

spesialpedagogikk 0618

52

Livsvegar
– frå vidaregåande til
Nav-tiltak

44

Fosterbarn i barnehagen
– tilknytning og tilvenning

26

Lesing i engelskfaget
og hørselshemmede
elever



De gode hjelperne



Ellen B. Ruud

Leder

Foreldre til barn som har omfattende spesialpedagogiske behov har ofte en svært slitsom hverdag. Ved siden av alt hverdagsstrevet som vil variere fra familie til familie avhengig av barnets vansker og familiens situasjon for øvrig, må man heller ikke glemme den psykiske belastningen og ulike bekymringer knyttet til barnets nåtid og fremtid.

For at barnet skal få riktig hjelp, støtte og omsorg, og for at familien skal få en hverdag som fungerer, er de ofte avhengig av å ha kontakt og samarbeide med mange ulike fagpersoner. Faggruppenes oppgave er å bistå barnet og familien på ulike måter og å gi råd og veiledning. Men dette er ikke alltid like vellykket – og om samarbeidet ikke fungerer kan dette bli en tilleggsbelastning, mer enn en hjelp. Veldig mange møter, ulike søknader om støtte, telefoner til ulike instanser mm er også veldig tids- og energikrevende.

Foreldrene trenger, støtte, råd og veiledning, men for at samarbeidet om barnet skal lykkes, må man se hele familiesituasjonen under ett. Fokus for alle faginstansene bør være å hjelpe familien som helhet – også foreldre og eventuelle søsken, på en slik måte at deres hverdagsliv blir best mulig. Da er det aller viktigste å lytte til foreldrene som jo kjenner sitt barn best. Faggruppene som har kontakt med barnet og familien må derfor være lydhøre når foreldre videreformidler hvordan barnet kommuniserer, kanskje med tegn bare de kjenner, når barnet f.eks. er sliten, trenger en pause eller en annen type tilrettelegging. Og selv om det som foregår i barnehage og skole er viktig, skal jo barnet også ha igjen litt overskudd når det kommer hjem til familien.

I artikkelen til Jan Hammer i denne utgaven av Spesialpedagogikk beskriver han hvordan han som far til en gutt med en autismediagnose har opplevd hverdagen og kontakten med barnehage, skole og hjelpeapparatet fra et foreldreperspektiv. Artikkelen gir oss et viktig innblikk i hvor viktig det er at helheten rundt barnet og familien fungerer. Heldigvis har han mest gode erfaringer, selv om det har vært noen «humper i veien» underveis. Når vi leser listen over personer han takker på slutten av artikkelen, forstår vi at det er mange gode hjelpere som må til – og at alle deres bidrag er av betydning for at barnet og resten av familien skal få en best mulig hverdag.

Vi i Spesialpedagogikk ønsker våre lesere og bidragsytere en hyggelig førjulstid og en riktig god jul. Neste Spesialpedagogikk kommer på nyåret, 9. februar.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud



Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

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

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 500,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 85,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 7048 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



66 ... Mange erfarer at hverdagen i stor grad preges av oppstramminger og korreksjoner, mistillit og oppgitthet.

04

Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende atferd i skolen

Unni Dahl



- 15 Fra kognitiv overbelastning og skolevegring til trivsel på skolen hos en gutt med autisme

Jan Hammer

- 26 Lesing i engelskfaget og hørsels-hemmede elever

Patricia Pritchard

- 34 Hvordan kan ungdomsskolen tilrettelegge for inkludering og et godt læringsmiljø for en elev med CI?

Gry Bjørnbakk

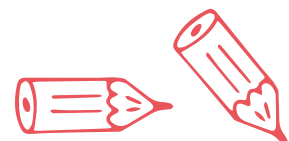
- 44 Fosterbarn i barnehagen – tilknytning og tilvenning

Rina Nicolaisen og Beate Heide

52

Livsvegar - frå vidaregåande til Nav-tiltak

Gerd Skjong





Samarbeid om og med elever som sliter med utagerende eller tilbaketrekkende atferd i skolen

Denne artikkelen beskriver en erfaringsbasert metode som har fokus på styrket kommunikasjon og reelt samarbeid mellom elev, kontaktlærer og spesialpedagog, med elevens vurderinger av egen situasjon og behov som utgangspunkt.

AV UNNI DAHL

Etter 40 års arbeid med barn og unge i spesialskole, skoler tilknyttet barne- og ungdomspsykiatrien (heretter kalt BUP) og de siste 23 år som spesialist i klinisk pedagogikk, ansatt ved BUP klinikk St. Olavs Hospital HF, avrunda jeg mitt yrkesaktive liv i 2016 med å skriftliggjøre en metode jeg utvikla gjennom disse åra.

Mitt arbeid som spesialist besto i å delta i tverrfaglig utredning sammen med klinisk sosionom, klinisk psykolog og barnepsykiater, og i å gjennomføre individual- og gruppeterapier med barn og ungdom. I tillegg har samarbeid med skole, PP-tjeneste og barneverntjeneste vært en vesentlig del av arbeidet, gjerne sammen med foreldre og/eller pasient. Denne type samarbeid med skolesystemet skjedde rutinemessig ved BUP, ut fra erkennelsen av at god skolefungering er helt vesentlig for barn og unges psykiske helse. Elever som sliter psykisk, trenger ekstra god

ivaretaking for å sikres en god faglig, sosial og emosjonell utvikling, og for å beskyttes mot ekskludering og stigmatisering. For de fleste av BUPs pasienter er det tilstrekkelig med et par møter med 1. linja etter utredning for å drøfte behov og finne gode tiltak som skole og PP-tjeneste følger opp videre. Men for noen barn er dette ikke tilstrekkelig. Selv om vi prøver med flere møter, større voksentetthet og mer ressurser, oppnår vi ikke den nødvendige endringa i barnets skolehverdag og -fungering. Dette kan være svært alvorlig for disse barna fordi det ofte medfører at deres psykiske tilstand forverres ytterligere.

Hvilke barn gjelder dette?

Først og fremst gjelder dette barn og unge som kan reagere på utfordringer i skolehverdagen med utageringer eller tilbaketrekking og skolevegning. Dette kan dreie seg om elever

som sliter med angst-, depresjons- eller aggresjonsproblematikk som reaksjoner etter traumeopplevelser eller andre påkjenninger. Det kan også dreie seg om elever med autismespekterlidelse (f.eks. Aspergers syndrom), Tourettes syndrom og/eller ADHD-problematikk, som kan oppleve skolens rammer og krav som umulige å forholde seg til dersom forståelse og tilrettelegging ikke er god nok.

Hvilke problemer kan disse barna oppleve i skolen?

Problemene dreier seg ofte om ensomhet og sosial hjelpeløshet; vansker med å ta og få kontakt med andre elever, vansker med å forstå egen delaktighet i konflikter, manglende trygghet med opplevd mobbing, utestenging og avvisning fra både barn og voksne. Svært mange presterer også dårlig faglig til tross for normale evnemessige forutsetninger. De uttrykker ofte liten tillit til egen faglig utvikling og til mulighet for å delta i et arbeidsliv som voksen. Dette er elever som risikerer å få “hull i CV-en” før de fyller 16 år dersom ivaretakinga i skolen ikke er god nok.

Utfordrende rammer og struktur

- Kravene om å være rolig i kroppen og konsentrere seg over tid, samtidig som man ikke skal la seg forstyrre av alle lyder og bevegelser i klasserommet, kan være uoverkommelige for noen. Likeså kreves stor grad av impulskontroll.
- Stadig skifte av klasserom og lærere i løpet av dagen kan oppleves forvirrende og vanskelig. Mange sliter med å tåle uforutsigbarhet generelt. Skolens hverdag preges av hyppige sceneskifter, også for de yngste elevene.
- Å skulle forholde seg til og tåle mange andre barn på en gang, både inne i klassen og ute i skolegården, kan være en altfor stor utfordring og medføre sterk frustrasjon.
- Bytte av lærere kan oppleves som dramatiske tap for noen.
- Forholdet til lærer kan preges av gjensidig negativitet etter slitasje eller ved “mismatch”.

Utstøting, mobbing og negativt fokus i skolen

Mange erfarer at hverdagen i stor grad preges av oppstram-

ming og korreksjoner, mistillit og oppgitthet. Om eleven har en kontaktlærer som bryr seg om han/henne og ser vedkommende sine positive kvaliteter, kan likevel hverdagen bli slik at det blir overveiende negativt fokus – med en vedvarende følelse av utilstrekkelighet og maktesløshet for både lærer og elev.

Det gjelder særlig de elevene som har utagerende atferd som reaksjonsmønster – men også andre som kommer til kort sosialt eller som kan oppføre seg “uvanlig” og være vanskelige å forstå, kan oppleve avvisning og krenkelser i hverdagen; Utestenging, sårende kommentarer, manglende aksept for hvem de er som personer, krav de ikke har mulighet til å mestre. Dette kan blant annet gjelde elever som har en autismespekterlidelse, som kan ha vanskelig for å ta andres ståsted og forstå og tilpasse seg sosialt samspill, som generelt trenger stor grad av forutsigbarhet og som kan reagere sterkt på relativt små, ikke planlagte endringer i tilværelsen. I tillegg kan vansker med å forstå abstrakte begrep føre til uheldige misforståelser. Dette kan gjøre skolehverdagen svært utrygg og forvirrende for eleven. Mine erfaringer tilsier imidlertid at dette kan avhjelpes ved at lærer får jobbe aktivt med å bygge opp tillit og åpen kommunikasjon mellom seg og eleven, slik den metoden jeg nå skal beskrive gir mulighet for.

Jeg har opplevd at når elever med de typer vansker som er nevnt over, klager over at de blir mobbet, kan de bli møtt med at det er deres egen skyld fordi de oppfører seg på en lite lur måte, at de provoserer fram mobbinga eller at de sjøl starter mobbing av andre. Dette kan nok objektivt sett ofte være tilfelle, men det vi må forstå, er at eleven trenger konkret hjelp med dette – fordi vedkommende ikke ser sammenhengen mellom egen atferd og konflikter som oppstår, eller fordi han/hun ikke greier å stoppe sine impulser før reaksjonen – verbal eller fysisk – kommer.

Individualterapi som foregår i en poliklinikk, kan ha en begrensa overføringsverdi for mange av barna dette gjelder, fordi det krever større evne til abstrahering, sosial forståelse og tilpasning enn mange har. Spørsmålene jeg etter hvert måtte stille meg i dette arbeidet, ble derfor: Ville det være mulig å bruke den barnepsykiatriske kompetansen mer direkte overfor barnet i skolen, på en konkret og trygg måte, slik at barnet skal kunne nå sine mål?

Mange erfarer at hverdagen i stor grad preges av oppstramminger og korreksjoner, mistillit og oppgitthet.

Hensikten med metoden

Metoden ble utvikla med den hensikt å gi barn og unge med psykiske vansker rom for å reflektere over og verbalisere sine problemer og sine behov for hjelp i skolen. I samarbeid med lærer og spesialist var hensikten å finne realistiske mål og tiltak for å oppnå disse målene. Denne behandlingsmetoden er erfaringsbasert og har elementer fra kognitiv terapi og psykoedukasjon.

Metoden innebærer arbeid med affektbevissthet, med sosial forståelse og tilpasning og med relasjonen mellom elev og lærer.

Det at kontaktlærer kjenner eleven over tid og har oversikt over og myndighet i klassen, gjør vedkommende svært godt egnet til å regissere og følge opp elevens behov og ønsker i form av konkrete tiltak. I tillegg er han/hun i posisjon til å gi den nødvendige støtte, oppmuntring og råd for å forstå og håndtere problemer som oppstår i klasserom og skolegård. Lærer vil også, på grunn av sin detaljkunnskap om skolemiljøet, kunne finne gode medspillere blant elevene og tilrettelegge for at eleven skal få prøve ut tiltak av både sosial og faglig karakter. Kontaktlærers kompetanse på disse viktige områdene er helt sentral i dette arbeidet.

Det at alt skjer innafor skolens naturlige rammer og sammen med medelever og lærere, gjør at eleven kan få umiddelbar respons fra disse, noe som igjen kan virke belønnende og motiverende.

Det å ha en trygg relasjon til en lærer som er til stede i dagliglivet, har i seg sjøl uvurderlig betydning for elever som sliter med sosiale og emosjonelle vansker.

Ved å sikre tett kontakt mellom elev, lærer og skoleadministrasjon, får man en langt større mulighet til å få kontroll over de faktorene som vanligvis gjør målene vanskelige å nå, i en komplisert organisasjon som skolen er for disse elevene.

Barn og unge med omfattende psykiske vansker krever ofte svært mye av skolens ressurser over tid. Min erfaring med bruk av denne metoden tilsa en ressursbruk på 7–14 møter (à 45 min.) totalt mellom lærer, elev og spesialist/spesialpedagog. Dette er langt mindre enn det mange andre anerkjente behandlingstilbud som man vet er virksomme for disse barna krever, og langt mindre enn

det skolen vanligvis bruker for å forsøke å stabilisere situasjonen for disse elevene.

Den opprinnelige, erfaringsbaserte metoden ble i første omgang utarbeida som en ambulent behandlingsmetode til bruk i barne- og ungdomspsykiatrien. Tittelen for det formålet var “Terapeut-pasient-lærer i behandlingssamarbeid. Med skolen som arena, lærer som daglig medspiller og med fokus på psykisk helse, sosial utvikling og inkludering.” Terapeut betyr her spesialist i klinisk pedagogikk. Metoden er basert på en barnepsykiatrisk tverrfaglig utredning og bygger på erfaring fra skole og BUP og på det teoretiske grunnlaget som spesialistutdanninga i klinisk pedagogikk gir.

Kan metoden benyttes uten BUP?

Elever med sterkt utagerende eller tilbaketrekkende atferd finnes på de fleste skoler. Ikke alle barn og unge med disse symptomene trenger barnepsykiatrisk bistand, men de aller fleste trenger ekstra innsats fra sine lærere og foreldre for at de skal komme ut av uføret.

Ved alvorlig bekymring for psykisk lidelse hos barn og unge, skal de ha den utredning og oppfølging som barne- og ungdomspsykiatrien kan gi dem. Men før, under og etter BUPs intervensjon skal de ivaretas og tilrettelegges for i skole og heim. Mye kan og skal gjøres på hverdagsarenaen for å forebygge og hindre unødige lidelse for disse sårbare barna.

Min erfaring fra skolesamarbeid er at det ofte blir nokså kaotisk rundt disse elevene i skolen. Ulike tiltak blir gjerne prøvd ut i for rask rekkefølge, målene blir for store og udiffereensierte og arbeidet ikke godt nok systematisert og evaluert. I tillegg blir eleven sjelden tatt med i planlegging, gjennomføring og evaluering i tilstrekkelig grad til å kunne få et eierforhold til prosessen.

I utarbeiding av denne metoden har jeg forsøkt å bygge på kjente prinsipper for god spesialpedagogikk og på barnepsykiatriens prinsipper for ivaretaking av barn og unges psykiske helse. Metoden er konstruert for å skulle fungere innafor skolen med alle dens utfordringer for elever som trenger stabilitet, trygghet, forutsigbarhet, struktur, kontinuitet og positive relasjoner;

... eleven blir sjelden tatt med i planlegging, gjennomføring og evaluering i tilstrekkelig grad til å kunne få et eierforhold til prosessen.

Beskrivelse av metoden

I kronologisk rekkefølge foregår arbeidet etter denne malen:

- Lærere og foreldre opplever bekymring for en elev fordi denne reagerer med utagering/tilbaketrekking/skolevegning over tid. Lærer drøfter med rektor, spesialpedagog og elevens foreldre.
- Spesialpedagogen administrerer kartlegging: Hjemmesituasjon, klassemiljø, faglig og sosial fungering – problemområder, styrkesider, interesser, talenter.
- Spesialpedagogen intervjuer eleven: Elevens vurdering av sin situasjon i skolen – faglig og sosialt. Dette inkluderer klassemiljø, forhold til medelever og kontaktlærer, samt elevens beskrivelse av mestringsområder, interesser og talenter. I tillegg kartlegges ønsker og behov for endringer i skolehverdagen og hva hun/han spesifikt ønsker lærernes hjelp med.
- Kontaktlærer og rektor intervjues om tilsvarende forhold og om relasjonen skole-heim.
- Spesialpedagogen intervjuer foresatte om hjemmeforhold, og om deres vurdering av problemer og årsaker, relasjon til kontaktlærer og til skolen generelt.
- Kartlegginga konkluderes og formidles til foreldra, til aktuelle lærere og skolens rektor.

Med utgangspunkt i konklusjonen og elevens uttalte ønske om endringer i sin skolehverdag presenteres denne metoden for drøfting. Dersom den aksepteres, må lærer, rektor og foreldre forplikte seg til å gi den klart definerte oppfølginga som metoden krever.

- Spesialpedagogen gir eleven tilbakemelding. Konklusjoner og arbeidsmodell (metoden) drøftes. Elevens ønsker og forslag til tiltak/endringer refereres skriftlig, i detalj.
- Første samarbeidsmøte: Kontaktlærer, elev og spesialpedagog gjennomgår referatet; Eleven definerer hvilke mål som ønskes nådd, lærer bidrar med råd angående tiltak ut fra sin kjennskap til eleven og skolemiljøet, spesialpedagogen leder arbeidet. Man drøfter og planlegger konkret hvordan målene

kan nås, hvilke tiltak som kan prøves ut.

Hva trenger eleven at andre i skolen – lærer, medlærere, administrasjon, medelever, foresatte – stiller opp med? Hvordan kan det bli trygt nok, hvilke medspillere trengs til hvilken tid?

- Spesialpedagogen lager skriftlig referat fra hvert møte – punktvis og i prioritert rekkefølge – til møtedeltakerne og foreldra. Dette fungerer også som en konkret arbeidsplan.
- Rektor forplikter seg til å ta det medansvar for gjennomføringa som trengs, herunder holde medlærere løpende orientert om det arbeidet som gjøres, behov for bistand, ressurser m.m.
- Lærer, spesialpedagog og rektor samarbeider om tilrettelegging av aktuelle tiltak.
- Elevens arbeid med gjennomføring av de avtalte tiltakene skjer fortløpende med lærer som nærmeste støttespiller. Lærer kan hjelpe eleven med å forstå sosiale koder og situasjoner, gripe inn i konflikter, knytte det som skjer til tema i samarbeidstimen og bringe det til påfølgende møte. Lærer kan vinkle klassens felles aktiviteter – alle typer fag – inn mot aktuelle tema – foreksempel. mobbing, vennskap, styrkesider.
- Andre samarbeidsmøte – ei uke etter første time: Referatet fra foregående møte brukes som plan for møtet og gjennomgås punktvis. Elev og lærer bidrar med sine versjoner av hvordan det har gått med arbeidet, med respekt for begge parter ulike opplevelser. Alle positive tendenser understrekes og refereres. Tiltakene oppsummeres og evalueres i forhold til målsettinga. Nytt referat lages på grunnlag av evalueringa og konkretiseres i tiltak/klare avtaler.
- Ny utprøving skjer etter samme lest, oppsummeres, evalueres, og nye mål/delmål/tiltak settes opp. Dette gjentas så lenge det er behov for det. Møtehyppigheten avtar etter behov.
- Siste og avsluttende time: Grundig felles gjennomgang av forløpet, av suksessfaktorer og vansker. Fokus: Hva kan eleven nyttiggjøre seg videre, i framtida?



- Foreldre får, foruten kopi av referatene, det som er nødvendig av kontakt ut over dette.

Et eksempel på referat fra et første møte (fiktivt tilfelle)

Gutt 12 år med sterkt utagerende atferd, økende over flere år – har blant annet slått ned en gutt, sparka han i ansiktet og kommet med alvorlige trusler til flere elever om å drepe deres familier. Rektor får massivt press fra skolens foreldre

og lærere om å flytte gutten til en annen skole.

Etter kartlegging med blant annet grundig intervju med elev, foreldre og kontaktlærer samt konkludering og tilbakemelding til foreldre og skole, blir det bestemt at denne metoden skal forsøkes før andre og mer gjennomgripende tiltak eventuelt blir iverksatt. Referatet fra møtet kan f.eks. se slik ut:

Referat fra første møte mellom elev (E), lærer (L) og spesialpedagog (S)

Mål: E ønsker å få brukt sine evner og å trives på skolen. E ønsker hjelp med: At han blir altfor fort sint, han rekker ikke å tenke før han sier og gjør “gale ting”. Han får ikke gjort noe i timene fordi han følger med på hva andre sier og gjør og har hodet fullt av hevtanker. Han får skylda for mye han ikke har gjort.

Følgende tiltak ble bestemt i 1. møte:

1. E blir fort irritert når han er sulten. Vil ha med ekstra mat og passe på å spise ofte.
2. E greier ikke å følge med i timene. Vil bytte plass i klasserommet, sitte nærmere lærer.
3. Lærer spør rektor om E få kan være med klassens assistent på eget rolig rom i matematikk.
4. E har trua medelev J, som er redd for å gå på skolen. E vil la være å true henne. L vil si fra til J om dette slik at hun skal føle seg trygg på skolen, og be henne la være å snakke stygt om og til E.
5. E blir for fort sint. Vil prøve å stoppe opp og snu seg vekk straks han kjenner han blir sint.
6. E vil gå unna når han kjenner at han blir sint, og når L ber han komme til henne. E og L har erfart at han har greid dette noen ganger, og han tror det nytter når hun følger med og sier fra.
7. L og rektor snakker med de andre lærerne om hva vi er blitt enige om og be dem la L ordne opp i konflikter slik at ikke alle “blander seg” og er sinte. De kan heller si fra til L, det er ok at de gjør.
8. S skriver referat og sender til E, L, Es foreldre og rektor.
9. S snakker med Es foreldre om hva vi er blitt enige om slik at også de kan hjelpe til. Feks. med ...
10. Tid og sted for neste møte: neste tirsdag fjerde time på grupperom 4.

I påfølgende møte – etter ei ukes jobbing med tiltakene – blir disse oppsummert punktvis og evaluert i samsvar med målsetting. E og L ønsker f.eks. å jobbe videre med samme punktene med noen justeringer (som blir tydeliggjort i det nye referatet), dessuten å legge til to nye punkter som har

aktualisert seg; Hevtanker og å snakke stygt om andres idealer. Tiltak: Etter Ls og Es mening kan begge tema jobbes med som tema for hele klassen i drama- og malegrupper, ut ifra Ls erfaring med at det er mange som vil ha god nytte av å jobbe med akkurat dette.

Faktorer fra metoden jeg anser som spesielt viktige

Systematikk: Forutsigbarhet, planlegging, faste rammer.

Elev, kontaktlærer og spesialpedagog møtes til fast tid på fast rom i strukturerte møter. Gruppa lager tydelige målsettinger og bestemmer hvordan man konkret skal jobbe for å nå disse. Etter utprøving oppsummeres og evalueres tiltak ift. målsettinger – før nye mål/tiltak settes.

Individuell tilpasning: Eleven får sjøl definere hva han/hun opplever som problematisk og hemmende i skolen, og bidrar til å konkretisere dette gjennom å sette opp mål/delmål og finne aktuelle tiltak sammen med lærer og spesialpedagog. Lærer kjenner elev, klasse og skole og har mulighet for fortløpende å bidra med. justering av mål, tiltak og hyppighet på bakgrunn av dette.

Fleksibilitet: Metoden innebærer at man kontinuerlig evaluerer og justerer mål og tiltak. Tilpasses også elever med forskjellige typer vansker, forskjellige typer lærere og klasse/skole.

Fokus på styrking av relasjonen til lærer: Eleven gis mulighet til å ta initiativ overfor lærer, blir tatt på alvor og får oppleve at det går an å stole på at lærer kan og vil hjelpe.

Den sosiale læringa er konkret og foregår på elevens egen arena: Elevens målsetting er knytta til skolehverdagen, og all utprøving av tiltak foregår på skolen med lærer tett på som observatør eller deltaker. Lærer kan tilrettelegge for at eleven skal få prøvd ut strategier, f.eks. leik i gruppe med en eller flere andre som kan være ok «medarbeidere» for barnet, i en gitt aktivitet som de har mulighet for å mestre sammen. Lærer kan initiere tema i klassen der barnet får vist sine sterkeste/tryggeste sider for hele klassen, eller alminneliggjøre elevens problematikk ved å lage felles opplegg for alle.

Ikke sjelden har jeg opplevd at lærere har blitt stående ganske aleine med ansvaret for barn og unge som er ekstra krevende.

Eleven får jobbe konkret med kommunikasjon: Ved å kunne gå så tett inn på eleven i det sosiale livet på skolen som man gjør her, kan lærer bistå eleven i å formulere seg muntlig og i å forstå mer av kommunikasjon, både i samarbeid, lek og ikke minst i konfliktsituasjoner med andre barn. Dette vil kunne være nyttig mht. å oppnå større affektbevissthet og impuls kontroll (snakke i stedet for å agere) og kanskje også kunne oppnå økt evne til inntoning til og forståelse av andre mennesker.

Eleven får erfaring med å observere seg sjøl og sin egen rolle overfor andre: Det å kunne kjenne etter hvordan man har det i forskjellige situasjoner, å kunne få hjelp til å se sin og andres rolle i samspill og konflikter er vesentlig læring for alle. For empatisvake barn er dette ekstra viktig. Ved å bruke opplegg for hele klassen vil flere kunne ha god nytte av dette.

Eleven opplever å være/bli inkludert i et sosialt fellesskap: Dette er en sterk drivkraft for oss mennesker. Min erfaring er at når mennesker som har opplevd utestenging, får sine første, små opplevelser av å være inkludert, virker dette uhyre forsterkende og motiverende for å fortsette arbeidet. Å få oppleve anerkjennelse fra de voksne i skolemiljøet virker også svært motiverende.

Etter hvert vet vi atskillig om hva det kan gjøre med en person å oppleve å være utestengt fra fellesskapet, aktivt eller passivt, både fra sterke mediebeskrivelser av de mer ekstreme utslagene, og fra beskrivelser av de stille personlige tragediene. Mye kan unngås ved større fokus på inkludering av barn og unge på de arenaer man kan nå dem, mens de er i en alder da de kan nås.

Lærer som alliert for disse elevene

I likhet med at mange elever som sliter med psykiske problemer, kan oppleve skolens rammer og krav som nærmest umulig å forholde seg til, kan det oppleves som en tilsvarende vanskelig oppgave å være lærer for disse elevene, å forstå og ivareta dem på en slik måte at de kan oppnå trivsel og nå viktige sosiale og læringsmessige mål.

Skolen er den viktigste sosiale arenaen barn og ungdom har etter fylte 6 år. Likeså er relasjonen til lærer

blant de viktigste relasjoner de har til voksne utenfor heimen gjennom mange vesentlige år. Jeg har gjennom åra jobba mye med styrking av relasjonen mellom barn og kontaktlærer, noen ganger også sammen med rektor. Så å si hver gang har jeg opplevd at dette har hatt en positiv effekt som har overgått mine forventninger.

Når jeg har snakka med barna om problemer de har i skolen og ellers, har jeg også blitt positivt overraska over hvor presise og reflekterte beskrivelser de kan gi av hva de opplever som vanskelig, og av hva de mener skal til for å løse problemene. Men disse barna trenger ekstra god støtte for å få dette til. De trenger voksne, trygge personer på skolearenaen som følger med, hjelper når det blir for vanskelig, trøster og oppmuntrer, veileder og lager ekstra trygge rammer for utrygge elever. Kontaktlærer bruker mye tid og krefter i det daglige på å stabilisere situasjonen for barnet og for klassen som helhet. Min erfaring er at lærere mer enn gjerne bidrar med det som skal til for å gjøre skolehverdagen så trygg og meningsfull som mulig for elever med psykiske vansker. Men lærerne er også avhengige av å få god støtte for å gjennomføre dette krevende arbeidet.

Rektors ansvar

Ikke sjelden har jeg opplevd at lærere har blitt stående ganske aleine med ansvaret for barn og unge som er ekstra krevende. I tillegg kan han/hun oppleve å bli ansvarliggjort også i lærerkollegiet, for ikke "å få til" eleven. En slik arbeidssituasjon kan bli urimelig belastende for den enkelte lærer.

Skolens administrasjon har et spesielt ansvar for disse barnas trygghet og utvikling i skolen. Rektors aktive engasjement er etter min mening et helt vesentlig bidrag for å få dette til. Ved å sørge for å holde lærerkollegiet løpende orientert om utvikling og behov for konkret bistand fra lærere og medelever, vil rektor kunne appellere til en felles ansvarsfølelse for alle elever, uavhengig av atferd og klasse.

