

08 spesialpedagogikk

2007 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Profesjonell imøtekommenhet** side 24 Tar barn med Downs syndrom initiativ i sin kommunikasjon? side 46 Skolestart for barn med autismespekterforstyrrelser



50.000 lesere



Arne Østli

Ja, så mange som 50.000 lesere har Spesialpedagogikk i følge en undersøkelse TNS Gallup har gjennomført for Fagpressen (Den norske fagpresses forening). Vi hadde en mistanke om at det var mange lesere per blad, men det kom som en hyggelig overraskelse at det er såpass mange. Med et godkjent opplag på drøye 6.100

innebærer det at det i snitt er i overkant av 8 lesere per blad. I tillegg har vi et ikke ubetydelig løssalg, særlig av temanumrene.

Det var 95 blader som oppfylte kriteriet om at bladet måtte ha oppunder 6.000 i godkjent opplag for å være med i undersøkelsen, og bortsett fra Utdanning, som er det suverent største tidsskriftet innenfor utdanningssektoren, var betalingsbladet Spesialpedagogikk det eneste som kom med på listen over de mest leste bladene innenfor dette området.

Vi vet at det er noen skoler og institusjoner som abonnerer på flere eksemplarer, og tallene tyder på at det er flere som burde vurdere å gjøre det. Det er nå så, det viktige er at bladet når mange og blir lest. Det bør glede flere enn oss og de som skriver i bladet at såpass mange følger oss. Lærere og andre på utdanningsområdet har travle tider med mange utfordringer, bl.a. med å nå målet om en tilpasset og inkluderende opplæring for alle. Slik vi ser det, er det svært oppmuntrende at såpass mange tar seg tid til å lese ofte krevende artikler og annet stoff som i all hovedsak dreier seg om utfordringer og muligheter knyttet til opplæring hvor spesiell innsikt og kompetanse kommer godt med.

Det er vårt håp at de hyggelige lesertallene vil inspirere, ikke bare oss, men alle som arbeider i opplæringssektoren. Bladet trenger folk som er villige til å dele tanker og erfaringer med andre. Vi vil gjøre vårt for å legge stoffet til rette på best mulig måte både med hensyn til innhold og utforming.

Dette er også en anledning til å takke for konstruktive tilbakemeldinger på omleggingen av bladets grafiske utforming. Hensikten har vært at vi stadig skal bli tydeligere og mer leservennlig samtidig som vi ønsker å være gjenkjennelig.

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice AS, Stavanger

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
Telefaks 24 14 21 57
redaksjonen@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Birgitte Kalvik
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesial-
pedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 37
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/student-
medlem av Utdanningsfor-
bundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og fakturere-
ningsgebyr. (Enkelte tema-
nummer vil ha en høyere
pris.) Ved kjøp av over 10
eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig,
unntatt juni og juli. Siste uke
hver måned. Gj.sn. opplag
6170 eks.

Copyright Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighetshavernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Årgang 72

ISSN 0332-8457





Som profesjonist må man utfordre sine egne fordommer.



Ved å plassere
tvangen på utsiden av
og ikke i mennesket,
forsterkes utkastelsen
og kampviljen vekkes.

artikkel side 42

- side 4 **Profesjonell imøtekommenhet**
Hilde Larsen Damsgaard
- side 12 **Tar barn med Downs syndrom initiativ
i sin egen kommunikasjon?** Grete Bergerud
og Lorraine Ringdal
- side 18 **Jonasprisen 2007** Arne Østli
- side 22 **Skolestart for barn med autisme-
spekterforstyrrelser** Kenneth Larsen
- side 30 **Synsrelaterte lese- og skrivevansker**
Egil Hunstad og Rune Johnsen

- side 43 **Nordisk spesialpedagogisk konferanse i
København** Arne Østli
- side 44 **Hvis noen sier stopp, er det klart vi
holder opp!** Beate Heide
- side 46 **Jeg vi se dagen begynne** Roy Gundersen
- side 51 **Nye bøker**
- side 52 **Terror mot barn** Trygve Hildebrand
- side 54 **Bokomtale** Trond Evenstad
- side 57 **Kunngjøringer**
- side 58 **Stillingsannonser**

Profesjonell imøtekommenhet

Profesjonalitet i skolen er denne artikkelens hovedanliggende. Den handler om krav til en profesjonell lærerrolle og kjennetegn på en profesjonell skolekultur. Det er nødvendig å rette et kritisk blikk mot det ved skolens egen kultur som bidrar til å forsterke og opprettholde problemer.



Hilde Larsen Damsgaard er
førstelektor på Høgskolen i
Telemark, Institutt for sosialfag.

Noen av de problemstillingene som berøres er: Hva slags språk bruker lærere når elever omtales? Hvordan møter man elever som utfordrer og bryter grensene? Hva er forskjellen på det man kan tillate seg som privatperson, og de kravene som stilles til en profesjonell yrkesutøvelse? Hvordan forholder skolekulturen seg til krav om endring, og hvem setter dagsorden for hva i skolen? Hva kjennetegner en god lærer?

Innledningsvis i denne artikkelen belyses noen kjennetegn på profesjonell yrkesutøvelse. Dernest drøftes hva som bør prege en profesjonell skolekultur. Med utgangspunktet i 150 elevtekster om hva det er å være en god lærer, belyses også lærerprofesjonalitet. Tekstene ble skrevet i 2006 av 100 elever i 9. klasse og 50 elever fordelt på 1. og 2. klasse i videregående skole (Damsgaard og Eftedal, 2006). De danner i denne sammenheng grunnlag for innspill knyttet til å være en god lærer og klasseleder. Det er skrevet mye faglitteratur om lærerrollen. Når elevene i denne sammenheng brukes som informanter, er det for å slippe til og høre deres «stemmer». Å lytte til de erfaringene og tankene som elevene har, er en vesentlig del av den

profesjonelle imøtekommenheten. I denne sammenheng er jeg derfor ikke opptatt av å telle hvor mange som har svart hva, men av å få frem kvalitative beskrivelser.

Møter mellom mennesker

Møter mellom mennesker inngår som en viktig del av vår hverdag. Noen menneskemøter berører og beriker oss og er kilde til både vekst og utvikling. Det ligger mye livgivende i møter mellom mennesker som på ulike måter treffer hverandre hjemme. Andre ganger opplever vi å bli holdt nede eller å bli krenket i møte med et annet menneske. Slik utveksling er vanskelig og kanskje destruktiv både når den forekommer i privat og profesjonell sammenheng. Noen av menneskemøtene er av privat karakter, andre er i større grad en del av det offentlige rom eller de inngår som en del av et forhold mellom en yrkesutøver og en som mottar en eller annen form for tjeneste eller hjelp. Slike møter stiller store krav til profesjonalitet fra yrkesutøverens side.

Erfaring med hjelpeapparatet

En etter-undersøkelse gjennomført blant ungdommer og foreldre som hadde vært tilknyttet et barnepsykiatrisk behandlingshjem, ga mye viktig informasjon om klientenes opple-



Å lytte til de erfaringene og tankene som elevene har, er en vesentlig del av den profesjonelle imøtekommenheten.

velse av møtet med hjelpeapparatet (Skau, 2005). Klientene i denne undersøkelsen, omtalt som Berglundprosjektet, sa noe om å møte eksperter som overtok og fremsto som allvitende og sterke. Kanskje handlet dette om å ville ha kontroll over situasjonen eller om å late som om de hadde den kontrollen andre manglet. Klientene snakket om meningsløse møter der ordene bare ble ord og overtok for samtalen. I slike møter kunne de føle seg brukt. Noen av møtene med hjelpeapparatet fremsto som likegyldige. Dette var møter der profesjonisten og klienten snakket forbi hverandre og ikke på noen måter møtte hverandre i kommunikasjonen. Slike møter kunne de like godt vært foruten. De vanskeligste situasjonene var likevel når møtene opplevdes krenkende og gjorde at klientene følte seg ydmyket og gjort mindre. Klientene mente at

fagfolkene selv ikke så når møtene utviklet seg til å bli slik. De møtene som ble fremhevet som gode, var der fagfolk lyttet til det klienten hadde å si og så vedkommende som menneske, ikke bare som en blant mange som trengte hjelp. Disse møtene var preget av fagfolk som ikke brukte mange vanskelige ord for å vise frem hva de kunne, men fikk klientene til å tenke i nye baner gjennom sin måte å være på og snakke med dem på. Klientene understreket at slike samtaler sto i klar kontrast til de møtene der profesjonisten brukte mange vanskelige ord, stilte en mengde spørsmål, og t.o.m. svarte på vegne av klienten. De fagfolkene som gjorde størst inntrykk, var de som fremsto som personer med varme og nærhet, og de som forholdt seg til dem som mennesker gjennom møter med ulike følelsemessige sjatteringer. Selv om slike møter også kunne handle om at fagfolk

hadde gitt dem motstand og stilt krav, hadde de likevel vist at de brydde seg om og var engasjert i dem. Det var de fagpersonene som hadde vist sitt personlige ansikt som var de «hjelperne» klientene husket selv mange år etter møtene (ibid., 2005).

Profesjonell yrkesutøvelse

Som privatperson lar man ofte både seg selv og andre være i fred med sympatier og antipatier. Som profesjonist må man derimot utfordre sine egne fordommer eller sine like og ulike holdninger. Ingen kan forlange at en profesjonell yrkesutøver skal komme like godt over ens med alle vedkommende forhold seg til. Men han eller hun har et ansvar for å møte alle med respekt, uavhengig av egne følelser og opplevelser. Vi inngår i de profesjonelle relasjonene også med det som kjennetegner oss som mennesker. Der det ukritisk får sette preg på og avgjøre vår væremåte, er faren stor for at vi trækker feil. Ekstra viktig er det å fokusere på dette når de vi skal møte i vår yrkesutøvelse, er mennesker med stort behov for hjelp og støtte. Som profesjonell yrkesutøver må man være bevisst på den maktmuligheten som ligger i ulikevekt i styrke og posisjon og samtidig ha genuin respekt for relasjonenes betydning. Profesjonalitet er rettet mot den praktiske yrkesutøvelsen. Det handler om kyndighet og dyktighet når det gjelder å realisere god kvalitet i praksis (Dale, 1997). En samlet profesjonell kompetanse innebærer at yrkesutøveren både har teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2005). Den personlige kompetansen handler i følge Skau om «den vi er som person, både for oss selv og i

samspillet med andre. Den handler dermed også om hvem vi lar andre være i møtet med oss, og om hva vi har å gi på et mellommenneskelig plan» (ibid.: 58–59). Hun understreker videre at det er denne delen av den samlede profesjonelle kompetansen som det er vanskeligst å beskrive, og som det tar lengst tid å utvikle. Refleksjon omkring det vi erfarer, er vesentlig for å videreutvikle egen måte å være og reagere på. Hvorvidt vi faktisk lærer av det vi gjør, avhenger i stor grad av vår vilje til å endre oss, og jobbe med det som ikke fungerer godt i vårt møte med andre mennesker. Skau hevder at vi har kommet kort både når det gjelder å dokumentere, utdanne til og bedømme den personlige kompetansen. Her er det gjennomgående også et stykke vei å gå innenfor skoleverket. Mangel på refleksjon og bevissthet om egen væremåte i forhold til andre kan være en av grunnene til at samhandling blir vanskelig. En annen grunn kan være at skoler har et lite helhetlig bilde av profesjonalitet, og i liten grad stiller krav til og legger til rette for utvikling av den enkelte lærers personlige kompetanse. Der man ser statisk på det som kjennetegner en selv som person, er det også vanskeligere å få til forandring i egen væremåte. Hvis man anerkjenner at profesjonalitet stiller krav både til teoretisk fagkunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig væremåte, er det ikke tilstrekkelig bare å kunne og å være opptatt av faget sitt. Som lærer må man også kunne tilrettelegge undervisningen og ta i bruk ulike undervisningsformer, og man må fremstå med en *profesjonell imøtekommenhet*.

Kravene til profesjonell yrkesutøvelse kan konkretiseres i følgende elementer:

De møtene som ble fremhevet som gode, var der fagfolk lyttet til det klienten hadde å si og så vedkommende som menneske, ikke bare som en blant mange som trengte hjelp.

- Å ha basis i faglighet og å undersøke og dokumentere
- Å være redelig og etterrettelig
- Å åpne for kritikk, men ikke sladder
- Å lete etter muligheter
- Å se og ha respekt for
- Å stå for noe, men ikke tviholde på egne «kjepphester»
- Å samarbeide med andre

En slik tilnærming er motsatsen til den mer private væremåten som på mange måter undergraver en profesjonell yrkesrolle. Denne kan konkretiseres på følgende måte:

- Å synes synd på og bli oppgitt
- Å sette i bås
- Å undervurdere språkets betydning
- Å være den store helten som glemmer å lytte
- Å reagere med «magen» og snakke fra «leveren»
- Å stille de umulige «hvorfor-spørsmålene»
- Å fortsette med mer av det som ikke virker

De ulike aspektene ved å være privat, personlig og profesjonell utdypes nærmere i boken «Når hver time teller» (Damsgaard, 2007).

En profesjonell skolekultur

Der kulturen i en organisasjon er preget av at man er lite opptatt av forpliktelsen til å fungere profesjonelt, er det nærliggende at man tillater en væremåte som ikke hører hjemme i profesjonelt arbeid. Et eksempel kan illustrere: Når elever med utfordrende atferd omtales som umulige og vanskelige, og når stigmatisering og egenskapsbeskrivelser blir en del av den aksepterte praksisen, har man tillatt en språkbruk som kan være både krenkende og egnet til å skape avmakt. At lærere kan ha behov for å få ut sine egne frustrasjoner er til å forstå, men det legitimerer likevel ikke en språkbruk eller en tilnærming som plasserer problemet på elevene alene. Når språket brukes slik, kan det bli vanskelig både å se og ta det ansvaret som lærere har, for å gi alle elever, også de som strever og utfordrer, hverdager med positive muligheter. I sin ytterste konsekvens kan dette føre elever ut i en posisjon som gjør at de primært ser seg selv som annerledes og avvikende, og som skyld i og ansvarlig for å finne ut av sine egne problemer. At en slik utvikling innebærer

en klar risikofaktor mht. antisosial atferd, er det ikke vanskelig å se for seg (Hauge, 2001; Overland, 2007).

I en profesjonell skolekultur må man rette et kritisk blikk mot forholdet mellom makt og avmakt og makt og motmakt. Det innebærer at man ikke kan se bort fra at de elevene som gir opp og resignerer, kan reagere slik fordi de opplever å være utsatt for en form for makt som de ikke kan kjempe mot. På samme måte ser man i en profesjonell skolekultur ikke bort fra at elevens motmakt og opprør, kan ses i sammenheng med å være utsatt for krenking eller for daglige møter med utfordringer de ikke kan klare å håndtere. Det er vesentlig at man er opptatt av å prøve å forstå og forholde seg konstruktivt til også den atferden som virker uforståelig, eller som oppleves utfordrende. Lærere som støtter hverandre i å få tak i elevens virkelighetsoppfatning også når den kolliderer med de voksnes, kan bidra til at det utvikles mer profesjonelle skolekulturer. Et slikt samarbeid er en motsats til å være enige om hvor umulige elever er og gjennom det befestede stigmatiserende elendighetsbeskrivelser.

Kritisk blikk på egen kultur

I en profesjonell organisasjon bør man være opptatt av å analysere egen kultur og praksis. Det innebærer å spørre seg om hvordan egen praksis fungerer, og hva man skal gjøre isteden når noe viser seg ikke å virke. Man kan ikke fortsette med en uhensiktsmessig praksis fordi det er «slik vi alltid har gjort det». Man kan heller ikke hoppe på alle tog som går, ut fra en tro på at man alltid må henge med og velge nytt. Utviklingsarbeid bør baseres på en kartlegging av hvilke behov organisasjonen har for endring, og av hva som trengs for å få til en slik forandring. Mye endring i skolen krever tid og grundig arbeid. Det oppnår man ikke hvis man utvikler skolekulturer preget av «aller-siste-tog-tenkning» eller harelabbtendens.

Man bør også ha blikk for hvilke roller hvem har fått og tatt i en organisasjon. Hvis det til stadighet er slik at «lysslukkeren» får råde og at «ildsjelen» blir stående alene, hvis «boikotteren» får fortsette å sette bremsene på i møte med krav om forandring eller utvikling, er det grunnlag for å diskutere hvem som setter dagsorden for hva på en skole. Ikke sjelden blir noen en slags autorisert bremsekloss som ikke bare demper, men kanskje også reelt hindrer nødvendig og konstruktiv utvikling.

Mangel på refleksjon og bevissthet om egen væremåte i forhold til andre kan være en av grunnene til at samhandling blir vanskelig.

I en profesjonell organisasjon tør lederen og de ansatte ta tak i en slik problematikk uten å krenke verken de som vil mye eller de som stadig bremser (Damsgaard, 2007).

For å kunne fungere profesjonelt, kan det også være behov for å ta oppgjør med noe av det som preger egen kultur. For det første kan det handle om å ta tak i den tidligere omtalte tendensen til å bruke egenskapsbeskrivelser og individforklaringer i sitt møte med problematferd. Mennesker kan endre seg, de kan utvikle seg, og de kan lære. Det gjelder også elever som viser problematferd. Det har ingenting for seg å se på og snakke om at folk «bare er sånn». En slik stemping fastholder negative bilder både hos de som beskriver andre på den måten, hos de som hører beskrivelsene og hos de som rammes av dem. Dessuten gir slike bilder så få konstruktive handlingsalternativer. For hva skal man egentlig gjøre hvis et problem forklares med hvordan mennesker er? Det er det elevene gjør og hvilken funksjon atferden har for eleven, som er det viktigste å finne ut av. I dette arbeidet er observasjon et viktig hjelpemiddel fordi den bidrar til å dokumentere det som faktisk skjer, og ikke det vi tror skjer (Bisgaard, 1998; Damsgaard, 2003).

For det andre må skolen ta ansvar for at også de som bryter regler og trækker over grensene, skal behandles profesjonelt. At en elev krenker, gir ikke læreren rett til det samme. At en elev har voldsomme uttrykk, innebærer ikke at læreren kan slippe sitt eget sinne løs. Mye av det krevende arbeidet i skolen blir enda vanskeligere fordi skolen ikke fastholder sitt eget profesjonelle ansvar, men legitimerer maktbruk og ansvarsfraskrivelse fordi elevene er som de er.

For det tredje kan det være behov for å ta et oppgjør med en tendens til å være opptatt av feil og mangler. Der feilfinning er hovedanliggende, skapes det grobunn for mye som kan bli vanskelig. Å lete etter det som fungerer og fremheve det som er bra, er et nødvendig fundament for utvikling. Dette gjelder både i skolen som system, når det gjelder livet i det enkelte klasserom og ikke minst i møte med den enkelte elev. Den naturlige rosen, anerkjennelsen og forsterking av den atferden man ønsker mer av, er med på å skape positive læringsmiljøer og mulighet til å utvikle alternativer til negativ atferd.

Skolens mandat og rolle forandrer seg i et samfunn som er preget av brytning og endring. Noen ganger pålegges skolen et ansvar som kanskje kan omtales som å skulle suge og blåse på

en gang. Det innebærer at man både skal ha mer av det man tradisjonelt har gjort i skolen, og samtidig få ansvar for stadig nye områder og temaer. Dette gir skolen noen ytre utfordringer som inneholder reelle dilemmaer. I møtet med divergerende behov eller med stadig nye krav, kan det være nærliggende at det utvikles en kultur i skolen som er preget av motstand mot forandring. En slik vegring er til å forstå, og den kan også være berettiget i den forstand at man ikke ukritisk skal følge opp pålegg om endring som ikke samsvarer med skolens egne behov for forandring. På den annen side, kan man ikke se bort fra at skolen også avviser forandringer som det reelt er behov for, og at prinsipper som skal prege norsk skole, i liten grad reelt setter sitt preg på skolens praksis. Kravet om tilpasset opplæring kan være et eksempel på det. Både gjennom lovverk og læreplaner er skolen pålagt å gi alle elever en opplæring som er i samsvar med deres evner og forutsetninger. I virkelighetens verden er det ikke slik det fungerer. Manglende tilrettelegging kan ses i sammenheng med begrensede ressurser, men tendensen til å la begrensningene skygge for mulighetene gjør seg også gjeldende. Det kan bety at mange av skolens reelle muligheter til å tilpasse undervisningen, forblir ubrukte. Det kan ikke være slik at det som avgjør kvaliteten på opplæringen er den enkelte lærers preferanser. I en profesjonell skole kan man ikke velge vekk å sørge for reell tilpasning av opplæringen.

Lærernes faglige og pedagogiske kompetanse

Når de elevene som er inkludert i Damsgaards og Eftedals undersøkelse (2006) skal beskrive en god lærer, er det mange av elevene som trekker frem at lærerne må kunne faget sitt. En elev i videregående skriver: «Det med at læreren er interessert i faget sitt og flink og motiverende til å lære bort, synes jeg er det viktigste av alt». En annen elev understreker at læreren også må være tålmodig og bruke tid. «Læreren må kunne faget sitt og være flink til å forklare. Han bør ta den tiden som trengs for at alle skal forstå. Ingen skal etter min mening henges ut hvis de ikke forstår». Flere av elevene understreker at lærerne må være forberedt og komme til tiden. En elev uttrykker seg slik: «En god lærer skal være engasjert i stoffet og i hvordan elevenes behov er. En god lærer skal ikke komme til timen og være uforberedt. En lærer skal til en hver tid vite hva man skal gjøre». En elev tegner et bilde av en lærer som ikke fremstilles som ønske-

læreren. «Jeg hadde en lærer som var så lite motiverende at det var helt rått! Han kom slentrende inn døra, trøtt som få og var ikke akkurat den som gjorde timene interessante».

Det rapporteres stadig om bråk og uro i norsk skole (Ogden, 1998; Kjærnsli, 2004; Haug, 2006). Det kan være mange grunner til at skolehverdagen preges av uro. Et sentralt element i dette bildet kan være at behovet for en tydelig og strukturert klasseledelse ikke har vært understreket nok. En slik lederrolle kjenetegnes bl.a. av at læreren har et bevisst forhold til oppstart av timene og har lagt klare planer for det arbeidet som skal utføres. I dette ligger å ha med det materialet og utstyret som klassen trenger, å ha forberedt ulike typer arbeidsoppgaver slik at opplæringen kan tilpasses elevenes behov, å ha tenkt gjennom progresjon og skifte av aktiviteter og så videre. En lærer som ofte er bakpå når det gjelder disse tingene, vil lett fremstå som uforberedt og utydelig. Dette kan på sin side bidra til økt uro i klassen. Elevene peker derfor på en helt sentral del av klasseledelsen når de ønsker seg lærere som er forberedt og kommer til tiden.

Engasjement, entusiasme og evne til å få elevene interessert fremholdes også som sentralt av mange elever. Samtidig er det noen elever som minner om at lærere ikke må «glemme» at det læreren kan, ikke er like lett for elevene. Derfor understreker de behovet for ikke å gå for fort frem og bruke eksempler og historier for å aktualisere lærestoffet. Variasjon i arbeidsmåtene er også et område som elevene trekker frem. De skriver om elevaktive metoder som gjør at de ikke bare blir sittende stille og høre på læreren. Noen er konkrete i beskrivelsene sine av alternative læringsarenaer og ønsker at mer av undervisningen kan foregå ute. I tillegg ønsker elevene seg aktivitet i form av diskusjoner og temaer som engasjerer

dem. At undervisningsformene må oppdateres og moderniseres, understrekes av elever både i ungdomsskolen og i videregående. En 9. klassing skriver:

En god lærer bør også ha gode læringsstrategier. Klasserommet, tavla og den enorme disiplinen tid er forbi. Lærere som gjennomfører denne type læringsteknikk, blir sett på som gammel-dags, kjedelige og strenge (pga. den enorme disiplinen). For nå står mer moderne undervisning for tur.

En elev i videregående skole understreker også behovet for å oppdatere arbeidsmetodene og trekker frem at lærerne gjennom undervisningen må forberede elevene på å møte kravene i dagens samfunn. Samtidig er det noen elever som forteller om den læreren som stort sett bare snakker og driver med tradisjonell tavleundervisning, men som er så levende opptatt av faget sitt og av relasjonen til klassen at elevene fenges og blir interesserte.

Flere av elevene presiserer at de vil ha ordentlige tilbakemeldinger på de arbeidene de leverer. De vil ikke bare ha en karakter og en kort kommentar, men informasjon om hva de har gjort som er bra, og hva de trenger å jobbe mer med. Elevene etterspør med andre ord det man kan omtale som prosessorientert arbeid der lærerens tilbakemelding skal brukes til videre arbeid med oppgavene (Otnes, 2004). En slik arbeidsprosess kan inngå som et svært sentralt element i den tilpassede opplæringen. Ved at hver enkelt elev får en kvalitativ tilbakemelding på sitt arbeid, gis det en form for veiledning som er grunnleggende for å tilpasse opplæringen til elevenes behov. Paradoksalt nok bruker en del lærere mye tid på en form for retting som mange av elevene sjelden eller aldri bruker til å forbedre og videreutvikle sine egne arbeider. Dette

Lærere som støtter hverandre i å få tak i elevers virkelighetsoppfatning også når den kolliderer med de voksnes, kan bidra til at det utvikles mer profesjonelle skolekulturer.

Det er det elevene gjør og hvilken funksjon atferden har for eleven, som er det viktigste å finne ut av.

gjør rettelsete arbeid lite funksjonelt og læringsutbyttet minimalt. Hvis det er slik at elevene ikke bruker lærernes rettinger til noe, hvorfor retter lærere da? Det hører til læreres profesjonelle kompetanse å sørge for at retting og bearbeiding av arbeider blir en viktig del av læringsprosessen. Vurdering er følgelig heller ikke noe som kommer etter at arbeidet er avsluttet, eller noe som lærere driver med bare for å kunne sette en karakter – også vurdering må inngå som en sentral del av selve læringen. (Damsgaard, 2007).

Noen elever etterlyser også klare kriterier for de arbeidene de skal utføre. Hva skal de lære? Hva forventer læreren av kunnskap? Hva vektlegger læreren i vurderingen? Enkelte kommenterer også at det er så stor forskjell mellom lærere og følgelig mellom klassers måte å jobbe på. Her er elevene inne på et klart dilemma i norsk skole. I en klasse jobber elevene prosessorientert i flere fag. I parallellklassen forekommer ikke slikt arbeid. En klasse har mange og ulike innleveringer i et fag. I naboklassen setter læreren karakter ved semesterslutt basert på to innleveringer. Det sier seg selv at den opplæringen elevene får, er høyst forskjellig. De som omtaler dette, kaller det urettferdig. Man kan kanskje også omtale dette som mangel på profesjonalitet i en skole som i for stor grad er preget av privatpraktiserende lærere. Elevene ser det også som urettferdig hvis læreren forbeholder den positive oppmerksomheten til noen få elever. De lever godt med at elever som trenger mye hjelp får ekstra støtte fra læreren, men ønsker en jevn fordeling av ros og positiv tilbakemelding. Dette kan også forstås som behov for å bli sett og anerkjent.

Læreren væremåte

Det som elevene gjennomgående er opptatt av når det gjelder læreren væremåte, kan samles under betegnelsen imøtekommenhet. De skriver mye om den viktige relasjonen mellom lærer og elev. De ønsker seg lærere som er interessert i dem, tar dem alvorlig og som lytter til det de har å si, også når noe er vanskelig. En ungdomsskoleelev skriver: «En god lærer er en man kan stole fullstendig på, ikke en som avviser deg hvis du er i trøbbel». En slik lærer er avgjørende både for elevenes trivsel, for interessen for faget og for selve læringsprosessen. En jente i videregående har laget en novelle som handler om å bry seg om. Hun skriver:

Ingen lærer hadde noen gang satt seg ned og lyttet til problemene hennes. Ingen hadde brydd seg på den måten og tatt affære. Jo da, de andre sa at de skulle hjelpe henne de og. Men det endte som regel bare med skolebytte og nytt busskort. Ingen ville hjelpe henne å bearbeide problemene, de bare flyttet henne vekk fra noen av dem, og plasserte henne blant nye. Denne læreren forsto henne. Hun ville faktisk hjelpe, og ikke bare flytte henne over til noen andre, slik at hun kunne bli deres problem isteden. Denne læreren skjønte det og brydde seg. Hun så på henne som et menneske og ikke bare en hun skulle undervise.

