

2014 årsabonnement kr 450,-

04 Hva er en god skole?

12 Egge-modellen

18 God skolestart for urolige barn

24 Kalle, boken

og kappa – en skolehistorie

36 Toalettrening a

en voksen utviklingshemmet elev



Foreldresamarbeid



Ellen B. Ruud

For at barn skal få en god tilpasset opplæring og dekket sitt behov for spesialpedagogisk hjelp, er man i de fleste tilfeller avhengig av å ha et godt samarbeid med foreldrene til barna det gjelder.

Når det dreier seg om barn med sammensatte vansker og store hjelpebehov, er det ofte flere forskjellige faggrupper som blir involvert. I mange tilfeller blir det dannet ansvarsgrupper for disse barna, og det blir arrangert ansvarsgruppemøter der foreldrene blir invitert sammen med fagpersonene som på ulike måter har ansvarsoppgaver knyttet til deres barn.

I slike møter er fagpersonene i flertall, og det er ikke til å undre seg over at den ene eller de to foreldrene som deltar på møtet, noen ganger kan føle det overveldende å forholde seg til at så mange forskjellige personer har oppfatninger og meninger om deres barn. Lena Andersen, i dette nummeret i Spesialpedagogikk, refererer til en mor med et barn med Downs syndrom som uttaler «Man føler seg ofte veldig liten, der man sitter med ulike instanser...». Det er ikke enkelt å måtte være avhengig av å motta hjelp fra andre, og hvordan man som foreldre blir møtt og måten ting blir sagt og diskutert på, vil kunne gjøre stor forskjell med hensyn til hvordan opplevelsen av møtet blir.

Dette er det svært viktig at ulike fagpersoner tar inn over seg. Den medmenneskelige dimensjonen og innlevelsen i foreldrenes situasjon kan ikke underdrives. Foreldrene til disse barna er i en svært sårbar situasjon og har mange følelser knyttet til barnets utvikling. Foreldrene må derfor få en opplevelse av at fagpersonene viser dem respekt og at deres spørsmål og meninger blir tatt på alvor. Derfor må de også få stor innflytelse over hva som mest presserende å ta opp på møtet. Fagpersoner må bidra med realistiske mål og ikke presse foreldrene til å gjennomføre tiltak som de ikke har forutsetninger for å make på det nåværende tidspunktet. Det er også viktig at de gir foreldrene mest mulig trygghet når det gjelder hvilke personer de kan henvende seg til med ulike typer problemer og spørsmål.

*I novellen av Eivind Hofstad *Evjemo* møter vi en spesialpedagog og hennes krevende samarbeid med en mor til en sterkt funksjonshemmet gutt. Her får vi en unik innsikt i både spesialpedagogens og morens tanker og følelser og ikke minst den belastningen det er å ha et barn med en så alvorlig utviklingshemming. Det er ikke vanskelig å forstå at man kan bli sliten både fysisk og psykisk og føle seg maktesløs overfor utfordringer både i nåtid og når man tenker på barnets og sin egen situasjon fremover. Disse foreldrene er i sannhet noen hverdagshelter, og de fortjener mye mer hjelp og støtte i form av avlastning og ressurser enn det de i de aller fleste tilfeller mottar.*

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Hilde Aalborg
Telefon 24 14 23 53
ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 23 53
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7500 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 rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 79
ISSN 0332-8457





Hva er så årsakene til at finske skoleelever skårer så mye bedre enn de norske elevene

artikkel side 4



Overgangen fra barnehage til skole er spesielt utfordrende for barn med uro.

artikkel side 18

04 Hva er en god skole?

Tove Brita Eriksen

12 Egge-modellen

Taraldsen, Kanestrøm, Vekseth Sakshaug og Asp

18 Ansvarsgruppemøter

Lena Andresen

20 God skolestart for urolige barn

Thomas Kristian Tollefsen og Anne Martinsen

26 Kalle, boken og kappa – en skolehistorie

Karianne Gulbrandsen

29 Slå ikke det fremmede barnet

Eivind Hofstad Evjemo

38 Toalett trening av en voksen utviklingshemmet elev

Stamnes, Bjørnseth Moe og Svarliaunet Heglum

46 Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat.

Siv Hillesøy og Stein Erik Ohna

60 Bokmelding

61 Annonser



ILLUSTRASJON AV ELI BYE SØRENSEN

Hva er en god skole?

De aller fleste er av den oppfatning at elever i Norge får en god grunnskoleopplæring, men hva skiller den norske fra den finske grunnskolen? Blir PISA-kartleggingen for styrende, og hvordan ivaretar det finske skolesystemet enkeltelever som faller utenfor den ordinære undervisningen? Dette er spørsmål som denne artikkelen tar for seg.



Tove Brita Eriksen arbeider som dosent ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Det er bred enighet blant politikere, forskere og skoleledere om at vi ønsker å ha en god skole og et godt skolesystem i Norge. Et godt skolesystem betyr, ifølge vår norske skole-filosofi, et skolesystem som har *likhetstanken* som et grunnleggende prinsipp og som rommer *alle elevene* i den samme skolestua. Samtidig skal skolen være *inkluderende, trivselsskapende og kunnskapsgivende*. Læreren har i oppgave å se den enkelte elev, og å anvende undervisningsmetoder tilpasset den enkelte (opplæringslova, 2013, § 1-3). Det norske skolesystemet skal gi livskompetanse i et fra vugge- til-grav-perspektiv hvor læringen starter i barnehagen (Barnehageloven, 2005, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2011) og videreføres i grunnskolen og i

den videregående skolen. Vår skolefilosofi er knyttet til historiske dannelsesperspektiver og er forankret i FNs barnekonvensjon, opplæringslova og Kunnskapsløftet (LK 2006/2011). Dagens norske skolesystem er bygget på kulturelle verdier og en årelang skoletradisjon.

I utgangspunktet er de aller fleste av den oppfatning at skolebarn i Norge får en god grunnskoleopplæring sammenliknet med mange andre land i verden (Eriksen, 2011), og barn med spesielle behov inkluderes i den lokale grunnskolen. I Norge ble Lov om spesialskoler av 25.11.1951 opphevet med virkning fra den 1.1.1976. Bestemmelsene om spesialundervisning er nå lagt inn under opplæringslova (kap. 5). HVPU-reformen, som ble innført i 1991 (Bø & Helle, 2013), medførte at spesialskoler ble lagt ned. Dette fikk konsekvenser for datidens skole og lærernes undervisning.

Ifølge Utdanningsspeilet (Utdanningsdirektoratet, 2013) fikk 8,6 % spesialundervisning i grunnskolen i skoleåret 2012/2013. Det er stor forskjell mellom kommunene

Hva er så årsakene til at finske skoleelever skårer så mye bedre enn de norske elevene

i hvor stor andel av elevene som får spesialundervisning. *Atferdsvansker* er en hyppig årsak for spesialpedagogiske tiltak og behov for tilpasset opplæring.

I 2014 er det vanskelig å tenke seg et norsk skole-samfunn som ikke følger dagens retningslinjer hva skole og inkludering angår (Haugen & Bjerke, 2006). Vi har som en viktig pedagogisk målsetting både å inkludere, å se og legge undervisningen til rette for den enkelte elev (opplæringslova). Dette er viktige trekk ved vår norske skolemodell, men *hva skiller den norske skolen fra den finske grunnskolen?*

«Look to Finland»

I de senere år har politikere snakket mye om den finske drømmelæreren og den finske skolen. Når Pisa-resultater (Programme for International Student Assessment) publiseres¹, trekkes de finske skolerresultatene fram som unike. Hva er så årsakene til at finske skoleelever skårer så mye bedre enn de norske elevene, og hva betyr skolestrukturen og skolefilosofien for skolenes daglige drift? Jeg vil i de følgende avsnittene se på noen av mange mulige forklaringer på dette fenomenet og samtidig trekke fram et case-studium fra Finland.

Finske lover og forskrifter om grunnskolen

Den finske Utbildningsstyrelsen beskriver den finske grunnskolens innhold, utdanning og skoleplikt (Utbildningsstyrelsen, 1998a). Den blir fulgt opp av lagstiftningsloven (ibid., 1998b) som beskriver skolenes undervisning, arbeidstid, fag og temaområder, vurdering og rettssikkerhet (ibid., 2001). Disse lovene har blitt oppdatert flere ganger, senest i 2004.

Et skoleår består av 190 dager, men hver skoledag er lengre enn i Norge, og sommerferien starter den 1.6. Det mest sentrale arbeidet i grunnskolen bestemmes av Utbildningsstyrelsen, og de siste retningslinjene for grunnskolen kom i 2004. Den finske grunnskoleloven definerer skolenes undervisning i sju temaområder². Disse temaområdene ligger til grunn for det lokale læreplanarbeidet og den årsplan som skolenes undervisning bygger på.

De mest i øyenfallende forskjellene mellom norsk og finsk grunnskole kan samles i de følgende punktene:

- *Den finske grunnskolen er niårig. Elevene begynner i første klasse det året de fyller sju. Barn har rett til et førskoleår fra 6 års alder, men det er ikke obligatorisk.*
- *Grunnskolen heter på finsk Suomalainen normaalkoulu (den finske grunnskolen/normalskolen) og skilles fra den finske spesialskolen.*
- *Det er forskjeller i hvordan spesialundervisning og særskilt støtte gis til elever med særskilte behov (Kap. 3 § 17). Nesten 5 % av grunnskoleelevene i Finland er segregert i spesialklasser (Aftenposten 19.8.2013).*
- *Om vurderingen av skoleprestasjoner sies dette: Ved hvert skoleårs avslutning skal det gis karakterer på skalaen 4–10. Ikke godkjente skoleprestasjoner gir karakteren 4. Muntlig og skriftlig vurdering kan gis, dersom Utbildningsstyrelsen bestemmer noe annet ved vurdering på 1.–7. trinn (Kap. 2, § 10).*
- *Dersom en elev får karakteren 4 (ikke godkjent), kan han få anledning til å lese seg opp for å gå opp til ny eksamen/test og vise at han har tilstrekkelige ferdigheter i ett eller flere fag. «Denna möjlighet kan ges också efter att läsårets skolarbete har avslutats» (Kap. 2 §11).*
- *En elev som ikke følger opp sin lekselesing, kan pålegges å lese lekser på skolen opptil en time etter at ordinær undervisning er avsluttet. Lekselesingen blir da overvåket. (§ 36: Disciplin).*
- *En elev kan få gå samme klassetrinn på nytt igjen dersom han ikke forbedrer sine resultater til tross for nytt forsøk (Om kvarstannande i årskursen, avsnitt 2, kap. 2 § 11).*
- *Alle elever får et varmt måltid (gratis) mat på skolen daglig.*
- *Etter endt grunnskole må alle elever gjennomføre*

skriftlige tester og muntlige intervju for å komme inn på gymnaset og på universitetene. Kun de beste kommer inn på høyere studier. Omtrent 35–40 % kommer inn på videregående opplæring (gymnaset), og resten får tilbud om å begynne på yrkesopplæring (ammattikoulu).

Punktene over viser til finske utdanningsprioriteringer. På flere vis skiller de seg fra de norske som er beskrevet i opplæringslova (1998/2011), og spesialskolesystemet er i Norge historie.

La meg med en gang si at å rette blikket mot det finske skolesystemet, er uten tvil både interessant og lærerikt. I utgangspunktet eksisterer det i Norden store skolemessige likheter, men også utfordringer og forskjeller (Nordisk Ministerråd, 2014). Finske skoler markerer ofte og gjerne årlig de beste elevene i klassen med gaver og stipend. Finnene er i langt større grad enn nordmenn opptatt av enkeltresultat, prestasjoner og talenter (musikktalenter, idrettstalenter, kunstartalenter, skoletalenter). Talenter premieres og huskes.

Men hva så med enkelteleven som ikke lykkes så lett? Og hva er en god skole for alle? Hvordan skolen organiseres har med hvilken type kunnskap som verdsettes, forståelsen av læringen, og hvilket syn man har på mennesket (Sørensen, 2013). Det er mange elever som av ulike årsaker ikke mestrer alle kravene som stilles i norsk skole, men denne elevgruppen har plass i klasserommet og i den samme skolen sammen med alle de andre elevene i vårt norske system (Haugen & Bjerke, 2006)). De blir inkludert og ikke skilt ut (The UNESCO Salamanca Statement 1994).

Læreryrket et statusyrke

Læreryrket i Finland kan beskrives som et statusyrke, og kun studenter med *haud* og *laud* kommer inn på lærerstudiet. Det samme gjelder opptak til idrettsstudier. Av 1800 søkere til en lærerutdanningsinstitusjon i Finland i 2013, kom 120 studenter inn (Aftenposten 19.8.2013). Å håndplukke lærertalenter slår også igjennom her. I Norge er det fortsatt politisk uenighet om opptaksgrensene (3,0–3,5) og lærerrekuttering³. Norske lærerinstitusjoner overbooker opptakene som inkluderer en

viss frafallsprosent de to første studieårene i et fireårig studieløp. Vi har gjennom år en utdanningstradisjon som har vært rettet mot breddekompetanse/allmennkompetanse, mens finnene har satset mer på spisskompetanse.

Elever med særskilte behov

I Norge går barn og unge med nedsatte funksjonsevner i den lokale barnehagen og i den lokale grunnskolen sammen med andre barn og unge i samme alderskategori (opplæringslova 1998/2011). Dette er et system som har blitt godt innarbeidet i Norge, og er vanligvis det valget foreldre tar når det skal søkes om opptak i grunnskolen eller i den videregående opplæringa.

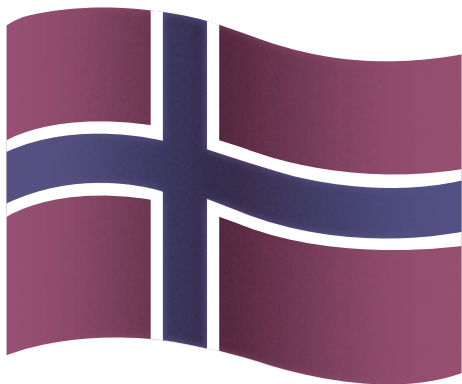
Det finske skolesystemets todeling i grunnskolen/ normalskolen og spesialskolen skaper andre pedagogiske skolerammer enn det norske. I Lag om grundläggande utbildning kap. 4 § 17 (24.6. 2010/642) sies det:

«Det särskilda stödet består av specialundervisning och annat stöd som ges enligt denna lag. Specialundervisning ordnas, med beaktande av elevens bästa och förutsättningarna att ordna undervisning, i samband med den övriga undervisningen eller delvis eller helt i specialklass eller på något annat lämplig ställe.»... og... «Beslut om särskilt stöd ska fattas skriftligen av utbildningsanordnaren och beslutet granskas åtminstone efter årskurs två samt före uppflytningen till årskurs sju.»

I Finland er det barnehagens spesialpedagogiske utredning som veier tyngst om hvor et barn skal begynne; i normalskolen eller i spesialskolen? Ved behov vedlegges en uttalelse fra en psykologisk eller en medisinsk ekspert, men den kan også inneholde en sosial utredning (Kap. 4, § 17, tredje avsnitt). Foreldrene blir orientert om avgjørelsen, men det er ikke foreldrenes valg som bestemmer hvor barnet skal begynne i skole.

Casebeskrivelse

I den følgende omtalen av den finske spesialskole-eleven Matti (fiktivt navn) beskriver Mattis mamma (fiktivt navn Maija) Mattis skolegang. Datainnhentingene er basert på et longitudinelt case-studium (2011–2014) hvor kvalitativt intervju og de tre følgende observasjonskategoriene har vært styrende for datainnsamlingen:



a) *Mattis sosiale ferdigheter*, b) *Mattis motoriske ferdigheter*, og c) *Mattis kognitive ferdigheter*. Spørsmålet jeg har stilt Mattis mamma, har vært: Hva er årsaken(e) til at Matti går i spesialskole? Hovedproblemstillingen har blitt fulgt opp av en rekke tematiske spørsmål, men også observasjon av Matti i ulike situasjoner.

Barn er en sårbar gruppe informanter, så all informasjon er anonymisert i henhold til gitte retningslinjer for personvern, etikk og forskningsvalg for å beskytte deltagende personers identitet (De nasjonale forskningsetiske kriteriene 2009).

Matti (10 år i januar 2014) bor et sted i Sør-Finland. Han gikk i 2. klasse i skoleåret 2013/2014 i en spesialskole med 8 elever i gruppa. Matti har ingen medfødte fysiske eller mentale funksjonsnedsettelse eller diagnoser. Han kan beskrives som en fysisk aktiv gutt som krever mye oppmerksomhet (atferdsutfordringer). Spesialpedagogen har beskrevet Matti som «*et ensamt-stående barn*». Dette er hovedårsaken til at Matti måtte begynne i spesialskole i 1. klasse da han var åtte år.

Matti blir hentet av skoletaxi hver dag. Skolen hans ligger på den andre siden av byen og ikke i hans egen bydel. Han er enebarn til foreldre som fikk ham sent i livet. Han kommer fra et trygt og godt hjem, men det er ingen lekekamerater på Mattis alder i hans bomiljø.

Sosiale ferdigheter: Matti begynte i barnehagen som ettåring (lovfestet barnehagerett i Finland). Da han var seks, begynte han i kunstscole på kveldstid. Han liker å tegne. Enkelte ganger har Matti med seg en kompis hjem, men han liker best å leke alene og få de voksnes positive bifall. Han sliter med relasjonsbygging til barn på samme alder. Matti er en blid gutt, og kommer ofte med spørsmål og fortellinger når Maija og jeg er i nærheten. Han roper ofte: *Olla varovainen, äiti, nähdä minua* (Vær oppmerksom, mamma, se på meg!), *Odottaa nyt, katsoa, mitä minä selvitään!* (Vent nå, se hva jeg klarer!).

I skolesammenheng bruker Matti mye språklig og kroppslig energi på å få oppmerksomhet. Dette kan lett

føre til konflikter i elevgruppa. Mor forteller at spesialpedagogens opplegg er konsentrert om: a) læring, og b) atferdsregulering.

Motoriske ferdigheter: Matti er lett i kroppen og gjennomsnittlig høy. Motorikken er gjennomgående god. Han behersker motorisk det de aller fleste barn på hans alder gjør. Han liker spesielt godt å svømme.

Kognitive ferdigheter: Matti er flink i skolefagene. Han liker å lese og er nøye med leksene. Han er best i gruppa både i finsk lesing, skriving og i matematikk, men han skårer svakere i atferd. Han leser flytende og har god forståelse for tekstens innhold. Matti behersker regneartene som læreren går igjennom. Han får gode karakterer i skriftlige fag. Høsten 2014 skal Matti begynne i den lokale grunnskolen/normalskolen. Han skal da begynne i 3. klasse og har blitt holdt tilbake ett år, jmfør lovverkets bestemmelsen om:

«En elev kan kvarstanna i årskursen om han inte under studierna och inte heller i ett särskilt prov genomfört de studier i..... som avses med tanke på elevens allmänna framgång i skolan.» (2. kap. § 11).

Dette henger sammen med Mattis program i spesialskolen.

Diskusjon

Selv om dette er ett casestudium, gir studien verdifull informasjon om nordiske utdanningsforskjeller og skolekulturer (Hylland Eriksen & Sørheim, 2002). Det er i møter i praksisfeltet kulturforskjellene oppleves som sterkest. Det er ingen tvil om at ulike skolekulturer også har innflytelse på internasjonal skoletesting og de kartleggingsresultatene som publiseres som PISA-resultat (Varjo, Simola & Rinne, 2013; Hjetland, 2008). Sjøberg (2008, 2009) har ved flere anledninger vært kritisk til bruken av internasjonale tester for å måle skolekvalitet, for hva er en god skole?

Min casestudie tolker jeg som en trist skolehistorie, men den kaster tilbake et positivt lys over den norske skolemodellen som har en målsetting om å være en inkluderende enhetsskole med rom for alle. Nasjonale prøver og PISA-kartleggingen av 15-åringers kompetanse i lesing,

Finnene er i langt større grad enn nordmenn opptatt av enkeltresultat, prestasjoner og talenter.

matematikk og naturfag har som formål å gi foreldre, elever, samfunn og skolemyndigheter kunnskap om hva elevene tilegner seg av nødvendige kunnskaper og ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2013; Helle, 2000; Kjærnsli & Olsen, 2013). Men PISA-kartleggingen gir ikke rom for hvordan prioriterte skolekulturer eller nasjonale rammebetingelser skal tolkes. Et annet spørsmål er: hvem deltar i kartleggingen, og hvem holdes utenfor i de enkelte landene? Dette er variabler som lett skaper «blindhet» når PISA-resultater prioriteres for sterkt og ukritisk.

Norsk skolepolitikk har som mål å inkludere alle i den samme skolestua (Gundem, 1998; Schaffer, 1996; Eriksen, 2014). Fellesskapets verdi og tilpasset opplæring innen klasserommets rammer er en viktig del av vår vedtatte skolefilosofi. Casestudien gir imidlertid kunnskap om et skolesystem i Norden som har valgt segregering av barn med spesielle behov og/eller atferdsutfordringer og ikke inkludering. Dette er bekymringsfullt i en tid hvor man innen Norden antar at landene domineres av enhetsskoleprinsippet og hvor opplæringstilbudet skal ha rom for alle uansett evnemessige forutsetninger. De norske lærerne arbeider hardt for å følge opp prinsippet om *inclusive education*⁴, en internasjonal avtale som rommer alle barn og unges rett til en skolegang og undervisning innen normalskolens rammer (opplæringslova). Dette går naturlig nok på bekostning av de internasjonale testresultatene, men hva er da viktigst? Hvilke menneskelige verdier er det norske skolesamfunnet bygget på, og hvordan kan den norske skolen aller best testes nasjonalt med bakgrunn i nasjonalt valgte prioriteringer (LK 2006/2012)?

I mine samtaler med Maija kom det tydelig fram at foreldrene var svært skuffet og hadde sorg over at gutten deres hadde blitt plassert i spesialskole. Foreldrene mente at Matti var velfungerende og faglig flink, men som Maija sa, *Matti kan være litt sta og krever mye oppmerksomhet*. Foreldrene hadde vanskeligheter med å akseptere skolemyndighetenes avgjørelse, og mor sa at hun hadde grått mye. Å diskutere avgjørelsen med kommunens skolemyndigheter hadde heller ikke nådd fram.

I mine observasjoner av Matti er jeg av samme oppfatning som Maija. Matti har mange positive ressurser, og i Norge ville han ha vært en naturlig del av grunnskolefel-

lesskapet. Det er god grunn til å anta at Matti bare er en av mange tusen finske elever som av ulike årsaker ikke inkluderes i den finske normalskolen (Lag om grundläggande utbildning 1998/628 med tillämpningsområde och mål av den 19.12.2003). Hvilke konsekvenser Mattis skolegang vil kunne få for hans framtidige liv, er uvisst.

Det gode skoleeksempel

Som en kontrast til casebeskrivelsen har jeg valgt å trekke fram et godt norsk skoleeksempel, Preståsen skole på Øvre Romerike. Skolen ble bygget i 1978 (1.–10. trinn) og har i dag 350 elever. Preståsen skole har på mange måter vært et flaggskip for inkludering og tilpasset opplæring av elever med nedsatte funksjonsevner på alle trinn. En fysisk aktiv læringsform har gjennom år blitt prioritert i opplæringa i denne grunnskolen, som har romeriksnaturen som nærmeste nabo. Preståsen skole skårer høyt når elevtrivsel kartlegges, og dette er et godt grunnlag for et positivt læringsmiljø.

Rektor Helge Enger⁵ ved Preståsen skole forteller at skolen har mange elever fra andre skolekretser på bakgrunn av foreldrenes rett til et fritt skolevalg for eget barn. Skolens sterke kompetanse bygger på inkluderingsprinsippet om tilpasset opplæring for alle. Enger sier:

Vi er jo alle forskjellige, og noen av elevene våre starter dagen i svømmebassenget. Det er en selvfølge at alle elevene får delta aktivt i fellesskapet. Det er jo ikke begrensningene og hvordan vi er som skal være avgjørende for deltakingen i fellesgruppa, men hvilke utviklingsmuligheter den enkelte har. Det er denne plattformen vi lærere skal bygge den pedagogiske læringen på.

Preståsen skole er bare ett av mange eksempler på en god norsk grunnskole som har trygge og romslige pedagogiske rammer. Det sørger skolens rektor for.

Avslutning

Alle nasjonale skolemodeller har styrker og utfordringer, men det er ingen tvil om at det norske skolesystemet gir barn og foreldre helt andre rettigheter enn hva det finske skolesystemet gjør. Dette handler jo også om menneskeverd, dannelse, likhet, skolenes organisering og hvilket menneskesyn skolen og samfunnet skal ha. Riktignok lever vi i internasjonaliseringsens tidsalder (Eriksen, 2011), og

Men hva så med enkelteleven som ikke lykkes så lett?

teknologien endrer seg i stadig hurtigere tempo. Dette har skapt nye betingelser for læring, undervisning og internasjonale skoletester. Men hva slags *pedagogisk plattform* ønsker norske politikere vi skal ha i framtiden, hva er en god skole, og hva er opplæringens hovedmål? Alle barn og unge skal ha like muligheter til å utvikle sin personlige kompetanse innen de samme grunnskolerammene, og det er det positive utviklingspotensialet som ligger i ethvert menneske, lærere skal bygge læringen på. Å gi barn og unge utfordringer, men også ferdigheter innen det samme sosiale fellesskapet, er en av de viktigste pedagogiske kjernefaktorene i det norske skolesystemet.

Skolesamfunnet handler i stor grad om de aller yngste menneskene. De aller yngste menneskene som ikke selv kan ta egne avgjørelser for deres skolegang og framtid. Derfor blir skolemodeller og de voksnes valg styrende for ethvert barns framtid. Norge har et godt skolesystem for alle. Jeg er mer bekymret for Mattis skolegang og framtid.

Spesialskolesystemet er for lengst avvirket i Norge. Der har Finland fortsatt et stykke vei å gå.

Kanskje tiden nå er moden for norske politikere til å roe ned trangen til å kopiere den finske skolemodellen (Hjetland, 2009; Sjøberg 2008, 2009)? Jeg håper denne artikkelen kan gi rom for ettertanke og være et innspill i dagens skoledebatt. Det finnes uten tvil mange gode skoler i Norge som gjennom år har arbeidet jevnt og trutt med utgangspunkt i norsk skolefilosofi og gitte rammebetingelser (Gundem, 1998). Det er jo slike skoler vi pedagoger vil ha, og Preståsen skole er en av mange gode skolemodeller.

Spørsmålet man imidlertid bør stille seg er: Hva er en god skole, og hva betyr de internasjonale PISA-resultatene (Varjo, Simola & Rinne, 2013)? Kan kvaliteten på et nasjonalt skolesystem bli vurdert gjennom et internasjonalt standardisert testsystem som ikke tar hensyn til nasjonale pedagogiske rammer og skolekulturer? I nettavisen fra Nordisk Ministerråds⁶ møte i København (den 3.2.2014) refereres det til Jorunn Møllers (2014) og temaet Norden viser vej:

Är det Norden som visar vägen? Norden är en del av ett globalt utbildningslandskap och det har skett förändringar. De senaste 50 åren har den nordiska skolan rört sig från rättstat där tilliten fanns hos lagen, vidare till välfärdsstaten där tilliten fanns hos profession, och i dag i konkurrensen (s. 2).

Møller konkluderer med at hun ikke er overbevist om at å konkurrere om skoleresultater er den beste veien å gå for å få en god skole for alle elever. Jeg slutter meg til denne konklusjonen, samtidig stiller jeg spørsmål ved om finske skolemyndigheter har noe å lære fra det norske skolesystemet? Nordisk Ministerråd sier at Norden «visar skolvägen» (ibid.), og det er god grunn til å anta at læringen kan skje i ulike nasjonale retninger. Finske politikere stoler imidlertid på finske læreres profesjonsvalg. Akkurat denne holdningen har norske politikere noe å lære om fra finsk hold.

REFERANSER

- AFTENPOSTEN** (2013). *1800 kjemper om 120 plasser på lærerstudiet*. Oslo: Aftenposten publisert den 19.8.
- BRUNER, J.** (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- BØ, I. & HELLE L.** (2013): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget. 3. Utgave.
- DE FORSKNINGSETISKE KOMITEENE** (2009). *Forskningsetikk/Etiske retningslinjer*.
- ERIKSEN, T.B.** (2011). *Et internasjonalt blikk på skole og utdanning, – hva lærer studentene i praksis?* Bergen: Fagbokforlaget.
- ERIKSEN, T.B.** (2012). *Funksjonshemmede, kroppsøving og tilpasset opplæring. Spesialpedagogikk nr. 7*
- ERIKSEN, T.B.** (2014): *Fysisk aktivitet og nedsatt funksjonsevne, – i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ERIKSEN, T.H. & SØRHEIM T.A.** (2002). *Kulturforskelle, kulturmøder i praksis*. Danmark: Munksgaard.
- GUNDEM, B.B.** (1998). *Skolens oppgave og innhold; en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget, 4. Utgave.
- HAUGEN, R.** (red.) & T. Bjerke (2006). *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- HELSINGFORS SKOLÖVERSTYRELSEN** (2014). *Skolinformation*.
- HELLE, L.** (2000). *Elevvurdering. Kontroll eller læring?* Oslo: Tano Aschehoug.
- HJETLAND, H.** (2009). *Ikkje la PISA dominere opplæringa. Bedre skole nr. 1*.
- JORDELL, K.Ø.** (2013). *Sensur og lærerutdanning. Forskerforum 45(10)*, s. 36–37.
- KJERNSLI, M. & OLSEN R.V.** (red.) (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2005). *Barnehageloven*.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.



KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.*

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET OG UTDANNINGSDIREKTORATET (2006/2011). *Læreplanverket for kunnskapsløftet.*

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (1998/2011). *Opplæringsloven og forskriftens intensjoner.*

MØLLER, J. (2014). *Norden viser vei.* Nordisk Ministerråd: Innlegg på Nordisk utdanningskonferanse i København.

NORDISK MINISTERRÅD (2014). *Norden visar skolvägen.* Nordisk utdanningskonferanse i København den 3.2.2014

SCAFFER H.R. (1996). *Social Development.* Oxford: Blackwell.

SJØBERG, S. (2008). Norsk skole: styrt fra Pisa i Paris? *Utdanning nr. 4.*

SJØBERG, S. (2009). PISA og skolen. *Bedre skole nr. 1.*

SØRENSEN, Y. (2013). Danning – et begrep med mye makt, men med et uklart innhold? *Utdanning nr. 21.*

UTBILDNINGSSTYRELSEN (1998a/628). *Lag om grunnleggende utbildning.* Lesedato: 18.06.14 på Finlex.

UTBILDNINGSSTYRELSEN (1998b/852). *Förordning om grundläggande utbildning.* Lesedato: 18.06.14 på Finlex.

UTBILDNINGSSTYRELSEN (2001/1435). *Statsrådets förordning om*

riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen.

Lesedato: 18.06.14 på Finlex.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). *PISA-resultatene 2013.*

UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). *Utdanningsspeilet.* Nettversjon.

VARJO, J., SIMOLA, H. & RINNE R. (2013). *Finland's PISA Results: an analysis of dynamics in education politics.* I: Meyer, H.-D. & A. Benavot (ed.): *PISA, Power and Policy, – the emergence of global educational governance.* United Kingdom: Symposium Books Ltd.

NOTER

- 1 Se: www.pisa.no/om-pisa/index.html
- 2 http://oph.fi/utbildning_och_examen/grunnlaggande_utbildning/laroplanen_och_timefo.....
- 3 Jordell, K. Ø. (2013): Sensur og lærerutdanning. *Forskerforum* nr. 10, s. 36–37.
- 4 The UNESCO Salamanca Statement 1994.
- 5 Publikasjonstillatelse er innhentet.
- 6 Se: [://www.norden.org/sv/aktuelt/nyheter/noden-visar-skolvagen](http://www.norden.org/sv/aktuelt/nyheter/noden-visar-skolvagen), den 10.2.2014.



The advertisement features a teal background. On the left, a white silhouette of a person sits cross-legged, using a laptop. Above them, several white butterflies of various sizes are depicted in flight. On the right, a white rectangular box contains the Lingpilot logo (a stylized orange fruit) and the text 'Lingpilot'. An orange ribbon banner with the word 'NYHET!' in white is positioned over the top right corner of this box. Below the box, the text 'Lese- og skriveprogram for Mac.' is written in white. At the bottom, a vertical white line separates the text 'Jobb enklere' on the left from the Lingit logo and website 'www.lingit.no' on the right.

Egge-modellen

I denne artikkelen beskrives en ny arbeidsmodell for grunnskolen utviklet gjennom en aksjonsforskningsstudie i et samarbeid mellom Egge barneskole i Steinkjer kommune og Høgskolen i Nord-Trøndelag. Gjennom sosial inter-aksjonisme med felles dialog uten bruk av lekser eller lærebøker i tradisjonell forstand, har prosjektet klart å heve motivasjon, lærelyst og resultater blant elevene.

Av Eldar Taraldsen, Endre Kanestrøm, Kjærsti Vekseth Sakshaug og Pål Asp

Egge-modellens grunnleggende og ambisiøse idé og mål er et ønske om at grunnskolen på en bedre måte skal kunne settes i stand til å oppfylle sine intensjoner om elevmedvirkning og i tillegg fremme danning og lærelyst med hensyn til kravene i opplæringslovens §1-1 og §1-3 (Stortinget 1998), og i «Prinsipp for opplæringa» i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006).

Teoretisk bakgrunn og metode

Klasseromsstudien berører metodologisk på den ene side den klassiske aksjonsforskningen til psykologen Kurt Lewin. Han hevdet at forståelse av systemer oppstår hovedsakelig ved at en selv er med på endringsprosessen, og at denne handlingserfaringen skaper en bedre forståelse av det systemet en arbeider innenfor, her i et klasserom (Myhre, 1982; Weisbord 1990; Egerbladh & Tiller 1998; Tiller 2004; Lindøe 2006). Aksjonsforskning som metode ivaretar også selve grunnideen i hele dette prosjektet som handler om at alle aktører i skolen og i et klasserom skal være *del-*



takere og ikke *tilskuere* i læringsprosesser (Skjervheim, 2002). Når lærerne er med som forskere i studien, løser vi også utfordringene omkring det at forskeren står i fare for å gjøre elevene til *objekter*. Dermed skapes en bedre balanse i lærer-elev-forholdet som øker muligheten for det Heidegger (1889–1976) kaller *medværen* og Skjervheim kaller *intersubjektiviteten* (Skjervheim 2000; Lindøe 2006; Heidegger 2007).

Samtidig er en aktiv deltakelse fra lærerne på forsker-siden forbundet med muligheten for å komme for «nær» det som skal studeres. Utfordringen ved å bli for «native»



(nærsynt) ivaretas her ved at to av deltakerne i forskningsgruppen befinner seg på «utsiden» (Postholm 2005; Pascal 2007; Taraldsen 2011a).

På den annen side rommer vår studie også en *etnografisk* tilnærming. Fetterman (2010) fremhever at etnografiske studier er en slags sammenfletting av deltakernes og forskerens perspektiv. Flere vitenskapsteoretikere kaller denne tilnærmingen for *deltakende observasjon* og *feltarbeid i egen kultur* (Erickson 1986; Wadel 1991; Brophy & Good 2005; Postholm 2005).

Resultatene i studien baserer seg i tillegg til egne obser-

vasjoner og resultater på skolefaglige tester underveis og på samtaler med elever og foreldre. Siste evaluering ble foretatt med samlet foreldregruppe onsdag 18. mars 2014. Tove Thagaard (2003) benevner denne forskningsmetode som «*Forskeren som samtalepartner*» (s. 69). Dette er utprøvd innenfor ulike etnografiske rammer. Professor i sosiologi ved universitetet i Nordland, Per Måseid, har prøvd ut denne metoden innenfor ulike avdelinger i helsevesenet og funnet den velegnet som et alternativ til de mer formelle intervjustudier (Måseid, 1997).

Vi fokuserer på forståelse før elevene blir overlatt til selvstendig arbeid.

Gjennomføring

Studien ble gjennomført fra skolestart i 5. klasse fra august 2011 til og med høstsemesteret 2013 halvt ut i 7. klasse. Dette trinnet har til sammen 49 elever. Før prosjektet startet var det ulike forhold som indikerte at læringsmiljøet ikke var godt nok. Dette var hovedsakelig på bakgrunn av:

- dårlige resultater på faglige kartlegginger og målprøver
- noen elever med meget lav motivasjon
- flere elever med spesialpedagogiske tiltak
- ikke gode relasjoner mellom alle elever
- uklare læringsmål og foreldre som signaliserte dårlige opplevelser omkring leksesituasjonen

Med bakgrunn i denne erkjennelse ble det besluttet å legge om deler av strukturene i læringsprosessen med et mål om å skape et bedre læringsmiljø på trinnet. De omlegginger som ble gjort, sammenfaller på flere områder med de signaler Utdanningsdirektoratet legger for kvalitet i læringsprosesser (Udir, 2014). Vi har også studert professor i pedagogikk John Hattie sine omfattende undersøkelser av hvilke faktorer som påvirker læringsmiljøet (Hattie, 2009). Disse fire forhold har Hattie i sin forskning funnet er de mest sentrale: «1) undervisning med klare og eksplisitte mål, 2) høye forventninger til alle elever, 3) tydelig sammenheng mellom aktivitet og læringsmål, 4) hyppige tilbakemeldinger underveis i opplæringen» (Utdanningsforbundet, 2014).

Med blant annet dette som bakteppe ble det besluttet å gjennomføre følgende fire hovedforandringer fra høsten 2011 i 5. trinn ved Egge barneskole. Alle hovedforandringer har sitt utspring i tanken om å gå fra *å gjøre* til *å forstå*. Fokus på tidlig forståelse av nytt stoff danner grunnlaget for alle tiltak i prosjektet:

- *Lærebokuavhengig undervisning med arbeid etter konkrete læringsmål med utgangspunkt i Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK-06).*
- *Fokus på at alle elever er i samme rom i «innlæringsfasen» sammen med klare forventninger til hele elevgruppen. Forventninger om at alle elevene oppnår forståelse innenfor det som bør ligge innenfor mulig måloppnåelse.*

- *Avvikling av tradisjonelle lekser: Innlæring skjer på skolen med kvalifiserte lærere. Hjemmearbeid forekommer i situasjoner der dette vurderes som læringsfremmende aktivitet innenfor elevenes ulike individuelle mestringsmuligheter.*
- *Dialogbasert undervisning i hele gruppen med vekt på forståelse før elevene arbeider mer selvstendig. Torsdag i første uke med nye arbeidsmål bør alle elevene ha oppnådd en god forståelse. Kontrollen ivaretas gjennom lærerens skjønn ved nær kontakt mellom lærer-elev sammen med målprøver i fagene*

Mål for aksjonsperioden Disse prosessuelle og strukturelle endringer som ble satt inn i 5. klassetrinn ved Egge barneskole høsten 2011 hadde følgende mål:

- Bedre faglige resultater for hver enkelt elev.
- Større motivasjon, lærelyst og læreglede blant elevene.
- Styrke det relasjonelle miljøet i gruppen.
- Forbedre samarbeidsklimaet mellom skolen og foreldre/foresatte
- Fokus på å tenke helhet for elevene innenfor en intersubjektiv forståelsesramme.

Beskrivelse og evaluering av aksjonsperioden

Aksjonsperioden på fem semester som ble avsluttet i desember 2013, viser at de tiltak som ble iverksatt har gitt forbedringer på alle de områder som ble satt opp som mål for aksjonsperioden. Denne evalueringen baserer seg på elevenes resultater på kartleggingsprøver, samtaler med elever og foreldre, og observasjon av elevenes engasjement og arbeidsinnsats:

1) Lærebokuavhengig undervisning med arbeid etter konkrete læringsmål med utgangspunkt i Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK-06).

Elevene benytter ikke tradisjonelle lærebøker, men har en egen «faktabok» som vi kaller «regelboka» hvor de selv etter hvert skriver ned nøkkelbegrep, faktaopplysninger og andre viktige referanser for læringsprosessen. Tradisjonelle

lærebøker fokuserer på mengdetrening for å oppnå forståelse. Vi fokuserer på forståelse før elevene blir overlatt til selvstendig arbeid. Utviklingen når det gjelder periodens første mål, viser at det å benytte klare kompetansemål hentet direkte fra LK-06, har gitt positive resultater på flere områder: økt trivsel og motivasjon i arbeid med fag; bedre resultater på kartleggingsprøver, særlig for de elever som før aksjonsperioden skåret svært lavt på slike prøver; mer variert undervisning for alle elevene; større arbeidsglede.

2) Fokus på at alle elever er i samme rom i «innlæringsfasen» sammen med klare forventninger til hele elevgruppen. Forventninger om at alle elevene oppnår forståelse innenfor det som bør ligge innenfor mulig måloppnåelse.

Forventningene til hver enkelt elev og til elevene som gruppe henger sammen med et fokus på at vi tror høye forventninger er viktig. Samtidig gir også summen av de omlegginger denne aksjonen utgjør, oss tro på at elevene kan prestere på et høyere nivå enn tidligere. Å ha alle elevene samlet i «innlæringsfasen» sammen med dialogbasert undervisning (jf. punkt 4), ser ut til å gi en høyere forståelse i de fagene vi har arbeidet med. Forklaringen på dette ligger sannsynligvis i interaksjonsprosessen i en gruppe. Dette gir en opplevelse av felles utgangspunkt, felles utfordringer, felles ståsted sammen med fellesskapets muligheter for åpen kommunikasjon. Denne åpne kommunikasjon kan medføre at elevene oppdager at utfordringer de tidligere oppfattet som bare deres egne, nå kommer frem som utfordringer hos flere. Dette vil gi økt trygghet og økt forståelse av at vanskelige utfordringer er noe flere i gruppen kjenner på.

Vi tror at det å ha elevene samlet med felles innføring i nytt stoff, er et av prosjektets viktigste grep. Det er en utbredt oppfatning at en innføring må treffe elevenes «nivå». Da er det nærliggende å ta ut av klasserommet de elevene som presterer lavest. Dette blir gjort for å finne et slags felles kollektivt nivå ved innføring av nytt fagstoff. Resultatene her indikerer imidlertid at det å ha alle samlet faktisk gir motsatt effekt. Det ser ut til at de som tidligere presterte dårligst i gruppen, er de som har hatt størst utbytte av de omlegginger som er foretatt. Dette kan indikere at stigmaet

ved ikke å være med i flokken ødelegger mer enn effekten av å få en tilpasset innføring i nytt lærestoff. Dette er selvsagt ikke mulig å måle sikkert. Imidlertid gir både samtaler med foreldre og elever, i tillegg til bedring av resultater på kartleggingsprøver, en indikasjon på at elevene i større grad bør være sammen ved innlæring av nytt stoff.

3) Avvikling av tradisjonelle lekser: Innlæring skjer på skolen med kvalifiserte lærere. Hjemmearbeid forekommer i situasjoner der dette vurderes som læringsfremmende aktivitet innenfor elevenes ulike individuelle mestringsmuligheter.

Erfaring ved Egge barneskole var at mange elever sliter med hjemmearbeidet (lekser) i emner de akkurat har startet med. Når det i foreldregruppen er ulike forutsetninger for å hjelpe til med lekser av ulike grunner, ble det besluttet å avvikle lekser i nylig innlært fagstoff og avvente hjemmearbeid til elevene har oppnådd god forståelse. Dette ble det informert om på foreldremøte i forkant. Resultatet av denne omleggingen er at arbeidet med «å forstå» nytt fagstoff foregår på skolen og i skoletiden. Dette har gitt svært positiv respons både fra foreldre og elever. Foreldrene signaliserer at de nå slipper vanskelige og ubehagelige situasjoner hjemme, fordi elevene mangler motivasjon for å sette seg ned med oppgaver der forståelsen er liten. En del elever har også erfaringer med at de ikke får den hjelpen de trenger hjemme. Dette grepet har fjernet en praksis som tidligere har gitt både elever, foreldre og lærere mange dårlige opplevelser og dermed har vært en faktor til å ødelegge skolemotivasjon fremfor å fremme den.

4) Dialogbasert undervisning i hele gruppen med vekt på forståelse før elevene arbeider mer selvstendig. Torsdag i første uke med nye arbeidsmål bør alle elevene ha oppnådd en god forståelse. Kontrollen ivaretas gjennom lærerens skjønn og ved nær kontakt mellom lærer-elev i tillegg til målprøver i fagene.

Læreplanens kompetansemål brytes ned til konkrete læringsmål innenfor de respektive fag, som i sin tur settes på elevenes ukeplan. Det stilles klare forventninger om at dette skal læres/forstås i løpet av den første uka. Tidligere

hadde vi én felles gjennomgang av nytt stoff. Deretter ble elevene overlatt til seg selv med oppgavebok (jf. 1. tiltak). I den dialogbaserte undervisningen kan elevene stille spørsmål etter en felles gjennomgang ved lærer. Denne første dialogrunden vil virke oppklarende og øke forståelsen hos de fleste i elevgruppa. Deretter arbeides det med én eller to tilpassede oppgaver som i etterkant diskuteres i samlet klasse. Elevene foreslår løsninger og det åpnes for kommentarer og spørsmål. Slike arbeidsprosesser forutsetter grunnleggende trygghet og tillit i elev-lærer-relasjonen og ikke minst i elev-elev-relasjonen. Her avhenger opplegget av fag, tema og andre forhold. Erfaringen er at både resultater og læringsmiljø har blitt mye bedre. Dette er signaler som kommer direkte fra elever og foreldre sammen med den observasjon som daglig gjøres i gruppen.

Oppsummering

Summen av resultater målt mot aksjonsperiodens fire mål har gjennom kartleggingsprøver, foreldresamtaler (felles og enkeltvis), elevsamtaler og sammen med observasjoner av gruppas utvikling gitt både ordsatte, observerte og resultatmessige forbedringer i elevgruppen:

- Bedre faglige resultater – De elevene som tidligere presterte dårligst (under «kritisk grense») har hatt den største fremgang.
- Større arbeidsglede og motivasjon.
- Mindre konflikter.
- Bedre samarbeidsklima mellom lærere, elever og foreldrene.

De tiltak som ble utprøvd, har generelt hatt positiv innvirkning på utviklingen i hele gruppen. Slike aksjonsstudier kan ofte gi positive resultater da det å foreta forandringer i seg selv med en uttalt forventning om effekt, historisk har vist seg også å gi den ønskede effekten. Forskeren Elton Mayo (1880–1949) opplevde dette ved Hawthorne-fabrikken til Western Electric i USA på 1920-tallet der tiltakene i seg selv var det som utløste forventet effekt (Halle, 2014). Denne aksjonsstudien, uavhengig av «sideeffekter», kan dokumentere bedre faglige så vel som sosiale resultater. Til opplysning ble omleggingene imidlertid ikke pre-

sentert som en forskningsstudie, men som en mer varig forandring i undervisningen. Dermed har vi redusert betydningen og dermed faren for at aksjonens positive resultater kan forklares overveiende ut fra forventning om effekt. Dette øker sannsynligheten for at de resultater som foreligger, faktisk er reelle og varige resultater. Lengden på aksjonen, fem semestre, taler også for det samme.

Avsluttende betraktninger

Læring «oppstår» best i en interaksjonsprosess, en prosess som åpner mulighetene for læring og erkjennelse på en bedre måte. Manglende forståelse tidlig i læringsprosessen medfører ofte skamfølelse, nederlagsfølelse og en frykt for at det er bare «jeg» som ikke skjønner dette. I en sosial interaksjon vil mange oppleve at den ennå manglende forståelse er noe som flere i gruppen kjenner på, og dermed vil mye av frykten avta. Denne effekten vil ikke kunne oppnås dersom elever som har manglende forståelse blir tatt ut av klassen fysisk. Lev Vygotskys *sosiokulturelle teorier* trekker frem mye av de samme forhold. Å lære i samhandling utvider mulighetene for at flere i gruppen skal få økt forståelse av de utfordringer som foreligger (Imsen, 2005).

Sosial interaksjonisme diskvalifiserer i stor grad også den tradisjonsrike og inngrodd praksisen i Norge med hjemmelekser. Å sitte alene hjemme med vanskelige utfordringer og liten utsikt til å få hjelp, har for mange elever gitt dårlige skoleerfaringer. Dette har heller gitt et lavere læringsutbytte enn om leksene ble avvirket. I tillegg er lekser ofte en kime til konflikt hjemme (Kvam, Rise & Sæther 2008). Disse erkjennelser lå derfor til grunn for å avvike hjemmelekser innenfor rammen av dette prosjektet.

Resultatene fra denne studien viser at de elevene som tidligere hadde lavest måloppnåelse og lavest motivasjon, har hatt størst fremgang. Dette indikerer at elever med størst behov for spesialpedagogiske tiltak sannsynligvis i mindre grad bør tas fysisk ut av klasserommet enn det som har vært vanlig. De bør heller være en del av klassefellesskapet ved gjennomgangen av nytt lærestoff i klassen – da under forutsetning av en samtidig omlegging til dialogbasert undervisning med fokus på tidlig forståelse.

Mye taler for at arbeidsmodellen vi har benyttet i denne studien, demper oppmerksomheten mot innbyrdes for-

... å ha elevene samlet med felles innføring i nytt stoff er et av prosjektets viktigste grep.

skjeller og avvik i elevgruppen. Våre barn fortjener denne i utgangspunktet kompliserte virkelighetstilnærming da livet i klasserommet ikke bør være repeterende mengdetrening uten en grunnleggende forståelse av det som behandles, men heller en dialogbasert tilnærming og forståelse for elevenes subjektive ulikheter og en dyp respekt for menneskets ulike ståsteder, ønsker og perspektiver. Respekt, ydmykhet, empati og kjærlighet bør settes fremst og erstatte dagens rop etter effektivitet, systematikk og objektivitet. Denne studien er en tilnærming til en slik pedagogisk grunnholdning eller grunnidé. Det er denne grunnidé som gir prosjektet dybde og retning. De erkennelser og resultater denne studien har gitt oss, gjør at vi tør å fremme en alternativ modell for pedagogisk arbeid, her benevnt som «Egge-modellen».

Eldar Taraldsen og Endre Kanestrøm arbeider som høyskolelektorer i pedagogikk ved lærerutdanningen, Høgskolen i Nord-Trøndelag. Kjersti Vekseth Sakshaug og Pål Asp arbeider som kontaktlærere ved Egge barneskole i Steinkjer kommune.

REFERANSER

- BROPHY, J.E. & GOOD, T.** (2005). *Looking in Classrooms*. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- EGERBLADH, T. & TILLER, T.** (1998). *Forskning i skolens vardag*. Umeå, Sverige: Studentlitteratur.
- ERICKSON, F.** (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. I: M.C. Wittrock (red.), *Handbook of Research on Teaching*, s. 119–161. New York: Mac Millan Publishing Company.
- FETTERMAN, D.M.** (2010). *Ethnography: step-by-step*. Los Angeles, USA: SAGE.
- HALLE, N.H.** (2014). *Hawthorne-effekt*. I: Store norske leksikon. Hentet 16.02.2014, fra <http://snl.no/Hawthorne-effekt>.
- HATTIE, J.** (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Auckland, New Zealand: Routledge.
- HEIDEGGER, M.** (2007). *Væren og Tid*. Oslo, Norge: Pax Forlag.
- IMSEN, G.** (2005). *Elevens verden*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 02.02.2014, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>.
- KVAM, B., RISE, S. & SÆTHER, J.** (2008). *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke*. Oslo, Norge: Gyldendal Akademisk.
- LINDØE, P.** (2006). *Aksjonsforskning – Bakgrunn og metodiske utfordringer*. Seminarinnlegg ved Universitetet i Stavanger. Stavanger, Norge: Universitetet i Stavanger.
- MYHRE, R.** (1982). *Hva er pedagogikk – en elementær innføring*. Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag.
- MÅSEID, P.** (1997). *Feltarbeid i ekspertorganisasjoner. Sjukehuset som arena for sosiologisk forskning* (s. 94–116). I: Fossåskaret, E. mfl. *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- PASCAL, B.** (2007). *Tanker*. Oslo, Norge: Pax Forlag.
- POSTHOLM, M.B.** (2005). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudie*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- SKJERVHEIM, H.** (2000). *Objektivismen og studiet av mennesket*. Oslo, Norge: Gyldendal Norsk Forlag.
- SKJERVHEIM, H.** (2002). *Mennesket. Essay: Deltakar og tilskodar*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget.
- **STORTINGET** (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) av 17.07.1998*. Hentet 02.02.2014, fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova*.
- TARALDSEN, E.** (2011a). *Homo Libero – en pedagogisk filosofisk dannelsesreise*. Inderøy, Norge: Norsk Pedagogisk Forlag.
- THAGAARD, T.** (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.
- TILLER, T.** (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand, Norge: Høyskoleforlaget.
- UDIR** (2014). *Utdanningsdirektoratet: Et godt læringsmiljø og fem grunnleggende forhold*. Hentet 12.02.2014, fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Fem-grunnleggende-forhold/>.
- UTDANNINGSFORBUNDET** (2014). *Temanotat 3/2012 fra Utdanningsforbundet om kvalitetsbegrepet i norsk utdanning*. Hentet 12.02.2014, fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat%202012/Temanotat_2012_03.pdf.
- WADEL, C.** (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord, Norge: Seek.
- WEISBORD, M.R.** (1990). *Productive Workplace*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Press.

Ansvarsgruppemøter – rutiner og ivaretagelse

Barn med individuell plan (IP) eller en mer omfattende individuell opplæringsplan (IOP) har gjerne fler enn tre ulike instanser å forholde seg til. Dette kan være skole, PP-tjenesten, BUP, helsesøster, lege og andre. En ansvarsgruppe opprettes med den hensikt å sikre et tverrfaglig samarbeid, god informasjonsflyt og koordinere tjenestene rundt barnet.

AV LENA ANDRESEN

En ansvarsgruppe er ikke pålagt i lov eller forskrift, det er derfor ulik praksis i kommunene hvorvidt det er laget retningslinjer og rutiner for ansvarsgruppemøter. Praksisen er også ulik når det gjelder ansvarlig leder av gruppen, men ofte er det valgt en koordinator for IP og denne personen blir gjerne leder for ansvarsgruppen.

Hovedfokus i et møte må være ivaretagelse av barnet. Kortsiktige og langsiktige mål, ulike utfordringer og aktuelle problemstillinger rundt barnet kan drøftes. Jeg ønsker å fokusere på hvordan barnet og foreldrenes behov blir ivaretatt, samt hvordan rutinene er i forkant, under og etter et ansvarsgruppemøtene. Dette belyser jeg ut fra egne erfaringer og opplevelser som medlem i en ansvarsgruppe, og som foreldremedlem.

Det er som nevnt oftest en koordinator som kaller inn til møtet. Dette kan være en ryddig rolle- og ansvarsfordeling. Det er da viktig at koordinator avtaler med foreldrene hvilke aktører som ønskes med til møtet, og hvilke saker som er mest presserende å ta opp. Koordinator forhører seg med alle slik at tidspunkt for møtet

i utgangspunktet passer for alle.

Det må sikres at alle i gruppen har mottatt innkalling og oppfattet angitt møtested og tidspunkt. Innkallingen bør sendes ut i god tid før møtet, men en mindre formell avtale av tidspunkt må gjøres måneder i forkant. Dette er særlig nødvendig om det ønskes lege, eller HABU med på møtet, da disse personene ofte har stram agenda og planer lagt opp langt fram i tid.

Det å kunne forberede seg til møtet er avgjørende for videre positiv utvikling. For foreldre er den mentale forberedelsen vel så viktig som forberedelse av ulike saker. Det er mange følelser knyttet til barnets utvikling og foreldrene er som regel i en sårbar situasjon. Det er en stor utfordring og til tider belastende for foreldre å ha så mange blikk rettet mot seg og deres barns utvikling. «Man føler seg ofte veldig liten, der man sitter med ulike instanser...», uttaler en mor til et barn med Downs syndrom etter et ansvarsgruppemøte. Dette foreldreperspektivet må være i minnet til de andre aktørene, både før, under og etter møtet.

Min anbefaling er:

- Lag gode rutiner for organiseringen av møtet.
- Ta foreldre på alvor, vis respekt!
- Fordel ansvarsoppgaver og velg leder/koordinator for møtet.
- Lag rutiner med best mulig ivaretagelse av foreldre og barn (i dette ligger sikring av at innkalling er sendt til alle aktuelle fagpersoner).
- Opptre profesjonelt og vis medmenneskelighet.
- Koordinator skal ha klar og god styring av møtet og sikre at alle deltar og tar ansvar for videre oppfølging.
- Det er viktig at det avklares i hver enkelt sak hvem som har det koordinerende og oppfølgende ansvar for hvert enkelt område. For planeier er det viktig å vite hvem i hjelpeapparatet man kan henvende seg til på de ulike områdene dere arbeider sammen om.
- Ta eget ansvar for at ansvarsgruppemøte blir en positiv arena med utviklingsperspektivet i fokus.

Min oppfordring til alle kommuner som gjennomfører ansvarsgruppemøter og til alle medlemmer i gruppen: Ta ansvaret på alvor!

Kortstokken

ARTIKULASJONS- STILLINGER

REVIDERT UTGAVE

Ved hjelp av kortstokken skapes fonologisk og artikulatorisk bevissthet, slik at lese- og skriveprosessen lettes og uttalen bedres.

Kortstokken inneholder et sett illustrasjoner av artikulasjonsstillinger for de fleste norske språklyder og et sett med de tilhørende bokstaver.

Det er lagt vekt på å fremstille de fleste artikulasjonsstillingene i den best forståelige formen.

Beskrivelse av illustrasjonskortene og språklydene kan lastes ned.

Målgruppe: Personer som strever med lese-/skriveferdigheten og alle som har vansker med korrekt uttale.