Et annet viktig område som tilligger administrasjonen, er ressurser. Når ressursbehov skal vurderes, kan det være nyttig å huske på at de elevene det er snakk om her, er blant dem som tidligere fikk svært tilpassede opplegg på svært ressurskrevende spesialskoler. Ved bruk av denne metoden kan det være snakk om å gi kontaktlærer mulighet til å være

tettere på eleven i en periode, både inne i klasserommet og ute i skolegården, i tillegg til møtene. Videre kan det være nødvendig å finne andre måter å organisere friminuttene på, slik at eleven blir trygg nok til å kunne prøve ut tiltak i aktiviteter sammen med andre barn.

De viktige friminuttene

Når man spør hva de ønsker hjelp til i skolehverdagen, gir svært mange av disse elevene svar innafor det som har med sosialt samspill og inkludering å gjøre; Å få venner, å ha noen å leike med, noen «å henge sammen med i friminuttene» eller på skoleveien, å ikke bli mobba, «å bli greiere mot andre», å tørre å snakke høyt i klassen.

For mange elever er det en svært krevende og utrygg situasjon å skulle være sammen med mange ute i skolegården, i en uoversiktlig og uforutsigbar situasjon som friminuttene ofte representerer. På den andre sida; Den mest virksomme sosiale læringa er for de fleste av oss den som kan knyttes direkte til den konkrete, reelle sosiale situasjonen. I skolegården og i klasserommet gis det rikelig med anledninger til å lykkes, forutsatt at man får den bistand man trenger.

- Noen kan ha gode friminutt dersom de kan delta i en planlagt, strukturert felles aktivitet.
- Noen trenger at det er voksne til stede som deltar i eller styrer aktiviteten.
- Noen trenger at voksne er der, ser dem og griper aktivt inn ved tilløp til konflikter.
- Noen fungerer best i «tosom-leik» og kan nyttiggjøre seg at lærer kobler vedkommende sammen med en medelev med tilsvarende interesser.
- Elever som har vansker med å ta andres ståsted og tilpasse seg andre i lek, kan ha stor glede og varig læring av at voksne gir tips om tilnæringsmåter og konkret hjelp til å forstå og delta i den aktiviteten som foregår.

Elever som har en autismspekterforstyrrelse eller tilknytningsproblematikk, er blant dem som kan ha store utfordringer med sosialt samspill. De kan lide under å bli utestengt fra fellesskapet samtidig som de ikke kan/vil ha større grad av nærhet enn de tåler. Ofte kan det å fungere i bestemte, ønskede aktiviteter sammen med andre være det som gir et både-og for dem, en opplevelse av å være inkludert, på sine premisser. Forutsetningen for å lykkes er at de får regulere nærhet og avstand sjøl. Dette kan de få utforske sammen med lærer med denne metoden.

Vil denne metoden kunne gi varig virkning for elevene?

Vi har alle våre sårbarheter med oss gjennom livet – så også disse barna. I perioder med store forandringer eller påkjenninger, f.eks. ved tap av nære personer, skilsmisse, flytting, skolebytte eller lærerbytte, vil de kunne oppleve å få tilbake tidligere eller lignende symptomer. Ved at elevens foreldre, lærer og skoleledelse reagerer raskt med tryggende tiltak i samarbeid med eleven, vil man kunne hindre at nye påkjenninger blir unødig langvarige og smertefulle. Ved økt bekymring/eller dersom aktuelle tiltak ikke virker, bør man konsultere eksterne instanser som fastlege, PPT, barnepsykiatrien eller andre.

Mine erfaringer tilsier at barn og unge som sliter med psykiske vansker, vil kunne få redskap til å ta kontroll over eget liv ved å bruke denne metoden, også på lengre sikt, gjennom:

- å kunne kjenne på egne følelser og uttrykke disse verbalt
- å kunne tørre å be om og ta imot hjelp
- å kunne gå inn i samarbeid og jobbe med å finne gode løsninger.
- å få erfaring med at det går an å stole på andre barn og voksne og oppleve at de vil en vel. Dette vil kunne være første, viktige byggestein for å føle seg inkludert i fellesskapet.
- å utvikle sin sosiale kompetanse: Gjennom aktivt arbeid med å forstå og tilpasse seg samspill med andre, vil barnet kunne oppnå inkludering også på andre arenaer.
- å oppnå bedring i faglig fungering: Etter hvert som en elev opplever å føle seg trygg og inkludert i

skolehverdagen, er sannsynligheten stor for at han/hun får tatt i bruk sine evner i økende grad. Viktigheten av å erfare å være en person som opplever mestring i skolearbeidet på linje med andre elever, og å kunne tenke framtid i skole og jobb, skal ikke undervurderes. Det er ikke en selvfølge for mange av disse elevene.



Unni Dahl er utdanna spesialpedagog med vekt på ungdom med sosiale og emosjonelle vansker. I perioden 1979–84 var hun tilsatt ved Larkollen ungdomspsykiatriske behandlingshjems skoleavdeling, deretter i Barne- og ungdomspsykiatrien i Sør-Trøndelag, hvor hun i 1995 ble ferdig utdanna spesialist i klinisk pedagogikk. Hun har siden hatt stilling ved poliklinikker i Trondheim og på Røros fram til hun pensjonerte seg i 2016.



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™



Fra kognitiv overbelastning og skolevegring til trivsel på skolen hos en gutt med autisme

Denne artikkelen tar utgangspunkt i foreldrenes perspektiv og beskriver hvordan det tverrfaglige samarbeidet mellom foreldre, grunnskolen, barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling og pedagogisk-psykologisk tjeneste hjalp en gutt med autisme som sto i fare for å utvikle alvorlig skolevegring, til å trives på skolen. Artikkelen baserer seg på tidligere litteratur om temaet og presenterer konkrete tiltak som ble gjort.

AV JAN HAMMER

Autismespektertilstander (ASD) anses å være kjennetegnet av vansker i sosial kommunikasjon, sosial interaksjon, rigide og repeterende atferdsmønstre, aktiviteter eller interesser (APA, 2013). Sanseforstyrrelser forekommer hyppig hos barn med ASD og vil påvirke deres emosjonelle, faglige og sosiale fungering (Bjåstad, 2016; Martinsen mfl., 2016). På grunn av den store daglige belastningen er forekomsten av psykiske lidelser hos barn med ASD langt større enn hos barn flest (Martinsen, 2014). Ofte kan de ha tilleggsp problemer, særlig i form av oppmerksomhetsvansker og hyperaktivitet, angst eller andre emosjonelle utfordringer (Bjåstad, 2016). Mange forblir avhengig av hjelp gjennom hele livet (Martinsen mfl., 2006).

Jonas er eldst av fire søsken. Allerede i barnehagen ble vi bekymret, fordi han var veldig engstelig og vedvarende taus overfor voksne og andre barn. Han ble tristere og trakk

seg mer og mer tilbake. Sammen med barnehagen initierte vi et samarbeid med barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). BUPA konkluderte med diagnosen selektiv mutisme (Hammer, 2013) og vurderte han samtidig for å være for liten til å kunne stille en ASD-diagnose. Barnehagen var åpen for våre perspektiver og forslag til tiltak. Pedagogisk leder i hans gruppe engasjerte seg spesielt i Jonas og prøvde ut flere tiltak som førte til en god utvikling (Iversen, 2015).

Valg av inkluderende skole og overgang fra barnehage til skole

Barn med ASD går ofte på inkluderende skoler fordi det kan gi både faglige og relasjonelle gevinster (Munkhaugen, Torske, mfl., 2017). Samtidig opplever mange skoletiden som svært belastende heller enn som en positiv vekstperiode (Martinsen mfl., 2006).

Allerede i barnehagen ble vi bekymret, fordi han var veldig engstelig og vedvarende taus overfor voksne og andre barn.

Fagmiljøer fremhever at skoler og SFO som har barn med ASD, bør ha kompetanse på tilstanden og barnet de skal jobbe med (Berheim, 2018; Martinsen mfl., 2006; Martinsen mfl., 2016; Munkhaugen, 2015). Barneombudets (2017) fagrapport «Uten mål og mening» understreker videre at god spesialundervisning er påkrevet for at elever med spesielle behov når sitt fulle potensial. Både deres rapport og rapporten til Nordahl-ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging, kom likevel frem til at mange av disse elevene blir undervist av voksne uten nødvendig kompetanse og ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen (Barneombudet, 2017; Nordahl mfl., 2018).

Grunnskolen til Jonas har rundt 80 elever å få voksne slik at informasjon lett kan deles blant lærere og assistenter, og samtidig god voksentetthet i klassene. Ifølge Humann og kollegaer (2015) kan elever med spesielle behov profitte mest på mindre, mer personlige læringsmiljøer. Sammenlignet med landets gjennomsnitt har skolen nesten dobbelt så mange elever med enkeltvedtak om spesialundervisning. Dette kan gjøre det utfordrende for skolen å følge opp alle elever like godt, samtidig som det kan gi gode muligheter til å utvikle spesialisert kompetanse i møte med ekstra sårbare barn. Vi informerte foreldrene i småtrinnssklassene om Jonas sine utfordringer og styrker for å fremme åpenhet og inkludering (Bjåstad, 2016). Skolen viste også en animasjonsfilm om autisme til alle elever. De fleste barna kjente han fra barnehagen og det psykososiale miljøet i hans klasse har gjennomgående vært preget av toleranse og forståelse. Skolens rammebetingelser var dermed gode for at Jonas skulle kunne oppleve trygghet og mestring.

Skolestarten må planlegges godt for at barnet ikke skal miste tidligere lærte ferdigheter (Martinsen, 2014). Skolen og barnehagen hadde flere overføringsmøter for å forberede overgangen til skolen. Videre dro pedagogisk leder i barnehagen og Jonas på skolen flere ganger før sommerferien (Iversen, 2015).

Skolevegring

Fremkomsten av skolevegring er betydelig høyere hos elever med ASD sammenlignet med normalpopulasjonen (Havik mfl., 2015; Munkhaugen, Gjevik, mfl., 2017). Havik

og kollegaer (2014, i Havik, 2016, s. 94) definerer skolevegringsatferd som «*fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen*». Skolevegring kan virke negativt på elevens faglige, sosiale og emosjonelle utvikling og øke risikoen for senere skolefravall (Havik, 2016). Årsakene er sammensatte, men omhandler ofte utrygge og uforutsigbare situasjoner på skolen (Havik, 2016).

Var for sanseintrykk

Skolen bør kartlegge sanseforstyrrelser for å kunne tilrettelegge et godt skoletilbud til elever med ASD (Bjåstad, 2016). Vi informerte skolen om små tegn som Jonas viste når han ikke hadde det bra. Han snudde seg i ring når han var understimulert eller utrygg og holdt seg for ørene når han opplevde lydene som smertefulle. Han spiste på gensen sin til den var gjennomvåt og måtte skiftes. Videre bet han seg i underleppa og plukket fram småsår i ansiktet. Bogdashina (2008) beskriver veldig gjenkjennende hvordan mennesker med ASD kan oppleve at hørselen er «fastlåst på superhøyt», at det er smertefullt å berøre knapper eller glidelåser og at det er umulig å spise sammenblandet mat. Mange plages av både visuell og auditiv støy, noe de fleste undervisningsmiljøer er preget av (Bogdashina, 2008; Fjæran-Granum, 2016). Daglig leder i kompetansetjenesten SPISS, Torill Fjæran-Granum (2016), forteller om elever som reagerer på dialekter, alltid må ha tilgang på kald juice og ikke kan bruke gamle PC-er eller software. Ifølge henne er det oftest helt nødvendig å imøtekomme elevens behov for å redusere skolevegringsatferd.

Sliten av usynlige situasjoner

Jonas klarte i starten å forholde seg til skolens regler og fungerte tilsynelatende godt. Kanskje førte dette til at hans utfordringer ble undervurdert og ikke fanget opp godt nok. Skolen beskrev han som pliktoppfylgende og snill og fortalte at det hadde gått bra på skolen. Jonas selv sa derimot at han ikke hadde hatt det bra. Etter skoletid var han sliten og viste store vansker med å regulere avstand og nærhet, spesielt overfor lillebroren som var et halvt år gammel. Skolen ville trolig berolige oss, mens vi opplevde det som om hans utfordringer ikke ble oppdaget.



Vi ønsket at han fikk hjelp i friminuttene. Martinsen mfl. (2006) skriver at voksne med ASD trekker frem friminuttene som verst når de forteller om en belastende skoletid. For Jonas var de spesielt utfordrende. De stilte store krav til ham med tanke på uforutsigbare rammer, manglende evne til forventet sosial interaksjon og det å forholde seg til mange stimuli samtidig. Når skolen fortalte at han hadde lekt med klassekamerater, etterspurte vi om han hadde *lekt med andre* eller *ved siden av dem*. Antakeligvis brukte han mye energi i situasjoner hvor han ikke visste hvordan han skulle bli med på leken.

Kognitiv overbelastning

Svært mange barn med ASD opplever kravene fra omgivelsene som kontinuerlig stress med slitenhet, følelsesutbrudd eller avkobling fra den ytre verden som følge (Martinsen mfl., 2006). Ifølge Bogdashina (2008, s. 11) forstår menneskene rundt personer med ASD ikke alltid «*hvor smertefullt det er å bli overbelastet med for mye lyd, visuell stimulering, emosjonelle og fysiske krav, og forventninger fra omgivelsene*». En kjent reaksjon på stress og overstimulering er meltdowns i form av intense raserianfall og følelsesutbrudd (Lipsky & Richards, 2009). Når barn over tid blir utsatt for mange emosjonelle belastninger, kan de utvikle kognitiv overbelastning, en slitenhet i hjernen som kan uttrykkes som press eller trykk i hodet eller som vedvarende "klump" i magen (Wigaard, 2015). Utenfra kan det observeres som økt aktivitet, hvileløs vandring og rastløshet, eller som energitap og redusert stemningsleie.

Hjemme ble utfordringene for Jonas større med tiden. Ettermiddagene var preget av enten stor fortvilelse, sinneutbrudd og gråteanfall, eller av fullstendig energitap hvor han ble liggende på gulvet i timevis. Å forsøke å gjøre lekser endte ofte i stor desperasjon. Under matsituasjoner måtte han spise alene sammen med en voksen fordi han ble urolig ved bordet og forstyrret resten av familien. Spisevanene ble mer og mer rigide, og han fikk lite mat i seg i denne perioden. Han trengte mye en-til-en-kontakt og hjelp til regulering gjennom ettermiddagen. Mens en av oss var sammen med Jonas var den andre sammen med de andre barna. Vi måtte alltid være to voksne på ettermiddagene. Dette var utfordrende grunnet mors turnusarbeid. Hans

sosiale liv ble innskrenket da han stadig måtte skjermes fra sine søsken og ikke hadde krefter til samvær med klassekamerater etter skolen eller i helgen. Han var alltid hjemme og deltok ikke i fritidsaktiviteter. De gangene han var på SFO, var han utslitt resten av dagen. Da kunne han få feber, vondt i hodet og i magen, også påfølgende dag. Med tiden viste Jonas tiltagende motvilje mot å gå på skolen. Vi brukte mye tid om morgnen på å motivere han til å bli med. Han kom ofte for sent og ble også hjemme enkelte dager, spesielt når han hadde vært på SFO dagen før.

Ny utredning og dialog rundt situasjonens alvorlighetsgrad

Grunnet våre bekymringer gjennomgikk Jonas en ny utredning ved BUP poliklinikk som resulterte i diagnosen barneautisme i tillegg til selektiv mutisme. Selv om skolen og vi gjennomgående hadde en åpen og konstruktiv dialog, brukte skolen sin tid på å bli kjent med Jonas og hans behov. Behandlere fra BUPA var tydelig på at skolen måtte justere forventningene og at dagen ikke bare besto av skoletiden. Han skulle ha energi til hele dagen, både på skolen og hjemme. Det at han utførte oppgavene på skolen og tilsynelatende fremsto som en fornøyd gutt, kunne ikke blitt sett på isolert eller som bevis for at rammene var godt nok tilpasset. Dette ble også tydelig for skolen etter at de fikk se på et videoopptak som viste hvordan han fungerte hjemme etter skolen. Med tiden utviklet han også større reguleringsvansker på skolen.

Konsekvenser for foreldrenes jobbsituasjon og helse

Helseminister Bent Høie (2017) omtaler pårørende som fornybar ressurs når den forvaltes med kløkt og klokskap. Nasjonale undersøkelser tydeliggjør at mange pårørende til barn og voksne med hjelpebehov selv kan bli syke eller må redusere stilling, fordi byrden blir for stor og hjelpen fra det offentlige ikke er tilstrekkelig (www.pårørendealliansen.no; Brekke & Nadim, 2017). Ofte er det kvinner som tar hovedansvaret for omsorgsoppgaver. Jonas sin mor jobbet 40 % og måtte til tross for tilrettelagt turnus bruke egenmeldinger med sykt barn for å ivareta ham. I tillegg kom utallige møter med skolen, PPT og BUPA. Totalbelastningen resulterte i at hun selv ble langtidssykemeldt gjentatte ganger.



Jeg jobbet kun dagtid og fikk tilbudt fleksible arbeidstider slik at jeg kunne jobbe en del på kvelden og i helgen. Jeg hentet Jonas fra skolen sånn at han slapp SFO når han var sliten. Vi prøvde etter beste evne å gjøre hverdagen forutsigbar for Jonas. Likevel hadde han ett år etter skolestart utviklet en bekymringsverdig skolevegring med mye fravær. Denne perioden var en stor påkjenning for Jonas og hele familien.

Tiltak som snudde den negative utviklingen

I et foredrag på Skolekonferansen 2015 nevnte Ellen Munkhaugen, leder i Regional kompetansetjeneste for autisme, ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi, fire punkter som er viktige for å forebygge skolevegring.

Ifølge Munkhaugen (2015, s 11) bør skolen ha:

- kompetanse om ASD og skolevegringsatferd
- et utvidet skole-hjem-samarbeid
- økt oppmerksomhet og kontakt ved overganger og etter ferier og sykdom
- en «føre-var»-holdning, slik at tiltak diskuteres allerede ved tidlige tegn på skolevegring

Tilrettelegging av et miljø som skaper forutsigbarhet kan redusere angst og trolig forebygge psykiske lidelser (Martinsen mfl., 2016). Jonas hadde behov for oversikt og struktur i hverdagen både på skolen og hjemme. Foreldre og lærere trenger kunnskap om barnets individuelle egenskaper og utfordringer for å skreddersy intervensjoner som hjelper barnet og forebygger skolevegring (Martinsen mfl., 2016; Munkhaugen, Torske mfl., 2017). Skolen uttrykte på et tidspunkt at de hadde begrenset kompetanse på autisme. Psykologspesialist Elisabeth Wigaard underviste skolen om kognitiv overbelastning og skolen fikk veiledning av PPT og BUPA Ambulant familieseksjon. I samarbeid med oss prøvde skolen kontinuerlig ut tiltak som etter hvert førte til en gradvis positiv endring.

Jonas ønsket helt fra starten å være sammen med en voksenperson som ga ham trygghet gjennom skoledagen. Vi tok dette opp gjentatte ganger med både skolen og PPT.

Dette gjaldt også ønsket om et eget rom hvor han kunne trekke seg tilbake, og ønsket om å legge til rette for at han kunne jobbe mer digitalt siden han var flink til og interessert i å bruke både data og nettbrett.

Struktur og opplevelse av kontroll over dagen

100 % assistent

Ønsket om kontinuerlig en-til-en-oppfølgning ble ikke innfridd med det første. Skolen fulgte istedenfor anbefalingen om at læreren skulle oppholde seg i nærheten og være tilgjengelig (Martinsen mfl., 2006). Jonas ble satt på første rad, nærmest læreren slik at han ikke ble forstyrret av de andre elevene. Skolen hadde allerede hatt rutiner for å dele klassen i mindre grupper, noe som også er anbefalt for å unngå for mange stimuli og distraksjoner (Martinsen mfl., 2006). På denne måten kunne tilretteleggingen av det sosiale miljøet bidra til å rette oppmerksomheten mot læringen og samtidig fremme muligheter for mestringsopplevelser (Martinsen mfl., 2006). Skolen så at Jonas åpnet seg og kommuniserte mer i mindre grupper. Likevel innså man etter hvert at tiltakene ikke var tilstrekkelige. PPT var lenge tilbakeholden med anbefalingen om å ansette en person som kunne være sammen med Jonas hele tiden. Anbefalingen kom først etter at hans skolefravær ble bekymringsverdig og PPT-lederen selv involverte seg i saken. Assistentens uredde, tydelige og anerkennende væremåte var trygghetsskapende for Jonas. Hun tok hensyn til hans dagsformsvingninger og hjalp ham med å regulere skoledagen ved å tilpasse kravene, fra dag til dag, og også i løpet av dagen (Bjåstad, 2016; Martinsen, 2014; Martinsen mfl., 2006).

Å bruke Handi

Dagsplanen som ble brukt for hele klassen, ga ikke Jonas nok forutsigbarhet. Han fikk derfor en egen dagsplan på pulten sin. Vi tok kontakt med NAV Hjelpemiddelsentralen og fikk godkjent timestokken¹ som ble brukt hjemme, og Handi² som ble avgjørende i skolesammenheng. Handi er en smarttelefon med installert programvare som inneholder dagsplan, sjekkliste m.m. Det var nyttig at aktivitetene kunne illustreres med bilder (Bjåstad, 2016; Martinsen, 2014; Martinsen mfl., 2016). Vi registrerte



hjemmebaserte gjøremål og skolefag, mens assistenten oppdaterte planen mer detaljert. Slik kunne de forhandle seg frem til når og hvordan han skulle jobbe med fag og ha pauser, avhengig av dagsformen hans (Martinsen mfl., 2016). Lærerne og assistenten anerkjente at Jonas brukte lengre tid enn andre og var vegrende mot nye oppgaver (Martinsen mfl., 2006). Assistenten og Jonas laget forutsigbare avtaler slik at han ikke ble presset til å arbeide raskere (Bjåstad, 2016).

Overganger, friminutt og annerledesdager

Overgangen mellom aktiviteter er veldig utfordrende for barn med ASD, og aktivitetene bør markeres med en tydelig start, slutt og informasjon og hva som skjer under aktiviteten (Martinsen, 2014). Av organisatoriske grunner fulgte ikke assistenten Jonas i friminuttene. Istedenfor fikk han informasjon om hvem av de voksne han kunne ta kontakt med. Den voksne prøvde å følge med ham på avstand. Assistenten spurte Jonas etterpå om hvordan det hadde gått. Løsningen virket tilstrekkelig siden han generelt hadde blitt tryggere på skolen og oftest var fornøyd. Et tiltak som ble overført fra barnehagen, var å planlegge annerledesdager ved å drøfte flere alternativer (Iversen, 2015). I starten ble mor med på konserter, teater og ukentlig svømmetrening. Etter hvert klarte han det også alene. Han kunne alltid nekte å bli med eller avbryte underveis. Med denne tryggheten, samt hodetelefoner og nettbrett, deltok han på mange arrangementer. På skolen fikk han spesialoppdrag som å være dagens fotograf. Det lå mye mestring i alt dette. Planleggingen ble en rutine, og kontaktlærer hadde ofte flere alternativer klare. Dette var en stor avlastning for oss.

Sosial skjerming ved behov

Å møte 10 minutter for alle andre

Å starte dagen i skolebygget sammen med alle andre barn var et stort energisluk. Det betydde ofte å bli eksponert for mange stimuli, å måtte stå i kø for å håndhilse på læreren m.m. Vi foreslo derfor at Jonas kunne gå inn i klasserommet ti minutter før alle andre. Dette krevde organisering fra skolen siden en voksenperson måtte ta imot Jonas tidligere. Skolen muliggjorde det og laget en oversikt

over hvem som skulle møte Jonas de enkelte dagene. Slik fikk han god oversikt over dette. Da han fikk assistent, ble han tatt imot av henne hver morgen. Både skolen, vi og Jonas opplevde dette tiltaket som avgjørende for å sikre en god start på dagen og redusere overbelastning.

Å få et eget rom til å kunne trekke seg tilbake

At elever med ASD kan ha behov for et rom til tilbaketrekning, fremheves av både foreldre og fagpersoner (Berheim, 2018; Bjåstad, 2016; Fjæran-Granum, 2016). Dette ønsket krevde litt mer organisering fra skolen. Da Jonas begynte i tredje klasse, ble det innrettet et eget rom til ham ved siden av klasserommet. Der kunne han legge seg på en sofa og ta pauser. Også dette tiltaket opplevde alle parter som sentralt.

Slutte på SFO

SFO-arenaen var uforutsigbar for Jonas. Rammene gjorde det ikke mulig å skape samme trygghet og skjerming som på skolen. I tillegg var SFO en tid på dagen hvor han fra før var veldig sliten. SFO prøvde å skjerme ham så godt de kunne. I to år forsøkte vi å ha ham der, fordi han skulle opprettholde et sosialt liv og ikke isolere seg helt. Paradoksalt nok begynte han med å ta imot besøk av vennene sine hjemme etter at han sluttet på SFO og energien kom tilbake. Sinneutbrudd og gråteanfall forekom ikke like ofte lenger, og han hadde nærmest full tilstedeværelse på skolen.

Fokus på mestring og motivasjon

Å bruke tegn som kommunikasjon

Ifølge Martinsen (2014) hindrer bruk av tegnspråk ikke utviklingen av muntlig tale, og kan heller gjøre tilegnelsen av denne lettere. Da Jonas hadde utfordringer med å bruke språket, la skolen opp til at han kunne bruke tegn til å kommunisere. Det mest basale var tomme opp og ned. Han turte etter hvert å snakke med både andre barn og de voksne på skolen. Hvor mye og hvem han snakket med, var fortsatt avhengig av dagsformen hans, men han klarte alltid å snakke med assistenten sin og med nære venner. Kontaktlæreren hans uttrykte det slik: «I gode dager snakker han mye med mange. I dårlige perioder snakker han lite med få.»

Forekomsten av skolevegring er betydelig høyere hos elever med ASD sammenlignet med normalpopulasjonen.

Å jobbe digitalt og bruke særinteressene

Skolen imøtekom hans ønske om å ta med nettbrett for å slappe av mellom læringsøktene. Assistenten og Jonas ble enige om å veksle mellom filmer han valgte og pedagogiske filmer assistenten valgte. Undervisning som eleven selv opplever som mestringsfremkallende og meningsfull, motvirker stress og dårlig selvbilde (Martinsen mfl., 2006). For å forbedre norsken hans kunne Jonas blant annet lese Angry Birds heller enn i læreboken. Skolen hadde ikke nettbaserte undervisningsprogrammer for de laveste trinnene. Han begynte først i tredje klasse med å bruke privat PC til å jobbe nettbasert. Dette ga et løft i hans faglige presentasjoner. Jonas er glad i å tegne figurer fra dataspillene han liker. Da hele klassen skulle skrive en historie, tegnet han sin sammen med en medelev, så leste han den med fortellerstemme mens assistenten filmet sekvensen. Om og hvor mye hjemmeoppgaver han var i stand til å gjøre, fikk vi stort sett vurdere selv. Egenmotivasjonen økte betraktelig da han fikk jobbe digitalt.

Hjem-skole-samarbeid gjennom gode og vanskelige perioder

Et utgangspunkt for å kunne gi barn med ASD et godt tilrettelagt tilbud, er å ha god dialog med foreldrene og lytte til deres kunnskap om barnet sitt (Bjåstad, 2016; Martinsen mfl., 2016; Uggerud, 2016). Vår erfaring var at Jonas ofte gjorde et sprang fremover i form av å bruke nye ferdigheter etter en dårlig periode. Å tolke hans tilbaketrekning som en forberedelse på å våge seg ut i nye utfordringer, gjorde det lettere å senke skuldrene og vise tro på hans evner til å utvikle seg.

Møter og kommunikasjon

Skolen la helt fra starten til rette for hyppige samarbeidsmøter med oss og andre samarbeidspartnere (Bjåstad, 2016). Frekvensen ble etter hvert redusert fra hver sjettede uke de første to årene til halvårlige ansvarsgruppemøter i tillegg til samarbeidsmøter ved behov. Møtene var generelt preget av gjensidig forståelse og engasjement. Ambulant familieseksjon var viktig for å fremme et psykologisk og systemisk perspektiv og for å veve disse sammen med både foreldrenes og lærernes perspektiv. Videre hadde skolen

lavterskel for bruk av e-post og telefon. Når vi ikke fikk til å møtes, brukte vi telefonen for å planlegge annerledesdager og lignende. E-post etter skoletid ble ofte besvart samme kveld av rektor, kontaktlærer eller SFO-leder den tiden han gikk på SFO. Dette økte forutsigbarheten og reduserte misforståelser.