Flere av elevene understreker at det er sammenheng mellom læreren måte å være på og elevenes væremåte. Hvis lærerne er respektfulle, påvirker det også elevenes måte å møte læreren på. Lærere som er høflige mot elevene får høflighet tilbake. Lærere som lar være å krenke, behandles ordentlig av elevene. Når læreren bruker humor uten å le av elever, påvirker dette også livet i klassen. En lærer som er lite selvhøytidelig, får lettere elevene til å prøve nye ting. En lærer som jobber grundig, påvirker elevene til økt arbeidsinnsats. Mange av elevene er opptatt av at lærere ikke skal krenke eller henge ut elever. De snakker ikke bare på vegne av seg selv, men understreker at lærere ikke skal utsette noen for slik behandling selv om elevene oppfører seg problematisk. En elev henvender seg til læreren i klar tekst. Han skriver: «du respekterer elevene og ser ikke ned på dem. Du henger ikke ut elever». I Inge Eidsvåg bok Den gode lærer (2005) understrekes det samme. Her presiseres det at latterliggjøring ikke tillates, og at vekst og utvikling forutsetter at det må være rom for feilnavigering fra elevenes side, uten at dette skal bli gjenstand for krenkende behandling.

Noen elever understreker at lærere ikke skal gjøre elever «små», at de ikke skal reagere med sinne og heller ikke ta igjen med samme mynt når noen oppfører seg galt.

Samtalen fremholdes av flere av elevene som viktig i møtet mellom elever og lærere. Det handler om å oppleve at noen er interessert i dem, og at de investerer i selve relasjonen. Elevene er tydelige på den viktige opplevelsen av at noen bryr seg om dem, bryr seg med ting når det er noe som ikke er i orden, og at de opplever seg sett og møtt på en ordentlig måte. For å få dette til, må læreren sette av tid til å snakke med dem og tørre å gi av seg selv. En lærer som kommer til timen, underviser og går, blir en elevene på en måte ikke regner med fordi vedkommende ikke relaterer til dem.

En elev i ungdomsskolen får det avsluttende ordet i denne sammenheng fordi han gjennom sine beskrivelser tydeliggjør noen av kravene til nettopp den profesjonelle væremåten og imøtekommenheten.

Mye av det som skjer i skolen, avhenger av om lærerne gidder å legge mye i det. Noen jobber masse, og de blir ofte godt likt av elevene bl.a. fordi de gir gode tilbakemeldinger, og også sier fra om det positive. Andre har ikke noe positivt å si og peker stort sett på det som ikke er bra. Gode lærere er lærere med engasjement, kunnskap og entusiasme. De er levende mennesker, de har humor, glede og de stoler på elevene. De er åpne overfor elevene og lar dem bli kjent med seg. Det handler om et personlig møte mellom lærer og elev, ikke bare en lærer og en klasse, men om personer som møtes. Gode lærere bruker ikke makt i måten å styre på, de slipper elevene til, og hindrer dem ikke i å være engasjerte i det som foregår. Læreren skal styre, ikke tillate kaos. Men så lenge læreren vet at han kan stoppe det som foregår hvis det går for langt, er det nok styring. Livet må få leves litt av seg selv, og en lærer må ikke detaljstyre hva som skal sies og menes. Læreren må vite hva han skal gjøre, men ikke ha slaviske planer. Læreren må ha evne til å legge om og forandre når det er behov for det. Han må kunne improvisere. Det er lettest for de som er på bølgelengde med elevene gjennom at de er levende og har glimt i øyet. Lærere bør ikke bli sure eller irriterte, fordi elevene ikke vil akkurat det læreren vil. Han bør ikke skrike og kjefte, og ikke tillate at noen blir tråkket på.

LITTERATUR

- BISGAARD, N. J.** (1998). Att titte på hindanden. I: Nul til fjorten, nr. 3.
- DALE, E. L.** (red.) (1997). Etik for pedagogisk profesjonalitet. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DAMSGAARD, H. L.** (2003). Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- DAMSGAARD, H. L. OG C. I. EFTEDAL** (2006). Den gode lærer. Upublisert materiale.
- DAMSGAARD, H. L.** (2007). Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- EIDSVÅG, I.** (2005). Den gode lærer. I liv og diktning. Oslo: Cappelen.
- HAUG, P.** (red.) (2006). Begynnarundervisning og tilpassa opplæring. I: Begynnaropplæring og tilpassa undervisning. Bergen: Caspar Forlag.
- HAUGE, R.** (2001). Kriminalitetens årsaker. Oslo: Universitetsforlaget.
- KJÆRNSLIE, M. MFL.** (2004). Pisa 2003 med få ord. En kortversjon av den nasjonale rapporten:
- RETT SPOR ELLER VILLE VEIER? OSLO: UNIVERSITETSFORLAGET.**
- OTNES, H.** (2004). Prosesstekster – dokumentasjon av arbeids- og læringsprosesser i digitale mapper. I: Otnes, H. (red.): IKT og nye læreprosesser. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- OVERLAND, T.** (2007). Skolen og de utfordrende elevene. Bergen: Fagbokforlaget.
- SKAU, G. M.** (2005). Gode fagfolk vokser. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tar barn med Downs syndrom initiativ i sin kommunikasjon?

«Mitt barn har så lyst til å kommunisere, men blir ofte feiltolket eller oversett!»

Dette er uttalelser vi har hørt fra foreldre til barn med omfattende språkvansker, deriblant mange barn med Downs syndrom.



Grete Bergerud arbeider ved Spesialpedagogisk Senter i Nordland/StatpedNord.



Loraine Ringdal er pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT-Bodø.

Dette var utgangspunktet vårt da vi valgte tema for vår Masteroppgave. Hovedspørsmålet vårt var: *Hvordan tar barn med Downs syndrom initiativ i kommunikasjon?* (Bergerud og Ringdal, 2005). Kanskje kan våre funn være med å gjøre oss mer bevisste på hva vi skal se etter av signaler i vårt samvær med denne gruppen barn, slik at vi kan bli mest mulig likeverdige kommunikasjonspartnere.

Bakgrunn

Vi har begge yrker der vi møter mange barn med språkvansker. Loraine har vært rådgivende spesialpedagog ved Alstad barne-skole, men er nå pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT-Bodø. Grete jobber på Spesialpedagogisk senter i Nordland (SSN) med utredning og oppfølging av barn med omfattende språk-

vansker. Begge har videreutdanning innen språk og kommunikasjon og en mastergrad med dette som fordypning.

Gjennom mange år har vi gjort oss tanker om hvilke utfordringer som møter oss som fagpersoner i arbeid med barn som har en omfattende språk- og/eller kommunikasjonsvanske. Ofte har disse barna svake signaler, for eksempel dårlig uttale, umodne tegn eller de har utydelige nonverbale signaler. Det kan også være vanskelig å følge barnas tankegang da de gjerne assosierer annerledes enn forventet. Pedagoger har en utfordring i å legge til rette for denne gruppen barn slik at de oppnår en likeverdig opplæring.

I vårt arbeid med masteroppgaven fant vi mye litteratur om kommunikasjon hos barn med Downs syndrom og om barn med språk/kommunikasjonsvansker generelt, men vi fant lite om deres kommunikative initiativ og hvilken respons de eventuelt fikk. Siden dette er problemstillinger vi har møtt på gjennom samtaler med foreldre, ønsket vi å fokusere på det gjennom vår oppgave. Vi valgte i vår oppgave å definere «Initiativ i kommunikasjon» som alle barnets forsøk på å få kontakt, innlede eller føre noe nytt inn i en samtale, enten ved tale, tegn eller nonverbale signaler. Nonverbale signaler er i vår oppgave avgrenset til bruk av blikk, mimikk, gester og berøring.

Gruppen barn med språk/kommunikasjonsvansker er stor og sammensatt. Vi valgte derfor i vår masteroppgave å

Talen hos barn med Downs syndrom blir vanskeligere å forstå jo lengre setninger de bruker, og de kan lett bli misforstått.

konsentrere oss om barn med Downs syndrom. Dette er en gruppe som blir tidlig diagnostisert og hvor vi vet at vansker knyttet til språk og kommunikasjon er en del av syndromet. I vårt teorigrunnlag har vi hentet mye fra Sue Buckley, England og Irene Johansson, Sverige som for tiden er to ledende forskere på språk/kommunikasjonsvansker hos barn med Downs syndrom.

Teori

Johansson (1990) definerer kommunikasjon på følgende måte:

Kommunikasjon er en atferd og en prosess innenfor sosiale system som har behovstilfredsstillelse som formål (s. 3).

Denne definisjonen understreker at kommunikasjon ikke er en isolert handling, men er avhengig av ulike faktorer både hos individet og hos andre mennesker og det fysiske miljøet rundt individet. Det er imidlertid enkelte vanskeområder hos barn med Downs syndrom som vanskeliggjør kommunikasjonen. Vi velger her å ta med noen av de vanskeområder vi ofte finner hos denne gruppen barn.

Barn med Downs syndrom har ofte nedsatt syn og/eller hørsel (Tiedemann-Andersen og Skauge, 2003). Persepsjonsvansker, særlig på det auditive området, vil være med på å vanskeliggjøre språkinnlæring og kommunikasjon.

Hukommelsesvansker knyttet til både korttids- og langtidshukommelse er også med og begrenser kommunikasjonen. Barn med Downs syndrom kan ha problemer med å huske detaljer i informasjon, og det tar ofte lang tid før de får bearbeidet inntrykk. Personer de har møtt eller hendelser de har vært med på er lettere å huske enn det de bare får fortalt. Når barna får presentert nye inntrykk før de har fått bearbeidet allerede mottatte inntrykk, kan dette gå ut over innlæring og utvikling (Annerèn, Johansson og Kristiansson, 1996). Alternative og supplerende kommunikasjonsmåter, som for eksempel tegn, bilder og skrift, er viktige hjelpemidler. Tale er en sammenhengende rekke av lyder der det kan være vanskelig å skille ut det enkelte ord. Ved bruk av tegn støtte blir det enkelte ord fremhevet, samtidig som tempoet i talen ofte går ned. Vanligvis blir også setningene enklere når vi kombinerer tale og tegn. Både bilder og skrift er symboler som er varige, og dermed kan barnet bruke lenger tid på bearbeiding.

De fleste babyer med Downs syndrom har gode nonverbale ferdigheter både i forhold til øyekontakt og bruk av blick og smil, men er ofte senere ute enn andre barn (Buckley, 1999; Annerèn, Johansson og Kristiansson, 1996). De liker å kommunisere både med smil og gjennom bablelek, men de er forsinket i forhold til å utforske verden rundt seg, både visuelt og motorisk. De viser ofte liten interesse for objekter og leker. Dette betyr at barna er forsinket i sin utvikling knyttet til å initiere felles oppmerksomhet, noe som er en viktig ferdighet innen kommunikasjon.

De fleste barn med Down syndrom begynner å imitere gester i 18-månedersalderen, og lærer å vinke og peke som andre barn (Buckley, 1999). Mange barn er i denne fasen frustrert over vansken med å produsere ord, men vil på dette stadiet være i stand til å bruke tegn, noe som kan hjelpe dem videre i kommunikasjonsutviklingen. De fleste lærer sent å snakke.

Gjennomsnittlig alder for det første ordet er 18 måneder, men ordtilveksten går sakte. De har mindre ordforråd enn andre barn og bruker lenge bare ettordsyrtringer (Annerèn, Johansson og Kristiansson, 1996). Når barna har forstått at de kan kommunisere og hvordan de skal oppnå en bestemt effekt med sin kommunikasjon, utnytter barn med Downs syndrom sine ferdigheter sjeldnere enn barn med normal utvikling. De anvender oftere ord når de skal svare på noe, enn når de selv skal uttrykke seg. Barna trenger gjerne lang tid for å gi respons, og det kan være vanskelig for de voksne å gi nok tid til barnets egne initiativ eller til å svare.

Barn med Downs syndrom har ofte både forsinket språkutvikling og uttaleproblemer (Tiedemann-Andersen og Skauge, 2003). Forsinket språkutvikling gir seg uttrykk gjennom begrenset ordforråd, vansker med å kombinere ord til setninger, ordletingsvansker og problemer med innlæring av riktig setningsoppbyggelse. Forskning viser også at barna ikke refererer, spør, kommenterer og protesterer like ofte, like effektivt og like variert som andre barn. De har kunnskap om grammatiske relasjoner, men kunnskapen utnyttes ikke alltid fullt ut (Annerèn, Johansson og Kristiansson, 1996). Samtaleemnene er ofte begrenset til her-og-nå-situasjoner, eller hvis barnet har erfaring med det omtalte – et der-og-da.

Talen hos barn med Downs syndrom blir vanskeligere å forstå jo lengre setninger de bruker, og de kan lett bli mis-

forstått. Ikke bare på grunn av uttaleproblemer, men også fordi de samordner ulike uttrykk på en annen måte enn det som forventes. For eksempel kan de bruke blikket så annerledes at kommunikasjonspartneren ikke forstår, og de utnytter ikke tone-, tids- og styrkevariasjoner på en måte vi er vant til. Blikket blir ofte brukt for å innlede og opprettholde en dialog. Barna kommuniserer gjerne, men det er ikke alltid slik at det de sier i en dialog har sammenheng eller passer inn. Det kan også være en gjentakelse av det som andre allerede har sagt (Annerèn, Johansson og Kristiansson, 1996).

Metode

Vår studie har en kvalitativ tilnærming. For å finne svar på våre forskningsspørsmål trengte vi en metode som var beskrivende. En casestudie er en empirisk forskning som undersøker et her-og-nå fenomen i det virkelige liv (Yin, 2003). Vi opplevde at casestudiet ga oss den dybde vi ønsket i forhold til fenomenet vi ville undersøke. Siden metoden er forankret i virkelige situasjoner, kan den gi rikholdige og helhetlige redegørelser av et fenomen (Merriam, 1988).

Vi valgte å konsentrere oss om to informanter og gjøre en dybdeundersøkelse i forhold til disse i ulike samspillssituasjoner. Dalen (2004) støtter at antallet informanter i kvalitative undersøkelser ikke blir for mange siden både innsamling og bearbeiding av datamaterialet er tidkrevende prosesser.

Utvalget måtte belyse forskningsspørsmålene vi hadde stilt. Fangen (2004) sier at det er viktig å velge personer som kan gi betydningsfull informasjon om det tema vi vil forske på. Våre kriterier var at informantene skulle være barn i aldersgruppen 6–8 år med diagnosen Downs syndrom. De skulle ha fulgt Karlstadmodellen, en strukturert språklæringsmodell i 5 trinn utviklet av Irene Johansson. Den følger normal språkutvikling, men legger til rette for små utviklingstrinn vurdert ut fra det enkelte barns forutsetninger. Barna skulle også ha fulgt SSNs veiledningsmodell for språklæring, en modell der barna blir kartlagt språklig og kognitivt, barnas nærpersioner (foreldre, pedagoger og andre viktige voksne) får komme på nettverkssamlinger der Karlstadmodellen er hovedtema, og fagpersoner fra SSN er ute i den enkelte barnehage/skole for direkte veiledning og tilrettelegging for det enkelte barn. Barna skulle også kunne kommunisere med både tegn og tale. Barna skulle

være forholdsvis like evnemessig, og de skulle ikke ha store tilleggshandikap som for eksempel store sansetap. En grunn til at vi satt kriterier som ville gi forholdsvis like informanter, var at med bare to barn vil vi ikke kunne dekke den variasjonen vi kan finne når det gjelder kognisjon og språk/kommunikasjonsvansker hos denne gruppen barn. På bakgrunn av dette vurderte vi det som en styrke å velge typiske case som mest mulig representerte gjennomsnittet innen gruppen barn med Downs syndrom.

Vi brukte observasjon ved hjelp av videoanalyse. Metoden ga god informasjon om hva barna kommuniserte gjennom både språk og atferd, og den ga også muligheter for fortolkninger i forhold til kontekst. Observasjonene ble foretatt på informantenes arenaer, både hjemme og på skolen, og ga et rikt materiale til bearbeidelse.

Det kan være vanskelig å observere yngre barn, og det stilles forholdsvis store krav til framgangsmåte og observatør for å få pålitelig informasjon om barna. Bruk av video har blitt en viktig metode i observasjon og veiledning de senere år (Sollied og Kirkebæk, 2001). Vi vurderte denne metoden som positiv både for egen kompetanseheving og som viktig tilgang til det datamaterialet vi trengte. Skulle vi ha gjort observasjonene uten bruk av video ville mye viktig informasjon gått tapt i prosessen. Videoobservasjon fanger opp mye i situasjonen og gir oss gode muligheter til å se filmene flere ganger for å sikre at vi har fått med oss det sentrale. Transkriberingen av materiale, i vårt tilfelle å skriftliggjøre all tale, tegn og non-verbale signaler, ga oss et viktig førstehåndsinntrykk av materiale. Videoobservasjonene var på 107 minutter og transkriberingen ble 87 sider.

Funn, analyse og drøftinger

Et grunnleggende behov hos de fleste mennesker er å være i dialog og samspill med andre. Dette krever språklige og kommunikative ferdigheter. Barn med språkvansker har de samme behovene som andre, men de får ofte ikke de samme mulighetene til å utvikle sin språklige og kommunikative kompetanse. Som voksne nærpersioner til denne gruppen barn er det vårt ansvar å legge til rette for språklig utvikling og gode dialoger. Et språkproblem er ikke barnets problem alene, men også samtalepartnerens problem.

Pedagogens kunnskap om barnets nettverk og nærmiljøer er avgjørende for å kunne fange opp barnas initiativ.

For å komme i dialog er det viktig at barnets initiativ blir sett og hørt. Det er en fare for at barn med språkvansker blir passive mottakere der ja- og nei-spørsmål preger samtalen. Den voksne spør og barnet svarer. I en hektisk hverdag ser vi at dialogen lett kan bli redusert til hvilken påleggssort barnet vil ha, hva de vil leke med, om de fryser i uteleken osv. Når får disse barna fortelle på eget initiativ om hendelser i hverdagen og hva de er opptatt av? Klarer de å formidle sine opplevelser, tanker, ønsker og behov, og hva må eventuelt til for å legge til rette for det?

I vår Masteroppgave valgte vi å se på barnas initiativ i kommunikasjon. Det kan være vanskelig å oppfatte barnets initiativ, da signalene ofte er både svake og annerledes en det som forventes i en dialog. Ved første gjennomgang av vårt materiale kunne det se ut som om at barna ikke tok så mye initiativ. Men ved nærmere analyse fant vi til sammen 382 initiativ med tale, tegn, nonverbale signaler eller som ulike kombinasjoner av disse. Av dette var 63,2 % av initiativene med bare tale, mens to initiativ var med bare tegn. Tegn i kombinasjon med tale eller nonverbale signaler tilsvarer 9,4 % av initiativene. Barna brukte samlet sett nonverbale gester i 27,5 % av initiativene. Det varierer noe om de bare var nonverbale eller om de var kombinert med tale eller tegn.

De aller fleste initiativ foregikk ved hjelp av bare tale. Dette gjelder kommunikasjon både hjemme og på skolen. Det vil ikke være mulig å måle hvilken innvirkning innsatsen med Karlstadmodellen har hatt på barnas talespråk, men vi ser helt klart en mulighet for at den språklige bevisstgjøringen som har foregått over flere år, kan ha hatt betydning for talespråket.

Ulike initiativkategorier For å se nærmere på de ulike initiativene barna brukte, valgte vi å dele initiativene inn i åtte kategorier. De kategoriene vi brukte var henholdsvis generelle initiativ, spørsmål, beskrivelser, nonverbale initiativ, imperativer, ekspressiver, humoristiske og ikke tolkbare initiativ. Initiativkategoriene vi har brukt, tar utgangspunkt i Dores modell for inndeling av kommunikasjon (Tetzchner mfl., 1993), med egne tilpasninger.

De fleste ytringene vi observerte hos våre barn er det vi velger å kalle generelle utsagn eller generelle initiativ. Det kan være forklaringer, assosiasjoner eller kommentarer til ting eller

hendelser. I alt 45 % av initiativene kommer i denne kategorien. Vi ser spesielt en utfordring der barna assosierer i forhold til situasjoner eller kunnskap de har fra før – en kunnskap de kanskje ikke deler med samtalepartneren. Når barna i tillegg har ordletingsvansker, noe vi observerte i mange sammenhenger, er det en utfordring å tolke utsagn og initiativ.

Våre barn bruker forholdsvis lite spørreord, men vi registrerer at de av og til bruker «ka» og «koffor» (hva og hvorfor). Det er oftere andre holdepunkt vi har måttet bruke for å vurdere om det er spørsmål barna uttrykker. Vi observerer

INITIATIVKATEGORI	*
Generelle initiativ (assosiasjoner, kommentarer og forklaringer)	45 %
Spørsmål	16 %
Beskrivelser	3 %
Nonverbale initiativ	10 %
Imperativ ¹	12 %
Ekspressiver ²	4 %
Humoristiske initiativ	4 %
Ikke tolkbare initiativ	6 %

* Prosent av totalt antall ytringer

at de gjerne har et spørrende blikk og at de bruker stemmen for å vise at det er spørsmål de kommer med. Spørsmålene er ofte bare ett- eller toordssetninger. Med tanke på at våre barn har fulgt alle trinnene i Karlstadmodellen og nå er på Trinn 5, finner vi det interessant at de bruker så få spørreord. Dette er noe som har vært arbeidet med på flere trinn, og vi har en formening om at barna har kunnskap om og forståelse for flere av spørreordene. Er det slik at de ikke klarer å overføre og bruke de i daglig kommunikasjon, men bare i treningssammenheng? Viser dette noe av de generaliseringsproblemene vi har erfart i forhold til språk og kommunikasjonstrening? Vår erfaring er at barna ikke alltid klarer å utnytte den språklige og kommunikative kompetansen de har. Det virker som om barna har kunnskap om de grammatiske relasjonene, men ikke bruker denne kunnskapen i dagliglivet. Det ser for oss ut som om de velger ut et begrenset antall grammatiske konstruksjoner som

Det vil være av stor betydning for barnet om det blir oppfattet som uhøflig og masete, eller om barnets nærpersoner har forståelse for at barnets språkvansker kan være årsaken til barnets talemåte.

de bruker stereotyp. Dette støttes av Annerèn, Johansson og Kristiansson (1996).

Det som er positivt i våre observasjoner er at barna har gode samtalepartnere som i stor grad tolker barnas spørsmål på tross av dårlige formuleringer og ufullstendige setninger. Pedagogene har jobbet med barna over år og har dermed en god kompetanse på tolking av språket, og sitter også inne med en god kompetanse om barnets verden. Stabilitet i personalet blir viktig for denne barnegruppen. Er barnets pedagog/assistent borte, bør barnet slippe å få ukjent vikar. Da bør kontaktlærer eller en annen kjent person overta mens klassen får vikar.

I følge Kjølås (2001) kan barn med språkvansker bli oppfattet som uhøflige fordi de ikke evner å uttrykke seg høflig språklig. Dette så vi også hos våre barn. I 12 % av sine initiativ brukte de imperativer. Det hørtes for oss ut som om de styrte situasjonene ved hjelp av kommandoer, for eksempel «*Gjør sånn!*» og «*Ikke sil!*». Det kunne være interessant å følge opp hva slike utsagn gjør i kommunikasjon mellom mennesker. Dette hadde vi ikke mulighet for å gjøre, men vi stilte oss følgende spørsmål: Hadde det fortsatt blitt oppfattet som en kommando hvis barna hadde hatt evnen til å uttrykke lengre og mer fullstendige setninger? Ville da «*Gjør sånn*» blitt til «*Kan du gjøre sånn for meg?*» og «*Ikke sil!*» kunne kanskje blitt «*Hysj, ikke si noe, vi må være stille*». Ut fra kontekst og svarene våre barn får, mener vi dette er relevante tolkninger. Det vil være av stor betydning for barnet om det blir oppfattet som uhøflig og masete, eller om barnets nærpersoner har forståelse for at barnets språkvansker kan være årsaken til barnets talemåte.

Vi opplevde at selv om det var mye som vanskeliggjorde kommunikasjonen hos barna, og at det ble flere små brudd i kommunikasjonen, var de allikevel aktive kommunikasjonspartnere. De ga ikke opp selv om de ikke ble forstått, og de forsøkte å forklare, vise og reparere brudd i kommunikasjonen. Det var positivt å observere den evne og vilje barna hadde til å bli forstått. De ga sjelden opp før mottaker hadde vist at han hadde oppfattet budskapet, og de brukte både tale, tegn og kroppsspråk for å bli forstått. Denne evnen kan komme godt med etter hvert som barna vokser til og får en større kontaktflate med flere samtalepartnere. Forhåpentligvis vil det forebygges noen av de vanskene de kan møte i kommunikasjon med personer de ikke kjenner så godt.

Utløsende faktorer Vi så underveis i analyseprosessen en del mulige utløser av barnas initiativ, og vi fant tre hovedområder av utløsende faktorer: assosiasjoner, tolkning av kroppsspråk og et generelt ønske om å kommunisere. Ut fra vårt materiale var det assosiasjoner som stimulerte til flest initiativ hos barna. De fleste inntrykkene var knyttet til her-og-nå situasjonene og utløst av ulike sanseintrykk i eller utenfor rommet, for eksempel ord de hørte eller personer som ble nevnt. Et ord i noe den voksne sa, ble plukket opp av barnet og spunnet videre på.

Bilder eller andre visuelle inntrykk kunne gi assosiasjoner som beveget seg mot en kommunikasjon som var mer løsrevet fra her-og-nå-situasjonen. Et eksempel fra skolesituasjonen er da et av barna trekker ordbildet «*opp*» og sier spontant «*SFO*». Hun fortsetter assosiasjonen i forhold til SFO med å spørre hvem som kommer i dag, hvorfor hun som trener med henne ikke kommer, hvor hun skal være osv. Pedagogen klarer i dette tilfellet å følge barnets assosiasjon, da hun vet at SFO ligger oppe i andre etasje. Hun hadde kunnskap om barnets verden, og barnet fikk muligheten til å ta mange initiativ i kommunikasjonen fra sitt eget utgangspunkt. Barnet fikk adekvat respons på initiativene sine og responsen var ekspanderende. Dette bidrar til å holde i gang samtalen og tilføre den noe nytt.

Pedagogens kunnskap om barnets nettverk og nærmiljøer er avgjørende for å kunne fange opp barnas initiativ. En oversikt over viktige personer, navn på dyr som barnet kjenner, fritidsaktiviteter og hva barnet gjør i helger og ferier bør dokumenteres i egne oversiktskart og kontaktbøker. Digitale kamera med bilder og små filmer fra barnas hverdag bør sendes mellom hjem, barnehage/skole og eventuell avlastning. Ved å bruke symboler som har lenger varighet enn det talte språk for eksempel konkreter, gir man barnet bedre tid til å bearbeide inntrykk. Konkretene kan brukes for å gjenkalle minner og stimulere til samtale.

Det kan også være nødvendig med en oversikt over hvilke tegn barnet kan og eventuelt hvordan barnet utfører dem, og likeledes hvilke ord/lyder barnet bruker og betydningen av disse. Disse oversiktene må være lett tilgjengelig for alle som omgås barnet. Pedagoger og andre nærpersoner får da mulighet til å gi adekvat og ekspanderende respons på barnets innspill. Vi lever i en travel hverdag, noe som også kan prege

vårt arbeid. I kommunikasjon med barn med språk/kommunikasjonsvansker er det å ha nok tid helt avgjørende. Vi må ta oss tid til å se barnets initiativ, og vi må ha tid til å vente på respons. I vår undersøkelse så vi i en situasjon at det gikk ca. 2 minutter fra barnet fikk et innspill til det kom med et nytt initiativ i kommunikasjonen. Dette er lang tid når vi sitter og venter, men kan være avgjørende for at barnet skal fortsette å ta initiativ.

Hovedtendensen ved responsen i vårt materiale var at barna fikk adekvat respons på sine initiativ. Responsen var ofte ekspanderende, noe som ga mange dialogvekslinger og inkludering av barna i samtalen. Dette gjorde også at kommunikasjonen kunne fortsette innen samme tema over tid. For å kunne gi adekvat respons må den voksne både forstå og klare å vise sin forståelse til barnet gjennom sin respons. Barn med Downs syndrom forstår bedre enn de er i stand til å uttrykke seg. Felles erfaringsbakgrunn, kunnskap om barnets vansker og samtalepartnerens egne kommunikative ferdigheter er med å kompensere for vanskene og å utvikle dialogen.