Utviklet etter ide av Kari Hole - Kortstokken består av 55 kort (28 bildekort og 27 bokstavkort).

Se også spennende produkter på www.infovestforlag.no

Løvejakten

Løvejakten er en motorikk- og lydhistorie hvor alle er aktive medspillere i historien. Den styrker den kinestetiske sansen, følesansen, grovmotorikken, koordinasjonen og munnmotorikken.



FV'13 - Ny PDFutgave

Fonologisk Vendespill - Velegnet i språk-, tale- og leseundervisningen. Ordene er valgt med utgangspunkt i deres hyppighet, konsonant-vokal kombinasjoner, og hvor lyddrette de er på norsk.



Mytopia

Spillene til den munnmotoriske treningen er inndelt i sugeøvelser, pusteøvelser og leppe-/tungeøvelser. De trener dessuten øye-hånd koordinasjonen.



KURS - ARTIKULASJON OG FONOLOGISK BEVISSTHET

Kortstokken består av 28 illustrasjoner av de fleste norske språklyder. I tillegg følger det med kort med de tilhørende bokstavene.

Å arbeide systematisk med illustrasjonene skaper bevissthet om språkets lydstruktur, bedrer uttalen, forebygger lese-/skrivevansker og letter den første lese-/skriveopplæringen.

Når det vises at lyder og talt ord kan illustreres, letter det barns forståelse for at et ord består av lyder i rekkefølge.

Det skapes forståelse for at talespråket kan gis en visuell form, før barna lærer bokstaver. Da blir det lettere for dem å forstå hva lesing, avkoding, er.

I denne prosessen trekkes veksler på Bloom og Laheys språkmodell, Magne Nyborgs tenkning om begrepslæring og læringsstrategitenkningen.

Kursinnhold:

Kurset omfatter gjennomgang av illustrasjoner av artikulasjonsstillinger og viser hvordan det kan arbeides med disse for å skape fonologisk bevissthet, hvordan det kan arbeides med analyse av talt ord og syntesedannelse av lyder til ord, med visuell støtte.

Ta kontakt for mer utfyllende informasjon eller se våre nettsider www.infovestforlag.no/kurs

Telefon: 922 43 859
E-post: heidi@infovestforlag.no

INFOVEST forlag

www.infovestforlag.no

God skolestart for urolige barn

Denne artikkelen tar for seg et prosjekt som har som mål å sette i verk tiltak for å gi urolige barn en god skolestart og forhindre konsekvensene av feil oppfølging og mangel på tilrettelegging. En mor pekte ut prosjektets mål ved å fortelle om et barn som før høstferien i 1. klasse hadde opplevd ikke å bli invitert i to fødselsdager.



Thomas Kristian Tollefsen arbeider som psykolog og vitenskapelig assistent ved RBUP øst og sør.



Anne Martinsen arbeider som spesialist i klinisk pedagogikk ved BUP Nedre Romerike

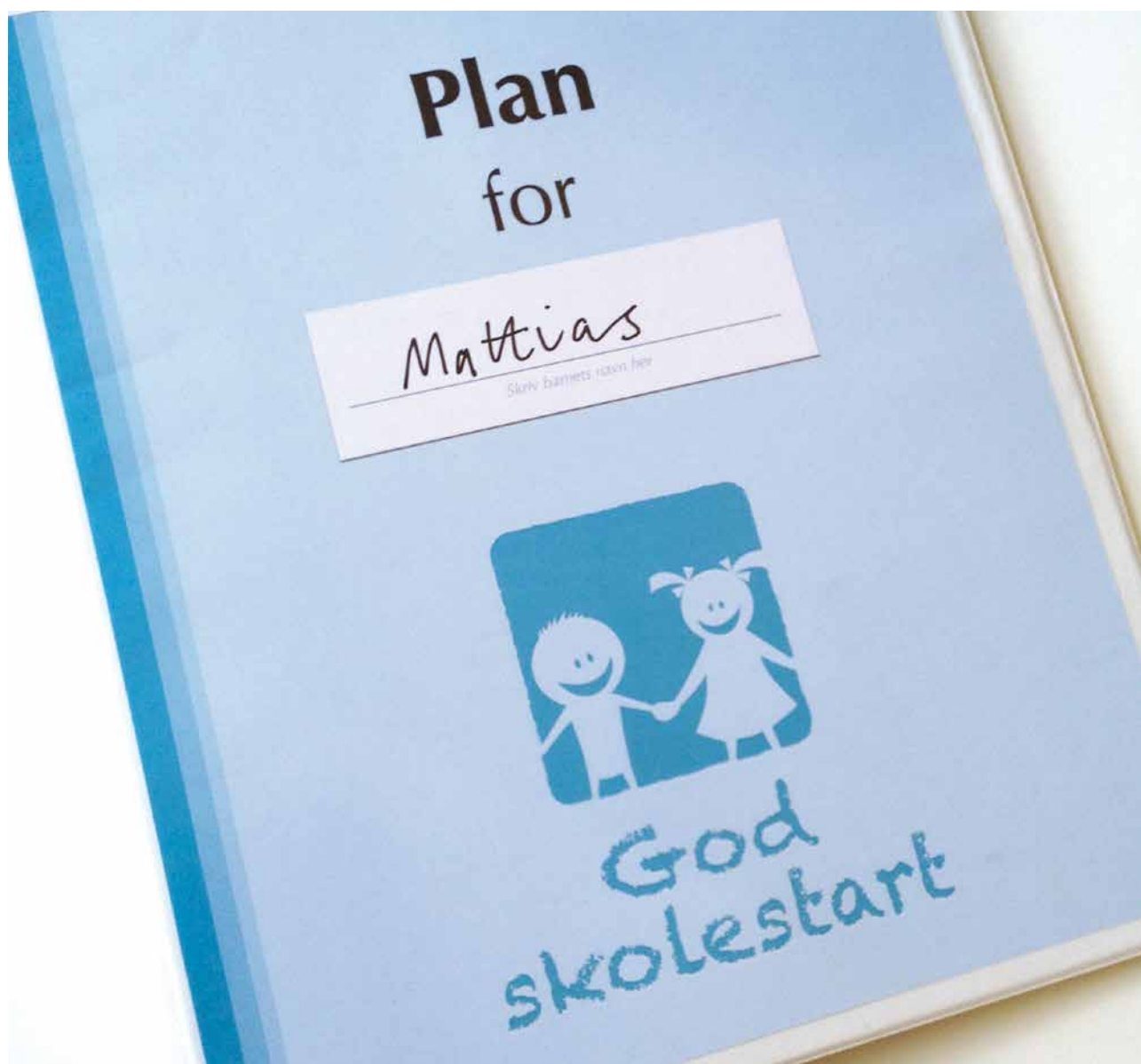
Regionsenter for barn og unges psykiske helse, helse-region øst og sør (RBUP Øst og Sør) og tjenestedesign-firmaet Livework samarbeider om småskalaprojekter med enkle tjenesteinnovasjoner. Da er utgangspunktet fagfolk i tjenestenes egenopplevde behov for fornyelse og forbedring, fremgangsmåten er brukersentrert idémyldring (og andre teknikker fra tjenestedesign) samt kunnskapssøk. Hovedkriteriet for valg av retning er «liten innsats, stor effekt» og evalueringen er (i første omgang) basert på intervjuer om folks erfaringer med tiltaket. Sammen med RBUP og Livework tok seksjonssjef Bjørn Hegde i BUP Nedre Romerike initiativ til å forbedre behandlingslinjen for

urolige barn. Prosessen startet med en workshop der foreldre og fagfolk pekte på overgangen fra barnehage til skole som et viktig tema der enkle tjenesteforbedringer kunne spille en positiv rolle for barn, foreldre og skole. Resultatet av dette initiativet ble *God Skolestart*, et tjenestetilbud for barn med uro og konsentrasjonsvansker, der målet er å unngå vansker i overgangen fra barnehage til skole. Tidlig og samordnet utredning skaper muligheter for foreldre og barnehage til å legge frem erfaringer og bekymringer, og det blir utarbeidet en konkret plan for hvordan barnet skal støttes ved skolestart. Når foreldre, barnehage, skole, PPT og BUP samarbeider godt, kan overgangen bli trygg og forutsigbar og situasjonen for barnet mindre preget av sosial utstøting og vansker med å finne seg til rette.

I denne artikkelen beskriver vi utformingen, implementeringen og en enkel evaluering av denne tentative tjenesteforbedringen.

Urolige barn i Norge

Folkehelseinstituttet (2013) angir at 3–5 % av barn og unge under 18 år fyller vilkårene for diagnosen ADHD/hyperki-



Plan.

netisk forstyrrelse (ulike betegnelser for det samme symptombildet i diagnosemanualene til DSM-5 og ICD-10). Av dem som får diagnosen i barne- og ungdomsårene, vil to av tre ha symptomer i flere år. Ifølge Verdens helseorganisasjon (ICD-10) kjennetegnes hyperkinetisk forstyrrelse av: «manglende utholdenhet i aktiviteter som krever kognitivt engasjement, og tendens til å skifte fra en aktivitet til en annen uten å gjøre noe ferdig, i kombinasjon med uorganisert, dårlig regulert og overdreven aktivitet» (s. 259, 2000). Gjennomsnittlig debutalder for de første symptomene på ADHD er i 3–4 årsalderen, men man tar ofte ikke kontakt med hjelpeapparatet før når barnet begynner på skolen (Connor, 2002). I 2012 var mistanke om hyperkinetisk forstyrrelse kontaktårsak for hele 24 prosent av dem som ble

henvist til BUP (Krogh & Bukten, 2013).

Mange foreldre forteller at de første de var i kontakt med om barnets problemer, var barnehageansatte eller lærere (Andersson, Ådnanes, & Hatling, 2004). Tre av fire familier var usikre på hvor de kunne henvende seg for å få hjelp, og flere foreldre opplevde det som vanskelig å forklare problemet for tjenesteyterne. I tillegg måtte de ofte gjenta forklaringen av problemet i møte med nye aktører og instanser. Ventetiden på behandling ble ofte beskrevet som lang, og det fremkom at det tok ca. fire år fra problemet ble oppdaget til det ble stilt diagnose. Fagfolkene beskrev to tiltak som særlig viktige for å gi et bedre tilbud om utredning og behandling; bedre koordinering av tiltak og bedre samarbeid mellom første- og andrelinje.

Tre av fire familier var usikre på hvor de kunne henvende seg for å få hjelp

Sosiale konsekvenser for urolige barn

Ofte er de sosiale konsekvensene av ADHD negative, og inkluderer avvísning fra jevnaldrende så tidlig som i barnehagen (Stormont, 2001). Overgangen fra barnehage til skole er spesielt utfordrende for barn med uro, da utagerende atferd allerede da begynner å bli mindre akseptert (Cole, Cole, & Lightfoot, 2005). Impulsivitet og problemer med å opprettholde oppmerksomhet kan føre til at disse barna oftere forstyrrer andre barns aktiviteter i klasserommet og i organisert lek. Dette kan lede til frustrasjon, sinne og avvísning hos jevnaldrende (Miller-Johnson, Coie, Maumary-Gremaud, Bierman, & Bierman, 2002).

Hoza mfl. (2005) fant at barn med ADHD var mindre sosialt foretrukket, hadde færre gjensidige vennskapsforhold og oftere havnet i den sosiale statuskategorien «avvist». Barnas erfaringer med å bli avvist tidlig i skolen kan igjen øke barnets risiko for atferdsmessige og akademiske tilpasningsproblemer i skolekonteksten (Miller-Johnson mfl., 2002). Barn som er avvist, har vansker med å motvirke sitt negative omdømme, og de som stemples som «ADHD-barn», utsettes for mer negativ behandling av jevnaldrende (Hoza, 2007).

Det pågår en viktig diskusjon om hvorvidt «ADHD-epidemien» er et reelt sykdomsfenomen eller en kulturskapt bølge av mistilpasning (Hannås, 2012; Stolzer, 2009). Uansett har barna krav på oppmerksomhet. I dette prosjektet var vi ikke opptatt av diagnostisering; derfor kunne de barna der foreldre og/eller barnehage ga uttrykk for sterk bekymring for skolestarten, inkluderes. Uansett hvilket syn en har på diagnosen ADHD, er det åpenbart behov for tjenesteforbedringer og tilrettelegging på skolen for disse barna.

Overgangen fra barnehage til skole

Kunnskapsdepartementet (2008) har gitt ut veilederen «Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole». Veilederen anbefaler at barnehagen i samarbeid med foreldrene gir god informasjon til skolen om hvert barns ressurser og utfordringer før skolestart. Dette skal ivareta barnets behov for trygghet i overgangsprosessen og bidra til at opplæringen tilpasses det enkelte barnet allerede fra første skoledag. Både for foreldrene og

barnet selv kan overgangen fra barnehage til skole oppleves som en stor hendelse hvor mye står på spill, selv om de fleste har positive forventninger og erfaringer. Den første tiden på skolen kan ha avgjørende betydning for hvordan barnet utvikler seg. Når det er bekymringer for et barn før skolestart, er det viktig at skolepersonalet har god kjennskap til barnet for å tilrettelegge på best mulig måte. Spesielt når barnet viser problematferd, kan en mangelfull forståelse av barnet virke stagnerende og gi negative konsekvenser både for læringsresultater og personlig og sosial utvikling (Nordahl, 2003).

Evalueringen av God Skolestart

Grunnlaget for *God Skolestart* ble lagt gjennom gruppeintervjuer av fagfolk ved Nedre Romerike BUP og litteratursøk. Utformingen av programmet ble utviklet gjennom to workshops med alle involverte aktører. *God Skolestart* er blitt implementert i to pilotprosjekter. I første runde var det med seks familier fra to kommuner, fire fagpersoner fra BUP/PPT, to skoler og fire barnehager. Etter den første piloten ble det holdt et evalueringsmøte der alle involverte parter ble samlet. Den preliminnære evalueringen indikerte at endringene i utredningsopplegget opplevdes som en bedring. Noen mindre, strukturelle endringer i programmet ble gjennomført som følge av evalueringen. Pilot to omfattet 11 familier fra tre kommuner, 12 fagpersoner fra BUP/PPT, tre skoler og ni barnehager. Evalueringene er gjennomført av RBUP og BUP Nedre Romerike. I *God Skolestart* velger barnehagene selv ut de barna de er bekymret for i forkant av skolestart. Etter at barnehagen har valgt ut egnete barn og fått samtykke fra foreldrene, holdes det ett oppstartsmøte i barnehagen for hvert barn. Foreldre, barnehage, BUP og PPT er til stede i oppstartsmøtene. Der får foreldrene en perm hvor all nødvendig informasjon samles, det ordnes med henvisning og tilmelding til henholdsvis BUP og PPT, og man avtaler et planleggingsmøte i juni, før sommerferien.

Før planleggingsmøtet får foreldre og barnehage i oppgave å observere og beskrive barnet. Dette fylles inn i et hefte («Dette er...»-hefte) og inneholder beskrivelser av situasjoner som barnet mestrer, samt situasjoner som kan være utfordrende. I samme periode samarbeider BUP og



Perm og hefte

PPT om kartlegging av barnet. Ved å fordele dette kartleggingsarbeidet ønsker man å minimere arbeidsinnsatsen og koordinere utredningen bedre. Møtet før skolestart finner sted på skolen, denne gangen med elevens kontaktlærer. I dette møtet utarbeides det en plan for hvordan det skal legges til rette for en trygg og god skolestart for barnet basert på observasjoner fra barnehage og foreldre, kartlegginger og faglige vurderinger fra BUP og PPT.

Tiltakene barna mottar varierer, men følgende tilpasninger er typiske: gi mye oppmuntring, lage lekeavtaler før friminutt, unngå dødtid mellom oppgaver, være i forkant og hjelpe i overganger. Et oppfølgingsmøte holdes på skolen ca. to uker etter skolestart der man vurderer de iverksatte tiltakene og vedtar eventuelle endringer i planen. Et siste evalueringsmøte gjennomføres etter høstferien, der en vurderer og planlegger behovet for videre oppfølging.

I oktober 2013 ble det sendt ut et evalueringshefte til alle involvert i pilot to. Dette var et hefte med åpne spørsmål om gjennomføring, utfordringer, fordeler og opplevelse. Det ble sendt ut 48 skjemaer, og vi mottok 24 i retur. Ansatte i BUP/PPT og barnehager/skoler hadde høyest svarprosent (hhv. 75 % og 54 %). Fra foreldre mottok vi kun to av 12 skjemaer i retur. Det ble purret på alle deltagere én gang.

Resultatene som blir presentert her, er ment som en oppsummering av foreldres og fagpersoners erfaringer med å delta i prosjektet. Atferdsendringer er ikke målt,

så det er derfor ikke grunnlag for å trekke slutninger om hvorvidt programmet gjør at barna blir mindre urolige. Hovedformålet er å redegjøre for hvordan fagfolk og foreldre har opplevd å arbeide på denne måten, og hvorvidt dette er et rammeverk de ønsker å jobbe videre med.

Resultater

Struktur og informasjon

«Det var såpass mange forskjellige spørsmål at vi fikk fram alle barnets sider. Jeg likte godt av det var en del fokus på barnets positive sider.»

Både foreldrene og fagpersonene som deltok i spørreundersøkelsen, påpekte viktigheten av at det gis god informasjon om *God Skolestart* i forkant av oppstart. Flere uttrykte at det var en viktig forutsetning at foreldrene og barnehagen delte bekymringen for barnets skolestart, og at foreldre ikke ble presset til å delta. Noen rapporterte at det første møtet kunne oppleves som overveldende for foreldrene, da det i noen av sakene var mange til stede. Ut fra besvarelsene syntes likevel den nødvendige kontakten med foreldrene stort sett å ha blitt etablert, og alle mente at gjennomføringen av prosjektet førte til at en tilfredsstillende plattform for videre tverrfaglig oppfølging av barnet ble etablert. De fleste mente at det stort sett gikk greit å finne møtetidspunkt. Fagpersonene i BUP og PPT var for-

Ventetiden på behandling ble ofte beskrevet som lang

nøyde med fordelingen av arbeidsoppgaver i forbindelse med kartleggingen av barnet.

«Dette er...»-heftene som barnehagen og foreldrene fylte ut, opplevdes som et godt verktøy for å videreføre informasjon til skolen. Det ble beskrevet som en god måte å bli kjent med barnet det gjaldt, og både foreldrene og fagpersonene syntes heftet skapte et nyansert bilde av barnet. Fra skolen ble det uttrykt at heftet ga grunnleggende og bevisstgjørende informasjon om barnet. BUP og PPT syntes heftet ga et godt og helhetlig inntrykk av barnet, med beskrivelser av både ressurser og utfordringer. Det ble også påpekt at det positive fokuset i heftet bidrar til å gjøre kommunikasjonen mellom partene enklere.

Samarbeid

«Skolen er mye bedre forberedt og kan lette den første tiden på skolen for barnet. At både skole, hjem, barnehage og hjelpeapparatet drar i samme retning, er svært nyttig for alle involverte.»

Alle involverte var gjennomgående fornøyde med samarbeidet og grunnlaget som ble etablert for eventuell videre oppfølging av barnet. Nesten alle fagpersonene mente dette var en mer fordelaktig måte å jobbe på enn vanlig praksis, blant annet fordi det var en formalisering og konkretisering av samarbeidet. Det skjedde en kunnskaps-overføring fra barnehage til skole, og et samarbeid mellom de som ser barnet til daglig og hjelpeapparatet. Kvaliteten på kommunikasjonen mellom de forskjellige instansene og barnas foreldre opplevdes generelt som bra, men med rom for forbedring. Alle fagpersoner rapporterte om et godt samarbeid mellom de forskjellige instansene. Det var lett å ta kontakt, og samarbeidet var preget av åpenhet. De fleste opplevde at de fikk formidlet det som var sentralt fra sitt faglige ståsted og at det ble tatt hensyn til deres observasjoner og vurderinger.

Tidsbruk versus nytte

«Det ble flere møter, slik at på kort sikt ble arbeidsbelastningen økt. Når man tenker på lang sikt, tenker jeg at noen av disse elevene ville vi uansett hatt møter om, bare på et senere tidspunkt.»

Det var delte meninger om hvorvidt arbeidsbelastningen var økt. Noen opplevde arbeidsbelastningen som uendret, og i disse tilfellene ser det ut til at det var blitt satt av tid til å jobbe med prosjektet. Andre rapporterte om en betydelig økt arbeidsbelastning, da disse sakene kom på toppen av vanlig mengde saker. Noen opplevde også et økt arbeidspress i kortere perioder, men ikke gjennom hele prosjektets varighet. Noen barnehageansatte opplevde at utfyllingen av «Dette er ...»-heftene tok en del tid i en hektisk hverdag, men flertallet mente at det ikke gikk utover andre arbeidsoppgaver. Det ser altså ut til at de fleste var av den oppfatning at arbeidsbelastningen ble noe forøket sammenlignet med vanlig praksis, men at dette var uproblematisk for de fleste.

Totalinntrykk

«Dette prosjektet har jeg stor tro på. Jeg mener det fokuset som er satt på barnet før og i skolestarten er til stor trygghet og hjelp for både foreldre og barnet. Arbeidet med en god overgang blir satt i system! Det er bra!»

Besvarelsene i undersøkelsen pekte ut noen viktige områder for videre utvikling av *God Skolestart*. Det ønskes mer fokus på hvilke barn som skal delta ved at seleksjonskriteriene defineres tydeligere. Det må også satses mer på informasjon om prosjektet til barnehagene, og at man kommer tidlig i gang med dette. Foreldrene må være godt informert om hva *God Skolestart* innebærer og være motivert for å delta. Det opplevdes som en stor fordel at det tverrfaglige samarbeidet er i gang fra før skolestart, og at alle involverte tidlig blir godt kjent med barnet. For å få til dette er det viktig at en holder seg til fremdriftsplanen og at «Dette er ...»-heftet brukes aktivt. Alle besvarelsene indikerte at deltagerne hadde tro på at «*God Skolestart*» kan bidra til å hjelpe urolige barn til å få en bedre skolestart. Skolen får bedre mulighet til å bli kjent med barnet tidligere, og er i forkant.

Oppsummering

Uro og konsentrasjonsvansker kan ha mange ulike årsaker. Det kan være ADHD, emosjonelle vansker, lærevansker, vanskelige oppvekstforhold, dårlige rammebetingelser i

Overgangen fra barnehage til skole er spesielt utfordrende for barn med uro

barnehage/skole, stor aktivitetstrang eller andre små og store utfordringer. Antall barn som får ADHD-diagnose er økende. Formålet med prosjektet *God skolestart* er å gi disse barna riktig behandling tidlig for å forebygge utvikling av alvorligere problemer.

Mottoet for prosjektet er «liten innsats, stor virkning». Det kommer fram at det ikke alltid oppleves som liten innsats midt i alt annet arbeid, men det aksepteres for å forebygge mer alvorlige problemer på sikt. *God Skolestart* har en form som gjør at deltagerne opplever nytten i det arbeidet de legger ned i forebyggingsinnsatsen. Dette antas å virke motiverende for deltagerne.

En svakhet ved evalueringen av *God Skolestart* er at vi kun har målt informantenes erfaringer med metoden. Eventuell atferdsendring hos barna er ikke målt. Selv om det er overveiende positive erfaringer i tilbakemeldingene om prosjektet, kan vi ikke si noe om effekten av *God Skolestart* på barnas atferd. Dersom det vil være aktuelt med en gjennomføring av *God Skolestart* i en større skala, bør en vurdere mulighetene for en effektstudie.

De fleste spurte var positive til en oppskalering av prosjektet ved å inkludere flere kommuner, barnehager og skoler, slik at flere barn kan nyttiggjøre seg tilbudet. Det påpekes fra BUP og PPT i undersøkelsen at det i så fall må investeres i mer personale og tid. En oppskalering bør vurderes ut fra kapasiteten i instansene som deltar. Det er også verdt å merke seg at kun to av 12 foreldre svarte på brukerundersøkelsen. Dette gjør at vi har liten kunnskap om foreldres erfaringer med *God Skolestart*.

Mange kommuner har allerede tiltak for å lette overgangen fra barnehage til skole. Undersøkelsen viser likevel stor begeistring for *God Skolestart*-prosjektet, spesielt det positive fokuset, tryggheten som skapes, og at arbeidet med overgangen blir satt i system. Det kan bidra til mer effektiv kommunikasjon mellom involverte fagpersoner, bedre koordinering av tjenestetilbudet, og gjøre overgangen fra barnehage til skole lettere. For barn med uro og konsentrasjonsvansker vil veien til behandling bli kortere.

Dersom det ønskes mer informasjon om prosjektets gjennomføring, struktur, materiell eller arbeidsmetoder, kan forfatter Thomas Tollefsen kontaktes pr. e-post på: thomas.tollefsen@r-bup.no ■

REFERANSER

- ANDERSSON, H.W., ÅDNANES, M. & HATLING, T.** (2004). Nasjonal kartlegging av tilbud om diagnostisering og helhetlig behandling av barn og ungdom med hyperkinetiske forstyrrelser/ADHD.
- COLE, M., COLE, S.R. & LIGHTFOOT, C.** (2005). Social Development in Middle Childhood. I: M. Cole, S.R. Cole & C. Lightfoot (Eds.). *The development of children*. 5. utgave, s. 531–577. New York: Worth.
- CONNOR, D. F.** (2002). Preschool Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Review of Prevalence, Diagnosis, Neurobiology, and Stimulant Treatment. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 23(0), s. 1–9.
- FOLKEHELSEINSTITUTTET.** (2013). ADHD – faktaark. Hentet september, 2013 fra: http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=List_6212&Main_6157=6261:0:25,572&MainContent_6261=6464:0:25,5727&List_6212=6218:0:25,5732:1:0:0::0:0
- HANNÅS, B.M.** (2012). ADHD – Kategorien og epidemien i Norge i årene 1992 til 2001. *Psykologi i kommunen*, 47(6), s. 5–22.
- HOZA, B.** (2007). Peer Functioning in Children With ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), s. 655–663. doi: 10.1093/jpepsy/jsm024
- KROGH, F., & BUKTEN, M.I.K.** (2013). *Aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2012*. Oslo: Norsk pasientregister, Helsedirektoratet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2008). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MILLER-JOHNSON, S., COIE, J., MAUMARY-GREMAUD, A., BIERMAN, K. & BIERMAN, K.** (2002). Peer Rejection and Aggression and Early Starter Models of Conduct Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(3), s. 217–230. doi: 10.1023/A:1015198612049
- NORDAHL, T.** (2003). *Problematferd i et aktørperspektiv*. I: E. Befring (Ed.), *Sosiale og emosjonelle vansker hos barn – problemer, utfordringer og muligheter: Voksne for barn*.
- STOLZER, J.M.** (2009). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Valid Medical Condition or Culturally Constructed Myth? *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 11(1), s. 5–15. doi: 10.1891/1559-4343.11.1.5
- STORMONT, M.** (2001). Social outcomes of children with AD/HD: Contributing factors and implications for practice. *Psychology in the Schools*, 38(6), s. 521–531. doi: 10.1002/pits.1040
- VERDENS HELSEORGANISASJON.** (2000). *ICD-10 Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kalle, boken og kappa – en skolehistorie

Denne historien handler om Kalle, en elev som på mange måter mislyktes på skolen, kanskje spesielt med skriving. Han var umotivert, ble frustrert over oppgavene, ble sint og sa ingen forsto han. Men heldigvis er dette en skolehistorie med en lykkelig slutt.

AV KARIANNE GULBRANDSEN

«Hei Karianne, det er Kalle som ringer. Går det bra med deg? Med meg går det kjempefint nå, men noe skrekkelig hendte for noen uker siden. Jeg ringer for å fortelle deg om hva som har skjedd. Broren min og jeg hadde vært sørpå og skulle reise hjem med bil. Som alltid hadde jeg Boka med meg. Den har vært med meg overalt helt siden den ble ferdig. Ja, egentlig helt siden vi begynte på den. Den er ferdig skrevet, men jeg liker å ta vare på den. Den ble temmelig utslitt etter hvert enda vi hadde lagt blankt trekk på forsiden til beskyttelse. Det som skjedde på bilturen var at noe gikk galt, bilen tok fyr og brant opp. Med oss som var i bilen gikk det helt fint, men Boka brant opp!!! Det var helt uutholdelig!»

På dette tidspunktet tenkte jeg febrilsk på at jeg hadde kopiert deler av *Boka* tidligere. I mellomtiden hadde jeg flyttet og hadde i det hele tatt ikke kontroll på hvor de papirene var ...

Denne telefonsamtalen foregikk en nydelig sommerdag. Jeg var på hytta da han ringte, og jeg sto litt ovenfor hytta mens jeg snakket med Kalle, innimellom noen svære furutrær. En magisk skog ville han ha kalt den. Gjerdet rundt eiendommen ville helt sikkert fått en helt spesiell oppgave. I alle fall ville den store porten inn til eiendommen ha

blitt tildelt noen svært særegne egenskaper. Hva han ville ha funnet på med utedassen vet jeg ikke, men rådløs ville Kalle aldri ha blitt. De mange tusen furukonglene på bakken kunne helt sikkert fått et lite avsnitt i boka de også.