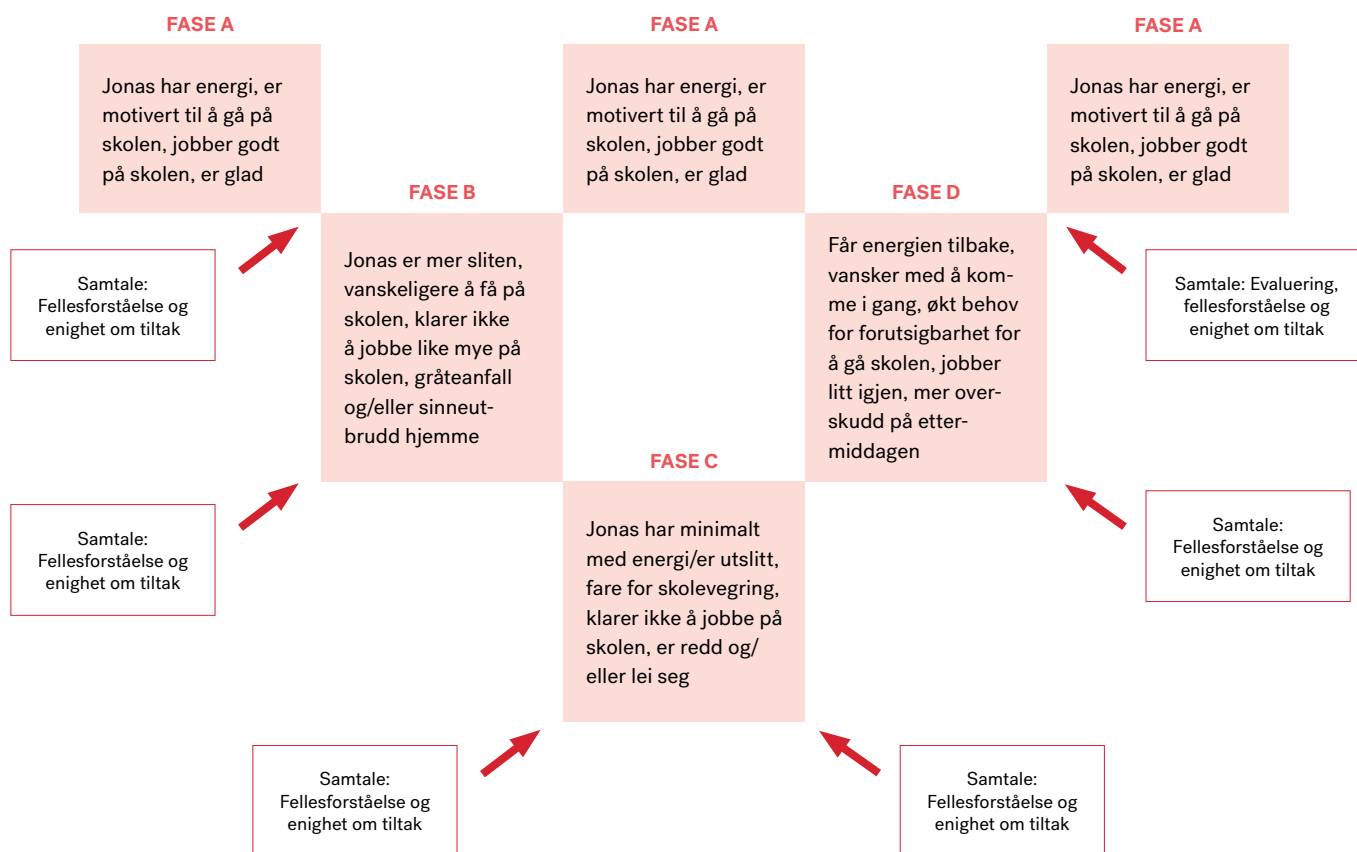
Skolehjem bok

Da skolens og Jonas' tilbakemeldinger ikke alltid samsvarte, begynte assistenten med å skrive daglige oppsummeringer sammen med ham. Derigjennom fikk skolen og han mulighet til å oppsummere dagen sammen, og vi fikk vite hva han hadde gjort i løpet av dagen. Assistentens spesielle evne til å se hans styrker også de dagene han ikke fikk gjort noe skolefaglig, var viktig for hans mestringsopplevelse. Vi leste rapporten for ham hjemme, og måten assistenten hadde formulert seg på, førte alltid til at Jonas fikk et stolt smil rundt munnen.

Å sikre felles forståelse

Alle de beskrevne tiltakene fremmet en fellesforståelse rundt Jonas. Tilpasning av kravene og et godt samarbeid førte til at han hadde en god periode over lang tid, helt til vi plutselig måtte innse igjen at også hans liv går i bølgedaler. Ved at han fungerte mye bedre, ble kommunikasjonen mellom oss og skolen mindre og oppfølgingen litt løsere. Mens vi så hjemme at han begynte å bli mer sliten og var for stimuli, så ikke skolen det samme. Vi sto igjen med to forskjellige perspektiver. Dette førte raskt til frustrasjon hos begge parter. I flere hastemøter klarte vi å snakke oss gjennom denne vanskelige perioden. Situasjonen tydeliggjorde betydningen av god og jevnlig dialog, også i gode perioder. Skolen ønsket at vi skulle bruke skole-hjem-boken til å notere endringer vi så hjemme siden vi oftest kunne observere de før han viste de på skolen. Vi foreslo å bruke en selvutviklet fasemodell (figur 1) for å sikre fellesforståelse ved opp- og nedturer. Skolen støttet modellen som et hensiktsmessig verktøy fremover.

FIGUR 1: Fasemodell med beskrivelse av behov og tiltak



Jonas sine behov, skolen og foreldrenes tiltak

	FASE A (HELT TOPP)	FASE B (PÅ VEI NEDOVER)	FACE C (I KJELLEREN)	FASE D (PÅ VEI OPPOVER)
JONAS				
SKOLEN				
FORELDRENE				



Tiltak utenfor skolen

Fokus hjemme

Hjemme prøvde vi å skape forutsigbarhet ved å etablere faste hverdagsrutiner. Vi brukte aktivitetsplaner for innlæring og vedlikehold av ferdigheter (McClannahan & Krantz, 2008) samt tiltak inspirert av atferdsavtaler og tegn-økonomi-systemer, for å fremme ønsket atferd (Holden & Finstad, 2010; Øzerk & Øzerk, 2013). Det var avgjørende at Jonas var med på å bestemme hva han brukte energien sin på. Han måtte forberedes dagen før når han skulle bade eller når hans søsken skulle få besøk. Returrett ved turer krevde to voksne og to biler. Ved følelsesutbrudd var vi sammen med ham og bekreftet følelsene hans. Hans tre søsken har vært en velsignelse for ham siden han fikk mulighet til mye læring i sosialt samspill.

Avlastning

Grunnet mors reduserte stilling søkte vi om omsorgslønn for å begrense det økonomiske tapet. Vi fikk avslag, men fikk innvilget privat avlastning for de timene mor jobbet senvakt og helg slik at jeg ikke var alene med alle barn. Vi fant selv en egnet person. Etter hvert fikk vi økt timeantall (ca. 10 timer i uken). Avlasteren kunne hente Jonas fra skolen og var hjemme med ham til en av oss kom hjem fra jobb. Løsningen var ikke avlastning i tradisjonell forstand ved at vi fikk mer tid til hverandre eller kunne «lade opp batteriet». Likevel reduserte det hverdagens stressnivå betraktelig. På lik linje med assistenten på skolen fikk avlasteren med tiden veldig bra kontakt med Jonas. Han delte hans interesser for data, og Jonas utviklet både norsken og datakunnskapen sin.

Terapi

Jonas har helt siden han var liten strevd med angst, både angsten for å snakke, for å bli separert fra oss, for å måtte utsettes for situasjoner han ikke hadde oversikt over, for høye lyder eller andre plagsomme stimuli m.m. I samråd med ham deltok vi i forskningsprosjektet Mindre stress – behandling av angst ved autismespektertilstander (Ørbeck mfl., 2018). Behandlingen var krevende og avhengig av mors bistand, men han valgte selv ut angstfremkallende situasjoner som han deretter eksponerte seg for. I dag sier

han ofte at han ikke er redd lenger for de samme situasjonene som før.

På grunn av tiltagende uro og dårlig konsentrasjonsevne ble det på et tidspunkt foreslått oppstart med sentralstimulantia. Vi er heller tilbakeholdne til denne typen medisin og opplevde ikke utfordringene som like invalidiserende som andre familier beskriver det. Hver familie finner sine egne løsninger. Da Jonas selv beskrev opplevelsen av støy som den primære årsak til økt uro, forsøkte vi alternative behandlingstilnærminger, herunder auditiv integrasjonsterapi etter Berard (Berard & Brockett, 2011) og refleksintegrering (Blythe, 2005). Ved auditiv integrasjonsterapi prøver man å redusere hørselens hypersensitivitet ved å trene øret til å tåle bestemte frekvenser og tonehøyder (Bogdashina, 2008). Refleksintegrering bygger på antakelsen om at barnets motorikk i hovedsak styres av fortsatt aktive spedbarnsreflekser utenfor egenkontroll. Ved å gjennomføre spesifikke øvelser og berøringer skal spedbarnsrefleksene integreres og opphøre som selvstendige bevegelser. I snart ett år har vi gjennomført daglige øvelser med Jonas. Både skolen og vi observerte en umiddelbar bedring på flere områder. Han tålte mer lyd, ble roligere og begynte å lese. Tilnærmingene har ingen overbevisende empirisk støtte, men for oss var det viktigst at de fungerte for Jonas (Barrett mfl., 2016; Sokhadze mfl., 2016).

Veiledning av foreldrene

Vi har stått i mange vanskelige situasjoner gjennom årene. Det er krevende å kjempe for sitt barns rettigheter. Både BUP poliklinikk og Ambulant familieseksjon har bistått med uttalelser i søkeprosesser og støttet oss i ansvarsgruppemøter ved å løfte frem vår kompetanse på barnet vårt. Men også utfordringer knyttet til å møte alle fire barns behov for å være likeverdige familiemedlemmer, var til tider vanskelig. De andre barna kunne spørre om hvorfor Jonas fikk lov til å gjøre eller ikke gjøre ting de andre ikke fikk lov til. Familien måtte alltid ta hensyn til ham når det gjaldt besøk, aktiviteter m.m. Dette krevde en bevisst måte å kommunisere med alle barna på, med fokus på bekreftelse av deres mangfoldige og til dels sterke følelser, samtidig som alle trengte sin alenetid med en forelder for å føle

Vi har stått i mange vanskelige situasjoner gjennom årene. Det er krevende å kjempe for sitt barns rettigheter.

seg verdsatt. Veiledningen fra Ambulant familieseksjon har vært uunnværlig i mange av slike problemstillinger.

Avslutning

Det er umulig å skille ut enkelttiltak som alene har ført til den positive endringen. Den er et resultat av både hjemmehaserte, skolerelaterte og terapeutiske tiltak. Den røde tråden kan sies å ha vært samhandlingen med Jonas, bruken av hans kompetanse på seg selv og hans reelle medbestemmelse når vi laget avtaler, noe som har ført til økt forutsigbarhet og stressreduksjon. De siste årene har vært kjennetegnet av gode intensjoner og en iherdig innsats fra alle involverte. Det har vært utslagsgivende at alle til enhver tid har søkt dialogen. Alle har vist stort engasjement i en hverdag som i betydelig grad har blitt styrt av knappe ressurser og stadig økende krav, en arbeidssituasjon som også har påvirket vår hverdag. At vi til tider måtte ta opp våre forslag gjentatte ganger, skapte en del frustrasjon underveis. Vi har derfor sikkert ikke bare vært lette å samarbeide med, samtidig som vi gjennomgående har møtt engasjerte og imøtekomende fagpersoner. For oss foreldre har vår fellesforståelse av situasjonen, veiledningen fra BUPA, tilretteleggingen på jobben, kjærligheten fra våre barn og støtten fra våre venner og familien vært helt avgjørende.

Nye utfordringer venter oss. Ambulant familieseksjon har måttet avslutte oppfølgingen av oss. Jonas har gått fra småtrinnet til mellomtrinnet, og hans yngre søsken har nylig også fått en diagnose innen autismespekteret. Skolen og vi har gjort oss viktige erfaringer. Mange gode tiltak er på plass, og med tett dialog fremover i tråd med fasemodellen er forutsetningene gode for at Jonas kan oppleve mestring og utvikle seg bra.

Jonas synes at det er bra at vi har skrevet denne artikkelen om livet vårt. Navnet hans er endret for å sikre noe anonymitet ved nettsøk. En stor takk for godt samarbeid til Lier kommune, spesielt til assistent Mari Lysenstøen, kontaktlærerne Inger Lise Ulsaker og Frode Løken, rektor Hilde Lohne Karlsen, SFO-leder Siv Olsen ved Oddevall skole, PPT-leder Sissel Østberg og Sarita Kristiansen ved Tjenester til barn og unge med funksjonsnedsettelse. Takk til våre fastleger Hilde Crowo og Erlend Olaussen ved Heiaklinikken for deres forståelse og støtte. Takk til våre ledere Marit Arnstad ved Bergfløtt behandlingssenter, og Paul Møller, Carsten Bjerke og Odd Skinnemoen ved Vestre Viken HF for tilrettelegging og gjensidig tillit. Takk til psykologspesialist Beate Ørbeck og lektor Helle Holter for vellykket behandling. Og spesiell takk til avlaster Hakon Roholt, en viktig person i Jonas' liv, og til BUPA Drammen ved familierapeutene Mona Kristiansen og Lars Robert Lund, og nevropsykolog Eline Gjerde Rosenberg for å ha veiledet og støttet oss når vi trengte det mest.



Jan Hammer er utdannet spesialsykepleier med master i psykisk helsearbeid. Han arbeider nå som spesialrådgiver ved Fagseksjon, avdeling Blakstad, Klinik for psykisk helse og rus i Vestre Viken HF.

NOTER

- 1 Se: <http://www.hjelpemiddeldatabasen.no/blobs/produkt-blade/54162.pdf>
- 2 Se: <http://www.hjelpemiddeldatabasen.no/blobs/produkt-blade/54111.pdf>

REFERANSER

APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

BARNEOMBUDET (2017). "Uten mål og mening" – elever med spesialundervisning i grunnskolen. Oslo: Barneombudet. Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf.

- BARRETT, H., BENSON, A., BOUCHER, A., BURCH, S.G., CASH, A.J., CREGER, A., ... BASS, J.D. (2016). *Reflex Based Interventions for Children with Autism and Developmental Disabilities: An Evidence-Based Practice Project. Master of Arts in Occupational Therapy Theses and Projects*. 11. Hentet fra: https://sophia.stkate.edu/ma_osot/11
- BERARD, G. & BROCKETT, S. (2011). *Hearing Equals Behaviour, Updated and Expanded Edition*. Manchester: ShiresPress.
- BERHEIM, N.H.R. (2018). Skolestart. Foreldre og fagfolks erfaringer og tips. *Autisme i dag*, 45(2), s. 27–41.
- BJÅSTAD, J.F. (2016). Autismespektertilstander. I: E. Bru, E.C., & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. s. 213–236. Universitetsforlaget.
- BLYTHE, S.G. (2005). *The Well Balanced Child: Movement and Early Learning (Early Years)*. 2. ed. Stroud: Hawthorn Press.
- BOGDASHINA, O. (2008). *Persepsjon hos personer med autisme og Asperger syndrom*. Oslo: SPISS forlag.
- BREKKE, I. & NADIM, M. (2017). Gendered effects of intensified care burdens: employment and sickness absence in families with chronically sick or disabled children in Norway. *Work, Employment and Society*, 31(3), s. 391 – 408.
- FJÆRAN-GRANUM, T. (2016). Utradisjonelle midler mot skolevegring. *Fredriksstad Blad*.
- HAMMER, J. (2013). «Jeg er slem fordi jeg ikke klarer å snakke» – Hvordan voksne kan fremme en positiv utvikling hos barn med selektiv mutisme. *Spesialpedagogikk*, 78(8), s. 4–11.
- HAVIK, T. (2016). Skolevegring. I: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. s. 93–108. Universitetsforlaget.
- HAVIK, T., BRU, E. & ERTESVÅG, S.K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), s. 131–153.
- HAVIK, T., BRU, E. & ERTESVÅG, S.K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), s. 316–336.
- HOLDEN, B. & FINSTAD, J. (2010). *Atferdsavtaler. Et hjelpemiddel for å velge hensiktsmessig atferd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- HUMANN, C., PALAICH, R., FERMANICH, M. & GRIFFIN, S. (2015). *Final School Size Study Report: Impact of Smaller Schools*. Denver, CO: APA Consulting.
- HØIE, B. (2017). *En viktig ressurs. Tale ved åpningen av Pårørende-konferansen 13.11.2017*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/en-viktig-ressurs/id2578933/>.
- IVERSEN, M. (2015). Selektiv mutisme – en utfordring for barnehagen. *Fontene*. Hentet fra: <http://fontene.no/fagartikler/selektiv-mutisme--en-utfordring--for-barnehagen-6.47.245626.894afa4d00>.
- LIPSKY, D. & RICHARDS, W. (2009). *Managing meltdowns: Using the SCARED calming technique with children and adults with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- MARTINSEN, H. (2014). *Barn med ASD i barneskolen*. Oslo: Autiseforeningen.
- MARTINSEN, H., NÆRLAND, T., STEINDAL, K. & VON TETZCHNER, S. (2006). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- MARTINSEN, H., STORVIK, S., KLEVEN, E., NÆRLAND, T., HILDEBRAND, K. & OLSEN, K. (2016). *Mennesker med autisme-spekterforstyrrelser (ASD): utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- MCCLANNAHAN, L.E., & KRANTZ, P.J. (2008). *Aktivitetsplaner for barn med autisme. Trening av selvstendig atferd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- MUNKHAUGEN, E.K. (2015). Skolevegringsatferd; forekomst og assosierte faktorer. *Skolekonferansen 2015*. <https://autiseforeningen.no/akershus/wp-content/uploads/sites/3/2015/11/2015-skolevegring-Munkhaugen.pdf>.
- MUNKHAUGEN, E.K., GJEVIK, E., PRIPP, A.H., SPONHEIM, E. & DISETH, T.H. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41, s. 31–38.
- MUNKHAUGEN, E.K., TORSKE, T., GJEVIK, E., NÆRLAND, T., PRIPP, A.H. & DISETH, T.H. (2017). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/1362361317748619>.
- NORDAHL, T., PERSSON, B., DYSSEGAARD, C.B., HENNESTAD, B.W., WANG, M.V., MARTINSEN, J., ... JOHNSEN, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SOKHADZE, E.M., CASANOVA, M.F., TASMAN, A. & BROCKETT, S. (2016). Electrophysiological and Behavioral Outcomes of Berard Auditory Integration Training (AIT) in Children with Autism Spectrum Disorder. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 41(4), s. 405–420. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s10484-016-9343-z>
- UGGERUD, K. (2016). *Norsk skole i møte med autismen – full forståelse eller full fadese?* Oslo: SPISS forlag.
- WIGAARD, E. (2015). Kognitiv overbelastning. I: T.L. Bakken (red.), *Utviklingshemning og hverdagsvansker. Faktorer som påvirker psykisk helse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- ØRBECK, B., ØVERGAARD, K.R., ZEINER, P., JENSEN, J., HOMPLAND, E., BALSTAD, L.K., VILLABØ, M., SKIRBEKK, B., ATTWOOD, T., & BJÅSTAD, J.F. (2018). 'Less stress', a pilot study of a CBT program for anxiety in children with ASD. Poster, abstract. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology (in press)*.
- ØZERK, M. & ØZERK, K. (2013). *Autisme og pedagogikk. Teoretiske og pedagogisk-metodiske tilnærminger til arbeid med barn med autisme-spekter-forstyrrelser*. Oslo: Cappelen Damm.



Gi et abonnement i gave

Kr 150,- i året for medlemmer i
Utdanningsforbundet

Kr 500,- i året for ordinært
abonnement

Send din bestilling til
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
eller ring oss på telefon 24 14 23 30.

Oppgi gavemottakers navn og adresse,
samt ditt navn og adresse.

Spesialpedagogikk er det eneste norske tids-
skriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fag-
artikler, forskningsartikler, kronikker, debatt-
stoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med
6 nummer i året.



Nå har vi
67.000
lesere!

(Kantar TNS 2017)

Lesing i engelskfaget og hørselshemmede elever

Det er viktig at skolen blir gjort oppmerksom på faktorer som kan gjøre engelskfag vanskelig for hørselshemmede elever. Denne artikkelen presenterer resultatene fra en kartleggingsundersøkelse for å belyse tematikken og hvilke tiltak som kan avhjelpe situasjonen.

AV PATRICIA PRITCHARD

Når norske elever skal lære å bli gode lesere av engelske tekster, trenger de å ha et godt muntlig språk fordi det er talespråket som er grunnlaget for skriftspråket. Elevene trenger også kunnskap om og ferdigheter i bruk av mange ulike lesestrategier både for å avkode ordene og for å fremme tekstforståelse. Forskning viser at en viktig grunnleggende kompetanse er kjennskap til språklydene og stavemåter i det fremmede språket – i dette tilfellet engelsk. Den kompetansen fører til lyderingsstrategier som er gunstige for elevene når de skal lære å lese og skrive det fremmede språket.

De nevnte betingelsene gjelder også for hørselshemmede elever. For øvrig står det i læreplanen i engelsk for hørselshemmede (2013) at elevene skal kunne «kjenne igjen sammenhengen mellom noen engelske språklyder og stavemønstre». Min undersøkelse som presenteres i denne artikkelen, viser at

noen hørselshemmede elever på 4. klassetrinn har lite kunnskap om engelske språklyder og stavemønstre.

Det engelske språket

Engelsk har ca. 44¹ språklyder, noe flere enn i det norske språket. Med bare 26 bokstaver i det engelske alfabetet sier det seg selv at man må kombinere flere bokstaver for å klare å representere alle språklydene. En slik kombinasjon av bokstaver kalles et stavemønster.

Det er en myte at engelsk stavemåte er totalt uregelmessig. Det finnes stavereregler, og selv om det er «unntak fra regelen», er det en verdifull strategi å kjenne til reglene og de vanligste unntakene. I undervisning kan det derfor være fornuftig å fokusere undervisningen på de mest brukte og vanligste staverereglerne og unntakene.



... en viktig grunnleggende kompetanse er kjennskap til språklydene og stavemåter i det fremmede språket.

Det kan være interessant å vite hvordan man driver leseopplæring i britiske skoler. Der lærer alle barn med engelsk som morsmål, både normalt hørende og hørselshemmede, å lese fonetisk. Det betyr at elevene lærer hvilken språklyd en bokstav eller et stavemønster representerer, og trekker språklydene sammen til ord. Fonetisk lesing undervises fordi det viste seg at elevenes leseferdigheter ble dårligere i en periode da andre metoder ble brukt. Dette kan være en pekepinn også for lærere som underviser engelsk som et fremmedspråk. Det viser at lydering er bra å kunne, ikke bare når det gjelder norske tekster, men også for engelske. Også forskningen til August & Shanahan (2006) viser at kjennskap til språklyder og stavemåter er en viktig lesestrategi i forbindelse med lesing av tekster på et fremmedspråk. Men for å kunne lydere må norske elever kjenne til engelske språklyder og deres stavemåter. Språkelever må lære seg å gjenkjenne engelske stavmønstre som består av flere bokstaver, men som representerer bare én språklyd. Det som gjør engelsk skriftspråk til ett av de mest kompliserte i Europa, er at noen språklyder har flere stavemønstre.

Å kunne lydere ukjente ord er en verdifull strategi fordi det kan gi elevene gjenkjennelse av ord de har erfart tidligere, og/eller være til hjelp for å uttale ukjente ord. I tillegg gir det hørselshemmede elever trygghet og selvtilitt når de skal lese, uttale eller skrive nye engelske ord.

Hørselshemmede og leseopplæring generelt

Vivet fra forskning om leseferdigheter hos hørselshemmede barn at det å lære å lese er en stor utfordring, og at de må gjennom de samme utviklingstrinnene som øvrige leselever (French, 1999; Wauters, Van Bon, & Tellings, 2006; Marschark, Rhoten & Fabich, 2007; Roos & Allard, 2016; Harris, Terlektsi, & Kyle, 2017). Hørselshemmede elever kan bruke andre lesestrategier enn normalt hørende, men det å ha utviklet fonetisk oppmerksomhet spiller en viktig rolle i leseopplæringen på morsmålet (Kyle & Harris, 2010; Mayberry, Del Giudice, & Liebernam, 2011; Harris mfl., 2017).

En faktor som ser ut til å ha stor betydning for leseferdigheter, er bruk av visuelle undervisningsmetoder og alt det innebærer². I tillegg, for å bli en god leser trenger

den hørselshemmede gode språkferdigheter (talespråklige og/eller tegnspråklige), et godt utviklet begrepsapparat og kommunikativ kompetanse. Alt dette utvikles gjennom interaksjon med andre. Mest mulig samhandling med voksne og andre barn er dermed en viktig faktor i elevenes utvikling (Easterbrooks mfl., 2013; Roos mfl., 2016).

Elevers lærings- og lesestrategier er også vesentlige faktorer. Forskning viser at hørselshemmede elever ofte har færre strategier enn andre elever, og de kan dermed ha behov for en systematisk og eksplisitt opplæring i bruk av ulike lese- og læringsstrategier (Strassman, 1997; Marschark & Hauser, 2008).

Moderne høreapparater og cochleaimplantater (CI) gjør at mange hørselshemmede kan dra nytte av auditive inntrykk i utvikling av talespråk både på norsk og engelsk. Men det er én faktor av enda større betydning i undervisning av lesing til hørselshemmede sammenlignet med normalt hørende elever, og det er at leseopplæringen må utnytte *alle* sansene for å maksimere sansingen av språklyder: den visuelle, auditive, taktile og bevegelsessansen.

Hørselshemmede og engelskopplæring

Et hørselstap byr på utfordringer når det gjelder talespråklig kommunikasjon. Når eleven skal lære seg engelsk, er det mange faktorer som spiller inn – ikke minst at undervisningen er tilpasset elevens grad og type av hørselstap og preferanse med hensyn til språkmodalitet, det vil si talespråk og/eller tegnspråk. Noen faktorer som påvirker engelsklæring ligger hos eleven, men de fleste finnes i språk- og læringsmiljøet.

Faktorer hos eleven

Faktorer som ligger hos eleven, er om han eller hun har «språkøre», interesse og en indre motivasjon for å lære engelsk. Det krever mye arbeid og utholdenhet, og mens læreren kan tilrettelegge undervisningen, er det eleven som må gjøre jobben og ha en «stå-på»-vilje. Det kreves gode relasjoner og åpne og ærlige samtaler mellom lærer og elev for å skape og opprettholde motivasjon og for å få til en effektiv undervisning.

Hørselstapet gjør at elevene kan ha gått glipp av tilfældige erfaringer med engelsk. Mens andre elever kan ha

opplevd engelsk i media, i nærmiljøet og på reise, og til-egnet seg noen ord og fraser som gir dem et forsprang, er det ikke sikkert at den hørselshemmede eleven har like mye erfaring med eller kjennskap til engelsk ved skolestart.

Hørselstapet kan også innebære at ikke alle språklyder er lette å skjelve fra hverandre – noen lyder kan kanskje ikke oppfattes, eller lydinntrykket kan være forvrengt. Grad og type hørselstap spiller inn, samt hvor god nytte eleven har av sin hørselsrest og høreteknisk utstyr. Uten eksplisitt undervisning om engelske språklyder kan et uklart lydinntrykk skape usikkerhet hos eleven og svekke hans/hennes motivasjon for å lære engelsk.

Mange hørselshemmede barn har en forsinket språkutvikling av ulike årsaker, og i tillegg vil barnet ofte gå glipp av tilfeldig kunnskap, naturlig repetisjon og informasjon som andre får med seg, og som vanligvis er med å danne begrepsapparatet. I engelskfaget er det derfor behov for begrepsavklaringer i forkant og anledning til å repetere nye ord, fraser og uttrykk gjennom aktiviteter hvor eleven tar språket i bruk. Det gjør at det nye blir husket.