Oppsummering

Barn med språk- og/eller kommunikasjonsvansker har de samme behov for å være i samspill og dialog som andre barn, men de opplever stadig å komme til kort. Vi som pedagoger har et stort ansvar for å legge til rette for mestring, også på dette området. Vi vet at språklig kompetanse har stor betydning for utvikling, læring og trivsel.

Gjennom god kunnskap om barnets læreforutsetninger og språklige kompetanse kan vi legge til rette for at barnets initiativ skal bli sett og forstått. Den voksnes kunnskap om barnets verden og kompetanse om alternative og supplerende kommunikasjonsformer, blir også viktig for at barnet skal kunne bruke sin språklige og kommunikative kompetanse. Systematiske observasjoner og nært samarbeid mellom de forskjellige aktørene i barnets liv vil ha stor betydning for barnet. Stimulering av barnets språk- og kommunikasjonsutviklingen blir et samspill mellom barnets kompetanse/forutsetninger og miljøets tilrettelegging og stimulering.

Før vi startet vår Masterstudie hadde vi en forståelse av at barn med språk- og kommunikasjonsvansker tok initiativ i kommunikasjon med andre, men at de ofte opplevde å ikke

bli forstått. Selv om dette var en liten studie med bare to informanter, ser vi at tendensene helt klart er tilstede. Vi tror også, både gjennom det vi fant i våre studier og gjennom mange års erfaring i arbeid med nettopp denne målgruppen, at våre funn er representative for mange barn. Men vi har også gjennom vår studie fått styrket vår tro på at god tilrettelegging, gode observasjoner og systematisk jobbing kan være med å gi barnet en større mulighet til mestring i hverdagen.

NOTER

1 Befalinger, kommandoer, som for eksempel «få den», «hent den», «gjør det»

2 Gir uttrykk for unnskyldninger og takk, og forteller noe om talerens følelser. Ekspressiver har en sosial funksjon (Tetzchner mfl., 1993)

LITTERATUR

- ANNERÈN, G., I. JOHANSSON OG I-L. KRISTIANSSON (1996). Downs syndrom En bok for foreldre og personale. Munksgaard.
- BERGERUD, G. OG L. RINGDAL (2005). Initiativ i kommunikasjon. En case-studie som belyser initiativ i kommunikasjon hos barn med Downs syndrom. Masteroppgave. Høgskolen i Bodø.
- BUCKLEY, S. (1999). Improving the speech and language skills of children and teenagers with Downs syndrome. Downs syndrome News and Update, 1(3), 111–128. Downs syndrome Research and Practice 1(1), 3–9. Downs syndrome News and Update, 1(3), 111–128.
- DALEN, M. (2004). Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming. Universitetsforlaget.
- FANGEN, K. (2004). Deltagende observasjon. Fagboklaget.
- JOHANSSON, I. (1990). Kommunikasjonsbegrepet. Rapport nr. 3 VAT-gruppen, Universitetet i Umeå.
- KJØLAAS, J. H. (2001). Språk og kommunikasjonsvansker Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske feltet. Eureka forlag.
- MERRIAM, S. B. (1988). Fallstudien som forskningsmetode. Studentlitteratur, Lund.
- TIDEMANN-ANDERSEN, C. OG N. SKAUGE. (red.) (2003) Gratulerer – du har et barn med Downs syndrom i klassen. Skauge Forlag.
- SOLLIED, S. OG B. KIRKEBÆK (2001). Samspill og samoplevelse – om videoanalyse og forældrevejledning. Vikom.
- TETZCHNER, S. V., J. FEILBERG, B. HAGTVEDT, H. MARTINSEN, P. E. MJAAVATN, SIMONSEN, H. GRAN, L. SMITH (1993). Barns språk. adNotam Gyldendal.
- YIN, R. (2003). Case study research Design and Methods. SAGE publications inc.



Foto: Sigurd Hasle
Befring med et diplom og et grafisk verk av kunstneren Rolf Nerli.

Juryens sammensetning og begrunnelse

Marit Holm, instituttbestyrer,
Sven Nilsen, professor, Reidun
Tangen, førsteamanuensis,
Julie Orning, kontorsjef og Siri
Krogdahl, konsulent.

Juryen har i sin begrunnelse fremholdt følgende:
For sin innsats for å spre opplysning om funksjonshemmede og for å bygge opp kompetanse som kan støtte og hjelpe fram læring og utvikling hos alle barn og unge, og derved skape vilkår for et verdig liv for alle.



Jonaspriskomiteen, fra venstre: Marit Holm, Sven Nilsen, prisvinner Edvard Befring, Siri Krogdahl, Julie Orning, Reidun Tangen.

Professor Sven Nilsens tale ved tildelingen av Jonasprisen for 2007

Kjære tilhørere!

Det er min oppgave, på vegne av juryen for Jonasprisen, å bekjentgjøre og begrunne årets tildeling av prisen.

Jonasprisen er Institutt for spesialpedagogikk's ærespris. Ifølge statuttene kan prisen tildeles en person, en organisasjon eller en institusjon som har gjort en særlig betydningsfull innsats for å fremme vilkårene for vanskeligstilte, funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte barn, unge eller voksne i samfunnet.

Prisen har som kjent fått sitt navn etter Jens Bjørneboes roman Jonas, som utkom i 1955. Jeg vil knytte omtalen av årets prisvinner til et par sentrale aspekter vi møter i denne romanen. Disse aspektene har – kort sagt – å gjøre med to stikkord: det ene er kompetanse, det andre er overlæreren. Det faller samtidig naturlig å relatere tildelingen av prisen til det som er hovedtemaet for Spesialpedagogisk dag denne gangen: forebygging og tidlig innsats.

Kompetanse

Det vi opplever når vi leser om romanens hovedperson, eleven Jonas, gir grunn til sterk ettertanke omkring spørsmålet om kompetanse. Situasjonen for Jonas har høy aktualitet i forhold til dagens debatt og i forhold til det arbeidet årets prisvinner har utrettet. I dag synes oppfatningen i enkelte miljøer å være at vi ikke trenger spesialundervisning, eller i hvert fall bør redusere omfanget av den. Denne tenkningen er dessuten preget av stor optimisme og tiltro til hva en kan make av tilpasning gjennom ordinær opplæring og gjennom allmennlærerens kompetanse og innsats.

Men hvordan forholdt dette seg når det gjaldt Jonas?

Det fortelles i romanen at Jonas hadde lesevaner. Men dét gikk det lang tid før læreren oppdaget. Og dermed gikk det også lang tid før hun forsøkte å gripe inn med støttetiltak. Og da læreren skulle forsøke å gripe inn, visste hun ikke hva hun skulle gripe til – hvordan hun skulle hjelpe han. Denne hjelpeløsheten bidro til at Jonas ble utsatt for klassens hånletter og ydmykkelser. Som «løsning» ville man føre Jonas over til hjelpeskolen, eller «Iddioten» som ungene kalte den.

Jonas gikk i en skole der spesialpedagogisk kompetanse syntes å være sterkt fraværende, og der dette fikk skjebnesvangre konsekvenser. Begrunnelsen for å sende Jonas til «Iddioten» var at han ikke klarte å leve opp til de faglige kravene. Men som lesere av romanen kan vi like mye si at det var skolen som sviktet – som ikke maktet å møte elever med ulike evner og forutsetninger med en adekvat kompetanse og tilpasning.

Det vi i dag vet, er at det er den omvendte av den pedagogikk som ble Jonas til del, som hjelper best. Nemlig tidlig oppdaging, tidlig innsats og intensiv innsats. Ikke minst når det gjelder lese- og skrivevaner, men også på andre områder. Stortingsmeldingen om sosial utjevning av læringsutbytte i utdanningen, er basert på nettopp denne erkjennelsen. Og denne meldingen erkjenner også at spesialpedagogisk kompetanse trengs, og er viktig.

Årets prisvinner er en person som har hatt en helt ualminnelig betydning i vårt land når det gjelder å utvikle og bygge opp spesialpedagogisk kompe-

tanse, slik at denne kompetansen kan være tilgjengelig og virksom i barnehage og skole, og være en ressurs og støtte for barn og unges læring og utvikling. Prisvinneren har vært en nøkkelperson i å etablere studier i spesialpedagogikk på høyskole- og universitetsnivå, slik at det kan utdannes personer med hovedfag – i dag mastergrad – og siden også doktorgrad i faget. I denne forbindelsen har prisvinneren også vært en foregangsperson i å bygge opp den nødvendige kompetanse for å utvikle spesialpedagogisk forskning og spesialpedagogikk som forskningsfelt.

Prisvinneren har slik sett spilt en sentral rolle i bestrebelsene på å tilføre norsk skole en kompetanse som kan gjøre det mulig å forebygge, og gjøre det mulig med tidlig oppdaging og inngripen. Vi vet at dette er en innsats det er viktig å føre videre, bl.a. fordi mye spesialundervisning også i dag ikke utgjør en spesialpedagogisk virksomhet, fordi den foregår uten at spesialpedagogisk kompetanse er involvert.

Juryen ønsker også sterkt å framheve prisvinnerens årelange formidlingsvirksomhet. Det gjelder en betydningsfull innsats overfor allmennheten og overfor foreldre og ansatte i barnehage og skole, for – både i skrift og tale – å spre opplysning om funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte. Gjennom utallige intervjuer i medier og foredrag og møter med fagfolk og foresatte har prisvinneren vist et vedvarende og inderlig engasjement for å tale funksjonshemmedes sak og bedre deres vilkår. Både i sin undervisning og i sin formidlingsvirksomhet har prisvinneren vist en evne til å engasjere og begeistre, som

har gjort ham til en etterspurt foredrags- holder og en verdsatt foreleser.

Overlæreren

Det andre aspektet ved romanen Jonas jeg vil trekke fram her, som begrun- nelse for årets pristildeling, knytter seg til stikkordet overlæreren. Samtidig som Jonas er hovedpersonen i romanen, så spiller naturligvis lærerne en sentral rolle. Og vi møter forskjellige lærere – forskjellige i kunnskaper, i innlevel- ssevne og i holdninger.

Én type lærere omtales som sala- manderne. Det var de som manglet den kritiske, evaluerende sans overfor egen opplæring, og som sviktet i mennes- kelig innlevelsessevne. De var raske til å gripe til spesialskolen som et middel til å skyve ansvaret fra seg.

Men så har vi også overlæreren. Nærmere bestemt overlærer Jochumsen, som vi møter i første del av boka. Dét var en person med helt andre hold- ninger: en person som så Jonas, som forstod Jonas, og som snakket med han, og ikke bare til han og om han.

Årets prisvinner har på mange måter vært en overlærer. Overlærer var en lederstilling i skolen, slik også prisvin- neren har vært leder. Som rektor stod han midt i innsatsen for oppbygging av utdanningstilbud i spesialpeda- gogikk, og i utvikling av dette som fag og forskningsfelt.

Prisvinneren har mye av overlærer Jochumsens ånd og holdninger i seg. Det har sammenheng med at han har vært sterkt opptatt av fagets, av spesialpeda- gogikkens, både analytiske og normative sider. Det gjelder på den ene side forsk- ning, forskningsmetode og forskeroppp-

læring i faget – på den annen side av at faget gjennom sin utdanning bygger på og preges av gjennomtenkte verdier og holdninger.

Som leder og lærer har prisvinneren lagt stor vekt på at spesialpedagoger utvikler etikk og holdninger hvor men- neskelig variasjon og personlige sær- trekk møtes med respekt og vurderes som en berikelse. Som personalleder var prisvinneren, og er fremdeles, preget av å være en inspirator, en som motiverer andre til innsats – og som alltid har vist vilje til å se etter de positive løsningene. Som veileder har han alltid møtt stipen- diater og studenter med kritisk lojalitet, og med menneskelig og faglig støtte. Som faglig forfatter og redaktør er han en som trekker kolleger med og deres arbeider fram, og dermed bidrar til å anvende og utvikle den faglige innsikt som fellesskapet av kolleger besitter.

Overlærer Jochumsen var en system- kritisk person, kritisk til hva sin tids ordinære skole gjorde med mennesker. På samme måte har prisvinneren vært en ikke bare engasjert talsperson, men også en uredd sådan, som har hatt mot til å heve en kritisk røst overfor negative og nedverdiggende forhold i skole og samfunn. Dette er et engasjement som prisvinneren har vist fra ungdommen av, og som tyder på at han tidlig har vært preget av noen grunnverdier – la oss kalle dem omsorgsverdier – som siden har satt sitt preg på hele hans yrkes- aktive virke. Dette er verdier som dreier seg om menneskeverd og likeverd.

Et sted i romanen om Jonas sies det at lærerne skal ha respekt for men- neskene i barna. Altså ikke bare for elevene i barna. Prisvinneren har vært

opptatt av å formidle til studenter og andre betydningen av at barn blir sett og møtt, der den enkelte er. Og møtt som medmennesker og som hele men- nesker – og med omtenkksomhet og faglig innsikt.

Prisvinneren vil at spesialpedagoger skal ha den grunnholdning at alle og enhver av barn og unge har utviklings- muligheter og et potensial for læring, som det gjelder å skape grobunn for. Derfor har prisvinneren lagt stor vekt på at en i skole og samfunn både bør bidra til å identifisere og bygge ned funksjonshem- mende barrierer, og på den annen side etterspore og bygge opp funksjonsfrem- mende muligheter, og derved støtte og hjelpe fram læring og utvikling hos alle.

På den måten skal spesialpedagoger – overordnet sett – medvirke til å skape en skole og et samfunn som er roms- ligere og som gir vilkår for et verdig liv for alle.

Avslutning

Jonasprisen ble opprettet i 1986, i for- bindelse med 25-års jubileet for Statens Spesiellærerhøgskole, slik det het den gang. Med årets pristildeling er på en måte ringen sluttet. Prisvinneren har spilt en særlig betydningsfull rolle i utviklingen av denne utdannings- og forskningsinstitusjonen, og er en person som har satt varige spor etter seg i det spesialpedagogiske fagmiljøet.

Kjære tilhørere!

Det er en stor ære og en stor glede for meg, på vegne av juryen for Jonasprisen og av Institutt for spesialpedagogikk, å gjøre kjent at Jonasprisen for 2007 til- deles: professor dr. philos. Edvard Befring.

Skolestart for barn med autismespekterforstyrrelser

Skolestart er en begivenhet som de fleste barn og foreldre ser frem mot med glede og som markeres som en viktig og positiv begivenhet. Men for barn med autismespekterforstyrrelser (ASF) er ofte overgangen fra barnehage til skole preget av usikkerhet og bekymring. Det er en livsfaseovergang som potensielt kan skape store belastninger for barnet og familien, og i visse tilfeller føre til en tilbakegang i funksjonsnivå. Men gjennom systematisk arbeid kan overgangen også være en positiv opplevelse på linje med det som oppleves av andre barn.



Kenneth Larsen er ansatt som spesialkonsulent i Psykiatrien i Vestfold HF, Glensne autismsenter.

Jeg vil i denne artikkelen beskrive noen grunner til at overgangen kan være spesielt vanskelig for barn med ASF, og hvordan man systematisk kan arbeide for å skape en så god overgang som mulig.

Autismespekterforstyrrelser (ASF) er alvorlige gjennomgripende utviklingsforstyrrelser som kjennetegnes av avvikende utvikling innen kommunikasjon, sosial interaksjon og repetitiv og stereotyp atferd (ICD-10). Det er også disse forholdene som skaper spesielle utfordringer knyttet til skolestart.

Barn med ASF har vansker og utfordringen er knyttet til det å forstå språk, det gjelder som oftest både verbalt språk, non-verbalt språk og for de som kan lese også skriftlig språk. Vanskene viser seg spesielt i forhold til problemer med å diskriminere språklig informasjon, og i forståelse av mer abstrakt informasjon. Disse vanskene kan skape utfordringer med å forstå og forholde seg til instruksjoner og beskjeder som gis. Gjennom dette skapes misforståelser og utrygge situasjoner for barn med ASF. Vanskene knyttet til reseptivt språk vil i mange tilfeller også skape vansker med å forstå initiativ fra jevnaldrende, og forstå de forventningene som gjelder på skolen, som regler og andre sosiale normer.

Det å uttrykke seg gjennom funksjonelt språk er også en av de typiske vanskene for barn med ASF som kan være med å gjøre skolestarten problematisk. De ekspressive språkvan-

skene gjør at mange barn med ASF ikke funksjonelt klarer å uttrykke hvordan de har det, opplever ting og kan gi uttrykk for for eksempel ubehag. For mange barn med ASF gjør også disse vanskene at det kan være vanskelig å gi uttrykk for egne meninger, spørre om hjelp, be om avklaringer med videre. Noe som ofte vil kunne skape vanskeligheter i en oppstart på skolen som er en ny og noen ganger ukjent arena for barna.

Vanskene knyttet til sosial interaksjonen er en sentral del av diagnosebeskrivelsen og kan potensielt skape til dels store problemer i en skolestart. Disse vanskene gjør det ofte vanskelig for barn med ASF ut i fra situasjonen å forstå hva som foregår i klasserommet og hvilke forventninger som gjelder. For de fleste barn vil man gjennom de sosiale interaksjonene kunne forutse hva som skal skje. Dette er vanskelig for barn med ASF og kan uten tilrettelegging og opplæring føre til store utfordringer for barna. Vanskene innen dette området skaper også utfordringer innen både det å forstå og respondere på sosiale initiativ og det å ta initiativ i forhold til jevnaldrende.

Begrensede lekeferdigheter, ofte spesielt i forhold til forestillingslek og rollelek, er også en utfordring det bør taes høyde for når et barn med ASF skal begynne på skolen. Mange aktiviteter i første klasse, som i barnehagen, både i strukturerte og ustrukturerte situasjoner, tar utgangspunkt i lek og lekpregede aktiviteter.

Et annet sentralt kjennetegn hos barn med ASF er at de som regel har et stort behov for rutiner og forutsigbarhet. Det å bytte arena fra barnehagen til skolen betyr at barnet må forholde seg til og lære seg nye rutiner og at de forholdene som

Den kompetansen som er bygget opp og finnes i barnehagen om det aktuelle barnet, og om barnets opplæring, må overføres til skolen for å skape kontinuitet og fremdrift i opplæringen.

skapte forutsigbarhet i barnehagen vil endre seg ved skolestart. En skolehverdag er tydelig forskjellig fra en dag i barnehagen, og grunnet at skolen og barnehagen er to forskjellige systemer vil ikke disse totalt kunne harmoniseres og bli like.

Ulike former for problematferd forekommer hyppig hos barn med ASF, og selv om det ikke er en del av diagnosen kan det skape en ekstra utfordring ved skolestart. Det samme gjelder forekomst av stereotyp og repetitiv atferd. Denne type atferd vil ofte skape utrygghet og usikkerhet for skolen, og vil ofte være til hinder for deltagelse i mange av de aktivitetene som foregår.

Skolestart

Med bakgrunn i den kunnskap og erfaring om at skolestart og overganger generelt ofte er vanskelig og skaper utfordringer for barn med ASF og deres familier, bør man arbeide systematisk og planmessig i forhold til skolestart. Målet med dette arbeidet må være å

- sikre kontinuitet i tilbudet til barn med ASF
- fremme trygghet hos barnet, familien og ansatte i barnehage og skole

Barn med ASF er en meget heterogen gruppe, og de store individuelle variasjonene tilsier at skolestart for barn med ASF må være individuelt tilpasset til det enkelte barn. Men like viktig er det at man i denne individuelle tilretteleggingen tar høyde for de lokale forhold der barnet går i barnehage og skal starte på skole. Det er stor variasjon både i barnehager og skoler, og det er derfor viktig at man tar utgangspunkt i den skolen og de forhold barnet skal starte på.

Plan

For å kunne arbeide systematisk med barnets skolestart, må man planlegge og utarbeide planer for det arbeidet som skal

gjøres. For de barn som har en Individuell Plan, bør overgangen og skolestart være beskrevet og definert i denne planen. Noe av hovedformålet med individuelle planer er nettopp det å sikre kontinuitet og stabilitet i tilbudet til personer med langvarige og sammensatte bistandsbehov (Veileder), noe barn med ASF ofte har. I de tilfellene hvor barnet ikke har en individuell plan, bør man utarbeide en egen «overgangsplan» som beskriver det arbeidet som skal gjøres i forbindelse med skolestart.

I tillegg til at arbeidet som skal gjøres rundt barnet i forbindelse med skolestart, bør også barnets Individuelle Opp-læringsplan den siste tiden i barnehagen være fokusert på den forestående skolestarten.

Selv om planen for overgangen og skolestarten er individuelt tilpasset, bør den inneholde noen generelle og felles elementer for å ivareta og sikre fremdrift og kvalitet i arbeidet med å forberede og gjennomføre skolestart.

Planen, uavhengig om det er en egen «overgangsplan» eller en del av den individuelle planen, bør spesifisere hva som skal gjennomføres. Det bør spesifiseres hvilke møter som skal gjennomføres, tema for de ulike møtene og hvem som skal delta. Andre aktiviteter som typisk bør beskrives er deltagelse på ulike kurs, hospiteringer i barnehagen og eventuelt på andre skoler, besøk, innkjøp, modifiseringer som må gjøres med videre.

Når man har definert og kartlagt hvilke aktiviteter som skal gjennomføres i overgangsarbeidet, er det like sentralt at man i planen definerer tidsfrister for når de ulike aktivitetene skal være gjennomført. Tidsfrister er spesielt viktig i forhold til søknader som må sendes osv., og vil totalt sett være en viktig del av det å sikre fremdriften i overgangsarbeidet. Et annet like sentralt punkt er at man i planen for skolestart så tidlig som mulig definerer hvem som er ansvarlig for å ta initiativ eller gjennomføre de ulike aktivitetene som er omtalt. Gjennom ansvarliggjøring i en tydelig plan, vil man også støtte opp under en god fremdrift og kontinuitet for barnet. Mange foreldre til barn

Et sentralt kjennetegn hos barn med Autismespekterforstyrrelser er at de som regel har et stort behov for rutiner og forutsigbarhet.

med ASF beskriver også at en av de tydeligste belastningene knyttet til skolestart er at de selv må være pådriver og initiativtager i forhold til å få gjennomført de ulike aktivitetene som bør gjennomføres.

Enhver plan og et hvert systematisk arbeid bør ha definerte evalueringsrutiner. Det gjelder selvfølgelig også planer for å tilrettelegge for skolestart for barn med ASF. Fordelen med effektive og kvalitativt gode evalueringsrutiner er at man raskt kan justere arbeidet hvis det skulle vise seg å være behov for dette.

Deltagere

Det er viktig at man i arbeidet med overgangen setter sammen et team bestående av alle interessenter (Carr, et al., 2002). Det vil se at alle parter som har noe å «tjene» på at overgangen går så bra som mulig, må gis en aktiv rolle i arbeidet. Det er derfor viktig at man definerer hvem som bør være med på ulike deler av arbeidet med skolestarten.

Foresatte er selvfølgelig en naturlig og meget sentral del av det teamet som skal arbeide med skolestarten. Foresatte er de som kjenner barnet med ASF best, og som kan gi nyttig informasjon knyttet til de hensyn som må taes i prosessen. Foreldre representerer også en viktig kontinuitetsbærer for barnet med ASF. Et annet viktig aspekt ved foreldredeltagelsen er at det å være med i prosessen vil kunne fungere som trykkskapende for foreldre og redusere den belastning som usikkerhet kan representere.

Fra barnehagen bør både styrer og de som har arbeidet med barnet til daglig delta. Disse vil kunne ivareta ulike aspekter i arbeidet ut i fra den kunnskapen de har om arbeidet med barnet i barnehagen. Mens styrer kan bidra med mye kompetanse og erfaring knyttet til de formelle og administrative sidene ved å gi barnet med ASF opplæring, kan de som arbeider med barnet til daglig i barnehagen bidra med konkret kunnskap om barnet og den opplæring barnet har fått. Tilsvarende bør både en representant for administrasjonen på skolen hvor barnet skal starte, for eksempel rektor eller inspektør, og de som skal jobbe med barnet til daglig på skolen, som kontaktlærer, spesialpedagog, assistent, delta i ulike deler av arbeidet med skolestarten.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i kommunen er en

viktig aktør i arbeidet med skolestart for barn med ASF. Både som sakkyndig instans og som veiledende på systemnivå for skolene representerer PPT viktig kompetanse å ha med i dette arbeidet.

For de barna med ASF som også skal delta i Skolefritidsordningen (SFO), bør representanter for SFO og de som til daglig skal være sammen med barnet på SFO delta i planleggingsprosessen. Det bør i disse tilfellene legges vekt på å planlegge hvordan SFO-tiden skal benyttes og struktureres fordi slike ofte ustrukturerte situasjoner er vanskelig for barn med ASF.

Andre mulige deltagere kan være spesialisthelsetjenesten dersom disse har en rolle i barnets tilbud på dette tidspunktet. Helsesøster kan være aktuell samarbeidspartner da praksis i mange kommuner er at de er med i arbeidet knyttet til Individuell Plan. Det kan også være andre samarbeidspartnere avhengig av tjenestebehovet hos det enkelte barn, og hvordan dette er organisert.

Ikke alle deltagere bør nødvendigvis være med i alle deler av arbeidet, men planen for overgangsarbeidet bør definere hvilke deltagere som skal bidra og være med på de ulike aktivitetene.

Faser i overgangsarbeidet

Når man ser for seg skolestarten langs en tidslinje, kan arbeidet deles inn i tre hovedfaser (Autismenheten, 1998). Dette vil være en informasjonsutvekslings- og forberedelsesfase, en fase med praktisk arbeid og en sikringsfase.

Fase 1 som er en informasjonsutvekslings- og forberedelsesfase bør starte omlag 2 år før skolestarten skal finne sted. I denne fasen er utveksling av informasjon det sentrale. Dette gjelder begge veier. Gjennom informasjon om barnet, familien og det opplæringstilbudet barnet har mottatt, får skolen mulighet til å tenke gjennom og starte forberedelsene til å starte det mer praktiske arbeidet som kjennetegner neste fase. På lik linje vil det at foreldrene får informasjon om skolen, hvilke rutiner og praksiser som gjelder på skolen, og hvilken kompetanse som finnes der gjøre at også foreldrene kan starte sin forberedelse i forhold til neste fase. En del foreldre til barn med ASF vil ikke ha noe eller meget begrenset kjennskap til og erfaring med skole, og med god informasjonsutveksling og tid til forberedelse, vil de kunne innstille seg på at det er en anner-

ledes hverdag som venter ved skolestart.

Fase 2 som er den praktiske fasen bør starte omlag ett år før skolestarten skal finne sted. Erfaring tilsier at den praktiske fasen tar tid og at det er forholdsvis mange aktiviteter som skal finne sted. I denne fasen er det overføring av kompetanse, praktiske tilrettelegginger og etter hvert tilnærming og tilvenning til skolen som bør finne sted.

Den siste og tredje fasen kan beskrives som en sikringsfase og bør vare ca. 1 år etter at skolestart har funnet sted. I denne fasen bør det arbeides med å sikre kompetansen som er overført. Det må være bygget opp et system som ivaretar behovet for avklaringer, veiledning og kvalitetskontroll.

Tematisk kan arbeidet med skolestart deles inn i tre hovedområder: overføring av kompetanse, planlegging og iverksetting av tilbudet på skolen og forberedelse av barnet med ASF og familien.

Overføring av kompetanse

Den kompetansen som er bygget opp og finnes i barnehagen om det aktuelle barnet og om barnets opplæring, må overføres til skolen for å skape kontinuitet og fremdrift i opplæringen. Avhengig av barnets funksjonsnivå vil man dersom man ikke sikrer denne kontinuiteten og fremdriften i opplæringen, kunne oppleve at barnet med ASF slutter å fremvise ferdigheter som barnet mestret i barnehagen. Dette vil være med på å skape en enorm belastning både for barnet og også for foreldrene som ved kontinuitetsbrudd vil være alene om å være kontinuitetsbærere.

Overføring av kompetanse vil dessuten være en viktig faktor i forhold til å forberede og motivere de ansatte på skolen som skal jobbe med barnet til daglig. For mange ansatte i skoler vil det å skulle videreføre opplæring av barn med autisme være noe nytt og ukjent. Det å få bygget kompetanse både om diagnosen og de utfordringene dette representerer, selve opplæringsmetodikken som barnet har hatt opplæring etter og som forhåpentligvis skal videreføres, vil både kunne trygge de ansatte og motivere etter hvert som man ser utfordringene i det spennende arbeidet som skal gjøres.

