

spesialpedagogikk 0518

45

«Ut med språket!»
- en longitudinell dysleksistudie.
Forventninger, gjennomføring
og erfaringer

30

Hverdagens refreng
- Rutinenes plass
i tilbud til barn med
multifunksjonshemming

04

Det uferdige?
- Om et uferdig praksisfelt
og en uferdig innstilling
fra en ekspertgruppe



Mobbing og utestenging



Ellen B. Ruud

Leder

Først en oppfordring til alle lesere som engasjerer seg i debatten om den såkalte Nordahl-rapporten. Les debattinnlegget som står aller først i dette nummeret av Spesialpedagogikk. Dette innlegget tar tak i mange deler av rapporten og kan derfor være et godt utgangspunkt for en videre debatt om spesialpedagogikkens fremtid.

I denne utgaven er det også en artikkel om mobbing – en dessverre stadig tilbakevendende problematikk. I fjor strammet man inn regelverket og påla skolene aktivitetsplikt, ga foreldrene innsynsrett i skolens planer for å forhindre mobbingen og ga eleven og foresatte tilgang til å få prøvd sin sak hos fylkesmannen hvis mobbetiltakene ikke virket. På tross av dette har det ikke blitt mindre mobbing.

I de aller fleste tilfeller er foreldrene gode medspillere når man skal ha slutt på mobbing. Likevel kan det, som Danielsen hevder i sin artikkel, være noen foreldre som istedenfor å forsøke å samarbeide med de involverte og være lydhør, går i forsvarsposisjon og bare påpeker feil hos de barna som utestenger og deres foresatte. Å tvinge barn til å være sammen med noen de ikke ønsker, er sjelden en god løsning. Derfor er det så viktig at skolen sammen med de involverte, og gjerne også andre instanser når det trengs, har gode strategier for hvordan de kan oppdage og bekjempe mobbingen.

Mobbing og utestengelse er jo noe alle som arbeider i skolen ønsker å bekjempe. Likevel hevder barneombudet at skolens aktivitetsplikt er blitt brutt 4 av 5 ganger. Hva er det så som må til for å lage et godt psykososialt miljø for alle elever? Det som er helt sikkert er at man på alle skoler må ha ansatte som har mulighet og kompetanse til å avdekke sette i verk tiltak for å få slutt på mobbing. Aktivitetsplikten handler jo om å gripe inn!

Men mobbing skjer jo i dag også ofte på arenaer som ikke er synlige for lærerne – og ofte utenfor skoletiden. I Medietilsynets årlige rapport om barn og medier oppgir åtte prosent av barn og unge mellom ni og atten år at noen har mobbet dem regelmessig på nett, spill eller mobil. Nesten like mange er blitt utsatt for regelmessige trusler. Dette er svært urovekkende tall, og flere instanser enn skolen må derfor inn med alle gode krefter for å forebygge dette.

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@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Telefon 90 11 91 21

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no
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

6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 7448 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 opphavsrettlig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 83
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT

 **MIX**
Papir fra
bærekraftige kilder
FSC® C101826

“ ... retten til spesialundervisning må suppleres med forskriftsfestede krav om spesialpedagogisk kompetanse.

04

Det uferdige?

– Om et uferdig praksisfelt og en uferdig innstilling fra en ekspertgruppe

Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen



12 Atferdsutfordringer og det uforutsette

Gerd Grimsæth, Vibeke Foldnes og Tom Irgan

20 Mobbing og oppdragelse

Leiv Danielsen

30 Hverdagens refreng

– rutinenes plass i tilbud til barn med multifunksjonshemming

Ena Caterina Heimdahl og Turid Horgen

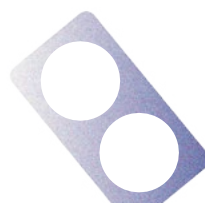
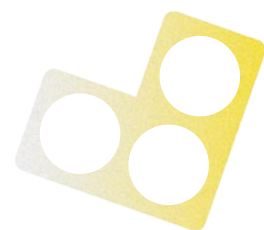
40 Intensivopplæring i matematikk ved bruk av Numicon

Tone Dalvang og Gjermund Torkildsen

48 «Ut med språket!»

– en longitudinell dysleksistudie. Forventninger, gjennomføring og erfaringer

Av Turid Helland



Det uferdige?

– om et uferdig praksisfelt og en uferdig innstilling fra en ekspertgruppe

Dette debattinnlegget er et tilsvarende til den såkalte Nordahl-rapporten – et stort og viktig dokument som kan få svært omfattende konsekvenser for hele det spesialpedagogiske fagfeltet dersom forslagene blir fulgt opp. Forfatterne av dette innlegget mener at rapporten fortjener omfattende oppmerksomhet, omtale og debatt, og de bidrar derfor her med noen kritiske bemerkninger og påpeker noen logiske brister i rapporten.

AV HALVOR BJØRNSRUD OG SVEN NILSEN

«Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» la i vår fram sin rapport med tittelen «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl-rapporten). Etter vårt skjønn presenterer ekspertgruppen et kunnskapsgrunnlag som gir et bredt og viktig bidrag til forståelsen av situasjonen på feltet. Derimot er vi mer spørrende og tvilende til en del av den analysen og de forslagene til tiltak som gruppen presenterer, og vi kan ha problemer med å se sammenhengen mellom kunnskapsgrunnlag og forslag. Noen av forslagene fra ekspertgruppen er drastiske og kan få dramatiske konsekvenser for elever med særlige behov. Det gjelder særlig forslaget om å ta bort retten til spesialundervisning. Samtidig innebærer

forslaget om et helhetlig pedagogisk system en mangelfull og fragmentarisk framstilling. I denne delen av rapporten har en gode intensjoner som svekkes av framstillingen om det ønskede samarbeidet, som preges av at det meste elegant lar seg implementere uten at man tenker på konsekvenser dette kan få.

Får elever med særlige behov et bedre tilbud ved å ta bort retten til spesialundervisning?

Ekspertgruppen peker på at det er store variasjoner i spesialundervisningens innhold og kvalitet. Det gjelder både mellom kommuner og mellom skoler. Samtidig som store kvalitetsmangler ved undervisningen dokumenteres, ender ekspertgruppen

opp med å foreslå at den lovfestede retten til spesialundervisning oppheves. Begrunnelsen for dette er vanskelig å få tak i. Dersom en rettighet ikke fungerer, bør svaret ikke straks være å ta bort rettigheten, men heller å se på hvilke forutsetninger som må være til stede for å kunne innfri rettigheten i praksis. Juridisk sett står en rettighet om spesialundervisning sterkere enn et generelt prinsipp om tilpasset opplæring alene. Den individuelle retten skaper en motsvarende plikt til å innfri retten fra skoleiers og skolens side. Vi kan ikke se at det å svekke denne plikten vil skjerpe skolens innsats for særskilt tilrettelegging, snarere tvert om. En lovfestet rett kan – vel å merke dersom den praktiseres etter sin hensikt (og

det er dét en bør prøve å få til) – motvirke vilkårlig og usaklig lokal forskjellsbehandling i tilbudene overfor elever med behov for særskilt tilrettelegging. Rettigheten kan også være en buffer mot urimelige nedskjæringer av ressurser som følge av økonomiske innsparinger.

I stedet for at de «svakeste» elevene mister sin rettighet, bør forståelsen av hva rettigheten innebærer og hva den krever av innsats (deriblant kompetanseinnsats), økes. Det samme gjelder årvåkenheten og tilsynet med hvordan retten til spesialundervisning forvaltes. Imidlertid er det ikke bare et behov for å stille krav og forventninger til skolene, men vel så mye et behov for oppfølging av, støtte til og veiledning overfor skolene i deres arbeid med spesialundervisning. Dersom rettigheten til spesialundervisning bortfaller, er det også fare for at foreldrenes muligheter til informasjon, innsyn og klage reduseres. Vi kan ikke se at det finnes faglige grunner som tilsier at elever får en bedre særskilt tilrettelegging dersom retten fjernes.

Er allmennpedagogisk kompetanse tilstrekkelig til å støtte elever med særlige behov?

Selv om vi lenge har hatt et lovfestet prinsipp om tilpasset opplæring, vet vi at den ordinære opplæringen har problemer med å møte den naturlige variasjonen i elevenes evner og forutsetninger. Problemene med tilpasset opplæring oppstår allerede når det gjelder de elevene som ikke trenger spesialundervisning. Hvor realistisk er det da at de samme lærerne i tillegg skal klare å møte behovene hos elever som trenger en mer omfattende og særskilt tilrettelegging? Forskning tyder på at mange lærere erfarer at det å møte tilpassningsbehovet til elever med særlige behov i den ordinære opplæringen, er en svært krevende utfordring, deriblant for deres kompetanse. Bildet blir enda mer alvorlig når ekspertgruppen viser til at dagens ordinære opplæring fungerer slik at det er langt flere barn og unge enn de som allerede mottar spesialundervisning, som trenger en mer omfattende tilrettelegging (kanskje 15–25 %).

Som navnet på ekspertutvalget tilsier, skal en rette oppmerksomheten mot barn og unge «med behov for særskilt tilrettelegging». Man skulle tro at det på alle nivåer i skolesystemet erkjennes at for å gi «særskilt tilrettelegging» trengs det en mer omfattende kompetanse enn ellers. Men ekspertgruppen viser til at det faktisk er det omvendte som skjer i praksis: en stor del av disse elevene møter ansatte uten verken spesialpedagogisk eller allmennpedagogisk kompetanse. Dette skjer på tross av at forskning viser at lærernes kompetanse er en nøkkelfaktor for kvaliteten på spesialundervisningen og for elevenes utbytte av denne. En slik praksis kan, slik Barneombudet har pekt på, føre til at spesialundervisningen blir «uten mål og mening».

Det er et stort paradoks at når elever ikke får tilfredsstillende utbytte av å ta del i en ordinær opplæring som gjennomføres av lærere med allmennpedagogisk kompetanse, får de i stedet (og som «svar» på behovet for en mer omfattende/særskilt tilrettelegging) en opplæring av ansatte med

Dersom rettigheten til spesialundervisning bortfaller, er det også fare for at foreldrenes muligheter til informasjon, innsyn og klage reduseres.

... retten til spesialundervisning må suppleres med forskriftsfestede krav om spesialpedagogisk kompetanse.

enda lavere kompetanse enn den som settes inn i ordinær opplæring.

Dette er en uholdbar og uverdig situasjon, som umuliggjør både reell tilpasning og inkludering. Men vi frykter at situasjonen blir enda verre dersom en tar bort retten til spesialundervisning. Tvert om: retten bør beholdes, men innsatsen for å ivareta retten må styrkes. Noe av det viktigste en bør gjøre, har Kunnskapsdepartementet allerede pekt på selv. I Meld.St. 21 (2016–2017) sier departementet at for å bidra til høyere kvalitet i spesialundervisningen vil det vurdere å innføre krav om at alle skoler på barnetrinnet har ansatte med faglig ferdypning i spesialpedagogikk. Dette er etter vårt skjønn den rette veien å gå: retten til spesialundervisning må suppleres med forskriftsfestede krav om spesialpedagogisk kompetanse. Det er en nøkkelfaktor for at spesialundervisning reelt sett skal gi muligheter til en «særskilt tilrettelegging».

Selvsagt mener vi at en *også* må satse på å styrke tilpasningen av den ordinære opplæringen, og også her spiller kompetanse en nøkkelrolle. Vi vil peke på to sentrale faktorer i denne sammenhengen. *For det første* bør en styrke evnen til variasjon og tilpasning av ordinær opplæring som et viktig ledd i utviklingen av den fagdidaktiske kompetansen. Det er nettopp lærerne i norsk, engelsk, matematikk og andre fag som må kunne tilpasse opplæringen i fagene i forhold til elevenes ulike evner og forutsetninger. *For det andre* vil vi peke på betydningen av bedre lagundervisning og dermed

samarbeid og kompetanseutveksling mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger. Vi mener at kompetanse knyttet til begge disse faktorene må inngå som sentrale elementer i lærerutdanningen, ikke bare i pedagogikkfaget generelt, men også som en konkret del av utviklingen av undervisningskompetanse i fagene. Fra sentralt hold tilrår vi at systematiske forsøk med «co-planning» og «co-teaching» mellom allmenn- og spesialpedagoger gjennomføres og følges opp med forskning.

Hva menes med et eget pedagogisk støttesystem? Hvor blir det av den spesialpedagogiske kompetansen i systemet?

Vi sitter igjen med et inntrykk av en uklar og til dels rotete begrepsbruk når det gjelder kompetanse. Eksempler på dette er når utvalget foreslår at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging skal møte «lærere med relevant og formell pedagogisk utdanning», og likeledes at det for disse barn og unge må etableres «et eget pedagogisk støttesystem» (se s. 8). Det viser seg også i forslaget om at kommunene (i stedet for PP-tjeneste) må bygge opp en «pedagogisk veiledningstjeneste».

Selv overfor en mindre gruppe av barn og unge med behov for «varige og intensive individuelle tiltak» heter det at tiltakene må drives av «ansatte med høy pedagogisk kompetanse» (s. 243). Det kan flere ganger synes som om ekspertgruppen søker å ville unngå å eksplisitt uttrykke at det er behov for en spesialpedagogisk kom-

petanse. Sondringen mellom hvor og når det er behov for henholdsvis en allmennpedagogisk og en spesialpedagogisk kompetanse, og klargjøringen av hvordan disse typene kompetanse kan supplere hverandre og spille på lag, virker svært uferdig.

Dette kan kanskje henge sammen med ekspertgruppens uklare og motsetningsfylte syn dels på spesialundervisning og dels på spesialpedagogikk. Her finner vi for det første en upresis begrepsbruk, hvor en av og til sammenblander spesialundervisning og spesialpedagogikk (det siste som fag og forskningsfelt, som bl.a. sørger for kompetanse utviklet gjennom utdanning i spesialpedagogikk). Det framstår nærmest slik at spesialpedagogikken (selv om den mangler nesten helt) gis «skylden» for den dårlige spesialundervisningen, mens dårlig spesialundervisning ses som uttrykk for spesialpedagogikkens uheldige innvirkning. Et eksempel er når en starter med å omtale mangelen på kvalitet i spesialundervisning som «et lite funksjonelt og ekskluderende spesialpedagogisk system», og når en fortsetter med å si at «dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende». Dette gjøres attpåtil når en i setningen rett etterpå forteller at en stor andel av elevene som mottar spesialundervisning, ikke får dette av en spesialpedagog, men av en assistent. Det som er realiteten, er jo at svært mye av spesialundervisningen *ikke* utgjør en spesialpedagogisk praksis og heller *ikke* er del av et spesialpedagogisk system, fordi spesialundervisningen *ikke* planlegges, gjennomføres

og vurderes av ansatte med spesialpedagogisk kompetanse. Snarere er vi tilbøyelige til å si at systemet i slike tilfeller preges av spesialpedagogisk kvakksalveri. Dette gjør systemet svært uferdig.

Har rapporten holdninger som preges av – og skaper – mistro til spesialpedagoger?

Vi finner for det andre tendenser til en sterk mistro til spesialpedagoger, til både deres motiver og deres praksis. På s. 28 stilles det spørsmål om «hvilke motiver» som ligger til grunn for det ekspertgruppen oppfatter som segregerende løsninger, og det pekes på den makt som spesialpedagoger og andre profesjoner utøver ved å diagnostisere og definere hvilke barn og unge som har hva slags vansker og støttebehov (jf. også s. 218 ff.).

Senere stilles det spørsmål om det er «en for nær tilknytning mellom spesialundervisning og spesialpedagogikk» (s. 221), samtidig som en på et annet sted i rapporten dokumenterer nettopp en *mangel* på spesialpedagogisk kompetanse for å gjennomføre spesialundervisning. Ekspertgruppen kommer likevel til at det i noen grad «er behov for spesialpedagogikk» (s. 222). Det gjelder både proaktivt ved å forebygge læringsmessige utfordringer, men også til direkte hjelp og støtte i læringen. Skepsisen til spesialundervisning og spesialpedagogikk dreier seg bl.a. om at begge deler, slik utvalget ser det, kan få en avlastningsfunksjon. Også her bringes termen «det spesialpedagogiske systemet» inn igjen, og det sies at dette systemet

kan medvirke til å tildekke og usynliggjøre mangler i og negative følger av skolens opplæringspraksis, på en slik måte at det tjener skolens, lærernes og forvaltningens behov minst like mye som elevenes. Ekspertgruppen finner behov for å uttrykke at vi har et spesialpedagogisk system som er tjent med å opprettholde og forsterke seg selv.

Ekspertgruppen finner i denne sammenhengen grunn til å reflektere over «at de som arbeider i skolen, også har egne interesser» – og det underliggende her synes å være at disse interessene kan være andre enn – og stå i motsetning til – elevenes (s. 224). De sier direkte at for en rekke fagpersoner og institusjoner innenfor dagens spesialpedagogiske system finnes det «betydelige egeninteresser i at det videreføres». Det uttales at for dette systemet «lønner det seg å ha barn og unge med problemer», og det sies at «en rekke spesialpedagoger er avhengige av at det eksisterer barn og unge med problemer og vansker for at de fortsatt skal ha de arbeidsoppgavene de er vant til å utøve» (s. 228).

Samtidig som ekspertgruppen har et så åpenbart behov for å uttrykke bekymring over den makten spesialpedagogene har til å diagnostisere, og en mistro til at systemet preges av sterke egeninteresser og en klar klientsøkende tilbøyelighet, slår gruppen andre steder fast situasjonsbeskrivelser som trekker i en annen retning. For det første finner ekspertgruppen som nevnt at det er en stor og bekymringsfull mangel på spesialpedagogisk kompetanse i hvem som

i dag gjennomfører spesialundervisning. Dessuten vet vi at på mange PP-kontorer strever spesialpedagoger og andre med å få unna bunker og ventelister med henvisninger. Men ikke nok med det. Ekspertgruppen finner også at det er betydelig flere barn og unge enn de som nå får spesialundervisning, som egentlig har behov for en mer omfattende hjelp og støtte. «Kun 4 av 10 barn med behov for særskilt tilrettelegging får hjelp», sier utvalget (s. 216). Har vi kanskje å gjøre med et system som – trass i spesialpedagogenes angivelige egeninteresser og diagnostiseringstrang – likevel ikke er dyktig nok til å oppdage, kartlegge og møte behovene hos mange elever – enten behovene har sammenheng med individuelle eller systemmessige faktorer? Dette er enda et eksempel på at ulike deler av innstillingen står i motsetning til hverandre, og at innstillingen preges av uferdighet.

Sakkyndig vurdering og kartlegging – både for mye og for lite?

Evaluerer er etter vårt skjønn en avgjørende forutsetning for god kvalitet i spesialundervisningen. Evaluering bruker vi her i bred forstand, om et samspill mellom kartlegging, vurdering og utvikling. Evaluering er nødvendig for å kunne identifisere og bedømme hvilket tilpasningsbehov som er til stede, noe som igjen danner grunnlag for å utvikle adekvate tilpasningstiltak. Poenget er ganske enkelt dette: bare når opplæringen passer til det behovet elevene har, kan vi tale om en tilpasset opplæring. Det gjelder enten det dreier

seg om tilpasning av ordinær opplæring eller tilpasning gjennom spesialundervisning. Dessverre finnes det en god del eksempler på elever som får spesialundervisning, men likevel ikke en slik spesialundervisning som passer for dem og møter deres behov. Evaluering er nødvendig for å øke «treffsikkerheten» i tiltakene. Da er det selvsagt også viktig at evalueringen retter seg mot både personfaktorer og faktorer ved opplæringen, og samspillet mellom disse. En ensidig individfokusering må det advares mot. Men å utelate fokus på individets evner og forutsetninger må det like mye advares mot.

På denne bakgrunn er det tankevekkende at ekspertgruppen foreslår å nedlegge PP-tjenesten, som har som en hovedoppgave å foreta en slik evaluering gjennom å utarbeide en sakkyndig vurdering, hvor både utredning av vansker og barrierer og tilråding av tiltak inngår. Samtidig som ekspertgruppen mener at kvaliteten på spesialundervisningen ofte er for dårlig, mener de at det brukes for mye tid og ressurser på sakkyndighetsarbeid. Og de mener at for mye av den spesialpedagogiske kompetansen går med til dette. De vil opprette en ny kommunal pedagogisk veiledningstjeneste hvor dagens PPT skal inkluderes – og ser for seg at en vil kunne frigjøre ca. 1300 stillinger fra dagens sakkyndighetsarbeid. Men hva vil de ha i stedet for det ressurskrevende sakkyndighetsarbeidet?

Det kan nemlig synes som om ekspertgruppen legger opp til en kartlegging som i sum er minst like omfat-

tende og ressurskrevende som dagens. Det skal være obligatorisk kartlegging rett etter skolestart, det skal være en klar resultatorientering med fokus på elevenes læringsutbytte og en kontinuerlig oppfølging av resultatene for alle elever (s. 236). Det fordres vel kartlegging om en skal følge med i læringsutviklingen? Ekspertgruppen går inn for «kartleggingssystemer som avdekker om barn og unge har utfordringer med læring i barnehagen og skolen» (s. 239). Det er videre slik at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging raskt skal sikres den hjelpen og støtten de trenger, og tiltakene må være «basert på utredninger og analyser som er gjort i den enkelte skole og barnehage, eventuelt med støtte fra en veiledningstjeneste» (s. 241). Når det gjelder gruppen av barn og unge med behov for «varige og intensive individuelle tiltak», sier ekspertgruppen at tiltakene må baseres på «utredninger» som gjennomføres av den lokale pedagogiske veiledningstjenesten, og ofte i samarbeid med habiliteringstjenesten og barne- og ungdomspsykiatrien. Men i tillegg uttaler ekspertgruppen at det også vil være nødvendig at lærere som skal gjennomføre tiltakene, «involveres i dette utredningsarbeidet». Utforming av individuelle opplæringsplaner for elevene skal «ta utgangspunkt i utredningsarbeidet». (s. 244). Et viktig prinsipp for den foreslåtte pedagogiske veiledningstjenesten er følgelig at den skal «utrede og analysere». Det sies at de ansatte i tjenesten i samarbeid med lærere i barnehager og skoler skal

«gjennomføre utredninger av barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging» og at de ansatte videre skal «analysere resultater fra utredninger». Ekspertgruppen legger nemlig for det første til grunn at barnehagene og skolene skal «kartlegge alle barn og elever og ta stilling til deres behov for tilpassede tilbud». Dersom kartleggingen avdekker behov for tilpasninger ut over det barnehagen og skolen selv har kompetanse til, skal det foretas «en nærmere utredning», hvor en må benytte «relevant faglig kompetanse for denne utredningen». Det er videre slik at barnehagene og skolene må sørge for at «tiltakene som iverksettes, nedtegnes skriftlig» (s. 256).

Dersom dette gjennomføres, synes det å være klart fordelaktig at utredning og gjennomføring av tiltakene baseres på et nærere samarbeid mellom veiledningstjenesten og skolen enn etter dagens sakkyndige vurdering. Samtidig virker det som om omfanget av krav til kartlegging, utredning og dokumentasjon som det legges opp til, vil bli svært ressurskrevende, både hva personal- og tidsressurser angår. Sannsynligvis vil kravene til dette overfor den enkelte barnehage og skole øke.

Skal elever med spesialundervisning fratas sine ressurser?

I avsnittet «allokering av ressurser» (s. 226–227) uttrykker ekspertgruppen bekymring for at for mye ressurser går til spesialundervisning. Her ser vi at de setter ressurser til ordinær opplæring og til spesialundervisning opp mot hverandre, og de spør retorisk:

«hvis noen får mer (ressurser), hvem får da mindre»? Ekspertgruppen foreslår ikke å øke den samlede ressursinnsatsen (og dét selv om de tidligere i rapporten har vist til at det er betydelig flere enn dagens elever med rett til spesialundervisning som trenger særskilt tilrettelegging), i stedet foreslår de en omfordeling som innebærer å flytte ressurser fra spesialundervisning til ordinær opplæring.

På denne bakgrunn blir det noe mer forståelig at ekspertgruppen vil ta bort retten til spesialundervisning. Dersom en blir kvitt retten, blir det mindre forpliktende å følge opp med ressurser for å innfri retten. Det vil nok omfavnes av de mest sparingsivrige både på statlig og kommunalt nivå.

Dette er en vei vi vil advare mot. Dette er ikke bare et spørsmål om budsjett-teknikk, men vel så mye et spørsmål om verdier. Vel å merke verdier som kommer til uttrykk i mer enn fagre ord, men også i handling. Det er svært betenkelig – og en form for dobbelt bokholderi – dersom holdningen er denne: vi vil integrering og inkludering som ideelle mål, men midlene for å få det til, vil vi ikke. (Det blir for dyrt!)

Vi er ikke i tvil om at det trengs å settes inn ressurser *både* til differensiering av ordinær opplæring og til spesialundervisning. Og vi vil advare mot et enten–eller. Om vi går noen år tilbake, til tiden før vi fikk et nytt inntektssystem, finner vi en ordning som søkte å ivareta både tilpasning av ordinær opplæring og spesialundervisning med avsatte ressursrammer. På 1970-tallet ble det innført en

ordning med rammetimetall både på barnetrinnet og på ungdomstrinnet, slik at skolene hadde ressursrammer både til pedagogiske styrkingstiltak og spesialundervisning å forholde seg til. Når slike definerte rammer bortfaller, kan det i første omgang skape økt fleksibilitet, men på lengre sikt risikerer en at en innhentes av kostnadsøkninger på en slik måte at både ressursene svekkes og fleksibiliteten forvitrer. Uten å ville tilbake til den gamle ordningen, ser det likevel ut til å være behov for at en fra statlig hold definerer visse minsterammer for skolenes arbeid både med tilpasning av ordinær opplæring og spesialundervisning. Da slipper en at viktige ressurser settes opp mot hverandre og at det kommer forslag om at det ene må svekkes for at det andre skal styrkes. I tillegg er det behov for ressursmessig støtte til skoleutvikling for inkludering og tilpasning.

Er det relevante intensjoner for implementering av et helhetlig pedagogisk system?

Under del 8 om *Forslag til et helhetlig pedagogisk system* er det vurdert som sentralt at «Lærere og ledere i profesjonelle læringsfellesskap skal lære ved å anvende forskningsbasert kunnskap om pedagogisk praksis og knytte den til både planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen» (s. 245). Det sies at det pedagogiske lærerfellesskapet bør prege hele kulturen i barnehagen og skolen. Prinsippet om et helhetlig pedagogisk system ses på som nødvendig for å skape en inkluderende og tilpasset

praksis. Det heter samtidig at innenfor temaene inkludering og tilpasset praksis er det mange ansatte som har behov for kompetanseutvikling.

Denne tenkningen står godt i sammenheng med hvordan det i dag tenkes innenfor skolebasert kompetanseutvikling. Dette er en strategi som kan virke dersom ledelsen og personalet har kunnskap om læring og utvikling innenfor profesjonelle fellesskap. Det er ikke gitt at denne formen for samarbeid fungerer i praksis. Forskning viser gjerne til at skoleeiers og skoleledelsens forståelse og kompetanse er svært sentralt for å få tilrettelagt arbeidet. Her er det også gjerne behov for veiledning fra for eksempel universiteter og høyskoler.

Dessuten er mulighetene som finnes i dette arbeidet knyttet nært sammen med hvor godt samarbeidet allerede fungerer. Det kan være noen aktuelle spørsmål som bør drøftes og besvares av ledere og lærere ved den enkelte skole. Hvordan skal vi forløse og dele kunnskap og erfaringer ved vår skole? Hvordan er holdningene i personalet til spesialundervisning? Hvordan vil personalet bidra til at spesialundervisningen kan forbedres? Hvilke muligheter og hindringer finnes? Hvilke barrierer må ryddes vekk? I en undersøkelse vi nylig har gjennomført om refleksjon mellom lærere for å arbeide med inkludering i ungdomsskolen, ble denne teksten skrevet ned av et av lærerteamene. «Teamstrukturen gir oss lærere en felles arena hvor vi kan diskutere spesialpedagogiske tiltak og legge planer for en best mulig inkludering i skolehverdagen».

Lærerne synliggjør at felles kunnskaper og forståelse utvikles og utveksles gjennom teamarbeid. De opplever dette som et viktig grunnlag både for individuelle og felles handlingsvalg overfor eleven. Ikke minst opplever lærerne at felles drøfting og refleksjon er avgjørende for at elever med spesialundervisning kan oppleve et helhetlig opplæringstilbud, der ordinær opplæring og spesialundervisning samordnes. Sagt på en annen måte er det sentralt at kompetanse og vilje til samarbeid enten er etablert eller har gode muligheter for etablering.