Omtrent 3 år før denne telefonsamtalen møtte jeg Kalle for første gang. Jeg gikk på lærerskolen og jobbet samtidig på en skole. En av de første dagene mine på jobb gikk jeg oppover korridoren mot småtrinnet sine klasserom. Før jeg kom frem, kom en stol gjennom lufta fra et klasserom og landet nesten ute på

gangen. Hva som utløste den voldsomme reaksjonen vet jeg ingenting om, jeg så og hørte bare hvem den kom fra. Senere fikk jeg treffe gutten som kastet stolen, han gikk da på 5. trinn og het Kalle.

Etter hvert fikk jeg en del timer sammen med Kalle, noen ganger bare han og jeg, andre ganger var vi sammen med en mindre gruppe. Kalle var veldig sterk muntlig. Han likte å fortelle, var kontaktsøkende, snakket pent og brukte et ganske avansert språk innimellom. Fornemme og på en måte gammel-dagse ord kom jevnt og trutt. Ord jeg



min til Kalle var blitt god etter våre mange hyggelige samtaler om Anne, om instrumenter, om dyr, om andre ting i livet hans. Jeg gledet meg til timene sammen med han. Men hva skulle jeg finne på med skrivinga hans? Løsninga kom han med selv. «Jeg har lyst å skrive en bok om en magisk verden!» Til mitt eget forsvar tenkte jeg, jeg er ikke ferdig utdannet lærer ennå, jeg tar sjansen! Så jeg sa til Kalle: «God idé! Skriv en bok, jeg kan være sekretæren din.»

Det tok over et år å skrive boka. Vi brukte en helt vanlig A5-kladdebok. Kalle bar den med seg hele dagen, tok den med hjem etter skoletid, bar den med seg hele skoledagen. Historien i boka ble fantastisk. Kalle ble aldri fri for ideer. Det som skjedde i hverdagen hans, ble flettet inn i fortellinga, gjerne med en magisk vri. Jeg husker han til og med hadde den med på sykkelturn med klassen sin. Da diktet han inn en portal om fjæra vi besøkte, og noen av klassekameratene fikk roller i dette kapittelet. Etter uker og måneders jobbing med boka begynte han å skrive selv. Først enkelte ord, etter hvert hele setninger. Han skrev annenhver setning selv. På

papiret kom det frem helt magiske, fine, litt snirklete bokstaver, hundre prosent sammenhengende skrift. De siste kapitlene skrev Kalle alt selv.

Det kom aldri noen høylytt kritikk fra mine kolleger om denne forfatterperioden. Stadig vekk hadde han bruk for en sekretær, det var ikke alltid jeg som skrev. Jeg hadde en fantastisk rektor på denne skolen og har stor respekt for henne.

Etter at sorgen over den oppbrente *Boka* hadde gått over, var Kalle begynt å planlegge en ny bok. Da han ringte meg på hytta og fortalte om tapet, spurte han også om jeg ville ha en rolle i den nye historien. Det var jo bare fantastisk artig. Er det rart at jeg ville bli lærer?

Jeg har sommerferie nå. Etter ferien skal jeg begynne å jobbe på en ny skole. Jeg var nettopp innom der med noen bøker og andre lærersaker. Den oransje kappa var selvsagt med. Den fikk jeg i julegave av Kalle da vi hadde kjent hverandre et par år. Den er sydd av en autentisk, oransje, 70-tallsgardin i litt grovvevd stoff. Når jeg kler den på, får jeg en meter med staselig slep på gulvet bak meg. På venstre side foran er det sydd et

emblem. Kalle sa at «sjefen» på skolen må ha en slik kappe. Han hadde laget den selv. Jeg elsker kappa mi. Jeg har tidligere holdt innlegg på lærerskolen med den på, og jeg skal bruke den til høsten når den nye klassen min skal skrive, vær sikker! Den ligger klar på kontorpulten min.

Jeg vil takke min lærer i pedagogikk Alf-Dagfinn Antonsen ved Høgskolen i Finnmark for skrivelysta. Jeg deltok på den samlingsbaserte lærerutdanninga arrangert av HIFM 2008–2012. Alf sa direkte til meg at jeg burde skrive mer om mine erfaringer fra spesialpedagogisk arbeid. Jeg klarte ikke den gang å se verdien av min egen innsats, måtte få den på avstand først. Nå, etter å ha jobbet 2,5 år i et spesialpedagogisk skoleprosjekt på Widding gård i Tromsø, har jeg fått større innsikt og oversikt. Det gjelder både meg selv og elevene mine. Jeg er av den trege sorten, så nå, 4–5 år senere er jeg i gang med skrivinga. Skriveprosjektene er mange, men denne historien måtte jeg få ferdig. Den har levd med meg i mange år og gitt meg mye. Tusen takk til både Kalle og Alf!

Denne novellen handler om en spesialpedagog som har havnet i en vrien jobbsituasjon i arbeidet med en sterkt funksjonshemmet gutt. Den har tidligere vært publisert i Norske Granta 2013.

Slå ikke det fremmede barnet

Gutten har sluttet å vokse, og hjernen skrumper inn som en frukt som har blitt liggende ute for lenge. Ingen lege i verden kan forklare hvorfor. Han sitter ute på gummimatta med en finger i munnen. Øynene hans er store, fiskeaktige, med stivnet slimmasse i kjøttrendene. Guttens bein er likgule, ellers er kroppen blek, anemisk. Han har skjev rygg og krøkkete fotstilling. Pekefingrene på begge hendene ligner en oldings fingre, limt på en liten barnehånd. Hakepartiet er framskutt, og tungen som han med jevnlig mellomrom slikker seg rundt munnen med, virker unormalt stor i forhold til resten av ansiktet.

AV EIVIND HOFSTAD EVJEMO

Synne Hol sitter på en lav benk fem meter unna og observerer. Hun har en tynn lyseblå juli-bluse, en dongeribukse, et nøkkelknippe med åtte nøkler hengende i beltestroppen. Men selv om hun har kledd seg lett, svette hun under det grålige håret; en

dråpe kiler bak øret, hun klør den bort så diskré som mulig for å unngå at guttens oppmerksomhet ledes ut av situasjonen. På beina har hun ergonomiske sko med mariehøner, og mot knærne hviler dokumentmappa med ark som hun av og til noterer noe på.

Hun vil først og fremst anbefale ytterligere fysioterapi, mener at man snarest må igangsette tiltak slik at gutten ikke blir enda mer krum enn han allerede er. Har man først blitt krum, så er skaden allerede skjedd, kunne hun høre seg selv si, bein har

ikke på samme måte som muskler fleksibiliteten, det skal noe til å rette dem opp. Det er viktig å handle ut fra preventive hensyn, å være føre-var-aktører. Hun setter seg ned på gulvet og begynner å bevege seg langsomt mot gutten. Hun strekker fram den ene hånda, vil berøre huden som stikker fram mellom buksa og sokkene, men da trekker han beinet til seg.

Hei, sier hun. Ingen reaksjon. Jeg heter Synne, sier hun. Sett fra siden ser hodet hans ut som en amerikansk fotball, hun kan se at han biter neglene ned til kjøttet, og at han har flere blåmerker oppover armene som om noen har tatt hardt i ham. Han framkaller ofte brekningsreflekser ved å stappe flere fingre inn i munnen samtidig. Under inntakssamtalen tidligere på dagen hadde moren spurt om hva grunnen til dette kunne være: Er han sulten? Er han tørst? Hun holdt ikke ut følelsen av å ikke kunne lese barnet sitt, noe som jo er like normalt for foreldre med multihandikappede barn som for de med friske, alle foreldre trenger følelsen av å være koblet til, eller connected, til sitt barn. Det er viktig at man finner et språk, sa Synne, en felles plattform å navigere ut ifra. Og det kan ta kort tid, men det kan også ta lang tid. Moren nikket. Dette hadde hun hørt før fra annet hold, men Synne mente det kunne gjentas. Synne gjentok ofte de samme setningene år etter år kun ispedd små variasjoner, slik at hun kunne lansere dem som nye og friske. I dette skyggespillet måtte Synne regnes som en mester.

Moren hadde i samarbeid med en spesialpedagog i hjemkommunen etablert ulike metoder for å avlese og avgrense guttens atferd, som for eksempel å finne tegnene for når han var sulten eller måtte på toalettet. Men moren hadde plutselig blitt usikker på hvor god kompetansen til denne spesialpedagogen egentlig var, hun virket så nølende i guttens nærvær, mente hun, som om hun egentlig var redd for ham, eller enda verre; det virket som om pedagogen opplevde sønnen hennes som litt heslig. Derfor hadde moren kontaktet foreningen for diagnoseløse funksjonshemninger, og de hadde oppgitt et navn og navnet var hennes. Synne måtte derfor, på mange måter, betraktes som systemets sisteinstans. Hun var innsatt i systemet for å hjelpe de som ikke fant noe språk andre steder, hun var innsatt for gjennom språket å kunne relansere de feilfødte barnas verdighet og gi dem en plass i samfunnet. Hun hadde reist rundt og snakket på helsekonferanser gjennom de siste tre tiårene, hun hadde holdt foredrag for stortingspolitikere, og gjennom hele åttitallet hadde hun vært talsperson for landsforeningen for de diagnoseløse.

Men for henne var det viktig å ikke miste kontakten med menneskene det virkelig gjaldt – familiene, foreldrene, søsknene og besteforeldrene, som alle søkte etter språk å distribuere sin godhet gjennom – og det var derfor hun fortsatt var ansatt på senteret, det var derfor hun fremdeles fokuserte på dette grunnarbeidet, sittende på gulvet i et rom sammen med

et barn, slengt inn i livet uten bruksanvisning, som hun en gang hadde begynt å kalle det, en formulering som ofte ble sitert. Men hun hadde, og dette tiet hun om, også fått vanskeligheter for å se det menneskelige bak de forvillede blikkene, høre språket inne i mumlingen, hun så ikke forskjellen på en tilsiktet handling og en tilfeldig en. Hun tenkte at det handlet om en form for naivitet som var så viktig for å forstå disse menneskene og som hun nå tok seg i å mangle. Det var det som kunne få et dyr til å åpne adferden til en klient, få det til å synge, få det til å demonstrere empati og engasjement på måter som selv ikke foreldrene hadde sett, bare i kraft av dyrets uforpliktende vesensnærvær.

Tidligere på dagen hadde en av lærlingene – en grovbygd jente i grå joggebukse – løftet gutten opp i hoppesaen. Hun hadde festet stroppene helt riktig til drakten gutten hadde fått på seg, og løftet kroppen opp fra sittende til stående posisjon. Lærlingen hadde så fylt ei bøtte med lunket vann, lagt plastballer oppi som hun så satte på gulvet under guttens bein, med et mål om å stimulere til fotbevegelse. Men når han hang der begynte han ikke å bevege på beina, viste ingen glede slik nesten alle rullestolsittende barn gjorde når de plutselig fikk utvidet sitt fysiologiske spillerom. Han begynte i stedet å hyle og sparke, og ikke i lek med ballene, men mer som om han forsøkte å velte vannbadet og dermed sabotere hele prosedyren. Han lignet plutselig et insekt, tenkte Synne, som hadde

satt seg fast i nettet til en edderkopp og desperat forsøkte å rive seg fri før verten oppdaget vibrasjonene. Og lærlingen visste ikke hvordan hun skulle reagere, trodde hun hadde gjort alt riktig, forsto ikke reaksjonen, men Synne fikk roet henne ned, sa at dette ordnet seg, man måtte bare selv beholde roen og ivareta distansen. Og Synne holdt guttens hender og stirret inn i det illrøde ansiktet som vrei seg i sin smerte, mens lærlingen skjelvende heftet av karabinkrokene.

I ettertid skjønte Synne at prosedyren hadde vært for tilsiktet, for gledesløs, Synne hadde ikke engang registrert lærlingens navn, og deres fremmedhet hadde en lukt, og denne lukten hadde gutten kjent stanken av, og hvem greier å vise glede over å overgi sin kropp til to fremmede kvinner?

Så du følte det ble litt feil før i dag i stativet? spør hun. Gutten har begynt å rugge fram og tilbake. Hei, sier hun. Hei der. Hun setter seg ned på rumpa og forsøker på nytt å bevege seg nærmere gutten, men han skyver seg bare lenger vekk. Du vil ikke bli kjent med meg, du? Han begynner å selvstimulere ved å vifte med fingrene foran øynene. I det samme går døra opp, og hun kan se moren. Nei, nei, nei, tenker Synne og signaliserer med hendene at de ikke er ferdige. Moren lukker døra raskt. Men gutten har sett henne og begynner å hyle. Ja, det var moren din det, sier Synne, men nå er vi her, ikke sant, jeg og du. Han lener seg fram og begynner å krabbe, eller kanskje mer åle seg mot døra, men da tar Synne tak i bakbeina hans og

holder ham fast. Nei, sier hun, sitt der du er! Og gutten har ikke noe valg, styrkeforskjellen er for stor, så han faller tilbake. Sånn ja, sier Synne, nå var du flink.

Og etter en liten stund er de tilbake i stillheten. Synne ser på klokka, en fettflekk på glasset, hun skrapet den av med tommelneglen. Utenfor vinduet ser hun en annen familie samtale med primærkon-takten de har fått tildelt. En jente sitter i husken og skyves fram og tilbake mellom sine foreldre. Et søsken setter ut markeringskjegler på månebilbanen. Gutten strekker seg etter ballen som ligger foran ham og løfter den til munnen. Bra, sier Synne, liker du ballen? Hun ser at han stikker tunga ut og slikker på den, og noterer det på arket sitt, men like etter kaster han den bare fra seg, tilsynelatende uinteressert i hvor han måtte befinne seg i forhold til alle ting. Hun ser på klokka.

Det er viktig at han lærer seg å forholde seg til andre mennesker, sa Synne til moren. Det er lett for foreldrene å bli for overbeskyttende. Man må tørre å si fra seg litt av ansvaret. Det er jo tungt nok i utgangspunktet om man ikke hele tiden skal straffe seg selv med dårlig samvittighet. Da hun sa det, begynte moren å gråte, den gråten som så mange ganger hadde blitt hørt inne fra Synnes kontor, som en påminnelse om den menneskelige dimensjonen som faktisk svedde over ringpermene, dokumentstablene og skribletegningene. Hun sa: Følelser er ingen negativ ting, det er lov å gråte, det

er lov å føle vemod over de utfordringene man har fått i livet sitt. Men man får ikke være i vemodet for lenge, man skal løfte blikket og speide utover og se at der er det er en horisont og ikke en vegg. Synne hadde sine strategier, sine snyte-papir og sine bananpastiller, sine setninger og sine håndspåleggelses. For slik kunne hun igjen få fokuset tilbake på saken og på ny dykke inn i den alvorlige samtalsens monotoni. Går det bedre nå? La oss fortsette.

Moren og gutten bodde i en liten toroms leilighet. De måtte selge huset for å ha råd til alt utstyret gutten trengte for å leve et så vanlig liv som mulig. Mannen hennes og guttens far hadde reist fra dem, hadde ikke tålt overgangen fra ubekymret barnløshet til plutselig å være far til et funksjonshemmet barn. Han bodde nå et sted i Sør-Sverige sammen med en nitenaarig tennisspiller. Jeg har gitt avkall på så mye, sa moren under inntaks-samtalen, og fremdeles er det som om sønnen min er fremmed for meg. Familietragediene, visste Synne, fikk så store utslag fordi familiene ble utfordret fra alle mulige hold. De måtte på den ene siden sørge for en kontinuerlig omsorg for avkommet sitt, de måtte søke om avlastningsbolig og støttekontakt, og på den andre siden måtte de forholde seg til de mer sanselige aspektene ved det å ha et funksjonshemmet barn; oppkast, uregelmessig avføring og den kvalmende lukten fra visse medisiner, som skylte opp fra dosett-lukene. Jeg hater medisiner og dosettene, og jeg brenner meg bare

ved synet av en skje med jordbær-syltetøy, hadde moren sagt. Men aller verst var kanskje søvnløsheten. Moren sa at sønnen hennes sjelden sov mer enn fire timer per natt, at hun holdt på å bli gal av det, av å sitte våken omgitt av mørke vinduer og titte ned på han som bare satt nede på gulvet, uten å vise noe form for initiativ foruten å rugge, brette seg, åle, rive ned.

Synne merker hvordan gutten av og til titter opp på henne, som om han faktisk oppviser en form for nysgjerrighet på hvilket vesen som sitter foran ham. Ser du på meg? sier Synne. Ja, du må bare se. Jeg ser på deg og du ser på meg. Han ligner en eksotisk ape, tenker hun, som har blitt beslaglagt ved en grenseovergang og bare venter på å bli avlivet. Men han har så vakre grønneblå øyne. Du har fine øyne, du, sier Synne. Får jeg komme nærmere deg nå da? Hun skyver seg langsomt mot ham og denne gangen flytter han seg ikke, bare mumler, mmm, mmm, mmm, mens han tygger på tunga si. Synne strekker på nytt fram hånda og denne gangen trekker han seg ikke bort, men lar henne stryke seg over håret. Fine, fine gutten.

Den første observasjonstimen avsluttes ved at moren på nytt kommer fram i døra. Synne smiler og sier at det bare er å komme inn, vender seg om og skruer av kameraet, vi er ferdige vi. Gutten begynner å hyle og strekker armene i været. Det ligner gjensynsglede. Moren virker mer tålmodig og rolig nå i forhold til da hun kom tidligere på dagen, er tilsynela-

tende glad for å ha en voksenperson å dele ansvaret med. Gikk dette bra, da? spør moren. Jada, han er en fin gutt. Jeg vet da det, sier moren og smiler mot sønnen sin. Sammen løfter de ham over i rullestolen. Seteputen har saltfurer og lukter svakt av urin. Er man foreldre til funksjonshemmede, er det rett og slett noe man må oppgi, man kan ikke stå ut med alt, tenker Synne. I et større perspektiv betyr litt tiss på ei pute ingenting. Men i slike verdighetsspørsmål blir også forskjellene mellom de ressurssterke og de ressursvake foreldrene tydeligere. Guttens mor måtte hun betrakte som en ressursvak, hadde allerede Synne notert seg, fordi hun var alene med gutten, hadde valgt å kutte stillingsprosenten på sykehjemmet hvor hun jobbet år etter år, og hadde fått det mutte, litt alvorlige kroppsspråket som er så signifikant for mennesker som holder på å gi opp. Hun hadde forlenget innsett at hun ikke kunne bade gutten sin hver dag, og at hun selv slet med å holde sin egen kropp ren, huset hygienisk forsvarlig.

Ressursfordelingsproblematikk hadde også Synne observert på velkomstmøtet der alle foreldrene hadde vært samlet for første gang. De ressursvake foreldrene hadde kledd opp sine ungdommer i flekkete klær, hadde enkle tape-og-lim-løsninger på rullestolene, hun hadde også sett en far med en dorull i fanget som han med jevne mellomrom rev av flak av og tørket sitt siklende barn rundt munnen med. Lå det verdighet i det? De ressurssterke hadde på seg rene, ofte hvite klær, noterte det som ble

sagt i punkter på den utdelte skriveblokka, henvendte seg ofte til sine barn, oversatte tingene som ble sagt, for de visste selvfølgelig hvor viktig det var å være tydelig og at informasjon aldri måtte kastes over barnas hoder. Man visste jo aldri hva ungdommene fanget opp og ikke. Men også de ressurssterke kunne vise tegn på svakhet, men da mer i det skjulte. For eksempel kunne en mor ta på seg genseren bak fram, eller en far kunne komme inn i matsalen med våte badeslipperser og svømmebrillene på hodet.

Synne syntes alle disse små glimtene var tegn på overgivelse og kunne kjenne seg igjen i dem, følelsen av å ikke greie å skjule det innvendige godt nok. Når hun så gjenskinnet av seg selv i korridorvinduene, var det som om alt lå fullt synlig, som om hennes egen selvfølelse avslørte seg i bare måten hun gikk på, eller så avslørte hun noe ut fra hvilke detaljer hun valgte å framheve fra livet sitt når hun skulle beskrive seg selv under en presentasjonsrunde. Da kunne det hun egentlig representerte på senteret, som autoritet, som fagperson, føles fremmed, uklart, ja, var hun sterk nok for oppgaven? Hun kjente også oftere på en overgivelsesfølelse i sin hverdag, som for eksempel lammelse etter å ha veltet et melkeglass over kjøkkenbordet, å bare bli sittende å stirre på melken som styrter mot bordkanten uten å interagere i selve situasjonen. Og så se melken begynne å dryppe ned over bordkanten og bli til en dam på gulvet, og først når katastrofen så å si hadde tømt seg

selv for kraft, reise seg etter kluten. Det måtte være det samme foreldrene opplevde hele tiden, lammelser idet barnet kaster opp inne i en butikk, å ikke kunne gjøre noe med det, å måtte tørke det opp med sin egen genser, mens de butikkansatte løp rundt med vaskebøttene og holdt seg for nesa. En annen dag på vei til jobb ble Synne plutselig opphengt i at hun hadde glemt å skru av ovnen – hun hadde kokt seg egg til frokost. Hun så for seg hunden sin slukt av flammer, hørte ham gaule, mens kilometer etter kilometer gled umerkelig forbi utenfor bilvinduene. Hun så for seg naboene styrte til med brannslukningsapparater, at eldresenteret på den andre siden av veien måtte evakueres, de eldre bæres ut på fortauet. Men når hun så steg opp til virkeligheten igjen, sto hun i personalgarasjen og hadde pussig nok gjennomført en relativt elegant lukeparkering mellom vaktmesterbilen med lasteplanet fullt av greinverk, og personalsjefens blanke, svarte Audi. Hva sa egentlig dette om henne? Hva gjorde det henne til?

Vi har en jobb å gjøre, sier Synne. Å? svarer moren. Synne møter morens blikk, det er som om det lekker. Hun ser det fargeløse, det hjelpeløse, syns brått så synd på henne fordi hun faktisk tror Synne kan utrette noe for hennes barn. Smiler. Det ville vært så uendelig mye enklere om man bare lot gutten dø en verdig død, tenker Synne og legger en hånd på Egils hode, klapper det. Men jeg tror vi skal greie det, sier hun. Men morens bekymring forløses ikke slik Synne hadde sett det for seg, og hun innser

at hun vurderes på samme måte som den andre spesialpedagogen, som i; hvem er dette mennesket jeg legger min tiltro til? Men Synne er ikke redd for å bli målt, hun kjenner hun strammer leppene, smiler stivt og trygt, og ser at moren tror på dette og igjen faller til ro, ser at blikket gjenviner sin varme, sin ekornaktighet. Hun bøyer seg ned og fjerner noe i sønnens øyne med en serviett og sier sånn, reiser seg opp. Og nå er dere sikkert sultne? Gutten sier ingenting. Ja, er du det da Egil? spør moren og titter ned på ham. Han rugger, griser med spytt, mumler mmm, mmm, mmm. Moren smiler og ser opp på Synne. Ja, vi er nok det ja.

Flere foreldre kommer ut av samlingsrommene trillende på sine barn. Det råder en lett og god stemning i institusjonskorridorene. Det bruker å være litt kaotisk den første dagen, sier Synne. Det tar litt tid før ting setter seg. Da de kommer til matsalen kan de høre mye latter. Karbonadene står allerede på serveringsbordet. De første er allerede i gang med å feste smekken, mose mat og vanne ut appelsinjuicen. Det hele er et selvdrevent system. Foreldrene beveger seg mekanisk rundt barna og løser oppgaver, mens sykepleieren triller ut trillebordet, fylt opp med små plastkopper med fargerike piller og miksturer. En far spør en unggutt fra kjøkkenpersonalet om det finnes mer kirsebæryoghurt, en annen lurar på hvor støpselet til mikrobølgeovnen er, for hans barn eter bare ost om den er smeltet. Men Synne forlater moren her, sier bon appétit til henne og takk

for nå til Egil og vender selv om og går mot personalkantina, der har hun sin egen matpakke liggende i kjøleskapet.

Hun fisker opp en gulrot fra et vannbad med ei grillklype, tar med noen små røde og blå forpakninger av salt og pepper for å ha på leverposteien, og går ut. Det er strålende sol. Hun fortsetter ut på framsiden av institusjonsbygningen, går ned en bratt sti mot tjernet der hun kan høre stemmene til sine kolleger. Hun trår forsiktig ned de siste lealause steintrinnene, følger strømmen av maur som myldrer på den solvarme stien ved siden av, på vei mot tua bak en av gjerdestolpene som omkranser sletta. Hei, sier hun og setter seg på benken, det blir akkurat plass på enden når de trykker seg litt sammen. Halois, sier en sosionom med dreads. En latterbølge fra legebordet bortenfor. Synne folder opp matpakka si og glatter ut papiret, løfter så opp ei skive til munnen og biter over.

Resten av dagen er satt av til blikjent-leker. Synne står og observerer hvordan foreldre og barn danner ring nede på sletta. Hun har ansvaret for et barn med nullkommunikasjon, pirker av og til vekk et insekt som løper over barnets arm, stiller av og til et spørsmål inn i det stumme, vett-skremte ansiktet, men forventer selvfølgelig ikke noe svar. Synne har gjort sin andel lek, i starten på syttitallet var hun den som jaget opp stemning, som danset på måter som fikk alle til å le, men nå hadde hun blitt en annen. Aktivitetslederen, ei jente på tjuefire, springer barfotet rundt i gresset mens hun drar et stort rødt vindseil etter

seg; bølger av høy latter og påfølgende applaus. Det ryker fra grillene og sosionomen med dreadsene snur pølsene med en gaffel. Mange foreldre har allerede funnet hverandre og har dannet allianser. Noen prater alvorlig inne mellom trærne, andre forsøker å få sitt barn til å vise interesse for et annet barn. En trøbåt legger ut med fiskestenger stikkende opp i været. Noen, for det meste de funksjonshemmede småsøsken, sykler på asfaltstien rundt institusjonen. En gruppe fedre kommer hoiende rundt hjørnet syklende på en firemanns tandemsykel og vil ha oppmerksomhet. Noen rullestolgutter er plassert i en klynge under noen trær med hver sin colaflaske stående på brettet foran seg, turkise sugerør stikker opp.

Rundt klokka ni begynner familiene å trekke opp til hovedbygningen for å gjøre klart for legging. Man har anbefalt foreldrene å sette av litt ekstra tid den første kvelden, fordi det er mye nytt å forholde seg til. Synne går bakerst og skyver tralla med pølsebrød, ei bruskasse, stappfulle søppelposer, eskene med dressing, ketsjup og sennep. En far hjelper henne å skyve opp den siste bratte hellinga. I alder kunne han fint ha vært hennes sønn.

Og foreldrene igangsetter sine prosedyrer, de kan ses løpende rundt i korridorene med tisseflasker, vaskekluter, sprøyter og salt, nye håndklær tas med fra vaskerommene og bringes skitne tilbake, og plutselig – på et punkt der inne i arbeidets og oppgavens kaos – innser foreldrene at de

er omgitt av mennesker som holder på med akkurat det samme som dem selv. En far møter en far ved dekontaminatoren, begge har en flaske med skvulpende, tung multeoransje urin inne i seg; de smiler kort til hverandre før de slenger tisset inn i maskinen og setter flaskene på plass i en av rillene. En mor skal vaske skittentøy og spør en annen mor om hun har noe hun ønsker å vaske i samme omgang. En annen viser en annen hvor bleiene skal kastes.

Synne går gjennom korridorene og observerer dem og stiller seg samtidig tilgjengelig for eventuelle spørsmål som måtte dukke opp. Men de ordner seg for det meste selv, dette er snakk om kloke og tålmodige voksenpersoner. Dører går opp og igjen, senger må flyttes til nye rom, nattbord bæres vekk for at oksygenapparater, ladebatterier og personalheiser skal få plass. Men så, rundt elleve, skjer en taktendring, ungene ligger til sengs med det riktige antallet puter under hoder og bein og er et løst problem. En etter en kommer de ut i korridoren, en mor glir ned langs veggene som en trassig ungdom og setter seg rett ned på gulvet. Hun tørker av seg svette på panna med håndbaken og sier ush, dett var dett. En annen mor nikker medfølende og så er samtalen i gang. Hadde de vært hjemme ville de kanskje ha sittet i sofaen nå, helt utslitte, men her er det flere med de samme utmattende kveldsritualene, som ikke lever et liv hvor man bare kan si god natt til sitt barn og så er dagen over.

Det er det som er det vakre, syns

Synne, at de innser at de er en del av et felleskap, et felleskap i utenforskap. Og det må motiveres: Synne går inn på kjøkkenet og setter på kaffen, legger kjeks og krydderkake på et fat og hakker en vannmelon opp i skiver, og når kaffen er ferdig heller hun den over i kanna og lemper den over på et trillebord og ruller den ut i korridoren, hvisker: Her har dere litt kaffe og kake, vær så god, kom og forsyn dere. Hun liker måten hun blir tatt imot på, at de reiser seg, kanskje litt forbløffet over denne uforutsette omsorgen som kommer dem til dels, av at noen ser dem, og reiser seg opp og nærmer seg nølende. Og Synne vet at det er barnslig, men det føles godt å få ta denne plassen.