Arbeidet med å overføre kompetanse bør gjøres gjennom flere ulike aktiviteter som dekker ulike aspekter ved kompetansen som bør bygges opp. Noe av det viktigste som bør pri-

riteres i dette arbeidet er hospitering. Dette innebærer at de som skal arbeide med barnet til daglig på skolen, observerer opplæring når denne foregår i ulike former i barnehagen. Etter hvert som de har observert og satt seg inn i hvordan opplæringen foregår og blitt kjent med barnet, gjennomfører de opplæring under veiledning av personalet i barnehagen og eventuelt andre som yter veiledning. En annen variant av dette som også ivaretar barnets behov for å bli kjent på skolen, er at barnet og personalet fra barnehagen tar med seg materiell på skolen og gjennomfører opplæringen slik den blir drevet i barnehagen i skolens lokaler med de ansatte på skolen til stede.

En annen sentral del av kompetanseoverføringsarbeidet er at de som skal ivareta barnet på skolen får anledning til å gå igjennom og sette seg inn i den dokumentasjonen som er samlet om barnet i forhold til diagnosen, funksjonsnivå og den opplæringen som barnet har mottatt. Avhengig av hvilken metodikk barnet har fått opplæring i henhold til, vil omfanget og nøyaktigheten av denne variere. Et av kjennetegnene på tidlig og intensiv opplæring basert på anvendt atferdsanalyse er at man samler data og sterkt vektlegger dokumentasjon. Denne vil være viktig for de ansatte på skolen å få kjennskap til fordi den vil gi verdifull informasjon om hva barnet har lært i løpet av barnehagetiden, hvordan barnet best lærer og hvilken progresjon man kan forvente i opplæringen fremover. Uten denne informasjonen vil det være vanskelig å skape den kontinuiteten som er viktig for barn med ASF og som skaper trygghet hos nærpersionene.

Planlegging og iverksetting av tilbudet på skolen

Det første som må avklares i planleggingen og iverksetting av tilbudet er fastsettelse av hvilken metodikk man skal legge til grunn for opplæringen. Ideelt sett bør dette være den metodikk som har vært praktisert i barnehagen. Men i visse tilfeller er det forhold som vanskeliggjør dette. Ut i fra mitt syn er det bare en grunn som er valid i forhold til å endre opplæringsmetodikken ved skolestart, og det er hvis det er god faglig dokumentasjon på at en annen metodikk vil være mer effektiv enn den som er benyttet i barnehagen. Andre grunner som noen ganger gjør at man får endring i opplæringsmetodikken er ressurs hensyn og ideologi, noe som ikke bør være styrende for valg av metodikk. Det som bør styre valget er som sagt dokumentert effektivitet

Tydelige rammebetingelser er med på å skape trygghet for alle involverte – barnet, foreldrene og de ansatte.

i barnets opplæring.

I planleggingsfasen vil det også være viktig å foreta en kartlegging og vurdering av barnets opplæringsbehov sett i lys av den skolesituasjonen barnet skal gå i. I noen tilfeller vil det være naturlig at man foretar en ny sakkyndig vurdering for å fastslå opplæringsbehovet. I andre tilfeller vil det foreligge så mye dokumentasjon om opplæringen som er gjennomført, og den effekten dette har hatt, at det kan være tilstrekkelig med en oppsummering. Det sentrale her er at man knytter barnets behov sammen med skolen og de forhold som råder der, slik at man får et klart blikk på hvilken tilrettelegging og tiltak som vil være nødvendige.

Oversikt over og tydelige rammebetingelser er viktige både i planleggingen og oppstart av opplæringstilbudet. Tydelige rammebetingelser er med på å skape trygghet for alle involverte – barnet, foreldrene og de ansatte. Opplæringsressursene er selvfølgelig veldig sentralt. Det å få fastsatt hvor mange timer med spesialpedagogisk opplæring barnet skal ha, og hvor mye oppfølging av f.eks. assistenter bør være klart så tidlig som mulig og selvfølgelig være i overensstemmelse med vurderingen av barnets opplæringsbehov. Dette vil naturlig nok variere sterkt fra barn til barn med ASF, forde disse utgjør en meget heterogen gruppe. Det vil også avhenge av skolen og den praksis skolen har.

Andre rammebetingelser som må planlegges og iverksettes er, dersom det er behov for det, et eget opplæringsrom og den tilrettelegging som må gjøres på dette rommet. Erfaringsmessig vil de fleste barn med ASF ha behov for å kunne motta noe opplæring i et eget rom, og det kan være behov for å ha et rom tilgjengelig når noe blir uoversiktlig. Ideelt sett bør barnet ha tilgang til et rom som ligger i umiddelbar nærhet til klasserommet for å kunne fremme en fleksibel bruk av rommet. I dette ligger det også at det bør tas grundige vurderinger av

hvilken tilrettelegging som bør gjøres i klasserommet.

Den klassen barnet med ASF skal være en del av her bør også være gjenstand for vurderinger. Så langt det lar seg gjøre bør man legge vekt på å plassere barnet med ASF i en klasse hvor det kan delta i størst mulig utstrekning. Vurderinger som har bør gjøres inkluderer blant annet muligheter for arbeidsro, gode rollemodeller, faglige utfordringer med videre.

Jo tidligere man kan fastsette hvilke personer som skal gi opplæringstilbudet, jo større kontinuitet kan man skape i overgangen og dermed mer trygghet for barnet og foreldrene. Det er viktig at man allerede i planleggingsfasen tar høyde for at det dreier seg om en utfordrende, krevende og viktig jobb som innebærer behov for tid til samarbeid, både til planlegging og evaluering underveis.

Like viktig som i andre deler av arbeidet med skolestarten er at man også i planleggingen og iverksetting av tilbudet er tydelige på ansvarsfordeling og fastsetter en tidsplan for arbeidet med dette.

Forberedelse av barnet og familien

Når man vet hvor viktig det er med tid til forberedelse for barn med ASF, er det tydelig at både barnet og familien må få god tid til prosessen med å bli kjent med skolen og de forhold som råder der. Dette bør gjøres gjennom at det arrangeres møter hvor foreldrene og eventuelt barnet får lov til å delta. De bør også få mulighet til å besøke skolen og benytte tid til å bli kjente og trygge der. Noe som ofte også angis som meget viktig av foreldrene er – så tidlig som mulig – å få en kontaktperson ved skolen som de kan diskutere sine bekymringer med og stille sine mange spørsmål til. Mange foreldre sier at de opplever det som vanskelig når de ikke vet hvem de skal forholde seg til på skolen, og at kontakten dermed blir begrenset.

Den kanskje mest sentrale delen av forberedelsesarbeidet

er å gjøre opplæringen den siste tiden i barnehagen fokusert på å bygge opp «skolerelevante» ferdigheter hos barnet. Det stilles høye krav til barn hvis de skal kunne delta i en klasse, og det finnes noen helt sentrale og viktig ferdigheter innen de fleste hovedområder som bør prioriteres den siste tiden i barnehagen (Maurice, Green & Luce, 1996).

Av språkferdigheter er det viktig at barnet med ASF mestrer å følge todelte instruksjoner. Selv om det ofte blir gitt en og en beskjed til barn i første klasse, er det situasjoner hvor det å kunne følge flerleddede instruksjoner er nødvendig, som f.eks. hvis det skal hentes materiell for så å benytte disse et annet sted på skolen. Barnet må også kunne både svare på og stille enkle spørsmål. Mange av aktivitetene i klassen er jo basert på en veksling mellom at elevene stiller og svarer på spørsmål. Viktig her er også det å kunne delta i enkle samtaler. En annen nyttig språkferdighet er det å kunne gjenfortelle erfaringer, noe som også er en viktig del av mange aktiviteter på skolen.

Av sosiale ferdigheter er det nærmest en forutsetning at barnet med ASF har lært å vente på tur, og at det kan vente stille. Det er ofte en eller to voksne personer på en gruppe av omtrent 15 barn, og det å vente blir dermed noe barnet må gjøre en del. Barnet må også kunne følge felles beskjeder og kunne motta beskjeder på avstand. Mange barn med ASF har i løpet av sin opplæring mottatt mye en til en instruksjon hvor beskjeder kun er gitt til det enkelte barn. Dette er langt i fra regelen i et klasserom, og barnet bør derfor motta systematisk opplæring i dette den siste tiden i barnehagen. Barnet bør også være vant til å delta i enkle samlingsaktiviteter, noe som er en vanlig form i mange førsteklasser. Andre sosiale ferdigheter som er nyttige, men kanskje ikke er nødvendige, og som vil forenkle deltagelsen i en klasse ved skolestart, er det å hilse på andre barn og voksne, ta initiativ til enkel lek (med eller uten hjelp) og å kunne imitere andres lek.

Av mer akademiske ferdigheter må barnet kunne lære gjennom å observere andre, eller modell-læring. Dette er en viktig læringskanal og gjør barnet i stand til å motta en del opplæring i samme format som barn uten spesielle utfordringer. En annen viktig ferdighet innen dette området er det å rekke opp hånden, noe som er nært beslektet med et å vente på tur. Opplæringen den siste tiden i barnehagen bør også inneholde opplæring i å gjennomføre og dermed fullføre enkle oppgaver

selvstendig ved en arbeidsplass. Et viktig målområde her bør være det å kunne organisere sitt eget materiell.

I forhold til selvstendighetsferdigheter vil ressursene i en vanlig førsteklasse og forholdet til jevnaldrende stille store krav innen dette området. De mest sentrale ferdighetene som er viktig for en inkludering i en førsteklasse er å være helt selvstendig når det gjelder toalettferdigheter, og at man kan kle på og av seg selvstendig.

Andre forhold som er viktige og som bør være sentrale opplæringsområder den siste tiden i barnehagen, er det å mestre at en forsterker blir utsatt. Slik en klassesituasjon fungerer kan ikke alle elever få umiddelbare tilbakemeldinger på ferdigheter de fremviser og arbeid de gjør. For de barna som har mottatt en del en til en undervisning vil man være vant til at man får umiddelbar tilbakemelding. Dette bør man systematisk å gradvis trene på slik at man mestrer det å vente på en forsterker eller tilbakemelding. Barnet med ASF bør heller ikke fremvise forstyrrende atferd eller problematferd, dette bør være tilnærmet lik null for å delta i en klassesituasjon. En del barn med ASF kan også fremvise stereotyp atferd eller selvstimulering. Denne type atferd bør for å kunne delta i en klasse være under stimuluskontroll. I det ligger det at barnet bør være i stand til å kunne skille mellom når de kan og ikke kan fremvise denne type atferd.

Implisitt når man skal jobbe mot en del av disse opplæringsmålene ligger det at opplæringsformatet for barnet i barnehagen bør endres i henhold til disse. Mange barn med ASF mottar mye av sin opplæring en til en. Dette bør gradvis og systematisk endres mot at barnet får opplæring i små grupper, at det legges opp til at barnet gjennomfører en del selvstendig arbeid og andre opplæringsformater som ligner de som brukes i skolen.

Som nevnt er barn med ASF en svært heterogen gruppe og ikke alle barn med ASF kan oppnå de opplæringsmålene som er nevnt over. Men de bør kunne brukes som en guide for retning og prioriteringer som bør gjøres den siste tiden i barnehagen. Selv om barnet kanskje ikke kan mestre disse ferdighetene selvstendig, kan man arbeide for at barnet kan fremvise disse med så lite bistand som mulig, og kanskje med noen visuelle hjelpemidler. Det å fokusere på disse opplæringsmålene vil også i noen tilfeller kunne tilsi at man må gjøre

noen til dels tøffe prioriteringer mellom disse målene og andre viktige målsettinger. Dette må selvfølgelig gjøres ut i fra hvert enkelt barns forutsetninger og i et samarbeid mellom foreldre, barnehage, skole og andre involverte.

Selv om mange barn med ASF kan oppnå meget god fungering med effektiv opplæring (Lovaas, 1987; Swallops & Gardner, 2005) vil erfaringsmessig mange barn dra nytte av tilrettelegging og bistand i oppstarten på skolen. Mange vil da ha nytte av og behov for en voksen som «skygger» barnet. I dette ligger det at en hjelper er i nærheten av barnet for å bistå, men har som målsetting systematisk å trekke seg vekk fra barnet med ASF så snart som mulig. Oppgavene er å gi hjelp og forsterkere når dette er nødvendig og gradvis overføre disse funksjonene til klasselæreren. Denne hjelpen bør gis så usynlig som mulig og fortrinnsvis bakfra da dette fremmer selvstendighet og gjør det mulig å rette oppmerksomhet og initiativ mot læreren.

For en slik støtteperson vil det være svært viktig å gi barnet med ASF hjelp til å følge instruksjoner hvis barnet ikke gjør det selvstendig innen rimelig tid, få barnet på sporet igjen hvis det blir opptatt med uhensiktsmessig atferd, hjelpe barnet med å ta initiativ og respondere i forhold til medelever og hjelpe barnet å sitte adekvat.

Litt om valg av skole

Avslutningsavis noen betraktninger om valg av skole. Selv om det ut i fra de forutsetningene som ligger til grunn for opplæring i norsk skole er klart at barn, også barn med ASF, skal gå på den skolen de hører til etter bosted, stilles foreldre ofte overfor valget mellom nærskolene og andre alternativer. Noen kommuner har egne skoler for barn med spesielle behov, og noen har egne avdelinger ved andre skoler i kommunen. Selv om disse er i tilknytning til normalskole, vil disse ofte bære preg av å være segregerte miljøer i varierende grad.

Den forskning som er gjort, selv om det dessverre ikke er mye, viser at hvis man sammenligner de sosiale utviklingsbetingelsene hos barn med ASF som er integrert på skolen sammen med jevnaldrende med tilsvarende barn som går i segregerte omgivelser, kommer det fram at de integrerte barna:

- viser mer engasjement og sosial interaksjon

- gir og mottar mer sosial støtte til og fra venner
- har et større sosialt nettverk av jevnaldrende
- har mer ambisiøse opplæringsmål (Harrower & Dunlap, 2001).

Og ser man på den lille forskningen som er knyttet til sammenligning av akademisk fremgang for elever med ASF i vanlig klasse og elever med ASF i segregerte omgivelser, viser de ingen betydelige forskjeller i akademisk fremgang. Samlet sett gir dette en indikasjon på at barn med ASF profiterer på å være integrert i en vanlig klasse fremfor å gå på en skole spesielt for barn med spesielle behov eller en slik avdeling.

Oppsummering

Jeg har i denne artikkelen beskrevet noen av utfordringene skolestart kan skape for barn med ASF, deres foreldre og de ansatte i barnehage og skole. Jeg har også skissert hvordan dette arbeidet kan gjøres for å fremme kontinuitet i tilbudet for disse barna. Dette er selvfølgelig ikke en uttømmende prosedyre, eller den eneste måten å gjøre det på, men et innspill i arbeidet med å forbedre tilbudet til barn med ASF innen et område som erfaringsmessig kan skape en del vanskeligheter. ■

REFERANSER

- AUTISMEPROGRAMMET** (1998). Håndbok i arbeidet med mennesker med autisme. ISF.
- HARROWER, J. K. & G. DUNLAP** (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25, 762–784.
- MAURICE, C., G. GREEN & S. C. LUCE** (1996). *Behavioral Intervention for Young Children With autism: A Manual for Parents and Professionals*. Pro-Ed.
- VERDENS HELSEORGANISASJON** (1992). *The Tenth Revision of the International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10)*. Geneva: WHO.

Synsrelaterte lese- og skrivevansker

Denne artikkelen er skrevet for å gi faglig honnør til synspedagog Knut Pettersen som nå er pensjonert etter å ha gjort en enestående god innsats både faglig og sosialt som fylkessynspedagog i Finnmark fra 1987 fram til våren 2006. I denne perioden ble det registrert, testet og foreslått tiltak for mer enn 2000 barn og unge i Finnmark som ble henvist p.g.a. mistanke om synsrelaterte lese- og skrivevansker. Vi håper at artikkelen også kan være et bidrag til å ta vare på kunnskaper og erfaringer fra et arbeidsområde som både er interessant, komplisert og til dels kontroversielt.



Egil Hunstad er pensjonert synspedagog, rådgiver og forsker.



Rune Johnsen er synspedagog og avdelingsleder ved Nordnorsk kompetansesenter, enhet Troms.

Etter eksamen artium tok Knut Pettersen eksamen ved Bødø lærerhøgskole i 1965 og arbeidet deretter i 22 år som lærer i barneskolen i Vadsø. I denne perioden tok han 1. avdeling i spesialpedagogikk og fikk dermed med sin nyervervede lese-lærerkompetanse erfaring i arbeid med elever som hadde lese- og skrivevansker av ulik grad og årsak. Samtidig arbeidet han også som freelancer for NRK-Finnmark. Og nettopp oppgavene i NRK førte han inn i arbeidet med blinde og svaksynte, idet han blant annet påtok seg utfordringen med å redigere og innlese lydavis for synshemmete. Kontakten med abonnentene av lydavis førte til at han ble interessert i videre utdanning og han studerte synspedagogikk ved Spesiellærhøgskolen i Bærum i 1979–1980.

I stillingen som fylkessynspedagog fra 1987 fikk Knut Pettersen først og fremst et meget godt samarbeid med øyелеger, optikere (optometriste) og ortoptister som hver med sin utdanningsbakgrunn representerer de andre yrkesgruppene som primært arbeider med synsproblematiske. Men også andre yrkesgrupper innenfor administrasjon, skole, helsetjeneste og pedagogisk-psykologisk tjeneste ble etter hvert viktige samarbeidspartnere.

Med bakgrunn i flere samtaler med Knut Pettersen, gjennomgang av hans arkiv, samt bruk av hans etterundersøkelser i 2006 hos tidligere elever, deres pårørende og helsetjenesten i Finnmark med evaluering av kursopplegg og behandlingstiltak, vil denne artikkelen forsøke å gi en resultatorientert beskrivelse av denne delen av den synspedagogiske tjenesten i Finnmark i årene 1987–2006. Vi vil understreke at dette er en populærvitenskapelig artikkel og den tilfredsstillende dermed ikke alle krav til et planlagt, systematisk forskningsopplegg med en enhetlig metodikk.

Som en illustrasjon av de synsrelaterte plager som Knut Pettersen har arbeidet mye med siterer vi innledningsvis hva en mor fortalte i intervju med han:

*«Min sønn er så ukonsentrert, sitter ofte bare og leker i timene på skolen, akkurat som jeg gjorde. Jeg brukte å se på blyanten som lå på pulten. Plutselig ble det to blyanter. Den ene rullet bortover pultplata, ut av pulten og forsvant. Når jeg tittet på læreren oppe ved tavla, ble det plutselig to lærere. Den ene beveget seg et godt stykke bortover langs tavla før han forsvant». Men «dess-
verre» var det en igjen som hun sa.*

Vurdering av denne eleven hos synspedagogen viste en skjult, utoverskjelling (exofori) både på avstand og nær. Vanligvis kutter hjernen ut synet på ett øye når det oppstår dobbeltbilde. Både hos mor og barn holdt dobbeltbildet lengre enn vanlig. Eleven fikk samsynsøvinger og trente flittig. Dobbeltsynet ble borte, men eleven fortalte at han kunne framkalle det når han ville. Likevel var det mindre forstyrrende enn tidligere.

Problemstilling

I tillegg til arbeidet med blinde og svaksynte (personer med primære synshemninger) møtte Knut Pettersen også en gruppe elever med lese- og skrivevansker. Til forskjell fra gruppen elever med primære eller basale synshemninger, har denne gruppen fått ulike betegnelser på sine synsvansker som for eksempel sekundære synsvansker, okulære synsvansker, funksjonelle synsanomalier eller synsrelaterte lese- og skrivevansker. Denne gruppen har ikke de vanlige funksjonedssettelsene som kjennetegner synshemmede, for eksempel total blindhet/sterkt nedsatt synstyrke (visus) eller sterkt avgrenset synsfelt. Symptomatologi og etiologi hos elever med synsrelaterte lese- og skrivevansker er heller ikke de samme som hos dyslektikere, selv om noen av symptomene i alle de tre gruppene selvsagt kan være sammenfallende. Det fins også enkeltelever som årsaksmessig tilhører to av gruppene og i sjeldne tilfeller alle tre gruppene. Det må her understrekes at også de differensialdiagnostiske kriteriene for klassifisering av gruppetilhørighet er problematisk og delvis avhengig av den yrkesgruppen som foretar undersøkelsen og delvis avhengig av de testbatterier som til enhver tid er til rådighet. Karakteristiske eksempler på årsaker og symptomer på synsrelaterte vansker kan være: samsynsvansker med årsak i skjult skjeling (forier) og åpen skjeling (tropier), forskjellige brytningsforhold i de to øynene (anisometropier), ulikt store bilder på netthinnene (aniseikonier), ulik størrelse på de to pupillene (anisokori) og ulik synsstyrke på øynene (anisopi), samt ukorrigert langsynthet (hypermetropi). Også ulike fargesynsdefekter (fargesynsanomalier), nedsatt evne til å krumme øyets linse (svekket akkomodasjon/fokuseringsevne), redusert evne til sammensmelting av netthinnebildene (svekket fusjons- og fokuseringsevne), spesielt kombinert med brytningsfeil i øyet, er også typiske årsaker som kan føre til større eller mindre synsfunksjonelle vansker, spesielt for nærarbeid. I lesning kan for eksempel bokstaver og tekstlinjer flyte over i hverandre, det oppstår dobbeltsyn (diplopi), rivalisering mellom de to øynene og spenninger i øyemuskulaturen kan føre til alvorlige smerter og tretthet (astenopiproblemer), som for eksempel liten utholdenhet, hodepine, ticks og muskelsmerter. Ett eller flere slike symptomer fører ofte til psykiske belastninger som nedsetter elevens selvtillit og selvrespekt. Eleven betrakter seg

selv og kan også bli betraktet av andre som lite skoleflink. Selv om eleven potensielt har gode evner, kan han bli oppfattet som mentalt retardert. Slike negative selvbilder kan påvirke og forsterke lesevanskene.

Det er verdt å merke seg at slike problemer får størst betydning ved langvarig nærarbeid, der øyeapparatets muskulære komponenter over tid eksponeres for krav om statisk muskellarbeid. Slike krav fremkommer i større og større grad med økende alder i form av økende mengde lese- og skriveaktiviteter i skolen.

Uenighet når det gjelder behandlingsmetoder for synsrelaterte lese- og skrivevansker er størst når det gjelder samsynsbehandling, men korreksjon av brytningsfeil kan også by på problemer (Lie, 1986, s. 106).

I Finnmark ble utvidelsen av fylkessynspedagogtjenestens virkeområde til også å omfatte elever med synsrelaterte lese- og skrivevansker, muliggjort gjennom et godt samarbeid med Skoledirektøren i Finnmark, Randi Nordback Madsen som støttet forslaget fra fylkessyns-pedagogen fullt ut. Hun hadde selv hatt lese-/skrivevansker og forstod problemet.

Med bakgrunn i foranstående blir hovedproblemstillingen for denne artikkelen:

Har organiseringen av synspedagogtjenesten, undersøkelsesmetodene og behandlings-tiltakene som Knut Pettersen utviklet og tok i bruk i Finnmark, vært til reell nytte for de elevene som fikk tilbud om hjelpetiltakene?

Metode og tiltak

Det vil her bli gitt en oversikt, et sammendrag, en evaluering og en beskrivelse av de metodiske virkemidler og mulige tiltak som fylkessynspedagog Knut Pettersen har fortalt om til forfatterne av denne artikkelen. Fylkessynspedagogens målsetting var å sikre best mulig tilbud til elever med synsrelaterte lese- og skrivevansker. Resultatene av evalueringen presenteres senere.

Synspedagogiske undersøkelser

Tabell 1.

Antall personer som ble undersøkt og gitt rådgivning til av Knut Pettersen i tidsrommet 1987 – 2006 i følgende Finnmarkskommuner:

Kommune	Antall personer	Kommune	Antall personer
Alta	368	Kvalsund	34
Berlevåg	74	Lebesby	11
Båtsfjord	53	Loppa	59
Gamvik	18	Måsøy	33
Hammerfest	153	Nordkapp	37
Hasvik	149	Porsanger	41
Karasjok	64	Sør-Varanger	449
Kautokeino	17	Tana	159
Vadsø	243	Vardø	75

*I tillegg kom 10 personer fra andre fylker og 71 HVPU-beboere.
Tilsammen 2118 personer,*

Bakgrunn for tiltakene

Fylkessynspedagogen drøftet ulike strategier med andre fagfolk. Konklusjonen ble at skolehelsetjenesten var den viktigste samarbeidspartneren. Men hvordan kunne behovet for en utvidet synsundersøkelse av skolebarna påvises? Knut Pettersen sier at hans erfaring fra grunnskolen, tyder på at elever med synsrelaterte plager ikke ble oppdaget ved de obligatoriske helseundersøkelsene. Situasjonsbeskrivelsen ble lagt fram for skoledirektør Randi Nordback Madsen som ga sin tilslutning til at fylkessynspedagogen kunne ta kontakt med skolesjef og PPT-kontor i kommunene Hammerfest, Sør-Varanger, Alta og Vadsø med tilbud om synspedagogisk vurdering av elever som hadde ubehag ved visuelt nærarbeid og/eller lesevansker som kunne tillegges synet.

Særlig Sør-Varanger kommune viste stor interesse. I 1987 ble 37 elever tilmeldt og synsvurdert. Rapport om resultatet av utprøvingen ble sendt foreldre, skolens rektor, PPT-kontoret og helsesøster, ofte med anbefalinger om pedagogiske tips og råd til lærerne eller anbefaling om videre undersøkelse hos optiker eller øyelege. I de første årene var optiker Peter Drecker ved Hjelpemiddelsentralen i Finnmark og senere også øyelege Terje Christoffersen, Regionssykehuset i Tromsø meget dyktige og ofte benyttede samarbeidspartnere.

Året etter kom flere tilmeldinger fra skolene i Hammerfest (17). Bakgrunnen var to kurs som ble avviklet for PPT-ansatte, barnehagepersonell og helsesøstre. Samarbeidet med helsesøstrene var jevnt over meget godt. En av helsesøstrene hadde arbeidet i Oslo. Hennes to døtre hadde mye ubehag ved visuelt nærarbeid. Ortoptisten lagde treningsprogram som elevene fulgte med meget fin framgang i lesning og annet nærarbeid. Denne helsesøsteren fortalte at de første rapportene fra synspedagogen ble lagt til side av legen. «Bare tøv» var kommentaren, men siden helsesøster hadde erfaring fra synsrelaterte vansker med egne barn, skjedde en positiv endring etter hvert.

Kurs for fagpersonell og samarbeidspartnere

I tidsrommet 1988 til 2004 organiserte Knut Pettersen mer enn 66 kurs for fagpersonell om synsrelaterte lese- og skrivevansker. Minst 1271 fagpersoner deltok i disse kursene. Kursdeltakerne omfattet grunnskolelærere, førskolelærere, lærere i videregående skoler, lærere og studenter ved høyskoler, PPT-ansatte, helsesøstre, barnehagepersonell og personell fra HVPU.

Foreleser var som oftest Knut Pettersen selv, men også øyeleger, optikere, ortoptist og universitetsprofessorer ble invitert som forelesere for noen av kursene. De samme evaluerings-skjemaene ble brukt til alle kursene.

Helsesøstrene har i flere år bedt om nye kurs, men uten økonomisk tilskudd fra bl.a. fylkeslege, har det ikke vært mulig

å følge opp med nye kurs. Dette er sterkt å beklage, også fordi nye helsesøstre og PPT-ansatte er kommet til. Telefonkontakt har også avtatt de siste årene.

I forbindelse med etableringen av nye statlige syns- og audiopedagogstillinger i 1993, ble det utarbeidet en plan for tjenesten i Finnmark der behovene for disse tjenestene ble skissert. Elever med synsrelaterte vansker var med som en av målgruppene. Planen ble godkjent av Departementet med positiv omtale av det beskrevne behovet for tjenestene i fylket.

Med utgangspunkt i planen fra 1993 har informasjon om synsrelaterte vansker til førskolelærere og lærere vært en viktig del av synspedagogens arbeid. Fra 1995 har fylket hatt to syns- og audiopedagoger, noe som har gjort deling av arbeidsoppgavene mulig.

Undersøkellesmetoder, ulike tester og prosedyrer

Som lærer med 1. avdeling spesialpedagogikk, fikk Knut Pettersen ofte timer med elever med lese-/skrivevansker. Mange elever i 5.–6. klasse fikk en klar framgang av leseferdigheten, flere syntes det ble morsommere å lese. Noen fikk en betydelig framgang, de kom liksom over en kneik. Foreldrene og elevene var fornøyde med en dyktig lærer. Men undervisningen hadde vært den samme som i de første skoleårene. Noe annet måtte være årsak til framgangen.