I ekspertutvalgets innstilling er det dessuten ønskelig at det pedagogiske personalet og andre ansatte lærer av hverandre. Det vises til «profesjonelle læringsfellesskap i barnehager og skoler der lærere og andre ansatte samarbeider for å lære av hverandre og løse ulike utfordringer» (s. 245). En utfordring blir her hvordan andre ansatte som assistenter og ufaglært pedagogisk arbeidskraft skal delta i drøftinger om praktisk gjennomføring for å forbedre inkludering av elevene. Her er det gode muligheter for at det vil oppstå dilemma mellom faglig kompetanse hos pedagogene, spesialpedagogene og de som ikke har profesjonell yrkesutdanning. I dette kompliserte arbeidet kan det bli svært vanskelige balanseganger for å finne praktiske løsninger. Hvordan skal roller og oppgaver avklares? Vil det være mulig å finne felles referanserammer for praktiske handlinger for tilpasset opplæring og inkludering?

I omtalen av det pedagogiske

støttesystemet, hvor ekspertgruppen peker på behovet for kompetanseutvikling, finner vi et av de få stedene der en bruker termen «spesialpedagogisk kompetanse». Det er i forslag om bruk av desentraliserte kompetansemidler (s. 245). Det pekes også på skoleeiers ansvar for etter- og videreutdanning av lærere og andre ansatte (men her nevnes ikke spesialpedagogisk kompetanse eksplisitt) (s. 246). Vi stiller oss selvsagt positive til både desentralisert kompetanseutvikling og til etter- og videreutdanning. Vi vil samtidig tilføye at for å utvikle en adekvat og tilstrekkelig spesialpedagogisk kompetanse, er det ikke nok med korte kurs. Det som i første rekke trengs, er en systematisk utdanning gjennom studier. Her bør også praksis fra støttesystemet integreres og kobles sammen med den mer teoretiske delen av studiene.

Vi blir mer usikre når utvalget ett sted taler om «et stort behov for kompetanseheving» hos mange ansatte, at «kompetansen skal være tett knyttet til der barn og unge oppholder seg», men så like etterpå sier at «spesialpedagogisk kompetanse må ikke nødvendigvis være fysisk plassert i barnehagen og skolen, men være lett tilgjengelig og en integrert del av barnehagen og skolen» (s. 255). Det kan bidra til uklarhet om kompetansebehovet og til en utvanning av kompetanseinnsatsen.

Dersom en skal få til det «samarbeidet i profesjonelle læringsfellesskap» der de ansatte utveksler ideer og erfaringer og lærer av hverandre, slik utvalget ellers skriver

om, og dersom det skal utvikles en skolekultur der også forståelsen av behovene hos elever med særlige behov inngår, må etter vårt skjønn den spesialpedagogiske kompetansen være til stede som en aktiv ressurs i den enkelte skole.

Et annet moment gjelder skolens arbeid i kontakt med personalet i PP-tjenesten, som har to primæroppgaver. Disse er i dag å utarbeide sakkyndige vurderinger og hjelpe skolene i arbeidet med kompetanseheving og organisasjonsutvikling for å legge til rette for elever med særlige behov.

Ekspertutvalget har en intensjon om at mange av de ansatte i PP-tjenesten går inn som en del av en pedagogisk veiledningstjeneste som primært har tilhørighet i den enkelte skole. Det heter at arbeidsoppgavene «skyves dermed fra sakkyndige vurderinger til direkte veiledning» (s. 246). Å veilede innenfor et samarbeid der hele eller deler av personalet deltar i utvikling av det profesjonelle fellesskapet er en krevende øvelse. I dette arbeidet med prosesser med ledelse og personalet må veileder over tid opparbeide seg tillit. Det må over tid bygges relasjoner som ivaretar veien i utviklingsarbeidet. Dette krever relevant kompetanse og erfaringer med utviklingsarbeider som gir åpne og tillitsfulle prosesser. Å finne fram til tema i arbeidet som deltakerne vil forbedre, medfører ofte prosesser og prioriteringer for et godt veivalg.

Det er en kjent argumentasjon at det er ønskelig med styrking av PP-tjenestens kompetanse innenfor

Rapporten presenterer en del drastiske forslag som ikke virker godt nok gjennomtenkt og begrunnet.

blant annet veiledning av systemarbeid eller organisasjonsutvikling. Samtidig er det tidligere vist til at omtrent 40 % av dem som er fagpersonale i PP-tjenesten ikke har utdanningsnivå på master-, hovedfags eller embetseksamen (jf. Meld. St. 18 2010–2011).

Uansett hvilken strategi en velger for organisering av profesjonelle læringsfellesskap og i veiledning fra PP-tjenesten i organisasjonsutvikling bør det gjøres mye for å heve personalets kompetanse innenfor disse områdene. I dag finnes flere masterstudier med studieemner som er relevante for samarbeide i profesjonelle fellesskap og for veiledning av tema som tilpasset opplæring og inkludering. Dette er også tema som det skrives masteroppgaver og doktoravhandlinger om.

Likevel mener vi at det bør settes inn mer vitenskapelig og faglig kraft i å utvikle relevante studier på masternivå. Vi tenker da spesielt innenfor universiteter og høyskoler som har lærerutdanning. Samtidig er det slik at dette er områder og tema som en

aldri kan si seg ferdig med enten det gjelder formell utdanning eller læring gjennom erfaring.

Vårt samlede inntrykk er at innstillingen fra ekspertgruppen virker uferdig. Den presenterer en del drastiske forslag som ikke virker godt nok gjennomtenkt og begrunnet. Dette gir Kunnskapsdepartementet stort rom – og ekstra behov – for å lytte og ta hensyn til innspillene i høringen for å nyansere, supplere og videreutvikle tenkningen før framtidig politikk og retningslinjer gjøres ferdig i denne omgang.



Sven Nilsen er professor emeritus på Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Halvor Inge Bjørnsrud er professor ved Institutt for pedagogikk, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge.



Atferdsutfordringer og det uforutsette

Artikkelen retter søkelyset mot betydningen av å møte læreres ønsker innen kunnskapsbygging, i dette tilfellet i en videreutdanning i «Atferdsvansker», og samtidig ta utgangspunkt i hva en forskning- og teoribasert utdanning kan tilby. Her kan være kryssfelt, men også utfordringer for begge parter.

AV GERD GRIMSÆTH, VIBEKE FOLDNES OG TOM IRGAN

Meld. St.21 (2016–2017) skisserer den nye modellen for kompetanseutvikling i skolen. Lærere skal ha en aktiv rolle i å definere behov og vurdere hvilke kompetansetiltak som skal gjennomføres. Samtidig vil universiteter og høyskoler være samarbeidspartnere i denne skolebaserte kompetanseutviklingen. Parallelt tilbyr lærerutdanningene ulike videreutdanninger som gir studiepoeng. Slike videreutdanninger bør også svare på lærernes behov for kompetanseutvikling. Men hvilken kompetanse som kan være relevant, er avgjørende å diskutere både hos lærerne og lærerutdannere, og ikke minst sammen.

Vi ønsket å undersøke om lærere som tar vår videreutdanning i «Atferdsvansker» (30 studiepoeng) på Høgskolen på Vestlandet, opplevde ønsket kompetanseutvikling, eventuelt hva som spriker mellom lærernes ønsker og hva studiet tilbyr. Målet er å ha en relevant videreutdanning i «Atferdsvansker» for å fremme pedagogisk handlingskompetanse hos lærere.

Undersøkelsen ble gjennomført på slutten av studiet og hadde følgende forskningsspørsmål: *Hvilken ny kunnskap har lærerne opparbeidet, og kan de peke på situasjoner i yrket der de har opplevd ny handlingskompetanse?*

Først vil vi kort gjøre rede for teori om ulike atferdsutfordringer før vi presenterer et teoretisk perspektiv om det uforutsette – og knytter det til atferdsvansker. Resultatene blir så presentert, før vi drøfter dem i lys av valgt teori.

Atferdsutfordringer

Atferdsutfordringer kan være problematiske både for den det gjelder og for omgivelsene. Barn og unge med utfordrende arbeid deles gjerne i to grupper. Den ene gruppen består av barn og unge som fremstår stille, passive og til og med kan «forsvinne» (skulke). I den andre gruppen finner vi barn og unge som kan oppleves slitsomme av omgivelsene på grunn av kverulerende eller krenkende uttalelser og/eller forstyrrende eller formålsløs fremferd, og

stundom kan noen begå mer alvorlige og skadelige aktiviteter. I denne artikkelen forholder vi oss til den andre gruppen, barn og unge som utagerer.

Ulike negative adferdsuttrykk kan ha komplekse og sammensatte årsaker. Men vi vet noe om risikofaktorer. Graden av risikoeksponering kan predikere fremtidig problematferd (Ogden, 2009). Årsaker kan være individuelle, særlig knyttet til temperament. Den andre grunnen er sviktende omsorg og/eller oppdragelsesferdigheter hos foreldre eller antisosiale foreldre som rollemodeller. For det tredje finnes risikovariabler i barnehage/skole. Her, som i hjemmet, kan det handle om for lite bekreftelse, inkonsekvante voksne, manglende muligheter for å utvikle nødvendig sosial kompetanse, uklare regler, manglende korrigering, manglende støtte i vanskelige livssituasjoner eller ineffektiv, ikke-tilpasset tilrettelegging for læring.

Atferdsutfordringer kan beskrives langs et kontinuum fra mindre grad av alvorlig læringshemmende atferd til alvorlig grad av antisosial atferd. Alle nivå av atferdsvansker handler om frekvens, intensitet og omfang (Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvåg, 2007). Mindre betydningsfulle atferdsproblemer som er gjentakende, kan oppleves slitsomme i miljøet. Læringshemmende atferd kan knyttes til skolen som institusjon, til lærerens ledelse og opplegg og kan endres gjennom mer tilpasset undervisning knyttet til faglig og sosial læring. Men noen barn og unge har et liv utenfor barnehage og skole som kan gi dem store livsvansker. Frustrasjoner og derav aggressivitet kan komme til uttrykk i uforutsette handlinger overalt. Alvorlige grader av atferdsvansker krever umiddelbar innsats, men også langvarig oppfølging og samarbeid med andre instanser (Ogden, 2009). Det gjelder å redusere vanskelig atferd på lavest mulig nivå. Gode relasjoner er da en forutsetning. Grimen (2008) fremhever at utvikling av relasjoner bygger på tillit, anerkjennelse og genuin interesse for andre. Det handler om skolens/barnehagens «ethos» der relasjonene mellom de voksne står sentralt og der kultur knyttet til normer og verdier som påvirker den enkeltes atferd og samspill, har vesentlig betydning (Ogden, 2009). Konkret innebærer det en barnehage/skole som har felles holdninger, fremmer vennskap og tillit, aksepterer ulikhet og koordinerer innsatsen på alle nivå i organisasjonen. Gode

rutiner og klare regler som følges, medvirker til et godt læringsmiljø, ifølge Haug (2015).

Til tross for innsats for et inkluderende miljø, vil vi likevel kunne oppleve atferdsutfordringer i skole og barnehage. Barn og unge kan ha mer i «ryggsekken» enn nødvendig utstyr for dagen. Økt kunnskap om hvorfor barn og unge kan handle uhensiktsmessig, gir læreren nye muligheter. Det kan bli enklere å tilpasse sine pedagogiske handlinger til det enkelte barn, situasjon og kontekst. Det kan bli lettere å være i forkant for uro eller til å korrigere uønsket atferd. Det handler om å unngå eskalerende situasjoner, for å begrense ringvirkningene. Hattie (2013) fremhever betydningen av at lærerne ligger i forkant og griper raskt inn i potensielle atferdsproblemer. Det at lærerne ser sin egen rolle i situasjoner, og hvor stor betydning omgivelsene rundt barnet har for hvordan barnet handler, gjør at de kan bli mer bevisst mulighetene de har for å forebygge og gripe inn tidlig.

Men både innsikt i årsaker til atferdsproblemer og i forebygging både på individ- og systemnivå, kan stundom ikke oppleves som nok for lærere. Lærere etterspør konkrete løsninger i møte med utfordrende atferd, det til tross for at de samtidig bruker ulike atferdsendringsprogrammer (Grimsæth, Foldnes & Irgan, 2018). Derfor vil vi gå nærmere inn på «det uforutsette» som fenomen og som vi ikke kan komme utenom i livet, heller ikke i barnehage eller skole.

Det uforutsette og atferdsutfordringer

«Det uforutsette betegner noe som opptrer uventet ... for dem som opplever og må håndtere det» (Kvernbekk, Torgersen & Moe, 2015, s. 30). Uforutsette hendelser skjer rett som det er og overalt, også i barnehager og på skoler. Verden er uforutsigbar og menneskene er i seg selv uforutsigbare og komplekse. Vi kan ikke komme det uforutsette i forkjøpet (Torgersen & Sæverot, 2015a). Det kan oppleves uforutsigbart, upredikerbart og uoversiktlig. Det kan være en uttalelse eller en hendelse og har ulik alvorsgrad. Noen ganger er det også slik at hvis noe ikke stoppes på en eller annen måte, kan hendelsen eskalere og utvikle seg i en drastisk retning.

Overraskende negativ atferd kan utføres av enkeltbarn eller grupper av barn. Det som er felles for all type atferd

Det uventede forstyrrer forutsigbarheten, men kan også gi helt andre resultater enn planlagt ...

som trengs å korrigeres og endres, er at slik atferd som regel skjer brått, uventet, ofte i konfliktsituasjoner. Alle lærere vil møte brå utfordrende atferd. Løsninger i uforutsette, brå og uakseptable atferdssituasjoner er altså ikke gitt på forhånd. Teknologiske løsninger, der middelet er løsningen for å nå et bestemt mål, er vanskelig, om ikke umulig, å trekke frem (Løvlie, 2013). Determinisme kan sees på som motsatsen til det uforutsette. Biesta (2014) utfordrer forenklingene og skråsikkerheten i en målstyrt undervisning der en prøver å fjerne det ukontrollerbare. Han fremhever heller usikkerhet og uforutsigbarhet og omtaler det som «utdanningens vidunderlige risiko». Kunnskap om det uforutsette kan være med på å eliminere troen på og etterspørselen etter forhåndsbestemte løsninger på ethvert atferdsproblem.

De fleste lærere har sikkert opplevd at en uventet hendelse kan ødelegge selv den ultimate planlegging. Som mennesker, som lærere søker vi å øke predikerbarheten. Vi lager regler, noen utvikler styringsverktøy, vi trener (erfaring), vi utformer didaktiske opplegg tilpasset barn/gruppe, vi bruker vår dømmekraft, alt for å møte det ukjente – likevel med varierende resultat. Om det hadde vært mulig å planlegge for alle hendelser, hadde vi minimert alle tilfældigheter (Kvernbekk, 2015). Samtidig er det i det tilfældige at vi som lærere kan oppdage noe nytt, noe vesentlig i vår praksis. Og ikke minst: Det uventede kan by på muligheter for læring. Selv om «bråket» er forstyrrende, kan det for eksempel fortelle oss noe om å endre kurs. Det uventede forstyrrer forutsigbarheten, men kan også gi helt andre resultater enn planlagt (Kvernbekk, 2015). Det som skiller pedagoger fra lekfolk, er at de klarer å finne gangbare løsninger i øyeblikket, hevder Werler (2017).

Muligheter i det uforutsette

Uforutsette hendelser må møtes med improvisasjon, understreker Werler (2015). «... lærernes improvisasjon er et didaktisk forsøk på å redusere usikkerhet» (s. 288). Improvisasjon kan bygge på kreativitet og gi læringsopplevelser både for elev og lærer. Det gjelder for læreren «å være på» og løse situasjonen ut fra person(er), situasjon og kontekst. Å gå inn i den uforutsette situasjon med ønske om løsning har langt større muligheter enn en ensidig forømmelse av situasjonen. Den sinte, aggressive og usikre

eleven kan ved hjelp av lærerens kreativitet få løst situasjonen og oppleve mestring. Improvisasjon i situasjoner med uønsket atferd er forsøk på å takle hendelsen på den måten at barn/unge lærer av situasjonen og læreren opplever å løse en hendelse på en pedagogisk god måte. Werler (2017) hevder at lærerne må forstå improvisasjon som elementært for alt lærerarbeid. I lærerutdanningen og i videreutdanningen for lærere blir det derfor relevant å fremheve at improvisasjon ikke er en nødløsning, men fremstår som noe vesentlig i læreryrket.

Torgersen & Sæverot (2015a) hevder det finnes to didaktiske perspektiver på det uforutsette. Det ene går ut på *opplæring og trening*, som gir kompetanse til å komme noe av det uforutsette i forkjøpet og mestre best mulig slike hendelser. At en utfordrende atferd kommer brått på, betyr heller ikke alltid at atferden i seg selv er totalt ukjent, vi kan ha sett og opplevd det tidligere (Torgersen og Sæverot, 2015b). Det indikerer at det er vel verd å møte utfordringene mer konstruktivt. Det kan være nyttig å reflektere sammen med kolleger over gjentagende negative atferdshandlinger en møter. Slike refleksjoner kan føre til ny kompetanse i neste situasjon. Og ikke minst vil kunnskap om årsaker til uforutsette atferdsutfordringer være til nytte. Det kan gi kompetanse til å forhindre negative hendelser, samt kompetanse til å mestre slike utfordringer mens de pågår (Torgersen & Sæverot, 2015b).

Det andre perspektivet gjelder der hendelsen er av mindre alvorlig grad og hvor en kan trene på å utnytte slike situasjoner. Det kan handle om å snu situasjonen til å *lære* noe, for eksempel om samspill i konfliktsituasjoner, eller å bruke situasjonen som grunnlag for barn og unges eksistensielle opplevelser og utvikling som menneske. Torgersen & Sæverot (2015b) kaller det produktive øyeblikk. Det gjelder å utnytte muligheten som kan ligge i det uforutsette til læring i selve situasjonen. Det kan også redusere antall fremtidige lignende situasjoner. Vår oppgave er å muliggjøre gode løsninger og eventuelt endringer. Tillit og tro (på barnet) gir barnet muligheter, hevder Biesta (2015).

Metode

Undersøkelsen ble gjennomført ved slutten av studiet. Forskningsspørsmålet var: *Hvilken ny kunnskap har*

lærerne opparbeidet, og kan de peke på situasjoner i yrket der de har opplevd ny handlingskompetanse?

Et tilfeldig utvalg studenter som gjennomførte videreutdanningstilbudet «Atferdsvansker», utgjør vår empiriske undersøkelsenhet. Informantene er lærere i barnehage, grunnskolen og videregående skole og er yrkesaktive i studieåret. Undersøkelsen ble gjennomført ved bruk av gruppeintervju (2). Den ene gruppen bestod av 4 barnehagelærere og den andre av 4 lærere fra skolen. I dialog med NSD ble vi meddelt at undersøkelsen ikke var meldepliktig.

Vi vil først presentere data fra hver av kategoriene som ble utviklet, før vi tolker og diskuterer resultatene opp mot teorigrunnlaget, jf. Maxwell (2005). Resultatene er ikke generaliserbare, men kan peke på områder som kan være gjenkjennende.

Resultater

De utviklede kategoriene vil danne strukturen for presentasjon av funn. Sitatene skal samtidig bidra til forståelse av utvikling av kategoriene som presenteres.

Utvidet teoretisk perspektiv gir styrket handlingskompetanse

På spørsmål om hvilken kunnskap informantene har tilegnet seg i løpet av studieåret, er det noen tema som går igjen. Det gjelder betydningen av innsikt i årsaker til at barn/unge viser negativ atferd og effekten av relasjonsbygging – og kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner. Et eksempel på det første er følgende utsagn:

Jeg har fått teori på det som jeg har sett og opplevd. Og kan mer begrunne det i forholdet til arbeidet mitt.

Økt kunnskap kan også føre til at de er blitt tryggere på seg selv og sin rolle. Som en sier det:

Jeg har fått mye mer kunnskap. Jeg vet hvor jeg skal «hente» det jeg trenger, alt er ikke så uklart lenger. Nå føler jeg meg mye tryggere i rollen min.

En annen sier:

Jeg har fått en helt annen måte å tenke på. Relasjonsbygging – hvor viktig det er.

Når det gjelder barn/elever i vanskelige livssituasjoner, uttaler en:

Jeg synes det har vært kjempenyttig å lære hvordan du skal fange opp de barna som har det veldig vanskelig – som har vært utsatt for vold og overgrep. For der er det garantert mange som har gått under radaren for min del.

Systemperspektiv – et tillegg

I intervjuene gav informantene uttrykk for at de nå ser atferdsvansker i et systemperspektiv, ikke bare i et individperspektiv. Her er et eksempel:

I stedet for kun å tenke diagnose, så har jeg fått et større fokus på at atferdsvansker kan oppstå i samspill med andre.

Det er tydelig blitt en større bevissthet rundt egen rolle som lærer og hvordan handlingene påvirker barn og unge:

Det som har blitt enda viktigere, er voksenrollen knyttet til atferdsvansker. Det er kjempeviktig ser jeg – dess mer jeg går her på studiet. Hvordan vi som voksne handler – det er det som er det viktigste.

Flere informanter nevner at de deler kunnskapen sin med kolleger på egen arbeidsplass.

Og så bruker jeg kunnskapen i ulike møter; jeg blir brukt hvis kolleger har barn som de opplever utfordringer med, så spør de.

Andre bruker sin nye kunnskap ved å peke på alternative perspektiver på hvordan en kan forstå og arbeide med barn/elever med atferdsproblematikk. Her er et eksempel:

På avdelingsmøter er jeg blitt opptatt av at det ikke er barnets feil, men at vi må tenke gjennom hvilke tiltak vi kan sette inn i et større perspektiv. Jeg ser det fra en annen vinkel og prøver å få mine kolleger med på å tenke slik; det er vårt ansvar.

Etterspør fortsatt konkrete tiltak

Noen informanter ønsker informasjon om konkrete tiltak selv om de bruker atferdsendingsprogrammer på egen arbeidsplass. En forteller:

De programmene fungerer godt på de som allerede fungerer godt. De fungerer ikke så bra på dem som sliter.

Når det gjelder ønske om å få innsyn i tiltak, her er noen eksempler:

Håper vi får litt mer konkret på tiltak og sånn, det savner jeg. Men håper at det kommer, det er liksom det jeg sitter og venter på.

En annen forteller hva studentene har snakket om seg i mellom:

Vi snakket om det sist, å begynne nå på tiltak.
Det er ikke alle forelesingene som har vært sånn – på tiltak.

En uttaler:

Vi har hørt at vi skal sette inn tiltak tidlig, vi har sett hva som skjer når det ikke skjer. Så det er et stort hull – dette med tiltak.

Diskusjon

Årsaksforklaringer og systemperspektiv gir økt handlingskompetanse

Informantene søker kunnskap om hvordan de skal forstå årsaker til manglende sosial utvikling eller negativ atferd hos barn og unge. Å få innsikt i ulike risikofaktorer for utvikling av utfordrende atferd, har vært avgjørende. Informantene forteller at de gjennom studiet tilegner seg ny kunnskap og omsetter denne kunnskapen i praksis. Som en sa det: «Å få innsikt i hvorfor – har endret meg». «Faglig fordypning spiller en viss rolle» (Ekspertgruppen om lærerrollen, 2016, s.170). Flere informanter påpeker at ny kunnskap har endret måten å tenke på; de er nå mer opptatt av sine egne handlinger og hvordan disse kan påvirke barnet/eleven på en konstruktiv måte. Smeby & Mausethagen (2017) peker på at det er en positiv sammenheng mellom kunnskap tilegnet i utdanning og kompetanseutvikling i yrket. Økt kunnskap om utfordrende atferd kan således gi muligheter for endret praksis for både lærere og barn/unge.

«[Men] det er mye man ikke kan gjøre hvis man ikke også vet hva ting er», uttaler Grimen (2008, s. 76) i sitt kapittel om «profesjon og kunnskap». Slik sett kan vi konkludere med at det er forståelig at lærerne søker kunnskap om hvorfor barn og unge agerer negativt. Å forstå de faktiske forhold barn og unge lever under, kan være med på å

peke på hvordan det pedagogiske arbeid bør tilrettelegges (Aasen et al., 2009). Slik innsikt kan gi læreren økt trygghet.

Informantene peker videre på at det har vært nytt for dem å flytte fokus fra et individperspektiv som årsaksforklaring til et system (miljø)- perspektiv. Det er ikke barnet/den unge som ikke vil, men kanskje er atferdsutfordringene tegn på at risikofaktorer utenfor barnet er årsakene (Ogden, 2010). Da vil pedagogisk handling også innebære å samarbeide med andre for å redusere årsaker som opprettholder negativ atferd. Det kan være med foreldre og faginstanser utenfor barnehage og skole. Men det betyr også i høyeste grad å undersøke hvordan pedagogisk innsats og væremåte i egen institusjon virker på barn og unge (Hattie, 2013).

Samtidig ser informantene nye muligheter som ligger i kollektive forbedringer (systemperspektiv). Det siste svarer med hva Fullan & Quinn (2016) hevder; den beste måten å utvikle lærerkompetansen på er gjennom å fremme et kunnskapsbasert praksisfellesskap. At utdanningen vektlegger sterkt et systemperspektiv for forebygging og felles forståelse og handlinger knyttet til atferdsutfordringer, er i tråd med Meld. St. 21 (2016–2017) som peker på viktigheten av felles kompetanseheving i skolen. Da er det høyst relevant slik for eksempel noen av informantene forteller; én deler sin nye kunnskap i møter, en annen løfter tiltak fra individ- til systemperspektiv.

Innsikt i et teoretisk perspektiv om det uforutsette – et svar på konkrete løsninger

I intervjuet på slutten av studiet kom det også frem hva lærerne/informantene savnet. De etterspør løsninger til bruk i atferdsutfordrende situasjoner de møter i yrket. Undervisningen har således ikke lagt til rette for å «overlevere løsninger». Etterspørsel etter metodiske løsninger har «satt seg» godt hos lærerne. Det forteller oss at vi må sterkere reflektere sammen med studentene hva det uforutsette innebærer. Det igjen betyr å sette mer litteratur om det uforutsette på pensumlisten. Og ikke minst vise film- snutter der en kan lære av å studere hva som skjedde forut for en hendelse og andre barns reaksjoner under og etter hendelsen. Skriftlige case om uforutsette atferdsutfordringer kan også være utgangspunkt for refleksjoner. Slike

Erkjennelse av uforutsette hendelser som en del av livet – og yrket – kan redusere etterspørsel etter gitte forhåndsbestemte løsninger ...

øvelser kan gi trening som utvikler trygghet og kompetanse i møte med lignende situasjoner i yrket (Torgersen & Sæverot, 2015b).

Hattie (2013) peker på at lærere må ha situasjonsbevissthet, være oppmerksomme på hva som skjer rundt dem og handle raskt på potensielle problemer. I uforutsette øyeblikk prøver vi å minske graden av kontingens og usikkerhet. Lærerne har noe i seg; de har kunnskap om atferdsutfordringer, erfaring, klokskap, dømmekraft, kreativitet, narrativer, fleksibilitet, mot, normer og regler. Det hjelper også å erkjenne at verden og menneskene ikke er deterministisk. Vi kan dermed forutse at det kan komme noe uforutsett. Så er det også slik at det som kommer plutselig på en, ikke gjør det på en annen, det handler om graden av informasjon og om kunnskap en innehar (Kvernbekk, Torgersen & Moe, 2017).

Når vi kjenner godt barn og elever vi omgås, så kan vi også til en viss grad vurdere sannsynligheten for uønsket atferd. Det betyr at vi kan tillegge til rette didaktisk for at sannsynligheten minsker. Men samtidig har vi ikke kontroll over alle relasjoner og reaksjoner som kan oppstå. Da må vi være løsningsorienterte med grunnlag i kjennskap til barn, situasjon og kontekst. Det kan være til hjelp å tenke «alternativ historie», altså ikke fordømming, men hva som kan komme ut av denne historien. Da er vi over på det som Torgersen & Sæverot (2015b) omtaler som et produktivt øyeblikk. Noen kan lære av situasjonen.

Lærere har rimeligvis stor tro på planlegging, og det skal vi ha. Men det resulterer ofte i tro på at *resultatene* er predikerbare. Men vi vet jo innerst inne at uforutsette ting kan skje. Vi har alle opplevd at samme planlegging og samme undervisning gir ulike resultater i ulike klasser/grupper. Det er ikke mulig å reproducere et resultat i en ny gruppe. Vi kan heller ikke se bort fra at innføring av atferdsendringsprogrammer øker oppfatningen av at gitte tiltak er den ultimate løsning (Løvlie, 2013). Når det ikke skjer, søker lærerne enda en gang nye konkrete løsningssvar. Men, pedagogisk praksis er et åpent system, barn eller unge interagerer med hverandre og omgivelsene. Slike interaksjoner er umulig å si hva resulterer i. Derfor må refleksjoner rundt det uforutsette løftes frem i ethvert lærerkollegium og i all lærerutdanning.