Faktorer i læringsmiljøet

De fleste hørselshemmede elever får sitt opplæringstilbud i hjemmeskolen som den eneste elev med hørselsvansker. Skoleledelse og lærere har ansvar for å sikre at eleven får den fysiske, tekniske og pedagogiske tilretteleggingen som er nødvendig. Skolens ansatte trenger kunnskap om hørselshemming og betydningen av god fysisk, teknisk og pedagogisk tilrettelegging. Uten kunnskap kan omgivelsene bli usikre på årsaken til den variable måten eleven opptrer på – noen ganger hører han alt, andre ganger ingenting. Dårlig plassering i klasserommet eller at høretekniske hjelpemidler ikke brukes konsekvent av læreren og medelevene, vil ha negative konsekvenser for den hørselshemmede. Omgivelsene kan også ha for stor tro på det tekniske utstyr og/eller elevens munnavlesingsevne, og dermed anta at eleven har lettere for å oppfatte undervisningen enn det som er tilfellet.

I en engelsktime sammen med en stor klasse kan det være mye bakgrunnsstøy og dermed dårlige lytteforhold. I så fall kan det være fornuftig å bruke ekstra ressurser på å dele klassen. På Utdanningsdirektoratets nettside står det:

«Det pedagogisk tilbud for hørselshemmede barn og elever er sterkt knyttet opp til størrelsen på den gruppen han eller hun er i.» «Eleven bør i utgangspunktet få slik undervisning som en del av en liten gruppe. Eneundervisning bør være unntaket». Mange audiopedagoger anbefaler maksimum gruppestørrelse på 15 hvis eleven skal ha muligheter for å følge med i klassens diskurs.

Elever som har et hørselstap, bruker i langt større grad enn andre elever synet til å orientere seg. Det er kun mulig å fokusere på en ting av gangen. Eleven kan for eksempel ikke se på tavla og avlese eller munnavlese det som læreren sier samtidig. Det betyr at eleven lett kan «miste tråden» hvis ikke læreren tar passende pauser slik at eleven kan flytte blikket.

Læreren må velge læremidler som gjør det engelske språket tilgjengelig for den hørselshemmede eleven. Eleven kan ikke uten videre gjøre nytte av hørselen alene og trenger visualisert undervisning og muligheter til å munnavlese. Bruk av auditivt baserte læremidler som lydfiler, programmer til interaktivtavla, dataspill, film m.m. må derfor vurderes nøye og tilrettelegges med tanke på at den hørselshemmede eleven skal kunne nyttiggjøre seg disse.

For elever som er bimodalt tospråklige, det vil si de som bruker tegnspråk og talespråk til daglig, kan en kontrastiv undervisningsmetode tas i bruk. Det samme gjelder flerspråklige elever (Roos mfl., 2016). Det betyr at man tar et metakognitivt perspektiv og utnytter tospråkligheten for å illustrere og forklare likheter og forskjeller mellom språkene. Dermed kan kunnskapen elevene har i et språkfag, overføres og utnyttes i det nye språkfaget.

For elever som ikke har nytte av en hørselsrest og som ikke oppfatter talespråk, må det brukes en annen tilnærming til det nye språket. Undervisningen må utnytte de visuelle aspekter av talespråk, de taktile fornemmelser i munnhulen og bevegelsessansen gjennom et engelskspråklig tegnspråk. For disse elevene vil erfaringer med et fremmed tegnspråk være til god hjelp og motiverende i utvikling av ansikt-til-ansikt-kommunikasjon, ordforråd og skriftspråket.

Elevene må utvikle fonetisk oppmerksomhet i engelsk, det vil si evnen til å kunne plukke ut språklyder som er ordenes byggeklosser.

Alt det som her er nevnt og mer, indikerer at feil pedagogikk og/eller manglende tilrettelegging av undervisningen kan resultere i lavt læringsutbytte for hørselshemmede elever. Dessverre viser egne erfaringer fra veiledningsarbeid at det kan ta år før hørselshemmede elevers manglende ferdigheter i engelsk blir oppdaget og tatt på alvor. For å konkludere: Tilrettelegging og organisering er svært viktig, og uten det vil den hørselshemmede eleven gå glipp av mye kunnskap og få lite utbytte av opplæringen.

Å undervise engelsk skriftspråk

Skriftspråk baserer seg på talespråk. Derfor er det like viktig for hørselshemmede elever som for øvrige elever å utvikle et godt talespråklig og/eller tegnspråklig muntlig språk som de bruker i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon. I læreplanen engelsk for hørselshemmede kalles dette for *direkte kommunikasjon* og kan omfatte bruk av talespråk, tegnspråk og skriftspråk. Elevene må kunne mange engelske ord, fraser og setningsstrukturer for å kunne analysere, eksperimentere med og diskutere når de skal lære å lese og skrive.

Elevene må utvikle fonetisk oppmerksomhet i engelsk, det vil si evnen til å kunne plukke ut språklyder som er ordenes byggeklosser. Dette kan læreren gjøre gjennom språkleker som for eksempel når elevene finner ord som begynner med den samme lyden, eller ord som rimer m.m. I språklek³ støtter vi oss til en allsidig sansing som omfatter munnavlesning, lytting, den taktile fornemmelsen i blant annet munnhulen og bokstavering med håndalfabetet. Det kritiske punktet når det gjelder leseopplæringen, er om eleven kan koble denne sansingen til en bokstav eller stavemønster.

Et eksempel

Kjennskap til engelske språklyder og skrivemåten hos noen hørselshemmede elever

Det er gunstig å foreta en kartlegging av elevers kjennskap til engelske språklyder og stavemønstre med jevne mellomrom, for å finne ut hvilken effekt undervisningen har hatt, og for å planlegge og tilpasse opplæringen videre.

Her er et eksempel som viser resultater av en kartlegging av en tilfeldig elevgruppe av hørselshemmede

4.-klassinger. Elevgruppen bestod av fem elever på 4. klassetrinn som bruker CI eller høreapparat og har et forståelig norsk talespråk. Det antyder at alle i noen grad har nytte av hørselen i sin utvikling av talespråket. *Read Aloud* materialet (Pritchard, 2016) ble brukt. Det finnes på nettstedet www.erher.no.

Read Aloud kartleggingsmateriell tar for seg de grunnleggende engelske språklydene og stavemønstrene. Først kartlegges elevenes kjennskap til de engelske konsonantene som uttales og/eller skrives på en annen måte enn på norsk. Det er seks konsonanter representert av bokstavene c, j, r, w, y, z (på engelsk er også y noen ganger karakterisert som en konsonant eller semivokal, dvs. som en lyd som deler egenskaper både med vokaler og med konsonanter, i motsetning til på norsk hvor den er en vokal). Deretter er det fem korte vokaler som har en annen uttale enn på norsk representert av bokstavene a, e, i, o, u. Under kartleggingen skulle elevene lydere enkelte bokstaver, trekke dem sammen, og uttale ukjente engelske ord. Ordene kalles CVC-ord fordi de består av en konsonant (consonant), en kort vokal (vowel) og en konsonant. Ordene er lydrette, for eksempel *yak*, *wed*, *rid* osv.

I tillegg kartlegges det om eleven kan lese tre ulike stavemønstre for fem såkalte «lange vokaler». Noen av de «lange vokalene» er faktisk diftonger, men for å gjøre undervisningen enklere for yngre elever brukes betegnelsen «lang vokal». Det er språklydene som representerer navnene på bokstavene a, e, i, o, u. De skrives ved å sette samme flere bokstaver, og en språklyd kan ha flere stavemønstre som for eksempel – *ay* (som i *day*), –*ai*– (som i *rain*), og –*a-e* (som i *cake*).

Deretter kartlegges elevenes kjennskap til fire «digraphs». Digraph er to bokstaver som til sammen representerer en språklyd som f. eks t og h som sammen lager [ʃ] og [θ] lydene. Eleven blir bedt om å lese de enkelte stavemønstre th, sh, ch, og qu og ukjente ord som inneholder disse. Kartleggingen omfatter også lesing av de 25 mest brukte småordene som for eksempel *and*, *the*, *I* osv., og noen korte sammenhengende lydrette tekster.

Kartlegging ved hjelp av *Read Aloud*-materialet foregikk i et eget rom, i stille omgivelser med en elev om gangen, sammen med meg (artikkelforfatteren), som er

en erfaren engelsklærer og audiopedagog. Avhengig av elevens preferanse, ble eleven først fortalt på norsk eller tegnspråk at de skulle lese engelske bokstaver og ord, og de fikk noen eksempler å øve seg på. Under kartleggingen ble elevenes responser notert på et skåringsark. Det ble notert om de uttalte en språklyd eller ord korrekt, og eventuelt andre måter de uttalte språklydene og ord på. Lydopptak av kartleggingen for nærmere analyse kan være lurt, særlig for mindre erfarne lærere.

Resultatene

Elevene ble bedt om å lese de seks konsonantene som skrives eller uttales på en annen måte enn på norsk: c, j, r, w, y, z. Det var ingen av elevene som kunne alle konsonantene. Fire av de fem elevene kjente til uttalen av bokstaven c på engelsk. En elev kunne lese bokstaven j riktig, en annen kunne w, og tre kunne uttale språklyden representert av bokstaven z. Ellers brukte elevene norsk uttale. En elev brukte de engelske bokstavnavnene, ikke språklydene, på fem av de seks konsonantene.

Elevene ble deretter bedt om å lese de fem korte vokalene. Det var en elev som kunne uttale en av disse riktig. De andre sa navnet på den engelske bokstaven.

Elevene ble bedt om å lese ukjente CVC-ord som består av en konsonant, en kort vokal og en konsonant. Konsonantene i ordene var blant annet c, j, r, w, y, z. Ingen kunne lese alle ordene riktig, selv om ordene var lydlrette hvis man kunne uttale språklydene og trekke dem sammen. Tre av de fem elevene var ikke trygge på enkelte språklyder, og dermed kunne de ikke lydere og uttale de ukjente engelske CVC-ordene. Imidlertid var det to elever som, til tross for at de ikke kunne koble språklyder til de enkelte bokstavene tidligere, men brukte bokstavnavnene, lyder og leste nesten alle ordene riktig. Den ene forvekslet norsk y med engelsk j, den andre kunne ikke uttale kort u, men ellers var alt riktig. Ved lesing av de 25 mest brukte engelske småordene, gjorde elevene det bra. Oppgaven krever at elevene husker ordbilder, og erfaring viser at hørselshemmede elever vanligvis er flinke til dette.

Elevene ble så bedt om å lese digraphs: th, sh, ch, og qu. Alle klarte sh, og to elever klarte å lese ch. En elev kunne lese nesten alle, bortsett fra th som ble uttalt som t. Igjen

var det ingen som kunne lese alle de lydlrette ordene som inneholdte digraphs.

Elevene skulle lese ord som inneholder stavemønstre som lager de fem lange vokallydene som «sier» eller representerer navn på de fem bokstavene a, e, i, o, u. Tre elever kunne fire av de fem. I tillegg, på grunn av mistanker om at elevene kjente ordene og husket ordbildene, er ord som illustrerer ow og oo endret i kartleggingsmateriellet. De er erstattet med sjeldnere ord og medfølgende illustrasjoner.

Elevene fikk også møte ord som inneholder to andre stavemønstre for de samme lange vokalene: stavemønstre som består av to vokaler som for eksempel rain, leaf, pie, coat, og et stavemønster som kalles for «magic e». Eksempler på ord med magic e er cake, rose, bike, tube. To av de fem elevene kunne stavemønsteret med to vokaler, men de klarte ikke å overføre denne kunnskapen når de skulle lese ukjente ord med det samme stavemønsteret. To elever kunne «magic e» stavemønster. De andre elevene leste slike ord som om de var norske og uttalte ordene med to stavelser.

Kartleggingen resulterte i et differensiert undervisningsopplegg hvor den enkelte eleven fikk oppgaver rettet mot den språklyden eller det stavemønsteret hun behøvde å jobbe med. Elevene fikk også lese lydlrette bøker som de kunne mestre på egenhånd, både med hensyn til uttalen og innholdsforståelsen. I etterkant av kartleggingsarbeidet og denne undervisningsøkten fikk lærerne til elevene en detaljert rapport for å gi dem muligheter til å planlegge undervisningen videre.

Diskusjon

For å lese de ukjente CVC-ordene i kartleggingstesten, må elevene kunne uttale språklydene som bokstavene representerer. Det er en ferdighet som er til stor hjelp for lesing av engelske tekster generelt. Tre av de fem elevene kunne ikke lydere og lese noen av de lydlrette engelske CVC-ordene. Det kan se ut som om de ikke har lært alle de seks konsonantene og fem korte vokalene, og de kan dermed ikke bruke lydering som en av sine lesestrategier.

Det er vanlig praksis at engelsklæreren bruker tid på å undervise det engelske alfabetet og navn på bokstavene, men når elevene skal lese og lydere ukjente ord, må de

kunne språklydene som bokstavene representerer. Det er derfor bekymringsfullt at ingen av elevene kunne alle språklydene og stavemønstrene som regnes for å være de alle mest grunnleggende.

Det er verdt å merke seg at et par av elevene leste mange av CVC-ordene riktig, men begge var usikre på enkelte språklyder. Dette skjedde til tross for at de tidligere brukte bokstavnavn for de enkelte bokstavene og ikke språklydene. Det kan se ut som om de ikke er bevisste forskjellen mellom bokstavnavn og bokstavsens språklyd. Imidlertid viser egne erfaringer at elever som har en brukbar hørselsrest og som leser og øver mye, har en tendens til å utvikle kunnskap om språklyder og stavemønstre på egenhånd gjennom erfaring, og ikke nødvendigvis på grunn av klasseromsundervisning. Kanskje det er det disse to elevene har gjort; det vil si intuitivt tilegnet seg språklydene gjennom å lese mange engelske tekster.

Å lese og uttale de såkalte «lange vokalene» korrekt, krever at man klarer å trekke ut et stavemønster blant bokstavene i et ord. Det virker som om noen leser ordene bokstav for bokstav, noe som fungerer dårlig når man leser engelsktekster.

De to elevene som skåret best på kartleggingsprøven, oppdaget betydning av nye ord mens de leste ukjente ord som var ledsaget av illustrasjoner. Dette kommenterte de uten å bli oppfordret.

Når elevene leste småord som krevde at de husket ordbilder, viser de gode resultatene at dette er en strategi som alle brukte. Det er en god strategi når det gjelder slike småord som er vanlige og mye brukt. Men den strategien har sine svakheter på lang sikt, siden det er begrenset hvor mange ordbilder det er mulig å huske.

Tre elever forsøkte å lese en kort sammenhengende tekst som bestod av lydrette ord og vanlige småord. De leste fort og utydelig. Da virker det som om de har leseflyt, men ved nærmere ettersyn viser det seg at uttalen bestod av en god del upresis uttale, og noen forvekslinger og feil uttale av språklyder. Hvis lydinstrykket eleven mottar er uklart, sier det seg selv at uten eksplisitt undervisning vil også uttalen bli like uklar, og kanskje også ordforståelsen.

Foreldrene til eleven som leste best, hadde deltatt på et kurs om leseopplæring i engelsk for elever med hørsels-

hemming, og det kan spekuleres i om også det kan være en faktor i elevens forholdsvis gode resultater. Kanskje foreldrene hadde brukt det de lærte på kurset og dermed hjulpet eleven hjemme med leselekser på en god måte? Det er imidlertid uklart om lærerne til elevgruppen hadde vært på kurs om engelske språklyder og leseopplæring, og om det hadde noe betydning for resultatene.

Konklusjon

Resultater av en kartleggingsprøve, som den som her er beskrevet, gir ikke grunnlag for å generalisere. Egen erfaring fra engelskundervisning av hørselshemmede over mange år og veiledningsarbeid, indikerer imidlertid at kartleggingen peker på noen tendenser som kan virke karakteristisk for elevgruppen i dag.

Det ser ut som om flere elever ikke kan bruke lydering som en lesestrategi og bruker «ordbilde-metoden» når de leser engelske tekster. Det vil si at de husker hvordan ordene ser ut skriftlig. Når de møter ukjente engelske ord, prøver noen å bruke norske stavereregler og prøver å uttale ordene som om de var norske ord. Den første strategien er bra, men som sagt har den alvorlige begrensninger som hovedlesestrategi. Den andre strategien, å uttale ordene som om de er norske, fører ikke fram til et forståelig engelsk talespråk. Det synes å være klart at elevene trenger eksplisitt undervisning og øvelser i uttalen av engelske språklyder og hvordan de skrives. Erfaring viser at hørselshemmede elever ofte vegrer seg for å snakke engelsk etter hvert, gjerne fordi de ikke føler seg trygge på uttalen og ikke finne logikken i språkets system.

Kartleggingen hadde fokus på høytlesing og uttale av engelske lydrette ord for å finne ut om elevene kunne lydere. Fokuset var ikke på leseforståelse. Imidlertid, de to elevene som skåret best, oppdaget betydningen av nye ord gjennom å lydere og lese ukjente ord ledsaget av illustrasjoner. De kunne også uttale dem korrekt. Dessverre var det bare to av fem elever som hadde nådd så langt at de hadde utviklet noe kunnskap om engelske språklyder og lydering slik at de kunne lære nye ord på denne måten, gjennom lesing.

Det er bekymringsfullt at noen hørselshemmede 4.-klassinger ikke kunne lydere og lese lydrette ord. Det

Hørselstapet kan innebære at ikke alle språklyder er lett å skjelne fra hverandre ...

er særlig bekymringsfullt med tanke på at de snart skal begynne på mellomtrinnet hvor det forventes at elevene skal kunne lese lengre og mer komplekse engelske tekster for å finne informasjon og lære.

Lesing består av mange ferdigheter og krever anvendelse av ulike strategier og kunnskap, slik at ferdigheter i fonetisk lesing bare er en liten del av det hele. Likevel er det viktig for elevene å ha flere lesestrategier å velge mellom, og at det er en god balanse mellom fonetisk lesing, andre lesestrategier og strategier som fremmer tekstforståelse, som blant annet tekstkunnskap og interkulturell kunnskap.

Hørselshemmede elever kan lære engelsk, men i denne artikkelen er det pekt på en del forhold som gir grunnlag for å stille noen spørsmål: Hvordan står det til med engelske leseferdigheter hos hørselshemmede elever utover i landet? Her anbefales en systematisk, eksplisitt opplæring i lesing og lesestrategier. Er det noe i veien for å kunne gjøre det i det ordinære klasserommet (Easterbrooks & Beal-Alvarez, 2013)? Er det vanlig praksis å kartlegge den hørselshemmede elevens underveisutvikling for å sikre læringsutbytte og sikre elevene en tilpasset undervisning i engelskfaget? Har lærerne den kunnskapen de trenger og de ressursene som er nødvendig, for å gi hørselshemmede elever den opplæringen de trenger i engelskfaget?



Patricia Pritchard arbeider som seniorrådgiver ved Statped vest. Hun er utdannet audiopedagog og har hovedfag i spesialpedagogikk fra NTNU. Hun har mange års erfaring fra klasserommet og med veiledning, og hun har språkutvikling, sosial samhandling, leseopplæring, engelsk m.m. som faglige interesseområder

NOTER

- 1 For de som er interesserte i å høre språklydene, anbefales appen UK talking alphabet, og nettstedet Oxford Owl (Phonics made easy, Say the sounds.)
- 2 Se mer om visuell undervisning på dette nettstedet: <http://www.erher.no/materiell/lae-det-visuelt-orienterte-klasserommet/source/>
- 3 Noen eksempler av slike språkleker finnes på <http://www.erher.no>

REFERANSER

- AUGUST, D., SHANAHAN, T. (Eds.) (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth. Executive Summary*. Lawrence Erlbaum Associates.
- EASTERBROOKS, S.R. & BEAL-ALVAREZ, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. Oxford University Press.
- FRENCH, M.M. (1999). *Starting with assessment. A developmental approach to deaf children's literacy*. Washington DC: Gallaudet university.
- HARRIS, M., TERLEKTSI, E. & KYLE, F.E. (2017). Concurrent and Longitudinal Predictors of Reading for Deaf and Hearing Children in Primary School. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(2), s. 233–242.
- KYLE F.E. & HARRIS, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: a 3-year longitudinal study. *Child Psychology* 107(3), s. 229–243.
- MARSCHARK, M. & HAUSER, P.C. (Eds) (2008) *Deaf Cognition: Foundations and Outcomes*. Oxford University Press.
- MARSCHARK, M., RHOTEN, C. & FABICH, M. (2007). Effects of Cochlear Implants on Children's Reading and Academic Achievement. *Journal of deaf studies and deaf education*, 12(3), s. 269–282.
- MAYBERRY, R., DEL GIUDICE, A.A. & LIEBERNAM, A.M. (2011). Reading Achievement in Relation to Phonological Coding and Awareness in Deaf Readers: A Meta-analysis. *Journal of deaf studies and deaf education* Amy M. Lieberman 16(2), s. 164–188. Oxford University Press.
- PRITCHARD, P. (2016). *Read Aloud*. Hentet fra: <http://www.erher.no>
- ROOS, C., & ALLARD, K. (2016). *Framgångsfaktorer i läs- och skriv-lärande för döva barn och barn med hörselnedsättning. En systematisk litteraturstudie*. Karlstad University Studies. Lastet ned 10.12.17 fra: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:903317/FULLTEXT01.pdf>
- STRASSMAN, B.K. (1997). Metacognition and Reading in Children Who Are Deaf: A Review of the Research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 2(3), s. 140–149. Oxford University Press.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. LÆREPLAN I ENGELSK FOR HØRSELSEHEMMEDE. (2013). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/ENG2-03/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET. Rettigheter for hørselshemmede. Hentet 22.08.17. fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/verdt-a-vite-om-horsel/rettigheter/>
- WAUTERS, N.L., VAN BON, W.H.J., & TELLINGS, A.E.J.M. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing*, 19(1), s. 40–76.



Hvordan kan ungdomsskolen tilrettelegge for inkludering og et godt læringsmiljø for en elev med CI?

Denne artikkelen tar for seg hvordan ungdomsskolen kan legge til rette for et inkluderende og likeverdig skoletilbud for en hørselshemmet elev med cochleaimplantat (CI). Artikkelforfatteren tar for seg teori og forskning på feltet og eksemplifiserer hvordan dette kan fungere for en elev som skal begynne i ungdomsskolen.

AV GRY BJØRNBakk

Det finnes etter hvert ganske mye forskning som tar for seg barn og unge som bruker CI, og hvordan man best kan tilrettelegge for dem i skolen (Calderon & Greenberg, 2003; Eldik, 2005; Jæger, 2009; Kvam, 2006; Peterson, 2009). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015) skal tilpasset opplæring ivareta prinsippet om inkludering i ungdomsskolen.

Her vil jeg først ta for meg noen begreps-avklaringer. Jeg vil så komme nærmere inn på forskning og teorier som sier noe om prinsippet for inkludering og læringsmiljøet som jeg mener er viktig for at elevene kan ha mulighet til å bli integrert og få et likeverdig skoletilbud. Både gruppestørrelse som virkemiddel i ungdomsskolen og lærerens betydning for læringsmiljøet vil bli behandlet. Jeg vil også skrive om bruk av tekniske tiltak –

slik som bruk av mikrofoner for å motvirke støy og for å gi gode lytte- og kommunikasjonsforhold i undervisningssituasjoner. Til slutt vil jeg drøfte denne teorien og forskningen i forbindelse med en case, dvs. en elev med CI som skal begynne i ungdomsskolen, for å vise hvilke tiltak som bør være på plass og hva man bør ta hensyn til for at eleven skal få en best mulig skolehverdag.

Læringsmiljø og likeverdig opplæring

Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevens læring, helse og trivsel». Det har kommet et nytt regelverk og informasjon i rundskriv 3–2017 fra Utdanningsdirektoratet som gjelder fra 01.08.2017 som omhandler

... pedagogiske grep i klasserommet er den viktigste faktoren – og ikke ulike støydempende tiltak.

skolemiljøet, og § 9A i opplæringsloven omhandler det psykososiale miljøet. Her blir det lagt vekt på at skolen skal ha god klasseledelse, gode relasjoner mellom lærer, elev og ha et godt samarbeid med foresatte/foreldrene. Et godt læringsmiljø vil fremme læring og trygghet for eleven. Det er læreren som har ansvaret for å bygge relasjonene i klassen og som har ansvaret for læringsmiljøet. I denne artikkelen vil jeg for enkelhetsskyld sette likhetstegn mellom læringsmiljøet og det psykososiale miljøet og i det videre benevne dette som læringsmiljø.

Utdanningsdirektoratet (2012) hevder at prinsippet om likeverdig opplæring handler om å gi alle like muligheter til opplæring uavhengig av forutsetninger, evner, alder, kjønn hudfarge, sosial bakgrunn, seksuell orientering og så videre. Det må derfor forstås både på systemplanet, i et nasjonalt perspektiv med utgangspunkt i lov og forskrifter og læreplaner, og på individplanet for en opplæring tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger. (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Cochleaimplantat (CI)

Et cochleaimplantat (CI) er et avansert teknisk hjelpemiddel som kan gi døve og sterkt tunghørte mennesker opplevelse av lyd (Stach, 2007). Opplevelsen av lyd er veldig individuelt. Den ytre delen av CI-en blir ofte kalt en taleprosessor, eller bare prosessor. Lyden kommer inn i mikrofonen på prosessoren og blir analysert og sendt trådløst via sendespolen (magneten) til elektrodene som ligger i den indre delen, cochlea (sneglehuset). Elektrodene vil sende elektriske signaler til hørselsnerven som sendes videre til hørselssenteret i hjernen. Her vil til slutt signalene bli tolket/oppfattet som lyd (Statped, 2017). Selv om det er mange gode programmer og «lyttemiljø» i taleprosessorene, vil det ikke være like godt som å kunne høre normalt. Andre hørselstekniske tiltak bør derfor vurderes individuelt.

Inkludering og læringsmiljø

I Meld.st. 18 (2010–2011) står det: «Den inkluderende skolen er basert på verdier og et menneskesyn med grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2010). Ifølge

Overland (2015) innebærer inkludering at alle elever skal ha en tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Lundh, Hjelmbrække & Skogdal (2014) påpeker at den mest målbare dimensjonen av inkludering i fellesskapet er grad av deltakelse. Det handler også om å «gjøre noe sammen» som bidrar til tilhørighet, ikke bare å «være sammen» (Anita, Stinson & Gaustad, 2002). På Statpeds nettside (2017) står det at «god inkludering og trivsel skjer gjennom språklig, sosial, teknisk og fysisk tilrettelegging»

Inkludering av hørselshemmede elever i skolen koster, viser rapporten «En av flokken. Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger» av Kermit mfl. (2014). Rapporten viser at elevene er godt inkludert, men det er på grunn av egeninnsats. Det er ofte slitsomme, frustrerende prosesser som elevene må gå igjennom, og læringsmiljøet oppleves som vanskelig for eleven når kommunikasjonen svikter (Kermit mfl., 2014; Rønningen & Skagen, 2015). Undersøkelser viser at den viktigste suksessfaktoren for at elevene skal oppleve undervisningen som god, er læreren. Lærerens kompetanse og evne til empati blir derfor viktig (Blixt, 2007; Hadzic & Birkhammer, 2010; Jonassen, 2015; Kermit mfl., 2014). Blixt (2007) hevder også at pedagogiske grep i klasserommet er den viktigste faktoren – og ikke ulike støydempende tiltak. Lærerne vil ha behov for kunnskap om hvilke konsekvenser det kan ha for eleven å ha nedsatt hørsel.

Begrepene «visitorship» og «membership» som kommer fra Anita mfl. (2002), er relatert til inkludering av hørselshemmede elever som går på vanlig hjemmeskole sammen med normalt hørende elever i USA, og som kan jamføres til norsk skole. Man bruker «membership» når hørselshemmede elever har samme rettigheter, plikter og har likeverdig tilhørighet i klassens fellesskap som sine medelever. De hørselshemmede må få tilpasset opplæring på lik linje som de andre i klassen. Motsatt av «membership» er begrepet «visitorship». Det handler om å være en «gjest» som fysisk er til stede i klassen, men som ikke er en naturlig del av det sosiale og faglige fellesskapet. Eksempel på dette er at eleven kan ha en egen assistent eller en ekstra lærer/audiopedagog som skal ivareta elevens behov inne i klassen.