På dette punktet på kvelden kan Synne trekke seg tilbake, låse seg inn til seg selv og vite at hun ikke er et menneske som noen kommer til å etterlyse før morgenmøtet dagen etter. Hun henger klærne over en stol ved senga, skrur på alarmen på mobiltelefonen, føler seg aldri så fri som når hun kan legge seg ned, krype inn under dyna og ha en hel natt foran seg der hun fritt kan hengi seg til eget savn.

De påfølgende dagene glir av gårde. Man våkner av at solen skyller inn gjennom vinduene. Familiene sprer seg ut i landskapet som omgir institusjonen. Skogen er, bortsett fra under måltidene, alltid fylt med stemmer, og tjernet har alltid en krusning fra badende barn eller permobiler som forsiktig kjøres ut på flytebrygga. Synne blir stående på en post med ringspill under en ettermiddag.

dagsaktivitet. Hun holder sitt faste kurs i depresjonsmestring og gjennomfører konsultasjon sammen med guttens mor og huspsykologen Kjell André. De finner strategier for hvordan man skal tenke sitt liv, hvordan man skal avlede skyldfølelse, og gir tips til hvordan man kan bli flinkere til å orientere seg utover i omgivelsene, ja, som om barnet i virkeligheten var friskt. Man har ingenting å unnskyld seg for, sier Kjell André, man har like mye rett til liv som alle andre. Ta sjansen, sier han, det er ditt liv. Kjell André holder to kvelder på rad kurs han har gitt tittelen Utviklingshemming uten kjent årsak – hva er det og hvordan er det å leve med? Mødrene gråter mye, men samtalerne virker progressive, kunnskapsnivået vokser. Fedre rekker opp hånden og stiller de harde spørsmålene som mødrene ikke tør stille selv. Men Kjell André er en mester når det kommer til å manøvrere seg ut av ubehag, bekrefter som i: Jeg er glad du stilte akkurat det spørsmålet.

Synne og hennes kollegaer har blitt enige om at den viktigste jobben for dem er å legge til rette for at det dannes allianser mellom familiegruppene. Det er følelsen av å være alene og isolert som er den største utfordringen i hverdagen. Synne har sagt: Det er opplevelsen av fremmedhet overfor det normale som oppleves som den største påkjenningen. Her må vi inn og utvide livsrommene, minne alle på at det er greit å være annerledes. Moren til Egil har fått seg en venninne som er her med datteren sin som har et lignende sykdomsbilde

som hennes sønn. Forskjellen er bare at denne jenta kan gå, riktignok svært halt, men hun går! Synne blir rørt når hun ser venninnene komme gående sammen med sine barn, når de har hentet seg en ekstra genser så de kan sitte rundt bålet ut over kvelden, når de synger med på Postgirobyggets Idyll som en av fedrene har lært seg akkordene til, og når de brer fleecpledd omkring sine barns forvridde kropp. Hun blir rørt når de smører sine barns ansikter med myggmiddel, som om de var helt vanlige personer, rørt når hun hører dem prate om andre ting, om alt fra facebook til framtidige fjellture, blir så oppkavet når hun hørte dem utveksle telefonnummer at hun måtte forlate rommet.

Siste observasjonsdag. Det lukter flek på institusjonen da det siste måltidet på sommerleiren alltid er bacon og pannekaker. Gutten har på seg de samme klærne som den første dagen, men de har rukket å gå en runde i vask. Synne sitter på en stor ball og har, som vanlig, notatblokka foran seg. Gutten sitter og rigger fram og tilbake og selvstimulerer med hendene. Se mennesket, tenker Synne, se dette mennesket. Hun ser. Man må vurdere mennesket ut fra at det er helt og totalt og det er opp til observatøren å finne åpningen som bygger bro mellom de indre og de ytre nivåene. Han ser på henne igjen, og så ser han bort, ser på henne, hyler, ser ned, rører litt på beina. Synne ser at han har fått fregner over nesa, blir glad for at han uten å ha en eksplisitt selvforståelse kan komme hjem,

sendes på avlastning og være litt forandret siden sist. Dette fregnede ansiktet sier til sine omgivelser: Jeg har også opplevd sommeren!

Hei Egil, sier hun. Får jeg se ansiktet ditt i dag? Egil ser ikke opp. Jeg syns du har vært så flink disse dagene. Egil rigger stille. Egil gjør ingenting for å være noe annet, han er selvtillstrekkelig, oppfylt og hel. Han kan bæres fra et rom til et annet, settes ned, bæres fra sofaen til gulvet, settes ned, og hele tiden være den samme. Hun skribler på arket, repeterer det samme pennestrøket igjen og igjen, så det blå nesten blir til svart. Gjesper inn i hånden.

Se mennesket, tenker Synne, se det fremmede mennesket. Hun bestemmer seg for å følge øynene hans, har merket at han foretrekker å ha henne i sideblikket, at han skyver pupillen ned i øyekroken, at han på denne måten værder henne mer enn han ser henne. En øyelege hadde sammenlignet synet hans med det å se gjennom en brettet brødpøse, men han hadde ingen forutsetninger for å si noe om hvordan synshandikappet forsterker de andre sansene og så å si skaper et alternativt seende. Ikke slå det fremmede barnet, tenker hun plutselig. Ikke slå. Se det!

Noen jenter prøver seg i klatreveggen, vaktmesteren sikrer på bakken, stroppene gnager ham inn i rumpeballene. Under den siste samtalen med moren hadde Synne snakket mye om viktigheten av å tilstrebe godt lys og rolige synsomgivelser i hjemmet, samt å ha klare kontraster mellom gulv, vegg og dører,

fordi dette bedret Egils romfølelse. Hun anbefalte også at det ble lagt til rette for minimalt med miljøforandringer, og at det var viktig med innarbeidede mønster og gjenkjennelige rutiner. Når det kom til kommunikasjon, måtte moren være tydelig, bruke kroppsspråk og tegn til tale på de meningsbærende ordene. Det kunne være lurt å holde seg til én såpetype, da lukt var en sans som gutten identifiserte seg med. Moren sa at Synne måtte vente litt så hun fikk notert alt sammen på lappen hun hadde med seg. Synne kunne se at hun fikk liten plass, at hun begynte å skrive loddrett helt i ytterkanten av lappen med svært liten skrift og tegnet uryddige piler som pekte mellom de ulike punktene. Når det kom til aktivitet, mente Synne at hverdagsgjenstander ofte fungerte like godt i lek som mer avanserte leker, Synne hadde for eksempel merket at han hadde det mye gøy med en tannbørste. På dette viktige punktet skrev imidlertid ikke moren noe som helst. Det var uutholdelig.

Trøttheten Synne hadde kjent lenge slår nå tungt inn over henne. Hun forstår egentlig ikke hvorfor, hun mente selv hun hadde lagt seg til rett tid og sovet godt. Nå må hun konsentrere seg om å stramme musklene i lårene for å holde seg balansert oppe på ballen, klype seg i huden på armene for å klore seg fast i riktig verden. Hun ser de slitte ribbene i ribbeveggen, kjenner stanken av institusjon, kommer snart ikke til ha noen annen lukt i sitt liv enn dette syntetiske, desinfiserte og samtidig

kroppslige, heslige, tenker hun. Og til slutt slipper hun taket og faller forover. Notatblokka klasker ned i gulvet idet hun slår i bakken, mens ballen først etter noen hoppende bevegelser, triller rolig i motsatt retning og stopper mot døra til sanserommet. Hun lar kroppen ligge i den posisjonen den landet, med ansiktet ned i matta og armene langsmed kroppen og med nøkkelknippet i press mot hoftebeinet. Hun har Egils munn over seg, hører den lille pusten, hører at han begynner å presse jeksleene mot hverandre så det dannes en ubehagelig, knakende lyd. Noen barn løper forbi ute i korridoren. Synne puster, en dråpe spytt renner ut av munnen hennes og ned på matta. Og så kjenner hun hånden hans i håret, at den stryker henne varsomt, at han bruker den ene store fingeren som et slags følehorn. Men hva føler han? tenker Synne. Kjenn mennesket, tenker hun. Kjenn. Han river litt forsiktig, ikke hardt, bare napper i det, og det gjør henne rolig, hun tenker at hun bare vil lukke øynene en anelse, og gjør til slutt det. Lukker dem.

Lysrørene henger stirrende over dem, ei gammel humle brummer i vinduskarmen. Nye skygger glir forbi døra, vannpistoler fylles i vasken på toalettet, gnikkende våte joggesko løper vekk. Et sukk gjennom avløps-systemet. Når Synne åpner øynene skjønner hun først ikke hvor hun er. Gutten har ålet seg bort i motsatt hjørne av rommet, og holder seg fast i den nederste ribba i ribbeveggen. Hei, sier hun, forstår ikke helt. Han blør neseblod og gråter, mens han

titter forskremt bort på henne, idet hun setter seg opp. Men Egil da, sier hun. Hun reiser seg, går bort til ham og løfter ham. Presser kinnet sitt mot hans, det er vått og varmt. Hvorfor blør du? sier hun. Hei, hei. Hva har skjedd? Han henger slapt i armene hennes, men han har ingen muskler å holde tilbake med, han krøller seg som en stor glatt mark, så hun må slippe ham. Han faller slapt som en haug med skittentøy. I det samme hører hun noen gå i døra og det hun umiddelbart skjønner må være morens stemme. Synne ser nå flekkene med blod over gummimatta, må ta et skritt til siden så moren får komme til, det er jo tross alt hun som aller best vet hvordan man trøster dette fremmede barnet.

Synne har gått opp og ned dette trappehuset i tjuesyv år, men har aldri stoppet opp akkurat her. Dette er en anonym passasje, en transportetappe mellom soverommene og aktivitets-salen og ikke et sted man bare stopper opp. Det henger en blyantskisse på veggen av to foreldre som holder et funksjonshemmet barn opp i været. Bildet var her allerede da hun begynte på institusjonen, og har blitt en del av det hverdagslige som ikke lenger legges merke til. Det var et lysfelt på gulvet som hadde fått henne til å stoppe opp. Det strømmer gjennom et smalt vindu som ellers må ha vært dekket til med gardiner. Vinduet fører ut til bakhagen mellom soveavdelingen og kontorene, der de ansatte griller en til to ganger i året og der lærlingene og vaskepersonalet, mot ledelsens formaninger, røyker rundt

et hagebord av plast. Hun var overbevist om at hun kjente til hele institusjonsbygningen, alle større og små rom, hun visste hvor hun kunne finne skililaken, sjongleringsduker, myggspray, puslespill, nøklene til de elektriske sengene og bordvifter, og derfor også kjente til alle vinduer, alle perspektiver, men bygget skulle da vise seg å fremdeles ha sine hemmeligheter. Hun tenker på de første ukene på senteret, hvor mange ganger hun gikk seg bort og kom for sent til møtene, særlig til de som ble holdt i kontorene i nordfløyen. Hun hadde i løpet av sin karriere vært i tre begravelser med tidligere kollegaer. Hun husker personalfotografiet som ble tatt en av de første dagene på jobben, det var en gang på syttitallet, fotografen hadde satt fram benker nede på sletta. Hun hadde blitt plassert foran fugleberget av mektige menn. Hun hadde hatt helseministeren til bords. Men det var lenge siden, nå var det nye folk på kontorene, yngre, mer vitale. Hun visste at hun nå var på vei bort, hadde en lei følelse av ikke lenger å være ønsket, kunne se det i ansiktet hos sine kollegaer når hun tok ordet i et personalmøte, at hun ikke lenger hadde noe gjennomslagskraft. På en avslutningsfest noen år tidligere hadde legene satt opp et teaterstykke der alle de ansatte på senteret ble parodierte. «Synne» kom inn i rommet – hun skjønte med en gang at det var henne – spilt av en lege med parykk og knugende på en blå mappe med pasientdokumentasjonen: Nei, nei, nei, ropte legen med skingrende damestemme, vi må være uhyre nøye

med dietten, hvis ikke sklir det helt ut! Hun lo så hun fikk tårer i øynene, men var raskt tilbake på rommet sitt etterpå.

En ny sommerleir er over. Hun har fått farge på leggene og nye myggbitt. Hun sier alltid at hun har så søtt blod at hun fungerer som en levende myggavleder. Hun sier alltid at hun tiltrekker seg røyken fra et bål, så det beste vil være å sette seg på motsatt side for henne. Men stemmer det? Vil hun at alle skal sette seg på motsatt side? Vil hun ikke være omgitt hun, som alle andre? Hun kjenner seg mest av alt sliten, skjelver på hendene, tenker: Nei, hun vil ikke at de skal sette seg andre steder, hun har tatt feil fra begynnelsen.

Gjennom den nye utsikten i trappehuset kan hun se maxitaxiene kjøre vekk med leirdeltagerne i buken. Hvem som sitter i de ulike bilene vet hun ikke, da vinduene er sotete. Fra et åpent vindu ser hun en krøkkete, vinkende hånd. Hun kunne ønske hun var sterk nok til å gå opp i korridoren og si adjø både til Egil og moren, si at hun beklager, men hun er ikke det denne gangen. Av og til må man få lov til å trekke seg tilbake, tenker hun, av og til må man få lov til å slippe å være sterk. Hun skal imøtese øyeblikket hvor alt igjen blir stille i korridorene og i samlingsrommene, for så å gå opp trappa, gå omveien forbi bassenget, kanskje rydde litt i utstyrshyllene, slukke lysene som står unødvendig på, låse utstyrslagrene, kanskje ta seg et knekkebrød på lillekjøkkenet – det er jo lenge siden hun har spist – kanskje

legge seg på en av behandlingsbenkene for en kort hvil, da den ene fysioterapeuten fremdeles har noen dager igjen av sommerferien sin. Og så, til slutt, fortsette til kontoret sitt hvor hun kan låse døren etter seg, sette seg på stolen sin, ta opp papirene og begynne planleggingen av framtida, skrive ned sine observasjoner og vurderinger, notere eventuelle forbedringer på det rosa arket og gi til resepsjonisten, forholde seg til de spørsmålene som måtte dukke opp med respekt og imøtekommenhet, starte planleggingen av sitt eget forsvar.

■

Toaletttraining av en voksen utviklingshemmet elev

Inkontinens er ikke et uvanlig problem for personer med utviklingshemming. Dette kan medføre ulemper både for personen selv og de pårørende. Denne artikkelen omhandler et treningsopplegg der målet var å etablere kontroll over urinering hos en voksen elev med utviklingshemming.

Av John H. Stamnes, Arne Bjørnseth Moe og Sara Svarlaunet Heglum

Utallige studier viser at utviklingshemmede personer ofte er inkontinente for urin og avføring. Urininkontinens betraktes som ufrivillig urinavgang i et kvantum nok til å forårsake sosiale og hygieniske problemer, og ble tidligere sett ned på og betraktet som en uunngåelig konsekvens av lærevansker (Rogers, 2002). I alle kulturer skaper dette problemer. Selv om toaletttraining er sterkt influert av kulturelle variasjoner så er det ett av de første steg barn tar mot å bli selvstendige og uavhengige. Barn med normal utvikling oppnår som regel kontroll innen de er tre til fire år. Utviklingssekvensen av blærekontroll går vanligvis gjennom de samme stadier for normale så vel som utviklingshemmede. Imidlertid ser en at mange utviklingshemmede ikke gjennomgår dette like lett, selv om man benytter «*vanlige*» toalettvaner. Kontinens er en komplisert sak som er avhengig av kognitiv, hormonell, muskulær og nevrologisk kontroll. I tillegg har også en del utviklingshemmede nevrologiske, fysiske og kognitive defekter som øker vanskene.

Resultatet for mange blir dermed at man ikke lærer seg kontroll over urineringen, heller ikke som voksne. Ikke så

sjelden blir toalettprogram satt «*på vent*», i håp om at det med tiden vil ordne seg. Dessuten har fremming av kontinens kommet i andre rekke sammenlignet med andre ferdigheter og behov. Foreldre vil ofte finne slik trening vanskelig, og tradisjonelle renslighetsmetoder er sjelden effektive. Mange har også opplevd at selv om personen regelmessig blir satt på toalettet som del av den daglige rutine, for eksempel etter hvert måltid, så forblir inkontinensen et stort problem.

Inkontinens for urin forårsaker store problemer og konflikter for både elev og nærpersoner, med vond lukt, dårlig hygiene, økt slitasje på klær, ødelagte møbler, sosial ekskludering, merarbeid, sårhet i genitalia, urinveisinfeksjoner, redusert samhandling, lavere forventninger, altså for mange en barriere for livskvalitet. Byrdene av bl.a. ødelagte møbler kan bli overveldende.

Historisk har behandling av enuresis (ufrivillig vannlating) variert fra det barbariske til det dunkle og lite kjente. En imponerende liste inkluderer alt fra utallige stoffer som efedrin, belladonna, bromide, hormoner, spesielle dietter, spansk flue, spinalpunktering, fjerning av mandler, pro-

Kontinens er en komplisert sak som er avhengig av kognitiv, hormonell, muskulær og neurologisk kontroll.

statamassasje, omskjæring, rektal stimulering, hypnose, injeksjon av ulike substanser i blæren, til å bake musekjøtt inn i pai (Gill, 1940; Hodge & Hutchings, 1952; Stalker & Band, 1946; Moore & Paul, 1997).

Fortsatt er det ikke konsensus om hvilken metode som er den beste eller hva som skal være definisjonen på toalett trening (Howell, Wysocki & Steiner, 2010). I 1963 skisserte Ellis, som en av de første, et teoretisk atferdsanalytisk rammeverk for toalett trening av mentalt retarderte personer (Ellis, 1963). For over 40 år siden publiserte Azrin & Foxx sin strukturerte toalett-treningsmetode med basis i operante betingingsprinsipper, med gode resultater. Deres operante program betrakter atferd som en funksjon av miljøbetingelsene som omgir den, og bygger på at dersom betingelsene endres, vil adferden endres. Sentralt er regulære toalett rutiner samtidig med mye drikke som øker sjansene for økt urinerings, med økt mulighet for å bli positivt forsterket for urinerings i toalettet. (Azrin, Buggle & O'Brien; 1971; Azrin & Foxx, 1971; Azrin & Foxx, 1973) Metoden har vist seg å være egnet for å lære utviklingshemmede å etablere kontroll over blæren. I ettertid har deres originale

metode blitt den mest brukte både nasjonalt og internasjonalt, også overfor utviklingshemmede med ulike tilleggshandikap (Lancioni, 1980; Hyams, McCoull, Smith & Tyrer, 1992). Azrin & Foxx hevdet at normal toalettatferd ikke bare dreier seg om å respondere på blæresignaler (full blære), men at det er en kompleks operant og sosial læringsprosess som har blitt hindret grunnet redusert læringskapasitet og institusjonalisering (Azrin & Foxx, 1971).

Foxx & Azrin anbefalte 8 timers trening for å oppnå maksimal effekt, og de påpekte viktigheten av at eleven kan imitere, følge enkle instruksjoner og kjenne at blæren er full når trening starter (Azrin & Foxx, 1974). Studier viser at individer under 12 år, med en IQ høyere enn 20, har størst sjanse for å lykkes med deres metode. De som er inkontinente i voksen alder (adulthood) har større vansker med å etablere blærekontroll, og vil dermed kreve et mer intensivt treningsprogram (Rogers, 2002; Wilder, Higbe, Williams & Nactwey, 1997). Jenter ser ut til å lykkes lettere med toalett-treningen enn gutter (Brazelton, Christophersen, Frauman, Gorski, Poole, Stadtler & Wright, 1999).

Brazelton og medarbeidere hevder at nettopp fordi

Urineringskom uten forvarsel, ofte med ødelagte møbler som resultat.

Azrin-Foxx-metoden også er basert på en stimulus-kontroll-metode er det alltid en risiko for at eleven utfører ukorrekt atferd eller at eleven lærer å unngå toalettet (*inadvertently conditioning*). Målet bør dermed være at toalettperioden blir den mest positive erfaringen han har hatt (Azrin & Foxx, 1974).

I denne studien forsøkte vi å etablere blærekontroll med bruk av Foxx & Azrins toalettreningsprosedyre overfor en voksen mann, der han skulle gå til toalettet på verbal instruks, ta av bukse og sette seg på toalettet og urinere i toalettet, reise seg, ta på bukse og utføre håndvask. Vi valgte her å følge Foxx & Azrins program unntatt positiv praksis og overkorreksjon som i deres originale program. Overkorreksjon er en straffeprosedyre som går ut på at personen må gjøre rent etter seg på en overdreven og grundig måte, om nødvendig med hjelp. Prinsippet er at uhell ikke skal lønne seg. Overkorreksjon er vanskelig å utføre og lite egnet for utrent miljøpersonale. Det har også i en del sammenhenger vist seg ineffektivt (Brazelton, Christophersen, Frauman, Gorski, Poole, Stadtler & Wright, 1999; Cicero & Pfadt, 2002). Dessuten hevdet Kroeger & Sorensen at ikke noe tyder på at straffeprosedyrer er sentrale elementer (critical elements) i treningsprosedyrene (Kroeger & Sorensen, 2010). Vi benyttet derfor metoden med minimale negative konsekvenser for å tisse i buksen. Vi brukte heller ikke do- og buksealarm som hos Azrin & Foxx.

Metode

Eleven var en 20 år gammel mann, utviklingshemmet, språkløs, og som bodde i egen leilighet i et bokollektiv. Det var usikkert hvor mye han forsto av vanlig tale, tegn, mimikk eller gester. Eleven trengte hjelp til alt stell. Han brukte bleier døgnet rundt, og kunne holde på urin fra sen ettermiddag til langt utpå formiddag neste dag. Urineringskom uten forvarsel, ofte med ødelagte møbler som resultat. Boligpersonale hadde ikke klart å avdekke under hvilke betingelser uhell skjedde. Uhellene kom selv om man forsøkte å opprette regelmessige toalettvaner. Over år hadde det blitt forsøkt med ulike intervaller. Urineringskom kunne forekomme like ofte etter toalettbesøk som ellers. Eleven utviste ikke selvinitiativ til å gå på toalettet, og urinerte aldri på instruksene «*tiss i do*». Eleven var svært passiv og til-

baketrasket, men hadde en god del selvstimulering som å slå av og på lys, åpne / lukke dører. I perioder utviste eleven sterk og ubehagelig roping.

I barnehagealderen ble det i en kort periode forsøkt med toalettrening av eleven, men dette ble ikke fulgt opp og fullført. Det er ikke foretatt intelligens testing. Eleven er medisinerert med Lamictal 100mg x 3, men har fortsatt en del epilepsianfall. Eleven var undersøkt av fastlege forut for trening. Ikke noe tydet på hindringer eller infeksjoner i urinveiene, hjerte- eller nyrelidelser.

Baselineregistreringer Eleven ble pre-testet ved å bli observert i 4 dager. Buksene/bleien ble sjekket hvert 15 min. Ved våt bleie/bukse ble den skiftet uten oppmerksomhet eller blikkontakt fra miljøpersonalet.

Oppstart

Forsterkerkartlegging Eleven hadde store vansker med tygging, så utvalg av potente spiselige forsterkere, utenom myk lefse (som kunne suges), var begrenset. Av drikke foretrakk han saft, eplejuice og O'boy. I valgsituasjoner foretrakk han bruk av iPad, PC og TV (som selvstimulering). Boligpersonalet innskrenket tilgangen av disse forsterkerne siste uken før treningen startet. Eleven avviste taktil stimulering.

Personalopplæring Da vi startet høsten 2013, responderte eleven lite på instruks. Han kunne flytte seg fra den ene stolen til den andre med instruks og peking. Når man ga en instruks, utløste det ofte en mengde unngåelsesatferd som å slå seg i hodet, vri seg bort, legge hodet i fanget og å prøve og komme seg ut av situasjonen.

Foxx & Azrin anbefaler som psykologisk kriterium at eleven kan følge instruks som å gå til toalettet, sitte ned, ta av buksen, sitte rolig på en stol med hendene i fanget og å imitere enkle instruks som peke på nese, munn, øye osv. (Foxx & Azrin, 1973). I og med at denne eleven var svært passiv, lite vant med trening og i liten grad kunne følge instruks, startet vi opp med intensiv forberedelsestrening i seks uker før renslighetsprogrammet kunne ta til. Dette ble gjennomført for å få han under instrukskontroll, slik at han kunne utføre nevnte instruks og imite-

ringer. I oppstarten måtte eleven håndledes, noe som raskt ble fadet bort. Personale som skulle være med på renslighetstreningen, ble lært opp og tatt med i forberedelses- og instruktsteningen. Grunnprinsippene i anvendt atferdsanalyse ble gjennomgått. Prosedyren ble rollespilt før trening startet.

Setting Trening foregikk på toalettet i elevens leilighet. Alle forstyrrende elementer og stimuli som vaskemaskin, tørketrommel og annet utstyr ble fjernet fra toalettet. Rommet inneholdt et bord med drikke, en stol for eleven ved siden av toalettet, og to stoler for trenere. De to første oppstartsdagene var vi to trenere for å se at prosedyren ble fulgt og for å skaffe oss pålitelige observasjoner av uriner i toalett og uhell. Videre kunne vi være alene med eleven. Eleven hadde på seg T-skjorte og lys joggebukse som raskt viste uhell, også for eleven ved buksesjekk.

Intensiv treningsfase Treningsprosedyren fulgte i all hovedsak Azrin & Foxx sitt opplegg med 30 minutters intervall fra eleven sto opp klokken åtte til legging halv ni, avbrutt av matpauser.

Dagen startet klokken åtte med frokost og så mye drikke eleven ønsket frem til klokken ni. Vi la også inn litt instruktstening i denne perioden.

Klokken fem på ni ble eleven bedt om å sette seg på stolen ved toalettet, da uten bleie. Han fikk så et halvt glass drikke (100 ml), vi ventet ett minutt og han ble bedt om å reise seg, ta ned buksen og sette seg på toalettet. Hvis eleven urinerte i løpet av de første 20 minuttene, fikk han mye ros og belønning i form av bruk av iPad i fem minutter. Kom det ikke urin i løpet av 20 minutter, ble han bedt om å reise seg, ta på buksene og sette seg på stolen ved siden av toalettet, hvor han måtte sitte på stolen i ti minutter med buksejekk for hvert femte minutt. Eleven fikk da instruksjonen «Sjekk om buksa er tørr». Han tok da ned buksa og kjente med hånden under håndledelse om den var tørr. Uten uhell ble han rost og fikk drikke (20 ml O'boy) og/eller en lefsebit. Eleven hadde hele tiden fri tilgang på drikke, da det var viktig å få til så mange urineringsresponser som mulig. Noen ganger måtte han ha påminnelser «Vil du ha drikke», andre ganger fikk han valget

mellom for eksempel rød saft og eplejuice. «Hva vil du ha?». Ved uhell fikk eleven en reprimande «Fy-buksa er våt. Det er ikke bra» og måtte vaske seg med en vaskeklut nedentil, raskt og kjedelig, deretter fikk han tørre klær.

Da de ti minuttene var gått, fikk han igjen tilbud om drikke, ventet ett minutt og ble bedt om å sette seg på toalettet. Så startet samme prosedyre igjen. Trenerne gikk i fire timers skift.

De to første dagene oppholdt eleven seg på toalettet sammen med trenerne. Fra dag tre fikk eleven gå på stua for å spille iPad etter uriner i toalettet, og for eksempel instruktstening. Eleven var svært tynn og ble lett sår på baken og lårene av å sitte på toalettet. Ikke på noe tidspunkt utviste eleven aggressiv atferd overfor trenerne, og roping forsvant helt.

Selvinitiativ Azrin & Foxx sin prosedyre forutsetter selvinitiativ. Etter 14 dagers trening med få uhell er det vanlig å gå over til selvinitiativfasen. I selvinitiativfasen er målet å trene eleven til selv å ta ansvar for å gå på toalettet. Forsterkerne for å gjøre fra seg på toalettet fjernes, og forsterkerne for tørre bukser blir det vesentlige. Elevens nærperso- nener opplevde at man hadde oppnådd gode nok resultater, og hadde ikke noe tro på at det var mulig å nå målet selvinitiativ, i betydningen av at eleven ga tegn og gikk på toalettet på eget initiativ. Man besluttet derfor å ikke trene på selvinitiativ, men gå videre med å gi eleven verbal instruks for å gå på toalettet. Vi var klar over at en del utviklingshemmende personer i tidligere studier ikke oppnådde selvinitiativ. Hyams og medarbeidere konkluderte med at selvinitiert toalettatferd hos utviklingshemmende var vanskelig å oppnå (Hyams, McCoull, Smith & Tyrer, 1992).

Mange utviklingshemmende demonstrerer store vansker med generalisering av ferdigheter overfor ulike situasjoner og personer. Etter hvert trente vi både i bolig, elevens hjem, skole og arena for fritidsaktivitet, samt i nærvær av ulike personer.