Konklusjon

Kunnskap om risikofaktorer som kan predikere atferdsutfordringer hos barn og unge, kan øke lærernes kompetanse i yrket. Viten om årsaksforklaringer som finnes i systemet rundt barnet /den unge og dypere innsikt i systemisk forebygging, gir økt handlingskompetanse hos læreren. Artikkelen peker også på at teoretisk innsikt i det uforutsette kan gi økt kompetanse i praksis. Erkjennelse av uforutsette hendelser som en del av livet – og yrket – kan redusere etterspørsel etter gitte forhåndsbestemte løsninger og samtidige åpne for handlinger som bygger på improvisasjon, kreativitet – kort sagt – mot til å være løsningsorientert der og da.



Gerd Grimsøeth er utdannet spesialpedagog (cand.paed. spec) og arbeider som førstelektor ved Høgskolen på Vestlandet, campus Bergen. Hun har lang arbeidserfaring fra grunnskolen og lærerutdanning. Hun er faglig leder av videreutdanningene «Atferdsvansker» og «Veiledning av nyutdannede lærere». Hun har tidligere publisert innen fagfeltene atferdsvansker, nyutdannede lærere, Lesson Study og skjønn i læreryrket.



Vibeke Solsvik Foldnes er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet, campus Bergen. Hun er utdannet allmennlærer med master i pedagogikk og har lang arbeidserfaring fra grunnskolen. Hun underviser i PEL på grunnskolelærerutdanningen, samt på emnet «Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk» og på videreutdanningen «Atferdsvansker».



Tom Irgran er avdelingsleder for yrkesfaglig grunnutdanning og arbeidstrening ved Stend videregående skole i Bergen. Han leder internopplæring i «Pedagogisk arbeid med sosiale ferdigheter» i Hordaland fylkeskommune og underviser på videreutdanningstilbudet «Atferdsvansker» på Høgskolen på Vestlandet, campus Bergen. Han er cand.polit med hovedfag i sosialantropologi og har tidligere jobbet med integrasjonsprosesser hos barn og unge med flyktningbakgrunn og tiltaksutvikling innen barnevern.

REFERANSER

- BIESTA, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BIESTA, G.J.J. (2015). Å kreve det umulige – å arbeide med det uforutsette i utdanningen. I: G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*, (s. 273–282). Bergen: Fagbokforlaget.

EKSPERTGRUPPEN (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.

FULLAN, M. & QUINN, J. (2016). *Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems*. London: Sage.

GRIMEN, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.

GRIMSÆTH, G., FOLDNES, V.S. & IRGAN, T. (2018). *Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd*. Manuskript innsendt for publisering.

HATTIE, J. (2013). *Usynlig læring – for lærere*. Oslo: Cappelen Damm.

HAUG, P. (2015). *Elev- og lærarrolla*. Oslo: Samlaget.

KVERNBEKK, T. (2015). Om planlegging, predikerbarhet og tilfældighet. I: G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 74–88). Bergen: Fagbokforlaget.

KVERNBEKK, T., TORGENSEN, G.-E. & MOE, I.B. (2015). Om begrepet det uforutsette. I: G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*, (s. 28–55). Bergen: Fagbokforlaget.

LØVLIE, L. (2013). Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), s. 185–198.

MAXWELL, J.A. (2005). *Qualitative research design*. London: Sage Publications.

MELD. ST. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Hentet 27.02. 2018 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

OGDEN, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

SMEBY, J.-C. & MAUETHAGEN, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I: S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Oslo: Universitetsforlaget.

TORGENSEN, G.-E. & SÆVEROT, H. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I: G.E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 17–27). Bergen: Fagbokforlaget.

TORGENSEN, G.-E. & SÆVEROT, H. (2015b). Strategisk didaktisk modell for det uforutsette. I: G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 317–338). Bergen: Fagbokforlaget.

WERLER, T. (2015). Refleksiv improvisasjon. I: G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 283–296). Bergen: Fagbokforlaget.

WERLER, T. (2017). Pedagogikk, dilemma og profesjonalitet. I: H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk* (s. 164–189). Oslo: Gyldendal Akademisk.

AASEN, P., NORDTUG, B., ERTESVÅG, S.K. LEIRVIK, B. (2007). *Atferdsproblemer*. Oslo: Cappelen Akademisk.



HLF BRISKEBY
rehabilitering og utadrettede tjenester as

Landsdekkende tjenester til elever med nedsatt hørsel i videregående opplæring*

- Vi gir råd og veiledning i videregående opplæring på individ og systemnivå
- Kurs for elever og pedagogisk personale
- Kompetanseheving



HLFBRISKEBY.NO/UT/

** Tjenestene er kostnadsfrie og gis etter avtale med Udir*



Mobbing og oppdragelse

Er kunnskapen og praksisen i barnehage og skole god nok for å forebygge og stoppe forekomst av mobbing og krenkende atferd? Artikkelforfatteren påpeker her at riktig hjelp til foreldre med store omsorgsutfordringer ofte ikke blir gitt tidlig nok, og derfor kan medvirke til krenkelser barn imellom. I disse tilfellene kan det være viktig å tenke annerledes både i intervensjonsfasen og oppfølgingsarbeidet i mobbesaker. Artikkelen retter seg i første rekke mot pedagogisk personale, både i barnehage og skole, men er også relevant for ansatte i skolehelsetjenesten og barneverntjenesten.

Artikkel

AV LEIV DANIELSEN

Mobbing har med årene befestet sin posisjon som både folkelig, forskningsbasert og juridisk begrep, selv om krenking/krenkende atferd har fått større og større oppmerksomhet. Det er gjennom årenes løp publisert mange innspill til løsninger, men selvsagt ingen som forandrer det behovet vi mennesker i varierende grad har for å få bekreftet vår egen betydning.

Alle har et forhold til mobbing, men vi har hver våre erfaringer. De fleste av oss som (passive) tilskuere, andre som ofre og noen som mobbere.

Alle har meninger om mobbing, men selvsagt ulike synspunkter på hva som bør gjøres. Det er stor enighet om dagens forståelse av hvor alvorlig mobbing er, først og

fremst for ofrene, med økende erkjennelse av at også mobbere løper stor risiko for følgetilstander eller senskader.

Både Kong Harald og statsminister Erna Solberg uttalte i sine nyttårstaler visjonære tanker om en framtid uten mobbing. Det arbeidet som må gjøres for å nå dette ambisiøse målet, er imidlertid avhengig av oss, vi som er foreldre/familie, venner, naboer, kollegaer osv., eller har vårt virke der barn og unge befinner seg.

Artikkelen vektlegger bare deler av hvordan mobbing kan forstås, og beskriver ikke en metode for å stoppe mobbing eller følge opp mobbesaker. Den påpeker at det som ser ut som mobbing og utestengelse til

Spesialpedagogikk 05:18

Mobbeofre, og særlig hvis det er barn vi snakker om, har blitt sviktet av voksne over tid.

vanlig er det. Men noen ganger er det lett å overse hva som kan ligge til grunn for at barn aktivt unngår å ha noe med et bestemt annet barn å gjøre, og at dette *kan* være en «sunn» reaksjon på et usunt fenomen.

Mobbing eller krenkende atferd

Hva som ligger i eller *under* de samspillsfenomenene ordet mobbing dekker, er like mangfoldig som antallet og variasjonen av mennesker som hevder seg utsatt for mobbing. Felles er likevel den intuitive forståelsen vi alle har etablert, at mobbing omhandler et skjevt maktforhold. En eller noen bruker en type innflytelse vedkommende har ervervet seg gjennom å fornedre andre. Innflytelsen kan befeste seg som en betydelig maktposisjon, og maktutøvelsen kan ta form av langvarig krenkende atferd overfor svakere stilte personer. Disse personene klarer ikke å komme seg ut av rollen som offer og utsettes for stadig nye krenkelser. Dette kan som kjent være både verbale og fysiske overgrep, samt nyere fenomener som sjikanering via sosiale medier.

En ekstra belastning ved å være og forbli offer for krenkelser, er de sosiale aspektene. Jo flere som er vitne til hva som skjer, jo større er tapsopplevelsene. Ikke bare handler det om å bite i seg skammen over å bli krenket, men også erkjennelsen av fravær av medmenneskelighet. Dermed blir man konfrontert med sin egen ensomhet og hjelpeløshet. Gode venner bør stille opp for en. Dersom ingen noen gang stiller opp, vet man at man står alene.

Mobbeofre, og særlig hvis det er barn vi snakker om, har blitt sviktet av voksne over tid. Antakeligvis er det flere voksne som har sviktet, eksempelvis foresatte og sannsynligvis helsesøster og/eller ansatte i barnehage eller skole. Ingen barn faller så dypt, til bunnløs fortvilelse så raskt, at omgivende voksne ikke rekker å reagere og intervensjon for å stoppe mobbingen. Omgivende voksne er dessuten ikke bare omsorgspersoner, helsepersonale eller pedagogisk bemanning. Det kan like godt være en fjernere slektning, naboen, vaktmesteren eller deg og meg.

Oppdragelse

Oppdragelse som begrep synes å ha gått ut på dato, men ikke hva som ligger i begrepet. Alle barn har rett til en trygg

oppvekst, fri for voksne og andre barn som bruker sin maktposisjon til å fremme egne interesser på deres bekostning. Alle barn skal lære forskjellen på mitt og ditt, rett og galt. Grunnlaget for dette legges hjemme, men som sikkerhetsnett er både barnehage og skole forpliktet til å støtte opp under det foreldrebaserte oppdrageransvaret. Da må det være dialog dem imellom, for å klarere at foreldrene er på rett vei. Dialogen bør også kunne åpne dørene, bokstavelig talt, for å gå inn med aktiv støtte, råd eller veiledning hvis det er påkrevet. Alle barn har krav på trygg tilknytning til omsorgspersonene, de skal utvikle relasjonskompetanse og gjennom de første leveårene bli godt fungerende sosiale individer. Noen foreldre trenger hjelp utenfra med disse utfordringene.

Nå skal det riktignok sies at selv om alle forhold rundt barnet er godt, trygt og risikofritt, kan også disse barna bli mobbere. På samme måten som noen av barna med like trygg og ressurssterk bakgrunn kan bli mobbeofre.

Hjelp og profesjonell støtte

Noen ganger oppdager personale innen helsestasjon, barnehage eller skole at foresatte ikke er i en god prosess med hensyn til å «utvikle» trygge barn som kan kommunisere og samarbeide med alle. Da bør det tilbys råd og/eller veiledning som kan korrigere det som ellers vil føre til skjevutvikling. Rådgiver/veileder kan selvsagt være en annen fagperson enn den som avdekker behovet, eventuelt også fra annet fagmiljø.

Både helsesøstre, barnehagelærere og lærere har kunnskap om barn og hva som kan forventes av barn på ulike alderstrinn. De vet mye om hva som er normalt og hva som er normal variasjon. Noen kan mer utviklingspsykologi enn andre, men gjennom utdanningen er alle kvalifisert til å komme med innspill til hva som eventuelt bør gjøres annerledes for å støtte barnets utvikling. Dette har alle de aktuelle profesjonsutøverne muligheter for å bidra til gjennom ordinære møtepunkter som helsestasjonskontroll, foreldresamtaler med pedagogisk leder på avdelingen i barnehagen eller tilsvarende møte med kontaktlærer på skolen.

Dersom alvorligere utfordringer og mer komplekse forhold ligger til grunn for barnets manglende eller skjeve

utvikling, finnes det i alle kommuner et spesielt kvalifisert fagmiljø som bl.a. har som oppgave å støtte/veilede foresatte som trenger hjelp med en eller flere sider av omsorgsoppgavene. Barneverntjenesten er dessverre beheftet med et ufortjent dårlig rykte og er offer for generalisering ut fra noen grelle eksempler presentert i tabloidformat. Det store flertallet av arbeidsoppgaver er imidlertid å gi ulike typer støtte til foreldre med barn som bor hjemme. Tjenesten skal først og fremst være den ressursen foresatte haster av når man trenger kort- eller langsiktig hjelp i hjemmet med de omsorgsoppgavene man av en eller annen grunn ikke klarer å gjennomføre godt nok.

Litt mer om mobbingens natur

Hvis mobbing oppstår i et barnehage- eller skolemiljø og fortsetter over tid, er det mange barn og voksne som kan betegnes som passivt involverte. Barn kan ikke ta ansvaret for det de observerer, men de voksne *skal* det. De har en yrkesmessig og dermed lovpålagt plikt til å gripe inn der og da og/eller så snart som mulig rapportere til overordnede (jf. opplæringsloven § 9 A-4).

Hver gang en voksen som ser, hører eller *burde* sett/hørt at noen blir krenket, ikke handler ut fra dette, signaliserer man til offeret/ofrene at vedkommende ikke er verd bryet. Med andre ord understøtter voksnes unnfallessenhet, hver gang på nytt, den fortvilelsen og resignasjonen krenkede barn allerede bærer på. Konklusjonen kan fort bli at siden ingen bryr seg, er «jeg» ingenting verd; en fatal, men logisk (og ødeleggende) oppfatning.

I tillegg er den voksnes unnfallessenhet samtidig et svik overfor den eller de som utøver krenkende atferd. Barn som blir mobbere, velger ikke nødvendigvis den aktiviteten for å krydre tilværelsen. Noen av dem kan mer eller mindre tilfeldig havne i en situasjon der de oppdager at de har makt over andre, fordi vedkommende underkaster seg. Opplevelsen av å ha og kunne utøve makt gjennom å påvirke, utfordre eller bestemme over andre, er det ikke alle som håndterer hensiktsmessig (voksne ikke unntatt). Når det å bestemme over hva andre skal tenke, mene, si, gjøre og ikke minst føle, kan forstås som en blankofullmakt (fra den/de som underkaster seg), krever det karakterstyrke å la være å misbruke makten.

Betydningen av tidlig innsats

Dersom nye krenkende handlinger bare bekrefter andres underkastelse, og i tillegg applauderes av en eller flere «følgere», kan også et i utgangspunktet ordinært, til og med sympatisk barn fort bli en mobber. Vedkommende etablerer seg på toppen av den menneskelige pyramiden vennekretsen utgjør, og bruker lederegenskapene til egen vinning. Dynamikken i pyramiden og kampen for å være inne, fører også til at noen må være ute. Om nødvendig kan mobbing da bli brukt som verktøy for å holde på makten (lederen), eller som virkemiddel for å please lederen (og fortsatt være inne).

En voksen på rett sted til rett tid, og som griper inn på riktig måte, kan bidra til en helt annen utvikling av dynamikken i en gruppe. Da er sjansen langt større for at lederen kan bruke ressursene positivt, til inkludering og samarbeid/fellesskap. Barn som mobber, må få raskt hjelp, og det er vi voksne som er ansvarlige for å se faresignalene i tide og reagere hensiktsmessig og raskt. Fra sommeren 2017 gjelder en presisering i opplæringslovens § 9 A-4, som utløser aktivitetsplikt. Den favner alle som har sitt virke i skolen, samt profesjonsutøvere som har arbeidsoppgaver i skolen.

Barn som krenker andre, bør raskt få hjelp fra voksne. De blir fort fanget i sitt eget nett, der det å krenke andre blir et middel for å styrke egen posisjon. Kongen på haugen er imidlertid selv et offer, uten selv å se – eller klare å ta konsekvensen av den siden av saken. Vedkommende er som oftest klar over at det som skjer ikke er bra (tillatt/lov), men klarer likevel ikke å endre atferd. Den sosiale kostnaden (tapet av sosial anseelse) ved å kapitulere ville blitt for stor. Da kan det bli enda viktigere å skjule det som foregår. En annen side ved dette er at mobbere over tid kan komme til å bruke betydelige ressurser på å opprettholde og styrke sin maktposisjon. Dette er sløsing med ressurser i form av energi som helt og holdent skulle vært kanalisert mot å realisere egne muligheter, og samarbeid for å bidra til/høste av fellesskapets kapital.

Aktiv eller passiv mobbing

Mobbing kan være direkte og konfronterende. Aktiv mobbing er krenkelser som følger av noe som blir sagt eller

gjort, men gjerne i det skjulte. Det kan være både fysiske og psykiske krenkelser, men like fullt er det åpenbart for offeret at man blir nedvurdert, ikke hører til, ikke har noen verdi.

Psykisk mobbing spenner over hele registeret, fra hatutsagn til kroppsspråk som er så vagt at en eventuell voksen (uerfaren) observatør ikke ville hatt noe å sette fingeren på. Som del av dette siste kommer nettmobbing, mer eller mindre åpenlyse krenkelser i form av tekst og/eller bilder formidlet gjennom digitale (inkl. sosiale) medier.

Mobbeofre flest vil oppfatte voksne som ikke griper inn og stopper mobbing, som avvisende. En annen form for avvising barn opplever, er å bli oversett, ignorert eller utestengt av andre barn. Begrepene har større eller mindre preg av aktiv handling. Avvising er det som klart antyder at man skyver noe eller noen unna, bort fra seg selv – både fysisk og mentalt. Slik sett er det stor grad av likhet mellom avvising og ekskludering eller utestengelse, som også høres ut til å innebære en aktiv handling. Like fullt kan nettopp denne atferden også betegnes som den passive formen for mobbing. Men, passiv? Er det uttrykk for passivitet om man bevisst velger ikke å se på en annen, når nærhet, tid og sted ellers tilsier at dette er helt naturlig? Er det en passiv handling å krysse gaten eller bytte lekeplass for å slippe å møtes? For den som utsettes for det, er det i hvert fall noe man tar aktivt til etterretning.

Likevel kan avvising også skje i det stille, så passivt at utenforstående ikke vil kunne tolke det som skjer på den måten. Da snakker vi kanskje om ignorering, som i denne sammenhengen står for det samme som å overse. Dette begrepet har tilsynelatende et mer passivt preg.

«Overse» gjør det lett å forestille seg hvordan det er å være motparten i styrkeforholdet. Den som blir oversett, må bokstavelig talt oppleve at andre ser over en, som ensbetydende med at man er «liten» eller kanskje gjennom-siktig (= luft og dermed uten betydning).

Ignorering som sosialt fenomen er i seg selv ikke dramatisk. Det er mye vi til enhver tid utsettes for av sanseinntrykk og stimulering, mer eller mindre tilfeldig, avhengig av tid og sted. Det har betydning hvor vi befinner oss og hva vi gjør, hvem vi er sammen med og hva som skjer rundt oss. Derfor må vi kunne filtrere bort uvedkommende og forstyr-

rende påvirkning, og ignorere noe for å beholde konsentrasjonen og fokus på det som er viktig for oss. Noen ganger innebærer dette at vi også ignorerer andre personer som vil ha kontakt med oss, at vi avviser andre nærmest som en beskyttende refleks.

Det er noe helt annet når ignorering av bestemte andre personer gjentas over tid, og inngår i et (planlagt atferds-) mønster. Dette kan fort bli alvorlig for alle som rammes, særlig barn som blir oversett/ignorert og dermed ekskludert fra fellesskapet. Ulik grad av ignorering og ekskludering skjer i de fleste miljøer (noe alle voksne kjenner til), men det sitter langt inne å erkjenne forekomst av sosiale utvelgelses- og utstøtingsmekanismer også der våre barn omgås. Det være seg lekeplassen i nærmiljøet, organiserte eller uorganiserte fritidsaktiviteter, barnehage og skole. Jeg skal ikke bruke mye tid på Charles M. Darwin her, bare konstatere at sosiologiske fenomener kan være nedarvet (jf. «survival of the fittest»-teorien). Den gang da også våre forfedre måtte kjempe, eventuelt også mot hverandre, for føden/overlevelse og videreføring av slekten.

«Preget» av god barndom

Det er og blir foreldre som har omsorgs- og oppdrageransvaret for sine barn. Til forskjell fra andre pattedyr har vi mennesker færre instinkter som styrer vår foreldre-atferd, og desto flere valg med hensyn til om vi gjør *det* eller *den*, på *den* eller *den* måten. Men det hjelper å ha god bakgrunn og oppvekst selv. Da er vi på en måte «preget» eller programmert for å følge opp barnets behov framfor våre egne, mer jo yngre og mer hjelpeløs babyen/barnet er. Nedarvede prinsipper som overstyrer det mer ustabile følelseslivet, bidrar til at vi likevel gjør det som er til barnets beste, selv når vi er slitne eller det stormer rundt oss.

Det å være flere generasjoner sammen og ha fellesskap i måten man oppdrar nye generasjoner på, kan være støttende for den enkelte mamma og pappa. Men med våre dagers nye og mange ulike familiekonstellasjoner, er mange foreldre mer alene om omsorgen og oppdragelsen enn i tidligere tider. Derfor er det viktig at vi er flere som står sammen, som bryr oss og tilbyr vår hjelp når noen trenger det, fra storfamilien, som nabohjelp eller profesjonell støtte.

Barn som blir mobbet må møtes med åpenhet i form av undring, en voksen som tar seg tid til å lytte ...

Somatisering

Barn som ignoreres, utestenges eller ekskluderes, er som andre mobbeofre i alvorlig risiko for utvikling av følgetilstander. De viser seg ofte gjennom somatisering; (bort-) forklaring av de egentlige (hovedsakelig mentale) belastningene med kroppslige plager. Klassiske eksempler på dette er vondt i hodet, vondt i magen, ikke matlyst/orker ikke spise eller søvnvansker.

Barn bruker ofte somatisering (selv små barn vet visst at fysisk smerte er mer *akseptert* enn psykiske plager), som «søknad» overfor foresatte om å få slippe å gå i barnehagen/på skolen. Tendenser til vegring – at barn motsetter seg å gå dit/være der mobbingen forekommer, kan utvikle seg til massivt fravær over tid dersom barn ikke får riktig hjelp innen rimelig tid. Da må man imidlertid ha god nok informasjon om hva som forårsaker mobbingen, slik at tiltakene som iverksettes også fjerner årsakene. Uten dette øker sannsynligheten for reelle somatiske plager og at barnets psykiske helse blir ødelagt fordi mobbingen fortsetter.

Bare for ordens skyld; somatisering og/eller vegring og langvarig skolefravær kan ha mange og helt andre årsaker, og behøver derfor ikke å være koblet til krenkelser.

Åpne for, eller lukke samtaler

Mange barn opplever dessverre at ingen voksne tror på dem, når de forteller at de blir mobbet – selv når de beskriver helt konkret hva de opplever og hvordan det oppleves. Voksne vil helst ikke tro at andre barn kan oppføre seg så grusomt mot sitt eget barn, som barnet forteller om. Det er muligens nedarvet det også (historisk overlevelsesstrategi), at mange voksne har en tendens til å trekke seg unna det vi ikke forstår. Da kan vi komme til å «lukke» slike samtaler med barn, i stedet for å åpne; få vite mer og komme i posisjon til å hjelpe.

Trøst er for noen omsorgspersoner ensbetydende med å nøytralisere, glatte over, kanskje til og med bortforklare – eller tillegge barnet skyld. Barn som blir møtt slik, vil fort miste tilliten til den voksne og troen på å få hjelp. Denne strategien hjelper ingen, den er misforstått og gjør bare vondt verre. Den voksne har selv oppført seg som et barn, og «straffen» er at både barn og foresatte, samt barnehage/skole får det enda vanskeligere, fordi mobbingen fortsetter.

Barn som blir mobbet, må møtes med åpenhet i form av undring, en voksen som tar seg tid til å lytte, og som bare stiller åpne spørsmål for å få fram flere opplysninger. Barn som møtes slik, vil allerede i løpet av samtalen få styrket sin relasjon til den voksne, noe som igjen øker troen på at vedkommende faktisk kan stoppe mobbingen og løse tilhørende utfordringer.

Voksne bør ut fra dette være mer til stede i barns egen opplevelse av sitt eget levde liv. Det burde være enkelt å sikre at hvert enkelt barn har minst *en* fortrolig voksen på hver arena (hjemme selvsagt, og i tillegg en betydningsfull voksen i barnehagen eller skolen), som fra tid til annen kan sette seg ned sammen med barnet og utforske dets verden. På denne måten kunne man i langt større grad enn i dag bidra til å forebygge mobbing. Om ikke annet kunne man komme langt raskere på banen, med riktige tiltak når mobbing er i startfasen.

Barn trenger beskyttelse, men

Dessverre er det slik at noen omsorgspersoner verken utforsker barns verden slik vi ønsker, eller lukker fortellingen om hvordan barnet egentlig har det. For noen av disse kan det handle om en type barneoppdragelse som legger til grunn at barn trenger beskyttelse. De vil verne barnet mot det som virker annerledes enn hva som ligger i familiens kulturelle betingelser, det som oppleves som en trussel mot det trygge – det man er fortrolig/komfortabel med. Det kan være forekomst av en type atferd som da framstår som utfordrende, provoserende eller kanskje truende.

Alle familier har et særpreg, og alle oppvekstmiljøer har noen felles, samlende elementer som både er historisk og kulturelt betinget. Dersom man f.eks. beveger seg bort fra det kjente og etablerer seg i en annen type nærmiljø, et nabolag man ikke føler seg trygg/trives i, eller barnets skole har forekomst av mobbing, er det naturlig å verne om seg selv og beskytte barnet.

Det å verne om seg og sitt, inkludert beskytte egne barn, er selvsagt også nedarvet gjennom generasjoner fra tidenes morgen. Det som ikke er nedarvet, er hvordan vi voksne, og særlig foreldre, vurderer graden av «fare» forut for handling. Det anses nødvendig at våre handlinger til

Foreldre som legger all skyld på andre og heller ikke kan eller vil bidra i løsningsarbeidet, trækker over en etisk grense.

enhver tid skal være tilpasset alvorlighetsgraden, samt tid, sted og anledning. Her vises til at det komplekse samfunnet dagens barn vokser opp i, er svært forskjellig fra da foreldrene måtte tenne bål i huleåpningen for å holde villdyrene unna «grotten/hytta» der barna lekte eller sov. Da var det greit å skrike høyt for å skremme eller slå for å stoppe/skade.

Dagens barn trenger først og fremst å få dekket alle sine primære behov, deriblant behovet for tilknytning og relasjonell kompetanse. Etter hvert bygges den etablerte tryggheten ut til å favne storfamilie, nabolag/nærmiljø, for de fleste også barnehage – og for alle skole.

Noe av det som anses viktigst nå for at barn skal kunne lykkes med sin framtidige voksne tilværelse, er at de utvikler kommunikasjons- og samspillsferdigheter (språklig, skriftspråklig og digital kompetanse), sosial kompetanse (kapital), egenledelse knyttet til følelsesregulering (emosjonell kapital), robusthet og omstillingsevne osv. Målet er selvrealisering, en gang i framtiden. Det er en lang vei å gå, og foresatte må være tålmodige og villige til å gå den sammen med barnet, i barnets tempo.

Utviklingsstøttende foreldre, eller

Foreldre som av ulike grunner utsettes for trusler fra miljøet rundt seg som de ikke har beredskap for å håndtere hensiktsmessig, kan få et konfliktfylt forhold til omgivelsene. Det blir ofte problematisk dersom de reagerer uhensiktsmessig og ikke forstår hva som tjener barnets og deres egne behov best. Hensiktsmessige reaksjoner avhenger av rasjonelle vurderinger av den situasjonen man er i, noe som igjen forutsetter god emosjonell kontroll (følelsesmessig regulering).

Dette kan også hende hvis foreldre opplever at barna blir utfordret av andre barn/medelever på en måte de opplever som truende (direkte og pågående kontaktsøking/-etablering, røff behandling under fotballsparking

i ballbingen, påpeking av annen dialekt, alternative klær, negativ oppmerksomhet i sosiale medier osv.). Dilemmaet oppstår fordi den intuitive (medfødte, instinktive) trangten til å beskytte barnet ikke nødvendigvis harmonerer med hva barnet er best tjent med. Normalt holder foreldre i slike situasjoner hodet kaldt, med nok is i magen til å gi barnet den balanserte støtten det trenger for at de grunnleggende behovene for trygghet imøtekommes, og opplevelsen av å være elsket blir ivaretatt. Da må man møte utfordringen med forståelse, aksept for de følelsene barnet faktisk har, men også gi råd og/eller veilede barnet mot å ta konstruktive beslutninger til hva det selv kan gjøre.