Undersøkelsen til Kermit, Mjøen & Holm (2010) «Å

vokse opp med cochleaimplantat» viser at man kan anta at barn med CI kan være i faresonen for isolering. I 2017 hadde Hørselshemmedes Landsforbund fokus på hørselshemmedes barn og unges psykiske helse. I en undersøkelse de gjennomførte, viste det seg blant annet at en av fire blir mobbet på skolen. 68 prosent følte seg alene, 56 prosent hadde ingen å være sammen med, 56 prosent ble holdt utenfor og baksnakket, og 77 prosent sa at voksne sjelden eller aldri grep inn når de ble holdt utenfor (Hansen, 2017). Dette sammenfaller med funn i andre studier (Calderon & Greenberg, 2003; Edwards & Crocker, 2009; Eldik, 2006; Ertesvåg, 2017; Kvam, 2002; Peterson, 2009). Dette er viktig informasjon for de som arbeider i ungdomsskolen, da man fort kan tro at eleven er godt inkludert og har et godt læringsmiljø, men at dette ikke er elevens egen oppfatning av situasjonen.

Gruppestørrelse

Overgangen fra barneskolen til ungdomsskole er en brytningstid og kan representere en ekstra utfordring. Jonassen (2015) mener at gruppestørrelsen er helt avgjørende for hvordan skolehverdagen blir for eleven med CI. I § 8.2 i opplæringsloven står det at gruppene skal: «ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg» (Opplæringslova, 2015). Utdanningsdirektoratet (2015) har en veileder på nett som omhandler gruppestørrelse for hørselshemmede elever (se også opplæringsloven § 8-2, 9a-1 og 9a-2).

Statped begrunner hovedsakelig redusert gruppestørrelse med at man får best mulig lyttmiljø og muligheten til å se den som snakker (munnavlese). En liten og stabil gruppe vil gi hørselshemmede elever mulighet til å henge med i samtalen og følge med på hva som skjer, i motsetning til hvis det er et stort antall kommunikasjonspartnere i gruppen. Hendar (2012) viser derimot til at hørselshemmede elever får bedre resultater på de nasjonale prøvene i store grupper, inkludert i «vanlig klasse». Han mener at det kan tolkes ut fra flere faktorer, blant annet at elever med spesialundervisning ble satt i mindre grupper, men at dette ikke fremmet god tilrettelegging. Det er forskjell på redusert gruppestørrelse forstått som ordinær klasse (klassestørrelsen er redusert og at dette er nor-

malen) og at elevene blir tatt ut av en stor klasse til en mindre gruppe for å få spesialundervisning (Hendar, 2012 s. 72–72). Jeg oppfatter det slik at Hendar viser til elever som går i vanlig klasse, uten å bli tatt ut i spesialgruppe, gjør det best. Det er noe annet enn at den vanlige klassen er liten.

Utdanningsdirektoratet peker på at det vanligvis er varierende og fleksible arbeidsformer og gruppestørrelser som er positivt for elever. For hørselshemmede elever kan dette imidlertid ofte være problematisk. Stor grad av stabilitet kan derimot bidra til å skape et godt læringsmiljø og sikre at arbeidsro, samtaledisiplin og eventuell bruk av teknisk utstyr blir daglig rutine i gruppen. Dette fordrer god klasseledelse, noe som kommer alle elever til gode (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Teknisk tilrettelegging, støy og bruk av elevmikrofon

For at ungdomsskolen skal kunne tilrettelegge for inkludering og en likeverdig opplæring for eleven med CI, er det noen grunnleggende ting som må være på plass. Planleggingen bør begynne i god tid før skolestart (Hendar, 2012, s. 73). Det er svært viktig at eleven selv er enig i tiltakene som skolen skal ta i bruk (FNs barnekonvensjon; NOU, 2009; Heide, 2017; Kermit, mfl., 2014; Jonassen, 2015; Rønningen & Skagen, 2015). Det finnes en mengde litteratur som foreslår ulike tiltak for fysiske, tekniske, organisatoriske og pedagogiske grep som ungdomsskolen kan ta i bruk (Hadizic & Birkhammer, 2010; Jonassen, 2002, 2004, 2009, 2015; Ritchard & Zahl, 2013; Rønningen & Skagen, 2015).

Ifølge Laukli (2007, s. 388) er hensikten med tekniske hjelpemidler å bedre muligheten for å oppfatte et verbalt budskap. De er derfor benevnt som «kommunikasjonshjelpemidler» og har til hensikt å kompensere for mangler i et bestemt miljø. Bakgrunnsstøy, jevnlig skiftning av tema og mange som snakker samtidig gjør at eleven med CI ikke vil være i stand til å delta på lik linje med normalthørende i kommunikasjon i klasserommet (Rekkedal, 2014, s. 297). Alle lyder som forstyrrer taleoppfattelsen, dvs. lyder som hindrer eller gjør det vanskelig å oppfatte den talen man ønsker å høre, vil oppfattes som støy. Trådløse elevmikrofoner er et effektivt hjelpemiddel for at stemmene

til læreren og elevene skal høres tydelig i klasserommet. Alle elevene i klassen vil oppleve mindre støy og få bedre oppmerksomhet i læringssituasjonen ved bruk av dette systemet. Det blir mer kontroll med hvem som snakker når elevene må bruke elevmikrofon for å «få ordet» (Hadzic & Birkhammer, 2010; Jonassen, 2015; Rønningen & Skagen, 2015). Dette har også en god effekt på det generelle støy-nivået i klassen. I veilederen for CI og tekniske hjelpemidler, «Hører du meg nå?» (Rønningen & Skagen, 2015), kan man lese mer om tips og råd for tilrettelegging og best mulig bruk av hørselstekniske hjelpemidler og mikrofonbruk for barn med CI.

Drøfting

En casebeskrivelse – kort presentasjon av eleven

For å vise hvordan man, basert på det jeg har beskrevet tidligere i artikkelen, bør ivareta elever med CI, vil jeg nå eksemplifisere dette ved å beskrive en elev, ei 12 år gammel jente som jeg kaller Kari, som snart skal begynne på ungdomsskolen. Hun fikk operert CI bilateralt da hun var 6 måneder gammel. Hun har ikke hatt behov for spesialpedagogiske tiltak, ut over tilrettelegging for sin hørselshemming. På grunn av dette har hun individuell opplæringsplan, ansvarsgruppe og har hatt en audiopedagog som har fulgt henne 10 timer pr. uke i hele skoleløpet. Av hørselsteknisk utstyr har hun nå AudioLink-utstyr med teleslynge, høyttalere, lærermikrofoner, elevmikrofoner med bordholdere og ladestasjoner.

Ungdomsskolen må være klar til å ta imot henne på en god måte, da forskning viser at overgangssituasjoner fra barneskolen til ungdomsskolen, kan være utfordrende for elever med hørselshemming (Statped, 2016.; Utdanningsdirektoratet, 2015).

Eleven ved overgang til ungdomsskolen

Som nevnt har vi i rapporten «En av flokken» (Kermit mfl., 2014) sett at inkludering for hørselshemmede elever i skolen koster. Elevene var ifølge rapporten godt inkludert, men det var på grunn av egeninnsats.

Kari, som jeg presenterte ovenfor, ble valgt til klassens «trivselsleder» (TL-leder), noe som har gitt henne selvtilitt og mestringsfølelse. Hun har en tilhørighet i klassen og tar

del i fellesskapet på skolen. Dette bør man ta hensyn til ved en overgang til ungdomsskolen. Hvis man ikke gjør det – og for eksempel setter henne i en helt ny elevgruppe, uten vennene som hun allerede har etablert et godt vennskap til – kan det føre til at hun vil «falle ut» av klassemiljøet. Skolen bør være klar over hvor viktig det er for Kari å få ha sine trygge venner i ny klasse på ungdomsskolen og tilrettelegge for at de får være sammen. Man vil da muligens ha klart å få til prinsippet om inkludering både med tanke på aktiviteter og det å få være en del av det sosiale fellesskapet.

Når man begynner planleggingen av skolestart, er det også svært viktig at Kari selv er enig i tiltakene som skolen skal ta i bruk. Jonassen (2015) har erfaring med at elever for eksempel ikke vil benytte de tekniske hjelpemidlene hvis de ikke får være med på å bestemme hva de selv ønsker å bruke. Elevene må få ta valg ut fra innsikt om eget hørselstap, konsekvensene av dette og at de ønsker å skille seg minst mulig ut fra de andre elevene i klassen.

Kari har allerede deltatt på det første overføringsmøtet med ungdomsskolen. Hun har god kunnskap om hørselstapet sitt, hva som gir god lyd i klasseundervisning og hvilke tiltak som fungerer for henne. Dette klarer hun å formidle på en god måte til alle som er involvert i prosessen. Dette er viktig for at skolen skal ha forståelse for hennes situasjon og sette i verk tiltak i henhold til hennes ønsker. At skolen følger opp dette, vil ha mye å si for hvordan situasjonen hennes vil bli framover. Konsekvenser hvis skolen ikke tar henne på alvor, kan i verste fall bli at hun får skolevegring, mister selvtilitten, blir isolert, stresset og ikke klarer å følge med i undervisningen (Calderon & Greenber, 2003; Eldik, 2005; Jæger, 2009; Kvam, 2006; Peterson, 2009).

Lærere og elevene i ungdomsskolen må ha informasjon og kunnskap om hørsel i undervisning. Som jeg har pekt på tidligere, er lærerne en hovedfaktor for elevens inkludering i læringsmiljøet. Det er viktig at de ikke undervurderer eller overvurderer henne. Dette er en balanse som en god lærer vil kunne klare. Kari har så langt i skolegangen opplevd både positive og negative ting ved at hun har et skjult handikap: De glemmer at hun hører dårlig, og det kan medføre misforståelser og frustrasjon. Dette kan også avspeile hvordan mange mennesker kan ha urealistiske forventninger til hvor godt man hører med CI.

Lærerne vil ha behov for kunnskap om hvilke konsekvenser det kan ha for eleven å ha nedsatt hørsel.

Et eksempel på dette kan være at læreren glemmer å skrive viktige beskjeder på tavla og at Kari ikke får med seg muntlige beskjeder. For eksempel kan læreren si på slutten av timen at «til i morgen må dere sende inn resten av oppgaven på læringsplattformen It`s learning til meg». Det har da kanskje allerede blitt bråk i klasserommet da alle skal ut i friminuttet, og Kari får ikke med seg at det blir gitt noen beskjed. Spesielt kan vikarer glemme å ha tekst til filmer på YouTube og lignende i undervisning.

Kari behøver visuell og strukturert undervisning, og i engelsk/spansk behøver hun tilrettelegging med cd/tekst i undervisningen og på prøver. Hun mister mye undervisning hvis ikke dette er tilrettelagt for henne. Ute i friminuttet har Kari opplevd at jentene som hun er sammen med plutselig kan si: «Vi løper ned på fotballbanen og leker kanonball». I slike situasjoner kan hun bli lei seg fordi hun ikke har fått med seg det de har sagt og har trodd at de bare har løpt fra henne og ikke vil være sammen med henne. Informasjon til de nye elevene i klassen kan være et godt grep på ungdomsskolen for å unngå isolasjon og kommunikasjonsvikt. De positive tingene med et skjult handikap mener Kari selv er at hun ikke behøver å skille seg ut. Hun er med i flokken.

Med tanke på at Kari har 10 timer i uken med undervisning av en audiopedagog, er det viktig for ungdomsskolen å skille mellom begrepene «membership» og «visitorship» når det gjelder tilpasset opplæring og vurderer hva som er den beste løsningen for Kari. Et eksempel på at hun ikke blir inkludert, kan være tilfeller hvor hun blir tatt ut av klassen og bort fra det sosiale fellesskapet. Det kan medføre at hun ikke får med seg det som skjer der. Hvis audiopedagogen kun har fokus på henne hele tiden i klasserommet, kan det gjøre henne «hjelpeløs» og lite selvstendig (jf. visitorship) (Anita m.fl., 2002.; Lundh m.fl., 2014). Resultatet kan da bli at hun kan føle seg psykisk sliten, isolert og mobbet.

Skal man ta forskningsresultatene på alvor, bør ungdomsskolen inkludere Kari i en likeverdig tilhørighet og legge til rette for deltakelse i fellesskapet. Skolen bør ha som mål at hun i størst mulig grad skal være kommunikasjonsmessig likestilt. Skolen kan etablere en funksjonell kommunikasjon som er basert på mye visuell

undervisning og konkretisering, i tillegg til at det tekniske utstyret til enhver tid må fungere og bli brukt på en hensiktsmessig måte. Det er svært viktig at man i ungdomsskolen er oppmerksom på at selv om Kari har CI, er hun fortsatt tunghørt. Hun har ikke blitt normalt hørende. Dette må man ta hensyn til når man skal tilrettelegge forholdene for henne. Forskning viser også at et godt lytte-miljø i ungdomsskolen for elever med hørselstap, også er gunstig for elever med andre utfordringer som av ulike grunner kan falle av lasset og miste konsentrasjonen (Blixt, 2007.; Hadzic & Birkhammer, 2010.; Jonassen, 2015). Elever med normal hørsel vil kunne følge med på selvvalgte samtaler i klassen hvor det foregår flere samtaler. En elev med CI vil ha redusert tilgang til dette. Lyden vil gå igjennom to mikrofoner som ikke er like selektive som hørselen til en elev med normal hørsel. Kari kan da erfare at lydene vil bli fanget opp og forsterkes ukritisk og blir veldig høye, som om noen roper til henne. Dette gjelder spesielt lydene nær mikrofonen på spesielle lytteprogram og medfører at viktig informasjon ofte drukner i uinteressant støy. Dette kan gjøre at Kari får hodepine og blir stresset (Calderon & Greenberg, 2003.; Eldik, 2005.; Jæger, 2009.; Kvam, 2006.; Peterson, 2009).

I tilretteleggingen for Kari er det derfor viktig å legge vekt på:

- gode lytteforhold i alle sammenhenger
- unngå bakgrunnsstøy
- akustikkmåling av rom/støydempende tiltak
- gode lysforhold, plassering slik at hun ikke har motlys (vanskelig å avlese ansikter i motlys)
- plassering slik at hun kan se hvem som snakker og få støtte i munnnavlesning, det å sitte i hesteko kan være en god løsning
- grupperom til gruppearbeid, til gjennomgang av engelske og spanske tekster eller til å hvile

Riktig bruk av hørselsteknisk utstyr er ifølge forskningen som nevnt tidligere viktig for elever med CI, men det er ikke alltid tilstrekkelig. Kari, eleven i denne artikkelen, mener at læreren har en stor del av ansvaret for at det er et godt lyttemiljø i klassen. Hun har god nytte av teleslyngen i klasserommet. Elever med CI har behov for teknisk til-

Det er svært viktig at eleven selv er enig i tiltakene som skolen skal ta i bruk.

rettelegging av lokalene de oppholder seg i (også grupperommet), og det er viktig å høre på hva eleven selv har god erfaring med når det gjelder tekniske hjelpemidler. Kari har hatt god nytte av hørselsteknisk utstyr med mikrofoner, teleslynge og bruk av FM-anlegg. Hun bruker også lydutjevningsutstyr. Dette fører til bedre lytteforhold for alle i klassen og bedre talestruktur i gruppen, som for eksempel turtaking og kun en som snakker om gangen.

Det kan være bra å ha rutine på å gi informasjon til vikarer og ikke lage noe «styr» rundt eleven. Dette kan løses ved for eksempel å ha faste vikarer som har vært med på lærerkurs om hvordan man underviser hørselshemmede elever, eller man kan informere vikaren i god tid før timen. Det kan for eksempel være lurt komme inn i klasserommet før det ringer inn og sette på lærermikrofonen, og bli vant med utstyret før elevene kommer inn til timen. Har man ikke kunnskap om de hørselstekniske hjelpemidlene, vil det gi store problemer for eleven som ikke får lyd og da blir ekskludert fra fellesskapet.

Skolen bør også som nevnt ha et tilgjengelig grupperom hvor Kari kan trekke seg tilbake når hverdagen blir slitsom for henne. Rommet må fysisk tilfredsstille de samme kravene som klasserommet hun skal oppholde seg i. Det er imidlertid viktig at Kari selv primært ønsker å være mest mulig sammen med medelevene i klassen. Derfor bør skolen legge til rette for at hun primært er sammen med resten av klassen, men at hun selv kan avgjøre om hun vil og behøver å trekke seg tilbake.

Som vi har sett ovenfor, mener Kari at valg av lærer og god klasseledelse er den viktigste faktoren for å lykkes med god inkludering. Ved å styrke lærerens kompetanse vil man få et mindre behov for vedtak om spesialundervisning. En god lærer for en elev med CI bør således:

- ha kunnskap om å undervise elever med nedsatt hørsel
- ha god struktur på undervisningen
- bruke det tekniske utstyret konsekvent (og sørge for at alle bruker det)
- gjøre undervisningen mest mulig visuell (og vis alltid filmer med **tekst** og **tale** for eksempel fra YouTube ol)

- ha utfyllende skriftlig planer slik at eleven har mulighet til å forberede seg
- sørge for tett skole-/hjemsamarbeid
- ha blikkontakt med eleven
- gjøre avtale om hvordan eleven kan signalisere når noe er uklart
- fange opp misforståelser før de utvikler seg til konflikter
- bidra til at eleven er aktiv i timene
- ha tydelige temaskifter

Disse tiltakene bør læreren ha integrert i undervisningen slik at eleven kan føle seg trygg. Dette vil også motvirke stress og ekskludering.

Konklusjon

Alle elever skal ha et inkluderende og likeverdig skoletilbud. Selv om ungdomsskolen prøver å tilrettelegge for dette, er det likevel ikke sikkert at eleven selv føler at hun har et inkluderende og likeverdig skoletilbud. Det er elevens egen oppfatning som må veie tyngst her.

Siden elever med hørselshemming nå primært skal være inkludert i nærskolen sin, mener jeg at kunnskap om hørsel og hørselsvansker burde være obligatorisk pensum for alle som skal undervise i skolen. I dag er dette temaet dessverre fraværende i den ordinære lærerutdanningen. Det å ha kunnskap om og respekt for mennesker med ulike funksjonshemminger kan med fordel ha en større plass i ungdomsskolen.

For at hørselshemmede elever skal lykkes i vanlig skole, er lærerens kunnskap om undervisning av hørselshemmede elever og lærerens personlige egenskaper helt avgjørende. En dyktig lærer som klarer å tilpasse sin undervisning til elevenes behov, vil ikke bare gagne eleven med CI, men også andre elever kan nyte godt av et godt tilrettelagt læringsmiljø. Vi vet at elevene i denne alderen er sårbare og at psykisk helse har vært et aktuelt tema i den senere tid. Skolen bør derfor ha fokus inkludering og det å tilpasse undervisningen slik at elever som Kari opplever minst mulig begrensninger.





Gry Bjørnbakk jobber som rådgiver i Statped, avd hørsel. Hun er utdannet adjunkt med opprykk og har tilleggsutdanning i spesialpedagogikk og rådgivning. Nå tar hun en erfaringsbasert master i spesialpedagogikk med fordypning i audiopedagogikk ved NTNU.

REFERANSER

- ANTIA, S.D., STINSON, M.S. & GAUSTAD, M.G.** (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), s. 214–229. doi: 10.1093/deafed/7.3.214.
- BLIXT, M.** (2007). Tyst i klassen! Hur skapas arbetsro? *Audionytt*, 34(4), s. 20–22.
- CALDERON, R. & GREENBERG M.** (2003). Social and emotional development of deaf children: family, school and program effects. I: M. Marschark & P.E. Spencer (eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language and education*. New York: Oxford University Press.
- COLE, E.B. & FLEXER, C.** (2009). *Børn med høretab. At udvikle evnen til at lytte og tale. Fra 0–6 år*. Aalborg: Materialecentret.
- EDWARDS, L.S. & CROCKER, S.** (2009). Selvpoppfattelse, selvværd og utvikling af identitet. I: L.S. Edwards, & S. Crocker, *Døve og hørselshemmede børn med særlige behov* (Kap. 3). Materialcenteret.
- ELDIK, T.V.** (2005). Mental health problems of Dutch youth with hearing loss as shown on the youth self-report. *Mental health Problems of American Annals of the Deaf*, 150(1).
- ERTESVÅG, F.** (2017). *Ny undersøkelse: En av fire hørselshemmede mobbet i skolen*. VG. Hentet 03.04.2018, fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/mobbing/ny-undersokelse-en-av-fire-hoerselshemmede-mobbet-i-skolen/a/24004736/>
- HADZIC & BIRKHAMMER.** (2010). Örebromodellen – Flermikrofon-system ger ökad delaktighet i undervisningen. *Audio-NYTT*, nr. 1–2.
- HANSEN, AA. L., GRAM N. & HJELMERVIK, E.** (red.) (2009). *Hørsel – språk og kommunikasjon*. En artikkelsamling. Trondheim: Møller kompetansesenter.
- HANSEN, E.B.** (2017). *Hører du til? En kvantitativ studie av hørselshemmede elevers opplevelse av sosial tilhørighet i bostedsungdomsskolen*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Hentet 03.04.2018, fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58111>
- HEIDE, B.** (2017). Æ vil ikke ut på gruppe! StatpedMagasinet. Nr. 3. Hentet 03.04.2018, fra: <http://www.statped.no/statpedmagasinet/3-2017/inkludering/-a-vil-ikke-ut-pa-gruppe/>
- HENDAR, O.** (2012). *Elever med hørselshemming i skolen. En kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- JONASSEN, B.** (2002). *Tunghørte skolebarn. Spesialpedagogikk*. Nr. 09.
- JONASSEN, B.** (2004). *Hvordan fungerer teknikk og pedagogikk i praksis? Spesialpedagogikk*, Nr. 07.
- JONASSEN, B.** (2009). Bruk av hørselsteknisk utstyr i norsk skole. I: Aa. L. Hansen, N. Gram. & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. (s. 287–297). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- JONASSEN, B.** (2015). *Lydmiljøets betydning for et godt undervisningsmiljø. Spesialpedagogikk*. Nr. 01.
- JÆGER, E.** (2009). «Jeg blir så sliten i kroppen av å høre hva du sier ...» Helseplager og mestringsstrategier hos ungdommer med hørselshemming. I: Aa. L. Hansen, N. Gram. & E. Hjelmervik (red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon. En artikkelsamling*. (s. 287–297). Trondheim: Møller kompetansesenter.
- KERMIT P., MJØEN O.M. & HOLM A.** (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: Barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18.
- KERMIT, P., THARALDSTEEN, A.M., HAUGEN G.M.D. & WENDELBOG, C.** (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med san-setap – muligheter og begrensninger*. Hentet 03.04.2018, fra: <https://samforsk.no/Publikasjoner/En%20av%20flokken%20opplag%202%20WEB.pdf>
- KVAM, M.H.** (2006). *Jeg er så utrolig sliten. Hvordan er det å være hørselshemmet i arbeidsfør alder? Spesialpedagogikk*, Nr. 5, s. 4–11.
- LUNDH, L., HJELMBREKKE, H. & SKOGDAL, S.** (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MELD. ST. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 04.04.2018, fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?q=stortingsmelding%2018%202010%202011>
- NOU.** (2009). *FNs barnekonvensjon. Artikkel 12*. Hentet 03.04.2018, fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- OPPLÆRINGSLOVEN.** (1998). § 8–2. *Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper*. Hentet 03.04.2018 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_9#§8-2
- OVERLAND, T.** (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet 03.04.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- PETERSON, K.C.** (2009). Hørselstap – sorg og aksept, stress og mestring. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 46(5), s. 460–465.
- REKKEDAL, A.M.** (2014). Teacher's use of assistive listening devices in inclusive schools. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), s. 297–315.
- PRITCHARD, P & ZAHL, T.S.** (2013). *Veien til en bimodal tospråklighet hos døve og sterkt tunghørte barn og unge*. Oslo: Statped.
- RØNNINGEN, M & SKAGEN, N.M** (2015). «Hører du meg nå?» *CI og tekniske hjelpemidler til barn – en veileder*. Statped. Oppdatert 14.3.2017. Hentet 04.04.2018, fra: <http://www.statped.no/globalassets/fag/horsel/cochleaimplantat/veileder-horseltekniske-hjelpemidler-horer-du-meg-na.pdf>
- STATPED.** (2016). *Nedsatt hørsel og overganger*. Hentet 03.04.2018, fra: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-overganger/>
- STATPED.** (2017). *Nedsatt hørsel og inkludering*. Hentet 04.04.2018, fra: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/horsel/tilrettelegging/nedsatt-horsel-og-inkludering/>

UTDANNINGS DIREKTORATET. (2012). *Likeverdig opplæring*. Hentet 03.04.2018, fra: https://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Likeverdig_opplaring_brosjyre.pdf

UTDANNINGS DIREKTORATET. (2015). *Tilpasset opplæring- inkludering og fellesskap*. Hentet 03.04.2018, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

UTDANNINGS DIREKTORATET. (2015). *Overganger – hørselshemmede i grunnskolen*. Hentet 03.04.2018, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/grunnskole/overganger/>

UTDANNINGS DIREKTORATET. (2015). *Gruppestørrelse – hørselshemmede*. Hentet 03.04.2018, fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/horselshemmede/tilretteleggingstiltak/gruppestorrelse/>

UTDANNINGS DIREKTORATET. (2017). *Skolemiljø*. Hentet 03.04.2018, fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/>



NY
VERSJON



Lingdys

PC OG IPAD

Nå også for Chromebook

Opplev nye Lingdys på lingit.no/lingdys

JJ Design • j.no



Lingdys



Textpilot



Lingpilot



Lingit STL+

Telefon: 73 60 59 22 • lingit.no



Fosterbarn i barnehagen

- tilknytning og tilvenning

Når barn flytter i fosterhjem, er det noen ganger uenigheter om hvorvidt barnet har behov for å begynne i barnehage eller ikke. Årsaken kan være at det finnes ulike forståelser av barns utvikling og behov for tilknytning hos ulike fagpersoner. Hvordan vi forstår barns utvikling, handler om hvilke perspektiv vi betrakter barnet gjennom. Denne artikkelen drøfter ulike forhold som kan være støttende eller uheldige med hensyn til fosterbarnas tilknytningsmønstre når de begynner i barnehagen.

AV BEATE HEIDE OG RINA NICOLAISEN

Noen barn som flytter i fosterhjem, kan få anledning til å gå i samme barnehage som barnet gjorde mens det bodde hos sine biologiske foreldre. Dette kan bidra til at barnet får være i et miljø hvor barnet allerede er trygt, har fått venner og god omsorg fra de som jobber i barnehagen. Det medfører også at det ikke blir så krevende for barnet å tilvenne seg miljøet i en ny barnehage. Dessverre gjelder dette et fåtall barn. De aller fleste som blir flyttet i fosterhjem, opplever i tillegg til at de mister de næreste omsorgspersonene og sitt trygge nettverk av annen familie – også kjente barn og voksne i den barnehagen de har gått i tidligere.

I denne artikkelen forutsetter vi at det før en omsorgsovertakelse er vurdert at det er til barnets beste å flytte fra foreldrene

(Barnekonvensjonens artikkel 3.1) og at barnets stemme kommer frem i denne vurderingen, dersom barnet er modent nok til det (Barnekonvensjonens artikkel 12.1 og 12.2). Det forutsettes også at barnevernstjenesten har satt i gang adekvate hjelpetiltak i familien og evaluert disse til at omsorgen fremdeles ikke er god nok.

Vi tenker at en flytting av et barn fra et hjem er traumatisk i seg selv – barnet blir tatt ut fra et miljø som de har delvis oversikt over, men som av ulike grunner ikke er et godt oppvekstmiljø. Kan en da si at barnet kan være trygt i et utrygt hjemmemiljø?

De siste tiårene har det vært forsket mye på tilknytningens betydning for de yngste barna. Den nye kunnskapen har befestet seg i alle profesjoner som arbeider med barn, slik

at det nå er en felles forståelse for at det er essensielt for barn å utvikle en god relasjon til sine nærpersoneer slik at de sikres en så trygg tilknytning som mulig. God tilknytning er inngangsbilletten til at barnet får tatt i bruk sine iboende ressurser (Kvello, 2015)

Vi vet også nå mer om hva slags innvirkning traumer og krenkelser har på utviklingen av barnets hjerne. Det er hevet over enhver tvil at de aller fleste biologiske foreldre forsøker å gjøre sitt beste for å gi barna god tilknytning og god omsorg. Dessverre greier de foreldrene som barnevernet overtar omsorgen for, ikke denne oppgaven. Mange av dem har dessverre selv fått dårlig omsorg og er oppvokst i fosterhjem eller på institusjon. Noen har rusrelaterte problem, andre har psykiske vansker eller andre belastninger som tar fokuset vekk fra spedbarnet. Og små babyer er helt avhengig av at omgivelsene svarer på deres uttrykk for når de er sultne, tørste eller trenger ny bleie, eller er utilpass fordi de er for varme, for kalde eller engstelige. Den første tiden lærer babyer med god tilknytning at de får dekket sine behov og at verden er et trygt sted å være. De opplever voksne som er genuint opptatt av å lære dem å kjenne, og som anstrenger seg for å sette sine egne behov til side for å møte barnets behov. De har evne til å mentalisere; dvs. de klarer å se seg selv utenfra og barnet innenfra. Det er mye barnet skal lære seg den første tiden, ferdigheter til å kommunisere, til turtaking og til å ha det gøy sammen i felles oppmerksomhet.

Foreldre som er i faresonen for å miste omsorgen for sine barn, har gjerne egne problemer og strever med å sette barnet foran sine egne behov. De greier ikke å møte barnet slik at det blir trygt og får oppfylt sine primære behov, der behovet for mat og trygghet er helt essensielt (jf. Maslows behovspyramide). Barn som kommer i fosterhjem, har derfor gjerne opplevd relasjonsvansker og er påført traumer og krenkelser utilsiktet av sine foreldre. I dag vet vi også at barn kan «arve» traumer fra sine foreldre, traumer knyttet til krigshandlinger, sultkatastrofer og relasjonstraumer som de bærer på selv. Dette har epigenetikken lært oss. Dermed kan barn som kommer i fosterhjem i relativt ung alder, likevel ha en tung bagasje med seg inn i den nye relasjonen. Dette kan komme til uttrykk på ulike måter, og det er sårbarheter som kan følge barnet

opp gjennom oppveksten. Det vi vet om barn som kommer i fosterhjem, er at ting tar tid. Selv om barnet tilsynelatende slår seg til ro, sover og spiser godt den første tiden, så kan problemene og sårbarhetene vise seg etter hvert.

Ro og tid

I en ideell verden ville det være mange fosterhjem å velge mellom når barn må plasseres ut av familien. Da kunne barnevernstjenesten vurdere hjem til de fant en match som passer til barnets behov. Noe handler om familiestørrelse og plass, andre forhold som er like viktige, er emosjonell varme, empati og oppdragerstil. Det er viktig å bruke tid i denne prosessen, til å finne en match som er så god som mulig for barnet. I dag er det stor mangel på fosterhjem å velge fra, og det er ofte ikke kapasitet i beredskapshjemmene til å ta imot barn som akutt hentes fra biologiske foreldre. Av den grunn er ofte plasseringene preget av hast og uro. En tar seg sjelden tid til å jobbe dypt oppriktig med denne viktige matchingen. Dette handler mer om mangel på ressurser i form av fosterhjem enn uvilje fra barnevernstjenesten. De vil gjerne over i en modell der det er tid til både å kartlegge barnets behov skikkelig og finne en god match med fosterforeldre, men det har de sjelden kapasitet til.

I dag er barnevernet også pålagt å undersøke barnets familie og nettverk for å se om det finnes kandidater der som kan overta oppdragerrollen. Forskning viser at plasseringer i familie og nettverk er mindre traumatiserende for barn, og fosterhjemmene lykkes også bedre i arbeidet. (forskning.no)

Når fosterbarnet flytter til en ny familie, trenger det ro og tid til å bli kjent. Det er nye rutiner som skal læres, og det er nye mennesker å bli kjent med. Det er ikke uvanlig å bruke over ett år fra barnet begynner i barnehagen til det kan være der i full tid. Tilvenning kan være fra korte besøk i utetiden, til besøk også inne – alltid med fosterforeldrene i umiddelbar nærhet. Det bør være en plan og en forutsigbarhet rundt denne tilvenningen, der både fosterforeldre og barnehagepersonalet er kjent med hensikt og mål. Sakte, og veldig gradvis, trekker fosterforeldrene seg tilbake og overlater omsorgen til barnehagepersonalet. Det er viktig å følge barnets modning og evne til å tilpasse seg

Barn som kommer i fosterhjem i relativt ung alder, kan likevel ha en tung bagasje med seg inn i den nye relasjonen ...

det nye. Vi tenker at fosterforeldre har stor glede og nytte av å få være så lenge sammen med barnet i barnehagen som det barnet trenger for å bli trygg. Også med tanke på at barnet skal knytte seg til en ny familie, kan denne tiden være fin for både fosterforeldrene og barnet.

Sårbarheter og mangel på stimuli

Mange fosterbarn i barnehagealder er understimulerte. Dette er veldig ofte på bakgrunn av at de ikke har fått den stimuleringen og oppfølgingen barn skal ha i sitt biologiske hjem. Det at de ikke mestrer fysiske og psykiske utfordringer slik som barn på samme alder, gjør at barnet kan få en skjevutvikling på mange områder.

I mange tilfeller kan det være lurt å skue til metoden «traumebevisst omsorg» (TBO) for fosterbarnet (Jørgensen & Steinkopf, 2013). De tre pilarene i denne tenkingen er trygghet, relasjon og affektregulering. Dette kan det være lurt å drøfte med personalet i barnehagen. Siden barnet er flyttet og skal knytte bånd på nytt, er det viktig med trygghet. Barna har fått en ny start og vil ofte reagere med affekter på det nye. Det å hjelpe barnet med følelsene uten å avvise det vil være med på å gi barnet mulighet til å komme inn i en bedre rytme som fremmer utvikling. I starten må derfor alle fremskritt forstørres, og alle negative reaksjoner minimeres. Vi får mer av det som gir positiv oppmerksomhet, og er det læringsfremmende aktiviteter, hjelper vi barnet på vei. Barn som har det vanskelig, trenger ekstra med velvilje, forståelse og kjærlighet.

I barnehagen legges det spesielt vekt på lek. Disse barna kan ligge etter i lekeferdigheter og mangle innhold når det kommer til fantasilek. Det å få være med i butikken, til frisøren og i matlaging hjelper barnet til å få innhold i leken. De trenger å se dette i virkeligheten før de kan overføre det til lek. Derfor trenger fosterbarn gjerne å se på og observere aktiviteter før de tør prøve selv. Hva er naturlig å mestre i forhold til alder, og hvordan samspillet er med barnet, er drøftinger som er naturlig og viktig å snakke om med fosterforeldrene. Det bør være barnevernstjenesten som koordinerer arbeidet rundt barnehagetilvenning.

Hilde begynner i barnehagen

Møt Hilde som skal begynne i barnehagen.

5 måneder er gått siden Hilde flyttet i fosterhjem. Hun hadde akkurat fylt 4 år, og nå er hun snart 4 1/2. I dag har de gjort avtale med barnehagen om at de kommer på besøk. Hilde og fostermor. Det har de gjort mange ganger før, men da har det vært korte besøk. De har vært en time i utetiden, og de har vært en time mens barna lekte inne. Hun gleder seg veldig til å være der nesten en hel dag. I bilen snakker de om hva hun kan gjøre i barnehagen. Leke med barna og så skal hun få spise der også. Fra baksetet kommer det; «Du skal vel være der sammen med meg hele tiden?». Lurer du på det, spør hun. «Ja det gjør jeg. Jeg blir redd når jeg tenker at jeg skal være der alene». Hun sier: «Det trenger du ikke å være for. Jeg skal være der hele tiden sammen med deg». Bilen er parkert og de går opp mot barnehagen, og inn porten. Med raske skritt springer hun opp mot barnehagen. Kaster et blikk bak for å forvise seg om at fostermor kommer hakk i hæl.

Barnehageverdenen er både spennende og skremmende for et lite barn, og barnet trenger derfor tid til å venne seg til denne nye verdenen. Tilvenning i barnehagen varierer fra barnehage til barnehage. Mange barnehager har tre dager tilvenning, og noen har flere. Hilde har hatt en vanskelig start på livet og opplevd alvorlig omsorgssvikt og overgrep. Hun har flere brudd i relasjoner med foreldre og et beredskapshjem. Hennes livserfaring er at hun har utviklet en utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner, og hun stoler ikke på noen voksne. I nærmiljøet til fosterforeldrene er det ingen barn, og fostermor har gjort avtale med en barnehage om å komme til barnehagen etter en fast plan. Barnehagen Hilde og fostermor besøker, er den Hilde skal begynne i når hun er klar for det. Besøkene er for at Hilde skal få være sammen med andre barn og gjøre erfaringer i sosialt samspill og lek med (andre) jevnaldrende.

Hva blir fostermors rolle i barnehagen?

Fostermors rolle i barnehagen er å være så tett på Hilde at hun hele tiden kan se henne og respondere på jentas signaler. Hun skal være den trygge havnen som hun kan vende seg til når hun trenger det. I dette tilfellet tenker vi at det

For at et fosterbarn skal bli trygg på voksne, så må de voksne testes ut på mange ulike måter.

er naturlig å bruke lang tid. Hele personalet i barnehagen bør få informasjon om dette, slik at alle vet at fostermor nettopp skal være i bakgrunnen i tilfelle Hilde trenger henne. Fostermor på sin side må ikke gripe inn unødig i barnehagehverdagen. Dette må avklares på forhånd slik at rollene er klare for alle.

Hvordan kan alle støtte og hjelpe Hilde?

Fostermor er den som på dette tidspunktet innehar spesifikke kunnskaper om Hildes utfordringer, hennes styrker og vansker. Derfor bør det settes av tid med pedagogisk leder, barneverntjenesten og fosterforeldre til å snakke om hvordan de best kan støtte Hildes utvikling. Er det noe en nå ser som fosterhjemmet kan jobbe med overfor Hilde? For å bistå henne i lekeutviklingen trenger Hilde kanskje erfaringer fra dagliglivets gjøremål. Dette kan være eksempler på tema man setter på agendaen. Er Hilde engstelig og viser store følelsesutbrudd, kan også dette være godt å snakke sammen om, og ikke minst enes om hvordan dette skal forstås og håndteres.

Bør de minste fosterbarna gå i barnehage?

Fosterbarn er ikke en ensartet gruppe. De er like forskjellige som andre barn. Likevel har de noe til felles: de har opplevd ting som barn ikke skal oppleve. De har fått en hard start på livet og mange har opplevd alvorlig omsorgssvikt og/eller overgrep. Dette gjør noe med et lite menneske. Selv om det vil være store forskjeller på hva barna har opplevd og på hvor robuste og sensitive de er, så er fosterbarn i risiko for utvikling av fysiske og psykiske problemer, både på kort og lang sikt.

Små barn som flytter i fosterhjem har behov for et sensitivt omsorgsmiljø som tilpasser seg barnets utvikling. Dette betyr at man i hver enkelt sak må spørre seg om hva som kan bidra til å sikre et best mulig utviklingsforløp for barnet. Å gå i barnehage vil være en naturlig del av denne vurderingen. Valget om å sende et lite fosterbarn i barnehage må tas av barnevernstjenesten i tett samarbeid med fosterforeldrene og eventuelt BUP eller andre samarbeidspartnere. Beslutningen må ha barnets beste som utgangspunkt, og spørsmålet må være om plass i barnehage vil bidra til å støtte opp under det utviklingsarbeidet som er viktig for barnet på dette tidspunktet i sitt liv,

eller om det vil kunne virke forstyrrende på de utviklingsprosesser som er i gang. Når man skal vurdere om et lite fosterbarn kan ha positivt utbytte av å gå i barnehage, bør fosterbarnets tilknytning til fosterforeldrene være et viktig tema i vurderingen.

Trygghet

For et lite barn er tryggheten det viktigste av alt. Den kommer først! (jf. Maslow). På mange måter kan vi si at det lille barnet er kommet til verden med et innebygd behov for å søke trygghet og beskyttelse. Nettopp dette ser vi når Hilde søker trygghet hos fostermoren. I dette tilfellet bruker Hilde språket sitt for å signalisere sitt behov. Andre barn ville brukt gråt eller sinne når de uttrykte utrygghet. Her gjelder det å være sensitiv som voksen og søke etter hva som ligger bak barnets uttrykk.

Små barns utvikling foregår via relasjonen til sine nærmeste omsorgspersoner. Det samspillet omsorgspersonen kan tilby barnet, vil påvirke barnets utvikling. Tilknytning kan beskrives som det spesielle båndet som oppstår mellom barnet og barnets viktigste omsorgspersoner og handler blant annet om hvordan barn opplever at foreldrene er psykologisk tilgjengelige når de trenger støtte, oppmerksomhet, beskyttelse og trøst. Tilknytningens kvalitet er med andre ord avhengig av hvordan de voksne har forholdt seg til barnet. I mange tilfeller vil utfordringene for fosterforeldrene være betydelige fordi barnet kan ha utviklet en utrygg tilknytning til sine biologiske foreldre før flytting i fosterhjem. I tillegg har barnet opplevd ett eller flere brudd med foreldre, beredskapshjem osv. De har med seg livserfaringer som har gjort at de ikke stoler på at voksne kan være trygge, tilgjengelige og stabile omsorgspersoner.

Når små barn flyttes i fosterhjem, vil derfor etablering av en trygg tilknytning til sine nye omsorgspersoner være viktig for å forebygge psykiske vansker både i småbarnsalderen og senere i livet. De vil ha behov for et sensitivt omsorgsmiljø som tilpasser seg barnets utvikling og som gir barnet nye, positive erfaringer. Fosterforeldrene må over tid overbevise barnet om at de er til å stole på og at de vil være barnets trygge havn.

Uenighet med barnevernstjenesten

Hva kan fosterforeldre gjøre hvis de er uenige med bar-

nevernstjenesten i at barnet skal begynne i barnehagen? Barnevernstjenesten har omsorgen for fosterbarnet og sitter med det overordnede faglige ansvaret for beslutninger som skal tas. Likevel er det fosterforeldrene som er tette på barnet og som kjenner best hvordan det fungerer i hverdagen. Derfor er det viktig at fosterforeldre tar sine bekymringer opp med barnevernstjenesten. Kanskje kan ny informasjon gjøre at barnevernet ser annerledes på saken? Eller kanskje man kan finne løsninger som alle er mer komfortable med ved for eksempel å utsette barnehagestart med noen måneder, eller ved at barnet har redusert tid i barnehagen til å begynne med. Her tenker vi at det er viktig at barnevernstjenesten er lyttende til hva fosterforeldrene sitter på av informasjon om fosterbarnet.

Tett samarbeid med barnehagen

Fosterbarn trenger ofte særlig oppfølging i barnehagen, og det er viktig med et tett samarbeid mellom fosterhjem, barnevern og barnehage. For foreldre som har fosterbarn med spesielle behov, kan barnehagen bli en god samarbeidspartner og gi fosterforeldrene et nødvendig pusterom i det som i perioder kan føles som en utfordrende hverdag. Sammen med fosterforeldrene kan barnehagen med et kompetent personale bidra i arbeidet med å motivere følgene av omsorgssvikt. Sammen må man drøfte hva barnehagen kan bidra med for at barnets utvikling støttes og at stress reduseres. Det er viktig at barnevernstjenesten sørger for at alle som samhandler med barnet, har en forståelse av fosterbarnets behov.

Tilbake til spørsmålet: Skal de minste fosterbarna i barnehage?

Det finnes ikke noe fasitsvar på dette spørsmålet. Om fosterbarn på ett og to år har behov for å gå i barnehage, må vurderes i hvert enkelt tilfelle. Likevel er det grunn til å anta at mange av de minste fosterbarna vil ha godt av at de voksne skynder seg langsomt. Barnevernstjenesten har mulighet til å skreddersy løsninger for det enkelte barn ut fra barnets behov. En del fosterbarn vil tilpasse seg barnehagehverdagen og trives tilsynelatende bra, men for mange vil en tidlig start i barnehagen kunne påføre barnet unødvendig stress og belastning. Er man usikker på hvordan det vil

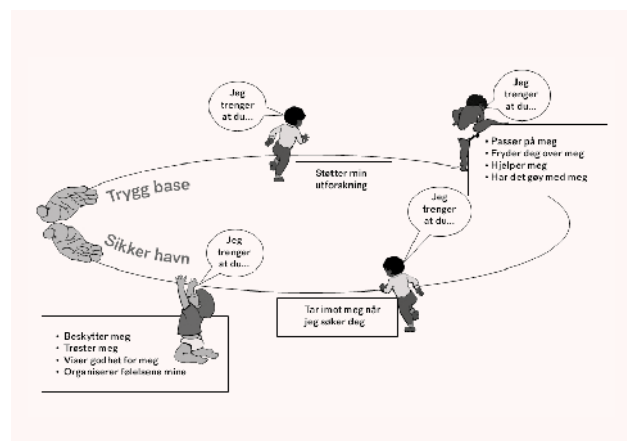
slå ut for barnet å begynne i barnehage, kan det være god grunn til å utsette starten en stund til.

Tilrettelegging for et fosterbarn som har skader i sine relasjoner til voksne

Alle barn trenger foreldre som er forutsigbare, gir god omsorg, gir dem kjærlighet og er til stede i barnets tanker og følelser. Med dette mener vi at de oppfyller det barnet trenger av fysiske og psykiske behov. Ved å være en trygg bauta som voksen for fosterbarnet, er det mulig å reparere noen av de skadene fosterbarnet har fått ved å forholde seg til voksne som ikke har gitt barnet god omsorg. Barn som har vært utsatt for overgrep eller mishandling på en eller annen måte, trenger å få positive erfaringer på det som ikke har vært bra. De trenger å bytte følelsene av utrygghet med trygghet og mistillit med tillit. Når fostermoren til Hilde bekrefter overfor Hilde at hun vil være til stede slik at hun kan føle seg trygg, er dette med på å hjelpe Hilde til å bygge opp tillit.

Trygg-base-modellen (Circle of Security) gir et fint bilde av hvordan dette kan gjøres. Rundt om i landet er denne modellen blitt introdusert som et verktøy for å kunne forstå et barn bedre, og hjelpe for å gi barnet trygghet. Det finnes nok noen barnehager som ikke kjenner til denne modellen – og dem vil vi anbefale å lære mer om denne. Nedenfor viser vi et bilde av sirkelen.

TRYGGHETSSIRKELEN



Vi vil gjerne at historien om Hilde hentes frem og at det reflekteres over hvordan fostermoren til Hilde viser at hun kjenner til denne modellen.

Hvilken støtte og veiledning trenger barnehagepersonalet?

Barnehagepersonalet må få tilgang på veiledning når de trenger det, og det finnes mange ulike veiledningsmetoder. Vi vil anbefale metoder som benytter filming. Det kan være et godt utgangspunkt i arbeidet rundt fosterbarnet fordi disse er et effektivt redskap for felles refleksjoner. Vi vil i tillegg hevde at det er nødvendig for barnet at barnehagen skaffer seg kunnskaper om tilknytningsteori. Dette kan gjøres ved at en får fagpersoner fra pedagogisk psykologisk tjeneste til å komme og holde fagdag eller innlegg. Det finnes også en del litteratur som kan være støtte i arbeidet med tilknytning.

Det som imidlertid er helt avgjørende for om en gir riktig hjelp til barnet, er å forstå barnet når barnet har det vanskelig. Barn med tilknytningsvansker har en del adferd som avviker fra andre barns adferd. De kan ha helt spesifikke vansker som viser seg ved at barnet reagerer følelsesmessig annerledes enn andre barn, for eksempel at de ikke søker trøst når de har behov for det, men trøster seg selv. De kan trekke seg unna, bli stive i bevegelsene og ha en høy terskel for smerte. Å bli avvist av et lite barn som trenger omsorg, kan være smertefyllt for de voksne. God kjennskap til traumatiserte barns adferd kan således hjelpe også personalet til å takle sine egne følelser. For det er slik at for at et fosterbarn skal bli trygg på voksne så må de voksne testes ut på mange ulike måter. De skal sjekkes ut for om de holder mål og er til å stole på.

Kjærlighet

Men mest av alt trenger disse barna kjærlighet (Haarclou, 2017). Det er med kjærlig omsorg de relasjonelle sårene barnet har fått, kan bli leget. De må leges for at barnet skal ta sjansen på nye tilknytninger med andre voksne og barn.

Barn kan oppleve kjærlighet i barnehagen av de voksne som gode rollemodeller, og fra barn som ettereaper (speiler) de voksnes adferd. De voksne er betydningsfulle for små barn, og det er i barnehagen at grunnlaget for mentalisering legges. Derfor er det viktig med god infor-

masjon om fosterbarnet. Her må ikke barnevernet gjemme seg bak taushetsplikten, men legge frem en nøktern fremstilling av det barnet har opplevd før plassering, eller retttere sagt det barnevernet vet om omsorgen i biologisk hjem. Barnehagepersonalet har også taushetsplikt, så det er ingen formelle hindringer for informasjonsdeling. Det er viktig at hele personalgruppa hører det samme, slik at det settes av tid til dette arbeidet. God informasjon vil som regel vekke de voksnes empati for barnet. Empatien gjør at personalet i barnehagen får en kollektiv mentalisering som fører til at barnet møtes på sine behov. Omsorg for små barn kan ikke utføres uten en kjærlighet til små mennesker. Dette er en forutsetning for å jobbe i barnehage. Og kjærligheten – den kan ikke kjøpes – den må oppleves.

Hvordan gikk det med Hilde?

Hilde og fostermor brukte lang tid på tilvenning i barnehagen. Fostermor var lydhør for de signaler Hilde sendte ut til henne, og hun responderte på disse. Hilde var flink til å sette ord på sine følelser, og det er resultatet fra nitid arbeid i fosterhjemmet for å kunne forstå henne bedre. Fostermor møtte et personale som var engasjert og svært villig til å lære noe nytt. De var lydhøre på det fostermor og barnevernstjenesten gav av informasjon og veiledning. Tiden fostermor brukte i barnehagen, var verdifull. Hun kunne gi direkte informasjon til dem som jobbet der, og hun kunne gi svar på spørsmål som dukket opp i løpet av dagen.

Ved besøkene og oppstarten i barnehagen var det viktig at Hilde fikk forholde seg til få voksne. Hilde trengte å knytte seg til de voksne som arbeidet i barnehagen og hun fikk en primærkontakt. Denne kontakten var den pedagogiske lederen på avdelingen. Det var fortrinnsvis hun som hadde kontakt med Hilde. For at det ikke skulle bli så sårbart for Hilde ved sykdom eller at pedagogisk leder var borte av andre grunner, valgte de å knytte Hilde til en av assistentene også.

Hilde gikk de to siste årene i barnehagen, og hun fikk fylt sin bagasje med trygghet, glede, varme, kjærlighet, mange nye ferdigheter og læring. Dette er verdifullt for Hilde, som er tidlig i livet sitt.

Barnehagen lærte og viste at trygghet skapes gjennom forutsigbarhet, tydelige og trygge voksne i samspill. Det

Det er med kjærlig omsorg de relasjonelle sårene barnet har fått kan bli leget.

var barnehagen selv som kom med innspill om at det beste for Hilde var å forholde seg til de samme personene slik at hun ikke opplevde brudd flere ganger. Nettopp derfor valgte styrer at personalet ikke skulle rokkeres på eller at det skulle rulleres på personale mellom avdelingene.

Møt Hilde som skal hjem fra barnehagen:

Det er tidlig på våren. Hun er over 5 ½ år, og hun går i barnehagen. Hun elsker barnehagen! Alt ved barnehagen gir henne en kriblende følelse i magen – en følelse av glede og varme. Hver dag når hun kommer til barnehagen, er det noen som venter på henne – barna og de voksne. Hun er så glad i dem alle.

Fostermor er akkurat ferdig på jobb og skal straks hente Hilde, og det trenger Hilde å bli forberedt på. Derfor har fostermor avtale om at hun sender melding til avdelingen om at hun er på vei. Hilde trenger fortsatt hjelp til å håndtere overgangene – fra å leke til å avslutte. Rita som er pedagog i avdelingen, går bort til Hilde som sitter i sandkassa: «Nå kommer mamma straks og henter deg». Du kan avslutte leken og rydde etter deg. Hilde leker et par minutter til, og sier deretter til Marte som er bestevenninnen at hun må dra. –Sees i morgen! roper hun og løper mot garderoben.

Plutselig ser hun mamma på vei inn porten, og hun springer mot henne for å gi henne en klem. Fostermor ser at Hilde har det fint i barnehagen og at hun har hatt en fin dag.

Siden Hilde første gang besøkte barnehagen, har det vært masse jobbing for at barnehagen skal tilpasse seg etter Hilde sine behov – og de har vært flinke til å prøve å forstå hele tiden. Når de voksne ikke har klart å finne ut av ting, har de alltid søkt etter svar. De har ikke gitt seg før de hadde lært litt mere – og visste bedre!

Barnehage - et virkemiddel i arbeidet med fosterbarn

I Norge er det opplest og vedtatt at barnehage er et godt virkemiddel i oppdragelse av barn. Når det gjelder fosterbarn, er det barnevernet som tar avgjørelsen om når de, etter barnevernsfaglige vurderinger, tenker barnet er klar

til å møte barnehagen. På vei til barnehagelivet må en ta barnets tempo på alvor og ta tiden til hjelp. Derfor kan tilvenning til barnehagelivet være en lang prosess. Og målet – det er trygge og glade barn. □



Rina Nicolaisen er utdannet spesialpedagog. Hun arbeider kksom veileder for Hjerter i Relasjonen AS.



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i Spesialpedagogikk og andre tidsskrift og har også skrevet to barnebøker.

REFERANSER

BAE, B. & WAASTAD, J.E. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse. Oslo: Universitetsforlaget

BARNEKONVENSJONEN. *De forente nasjoners konvensjon om barnets rettigheter.* Hentet 06.07.2016 fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf

BRANDTZÆG, I, TORSTEINSON S. & ØIESTAD G. (2013). Se barnet innenfra. Kommuneforlaget.

HAARKLOU, J. (2017). Forelesning om utviklingsforstyrrelser av psykologspesialist Joachim Haarklou.

KVELLO, Ø (2015). Barn i risiko. Universitetsforlaget

FORSKNING.NO (2015). Er slekta best for fosterbarn?

Hentet fra: <http://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi/2015/11/er-slekta-best-fosterbarn>

JØRGENSEN, T.W & STEINKOPF, H. (2013). Traumebevisst omsorg. Fosterhjemskontakt, 1, s. 10–17.

MASLOW, A. (2017). Maslows behovspyramide. Hentet 06.07.2017 fra: <https://www.learning-theories.com/maslows-hierarchy-of-needs.html>

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

NING

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

DEL

Livsvegar frå vidaregåande til Nav-tiltak

Sammendrag

I Norge er det forventa at personar midt i trettiåra skal vere i arbeid og økonomisk uavhengige. Det er likevel slik at dei med helseproblem og nedsett funksjonsevne kan ha problem på dette området i vaksenlivet, og treng støttetiltak frå arbeids- og velferdsforvaltninga. Artikkelen tematiserer livsvegar for sju kvinner med særskilde opplæringsbehov i vidaregåande skule, og som er i arbeidsretta Nav-tiltak 17 år seinare. Framstilling av historiene er basert på innhenta data om livsløpa deira, og i analysen er livsløpsperspektiv brukt som teoretisk rammeverk.

Summary

Individuals in their mid-thirties are expected to be employed and economically independent. However, people with health problems and disabilities may have problems in this domain of adult life, and some of them rely on support measures from the Norwegian Labour and Welfare Administration (Nav).

This article is based on life course trajectories of seven females over a period of 17 years – from their enrolment in upper secondary school with special educational needs to their participation in Nav programs whilst in their mid-thirties.

The life course approach is used as the theoretical framework for analysis of presented data.

Nøkkelord

LIVSLØPSFORSKING

LONGITUDINELL STUDIE

NARRATIV ANALYSE

TILRETTELAGT OPPLÆRING

NAV-TILTAK

GERD SKJONG, høgskulelektor, Høgskulen i Volda, Institutt for sosialfag

Innleiing

Ei av dei store utfordringane for velferdssystemet i Norge er at stadig fleire treng hjelp frå Nav for å finne og behalde jobb. Artikkelen presenterer sju historier om kvinner som er i Nav-tiltak. Kvinnene begynte i vidaregåande skule midt på 1990-talet med særskild pedagogisk tilrettelegging, noko som var mogleg å få for elevar med kognitive, somatiske, psykiske eller sosiale vanskar. Elevane blei omtala som særvilkårselevar og vurderte som ekstra sårbar ungdom. Tanken var at dei ville ha større utfordringar enn jamaldra i tilpassing til ulike domene i vaksenlivet, som til dømes vidare skulegang, arbeid, sosialt liv og familiedanning.

Korleis kan vi forstå det vi registrerer og observerer i vaksenlivet for dei sju kvinnene som fekk opplæring på særlege vilkår i vidaregåande skule, og som er i Nav-tiltak 17 år seinare? Spørsmålet blir besvart ved å sjå livsløpa deira i lys av dei vilkår og prosessar kvinnene har møtt. Dei to store reformene, Reform 94 og Nav-reforma, ga endra samfunnsmessige vilkår, noko som igjen medførte endringar for den einskilde. Artikkelen gir innsikt i kva som kan medverke til å skape mønster i livsløp, og er dermed relevant for både utdanning, sosialt arbeid og velferdspolitik.

Kvinnene er informantar i eit longitudinelt forskingsprosjekt som har følgd særvilkårselevar i overgangar frå ungdomstid til vaksenliv. Historiene om liva deira er rekonstruert av data innhenta frå informantane i ulike fasar av livet, kombinert med data levert av foreldre og lærarar. Sjølv framgangsmåten for rekonstruksjonen er gjort greie for i metodedelen.

Livsløpsperspektivet og narrativ analyse er nytta som tilnærming for å forstå overgangar til vaksenliv for personar med særskilde utfordringar. Ved å følgje kvinnes livsløp-baner kan vi sjå likskapar og forskjellar i dei levde liva.

Materialet og metoden

Artikkelen er basert på data frå longitudinelle studiar starta i 1995 av Høgskulen i Volda og Møreforskning, og som har halde på i meir enn 20 år. Ein har følgd dei same personane gjennom ulike aldersfasar, dei fleste i alder frå 17 til 37 år. Spørsmål om tilpassing til vaksenlivet er studert for fleire område, som til dømes økonomisk sjølvstende (Myklebust & Båtevik, 2005), tidleg foreldreskap (Myklebust & Solvang, 2005), utdanningskompetanse (Myklebust, 2007), sosiale relasjonar (Kvalsund & Bele, 2010), overgang frå trygd til arbeid (Røys, 2012) og identitetsforhandlingar (Langøy, 2018).

Det opprinnelege utvalet var 760 særtilkårslevar som begynte i vidaregåande opplæring i seks fylke i 1994-1995, noko som utgjorde vel tredjedelen av målgruppa. Ved oppstart av prosjektet fylte klassestyrarar ut eit skjema for kvar elev med spesialpedagogiske tiltak. Utfyllinga var basert på utgreiing frå spesialpedagog eller psykolog. Klassestyrarane fylte så ut spørjeskjema for kvar elev ein eller to gongar om året frå våren 1996 til 1999. Foreldre, eller andre nærpersonar, blei intervjuar då dei tidlegare særtilkårslevarane var først i 20-åra. Etter det har det vore regelmessige innsamlingar av data frå dei unge sjølv, med første innsamlingsrunde då dei fleste var 23-24 år. Innsamlingane har vore i form av telefonintervju, men også ved spørjeskjema for dei som heller ville skrive svara sjølv. For meir detaljerte opplysningar om forskingsprosjektet, sjå Myklebust, Båtevik, Kvalsund & Bele (2016).

Min studie er basert på data innsamla i perioden 1995-2012. Når eg i oppbygging av historier bruker data også frå foreldre og tilsette i skulen, kan dette seiast å gi ei forskningsetisk utfordring. Andre si vurdering av situasjonar, behov og funksjonsnivå kan vere annleis enn forskingssubjekta sjølv ville ha framstilt det. Eg har likevel valt å ta med desse data, då opplysningar frå skulen var med og skapte utgangspunkt for heile forskingsprosjektet. Det berande i forskningsetikk er omsynet til forskingssubjekta (Hummelvold, 2010), noko som etter mi vurdering er ivarettatt i oppbygging og analyse av historier.

Ved innsamlingsrunden i 2012, då dei fleste informantane var midt i trettiåra, responderte 130 menn og 86 kvinner på tilsendt spørjeskjema. Av desse opplyste

sju kvinner og sju menn å vere i Nav-tiltak. Data frå dei mannlege informantane har inngått som empiri i ein tidlegare artikkel (Skjong & Myklebust, 2016), medan det i denne artikkelen er kvinnes livsløpsbaner som gir grunnlag for analyse. Ein fordel med longitudinelle design er nettopp at ein kan bruke informasjon frå tidlegare oppfølgingsrundar til strategiske utval for nærare analyse. Forsking på livsløp er forskning på levd liv, og alle mine data er såleis historiske.

Ifølge Polkinghorne (1995, s. 5) er det nødvendig å skilje mellom to former for analyse: analyse av narrativ og narrativ analyse. I analyse av narrativ er sjølv forteljinga utgangspunktet, og ein analyserer delane. I *narrativ analyse*, derimot, nyttar ein delement og bygger opp narrativ eller historier. Elementa kan handle om ulike situasjonar over lengre tid, og det kan vere fleire informantar, nettopp slik det er i vårt prosjekt.

Sistnemnde tilnærming, narrativ analyse, er brukt i artikkelen. Analysen utgjør prosessen med å ordne empirien til ein samanhengande heilskap ved at elementa blir relaterte til kvarandre (Polkinghorne, 1995). Informasjonen blir rekonstruert for at historien skal bli forstått. Denne spesielle forma for analyse har til ein viss grad blitt nytta i forskning tidlegare. McCance, McKenna & Boore (2001) analyserer omsorg og refererer til Polkinghornes arbeid, der han antyder at rundt seks historier skal vere tilstrekkeleg når ein gjennomfører narrativ analyse. I studiar av mulegheiter for livslang læring for personar med lærevanskar presenterer Riddell, Baron & Wilson (2001) seks kondenserte historier frå eit utval av 30 studiedeltakarar. Også Clough (2002) bruker denne varianten av narrativ analyse når erfaringar frå livshendingar blir brukte for å skape fiktive historier om levde liv. Andre eksempel er McNulty (2003) arbeid der han presenterer 12 forteljingar om menneske med dysleksi, og Kelly & Howie (2007) som bruker narrativ analyse i sjukepleieforskning.

Teoretisk rammeverk

Livsløpsperspektiv blir i aukande grad brukt i samfunnsforskning, til dømes i studiar av arbeidsløys og trygdetilpassing (Cooke & Gazso, 2009, s. 352). Ein av fordelane med livsløpstilnærminga er studiane av dei lange linene

i sosial endring, gjennom fasar og overgangar i livsløpet. Sidan koplinga mellom strukturelle forhold og individuelle handlingar er sentralt i livsløpsperspektivet, må ein som forskar rette blikket mot både den sosiale verda og den individuelle verda for å undersøke dei prosessar som knyter desse saman.

Begrepet livsløp refererer til totaliteten av individet sine livsløpsbaner, som familiebane, utdanningsbane og yrkesbane. Summen av livsløpsbanene på dei ulike livs-områda utgjer då livsløpet (Elder & Shanahan, 1997, s. 21).

Livsløp kan analyserast ved hjelp av fleire begrep (Elder & Giele, 2009), der *overganger* eitt av dei. Overgangane viser etappar i livsløpet i eit kortare tidsperspektiv, til dømes overgang mellom skule og vaksenliv. I alle samfunn fins det normative forventningar om kvar i livsløpet ein skal vere ved ulike aldrar (Neugarten, 1996), og ifølge denne oppfatninga fins det eit sosialt bestemt tidsskjema for store livshendingar. Dermed er også begrepet *timing* sentralt, kva tid i livsløpet viktige overgangar skjer. Overgangar kan vere «on-time» eller «off-time», altså innafor eller utanfor aldersnorma, og dette kan påverke individets livsløp.

Nokre overgangar kan bli klare *vendepunkt* og gi kursendring i positiv eller negativ lei (Elder & Johnson, 2003). Både overgangar og vendepunkt må sjåast i relasjon til andre personar i miljøet, og begrepet *samanvevde liv* blir brukt når vi studerer individets sosiale relasjonar. Livsløp er vevd saman med liva til andre viktige personar som familie, vener, lærarar, kollegaer og naboar (Elder & Giele, 2009).

I livsløpsperspektivet blir individa også plasserte i *historisk tid* og *geografisk stad*. Folk som er fødde på forskjellige tidspunkt og ulike stadar møter difor unike historiske og geografiske forhold med varierende mulegheiter og avgrensingar (Elder & Shanahan, 1997). Historiske endringar gir endringsprosessar i samfunnsmessige vilkår både i storsamfunn og lokalsamfunn, og då også for den einskilde. Samtidig er individet si *handlingsevne* i utforming av eige liv understreka i livsløpsperspektivet, då evna til å gjere val og å ha tru på eigne evner påverkar livsløpet.

Analysemodellen blei opprinneleg utvikla av Glen Elder (1998), og er seinare presentert i ulike versjonar

(Elder & Giele, 2009). I analysen i denne artikkelen blir livsløpsperspektivet kombinert med element frå teori om kumulative prosessar (O`Rand 2009, Schoon mfl., 2002). Samspelet mellom ulike faktorar påverkar livsløpet, og kan gi positive eller negative endringsspiralar (cumulative advantages and disadvantages) (jf. O`Rand, 2009, s. 121–140).

Reform 94 og Nav-reforma

To store og viktige reformer i Norge blei ein del av informantane sine livsløp. Skulereforma *Reform 94* blei sett i verk frå skuleåret 1994-1995, omtrent samtidig som informantane begynte i vidaregåande skule. Sidan utdanningsstrukturar kan skape både barrierar og mulegheiter, er det nyttig å kjenne til den utdanningskonteksten dei var i. I vidaregåande opplæring var det to studievegar: allmennfag og yrkesfag. Elevar som fullførte det treårige generelle studieprogrammet, fekk studiekompetanse som gir opptak til universitet og høgskular, medan elevar med fullført fireårig yrkesfagleg studieprogram fekk fagbrev. Etter fullført fagbrev kunne dei ta påbygging til studiekompetanse.

I reforma var det bestemt at alle ungdomar med fullført grunnskule våren 1994 eller seinare hadde rett til vidaregåande opplæring i tre år, og at elevar med særskilde behov kunne få to år ekstra for å fullføre. Samtidig blei det innført meir teori i skulen, noko som gjorde at elevar med meir praktiske enn teoretiske talent kunne slite med å fullføre (Trippestad, 2009). For meir utfyllande informasjon om Reform 94, sjå Markussen (2000).

Nav-reforma i arbeids- og velferdstenestene kom i 2006, då informantane var i slutten av tjueåra. Reforma var både ei reorganisering av forvaltninga og ei sosialpolitisk reform, der Nav-tiltaka kom som insentiv for deltaking i arbeidslivet. Døme på slike tiltak er tilrettelegging, arbeidsutprøving, kvalifisering, oppfølging og tilskot til lønsutgifter. Tiltaka kan ha kort eller lang varigheit og skal vere tilpassa den einskilde sine behov for kvalifisering og arbeidstrening for å kome i arbeid. To rapportar (Løvvik, 2012, Fevang, Markussen & Røed, 2013) viser at Nav-reforma likevel ga færre i arbeid og fleire på trygd.

Begge rapportane konkluderer med at reforma gjorde

vondt verre, men at den negative effekten ser ut til å minke. Den fleirårige evalueringa av reforma er no avslutta, og Andreassen & Aars (2015) bygger si framstilling på forskning gjort gjennom evalueringar som følgde reforma.

Sju historier – livsløpsvariasjon frå tenåra til trettiåra

Vi skal følge livsvegane for Tonje, Heidi, Bente, Kari, Gro, Elise og Monica frå dei som tenåringar begynte i vidaregåande skule med behov for tilrettelagt undervisning, til dei midt i trettiåra er deltakarar i Nav-tiltak. Namn på del-takarane, samt annan identifiserbar informasjon, er sikra for anonymitet. Samla kan historiene gi djupare innsikt og forståing enn berre ei historie ville gjere (Polkinghorne, 1995).

Tonje – frå svært gode karakterar til arbeidsløyse

Tonje hadde lettare psykososiale vanskar og medisinske plager då ho begynte i vidaregåande, helse- og sosialfag. Ho gjekk i ordinær klasse, med PC-støtte og sosial oppfølging. Foreldra hadde skilt lag, og ho budde hos mor. Lærarane rapporterte om ei veltilpassa og engasjert jente som aldri uroa undervisninga. Tonje følgde vanleg rute med grunnkurs, læreplass og fullføring av fagbrev. Etter vidaregåande fekk ho deltidsarbeid i barnehage på heimstaden, og flytta til Oslo då ho fekk heiltidsarbeid der. Ho hadde ingen funksjonsvanskar eller helseplager, budde i kollektiv og brukte fritida mest saman med vener. I slutten av tjueåra var situasjonen om lag den same.

Men midt i trettiåra er livssituasjonen endra. Ho har flytta heim til mor, er i Nav-tiltak og går arbeidssøkjarkurs. Tonje har utvikla fysiske og psykiske helseplager og er sjeldan saman med jamaldra. Sjølvtiliten er lav, og ho kjenner seg ofte redd. Alt blir opplevd som eit slit, og siste året har ho vore til både psykolog, lege og fysioterapeut. Ho ser ikkje særleg lyst på framtida.

Heidi – frå fosterheimar til rusvanskar

Heidi gjekk eit år på folkehøgskule før ho begynte på helse- og sosialfag i vidaregåande. Ho vaks opp i fosterheimar og var registrert med merkemdssvikt og mindre lese-, skrive- og reknevanskar. I vidaregåande fekk ho oppfølging i ordinærklasse med 14 elevar, og ho hadde karaktersnitt

i overkant av middels. I løpet av andre klasse blei ho mor, og allereie året etter var ho på læreplass og tok så fagbrev. Midt i tjueåra budde ho åleine og hadde fast heiltidsarbeid i omsorgsbustad. Helse var god, og ho trivdes godt i jobben. Fritida brukte ho mykje saman med jamaldra og barnet sitt, som budde hos andre. Heidi brukte litt hasj og drakk alkohol minst ein gong i veka.

I starten på trettiåra var ho i rusbehandling på institusjon, og tre år seinare får ho framleis hjelp for rusvanskane. Ho bur i eigen leilegheit med sambuar. No er ho plaga av svimmelheit, søvnvanskar og mindreverdskjensle, og er i Nav-tiltak for arbeidsavklaring. Heidi har mist kontakt med jamaldra, bortsett frå på Facebook. Siste året har ho vore til både psykolog og lege, men vurderer likevel situasjonen sin som betre enn fem år før. Ho trur at særleg familieforhold og fritid kan bli betre.

Bente – med rullestol til attføring

Bente gjekk helse- og sosialfag på vidaregåande, i ordinærklasse med 12 elevar. Ho var avhengig av rullestol og budde hos mor. Etter fire år tok ho fagbrev, og så generell studiekompetanse. Karakterane var gode. Tidleg i tjueåra var ho i yrkesretta attføring og studerte. Ho budde åleine, hadde førarkort og var ofte saman med vener. Fritida blei også brukt til trening og musikk. I slutten av tjueåra budde ho framleis åleine og hadde arbeidspraksis som tiltak. Ho erfarte at funksjonshindringa skapte vanskar for ho i arbeid og fritid.

Som 33-åring er Bente framleis i Nav-tiltak og har ein liten deltidsjobb. Ho bur åleine og er aktiv saman med vener. Den psykiske helse er dårlegare, ho kjenner stadig frykt og sterk mindreverdskjensle. Tidvis er ho også deprimert, og siste året har ho brukt mange former for helsetenester. Ho opplever likevel at forholdet til arbeid, bustad og familie er betre enn nokre år før.

Kari – med lærevanskar til verna bedrift

Kari var registrert med psykososiale vanskar og lærevanskar då ho begynte i vidaregåande, helse- og sosialfag. Karakterane var svake, og ho fekk tilrettelagt undervisning i ordinærklasse, smågrupper og einetimar. Foreldra skilde lag, og Kari blei buande hos mor. Ifølge lærarane

gjorde Kari aldri heimearbeid, og ho var uroleg på skulen. Vidaregåande skule blei avslutta med delkompetanse. Fem år seinare budde ho med sambuar i eige husvære hos mor. Kari var i tilrettelagt arbeid, men langtidssjukemeld og permittert. Diabetes og ADHD skapte problem for ho i arbeid og fritid.

33 år gamal arbeider Kari deltid i ei verna bedrift saman med psykisk utviklingshindra. Ho mottar løn og trygd og bur aleine i husværet hos mor. Etter ei trafikkuulykke har ho mist førarkortet. Helseplager er framleis til hinder for ho, og ho er sjeldan saman med jamaldra. Ho er plaga av angst, depresjon, mindreverdsjensle og store søvnvanskar. Siste året har ho vore på sjukehus eit par gonger, og ho har ofte kontakt med lege, fysioterapeut og psykolog. Ho synes bu- og arbeidsforholda har betra seg siste fem åra, men helse- og fritidssituasjonen er dårlegare. Ho ser føre seg at det vil bli betre om nokre år.

Gro – med synsvanskar til attføring.

Gro begynte i vidaregåande som 19-åring. Ho gjekk lina for formgjevingsfag og fekk oppfølging i ordinærklasse med 11 elevar. Heime var det store miljøvanskar, og ho hadde sjølv psykososiale vanskar. Karaktersnittet første hausten var høgt, og ho fullførte vidaregåande på normert tid og oppnådde også studiekompetanse.

Mot slutten av tjueåra fekk ho diagnosen ADHD. Helseplagene gjekk ut over både arbeid og fritid, og Gro var i yrkesretta attføring. Ho hadde sertifikat og budde hos foreldra, men ville helst ha eige husvære. Fem år seinare budde ho for seg sjølv og hadde tilfeldige jobbar, kombinert med attføringspengar.

Som 37-åring bur Gro framleis aleine. Ho har deltidjobb gjennom Nav og er delvis uføretrygda. Førarkortet er mist, og ho har lite omgang med jamaldra. Helseplagene avgrensar aktivitetane hennar. Ho har alvorlege søvnvanskar og psykiske plager med sterke spenningar, og siste året har ho vore til lege og fysioterapeut minst fem gongar. Livssituasjonen sin opplever ho som tilnærma lik for fem år sidan, og ho trur det vil bli lite endring i åra som kjem.

Elise – utan formell kompetanse til fast heiltidsarbeid.

Elise gjekk helse- og sosialfag på vidaregåande. Ho hadde

lese- og skrivevanskar, generelle læreplansvanskar, psykososiale vanskar og merksemdssvikt. Vanskane var av lettare grad, og tilrettelegginga veksla mellom ordinærklasse og 4-gruppe. Karakterane var middels, men lærarane rapporterte om ei passiv jente som ofte viste mistriksel i skulen. Etter tre år i vidaregåande slutta ho utan formell kompetanse. Ho budde då hos foreldra.

Tidleg i tjueåra budde ho i eige husvære og var utan arbeid, men tre år seinare var ho i tilfeldig arbeid og hadde sambuar, som var i arbeid. Ho ønskte sjølv ein meir stabil jobbsituasjon, men erfarte at lese- og skrivevanskane reduserte sjansane hennar til jobb og utdanning. I slutten av tjueåra var ho i fast deltidsarbeid med lønstilskot frå Nav. Ho var gift, hadde førarkort og ingen helseplager.

Som 34-åring er Elise i fast arbeid på heiltid, med oppfølging frå Nav. Ho er framleis gift og utan barn. Jamaldra er ho sjeldan i kontakt med, unntatt på Facebook. Den psykiske helsa er dårleg, ho klandrar seg sjølv, er nedstemd og har søvnvanskar. Siste året har ho vore jamleg til psykolog. Ho opplever likevel situasjonen sin som betre enn fem år før, særleg når det gjeld arbeid og fritid, og håper at helsa blir betre om nokre år.

Monica – frå fast heiltidsarbeid til Nav-tiltak.

Monika vaks opp hos bestefar då foreldra skilde lag. Etter ungdomsskulen venta ho eit år før ho begynte i vidaregåande, på uspesifisert linetilknytning. Ho var registrert med mindre lese- og skrivevanskar, og gjekk i tilrettelagt gruppe med åtte elevar. Skuleresultata var svært svake, og lærarar rapporterte om ein passiv elev som ikkje gjorde lekser. Etter eitt år slutta ho.

I ein alder av 21 år hadde ho sambuar og var heimevevande med tvillingar. Tre år etter var ho permittert frå fast deltidsarbeid i barnehage. Ho tok opp igjen fag frå vidaregåande, helsa var god og ho hadde førarkort. I slutten av tjueåra hadde ho fullført fagbrevet og var i fast heiltidsarbeid. Ho hadde då fått sitt tredje barn.

Som 33-åring har Monica deltidsarbeid i barnehage som Nav-tiltak. Ho har svært store søvnvanskar og kjenner seg ofte matt og svimmel. Jamaldra er ho aldri saman med, men bruker Facebook. Buforholda er betre enn fem år før, men helse og fritid dårlegare. Siste året har ho vore ofte

1994–2012: Livsløpsvariasjon for de syv kvinnene

	LINJE PÅ VIDEREGÅENDE SKOLE	UTSETT START VIDEREGÅENDE SKOLE	VANSKAR VED INNTAK VIDEREGÅENDE SKOLE	BUFELLESSKAP VIDEREGÅENDE SKOLE	TILTAK VIDEREGÅENDE SKOLE	FORMELL KOMPETANSE ETTER VIDEREGÅENDE SKOLE	TIDL. ARBEIDSERFARING	FØRSTE FØDSEL	HELSEPROBLEM 2012	NATTESØVN 2012	FAMILIEDANNING 2012	NAV-TILTAK 2012
Tonje	Helse og sos		Psykosos + medisinsk	Hos mor	Ord.kl PC	Fagbrev	Ord.tilsett barneh.		Fysisk + psyk		Bur hos mor, ingen barn	Arb. søkingskurs
Heidi	Helse og sos	+1 år	Lese-, skrive og reknev. + merksemd	I fosterheim	Ord.kl	Fagbrev	Ord.tilsett omsorgsbolig	19 år	Fysisk + rusavh	Søvn-probl.	Sambuar, 1 barn i fosterheim	Attføring + rusbeh
Bente	Helse og sos		Avh rullestol	Hos mor	Ord.kl	Fagbrev + studiekomp	Ulike attf. tiltak		Fysisk + psykisk (rullestol)		Bur åleine, ingen barn	Attføring + deltidsarbeid
Kari	Helse og sos		Psykosos + lærev. + merksemd	Hos mor	Ord.kl + smågr + åleinet.	Fagbrev	Tilrette-lagt arb.		ADHD + psykisk	Søvn-probl.	Bur hos foreldre, ingen barn	Verna bedr., deltid
Gro	Form-gjeving	+3 år	Psykosos + synsv.	Hos foreldre	Ord.kl	Fagbrev + studiekomp	Ulike attf. tiltak		ADHD + psykisk + fysisk (syn)	Søvn-probl.	Bur åleine, ingen barn	Deltidsarb. + trygd
Elise	Helse og sos		Psykosos + Lære-, lese og skrivev. +merksemd	Hos foreldre	Ord.kl + 4-gr.	Nei	Med oppf. frå Nav		Psykisk	Søvn-probl.	Gift, ingen barn	Fulltid, oppf frå nav + lønstilsk arbgj.
Monica	Uspes	+1 år	Lese- og skrivev.	Hos bestefar	8-gr.	Fagbrev (seinare)	Ord.tilsett barneh.	21 år	Matt + svimmel	Søvn-probl.	Sambuar, 3 barn	Deltid m oppf frå nav + lønstilsk arbgj

til lege og fysioterapeut, og ho ser ikkje føre seg særlege endringar i livssituasjonen i åra framover.

Diskusjon

Ein grunnleggjande tanke i livsløpsforskning er at folk planlegg og gjer val innafor dei mulegheiter og avgrensingar som individuelle forhold og den sosiale konteksten gir. Vi kan likevel ikkje sjå vekk frå at tilfeldige hendingar og sjansespel kan påverke livsløp. I den etterfølgande analysen og diskusjonen blir sentrale begrep frå livsløpsperspektivet knytt til dei presenterte historiene. Forholdet mellom individ og samfunn er eit sentralt tema i dette perspektivet, så kvinnenens livsløp blir drøfta i høve til vilkår og prosessar dei sju har møtt i tidlegare fasar av livsløpet. Slik prøver eg å forstå vegane deira fram mot Nav-tiltak. Det er eit mål at diskusjonen skal bidra til auka kunnskap om korleis liv og relasjonar til velferdsstaten blir fletta saman, eller kopla frå, i overgangar frå ungdomstid til vaksenliv.

Utdanning og arbeid

Alle sju kvinnene valde yrkesfag i vidaregåande, fem av dei helse- og sosialfag. Både Tonje, Heidi, Bente og Gro oppnådde gode karakterar første året i vidaregåande. Vi veit ikkje om dette fortel om vellukka tilrettelegging i vidaregåande, eller om ungdomsskulen hadde lagt grunnlaget med si tilnærming (jf. Kvalsund mfl., 1999). Fire var registrerte med psykososiale vanskar i tillegg til andre vanskar, som lese og skrivevanskar. Ifølge Haugen (2010) har ein person lærevanskar viss han ikkje klarer å fungere i forhold til dei krav som blir stilt til å lese, skrive eller rekne.

Gravseth mfl. (2007, s. 536) fann at trygderisikoen er stor for dei som ikkje fullfører vidaregåande utdanning. Elise, som er i slik situasjon, er likevel i fast heiltidsarbeid med oppfølging frå Nav. Samspelet mellom tida Elise var fødd inn i og den sosiale situasjonen hennar ga positive verknader for livsbanene hennar. Utviklinga i samfunns- og arbeidsliv viser at arbeidslivet har blitt meir kunnskapsbasert enn det var for nokre tiår sidan (Frøyland og Spjelkavik, 2014). Ein meir kompetansekrevjande arbeidsmarknad skaper større utfordringar i arbeidslivet, særleg for unge vaksne, kvinner og innvandrarar (Widding-Havnerås, 2016).

Å ikkje finne seg til rette i arbeid og utdanningssystem, og i tillegg mangle sosialt nettverk, gir auka risiko for varig utanforskap og sosial eksklusjon (Harsløf & Melmberg-Heimonen, 2013). Historiene i denne artikkelen viser at fleire har lite eller ingen kontakt med jamaldra. Kvalsund og Bele (2010) fann at risikoen for sosial utstøying av unge vaksne i starten på tjuetåra er høgare blant elevar med tilrettelegging, samanlikna med elevar i vanlege klasser.

Tonje, Heidi og Monica har erfaring frå ordinære tilsettingar i arbeidslivet, dei fire andre frå arbeidsmarknadstiltak. Å delta i arbeidsrelaterte program signaliserer arbeidsmotivasjon og gir kontakt med andre i same situasjon. Dette kan gi ein positiv sosial effekt og bryte isolasjon (Harsløf, 2005). Men deltaking i Nav-tiltak kan også ha ein utilsikta innlåsingseffekt i Nav, då deltakarane ofte ikkje er aktive arbeidssøkjjarar medan dei deltar i program (Harsløf og Melmberg-Heimonen, 2013). I tillegg viser studiane til Løvvik (2012) og Fevang, Markussen & Røed (2013) tilsynelatande vedvarande negative verknadar av kontakt med Nav for unge mottakarar av helsere-laterte ytingar. Hyggen (2017) viser til at Nav-tiltaket arbeidstrening påverkar jobbsøking negativt, noko Rygh (2018) meiner er ein forenkla versjon av samanhengar.

Mange studiar fokuserer på overgangen frå skule til jobb, og gir klare funn på at personar med funksjonsvanskar støyter på fleire vanskar enn andre i jobbsøking (Lergard, 2012). Både Bente og Gro er fysisk funksjonshindra og har vore i arbeidsmarknadstiltak frå tjuetåra til midt i trettiåra. Dette kan fortelje om manglande inkludering av fysisk funksjonshindra i arbeidslivet, noko Wik, Tøssebro & Magnus (2012) meiner er ein tendens.

Overgangar mot vaksenlivet

Eg presenterte tidleg i artikkelen sentrale begrep i livsløpsteorien, med timing som eitt av dei. Der viste eg til at det vanlegvis er meir gunstig med overgangar on-time enn off-time. Heidi og Monica hadde eitt år utsett start på vidaregåande, og Gro venta tre år etter ungdomsskulen for ho begynte i vidaregåande. Dermed var overgangen til utdanning off-time for dei tre. Individ som er i utakt med jamaldra, må mobilisere fleire interne ressursar for å kompensere for manglande sosiostrukturell støtte, medan dei

som er i takt oftast har meir naturleg støtte (Wrosch & Heckhausen, 2005, s. 112). Også *manglande* overgangar kan påverke eit livsløp, som til dømes det å ikkje kome i arbeid. Enkelpersonar samanliknar seg nemleg med jamaldra når dei vurderer overgangar i til dømes utdanning, arbeidsliv og familieliv (jf. Neugarten, 1996).

Overgangar mot vaksenlivet skal ideelt sett vere forankra i sosiale nettverk og strukturar som bidrar til eit godt fundament for eit vaksenliv. Men både Heidi, Monica og Gro hadde særskilde oppvekstvilkår; Heidi i fosterheim, Monica hos bestefar og Gro i foreldreheim med store miljøvanskar. Sidan livsløpet til den einskilde er vevd saman med andre sine liv, er prinsippet om samanvevde liv sentralt i livsløpsperspektivet (Elder & Giele, 2009). Sosiale nettverk påverkar på ulike vis, derfor kan informasjon om sosiale relasjonar vere viktig i arbeid med inkludering i utdanning og arbeidsliv.

Kva likskapar og forskjellar kan vi sjå i livsløpa for Heidi og Monica? Begge hadde mindre lese- og skrivevanskar då dei begynte i vidaregåande. Heidi hadde også merksemdsvikt, men gjekk likevel i ordinærklasse og hadde gode karakterar. Monica hadde undervisning i tilrettelagt gruppe med åtte, hadde svært dårlege karakterar og slutta etter eitt år. Etter ei tid hadde dei begge fagbrev. Dei vart mor rundt 20-årsalder og såleis off-time i høve til jamaldra, for gjennomsnittleg alder på førstegongsfødande i Norge ved tusenårsskiftet var over 25 år (ssb.no, 2017). Ingen av dei hadde foreldrestøtte, og midt i trettiåra er dei utan kontakt med jamaldra. Begge har erfaring frå ordinære tilsettingar i arbeidslivet, men grunna helseplager treng dei hjelp frå Nav. Heidi blei rusavhengig, Monica matt og svimmel etter overgangstett fase i livsløpet. Korleis kan vi forstå? Mykje kan synes likt i livsløpa deira, men den største forskjellen er nok at Heidi utvikla rusvanskar og at Monica i ung alder fekk eit stort omsorgsansvar med tre barn.

For Gro fall kombinasjonen særskilde oppvekstvilkår, nedsett syn, ADHD, svak tilknytning til arbeidslivet og lite kontakt med vener, negativt ut. Midt i trettiåra har ho ikkje etablert eigen heim, har lite omgang med jamaldra og er delvis uføretrygda grunna psykiske og fysiske helseplager. Å bli avhengig av trygd tidleg i vaksenlivet er indikasjon på livsløp i utakt (Myklebust, 2014).

Også Kari fekk diagnosen ADHD i tjuetåra. Før 2005 var det stor auke i talet på personar som fekk diagnosen ADHD, og frå same året fekk også vaksne tilgang til medikamentell behandling med sentralstimulerande middel (Hanaas, 2012). Den sterke veksten av diagnosen er omdiskutert, både som diagnose og tilstand. Nokre meiner at dei objektive kriteria er tilstrekkelege, medan andre, som til dømes Tjora, Næss & Levang (2016, s. 19) meiner at grensa mellom sjukdom (avvik) og helse (normalitet) blir forma også gjennom sosiale prosesser.

Alle sju kvinnene tok førarkort, men midt i trettiåra har Gro og Kari mist det. Å miste førarkortet kan også representere eit vendepunkt med negative endringsspiralar for arbeid og sosialt liv. Fem av kvinnene, deriblant også Gro og Kari, har også «usynlege» funksjonsvanskar i form av søvnvanskar. Reite, Ruddy & Nagel (2002) viser til at mange med søvnvanskar gir uttrykk for at dårleg søvn gir nedsett funksjonsnivå og redusert livskvalitet, og kvalitative studiar som til dømes Holloway, Sofaer-Bennett & Walker (2007) dokumenterer stigmatisering som følge av skjulte vanskar.

Mestring og tru på egne val

Bandura (1997) framhevar at personar med lite sjølvtrillit ofte gjer mindre ambisiøse val enn dei som har god tru på egne ferdigheiter og talent. Ein norsk kvalitativ studie (Grue & Rua, 2013) viser til at personar i oppveksten, mellom anna foreldre, medverkar når unge med funksjonsvanskar byggjer eit sjølvbilete. Oppvekstmiljø og forventningar om mestring spelar ei viktig rolle for tru på egne val, og Langøy (2018) viser til at identitet speglar samhandlingsprosessar vel så mykje som kven individet er.

Livsløpsstudiar byggjer på ei erkjenning av at folk søker kontroll over egne livsløp, og at dei i ulik grad lykkast med dette. Å kunne gjere gjennomtenkte val for framtida og å ha tru på egne evner i avgjerande valsituasjonar er viktig for tilpassingar til ulike område i vaksenlivet. Vi veit at Heidi vaks opp i forskjellige fosterheimar, med små sjansar til å føresjå korleis livet ville bli vidare. Dette kan ha påverka både evna hennar og sjansane til å planlegge eige liv. Handlingsevna er relevant for å kunne planlegge, og er avhengig av sosiale og økonomiske ressursar (Elder

& Shanahan, 1997, s. 38). Slik kan også familiens livsløp gi konsekvensar for barnas livsløp. Fattigdom i familien kan til dømes avgrense ein ungdoms fridom til å velje utdanning.

Fram til 30-årsalderen er det mange livsløpsoverganger som skal gjennomførast på kort tid; flytte frå foreldreheimen, fullføre utdanning, få arbeid, finne kjæraste, etablere eigen heim og få barn. Talet på overgangar varierer sjølvsagt frå person til person, men perioden blir likevel ofte kalla ei *overgangstett fase* i livet (Buchman & Kriesi, 2011, s. 482). For Monica var perioden 20-28 år prega av overgangstettleik. Ho etablerte seg i fast parforhold, fødde tre barn, fullførte fagbrev og fekk fast heiltidsarbeid. Tidleg i trettiåra utvikla ho helseproblem.

Dårleg helse kan bli vendepunkt og markere starten på negativ utvikling i eit livsløp, ofte kalla *kumulativ ulempe* (jf. O'Rand, 2009). Vellykka helsehjelp kan derimot på tilsvarende vis skape positive endringsspiralar. I vurdering av resiliens i vaksen alder kan eit vendepunkt føre til anten forbetring, stabilitet eller forverring (Borge, 2018, s. 188).

Frank (1995) presenterer tre typar sjukdomshistorier. To av desse kategoriane, kaoshistorie og restitusjonshistorie, blir brukte i denne artikkelen. I ei *kaoshistorie* står hovudpersonen overfor fleire utfordringar (ofte knytt til sjukdom eller funksjonshemming) som fører til ein håplaus situasjon der ei dårleg hending gir fleire negative følgjer. Kjenneteikn ved ei *restitusjonshistorie* er når ein person som utviklar sjukdom eller funksjonshemming, gjenomgår ei vellykka behandling og kjem meir eller mindre tilbake til sitt tidlegare funksjonsnivå (Frank 2012, s. 47). Av dei sju historiene kan Heidi sitt livsløp vere døme på utvikling frå kaoshistorie til restitusjonshistorie, viss rusbehandlinga er vellykka.

For Tonje syntest livet etter vidaregåande å starte bra med ordinært arbeid i barnehage, men midt i trettiåra er ho avhengig av hjelp frå Nav. Frå å ha god helse, fast jobb og bu i kollektiv, til å flytte heim til mor og leve eit isolert liv med helseplager og utan arbeid. Så langt eg kan sjå, er Tonje sitt livsløp ganske likt dei risikobanene som Schoon mfl. (2002) analyserer, og det Frank (2012) kallar kaoshistorie. Korleis kan den negative endringsspiralen ha starta for ho? Vi manglar data som kan fortelje om vendepunktet kom medan ho var i Oslo, eller om flyttinga tilbake til heim-

staden skapte det. Oppfølgande intervju vil kunne supplere historien.

Ved inngang til vidaregåande skule hadde særvilkårselevar dårlegare utgangspunkt enn jamaldra, sett ut frå behovet deira for tilrettelagt utdanning. Kan det å ha vore særvilkårselev gitt varige negative effektar for eigenkjensle og handlingsevne, og dermed ha påverka dei andre livsbanene? Unge med dårlege utgangspunkt kan oppleve manglande forventning om å lykkast i livet, men forskning viser at det er mange som likevel gjer det bra i vaksen alder (Borge, 2018, s. 206). Når Heidi søker hjelp for rusvanskane og etablerer seg med sambuar, så er det teikn på resiliens. Livsfølgje, vener, familie, naboar, arbeid og anna meningsfull aktivitet kan vere beskyttande faktorar, og positive vendepunkt kan gi ny retning på livet.

Individ og samfunn

For dei aller fleste fungerer velferdsstaten og Nav som mellombels hjelp til å kome seg gjennom dei kompliserte overgangane i livet, men for somme kan kontakten med Nav bli eit første steg mot marginalisering. Kari som avslutta vidaregåande med delkompetanse, har vore jamt i arbeidsmarknadstiltak, og midt i trettiåra har ho arbeid i «verna bedrift». Gro fekk attføringstiltak i slutten av tjuåra, og har sidan vore i deltidsjobb via Nav-tiltak. Bente har vore i arbeidsmarknadstiltak sidan vidaregåande. Kontakt med velferdstenestene vart altså ikkje mellombels for desse tre.

Unge vaksne med omfattande og samansette bistanndsbehov har jamt over mindre utdanning og yrkeserfaring enn sine jamaldra (Bragstad & Sørbø, 2014). Dette, kombinert med dårleg psykisk helse og rusmisbruk, aukar faren for utanforskap. Alle sju kvinnene har til dels utstrekt bruk av helsetenester, berre Monica er utan psykiske vanskar. Når arbeidsløyse er følgt av dårleg psykisk helse, aukar også risikoen for permanent funksjonshemming (OECD, 2013), og er slik ein *kumulativ risiko*. I ein annan rapport frå OECD (2008) kjem det fram at norske ungdomar i større grad enn i andre land mottar helserelaterte ytingar viss dei har falle ut av arbeid eller utdanning. Det blir antyda at strukturelle trekk ved det norske systemet gir eit slikt resultat.

Årsakene til at folk er utanfor arbeidsliv, handlar vanlegvis i liten grad om frivillige val. Folk gjer sine val innanfor dei rammer samfunnsstrukturar og livssituasjonar gir, og vala utgjer byggesteinar i det som blir livsløpet deira. Nokre år etter innføring av Nav-reforma oppstod uttrykket «å vere navar», eit uttrykk som er negativt lada og blir brukt om personar som er tiltakslause og lever av pengar frå Nav. Men Ose, Mandal & Mordal (2014) peiker på at mange unge utanfor arbeidslivet er verken late eller viljelause, men tvert imot gjerne vil i arbeid og treng hjelp frå Nav for å kome dit. Forskarane hevdar at mange unge hamnar utanfor arbeidslivet av grunnar som dårleg sjølvkjensle, sosiale og psykiske vanskar, einsemd, manglande motivasjon og generelt dårleg mestringskjensle. Problema startar ofte tidleg og eskalerer ettersom den enkelte opplever manglande mestringskjensle. Manglande tru på eiga mestringssevne kan altså ligge til grunn når ungdom ikkje satsar i arbeidslivet (jf. Bandura, 1997).

Det skjer også eit komplekst vekselspel mellom samfunnsutvikling og individuell utvikling, og vekselverknadene påverkar til dømes sjansar for å vere i arbeid. Historisk utvikling kan medføre at nokre fødselskull blir favoriserte, og andre disfavoriserte, ved at sosiale og økonomiske hendingar kan gjere situasjonen enklare eller vanskelegare. Dei sju kvinnene høyrer til dei små fødselskulla frå slutten av 1970-talet, noko som under elles like vilkår blir rekna som ein fordel. Livsbanene er også spelte ut i eit velståande samfunn med lite arbeidsløyse.

Kan Reform 94 og Nav-reforma ha skapt hindringar i kvinnes livsløpsbaner, ikkje berre mulegheiter? Eg viste tidleg i artikkelen til forskning som peiker på at innføring av meir teori i vidaregåande skule ga utfordringar for dei teorivake (Trippestad, 2009), og eg peika på forskning som omhandlar uheldige verknadar av deltaking i Nav-tiltak (Løvvik 2012, Harsløf & Melmberg-Heimonen 2013, Fevang, Markussen & Røed 2013, Hyggen 2017).

Arbeidsdeltaking, eiga inntekt og færrest mogleg personar på passiv stonad har over lengre tid vore eit politisk mål i Norge, og i dei siste åra har det vore ei auka erkjenning av at det er nødvendig å satse på tiltak for ungdom. Å få unge i arbeidsretta tiltak er rekna for å vere eit av dei viktigaste førebyggjande tiltaka for å hindre varig marginalisering

og stigmatisering. Ungdomstida er for mange ei særleg sårbar livsfase, der samspel mellom lite utdanning, manglande arbeidserfaring og helseproblem gir auka risiko for å hamne utanfor i samfunnet. Oppfølgingsteneste med samarbeid mellom Nav og skule er godt etablert mange stader, og det er ønskeleg med meir forskning på kva verknadar dette kan gi.

Konklusjon

Informantane er følgde sidan midt på 1990-talet, frå dei begynte i vidaregåande skule med særskilde opplæringsbehov til dei 17 år seinare er i Nav-tiltak. Gjennom analysen er det peika på faktorar som kan ha påverka dei sju kvinnes livsløpsbaner, og livsløpsperspektivet er brukt som teoretisk ramme for å forstå prosessar kring deira tilknytning til Nav. Slik eg ser det, gir denne tilnærminga god forståing av livsløpsbanene deira. Historiene er samla sett eit uttrykk for at livssituasjonen som vaksen ikkje er bestemt berre ut frå individuelle evner og krefter, men også av samspelet med faktorar utanfor individuell kontroll. Samfunnsmessige vilkår, sosiale strukturar og individuelle faktorar samverkar i utvikling av livsløp.

To store reformer, Reform 94 og Nav-reforma, blei ein del av livsløpa for desse kvinnene. Begge reformene var meint å hjelpe personar til ei vellykka tilpassing i vaksenlivet, men ifølgje presentert forskning kan reformene også ha skapt hindringar. Vi kan undre oss på korleis livsvegane deira ville ha vore utan dei to store reformene, og i kva grad det er slik at særlege vilkår i oppvekst og utdanning disponerer for eit vaksenliv på særvilkår. I både forskning og velferdstenestene må vi vere på stadig jakt etter vendepunkta som kan gi positive endringsspiralar for dei som har eit meir krevjande utgangspunkt enn sine jamaldra.

Livsvegar har til alle tider vore svingete, og overgangar frå ung til vaksen skjer gjennom samansette prosesser der nokre menneske erfarer fleire motbakkar enn andre. Vi kan ikkje gløyme at folk gjer sine val innanfor dei rammer livssituasjonen gir, og at desse vala blir byggesteinar i livsløpet deira.



REFERANSAR

- ANDREASSEN, T.A. & AARS J.** (2015). *Den store reformen: da NAV ble til*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- BORGE, A.I.H.** (2018). *Resiliens – risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BRAGSTAD, T. & SØRBØ, J.** (2014). Hvem er de unge med nedsatt arbeidsevne? *Arbeid og velferd*. 1.
- BUCHMAN, M. & KRIESI, I.** (2011). Transition to adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37, s. 682–503.
- CLOUGH, P.** (2002). *Narratives and Fictions in Educational Research*. Buckingham: Open University Press.
- COOKE, M. & GAZSO, A.** (2009). Taking a Life Course Perspective on Social Assistance Use in Canada: A Different Approach. *Canadian Journal of Sociology*, 34 (2), 349–372
- ELDER, G.H.** (1998). The life course of human development. I: W. Damon & R.M. Lerner (red.). *Theoretical models of human development*.
- ELDER, G.H. & GIELE, J.Z.** (2009). Life Course Studies: An Evolving Field. I: J.Z. Giele, & G.H. Elder. *The Craft of Life Course Research*, edited by Jr. s. 1–28. New York: Guilford Press.
- ELDER, G.H. & JOHNSON, M.** (2003). The Life Course and Aging: Challenges, Lessons, and New Directions. I: R. A. Settersten (Red.). *Invitation to the life course. Toward New Understandings of Later Life* (s. 49–81). New York: Baywood Publishing Company, Inc.
- ELDER, G.H. & SHANAHAN, M.J.** (1997). Oppvekst, sosial endring og handlingsevne. Et livsløpsperspektiv. I: I. Frønes, K. Heggen & J.O. Myklebust (red.). *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo: Universitetsforlaget
- FEVANG, E., MARKUSSEN, S. & RØED, K.** (2013). *Til, fra og mellom inntektssikringsordninger – før og etter Nav*. Oslo: Stiftelsen Frischsenteret for samfunnsøkonomisk forskning. Rapport 1/2013.
- FRANK, A.W.** (1995). *The Wounded Storyteller: Body, Illness, and Ethics*. Chicago: University of Chicago Press.
- FRANK, A.W.** (2012). Practicing Dialogical Narrative Analysis. I: A. Holstein & J.F. Gubrium (red.). *Varieties of Narrative Analysis*, s. 33–52. London: Sage.
- GRAVSETH, H.M., BJERKEDAL T., IRGENS L.M., AALEN O.O., SELMER R. & KRISTENSEN P.** (2007). Life course determinants for early disability pension: a follow-up of Norwegian men and women born 1967–1976. *European journal of epidemiology*, 22(8), s. 553–543.
- GRUE, L. & RUA, M.** (2013). *To skritt foran. Om funksjonshemming, oppvekst og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HANAAS, B.M.** (2012). ADHD – Kategorien og epidemien i Norge i årene 1992 til 2011. *Psykologi i kommunen*. nr. 6.
- HARSLØF, I. & MELMBERG-HEIMONEN, I.** (2013). Tiltak mot marginalisering i livsfasen fra ungdom til voksen. I: T. Hammer, & C. Hyggen (red.) *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet på vei til voksenalv*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- HARSLØF, I.** (2005). «Integrative» or «Defensive» Youth Activation in Nine European Welfare States. *Journal of Youth Studies*, 8(4), s. 461–481.
- HAUGEN, R.** (2010) (red.). *Barn og unges læringsmiljø 4 – med vekt på lærevansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- HOLLOWAY, I., SOFAER-BENNETT, B. & WALKER, J.** (2007). The Stigmatisation of People with Chronic Back Pain. *Disability and Rehabilitation* 29 (18): 1456–1464.
- HUMMELVOLD, J.K.** (2010). Praksisnær forskningsetikk. I: J.K. Hummelvold, E. Andvik & A.
- LYBERG** (red.) (2010). *Ethiske utfordringer i praksisnær forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HYGGEN, C.** (2017). Etterlater arbeidstrening arr hos unge ledige? Et vignett-eksperiment av arbeidsgiveres beslutninger ved ansettelse av unge i Norge. *Søkelys på arbeidslivet*. 34(4), s. 236–251.
- KALMIJN, M.** (2011). The influence of men's income and employment on marriage and cohabitation: Testing Oppenheimer's theory in Europe. *European Journal of Population*, 27, s. 269–293.
- KELLY, T. & HOWIE, L.** (2007). Working with Stories in Nursing Research: Procedures Used in Narrative Analysis. *International Journal of Mental Health Nursing* 16(2), s. 136–144.
- KVALSUND, R. & BELE, I.V.** (2010). Students with special educational needs – social inclusion or marginalisation?: Factors of risk and resilience in the transition between school and early adult life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), s. 15–35.
- KVALSUND R., DEICHMAN-SØRENSEN, T. & AAMODT, P.O.** (red.) (1999). *Videregående opplæring – ved en skilleveg?: Forskning fra den nasjonale evalueringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- LERGARD, S.** (2012). *Overgangen mellom utdanning og arbeid for unge med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: NOVA
- LANGØY, E.** (2018). Annerledes er ikke noe man er, men noe man blir. *Fontene forskning*. 1/2018
- LØVVIK, N.** (2012). *Flere i arbeid og færre på trygd?* Bergen: Rokkansenteret. Rapport 9/2012
- MARKUSSEN, E.** (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående – hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første Reform 94-kullet*. Oslo: Fafo-rapport 341.
- MCCANCE, T.V., MCKENNA, H.P. & BOORE, J.R.P.** (2001). Exploring caring using narrative methodology: An analysis of the approach. *Journal of Advanced Nursing*, 33, s. 350–356.
- MCNULTY, M.A.** (2003). Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), s. 363–381
- MYKLEBUST, J.O.** (2014) Livsløp i utakt. Trygderisiko blant menneske som har hatt særskild tilrettelegging i videregående opplæring. *Spesialpedagogikk* nr. 3.
- MYKLEBUST, J.O.** (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), s. 215–231.

- MYKLEBUST, J.O. & BÅTEVIK, F.O.** (2012). *Longitudinal Research on Vulnerable Young People Conducted at Volda University College and Møre Research: A Methods Report*. Henta frå: http://brage.bibsys.no/hvo/retrieve/729/Notat%206_2012.pdf
- MYKLEBUST, J.O. & BÅTEVIK, F.O.** (2005). Economic independence for adolescents with special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education*. 20(3), s. 271–286.
- MYKLEBUST, J.O. & SOLVANG B.** (2005). Young mothers with special educational needs. *Nordic Journal of Youth Research*, 13(1) s. 73–68.
- NAV-LOVEN** (2006). Lov om arbeids- og velferdsforvaltningen. Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2006-06-16-20?q=nav-loven>
- NEUGARTEN, B.** (1996). The Meanings of Age. I: D.A. Neugarten (red.). *Selected Papers of Bernice L. Neugarten*. Chicago: The University of Chicago Press.
- OECD** (2008). *Jobs for Youths*. Norway. Paris: OECD.
- OECD** (2013). *Mental Health and Work: Norway*. OECD Publishing.
- O'RAND, A.M.** (2009). Cumulative Processes in the life course. I: G.H. Elder, Jr. & J.Z. Giele (red.): *The Craft of the Life Course*. New York: The Guilford Press
- OSE, S.O., MANDAL R. & MORDAL S.** (2014). *Utfordringer med ungdomssatsingen i Sør-Trøndelag*. Sintef-rapport A26225.
- POLKINGHORNE, D.E.** (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I: J.A. Hatch & R. Wisniewski (red.). *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press, s. 5–23.
- REITE, M., RUDDY, J. & NAGEL, K.** (2002). *Concise guide to evaluation and management of sleep disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- RIDDELL, S., BARON, S. & WILSON A.** (2001). The Significance of the Learning Society for Women and Men with Learning Difficulties. *Gender and Education*. 13(1), s. 57–73.
- RYGH, G.** (2018). Viser Hyggen hvorfor arbeidstrening påvirker jobbsøking negativt? *Søkelys på arbeidslivet*. 35(1–2), s. 127–131.
- RØYS, E.F.** (2012). Ungdom med særskilte behov – frå trygd til arbeid. *Spesialpedagogikk*, nr. 5, 33–41
- SCHOON, I., BYNNER J., JOSHI H., PARSONS S., WIGGINS R.D. & SACKER, A** (2002). The Influence of Context, Timing, and Duration of Risk Experiences for the Passage from Childhood to Midadulthood. *Child Development*, 73(5) s. 2486–1504.
- SKJONG, G. & MYKLEBUST J.O.** (2016). Men in limbo: former students with special educational needs caught between economic independence and social security dependence. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), s. 302–313.
- SSB.NO** (2017). *Mors gjennomsnittlige fødealder. Alle fødsler og første fødsler*. Henta 29.02.18 frå: www.ssb.no/fodte
- TRIPPESTAD, T.A.** (2009). *Kommandohumanismen: en kritisk analyse av Gudmund Hernes' retorikk, sosiale ingeniørkunst og utdanningspolitikk*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen
- WIDDING-HAVNERÅS, T.** (2016). Unge voksne som verken er i arbeid eller utdanning: en registerbasert studie, 1993–2009. *Søkelys på arbeidslivet*, nr. 4.
- WIK, S.E., TØSSEBRO, J. & MAGNUS, E.** (2012). *Unge funksjonshemmete og arbeidsavklaring: rapport fra første fase*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.
- WROSCHE, C. & HECKHAUSEN J.** (2005). Being on-time or off-time; Developmental deadlines for regulating one's own development. I: A.N. Perret-Clermont (red.) *Thinking time. A multidisciplinary perspective on time*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

SPESIALPEDAGOGIKK

Nå har vi
67.000
lesere!

(Kantar TNS 2017)



Annonsér din ledige stilling i Spesialpedagogikk og digitalt på Lærerjobb.no

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt.

Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskingsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- «Utvalgte stillinger» på Lærerjobb.no
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier
- Stillingsvarsling via epost til arbeidssøkere

**Pris: 13.000,-
eks. mva.**

*(Ordinær pris
kr 16.000
- spar 3.000)*

Annonsen i Spesialpedagogikk forutsetter levering av trykkeklar PDF i format 97b x 107h mm.

Vi hjelper deg med å legge ut stillingen på Lærerjobb.no!

Send annonseteksten og logo til: kikki@salgsfabrikken.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

kikki@salgsfabrikken.no eller telefon 90 11 91 21

Lærerjobb.no
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN



BUSKERUD
FYLKESKOMMUNE

STILLING LEDIG

Skolen skal tilsette ny spesialpedagogisk koordinator. Lier vgs er en skole med blikket vendt mot fremtiden. Skolens praksis for elevoppfølging skal kjennetegnes ved følgende nøkkelord: «Tidlig – Tydelighet – Tett på». Vi kan tilby en spennende stilling i et miljø for utvikling og læring.

LIER VIDEREĞÅENDE SKOLE

VIL DU VÆRE MED Å UTVIKLE SKOLEN VÅR?

– ledig stilling som spes. ped. koordinator

Kort om stillingen: Du vil tilhøre en moderne og utviklingsorientert organisasjon som har klare mål for tilpasset opplæring, spesialpedagogisk koordinering og veiledning. Skolen kjennetegnes ved mestring, fleksibilitet og gjennomføring. Du vil inngå i et team som ledes av avdelingsleder med ansvar for det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Skolen har satt seg som mål å bli en dysleksivennlig skole. Den som tilsettes vil få en sentral rolle i dette arbeidet.

Vi ønsker medarbeidere som er opptatt av å skape trygge og gode læringsmiljøer. Du fremstår er faglig kompetent og har god veilederkompetanse med evnen til å se helhet og sammenheng. Vi tilbyr et hyggelig arbeidsmiljø med høy kompetanse og fokus på kunnskap og glede.

For ytterligere info: www.bfk.no, ledige stillinger eller ta kontakt med avd. leder Hege Sundet: 32 22 05 69. **Søknadsfrist: 19. desember 2018**

www.bfk.no

Skaper resultater gjennom samhandling

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN

2019

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	7. januar	8. februar
2	18. februar	22. mars
3	8. april	20. mai
4	12. august	6. september
5	16. september	18. oktober
6	28. oktober	29. 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 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!

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

Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement
Kr 500,- for ordinært abonnement

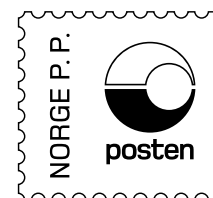
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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:

Når tiltakene ikke har effekt – en kasusbeskrivelse av en elev med dysleksi: Artikkel av Hilde Piene. *Samarbeid med foreldre til barn med lesevansker:* Artikkel av Veslemøy Myrstad. *Hvordan kan ergoterapeuter være en nyttig del av opplæringsteamet i skolen?:* Artikkel av Lillian Åldstedt og Heidi Sørli Myhre. *Langsomhet i undervisningen – en innfallsvinkel for å få barn med stille atferd mer deltakende i klasserommet:* Artikkel av Anne-Lise Sæteren, Torill Moen og Marit Rismark. *Mer didaktikk, takk:* Artikkel av Hallvard Håstein. *Mest støtte til de faglig sterke?* Forskningsartikkel av Per Egil Mjaavatn, Lena Haller Buseth og Per Frostad om sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og prestasjonsnivå i ungdomsskole og videregående skole.

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