Resultat

Forberedelsestreningen Ved oppstart måtte eleven promptes til å utføre instruksene, men raskt kunne hjelpen fades bort, og han utførte instruksene uten motstand. Treningen

Figur 1: Renslighetstrening



besto i at eleven skulle se på trener, legge hendene i fanget og reise/sette seg på instruks. Dette videreførte vi etter hvert med instruksene ta av skjorte, strømpene, gå på toalettet. Ta ned/opp bukse, vask hendene.

Ut fra baselineregistreringene i figur 1 ser vi at eleven aldri urinerte på toalettet, men i bleie i gjennomsnitt tre til fire ganger pr. døgn. I den intensive treningsfasen på ti dager med rik tilgang på drikke oppnådde man mange urineringer i toalettet. Samtidig ser en også få uhell pr. dag. Uhellsprosenten i denne fasen var på 2 %. Den opprett-

holdende treningsfasen til høyre i fig. 1 viser at i løpet av de 10 ukene var det i gjennomsnitt 9,4 % uhell for hele perioden. Eleven viste ikke tegn på selvinitiativ i løpet av den intensive treningsperioden.

I dagene etter den intensive blæretreningsfasen opplevde man at eleven utviste selvinitiativ ved at han ga «dotegnet» (slå seg på hofta) som var trent inn på barnehagestadiet, hentet personale eller gikk på toalettet alene og urinerte. Dette tente ny «gnist» hos personale, og stemningen snudde til at de likevel ville prøve innlæring av

Eleven i denne studien fikk mye oppmerksomhet på det han lyktes med.

selvinitiativ. Også her fulgte vi Foxx & Azrins metode der vi etter tre–fire timer uten urinering plasserte eleven på en stol ved siden av toalettet, med en forventning om at han skulle kjenne på fylt blære, og så forflytte seg til toalettet. Målet var gradvis å fjerne stolen lenger og lenger bort fra toalettet, og til slutt fjerne den helt. Denne treningen resulterte etter få forsøk i rask økning av selvinitiativ. I denne fasen skal, i tillegg til forsterkning for å tisse i toalettet, drikkemengden reduseres og komme ned på normalt nivå. Dette er for å unngå at levering av drikke blir signal for å urinere i toalettet. Nå skal man levere drikke når eleven har vært på toalettet. Buksesjekken som i den intensive treningsfasen ble gjennomført hvert femte minutt, ble nå gradvis endret først til hvert tiende minutt, så til hvert femtende minutt inntil vi ved slutten av den opprettholdende treningsfasen bare sjekket buksene hver annen time. Ved disse buksesjekkene gis det masse positiv oppmerksomhet og kommentarer på at eleven har tørre bukser.

På slutten av den opprettholdende fasen gikk eleven selv på toalettet eller ga «dotegnet» uten påminnelse. Eleven viste tydelig «skam» ved de få uhellene. Han holdt da hendene for ansiktet og så bort. Dessuten så man tendens til selvskading som å slå med hånd mot hode flere ganger. Smertefulle sår og utslett fra hofte forsvant etter få dager uten bleie. Dessuten forsvant ubehagelig roping. Kontroll på urin har resultert i at eleven oftere får komme hjem til foreldre, og hyppigere får delta i sosiale aktiviteter og festligheter.

Opprettholdelsesfasen Det er ikke konsensus om hvor lenge man skal være «tørr» før man kan defineres som kontinent. I opprettholdelsesfasen er målet å opprettholde de nyervervete ferdigheter. Det leveres fortsatt forsterkere for tørre bukser, og konsekvensene for uhell er de samme som i den forrige fasen. Dette programmet varer vanligvis til eleven har vært uhellsfri i 14 dager.

Diskusjon

Utallige studier har siden 1970-tallet vist at det er mulig å etablere urinkontinens hos personer med utviklingshemming. Mange av studiene er derivater av pionéarbeidene til Foxx & Azrin (Kroeger & Sorensen- Burnworth,

2009). Formålet med studien var å få eleven til å gå på toalettet og å urinere i toalettet. Vi valgte en atferdsanalytisk tilnærming gjennom å følge Foxx & Azrins toalettmetode, som bygger på en del grunnprinsipper for hvordan atferd påvirkes. Resultatene i blæretreningsfasen sammenfaller med Azrin & Foxx sine studier, og viste at metoden raskt ga effekt i betydningen av at bleien ble fjernet, eleven gikk på toalettet på instruks og urinerte i toalettet. Studien viser også at det er mulig å gjennomføre metoden overfor personer som har vansker med å forstå språk, logikk, hva som forventes, og som har urinert i bleie i 20 år.

Resultatene i denne studien viste svært gode resultater sammenlignet med andre hyppig siterte studier innen forskningslitteraturen. Azrin & Foxx kunne rapportere om 90 prosent reduksjon i uhell. Smith og medarbeidere rapporterte om 80 prosent reduksjon (Azrin & Foxx, 1971; Smith, Britton, Johnsen & Thomas, 1975). Uhell som oppsto, kan nok tilskrives at eleven har lite erfaring med å tolke og respondere på kroppslige signaler som ubehag ved full blære og at det dermed kan bli oversett. «Abnormiteter» i hjerne og sentralnervesystem kan være forklaring bak. Man skal også være klar over at mange utviklingshemmende har vansker dersom rutiner brytes, og dermed også overgangen fra bleier til toalett etter mange års bruk og vane.

Til tross for gode resultater kan man ikke fastslå hvilke uavhengige variabler som har hatt størst betydning. Et AB design er et svakt design som ikke demonstrerer eksperimentell kontroll.

Resultatet kan antagelig forklares på bakgrunn av flere variabler. Urinering i toalettet ble belønnet med tilgang til iPad, TV, eller PC som var av stor betydning for han. Selvstimulering ble således benyttet som potent forsterker. Lyd, lys og bevegelse utløste noe ekstatisk hos han.

Mye oppmerksomhet på det han lyktes med, så vi også gjorde noe med eleven. Han utviste glede og klappet selv i hendene når han for eksempel utførte instruks og lyktes med å urinere i toalettet. Da kom det forventningsfulle blikket og smilet. Eleven ble slik tatt på fersk gjerning i å lykkes, og han erfarte at atferden produserte «goder». Ved de få uhellstilfellene så man at eleven ble lei seg med tendens til selvskading (slag mot hodet).

Det er en allmennmenneskelig erfaring at når noen setter pris på en, så gir det en god følelse. Er denne følelsen tilstrekkelig god, vil man neste gang strekke seg for å oppnå det samme. Man trekkes mot gode situasjoner. Positiv forsterkning vil si at en presenterer et stimulus eller en hendelse kontingent på en respons eller atferd, i form av ros eller en materiell forsterker. Beste effekt oppnår man dersom forsterkeren presenteres raskt på utført respons. Effekten økes ytterligere dersom man samtidig kombinerer ros med en spiselig forsterker, gjerne i nærvær av flere personer. Den ny innlærte atferden «tisse i do» kan også være kommet under negativ forsterkning, ved at den ubehagelige bløte bleien ble fjernet.

I dag har man muligheten til å forklare den gode følelsen som gjør at en føler seg litt euforisk, oppstemt, tilfreds og løftet. Vårt nervesystem er slik konstruert at ros og oppmerksomhet stimulerer til og frigjør dopamin i nucleus accumbens i hjernen. Det er mulig at den gode følelsen dette skaper, vil motivere eleven til igjen å strekke seg. Motivasjon til å gjenta handlingen er avhengig av styrken på den opplevelsen en har hatt. Dopamin har dessuten betydning for hukommelse, oppmerksomhet og læring (Carlson, 2001). Foxx & Azrin (1974) skrev at barnet i deres studie lærte så raskt fordi man hadde brukt mange ulike faktorer for å gjøre læringen enkel, hyggelig og spennende (Azrin & Foxx, 1974). Målet for dem var å gjøre toalettrentningen til den beste opplevelsen personen hadde hatt. Eleven i denne studien fikk også mye oppmerksomhet på det han lyktes med. Målet fremover må derfor være at tørr bukse fortsatt vil produsere «*goder*», og dermed være en viktig motivator. Hele perioden med forberedelses- og renslighetstrening ga mer oppmerksomhet fra andre enn eleven var vant med, noe som også resulterte i lite motstand og lite uønsket atferd.

Ulike studier har gjennomgående vist at forholdet mellom terapeut og klient har stor betydning for endring i psykoterapi (Lambert, Barley & Dean, 2001). Det er mulig at en viktig variabel kan være treners personlighet og relasjon til eleven. Man skal heller ikke undervurdere at tydelig fremgang er motiverende for personalet, og at det øker respekten for yrket.

Reliabilitetstesting av urinering i toalettet og antall

uhell med to personer ved pretest og tre dager i treningsfasen viste 100 prosent samsvar. Bruk av lys joggebukse viste tydelig uhell.

Sosial validitet refererer til den sosiale betydningen av behandlingen og at den er akseptabel. Her har vi tatt fatt i et problem av sosial betydning både for elev og nærperso-ner. Både boligpersonale og betydningsfulle andre bifalt sterkt, og var motiverte til å gå i gang med toalettrentningen. Denne positive holdningen gjorde at vi klarte å mobilisere personalet i boligen som ga mye oppmerksomhet når eleven lyktes.

For å fremme generalisering deltok flere personer i treningen og raskt etter toalettreningsperioden ble toaletter på ulike arenaer brukt. Det er viktig å unngå at den diskriminative variabelen for å urinere på toalettet blir den ene *treneren* eller *toalettet i boligen*. Generalisering til andre settinger resulterte ikke i flere uhell. Vi antar at vi profiterte på at de som deltok i toalettrentningen på forhånd hadde trent med eleven. På den måten unngikk man at eleven forsøkte å teste ut trenerne.

I og med at vi her har gjennomført et renslighetsprogram med *en* elev, bør man være forsiktig med å generalisere funnene. Imidlertid føyer disse funn seg inn i tidligere studiers resultater.

Bieffekter Eleven har klart profittert på både forberedelsestrentningen og toalettrentningen i og med at han har mye lettere for å ta instruksjoner og utfører gjøremål han blir bedt om. Roping er helt borte. Sår etter bleie forsvant i løpet av få dager. Boligpersonalet kan som bl.a. hos Hyams og medarbeidere rapportere om at toalettrentningen har resultert i tidsbesparelse. Det tar nemlig lengre tid å skifte bleie, vaske, ta på nye klær, vaske og ordne klær etter uhell, enn at eleven selv går på toalettet.

Hva skal til for opprettholdelse i fremtiden? Personer med utviklingshemming har større vansker med å lære nye og komplekse ferdigheter, noe som gir miljøpersonalet rundt personen faglige utfordringer. Erfaringsmessig finner flere det vanskelig å opprettholde terapeutiske programmer overfor utviklingshemmede lenge nok, og med mange nok repetisjoner til at de blir effektive. Woods & Cullen (1983)

hevdet at den langsomme fremgangen i klientens atferd ikke ga nok motivasjon for å opprettholde nærpersonenes implementering av programmet. Terapeutisk støtte overfor personalet utenifra kan derfor være viktig. Læringsteorien er tydelig på at feedback på hva man gjør, øker sannsynligheten for at samme respons gjentas.

Etiske betraktninger Et slikt opplæringstiltak stiller en klart overfor etiske utfordringer. Eleven ba selvsagt ikke om denne treningen. I ettertid ser vi at funksjonell analyse som rettes mot hva som opprettholder atferden, med fokus på hva som skjer før og etter atferden, kunne ha vært lagt til grunn. Boligpersonalet som kjente eleven godt, hadde imidlertid ikke klart å avdekke hvilke betingelser urinering forekom under. Toaletttreningen må imidlertid også ses opp mot hva eleven profiterte på, slik som mindre ubehag ved fjerning av bleie, mye positiv oppmerksomhet på å mestre «tisse i do» og redusert sosial ekskludering.

Uhell har ikke forekommet hverken i bil, hjemme hos foreldre eller i forbindelse med sosiale arrangement.

Brukerperspektivet er vanskelig i en slik sammenheng. Derfor må man lene seg på endringsbeskrivelser fra nærpersoner som klart gir uttrykke for en mer glad og tilfreds elev, som er blitt mer sosial og aktiv i samhandling med andre. Det er stor forskjell på kritiske kommentarer for å «tisse i bleie/klær», mot mye ros og oppmerksomhet for selv å gå på toalettet.

REFERANSER

- AZRIN, N., BUGLE, C. & O'BRIEN, F.** (1971). Behavioral engineering: Two apparatuses for toilet training retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, s. 249–253.
- AZRIN, N., FOXX, R.** (1971). A rapid method of toilet training the institutionalized retarded. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4, s. 89–99.
- AZRIN, H., FOXX, R.** (1974). *Toilet Training in less than a day*. New York: Pocket Books, Simon & Schuster division of Gulf and Western Corporation.
- BRAZELTON, T., CHRISTOPHERSEN, E., FRAUMAN, A., GORSKI, P., POOLE, J., STADTLER, A., WRIGHT, C.** (1999). Instruction, Time-liness, and Medical influences affecting toilet training. *Pediatrics*, 103(6), s. 1353–1358.

- CARLSON, N.** (2001). *Physiology of behavior*. 7. utgave. University of Massachusetts: Allyn and Bacon.
- CICERO, F. & PFADT, A.** (2002). Investigation of a reinforcement-based toilet training procedure for children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 23, s. 319–331.
- ELLIS, N.** (1963). Toilet training the severely defective patient: An S-R reinforcement analysis. *American Journal of mental deficiency*, 68, s. 98–103.
- FOXX, R., AZRIN, N.** (1973). Dry pants: a rapid method for toilet training children. *Behav. Res. & Therapy*, s. 435–442.
- GILL, S.** (1940). Nocturnal enuresis. Experiences with evacuated children. *The British Medical Journal*, 10, s. 199–200.
- HODGE, R., HUTCHINGS, H.** (1952). Enuresis. A brief review, a tentative theory and a suggested treatment. *Archives of disease in childhood*, XXVII, London: British medical association.
- HODGE, R., HUTCHINGS, H.** (1952). *Enuresis. A brief review, a tentative theory and a suggested treatment*. I: Evans & Catie (eds). Archives of disease in childhood, XXVIII, London: British Medical Association.
- HOWELL, D., WYSOCKI, K., STEINER, M.** (2010). Toilet training. *Pediatrics in review*, 31(6), s. 262–263.
- HYAMS, G., MCCOULL, K., SMITH, P. & TYRER, S.** (1992). Behavioural continence training in mental handicap: a 10- year follow- up study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 36, s. 551–558.
- KROEGER, K., & SORENSEN-BURNWORTH, R.** (2009). Toilet training individuals with autism and other developmental disabilities: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, s. 607–618.
- KROEGER, K., SORENSEN, R.** (2010). A parent training model for toilet training children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(6), s. 556–567.
- LAMBERT, M. J. & BARLEY, D. E.** (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38, s. 357–361.
- LANCIONI, G.** (1980). Teaching independent toileting to profoundly retarded deaf- blind children. *Behavior therapy*, 11, s. 234–244.
- MOORE, K., & PAUL, P.** (1997). A historical review of selected nursing and medical literature on urinary incontinence between 1850–1976. *Journal of wound, and continence nursing*, s. 106–122.
- ROGERS, J.** (2002) Solving the enigma: toilet training children with learning disabilities. *British Journal of nursing*, 11(14), s. 958–965.
- SMITH, P., BRITTON, P., JOHNSON, M. & THOMAS, D. S.** (1975). Problems involved in toilet training profoundly mentally handicapped adults. *Behaviour Research & Therapy*, 15, s. 301–307.
- STALKER, H. & BAND, D.** (1946). Persistent enuresis: A psychosomatic study. *Journal of mental science*, 92, s. 324–342.
- WILDER, D., HIGBEE, T., WILLIAMS, L. & NACHTWEY, A.** (1997). A simplified method of toilet training adults in residual settings. *J. Behav. & Exp. Psychiat.* 28(3), s. 241–246.
- WOODS, P., CULLEN, C.** (1983). Determinants of staff behaviour in long-term care. *Behavioural Psychotherapy*, 11, s. 4–17.



Forskningsdel

Forskningsdelen inneholder artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat

Sammendrag

Barnehagen skal være en arena for et inkluderende fellesskap. Personalet har stor betydning for barns vilkår for deltakelse og tilhørighet i barnehagefellesskapet. Gjennom analyser av samtaler med personale i barnehager, utforskes mulighetsbetingelser for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskapet. Resultatene viser at den spesialpedagogiske hjelpen blir organisert som individuell støtte, og som trening utenfor det ordinære barnefellesskapet. Barn med cochleaimplantat får dermed et tilbud som avviker fra det ordinære tilbudet i barnehagen. Artikkelen konkluderer med at det er behov for nye tankemodeller dersom en skal ivareta mangfoldet som finnes i en barnegruppe.

Summary

Teachers' reflections on conditions for participation for children using cochlear implants in early childhood education and care

Norwegian policy documents emphasizes that Norwegian kindergartens are arenas for inclusive communities. The aim of this study is to explore conditions for participation for the youngest children (1–3 years) with cochlear implant in early childhood education. The staffs who work on daily basis in the kindergartens are of great importance when it comes to the children's peer interactions. The data in this study is based on interviews with staff (teachers and assistants) in three kindergartens. The results documents that special educational assistance are organized as individual support directed to the specific child, and that this support mainly take place outside the ordinary peer-group settings. The impact of these findings is discussed, and it is argued for the need of rethinking how to create inclusive communities in the kindergarten.

Nøkkelord

BARNEHAGER

SPEIALPEDAGOGISK HJELP

BARN MED COCHLEAIMPLANTAT

DELTAKELSE

Siv Hillesøy, cand.polit., ph.d.-kandidat ved Universitetet i Stavanger
Stein Erik Ohna, dr.polit., professor ved Universitetet i Stavanger

Introduksjon

Barnehagen skal være en arena for barns aktive deltakelse og læring i et inkluderende fellesskap med jevnaldrende (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7). Barns deltakelse i jevnaldningsrelasjoner er kvalitativt annerledes enn interaksjoner mellom voksne og barn, og betraktes som særlig betydningsfulle for barnas livs- og læringssituasjon (Corsaro, 2011; Frønes, 2010). Deltakelse forstås i denne sammenheng som: «(...) involvement where taking part, being included, being accepted, being engaged in an area of life and having access to needed resources are essential components» (Emilson & Folkesson, 2006, s. 240). Deltakelse er dermed mer enn fysisk tilstedeværelse, det handler også om å bli anerkjent som reell deltaker av de andre barna og å ha tilgang til de ressursene som er nødvendige for å kunne ta del i aktivitetene.

Barns deltakelse i barnehagen er viet stor oppmerksomhet innen barnehageforskning de siste 25 årene (Berthelsen, Brownlee, & Johansson, 2009; Corsaro, 2011; Johansson & White, 2011). Forskningsfokuset har både vært rettet mot det som skjer i møter mellom jevnaldrende (Alvestad, 2012; Greve, 2007; Johansson, 1999; Løkken, 2008; Michélsen, 2004) og mellom barn og voksne (Bae, 2009; Gjems, 2009; Williams, Mastergeorge, & Ontai, 2010; Ødegaard, 2011). Flere av de ovenfor nevnte studiene viser at selv de yngste barna, det vil si barn i alderen 1–3 år, inngår som kompetente deltakere i samhandlingsprosesser i barnehagen. Flere studier peker imidlertid på at barn som omtales som «annerledes» (Ytterhus, 2002), «børn med handikap» (Ottosen & Bengtson, 2002) eller «children with disabilities» (Odom mfl., 2006), står i fare for å bli ekskludert fra det sosiale fellesskapet i barnehagen.

Personalet i barnehagen har en sentral betydning for barns vilkår for deltakelse og tilhørighet i barnefellesskapet i barnehagen (Emilson & Folkesson, 2006; Tullgren, 2003; Williams, mfl., 2010; Ødegaard, 2011). Noen forfattere hevder at dette ikke er et entydig bilde, og at voksnes tilstedeværelse også kan bidra til å begrense barns jevnalderrelasjoner (Coplan & Prakash, 2003; Garvey, 1990; Harper

& McCluskey, 2003; Legendre & Munchenbach, 2011). Det kan derfor være en vanskelig balansegang for voksne å yte støtte til et barn uten at dette indirekte hemmer barnets muligheter for utfoldelse og deltakelse i lek (Bélanger, 2000; de Groot Kim, 2005; Ottosen & Bengtson, 2002).

Barn med cochleaimplantat

I Norge fødes i gjennomsnitt 40 barn med store hørselstap hvert år. De fleste av disse får innoperert ett eller to cochleaimplantat i løpet av sitt første leveår (Kirkehei, Myrhaug, Simonsen, & Wie, 2011). Et cochleaimplantat er et teknisk hjelpemiddel som: «[...] gir døve og sterkt hørselshemmede mulighet til å oppfatte og tolke lyd og tale» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 85). I etterkant av operasjonen får foreldrene og andre nærperso-ner tilbud om veiledning i hvordan de skal støtte barna i deres lytte- og talespråklige utvikling, mens barna selv får oppfølging i form av spesialpedagogisk hjelp. Denne hjelpen gis som oftest i barnehagen.

De siste tiårene før tusenårsskiftet var det vanlig at barn med store hørselstap fikk et pedagogisk tilbud i barnehager/avdelinger spesielt tilrettelagt for barn med hørselstap. Etter at tegnspråk ble allment anerkjent på 1980/90-tallet, foregikk felles kommunikasjon i gruppen på tegnspråk eller talespråk med tegn som støtte. Særskilte tiltak med sikte på utvikling av språk og kommunikasjon ble som regel forankret i barnehagens hverdagsliv.

Introduksjonen av cochleaimplantat førte med seg en endring når det gjelder utformingen av det pedagogiske tilbudet i barnehagen, ved at de fleste barna nå går i ordinære barnehager (Arnesen & Simonsen, 2011). I disse barnehagene er barnet som oftest det eneste barnet med hørselstap i gruppen, og personalet i barnehagen vil sjelden ha erfaring fra arbeid med barn med hørselstap. Barnehagene samarbeider derfor med eksterne instanser om pedagogisk tilrettelegging for barn med cochleaimplantat.

Den pedagogiske forskningen om barn med cochleaimplantat, har i stor grad vært opptatt av å dokumentere effekten av bruk av cochleaimplantat i form av barnets lytte- og talespråklige utvikling (Thoutenhoofd mfl., 2005; Wie, Falkenberg, Tvete, Bunne & Osnes, 2011), og bruk av ulike kommunikasjonsformer (Kirk, Miyamoto, Ying, Perdew & Zuganelis, 2000; Kirkehei, mfl., 2011). Det fore-

ligger få studier som utforsker barn med cochleaimplantats involvering og deltakelse i samhandling med andre barn. Mens en studie viser at de yngste barna med cochleaimplantat deltar i interaksjoner med jevnaldrende på lik linje med andre barn i barnehagen (Hillesøy, Johansson, & Ohna, 2014), antyder andre studier at eldre barnehagebarn (barn over tre år), har problemer med å ta del i interaksjoner med jevnaldrende i miljøer der felles kommunikasjon foregår på talespråk (Antia, Stinson, & Gaustad, 2002; Kermit, Mjøen, & Holm, 2010; Preisler, Tvingstedt, & Ahlström, 2002).

Det er også lite forskning om hvordan spesialpedagogisk veiledning gis til barnehager som har barn med cochleaimplantat. Antia, Stinson og Gaustad (2002) hevder at dersom den spesialpedagogiske veiledningen i særlig grad løfter fram de spesielle utfordringene som barn med store hørselstap representerer, skapes et inntrykk av at barna best kan ivaretas av spesialpedagog eller støttepedagog. Konsekvensen av dette kan bli at den allmennpedagogiske vektleggingen av barnets tilhørighet og deltakelse i sosiale fellesskap tones ned og blir uklar (Antia, mfl., 2002; Arnesen, Kolle, & Solli, 2012). Dette vil i så fall stå i motsetning til deltakelse og medvirkning som grunnleggende prinsipper for opplæring av «barn med særlige behov» slik dette uttrykkes i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) og «those with special educational needs» slik det omtales i Salamanca-deklarasjonen (UNESCO, 1994).

Studien som presenteres i denne artikkelen inngår i et forskningsprosjekt som utforsker vilkår for deltakelse i jevnaldningsrelasjoner for de yngste barna med cochleaimplantat. Forskningsspørsmålet som skal besvares i studien er: *Hvordan kan barnehagepersonalets erfaringer fra møtet mellom en barnehagetradisjon og en spesialpedagogisk tradisjon identifisere mulighetsbetingelser for barn med cochleaimplantat sin deltakelse i barnefellesskapet?* Tre delspørsmål er utformet for å belyse dette spørsmålet: *i) Hvordan omtales barn med cochleaimplantat? ii) Hvordan beskrives det pedagogiske tilbudet til barnet? og iii) Hvordan begrunnes gjeldende praksis?* Spørsmålene utforskes gjennom analyser av intervjuer som er gjort med personalet som jobber i barnehager hvor det er barn med cochleaimplantat.

Teoretisk forankring

Studiens teoretiske forankring er sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling. Læring og utvikling anses å være aspekter ved all menneskelig virksomhet og skjer gjennom deltakelse i sosiale fellesskap innenfor en gitt historisk og kulturell kontekst (Säljö, 2006; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1998). Å studere og forsøke å forstå vilkår for barns deltakelse innenfor en slik ramme, setter en forskningsagenda med eksplisitt fokus på den interpersonlige involveringen som finner sted når grupper av mennesker engasjerer seg i sosiale og kulturelle aktiviteter (Rogoff, 2003). I interaksjoner med hverandre og verden for øvrig, tar deltakerne i bruk kulturelle verktøy som kan være *fysiske* (ofte kalt artefakter) og *diskursive*, det vil si språklige, intellektuelle og kognitive ressurser (Säljö, 2006). I denne studien rettes fokuset mot diskursive redskaper som skaper ulike vilkår for deltakelse, av Afdal (2013) omtalt som *mulighetsbetingelser*.

I et sosiokulturelt perspektiv vil alt som er til hinder for barnets deltakelse i det sosiale fellesskapet, utgjøre en trussel for barnets læring og utvikling. For eksempel kan et hørselstap utgjøre en slik fare i miljøer der felles kommunikasjon foregår på talespråk ettersom det: «(...) prevents the mastering of speech, blocks verbal communication and bars entry to the world of culture» (Gindis, 1995, s. 78 med referanse til Vygotsky (1983)). Det er altså ikke hørselshemmingen i seg selv, men de sosiale konsekvensene den får, som er problematisk. Derfor må pedagogiske innsatser fokusere mer på barnets deltakelse i fellesskapet enn på individrettete kompensatoriske tiltak (ibid.).

Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen

Nygren (2004) peker på at personalets handlingskompetanse er «(...) situert både i lærernes mentale strukturer og i de aktuelle sosiokulturelle og materielle omgivelser der de utvikles og brukes i praksis» (s. 149). I tråd med en slik forståelse vil måten barns behov blir referert til og kommunisert av personalet, fungere som «social technologies codified in language and connected to the distribution of material resources» (Hjörne & Säljö, 2014). Kategorier personalet bruker for å redegjøre for barnet og det pedagogiske opplegget i barnehagen, blir dermed symbolske artefakter som konstituerer barna og barnehagen på spesielle

måter (Afdal, 2013). Når språket fungerer meningskonstituerende for handling, anskueliggjør det også mulighetsbetingelser for barns deltakelse, det vil si at det åpner opp for noen muligheter og lukker andre (ibid.).

Opplæringslovens § 5–7 omtaler barn under opplæringspliktig alder som «har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp» (Kunnskapsdepartementet, 2013). Implisitt i formuleringen *særlige behov* ligger at noen barn er forskjellige og har andre behov enn de øvrige barna i barnehagen. Persson (1998) beskriver to mentale konstruksjoner for å forstå ulike forsknings- og virksomhetsparadigmer vedrørende begrepet *særlige behov*; henholdsvis et *relasjonelt* og et *kategorialt perspektiv*. Noe forenklet kan en si at begrunnelsen for spesialpedagogisk hjelp i et relasjonelt perspektiv er et barn i vansker, mens et kategorialt perspektiv vil snakke om et barn med vansker (ibid., s. 143).

I det relasjonelle perspektivet anses særlige behov å være sosiale konstruksjoner som oppstår i interaksjoner mellom ulike aktører. I et slikt perspektiv er barns eventuelle særlige behov betinget av miljøets krav og utfordringer. Motsatt vil det kategoriale perspektivet referere til spesifikke karakteristika ved det enkelte barn som begrunnelse for spesialpedagogisk hjelp. Om en hørselshemming primært betraktes i et medisinsk (kategorisk) eller i et sosialt (relasjonelt) perspektiv, vil gi ulike implikasjoner for hvordan man forholder seg til et barn som har et hørselstap. For eksempel hevder Persson (1998) at det kategoriale perspektivet har en innarbeidet og innebygd logikk som skaper forestillinger om hvilke tiltak som skal iverksettes og hvilke metoder som er aktuelle.