Dersom man gir ensidig støtte til barnets negative fortolkning av opplevelsen, bekrefter man overfor barnet at verden der ute er vanskelig og kanskje truende eller farlig. Hvis man ensidig plasserer skyld og ansvar for det som er ugreit på den andre parten, lærer ikke barnet å reflektere over hva som skjedde eller hvorfor det skjedde. De lærer heller ikke å vurdere hva som kunne vært gjort annerledes. Dette undergraver barnets evne og etter hvert vilje til å ta tak i og gjøre noe med egne utfordringer. Barn som forstås «i hjel» av foreldre som mister sin objektivitet med hensyn til hva som faktisk fremmer barnets interesser, kan fort lære hjelpeløshet og bli sosialt inkompetente. Dette fordi subjektive foreldrevurderinger av hva barnet «fortjener», kan blokkere for reelt samarbeid om å hjelpe barnet/eleven.

De første sosiale «utfordringene» barn møter, kan bygge på andres genuine interesse, nysgjerrighet og trang til å utforske hvem vedkommende er. Dersom vedkommende selv ikke klarer, og heller ikke får riktig hjelp med å møte ulike sosiale invitasjoner på en akseptabel måte, kan barn lett bli stigmatisert; havne i mer eller mindre synlig utenforskap. Stigmatiserte barn er mer utsatt for alle typer oppmerksomhet fra omgivelsene, også negativ/uønsket oppmerksomhet. Derfor kan stigmatisering også lede til utøvelse av krenkende atferd og mobbing.

Grenseoverskridende foreldreatferd

Foreldre som legger all skyld på andre og heller ikke kan eller vil bidra i løsningsarbeidet, trækker over en etisk grense. Da er det ikke lenger barnets beste som ligger til grunn for foreldreatferden, men sannsynligvis deres egne behov som søkes dekket. Da handler det trolig om egen trygghet, som man forsøker å etablere gjennom omgivelseskontroll.

Foreldre som havner i slike situasjoner, ser det ofte ikke selv. Eller de klarer likevel ikke å forandre atferden. For utenforstående kan det virke som det å beskytte barnet mot den virkelig verden, heller enn å «ruste» barnet for å bli inkludert, nærmest blir som et prosjekt. Noen foreldre blir stående på barrikadene og fronte sine krav. De bruker tid på å samle ny dokumentasjon på hvilken urett barnet lider (f.eks. gjennom utspørring av barnet, for detaljert informasjon om dets opplevelser av hva som skjedde på skolen), for å kunne reise nye krav til skolen. Barnet kan være mer eller mindre bevisst de voksnes kamp om eierskap til sannheten om hva som opprettholder mobbingen, og tiltakene som følger av dette. Slike barn får det til vanlig bare vanskeligere. Etter hvert kan barnet miste den livsviktige tryggheten i tilværelsen, opplevelsen av å være elsket og med det troen på at noen kan hjelpe, og faktisk bli syk. Vegring og langvarig skolefravær kan følge av dette igjen.

Hvis årsaken til barnets sårbarhet, sosiale hjelpeløshet og handlingslammelse ligger i hjemmet, hjelper det ikke mye at alle eksterne samarbeidspartnere bestreber seg på å skjerme barnet og tilrettelegge/tilpasse omgivelsene. Det går uansett ikke an å beskytte et barn mot den virkeligheten vi alle faktisk skal lære å møte og stå oppreist i.

Avsluttende betraktninger

For det store flertallet barn/elever som blir mobbet, som skolen iverksetter tiltak for, hjelper gode tiltak så sant skolen har nødvendig kompetanse og skole-hjem-samarbeidet fungerer. Dette er tilfellet i de fleste klassiske mobbesaker, der en eller flere elever over tid har opplevd krenkelser fra medelever, slik artikkelen omtaler innledningsvis.

For et mindretall av elevsakene som utløser den omtalte aktivitetsplikten, får tiltakene ikke forventet effekt. Mobbingen, gjerne varianten med ignorering eller utestengelse, fortsetter til tross for mange faglig korrekte tiltak fra

skolens side. Forekomst og hyppighet vil være i endring, men ikke forsvinne.

Da er det viktig at skolens administrasjon og eventuelle eksterne tjenesteytere (som f.eks. PPT) gjør seg noen tanker rundt hva som er opprettholdende faktorer. Noen ganger vil man måtte spørre seg hva det er ved den mobbede elevens bakgrunn, altså også hjemmeforhold, som gjør at tiltakene ikke virker. Dette kan det være vanskelig å finne ut av, for disse sakene kan være svært komplekse – med flere og ulike årsaker. Noen av de elevene/mobbesakene der ordinære (og forskningsbaserte) tiltak ikke virker, kan ha som underliggende årsak at foreldre i sin subjektive hjelpeløshet undergraver effekten av tiltakene. Da er vi tilbake der vi nettopp var, at foreldrenes realisering av «sitt prosjekt» ødelegger mer enn det hjelper. Det finnes foreldre som tar seg til rette og selv oppsøker og irrettesetter andre barns foreldre for deres barns «påståtte» krenking av eget barn. Eksempler viser også at foreldre kan aksjonere overfor eget barns medelever på grunnlag av «påstått» krenking, med verbale og/eller fysiske utfall.

I slike tilfeller er det mulig å forstå at medelever trekker seg unna og vegrer seg for å være sammen med vedkommende – «det redde barnet med de vanskelige foreldrene». Prisen for samvær og vennskap er at selv den minste og mest uskyldige hendelse fra skoledagen blir analysert hjemme. Dersom selv ordinær, men selvsagt også uforutsigbar og delvis impulsiv barneatferd, fortolkes som krenkende, er risikoen for represalier stor. Og her er det snakk om represalier fra en voksen, en annen elevs mor eller far, en voksen man ikke kjenner og kanskje er redd for. Da går det også an å forstå at enkelte foreldre råder sine barn til ikke å være sammen med nettopp denne eleven i skoletiden, selv om det er åpenbart at vedkommende har behov for vennskap. De barna som da trekker seg unna, og mer eller mindre aktivt avviser *det* barnet, viser kanskje en sunn reaksjon på usunne forhold. Det er bare det at vi ikke alltid er i stand til å se det, skille dette tilfellet fra alle de andre tilfellene der mer ordinær utestengelse skjer.

Behov for ekstern hjelp

Det er grunn til å tro at ordinære mobbetiltak ikke gir forventet effekt i sammenhenger som dette. Derfor bør man

sjekke ut om det er andre underliggende årsaker til mobbingen, enn det åpenbart skjeve maktforholdet mellom mobber(e) og offer, når tiltak ikke virker.

Dersom ordinære tiltak iverksettes og opprettholdes over tid – uten virkning, og årsaken til f.eks. ignorering/ute-stengelse er at ingen medelever tør å være sammen med det aktuelle barnet, framstår dette som et nytt overgrep mot barnet.

Hvis skolens tiltak skal ha effekt, må det samtidig skje noe hjemme. Dersom foreldrene ikke er mottakelige for råd og veiledning fra de voksne som står barnet nærmest (lærer, helsesøster, rektor mfl.), er det *en* kommunal instans som kan hjelpe barnet. Da handler det om barnevern, og for at barneverntjenesten skal komme på banen når foreldre ikke selv ser at de trenger hjelp, må det sendes bekymringsmeldinger fra deg og meg. Noen av oss er nemlig forpliktet etter både FNs Barnekonvensjon og nasjonalt lovverk, til å gjøre det som er til barnets beste.

Og, for at det skal være sagt: Noen foreldre vil da faktisk takke ja, og samarbeide om å melde behov for tjenester fra barnevernet. Bekymringsmelding kan da omdefineres til søknad om støtte/veiledning fra barneverntjenesten.



Leiv Danielsen arbeider som PP-rådgiver (cand.ed.) i PPT Fredrikstad. Han har lærererfaring fra spesialskole, undervisningserfaring fra grunnskolen og mer enn 30 års erfaring fra PPT i Valdres, Halden og Fredrikstad. Han har også vært lærer, sosiallærer, spesialpedagog og PPT-leder.



Lingit

NY
VERSJON

Lingdys

PC OG IPAD

Nå også for Chromebook

Opplev nye Lingdys på lingit.no/lingdys

Jl Design • jl.no



Lingdys



Textpilot



Lingpilot



Lingit STL+

Telefon: 73 60 59 22 • lingit.no

Hverdagens refreng

– Rutinenes plass i tilbud til barn med multifunksjonshemming

Rutiner knyttet til barn med multifunksjonshemming tar mye tid. I denne artikkelen hevder forfatterne at rutinenes nettopp er en viktig pedagogisk ressurs som nærpersonene kan bruke både til å skape en best mulig hverdag, og som læringsarena. De ligger der klare til bruk, de dukker opp igjen dag etter dag. Det er selve hverdagen.

AV ENA CATERINA HEIMDAHL OG TURID HORGEN

Fortelling om den vonde hostekula og de gode hjelpere

Olianne er tre og et halvt år. I dag er hun i barnehagen. Det er en stund siden. Sykehus vinner over barnehagen av og til. De andre jentene er ivrige, de har tegninger de skal vise henne, men først må de vise Olianne «Godteributikken». En voksen hjelper med å skyve rullestolen. Plutselig et host. Den spesielle surklete, vonde hostekula. Den som kommer fra de svake lungene. Den blir tatt imot av en voksens letende blick, et kort letende blick mot den andre voksne, den som alltid har sugemaskinen i umiddelbar nærhet. Noen ganger legger den voksne hånda på Oliannes skulder, mens de venter. Alt stopper opp i noen få millisekunder. Den voksne med sugemaskinen kommer raskt til. Bøyer seg, ser Olianne i øynene, leter etter den lille åpningen i munnviken. Det vonde, tykke slimet blir sugd opp og forsvinner i kanylen og i flaskebeholderen. Den voksne med sugemaskinen smiler til Olianne, trekker ut kanylen, smiler. Barna beveger seg rundt uten tilsynelatende å legge merke til det. De har lært at slik er det med Olianne. Ei jente kommer nærmere Olianne. Den voksne med maskinen trer litt tilbake og gir plass til jenta. Jenta kommer nær og stryker Olianne på håret. Smiler. De hadde fått det med seg. Det er over. Barna overtar rullestolen og triller til «Godteributikken».



Kommunikasjon skjer primært via kroppslige uttrykk ...

Nærpersonene til barn med multifunksjonshemming i barnehage og skole forteller ofte at rutinene tar så mye av hverdagen «at det ikke blir plass igjen for andre ting». Barna må stelles, settes i ståstativ, få ortoser, reguleres i tilpassede rullestoler, og få mat, kanskje er det regimer rundt svak lungefunksjon og andre helseproblemer. Alle rutinene tar tid.

Denne artikkelen handler om barn, ungdom og voksne med multifunksjonshemming. For dem kan rutiner skape den gjenkjennelige konturen som gjør verden rundt mer forståelig og dagene mere forutsigbare – et utgangspunkt for at de kan mestre bedre det som skjer og også lære noe nytt. Videre i artikkelen gir vi menneskene vi skriver om navn, Une og Emre, det hjelper oss når vi skal konkretisere hva det handler om. Slik historia med Olianne gjør. Vi bruker betegnelsen barn, som språklig forenkling, men det vi skriver om er like viktig og relevant for ungdommer og voksne med multifunksjonshemming.

Begrepet multifunksjonshemming forstås på ulike måter. Derfor trengs en beskrivelse av hva Olianne, Une og Emre sliter med: Det dreier seg om omfattende og kombinerte funksjonsnedsettelse som skaper store utfordringer knyttet til forståelse, bearbeidelse av sanseinntrykk, motorikk, våkenhet og helse. De har et livslangt og omfattende hjelpebehov. Kommunikasjon skjer primært via kroppslige uttrykk – den enkeltes evne til å nyttiggjøre seg symboler vil være sterkt begrenset (Horgen & Slåtta, 2012).

Det handler om å se på rutinene gjennom forstørrelsesglass, det vil si å gjøre dem større for å se hva de består av og framfor alt se hva som skjer i rutinene. Slik kan vi utnytte potensialet så de kan bli til læringsanledninger. Det gjelder alle rutiner fra måltidet, til garderobe, av- og påkledning, stell, bruk av hjelpemidlene. Alle disse rutinene er kroppsnære og fullspekket med sanselige inntrykk. De kan være krevende og utfordrende å strukturere, de gjentar seg, og ikke minst deler nærpersonene mye tid med barnet (van der Putten & Vlaskamp, 2011).

Vi må skape læringsmiljøer rundt rutinene – et spilemiljø, et stellemiljø, et miljø for å bruke hjelpemidlene slik at de tar en meningsfull plass i barnets liv. Mat gjennom sonde er ikke bare ernæring, men også en sansemessig opplevelse og en opplevelse i fellesskap. Stell er

ikke bare å skifte, men en del av å skape velvære. Korsett og ståstativ er ikke bare regulerende hjelp i noen aktiviteter. De representerer mulighet til en nær samtale når barna skal få dem på.

Det som kan skje, er at på grunn av de store vanskene, og de ofte tekniske og kompliserte hjelpemidlene, trer det som må gjøres fram som noe som stjeler tid. Til slutt risikerer vi at barnet reduseres til sine spisevansker, til sine ortoser, til sitt ståstativ. Som en far uttrykte vanskene:

Vi skulle ha hørt litt mere på de pedagogiske folka, men det medisinske var så stort, vi var så redde. Hadde vi hørt mere på ho Kari da hadde vi kanskje vært mindre redd og stressa. Det var godt at kona mi tok seg av mye av det der stresset ... men jeg satt på jobben og tenkte på det ... når jeg kom hjem så jeg bare pumpa ... ikke kona mi en gang.

Unes måltid

Une ble på skolen beskrevet som ei jente som ikke spiser. «Hun kan ikke spise». Så beskriver mor følgende måltid:

Jeg setter på sondemat og så sitter hun sammen med oss, hun får noe å smake på en skje. Hun får kjenne på skjea også. Vi holder og hun slikker. Hun får skjea dyppet i eggeplomme, dansk leverpostei, mikroskopiske salmalaksebiter. Det beste av det beste. Hun tåler smakene, ikke mengdene, men hun kan spise for det. Vi setter oss på kafé med en yoghurt. Tenk at hun synes hun er flink: Er sammen med oss, smaker, smatter, koser seg med smaken, svelger.

Om læringens grunnforutsetninger

Det er rutinenes læringspotensial for barna med multifunksjonshemming som er tema for artikkelen. For å mestre en oppgave må de gjenkjenne det de står overfor. De må også oppmerksomt rette seg mot sansningen, objektet eller fenomenet som kan gi utgangspunkt for ny mestring eller forståelse. Vi vet også at det som er forbundet med sterke følelser, følelser rundt noe som betyr noe for oss, lagres lettest i hukommelsen. Gode følelser fremmer læringen, mens stress virker hemmende.

Vi husker alle lettest når vi kan knytte det vi sanser, til noe vi kan forbinde det med. Da kan informasjonen i sanseopplevelsen utvide eller legge noe til det vi allerede har lagret i hukommelsen.

Hjelpebehov

For Une, Emre og Olianne, menneskene vi her snakker om, er disse grunnleggende forholdene når det gjelder læring forbundet med mange vanskeligheter og hindre. Det dreier seg om sansemessige funksjonsnedsettelse på alle områder, når det gjelder syn, hørsel og hele det motoriske området. Det fører til store problemer med å fatte og få orden på det som skjer. Derfor er hva de kan fatte og nå med det sanseapparatet de har, en svært viktig «leteoppgave» for nærpersonene rundt.

I denne sammenhengen er det svært nyttig å rette fokus mot kroppens sanseapparat og det vi kan kalle kroppslig læring. Det er kanskje når Olianne kjenner berøringen på skulderen, hun fatter at hjelp kommer. Når hun kjenner hånda som trygt stryker på kinnet, da tåler hun at den andre hånda, med gode tilpassede bevegelser, fører suget inn i munnen. Det har kroppen lært, at da går det godt.

Funksjonsnedsettelsene fører også til behov for hjelp i alle dagens aktiviteter, og det krever spesialkunnskap i hjem, barnehage, skole, botilbud osv. Det første store hjelpebehovet, sett i lys av mestring og læring, er hjelp til å rette oppmerksomheten mot det som skal skje; hjelp til å være oppmerksomt til stede i den felles handlingen. Det er så mye som kan skape ubehag og smerter. Fra en bagatellmessig skrukk i klærne som Une eller Emre ikke selv kan ordne opp i, gjennom kroppslige, fastlåste stillinger, til smerter knyttet til for eksempel muskeltonus, fordøyelse, epilepsi, og lungefunksjoner med hostekuler som Oliannes. Når vi har ubehag eller vondt, blir det fokuset, og ikke det vi skal få til eller ta inn som ny informasjon. Så lenge hostekula varer, er det den som er verden for Olianne.

Det andre store hjelpebehovet er å komme i posisjon til å kunne bruke de musklene som de har mulighet til å ha kontroll over. Med måltid som et eksempel gjør bako-verbøyd hode det vanskelig å svelge. Opprett og midtstilt hodestilling gir bedre kontroll. Begge disse hjelpebehovene krever at nærpersonene på alle arenaer har spesialisert kompetanse. De må både ha kunnskap og evne til å møte barnet med hjelpende handlinger slik at hun eller han blir i stand til å rette oppmerksomheten mot det som skal skje og bli mestrende. Når de gjør dette, vil de komme i en lærende posisjon, og på det viset ser vi rutinenes læringspotensial.

Rutiner

Vi bruker ordet rutiner med utgangspunkt i definisjonen til McWilliams (2010): “Routines are naturally occurring activities happening with some regularity, including care-giving events and simply hanging-out times” (s. 69). Også May Britt Drugli (2018) understreker den unike mulighet som rutinene representerer for å kombinere en praktisk aktivitet med kommunikasjon og samspill.

Vi vil legge vekt på naturlige og nødvendige aktiviteter, på de omsorgsgivende hendelsene som gjentar seg, og også spontane sosiale hendelser som oppstår i pauser og ventetid. Når vi smaker på ordet rutine med fokus på nærpersonene, inneholder det to forskjellige elementer som er viktige i hverdagen til Une og Emre.

Det ene elementet er knyttet til å være rutinert – øvelsen, ferdigheten til nærpersonen som gjennomfører aktiviteten eller deltar i hendelsen. Det er svært mange slike ferdigheter den nære voksne hjelper må mestre – hvordan korsett og orthoser skal settes på, tekniske ferdigheter i forbindelse med matpumper og knappen på magen, montering og innstillinger på ståbrett og rullestoler osv. Først da kan fokuset til den nære voksne rette seg mot barnet, ikke mot alle de tekniske innretningene.

Det andre elementet i rutiner er også knyttet til viktige forhold i hverdagen – en fast måte å gjennomføre noe på, prosedyrene rundt alle rutineaktivitetene. Det er viktig at alle som skal møte Emre eller Une når de kommer til barnehagen, hilser og handler slik at barna vet at nå, akkurat nå, begynner barnehagedagen. Kanskje er det en liten bjelle å kjenne på, noe sanseapparatet deres fatter? Kanskje noen humper på veg inn til garderoben eller flotte farger der de to stopper, osv. Det er viktig at måltidet er planlagt i minste detalj med sitteplasser, lyd- og lysforhold, alt utstyr som skal være på plass osv. Det handler om en omfattende tilrettelegging, tilpasset sanse- og bevegelsesmuligheter og behovene til barna og om arbeidsforholdene til nærpersonene. Det handler om kunnskap om gode måter å gjennomføre alle handlingene som er knyttet til omsorgs- og hjelpebehovene til elevene med multifunksjonshemming.

Et tredje element er nødvendig. Når vi snakker om rutinenes læringspotensial, er det bra og nødvendig at disse to elementene ovenfor er på plass, både med hensyn

til det tekniske og når det gjelder tilrettelegging. Men det er ikke nok. Vi vil innføre et tredje element; læring skjer i møtet med den andre, i samspill og dialog. Vi blir alle til i møtet med den andre. Det er det avgjørende elementet når det gjelder mestring, læring og utvikling for Une og Emre. Det er når den nære voksne ser, hører og møter barnet akkurat der barnet er, at ny mestring, forståelse eller læring kan skje. Som et eksempel skjer det når den nærværende voksne møter Unes munnbevegelser med skjea – med den lille smaksopplevelsen – på en slik måte at Une akkurat greier å smatte og svelge den lille godbiten. For hver lille mestrende smatt, blir Une litt bedre til å smatte. Når hun opplever at hun kan, gir hun kanskje uttrykk for det med en godlyd. Lever den nære voksne seg inn i den mestrende opplevelsen, med sin inntonende godlyd, da blir dette en liten anerkjennende prat. De klinger sammen i måltidet.

Enhver ytring fra Une eller Emre er gyldig i den praten som kan oppstå, et sukk, host, muskler som spenner seg, fargeforandringer i huden, lyder og bevegelser. Det avgjørende er å møte ytringen og gå inn i en dialog. Enten det er et lydlig samspill eller en forsiktig fysisk dialog med spente muskler. Alle barnas nærpersoner har noe å bidra med. Å se fargeforandringer i huden er for eksempel ikke en selvfølge. Endringer trer ulikt fram – på grunn av ulike hudtyper – ikke alle barn har den lyse skandinaviske hudfargen.

Grunnleggende viktige forhold i rutinene

Når vi retter fokus mot rutinene og barnet med multifunksjonshemming, er det grunnleggende viktige forhold for dem som ivaretas. Det første dreier seg om livsviktige helsemessige spørsmål; ernæring, hygiene, bedre sittestilling, stillingsforandringer, temperaturregulering, fore-

bygging av skjevstillinger og smerte, osv. Disse aspektene er vesentlige for å kunne fungere, for å holde våkenhet oppe, samt for å kunne lære.

Alle rutiner inneholder en stor grad av kroppslig nærhet og handlinger som berører kroppen. I denne sammenhengen er taktilsansen – berøringssansen – svært viktig. Kulturelt og i læringssammenheng retter vi ofte størst oppmerksomhet mot fjernsansene syn og hørsel. Men huden er det største sanseorganet vårt. Og berøring, god berøring, aktiverer systemet som gir kroppen ro og avslapping, og det åpner også for samspill og fremmer tilvekst og næringsopptak. Det dreier seg om de fysiologiske effektene av berøring (Moberg, 2000). Med fokus på den gode berøringen i rutiner gir det en grunnleggende mulighet til både helsegevinst og læringsgevinst.

Rutinene inneholder dermed en emosjonell side. Det som skjer i rutinene, er nært knyttet til handlinger som skaper følelsesmessige reaksjoner. Fordi det som skjer er så nært, nær kroppen, i berøring, i hjelp til bevegelse, tett på lukt og smakssans. Mange av barna i målgruppen har vanskelig for å håndtere det de hører, få mening i det øynene kanskje fatter, sette sammen biter av verden til en meningsfull helhet. Det å ligge, sitte, kroke seg godt sammen i et fang vil gi tilbakemeldinger til barna fra omverden, og de kan være helt ulike. Berøring av kroppen impliserer nettopp det største sanseapparatet. Smak og lukt gir umiddelbare sensasjoner. Det kan være at medisiner barnet trenger kan ha innflytelse på hvordan smak og lukt oppleves, men for det meste er smak og lukt sanser som barnet kan håndtere. Rutinene vil være knyttet til følelsesmessige opplevelser – på godt eller vondt.

I tillegg er det enda et helt grunnleggende forhold som

Det er når den nære voksne ser, hører og møter barnet akkurat der barnet er, at ny mestring, forståelse eller læring kan skje.

kan knyttes til rutinene. Det er en forutsetning i all kommunikasjon og i den sosiale utviklingen. For barnet dreier det seg om å erfare at de kan påvirke og bli møtt på sine ytringer. Nærpersonen må å lære et nytt språk sammen med barnet, med utgangspunkt i å ta alle barnets ytringer på alvor.

Det er også nyttig å se på dette i lys av kunnskap om den tidligste utviklingen. Den første og grunnleggende sosiale utviklingen skjer mellom det spedte barnet og den nære omsorgspersonen – i måltidet, på stallebordet, i den lille leken. Det er i møte med den nære omsorgspersonen at barnet fatter at hendelser gjentar seg og dermed at de kan gjenkjennes, at barnet kan påvirke den nære voksne, at det kan mestre. Marie Haavik (2016) peker på det samme i sin bok, *En som er god*: « ... både fagfolk og foreldre (har) en tendens til å glemme at foreldrene stimulerer barna gjennom dagliglivet ... Å kles av og på, prates til, utsettes for nye smaker i matveien, leke med foreldre og søsken, kort sagt være med i familiens hverdag som et familiemedlem: Det er tidlig stimulering av barn». Haavik skriver om barn med Downs syndrom. Det kan med hell også overføres til rutinene i hverdagen til barn med multifunksjonshemming.

De tre dialogformene

Med kunnskap om hva som skjer i det tidlige samspillet og inspirert av spedbarnsforskeren Daniel Stern (2003), kan vi peke på tre typer dialog den nære voksne nytter når samspillet og samhandlingen går godt. Vi kan kalle det å være den selvregulerende, den samklingende og den nærværende andre i møtet med barnet (Horgen, 2006, 2010). Å gjenkjenne og mestre disse tre dialogtypene er svært nyttig i rutinesituasjonene.

Når muskler spenner seg, kroppen kommer ut av posisjon, hosten nesten kveler, maten kommer opp igjen, osv., da trenger Olianne, Une og Emre den selvregulerende andre – som i nær og tilpasset berøring og dialog gir hjelp, slik at barnet får kontroll over seg selv. Det er nok blant annet denne funksjonen Birgit Kristiansen (2015) viser til når hun skriver at «ikke-medikamentelle tiltak for smertelindring er undervurdert».

Den samklingende dialogen oppstår når barnet og den nære voksne påvirker og lar seg påvirke i samspill. Det

skjer når Une kommer med en godlyd etter å ha smattet den deilige smaken inn i munnen, og den nære voksne svarer med sin godlyd – samstemt i følelsen av mestring. Det er nettopp følelsen som oftest er det sentrale i dialogen, fryd, glede, kanskje overraskelse i den lydlige dialogen. I en riderankelek på fanget er det kanskje samstemthet i muskeltonus i bevegelsen og berøringen.

Vi kaller det nærværende dialog når den voksne samspillspartneren er sammen med barnet i opplevelsen, og ser muligheten til en utvidelse. Når appelsinen uventet spruter og treffer hånda, når saften renner ut av munnviken, da har Emre en reell opplevelse av hva en appelsin er for noe. Den nærværende voksne kan gi mening til det umiddelbare sensoriske, og utvide dette med sine lyder og bevegelser. Når den voksne mister skjea, og skjea lager lyd, da er det godt å fange Emres undrende smileblikk eller skvettende uttrykk; Gjøre akkurat det vi tror kan gi mening for, eller utvidet forståelse for Emre.

Une ligger på stellebenken og skal få tørr bleie, den nære voksne vet at hun kan løfte på rumpa, bare hun er i riktig posisjon. Da kan den voksne oppmuntre Une; opp med rumpa, med lyd og lett berøring. Og Une løfter! Og på samme måte kan Une snu seg, den nære voksne vet utgangsposisjonen – så samhandler de om å snu, med jublende samklingende seierslyder fra de to.

I historia til Olianne vet personalet at de har tekniske ferdigheter knyttet til sugemaskinen, de har prosedyrer som gjør at de vet når, hvor og hvordan den skal brukes. I tillegg gir de plass til dialog. De andre barna er der, stryker håret hennes, triller Oleanne til «godtebutikken» i lekekroken. Det øyeblikk hvor sugemaskinen må brukes, er en av de nødvendige setningene i samtalen med Olianne. De øyeblikkene kommer og går. Oliannes lek og samvær er ikke satt på vent fordi et nytt trøblete, hostefullt øyeblikk kan komme. De venter ikke på den trøblete setningen, men skaper betingelser for den gode setningen.

Rutinenes potensial sammenfattet

Vi har kalt det å se på rutinene gjennom forstørrelsesglass og løftet fram det vi kaller tre elementer for den nære voksne og tre grunnleggende forhold for barnet. Det er en oppdeling for å forstørre og se på betydningen av det

som skjer. I de hverdagslige handlingene kan vi ikke så lett dele opp. Når den nære voksne mestrer sine tre elementer og møter barnets grunnleggende behov – skjer det i sammenheng, samtidig – ofte kan vi kanskje si hulter til bulter. De er bestanddeler i de gode rutinene. De som skaper den gode hverdagen og et miljø for læring.

Hverdagen for barn med multifunksjonshemming verken kan eller bør bestå bare av rutiner knyttet til omsorg, hjelpebehov og spontane hendelser som oppstår i pauser og ventetid. Selv om de andre aktivitetene i barnehage- og skolehverdagen; musikktimer, leketimer, basseng-/turaktiviteter, gruppesamlinger osv. ikke er tema her – så kan det være en overføringsverdi fra kunnskapen om rutinenes læringspotensial til alle de andre aktivitetene. Også til disse aktivitetene er det ferdigheter nærpersionene må mestre, det er planlegging og tilrettelegging for god gjennomføring, og viktigst av alt for et godt resultat, gode dager og læring. Dette må gjennomføres i dialog med barnet.