De aller fleste skolebegynnere er langsynte, i første rekke fordi øyeeplet ikke er fullt utviklet. Dette skjer først i 8–15 årsalderen (Høvding og Bertelsen, 2000). Men da er elevene kommet høyt opp i grunnskolens klassetrinn. Kunne dette være noe av årsaken til framgangen i lesing som ble registrert på disse alderstrinnene? Elever som ble henvist til optikere bl.a. i Vadsø og Alta, ble korrigeret for svak langsynthet med briller helt ned til +0.5 for om mulig å se endring av ubehag og dermed også bedring av leseferdighet. Og endringer skjedde, om enn ikke hos alle. Noen kunne etter kort tid legge bort brillene fordi ubehaget ved visuelt nærarbeid hadde avtatt eller blitt borte. Hos elever som er langsynte må linsa krummes for å fokusere på nært hold (30–40 cm som er vanlig leseavstand). For å få dette til, må øyemusklene (M. Ciliaris), aktiveres for at linsa skal krummes og man kan se klart. Langvarig lesing uten endring av fokuseringsavstand innebærer kontinuerlig statisk muskularbeid som for noen kan medføre subjektive plager. Mus-

klene som bringer øynene nærmere hverandre når vi ser på nært hold aktiveres også når linsa krummes (konvergens). Ved konstant nærarbeidsavstand utsettes også de for kontinuerlig statisk muskularbeid. Slikt vedvarende visuelt nærarbeid kan akkumulere spenninger i både akkomodasjons- og konvergensmuskulaturen (Lie, 1986, s. 81).

Eleven reagerer ofte ved å gni seg i øynene, blunker kraftig, ser fra nær til avstand, blir ukonsentrert og urolig. Noe av symptomene kan observeres av de(n) voksne, men det er sjelden at en elev selv forteller om ubehaget uten å bli spurt.

«Selv har jeg benyttet et spørreskjema (plagedata) som skal fylles ut av eleven sammen med foreldre, lærer eller PPT-ansatt», sier Knut Pettersen og fortsetter: «dette har vært til stor hjelp for meg når synsprøving skal finne sted. Flere av foreldre og lærere har fortalt at de ble meget overrasket over de svar som eleven ga. Først nå fikk de vite om ubehag eleven hadde spesielt ved visuelt nærarbeid. Og det er nettopp elevens subjektive plager som må legges til grunn for synsvurderingen. En elev med langsynthet +2.5 behøver ikke ha ubehag ved nærarbeid fordi han/hun har reserver (styrke i øyemuskulaturen) som kompenserer for langsyntheten. En elev med +0.5 kan likevel ha mye ubehag hvis han eller hun har svak øyemuskulatur. Dette vil som oftest framkomme under «intervjuet» med eleven. Det utfylte plageskjemaet er starten på samtalen mellom elev og synspedagog, en «bli kjent-prosedyre» for god kontakt, som er meget viktig under utprøvingen».

Tilmelding av elever skjedde mest fra PPT-kontorene, men også fra skolehelsetjenesten, skolene og foreldre. Også leger har henvist direkte til synspedagogen. I de fleste tilfellene ble PPT-kontorene kontaktet. Foreldrene samtykket alltid før rapporten ble sendt til andre instanser som for eksempel BUP, optiker, lege. Denne ordningen har fungert meget godt. Foreldrene ble oppfordret til å ta med rapporten til optiker eller eventuelt øyelege.

Ulike tester og hjelpemidler for avdekking av synsvansker

Etter «intervjuet»/samtalen med eleven om «plageskjemaet», startet vi alltid med stereo-prøvene, forteller Knut Pettersen. Dette etter anbefaling fra øyelege Olaf Odd som i mange år arbeidet med synsvansker hos barn og unge, spesielt konvergensvansker. Med stereoprøvene **Lang 2** eller **Titmusflua**

kunne vi få enda bedre kontakt, fremme tillit og munterhet. Noen elever reagerte negativt på Titmusflua. «Den er ekkel», sa flere av de yngste. Av den grunn ble mest Lang 2 samt **Keystone** stereokort benyttet.

«**Fysiologisk diplopi**» – naturlig dobbeltsyn – er en nærmest avgjørende prøve ved lesevansker ifølge øyelege Olaf Odd. Det brukes 2 penner med ulik farge, 60/30 cm. Øynenes oppførsel, særlig på nær hold blir observert. Hos mange elever tar det ene øyet til å skjelve, glir ofte ut. Dette er konvergensvansker (convergensinsuffisiens forkortet c.i.) som øyelege Olaf Odd beskriver i en artikkel (Odd 1990). Konvergens er evnen til å samle blikket i et nærpunkt og holde det over tid slik det skjer bl.a. ved lesing. Convergensinsuffisiens er en utbredt plage ifølge øyelege Olaf Odd, men ofte lett å kurere ved samsynstrening. Denne vansken opptrer oftest fra 6–7 års alderen uavhengig av arbeidsvaner og intellektuelle ressurser, skriver Odd (Odd, 1990) som også hevder at convergensinsuffisiens ofte er familiært betinget. I Finnmark har Knut Pettersen gjort de samme erfaringene med mange av elevene og foreldrene.

Symptomene er tretthet, ubehag, smerter rundt øynene og i pannen, tinningene eller kanskje hele hodet. Barn med convergensinsuffisiens kommer ofte hjem fra skolen med hodepine som ofte går over etter et par timer. Denne hodepinen forekommer sjelden i helgene eller feriene og bør vektlegges som symptom i langt større grad enn hittil. Andre symptomer kan være svie og tretthet i øynene. Av de 39 elevene som var med i spørreundersøkelsen svarte 11 at de ofte ble trette og slitne i øynene når de leste, 17 av og til, mens 11 ikke hadde dette ubehaget. Av de 28 som rapporterte at de ble trette og slitne i øynene, fortalte nesten alle om utholdenhetsvansker. De leste godt i starten, men etter en stund kom feilene. Lese teksten ble ofte uklart, bokstavene byttet plass eller var urolige på linja. De hoppet ofte over ei linje eller startet på samme linje som nylig var lest. Noen elever stoppet å lese, de måtte se bort på avstand eller de knep øynene sammen et lite øyeblikk før de kunne starte på nytt med nærarbeidet.

Worth's 4-dot, lommelykt med rød/grønn brille, er også meget bra hjelpemiddel for om mulig å avdekke alternering. Brukes på avstand 10–12 cm opp til ca. 2 meter. Dersom eleven ser med begge øyne, vil fire lys vises. Ved tropier (synlig skjeling) og svakt kompenserte forier (latent skjeling) sees fem

lys. Dersom eleven kun nytter ett øye vil to eller tre lys vises. Forutsetninger for å bruke Worth's 4-dot er at eleven er sikker på tallene fra 1 til 5. Også suppresjon (undertrykkelse av ett øye) kan avdekkes. Alternering mellom øynene vil medføre vansker med lesingen. Ofte tok disse elevene feil av bokstavene b og d. Når blikket skiftet fra høyre til venstre øye, glei det mot leseretningen og reversaler forekom ofte hos disse elevene (at ble ta, mor ble rom, den ble ned osv.).

Hos de elevene som ikke har vært hos øyelege eller optiker måles synsstyrke (visus) på avstand og på nær, 40 cm, med *Keystone View* som har vist seg meget god. Dette blir betegnet som et apparat for grovscreening, men tilbakemeldinger fra optikere og øyeleger viser stort samsvar. Særlig har nærprøvene vist seg effektive for å avdekke mindre langsynthet. Siden helsesøstre ikke har tilgang på *Keystone*, er *LH-tavler* (Lea Hyvärinen) anbefalt. Denne tas på 3 meter og gir bedre nærkontakt med eleven enn de øvrige synstavlene som nyttes på 5 og 6 meter. I tillegg har LH-tavla kun fire symboler som eleven selv kan sette navn på. Også enkelte øyeleger har tatt denne i bruk.

Som nærttest ble enten *Keystone på 40 cm* eller *LH-nærttest på 40 cm* benyttet. For førskolebarn og elever som enda er usikre på bokstaver og andre testsymboler, ble *Magnimaster alfabetvariant på 40 cm* benyttet. Disse testene har vist seg effektive og har fanget opp en del barn som er langsynte. I tillegg er det for helsesøstre anbefalt tentativ prøving med prøvebrille med +1.5 eller 2.0 der resultatet på LH-tavla er 1.25 eller bedre. Eleven bruker brillen 2-3 minutter før ny synsprøve. Med normalt syn vil eleven ikke ha mulighet til å se like godt med brillen som uten, vanligvis 2-3 linjer høyere opp på synstavlen. Ser eleven det samme med briller som uten, foreligger det langsynthet og eleven bør få time hos optiker eller øyelege.

Skjeling bør vektlegges (Helsedirektøren, 1991, s. 10). Det er vanlig å anslå at 4–5 % av befolkningen har synlig skjeling (manifest skjeling/tropi), 5–10 % har rettslilte øyne, 5–15 % har en latent skjeling som med med årene og ved anstrengelser går over til en manifest skjeling, resten ca. 80 % har latent skjeling, de fleste utover (exofori). Esofori (latent skjeling innover) opptrer ofte i forbindelse med langsynthet. Her har briller med +glass (langsynthet) gitt gode resultater. Behandling av exoforier er

omdiskutert. Men de fleste elever med exofori må bruke mer muskularbeid når de jobber på nær hold, for eksempel lesing, skriving, tegning osv. De blir trette/slitne og får ofte hodepine. Dersom exoforien ikke er for stor, har samsynsøvinger vært effektive for mange. Forutsetningen er at treningen utføres som anbefalt. 15 raske blikkskift fra et nærpunkt 30–40 cm foran øynene til et avstandspunkt ca. seks meter unna. Øvelsen tar ca. 20 sekunder og skal gjøres minst tre ganger om dagen i seks uker. Dette er en meget kjedelig øvelse, men har likevel vist seg å være meget god.

Øyelege Olaf Odd var som nevnt meget interessert i convergensinsuffisiens (c.i). De samsynsøvinger han anbefalte for vansker med å samle blikket i et nærpunkt og holde det over tid slik det skjer ved lesing, viste seg meget effektive. Tilbakemeldinger fra elever og foreldre har vist at ikke alle klarte å fullføre treningsperioden. Men gledelig mange hadde også positiv hjelp av treningen, ubehaget ble mindre og også hodepinen avtok for mange eller ble helt borte. Leselysten ble større, mens leseferdigheten var som oftest den samme. Å bedre leseferdigheten er mer en pedagogisk oppgave. Mange elever forbinder lesing med negative ting, ofte nederlag. Noen trener langt mer enn sine kamerater, uten at ferdighetene bedres i forhold til innsats. Dette føles bittert.

RAF-staven (The RAF Binocular Gauge fra Clement Clarke International) kan avdekke konvergens- og akkomodasjonsvansker. Her leses avstanden til for eksempel dobbeltsynet inntreffer. Ved oppfølging etter en treningsperiode vil en bedring av resultatet kunne avleses. Dette har vist seg å være en fin motivering for en ny treningsperiode.

Latent skjeling kan gi mye ubehag ved visuelt nærarbeid og bør sjekkes hos alle elever som har lese-/skrivevansker, som blir trøtt/slitne i øynene ved lesing eller som klager over hodepine i skoletiden eller like etter skoletid. *Maddox Wing* nyttes av noen helsesøstre for om mulig å avdekke forier. Også *Cover- Uncovertest* (tildekking og avdekking av ett og ett øye) kan vise skjult skjeling. Ved esotropi (synlig skjeling innover) eller esofori (latent skjeling innover) henvises alltid til øyelege før barnet er 8 år. Etter 8-årsalderen kan esofori meldes til optiker for vurdering. Ved exofori (skjult skjeling utover) av mindre grad, kan samsynstrening forsøkes først, forutsatt at synsfunksjonen ellers er normal.

Sosial- og helsedirektoratet utgav i juni 2006 nye «Retningslinjer for undersøkelser av syn, hørsel og språk hos barn» (IS 1235). Direktoratet sier her (s. 9): «Barn som har lesevansker bør ha ekstra oppmerksomhet, hvor det bør gjøres målrettede undersøkelser og henvisninger til spesialist slik at det er trygghet for at synsfunksjonen er undersøkt og behandlet når andre tiltak settes i gang.»

Det er vår forståelse at en slik formulering innebærer en økt forståelse for at synsrelaterte vansker må vies oppmerksomhet i møte med barn med lesevansker.

Intervju med elever og foresatte

Hele elevgrunnlaget på over 2000 elever som Knut Pettersen hadde undersøkt og satt i gang tiltak for, ble for tid- og arbeidskrevende å intervju. Det ble derfor foretatt et randomisert utvalg på 40 elever med sine foresatte. Disse ble telefonintervjuet av Knut Pettersen vinteren 2006. Av utvalget på 40 var 39 elever og 35 foresatte villige- eller hadde anledning til å svare. Alle elevene i utvalget hadde fått tilbud om synspedagogisk oppfølging i tidsrommet 1987–2005. Svarene fra både elever og foresatte vil bli oppsummert under Resultater.

a) Elevene

Spørsmålene til de 39 elevene og de 35 foresatte ble utvalgt og formulert individuelt av Knut Pettersen ut fra en vurdering av hvilke problemstillinger som var relevant i den enkeltes situasjon. Det har ikke vært mulig å behandle svarene statistisk slik at de kan fremstilles i tabellform.

De mest hyppige og relevante av de åpne (ikke faste svaralternativene) spørsmålene var:

Var du hos øyelege? Var du hos optiker? Fikk du briller? Hvis ja: Brukte du dem slik øyelegen/optikeren sa? Hvem anbefalte synspedagogen? Hvorfor ble synspedagogen kontaktet? Hvilket råd fikk du av synspedagogen? Fulgte du treningsprogrammet? Hvis du ikke fulgte treningen. Hvorfor? Minnet lærerne deg om treningen? Din mening om treningsopplegget/-programmet du fikk hos synspedagogen? Ble du flinkere å lese etter treningen? Hva med ubehaget? Ble dette mindre? Har du fått briller etter du avsluttet samsynstreningen? Fikk du prismeglass i brillene? Liker du å lese bøker/ aviser i dag? Har du ubehag ved lesing/nærarbeid i dag? Har

du fått påvist dysleksi? Hvilken klasse går du i idag? Hvilken skole har du gått på etter ungdomsskolen? Yrke idag? Når du ser tilbake på skoletida. Er det noe som kunne vært gjort annerledes med lesevanskene/øynene?

b) Foreldrene/foresatte

Hvem anbefalte at dere skulle ta kontakt med synspedagogen? Hvilket inntrykk fikk du av synsprøvingen hos synspedagogen? Var forklaringen/opplysningene du fikk hos synspedagogen hensiktsmessig?

Gjorde eleven øvelsene som ble anbefalt i rapporten? Merket du/dere noen bedring etter treningen? Hva med lese-lysten/leseferdigheten? Var synspedagogens rapport til hjelp for eleven eller PPT? Var rapporten til hjelp for dere som foreldre? Er det noe i framgangsmåten du ville skulle vært gjort annerledes?

Resultater

A. kurs for fagpersonell og samarbeidspartnere Som et representativt og tilfeldig utvalg tar vi her i resultatkapitlet med evalueringen av ett (1) kurs for hvert av årene i tidsrommet 1988–2004, til sammen 16 kurs med i alt 446 deltakere, hvorav 351 deltakere (78,7 %) besvarte evalueringsskjemaene. I evalueringsskjemaene ble kursdeltakerne bedt om å evaluere kursenes faglige innhold og mulig fremtidig nytteverdi i egen jobbsituasjon. Evalueringen viste at 126 deltakere (35,9 %) mente at kurset var *Svært bra*, 195 deltakere (55,6 %) mente at kurset var *Meget bra*, og 30 deltakere (8,5 %) mente at kurset var *Bra*. Ingen hadde gitt karakteren *Mindre bra*.

Et kurs for PPT-ansatte, helsesøstre og optikere høsten 1990 der bl.a. professor Ivar Lie fra Universitetet i Oslo foreleste, førte til at øyelege og optikere i 1991 tok initiativ til kurs om emnet «Skolebarn og syn». Dette resulterte i 4 kurs om emnet synsrelaterte vansker og der ulike samarbeidspartnere la fram sine erfaringer; PPT, synspedagog, helsesøster, skolelege, optiker, øyelege og ortoptist og hjelpemiddelsentralen. Kursene ble meget godt mottatt noe evalueringsskjemaene viser. Særlig var kontakten mellom de ulike samarbeidspartnerne viktig. Etter kursene tok de ulike deltakerne direkte kontakt med andre yrkesgrupper og drøftet problemer, sine tanker eller meninger. Bl.a. ble det utarbeidet en skisse til sam-

arbeids-modell for de ulike faggruppene. Denne modellen ble bare delvis fulgt i kommunene.

I mai 1994 møttes øyelege, optikere, helsesøstre, PPT-ansatte og fylkessynspedagog til en oppsummering av erfaringer som var gjort i løpet av kursene og i det senere arbeidet.

De viktigste av disse erfaringene oppsummeres i det følgende:

a) fra helsepersonell:

Kursene har vært et savn før de kom i gang. Behovet for mer kunnskap på dette området har vært stort og synstesting er blitt mer interessant og meningsfull ettersom de ulike faggruppene har fått mer kunnskap og bedre utstyr. Arbeidet er i dag bedre kvalitetssikret, vi føler oss sikrere, leter etter «de rette tingene» og kan spørre eleven på en bedre måte. Det er også blitt utviklet et bedre samarbeid med lærere og med optiker (Alta).

Det er blitt mye mer arbeid for helsesøster etter at lærerne har vært på kurs. Det kommer mange henvisninger, men det blir for lite tid til oppfølginger. Synsundersøkelsen er mer interessant når vi kan og forstår mer. Vi bruker «plageskjema» på alle for å kartlegge og vi avdekker dermed flere problemer (Båtsfjord).

Det er ofte danske eller andre utenlandske øyeleger på Kirkenes sykehus. Det kommer mange klager fra foreldre og barn, fordi det er vanskelig å forstå hva de sier (Sør-Varanger). Øyelege sier det er blitt en økning av henvisninger (Lakselv).

I et brev fra optiker Bjørn Hansen, Vadsø skriver han at en ledende kapasitet på dette området, optiker Magne Helland fra Optikerforbundet, har uttalt at Finnmark er det fylket som hadde fått helsesøstrene og helsevesenet til å skjønne og ta opp synsrelaterte problemer og som dermed ligger meget godt an sammenliknet med landets øvrige fylker.

b) fra ansatte i PPT:

Det er etablert samarbeid mellom PPT og helsestasjon og opprettet ansvarsgrupper der det er nødvendig. Det er blitt etablert faste rutiner for samarbeid. Vedtak om tverretattlig samarbeid, bedring av samarbeid som følge av forbedrede samarbeidsrutiner har ført til at PPT avdekker noe synsrelatert problematikk.

B. intervju med elever og foresatte – «ca.se-studies» Av plasshensyn presenteres her 10 tilfeldig utvalgte svar på åpne spørsmål i spørreundersøkelsen med 39 elever og 35 foreldre/foresatte vinteren 2006. Synspedagogens merknader er i brun skrift, mens elevenes og foresattes svar er i sort.

Svar fra elev nr. 47, gutt, synspedagogisk testing 13 år gammel

i 1987, 32 år i 2006: Lese-/skrive-/konsentrasjonsvansker. Samsynsøv. med penn. Lettlestbøker.

Husker øvingene, men disse ble ikke gjort. Har ikke vært hos øyelege eller optiker. Svært liten hjelp på skolen. To ettermiddager hver uke på rektors kontor for å gjøre lekser. Var venstrehendt. Fikk polvott på venstre hand for å tvinges til å skrive med høyre. Barne- og ungd.sk. veldig vanskelig og lei. Dysleksi påvist i u.sk. (14 år). Søkte om data, Fikk avslag. Leser avisoverskrifter, får med lite av innholdet. Bokstavene beveger seg, flyter ut/opp. Prøvde i 2 år som kokk/servitør grunnkurs. Måtte slutte. Teorien ble for vanskelig. Vil gjerne lære mer som voksen.

Svar fra elev nr. 293, jente, synspedagogisk testing 12 år gammel

i 1991, 27 år i 2006: Hodepine, sviing, trøtt/sliten v/lesing. Samsynsøvinger: Oppfølging etter 20 mnndr.

Meget fin framgang. Fulgt programmet med mor. Ikke hjelp fra lærerne. Opplegget hjalp mye. Flinkere å lese, mye mindre ubehag. Brukte briller en stund. Ikke i dag. Leser aviser uten ubehag, ikke bøker. Ikke dysleksi. Videreg.skole + fagbrev i barne- og ungdomsarbeid. Jobber i barnehage. Meget godt fornøyd med opplegget fra synspedagogen.

Svar fra elev nr. 969, kvinne, synspedagogisk testing 24 år gammel

i 1996, 34 år i 2006: Samsynsøvinger. Fulgte programopplegget delvis (stort sett). Hjalp litt. Neppe flinkere å lese. Mindre ubehag etter treningen. Hadde kontaktlinser -3.5 på begge øyne. Ikke prismeglass. Leser bøker og aviser. Bokstavene hopper/flyter etter en stund. Blunker noe. Utdanning: Videregående skole, lærerhøgskole + videreutdanning i språk og kommunikasjon (audiopedagogikk). Problemene med synet burde vært oppdaget tidligere. Var kløne i

Svar fra foreldre/foresatte nr. 47

Husker ikke utprøvingen. Forteller om store vansker med lesning/skriving. Lite forståelse fra skolen. Liten kunnskap om dysleksi. Ville krevd mye mer av skolen/PPT i dag. Som voksen til Trondheim. Fikk da hjelp. Ingen videreg.skole. Leser aviser, ikke bøker. Fremdeles ubehag. Ikke briller

Svar fra foreldre / foresatte nr. 293

Mor: Oppsøkte selv synspedagog. Jobbet på vg.skole. Grundig synsprøving. Meget god forklaring. Jeg oppmuntret henne til å gjøre øvelsene. Klar bedring av ubehag etter hvert. Hodepinen forsvant. Større leselyst. Leseferdigheten ble veldig bra. Rapporten til god hjelp i skolen og for foreldrene. Eleven sleit med samsynsproblemer da synspedagog ble kontaktet.

Svar fra foreldre / foresatte nr. 969

Ikke forespurt.

ballspill. Synsprøvingen var til hjelp og ga bedre innsikt i problemet mitt

Svar fra elev nr. 1029, jente, synspedagogisk testing 11 år gammel i 1997, 20 år i 2006: Tilmeldt fra PPT-kontoret. Vært hos øyelege Ikke briller. Mye ubehag. Svie, gnir seg ofte i øynene. Konvergensvansker. Øvelser anbefalt.

Jeg gjorde øvelsene hjemme sammen med mor. Lite øving på skolen. Treningen hjalp meg mye. Det meste av ubehaget forsvant, men jeg hadde konsentrasjonsvansker. Bruker ikke briller, men synes jeg ser dårligere i dag. Skal til øyelege. Leser mye i dag, gjerne ei bok om dagen. Ikke ubehag. Utdannet som kokk på videregående skole. Jobber i dag med mat. Ønsker jeg skulle lest mer på barne-/ungdomsskolen.

Svar fra elev nr. 1189, gutt, synspedagogisk testing 8 år gammel i 1999, 15 år i 2006: Noe ubehag. Exofori nær. Samsynsøvinger. Gjorde øvelsene delvis, glemte dem ofte. Kjedelig. Liten støtte på skolen. Treningen hjalp litt. Ble flinkere til å lese, mindre ubehag. I dag: ingen sviing, ikke hodepine, ikke urolige bokstaver. Har ikke hatt briller. Leser ikke bøker, sjelden aviser, mest tegneserier. Leser sakte. Dysleksi bekreftet i 8. klasse. Går nå i 9. kl. Burde fått mer hjelp med lesingen tidligere.

Svar fra elev nr. 1222, jente, synspedagogisk testing 13 år gammel i 1999, 20 år i 2006: Mye ubehag, nedsatt skarpsyn. Vært hos øyelege og optiker. Ikke briller. Alternerer. Konvergensvansker. Samsynsøvinger. Anbefalte optiker. Trente flittig sammen med mor, mindre på skolen. Husker kun øvelsene og at ubehaget ble mindre. Har alltid hatt vansker med lesingen. Fikk briller som jeg brukte i ca. ett år. Leser ikke bøker i dag, kun aviser og blader. Blir snart trøtt/sliten med lett hodepine. Ikke dysleksi. Grunnkurs helse-/sosial i videregående skole. Jobber i dag som butikkassistent. Jeg skulle ønske jeg hadde fått mer hjelp med lesingen i barne-/ungdomsskolen.

Svar fra elev nr. 1271, jente, synspedagogisk testing 7 år gammel i 2000, 13 år i 2006: Mor ba om time via skolen. Exofori og konvergensvansker. Samsynsøvinger.

Svar fra foreldre/foresatte nr. 1029

Mor: Kontaktet PPT-kontoret for vurdering av synsfunksjonen. Synsprøvingen var grundig og forklaringen meget god. Eleven gjorde øvelsene i starten, senere delvis. Jeg merket bedring av ubehaget over tid, leselysten ble større og leseferdigheten bedre. Rapporten var til god hjelp for foreldrene og gjorde at treningen ble mer aktiv.

Svar fra foreldre / foresatte: Nr. 1189

Mor: Både PPT og skolen ville først teste synet. Grundig prøving hos synspedagog, meget god forklaring. Eleven gjorde øvelsene nesten hele tiden. Også lærerne fulgte opp. Mindre irritasjon i øynene etter treningen, mindre ubehag. Ingen bedring av leseferdigheten/-lysten. Leser mye feil også i dag. Synspedagogens rapport var til hjelp både for skolen og oss som foreldre. Forstod mer. Har nå fått bærbar PC (9.klasse). PPT har brukt alt for lang tid. Brukte briller en kort tid. Ingen bedring av lesingen.

Svar fra foreldre/foresatte nr. 1222

Mor: PPT-kontoret kontaktet synspedagog. Grundig utprøving, meget god forklaring. Eleven trente ivrig i starten, men dette avtok. Ingen støtte fra skolen. Husker ikke om ubehaget ble mindre. Ingen bedring av leselyst eller leseferdighet. Rapporten syntes ikke å bli fulgt opp på skolen, men var til god hjelp for foreldrene. Skjønte mer av vanskene til eleven. Briller fra optiker som hun brukte ei stund. Bedring.

Svar fra foreldre/foresatte nr. 1271

Grundig utprøving. God forklaring Eleven gjorde øvelsene

Jeg fulgte treningsprogrammet nesten hele tiden, hjemme og på skolen. Det hjalp litt. Litt flinkere å lese og litt mindre ubehag. Har fått briller senere, ikke prismes i glassene. Lettere å lese. Lite ubehag i dag. Går nå i 7. klasse og får god hjelp med lesingen på skolen.

Svar fra elev nr. 1428, jente, synspedagogisk testing 11 år gammel i 2001, 16 år i 2006: Ikke øyelege/optiker tidligere. Mye ubehag. Meget stor exofori nær. Anbefalt øyelege.

Jeg fikk ikke samsynsøvinger fordi den skjulte skjelingen utover var så stor. Men jeg hadde veldig vondt i hodet når jeg leste eller jobbet med data. Jeg var 11 år da jeg kom til synspedagogen. Var hos fastlegen som ordnet time i Tromsø. Ble operert i venstre øye. Hodepinen forsvant. Det samme med det andre ubehaget. I dag leser jeg mye uten noe ubehag. Dette var det beste som kunne skjedd. Går i dag i 10. kl.

Svar fra elev nr. 1507, gutt, synspedagogisk testing 15 år gammel i 2002, 19 år i 2006: Hadde briller som han ikke brukte.

Exofori nær og konvergensvansker. Samsynsøvinger. Eleven møtte alene.

Trente på øvelsene de første dagene, men de var kjedelige. Læreren minte meg ikke på å gjøre øvelsene. Treningsprogrammet hjalp ikke noe, men jeg ble gradvis flinkere til å lese. Dobbelsynet ble borte. Jeg har fått briller senere, men bruker dem lite. Leser aviser og ukeblad, men ikke bøker. Har ikke ubehag når jeg leser i dag. Ikke dysleksi. Har to år på videregående skole, elektrolinja. Jobber i dag som snekkerlæring. Jeg burde øvd mer på lesingen på skolen. Hadde ekstrahjelp i norsk i 2 år.

Svar fra elev nr. 1845, jente, synspedagogisk testing 11 år gammel i 2005, 12 år i 2006: Var hos øyelege to ganger. Ikke

briller, svak visus skyldtes psykiske årsaker. Optiker fant visus 04/05, o.u. 0.32. Ikke samsyn. Hodepine. Henviste til synspedagog. Exofori nær. Konvergensvansker. Ikke dominant leseøye.

Jeg trente en del, men glemte også å trene. Litt kjedelig, men treningen hjalp litt. Jeg ble flinkere til å lese og ubehaget ble også mindre. Har fått nye briller etterpå. Bruker dem av og til. Leser mer i dag, ikke ubehag. Går i 6. klasse. Bedre med lesefer

hjemme og på skolen. God hjelp fra lærer. Eleven fikk mindre ubehag, ikke så trøtt/sliten som før. Vi merket ikke større leselyst. Eleven har aldri vært interessert i å lese. Har fått hjelpemidler i 7. klasse. Dysleksi er påvist. Rapporten gjorde at skolen og vi hjemme fulgte opp treningen.

Svar fra foreldre/foresatte nr. 1428

Mor: Henvisning til synspedagog kom fra skolehelsesøster. Grundig synsprøving og meget god forklaring. Du anbefalte øyelege til jenta mi, og hun ble operert på venstre øye. Hun var litt plaget i begynnelsen, men senere har alt blitt bedre. Hodepinen er borte, større leselyst og bedre leseferdighet. Framgangsmåten har vært helt OK. Rapporten hjalp godt for lærerne, de skjønnte elevens vansker bedre.

Svar fra foreldre/foresatte nr. 1507

Far: Besvart av far som ikke var til stede under utprøvingen. PPT kontaktet synspedagogen. Hjemme trente eleven av og til. Eleven har aldri likt å lese. Er blitt bedre å lese etter at han sluttet på skolen. Leser tegneserier i dag.

Svar fra foreldre/foresatte nr. 1845

Mor: Vi var først to ganger hos øyelege da eleven begynte på skolen. Ingen funn. «Vil lære saktere», sa en av øyelegene. Optiker fant mer og henviste til synspedagog. Utprøvingen hos synspedagog var grundig og forklaringen god. Eleven gjorde øvelsene nesten hele tiden. Jeg vil gi ros til skolen for god oppfølging. Eleven fikk mindre hodepine og større leselyst. En enorm forbedring er skjedd også. Rapporten var til god hjelp for skolen og oppfølgingen der. For oss foreldre har den vært

digheten etter at jeg fikk briller. Lærer bekrefter klar framgang med lesingen etter at eleven tok brillene i bruk. Må minnes på dette. Plassering av boka til høyre for midtlinja har gitt god framgang. Lærer har observert skjeling utover når eleven er sliten.

til stor hjelp bl.a. med optiker og i kontakten med skolen. Fra eleven startet på skolen, tok det 4 år før vi fikk hjelp fra synspedagogen. Hjelpen burde kommet før.

Noen spesielle resultater Av de 39 elevene som ble intervjuet oppga 7 elever (ca. 18 %), 5 gutter og 2 jenter at de hadde fått diagnosen dysleksi. For disse elevene var det også påvist synsrelaterte lese- og skrivevansker. Dersom dette utvalget er representativt, hadde altså ca. 18 % av elevene i Finnmarksundersøkelsen både dysleksi og synsrelaterte lese- og skrivevansker.

Av de samme 39 elevene oppga 16 elever (41 %), 4 gutter og 12 jenter, at det var påvist at de ikke hadde dysleksi. For disse elevene var det imidlertid påvist synsrelaterte lese- og skrivevansker.

Drøfting

Når behandlingstiltak og undervisningstilbud skal organiseres og gjennomføres av fagfolk, er det i hovedsak to strategier som kan ligge til grunn for måten det skal arbeides på:

- 1) Påvirkning av hvert enkelt funksjonshemmet menneske (individorientert arbeidsmåte).
- 2) Påvirkning av det samfunnet den funksjonshemmete lever i (systemorientert arbeidsmåte).

Når vi sammenholder de strategier, metoder og de resultatene som fremkommer i denne artikkelen, er det ingen tvil om at den tilnærmingen Knut Pettersen valgte å ta i bruk i Finnmark omfattet både individorientert- og systemorientert arbeidsmåte.

Den individorienterte tilnærmingen er godt synlig ved at hver enkelt elev ble testet og gitt individuelle opplegg for undervisnings- og behandlingstiltak ut fra deres personlige forutsetninger. Også ovenfor foreldre og lærere ble individorientert arbeidsmåte anvendt ved at hver enkelt lærer og hvert

enkelt foreldrepar ble tilbudt og fikk personlig rådgivning om metodevalg og forståelse av elevens problemer.

Den systemorienterte tilnærmingen kommer klart til uttrykk i gjennomføringen av alle kurs og tverrfaglige drøftinger som tok sikte på både kollektiv kunnskapsformidling og tilegning av hensiktsmessige holdninger til eleven og hans problemer.

Det forarbeid som ble gjort gjennom å inkludere denne problemstillingen i arbeidsoppgavene til fylkesynspedagogtjenesten ved oppstart i 1993, viser også hvordan en systemorientert tilnærming kan forankre et tjenestetilbud innenfor en offentlig ramme. I årsplan for 2006 omtaler Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped Nord), sine målgrupper som barn, unge og voksne med store og sammensatte opplæringsbehov (Statped, 2006).

Det vil derfor være et definisjonsspørsmål om innsats rettet mot barn, unge og voksne med synsrelaterte lese og skrivevansker kan videreføres ut fra disse sentralgitte føringer.

Både systemrettede og individorienterte tilnærmingmåter er viktige og nødvendige.

Hvilken av dem som skal velges er avhengig av både behov for kunnskaper om emnet i samfunnet, individets behov for hjelp og ikke minst blir valget avhengig av tilgangen på ressurser, både økonomiske og faglige.

I Finnmark og trolig også ellers i landet, er kunnskapene om synsrelaterte lese- og skrivevansker mangelfulle hos vanlige folk, i helse- og skolesystemene og blant politikere. Det ble derfor en forutsetning for i det hele tatt å kunne utføre individorientert arbeid i Finnmark at en omfattende system-

orientert arbeidsmåte først måtte anvendes for å skape forståelse for problematikken.

Svakheten ved undersøkelser som denne er at den ikke bygger på et planlagt, systematisk forskningsopplegg med en enhetlig metodikk der alle forsøkspersonene blir målt og evaluert på de samme premissene innenfor en gitt tidsramme. Over en så vidt lang periode som 20 år, endres både målemetoder og måten å evaluere resultater på. Også opplegg for undervisnings- og behandlingstiltak endres ved at stadig ny kunnskap tilføres fagmiljøet.

Styrken ved denne undersøkelsen er imidlertid at den gir tidsbilder av fenomener som riktignok holder seg relativt konstant når det gjelder årsaker og symptomatologi, men som hele tiden varierer når det gjelder holdninger, krav, kunnskaper og tiltak om synsrelaterte lese- og skrivevansker. Ved at fylkes-synspedagogen nøye hadde journalført både egne undersøkelsesmetoder, tilrådinger til klienter og fagpersonale og også kunnet evaluere eget arbeid i en etterundersøkelse, gjør dette til en unik innsamling av data over relativt lang tid.

Verdien av de tiltak som fylkessynspedagogen gjennomførte må vurderes i forhold til troverdigheten til de metoder, hjelpemidler (for eksempel tester) og resultatene av de behandlingsundervisnings- og rådgivingstiltak som ble gjennomført. Validitet sier noe om prøven (testen) måler det den skal måle. En bør for eksempel være sikker på at en prøve i leseferdighet måler leseferdighet. Reliabilitet er et mål på hvor pålitelig/stabil en prøve er.

I praksis vil det si at en prøve som har god reliabilitet, måler det samme hver gang den brukes, uavhengig av hvem som administrerer prøven, eller hvem som blir prøvd (Befring, 1992, s.80 ff.).

Det som det sikrest kan sies noe om, er at de testene og de måleinstrumentene som for eksempel øyeleger, optikere og synspedagog i Finnmark brukte for å kartlegge behovene for tiltak, er standardiserte og godt utprøvde målemetoder som i seg selv gir en viss garanti både for validitet og reliabilitet. Også de behandlingstiltakene som i hovedsak bygde på øyelege Olaf Odds opplegg med samsynstrening for konvergensinsuffisiens og annen muskelbalansesvikt (Odd, 1990) har holdt seg stabile og er fremdeles en anerkjent behandlingsmetode. Det kan derfor med rimelig stor sikkerhet sies at diagnosene syns-

relaterte lese- og skrivevansker synes å være korrekte, selv om sammenfallende symptomer med dyslexi og/eller andre lesevansker i mange tilfeller utgjør kompliserende variabler.

Det synes som om at den systemorienterte tilnærmingen med evaluering av kursene for fagpersonell og samarbeidspartnere, i stor grad har implementert både økt tverrfaglig kunnskapstilgang og etablert mer profesjonelle og humanistiske holdninger i fagmiljøet i Finnmark. I resultatkapitlet har vi blant annet kunnet dokumentere at i et tilfeldig utvalg av 446 kursdeltakere fra 16 forskjellige kurs, deltok 78,7 % i evalueringen og at 35,9 % av disse mente at innhold og nytteverdi var Svært bra, 55,6 % mente at det var Meget bra, 8,5 % mente at det var Bra, og ingen av deltakerne hadde brukt graderingen Mindre bra. Det er verdt å merke seg at dette er en tverrfaglig vurdering og utgjør dermed en sterk indikator både på god validitet og reliabilitet i denne delen av undersøkelsen. Årsaken til at 21,3 % av kursdeltakerne ikke deltok i evalueringen, kan ha flere årsaker, blant annet at med de lange avstandene det er i Finnmark, måtte noen reise fra kurset før evalueringen var gjennomført.

De åpne spørsmålene i telefonintervjuene med elevene og deres foresatte kan likevel ansees å ha en egenverdi som gir oss et delbilde av det arbeidet som ble nedlagt i Finnmark. Således må tolkningen av svarene på de åpne spørsmålene til elever og deres foreldre/foresatte i telefonintervju basere seg på mer usikker validitet og reliabilitet. Svarene er selvsagt grunnet på elevenes og foreldrenes subjektive utsagn om deres opplevelse av egen situasjon, ofte mange år etter at tiltakene ble gjennomført. Det er heller ikke lett å vurdere eget prestasjonsnivå for eksempel i lesning, verken for eleven selv eller for foreldre som skal evaluere sitt barns ferdigheter. Det den ene oppfatter som meget god leseferdighet, kan en annen oppleve som meget dårlig, avhengig av forventningskravene både til seg selv og fra nærmiljøet. I tillegg vil svarene bli påvirket av tillitsforholdet mellom intervjuer og den som blir intervjuet. Er tillitsforholdet godt, kan svarene bli ærlige med åpne innrømmelser av egen styrke og egne svakheter både hos elev og foreldre. Nå er Finnmarkingene kjent for å være svært direkte og ærlige i sine utsagn og svar. Sammen med at Knut Pettersen gjennom hele sin karriere i Finnmark har nydt stor anerkjennelse og tillit i befolkningen, kan finnmarkingenes direkte væremåte i

telefonintervjuene kanskje kompensere litt for den noe usikre validitet og reliabilitet som vi har gitt uttrykk for ovenfor.

En del foreldre og elever har i telefonintervjuene gitt uttrykk for at skolen og lærerne ikke alltid fulgte opp og ga hensiktsmessig hjelp til elever og foreldre. Dette er nok riktig i og for seg, men årsaken synes etter vår vurdering å ligge i at skolene følte seg faglig og sosialt maktesløs ovenfor en problematikk som er svært komplisert både diagnostisk og behandlingsmessig. For å skape faglig trygghet hos lærerne synes det derfor spesielt å være relevant at en i fremtiden på forskningsmessig grunnlag søker å komme fram til en differensialdiagnostikk som skiller mellom synsrelaterte lesevaner og dysleksi.

En nærmere vurdering av telefonsvarene viser også at hovedbehandlingsmetoden var samsynsøvinger iverksatt av synspedagogen, mens øyeleger og optikere ordinerte henholdsvis operative inngrep og brillekorreksjon. Denne funksjonsfordelingen synes stort sett å ha gitt gode resultater, selv om noen elever ser ut til å være behandlingsresistente med de metodeoppleggene som her var tatt i bruk. Synspedagogens rolle i behandlingsoppleggene er av spesiell interesse for videre utvikling på dette fagområdet, særlig fordi synspedagogen hele tiden var pådriver for gjennomføring av tverrfaglige kursopplegg og rådgiving. Synspedagogikken i dag sitter imidlertid inne med mange andre alternative behandlingsmetoder og hjelpemidler som ytterligere synes å understreke behovet for styrking av pedagogiske tiltak på fylkesnivå. Således kan for eksempel opptrening av persepsjonshastighet ved hjelp av datatekniske hjelpemidler føre til at andre behandlingsmetoder gir raskere og sikrere resultater blant annet i lesning (Hunstad, 2002).

I gruppen *pedagogisk programvare* finnes fagprogram innen tradisjonelle skoleemner som norsk, språkfag, matematikk, musikk, samfunnsfag, naturfag og geografi, samt kategoriene lek og lær, touch og tankekart. I gruppen *spesialpedagogisk programvare* finnes kategoriene begrepsopplæring, lese- og skrivetrening, tale og hørsel, syn, verktøyprogram og kartlegging (Mikrodaisy AS, 2006).

Det kanskje viktigste resultatet av arbeidet i Finnmark, er uten tvil den tverrfaglige og politiske bevisstgjøring av at mange barn sliter med alvorlige lærevaner på grunn av syns-

relaterte lese- og skrivevaner. Det tverrfaglige samarbeidet gjennom kursvirksomhet og daglig kommunikasjon fagfolkene mellom, bærer i seg kimen til videreutvikling og spredning av «Finnmarksmodellen» også til andre fylker. Selv om tiltak og virkemidler i fremtiden vil videreutvikles og bli annerledes, har Knut Pettersen likevel påvist grunnleggende og matnyttige måter både for holdningsendringer, organisering av tjenesten og gjennomføring av behandlingsopplegg som han har vært initiativtaker og pådriver til gjennom en 20-årsperiode. ■

LITTERATUR

- BEFRING, E.** (1992). *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- HELSEDIREKTØREN** (1991). *Innstilling av 20. februar 1991 fra utvalg nedatt av helsedirektøren 12. juni 1990 «Behandling av barn med samsynsproblemer»*. Helsedirektoratet.
- HUNSTAD, E.** (2002). *Magnimaster Gold*. (www.magnimaster.com/introduksjon).
- HØVDING, G. OG T. BERTELSEN** (2000). *Refraksjonsanomali og refraksjonsfeil*, s.80. I: Høvdning G. (red.) *Oftalmologi, Nordisk lærebok og atlas*, 13. utgave. Bergen.
- LIE, I.** (1986). *Syn og synsproblemer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MIKRODAISY** (2006). www.nettkatalogen.no/firmainfo/mikrodaisy_as/1871762322.htm.
- ODD, O.** (1990). *Convergensinsuffisiens*. *Oftalmologi nr. 3*, ss. 15 og 25–27.
- SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET** (2006). *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*. IS-1235 Nasjonale faglige retningslinjer.
- STATPED NORD** (2006). *Årsplan 2006*.

Nordisk spesialpedagogisk konferanse i København

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

Den tradisjonsrike nordiske spesialpedagogiske konferansen ble arrangert for 22. gang. Konferansen samlet 300 deltakere fra hele Norden i København 4.– 6. oktober. Temaet var inkludering i Europa og spesielt i Norden.

Inkludering, eller rommelighet som de gjerne sier i Danmark, var hovedtema for konferansen. Dels så man på situasjonen i de nordiske landene og dels ble situasjonen i ulike europeiske land belyst. Det kom fram i konferansen at alle europeiske land har inkludering som mål, men virkemidlene og i hvilken grad man segregerer varierer mye. Det er en klar tendens til at man ønsker å gjøre spesialskolene om til ressursentre, men særlig i land med et differensiert og omfattende spesialskolesystem ser utviklingen ut til å gå langsomt. Det gjelder de fleste land på kontinentet, bortsett fra Italia som var tidlig ute med en bevisst integreringspolitikk. Dario Ianes fra Bolzano i Italia understreket likevel sterkt at vi trenger mer forskning bl.a. for å få en mer funksjonell diagnostisering. – Uten mer empiri og nye ideer dør inkluderingsmodellen, sa Ianes. Cor Meijer, direktør for European

Agency for Development in Special Needs Education, hadde fått i oppgave å komme med et «helikopterblikk» på hvordan det står til med inklusjon i Europa. Han innledet med å trekke fram at det typiske ved en suksess er reisen ikke målet. Noe av det samme gjelder for inkludering, hevdet Meijer. Han viste til at alle europeiske land har inkludering som mål, men det er store forskjeller i hvordan man arbeider for å nå målet.

– En bekymringsfull tendens, sa Cor Meijer, da han refererte til undersøkelser som viser at det har vært to prosents økning i segregerte løsninger. Han viste også en oversikt hvor det går klart fram at de nordiske landene har færre segregerte elever enn de fleste andre europeiske land. Meijer minnet også om at det kan være til dels store forskjeller mellom de tallene de offisielle myndighetene liker å bruke og det som faktisk er den reelle situasjonen.

Se ellers innholdsrike presentasjoner med mye fakta på: www.nfsp.info

FORBUNDETS FORMÅL er å fremme samarbeidet mellom de ulike medlemsforbundene om spesialpedagogiske spørsmål samt å følge utviklingen på det spesialpedagogiske området. Forbundet arrangerer nordiske konferanser hvert tredje år sammen med skolemyndighetene i de respektive landene.

Mer informasjon Nordisk forbund for spesialpedagoger: www.nfsp.info

Hege Valås ny president i Nordisk Forbund for Spesialpedagogikk

Presidentskapet i Nordisk Forbund for Spesialpedagogikk (NFSP) skifter fra land til land i Norden, og under konferansen i København var det Norge som overtok stafettpinnen. Det innebærer at den neste nordiske konferansen skal holdes i Norge. – Sannsynligvis i 2010, sier Agneta Bolinder i Utdanningsforbundet. – Konferansen er den største oppgaven til foreningen. Vi ser at alle de nordiske landene har samme mål, nemlig at barn og unge skal kunne bidra til sitt eget livs-prosjekt, men vi har forskjellige måter å jobbe på, sa Valås bl.a. i forbindelse med at hun overtok presidentvervet fra Leif Sort i Danmarks lærerforening. Hege Valås er medlem av sentralstyret i Utdanningsforbundet.



Hege Valås med «ordførerkjede» som synlig bevis på presidentvervet i Nordisk Forbund for Spesialpedagogikk.

Hvis noen sier **stopp**, er det klart vi *holder opp!*

Dette innstikket handler om hvilken betydning vennskap har for barn. Etter forfatterens mening er vennskap undervurdert når det gjelder trivsel og læring. Klare regler som følges opp gir grobunn for trygghet og utvikling.

TEKST: BEATE HEIDE, ILLUSTRASJON: HELENE HAUGE SÆTHER

Jeg har ofte forundret meg over klas-
seregler som er hengt opp i klasserom
rundt om på skolene. De fleste er knyttet
til «du skal ikke», eller et mer kollektivt
imperativ som sier «at i vår klasse er vi
snille/greie». Denne regelen skiller seg
ut fra de andre jeg har sett gjennom
mange år. Den fikk meg til å reflektere,
og jeg falt helt for den. Den lille første-
klassingen forklarte meg at det er nemlig
sånn på deres skole, at når noen sier at
de skal stoppe, så holder de opp med en
gang.

Noe av det vanskeligste barn skal
lære er sosial omgang med andre barn.
Når barn begynner på skolen øker
kravene til sosial kompetanse radikalt i
forhold til barnehagens hverdag. Dette
gjør at de barna som sliter med å finne
sin plass og å få til vennskap ofte får en
ekstra utfordring når de begynner på
skolen. Dette kommer i tillegg til faglige
krav og krav om konsentrasjon og
oppmærksomhet.

Vennskap undervurdert

Jeg tror at betydningen av vennskap
også for barn er en undervurdert stør-

relse når det gjelder trivsel og læring.
Derfor er det ekstra viktig å stimulere
funksjonshemmede barn til sosial
omgang med andre barn. De aller fleste
funksjonshemmede barn har det til fel-
lestrekk at de sliter med språk, kommu-
nikasjon og sosiale relasjoner til jevn-
aldrende. Det har vært sterkt fokus på
opplæring i ADL ferdigheter (dagliglivets
aktiviteter) for å utjevne forskjellen
mellom hva et funksjonsfriskt og et
funksjonshemmet barn greier. Dermed
har den sosiale biten, og det som går
på å etablere vennskap ofte kommet i
andre rekke. Fokus i barnehager generelt
er nettopp sosial kompetanse både i for-
holdet barn-voksen og barn-barn.

Hva er det som gjør at vi intuitivt og
umiddelbart liker et annet menneske?
Dette er et filosofisk spørsmål som er
vanskelig å svare på. Det er ikke lett å
sette fingeren på de faktorer som gjør at
vi tiltrekkes andre. Denne siden av oss
mennesker er lik, uansett hvilke forut-
setninger vi innehar. Vi kan ikke styre
hvem vi skal like og hvem barn har lyst
til å leke med, men vi kan stimulere barn
til å lykkes sosialt i forhold til andre ved

å være til stede i øyeblikkene sammen
med barna.

Den andre, den som blir likt, trenger
både nonverbal og verbal støtte på at
han er likt. For barn med funksjonssvikt
medfører denne enkle filosofien at de er
helt avhengig av at de voksne rundt dem
oversetter deres handlinger til språklige
ytringer som gjør at andre barn blir opp-
merksom på at de er betydningsfulle.
Når Pia, som har Downs Syndrom stråler
opp og springer mot Mathilde, har hun
ikke ord for at hun liker å være sammen
med Mathilde. Da trenges den voksne
til å si: – Pia, ble du så glad da Mat-
hilde kom? Kanskje du har lyst til å leke
sammen med henne? Og på Pias nikk,
trenger Mathilde den voksnes bekræf-
telse med et: – Kunne du Mathilde tenkt
deg å leke med Pia? Slik bygges for-
ståelse og vennskap opp, sten for sten.
Den funksjonsfriske og den funksjons-
hemmede kan ha nære og gode rela-
sjoner dersom de er omgitt av voksne
som er opptatt av og var for å lese non-
verbal språk. Dersom vi skal ta på alvor
at funksjonshemmede barn trenger
«oversettere» for å etablere og videreut-



vikle vennskap, må dette feltet få langt større fokus og plass i arbeidet rundt barn med ulike funksjonshemninger.

Ivan, 8, har ADHD. Han slåss seg ofte til oppmerksomhet i uteleken. Ingen vil leke med han fordi de oppfatter han som sint. Ivan sliter med dårlig selvbilde, men det er det vanskelig å få øye på bak en skrytende fasade om alt han kan, har og vet. Ivan søker desperat etter å finne en lekekamerat, og han mislykkes hvert eneste friminutt. Ingen vil være sammen med han.

Barn med uro og impulsivitetskontrollsvikt oppleves av andre barn som krevende og uforutsigbare. Disse barna kommer i mange konflikter med andre barn, både verbalt og fysisk. Det gjør at mange funksjonsfriske barn vegrer seg mot å leke med «urokråka». Her trenges også gode forbilder der voksne er med i leken, hjelper til med å skape felles innhold og avverger sinneutbrudd slik at begge barna kan få positive erfaringer med at det går an å leke uten å bli uforlik.

Alle pedagoger vet at barn som henger etter sosialt også henger etter

når det gjelder lekeutvikling. Dette medfører at funksjonshemmede barn ofte mister sin arena for å møte likesinnede når fokuset går over fra sosial utvikling til utvikling gjennom læring. I skolen er det færre muligheter for å danne lekeallianser på tvers av aldersgruppene med mindre skolen selv har et aktivt forhold til lek og samhandling.

Klare regler

Jeg er glad for klasseromsregler som setter fokus på at barn skal lære seg å si fra om hvor deres grenser er for hva de tåler og tillater at andre gjør. Regelen representerer for meg et nytt syn på barns sosiale kompetanse. Barnet skal bli hørt når det setter grenser. For at andre skal kunne stoppe voldsom lek, erting, latterliggjøring eller annen trakassering, må de faktisk bli gjort oppmerksom på at de bryter nettopp denne regelen. Dette gjelder både det funksjonsfriske og det funksjonshemmede barnet. Klare regler som følges opp gjør det trygt for alle barna i klasserommet, og nettopp trygghet er selve grunnlaget for utvikling. Rent sosialt tror jeg

vi enda har mye å lære om hvordan vi kan hjelpe barn til å bli mer inkluderende og mindre egosentriske. Dette er kvaliteter som ikke kommer av seg selv i noen klasserom, men gjennom knallhardt arbeid fra pedagogen som leder barnehagegruppa eller klassen. Økt bevissthet på egne og andres behov og økt bevissthet om hva som er betingelsene for å utvikle vennskap tror jeg er tjenlig for alle.

Både Ivan og Pia, som har helt ulike problematikker å jobbe med, trenger voksne som tør, vil og kan se spire til vennskap hos barna. Spirer som de dyrker og pleier slik at alle barn får utviklet sine forhold til andre på det utviklingstrinnet de befinner seg.

Vennskap, ja, hva er det? Kanskje grobunnen i alt vennskap er nettopp felles gode erfaringer med hverandre? De erfaringer trenger barn som sliter sosialt å få gjennom en voksen som hjelper, støtter dem og oversetter handlingene til ord.

- Jeg vil se dagen begynne

Tvangstanker og pedagogiske tiltak

Denne artikkelen er et forsøk på å sortere, reflektere og foreslå pedagogiske tiltak for de elevene som sliter med tvangstanker. Bakgrunnen er forankret i forfatterens deltakelse på PPTs sommerkurs på Storefjell i 2007 med Jarle Eknes, spesialist i klinisk psykologi. Han foreleste over temaet tvangslidelser hos barn og ungdom.



Roy Gundersen arbeider ved
Kristiansand PPT.

Jeg gir meg selv øyeblikkelig arrestordre hvis noen av mine ord er på kanten eller strider i mot Eknes' intensjoner eller meninger. Avvikelser skyldes utelukkende denne nedtegners intellektuelle mørke. Artikkelen er heller ikke på noen måte fyllestgjørende eller rettferdig mot kurset som helhet, men heller et forsøk på å snu stener på min vandring fra hulens mørke til lyset.

Jeg har valgt å ikke beskrive alt for inngående hva tvangstanker og -lidelser er som fenomen siden dette er av mer psykologisk karakter, men har heller valgt å se på de relasjonelle betingelsene til eleven. Her tenker jeg spesielt på personen som elev, og jeg vil se på hva lærer kan bidra med uten at denne skal opptre som psykolog. Kan vi være med på å hive ut noen tunge stener i elevens ryggsekk heller enn å fylle den, har artikkelen gitt mer enn gode bidrag.

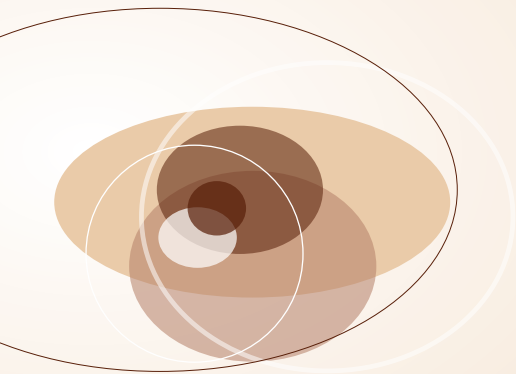
Litt historikk

Tvangstanker er på ingen måte noe «nytt» fenomen, men er beskrevet opp gjennom historien blant annet via munk, leger, psykologer og filosofer. På 1980-tallet ble kognisjons betydning trukket aktivt inn som et ledd i behandlingen (Salkovsis/Emmelkamp). Det ble etter hvert bred enighet om at moderne behandling bør bygge på eksponeringstrening og responsprevensjon (E/RP) og kognitiv terapi (KT). Det er særlig

når tvangslidelsen innebærer klare ritualer (tvangshandlinger og mentale ritualer) som etterfølges av umiddelbar spenningsreduksjon hvor E/RP benyttes. Dette er ikke en samtalerapi, men en pedagogisk måte å trene hjernen opp til å fungere på en mer normal måte (Eknes). Det pedagogiske prosjekt blir å lage nye mentale spor i betraktningen av verden hvor den ses på nye måter. Legge fram alternative briller i møtet med verden. Personer med autisme og Asperger har hatt stor nytte av KT og ERP (Reaven & Hepburn, 2003; Lord, 1995, sit. Eknes) gjerne i kombinasjon med SSRI-preparat. Som ellers med personer med autisme skal metaforer unngås, mens derimot konkreter har god effekt i forhold til kognitive selvinstruksjoner.

Litt om hva psykologen gjør

Eksponeringstrening vil si at man utfordrer tvangslidelsen ved at personen systematisk utsetter seg for det ubehagelige. Behandlingen er meningsfull når den kombineres med responsprevensjon. Dette begrepet refererer til at man blokkerer (unnlater å utføre) ritualer som reduserer eller fjerner angst og ubehag. Man bryter mønsteret som opprettholder tvangsimpulsene. Dette gjelder også ting man sier til seg selv som fraser og lignende. Psykologene prøver å gi personen erfaringer om at utførelse av ritualer ikke er eneste måte å svekke plagene på. Utfordringene ligger i å få personen til å gjøre det man er redd for og la være å gjøre det som gjør at man føler seg bedre. Dette er tanker og handlinger lærere kan ta med seg i sitt pedagogiske arbeid sammen med eleven, ansvarsgruppa hvis slik finnes og PPT. Selv om dette er arbeidsoppgaver for



psykologene, er mitt anliggende at miljøet rundt eleven både får nødvendig og tilstrekkelig informasjon om elevens plager og om hvordan man i fellesskap best kan bidra til reduisering av disse plagene.

Hensikten med eksponeringstrening og responsprevensjon er å redusere angst og ubehag som assosieres med tvangstanker og -handlinger. Dette foregår gjennom to læringsprosesser kalt habituering (tilvenning) og ekstinksjon. Habituering vil si at nervecellene venner seg til et stimuli gjennom eksponering over en viss tid. Nervecellene forteller oss at vi behøver ikke å vaske hendene etter å ha håndhilst eller behøver å kjenne 10 ganger på dørhåndtaket om døren er låst. Det er heller ingen fare forbundet med å trå på streker på fortauet eller å gå over gaten til nytt kvartal selv om vi ikke ser kumlokk i det nye kvartalet. Habitueringen gjelder ikke bare for impulser knyttet til tvangshandlinger, men også for rene tvangstanker uten tilhørende tvangshandlinger. Man kan lære seg å bedre tåle at en tanke kommer ved å eksponere seg for den tilstrekkelig ofte og lenge. Ekstinksjon (meningsdannelse ut fra egen atferd) kan forklares som noe man gjør (tvangshandling) for å redusere et ubehag som ikke har noe med tvangshandlingen å gjøre som sådan. Når man ser bilulykker på TV eller andre media, betyr det ikke at min familie skal oppleve det samme. Jeg oppnår heller ikke en reduksjon av mitt ubehag om ulykker ved å telle lyspærer, noe personer med tvangstanker kan gjøre. Disse kan oppleve at det lønner seg for eksempel å telle lyspærer for å redusere ubehag.

Man blir lett sin egen fangevokter når problematiske tanker om skyld og katastrofer knyttes til ritualer. Her kan kognitiv terapi være hensiktsmessig. Slike tanker kan være at: «Kan jeg tenke slik, kan jeg gjøre det også», «Det hjelper ikke at det er lite sannsynlig at det skjer, for det *kan* jo skje likevel», «Hvis jeg tenker en fæl og grusom tanke, vil det føre til at noe fælt og grusomt vil skje», «Hva jeg enn gjør, er det en katastrofe om jeg ikke gjør det perfekt» og «Jeg må alltid være på vakt mot feil jeg kan gjøre, som på noen måte kan føre til at andre uskyldige personer rammes» (Eksnes). Det sier seg selv at det er lite hensiktsmessig når slike antagelser får for stor plass i hverdagen. I

en skolesituasjon bidrar det ikke akkurat til konsentrasjon og effektiv jobbing sett med lærers øyne. Når slike antagelser tar for stor plass, er de hemmende og ikke fremmende for personens utvikling. Antagelsene kan også ha motsatt fortegn: at man føler seg flink og fantastisk, at «Jeg lider meg gjennom mine endeløse ritualer for å beskytte dem jeg er glad i fra farer og skader. Og siden ingen av mine nærmeste har dødd eller blitt skadet, må det jo bety at jeg har gjort noe riktig». Begrepet «sunn fornuft» står på skrint jordsmonn i en slik setting.

Innen kognitiv behandling legges det vekt på å identifisere hvilke tanker personen knytter til tvangstankene. Ofte viser det seg at personen ikke har reflektert mye rundt dette, og tankene opptrer nærmest automatisk og med den største selvfølge. De fungerer nærmest som tankefeller. Bevissthet rundt disse mekanismene vil kunne føre til at personen får en utvidet oppmerksomhet og refleksjon, som igjen bidrar til at personen på sikt kan unngå å bli fanget av uhensiktsmessige tanker. I terapien vil disse feiltolkningene bli utfordret og gi klienten anledning til å utvikle mer hensiktsmessig tenkning rundt hendelser og aktuelle tema (Eksnes). Ved første øyekast kan det virke noe underlig at det som låser en person til bestemte og ofte bisarre tvangshandlinger ikke settes under rasjonelt fokus, men det viser seg at personen er så låst i disse uhensiktsmessige rutinene som fanger vedkommende så sterkt at personen mangler den nødvendige *avstanden* til seg selv og fenomenet. Noen ganger ser man at det man holder på med er snodig og merkelig, men klarer likevel ikke å bli befridd fra tvangshandlingene med egen hjelp. Ekstern hjelp kan bidra til å gi personen briller for å se egen handling og -tanker rundt denne handlingen. Kan vi nærme oss fenomenet med andre argumenter, er det andre og mer hensiktsmessige ting man kan gjøre? Å sette handling under refleksjon kan være å stille spørsmålet om hvordan man kan si nei til tvangsimpulsene, og hva skjer da? Det nye fokus kan være hvordan man klarte å stå imot en tvangsimpuls i dag? Men også å la personen fortelle om en gang man klarte å la være å gi etter for tvangsimpulsen, hva var spesielt med den situasjonen? Stikkordet er å lete etter *unntak* fra regelen om at tvangsimpulsene tar over-

Ved å plassere tvangen på utsiden av og ikke i mennesket, forsterkes utkastelsen og kampviljen vekkes.

taket. Klarer man å identifisere slike unntak, er tanken at de vil bli flere og flere under behandlingen og etter hvert gjøre personen i stand til å mestre hverdagen mer hensiktsmessig.

Litt om egne bidrag

Eknes låner villig ut verktøyet sitt:

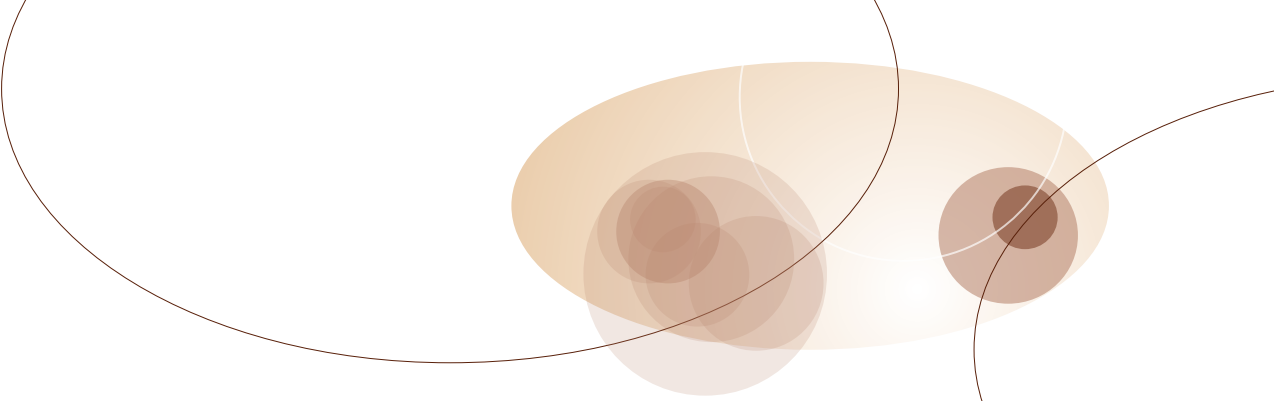
Tenk deg at du ligger på gresset og kikker opp mot himmelen. Tenk deg at du ser på skyene. Hele tiden beveger de seg videre. Det kan gå fortere eller sakte, men de er i bevegelse, og blir etter hvert borte. Slik er det med tvangstankene dine også. Hvis du viser tålmodighet, vil du oppleve at de forsvinner av seg selv (Eknes).

Eknes spiller på et psykologisk begrep kalt rekyleffekten, det vil si at når man konsentrerer seg om ikke å tenke på noe, øker nettopp sannsynligheten for å gjøre det. Derfor er det ikke særlig hensiktsmessig når en sier at man ikke skal tenke på det eller ikke bry seg om det, for det er nettopp det man gjør. Slik blir et rasjonelt argument stengt av sin motsats. Snuoperasjonen kan bestå av to innsatser: selvinstruks og instruksjonen sagt av andre. Eknes er raus med å gi oss eksempler på gode selvinstruks: «Jeg tenker ikke på dette nå, men venter litt», «Jeg vil ikke argumentere mot de rare tankene», «Jeg må tåle ubehaget, for å bli kvitt disse tankene», «Det at tvangen sier det, trenger ikke bety at det er sant», «Det virker farlig, men det er det ikke, det er bare tvangstankene som prøver seg igjen. Det de sier er verken viktig eller riktig. Bare virkelig irriterende. Vel, jeg får finne på noe annet å gjøre, mens tvangstankene gjør seg ferdige» (Eknes). Tvangen parkeres på sidelinjen, gir den mindre fokus og dermed status, og heller trekker fram seg selv. Denne får en ny rolle, og går fra å være en slags rekvisitt til å spille hovedrollen i teaterstykket kalt Livet. Rekvisitter kan byttes ut, men hovedroller har energier utover øyeblikket. Det er noe man utvikler seg med, og det gjør noe med en etter at sceneteppet er nede. Mennesket er noe mer enn en bærer av en tvangstanke, det er subjektet som trer fram på scenen og dytter objektet ned i rekvisittakjelleren. Man ser *mennesket*.

Ved å plassere tvangen på utsiden av og ikke i mennesket, forsterkes utkastelsen og kampviljen vekkes: «Ok, så du prøver deg igjen. Men tro ikke at det blir like lett hver gang. Du kommer til å merke at jeg er sterkere enn du tror», «Vel, denne

gangen klarer du ikke å få overtaket i alle fall», «Stikk! Du er ikke velkommen! Jeg vet du kommer til å bli en stund likevel, men jeg kommer ikke til å gi deg den oppmerksomheten du ønsker», «Du igjen! Du har ikke gjort mye bra for meg akkurat, så du fortjener ikke min oppmerksomhet. Så du kommer til å få mindre oppmerksomhet enn du liker. Det er nye tider nå, og du er ikke lenger alene om å bestemme reglene!» Den pedagogiske mitraljøse avfyres med flere skudd hvor lærer ordner nye patronbelter. Slik sett kan lærer være en viktig støttespiller for eleven med å forsyne denne med nye argumenter i avsløringen og bortvisningen av Tvangen uten at lærer skal ta på seg psykologens hvite frakk. Å dele noe vil være å forsterke noe, men igjen uten at en plukker blomster i andres bed. Taushetsplikt og samtykke må selvfølgelig være på plass.

Jeg lister meg rundt i Eknes' godtebutikk over gode tiltak og stjeler videre. Nå med fokus på viktigheten av at selvinstruksene er realistiske: «Dette kommer til å bli vanskelig, men jeg skal klare det likevel. Jeg har vunnet noen runder før, og dette er også en slik runde hvor jeg kommer til å vinne», «Greit, jeg kommer ikke til å klare det hver gang, men jeg skal klare det oftere og oftere», «Vel, du trenger deg på, og fortsatt har du makt til å tvinge meg til å tenke på bestemte ting. Men makten din er likevel svekket og du kan ikke tvinge meg til å tenke og gjøre alt du vil. Kanskje noen ganger, men ikke hver gang, *Du* blir svakere, og *jeg* blir sterkere». Metaforen om kamp og krig er ikke tilfeldig valgt, det er nettopp en kamp og en krig mot noe som røsker og sliter med én, en ubuden gjest som frekt og freidig ikke bare trenger seg på, men som også kaster ut alle andre gjester. Den krever å få være alene, derfor koster utkastelsen store anstrengelser og massiv innsats. Hovedbudskapet til seg selv må være at ja, dette er vanskelig, men jeg skal klare det. Det er lett å trekke parallellen til Bullnows (1958) eksistensielle kamp hvor eleven må være alene i denne kampen, men at man som omsorgsperson har sitt største bidrag i å være tilstede. «Kampen er din og den må tas av deg, jeg kan ikke ta den *for* deg eller *fra* deg, men jeg kan være tilstede». Ingen tvil om at kampen er alvorlig, det kan handle om å være en psykiatrisk pasient eller ikke. I et slikt perspektiv blir alle små skritt store, og man har beveget seg godt framover når man kan si til seg selv at: «Nei, jeg dør ikke når jeg berører dette håndtaket, men når jeg berører dette kan jeg få en tvangstanke om at jeg



kan bli syk og dø». Utkastelsen er allerede i gang.

Et annet ord for denne prosessen er eksternalisering, dvs. å ytregjøre tvangen. Tvangen er ikke meg, jeg er ikke tvangen, men den bør beskrives som noe ubehagelig og tyngende, en nevropsykiatrisk lidelse som er adskilt fra en selv. Å hjelpe seg selv er å ta avstand fra noe som har fått og tatt en dominerende, ja noen ganger enerådende plass i en selv. Tvangen har tatt styringen over ens liv, men nå er vi ved et turning point hvor man tar tilbake styringen ved å gjøre den til noe ytre som ikke skal være en del av en selv. Igjen blir *avstand* et stikkord: personen må få sine øvrige tanker og ressurser fram, vise seg selv og omverdenen at man består av mer enn en tvangslidelse og at man faktisk har en del andre ressurser og tanker enn det som hittil har blitt vist. Desto flere sider man presenterer av seg selv, desto mindre skamfull blir en. Slik legges grobunnen for sosial deltakelse og selvtillit som igjen kan bli eksponert for seg selv og andre. I oppbyggingen av seg selv ligger det også et potensiale for å se på tvangen som en motstander og ikke som en dårlig vane. I førstnevnte ligger kamp, å seire over noe som ikke er en selv og som man vil fjerne seg fra. I sistnevnte ligger det en karakteristikk av at dette har noe med meg å gjøre, en slags dårlig karakter jeg bare må avfinne meg med og leve med hvor dette karaktertrekket inkluderes og tilpasses. Sistnevnte viser ikke engasjement eller vilje til forandring, men en stabil faktor man må lære seg å leve med. Selv om kampen mot tvangslidelser må tas alene, er likevel eksternalisering et godt bidrag til at både hovedpersonen og nærpersionene får en felles front mot tvangslidelsen. Slik blir kampen noe som likevel kan deles i form av et felles engasjement for en bedre og mer friksjonsfri hverdag og slik er tilstede i den andres liv (Eknes).

Litt om lærers bidrag

Nærpersionene, gjerne lærer, har viktige bidrag å komme med i eksternaliseringen. Vi kan hjelpe til med å stramme snoringen på boksehanskene ved å navngi tvangslidelsen aktivt i vokalbularet vårt. Vi kan «skyldte på» denne som personen hører på: «Det er ikke deg, det er tvangen», «Jeg ser hva tvangen forsøker å få deg til å gjøre», «Ikke svar de teite tvangstankene, de fortjener ikke din tid!!», «Det virker som om tvangstankene prøver å lure deg til å gjøre noe igjen. Er det noe slikt som holder på å

skje akkurat nå?», «Kanskje tvangen får deg til å *føle* at du må gjøre det, men det betyr ikke at du faktisk *må* gjøre det», «Er det riktig at tvangen skal få bestemme dette her? Er det ikke riktigere at du viser hvem som er sjefen?», «Det er din tur til å bestemme nå. Nå har tvangen fått bestemme lenge nok», «Husk at tvangstankene bare bryr seg om seg selv. Vi bryr oss om deg» (Eknes). Vi ser vi hjelper til med sorteringen av hva som er tvangstanker og hva som er *deg*, dvs. personen i seg selv. I tillegg er vi bidragsytere i selve kampen med oppmuntrende heiarop *mot* tvangen og hjelper til med å jage den på dør. Vi er der som støttespillere i en vanskelig kamp som ikke er vunnet over natten og som har en lei tendens til å komme igjen.

Det er klart at skal alle betydningsfulle personer være støttespillere i en slik kamp, kreves det at man får tilstrekkelig informasjon fra 2. linjetjenesten om tvangshandlinger og -lidelser om hvordan man best kan være til hjelp. PPT kan også ha god kompetanse på dette og være til hjelp, ikke minst med råd om tilrettelegging og oppfølging. Det er viktig å få fram at symptomene er en del av et sykdomsbilde som ikke er skapt av personen, men av tvangslidelsen. Her brukes eksternaliseringen som en pedagogisk forklaringsmodell på hva personen sliter med. Tvangen er en vanskelig motstander som ikke gir seg uten kamp, den biter seg fast og er vanskelig å bli kvitt. Poenget er at vi er enda sterkere. Vi står sammen om dette, og da er det viktig at vi ikke forventer snarlige resultater. Dette er det ikke så lett å ta inn over seg i en tid hvor skolens ressurser er knappe og hjelpebehovet er større enn noensinne. I starten kan det være formålstjenelig å ikke tenke at man skal bli kvitt sykdommen, men at hovedpersonen skal tenke annerledes om lidelsen. Dette er første skritt, og igjen må vi ta inn over oss at de små skritt defineres som store, så sterk er Motstanderen. Den er likevel ikke sterkere enn at når vi bruker tid og trener tilstrekkelig (3–7 ganger i uka) må til slutt tvangen reduseres eller i beste fall opphøre. Bli heller ikke fortvilet når gamle tvangstanker erstattes av nye, dette er ikke helt sjeldent forløp og heldigvis er de nye lettere å bli kvitt enn de gamle (Eknes). Den gode terapeut/psykolog lar klienten velge hva man skal trene på og hvordan dette skal gjennomføres, det samme kan nærpersionene bli fortalt og oppmuntret til slik at vi fortsatt lar personen være i fokus og ikke tvangen som igjen lett kan få over-

«Vel, du trenger deg på, og fortsatt har du makt til å tvinge meg til å tenke på bestemte ting. Men makten din er likevel svekket, og du kan ikke tvinge meg til tenke og gjøre alt du vil. Kanskje noen ganger, men ikke hver gang, Du blir svakere, og jeg blir sterkere».

taket. Selv om det kunne være ønskelig å få alle tvangstanker til å opphøre med en gang, må vi likevel holde fokus på ett eller i høyden to områder om gangen som både personen og med hjelp av psykologen bestemmer seg for. Når håpløsheten rir oss og fortvilelsen over manglende framgang kommer for dagen, er det viktig å ta inn over seg at vi ikke bruker ord som «Kan du ikke bare komme til fornuft!», slike ord er helt feilplassert da det ikke er snakk om fornuft, men om en tvangstanke og -handling.

Be psykologen om all relevant informasjon, dette igjen med samtykke selvfølgelig. Det kan hende du vil få se bilder av hjernen og hvordan tvangslidelsen forstyrrer visse områder av hjernen mens friske personer ikke har dette. Forklaringer og diskusjoner vil komme fram til at man ikke har en hjerne-skade, men en liten forstyrrelse. Behandlingen går ofte over tid, og bilder før og etter behandlingen vil avsløre store forandringer i forhold til hjernens fungering. Det er viktig at man gjennomgår bildene i informasjonsarbeidet slik at man får et godt innblikk i hva personen sliter med, men god informasjon kan godt gis uten bilder også. Ikke minst fra personen selv. Denne kan ofte slite med angst for sine tvangstanker og -handlinger, her kan nærpersonene bidra med å tenke annerledes om sin angst, nærmest ufarliggjøre den ved å sette den under lupen for interessante fenomener. Her kan det være nyttig å gå sammen med personen uten at lærer igjen skal leke psykolog. Det som er helt avgjørende i en slik relasjon, er at den fundamenteres med respekt og forståelse.

Under prosessen kan vi som står i relasjon til personen gi våre bidrag ved å få personen til å gjøre ting «litt galt»: bruke venstre hånd der høyre foretrekkes av personen, eller gjøre ting «veldig galt»: stimulere til at personen berører toalett-skålen ved smittefrykt, oppsøke dørhåndtak i offentligheten og berøre samtlige av disse i bygget og lignende. Dette har vist seg å ha god effekt når det gjøres som ledd i en behandling. En lærer er ikke en behandler, men en som kan gi enkelte bidrag til og rydde plass til hensiktsmessige tiltak som kan få plass i en skolehverdag. Dette under veiledning av psykolog/PPT og på timefastsatte tidspunkter. Andre tiltak kan være å bidra til at ritualene forkortes, begrenses, utføres saktere eller gjøre noe annet. Viser en langefinger opp til alle biler som kjører forbi, kan denne erstattes av «tommelen opp», noe som gir langt

flere blide bilister og en muntre hverdag.

Det ligger et potensiale i hvordan tvangsmessige spørsmål mottas av meg som står i relasjon til personen. Blir spørsmålene stilt igjen og igjen etter mine forsikringer om at alt går bra og ting ikke medfører frykt og så videre, kan følgende mot-spørsmål ha noe for seg: «Er det du eller tvangen som stiller spørsmålet? Jeg tror det er tvangen som spør. Hvis jeg vil hjelpe tvangen, så svarer jeg det jeg har pleid å svare. Hvis jeg vil hjelpe deg, så svarer jeg ikke og det er deg jeg vil hjelpe», «Du vet at de svarene er *mat* for tvangen. Jeg skjønner tvangen har begynt å bli sulten, men jeg tror ikke det er lurt å gi den mat. Da kommer den bare igjen til deg, hver gang den blir sulten. Derfor gir jeg ikke det svaret du *vet* til tvangen» og «Som avtalt svarer jeg ikke på det, jeg holder meg til avtalen vår, og det får du svar på i samtalen vår (der slik er etablert) (Eknes)». Dette er tiltak som har vist seg effektive, og vi ser at vi hjelper til med eksternaliseringen av tvangen. Personen står fortsatt i fokus med slike svar, mens vi hjelper til med å fordrive tvangen på flukt der den til stadighet prøver å komme igjen og igjen. Oppmuntring, ros og bekreftelser er viktige bidrag fra vår side, støtte og oppmuntre til å gi tvangen motstand og anerkjenne innsatsen er effektive bidrag. Vi må ikke bare gi ros for oppnådde resultater, men like mye til *innsatsen* som vedkommende viser. Vi må vise at vi har forstått lidelsen og gi honnør for at vedkommende sto distansen med sin kamp. Å vise framgangen og heller «overse» det man *ikke* får til er en god strategi for oss på sidelinjen. Slik viser vi at vi bryr oss, ser deg, står sammen med deg i en vanskelig kamp. Dypest sett er vel dette også respekt og forståelse.

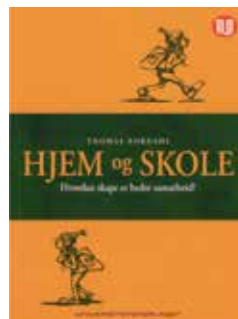
LITTERATUR

- ANDERSEN, T. (1996). Reflekterande processer. Mareid.
- ANDERSEN, T.: FORELESNINGSNOTATER, SPESIALISTUTDANNINGEN I PP-RÅDGIVNING.
- ARONSON, E. (1992). The Social Animal. W.H. Freeman and Company.
- BULLNOW, O. F. (1976). Eksistensfilosofi og pedagogikk. C. Ejlens forlag.
- EKNES, J.: FORELESNINGSNOTATER, STOREFJELL 2007.
- ERIKSEN, T. B. MFL. (1986). Filosofi og vitenskap frå antikken til vår eiga tid. Oslo: Gyldendal.
- JUUL, J. (1996). Ditt kompetente barn. Oslo: Pedagogisk Forum.
- LEVINAS, E. (1996). Den annens humanisme. Aschehoug.
- ØVREEIDE, H. (1995). Samtaler med barn. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2000). De utrolige årene. Oslo: Gyldendal.



HILDE LARSEN DAMSGAARD
Når hver time teller
 Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole
 Cappelen Akademisk Forlag
 ISBN: 978-82-02-27055-1

Når hver time teller er en bok som analyserer ulike deler av skolens virke med den praktiske skolehverdagen som utgangspunkt. Forfatteren beskriver ulike måter å legge til rette på slik at livet i klasserommet kan ivareta ulike elevers behov. Du vil finne konkrete forslag til tilpasset opplæring og til tydelig klasseledelse. Den viktige og noen ganger vanskelige samtalen er spesielt omtalt i et eget kapittel hvor det legges vekt på hvordan man kan bruke samtalen som et konstruktivt hjelpemiddel, ikke minst for dem som strever og ofte møtes med kjeft.



THOMAS NORDAHL
Hjem og skole
 Hvordan skape et bedre samarbeid?
 Universitetsforlaget
 ISBN: 978-82-15-00767-0

Denne boka tar for seg aktuell kunnskap om hva som kjenner seg ut som samarbeid mellom hjem og skole. Betydningen av et godt samarbeid og betingelser for at det skal lykkes er viet stor oppmerksomhet med konkrete eksempler på hvordan samarbeidet mellom hjem og skole kan fungere best mulig. Forfatteren tar også for seg håndtering av konflikter og motsetninger i samarbeidet – også her med råd om hvordan man dreier konflikten til muligheter for endring og enighet. Avslutningskapitlet om «Foreldre som gruppe» inneholder bl.a. en interessant drøfting av mulige virkninger av leksehjelp.



HENNING RYE
Barn med spesielle behov
 Et relasjonsorientert perspektiv
 Gyldendal Akademisk
 ISBN: 978-82-05-37675-5

Forfatteren setter i denne boka søkelys på den betydning forholdet mellom omsorgsgiver og barn har for barns utvikling, særlig legges det vekt på barn med spesielle behov. Størst oppmerksomhet vies de senere års innsikt om hva kvalitet i samspillet innebærer og om betydningen for utviklingen av barns biologiske, psykososiale og mentale potensial.

Omsorgsgivers behov for omsorg og barns rett til tidlig hjelp til gode relasjonserfaringer behandles i egne kapitler.



ESPEN EGERBERG (RED.)
Minoritetsspråklige med særlige behov
 En bok om utredningsarbeid
 Cappelen Akademisk Forlag
 ISBN: 978-82-02-26343-0

Utredning av en mulig lære vanske hos minoritetsspråklige kan innebære spesielle utfordringer. Hva kan tilskrives manglende språkferdigheter og hva kan en eventuell spesifikk lære vanske ha å si for manglende fremgang?

Forfatterne skriver om metoder for utredning og vurdering av barn, unge og voksne. Tospråklig utvikling og læring, samarbeid med foreldre, bruk av tolk, utredningsmetodikk og gjennomføring av tester er eksempler på temaer som blir behandlet i boka. Vansker knyttet til språk, matematikk, utviklingshemming, lesing/skriving og ADHD er omtalt med de utfordringene som tospråklighet og spesiell erfaringsbakgrunn innebærer.

Terror mot barn – Norge 2007

AV TRYGVE HILDEBRAND

I dette innstikket tar forfatteren til orde for at den korte foreldelsesfristen for overgrep mot barn må tas opp til vurdering. Vi hører ikke så sjelden om overgrep mot barn. Det kan dreie seg om en skala fra nesten «uskyldige» overgrep til svært alvorlige tilfeller. Dette innstikket handler om hvor ille slike overgrep kan være.

Far til fire seksuelt, fysisk og psykisk mishandlete barn ble i Bodø tingrett i 1992 dømt til 5 års fengsel for i tidsrommet 1981–1985 å ha påført egne barn alvorlige og livsvarige skader. På det tidspunkt var barna, som den gang var mellom 6 og 15 år gamle, alvorlig traumatiserte uten trygghet og omsorg, med stort hjelpe- og kontaktbehov og med store problemer med tale/kommunikasjon, læring og alminnelig adferd/tilpassing til samfunn og normer. To bistandsadvokater representerte de fire barna under rettssaken. Selv var jeg knyttet til saken som sakkyndig vitne og deltok under hele saksbehandlingen.

I Hålogaland lagmannsretts fellende dom av 24. februar 1992 ble faren dømt for å ha utført følgende handlinger: «Han lot barna suge hans penis, masturbere ham, slikke ham i endetarmsåpningen og føre hans penis inn i mors vagina. Handlingene måtte utføres bl.a. fordi faren ellers ikke ville la barna se TV i stua, der de til vanlig ikke fikk oppholde seg, skrudde av strømmen, nektet dem mat osv.. Faren fant også glede av å avlive barnas kjæledyr, og viste ved en anledning frem kattens hode i en hånd,

kroppen i den andre.»

Videre heter det i dommen: «På kjøkkenet var barna stadig utsatt for at faren spyttet på dem og skvettet urin på dem etter å ha urinert i kjøkkenvasken. De måtte også flere ganger overvære at faren hadde stående samleie med moren, for deretter å smøre kjønnssekreter fra hennes skjede i ansiktene deres».

I mars i år kom en fortsettelse av saken opp i Lofoten tingrett, Svolvær. Barna var gjennom sin advokat Ådne Almbakk i Advokatfirmaet Almbakk, Stjørdal, blitt gjort oppmerksom på at det kunne være flere enn far som hadde forsømt seg mot barna og deres menneskelige rettigheter: Vågan kommune med sitt ansvar for barns oppvekst, helse og opplæring måtte ha visst hva som foregikk bak husets vegger, forhold som var dokumentert i rettssaken i 1992 og som i detalj er gjort rede for i domspremissene: Forhold som førte til domfellelse av faren med den til dette tidspunkt strengeste straff i Norge etter disse paragrafene. Nok en gang, 15 år etter domfellelsen av far, møtte jeg som sakkyndig vitne og fulgte saken på nært hold.

Ingen fagperson tilknyttet barne- og ungdomsskolen, helsevesenet eller barnevernet kunne fortelle retten om bekymring eller medfølelse over barnas dramatiske livssituasjon i barndommen. En etter en stilte rektor og lærere opp og erklærte fullstendig kunnskapsløshet om forhold som pedagoger selvsagt må se på som alvorlig varsel på grov omsorgssvikt: Jevnlig lukt av avføring og urin, avvikende adferd og stort skolefravær, tyveri av mat og matpakker fra medelever, isolasjon i forhold til jevngamle og ukritisk omgang og kontakt med voksne på barer og puber på sen kveldstid. Fra tid til annen ble barna pågrepet av politiet pga. butikktyverier av matvarer som de var i ferd med å bære hjem til foreldrene. Ingen barn eller foreldre har noen gang besøkt barna i deres hjem, ei heller hadde de deltatt i medelevers fødselsdagsselskap eller andre hyggelige besøk.

Barnas erstatningssøksmål mot Vågan kommune ble avvist av retten på grunn av foreldelse av straffbare forhold: Fristen for foreldelse i slike grove overgrepssaker mot barn er tre år etter at ofrene burde kjenne til straffbarheten,



med andre ord 1995. Bortsett fra et sjofelt og simpelt forsøk på å avspise de to guttene med en symbolsk erstatningssum, to søstre ble ikke tilbudt noe, har ingen lokale myndigheter, heller ikke bistandsadvokatene som var deres rådgivere før og under straffesaken, veiledet dem om deres rettigheter og deres ansvar for å reise erstatningssak innen tre år etter 1992.

Foreldelsesfrist har vært et gjennomgangstema i mange grove økonomisaker i det siste: Felles for de fleste er at svindel- og bedragerisaker mot skattevesenet og tunge finansforetak har en lang foreldelsesfrist, 10–20 år. Fra enkelte hold er det reist krav om at enkelte alvorlige økonomisaker ikke skal foreldes overhodet.

Dommer Rolf Eidissen uttaler i dommen av 07.06.07 bl.a. følgende: «Kommunen har ikke bestridt at saksøkerne gjennom oppveksten har blitt utsatt for meget alvorlig omsorgssvikt.» Og senere i samme avsnitt: «I tillegg til seksuelt misbruk forekom også psykisk og fysisk vold, trusler, alkoholmisbruk, utestengning av barna fra hjemmet, nektet tilgang til mat og avstengning av

vann og strøm i hjemmet som middel til avstraffelser. Ut fra de foreliggende opplysninger er det grunnlag for å karakterisere barnas omsorgssituasjon som ren terror.»

Dommerens umulige dilemma kommer klart fram i siste avsnitt før domsslutningen: Kommunen blir etter dette å frifinne. Saken er for samtlige saksøkere tapt fullstendig.(...) Saksøkerne har imidlertid fått medhold i at kommunen har opptrådt erstatningsbetingende uaktsomt ved manglende inn-
gripen fra barnevernets side. Frifinnelse skyldes i dette tilfelle dels avslag på avtalevisjon etter avtalelovens paragraf 36 og foreldelse. Tingretten finner at saksøkerne har hatt fyllestgjørende grunn til å gå til sak mot kommunen.

Kan det norske samfunn, som rankes som et av verdens fremste på borgernes rettigheter og rettssikkerhet, være bekjent av en åpenbar nedprioritering av menneskelig lidelse sammenliknet med det syn som framkommer når det gjelder økonomiske forbrytelser? Står virkelig tre års foreldelsesfrist for incest- og mishandlingsaker i familier i rimelig forhold til en tilsvarende på 10–20 år

på økonomiområdet? Dersom vår rødgrønne regjering bestående av framtrepende humanister og proklamerte forsvarere av myke verdier virkelig ønsker å markere at også barns oppvekstforhold er viktig, anbefaler jeg den snarest å ta initiativ i forhold til Stortinget for å endre lovverket slik at barn som vokser opp under psykisk og fysisk terror får en rettsbeskyttelse som i det minste tilsvarende bedratte offentlige myndigheter og private finansinstitusjoner!

Etterord: Saken ble fra advokatfirmaets side forberedt til behandling i Lagmannsretten høsten 2007. Etter initiativ fra Vågan kommune ble det gjennomført forlikforhandlinger partene imellom. Forhandlingene resulterte i et forlik som begge parter har erklært seg tilfreds med. ■

«Inn med idiotene»

– et autentisk bidrag til å forstå autisms kompleksitet, og avlive noen myter

AV TROND EVENSTAD

Kamran Nazeer har selv autisme som diagnose. Begrepet «høytfungerende autist» kan man ofte diskutere nytteverdien av. Autismen i seg selv vil aldri være høytfungerende. Forfatteren av denne boka fungerer iallfall på et høyt samfunnspolitisk nivå ettersom han har jobb som rådgiver for den britiske regjeringen. Hovedtemaet i boka er hvordan han selv og tidligere klassekamerater har lært å forstå denne verden.

Som sønn av ressurssterke foreldre med pakistansk bakgrunn, har han bodd ulike steder i USA og Storbritannia, samt Saudi-Arabia og Pakistan. Han er utdannet jurist og har doktorgrad i filosofi. Som fireåring begynte han på en spesialskole på Manhattan i New York. I boka forteller han om sitt møte med tidligere klassekamerater fra denne perioden.

Han forteller levende fra sitt intervju med foreldrene til Elizabeth, hun som det gikk galt for og som tok livet sitt. Han oppsøker fire andre kamerater som jobber seg gjennom livet med sin autisme; Vi møter dataeksperten André som kommuniserer gjennom sine hånddukker, sykkelbudet Randall med samboer Mike og Craig som er lite talefør i sosiale sammenhenger, men som har arbeidet som taleskriver for amerikanske senatorer. Felles for dem alle er at de har lært seg å leve med sin autisme. De har lært seg sine individuelle strategier for hvordan de skal te seg og holde fokus i samvær med andre. Fortellingene er personlige og ærlige,

om enn litt springene. Midt i dialogen og skildringen, filosoferer og analyserer Kamran Nazeer. Han tar opp genibegrepet som mange lett fester seg ved, og han hevder at genialitetsmyten er kanskje den verste av generaliseringer folk flest gjør. Det handler om hard jobbing og intens aktivitet og målrettethet. Vi er verken genier eller idioter, men vi må jobbe med oss selv hele livet, sier han.

Mening avgjørende

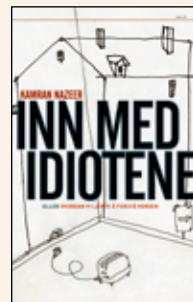
Tittelen (På engelsk : «Send in the idiot»,) refererer til klassekameraten Craigs utsagn. Han hadde stadig noen fraser som han slynget ut i timene. Det var ren ekkolali – noen ganger ved passende anledninger, andre ganger totalt uten mening. Nazeer konkluderer i boka med at autistene hører til der de er: «Idiotene skal ikke sendes noen steder». Men nettverket og støtten i hverdagen er avgjørende for hvordan det skal gå med dem i livet.

Mening er avgjørende, sier Nazeer, og tar opp det vanskelige begrepet «sentral koherens.» Personer med autismediagnosen strever med å sette detaljene sammen til helhet. Nazeer påpeker dette som et nøkkelbegrep til forståelse. Felles for personene i boka er at de har utviklet fokusområder som Nazeer kaller for "lokal koherens" for å kompensere for alle detaljene som røver deres oppmerksomhet og fører til mangelfull kontekstoppfatting.

Forfatteren tar oss blant annet med

inn i skarpe politiske analyser av amerikansk politikk og valgkampstrategier. Her er det juristen og spesialrådgiveren som trer fram. I siste del av boka diskuterer han autisme med lærere fra sin barneskole og stiller spørsmålet om det fins en vei ut av autismen.

Dette er spennende lesing med autentiske autismeskildringer. Jeg leser et intervju med forfatteren i en herværende avis. Journalisten kom til å bytte om noen bokstaver. Han skriver ikke «sentral koherens.» Ordet er blitt til «koderens.» Kanskje skal vi ta dette ordet bokstavlig? Vi trenger vel alle å rense opp litt i våre forestillinger og koder og mulige myter om autisme. I den sammenhengen mener jeg boka fra Pax Forlag er et utfordrende og viktig bidrag.



KAMRAN NAZEER

Inn med idiotene

Pax Forlag, 2007

ISBN: 978-82-530-2985-6.

Leser søker bok fikk Folkeopplysningsprisen 2007

Organisasjonen Leser søker bok som nylig er flyttet inn i det nyopprettede Litteraturhuset fikk under Læringsdagene for voksne i september i år Folkeopplysningsprisen for 2007.

Juryen, som bestod av representanter for studieforbund, bibliotek, Universitets- og Høgskolerådet og Voksenopplæringsforbundet, la bl.a. vekt på:

Leser søker bok tildeles Folkeopplysningsprisen for sitt arbeid med tilrettelegging av tekster for lesesvake, for at de gjør tekstene tilgjengelige for alle, for at de samarbeider med 100 bibliotek, sprer kunnskap om tilrettelagt litteratur til bibliotek, bokhandlere, undervisningsinstitusjoner og ressurspersoner. Det er dessuten vervet over 500 leseombud som leser for demente, eldre, utviklingshemmede og andre som trenger det.

Leser søker bok er en allianse med over 20 organisasjoner som jobber for at alle skal ha tilgang til litteratur. Kulturdepartementet, Norsk faglitterær for-

fatter- og oversetterforening, GRAFILL, Den norske Forleggerforening, Norske Barne- og Ungdomsbokforfattere og Den norske Forfatterforening sørger for finansieringen.

Leser søker bok sørger for at det blir gitt ut tilrettelagte bøker, blant annet ved å gi støtte til forfattere, illustratører og forleggere og for at det skal være enkelt å finne tilgjengelige bøker, både i handel og bibliotek.

Fra starten i 2003 er det kommet ut over 50 titler med støtte fra Leser søker bok. På www.boksok.no kan du søke etter sjanger, emne, alder og hvordan boka er tilrettelagt for å være tilgjengelig. Det kan bl.a. være enkel tekst, med lyd, storskrift, punktskrift, Bliss eller pictogram eller tegnspråk. I tillegg til de 50



titlene som har fått støtte inneholder databasen over 350 bøker som på en eller annen måte er godt tilgjengelig.

Er du ute etter tilrettelagt litteratur finner du mye interessant på:
www.lesersokerbok.no

spesialpedagogikk 2008

Nr.	Materiellfrist	Utgivelsesdato
1	03.01.	24.01.
2	31.01.	21.02.
3	06.03.	27.03.
4	03.04.	24.04.
5	22.05.	12.06.
6	07.08.	28.08.
7	04.09.	25.09.
8	02.10.	23.10.
9	30.10.	20.11.
10	20.11.	11.12.

Asperger syndrom

– en innføring for alle!

AV SIGRID LUNN

I boka «Hva kan jeg fortelle deg om Asperger syndrom?» forteller gutten Adam om seg selv, om hvordan han opplever å ha Asperger syndrom og hva slags problemer dette kan føre til for ham. I tillegg viser han frem hvordan de rundt ham kan hjelpe og gjøre det lettere for ham med enkle hjelpemidler – for det meste ved å vise forståelse.

Boka starter med et forord til den norske utgaven av Mie Mohlin. Der skriver hun blant annet: «I denne boka blir du kjent med Adam (...) han har en forståelsesvanske som kalles Asperger syndrom eller AS». Jeg liker denne formuleringen, ordet forståelsesvanske er mye mer forståelig og mindre stigmatiserende enn ord som «gjennomgripende utviklingsforstyrrelse» eller «funksjonshemming», og dette er svært viktig i og med at boka i stor grad henvender seg til barn. For ord som lager mer mystikk enn nødvendig, skaper usikkerhet og avstand, mens enkle og forklarende ord som dette skaper forståelse og nærhet.

Det er slike små detaljer jeg tror gjør denne boken til en annerledes og nyttig bok for barn med Asperger og omgivelsene deres.

Boka har også et informativt etterord av førsteamanuensis dr. polit. Nils Kaland som tar opp dette med Asperger syndrom på en mer generell måte – og

skrevet i en litt annen stil enn i resten av boka.

Åpenhet viktig

Det at jeg-personen selv forteller så åpent om sin Asperger, tenker jeg kan medføre at barn med syndromet som leser boka vil få en opplevelse av at det er helt ok å ha AS. Dette er bra på flere måter:

- 1: Det fører til større åpenhet, noe som igjen gjør det lettere for omgivelsene å forstå, og dermed vil konfliktnivået synke, og barnet vil oppleve hverdagen lettere.
- 2: Det vil føre til større selvtilitt, som i seg selv er positivt i forhold til hvordan man har det og også sannsynligvis vil det redusere stress og dermed gjøre barnet bedre i stand til å fungere i hverdagen, noe som igjen vil forbedre selvtilitten – en god sirkel.

Boka vil også lære andre at det er helt ok å ha AS, de vil skjønne mer av hva det egentlig er som skjer. Mye «mystisk», «rart» og uforståelig vil ved hjelp av denne bokas forslag til tolkning kunne fremstå som forklarlig og logisk. Dette vil gjøre barnet med AS mindre fremmed, og man vil i større grad kunne

fremstå som «en av oss» – det vil bli lettere å få venner. Ikke lett, men sannsynligvis lettere.

Det er viktig å huske på, slik det i boka også påpekes, at alle med Asperger syndrom er forskjellige. Men med boka som utgangspunkt kan man likevel få et bedre utgangspunkt for å forklare den enkelte personen med AS fordi man i stedet for å forklare alt fra bunnen av kan si «dette er likt som han i boka» og «på dette området har jeg det litt annerledes». Dette gjør det også lettere for barnet å forklare sin egen situasjon for barna rundt seg.

Barn og voksne

Jeg tror det er viktig at barna som leser dette har en voksen de kan henvende seg til etterpå for å få svar på det de lurer på eller rett og slett få diskutere saken. Jeg ser for meg at man for eksempel kunne sette av en skoletime til å diskutere boka, hvor barnet med Asperger også selv kunne bidra med å gi svar på de andre elevenes spørsmål, gjerne etter lærers oppfordring og gjerne av typen «Dette vet nok du mer om enn meg, vil du kanskje svare på spørsmålet selv?»

I hvert fall slik at barnet føler seg viktig og verdsatt for den spesielle kunnskap og erfaring han/hun sitter med. Dette vil kunne øke barnets status

hos de andre barna, og tro meg, barn med Asperger trenger slike løft!

Denne boka er svært enkel i fremstillingen av en vanskelig situasjon, men samtidig svært informativ. Dette betyr at både barn og voksne kan ha utbytte av å lese den. Jeg vil anbefale den til alle som jobber med barn som har diagnosen Asperger syndrom, i tillegg til familie og venner som boka i første omgang henvender seg til.

Boka er oversatt fra engelsk av Svanhild Marie Larsen, som selv har Asperger syndrom, i samarbeid med Nils Kaland. Originaltittelen er Can I tell you about Asperger syndrome, og boka er skrevet av Jude Welton.



JUDE WELTON

Hva kan jeg fortelle deg om Asperger syndrom?

Kommuneforlaget, 2005

ISBN: 978-82-446-1302-6

PSYKOLOGER og PEDAGOGER - PPT FOR YTRE NORDMØRE

Ledig fagstillinger for **psykolog** og **spesialpedagog**.

Vi legger vekt på god relasjonskompetanse, og faglig engasjement.

Søker spesielt etter personer med interesse for tiltaksetablering innefor det ordinære oppvekstmiljø for barn og unge. Oppgi faglige interesseområder, da vi vektlegger spisskompetanse og vi arbeider i nettverk med to andre pp-kontorer på Nordmøre.

Kontoret har i dag tilsatt to psykologer. Veiledning kan gis.

Spesialpedagoger må ha relevant kompetanse og praksis.

Vi gir rett person konkurransedyktig lønn og muligheter for etterutdanning. Kontoret har 15 fagstillinger. Vårt ansvar er både grunn og videregående skoler. Kontoret betjener fire kommuner på Nordmøre med kontorsted i Kristiansund. Virksomheten er organisert i team. Arbeidsmiljøet er godt, men med store krav til selvstendighet og tidvis høyt arbeidspress. Tjenesten har faste regler for avspasering, hospitering og to ukers studiepermisjon i tilknytning til ferie. Angi ønsket stillingsprosent og lønnskrav i søknaden. Søker bør disponere bil og kontoret er behjelpelig med å skaffe bolig.

Referanser bes oppgitt i søknaden. Søkere oppfordres til å ta telefonisk kontakt. Aktuelle søkere vil bli innkalt til samtale. Helseattest og politiattest må fremlegges på forespørsel. Søknadsfrist 25.nov 07.

Elektronisk søknad: www.kristiansund.no

Spørsmål kan rettes til kontorleder **Steinar Waksvik**, Tlf: 715 75 255 eller E-post, steinar.waksvik@pptnordmore.no

Hvordan fremme et positivt læringsmiljø og forebygge/mestre atferdsproblemer i skolen?

Atferdssenteret ved Universitetet i Oslo tilbyr barneskoler en fire-dagers kursrekke (30 t) gjennom skoleåret 2008/09.

Målgruppe: Hele personalgruppen

Kurssteder: Lillehammer, Stavanger, Drammen, Asker/Bærum og Tromsø.
Kursavvikling avhenger av lokal oppslutning.

Kursavgift: Ingen

Forutsetning: Deltagelse betinger at skolene bidrar i et evalueringsopplegg.

Mer informasjon: www.atferdssenteret.no/skolekurs

Bindende påmelding innen 15.01.08

til m.a.sorlie@atferdssenteret.no

stillingsannonser

Helse Fonna HF omfattar sjukehusa i Haugesund, Stord, Odda og Valen, og fire psykiatriske sentra (DPS). Organisasjonen er delt inn i åtte klinikkar/område som er organisert på tvers av dei ulike sjukehusa. Helseføretaket dekkjer ei befolkning på 165 000 innbyggjarar, og har ca. 3000 tilsette.

Psykiatrisk klinikk - Stord/Kvinnherad BUP

Klinisk pedagog

Fast 100% stilling

Det blir søkt etter klinisk pedagog med vidareutdanning i barne- og ungdomspsykiatri og godkjenning frå Kliniske Pedagogars Forening.

For søkar som ikkje har spesialkompetanse, blir det krevd følgjande: Godkjend kompetanse for pedagogisk arbeid/undervisning. Mastergrad, hovudfag eller embetseksamen i spesialpedagogikk, eller pedagogikk. Minimum to års undervisning og /eller pedagogisk praksis etter gunnutdanning.

Vi ønskjer søkarar som er: Pasientorientert, tilpassningsdyktig, sjølvstendig og ansvarsbevisst. Har respekt for den enkelte pasienten og bidrar til eit godt arbeidsmiljø. Strukturerer og samarbeidsvillig.

For nærmare opplysningar om stillinga kontakt:
Seksjonsleiar Eivind Grasdahl tlf.: 53 49 12 20
Klinisk pedagog Berit Hella tlf.: 53 91 22 00

Søknadsfrist: 1. desember 2007

Fullstendig utlysningstekst og søknadskjema finn du på www.helse-fonna.no



0 52 53

www.helse-fonna.no



**Lillegården
kompetansesenter**

Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Vi har ledig inntil 2 stillinger som rådgiver innen skoleomfattende utviklingsarbeid, og 1 stilling som seniorrådgiver som også vil inneha funksjon som senterets nestleder

Vi søker etter faglig engasjerte medarbeidere med minimum embetseksamen, hovedfag/master innenfor følgende fagområder: Pedagogikk, spesialpedagogikk, psykologi eller et annet samfunnsvitenskapelig fag. Utdanning og erfaring fra arbeid med endringsprosesser og utviklingsarbeid i skolesammenheng vil bli tillagt betydelig vekt. Av hensyn til senterets omfattende internasjonale engasjementer, stilles det i tillegg krav om gode engelskkunnskaper.

Lillegården kompetansesenter er en virksomhet underlagt Utdanningsdirektoratet. Senteret er lokalisert i Porsgrunn og har et landsdekkende mandat knyttet til arbeid med utvikling av gode læringsmiljø i skolen. Senteret preges av dyktige medarbeidere, godt arbeidsmiljø, stort arbeidstempo og utstrakt reisevirksomhet.

Søknad med CV og referanser sendes Lillegården kompetansesenter på e-post: lillegarden@statped.no, merket SØKNAD, RÅDGIVERE innen 5. desember 2007

Full utlysningstekst : www.statped.no/lillegarden.



**Nannestad
kommune**

Pedagogisk psykologisk rådgiver

– ref. nr. 07/3668

PP-tjenesten i Nannestad har ledig en 100 % fast stilling med tiltredelse snarest mulig.

Godkjent politiattest av ny dato må fremlegges før tiltredelse.

For nærmere opplysninger ta kontakt med Birgitte Boon, tlf. 66 10 53 31, birgitte.boon@nannestad.kommune.no eller Synne Vintervold, tlf. 66 10 53 32, synne.vintervold@nannestad.kommune.no

Fullstendig utlysningstekst finnes på www.nannestad.kommune.no – «ledige stillinger».

Her finnes også skjema for elektronisk søknad som vi gjerne ser at blir benyttet.

Dersom ikke elektronisk søknad brukes, sendes søknaden Nannestad kommune, personal- og organisasjonsseksjonen, 2030 Nannestad.

Vitnemål og attester sendes ikke, men tas med ved et evt. intervju. Minst to referanser må oppgis.

Søknadsfrist: 28. november 2007.

frantz.no

STIFTELSEN RAGNA RINGDAL'S DAGSENER

Hans Nielsen Haugesgt. 44 A, 0481 OSLO

Telefon 23 400 800 – Telefax 23 400 801 – E-post rrd@rrd.no

Dagsenteret ligger nedenfor Grefsen stasjon i Oslo og gir tilbud til voksne mennesker med utviklingshemming. For tiden har vi 57 brukere fordelt på 5 avdelinger og totalt ca. 55 ansatte. Vår hovedmålsetting er å gi bedret livskvalitet gjennom stimulerende aktivitets- og utviklingstilbud.

Med forbehold om endelig vedtak for inntak av ny bruker har vi ledig 100 % stilling som

MILJØTERAPEUT

Dagsenteret gir tilbud til mennesker med store sammensatte funksjonshemninger og tilstreber et faglig høyt nivå på våre tjenester. Vår virksomhet er preget av dyktige medarbeidere med ulik fagbakgrunn som sammen skaper en trivelig arbeidsplass med rom for personlig utvikling og faglige utfordringer.

For fullstendig utlysningstekst, se vår hjemmeside www.rrd.no-aktuelt

Vil du vite mer om stillingen så ta kontakt med: avd. leder Edle Sund, tlf. 98 26 09 73

Søknad sendes til: Stiftelsen Ragna Ringdals dagsenter, Hans Nielsen Hauges gate 44 A, 0481 Oslo innen 30 november



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!

Tegn abonnement nå!

Kr 300,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

- du kan bestille enkeltblader
- du kan abonnere på bladet
- på nettsiden ligger kortfattet omtale av alle artikler fra 1999
- finn bestemte temaer og forfattere ved å bruke søkerfunksjonen
- du kan få opplysninger om hvordan vi ønsker at artiklene skal utformes
- du kan finne stillingsannonser

Ja takk, jeg ønsker å abonnere på
Spesialpedagogikk f.o.m. nr. _____

_____ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

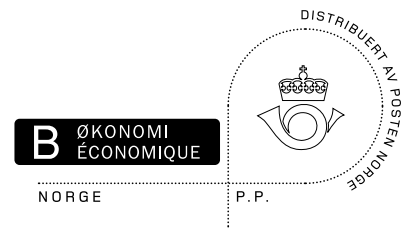
Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo



Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Hilde Larsen Damsgaard** er allmennlærer og cand. paed. spec. og er nå ansatt som førstelektor på Høgskolen i Telemark, Institutt for sosialfag. Har tidligere skrevet «Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd». Er nå aktuell med boken «Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole». **Loraine Ringdal** er førskolelærer med master i spesialpedagogikk, fordypning språk og kommunikasjon og arbeider som pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT-Bodø. **Grete Bergerud** er førskolelærer med master i spesialpedagogikk, fordypning språk og kommunikasjon. Hun arbeider ved Spesialpedagogisk Senter i Nordland/StatpedNord. **Kenneth Larsen** er utdannet allmennlærer og har videreutdanning i Målrettet miljøarbeid og en Mastergrad i Education-Special Education. Larsen er ansatt som spesialkonsulent i Psykiatrien i Vestfold HF, Glenne autismesenter. **Egil Hunstad** er synspedagog/cand. paed. spec.. Hunstad har i mange år arbeidet med rådgivning, forskning og utviklingsarbeid i synssektoren. Han har skrevet mange forskningsartikler og har utviklet dataprogrammer. **Rune Johnsen** har lærerutdanning med bl.a. videreutdanning i synspedagogikk fra Universitetet i Oslo. Han har arbeidet i ulike posisjoner i synssektoren og er nå ansatt som synspedagog og avdelingsleder ved Nordnorsk kompetansesenter, enhet Troms. **Beate Heide** er klinisk pedagog ved Nordlandssykehuset i Stokmarknes. Hun har bl.a. skrevet flere fagartikler, innstikk og bokmeldinger i Spesialpedagogikk. **Roy Gundersen** er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning og arbeider ved Kristiansand PPT. Han har tidligere skrevet artikler i Spesialpedagogikk, bl.a. om Livet i Jesper Juuls familie. **Trygve Hildebrand** er klinisk pedagog og har i mange år arbeidet innenfor barne- og ungdomspsykiatrien. Han er for tiden seniorrådgiver ved Sykehuset Innlandet HF/BUP, Tynset. **Trond Evenstad** er undervisningsinspektør på Gjerpen barneskole i Skien. Han har mange års erfaring med tilrettelegging og inkluderingstiltak for elever med Asperger Syndrom.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

Webster-Strattons lærerprogrammer : Arne Tveit og Bjørn Arnesen ved Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd gjør rede for erfaringer fra utprøving i to kommuner. *Begynnerlesing og data*: Odd Haugstad tar for seg grunnleggende forhold i leseopp-læringen og advarer mot bare å bruke data. *Lekser som stressfaktor i hverdagen*: Rose-Mari Moen ønsker i et innstikk å få mer debatt om lekser. Hun skriver som foreldre-kontakt, men har også solid faglig bakgrunn. *Barn med CI – en ny elevgruppe i enhetsskolen*: Mari Odberg Bjerke og Elin Lande skriver om inkludering av barn med CI i vanlig skole. Artikkelen bygger på intervju med foreldre og lærere til barn med CI.