I en studie av danske barnehagelærere finner Warming (2011) at et relasjonelt rasjonale dominerer barnehagelærernes visjoner og verdier, mens det kategoriale rasjonale ser ut til å styre deres pedagogiske praksis. At begge posisjonene lever side om side i barnehagehverdagen skaper spenninger; personalet må forholde seg til spesialpedagogiske tiltak som kan ekskludere barn fra barngruppen, samtidig som de samme tiltakene nettopp kan være den innsatsen som er nødvendig for å muliggjøre barns deltakelse i fellesskapet.

Både Persson (1998) og Warming (2011) understreker at det ikke nødvendigvis er snakk om noe enten- eller mellom de to perspektivene. De får imidlertid som tidligere nevnt

ulike konsekvenser for hvordan særlige behov identifiseres og hvilke strategier og metoder som tas i bruk for å løse dem (Arnesen & Simonsen, 2011; Arnesen & Solli, 2009; Haug, 2010; Solli, 2010; Warming, 2011).

Opplæringsloven legger vekt på at rett til spesialpedagogisk hjelp skal vurderes på selvstendig grunnlag: «(...) ut fra barnets behov og ikke ut fra barnehagens tilpasning/tilrettelegging, utbytte og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 9). Videre sies det at: «Tiltaket er å regne som spesialpedagogisk hjelp dersom det tar sikte på å hjelpe et barn for å bedre hans/hennes lærevansker eller manglende/sen utvikling» (ibid., s. 12). Rasjonalet som ligger til grunn for spesialpedagogisk hjelp, ser dermed ut til å være forankret i en kategorial tilnærming, noe som kan skape en spenning når hjelpen skal realiseres innenfor barnehagens overordnede målsetting om å være et inkluderende fellesskap for alle barn. Studier vedrørende spesialpedagogisk hjelp i barnehager viser at det i liten grad legges til rette for at spesialpedagogisk hjelp integreres i barnegruppens aktiviteter. Hovedbildet er at den spesialpedagogiske hjelpen gis av spesialpedagog på eget rom utenfor barnegruppen (Arnesen, 2012; Sandberg, Norling, & Lillvist, 2009; Ytterhus, 2010).

Andre studier viser at også spesialpedagogisk hjelp som lokaliseres til barnegruppen i form av tettere voksenoppfølging, små grupper og forenkling av lærings situasjonen, kan bidra til å adskille barn som mottar slik hjelp fra resten av barnegruppen og gjøre dem mer avhengig av voksen støtte enn nødvendig (Antia, mfl., 2002; de Groot Kim, 2005; Harper & McCluskey, 2003; Solli, 2010). Solli (2010) hevder at når ressurser kan hentes utenfra og spesialpedagogiske oppgaver overlates til andre, er det mindre sannsynlig at barnehagen utvikler et fellesskap som rommer alle. Dette kan gi barn som får spesialpedagogisk hjelp andre vilkår for deltakelse enn resten av barnegruppen.

Studiens tema aktualiseres av at flere forskere peker på at inkludering i barnehagekontekst fremdeles er et nokså perifert tema både i forskning og i faglige debatter (Arnesen & Simonsen, 2011; Haug, 2010; Warming, 2011). Behovet for forskning på dette området styrkes ytterligere av at det foreligger lite kunnskap om hvordan spesialpedagogisk hjelp gis i barnehagen (Arnesen & Solli, 2009). Ettersom mesteparten av den forskningen som eksisterer,

hovedsakelig dreier seg om barn over tre år (Solli, 2012), tilsier dette at det er behov for å se nærmere på situasjonen til barn under tre år.

I neste del beskrives studiens design og hvordan den er gjennomført og analysert. Deretter presenteres og diskuteres resultatene før vi avslutter artikkelen med en konklusjon.

Metode

Artikkelen bygger på en etnografisk inspirert studie med feltarbeid over ett år i tre barnehager. Tradisjonelle etnografiske metoder som (video-)observasjoner, feltnotater og intervjuer er benyttet. Forskningsfokus er rettet mot barnehagepersonalets refleksjoner om hva som skaper muligheter og begrensninger (mulighetsbetingelser) for barns deltakelse. Dersom man skal vite noe om hvordan folk gir mening til sine erfaringer, må man ifølge Kvale og Brinkmann (2009) snakke med dem. Intervjuer er derfor valgt som kilde for datakonstruksjonen som ligger til grunn for innværende studie.

Ved hjelp av Statped (spesialpedagogisk støttetjeneste) ble det etablert kontakt med tre barnehager hvor det går barn som har cochleaimplantat. Informantene som deltar i studien, arbeider i tre barnegrupper/avdelinger som består av henholdsvis 14, 18 og 26 barn i alderen 1–3 år. Det er mellom tre til seks ansatte i hver av gruppene. Ett barn i hver gruppe har cochleaimplantat, og dette barnet omtales i det følgende som *fokusbarn*.

Det er gjort tre intervjuer med personalet i hver av de tre barnehagene, til sammen ni intervjuer. Ulike informantgrupper har bidratt med ulike perspektiver: Først ble det gjort et gruppeintervju med personalet som arbeider på avdelingen i hver av de tre barnehagene. Hensikten var å bli kjent med den pedagogiske kulturen i barnehagene og få et bilde av hvordan personalet forholder seg til fenomenet deltakelse i barnefellesskapet for alle barna i barnegruppen. Et halvt år senere ble fokusbarnas primærkontakter (støttepedagog eller assistent) intervjuet. De redegjør for det (spesial-)pedagogiske tilbudet til fokusbarnet og deler sine erfaringer og tanker om hvordan dette fungerer. Interessen i den siste intervjurunden, som fant sted avslutningsvis i feltarbeidet, var å få innblikk i hvordan de pedagogiske lederne ser det (spesial-)pedagogiske

tilbudet til fokusbarna i sammenheng med tilbudet til den øvrige barnegruppen. Alle intervjuene ble gjennomført i barnehagene. Lengden på intervjuene varierte fra 30 til 45 minutter. Intervjuene ble tatt opp på bånd.

Analysen ble gjennomført som en datadrevet og induktiv prosess. Intervjuene ble først transkribert i sin helhet og lagt inn i NVivo9 for videre bearbeiding og analyse. Deretter ble sekvenser kodet og gitt navn som anga tema i sekvensen (i NVivo9 kalt *noder*). Arbeidet med kodingen ble avsluttet med at det ble skrevet korte memos der den umiddelbare meningen i det som ble sagt ble gjengitt med få ord (Kvale & Brinkmann, 2009). Meningsenhetene ble deretter utforsket med utgangspunkt i de tre delspørsmålene, det vil si at et særlig fokus ble rettet mot hvordan informantene omtaler fokusbarnets behov og hvordan de beskriver og begrunner det (spesial-)pedagogiske opplegget i barnehagen. I denne delen av analysen er det lagt særlig vekt på informantenes bruk av ulike medierende redskaper, som for eksempel språk, kategorier, forståelsesmåter, arbeidsmåter og strategier. Sammenhenger, både likheter og forskjeller i informantenes utsagn, vokste deretter frem på tvers av intervjuer og barnehager, og nye spørsmål for videre utforskning og dypere forståelse av datamaterialet ble formulert. For eksempel ledet informantenes beskrivelser av praksis til en ny gransking av materialet for å se nærmere på hvordan de reflekterer over forholdet mellom den allmennpedagogiske og den spesialpedagogiske hjelpen. Deretter ble funnene sammenholdt med studiens teoretiske perspektiver ved å stille spørsmål om hva som skaper mulighetsbetingelser for fokusbarnas deltakelse i barnefellesskapet.

Informert samtykke til deltakelse og anonymisering er viktige etiske prinsipper i all forskning (Forskningsetiske komiteer, 2006). Alle informantene er orientert om studiens formål, hva det innebærer å medvirke i denne og at de på ethvert tidspunkt har anledning til å trekke seg fra studien. Studien er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) og anbefalte retningslinjer for ivaretagelse av deltakernes personvern er fulgt. Barn med cochleaimplantat er en liten gruppe. Det er derfor lagt stor vekt på anonymisering av alle som medvirker i studien. Ingen navn er brukt, og informasjonen som gis om både personale, barn og barnehager, er utformet på en slik måte

at det ikke skal være mulig å identifisere noen av deltakerne. Dette er også begrunnelsen for at informantene som siteres i artikkelen, ikke blir nærmere identifisert.

Intervjuer (førsteforfatter) er selv barnehagelærer. På den ene siden gir forskning i eget fagfelt innsikter som gjør det lettere å forstå og følge opp informantenes innspill. Det utgjør imidlertid også en risiko for å overfortolke og/eller overse kunnskap som blir tatt for gitt. Dette stiller ekstra krav til forskerens evne til å være refleksiv og kritisk til egen forforståelse (Hammersley & Atkinson, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonene og komme med eventuelle korrigeringer til disse (ingen korrigeringer ble meldt). I presentasjonene av de ulike tematikkene som utgjør studiens resultater, er det lagt vekt på å veksle mellom empirinære og teoretiske tolkninger. En slik strategi er i tråd med anbefalinger Kvale og Brinkmann (2009) legger vekt på for å gi leser grunnlag for å vurdere de tolkningene som presenteres.

Resultater

Artikkelen søker å belyse hvordan barnehagepersonalets opplevelser av møtet mellom en spesialpedagogisk tradisjon og en barnehagetradisjon skaper mulighetsbetingelser for deltakelse for barn med cochleaimplantat i barnehagen. Resultatet av analysene presenteres her som svar på de tre delspørsmålene: (i) *Hvordan omtales barn med cochleaimplantat?* (ii) *Hvordan beskrives det pedagogiske tilbudet til barnet?* og (iii) *Hvordan begrunnes gjeldende praksis?*

«Han er veldig normal, altså, bortsett fra den hørselshemminga han har da» Når personalet i barnehagene omtaler fokusbarna, framheves at fokusbarnet er et vanlig barn. Samtidig pekes det på at barnet er forskjellig fra andre barn, og at forskjellene har konsekvenser for barnets deltakelse i barnehagen. Denne ambivalensen kommer til uttrykk både gjennom måten personalet omtaler fokusbarna generelt, og gjennom deres beskrivelser av barnas deltakelse i ulike fellesskap i barnehagen.

I et av intervjuene framhever en av primærkontaktene at det ikke er noe spesielt med fokusbarnet:

Han er veldig normal, altså, bortsett fra den hørselshem-

minga han har da. Så han er ikke spesielt krevende på noen andre måter (ler) ... Nei, han er et veldig normalt barn. (...) Så ut over at han har den hørselshemminga han har, så har han ikke andre behov. Han har behov på lik linje med andre barn – at han blir sett og forstått og at han får trøst og kos når han trenger det og blir støttet og ... ja.

Informanten peker på at utover hørselshemmingen er det ikke noe spesielt med barnet; barnet har de samme ønsker og behov som de jevnaldrende barna i gruppen. Når informanten blir bedt om å utdype hva hun mener med formuleringen «bortsett fra den hørselshemminga han har», svarer hun:

Ja, han er en gutt på to år, og han liker veldig godt både å tromme og synge og rope. Men når vi skal prøve å prate til ham, eller han skal få med seg andre ting som skjer, så gjør han ikke det. Og det ser du på heile kroppsspråket eller blikket ... at det blir bare veldig sånn flakkende.

Her presenteres barnet som en gutt som de andre, som liker å tromme, synge og rope. Samtidig kontrasteres bildet med at han ikke får med seg informasjon i samtaler eller lek på samme måte som de andre barna. Dermed skapes et skille mellom det *vanlige barnet* og det *spesielle barnet*, det vil si det hørselshemmede barnet. Mens det vanlige barnet er som de andre, framstår det spesielle barnet som forskjellig, med andre behov enn de øvrige barna.

Det er særlig i aktiviteter som omfatter interaksjoner med andre barn at det spesielle barnet framtrer. I intervjuene framheves *støy* som et sentralt og overgripende problem i disse situasjonene. Spesielt primærkontaktene snakker mye om at fokusbarna reagerer på støy med å trekke seg vekk, bli frustrert og utagerende eller ved at de blir slitne. En av primærkontaktene forklarer problemer knyttet til støy på følgende måte: «(...) *det er veldig ofte at han lukker seg ute hvis det blir for mye støy. Og da trenger han at det er noen som er der og tar imot han når han kommer og vil leke alene*». Informanten uttrykker at støy kan være en årsak til at fokusbarnet trekker seg fra leken med andre barn og heller foretrekker å leke alene. Både støyen i seg selv, som ubehagelig lyd, og det at støyen begrenser barnets muligheter for å oppfatte talespråklig samhandling, kan være årsak til dette. Konsekvensen, slik

primærkontakten opplever det, er uansett at støy begrenser barnets muligheter for deltakelse i lek med andre barn. For å unngå at barnet leker alene når støyen blir for plagsom, griper derfor primærkontakten inn og etablerer en aktivitet med barnet.

Et annet forhold som informantene er inne på i flere av intervjuene, er at barnets muligheter for å oppfatte og forstå de *sosiale og kulturelle kodene* som regulerer barnas lek, begrenser fokusbarnets deltakelse i lek med andre barn: «*Det har litt med at han ikke alltid forstår hva ungene vil, på en måte. Sånn at det er ikke alltid at han forstår det sosiale som de holder på med*». På samme måte som når det er mye støy, opplever personalet at fokusbarna reagerer med å trekke seg bort fra samhandling med andre barn når de ikke håndterer reglene for aktiviteten.

Et tredje forhold som kan knyttes til hvordan personalet beskriver fokusbarna som forskjellige fra de andre, gjelder *språk og kommunikasjon*. Alle barnehagene vektlegger betydningen av å stimulere fokusbarnas talespråklige utvikling. Det kommer også frem at det har vært diskusjoner om det skal brukes tegn i den hverdagslige kommunikasjonen, og at foreldrene har gjort ulike valg når det gjelder dette spørsmålet. Informantene sier at selv om de kan være uenige i foreldrenes valg, så er de lojale mot deres beslutning.

Mens personalgruppen i en av barnehagene sier at fokusbarnet ikke har noen spesielle problemer med å inngå i kommunikasjon med andre barn, forteller primærkontaktene i de to andre barnehagene at de ofte må hjelpe fokusbarnet med å forstå og å gjøre seg forstått overfor andre barn og voksne. Denne situasjonen fører til noen utfordringer for personalet i barnehagen, og de opplever ikke minst at det skaper begrensninger for fokusbarnets deltakelse:

Nei, jeg vil ikke si at han deltar på lik linje ... Fordi at nå, spesielt nå som vi har gått over til en mye mer språksterk gruppe, så det er mye lettere for at han ramler ut. Han får ikke med seg gangen i lekene. (...) Og han er veldig opptatt av primærkontakten, så det ... ja ... nei, jeg håper det skal komme seg betraktelig for hans del ... Det gjør jeg.

Som den pedagogiske lederen er inne på i sitatet over, uttrykker flere av informantene at tett *voksenkontakt*

kan ha uheldige konsekvenser for fokusbarnets læring og utvikling. En av primærkontaktene sier at selv om hun egentlig mener at det ikke er ønskelig, så opplever hun at hun ofte må hjelpe fokusbarnet i interaksjoner med andre barn og voksne: *«(Jeg) prøver å unngå at han sitter så altfor mye aleine, for det er jo ikke så veldig bra ... Så han trenger noen der»*. Primærkontakten forklarer sin sentrale posisjon i dette arbeidet med at det er hun som kjenner fokusbarnet best og som lettest forstår barnets måte å uttrykke seg på: *«Jeg forstår det jo på en annen måte enn de (personalet) når jeg er såpass mye med ham som jeg er. (...) Så han kommer som regel til meg»*.

I intervjuene kommer det fram at personalet i barnehagen refererer til fokusbarna på ulike og til dels motstridende måter. Generelt omtales fokusbarnet som et vanlig barn. Når personalet beskriver forhold knyttet til deltakelse og samhandling med andre barn, er det derimot i liten grad det vanlige barnet som framtrer. Snarere er det det spesielle barnet; barnet som har noen særlige utfordringer som er forskjellig fra de andre barna i barnehagen. Forhold knyttet til støy, sosiale og kulturelle koder og talespråklig kommunikasjon, kan begrense fokusbarnas deltakelse i barnefellesskapet. Slik personalet oppfatter det, skaper dette behov for mer voksenstøtte enn det andre barn i barnehagen får. På denne måten framtrer en ambivalens i personalets måte å forholde seg til fokusbarna, på noe som ikke minst kommer til uttrykk ved at utsagn om det normale barnet så godt som alltid etterfølges av en modererende forklaring, i likhet med primærkontakten som er sitert innledningsvis i denne delen; *«han er et normalt barn, altså, bortsett fra den hørselshemminga»*.

«De legger opp sin dag, og så tilpasser vi fokusbarnet inn i det» I beskrivelsene av det pedagogiske tilbudet, kommer det fram at alle fokusbarna har vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2012) presiserer at det ikke trenger å være noen forskjell mellom tiltak som er del av den spesialpedagogiske hjelpen og allmennpedagogisk hjelp, men at det er individrelateringen og målet med tiltaket som er det relevante. Veilederen skjærer her inn i spenningen mellom individ og fellesskap (Arnesen & Solli, 2009; Haug, 2011; Norwich, 2008). I sin

kjerne handler dette om avveininger mellom hvordan en kan ivareta individets behov innenfor fellesskapets rammer uten at fellesskapet bryter sammen, og å vektlegge fellesskapet uten at individets behov overses. Analysene av intervjuene viser at dette er en fremtredende tematikk også i de barnehagene som inngår i denne studien.

Det avgjørende i denne analysen er ikke om tiltakene som tilrettelegges blir forstått som spesialpedagogisk eller allmennpedagogisk hjelp. Fokus her er den faktiske praksisen som fokusbarna erfarer, eller mer presist; hvordan det pedagogiske tilbudet i barnehagene beskrives av personalet. Det sentrale funnet som vi vil løfte fram i denne sammenhengen, er at det i intervjuene fremkommer en spenning mellom spesialpedagogisk og allmennpedagogisk hjelp som bidrar til en ambivalens i personalets tilnærming til fokusbarnet. Dette reduserer mulighetene for etablering av et helhetlig inkluderende fellesskap med plass til alle, slik rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) har som mål.

I barnehagehverdagen inngår en rekke tiltak der formålet er å ivareta fokusbarnas behov for støtte til læring og utvikling. Selv om barnehagene er lokalisert i ulike kommuner, synes alle tiltakene å følge et felles mønster: Alle barnehagene har tilsatt en primærkontakt i 80–100 % stilling som følger fokusbarnet gjennom barnehagehverdagen. En ekstern spesialpedagog har opplegg med barnet 4–5 ganger i uken i et eget rom i barnehagen, der også primærkontakten deltar. Disse timene er lagt til den tiden på dagen som er avsatt til barnas egen lek (såkalt *frilek*). Barna er også med når foreldre og andre nærpersoner får veiledning i hvordan de best skal støtte barnets lytte- og talespråklige utvikling. Disse aktivitetene foregår både internt i barnehagen og eksternt, og hyppigheten varierer fra en gang i uken til en gang per måned. I tillegg har noen av primærkontaktene *«daglige økter»* med fokusbarna i et eget rom, der det fokuseres på lytte- og talestimulering.

Intervjuene viser at de spesialpedagogiske tiltakene samlet sett har betydning for fokusbarnas deltakelse i barnefellesskapet. Et fellestrekk på tvers av barnehagene er at den spesialpedagogiske hjelpen er frakoblet den øvrige virksomheten i barnehagen. Tilbudet gis i løpet av frilekperioden, noe som reduserer tiden fokusbarna har til disposisjon til å samhandle med de andre barna i barnegruppen.

Flere av informantene er opptatt av at organiseringen av det spesialpedagogiske tilbudet forsterker barnets tilknytning til de voksne i barnehagen og at dette begrenser barnas muligheter til å være et vanlig barn i barnegruppen. En av de pedagogiske lederne kommenterer dette på følgende måte:

Han er mye ute av gruppen, og det er klart at det er ikke bra. For da er det jo lett for å bli litt på sidelinjen. Og jeg tenker jo det at det er en balansegang mellom alt det som skjer i forhold til spesialpedagogisk hjelp og hans behov for å være et vanlig barn i barnegruppen. For det er jo der vi er: Vi er en vanlig barnehage. Og jeg tenker at han er et vanlig barn.

Et annet forhold gjelder hvordan opplegget for fokusbarna integreres i barnehagehverdagen og det øvrige pedagogiske tilbudet. Primærkontaktene har hovedansvaret for å følge opp fokusbarna i barnehagen. En av de pedagogiske lederne sier:

Spesialpedagogen er jo her hver dag, men hun jobber jo med fokusbarnet, så henne har jeg ikke noe kontakt med ... Men primærkontakten er jo sammen med spesialpedagog hele tiden, så de snakker jo mye sammen og primærkontakten følger opp der.

Primærkontaktene fungerer som et bindeledd mellom spesialpedagogen og barnehagens øvrige virksomhet. En slik arbeidsdeling er ikke uproblematisk, ikke minst fordi den overlater mye av ansvaret for fokusbarnet til primærkontakten. Selv om primærkontaktene forteller at alle i personalgruppen er opptatt av at fokusbarnet i størst mulig grad skal ta del i fellesskapets aktiviteter på lik linje med resten av barnegruppen, opplever de at de har et stort ansvar for det pedagogiske tilbudet til fokusbarna:

Jeg skulle ønske at det var flere som skjønnte dette. (...) At de forsto viktigheten i det ... hva det egentlig innebærer og sånne ting. Men det er klart at det er jo ... jeg skjønner jo at det er vanskelig. Og det er jo ikke det at de voksne ikke vil, men det er jo det at vi har veldig mange barn her som også skal ha sitt.

Ansvars- og arbeidsdelingen mellom primærkontakten og de øvrige ansatte gjenspeiles også i planlegging av det pedagogiske opplegget i barnehagen. I stedet for at perso-

nalet i fellesskap tar høyde for fokusbarnas situasjon når de planlegger fellesaktivitetene, blir det overlatt til primærkontaktene å tilpasse opplegget for fokusbarnet innenfor etablerte rammer. En av primærkontaktene sier at planleggingen av aktivitetene skjer ved at «(...) de legger opp sin dag, kan du si, og så tilpasser vi fokusbarnet inn i det». Spørsmålet ser ikke ut til å være hvordan en skal tilrettelegge for alle barna, men heller hvordan en skal planlegge for de fleste. Opplegget for fokusbarnet blir i sin tur noe som må tilpasses det som er bestemt, og kommer på denne måten i tillegg til den ordinære virksomheten i barnehagen. Dette legger grunnlaget for å etablere og opprettholde forskjeller både internt i barnegruppen og i personalgruppen. Det ligger utenfor artikkelens fokus å si noe om hvordan fokusbarna erfarer dette. Måten informanten formulerer seg på i sitatet over, tyder imidlertid på at det dreier seg om noe mer enn en praktisk arbeidsdeling, det sier også noe om hvordan primærkontakten oppfatter arbeids- og ansvarsfordelingen i personalet. Ved å snakke om at de legger opp sin dag, etableres et skille mellom primærkontakten og personalet for øvrig. Dette vil trolig ha konsekvenser som vilkår for fokusbarnets deltakelse i barnehagefellesskapet.

Når primærkontaktene kommenterer sine oppgaver i barnehagen, peker de på forhold knyttet til skjerming, styring og tilrettelegging av aktiviteter. Som nevnt tidligere framtrer støy som et sentralt tema, og det å skjerme fokusbarnet fra situasjoner med ubehagelig støy er gjennomgående. Primærkontakten i en barnehage uttrykker det på denne måten:

Han blir veldig urolig hvis det blir for mye for ham. Og da må jeg ta han ut av situasjonen, eller gjøre om leken til en litt roligere lek. Må få det til uten at jeg tar over hele leken. Så det er det som er hovedfokus mitt, det er på en måte å skjerme han.

Når det oppstår situasjoner hvor primærkontakten oppfatter at det er mye støy, tar hun fokusbarnet, og kanskje et par andre barn, inn på et annet rom. Andre ganger roer primærkontaktene barna ved å intervenere i leken, en strategi som også brukers overfor andre barn når situasjonen blir for urolig.

Selv om det vektlegges i noe ulik grad i intervjuene,

kommer det også frem at primærkontaktene ofte må tilrettelegge fokusbarnets deltakelse i lek. Dette gjør de ved å ta kontroll over aktiviteten og gjøre den mer tilgjengelig for fokusbarnet, for eksempel ved å tydeliggjøre kommunikasjonen eller forenkle reglene som gjelder for leken. Dersom de opplever at fokusbarnet leker for mye alene, tar de initiativ til å involvere fokusbarnet i lek med andre barn. Primærkontaktene opplever at den tette oppfølgingen av fokusbarna kommer i konflikt med det uttalte målet om at det skal være minst mulig voksenintervenering i barnas lek i frilekperioden. De sier at de har intensjoner om at fokusbarna i størst mulig grad får gjøre seg erfaringer med å stå i lek med andre barn på egen hånd, men at det er en vanskelig balansegang å vurdere hvor tett på fokusbarna de skal være og hvor ofte de skal intervensjon i deres lek:

Jeg synes det er litt vanskelig den der balansen. Det å finne balansen mellom at han alltid må ha en voksen med seg liksom ... At jeg ikke skal legge en demper på leken. At du på en måte leker deg inn, men og at du kan trekke deg litt tilbake etter hvert. Når du ser at det går greit.

Primærkontaktene sier at det kan være en belastning for fokusbarnet alltid å skulle «ha med seg en voksen» når han er i lek med andre barn, og at for mye voksenkontakt og voksenstøtte kan være til hinder for fokusbarnets deltakelse i jevnaldningsrelasjoner:

Du lærer deg liksom ikke spillereglene til unger hvis du bare skal leke med en voksen. Så det er så viktig at han får lov til å leke seg i lag med unger! Fordi at han har veldig mye kontakt med voksne og han søker til voksne hvis det er noe han vil. Og da er det veldig viktig at den barneleken ... at han får søke litt til unger. Det er viktig, føler jeg.

Når informantene beskriver det pedagogiske tilbudet i barnehagene, peker de på at fokusbarna har utløst et betydelig omfang av ekstra støtte som er lokalisert til barnehagens virksomhet. Tiltakene kan være definert som allmennpedagogisk hjelp, spesialpedagogisk hjelp, eller som foreldre-rådgivning innenfor rammen av opplæringslovens § 5–7 (Kunnskapsdepartementet, 2013). For barnehagen blir det en stor utfordring å håndtere disse tiltakene. Løsningen som velges i de tre barnehagene som medvirker i denne studien, er å forankre tiltakene i fokusbarnet og primær-

kontakten, og legge tiltakene parallelt med den øvrige virksomheten i barnehagen. Det tegnes et bilde der opplegget for fokusbarnet blir forgrunn med barnehagens ordinære virksomhet som bakgrunn. I stedet for at barnehagens samlede virksomhet gjenspeiler situasjonen til de barna som til enhver tid er i barnehagen, framstår tilbudet til fokusbarna som en virksomhet i virksomheten.

«Og så er det mange som skal mene noe om hvordan vi skal jobbe» Tema i denne delen av resultatpresentasjonen er informantenes begrunnelser for gjeldende praksis. Det er få barn med cochleaimplantat i Norge, og de fleste barnehager vil derfor ikke ha erfaring med denne gruppen barn. Det gjelder også for de tre barnehagene som inngår i denne studien. I intervjuene kommer det fram at det har vært et stort fokus på at personalet må tilegne seg kunnskap både om hørselstap, cochleaimplantat-teknologien og hvordan de best skal legge til rette for fokusbarnet i barnehagen. Eksterne spesialpedagogiske instanser har bidratt med opplæring og oppfølging i form av kursing og veiledning til personalet i barnehagene:

Statped har vært her og kurset oss. I begynnelsen var de her flere ganger. (...) Og så har vi jo fått masse ting som vi skal lese. Og så har vi vært på andre kurs. (...) Og de er her og veileder oss. Ganske ofte er de her. Da er de inne på avdelingen og observerer, og så snakker de med primærkontakten og meg (pedagogisk leder) etterpå.

Selv om de fleste av informantene gir uttrykk for at de er tilfreds med den spesialpedagogiske veiledningen, kommer det også frem at det kan oppleves overveldende for en barnehage å konfronteres med alle som ønsker å bidra med sine innsikter når et barn med cochleaimplantat skal begynne i en barnehage. Barnehagen skal ivareta mange og ulike formål, og har i tillegg en egen pedagogisk tradisjon å ivareta. Det stilles derfor store krav til både barnehagen og de spesialpedagogiske tilbyderne når de skal legge grunnlaget for et helhetlig tilbud til fokusbarna. En pedagogisk leder forteller:

Men det er litt mye styr med mange folk som kommer i barnehagen. De er her ganske ofte, og det er klart det påvirker både voksne og barn. (...) Og så er det mange som skal mene noe om hvordan vi skal jobbe. Men vi har jo de andre å ta

hensyn til også, så det er ikke så lett. ... Og det er heller ikke så sikkert at det er så riktig å gjøre det så spesielt heller.