Rutinene og fellesskapet

Et tema er ikke berørt i det vi kaller rutinenes tre elementer og tre grunnleggende forhold. Det er å skape et utvidet sosialt fellesskap. Det er viktig i alle dagens aktiviteter. Hverdagsrutinene til barn som Emre og Une kan bli ensomme handlinger i en du-og-jeg-sfære. Vi vil kort se på utfordringer det kan skape å skreddersy rutiner rundt et barn i en barnegruppe. Vi har valgt et eksempel fra måltidet fordi det så tydelig illustrerer poenget. Men det gjelder i alle dagens rutiner.

Emre har store behov og medisinske problemer i måltidet som gjør at han trenger en type skreddersydd oppfølging. Problemer med oppkast gjør at det tenkes med rette at han ikke kan sitte sammen med de andre. Man går bare og venter på at maten skal ligge på fanget og på bordet (Heimdahl, 2015). Det kan derfor bli en vedtatt sannhet at barn som Emre trenger avskjerming og at denne vil kunne bidra til en bedre spising. Avskjerming er dermed etablert som metodikk i måltidet. Dette kan være rett, men er ikke alltid tilfelle. Avskjerming blir dermed gitt faglig begrunnet legitimitet. Emre blir i beste fall usynlig når det gjelder å være deltaker i et fellesmåltid.

Emre har i tillegg problemer med å se og høre verden,

få orden på den verden han ser og hører. Rundt bordet opptrer han som uinteressert fordi hans måte å bruke synet på ikke så lett gir mening for oss. Hva kopler oss til andre? At vi ser dem, at vi forstår at de vil oss godt, at de er nær på en måte som er tilknytningsskapende. Emre ser, men ser ikke. Emre ber ikke om å få sendt smøret og heller ikke om å smøre brødsken sin selv. Emre trenger å være du og jeg i det felles rommet. Man kan velge de delene og de typene måltider som ikke frarøver ham fellesskapet. Man må legge til rette for at han blir deltakende. Han kan for eksempel få te mens de andre spiser. Emre nyter lukten av te og barnas stemmer rundt bordet.

Avskjerming blir begrunnet i de faktiske vansker barna har. I noen rutiner som for eksempel stell er avskjerming riktig og nødvendig. Men i alle dagens rutiner må det vurderes å ta vare på muligheten til fellesskap. Vi kan utvide rutinene til å være for fellesskapet.

Da utvider vi også det tredje grunnleggende aspekt for barna i det som kjennetegner rutiner. Det er sosialiseringaspektet – for eksempel det å erfare måltidets fellesskap, stemmene, smatting og fjesene gir økt budskap, økt glede og moro – fra meg og maten, til vi og maten.

Å utvikle et fagmiljø

Gjermestad & Luteberget (2016) gjennomførte et deltagerbasert forskningsprosjekt over et år i et botilbud for mennesker med multifunksjonshemming. Personalet ble oppfordret til å skrive praksisfortellinger, de gjennomførte fagdager og refleksjonssamlinger. Når personalet blir spurt om endringer i hverdagen til beboerne, peker de på at de tidligere har vært opptatt av kvalitet i omsorgsarbeid, men at kvaliteten har vært definert som å følge detaljerte rutiner, lage planer og prosedyrer for hva de skal gjøre sammen med beboerne.

En sier: «Rutiner har ført til at vi har gått oss fast i et spor. Vi har ikke sett beboerne skikkelig. Før skulle alt bli bestemt, også skulle vi personalet utføre det som var bestemt på en riktig måte i forhold til beboerne». Etter prosjektet er personalet i større grad blitt opptatt av å la seg styre av den enkelte beboers dagsform, helsesituasjon, her-og-nå-forståelse og handle deretter: «I møte med beboerne måler vi ikke lenger faglig flinkhet i om vi har gjennomført

Det er behov samarbeid på tvers av faggrenser, etater og instanser.

alle tiltak og planer til punkt og prikke. Vi tar mer hensyn til og lytter til den enkelte».

I lys av denne artikkelens dypdykk i rutinene, kan vi si at de i prosjektet har fokusert på det vi kaller det tredje elementet i de gode rutinene; å se og møte beboernes uttrykk.

Gjermestad & Lutberget (2016, s. 39) understreker at erfaringene og kunnskapen fra prosjektet aktualiserer betydningen av langsiktige fagutviklingsprosesser i tjenestetilbud til personer med multifunksjonshemming.

Det faglige fellesskap på tvers

Rutinene krever en ekspertise som nærpersionene i hjem, barnehage og skole trenger. Pumper og sonder skal læres, likeså rullestolen, ståbrett og korsetter osv. Ulike faggrupper, fysioterapeuter, ergoterapeuter, leger, sykepleiere, vernepleiere, hjelpepleiere osv. er helt nødvendige for å få en god hverdag. Smerter på grunn av refluks, obstipasjon og tannverk oppstår, det er ikke hyggelige kroppslige opplevelser, men de må også møtes og håndteres i tverrfaglig fora.

Det er behov for samarbeid på tvers av faggrenser, etater og instanser. Det er behov for en utstrakt og differensiert tverrfaglig organisering hvor målet er utvikling av et nytt fagområde tilpasset elevgruppas behov for utvikling og læring, samt hvor samarbeid og dialog mellom de deltagende partnerne er avgjørende.

Det tolkende fellesskap

Sollied (2009, 2010) beskriver i et veiledningsprosjekt i forbindelse med doktoravhandlingen sin, der hun har benyttet en relasjonistisk innfallsvinkel på en mesterlig måte, hvilken styrke foreldre og personalet rundt et barn kan være. I prosjektperioden er det observasjoner, videofilming og møter i relasjonsgruppen. Rollene man inntar og som bringer oss videre, kalte hun det tolkende fellesskapet. Dette gjelder alle aktører som er rundt barn med multifunksjonshemming – å legge til rette for dette tolkende fellesskapet er viktig. Vi kan også si at dette ikke er spesielt for denne gruppen alene. Det er bare at for denne gruppen blir alt satt på spissen.

Bevisst bruk av videoverktøy, som i Sollieds veiledningsprosjekt, er et viktig redskap for å se, reflektere og intervensere (Heimdahl & Serrano, 2017; Løvås & Horgen,

2010). Det er video som verktøy som kan hjelpe barnet i å få en stemme inn. Alle rundt barnet er likeverdige bidragsytere og kan på denne måte hjelpe barnet i å få «belyst» seg selv i mange ulike nyanser.

Avsluttende tanker

Denne artikkelen er skrevet med det formål å fremme læring og utvikling for barn, unge og voksne med multifunksjonshemming i barnehager og skoler. Fokus er på kompetansen til den nære voksne. Dermed må vi avslutte med å knytte dette til elevgruppas rettigheter etter opplæringsloven. Slik vi avgrenser elevgruppa, kan de ikke få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. De har rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1 og § 5-7 (spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder).

Barneombudets fagrapport, Uten mål og mening (2017), presenterer en rekke bekymringer på mange områder når det gjelder retten til et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud for elever med rett til spesialundervisning. I sammendraget oppsummeres det at funnene tyder på at mange elever som mottar spesialundervisning ikke får et forsvarlig utbytte av undervisningen. Blant Barneombudets mange og viktige anbefalinger er at «Opplæringsloven må endres, slik at elever med spesialundervisning sikres rett til opplæring av fagpersoner med godkjent utdanning og kompetanse i faget og for undervisningsoppgaven».

Det er en anbefaling vi vil støtte varmt ut fra hvordan vi oppfatter forholdene når det gjelder opplæringstilbudet til elever med multifunksjonshemming. Her har vi påpekt og vil understreke hvor kompleks og sammensatt situasjonen er når det gjelder fagkompetanse på området multifunksjonshemming. Lite utdanning kvalifiserer pedagogisk personal til faget/undervisningsoppgaven. Masterstudiet på Institutt for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo med fordyping utviklingshemming, har et deltema om området multifunksjonshemming. De var alene på området i 2017. I 2018 er det startet opp en videreutdanning i kommunikasjon og samspill med personer som har omfattende funksjonsnedsettelse ved VID fakultet for helsefag på Sandnes. I tillegg til barneombudets anbefaling

om spesialundervisning inn i grunnutdanning for lærere, er økt satsing på videreutdanning viktig. Barneombudets rapport viser til NOU 2016–17 som tar opp bruken av personer uten godkjent utdanning og assistenter med undervisningsansvar i skolen. Der kommer det fram at 2/3 av elevene med utviklingshemming blir undervist av assistenter og personer med manglende fagutdanning. Den omfattende tverrfaglige kompetansen og innsatsen som er nødvendig for å tilrettelegge både en god hverdag og et opplæringsstilbud for barn, unge og voksne med multifunksjonshemming, peker på en stor utfordring for skoleverket.

Rettigheter etter opplæringslover

Det dreier seg om rettigheter etter opplæringsloven for elevgruppa og om fagutvikling i barnehagen og skolen. Opplæringsloven plasserer ansvaret for kompetanseutvikling hos skoleeier jf. §10-8: «Skoleeigaren har ansvar for å ha riktig og nødvendig kompetanse i verksemda. Skoleeigaren skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med særoppgåver i skoleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske kunnskapen og å halde seg orientert om og vere på høgde med utviklinga i skolen og samfunnet» (Opplæringslova med forskrifter, 2014, s. 204).

For å få til dette trenger man en organisering i hverdagen hvor fagfolk med ulike bakgrunn og spisskompetanse kan arbeide sammen rundt elevene. Det bør også etableres team rundt hver enkelt elev, hvor alle som har fagansvar og ansvar for å være sammen med eleven, skal ha tid og mulighet til å møte. På det viset kan man ha mulighet til å etablere det faglige og tolkende fellesskap som vi har prøvd å belyse i denne artikkel.

Nettverksorganisering kan være en annen måte å styrke tilbudet rundt barn med multifunksjonshemming. Det vil si å skape møtepunkter hvor alle ansatte innenfor et gitt område, kommune/fylke, kan dele erfaringer og få kompetansepåfyll. I Horgen mfl. (2016) hvor det drøftes sakkyndighetsarbeid for elever med multifunksjonshemming, pekes det på at tverrfaglig samarbeid i undervisningen, team rundt elevene og nettverk er tiltak og organisering som bør skrives inn i sakkyndighetsarbeidet og i tilrådingen.

Vi vil avslutte med å understreke at fagutvikling lokalt er viktig og mulig å få til. I prosjektene vi viste til tidligere i artikkelen, var arbeidet knyttet til organisering og veiledning fra eksterne fagfolk, med mål om å skape fagutvikling i barnehagen, skolen eller boligen som har elever med de mest omfattende funksjonsnedsettelsene. Nettopp slik bistand – fra PPT, Statped eller høgskole/universitet – vil være en stor ressurs.



Ena Caterina Heimdahl arbeider som seniorrådgiver ved Statped Sørøst avdeling for sammensatte lærevansker. Hun har også utdanning som Marte Meo-terapeut. Hun arbeider med de barna som har de største og sammensatte funksjonsnedsettelsene og har spesielt kommunikasjon i måltidene som interessefelt.



Turid Horgen, nå pensjonert, har tidligere arbeidet som seniorrådgiver ved Torshov kompetansesenter, avdeling sammensatte lærevansker, med områdeveiledning, utviklingsarbeid, kurs og undervisning. Hun er utdannet M-pedagog (multifunksjonshemming), cand.paed.spec. og er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgiving ved Utdanningsforbundet. Hun har lang erfaring med elever med multifunksjonshemming, som lærer og rådgiver, og hun har skrevet artikler og bøker, blant annet om hvordan man kan skape utvikling og læring for elevene med de største og mest sammensatte funksjonsnedsettelsene.

REFERANSER

- BARNEOMBUDETS FAGRAPPORT** (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Oslo.
- DRUGLI, M.B.** (2018). Barnehagen: Gode Rutinesituasjoner. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- GJERMESTAD, A. & LUTEBERGET, L.** (2016). Fortellinger kan bidra til nye innsikter hos omsorgspersonalet i botilbud til personer med multifunksjonshemming. *Psykologi i Kommunen*, nr. 2, s. 31–42
- HAAVIK, M.** (2016). *En som er god. Å få et barn med Downs syndrom*. Oslo: Pax Forlag.
- HEIMDAHL, E., NARVESEN, T.L. & FULLAND, H.** (2017). Mellom fiskepakker og kyllingsupper: Måltidets pedagogiske muligheter i barnehagen. Rapport fra kompetanseutviklingsprosjekt i Ekholt barnehage, Rygge kommune. Hentet fra <http://www.statped.no/forskning-og-utvikling/utviklingsprosjekter-og-publikasjoner/utviklingspublikasjoner/rapporter/maltidets-pedagogiske-muligheter-i-barnehagen/>

- HEIMDAHL, E.** (2015). Klumper i suppa, knuter på tråden ... og menyen på bordet. *Knappen Nytt*, nr.1, s. 20–26.
- HEIMDAHL, E. & HORGEN T.** (2011) Fra mating til samsending. *Spesialpedagogikk*, nr. 8. s. 26–33.
- HEIMDAHL, E. & SERRANO A.** (2018). Video supported assessment as a method of bridging families and caregivers with professionals. Manuscript submitted for publication (in press, 2018)
- HORGEN T.** (2006). *Det nære språket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HORGEN T., FOSSEN K., LØVÅS M. & VEGE G.** (2016). Rett til likeverdig skoletilbud til alle? PPT`s sakkyndighetsarbeid når det gjelder elever med multifunksjonshemming. *Spesialpedagogikk*, 81(3), s. 4–13.
- HORGEN, T. & SLÅTTA, K.** (2012). *En god barnehage og skole for alle*. Rapport av 15. juni til Utdanningsdirektoratet etter kartlegging av Statped`s samlede kompetanse på fagområdet «Pedagogisk virksomhet rettet mot personer med omfattende og kombinerte funksjonsnedsettelse».
- HORGEN T., SLÅTTA K. & GJERMESTAD, A.** (red). (2010). *Multifunksjonshemming – Livsutfoldelse og Læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- KRISTIANSEN, B.** (2015). Smerte hos multifunksjonshemmede barn. *Barnepaliasjon*, nr. 2, s. 8–10.
- LØVÅS, M., & HORGEN, T.** (2010). Med mulighetenes briller, Videoopptak som redskap til utvikling av felles forståelse og fagmiljø. I: T. Horgen, K. Slåtta, & A. Gjermestad, (red.). *Multifunksjonshemming, livsutfoldelse og læring* (s. 214–229). Oslo: Universitetsforlaget.
- MC WILLIAM, R.A.** (2010). *Routines-Based Early Intervention*. Baltimore: Paul Brooks Publishing Co.
- MOBERG, K.U.** (2000). *Lugn och beröring. Oxytocinets läkande verkan i kroppen*. Stockholm: Natur och kultur.
- NOU 2016:17.** *På lik linje: Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- OPPLÆRINGSLOVA**, med forskrifter, forarbeid og kommentarer (2014). Oslo: Pedlex.
- SOLLIED, S.** (2010). Empowerment og mennesker med multiple funksjonsnedsettelse. *Vikombladet*, Nr. 1, s. 13–20.
- SOLLIED, S.** (2009). *Undring og Ubehag*. Doktoravhandling. Universitetet i Tromsø.
- STERN, D.** (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- VAN DER PUTTEN, A. & VLASKAMP, C.** (2011). Day services for people with PMID: An analysis of Thematically Organized Activities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(1), s. 10–17.

Intensivopplæring i matematikk ved bruk av Numicon

Denne artikkelen handler om eldre elever som opplever at matematikklæringen har stoppet opp – til tross for at ulike tiltak har vært prøvd gjennom grunnskolen. Elevene har ofte resignert og foreldrene er bekymret. Artikkelforfatterne gir her en beskrivelse av hvordan lærere kan lykkes bedre overfor denne gruppen elever.

AV TONE DALVANG OG GJERMUND TORKILDSEN

En varm maidag treffer vi Sidsel, en sprudlende jente som går på 9. trinn. Sidsel er glad i idrett, har mange venner og trives stort sett på skolen. I situasjoner som innebærer måling, tall og beregninger kan hun imidlertid bli veldig usikker, og mange tanker melder seg: «Hvordan skal jeg klare å forstå oppskriftene i mat og helse?», «hvordan skal jeg klare å plassere 2. verdenskrig på en tidslinje?», «hvor hardt kan jeg åpne på 3000 meter når jeg ikke aner hvor lenge vi skal løpe?»

Sidsel bruker mye energi på slike situasjoner. I perioder påvirker det trivselen på skolen, og noen ganger later hun som hun er syk for å slippe unna tallene. Når Sidsel skal på trening, må hun ringe moren for å vite når bussen går. Busstabellen klarer hun ikke å lese på egenhånd. Hun liker heller ikke å gå i butikken. Hvis hun blir nødt til å handle, forsikrer hun seg om at det er nok penger på kortet, og betaler selv de minste beløp med dette. Det kommer frem at Sidsel teller på fingrene hvis hun skal legge sammen 3 og 4. Om litt over ett år skal Sidsel avslutte sin grunnskoleopplæring og kanskje ha eksamen i matematikk.

Både skolen og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) strever med tilpasning og variasjon av matematikkopplæringen for denne gruppen elever det handler om her. Tiden løper og det er behov for å tilby en ekstra innsats. Statped blir da gjerne kontaktet i form av søknad om individbasert tjeneste, ofte med spørsmål om eleven kan ha dyskalkuli.

Vi som begge arbeider som rådgivere i Statped, vil i denne artikkelen dele erfaringer og refleksjoner fra arbeidet med åtte elever fra ulike skoler. Noen av elevene er jenter, og noen er gutter. Det er separate historier både tidsmessig og geografisk, men felles for alle er at de gikk i ungdomsskolen eller helt i slutten av barneskolen da vi møtte dem første

gang. Etter en periode med intensiv matematikkopplæring skjedde det spennende bevegelser, og det ønsker vi å fortelle om i denne artikkelen. Vi velger å la «Sidsel» representere elevene, mens «Olav» er hennes lærer. Vi håper du gjennom å lese Sidsels historie kan bli inspirert til å se nærmere på opplegget¹ som har dannet utgangspunkt for intensivopplæringen, og at du også blir nysgjerrig på hva det er som gjør at læreren Olav har lyktes i å etablere et spesielt godt og utviklende samarbeid med Sidsel og hennes foreldre.

Du må gjerne prøve ut opplegget og invitere kolleger til felles refleksjon, kritisk diskusjon og kreativ videreutvikling.

Sidsels vansker i matematikk

Sidsel klarer seg veldig bra på ungdomsskolen. Hun leser godt, skriver spennende tekster, er flink i idrett og både snakker og skriver engelsk flytende. Matematikk er det eneste faget hun ikke opplever mestring i.

Det kan hende Sidsel har dyskalkuli, eller spesifikke matematikkvansker, men ofte opplever vi at det fortsatt er pedagogiske tiltak som bør prøves ut systematisk og over tid før slike spørsmål undersøkes nærmere. Det er Sidsels utbytte av opplæringen som skal avgjøre hvilke tilretteleggelser skolen må gjøre, uavhengig av diagnoser. Vi legger derfor vekt på å observere undervisningen hun er en del av, og ha samtaler med Sidsel, foreldrene, skolen og PPT for å kunne få inntrykk av hva hun mestrer og hva som er utfordrende. Gjennom samarbeid forsøker vi å bli enige om hvor vår felles innsats skal starte. Hva kan føre til bevegelser i Sidsels matematikkutvikling? Hva er viktig nok til at Sidsel, foreldrene, skolen og PPT skal prioritere det i sitt samarbeid?

Det er mange utfordringer å velge blant. Sidsel kan ikke klokka. Hun mestrer ikke standardalgoritmene for de fire regneartene. Brøk gir ikke mening. Busstabeller fremstår som totalt uforståelige. Målenheter som desiliter, kilometer og kilogram er hun ikke fortrolig med.

I likhet med mange andre elever med matematikkvansker har Sidsel stort sett én strategi å bruke, nemlig telling – og ofte med fingrene til hjelp (Ostad, 2013). Det er et spørsmål om en slik strategi i det hele tatt handler om

regning, og vi må i alle fall være spesielt oppmerksomme dersom elever ikke har en utvikling hvor telling gradvis erstattes av mer effektive strategier i løpet av de første skoleårene.

I noen tilfeller kan elever ha så mange vonde erfaringer med tall at det kan være nødvendig å undersøke andre tilnærminger og la tallene ligge for en periode (Mellin-Olsen, 1984). I Sidsels tilfelle vurderer vi at det er mulig å møte tallene, men vi vil forsøke å finne tilnærminger hun ikke har møtt før, som er annerledes og vekker nysgjerrighet i stedet for de negative følelsene hun har hatt mange av i møte med tallene.

Stilt overfor disse utfordringene går tankene våre til forskning og erfaringer vi har blitt kjent med gjennom samarbeid med fagmiljøer i Sverige og England. Kan vi hente kunnskap herfra?

Inspirasjonskilder

Ved Nationellt Centrum för Matematikutbildning (NCM) i Göteborg har det blitt gjort spennende forsøk med intensivopplæring (Pilebro, Skogberg & Sterner, 2010; Lundqvist, Nilsson, Schentz & Sterner, 2011). Når det gjelder struktur og omfang, foreslår de fire ganger 40 minutter i 10 uker. (Vi har stort sett fått til to–tre økter i uken i minst 12 uker, der hver økt varte i omtrent 25 minutter). Det vil være en fordel dersom intensivopplæringen kan gjennomføres som et tillegg til klassens ordinære matematikkopplæring.

Betydningen av å bruke laborativt materiell for å stimulere til undersøkelser og dialog blir fremhevet. Tegninger, diagrammer osv. tas i bruk som representasjoner underveis i prosessen. Gjennom å kople mange og rike erfaringer med matematikkens symbolspråk kan det legges et grunnlag for å abstrahere og drive ferdighetstrening, og disse fasene kommer derfor mot slutten av læringsprosessene.

En forskergruppe ved Umeå universitet undersøkte hvilken betydning ulike tilnærminger har for elevers matematikklæring (Lithner, 2013). Tenker vi at læring først og fremst handler om å imitere og følge lærerens og lærebokas fremgangsmåter, eller legger vi vekt på å gi oppgaver hvor elevene selv må være kreative, tenke og diskutere seg frem til fremgangsmåter og løsninger? Resultatene tyder

på at elever som strever i matematikk, har stort utbytte av en tilnærming der elevene finner metoder og løsninger selv, stikk i strid med hva som ofte er spesialpedagogisk tilrettelegging i matematikk. Dette ville vi ta hensyn til i intensivopplæringen.

Numicon er et multisensorisk materiell, hvor tanken er at elevene oppdager matematiske ideer samtidig som de ser, føler på, flytter på og snakker om former og plugger. Gjennom å bygge tallene med plugger på grunnbrettet (se bilde 1) oppdager og gjenkjenner elevene mønstre.

Elevene danner seg mentale bilder av tallene, som de for håpentligvis kan ta med seg inn i helt andre sammenhenger på skolen og i dagliglivet (Atkinson, Tacon & Wing, 2008).

Tallformene 1–10 er utviklet i ulike farger og bygget opp i et bestemt mønster (se bilde 2). Når elevene blir kjent med mønstrene, ser de ofte at sammenhenger mellom tallene i rekka 1–10 også kan brukes i tenkning når tallene blir større. (se bilde 2)

Utvikling og utprøving av intensivopplæring med Numicon

Vi inviterte Sidsel og foreldrene hennes til å delta i intensivopplæring hvor Numicon skulle prøves ut som læringsstøttende materiell. Etter litt betenkningstid takket de ja. Sammen med skolen og PPT ble vi enige om hva foreldrene skulle ta ansvar for og hvordan samarbeidet med skolen skulle foregå. Vi var også enige om at å prioritere utvikling av fleksible regnestrategier, og at andre utfordringer i matematikkfaget ikke skulle få like mye oppmerksomhet i første omgang.

Da vi utviklet opplegget, ble noen av ideene hentet fra eksisterende læringsressurser² og videreutviklet og spisset med hensyn til Sidsels vansker i matematikk.

Vi håpet at Sidsel ville respondere positivt på intervensjonen i den forstand at hun etter hvert ville kunne:

1. Anslå små mengder uten å behøve å telle.
2. Utvikle et verbalt språk for antall og relasjoner mellom dem.
3. Oppdage sammenheng mellom ulike størrelser, det verbale språket om dem, de skriftlige tallsymbolene og regnesymbolene.
4. Bygge opp en mental forestilling av tallinja.

(von Aster & Shalev, 20

BILDE 1. Grunnbrettet



Grunnbrett og påbegynt bygging av tallmønster med plugger.

BILDE 2. Tallformene 1–10



Bli kjent med Numicon-materiellet

Ettersom Numicon skulle brukes både hjemme og i matematikktimene, hadde Sidsel, foreldrene, skolen og PPT behov for informasjon om materiellet. De fikk derfor gjøre seg kjent med en del av materialpakken; tallformer som representerer tallene fra 1–10, plugger, følepose og grunnbrett for bygging av tallmønster med både plugger og tallformer (se bilde 3).

Sammen med det fysiske materiellet fikk de opplegget for intensivopplæringen. Dette består av en rekke aktiviteter som skal få elevene til å handle på og reflektere over ulike matematiske nøkkelideer. I et forsøk på å invitere til

gode samtaler skisserer opplegget også opp spørsmål som kan invitere eleven til å sette ord på sin tenkning.

Vi gjorde noen av aktivitetene sammen med Sidsel, foreldrene og Olav, slik at de skulle bli kjent med tenkingen som lå til grunn for intensivopplæringen.

Glimt fra intensivopplæringen til Sidsel

Sidsel startet med intensivopplegget i oktober, rett etter høstferien. Etter kort tid kommer hun til matematikklæreren Olav og vifter frustrert med en bunke ark:

«Vi hadde om noter i musikk. Jeg skjønner ingenting. Jeg har ikke sjans til å gjøre disse leksene!».

BILDE 3. Numiconmateriellet



BILDE 4. Følepose med tallformer



TABELL 1. Eksempel på en av øktene i intensivopplæringen.

V: Handlinger som den voksne skal gjøre. Den voksne leder læringsaktiviteten og noterer underveis. Kommentarer kan handle om nye innspill til opplegget, hva som legges vekt på i økten, hva som går greit, hva som er vanskelig, uventede innspill, om økten skal tas om igjen og så videre.
E: Handlinger som eleven skal gjøre.

ØKT	AKTIVITET	EKSEMPLER PÅ SPØRSMÅL	MÅL	KOMMENTAR
1	E: Legg de fem minste formene i føleposen. V: Vise tallform/tallkort/si tallnavn. E: Finn den riktige tallformen	Hva gjør du når du leter? Hva kjenner du etter? Kan du beskrive formen? Hvilke kjennetegn har formen?	Gjenkjenne varierte uttrykk for tallformene opp til fem.	Legg merke til ordene eleven bruker for å beskrive formene. Er det forskjell på om du viser tallformen/tallkortet eller sier tallnavnet? Elev og voksen bytter roller.

Olav ser på oppgavene og tenker at de forutsetter en forståelse for brøk som Sidsel antakelig ikke har, og som de i alle fall må bruke tid på:

«Jeg vil gjerne hjelpe deg, men må tenke litt selv for å finne ut hvordan vi skal lære dette. Jeg må nok se på noen Youtube-videoer ... Når skal du levere leksa? Er det greit at vi ser på det i morgen?»

Sidsel bekrefter at det er tidsnok, og Olav spør da om hun klarer å legge musikkoppgaven til side og fokusere på matematikk. Sidsel svarer at det går greit, og er allerede mye roligere.

En eske med Numicon-tallformer og en følepose settes frem. Olav foreslår at Sidsel plukker ut de fem minste tallformene og legger dem oppi føleposen (bilde 4). Hun får kjenne på tallformene i posen uten å kikke. Olav har et eget sett av de fem minste formene foran seg. Han velger tallformen 3 og viser den til Sidsel (bilde 5).

Olav: «Kan du finne den samme tallformen i føleposen?»

Sidsel putter hendene i føleposen.

Olav: «Hva leter du etter?»

Sidsel: «Jeg leter etter den tallformen som er formet som en L.»

Olav: «Kan du si noe mer om den tallformen?»

Sidsel: «Den har akkurat som en hukk på seg, ... er spiss, ... likner på et hustak ...»

Olav: «mmm ...» (pause) «... og så er den er ikke helt firkantet.»

Olav: «Har du funnet tallformen du leter etter?»

Sidsel svarer ja og trekker opp tallformen 3.

Olav: «Kan du sjekke at tallformen er den samme som den jeg holder opp?»

Sidsel legger tallformene oppå hverandre for å sjekke at de er like. Hun peker på tallformene og sier at hun er helt sikker, og Olav svarer med et smil at han er overbevist.

I fortsettelsen spør Olav om det er flere tallformer med L-form i posen. Sidsel undersøker, men finner ingen andre med akkurat samme form:

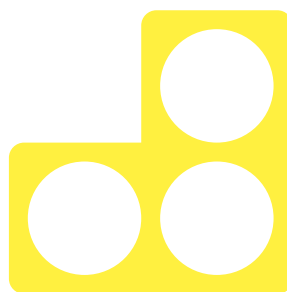
«Jeg er ganske sikker på at det ikke finnes flere med L-form i posen».

De fortsetter med tallformen 4 (Bilde 6). Olav spør igjen hva Sidsel leter etter. Hun svarer at hun leter etter en «vanlig firkant». Olav spør om hun kan forklare hva hun mener med en «vanlig firkant». Hun sier at da er alle sidene i firkanten like lange. Olav spør hvor lange sidene er i den firkanten hun leter etter. Sidsel svarer at alle sidene er to hull lange, og at hun kan kjenne det med fingeren. Olav spør om det er flere «vanlige firkanter» oppi posen, og etter en tenkepause tar Sidsel opp tallformen 1 (bilde 7).

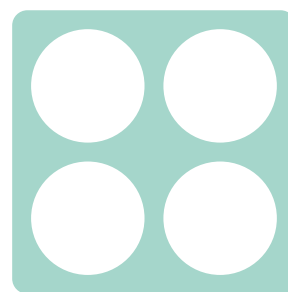
Olav spør hvordan tallformene 1 og 4 kan være like. Sidsel svarer at de er forskjellig på størrelse, men at begge er helt firkanta fordi alle sidene er like lange. I den største formen har alle sidene to hull, mens i den lille firkanten har sidene bare ett hull.

Olav spør om det er enda flere firkanter oppi posen. Hun svarer ja, men at det ikke er flere «vanlige firkanter» igjen. Sidsel finner tallformen 2, og beskriver den som en «lang firkant», fordi to av sidene er mye lengre enn de andre to (bilde 8). Den har to sider med to hull, og de to andre sidene har bare ett hull. Og så likner den på håndjern!

BILDE 5. Tallformen 3



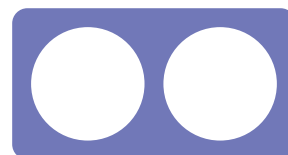
BILDE 6. Tallformen 4



BILDE 7. Tallformen 1



BILDE 8. Tallformen 2



Olav finner tiden moden for å fortelle at «vanlige firkanter» kalles kvadrater, og at «lange firkanter» kalles rektangler. Sidsel fyller inn at det bare var tallformen 2 som var et rektangel, men at både 4 og 1 hadde form som et kvadrat.

Da er det bare en form igjen i posen som de ikke har snakket om. Sidsel sier at den ikke er firkantet, men lett å kjenne igjen fordi den minner om en pistol når du holder den i hånda. Den har samme form som den største firkanten, den med fire hull, men så har den en klump på seg med et hull til. Den har fem hull, og er tallformen fem (bilde 9).

Glimt fra lærerens loggskrivning

En måned etter oppstarten har Olav og Sidsel vært sammen elleve ganger og jobbet seg gjennom de syv første øktene i opplegget. Olav skriver i loggen sin (loggen er de notatene han gjør underveis for å reflektere rundt sin egen og Sidsels læring):

«Utrolig at hun plutselig kjenner igjen alle tallformene uten å telle hull, bare ved å kjenne på formene!»

Videre forteller han i loggen hvordan Sidsel har begynt å be om hjelp i større grad:

«Jeg har gått glipp av veldig mye matematikk i barneskolen, og vil veldig gjerne ha hjelp av deg! Jeg får ofte i lekse å løse oppgaver for lavere klassetrinn på lærebokas internettside. Kan du hjelpe meg å se på noen av de oppgavene, for jeg skjønner det ikke?»

Dagen etter skriver Olav:

«Denne økta var jo bare helt utrolig. Sidsel klarte å gjette alle tallformene uten å telle hull, bare ved å kjenne på formene og sammenlikne dem oppi føleposen. Så fort det snudde, fra at hun for to dager siden ga opp eller ikke klarte å finne riktig form, til at hun gjenkjenner alle uten å telle hull! Gøy økt »

I begynnelsen av januar jobber de med økt 21 i opplegget. Læreren viser to og to tallformer som Sidsel skal finne det dobbelte av, i dette tilfellet 9 og 5:

«Her telte hun ikke på fingrene i det hele tatt, noe hun gjorde ekstremt mye i høst. Når jeg spurte hvordan hun

BILDE 9. Tallformen 5



kom frem til svaret, kunne hun forklare det hver gang. Hvordan plusses du 9 og 5? Jo, da tar jeg $10 + 5$, så trekker jeg fra 1 og da blir det 14. Hvordan finner du det dobbelte av 19? Jeg plusses $10 + 10$ og $9 + 9$, og så legger jeg det sammen. Dette klarer hun nå ganske fort i hodet, så det har vært en enorm utvikling siden i høst.»

Olav og Sidsel jobber tålmodig videre, og får stort sett gjennomført 2–3 økter av 25 minutter hver uke. Når det kommer til mars utbryter Sidsel:

«Det er sykt bra at jeg har gått på dette kurset, fordi jeg lærer så mye».

Tanker om opplegget og hvordan det kan brukes

I avsnittet «Glimt fra intensivopplæringen» fortalte vi at Sidsel etter en måned plutselig kjente igjen alle formene uten å telle hullene. Hva hadde skjedd?

Flere av aktivitetene den første måneden hadde lagt opp til at Sidsel skulle bruke pluggene for å bygge tallformene. Et utdrag fra Olavs logg viser litt av hva de jobbet med:

«Uten å se på tallformene brukte hun pluggene til å bygge mønstrene. Deretter snudde hun seg bort mens jeg flyttet en av pluggene. I dag klarte hun bedre å sette ord på det hun så: Du tok en plugg fra 3-eren og flyttet til 6-eren.

Jeg spurte hvordan hun klarte å finne rekkefølgen på tallformene. Hun sa da at annenhver tallform skulle ha tupp og annenhver skulle være rett. Hun ser altså et mønster i hvordan tallformene er laget.»

Vi tror at læringen skjer nettopp der – i mellomrommet mellom personene, væremåtene, språket, handlingene og materiellet.

De første øktene i opplegget er valgt med tanke på å lokke frem kraften som ligger i å oppdage og resonnere rundt mønster. Når Sidsel begynte å se og uttrykke sammenhenger mellom de ulike tallformene, la Olav merke til at hun samtidig sluttet å telle hvert hull. Hun begynte å se tallformene som helheter, og hun kunne beskrive hvordan de er like og ulike. Hun var i ferd med å danne seg mentale bilder av tallene.

Vi tenker at opplegget som er presentert, først og fremst gir muligheter for at Olav og Sidsel kan møtes i samtaler om matematikk. Vi tror at læringen skjer nettopp der – i mellomrommet mellom personene, væremåtene, språket, handlingene og materiellet. Opplegget bør derfor ikke følges slavisk, men som utgangspunkter for pedagogisk problemløsning. Olav gjennomførte noen ganger to økter i løpet av en time. Andre ganger stod han i den samme økt over flere dager, og noen ganger vendte han tilbake til en økt når det hadde gått en tid. Disse valgene tok han ut fra Sidsels responser.

De elevene vi har møtt har hatt en del felles, men er samtidig ulike både som personer og i hvilke utfordringer de har. En av elevene forstod for eksempel ikke hvordan posisjonssystemet er bygd opp, og hadde mange misoppfatninger knyttet til dette. Ingen av aktivitetene i opplegget går spesielt dypt inn i slike problemstillinger, og det krevde mye tålmodighet og lang tid før læreren forstod hvordan eleven tenkte. Deretter brukte læreren lang tid og sin pedagogiske kreativitet for å finne måter å arbeide med utfordringene på. Blant annet ble Numicon brukt til å bygge tosifrede tall og sammenlikne med hvordan tallene ble skrevet med tallsymbol. Etter nesten ett år klarte eleven fortsatt ikke å se sammenhengene. Men da hun kom tilbake etter sommerferien og skulle starte på 10. trinn, løste hun plutselig oppgaver som $14 + 36 + 16$, både i hodet og på papir. Hun kunne se for seg tallformene

og kunne ved hjelp av mentale bilder forklare hvordan tosifrede tall var bygd opp med siffer på enerplass og tierplass!

Hvorfor ser noen lærere ut til å lykkes så mye bedre?

Først og fremst vil vi kommentere at aktivitetene som er beskrevet i noen tilfeller, hadde blitt enda rikere dersom *en eller to andre elever hadde deltatt sammen med Sidsel*. Elevspråket ville vært rikere, aktivitetene kunne blitt enda mer variert, og elevene kunne lyttet og lært av hverandres høytenkning og måter å vise aktivitetene på. Det er svært krevende for en elev og en lærer å skulle utvikle den ønskede variasjon og mangfold i enetimer.

Likevel er det mye å lære av Olav og hvordan han møter Sidsel. Før Olav begynner på intensivopplæringen, er han alltid opptatt av *hvordan Sidsel har det*. Er hun klar til å delta, eller er det noe annet som forstyrrer? Etter hvert som de har blitt trygge på hverandre, hender det at Sidsel selv gir beskjed om at hun har behov for å snakke, som i timen hvor frustrasjonen over åttendels- og kvarttoner tok mye energi og fokus. Veldig ofte er det tilstrekkelig å legge en plan for når de skal se nærmere på det som forstyrrer Sidsel, mens utfordringene andre ganger er så akutte at de må tas der og da. Sidsel merker at Olav tar henne på alvor, og når det er nødvendig, går han til andre lærere for å finne gode løsninger. Relasjonen mellom dem blir stadig tryggere, og gradvis blir Olav en viktig voksenperson som også hjelper Sidsel når kommunikasjonen med andre lærere oppleves som vanskelig.

Vi legger også merke til hvordan Olav aktivt *inviterer Sidsel til å delta*. Når Sidsel plukker ut tallformene, er den matematiske tenkningen allerede aktivert, og Olav kan iaktta hva hun gjør. Er hun sikker i sine valg? Er det en systematikk i utplukkingen? Må hun telle tallformenenes hull for å kontrollere?

Olav er også *nysgjerrig* på Sidsels tenkning. Han spør hva hun leter etter. Når hun svarer at hun leter etter en som har form som en L, er det formbegrepet som får oppmerksomhet, ikke antallet som formen representerer eller fargen eller ... Han gir Sidsel *god tid til å tenke, spør videre for å forstå* henne og forsøker å få Sidsel til å *sette ord på sin egen tenkning*. Vi legger også merke til at Olav unngår anerkjennelser som «riktig» eller «flott». Sidsel *får trygghet gjennom å sjekke selv* at hun har funnet den tallformen som er lik.

Å stille kloke spørsmål er ingen selvfølge, men må øves på. Noen av lærerne vi har samarbeidet med uttrykker at de ofte følger vante mønstre, hvor de er fornøyd når elevene har oppgitt det riktige svaret. Da kan det lett bli en samtale som dette:

Olav: «Finn denne formen!»

Sidsel finner og viser frem formen.

Olav: «Bra. Kan du finne denne formen?»

(Viser en ny tallform/tallkort).

Vi oppfatter dette som en fattig og lukket samtale. Gjennom å stille spørsmål som i større grad inviterer til undersøkelser og oppdagelser, opplever lærerne at relasjonen endres og at læringen blir mer interessant, både for eleven og læreren.

Avsluttende betraktninger

Hvis du gjennom å lese denne artikkelen har blitt motivert til å utforske intensiv matematikkopplæring, vil vi anbefale å samarbeide med kolleger på din egen skole og gå i dialog med skolens ledelse. Dere vil ha behov for tid til å diskutere og prøve ut opplegget sammen, og skolens ledelse må legge til rette for at intensivopplæringen kan foregå med den nødvendige kontinuitet og over lang nok tid. Dersom dere ønsker å prøve ut intensivopplæring med Numicon, kan opplegget lastes fra Statpeds nettsider (Dalvang & Torkildsen, 2018)

I tillegg til å diskutere denne artikkelen vil vi anbefale en artikkel om samtaler i matematikk (Wæge, 2015) som utgangspunkt for videre refleksjoner sammen med kolleger. Artikkelen tilbyr verktøy for gode matematiske samtaler, som vi tenker kan utfylle de erfaringene som er beskrevet gjennom Olav og Sidsels historie. □



Tone Dalvang er seniorrådgiver ved Statpeds avdelingskontor i Kristiansand. Hun har bakgrunn som allmennlærer med mastergrad i pedagogikk og har undervisningserfaring fra grunnskole og høyskole. Hun har deltatt i en rekke utviklingsarbeider i matematikk for skoler og direktorat.



Gjermund Torkildsen er seniorrådgiver ved Statpeds avdelingskontor i Kristiansand. Han har bakgrunn som allmennlærer med mastergrad i matematikdidaktikk og har undervist både i barne- og ungdomsskolen. Han har deltatt i flere utviklingsprosjekter i matematikk.

Begge rådgiverne er spesielt opptatt av å legge til rette for inkludering, utforskende matematikkundervisning og gode matematiske samtaler.

NOTER

- 1 Opplegget kan lastes ned på <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurser/sammensatte-larevansker/numicon-intensivopplaring-1/>
- 2 Numicon er en læringsressurs for barnehage og grunnskole, utviklet i England. En del av ressursene er oversatt til norsk og kan med fordel tas i bruk i barnehage, begynneropplæring og videre oppover.

REFERANSER

- ATKINSON, R., TACON, R. & WING, T. (2008). *Numicon Firm Foundation Kit*. Oxford University Press. Oversatt til norske forhold av: Daland, E., Dalvang, T., Davidsen, H.S. & Torkildsen, G. (2014). *Numicon Grunnsett*. Songvaar Vekst AS. Søgne
- DALVANG, T. & TORKILDSSEN, G. (2018). Numicon- intensivopplæring I. <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurser/sammensatte-larevansker/numicon-intensivopplaring-1/>
- LITHNER, J. (2013). Foredrag av Johan Lithner, Novemberkonferansen 2013, Matematikkensenteret ved NTNU. Hentet fra: <https://video.adm.ntnu.no/pres/5298743dc2100>
- LUNDQVIST, P., NILSSON, B., SCHENTZ, E.-G., & STERNER, G. (2011). Intensivundervisning med gott resultat. *Nämnamn*, nr. 1.
- MELLIN-OLSEN, S. (1984). *Eleven, matematikken og samfunnet*. Bøkestua: NKL-forlaget.
- OSTAD, S. (2013) *Strategier, strategiobservasjon og strategiopplæring. Fokus på elever med matematikkvansker*. Læreboka forlag.
- PILEBRO, A., SKOGBERG, K. & STERNER, G. (2010). Intensivundervisning. *Nämnamn* nr. 4.
- VON ASTER, M.G. & SHALEV, R.S. (2007). Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(11), s. 868–873.
- WÆGE, K. (2015). Samtaletrekk – redskap i matematisk diskusjon. *Tangenten* nr. 2.



«Ut med språket!»

– en longitudinell dysleksistudie.

Forventninger, gjennomføring og erfaringer

Denne artikkelen fokuserer på språkvansken dysleksi i et longitudinelt perspektiv. Første del handler om hva som vekket artikkelforfatterens interesse for dysleksi og hennes syn på hva dysleksi er. Andre del gir et sammendrag av den longitudinelle studien «Ut med språket!» og dennes problemstillinger, metode og funn. Tredje del reflekterer over det å gjennomføre en slik studie sett i et mikro- og et makroperspektiv.

AV TURID HELLAND

Innledning

Den ferske læreren

Høsten 1971 var jeg ferdig utdannet cand. mag. med forberedende prøver i filosofi og latin, med fagene engelsk, pedagogikk og norsk, avrundet med pedagogisk seminar på toppen, til sammen 5 ½ års studier. Mine første oppgaver som lærer var å være klasseforstander og faglærer for 9. klasse(r) (tilsvarende 10. klasse nå) på kursplan 3, som den gang var for de flinkeste elevene. Jeg møtte noen overraskelser i klasserommet. Det satt noen elever som nesten ikke kunne eller ville lese eller skrive, enten det var på norsk eller engelsk. Den ene, en gutt, var virkelig en kunstner, laget flotte tegninger, snakket bra engelsk, men det han skrev var ikke til å forstå. Den andre, en jente, gjemte seg bort bakerst

i klassen og hadde det tydeligvis vondt når noe skulle leses høyt. De skriftlige arbeidene hennes var jevnt over svært snaue. Den tredje eleven, en gutt, passet på å sitte rett foran kateteret, fulgte godt med på hva læreren sa, men nektet å lese eller skrive noe som helst. Dette var da merkelig, tenkte jeg, den ferske læreren, – dette hørte vi ikke om under utdanningen, og fra egen skolegang kunne jeg ikke huske at noen i klassen ikke kunne lese og skrive. Men så var det da noen som dumpet, da, – det vil si at de måtte gå et klassetrinn om igjen, for de hadde ikke lært det de skulle. Sett fra kateteret, og som språklærer for de flinkeste elevene, ble disse opplevelsene begynnelsen på noe som jeg har forfulgt, som lærer, seinere som spesialpedagog, så logoped, og som forsker.

Jeg vil innlede med å diskutere betingelser og rammer som det norske samfunnet setter for elever med denne typen vansker i dag.

Tilpasset opplæring

Vi hører ofte om den vellykkede gründeren som har dysleksi. I et oppslag i Aftenposten den 27. april 2013 kom det fram at tre av fire borgerlige partiledere har dysleksi, at daværende statssekretær og nå nyutnevnt leder for Kringkastingsrådet har dysleksi. Nylig avdøde Ikea-grunnlegger Ingvar Kamprad var åpen om at han hadde dysleksi. Så kan en tenke, dette er da ikke noe problem, siden så mange gründere og kjendiser innen politikk, sport, kunst, har denne vansken! Men det finnes en annen side av medaljen som kan illustreres med en nylig utgitt rapport fra Fylkesmannen i Hordaland, der en har kartlagt lese- og oppmerksomhetsvansker hos norske innsatte. Den viser en relativt klar sammenheng mellom formell utdanning og forekomst av lese- og skrivevansker. Blant deltagere som ikke hadde fullført noen utdanning, oppga 42,3 prosent at de har fått en dysleksidiagnose, enten som barn eller som voksen. Den tilsvarende andelen blant deltagere med fullført gradsutdanning fra universitet eller høyskole var 16,3 prosent (Manger, Eikeland, Øen Jones, & Asbjørnsen, 2017). Denne sammenkoblingen mellom dysleksi, lav utdanning og kriminalitet er alarmerende. Men det er nok mellom de to ytterpunktene jeg nettopp har beskrevet at de fleste med dysleksi befinner seg – i en strevsom situasjon når det gjelder utdanning, arbeidsliv og sosialt liv.

Dysleksi er en vanske med lesing og/eller skriving. Siden det ikke er enighet om hvordan dysleksi skal defineres, er det ikke klart hvor mange som har denne vansken, men det er vanlig å regne med en frekvens på ca. 5–10 prosent av befolkningen. Det er enighet om at vansken ikke har sammenheng med evner for øvrig. I en oversikt over vansketyper registrert i PP-tjenesten i fire forskjellige kommuner i Norge i tidsrommet 1992 til 2007, utgjorde ca. 24 prosent vansker med språk/kommunikasjon/lesing/skriving. Jeg har ikke klart å finne tilsvarende ferske data, men det er trolig ingen grunn til at det skulle være færre tilmeldte nå. Videre må en regne med at det er en del elever med dysleksi som ikke er tilmeldte.

Tradisjonen i PISA-vinner-landet Finland med hensyn til fagvansker er tidlig innsats, og med en synkende innsats seinere i skolegangen. I Norge har vi en motsatt tradisjon. Den prosentvise innsatsen når det gjelder spesialundervisning øker oppover i klassetrinnene. Data fra Grunnskolens informasjonssystem (GIS) 2017–2018 om hvor mange elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak, viser en gradvis økning fra 2416 i 1. klasse til 6555 i 10. klasse. Elever uten enkeltvedtak er ikke med i disse tallene fra GIS, men det er i denne kategorien vi finner de fleste med språkrelaterte lærevansker. «Tilpasset opplæring» er et virkemiddel som skal sikre at alle elever får forsvarlig opplæring. Retten til tilpasset opplæring er forankret i opplæringsloven § 1-3 og gir skolen plikt til å gi alle elever en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Prinsippet om tilpasset opplæring omfatter både den ordinære opplæringen og spesialundervisningen og er nært knyttet sammen med sentrale prinsipper om likeverdighet og inkludering i en fellesskole.

I en undersøkelse i Sogn og Fjordane ble spørsmål stilt om hvilke behov elevene i de ulike klassene hadde. Undersøkelsen omfattet elleve ungdomsskoler med til sammen 795 elever på 8.–10. trinn. Det ble oppført 184 ulike diagnoser, som tilsa at ca. 20 prosent av elevmassen enten hadde en diagnose eller en vanske som læreren måtte ta hensyn til. Av disse ble hovedvanskene kategorisert som dysleksi (28 prosent), migrasjonsrelaterte språk-vansker (11 prosent), språkvansker (10 prosent) og matematikkvansker (6 prosent), til sammen 55 prosent. De resterende 45 prosent av vanskene var fordelt på de andre diagnosene (Julusmoen mfl., 2014). Dette er eksempel på data fra et fylke som siden 2006 har prestert på topp i nasjonale prøver i matematikk og norsk selv om inntekts- og utdanningsnivået i fylket er lavere enn det nasjonale gjennomsnittet (Forskningsrådet, 2014). Dette skulle tilsi at tallene er svært nøkterne, men illustrerer hvor dominerende språkrelaterte vansker er.

Disse tallene bør vurderes på bakgrunn av fire viktige offisielle dokument. På hvert av dokumentene er det tatt et datasøk på hvor ofte tre sentrale termer er brukt: «dysleksi», «lese- og skrivevansker» og «språkvansker». De to første dokumentene er stortingsmeldinger som i sin tittel

inneholder «tidlig innsats» og som spenner over perioden fra 2006, da Kunnskapsløftet ble innført, til 2016/2017 ved innføring av ny norm for lærerutdanning i Norge. I Stortingsmelding 16 fra 2006/2007 understrekes det at god språkutvikling er en viktig, grunnleggende faktor for at god læring skal finne sted, og at tidlig innsats er viktig for at ikke læring skal hemmes (St.meld. 16, 2006–2007). I stortingsmeldingen, som kom ti år seinere, og som gjelder nye krav til lærerutdanning og kvalitet i undervisningen, er også tidlig innsats et hovedtema (Meld. st. 21, 2016–2017). Det tredje dokumentet er Barneombudets fagrapport fra 2017 som er basert både på forskning og direkte kontakt med barn og ungdom som mottar spesialundervisning. Det fjerde dokumentet er fra Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging nedsatt av Kunnskapsdepartementet (Nordahl mfl., 2018). Resultatene av dette enkle datasøket er vist i Tabell 1.

Det er interessant å se at i de to stortingsmeldingene som begge fokuserer på tidlig innsats og som kvantitativt er like, er de tre aktuelle vansketypene benevnt og diskutert i den første stortingsmeldingen fra 2006–2007. Tidlig innsats betyr innsats når barna skal lære basiskunnskapene lesing, skriving og regning slik at ingen skal stå igjen. Den siste meldingen til Stortinget fra 2016–2017 presiserer tidlig innsats gjennom kvalitet i undervisningen, men her er de tre vansketypene så godt som utelatte.

I løpet av de siste ti årene må departementet og det offisielle Norge helt ha glemt hva som bør ligge i «tidlig innsats», «alle med» og hva «kvalitet» i skolen er. Som også vist i Tabell 1, derimot, dukker ordene «dysleksi» og «språkvansker» opp i Barneombudets rapport fra 2017 som gjen-gangere. Status sett fra elevenes side er ganske nedslående, for her er det nettopp vansker med språket som blir nevnt svært ofte. Vi må merke oss tittelen på rapporten: «Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen». Barneombudet presiserer at selv om mange får god undervisning, er konklusjonen at «... dagens spesialundervisning ikke sikrer elevenes rett til et forsvarlig og likeverdig opplæringstilbud og deres rett til ikke-diskriminering. Staten har heller ikke tilstrekkelige kontrollsystemer og virkemidler for å sikre at kommunene følger opp sine forpliktelser etter opplæringsloven og barnekonvensjonen» (s. 4). Det fjerde dokumentet fra Ekspertutvalget 2018, er størst i omfang, og her forekommer «språkvansker» først og fremst i kapittelet om barnehager. «Dysleksi» og «lese-/skrivevansker» forekommer verken i kapitlene om grunnskole eller videregående opplæring, men i andre kapitler der eksempler på ulike vansker er nevnt.

De tre stadiene i barns lese- og skriveutvikling

Språket som det nyfødte barnet omgis av, med dets form, innhold og bruk, lagres og blir etter hvert omformet til

TABELL 1. Antall treff på tre søkeord i kjerneområdet for tidlig innsats i fire viktige dokument fra perioden 2006–2018.

	ÅR	ANTALL SIDER	DYSLEKSI	LESE-/SKRIVEVANSKER	SPRÅKVANSKER
St.meld. 16 og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring	2006–2007	111	2	10	5
St.meld. 21 Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen	2016–2017	110	0	1	1
Barneombudets fagrapport Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen	2017	83	19	0	8
Ekspertutvalget Inkluderende fellesskap for barn og unge	2018	286	4	3	17

barnets egen språk. Som en påbygning til det muntlige språket har ulike kulturer utviklet ulike typer skriftspråk. Felles for skriftspråkene er at de bygger på det talte språket, de står i et avhengighetsforhold til det talte språket, og de er langt mer kompliserte enn det talte språket. At dette i aller høyeste grad utfordrer hjernens plastisitet, har lenge vært klart, se f.eks. Mattingly (1972). Venstre hjernehalvdel med sin struktur er disponert for språk, og her finnes et svært komplisert nettverk som er i funksjon når språklige aktiviteter, som lesing, utføres (Dehaene, 2009; Hickok & Poeppel, 2007). Den optimale perioden for påvirkning av dette lesenettverket er når hjernens plastisitet er stor, det vil si inntil barnet er 6 år (Romeo mfl., 2018; Sakai, 2005).

Barns lese- og skriveutvikling kan deles i tre stadier (Ehri, 1987; Frith, 1986). I mangel på dekkende gode termer på norsk bruker vi de engelske termene. Det første stadiet alles «pre-literacy». Dette er stadiet før barnet begynner på skolen, og leken preges typisk av forventninger til det som kommer. Barna lekeleser og lekeskriver, de «leser» logoer, og kanskje noen bokstaver. Det neste stadiet er «emergent literacy». Dette er stadiet da den formelle lese- og skriveopplæringen er i gang. Vi regner vanligvis denne fasen fra 1. til 3. klasse. Da er barnets hovedoppgave på skolen å lære bokstavene, sette dem sammen til ord, og sette ordene sammen til setninger. Etter dette stadiet er det forventet at lesing og skriving er automatiserte ferdigheter, og et redskap til videre akademisk læring. Dette stadiet kalles «literacy stage».

Dysleksi – en strukturert tilnærming og en god definisjon

Barn med dysleksi følger ikke nødvendigvis de typiske utviklingsprofilene som ligger i de tre stadiene. Både praksisfeltet og forskningen strever imidlertid med å gi en enhetlig framstilling av hva dysleksi er. Dette spriker er forklart på flere måter: her er flere årsakskjeder, ulike definisjoner, og mange ulike metoder blir brukt (Helland, 2009; Pennington & Bishop, 2009). Hvordan skal en greie å få best innsikt i hva dysleksi er? Ifølge framstående forskere innen feltet er det godt designete longitudinelle studier som kan gi oss grunnleggende kunnskap om hva dysleksi er (Dehaene, 2009; Goswami, 2003). Gjennom et slikt design kan barns utvikling følges fra de er ganske små og

oppover gjennom skolegangen til en dysleksi-diagnose kan gis. Oppsamlete data kan da analyseres i retrospekt, slik at utviklingen til de barna med seinere identifisert dysleksi kan følges fra de var små.

I likhet med mange andre fagfelt har en også i dysleksiforskningen sett at de ulike faglige innfallsvinklene ikke «snakker» sammen (Helland & Rommetveit, 2008). En strukturell tilnærming til ulike typer utviklingsmessige vansker er utarbeidet i en modell av Morton & Frith (1995). Den har vist seg å være svært brukbar både i forskning og praksis. Modellen som vist i Figur 1 er tilpasset aktuell forskning på dysleksi og hvordan denne vansken kan analyseres i tråd med individets utvikling. Den viser hvordan fire ulike faglige innfallsvinkler, eller nivå, sammen bidrar til en helhetlig forståelse av dysleksi.

Symptomnivået er det nivået som kan observeres, og her må en ta i betraktning den nære sammenhengen mellom utviklingsmessige språkvansker, dysleksi og matematikkvansker. På det *biologiske* nivået i denne sammenhengen finnes informasjon som kjønn, arvelighet, genetikk og hjernefunksjoner. Det *kognitive* nivået er kalt «broen» mellom symptomnivået og det biologiske nivået. Innen dette nivået skiller en gjerne mellom nevrokognitive ferdigheter, som har med oppmerksomhet, minne og planleggingsfunksjoner å gjøre, og nevrolingvistiske ferdigheter, som har med språklig forståelse, bearbeiding og produksjon å gjøre. *Miljønivået* handler om hvordan vanskene blir møtt både på mikro- og makronivå. Miljøet står i gjensidig påvirkningsforhold til de tre andre nivåene: det kan påvirke den definerte vansken i både positiv og negativ retning. Samtidig kan innsikt i de tre andre nivåene påvirke miljøets forståelse av en vanske og følgelig også tiltakene som kan settes i verk.

En definisjon som harmonerer med denne modellen er definisjonen til BDA, The British Dyslexia Association (2007). Den dekker de fire nivåene i modellen, og den er praksisnær:

«Dysleksi er en spesifikk lærevanske som først og fremst hemmer lese- og skriveutviklingen og andre språkrelaterte ferdigheter. Vansken er som regel medfødt og varer livet ut. Typiske kjennetegn er vansker med fonologisk prosessering, hurtig benevnning, arbeidsminne, prosesseringshastighet

og automatisering av ferdigheter som avviker fra personens øvrige kognitive ferdigheter. Vanlige undervisningsmetoder er som oftest ikke effektive, men følgene av disse vanskene kan avhjelpes eller kompenseres for gjennom tilpasset og spesifikk trening, inkludert bruk av informasjonsteknologi og støttende rådgivning
(hentet fra www.bdadyslexia.org.uk; oversatt av T. Helland).

Deltakerne i doktorgradsprosjektet mitt fra 2002 var 43 elever i alderen 10 til 16 år fra 42 forskjellige skoler på Vestlandet. De var henvist til 3.-linjetjenesten, Statped Vest, for utredning av dysleksi. En slik henvisning gikk gjennom skolen og PP-tjenesten og indikerte store dyslektiske vansker som en søkte hjelp til på spisskompetansenivå (Helland, 2002). Mange av deltakerne fortalte at de opplevde store vansker med å følge med på skolen, og foresatte formidlet at de hadde ønsket mye tidligere hjelp til barna sine.

Da leder for *Avdeling for språk* ved Statped Vest, Håkon Askeland, tok initiativ til at kollega Sonja Ofte, som disputerte samme året (Ofte, 2002) og jeg skulle lede et prosjekt med tittelen «Ut med språket!», ble det selvfølgelig svært godt mottatt fra vår side. At også professor Kenneth Hugdahl ved Universitetet i Bergen tok på seg ansvaret for fMRI-delen av studien, gjorde at vi så at dette kunne bli et veldig spennende prosjekt. Målet vårt var å følge en gruppe barn gjennom de tre «literacy»-stadiene, utvalget skulle (så langt som mulig) være populasjonsbasert, modellen til Morton & Frith skulle danne grunnlaget for testingen, og definisjonen til BDA skulle ligge til grunn vår identifisering av dysleksi.

Den longitudinelle dysleksistudien “Ut med språket!”
Studien startet i 2003 som et samarbeid mellom Statped Vest, Universitetet i Bergen og kommunene Haugesund, Kvinnherad, Førde og Fræna. Formålet ved prosjektstart

FIGUR 1. Modell for analyse av dysleksi. Tilpasset etter modell fra Morton & Frith (1995).

Nivå:	BARNEHAGE	SKOLE/UTDANNING	Nivå:
			Symptom
Miljø	Nevrokognisjon Oppmerksomhet Minne (ST/WM/LTM) • auditivt • visuelt Eksekutivfunksjon	Nevrolingvistikk Språk • forståelse • bearbeiding • produksjon RAN Fonologisk prosessering	Kognitivt
			Biologisk

ble formulert i fire punkter fokusert på barn med dysleksi:

1. Finne ut hvordan hjernen arbeider når barn lærer å lese og skrive.
2. Finne effekt av tidlig trening.
3. Tidlig identifisering av risikofaktorer.
4. Kjønn og arvelighet.

Alle deler og faser av prosjektet har vært godkjent av Regional etisk komité og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Deltakelse i hjerneskanning setter ekstra krav til samtykke som må innhentes for hver undersøkelse.

Metode

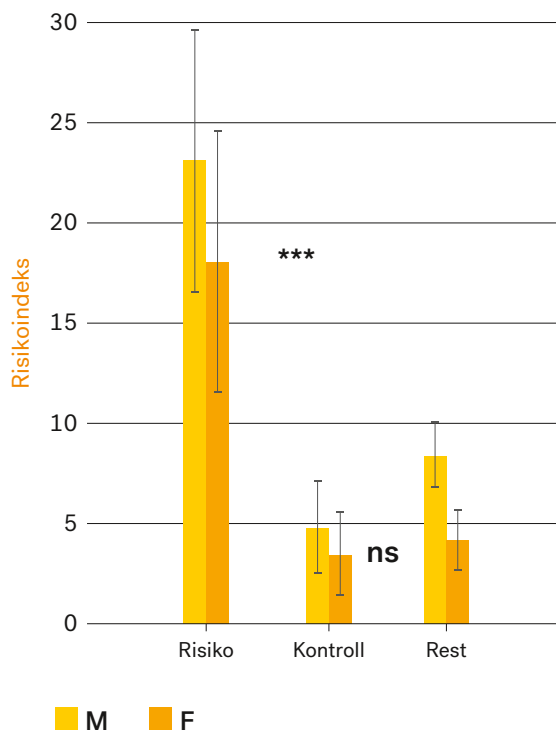
Kriterier for deltaking var at barna hadde ett år igjen i barnehagen (dvs. alder 5 år), at de fire vestlandsfylkene skulle være representert, at by og land og bokmål og nynorsk skulle være likt representert. Statped Vest sto for utvelging av kommuner som skulle spørres om deltaking. Av 120 barn fra 9 forskjellige barnehager fordelt på de fire fylkene som fikk forespørsel om å delta, fikk vi samtykke fra 109 foresatte, altså en deltakelsesprosent på 91 prosent, som vi kunne si oss svært fornøyde med. Inklusjonskriterier var at barnet skulle ha evner innen normalområdet, ha norsk som førstespråk og ikke ha noen kjente nevrologiske avvik. Fire barn tilfredsstilte ikke disse kriteriene om deltaking.

To nokså likelydende spørreskjema med spørsmål som typisk stilles i forbindelse med en dysleksiutredning, ble laget i forbindelse med studien. Disse ble utfylt av foresatte og barnehagelærerne til femåringene som skulle delta. Spørsmålene gikk på helse, språk, motorikk, kognisjon, biologi og miljø, som i sum inkluderte de fire nivåene i modellen til Morton & Frith. På bakgrunn av de besvarte spørreskjemaene ble det utarbeidet en indeks som identifiserte en risikogruppe bestående av 13 jenter (F) og 13 gutter (M), jf. Figur 2. Siden populasjonsbaserte studier har vist at like mange gutter som jenter utvikler dysleksi, ønsket vi lik kjønnsrepresentasjon. Da måtte vi også ta hensyn til forskning om at tegn på vansker vises tidligere og mer tydelig hos gutter enn hos jenter. Dette medførte at risiko-grensen for jenter ble satt lavere (færre risikotegn) enn for gutter (for mer informasjon se Helland, Plante & Hugdahl (2011). En matchet kontrollgruppe på

et tilsvarende antall barn ble etablert. Prosjektet hadde da en eksperimentgruppe på 52 barn som skulle følges longitudinelt. De som ikke ble med i noen av eksperimentgruppene utgjorde en «restgruppe». Risikogruppen (begge kjønn) hadde signifikant høyere risikoindeks enn både kontrollgruppen og restgruppen ($p < .001$). Det var ingen forskjeller mellom kontroll og restgruppen, og det var ingen signifikante kjønnsforskjeller innen gruppene (se Figur 2).

Tabell 2 gir oversikt over forløpet i prosjektet, som spente over ti år i barnas liv, – fra de var fem til femten år og gjennom de tre literacy-stadiene. På venstre del av tabellen er oversikten over områdene som ble testet av våre samarbeidspartnere på de respektive PP-kontorene, samt de tre fMRI-sesjonene, én for hvert av de tre literacy-stadiene. I midterste del av tabellen er en oversikt over treningen som

FIGUR 2. RI-5 fordelt på gruppe og kjønn.



TABELL 2. Oversikt over prosjektet fra 5 til 15 år.

LITERACY STADIUM	PERIODE	TESTER	TRENING			SKOLE	FORMIDLING
Pre-literacy	Vår	RI-5 TRAS	Fra lyd til mening	Fra mening til lyd	Antall treninger	Les-/skriv	Aktiviteter
Alder 5 til 6	Høst	WPPSI Fon bevissthet Dikotisk lytting Rask benevning Språkforståelse Bokstavkunnskap Ordlesing	-	-	-	-	Møter Konferanser
	Vår	fMRI	BU 1	TD 1	40		
Alder 6 til 7	Høst	Fon bevissthet Dikotisk lytting Rask benevning Visuell test Språkforståelse Bokstavkunnskap Ordlesing Orddiktat	-	-	-	-	Møter Konferanser Publiseringer
	Vår		BU 2	TD 2	32		
Emergent literacy	Høst	Tallhukommelse Dikotisk lytting Rask benevning Verbal læring Visuell test Språkforståelse Ordlesing Orddiktat	-	-	-	ja	Møter Konferanser Publiseringer
	Vår	fMRI Balanselab	BU 3	TD 3	32		
Alder 8 til 9	Høst	WISC-III Dikotisk lytting Verbal læring Språkforståelse Ordlesing Orddiktat	-	-	-	ja	Møter Konferanser Publiseringer
Literacy		RI-11 CCC-2 Tallhukommelse Dikotisk lytting Rask benevning Verbal læring Visuell test Språkforståelse Ordlesing Orddiktat Setningsdiktat Engelsk L2	-	-	-	ja	Møter Konferanser Publiseringer
	Vår	fMRI					
Alder 15	Høst	RI-15 Spørreskjema				ja	Konferanser Publiseringer

deltakerne tok del i. Testene og treningsmateriale som ble brukt er referert til i Helland, Plante, mfl., (2011); Helland, Tjus, Hovden, Ofte, & Heimann (2011). På WPPSI-testen (Wechsler, 2002) skåret begge gruppene innen normalområdet og uten signifikante gruppeforskjeller.

Resultat

Dysleksi ble identifisert da barna var 11 år – altså i literacy-stadiet. Dette ble gjort ved blindanalyser av lese- og skrive-data. I samsvar med estimat fra annen dysleksiforskning (Gabrieli, 2009; Tønnessen, 1997) ble den nedre 10. percentilen brukt for å identifisere deltakerne som skåret svakest. Denne prosedyren er nærmere diskutert i Helland, Plante, & Hugdahl. (2011). Det viste seg at 13 av deltakerne hadde utviklet dysleksi (fem gutter og åtte jenter). Elleve kom fra den definerte risikogruppen, to fra «Typiskgruppen». Disse tallene måtte modifiseres etter at en mor revurderte hvordan hun hadde svart på RI-5. I løpet av prosjektet hadde det kommet fram at det var mye dysleksi i familien, og at barnet hennes hadde hatt en avvikende språkutvikling. Dermed ble det klart at barnets reelle risikoindeks var høy og at hun egentlig hørte hjemme i risikogruppen. Det vil si at 12 av de 13 som utgjorde «Dysleksigruppen» kom fra risikogruppen som ble etablert da barna var 5 år gamle.

For leseren kan denne nye gruppedelingen virke uklar. En må skille mellom «Dysleksigruppen», som består av de 13 elevene som fikk identifisert dysleksi da de var 11 år gamle, og «Typiskgruppen», som utgjorde de øvrige barna i prosjektet og som ikke utviklet dysleksi. Ved å ha identifisert «Dysleksigruppen» da de var 11 år, kunne vi følge denne gruppen og «Typiskgruppen» bakover/i retrospekt via alle dataene vi hadde samlet inn fra de var fem år gamle.

Resultatene fra mange av prosjektets delstudier er publiserte i diverse internasjonale, fagfellevurderte tidskrift. Her blir det gitt et resymé av hovedtrekkene i resultatene med referanser til de mest aktuelle publikasjonene. Sammendrag av 22 masteroppgaver fra prosjektet kan gi detaljerte opplysninger som ellers ikke kommer fram i de internasjonale publikasjonene. For interesserte kan disse finnes på Turid Helland, Research Gate. Project 1. The Bergen Longitudinal Dyslexia Study.

Symptomnivå. Vi starter med en kort oppsummering

av resultat på symptomnivået, – altså det som har med lese- og skriveferdigheter å gjøre.

Pre-literacy. Barna begynte på skolen da de var 6 år, men ifølge læreplanen K06 (Utdanningsdirektoratet, 2011) skulle de ikke begynne med lese- og skriveopplæring før i 2. klasse (7 år gamle). Resultat på tester fra 5 til 7 år er derfor innen denne fasen. Allerede da de var 5 og 6 år gamle, viste «Dysleksigruppen» signifikant lavere skårer på bokstavkunnskap sammenlignet med «Typiskgruppen». Bokstavkunnskapen utjevnet seg i 2. klasse, da de hadde begynt på bokstavinnlæringen om høsten. Leseprøven derimot, viser at begge gruppene var omtrent like ukjente med lesing da de var 5 og 6 år gamle, men under den første opplæringen viste det seg at «Typiskgruppen» leste signifikant bedre enn «Dysleksigruppen» da de var 7 år gamle. En orddiktat viste også signifikant forskjell på de to gruppene.

Emergent Literacy. «Dysleksigruppen» skåret signifikant lavere enn «Typiskgruppen» både på lesetester og skrivetester.

Literacy. Data fra da barna gikk i 6. klasse gjelder ulike innfallsvinkler til lesing og skriving på både norsk og på engelsk. «Dysleksigruppen» skåret signifikant dårligere enn «Typiskgruppen» på alle områdene. Men det er verdt å merke at de viste en signifikant framgang i forhold til seg selv. Kort oppsummert kan en si at i Literacy-stadiet, da lesing og skriving skal være redskap for annen læring, hadde både «Dysleksigruppen» og «Typiskgruppen» oppnådd funksjonelle ferdigheter, men avstanden mellom dem var stadig økende. For mer informasjon, se Helland, Plante & Hugdahl (2011); Morken & Helland (2013); Helland (2012, s. 146–149). Likevel er det verdt å merke seg at dysleksigruppen i det tidligere nevnte doktorgradsprosjektet fra 2002, skåret betydelige lavere enn «Dysleksigruppen» i «Ut med språket!».

Biologisk nivå. Interessant nok var det flere jenter enn gutter som hadde utviklet dysleksi. Alle de fem guttene i «Dysleksigruppen» hadde dysleksi i nærmeste familie. Av de åtte jentene var det bare tre som hadde dysleksi i nærmeste familie. Flere longitudinelle studier følger barn av biologiske foreldre som selv har dysleksi, og i disse studiene finner vi en overvekt av gutter. Dermed er det naturlig å stille spørsmål om i hvilken grad utvalgsprin-

sippene (basert på biologi/arvelighet/genetikk eller populasjonsbasert) har vært styrende for hvordan vi har oppfattet kjønnsbalansen med hensyn til dysleksi. Videre vil det være av interesse å finne ut om arvelighet spiller en sterkere rolle hos gutter enn jenter (se Helland, 2016, 2017, for videre diskusjon av arvelighet, språkvansker, og for risiko for å utvikle dysleksi (se Helland, Jones & Helland, 2017). Det viste seg også at guttene i «Dysleksigruppen» hadde større vansker med balansen enn jentene både i «Dysleksigruppen» og «Typiskgruppen». Dette er nærmere beskrevet i en masteroppgave (Fagerli, 2012).

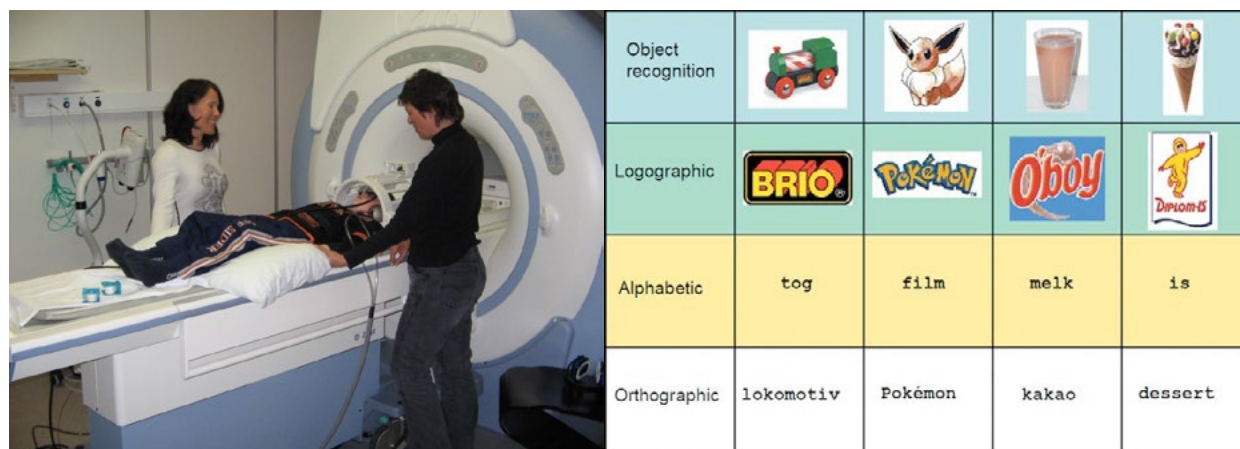
Figur 3 viser ett av barna i studien trygt sammen med mamma og radiograf før han skulle løse oppgaver i skanneren. Oppgavene gikk ut på å trykke på en knapp når han så et bilde eller en tekst som hadde med ett av fire oppgitte temaer å gjøre, f.eks. noe å drikke. De samme oppgavene ble brukt ved alle tre skanningene, og fMRI-data ble analysert både i forhold til hjernens struktur og funksjon. De første fMRI-publikasjonen fra prosjektet viste forskjeller i aktivering mellom risikobarna og kontrollbarna da de var 6 år (Specht mfl., 2009).

Analysene på hjernens *struktur* gjaldt definerte områder som har med oppmerksomhet, minne og språk å gjøre, – altså viktige funksjoner når det gjelder lese- og skriveinnlæring. Analysene viste forskjeller mellom

«Dysleksigruppen» og «Typiskgruppen», spesielt i Pre- og Emergent Literacy-stadiene, men ubetydelige forskjeller i Literacy stadiet. Funnene har vakt oppmerksomhet, for her viste vi forskjeller i struktur som igjen tyder på redusert plastisitet (mindre grå substans) for grunnleggende auditiv og visuell prosessering i «Dysleksigruppen» allerede før de hadde begynt å lære å lese og skrive. En slik forskjell kunne altså ikke forklares som et resultat av vansker med lesing og skriving. Hos «Typiskgruppen» kunne en se større variasjon og plastisitet, men overraskende nok var forskjellene mellom de to gruppene ikke lenger signifikante i Literacy-stadiet. Disse funnene kan tyde på at barn med dysleksi har en redusert plastisitet i korteks før lese- og skriveinnlæringen begynner, og som dermed kan virke hemmende på denne innlæringen (Clark mfl., 2015).

I de *funksjonelle* analysene ser en hvordan hjernen arbeider med bilder, logoer og ord i løpet av de tre stadiene. Vi fant forskjeller mellom de to gruppene i både Pre- og Emergent Literacy-stadiene. Den tidlige prosesseringen innen lesenettverket i hjernen var forsinket i «Dysleksigruppen». Men denne prosesseringen normaliserte seg fram til Literacy-stadiet. Den tidlige forsinkelsen kan altså muligens forklare de relativt store forskjellene i lesing og skriving i Literacy-stadiet (Morken, Helland, Hugdahl, & Specht, 2014, 2017).

FIGUR 3. Til venstre: 6-åring i skanneren sammen med mamma og radiograf. Til høyre fra oppgavene barna fikk.



Sammenfattet kan vi si at hjernedataene viste en utvikling fra signifikante forskjeller mellom de to gruppene i stadiene Pre- og Emergent-literacy til ikke-signifikante forskjeller i Literacy-stadiet.

Kognitivt nivå. Tabell 2 viser alle de kognitive testområdene som dannet grunnlag for denne delen av datainnsamlingen. Analogt med funnene våre på det biologiske nivået fant vi tidlige gruppeforskjeller innen verbalt arbeidsminne, visuo-spatial bearbeiding og rask benevning (RAN), der «Dysleksigruppen» skåret signifikant svakere enn «Typiskgruppen». Vi så også en parallell utvikling med det biologiske nivået: forskjellen mellom gruppene innen disse områdene avtok. Videre er det verdt å merke seg at forskjeller innen høyere kognitive funksjoner som språkforståelse vedvarte. Visuelt minne og RAN viste seg å være de beste og tidligste prediktorene for seinere vansker med lesing og skriving på norsk (L1), mens fonologisk bevissthet og korttidsminne viste seg å være de beste og tidligste prediktorene for vansker med engelsk (L2). Dette er i seg selv et svært sammensatt bilde, som kan være med å forklare de store variasjonene en finner i forskningen på dysleksi, og som er i tråd med store internasjonale forskningsprosjekt (Pennington mfl., 2012). Men hovedtrenden var en normalisering mellom de to gruppene i Literacy-stadiet. For mer informasjon, se Helland & Morken (2015).

Miljø-nivå. Treningen foregikk i tre perioder i vårhalvåret fra siste år i barnehagen til andre klasse. Dette er altså i *Pre-literacy* og første del av *Emergent literacy*-stadiene. Treningen var databasert, evidensbasert og individuell og foregikk i de respektive barnehagene og skolene. Hver økt var på 20 minutter og besto av 40 økter første året og 32 økter de neste to årene. Trenerne fikk egen opplæring på forhånd, og det ble gjennomført pre- og posttestinger etter hver periode.

Treningen var basert på to velkjente pedagogiske prinsipper. Det ene kaltes «Fra lyd til mening» (også kalt bottom-up, BU). En starter nedenfra med bevisstgjøring på språkllyder, videre innlæring av fonem/grafem-korrespondanse og videre oppover til meningsbærende tekst. Det andre prinsippet kaltes «Fra mening til lyd» (også kalt top-down, TD) og starter med opplest tekst til bilder og skrift, der en skal analysere seg nedover til de minste språklige elementene.

Etter de tre årene med trening ble det konkludert med at evidensbasert, spesifikk databasert trening som starter i barnehagen virker forebyggende på utviklingen av dysleksi. Treningen bør bestå av BU og TD. For mer informasjon, se kapittel 10 i Helland, 2012; og i Helland, Tjus, mfl., 2011). En masteroppgave i logopedi analyserte treningsloggene som ble ført for hvert barn for hver trening det første året, og en kunne konkludere med at barna hadde likt treningen (Sværi, Andersen, & Helland, 2015).

Bortsett fra denne treningen var det et prinsipp i prosjektet at barna skulle motta samme undervisning og eventuell tilmelding til hjelpetjenesten på lik linje med de andre barna i barnehagene og skolene. I konsesjonen og informasjonen til foresatte lå det informasjon om at dette var et forskningsprosjekt på gruppebasis og at individuell veiledning var utenfor prosjektets mandat.

Fra 5 til 15 år

I 2015 var barna i «Ut med språket!» blitt 15 år, de gikk siste året i ungdomsskolen (10. klasse), og det var 10 år siden prosjektet startet. Dette ga mange grunner til å prøve å finne ut hvordan det hadde gått med barna, som var fordelt på 11 forskjellige skoler i de fire fylkene. Denne gangen fant vi det mest tjenlig å prøve å nå alle de 109 opprinnelige deltakerne med en spørreundersøkelse. Vi klarte å finne fram til 99 av deltakerne, og fikk tilbakesendt utfylt spørreskjema fra 60. Av disse var 10 fra «Dysleksigruppen». Foresatte og barn (nå ungdom) ble bedt om å svare på spørsmålene sammen.

Spørreskjemaet besto av en første del som var en aldersjustert versjon av det opprinnelige RI-5. Andre del av skjemaet inneholdt spørsmål som gikk på skole: karakterer, læringsstrategier, medievaner, søvn, trivsel og videre utdanning. Vi fant for det første at de to risikoindeksene fra 5 og 15 år ikke hadde endret seg mye, noe som vi må se på som en ekstra validering av RI-5 som ble brukt for å identifisere risikobarn da de var 5 år (se Figur 4). Videre fant vi at RI-5-skårene korrelerte signifikant med seinere lese- og skriveprøver, og med karakterer i skriftlig norsk, engelsk og matematikk i 10. klasse. Karakterene viste det som er typisk for elever med dysleksi: signifikant lavere skårer i «Dysleksigruppen» sammenlignet med «Typiskgruppen» i norsk skriftlig, engelsk skriftlig, matematikk og gjen-

nomsnittskarakter. Det var ingen signifikante utslag med hensyn til muntlige karakterer.

Alle elevene i «Dysleksigruppen» rapporterte at de hadde mottatt en eller annen form for tilpasset opplæring, enten som gruppeundervisning, enetimer eller ved tilpasninger som hjelpemidler, leksehjelp, tilrettelegging ved prøver eller en kombinasjon av disse. Ingen var meldt videre til 3.-linjetjenesten. Disse tilbakemeldingene gir et inntrykk av elevene i «Ut med språket!» har klart seg bedre enn elevene som utgjorde utvalget i det tidligere refererte doktorgradsarbeid (Helland 2002), og som altså gjaldt barn og ungdom fra samme geografiske område.

Med hensyn til videre skolegang ønsket flere i «Dysleksigruppen» seg til yrkesfaglig videregående skole. I det store og hele formidlet elevene fra begge gruppene at de opplevde skolegangen som god. Det at de hadde gått på så mange forskjellige skoler fordelt på fire fylker vil si at ingen av resultatene kan relateres til ett bestemt oppvekstmiljø.

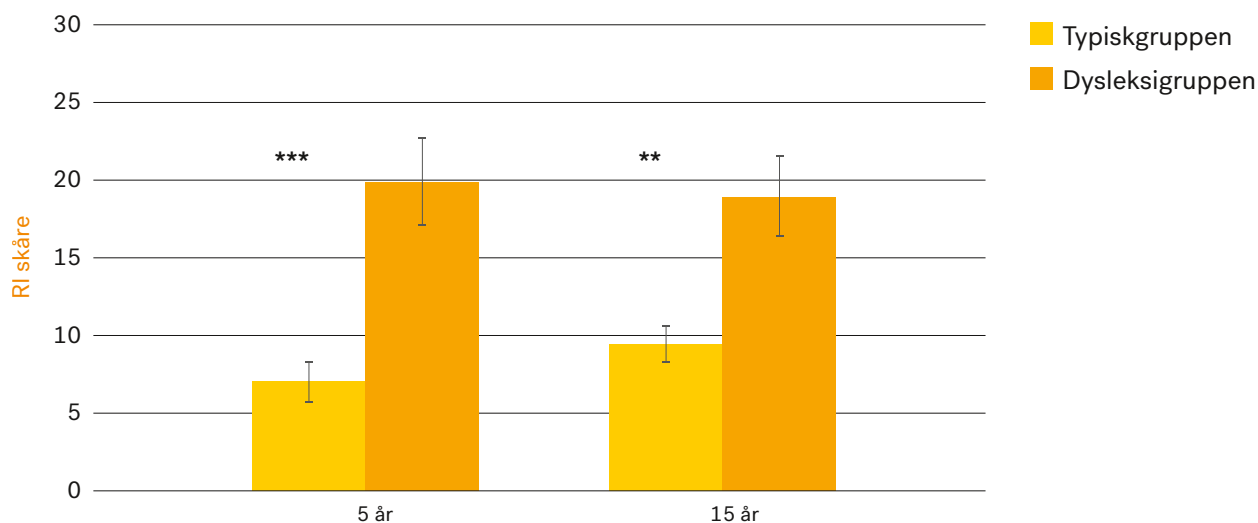
Svar på forskningsspørsmålene våre

Vi stilte i utgangspunktet spørsmål om hvordan hjernen arbeider under lese- og skriveopplæring, om effekt av trening, om tidlig identifisering, og om kjønnsforskjeller og

arvelighet. Studien viser at barn i risikosonen for å utvikle dysleksi langt på veg kan identifiseres før skolealder ved hjelp av et enkelt spørreskjema til foresatte og barnehagelærere (RI-5 er nå tilgjengelig, og informasjon om kartleggingsskjemaet finnes på nettsiden til Infovest (2018)). Barna i «Dysleksigruppen» er i studien karakterisert som å ha en funksjonell lese- og skriveferdighet. Det er nærliggende å anta at den relativt gode funksjonen kan relateres til den tidlige treningen de fikk.

Det helt spesielle med denne studien var at vi kunne følge hjernens utvikling gjennom lese- og skrivestadiene. De noe overraskende funnene var at hjernestrukturer og funksjoner «normaliserte» seg underveis. Vi tolker disse funnene på bakgrunn av forskning på voksne: på veien fra analfabetisme til å mestre lese- og skrivekunsten endres lesenettverket (Dehaene, Cohen, Morais, & Kolinsky, 2015; Dehaene mfl., 2010). Det betyr at jo tidligere vi utnytter hjernens plastisitet, jo større er sjansene til å lykkes med å lære å lese og skrive. Altså: tidlig innsats med lekpreget, evidens- og databasert intervensjon i overgangen barnehage/skole – og videre de første årene på skolen, er en hovedkonklusjon fra denne studien. Figur 5 illustrerer hovedfunnene i prosjektet.

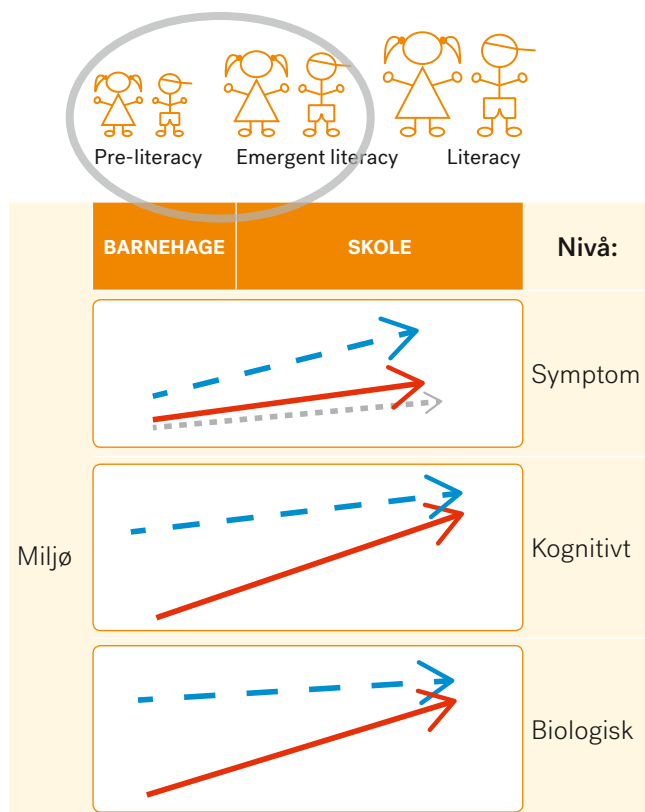
FIGUR 4. Risikoindeksen da barna var 5 år og 15 år.



Jo tidligere vi utnytter hjernens plastisitet, jo større er sjansene til å lykkes med å lære å lese og skrive.

Vi startet med like mange jenter som gutter i risikogruppen. Resultatet viste at litt flere jenter enn gutter utviklet dysleksi. Med et så lite utvalg kan ikke dette funnet generaliseres, men vi kan si at her er en tilnærmet lik kjønnsbalanse, og dette samsvarer med større populasjonsbaserte studier. Slike funn bør danne grunnlag for flere populasjonsbaserte studier på dysleksi, kjønn og arvelighet, og krever langt større utvalg enn det vi har her.

FIGUR 5. Skjematisk oversikt over tendensene i funnene fra symptomatisk, kognitivt og biologisk nivå i løpet av Pre-, Emergent og Literacy stadier.



Rød pil: «Dysleksigruppen»; stiplet pil: «Typisk-gruppen». Grå sirkel indikerer når tiltak bør settes inn. Grå stiplet linje indikerer tenkt dysleksi-utvikling uten tidlig trening.

Svake sider ved studien

Det har med rette vært hevdet at resultatene må tolkes med varsomhet, ikke minst på bakgrunn av et lite antall deltakere, spesielt i «Dysleksigruppen». Når det gjelder hjerne-skanning av så små barn som 6-åringer, ble det tidlig vist skepsis. Begrunnelsen var både at dette ikke hadde vært gjort før og at barn i denne alderen trolig ikke ville tørre å legge seg i en skanner for å løse oppgaver. Dette viste seg å ikke holde stikk, men at det var vanskelig for så små barn å ligge i ro, har nok gjort dataene vanskeligere enn vanlig å bearbeide. Dette er diskutert i de aktuelle artiklene.

En kan også hevde at trening barna fikk i første del av prosjektperioden, svekker dataene i den forstand at en har grepet inn i en naturlig utvikling. Dette kan være et vesentlig argument i forskningsmessig forstand. Men siden vår definisjon av dysleksi er at det er en medfødt disposisjon og at tilstanden varer hele livet, tilsier det at vi med denne treningen ikke kunne trene vekk vansken, men gjør symptomene mindre. Likevel skulle vi svært gjerne hatt en kontrollgruppe som ikke fikk denne intervensjonen, men som hadde vært igjennom alle testene som vår eksperimentgruppe var med på. Motargumentene er at det ikke ville være etisk riktig å «bruke» barn i en så lang periode uten at barna/foresatte/barnehagene og skolene skulle få noe igjen for det.

Erfaringer

Noen betraktninger om å gjennomføre en longitudinell studie

Mye av det jeg har grunnet på angående dysleksi, har jeg lært mer om gjennom denne studien. Så vidt vites, er dette den første, og muligens foreløpig den eneste populasjonsbaserte longitudinelle dysleksistudien som kombinerer utviklingsdata på symptomatisk og kognitivt nivå med tilsvarende hjernedata. Dette har vært mulig på grunn av den gode miljøstøtten prosjektet har fått. At vi har fMRI-data av barn som utviklet dysleksi før de fikk konstatert denne vansken, er fra flere hold beskrevet som unikt.

En longitudinell studie som omhandler barn krever en stor innsats fra miljøet sin side. Tabell 3 gir et nøkternt overslag over antall personer som har deltatt direkte i prosjektet. Videre vises antall formidlinger i en eller annen

form, fra publisering i høyt rangerte tidsskrift til medieoppslag og lokale møter. Vi kan understreke at uten innsatsen fra omgivelsene rundt barna hadde dette prosjektet ikke vært mulig. For det første gjaldt dette den positive holdningen som prosjektet ble møtt med og ivaretatt av fra Statped Vest, Universitetet i Bergen og de fire deltakende kommunene Haugesund (Rogaland), Kvinnherad (Hordaland), Førde (Sogn og Fjordane) og Fræna (Møre

og Romsdal). Her fikk en frigjort ressurser til prosjektet, og ikke minst fikk ansatte ved PP-tjenestene i disse kommunene anledning til å avsette tid til testing av barna. Videre arrangerte ledergruppen i prosjektet jevnlig møter med PP-tjenesten til diskusjoner, opplæring og tilbakemeldinger. Det ble i gjennomsnitt holdt to møter pr. år med barnehage/skoler for lærere og foresatte. Det var godt frammøte på disse arrangementene, og vi opplevde stor interesse for prosjektet.

To tiltak fordret særlig innsats fra foresattes side. De tre fMRI-sesjonene foregikk ved Haukeland universitetssjukehus i Bergen. Barna og en voksen omsorgsperson fikk gratis reise og opphold i Bergen i forbindelse med dette, noe som mange synes var hyggelig, og det ble lagt arbeid ned i at oppholdet skulle bli en positiv opplevelse. Videre brukte mange foresatte tid på å følge barna til treningen når denne ikke klaffet tidsmessig med tidene i barnehage eller skole. Det er blitt holdt flere seminar for deltakerne i prosjektet med nasjonalt og internasjonalt velkjente forskere innen dysleksifeltet som forelesere.

Studien har vært omtalt i pressen en rekke ganger, og fMRI-delen av prosjektet har blitt vist på NRK i forskningsprogrammet Schrödingers Katt. I sum kan en si at prosjektet har blitt møtt med stor interesse og store forventninger, og dette har vært svært vesentlig for gjennomføringen. Prosjektet ble opplevd som meningsfylt fra grunnplanet og oppover i de kommunale og administrative system og blant forskere, og dette er nok en vesentlig grunn til at det kunne gjennomføres på en vellykket måte. Økonomisk støtte har kommet fra

Universitetet i Bergen, Statped Vest, Unifob, RBUP Vest, Meltzers Høyskolefond, Norges forskningsråd og kommunene Haugesund, Kvinnherad, Førde og Fræna.

Å implementere forskning ...

Som vi har sett av titlene på viktige stortingsmeldinger, er fokusord «tidlig innsats» og «kvalitet i læringen». I vårt norske og skandinaviske forskermiljø er det nå mange som underviser, foreleser, veileder, lager studentprosjekt, forsker, presenterer, diskuterer, drar på konferanser, skriver og populariserer på temaene om avvikende språkutvikling og dysleksi, konsekvenser og tiltak. I 2015 tok vår

TABELL 3. Oversikt over antall ulike former for formidling i «Ut med språket».

PERSONER I PROSJEKTET	
Barn	109
Foresatte	109
Barnehage	9
Skole	11
Trenere	8
PPT	16
Administrative ledere	25
Haukeland universitetssjukehus	7
Datamedarbeidere	6
Studenter	25
Forskere	20
SUM, personer	345

FORMIDLING	
Internasjonale publikasjoner	11
Nasjonale/nordiske publikasjoner	10
Masteroppgaver	22
Konferanser	32
Medieoppslag	35
Møter med samarbeidspartnere	28
SUM, formidling	138

Faktum er at vi nå har gode, om ikke tilstrekkelige, kunnskaper basert på solid nasjonal og internasjonal forskning Men kunnskapen ser ikke ut til å nå fram.

forskergruppe, Bergen Logopediforskning (B. LOG), initiativet til en samling av aktuelle forskningsmiljø i Norge, og med støtte fra Forskningsrådet hadde vi en vellykket konferanse i to dager under vignetten «Språknett». Dette ble et interessant, spennende og inspirerende møte, som avspeilte aktiv forskning og som det var ønske om å gjenta, gjerne i en videre nordisk sammenheng.

I 2016 ønsket Kunnskapsdepartementet å finne mer ut om status for det temaet som mange av oss har engasjert seg i. Konsulentfirma Rambøll Management Consulting fikk i oppdrag å gi en «Kunnskapsoversikt over tiltak som forebygger og avhjelper spesifikke språkvansker hos barn og unge fra 0 til 24 år». Her er fra hovedkonklusjonen i rapporten:

Det eksisterer lite forskning på tiltak som skal avhjelpe og/eller forebygge spesifikke språkvansker. I arbeidet med å søke etter, og vurdere relevansen av forskning, fant vi få studier som oppfylte inklusjonskriteriene. Kunnskapsoversikten inkluderer 17 publikasjoner (se tabell 3.1), hvor 2 er publikasjoner på svensk og 15 er publikasjoner på engelsk. Det er med andre ord ingen norske publikasjoner med i kunnskapsoversikten (Rambøll, 2016).

Sett fra våre forskningsmiljøer side opplevdes dette som en urimelig konklusjon siden vi forsker på språk og språkutvikling, vi publiserer på norsk i nasjonale tidsskrift og på engelsk i internasjonale tidsskrift. Rambøll presenterer sin egen kompetanse slik: *Rambøll er en global samfunnsrådgiver innen bygg & arkitektur, samferdsel, byutvikling, energi, vann, miljø & helse, olje & gass og management consulting* (Rambøll, 2018). Ett av formålene med seminaret vårt, «Språknett», var å samle vår egen forskning rundt bl.a. dette temaet. Jeg skal la spissformuleringer ligge, men bare kommentere at en må undres over at vårt eget departement lar forskningen vår bli evaluert av noen som har kompetansen sin innen helt andre fagområder.

Barneombudets fagrapport «Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen», kom i 2017. Der ble behovet for målrettede tiltak understreket. Fagrapporten hevder med styrke at norske barns rettigheter til tilpasset opplæring ikke er ivaretatt på en forsvarlig måte i alle deler av skoleverket. Barneombudet oppfordrer

derfor til et kraftig løft når det gjelder fagbasert og likeverdig innsats. Både Kunnskapsdepartementet og Barneombudet peker på at det ofte er barn med utviklingsmessige språkvansker, dysleksi eller matematikkvansker som ikke får det tilbudet de har rett på, og at fagkompetanse på disse områdene ikke har vært prioritert i utdanningssystemet.

At Kunnskapsdepartementet ikke har klart å skaffe seg innsikt i den forskningen som drives på avvikende språkutvikling i Norge, er i seg selv nedslående. Det Barneombudet melder, er kanskje enda mer nedslående. Faktum er at vi nå har gode, om ikke tilstrekkelige, kunnskaper basert på solid nasjonal og internasjonal forskning. Ikke minst har det vært viktig at en har forskning på tvers av faggrenser slik at barns utvikling har blitt fulgt på flere nivå samtidig: på det symptomatiske, det kognitive og det biologiske. Vi vet at miljøet har en viktig, ja, avgjørende rolle når det gjelder å gi de riktige tiltakene, slik at uheldig utvikling hindres. Men kunnskapen ser ikke ut til å nå fram.

Stortingsmelding 21 «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» (2016–2017) tyder på mangel på innsikt og vilje til å implementere den kunnskapen vi har. I en kronikk i Stavanger aftenblad formulerte professor Per Henning Uppstad det på følgende måte: «Hovudutfordringa er at det er så få i skulesystemet som skjønar og ser kva desse elevane treng. Alle veit at dei treng noko, men få veit kva, kor mykje og korleis» (Uppstad, 2018). Myndigheters anvendelse av «tilpasset opplæring» for elever som strever, men som ikke kvalifiserer for sakkyndig vurdering, gjør at et vagt og udefinert begrep blir tillagt mening avhengig av politiske og pedagogiske strømninger og ideologier. Dette fører til at skoleledere og lærere er usikre på hvordan opplæringen skal tilpasses, noe som igjen kan føre til handlingslammelse ifølge Jenssen & Lillejord (2009). Ikke minst ser dette ut til å gå ut over elever med dysleksi, som vanligvis faller i kategorien «tilpasset opplæring» uten sakkyndig vurdering. Det ligger et håp i at analysene fra Ekspertutvalget (2018) har skapt engasjement og diskusjoner som kanskje kan endre tilstanden fra «Uten mål og mening» (Barneombudet) til en tilstand med mål og mening.

Nyere forskning tilsier at tidlig innsats er viktig, og peker på hvordan vi skal gå fram for å lykkes med tidlig innsats. Vi som arbeider med forskning på dette feltet, får

stadig høre hvor viktig arbeidet vårt er. Men vi har tydeligvis ikke vært flinke nok til å formidle denne kunnskapen. Like fullt bør vi kunne forvente at styrende organ som forvalter både forskningen og implementeringen ikke glemmer kunnskapen bak fine ord om kvalitet i læringen og tidlig innsats.

Jeg håper ikke dagens nyutdannede lærere vil bli like forundret og famlende som jeg var da jeg startet som lærer i 1971 og støtte på elever i tenårene som knapt kunne lese og skrive.



Turid Helland er professor emeritus ved Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen. Hun er utdannet filolog (cand.mag.) med fagene engelsk, pedagogikk og norsk, har videreutdanning innen spesialpedagogikk og logopedi, og har en doktorgrad med fokus på dysleksi og nevrokognisjon. Hun er forskningsgruppelider for Bergen logopediforskning (B.LOG), har ledet flere forskningsprosjekt, og har publisert i en rekke internasjonale og nasjonale tidsskrift og fagbøker. Hun er forfatter av «Språk og dysleksi». Tidligere var hun lærer i ungdomsskolen. Arbeidsområder nå er språkvansker/dysleksi, flerspråklighet og kompetanseutvikling for utredning av språkvansker, dysleksi og matematikkvansker.

REFERANSER

- BARNEOMBUDET.** (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen *Barneombudets fagrapport 2017*.
- CLARK, K.A., HELLAND, T., SPECHT, K., NARR, K.L., MANIS, F.R., TOGA, A.W. & HUGDAHL, K.** (2015). Reply: Cortical differences in pre-literate children at familial risk of dyslexia are similar to those observed in dyslexic readers. *Brain*. doi:10.1093/brain/awv037
- DEHAENE, S.** (2009). *Reading in the Brain*. New York: Viking.
- DEHAENE, S., COHEN, L., MORAIS, J. & KOLINSKY, R.** (2015). Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. [Perspectives]. *Nat Rev Neurosci*, 16(4), s. 234–244. doi:10.1038/nrn3924
- DEHAENE, S., PEGADO, F., BRAGA, L. W., VENTURA, P., FILHO, G. N., JOBERT, A., ... COHEN, L.** (2010). How Learning to Read Changes the Cortical Networks for Vision and Language. *Science*, 330(6009), s. 1359–1364. doi:10.1126/science.1194140
- EHRI, L.C.** (1987). Learning to Read and Spell Words. *Journal of Literacy Research*, 19(1), s. 5–31. doi:10.1080/10862968709547585
- FAGERLI, B. M.** (2012). *Dysleksi og balanse*. Masteroppgave. IBMP, Universitetet i Bergen
- FORSKNINGSRÅDET.** (2014). *Lærende Regioner i Norge. Forskning og innovasjon i utdanningssektoren – FINNUT*. Oslo: Norges forskningsråd.
- FRITH, U.** (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36(1), s. 67–81.
- GABRIELI, J.D.E.** (2009). Dyslexia: A New Synergy Between Education and Cognitive Neuroscience. *Science*, 325 (5938), s. 280–283. doi:10.1126/science.1171999
- GOSWAMI, U.** (2003). Why theories about developmental dyslexia require developmental designs. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(12), s. 534–540. doi:10.1016/j.tics.2003.10.003
- HELLAND, T.** (2002). *Neuro-Cognitive Functions in Dyslexia. Variations According to Language Comprehension and Mathematics Skills*. Doktorgradsavhandling, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- HELLAND, T.** (2009). Challenges in Dyslexia Research. I: N.H. Salas & D.D. Peyton (Eds.), *Reading: Assessment, Comprehension and Teaching*. Hauppauge: Nova Science Publishers, Inc.
- HELLAND, T.** (2012). *Språk og dysleksi*: Fagbokforlaget.
- HELLAND, T.** (2016). Dysleksi og arvelighet, Del 1. *Dyslexi*, 4, s. 26–31.
- HELLAND, T.** (2017). Dysleksi og arvelighet, Del 2. *Dyslexi* 1, s. 24–31.
- HELLAND, T., JONES, L.Ø. & HELLAND, W.** (2017). Detecting Preschool Language Impairment and Risk of Developmental Dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education*, s. 1–17. doi:10.1080/02568543.2016.1274928
- HELLAND, T. & MORKEN, F.** (2015). Neurocognitive Development and Predictors of L1 and L2 Literacy Skills in Dyslexia: A Longitudinal Study of Children 5–11 Years Old. *Dyslexia*, n/a-n/a. doi:10.1002/dys.1515
- HELLAND, T., PLANTE, E. & HUGDAHL, K.** (2011). Predicting Dyslexia at Age 11 from a Risk Index Questionnaire at Age 5. *Dyslexia*, 17(3), s. 207–226. doi:10.1002/dys.432
- HELLAND, T. & ROMMETVEIT, K.** (2008). Dysleksi, et flerfaglig forskningsfelt. Aktuell dysleksiforskning sett i lys av Imre Lakatos sin filosofi om forskningsprogram. I: I. Bele (Ed.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen.
- HELLAND, T., TJUS, T., HOVDEN, M., OFTE, S.H. HEIMANN, M.** (2011). Effects of Bottom-Up and Top-Down Intervention Principles in Emergent Literacy in Children at Risk of Developmental Dyslexia: A Longitudinal Study. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), s. 105–122.
- HICKOK, G., & POEPPPEL, D.** (2007). The cortical organization of speech processing. [10.1038/nrn2113]. *Nat Rev Neurosci*, 8(5), s. 393–402.
- INFOVEST** (2018). RI-5. <http://ri5.infovestforlag.no/logg-inn>
- JENSSEN, E.S. & LILLEJORD, S.** (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. Oslo: Acta Didactica Norge.
- JULUSMOEN, Å., KRISTOFFERSEN, M., VIKDAL, R.Å., BERDAL, L.T., STEIG, S., SALAMONSEN, M. & FLATEN, K.** (2014). Ein unormalt normal klasse. *Utdanningsnytt.no*, 7 (4. april), s. 52–53.
- MANGER, T., EIKELAND, O. J., ØEN JONES, L. & ASBJØRNSSEN, A.E.** (2017). Innsette i fengsel under 25 år: Tek utdanning, men har vanskar med lesing, skrivning, rekning og ADHD. *Bedre skole*, nr. 3.
- MATTINGLY, I.G.** (1972). *Reading, the linguistic process, and linguistic awareness. Language by ear and by eye: The relationship between speech and reading*. Oxford, England: Massachusetts Inst. of Technology.

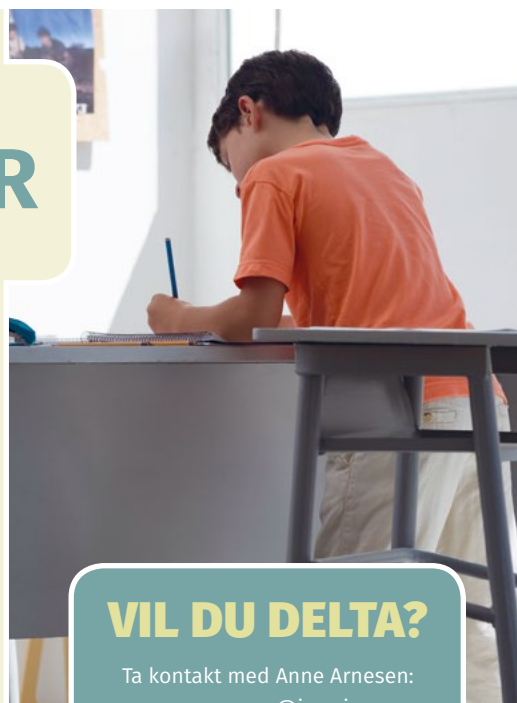
- MELD, ST. 21** (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- MORKEN, F. & HELLAND, T.** (2013). Writing in Dyslexia: Product and Process. *Dyslexia*, 19(3), s. 131–148. doi:10.1002/dys.1455
- MORKEN, F., HELLAND, T., HUGDAHL, K. & SPECHT, K.** (2014). Children with dyslexia show cortical hyperactivation in response to increasing literacy processing demands. *Frontiers in Psychology*, 5, 1491. doi:10.3389/fpsyg.2014.01491
- MORKEN, F., HELLAND, T., HUGDAHL, K. & SPECHT, K.** (2017). Reading in dyslexia across literacy development: A longitudinal study of effective connectivity. *NeuroImage*, 144, Part A, s. 92–100. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.09.060
- MORTON, J. & FRITH, U.** (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology. I: D.J.C. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology, Vol. 1: Theory and methods. Wiley series on personality processes*. (s. 357–390). New York: John Wiley & Sons.
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget
- OFTE, S.H.** (2002). *Right-left discrimination in adults and children*. Doktorgradsavhandling. Institutt for biologisk og medisinsk psykologi. Det psykologiske fakultet. Universitetet i Bergen.
- PENNINGTON, B.F. & BISHOP, D.V.M.** (2009). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *Annual Review of Psychology*, 60(1), s. 283–306. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163548
- PENNINGTON, B. F., SANTERRE-LEMMON, L., ROSENBERG, J., MACDONALD, B., BOADA, R., FRIEND, A., LEOPOLD, D. R., SAMUELSSON, S., BYRNE, B. WILLCUTT, E. G.** (2012). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of abnormal psychology*, 121(1), 212.
- RAMBØLL** (2018). Om oss. <http://www.ramboll.no/about-us>
- RAMBØLL, M.C.** (2016). *Kunnskapsoversikt. Spesifikke språkvansker*.
- ROMEO, R.R., LEONARD, J.A., ROBINSON, S.T., WEST, M.R., MACKEY, A.P., ROWE, M.L. & GABRIELI, J.D.** (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children's Conversational Exposure Is Associated With Language-Related Brain Function. *Psychological science*, doi: 0956797617742725.
- SAKAI, K.L.** (2005). Language Acquisition and Brain Development. *Science*, 310(5749), s. 815–819. doi:10.1126/science.1113530
- SHAYWITZ, S.E., SHAYWITZ, B.A., FLETCHER, J.M. & ESCOBAR, M.D.** (1990). Prevalence of Reading Disability in Boys and Girls. Results of the Connecticut Longitudinal Study JAMA. *The Journal of the American Medical Association*, 264(8), s. 998–1002.
- SPECHT, K., HUGDAHL, K., OFTE, S.H., NYGÅRD, M., BJØRNERUD, A., PLANTE, E. & HELLAND, T.** (2009). Brain activation reveals at-risk for dyslexia in 6-year old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, s. 79–91. doi:10.1111/j.1467-9450.2008.00688.x
- ST.MELD. NR. 16** (2006–2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- SVÆRI, V.E., ANDERSEN, I.S. & HELLAND, T.** (2015). Førskolebarn i risikozonen for å utvikle dysleksi og databasert trening. En motivasjonsstudie. [Vitenskapelig foredrag]. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 1, s. 6–15.
- TØNNESSEN, F.E.** (1997). How Can We Best Define "Dyslexia"? *Dyslexia*, 3(2), s. 78–92.
- UPPSTAD, P.H.** (2018). Debattinnlegg i Stavanger Aftenblad, 18. januar.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2011). Læreplaner for Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i matematikk. Hentet frå: doi:www.skolenettet.no/upload/23750/matematikk.pdf
- WECHSLER, D.** (2002). Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence™ – Third Edition (WPPSI™ – III). Norsk tilpasning. San Antonio, Texas: Pearson.

STILLE OG SJENERTE ELEVER

Er du lærer i barnetrinnet? Da kan du delta i en spørreundersøkelse høsten 2018 om hvordan lærere arbeider for å støtte og hjelpe denne elevgruppen i sosiale og skolefaglige aktiviteter i skolehverdagen.

Undersøkelsen ledes av Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Den er finansiert av Norges forskningsråds program for forskning og innovasjon i utdanningssektoren (FINNUT) og er tilrådd av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Se mer info her: tinyurl.com/isp-shy-students



VIL DU DELTA?

Ta kontakt med Anne Arnesen:
anne.arnesen@isp.uio.no



UiO : **Institutt for spesialpedagogikk**
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Forskningsrådet



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdig-

heten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no



Logometrica™

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPPLAN

2018

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	8. januar	9. februar
2	19. februar	23. mars
3	16. april	25. mai
4	13. august	7. september
5	17. september	19. oktober
6	29. oktober	30. november

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Tel: 90 11 91 21

SPESIALPEDAGOGIKK
**Nå har vi
67.000
lesere!**
(Kantar TNS 2017)



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 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

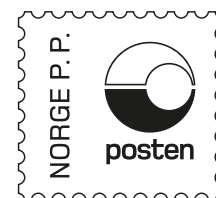
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Opplysninger om abonnement
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk
- Utvalgte artikler i fulltekst
- Ved å bruke søkefunksjonen kan du finne bestemte temaer eller forfattere

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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

Individ- og systemrettet arbeid i PPT – Er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse?: Artikkel av Torill Moen. *Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende atferd i skolen:* Artikkel av Unni Dahl. *Fra kognitiv overbelastning og skolevegring hos en gutt med autisme, til trivsel på skolen:* Artikkel av Jan Hammer. *Lesing i engelskfaget og hørselshemmede elever:* Artikkel av Patricia Pritchard. *Hvordan kan ungdomsskolen tilrettelegge for inkludering og et godt læringsmiljø for en elev med CI?:* Artikkel av Gry Bjørnbakk. *Fosterbarn i barnehagen – tilknytning og tilvenning:* Artikkel av Rina Nicolaisen og Beate Heide. *Livsvegar – frå vidaregåande til Nav-tiltak:* Forskningsartikkel av Gerd Skjong.

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen: redaksjonen@spesialpedagogikk.no