Når eksterne fagfolk kommer til barnehagen for å observere, veilede og møte personalet, kan dette oppleves som forstyrrende både for barn og voksne. For pedagogisk leder kan ansvaret for det pedagogiske arbeidet utfordres av at andre ønsker å ha innflytelse på den pedagogiske virksomheten i barnehagen. Det er også verdt å merke seg at informantene over gir uttrykk for at hun synes det er utfordrende å skulle ivareta både fokusbarnets og fellesskapets interesser i den daglige virksomheten, og at hun stiller spørsmål ved om det spesialpedagogiske individfokus som blir fokusbarna til del er riktig. Når hun blir bedt om å utdype det siste, sier hun:

Det er jo ingen andre barn som har det sånn! Så vi mener, og primærkontakten er veldig flink til, også å gi ham litt slakk av og til. Han må prøve å finne ut av ting selv han også, sånn som de andre ungene får. Og han må lære seg til å ordne opp i konflikter. Så det blir helt feil hvis det skal være en voksen ved siden av ham hele tiden.

Som det fremgår av sitatet, kan barnehagepersonalet være uenig med de spesialpedagogiske anbefalingene om hva som er til barnets beste. Til tross for at informantene også uttrykker forståelse for at det spesialpedagogiske arbeidet både er viktig og nødvendig, så mener de at det kan gå på bekostning av andre behov som barnet har:

Det er klart at man må jobbe med lytting og sånt, men han må jo også få være et barn og leke sammen med de andre barna. (...) Av og til så får man en opplevelse av at det blir mye fokus på cochleaimplantatet ... Så det er viktig å ikke glemme at han er et helt vanlig barn og at vi er en helt vanlig barnehage.

Pedagogisk leder mener at fokusbarnet har samme behov og skal behandles på samme måte som de andre barna i barnegruppen. Med formuleringen «en helt vanlig barnehage» indikerer hun at den spesialpedagogiske hjelpen må avstemmes mot den ordinære virksomheten. En av de andre pedagogiske lederne stiller spørsmål ved om det er rett prioritering å bruke så mye av fokusbarnets tid på spesialpedagogiske tiltak utenfor barnegruppen når barnet

etter hennes mening heller burde hatt mer tid til å bli kjent med de andre barna og aktivitetene som finner sted i barnegruppen:

Jeg tror han synes det (den spesialpedagogiske hjelpen) er veldig trygt, sånn fra hans ståsted. Han vet hva som skal skje og han synes at det er trygt. Men han hadde nok trengt like mye frileken slik jeg ser det nå, spesielt nå i denne fasen hvor alt er nytt og alle finner nye måter å leke på og nye ... sant? Så hadde nok han trengt å få så mye frilek, med en støttepedagog, som mulig ... Det tenker jeg.

Sitatet peker på at selv om det er krevende for barn å stå i jevnaldningsrelasjoner og at det av den grunn kan være mer komfortabelt for fokusbarnet å være sammen med voksne på eget rom, så må en være varsom med å underverdne betydningen av den læring som ligger i deltakelsen i barnefellesskapet.

Analysene viser at barnehagene og de spesialpedagogiske fagmiljøene står overfor utfordringer når det gjelder vilkår for deltakelse i barnehagefellesskapet for barn med cochleaimplantat. Selv om personalet gir uttrykk for at den spesialpedagogiske veiledningen oppleves som relevant, oppstår det spenninger i den praktiske hverdagen. Det spesialpedagogiske perspektivet ser ut til å ha prioritet fremfor personalets egne faglige vurderinger, og det synes å være et fravær av reelle dialoger mellom eksterne instanser og barnehagens eget personale. Det ser likevel ut til at personalet er opptatt av fokusbarnas deltakelse i barnefellesskapet og at de forsøker å balansere tiltak som er anbefalt av den spesialpedagogiske ekspertisen opp mot andre behov som de mener at fokusbarna har.

Diskusjon

Studien undersøker erfaringer hos personalet i barnehager der det er barn med cochleaimplantat. Resultatene viser at den spesialpedagogiske hjelpen som tilrettelegges for barn med cochleaimplantat i stor grad knyttes til arbeidsformer som fungerer segregerende. Dette gir barn med cochleaimplantat andre mulighetsbetingelser for deltakelse og læring enn de øvrige barna i barnehagen. Selv om innværende studie dreier seg om deltakelse for barn med cochleaimplantat, gir studiens teoretiske rammeverk grunnlag for å hevde at det er av underordnet betydning for studiens resul-

tater om det er et hørselstap eller andre forhold som fører til at barnet får spesialpedagogisk hjelp. Diskusjonen som følger, leder frem til spørsmålet om hvordan en kan utvikle en helhetlig pedagogisk praksis som realiserer rammeplanens mål om alle barns aktive deltakelse i et inkluderende fellesskap.

Et «spesielt» barn i en «vanlig» barnehage Studien dokumenterer hvordan barn med cochleaimplantat beskrives som et spesielt barn som er forskjellig fra de øvrige barna i barnehagen. Språklig framheves fokusbarnet som et vanlig barn, men det gjøres til et spesielt barn gjennom det som informantene omtaler som barnets særlige behov. Ved at fokusbarnas vansker beskrives og begrunnes med utgangspunkt i problemer og mangler ved det enkelte barnet, og at den spesialpedagogiske hjelpen tilrettelegges utenfor det ordinære barnefellesskapet, konstitueres fokusbarna i et kategorialt perspektiv der årsaken til at en gitt situasjon oppstår, forklares med utgangspunkt i barnets særlige behov. Når barnets vansker knyttes til barnet i seg selv og ikke til noe som oppstår relasjonelt i situasjoner, vil tiltakene som iverksettes i hovedsak rettes mot fokusbarnet og ikke mot fellesskapet.

Personalet omtaler barnehagen som en vanlig barnehage, der den spesialpedagogiske hjelpen gis utenfor den ordinære virksomheten i barnehagen. Tilbudet til fokusbarnet framtrer som *en virksomhet i virksomheten*, og reduserer barnets fysiske tilstedeværelse og vilkår for deltakelse i barnegruppen. I intervjuene er det få tilløp til tematisering om, og eventuelt hvordan, en kan endre barnehagens rutiner og integrere det spesialpedagogiske arbeidet i den ordinære virksomheten. Dette er arbeidsmåter og strukturer som bidrar til å opprettholde skillet mellom det spesielle, det vil si tiltak som er rettet mot fokusbarnet, og den øvrige virksomheten i barnehagen.

Studien viser at de tre fokusbarna utløser mye ekstraresurser. Det er ulike fagfolk som bidrar med spesialpedagogisk hjelp og veiledning av personalet i barnehagen. De pedagogiske lederne tilkjenner at det oppstår situasjoner der deres egen barnehagefaglige kompetanse og praksis utfordres av de spesialpedagogiske instansene, slik at de opplever å ha et redusert handlingsrom overfor fokusbarnet. De forteller også at de ikke er direkte involvert

i det spesialpedagogiske arbeidet, men overlater til primærkontaktene å fungere som bindeledd mellom eksterne instanser og barnehagens personale. Primærkontaktene får dermed en sentral rolle i oppfølgingen av fokusbarna når de er i barnegruppen. Dette påvirker relasjonene internt i personalgruppen og får betydning for måten personalet forholder seg til fokusbarna på.

I intervjuene kommer det også fram at det iverksettes tiltak med tanke på å øke barns muligheter for deltakelse, for eksempel ved tett voksenoppfølging. Informantene tilkjenner imidlertid at det kan være vanskelig å balansere disse tiltakene uten at mulighetsbetingelsene gjøres så spesielle at fokusbarna får andre læringerferinger enn resten av barna. Mens andre barn i stor grad finner ut av situasjonen på egen hånd, ser det ut til at fokusbarna vender seg til primærkontaktene når situasjonen blir for kompleks og utfordrende. Dette kan hindre dem i å ta i bruk egne resurser og utvikle den kompetansen som er nødvendig for å ta del i barnefellesskapet. Flere av informantene uttrykker bekymring over at noen av tiltakene ser ut til å føre fokusbarna bort fra resten av barnegruppen og gjøre dem mer avhengig av voksen støtte enn nødvendig.

Både i omtalene av fokusbarnas behov, beskrivelsene av gjeldende praksis og argumentasjonen for denne, konstrueres et barn med særlige behov i en vanlig barnehage. Studien viser hvordan den pedagogiske praksisen etablerer andre mulighetsbetingelser for deltakelse for fokusbarna enn for de øvrige barna i barnefellesskapet.

Møte mellom to tradisjoner I informantenes fortellinger presenteres et bilde av spesialpedagogisk kunnskap som verdifull og viktig. Samtidig blir det framhevet at det eksplisitte fokus på enkeltbarns behov for hjelp, bryter med en barnehagefaglig tradisjon som vektlegger deltakelse i fellesskapet som ramme for barns læring og utvikling. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2012) peker på at det ikke trenger å være noen forskjell mellom allmennpedagogiske tiltak rettet mot alle barna i barnehagen, og tiltak som er del av spesialpedagogisk hjelp til enkeltbarn. Dette kommer også til uttrykk i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som understreker at barnehagen skal gi «det enkelte barn støtte og utfordringer ut fra egne for-

utsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Barnehagens styringsdokumenter gir likevel svake incitament til hvordan den spesialpedagogiske hjelpen skal forstås innenfor rammen av barnehagenes utvidete målsettinger.

Studien viser hvordan personalet i barnehager opplever møtet med spesialpedagogisk hjelp innenfor en barnehagesetting. Hovedbildet som tegnes, er at når spesialpedagogisk tradisjon møter en barnehagefaglig tradisjon, opprettholder de to tradisjonene separate rom. Det vil si at det i liten grad etableres nye rom der de to tradisjonene påvirker og beriker hverandre. Dette er i tråd med funn fra tidligere studier (Antia, mfl., 2002; Ottosen & Bengtson, 2002; Solli, 2010).

På sett og vis kan en si at en her står overfor to faggrupper som representerer hver sine verdier og sosiale teknologier, det vil si kunnskaper og organiseringsmåter, i arbeidet med å skape vilkår for læring og utvikling for alle barn. I studien framstår den spesialpedagogiske hjelpen av en så vesentlig annerledes karakter at den ikke kan ivaretas innen det ordinære barnefellesskapet, men må lokaliseres til egne læringsrom.

Haug (2011) peker på at det kan være en sammenheng mellom profesjonalisering og segregerte praksiser. Økende profesjonalisering blant allmennpedagoger (og barnehagelærere) og spesialpedagoger fører til tydeligere grenser og klarere klassifisering mellom spesialundervisning og ordinær opplæring, til tross for politiske målsettinger om det motsatte. Selv om Haug her peker på prosesser i grunnopplæringen, viser denne studien at påpekningen også er relevant i en barnehagesetting.

Spørsmålet er hvordan en kan utvikle helhetlige pedagogiske strategier som overskrider begrensningene til de to tradisjonene. Utfordringen er å utvikle barnehagens arbeid med å tilrettelegge for læring og utvikling for alle barn ved å ta i bruk innsikter og erfaringer fra det spesialpedagogiske fagfeltet, uten at en adopterer tradisjonelle tilnærminger for hvordan spesialpedagogiske hjelpen skal organiseres, for på den måten å realisere rammeplanens mål om alle barns aktive deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende.

REFERANSER

- AFDAL, G.** (2013). *Religion som bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ALVESTAD, T.** (2012). *Små barns forhandlinger i lek*. Cappelen Damm AS.
- ANTIA, S.D., STINSON, M.S. & GAUSTAD, M.G.** (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), s. 214–229.
- ARNESSEN, A.-L.** (2012). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I: A.-L. Arnesen (Ed.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ARNESSEN, A.-L., KOLLE, T. & SOLLI, K.-A.** (2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger. I: A.-L. Arnesen (Ed.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ARNESSEN, A.-L. & SIMONSEN, E.** (2011). Spesialpedagogikk – merkevare i epistemisk drift? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (2), s. 115–125.
- ARNESSEN, A.-L. & SOLLI, K.-A.** (2009). Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert. *Første steg* (September – oktober), s. 36–38.
- BAE, B.** (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), s. 391–406.
- BÉLANGER, N.** (2000). Inclusion of 'pupils-who-need-extra-help': social transactions in the accessibility of resource and mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), s. 231–252.
- BERTHELSEN, D., BROWNLEE, J. & JOHANSSON, E.** (Eds.). (2009). *Participatory Learning in the Early Years. Research and Pedagogy*. New York: Routledge.
- COPLAN, R.J. & PRAKASH, K.** (2003). Spending time with teacher: characteristics of preschoolers who frequently elicit versus initiate interactions with teachers. *Early Childhood Research Quarterly* (18), s. 143–158.
- CORSARO, W.** (2011). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press.
- DE GROOT KIM, S.** (2005). Kevin: «I Gotta Get to the Market»: The Development of Peer Relationships in Inclusive Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), s. 163–169.
- EMILSON, A. & FOLKESSON, A.-M.** (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3&4), s. 219–238.
- FORSKNINGSETISKE KOMITEER** (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 17.11.2013 <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- FRØNES, I.** (2010). *De likeverdige. Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GARVEY, C.** (1990). *Play* (enlarged ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- GINDIS, B.** (1995). The Social/Cultural Implications of Disability: Vygotsky's Paradigm for Special Education. *Educational Psychologist*, 30(2), s. 77–81.
- GJEMS, L.** (2009). Adults as context for social learning in kindergarten. *European Early Childhood Educational Research Journal*, 17(3), s. 297–307.
- GREVE, A.** (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Ph.d., Universitetet i Oslo, Oslo.

- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P.** (2007). *Ethnography. Principles in practice*. London and New York: Routledge.
- HARPER, & MCCLUSKEY** (2003). Teacher – child and child – child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2).
- HAUG, P.** (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 12(3), s. 199–209.
- HAUG, P.** (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, s. 129–139.
- HILLESØY, S., JOHANSSON, E. & OHNA, S.E.** (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen *Journal of Nordic Early Childhood Education Research/Nordisk Tidsskrift for Barnehageforskning*, 7(4), s. 1–21.
- HJØRNE, E. & SÄLJÖ, R.** (2014). Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, 63 (Special Issue), s. 5–14.
- JOHANSSON, E.** (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Ph.d., Göteborg Universitet, Göteborg.
- JOHANSSON, E. & WHITE, E. J.** (Eds.). (2011). *Educational Research with Our Youngest. Voices of Infants and Toddlers*. London: Springer.
- KERMIT, P., MJØEN, O.M. & HOLM, A.** (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk Tidsskrift*, 18(3), 249–270.
- KIRK, K. I., MIYAMOTO, R. T., YING, E. A., PERDEW, A. E. & ZUGANELIS, H.** (2000). Cochlear Implantation in young children: Effects of age at implantation and communication mode. *Volta Review*, 102(4), s. 127–144.
- KIRKEHEI, I., MYRHAUG, H. T., SIMONSEN, E. & WIE, O. B.** (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat* (Vol. 15). Oslo: Kunnskapsenteret.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2010). Meld. St. nr. 18 (2010–2011): *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2013). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications, Ltd.
- LEGENDRE, A. & MUNCHENBACH, D.** (2011). Two-to-three-year-old children's interactions with peers in child-care centers: Effects of spatial distance to caregivers. *Infant Behavior and Development* (34), 111–125.
- LØKKEN, G.** (2008). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- MICHÉLSEN, E.** (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelninger*. Ph.d., Stockholms universitet, Stockholm.
- NORWICH, B.** (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion an Disability. International perspectives and future directions*. New York: Routledge.
- NYGREN, P.** (2004). *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ODOM, S. L., LI, S., SANDALL, S., ZERCHER, C., MARQUART, J.M. & BROWN, W. H.** (2006). Social Acceptance and Rejection of Preschool Children With Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), s. 807–823.
- OTTOSEN, M.H. & BENGTSON, T.T.** (2002). *Et differentieret fællesskab. Om relationer i børnehaver, hvor der er børn med handicap*. København.
- PERSSON, B.** (1998). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- PREISLER, G., TVINGSTEDT, A.-L. & AHLSTRÖM, M.** (2002). A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. *Child: Care, Health & Development*, 28(5), s. 403–418.
- ROGOFF, B.** (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- SANDBERG, A., NORLING, M. & LILLVIST, A.** (2009). Teacher's View of Educational Support to Children in Need of Special Support. *International Journal of Early Childhood Special Education* (1, 2), s. 192–216.
- SOLLI, K.-A.** (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), s. 27–45.
- SOLLI, K.-A.** (2012). *Inkludering i barnehagen i lys av forskning*. I: A.-L. Arnesen (Ed.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SÄLJÖ, R.** (2006). *Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- THOUTENHOOFD, E.D., ARCHBOLD, S.M., GREGORY, S., LUTMAN, M. E., T.P., N., & SACH, T.H.** (2005). *Paediatric Cochlear Implantation. Evaluating Outcomes*. London and Philadelphia: Whurr Publishers Ltd.
- TULLGREN, C.** (2003). *Den välreglarade friheten*. Ph.d., Malmö högskola, Malmö.
- UNESCO** (1994). *The Salamanca Statement on principle, policy and practice in special needs education*. Hentet 02.01.2014
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2012). *Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo.
- VYGOTSKY, L.S.** (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S.** (1983). *Sobraniya sochinenii* [Collected works] (Vol. 5). Moskva: Pedagogika.
- WARMING, H.** (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), s. 233–247.
- WERTSCH, J. V.** (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- WIE, O.B., FALKENBERG, E.S., TVETE, O., BUNNE, M. & OSNES.** (2011). Cochleaimplantat til døve barn – hørsel- og talespråkutvikling. *Spesialpedagogikk* (5), s. 39–49.
- WILLIAMS, S.T., MASTERGEORGE, A.M., & ONTAI, L.L.** (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, s. 255–266.
- YTTERHUS, B.** (2002). *Sosialt samvær mellom barn – inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt Forlag as.
- YTTERHUS, B.** (2010). Funksjonshemmede barn og fysisk aktivitet i barnehagen. I: E.B. Hansen Sandseter, T.L. Hagen & T. r. Moser (Eds.), *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ØDEGAARD, E.E.** (2011). Deltakende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår. I: T. Korsvold (Ed.), *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Læringsvansker

AV KIRSTEN FLATEN

Redaktøren, Hermundur Sigmundsson, viser til at boken har som intensjon å bidra med en teoretisk vinkling på temaet læringsvansker. Boken tar for seg generell ferdighetsutvikling, læringsvansker hos barn og unge med atferdsvansker, språkutviklingsproblemer samt utvikling av leseferdigheter.

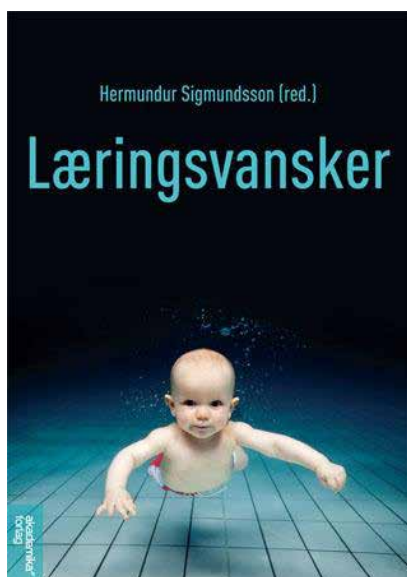
Hjerneutvikling blir kort og lettfattelig presentert. Forklaringen om at nevroner og forbindelser mellom disse gir rom for lagring av kunnskap, gjør at man ser viktigheten av disse. Sammenheng mellom nevronene og den utvikling som dette skaper begynner allerede på fosterstadiet med en gradvis øking i utvikling av nevronforbindelser, en prosess som pågår aktivt til den reduseres rundt 40-årsalder. Gener får en mindre rolle i dette. Her antydes at genene kan ha en rolle i å legge til rette for koblinger mellom nevroner, og for å muliggjøre dette er man avhengig av stimuli fra omgivelsene. Slik sett gis det støtte til interaksjonsteorien som viser til en gjensidig avhengighet mellom biologi og miljø. Dette å se barns utvikling i lys av både biologi og miljø er et perspektiv som gjennomsyrrer boken.

I kapitlene om utagerende atferdsvansker, vises det til at medfødt sårbarhet som temperament, ADHD og autisme stiller store krav til miljøets evne til å kompensere for den utfordringen som dette gir. Modig nok trekkes begrepet psykopati, antisosial personlighetsforstyrrelse, inn som en mulig utfordring særlig hos ungdom. Selv om det er en lavfrekvent tilstand, her anslås 1 prosent av befolkningen, er det mange som blir skadelidende gjennom de krenkelser som påføres menneskene i omgivelsene til en person med antisosial personlighetsforstyrrelse. Det blir antydnet at psykoterapi kan avhjelpe noe på problematikken, og at man må tørre og se den emosjonelle kulden som kjennetegner disse personene for tidlig å hindre videre utvikling. Barn med atferdsvansker har også vansker med skolefaglige prestasjon og å innordne seg i skolesystemet, noe som gir en generell mistrivsel på skolen. Dette kan være verdt å merke seg, da man vet at trivsel er en medvirkende faktor til bedre sosial fungering og tilknytning. Dessuten er trivsel hos den individuelle elev et konkret mål å jobbe mot.

Boken tar, som lovet i tittelen, opp læreversker (LV) når det gjelder f.eks. språk og matematikk. Forklaringen på at et barn har vansker med å lære kan ligge i barnet selv og deres evnemessige forutsetninger, noe som vises ved at barnet strever med å tilegne seg teoristoff. Når dette skjer er en tilrettelegging av faget helt nødvendig.

Det kan imidlertid også hende at læreverskene kan ha pedagogiske eller sosiale årsaksforklaringer. Oversikten som blir presentert (s. 124) viser fire overordnede årsaksforklaringer til at en elev ikke mestrer matematikk. Her finner vi pedagogisk årsak, sosial årsak, psykologisk årsak og spesifikke læreversker. Det er verdt å merke seg at læreversker er kun en av fire mulige forklaringer, og tilsier at man bør lete også utenfor eleven når den faglige progresjonen ikke er som forventet. Her er det som nevnt faget matematikk som beskrives, men en slik oversikt kan godt benyttes også med andre fag.

Dette er ikke en bok som oppfordrer til lettvinthet ved innlæring av ferdigheter. Øving blir i flere av kapitlene trukket frem som et nødvendig pedagogisk virkemiddel. Det



at øving er nødvendig for at en ferdighet skal automatiseres, er kanskje et tema man burde drøfte med elever og foreldre.

Tre andre moment trekkes også frem; riktig progresjon, positiv tilbakemelding og selvmonitorering, er viktige prinsipp i tilrettelegging for læring. Her vises det til at dette henger sammen med hjernens utvikling. Igjen ser vi denne overlapningen mellom biologi og miljø som går som en rød tråd gjennom boken. Språklig kreves det at leseren har et vist nivå av pedagogisk-psykologisk fagterminologi. Hvert kapittel står på egne ben og trenger ikke leses i sammenheng med andre kapitler. Bokens intensjon om å dekke læringsvansker som et teoretisk tema må sies å være oppfylt på en god måte.

Boka er særlig relevant for barnehagelærere, allmennlærere, kroppsøvlingslærere, fysioterapeuter, PP-tjeneste og barnevernspedagoger, og for studenter som tar slik utdanning.

HERMUNDUR SIGMUNDSSON (RED.)

Læringsvansker

Fagbokforlaget, 2014

ISBN: 978-82-321-0249-5

AKERSHUS UNIVERSITETSSYKEHUS

UiO Universitetet i Oslo

BUP Øvre Romerike Spesialist i klinisk pedagogikk

Vil du jobbe som spesialist i klinisk pedagogikk hos oss?

BUP Øvre Romerike har ledig en 100 % fast stilling, med tiltredelse fra 16.02.2015.

Spørsmål vedrørende stillingen kan rettes til:
Linda Fosshaug Strand, spesialpedagog, tlf. 63 94 16 00 eller
Heidi Ebbestad, seksjonssjef, tlf. 63 94 16 00

Referansenr: 2368075479

Søknadsfrist: 30.11.2014

For å søke på stillingen, gå inn på www.ahus.no/jobbsok

Akershus universitetssykehus er Norges største akuttssykehus, og lokal- og områdesykehus for nær 10 % av Norges befolkning. Vi har et raskt voksende forskningsmiljø innen medisin og helsefag.

"Menneskelig nær – faglig sterk" er vår ledestjerne.

Divisjon psykisk helsevern består av Avdeling DPS, Avdeling BUP, Avdeling rus og avhengighet, Avdeling akuttpsykiatri, Avdeling spesialpsykiatri, Avdeling alderspsykiatri, Avdeling voksenhabilitering og Avdeling FoU. Divisjonen har ca. 1.700 årsverk og er lokalisert på Øvre og Nedre Romerike, inkl. Nordbyhagen, samt i Groruddalen og i Follo.

Les mer på www.ahus.no

HELSE SØR-ØST

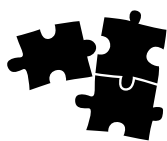
spesialpedagogikk

UTGIVELSESPPLAN 2014

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	7. januar	7. februar
2	11. februar	14. mars
3	1. april	9. mai
4	13. mai	13. juni
5	12. august	12. september
6	16. september	17. oktober
7	28. oktober	21. november
8	25. november	19. desember



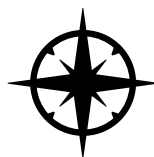
ER DU LÆRER OG SØKER JOBB?



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høyskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 8 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 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for årsabonnement.

Kr 450,- for ordinært abonnement.

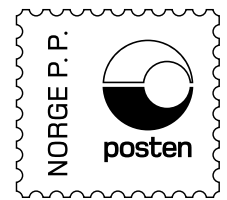
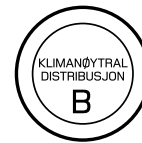
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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



www.spesialpedagogikk.no



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

bidragsytere: **Tove Brita Eriksen** er dosent og forsker ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Hun har vært bosatt 9 år i Finland, og har tidligere hatt flere jobber i det finske samfunnet. **Eldar Taraldsen** (høgskolelektor), **Endre Kanestrøm** (høgskolelektor), **Kjærsti Vekseth Sakshaug** (adjunkt m/opprykk og kontaktlærer 7. trinn) og **Pål Asp** (adjunkt m/opprykk og kontaktlærer 7. trinn) har samarbeidet om en aksjonsforskningsstudie ved Egge barneskole i Steinkjer kommune. **Thomas Kristian Tollefsen** er utdannet cand. psychol ved Universitetet i Oslo. Han arbeider nå for Regionsenter for barn og unges psykiske helse, helseregion øst og sør, (RBUP) der hans hovedbeskjeftigelse er helsetjeneste- og evalueringsforskning. **Anne Martinsen** er utdannet cand. ed. og arbeider som spesialist i klinisk pedagogikk i BUP. Hun har tidligere arbeidet som lærer og spesialpedagog. **Karianne Gulbrandsen** er utdannet lærer og har arbeidet ved flere skoler. I to og et halvt år har hun deltatt i et spesialpedagogisk skoleprosjekt på Widding gård i Tromsø. **Eivind Hofstad Evjemo** har skrevet flere romaner og fikk for debutromanen *Vekk meg hvis jeg sovner* (2009) Tarjei Vesaas' debutantpris. Han mottok også priser for sin andre roman, *Det siste du skal se er et ansikt av kjærlighet* (2012) og han er i år aktuell med romanen «*Velkommen til oss*». **Stein Erik Ohna** er professor ved Universitetet i Stavanger og underviser og veileder ved masterstudiet og ph.d. studiet i utdanningsvitenskap, profil spesialpedagogikk. **Siv Hillesøy** er cand.polit. med hovedfag i spesialpedagogikk. Hun er tilsatt ved Statped vest og holder for tiden på med et doktorgradsarbeid i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger. **Nils Kaland**, professor em., dr. polit., Høgskolen i Lillehammer. **John H. Stamnes** (førstelektor), **Arne Bjørnseth Moe** (spesialpedagog) og **Sara Svarliaunet Heglum** (vernepleier) har lang erfaring i arbeidet med elever med sammensatte vansker. De to førstnevnte forfatterne har tidligere skrevet flere artikler i Spesialpedagogikk. **Lena Andersen** er spesialpedagog, mor og tidligere skoleleder.

I neste nummer kan du bl.a. lese om:

Systematisk arbeid med ord og begreper i en flerkulturell skole: Artikkel av Mia Heller.
Tidsbruken i PP-tenesta: Artikkel av Leif Arne Dybdal og Karl J. Skårbrevik. **Jeg og mamma-nyfødt:** Torunn Jenssen beskriver i sin artikkel et behandlingsforløp i BUP med en mor og et nyfødt barn. **Biologisk slektenskap og utvikling av relasjoner** Denne artikkelen tar for hvordan biologisk slektenskap og utvikling av relasjoner forholder seg til hverandre, her eksemplifisert med familier med utenlandsadopterte barn. **Kan noen barn med en autismediagnose etter hvert bli kvitt autismen?** Artikkel av Nils Kaland. **Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse:** Lill-Johanne Eilertsens forskningsartikkel handler interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse.