

spesialpedagogikk 0419

16

Jeg har
den ungen

18

Karakterjag på
kompetansemålskolen

38

Synshemming
og kroppssøving



Pionerer, banebrytere og foregangspersoner



Ellen B. Ruud

For at et fag som spesialpedagogikk skal utvikle seg og bidra til et bedre liv for barn, ungdom og voksne som faller utenfor normalitetens rammer, er man avhengig av å ha personer og miljøer som brenner for faget og for de menneskene de er ment å hjelpe. Hvem som defineres som innenfor og utenfor såkalte normalitetsrammer, er et definisjonsspørsmål og kan ha store konsekvenser for den enkelte og deres nærpersioner. De som sitter med definisjonsmakten og bestemmer dette, må være sitt ansvar bevisst. Det å få en diagnose kan medføre at man får hjelp, men kan også virke stigmatiserende. Hvis diagnostisering og kartlegging av ulike vansker ikke fører til hensiktsmessige tiltak, er det jo dessuten helt uten verdi.

Artikkelen til Øystein Skundberg trekker de historiske linjene vedrørende psykisk utviklingshemmede og hvordan de har vært beskrevet og kategorisert innen medisin og spesialpedagogikk. Han skriver blant annet at kategorisering og klassifisering kan være viktige verktøy for forståelse, men kategoriseringer av mennesker styrer også hva man forventer av dem, og hvilke metoder man bruker overfor dem.

Mye takket være pionerer og foregangspersoner både i Europa og i Norge, er det ikke lenger slik at personer med utviklingshemming blir innesperret i store institusjoner uten behandling eller blir beskrevet som «ikke opplæringsdyktige». Men både rapporten fra Barneombudet, Nordahlrapporten og høringsuttalelsene i forbindelse med stortingsmeldingen som legges frem nå i høst, har vist at det er mange barn med vansker som ikke får den hjelpen de burde hatt.

Artikkelen til Berit Groven og Bodil Mørland beskriver tre nålevende pionerer som med sitt brennende engasjement har vært viktige bidragsytere for å forbedre og videreutvikle faget spesialpedagogikk. Disse tre har inspirert mange av dere lesere som arbeider innen forskning, i PPT, Statped, BUP og ikke minst i ulike utdanningsinstitusjoner. Så heldigvis finnes det også i dag flere ildsjeler som jobber hver dag for at de barna som har ulike utfordringer skal få en bedre hverdag.

Men skal det spesialpedagogiske fagfeltet få det løftet det så sårt trenger – må politikerne og bevilgende myndigheter innse at dette vil koste både i form av mer spesialpedagogisk kompetanse og økonomiske midler. Fagre ord og målsettinger i stortingsmeldingen må raskt følges opp med konkrete og forpliktende tiltak – og da må man lytte godt til dem det gjelder, deres nærpersioner og de som jobber hver dag i praksisfeltet.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud

ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo

Postboks 9191 Grønland

0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

redaksjonen@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Mona Jørgensrud

mj@hsmedia.no

Telefon 91 17 34 73

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 opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Thinkstockphoto

Årgang 84

ISSN 0332-8457



“ ... Utrygg tilknytning til nære omsorgspersoner kan medføre angst, søvnproblemer og konsentrasjonsvansker.

04

Etablering og utvikling av studieenheter i spesialpedagogikk - med utgangspunkt i tre pionerers livsfortellinger

Berit Groven og Bodil Mørland



16 Jeg har den ungen

Av en pedagogisk leder i barnehage og mor til et barn med spesielle behov

18 Karakterjag på kompetansemålskolen

Beate Heide og Rina Nicolaisen

28 Helhetslesing som et redskap for faglig og sosial inkludering for elever med store sammensatte lærevansker

Hilde Kolstad Danielsen og Grete Stabæk

38 Synshemming og kroppsøving

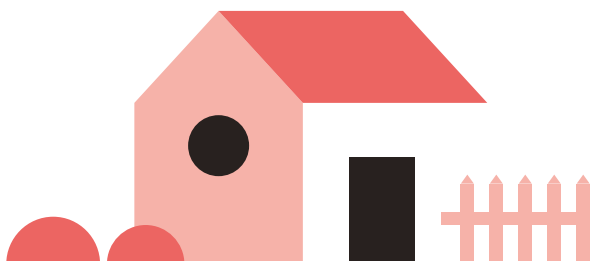
Sandra Elise Birkeland Baraas

48 Hoppe etter Wirkola eller Bokløv *Hvordan kan vi utforme bedre hjelpetilbud som gagnar den enkelte?*

Luuk L. Westerhof

58 Den historiske klassifiseringen av mennesker med psykisk utviklingshemming og Downs syndrom

Øystein Skundberg



Etablering og utvikling av studieenheter i spesialpedagogikk

– med utgangspunkt i tre pionerers livsfortellinger

Denne artikkelen bygger på intervjuer med tre fagpersoner som på ulike vis har preget etableringen og utviklingen av studieenheter i spesialpedagogikk her til lands: Palma Sjøvik, Marit Stemshaug og Edvard Befring.

AV BERIT GROVEN OG BODIL MØRLAND

Pionerer er mennesker som framstår som nyskapende og banebrytende innen et felt – her relatert til utdanning av spesialpedagoger. Denne artikkelen inngår som del av prosjektet *Barnehageprofesjonens historie (2013–2017)*, ledet av professor Tora Korsvold ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH). Ved å benytte livshistorie som metode, var siktemålet å etablere en sammenvevd historie – den personlige og den faglige med utgangspunkt i de kontekstene informantenes liv og virke utspiller seg i.

Utdanning av spesialpedagoger

Statens spesiallærerskole (SSL) ble etablert i 1961, med 1. og 2. avdeling. 1. avdeling besto av en generell innføring i spesialpedagogikk. 2. avdeling var linjedelt. Fem ulike spesialiseringer ble utviklet (audiopedagogikk, syns- og logopedi og linjer med hovedvekt

på henholdsvis evneretardasjon, hjerne-skade og tilpasningsvansker) (NOU 1973:15, *Utdanning av spesialpedagoger*). Fra 1990 inngikk Statens spesiallærerskole (SSLH) i Universitetet i Oslo, som Institutt for spesialpedagogikk (ISP).

Etter hvert ble det etablert utdannings-tilbud ved så å si alle høyskoler og universiteter med lærerutdanning eller studietilbud i pedagogikk (Forskningsrådet, 2014), ved DMMH fra 1982. Med åra ble det opprettet noen hovedfagstilbud og doktorgradsløp ved en del av utdanningsinstitusjonene, fra 2003 betegnet som mastergrad og ph.d.

Denne artikkelen har følgende problemstilling som omdreiningspunkt: *Hva mener tre pionerer var bakgrunnen og motivasjonen for å initiere og utvikle studieenheter i spesialpedagogikk?*

Profesjonsforskning med livshistorie som metode

Profesjonsforskning handler logisk nok om forskning på profesjoner. Spesialpedagog er en profesjon, det vil si det er en såkalt halvprofesjon eller en semiprofesjon (Støkken, 2002), noe som blant annet innebærer at denne profesjonen har svak jurisdiksjon. Det er med andre ord ikke bare spesialpedagoger som kan gjennomføre spesialpedagogiske oppgaver; spesialpedagog er ikke en beskyttet tittel. I denne undersøkelsen fokuserer vi imidlertid ikke på spesialpedagog som profesjon, men på et utvalg av tre fagpersoner som har arbeidet med utdanning av spesialpedagoger. De tre inngår blant dem som tidlig preget utdanningstilbudet i spesialpedagogikk, i ulike roller og i til dels samme eller overlappende tidsperioder.

Vi som skriver denne artikkelen, er forskere som går inn i dette prosjektet med om lag samme bakgrunn som informantene. Vi har erfaring fra praksisfeltet og har over år arbeidet med utdanning av spesialpedagoger. Det er imidlertid ikke uvanlig at medlemmer av profesjonen forsker på egen profesjon (Laursen, 2004), noe som selvfølgelig utfordrer forskerens innenfra-opplevelse og utenfra-analyse (Fossåskaret, 1997). Repstad (2007) peker på styrken i at forskere kjenner feltet, samtidig som det å forske på egen profesjon, altså det å ha nærhet til profesjonen, utfordrer krav til analytisk avstand.

Definisjonene på livshistorie som forskningstilnærming er mange. Tierney (2000) oppsummerer livshistorie som forskningsmetode slik:

Life history is a culturally produced artifact in one light and an interpretive document in another. It might be defined by way of method (interviews, observations), theoretical vantage point (hermeneutics, phenomenology), and disciplinary perspective (psychology, anthropology, sociology). [...] Life history is related to biography, it is a retrospective account, and it involves some form of narrative statement (Tierney, 2000, s. 539).

En fortelling er ikke livet selv, den er et artefakt, et kunstprodukt, et utdrag fra et liv – det de respektive informantene formidler i intervjusituasjonen. Selve fortellingen, narrativet, kan beskrives som forholdet mellom *hva* som blir fortalt, *hvordan* det blir fortalt, for *hvem*



Edvard Befring



Palma Sjøvik



Marit Stemshaug

De tre inngår blant dem som tidlig preget utdanningstilbudet i spesialpedagogikk ...

Pionerer er mennesker som framstår som nyskapende og banebrytende innen et felt.

det blir fortalt, og *hvor* det blir fortalt, det vil si den konteksten eller de kontekster fortellingen innrammes av (Stephens & Trahar, 2012, i Stephens, 2017). Livshistorie som forskningsmetode inngår i et kvalitativt metoderepertoar og representerer slik en generering av kunnskap gjennom menneskers subjektive fortellinger. Livshistorie som metode er forankret i en hermeneutisk-fenomenologisk forskningstradisjon (Goodson, 2017); en paraplybetegnelse for ulike tilnærminger innen kvalitativ forskning (Mischler, 1999; Stephens, 2017).

Hensikten med bruk av livshistorie som forskningsmetode er sammensatt. Cole & Knowles, (2001, s. 11) hevder det handler om å forstå en situasjon, et yrke, et forhold. Innen denne spesifikke metodologien spiller informantenes fortellinger en sentral rolle, fortellinger som ifølge Goodson (2017, s. 5) er: «[...] fully 'located' in their time and place – stories of action within theories of context». Våre tre informanternes livshistorier danner med andre ord utgangspunktet for fortellingen om en tidlig fase i utdanning av spesialpedagoger i Norge.

Planlegging og gjennomføring av intervjuer

Bruk av livshistorie i pedagogisk forskning kan gjennomføres som en såkalt full livshistorie, noe som innlemmer lærerens/informantens livssyklus (Goodson, 1991). Intervjuer kan også avgrenses til for eksempel stadier i lærerens yrkesbane, kritiske hendelser i profesjonssammenheng eller utdanningsinstitusjoner og fags utvikling over år (Goodson, 2000). Vi har gjennomført intervjuer basert på den fulle livshistorie, det vil si med utgangspunkt i informantenes oppvekst, utdanningsmuligheter og utdanningsvalg. Slik kan det sies at vi har valgt en vid inngang til det som er temaet for prosjektet: initiering og utvikling av studieenheter i spesialpedagogikk.

Som en del av forberedelsene til intervjuene satte vi oss inn i det som er skrevet om og av de tre informantene. I tillegg hadde vi personlig kjennskap til to av informantene. Det innebar at vi ved utarbeiding av intervjuguiden kunne vise til for eksempel omtale av dem som innledning til et spørsmål. Vi kompletterte vår tidligere kunnskap om utdanning i spesialpedagogikk – fra kurs og praksis ved de tidligere statlige spesialskolene og fram til etableringen

av utdanningstilbud ved høyskoler og universiteter. Også aktuelle statlige føringer for slike utdanninger (jf. bl.a. NOU 1973: 15 *Utdanning av spesialpedagoger*) samt andre saksrelevante tilfang tok vi med. Dette var forberedelse inn mot utarbeiding av intervjuguider og bidro også til måten vi stilte oppfølgingsspørsmål på underveis i intervjuene.

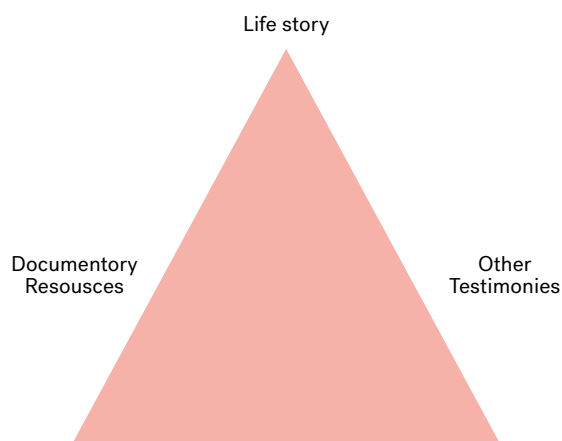
Intervjuguidene fulgte i hovedsak samme lest for alle informantene, men med visse tilpasninger. Vi tok for oss bakgrunn (familie), valg av utdanning og type utdanning, yrkeserfaring generelt, men med hovedvekt på etableringsfasen av studieenheter i spesialpedagogikk, samt generelt engasjement. Dette kan betegnes som semistrukturerte intervjuer, med forhåndsbestemte hovedtemaer, men med stor frihet til å følge opp informantens svar under intervjuene (Thagaard, 2009; Befring, 2015). Vi vektla å stille åpne spørsmål, dvs. i form av det Goodson & Sikes (2001, s. 28) omtaler som «interview conversations», det vil si relativt ustrukturerte og uformelle samtaler.

Etter avtale ble intervjuene med Palma Sjøvik og Marit Stemshaug gjennomført hjemme hos dem, mens intervjuet med Edvard Befring ble gjennomført på Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo (ISP v/UiO). De har alle tre samtykket i at deres fulle navn brukes, og uten det ville for så vidt et prosjekt som dette ikke vært meningsbærende.

Fra livsfortelling til livshistorie

Sammenhengen mellom livsfortelling (life story) og livshistorie (life history) kan illustreres som i figur 1 (Goodson, 2017, s. 5):

Intervjuene med hver av de tre informantene danner grunnlaget for de respektive livsfortellingene, slik de ble fortalt der og da til oss forskerne. Hvert av intervjuene varte et par timer. Vi fikk et interessant og omfattende datamateriale. Intervjuene ble transkribert i form av en full transkripsjon, det vil si at også pauser og fyllord, slik som «eh ...», «ikke sant» osv., ble nedtegnet. I gjengivelse av sitat fra informantene er imidlertid disse fyllordene utelatt (Knowles, 2001). Intervjuene ble transkribert til bokmål, altså til et normert skriftspråk. Livsfortellingen, «the life story», danner utgangspunktet, og gjennom den veves et liv – livet i fragment, med blant annet særmerkte og kritiske



hendelser og vendepunkt (Goodson, 2000), slik de i denne undersøkelsen formidles fra tre informanter, alle om lag 80 år, og med hovedvekt på deres virke som utdannere av spesialpedagoger.

Transkripsjonene ble kodet. Hva framhevet de respektive informantene som betydningsfullt? Hvilke hendelser og vendepunkt trakk våre informanter fram? Hva framsto som tilnærmet sammenfallende sider ved deres historier, og hva var ulikt? De tre skriftlige livsfortellingene ble konstruert på bakgrunn av vår fortolkning av de respektive intervjuene, altså et ledd i en hermeneutisk prosess med å forstå, analysere og fortolke de tre livsfortellingene. Og, som så ofte i anvendelse av kvalitative intervjuer, tok en begynnende analyse til under intervjuene.

Ryan og Bernard (2000, s. 780) hevder at koding er hjertet og sjelen i hele tekstanalysen, og at koding tvinger forskeren til å ta avgjørelser om meningsinnholdet i store sammenhengende tekstblokker. Slik arbeider forskeren trinnvis for å finne mening i tekstutsnitt som har sammenheng med hverandre, for i neste omgang å etablere kategorier. I arbeidet vårt videre med analysen av data inngår vår egen forforståelse, våre «fordommer», i prosessene – i planleggingen av undersøkelsen, i gjennomføringen, i analysen og i presentasjonen. Vi har begge, som tidligere nevnt, omfattende erfaring med blant annet utdanning av spesialpedagoger. Vi har våre synspunkt og

både felles og spesifikke interesser innen feltet. Og vi har våre kjepphester! Selvfølgelig virker dette inn på denne undersøkelsen, selv om vi har bestrebet oss på bevissthet om vår forforståelse gjennom hele prosessen.

Den personbaserte fortellingen, livsfortellingen, representerer en meningsfortetning av data (Goodson, 2000, 2017); et sammendrag av den enkeltes fortelling. Alle de tre informantene i denne undersøkelsen har fortalt om barndom, utdanning og livet som utdannere av spesialpedagoger. Gjennom kontekstualisering, historisering og politisering av sentrale sider ved disse fortellingene (Goodson, 2000, 2017) er det etablert et utsnitt av historien om tidlige faser i etableringen av utdanningsenheter i spesialpedagogikk.

Det har utkrystallisert seg fire temaer som vi vil presentere og drøfte:

- Oppvekst, skolegang og utdanningsmuligheter
- Veier og omveier i utdanning
- Utvikling av studieenheter i spesialpedagogikk og virke i høyere utdanning
- Vendepunkt og utviklingslinjer

Oppvekst, skolegang og utdanningsmuligheter

Palma Sjøvik, Marit Stemshaug og Edvard Befring er alle født på siste del av 1930-tallet, et tiår preget av økonomiske nedgangstider – også i Norge. Alle tre formidler at de har hatt en god barndom.

Marit Stemshaugs barndom var imidlertid en del preget av at hennes mor var syk, og at hun fra tidlig alder i sterkere grad enn jevnaldrende var omsorgsgiver. Hun vokste opp på en gård der det bodde flere generasjoner, så hun hadde mange mennesker rundt seg. Palma Sjøvik, som ett av sju søsken, vokste opp på en øy. Faren etablerte i sin tid en landhandel og fiskeribedrift som etter hvert ekspanderte. Fri lek og arbeid preget barndommen. Edvard Befring var eldst i en søskenflokk på fire og formidler en sentral verdi fra sin oppvekst: *ikke snakke stygt om noen*. Han forteller også om et hjem preget av omsorg for andre. Hans mor var utdannet sykepleier, og hele grenda kom til henne med sine plager. Ingen av foreldrene til disse tre hadde høyere utdanning.

Marit Stemshaug forteller at det særlig var hennes mor som inspirerte henne til å ta utdanning, noe hun selv ikke

hadde hatt anledning til å ta. Etter morens ønske gikk hun på husmorskolen etter å ha avlagt examen artium. 1950-tallet er omtalt som husmorens storhetstid (Frønes, 1994). Også Palma Sjøvik tok husmorskolen, som ledd i kvalifisering til opptak til barnehagelærerutdanning. Hennes foreldre la vekt på at alle i søskenflokket fikk utdanning. For Edvard Befrings del var historien noe annerledes. Han hadde fullført obligatorisk sjuårig folkeskole og gikk på framhaldsskolen. Han forteller om framhaldsskolelæreren, som var en nyutdannet cand.philol. fra UiO, som kom hjem til foreldrene og klart formidlet at Edvard burde fortsette utdanningen og søke seg til gymnaset, i dette tilfellet Firda landsgymnas. Edvard ble den første i bygda til å ta examen artium. Mens Palma Sjøvik og Marit Stemshaug hadde eksplisitt støtte fra familien til å ta videre skolegang og utdanning, er det for Edvard Befrings vedkommende framhaldsskolelæreren som konkret åpnet for tanken om videre skolegang: et vendepunkt.

De tre informantene våre tok del i den veksten som fant sted i skole og høyere utdanning i tida etter 1950. Realskolene fordoblet elevtallet i perioden 1955–1985, og det var tilsvarende for gymnasene i perioden fra 1959–1965 (Monsen, 1993). Utdanning ble sett på som et gode, både på person- og samfunnsnivå. I tillegg satset myndighetene på å gi like muligheter til utdanning, uavhengig av økonomisk, sosial og geografisk bakgrunn (ibid.). Statens lånekasse for utdanning ble opprettet i 1947, som et ledd i å skape mulighet for utdanning for flere og å lette rekrutteringen. Offentlig sektor økte innsatsen når det gjaldt undervisningsformål, fra cirka 2 prosent av brutto nasjonalprodukt i 1950 til 5 prosent i 1970. Andelen kvinner i videregående og høyere utdanning var på 17 prosent av den kvinnelige befolkningen (16–24 år) i 1952. Den økte til 72 prosent i 1991 (ibid.). Fra 1960 blir kvinner stadig sterkere representert i høyere utdanning (Stølen & Aamodt, 2004).

Veier og omveier i utdanning

Våre tre informanter har hatt noe ulike veier i høyere utdanning. Palma Sjøvik var tidlig klar på sitt ønske: Hun ville bli barnehagelærer. Gjennom utdanning og praksis ble interessen for spesialpedagogikk vekket, først fra praksis på en blindeskole og en døveskole under barnehagelærer-

utdanningen, deretter gjennom erfaring fra en barnehage i Molde hvor hun var styrer/barnehagelærer i fire år. Blant barna i barnehagen var det to barn med utviklingshemming og et barn med cerebral parese. Palma Sjøvik var opptatt av å bidra til at barn som dem skulle få mulighet for god læring og utvikling, som hun uttrykte det. Siden søkte hun stilling på et nyopprettet daghjem for «åndssvake», som det da het. *Røde Kors barnehjelp daghjem for åndssvake barn* lå på Ila i Trondheim og var det tredje i sitt slag her i landet. Fra bestyrerinne Palma Sjøviks årsberetning for 1961 og 1962 kan vi lese:

Overfor barna er det viktig at vi setter krav som er tilpasset evner og utviklingsnivå. Gir vi dem for lette oppgaver og hjelper dem for mye, får de ikke anledning til å strekke seg – og de blir kanskje mer handikappet enn de behøver å være. For mye hjelp er i de fleste tilfelle en «bjørnetjeneste». På den andre siden er det farlig med for store krav og for vanskelige oppgaver. Barna vil da lett resignere og *miste* gleden ved det de holder på med. [...] I ett og alt trenger barna oppmuntring og anerkjennelse (Røde Kors daghjem, 1962, s. 10–11).

Det framgår også at arbeid med skolefag og andre aktiviteter tillegges verdi, avhengig av om aktivitetene bidrar til å gjøre barna «[...] til lykkeligere og mer harmoniske mennesker» (ibid.). Fra slutten av 1950-tallet ble det fra enkelte hold reist krav om at de barna som bodde i åndssvakeinstitusjoner, måtte få tilrettelagt opplæring (jf. abnormskoleloven av 1881 og ikke minst revisjonen av denne i 1915, med bestemmelse om oppretting av pleie- og omsorgshjem for «ikke dannelsesdyktige åndssvake», en skjebnesvanger formulering for barn som fikk diagnosen åndssvak). Kirke- og undervisningsdepartementet skriver i et brev til Samordningsrådet for åndssvake i 1962, her gjengitt fra Blomkomiteens innstilling:

Ut fra det almene prinsipp at alle som vokser opp har rett til opplæring alt etter evner, og intensjonene i folkeskoleloven, mener departementet at § 26 i folkeskoleloven kan anvendes [...] (Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v., 1970, s. 19).

Med forankring i folkeskoleloven av 1959 ble det funnet hjemmel til å igangsette undervisning ved blant

annet institusjoner for åndssvake. Skoleåret 1966–67 ble det gitt opplæring for vel 700 elever i slike institusjoner (St. meld. nr. 88 (1966–67) *Om utvikling av omsorgen for funksjonshemmede*). Etableringen av et opplæringstilbud for utviklingshemmede på daghjemmet for åndssvake barn på Ila i Trondheim representerte med andre ord ett av de svært tidlige tilbudene i så måte. Historisk sett ble rett til opplæring og anerkjennelse av utviklingshemmede som deltakere i samfunnet, ikke nødvendigvis en enkel og god historie (jf. bl.a. Haug, 1998), men dette utdyper vi ikke nærmere i denne sammenhengen.

Erfaringene fra daghjemmet førte til at Palma Sjøvik gjennomførte 1. og 2. avdeling i spesialpedagogikk (logopedi) ved Statens spesiallærerhøgskole. Noen år senere fikk Palma Sjøvik nærmest beskjed av DMMHs legendariske rektor, Astrid Vatne (1913–2002), om å søke stilling ved høgskolen. Astrid Vatne, rektor fra 1947 til 1980, beskrives som en engasjert og svært pregnant lærer og rektor ved det som først var Menighetspleiens Barnevernsinstitutt, senere Dronning Mauds Minne (Stemshaug, 1983). Palma Sjøvik forteller:

Ja, i 1972, da begynte jeg. Ja da, det stemmer. Og da var det Astrid Vatne som ringte og sa at «du skal begynne hos oss, du». Sånn var det den gangen, vet du. Da sto ikke folk i kø for å bli lærere på førskolelærerutdanningen. Så det var jo den måten jeg kom dit på. Men jeg opplevde veldig raskt at jeg burde ha mer utdanning for å være lærer på Dronning Mauds Minne. Og jeg så det som viktig at utdanningen av førskolelærere ble styrket med spesialpedagogisk kompetanse.

Noen år etter ansettelsen ved DMMH tok Palma Sjøvik hovedfag. Erfaring og et ønske om å høyne sin faglige kompetanse lå som føringer for gjennomføringen av embetsstudiet i spesialpedagogikk. Palma Sjøviks vei til utdanning synes å vise en klar utviklingslinje. Hun ble den første som hadde hovedfag og embetsstudiet i spesialpedagogikk ved DMMH.

For Marit Stemshaugs vedkommende var veien til høyere utdanning noe mer kronglete, en vei som nok er gjenkjennbar for mange kvinner. Etablering av familie og en ektemann i utdanning medførte at Marit Stemshaug

startet på førskolelærerutdanningen i rimelig voksen alder. Erfaringer fra ulike typer arbeid i Oslo forsterket et engasjement hun bar med seg fra tidlige livserfaringer: betydningen av rettferdighet. Tilbake i Trondheim bidro Marit Stemshaug til etablering av en barnehage. Hun fikk arbeid ved daghjemmet der Palma Sjøvik var bestyrer, og hun oppfordret Marit Stemshaug til å søke førskolelærerutdanningen ved DMMH. Ferdig utdannet arbeidet hun i flere barnehager, primært som styrer. Hun gjennomførte deretter 1. og 2. avdeling spesialpedagogikk ved Trondheim lærerskole og etter hvert embetsstudiet i spesialpedagogikk ved Statens spesiallærerhøgskole.

Edvard Befring var i tvil om utdanningsvalget etter å ha fullført examen artium på landsgymnasiet. Han ble cand.mag. med realfag i fagkretsen, men trivdes dårlig med realfagene. Men det å ha lært blant annet «statistikk ut og inn» kan kanskje ikke karakteriseres som en omvei. Han har jo blant annet publisert bøker om forskningsmetode og vært leder av mange og omfattende forskningsprosjekter. Like fullt, da han ble tilsatt som vitenskapelig assistent ved pedagogisk institutt på oppfordring fra instituttets daværende leder, professor Johs. Sandven (1909–2000), opplevde Befring det som et «coming home», «en åpenbaring», som han uttrykker det. Magistergraden i pedagogikk ble avlagt i 1965, og senere fullførte han doktorgraden og ble dr.philos. i 1971. I 1967 hadde han for øvrig ferdigstilt manus til en doktoravhandling som aldri ble innlevert, men som ble tillagt betydelig vekt da han allerede i 1972 ble erklært professorkompetent.

Både Palma Sjøvik, Marit Stemshaug og Edvard Befring har i hovedsak fulgt en utviklingslinje med utdanning og tematikk de har vært særlig opptatt av. Kan hende er det nærliggende å spore tidlige inntrykk hos alle tre – inntrykk som videre formet et livslangt engasjement innen spesialpedagogikk. For Palma Sjøvik skapte møter med barn med funksjonsnedsettelse et ønske om og et behov for utdanning innen spesialpedagogikk. Det samme kan sies om Marit Stemshaug: De tidlige sporene knyttet til betydningen av rettferdighet, og møter med barnehagebarn med utfordringer knyttet til konsentrasjon og atferd. Edvard Befring referer til året han arbeidet som lærervikar ved Ulvsnesøy spesialskole for gutter med tilpasningsvansker.

Valg om å ta utdanning og faktiske utdanningsvalg kan neppe bare forstås på bakgrunn av bestemte hendelser; her er det flere faktorer som samvirker.

Utvikling av studieenheter i spesialpedagogikk og virke i høyere utdanning

Alle våre tre informanter uttrykker skepsis knyttet til dagens omfang av studieenheter i spesialpedagogikk og tilhørende praksis. Undervisningen på den tidligere 1. avdeling i spesialpedagogikk var omfattende, her med et sammendrag fra undervisningsplanen for 1971–72 fra Statens spesiallærerskole (SSL).

Første avdeling tar sikte på å gi en bred, generell innføring i spesialpedagogiske emner. [...] Undervisningen er lagt opp over 2 semestre med ca. 450 timer teori og med ca. 120 timer praksis, likt fordelt mellom undervisning i leseklinner og ulike former for hjelpe/støttegrupper. [...] Dessuten er det en del tid avsatt til ekskursjoner (Gjessing 1973, s. 7).

Det såkalte Aarek-utvalget foreslo at grunnutdanningene for lærere burde inneholde elementer av spesialpedagogikk (NOU 1973:15 *Utdanning av spesialpedagogar*). Både førskolelærerutdanningen og allmennlærerutdanningen ble treårige fra tidlig på 1980-tallet. Videre foreslo utvalget utvikling av flere studietilbud i spesialpedagogikk. Det ble stipulert et behov for 8500–9500 personer med ettårig utdanning (1. avdeling), 4000–5000 personer på adjunktnivå (2. avdeling) og 500–600 personer med utdanning på lektornivå. Utvalget la også føringer for utviklingen av studieenheter ved spesialpedagogiske høyskoler eller universiteter, pedagogiske høyskoler / andre lærerutdanningsinstitusjoner og korrespondansekurs, sommerkurs og lignende i tilknytning til lærerutdanningsinstitusjoner (ibid.).

Mange studietilbud i spesialpedagogikk ble utviklet fra 1970-åra og framover. I 2014 ble det gjennomført studieenheter i spesialpedagogikk ved 19 utdanningsinstitusjoner i Norge (Forskningsrådet, 2014). Med innføring av treårige grunnutdanninger for lærere i barnehage og skole ble 1. avdeling i spesialpedagogikk delt. Den første halvårsheten skulle i prinsippet inngå i grunnutdan-

ningene. En nasjonal rammeplan for en halvårsheten i spesialpedagogikk ble utarbeidet på grunnlag av rundskriv F-26781 (ibid.). Denne rammeplanen varte fram til 2003 (jf. Kvalitetsreformen av høyere utdanning).

Palma Sjøvik deltok aktivt i utviklingen av 1. avdeling i spesialpedagogikk før den nasjonale rammeplanen ble innført. I og med at DMMH er en privat høyskole, var godkjenningsordningen svært omstendelig. Praksis utgjorde en sentral del av planen, altså en vektlegging av profesjonsutvikling: «ikke mulig å lese seg til», ifølge Palma Sjøvik. Diskusjoner blant studenter ble vektlagt blant annet med tanke på betydningen av holdningsskapende arbeid. Barn og unge med funksjonsnedsettelse ble i samtida ikke alltid møtt med respekt fra for eksempel ansatte i barnehager. På slutten av 1980-tallet ba daværende rektor henne om å utarbeide forslag til studieplan for 2. avdeling i spesialpedagogikk ved DMMH. Godkjenningsordningen var fremdeles omstendelig. Interessen i praksisfeltet var stor, og høsten 1993 startet endelig det første studentkullet. I samarbeid med NTNU utgjorde de to avdelingene i spesialpedagogikk substansen i hovedfaget spesialpedagogikk. Ved SSL/SSLH var studieenheter i spesialpedagogikk, som tidligere beskrevet, etablert tidlig på 1960-tallet.

Ved både DMMH og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo var (og er) det gode søkertall på studieenheter i spesialpedagogikk. Etablering og dimensjonering av studieenheter er temaer både Palma Sjøvik, Marit Stemshaug og Edvard Befring trekker fram. Palma Sjøvik viser til diskusjoner, blant annet i lærerråd, knyttet til ressurstilgang og ressursfordeling mellom ulike videreutdanningsenheter ved DMMH. Hun opplevde tidvis «å stå i striden» for tilstrekkelige ressurser til studieenheten i spesialpedagogikk. Marit Stemshaug erfarte at det å fokusere på lek og «leiksamlinga» ikke «lå i tida». Hun opplevde motstand både fra studenter og ledelse og at hennes engasjement ikke var «tidsriktig». Men Marit Stemshaug opprettholdt sitt engasjement, motstand til tross.

Akkurat det – «å stå i striden» – beskriver også Edvard Befring. Han peker på konfliktene ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved UiO på slutten av 1960-tallet og inn i 1970-åra, som var preget av strid mellom to fagpolitiske leire, en radikal og en konservativ. Denne striden

gikk langs flere akser og var blant annet knyttet til faglig demokrati, ledelse, studieprogram og pensum. Han viser til at han «ikke eksisterer godt i konflikter». Så da han ble anmodet om å søke professorat i pedagogisk psykologi ved universitetet i Århus, takket han ja, og vant fram i den lange rekken av søkere. Etter fire år i Århus (1972–1976) ble han oppfordret til å tiltre som rektor ved Statens spesiallærer-skole (SSL), som det da het. Han insisterte imidlertid på en ordinær tilsettingsprosess og kom til å bli skolens banebrytende rektor i perioden 1976–1987. Allerede det første året utviklet han hovedfag i spesialpedagogikk, til tross for stor motstand, ikke minst fra Lærerutdanningsrådet og fra Pedagogisk forskningsinstitutt. I NOU 1973: 15 *Utdanning av spesialpedagogar* ble det jo argumentert for oppretting av utdanning på lektornivå, altså hovedfag. Aarek-utvalget beskriver hovedtrekk i dette studiet:

Det skal m.a. ta seg av dei mest krevjande oppgåvene i samband med behandlinga av utviklings- og funksjonshemma elevar. [...] Dei karakteristiske trekk ved dette studietilbodet fører med seg at andre noverande studietilbod i denne samanheng ikkje strekk til. Det er difor naudsynt at det blir oppretta eit essensielt *nytt* studietilbod (s. 83).

Grunnlaget for etablering av hovedfag i spesialpedagogikk var slik sett beredt (jf. også Gjessing, 1973), men den faktiske etableringen skapte strid, der et møte i departementet til slutt innebar klarsignal til oppstart fra høsten 1976. Det ble også strid videre om antall studenter – fem, sa Lærerutdanningsrådet. I det første kullet ble det tatt opp 30, og Befring sto i striden! Senere, i 1986, ble det ved kongelig resolusjon vedtatt at Spesiallærerhøgskolen (SLLH) kunne tildele doktorgrad i spesialpedagogikk. Det var en sensasjon, og det skapte også sterk motstand fra enkelte institutter ved Universitetet i Oslo. De to første som dis-

puterte, gjennomførte det for øvrig ved Det medisinske fakultetet. Befring gikk av som rektor i 1987 og ledet deretter doktorgradsprogrammet ved Institutt for spesialpedagogikk i over femten år.

Endringer i høyere utdanning bidro også til større satsing på akademisering av utdanning, også av profesjonsutdanningene, og de ansatte måtte skolere seg. Befring forteller om et omfattende opplegg ved SSLH fra slutten av 1970-tallet for å løfte personalets kunnskap om forskning og forskningsmetoder. Dette var en kompetanseutvikling som pågikk i mange år på frivillig basis, og som forteller om et stort faglig engasjement. Denne skoleringsen fant således sted hver fjerde helg på fredag ettermiddag og lørdag.

Marit Stemshaug arrangerte seminarer om «leiksamlinga» for kolleger ved DMMH med samme sikte – kompetansedeling og kompetanseutvikling. Erfaringer både fra grunnutdanningen og videreutdanningen i spesialpedagogikk tilsa et sterkt behov for en pensumbok i spesialpedagogikk. Derfor tok Palma Sjøvik, etter at hun ble pensjonist, initiativ til boka *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (siste utgave: «*barnehagelærerutdanningen*»). Hun er både forfatter av flere kapitler og redaktør av boka. Marit Stemshaug har også publisert i tråd med sin utviklingslinje og interesse for barn med sosiale og emosjonelle vansker. I tillegg har hun publisert artikler om leiksamlinga. Edvard Befring har vært usedvanlig produktiv når det gjelder skriving av artikler, bokkapitler og bøker. I tillegg har han hatt redaktøransvar for flere bøker om spesialpedagogiske temaer.

Så følger de da sine utviklingslinjer, disse tre? Det er vel slik for oss mennesker at vi preges av barndom, ungdomstid, ulike livshendelser, samtidig som vi også er «pregere». Med fare for å overfortolke vil vi peke på visse sider ved Palma Sjøvik, Marit Stemshaug og Edvard

De tre informantene våre tok del i den veksten som fant sted i skole og høyere utdanning i tida etter 1950.

Befrings livsfortellinger som muligens gir signaler om deres respektive linjer i utdanning av spesialpedagoger, der også visse vendepunkt synes å ha hatt betydning.

Vendepunkt og utviklingslinjer

Tripp (1994) viser til at termen «critical incident» har sitt opphav i biografi og betegner en spesiell opplevelse som representerer et vendepunkt i livet, hendelser som i sitt vesen er sjeldne. Cole & Knowles (2001) anvender en tilsvarende betegnelse: *epiphanies*. De skriver at dette er hendelser eller omstendigheter som vi vender tilbake til når vi søker i fortida og forsøker å finne meningen med livet (Cole & Knowles 2001, s. 120). Denzin (i Allgood & Flem, 2003) benytter begrepet «turning points», vendepunkt, som har et tilsvarende innhold: Opplevelser eller kriser i livet som får betydning for identitetsutvikling, og som gjerne blir løftet fram i livshistorisk forskning.

Alle våre tre informanter viser under intervjuet til ulike vendepunkt. Det var andre mennesker som gjennom sine handlinger representerte et vendepunkt for dem, eller det kunne være spesifikke erfaringer som ble tillagt en særskilt betydning for videre veivalg.

Edvard Befring viste til framhaldsskolelæreren som kom hjem og ga anbefaling om at gutten burde søke lands-gymnaset. Han legger også professor Johs. Sandven ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo stor betydning. Han hentet inn Befring som vitenskapelig assistent, noe som jo fikk umåtelig stor betydning for Befrings videre vitenskapelige karriere. Både Palma Sjøvik og Marit Stemshaug viser til mennesker i deres liv som påvirket deres utviklingslinjer. Palma Sjøviks øvingslærer under barnehagelærerutdanningen sendte henne en stillingsannonse, og Palma Sjøvik søkte og fikk jobb i Trondheim på daghemmet for barn med utviklingshemming, der også Marit Stemshaug senere ble tilsatt. Palma Sjøvik anbefalte henne å søke førskolelærerutdanning. Senere ble de begge etter hvert bedt om å søke stilling ved DMMH av rektor Astrid Vatne – en kunne nesten bruke betegnelsen beordret! Befring ble oppfordret til å overta rektorstillingen ved spesiallærerskolen. Han insisterte imidlertid på en ordinær tilsettingsprosess, ble tilsatt og hadde ved SSL/SSLH/ISP det han betegner som

«en eventyrlig tid», som rektor, som landets første professor i spesialpedagogikk og som en sentral utvikler av faget. Dette viser eksempler på mennesker som har bidratt til vendepunkt i våre informanters liv, i karrierevalg og også når det gjelder spesifikke utviklingslinjer.

Andre mennesker kan bidra til å skape vendepunkt i våre liv – også i profesjonssammenheng. Det kan også være spesifikke erfaringer som kan karakteriseres som vendepunkt. Ut fra vår fortolkning av informantenes fortellinger vil vi nå peke på noen slike vendepunkt. Når det gjelder Palma Sjøviks fortelling, er det tre ulike vendepunkt vi vil trekke fram. Hun sluttet på barnepleierutdanninga fordi hun ikke likte måten barn ble behandlet på. Det framtrer som et verdistandpunkt. Videre gjorde det et tydelig inntrykk at det var to barn med utviklingshemming og et barn med CP i den barnehagen hun først arbeidet i. Hun ville, som hun uttrykte det, gjøre noe for barn med spesielle behov. Senere, som bestyrerinne for Røde Kors daghjem for barn med utviklingshemming, ønsket hun å få opprettet et skoletilbud for barna i skolealder. Hun forteller om en gutt som ikke syntes det var greit å gå på daghemmet. Men da de ordnet et lite rom med pulter, kom gutten stolt hjem og fortalte at nå gikk han også på skole, slik som andre barn på hans alder.

Når det gjelder Marit Stemshaug, har vi tidligere pekt på hennes framheving av betydningen av rettferdighet. Hennes fortelling er primært forankret i erfaring fra egen skoletid: Hun hørte om lærere som behandlet elevene i klassen ulikt, avhengig av prestasjoner. Elever som etter læreres oppfatninger ikke presterte godt, ble gjort narr av og ikke vist respekt. Dette var i en tid da betegnelsen «mobbing» ikke var oppfunnet. Men i dag vet vi at fenomenet fantes, både blant elever og lærere. Skoleeleven Marit Stemshaug reagerte sterkt når hun hørte om utilbørlig atferd fra lærere. Siden erfarte hun «i livets harde skole», for eksempel fra arbeid i skrubben på en kafé i Oslo til videre avansement i samme bedrift, at *rettferdighet* har mange ansikter og fasonger. Gjennom arbeid i barnehage fikk hun erfaring med barn som framsto som urolige og ukonsentrerte.

Edvard Befring har mangslungne og omfattende erfaringer. I intervjuet forteller han om naboenta med Downs

De har alle tre en familiebakgrunn der det ikke var tradisjon for å ta høyere utdanning.

syndrom som han gikk på folkeskolen sammen med, og som ofte satt på orgelkrakken sammen med ham når han spilte orgel. Han forteller også om erfaringer fra Ulfsnesøy offentlige skole for barn og unge med tilpasningsvansker i tida før han bestemte seg for hvilken utdanning han ville ta. Han beskriver hvordan han her igangsatte mange aktiviteter, blant annet idrettsaktiviteter. Mye av Edvard Befrings faglige virke og mange av hans faglige publikasjoner er forankret i respekt for enkeltmennesket og tiltro til den enkeltes potensial.

Avrunding og veier videre

Dette prosjektet, disse intervjuene med Palma Sjøvik, Marit Stemshaug og Edvard Befring, hadde sitt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hva mener tre pionerer var bakgrunnen og motivasjonen for å initiere og utvikle studieenheter i spesialpedagogikk?*

For disse tre informantene våre er det særlig tre faktorer som synes å stå som sentrale bakgrunner for initiering og utvikling av studieenheter: utviklingslinjer, verdiforankring og engasjement. Disse faktorene framtrer i materialet som både sammenvevde og pregnante. Palma Sjøvik, Marit Stemshaug og Edvard Befring har gjennom sine fortellinger også vist til et annet felles trekk. De har alle tre en familiebakgrunn der det ikke var tradisjon for å ta høyere utdanning. Muligheter for utdanning bidro til at de hadde anledning til å velge utdanningsvei. Å kunne velge står som motsats til en foreskrevet rolle. Nokså forenklet uttrykt kunne dette være: du ble det du ble født til; som far, så sønn; som mor, så datter – altså kjennetegn på livsmønstre i tidligere epoker, blant annet under modernismen, med glidende overganger til og samvirke med postmoderne trender. I en postmoderne kontekst, eller senmodernisme vidt forstått (Fürst & Nilsen, 1998; Tierny, 2000), åpnes nye muligheter for identitetsdanning (Giddens, 1991) og ulike veivalg til utdanning, for noen betegnet som en klassereise (Ambjørnsen, 1996).

Karin Sveen formulerer det slik i boka *Klassereise: et livshistorisk essay* fra 2001:

For min generasjon arbeiderungdom var den første som i stor skala, gjennom nyervervet mulighet til studier ved

høgskoler og universiteter i tiårene etter andre verdenskrig, la ut fra egen samfunnsklasse på en ferd som kan kalles *klassereise* (s. 11).

Ingen av informantene viser til klasse eller klassereise som begrep eller opplevelse. Det er betydningen av muligheten de fikk til å ta utdanning som løftes fram. Ambjørnsen uttrykker det slik i boka *Mitt förnam är Ronny* (1996): «Bildning ble det samme som utbildning, inte ett mål utan ett medel att nå andra mål» (s. 75). Det har våre informanter gjort, tatt utdanning, nådd andre mål.

Palma Sjøvik, Marit Stemshaug og Edvard Befring var alle tre attraktive for stillinger i høyere utdanning, her relatert til studieenheter i spesialpedagogikk: De ble «kallet». De deltok tidlig i utvikling av studieenheter i spesialpedagogikk på henholdsvis DMMH og nåværende ISP, med blant annet utvikling av studieplaner og utvikling av faget. Befring var jo også rektor og hadde slik en særskilt påvirkningskraft når det gjaldt utvikling av ISP, med blant annet etablering av hovedfag og doktorgrad.

Tre pionerer i utviklingen av studieenheter i spesialpedagogikk her til lands! Visst er det også andre som deltok i den tidlige utvikling av studieenheter i faget spesialpedagogikk. Vi gir med dette stafettpinnen videre med tanke på at bildet av den tidlige utviklingen av utdanningsstilbud i faget spesialpedagogikk kan bli enda mer utfyllt.



Berit Groven er professor emerita i spesialpedagogikk ved DMMH. Hun har bakgrunn som allmennlærer og erfaring som klassestyrer og spesialpedagog i grunnskolen og en institusjon for barn med utviklingshemming. Hun har arbeidet innen lærerutdanning fra slutten av 1980-tallet, primært med ansvar for og arbeid innen studieenheter i spesialpedagogikk. Hun er spesielt interessert i juridiske sider ved spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, individuelle opplæringsplaner og spesialpedagog som profesjon.



Bodil Mørland er pensjonert førstelektor i pedagogikk ved DMMH, hvor hennes arbeidsoppgaver primært har vært innen småbarns- og spesialpedagogikk. Hun har tidligere arbeidet som spesialpedagog ved barnehager og sykehus, og hun har vært pedagogisk leder og styrer i barnehager. Hun er spesielt interessert i inkludering, tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid.

REFERANSER

- ALLGOOD, E. & FLEM, A.R.** (2003) Tors biografi: Livet mitt er en sol-skinshistorie med masse skygger». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 87(5–6).
- AMBJÖRNSSON, R.** (1996). *Mitt förnam är Ronny*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- BEFRING, E.** (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- BEFRING, E.** (1983). *Skole- og atferdsproblem i omsorgspedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- COLE, A.L. & KNOWLES, J.G.** (2001). *Lives in context. The art of life history research*. Walnut Creek, Ca: AltaMira Press.
- FORSKNINGSRÅDET** (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk – veien videre. Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk*. Oslo: Forskningsrådet.
- FOSSÅSKARET, E.** (1997). Ustrukturerde intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse. I: E. Fossåskaret, Fugelstad O.L. & T.H. Aase (red.). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FRØNES, I.** (1994). *Den norske barndommen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- FÜRST, E.L. & NILSEN, Ø.** (1998) (red.). *Modernitet – refleksjoner og idebrytninger*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- GIDDENS, A.** (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- GJESSING, H.-J.** (1973). *Spesialundervisning og spesiallærer-utdanning i 1960-årene. En etterundersøkelse*. Oslo, Bergen, Trondheim: Universitetsforlaget.
- GOODSON I.F.** (2017). Introduction. I: I.F. Goodson, Antikainen, A., Sikes, P. & Andrews, M.(red.). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. London og New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- GOODSON, I.F.** (2000). *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- GOODSON, I. & P. SIKES** (2001). *Life History Research in Educational Settings – Learning from Lives*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- GOODSON, I.** (1991). History, Context and Qualitative Research. I: Goodson, I. (red.). *Biography, Identity and Schooling: Episodes in Educational Research*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- HAUG, P.** (1998). *Myrlandet. Spesialundervisning i grunnskolen 1965–1991*. Forskningsrapport nr. 32. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- INNSTILLING OM LOVREGLER FOR SPESIALUNDERVISNING M.V.**, 1970. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- KNOWLES, G.** (2001). *Beginnings. Researching the professor*: Thomas. I: A.L. Cole & J.G.
- KNOWLES** (2001). *Lives in Context. The Art of Life History Research*. Walnut Creek, Lanham, New York og Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- KYRKJE- OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET** (1981). *Oppbygging og organisering av lærerutdanninga i spesialpedagogikk*. Rundskriv F-26/821.
- LAURSEN, P.F.** (2004). *Den autentiske læreren. Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MISCHLER, E.G.** (1999). *Storylines – Craftartists' Narratives of Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- MONSEN, I.** (1993). Utdanningssektoren i vekst og forandring 1950–1991. *Sosialt utsyn*. Oslo og Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- NOU 1973:15, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER** (1973). *Utdanning av spesialpedagogar*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- REPSTAD, P.** (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RYAN, G.W. & BERNARD, H.R.** (2000). Data management and analysis methods. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.). *Handbook of Qualitative Research*, (2. utgave). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- RØDE KORS DAGJEM** (1962). *Årsberetning for 1961 og 1962*. Trondheim: Røde Kors Daghem.
- SJØVIK, P.** (red.) (2004, 2012, 2014). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ST.MELD. NR. 88** (1966–67). *Om utvikling av omsorgen for funksjonshemmede*. Oslo: Sosialdepartementet.
- STEPHENS, D.** (2017). Narrative and life history research in international education: Re-conceptualisation from the field. I: I.F. Goodson, Antikainen, A., Sikes, P. & Andrews, M.(red.). *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. London og New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- STEMSHAUG, M.** (1998). Bruk av leiketøy og materiell. *Spesialpedagogikk* nr. 9, s. 13–18.
- STEMSHAUG, M.** (1983). *Læreren Astrid Vatne*. I: J. Fougner, G. Hagesæther, S. Haug, A. Ramsfjell, E. Solbu & F. Søbstad (red.). *Midt i barnets århundre. Festskrift til Astrid Vatne*. Trondheim: Dronning Mauds Minne.
- STØKKEN, A.M.** (2002). Profesjoner: kontinuitet og endring. I: B. Nylehn, & A.M. Støkken. *De profesjonelle: Relasjoner, identitet og utdanning* (s. 23–37) Oslo: Universitetsforlaget.
- STØLEN, N.M. & AAMODT, P.O.** (2004). Arbeidsmarkedet mot 2013. Flere høyt utdannede kvinner. SSB Statistikk. Lastet ned 19.03.2019 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-hoyt-utdannede-kvinner>
- SVEEN, K.** (2001). *Klassereise: et livshistorisk essay*. Oslo: Oktober.
- THAGAARD, T.** (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- TIERNEY, W.G.** (2000). Undaunted Courage. Life History and the Post-modern Challenge. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.). *Handbook of Qualitative Research*. 2nd. Ed. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- TRIPP, D.** (1994). Teachers' lives, critical incidents, and professional practice. *Qualitative Studies in Education*, 7(1) s. 65–76.

LITERATE SCREENINGTEST

Avdekker dysleksi hos
barn, ungdom og voksne



Med Literate screeningtester avdekker du dysleksi hos barn, ungdom og voksne **kjapt og enkelt!** Testene har høy reliabilitet og validitet, tar kun 30 minutt, og er egnet for screening av hele skoleklasser eller førskolekull. Testene har sitt utspring fra Dysleksistudien ved UiT - Norges arktiske universitet.

Barnetesten er normert for barn fra 4 1/2 til 13 år (til og med 7.trinn) med tanke på å måle de språklig-kognitive ferdighetene som ligger til grunn for skriftspråkutvikling. Den er dermed egnet til å fange opp elever med dysleksi, og å avdekke elever med mulig dysleksi, så tidlig som mulig.

Voksentesten er normert fra 1.klasse på videregående og er spesielt egnet for storskala screening av store grupper. Testadministrator og testpersonen(e) trenger ikke være i samme rom under gjennomføringen.

For å ta i bruk Literate screeningtest må man gjennomføre et **sertifiseringskurs**. Dagskurset gir deltakerne en oppdatering av forskningsfronten på dysleksifeltet, kunnskap om forskningen bak og om utviklingen av screeningtesten, og ikke minst tolkning av resultater og testprofiler.

Literate screeningtest kan også gjennomføres av **lærere og spesialpedagoger** - for å fange opp personer, f.eks. elever i barnehage, barneskolen, videregående eller voksne, som tidligere ikke tidligere har vært utredet for dysleksi. Den kan også brukes for å gi en ny dokumentasjon for personer som tidligere har vært diagnostisert med dysleksi. Screeningtesten er digitalisert – hvilket innebærer at alle instruksjoner og øvingsoppgaver blir lest opp, testpersonen får korrigerende tilbakemeldinger på øvingsoppgavene, og at resultatene foreligger umiddelbart etter endt testing og presenteres på en visuelt og enkel måte. Kun testadministrator har tilgang til resultatene etterpå, og løsningen tilbyr høyeste sikkerhetsnivå (Nivå 4).

Med forbehold om tilstrekkelig interesse, avholder vi følgende kurs:

- | | |
|-----------------------|----------------|
| - Trondheim 25.sept | - Oslo 26.sept |
| - Bergen 23.okt | - Oslo 24.okt |
| - Kristiansand 20.nov | - Oslo 21.nov |

Meld deg på kurs på <http://Literate.no/kurs> og følg oss på Facebook for nyheter!



Denne kronikken er tidligere blitt publisert på nettstedet barnehage.no, 27. mars 2019.

Jeg har den ungen

AV EN PEDAGOGISK LEDER I BARNEHAGE OG MOR TIL ET BARN MED SPESIELLE BEHOV



Jeg har den ungen som bare en mor kan elske, og som jeg kan forstå at de ansatte gleder seg til at skal slutte i barnehagen. Når mitt barn er sykt, kan de ansatte puste lettet ut og si at selv om det er sykdom på huset, er i hvert fall *han* hjemme, så da skal alt gå bra. Når sommerferier skal planlegges, oppfordres vi på det sterkeste til å samkjøre vår ferie med støttepedagogens ferie. Vår unge er så krevende at vi ikke kan velge ferie selv uten å få dårlig samvit-tighet, dersom vi ikke tar hensyn. Når vi henter barnet vårt sent, til tross for kø og lang reisevei, blir dette bemerket. Det slipper foreldre til nevrotypiske barn å høre, der de kommer luntende inn ti på fem, svette etter en treningsøkt på Sats. Det er helt andre regler som gjelder for oss.

For vi er spesielle. Barnet vårt har en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Det er akkurat det den er. Den griper gjennom alt. Spesielt på foreldre-kaffe og arrangementer hvor personalet med letthet kan slå seg ned med de andre foreldrene – og som bare kan skotte bort på sine barn

som fyker rundt mellom bordene. Når jeg er der, er jo barnet mitt «hentet». Tilretteleggingen er over. Jeg må følge han rundt. De andre foreldrene har anledning til å bli kjent, knytte kontakt og få venner i nabolaget. Jeg må halsbrekkende følge barnet mitt rundt i frykt for at han skal stikke av, drikke såpe eller forsyne seg av andre barns kakestykker eller deres foreldres kaffe. Jeg har avfunnet meg med at det er slik livet har blitt, selv om jeg så gjerne skulle ha slått av en prat med mammaen til «Tiril». Hun som var så søt og hyggelig i garderoben forrige uke. Kanskje hun kunne blitt en venn?

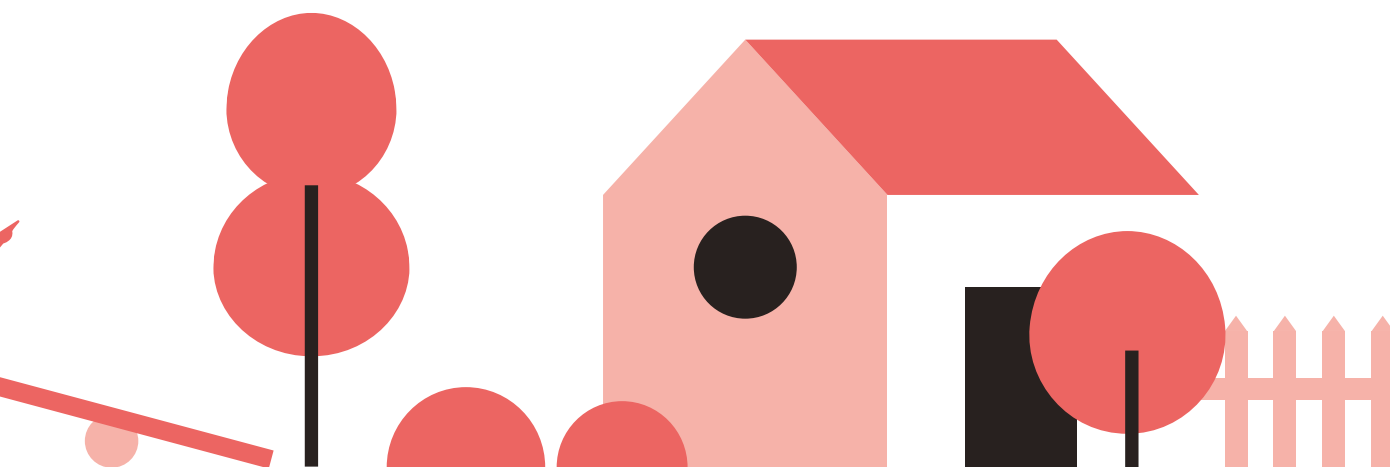
Jeg har den ungen som ikke kan leveres til avdelingen uten at personalet febrilsk begynner å kartlegge hvor støttepedagogen er. «Vent litt, vi skal bare finne ut hvor Heidi er nå». Heidi er på kontoret, hun kommer ned. Flott, da kan ungen leveres. Jeg har den ungen som ofte blir diskutert på møter. Møter hvor ikke bare barnets *funksjonsevne* og velvære blir drøftet, men også hvordan ungen påvirker resten av barne-gruppa. Ungen vår har brysomme for-

eldre. Vi ser hvordan øyene deres *blir smale* når vi ber om tilrettelegging. Det går jo utover det de har planlagt, og ideen om hva en barnehage skal være.

Det er urimelig å legge hele byrden det er å ta vare på mitt barn, over på pedagogens kunnskap, vilje og holdninger. Det handler i stor grad om tilgjengelige ressurser og fysisk tilrettelagte rammer. Resurser som ikke pedagoger har noen råderett over, men som er forankret i politiske bevilgninger.

Jeg har den ungen som blir passet på, ikke lekt med. Passet på av ansatte jeg ikke vet hvor jobber, fordi avdelingen har avdelingsmøte. Henter jeg barnet mitt i dette tidsrommet, blir jeg møtt med «det jeg som er på'n når avdelingen har møte». Noen må jo være på'n. Jeg vet det.

Når skolestarterklubben treffer hans årskull, spør jeg forventningsfullt hvordan han kan få være med. Da får jeg til svar at det ikke vil passe for han, for de skal jobbe med en sånn oppgavebok. Et par turer kan han nok få bli med på, ja. Det skal de nok få ordnet. Sånn går dagene, han kan bli med litt.



Litt i starten av en samlingsstund. Litt i et opplegg. Skolestarteropplegget de har valgt, treffer ikke han. Pedagogikken er for de andre. Det er de og han. Dette umulige regnestykket. Barnet mitt versus barnegruppa. De ansatte må ta hensyn til de andre barna. Jeg vet det. Det må jeg huske på. De minner meg på det.

Jeg har den ungen som ikke passer inn i den *klassiske barnehagetradisjonen*, hvor en tommel opp og en rask «så flink du er» er tilstrekkelig for at han skal kjenne mestring og utvikling. Ungen min trenger belønningssystemer. Belønninger som kan sees på som urettferdig for de andre barna. For hans utvikling kommer ikke av seg selv. Denne livsviktige utviklingen krever så mye innsats og krefter at vi som foreldre får tilbud om avlastning på institusjon. Får han ikke tilstrekkelig hjelp og trening i de viktige barnehageårene, kan det bety at han må flytte hjemmefra i begynnelsen av barneskolen og kanskje ha *tre-til-en-bemannings* som voksen. Det vil si at det til enhver tid må være tre ansatte på han alene for å sikre

trygghet for han og ansatte.

Jeg har den ungen som kommunen har bestemt at skal og bør integreres i lokalmiljøet. Spesialavdelinger i barnehage eksisterer ikke. Så jeg ber deg, kjære pedagog og barnehageansatt. Hold ut! Vit at den tiden barnet mitt er i barnehagen, er det viktigste avlastende tiltaket i livet vårt akkurat nå. Det er tid som kan bidra til at jeg er en bedre mor. Det at han kan være i barnehagen til jeg har handlet middagen i forkant av henting, gjør at jeg får mulighet til å ta meg av han resten av kvelden. For jeg vet at jeg sikkert må stå opp et par ganger denne natten også – som jeg så ofte gjør. Vit at betydningen av den jobben dere gjør, er livreddende for oss. Noen barn trenger medisin for å overleve. Mitt barn trenger tilrettelegging og spesialpedagogikk for å overleve. Uten intensiv trening og tilrettelegging vil barnet mitt kunne utsette seg selv eller andre for fare. Men selv om ungen min har en diagnose, er han ikke diagnosen sin. Det er også barnet mitt som har diagnosen, og ikke jeg som mor. Jeg som mor har like mye behov for å møte

andre foreldre, være stolt av å se barnet mitt vokse og utvikle seg. Så la meg få lov til akkurat det.

Og til deg, kjære politiker, ber jeg deg se på hvor knapp grunnbemanningen i barnehager er. Det er akkurat nok ressurser til at dagene går rundt. Ved sykdom og møter blir det hektisk. Og når mitt barn går i barnehagen, blir dagene langt mer enn hektiske. Jeg har hatt kronisk dårlig samvittighet for å levere barnet mitt i barnehagen ved sykdom hos personalet, og for å hente han etter at støttepedagogen har gått for dagen. Det er ikke jeg som burde ha denne dårlige samvittigheten. Det er dere politikere som har besluttet at bemanningen er tilstrekkelig, som burde hatt det. Det dere sparer på denne bemanningen, kan dere gange med minst tre, årlig den dagen han kommer på institusjon. Eller når vi pårørende eller barnehagepersonalet er utbrent og har sykemelding som varer i lange perioder.



Karakterjag på kompetansemålskolen

Noen elever opplever kravene om å prestere og nå resultatmål i de enkelte fagene som så vanskelig at de utvikler angst og depresjon. Forfatterne av denne artikkelen etterlyser at man heller bør fokusere mer på nyere forskning som har et mer helhetlig syn på barnet og viktigheten av relasjonelle faktorer. Elevene trenger å bli sett for den de er, ikke bare for det de kan.

AV BEATE HEIDE OG RINA NICOLAISEN

Jesper Juul har i flere tiår pekt på viktigheten av å fokusere på selvfølelse heller enn selvtillit og å rose barn for følelser heller enn prestasjoner. Målet er å hjelpe barnet til å få en mer robust tro på seg selv og til å bli kjent med sine egne følelser (Juul, 1996). Skolen som system har derimot blitt mer opptatt av prestasjoner, tester og selvevaluering i alle timer og i alle fag. Om alt eleven gjør, skal måles på en karakter-skala, er det ikke mye rom for glede og livs-utfoldelse som menneske. Dette bidrar også til at mange elever strever med å finne mening og tilhørighet i skolen. Jens er en av dem.

Jens er en gutt som går i 9. klasse. Han har strevd på skolen i lang tid, både når det gjelder det sosiale og det faglige. Han er en elev som har konsentrasjonsvansker og fikk i 4. klasse diagnosen ADHD. Resultater på prøver og tester viser nå at Jens har mange utfordringer i fag. Han har liten tro på seg selv når det gjelder mestring. I klassen har han få venner, og Jens opplever forakt fra medelever når han ikke mestrer oppgaver skolen pålegger han. Han tror heller ikke at læreren liker han. Bakgrunnen for det er at Jens føler at læreren ikke har forventninger til han, men han kjenner at han kan mer enn han får vist på prøvene i skolefagene.



Skolen som system har blitt mer opptatt av prestasjoner, tester og selvevaluering i alle timer og i alle fag.

Det blir et problem når omgivelsene signaliserer at de ikke har forventninger til eleven, samtidig som han selv opplever at han ikke får vist de tingene han er god til. For elever som Jens er sannsynligvis ikke akademisk oppgaveløsning en metodikk som gir han mulighet til å få vist det han kan. Siden Jens er et barn, vil han kunne koble lærerens adferd til at han ikke liker han. Læreren på sin side har mest sannsynlig ikke snakket med Jens om hva han mestrer, og hvordan han tenker at han lærer best.

Synet på barn

Berit Bae hevder at det er skjedd et paradigmeskifte i synet på barn. Nyere forskning innen spedbarnspsykologi og relasjonspsykologi viser at barn er innstilt på relasjon med omverdenen helt fra fødselen (Bae, 2018). Dette får konsekvenser for hvordan pedagoger bør forholde seg til de barna man skal jobbe med. Det å se barnet som et subjekt innebærer å la barnets stemme komme til uttrykk med tanker og følelser. Denne tenkningen er helt i tråd med barnekonvensjonens artikkel 12 (2003), som gir barn rett til å uttrykke sin mening.

Trivsel har tidligere vært en av suksessfaktorene som har gjort at barn har fortsatt å gå på skolen, selv om de ikke alltid har lyktes skolefaglig. Med så stor oppmerksomhet på måling av kunnskaper og ferdigheter som det er i dagens skole, kan mange barn miste denne trivselsfaktoren. Undersøkelser om skolevegring har vist at det er mange faktorer som gjerne spiller sammen når barn vegrer seg for å gå på skolen – noen interpersonelle og noen i miljøet rundt barnet.

Trude Havik peker i en artikkel i Psykisk helse på at vi mest sannsynlig har skolevegrere i hver klasse (Paulsen, 2014). Det vil si et barn som føler stort ubehag ved å gå på skolen, og der symptomene kan vise seg somatisk, som for eksempel vondt i hodet eller vondt i magen. Ofte er disse symptomene knyttet til angst. I tillegg til vansker med å prestere i fagene kan barnet oppleve et skolemiljø som ikke er trygt og godt, slik som de ifølge § 9 a i opplæringsloven (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa) har rett på. Skolevegrere kan imidlertid gå på skole om de får hjelp til å takle de utfordringene som ligger i det å gå dit og være der.

Et intervju i NRK omhandlet elevene på de alternative skolene. I disse skolene har det tradisjonelt vært flest utagerende ungdom. Nå opplever disse skolene at de isteden får mange søkere som strever med angst og andre psykiske lidelser (NRK, 2018).

Skoleskapt problematikk

Jens kommer hjem fra skolen og er frustrert. Han viser dette tydelig med kroppsholdningen og ved å være sint i stemmen. Mor spør hva som er årsaken til at han er så sint. «Jeg tok ikke testen i matematikk i dag». Mor: «Å, gjorde du ikke? Hvorfor gjorde du ikke det?».

Jens svarer: «Jeg er lei av at jeg alltid er en av dem som får dårligst resultat på disse testene. Hvorfor må jeg ta dem? Jeg kjenner meg så dårlig i alle fag når jeg hele tiden skal sammenlignes med de andre. Mor spør: «Hvordan vet du at du er dårligere enn de andre?»

Jens svarer: «Det er sånn, mor, at elever spør hverandre om resultater, og det gjør de også til meg. Det er det som betyr noe!».

Jens frustrasjon er nok kjent for mange foreldre. Med den stadige testingen får elever som presterer i den nedre delen av skalaen, en stadig påminnelse om sin mislykkethet. Om skolen ikke setter inn tiltak for å finne ut om det finnes andre metoder eller læringsstrategier som gjør at eleven kan få vist sin kompetanse på en alternativ måte, vil det gå på elevens selvbylte løs. Å føle seg mislykket i skolen, kombinert med lite venner, er en av hovedgrunnene til at elever dropper ut av skolen.

Årsakene til at enkelte elever strever med å oppholde seg i klasserommet i en normalskole, kan være mange. En av de faktorene det pekes på i intervjuet i NRK (ibid., 2018), er at det fokuseres så mye på testing og karakterer i mange ulike fag. Hverdagen til lærerne består i hovedsak av å lage undervisningsplaner og detaljerte kompetansemål, for deretter å følge opp disse med evaluering etter undervisning. Rektor Bjørbæk ved Alberthaugen skole i Bodø hevder at dette gir læreren mindre frihet til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev (ibid., 2018). Han mener også at det da er lett å skape et skille mellom hva som betyr noe, og

hva som ikke gjør det. Gjennom testing vises hvem som er gode, og hvem som er dårlige, noe som igjen er med på å skape vinnere og tapere.

I dag er det store forventninger til at elevene skal lage muntlige presentasjoner og fremføre disse foran hele klassen. Dette er en metode som passer noen elever, og gjerne de utadvendte elevene. For andre elever som er mer innadvendte, vil dette medføre stress og gi dem et behov for å beskytte seg. Beskyttelse her kan være at de trekker seg unna og blir hjemme, noe som gir økt fravær.

Sårbare grupper

Det snakkes og skrives mye om de sårbare gruppene av barn og unge. Vi velger å definere dem som barn og unge som på en eller annen måte faller utenfor en gruppe, og har det vanskelig på skolen – enten faglig eller sosialt. Møt Sofie:

Sofie går i 9. klasse. Hun er en stille og pliktoppfyllende jente. I den siste tiden har hun begynt å mistrives og vil ikke på skolen. I flere fag har hun mistet undervisning på grunn av fravær. Foreldrene merker presset på seg selv fordi de ikke klarer å få Sofie på skolen. Mail på mail kommer fra skolen til hjemmet, og mor er ganske opprødd og skjønner ikke hvordan de skal løse dette. Den første tiden bruker mor mye energi på å få datteren på skolen, uten at det fører til noe mer enn større frustrasjon. Mor føler seg mislykket i rollen som mamma. Det går så langt at mor tar med Sofie til lege for å snakke med han.

Det er skoleplikt i Norge. Hvis et barn ikke får til å gå på skolen, er det et samfunnsanliggende å få gjenopprettet det normale – som er å gå på skole. Når foreldrene ikke klarer å overtale barnet til å gå, føler foreldrene seg mislykket, og de leter etter årsaken hos barnet og i seg selv.

Ofte er det komplekse årsaker til skolevegringen, men det er viktig å også undersøke om det er forhold på skolen som ligger til grunn for problemene. Hvis en utelukkende baserer seg på at det må være noe galt med eleven, glemmer en ofte å se på skolen som system – både for faglig og sosial utvikling. Noen skoler oppfordrer foreldre

til å kontakte en psykolog eller til å få en utredning i barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Med en slik holdning legger skolen ekstra byrder på foreldre og barn fordi de ved å foreslå dette ubevisst sier at det er noe med barnet – eventuelt «noe» i hjemmet.

Barn og ungdom er en sårbar gruppe. Dette gjelder især i puberteten, en periode i livet da venner begynner å bety mer enn foreldre. Derfor er det så viktig at man også undersøker om det er noe på skolen som bidrar til at barnet eller ungdommen strever. Ingrid Lund (2015) skriver i en artikkel i *Spesialpedagogikk* at sårbarhet stammer fra det latinske begrepet *vulnerare* (å bli såret), som beskriver potensial for å bli skadet fysisk eller psykisk. Sårbarhet beskrives ofte som det motsatte av resiliens. Resiliens er et mønster av positiv tilpasning under belastende omstendigheter. Lund hevder at sårbarhet for barn og unge i skolen handler om de barna som viser et mønster av negativ tilpasning når de er under belastende omstendigheter. De er utsatte og står i fare, i motsetning til å være beskyttet (ibid., 2015). De sårbare elevene har ulike utfordringer, men for disse er en god relasjon med læreren aller viktigst. Noen av dem er traumatisert og/eller relasjonsskadede. Da har de behov for vennlighet, struktur og forutsigbarhet. Sekkebetegnelsen *sårbare barn* kan romme mange typer elever, både med kjente synlige vansker og med usynlige sår.

Noen av barna i den siste gruppen kan være fosterbarn som har opplevd brudd eller dårlige relasjoner til sine omsorgspersoner. Sårbarheten kan komme av både fysiske og psykiske forhold. Fellesnevneren er at de har behov for en tilpasset skolehverdag, og for noen at de også har rett på spesialpedagogisk hjelp (jf. opplæringsloven).

Elevenes arbeidsmiljølov

Ikke alt i skolehverdagen er lærerstyrt. Det foregår mye i klasserommet under lærerens radar, og det er ikke alle barn som takler det høye aktivitetsnivået i klasserommet – både fordi de blir slitne, og fordi de ikke greier å konsentrere seg.

Papirflyene seiler i luften. Det er mye støy. Det er mye kaos. Det er roping – og det er snart time. Andreas ser på klokken. Kommer ikke læreren snart? Der kommer hun endelig! Læreren bruker 10 minutter på å få ro i klasserommet. Andreas ser seg rundt. Han sitter sammen med tre andre ved et bord. Slik er det for alle. Fire og fire sammen. Andreas prøver å jobbe med oppgaver som er delt ut av læreren. Han vet at han ikke vil få gjort alle. Det er for mye støy til det.

sjonen i de fagene som det går dårlig med. Jens nikker, og når møtet er over, skriver han under på at han skal jobbe med fagene. Han har også fått beskjed om å jobbe videre med de innleveringene han ikke har gjort. Læreren tar ikke opp testen i matematikk som han ikke gjorde. Mor er tilfreds med at Jens forstår at han må skjerpe seg på skolen. Jens skjuler sin frustrasjon etter møtet og later som om alt er greit. Men han kjenner seg mislykket.

I kapittel 9 a i opplæringsloven, som også blir kalt «elevenes arbeidsmiljølov», står det at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det kan være utfordrende, på en skole og i en klasse, å legge til rette for et miljø som fremmer alle disse komponentene. De individuelle behovene til elevene kan være veldig forskjellige.

Einar og Sidsel Skaalvik (i Lund 2011, s. 13) definerer læringsmiljø på følgende måte: «*Vi kan betrakte læringsmiljøet på skolen som totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring.*» Med en slik helhetlig tilnærming til læringsmiljøet kan man se hvilke muligheter og begrensninger den enkelte skole har for å fremme nettopp helse, trivsel og læring overfor sårbare elever – og om deres rett til medvirkning blir ivaretatt. Lund (ibid., 2011) påpeker at ved at det velges god organisering og gode arbeidsformer som i seg selv er inkluderende, har man mulighet til å ta hensyn til enkeltelevers behov på en måte som ikke er synlig for andre.

Relasjon og nærhet for å bygge selvfølelse og mening

Det er kontaktmøte for Jens. Han har motvillig gått med på å være med. Han vet at det er noe han må. På kontaktmøtet går læreren igjennom fagene hans. Hun forteller om alle de mangelfulle innleveringene og alle de innleveringene som ikke er gjort. Det er noen karakterer som har gått opp, og noen karakterer som har gått ned. Læreren roser Jens for fremskrittene og sier at han må gjøre noe med motiva-

Hattie (2013) har i boken *Synlig læring* presentert et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner. Han konkluderer med at elever som har en god relasjon til læreren, er mer motivert for læring. Når lærer-elev-relasjonen er god, er det lavere risiko for at eleven dropper ut av skolen, og når de har et positivt forhold til læreren, melder de også om bedre selvfølelse og færre depressive symptomer.

Hvis forholdet til læreren er dårlig, kan det motsette skje, ifølge Vibeke Krane. Hun sier i et intervju med Psykologisk.no at en god relasjon mellom lærer og elev kan virke beskyttende mot psykiske helseproblemer, men hvis den er dårlig kan den være en medvirkende årsak til at enkelte elever får psykiske problemer (Ruud, 2016).

Elevsyn og menneskerettigheter

Mor til Sofie blir kalt inn på møte med rektor og kontaktlærer. Rektor uttrykker bekymring for at Sofie ikke er på skolen. Kanskje mor skal søke om psykologisk hjelp til Sofie? Rektor tilbyr seg å ringe til en skolepsykolog for å høre om det er mulig at Sofie kan komme dit.

Ofte kan det være slik at skolen definerer utfordringene til eleven som forhold ved eleven selv – slik denne rektoren gjør. Her er rektor forutinntatt og undersøker ikke hva det er som gjør at Sofie ikke har det bra på skolen. I samtalen kan en se at rektor kun er opptatt av at Sofie skal være på skolen. Dette setter Sofie i en sårbar situasjon og under press.

Med den stadige testingen får elever som presterer i den nedre delen av skalaen, en stadig påminnelse om sin mislykkethet.

Synet på barn og barns sårbarhet har endret seg med årene. For bare 50 år tilbake ble ikke barn møtt og forstått ut fra at de også kunne oppleve fysisk eller psykisk smerte (Frønes, Befring & Sørli, 2010). Nå snakker vi om spedbarnet som det kompetente barn – som samspillsaktør fra første stund (Juul, 1996). Det betyr også at sårbarheten er stor når det gjelder voksnes evne til samspill og sensitivitet overfor barnets behov (Lund, 2011).

I dag vet en at barns følelser og deres sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling er avhengig av et godt samspill med foreldre og andre viktige voksne. Hvordan voksne utøver sin maktposisjon overfor barn, er avgjørende med tanke på hvor sårbart barnet kan være i møte med nye relasjoner og kontekster. Berit Bae skriver om de voksnes definisjonsmakt og påpeker at de voksne skal være bevisst sin bruk av makt i relasjoner med barn. Skolens syn på eleven har endret seg i takt med samfunnsutviklingen. Fra å være en passiv observatør som mottar kunnskap, er målet i dag at eleven selv skal være en aktør som aktivt søker, etterspør og utvikler kunnskap i samspill med lærer, i relasjoner, i kontekst, kultur og den interaktive verden. I dag er derfor elevers sårbarhet i stor grad knyttet til aktivitet, initiativ og sosial kompetanse (Bae, 2018).

Lederstil i klasserommet

Det finnes ulike måter å møte barn på, og hver og en av oss har fått vår oppdragelse fra våre foreldre eller andre omsorgspersoner. Disse har igjen fått sin oppdragelse fra sine omsorgspersoner. Opp gjennom tidene har disse oppdragelsesstilene vært diskutert. Vi mener at det er tre oppdragelsesstiler som er lite hensiktsmessige å benytte. Disse er autoritær, ettergivende og likegyldig. Det er én lederstil som egner seg i samspill med barn – og det er den autoritative oppdragerstilen (Roland, u.å.).

Den autoritative lærer

Den autoritative læreren kombinerer en varm og støttende relasjon med god struktur på skolehverdagen. Denne oppdragelsesstilen vil ha en positiv innflytelse på barnet, også de barna som har atferdsproblemer. Det hevdes at de to perspektivene – relasjon og struktur – må ses på som viktige størrelser i en helhet. Det er det komplementære ved per-

spektivene som gir utbytte. Ifølge undersøkelser i skoler som arbeider etter det autoritative prinsippet, viser det seg at disse har best resultater når det gjelder elevers motivasjon, og har mindre skolevegring og skulk. Gode relasjoner til barn og unge vil medvirke til at grensesettingen kan få større gjennomslag og bli mer varig. Autoritative lærere som klarer å ha god kontroll over elevene, kombinert med aktiv relasjonsbygging, har påvirkningskraft på både skolefaglig og sosial kompetanse (Vaaland, 2017).

Læreren som god rollemodell

Den autoritative voksenrollen er blitt en vanlig anbefaling i skolen. Dette kommer også frem i lovverket som regulerer undervisningen. Utdanningsdirektoratet beskriver lærerens arbeidsoppgaver når det gjelder undervisning, og lærerens ansvar for å bygge relasjoner til elever. En lærer skal være faglig god, ha mål og struktur for undervisningen og samtidig være opptatt av det relasjonelle samspillet både mellom seg selv og eleven, og elevene imellom (Utdanningsdirektoratet, 2018; 2015).

På samme måte som foreldre har også lærere innflytelse og er voksenmodeller overfor barna. De har for eksempel påvirkningskraft på barna med hensyn til hva som skal til for å bli kompetente medlemmer av det samfunnet eller den sosiale gruppen de tilhører. Barn lærer verdier og holdninger og adopterer forventninger, standarder og mål som er verdsatt av foreldre og lærere, når de har en god og støttende relasjon til den voksne. De blir dermed sosialiseringssagenter og kan skape en kontekst for læring av mål og verdier. Lærere kan også påvirke elevenes motivasjon og skoletilpasning basert på gode, støttende relasjoner (Vaaland, 2017). Det er godt dokumentert at klasseledelse og autoritativ lærerstil kan læres og utvikles gjennom kunnskap, bevisstgjøring og trening i et helhetlig skolemiljøperspektiv. Da blir praksisen til den enkelte læreren en del av en felles holdning på skolen, og ikke noe han privat kan velge å jobbe med i klasserommet.

Læreren som leder for læring

Det finnes to forskjellige måter å se læringsledelse på. Den ene er ved konfrontasjon, hvor alt er en maktkamp som læreren er nødt til å gå seirende ut av. Den andre er ved

De sårbare elevene har ulike utfordringer, men for disse er en god relasjon med læreren aller viktigst.

samarbeid, hvor det er en gjensidig prosess der både lærer og elev til slutt blir stående som vinnere.

Etablering av struktur, regler og rutiner

En av de viktigste oppgavene til læreren er å organisere klassen på en måte som skaper oversikt og gir struktur både for elevene og for læreren selv. Etablering av gode rutiner er et virkemiddel for å fremme læring i klasserommet. Dette er også av betydning for å skape et godt samarbeidsklima i klassen. En positiv relasjon mellom lærer og hver enkelt elev er en forutsetning for å lykkes med velfungerende rutiner. Her handler det om lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte elev og elevens livsverden. En lærer må sette seg inn i hver enkelt elevs situasjon, være støttende og ha tilpassede forventninger til elevens utvikling.

Måten læreren korrigerer uønsket oppførsel på ved regelbrudd, har betydning og vil påvirke hvordan relasjonen utvikler seg. Det vil også påvirke begges syn på hverandre. Det viktigste er at både lærer og elev kommer ut med et godt forhold til hverandre, og at eventuelle konflikter løses på en god måte, uten at læreren bruker sin definisjonsmakt.

Emosjonelt støtte-verktøy for sosial utjevning

Brita Helleborg (2007) har skrevet om Julian Weissglass' modell, som har som mål å få flere elever til å lykkes i skolen. Modellen er basert på en antakelse om at en likeverdig utdanning krever personlig utvikling hos alle involverte og støttende kollegiale relasjoner lærerne imellom. Den beskriver fire komponenter, der ikke noe er viktigere enn noe annet, og der alle komponentene må virke sammen for å oppnå varig likeverdig opplæring. De fire komponentene er tilegnelse av kunnskap, refleksjoner over egen praksis, emosjonell støtte og handlekraft (ibid., 2007).

Tilegnelse av kunnskap

Hvilken kompetanse trenger så en lærer? I denne sammenhengen vil vi legge vekt på det verdifulle man lærer i det sosiale spillet med elever, foreldre og kolleger. Lærere trenger kunnskap om elever som sliter på ulike områder. Dette gjelder kanskje særlig de elevene som har andre bak-

grunner og erfaringer enn majoriteten. Læreren må vite noe om hvordan det oppleves for de elevene som ikke lykkes i skolen, og dette får han best vite ved å snakke med eleven selv.

Lærere kan skaffe seg oppdatert kunnskap ved at de studerer videre, går på kurs, leser artikler og diskuterer i fellesskap med andre lærere. Det er også viktig at lærerne prøver ut nye metoder i praksis, og at de observerer hverandres undervisning i klasserommet. Observasjon og å lytte til både elevers og andre læreres erfaringer er momenter som er med på å styrke lærerkompetansen (ibid., 2007).

Å reflektere over egen praksis

Lærere får forbedret sin kompetanse gjennom å reflektere over undervisningen, klasseledelsen og de didaktiske modellene de bruker. De trenger å planlegge hvordan de skal undervise, og hvordan de kan gjøre skolen bedre. Om de ikke bruker denne muligheten, vil de bli avsporet fra sine mål både på kort og lang sikt. Det er rektors ansvar å legge til rette for dette i en travel hverdag. Det bør avsettes tid for refleksjon i en tett organisert og faglig skolehverdag.

Emosjonell støtte

Elever har følelser, og noen av disse følelsene har de kanskje ikke løst opp i når de kommer til skolen og møter læreren. Disse følelsene kan hindre læring, og de kan medføre at elevene ikke klarer å tenke på skolearbeid. Ulike vansker kan oppstå både i forholdet til medelever, læring og lærere. Emosjonell støtte fra en trygg og erfaren lærer vil kunne hjelpe disse elevene med å håndtere følelsene på en konstruktiv måte.

Handlekraft – forvaltningspraksis

De tre områdene nevnt ovenfor må føre til handling i form av de endringene som læreren gjør i klasserommet. De påvirker også spillet mellom læreren og ledelsen, foreldrene og lærerkolleger. Å endre et skolesystem krever handling på en bred front, og dette tar tid. Å handle er en forutsetning, men det er ikke tilstrekkelig for å forbedre undervisningen. (Helleborg, 2007).

Den røde tråd

Alle de fire ovennevnte komponentene henger, som nevnt, tett sammen. Gjennom refleksjon og planleggingsaktivitet kan en avdekke at en lærer trenger mer kunnskap eller å bearbeide noen følelser, for å bli i stand til å gjennomføre egne planer. Etter at følelsene er gjennomarbeidet, kan det lede til endret handling og til at ny informasjon blir forstått på en dypere måte. Denne måten å arbeide på er krevende og vil underveis føre til nye refleksjoner.

Nøkkelen til å lykkes med sosial utjevning ligger i felles refleksjon. Når elever får emosjonell støtte i skolehverdagen ved å virkelig bli lyttet til, vil det resultere i at de slipper å ta med seg de krevende opplevelsene hjem. Hvis lærerne i tillegg tar imot den informasjonen og de ressursene foreldrene kan bidra med, vil det også være med på å gi læreren en enklere hverdag.

Sofias mamma ringer til skolepsykologen i kommunen. De drøfter situasjonen til Sofia, og psykologen ber Sofias mamma om å prøve å spørre hvordan Sofia har det på skolen og med venner. Hun ber henne også om å ta kontakt med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for å høre hvordan hun kan få skolen med seg i et samarbeid.

I samtaler mellom mor og datter kommer det frem at Sofia synes det er fag som er vanskelige på skolen. Hun har merket at hun sliter med å konsentrere seg, og at læreren ikke har skjønnet det. Derfor opplever hun et større og større press på å levere inn oppgaver. På kontaktmøtet ble det heller ikke gått inn på hvorfor Sofia henger etter. Hun opplevde at hun nesten ble beskyldt for å være lat. «Mamma, det er en grunn for at jeg ikke klarer å være på skolen, og det er at jeg ikke klarer å konsentrere meg om alt det som skal gjøres». Mamma spør om det er greit at hun ringer til PPT for å spørre om råd og hjelp. Sofia nikker, og hun er glad for at mamma forstår. Dagen etter ringer Sofias mamma til PPT. De avtaler et møte sammen med Sofia for å planlegge veien videre. Det hører med til historien at Sofia fikk den hjelpen hun trengte for å klare å være på skolen.

Samtalen med legen var nyttig for Sofia. Han stiller spørsmål direkte til Sofia om hvordan hun har det. Mange ganger er det sånn at foreldre og lærere blir opptatt av å finne ut hva som kan være årsaken. Svaret kan ofte eleven inneha selv, og det er viktig å tørre å spørre direkte. Nå har mor i samarbeid med PPT en jobb å gjøre for å få forståelse hos læreren for det som er vanskelig for Sofia.

Jens fortsetter å være frustrert både på skolen og når han kommer hjem. Han gjør skolearbeidet så godt han kan, til tross for at han ikke kjenner overskudd og motivasjon. På fritiden har han ikke energi til å treffe kompisene sine, og han isolerer seg på rommet sitt. En måned etter kontaktmøtet på skolen er Jens så sliten at mor er svært bekymret for han. Hun vet ikke først ikke hvor hun skal søke råd. Til slutt bestemmer hun seg for å kontakte legen til Jens for å få hjelp. Legen kjenner Jens godt, for han var med i prosessen for å få undersøkt om Jens hadde ADHD – noe Jens hadde. Nå lurte legen på om læreren vet at Jens har ADHD, og om læreren har snakket med Jens om de utfordringene dette kan føre med seg på skolen? Jens ser spørrende på mamma. Kan det være at læreren ikke vet? Legen anbefaler at mor og sønn tar et møte med skolen for å høre om disse forholdene. Møtet må finne sted så fort som mulig.

På møtet med skolen kommer det frem at læreren har lite kjennskap til Jens og hans utfordringer. Læreren vet at Jens har ADHD. Denne diagnosen har Jens hatt siden han gikk i 4. klasse. Siden Jens har fulgt klassens planer i alle skoleårene frem til nå, har ikke læreren tenkt på at han trenger ekstra tilrettelegging. Læreren ser nå at Jens kanskje trenger dette, og muligens må ha en egen plan på skolen og egen lekseplan. Mor og læreren blir enige om at PPT bør komme inn i bildet, og at det må vurderes om det trengs en ny sakkyndig vurdering. Denne vil kunne være et godt arbeidsredskap for læreren i hans jobb.

Hva kan gjøres i skolen fremover

Det må etableres en forståelse der lærere og skoler utviser respekt for alle elevers bakgrunn og interesser, for å sette seg inn i hvordan elevene tenker. Det er også viktig at elevene får mer innsikt i og kontroll over egen læring.

Det er viktig å sette søkelyset på forholdet mellom lærere og ledelsen (Helleborg, 2017). Foreldres bekymringer må alltid bli tatt på alvor, for det jo er dem som har den tettteste relasjonen til eleven (Kinge, 2012). Deres stemme er derfor viktig både for eleven og for skolen. Det er skolens ansvar å sørge for et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet til det beste for eleven. Ved å dra lasset sammen kan man oppnå at eleven opplever støtte fra alle og blir sett av alle.



Rina Nicolaisen er utdannet spesialpedagog. Hun arbeider nå som veileder for Hjerte i Relasjonen AS.



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

REFERANSER

- BAE, B.** (2018) Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet 16.06.18 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- BAE, B. & WAASTAD J. E.** (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse- perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BARNEKONVENSJONEN** (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Barne- og familiedepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- FRØNES, I., BEFRING, E. & SØRLIE, M.-A.** (2010). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Gyldendal Akademisk. Hattie, J. (2013). Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner. Cappelen Akademisk
- HELLEBORG** (2007). *Emosjonell støtte – et redskap for sosial utjevning*. utdanningsnytt.no. Hentet 26.06.18 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2007/januar/emosjonell-stotte---et-redskap-for-sosial-utjevning/>
- JUUL, J.** (1996). *Ditt kompetente barn*. Pedagogisk forum.
- KINGE, E** (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn. En kilde til styrke og håp?* Gyldendal Akademisk forlag.
- LUND, I.** (2011). *Sårbare elever i skolen – Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljø*, Spesialpedagogikk, 76(2) s. 13–21.
- NRK** (2018). *Elever med angst fyller spesialskolene*, Hentet 16.06.2018 <https://www.nrk.no/troms/elever-med-angst-fyller-spesialskolene-1.14061244>
- OPPLÆRINGSLOVEN. LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREGÅANDE OPPLÆRINGA** (opplæringslova). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- PALSDOTTIR, H.** (2010). *Relasjoner med barn*. Relasjonssenteret.
- PAULSEN, C.** (2014). *Skolevegving: En i hver klasse*. Psykisk helse, nr. 5.
- ROLAND, P. RESPEKT.** Temahefte. Læringsmiljøsentret i Stavanger. Hentet 01072018 fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/hva-er-klasseledelse/autoritativ-klasseledelse/autoritativ-klasseledelse-article118461-21747.html?s=21747>
- RUUD, J.** (2016). En god relasjon mellom lærer og elev kan få uante følger. Hentet 250618 fra: <https://psykologisk.no/2016/07/en-god-relasjon-mellom-laerer-og-elev-kan-fa-uante-folger>
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** *Relasjoner mellom elevene*. Hentet 250618 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2015). *Sørge for struktur og regler*, Hentet 26.06.18 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/struktur-og-regler/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2018). *Klasseledelse*. Hentet 260618 fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/laringsmiljo/klasseledelse-2/klasseledelse.pdf>
- VAALAND, G.** (2017). *Klasseledelse og læring. Lærerens sensitivitet*. Hentet 20.06.18 fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/klasseledelse-og-laringsmiljo/larerelev-sensitivitet-article118464-22036.html>

NYHET – helt nye muligheter!

Nå gir aktiveringsnøkkelen*
tilgang til all vår
lese- og skrivestøtte!

Fritt valg av plattform og program
– du bestemmer.

*Gjelder lisenser fra NAV som har siste versjon av vår programvare.

Kom i gang på lingit.no/programpakker

JJ Design • Jj.no



Helhetslesing som et redskap for faglig og sosial inkludering for elever med store sammensatte læreversker

Denne artikkelen beskriver hvordan man kan benytte Helhetslesing for å utvikle grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving for elever med store sammensatte læreversker. Ved å benytte denne metoden kan elevene arbeide på sitt nivå med de samme kunnskapsmålene i Kunnskapsløftet som resten av klassen, noe som bidrar til større deltagelse i klassefelleskapet.

AV HILDE KOLSTAD DANIELSEN OG GRETE STABÆK

Statped gjennomførte etter oppdrag fra Udir i 2013 pilotprosjektet *Vi sprenger grenser*. Dette prosjektet hadde som siktemål å øke forventningene, bevisstheten og kompetansen om opplæringstilbudet til elever med store sammensatte versker og utviklingshemming. Med utgangspunkt i dette prosjektet så vi at læreplanverket og Kunnskapsløftet ble viktig å ta i bruk også for elever med store sammensatte versker. Vi har i vårt arbeid gjennom flere år brukt Helhetslesing som arbeidsmåte for å utvikle lese- og skriveferdigheter. Dette har gitt oss inspirasjon til å prøve ut Helhetslesing også for elever med store sammensatte versker. I denne artikkelen vil vi legge fram og drøfte de erfaringene vi har gjort.

Før vi går nærmere inn på hva Helhetslesing går ut på, vil vi presentere en

case. Ola er en av de ungdommene som har bidratt til å gi oss gode erfaringer med denne måten å arbeide på. Ola skulle begynne på ungdomsskolen. Både foreldrene og Ola var spent på hvordan den nye skolehverdagen ville bli. Foreldrene hadde mange spørsmål til hvordan ungdomsskolen ville tilrettelegge undervisningen for Ola. De hadde opplevd barneskolen som en trygg arena og gruet seg til en større skole med større faglige krav, nye lærere og vurderinger. De hadde blandede erfaringer fra barneskolen med spesialundervisning, individuelle opplæringsplaner og diskusjoner om mål i opplæringen. Ola var spent på hvem han skulle gå i klasse med, og om han ville få venner på skolen. Han er en blid og sosial gutt, men han har versker med å kommunisere, slik at de som ikke kjenner

Eleven arbeidet med klassens tema, noe som bidro til mer deltagelse i klassen.

han godt, har problemer med å forstå han. Ola har store og sammensatte lærevansker, og til tross for stor satsing på leseopplæring, har han ikke lært å lese. Lærerne på barneskolen sa han hadde vist manglende motivasjon og interesse for skriftspråk de senere årene.

På ungdomsskolen ønsket man likevel å jobbe med skriftspråklige aktiviteter med tanke på mestring av grunnleggende ferdigheter. Derfor ville de prøve andre metoder for å jobbe med skriftspråket enn det som er vanlig i begynneropplæringen. De ønsket at Ola skulle oppleve skriftspråket som meningsfullt, og som noe han kunne mestre. Vi skal komme tilbake til hvordan det gikk med Ola, senere i denne artikkelen. Men først vil vi presentere noe fagstoff om hva elever som Ola kan streve med når det gjelder lese- og skriveutvikling, og hvilke metoder man kan benytte for at de skal bli mer faglig og sosialt inkludert.

Elever med store sammensatte lærevansker

Målgruppa for denne artikkelen er lærere som jobber med elever som har store og sammensatte lærevansker. Denne elevgruppen er en lavfrekvent gruppe barn og unge som fra tidlig alder krever særskilte pedagogiske tiltak. De har gjerne store, komplekse og sammensatte vansker som er til hinder for læring, og disse kan ofte være vanskelige å identifisere og diagnostisere (Tøssebro & Kittelsaa, 2015). Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010–2011)) omhandler barn, unge og voksne med særlig behov for tilrettelegging av opplæringen. Målet med meldingen var å rette oppmerksomheten mot å øke det faglige og sosiale utbyttet for elever med store sammensatte lærevansker. Det ble uttrykt bekymring for at disse elevene møtes med for lave forventninger, og for at betingelsene for læring og utvikling ikke er gode nok. Dette resulterte i at Utdanningsdirektoratet ga Statped et oppdrag der den overordnede målsettingen var å øke barn og unges faglige og sosiale utbytte i barnehage og skole. Satsingen Vi sprenger grenser ble da etablert i regi av Statped (Statped. no), og vårt arbeid som vi beskriver her, tar utgangspunkt i et spesifikt område innenfor denne satsingen.

Vi gjorde våre første erfaringer med arbeidsmåten Helhetslesing etter at vi ble presentert for Frosts presentasjon av metoden i boken *Lesepraksis* (1999), og gjennom

Godøy & Monsruds veileder *Spesialpedagogisk leseopplæring* (2008). Som rådgivere i Statped har vi blant annet veiledet lærere som arbeider med elever med store språk- og lærevansker. I den forbindelse fikk vi erfare at dette var en metode med muligheter for gode tilpasninger for denne gruppen elever.

Sammenheng i undervisningen

Haug (2017) peker på en manglende sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Han viser til opplæringsloven § 5-1, som sier at opplæringstilbudet skal ha et slikt innhold at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen. Å få til god sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er en stor utfordring og et vilkår for å realisere retten til læring. Vi ønsker å drøfte en metode som kan bidra til nettopp en slik sammenheng, ved at spesialundervisningen kommer nærmere den ordinære opplæringen. Vi vil i denne artikkelen fokusere på den skriftspråklige utviklingen hos elever med store sammensatte lærevansker. Vårt utgangspunkt er å se på lesing og skriving som en grunnleggende ferdighet også for disse elevene. Det betyr at skriftspråket for dem skal være et redskap for å tilegne seg kunnskaper i de muntlige fagene. Dette skal være uavhengig av hvilket nivå eleven er på i sin lese- og skriveutvikling. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet skal være utgangspunkt for innholdet i lesetekster og skriftlig arbeid som eleven jobber med på sitt trinn. Dette er en måte eleven kan dele faglig fokus med resten av klassen på, som igjen kan bidra til økt grad av inkludering i læringsmiljøet.

Tradisjonelt sett har lesing og skriving for denne elevgruppen konsentrert seg om ferdighet. Vi har i vår praksis sett eksempler på elever i ungdomsskolen som jobber med leseverk fra begynneropplæringen. Da er oppmerksomheten rettet mot lesing og skriving som en egen ferdighet, mens vi ønsker å fokusere på lesing og skriving som redskap for læring. Det betyr at lesing og skriving har en tematisk sammenheng med klassens læreplan, samtidig som det jobbes med å utvikle lese- og skriveferdigheter.

Inkludering

I stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010–2011)) står det at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle. Det påpekes at læringsmiljøet, tilpasset opplæring og spesialundervisning må ses i sammenheng og at et inkluderende læringsmiljø er et felles ansvar på alle nivåer i skolesamfunnet. Et slikt læringsmiljø er kjennetegnet ved at det fysiske skolemiljøet er tilgjengelig for alle elever, at det er en læringskultur preget av positive holdninger til tilhørighet i skolen, og til slutt at det har høy grad av profesjonstydighet- og kompetanse (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016).

Læringsmiljøsenderet beskriver i artikkelen *Mangfold og inkludering i skolen* at å være inkludert, er å delta i skolens læringsfellesskap sammen med de andre elevene. Dette bidrar til at den enkelte elev opplever sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæringen er tilpasset evner og behov, slik at eleven lærer og utvikler seg både menneskelig og faglig.

I rapporten *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse* vises det til en økning i antall segregerte tiltak i skolen (Kittelsaa, Wendelborg & Caspersen, 2017). Det påpekes også at det er en markant utskilling av elever i overgangen fra barnehage til barneskole, fra barneskole til ungdomsskole og fra ungdomsskole til videregående skole. På denne måten er skolegangen en vei ut av jevnaldersmiljøet for mange funksjonshemmede barn og unge. Det kan være viktig å spørre seg om elever som mister kontakt med sitt naturlige jevnaldersmiljø, opplever seg inkludert i skolen.

Olsen mfl. (2016) har utviklet en modell som beskriver fire aspekt ved inkludering: faglig, kulturell, sosial og organisatorisk. *Faglig inkludering* vil si at skolen generelt, og lærer spesielt, har gjort disposisjoner for å legge læringsmiljøet til rette, slik at den enkelte elev i størst mulig grad får utnyttet sitt potensial for læring. Dette gjelder både planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. *Sosial inkludering* vil si at læringsmiljøet gir elever opplevelsen av sosial tilhørighet og trygghet. *Kulturell inklu-*

dering vil si et læringsmiljø som eleven kan identifisere seg med, der mangfold ivaretas, og som har kultur for læring. Olsen (2013) kaller dette for inkluderingens treenighet. *Organisatorisk* inkludering ligger som en ramme for at disse tre skal virke godt sammen. Premissene for organisatorisk inkludering er universell utforming, godt psykososialt miljø og tilpasset opplæring. De fire aspektene møtes i en felles oppgave – å skape et læringsmiljø der elevene opplever god helse, trivsel, tilhørighet og læring. Vi har valgt å vektlegge det faglige aspektet av inkludering ved å vise til en modell som kan tas i bruk for å styrke elevenes faglige deltagelse i teoribaserte fag.

Metoden Helhetslesing

For å vise hvordan Helhetslesing kan være et redskap for læring, vil vi kort skissere metodens utgangspunkt. Lesing er både en ferdighet i utvikling og en aktivitet som kan støtte eleven i sin utvikling (se for eksempel Gough & Tunmer 1986; Frost 2003). Lesing skal kunne bidra til kunnskapstillegg hos alle elever og må derfor være i utvikling gjennom hele skoletiden.

Leseopplæringen på begynnelsen av 1970-tallet ble av mange oppfattet som fragmentert og formell. Frost (1999) viser til skandinavisk lesepedagogikk som fikk stor innflytelse, for eksempel Hougård (1977) og Leimar (1978). Målet ble å forene en kommunikasjonsbasert lesemetode med aktiviteter for å beherske skriftspråkets koder. Dette var helt nye didaktiske og metodiske prinsipper. Frost beskrev metoden Helhetslesing som gikk ut på å arbeide med tekstlige helheter der detaljer i teksten ble satt inn i en ramme, og der eleven umiddelbart så nytten av arbeidet. Frost tar utgangspunkt i lese-teoretiske prinsipper der mediering (lærer-elev-samarbeid) gir eleven støtte i arbeidsprosessen og bidrar til en tydeligere sammenheng mellom talespråk og skriftspråk. Han hevder at det viktigste perspektivet til en lærer må være å finne det læringspunktet hos eleven der de kan delta i et samarbeid med læreren og lære noe. I den sammenheng viser han til Vygotskij og den proksimale læringssonen som ligger i området mellom det en elev kan klare på egen hånd, og det han ikke får til. I denne læringssonen kan voksne eller personer som kan mer enn barnet selv, være en form for medi-

erende hjelper. Etter å ha blitt veiledet tilstrekkelig i denne sonen, vil barnet til slutt mestre det de har lært, på egen hånd. En har dermed flyttet grensene for hva barnet kan klare selv.

Helhetslesing bygger på to overordnede lesetradisjoner. På den ene siden har vi *Whole-language-tradisjonen*, som primært ser på lesing som en kommunikativ prosess. Lesemetoden tar utgangspunkt i tekst som er skapt av eleven selv, eller som er hentet fra bøker. Delelementer i språket blir tonet ned, slik som for eksempel arbeid med bokstav-lyd. På den andre siden har vi *Phonics-tradisjonen*, som gjennom tolkning av et alfabetisk system vektlegger de små delene i skriftspråket, slik som enkeltlyder og stavelser og automatisering av disse. Den språkbyggende innfallsvinkelen i Whole-language-tradisjonen og det å konsentrere seg om språkets minste segmenter i Phonics-tradisjonen er begge like viktige, og Helhetslesing bygger på disse innfallsvinklene (Godøy & Monsrud 2008).

Metoden Helhetslesing har tre grunnleggende faser. Den første fasen omfatter *helhet* vedrørende tekstinhold. Dette innebærer aktivisering av elevens forkunnskaper og reproduksjon gjennom lesing med støtte. I neste fase er oppmerksomheten rettet mot lesetekstens *deler*, som kan være lyder, stavelser og ord. I den siste fasen er det tilbake til *helheten* i leseteksten gjennom samordning og automatisering av elevens lesing.

Godøy & Monsrud (ibid.,) har i sin veileder beskrevet Helhetslesing på ulike nivåer i leseutviklingen. I modellen inngår en beskrivelse av hvordan eleven kan «spore av» i forbindelse med trinnene i normal leseutvikling. Dette er utgangspunktet for tilretteleggingen av tiltak. I fase 1 er målet at eleven skal etablere den språklige støtten før arbeidet med språket på detaljnivå. Her er det viktig å jobbe med språk, ord og begreper. Det anbefales at tekstene tar utgangspunkt i elevenes interesseområder, kunnskapsstoff eller egenproduserte tekster. I fase 2 er målet med arbeidet at eleven skal få etablert gode avkodingsferdigheter. Detaljarbeidet skal tilpasses det nivået i leseutviklingen hvor leseutviklingen har stoppet opp. I fase 3 er målet at eleven uten støtte av lærer, skal mestre sikrere lesing og bedre leseflyt. Den samme teksten skal leses om igjen. Mens det i fase 1 ble fokusert på forståelse og med-

lesing av teksten, fokuseres det nå på selvstendig og flytende lesing. Nå vil det vise seg om eleven tar i bruk strategier og ferdigheter han har arbeidet med i fase 2, slik at dette blir integrert i lesingen i form av sikrere lesing og bedre leseflyt. Dette beskrives også som samordning, fordi det lesetekniske skal fungere sammen med gode forståelsesprosesser. Lesingen skal også automatiseres. Repetert lesing har stor betydning for at ord skal bli automatisert, og det vil styrke leseferdigheten. Hvis teksten har vært tilpasset elevens lesenivå og det har vært arbeidet med de lesetekniske detaljene, vil eleven ha gjort disse kunnskapene til sin egen. En helhetlig tekst skal sikre at eleven får en god leseopplevelse fra starten av. Arbeidet er konsentrert om samme tekst, men på ulike måter.

Godøy & Monsrud (2008) presiserer at kartlegging skal gi utgangspunkt for presis tilrettelegging av både tekstinivå og relevante aktiviteter som skal drive utviklingen videre. Når læreren kjenner elevens lesenivå, kan han også utarbeide mål for arbeidet og vurdere læringsutbytte ut fra disse.

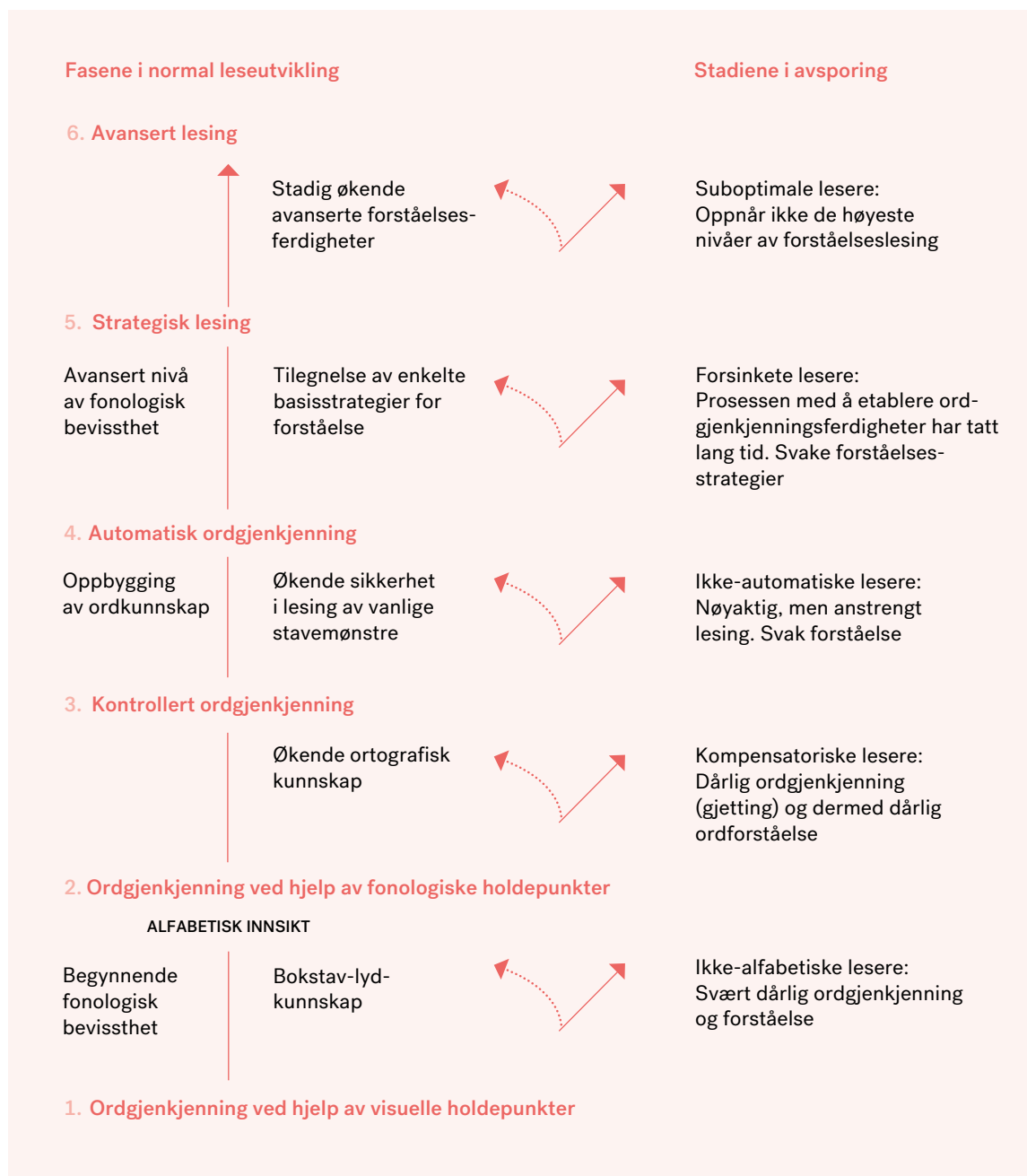
Helhetslesing som redskap for teoretisk læring

Vi ønsker å vise hvordan vi sammen med elever med store sammensatte lærevansker kan jobbe systematisk med skriftspråket, og hvordan elevene kan benytte det som redskap for å tilegne seg andre kunnskaper. Slik kan de oppnå de grunnleggende ferdighetene fra Kunnskapsløftet i muntlig språk, lesing og skriving. Arbeidsformen kan også bidra til en økt opplevelse av å være inkludert – faglig gjennom at eleven arbeider med samme tema som de øvrige i klassen, sosialt gjennom tilstedeværelse i gruppen og kulturelt gjennom at det etableres en grunnleggende forståelse for temaet. Vi har derfor valgt å kalle denne varianten av Helhetslesing for *inkluderende lese- og skriveopplæring*.

Elevgruppen med store sammensatte lærevansker som vi har erfaring med, varierer fra å ha en begynnende alfabetisk innsikt til å mestre ortografisk lesing knyttet til enkelt innhold. Dette varierer noe med hensyn til alder, men dette er ikke entydig. Også eldre elever i ungdomsskole og videregående skole kan være på et nivå der de ikke har oppnådd alfabetiske ferdigheter. I slike tilfeller

Den teknologiske utviklingen gir nye muligheter for tilpassing og støtte.

FIGUR 1: Leseutviklingsmodell etter Spear-Swerling & Sternberg (1998), oversatt av Godøy (2008).



kan dette bety at elevene har jobbet med lesing på grunnleggende nivå gjennom alle skoleårene. Det kan også bety at eleven på ungdomsskole og videregående skole fremdeles sitter med standardiserte lesebøker fra 1. og 2. trinn. Vi opplever at mange eldre elever som har jobbet på denne måten, har motstand mot og liten motivasjon for å arbeide med skriftspråket. Med dette som bakteppe begynte vi å tenke på hvilken tilpassing som ville motivere elevene, og som samtidig hadde et mer målrettet innhold knyttet til kompetansemål i læreplanen.

Med utgangspunkt i målsettingen til *Vi sprenger grenser* – å øke forventninger til elever med store lærevansker og å øke læringsutbyttet – ble denne måten å tenke leseopplæring på mer formalisert. I *Vi sprenger grenser* gjennomførte Statped nord en pilotstudie som omfattet en elev i 8. klasse på ungdomsskolen. Overfor denne eleven ble metoden Helhetslesing et viktig redskap når det gjaldt fagstoff i muntlige fag. Dette gjaldt både læring i for eksempel naturfag og mer oppmerksomhet rettet mot språk og skriftspråk gjennom arbeid med tekst. Vi fant da ut at for elever med omfattende språk- og lærevansker ble skriftspråk ikke bare en ferdighet, men også et redskap for læring i andre fag. Denne måten å arbeide på var et bidrag til å øke forventningene til eleven. Den bidro også til å øke elevens læringsutbytte. I tillegg arbeidet eleven med klassens tema, noe som bidro til mer deltagelse i klassen, som igjen ga en økt opplevelse av mestring for eleven og en større sosial tilhørighet. Dette fikk vi tilbakemeldinger på fra lærere, og det ble også observert ved skolebesøk.

Helhetslesing sett i sammenheng med store sammensatte lærevansker

Den vanligste definisjonen på lesing er avkodning x forståelse (Gough & Tunmere, 1986). Avkodning refererer til de tekniske ferdighetene på lesingen, og forståelse dreier seg om språkferdigheter og bakgrunnskunnskaper. For at lesingen skal kunne bidra til kunnskapstilegnelse, må den være i utvikling hele skoletiden. Et godt verktøy til analyse av elevens ferdigheter er en leseutviklingsmodell (se figur 1) av Spear-Swerling & Sternberg (1998).

Modellen beskriver de ulike nivåene i leseutviklingen og hva man bør forvente at en elev skal kunne mestre på

hvert nivå. På høyre side av modellen beskrives hvordan lesingen kan arte seg når eleven har sporet av fra en god leseutvikling. Avsporingene kan forekomme på alle nivåer i utviklingen. Denne modellen har inspirert oss til å ta i bruk et utviklingsperspektiv på lesing, også for elever med store sammensatte lærevansker. Ofte kan disse elevene ha stoppet opp på et nivå uten å komme videre i leseutviklingen.

De elevene vi har erfaringer med, befinner seg i hovedsak på nivå 1 og 2 i modellen. Det vil si at de er ikke-alfabetiske lesere eller kompensatoriske lesere. Ikke-alfabetiske lesere har ikke tilstrekkelig alfabetisk innsikt, mens kompensatoriske lesere kan lese korte, hørfrekvente ord, men mestrer ikke lange ord og sammenhengende tekst. De kompensatoriske leserne er usikre både i bokstavkunnskap og lydsammentrekning, og de gjetter med utgangspunkt i tekstens innhold og visuelle kjennetegn.

Mangel på kompetanse og erfaring hos lærere eller assistenter som arbeider med denne gruppen elever i ungdomsskole og videregående opplæring, kan være en utfordring. De tar ofte utgangspunkt i metoder og materiell som er beregnet for begynneropplæringen. Vi mener lærere må ha generell kompetanse på lese- og skriveutvikling og spesiell kompetanse på dette for elever med språk- og lærevansker. De må også ha kunnskap om lese- og skriveutvikling for eldre elever. For å benytte metoden Helhetslesing må de også ha lært hvordan de kan benytte seg av de metodiske prinsippene for å legge opp undervisningen på en god måte.

Det er en økende bruk av teknologi i spesialundervisningen. Den teknologiske utviklingen gir nye muligheter for tilpassing og støtte, som igjen gir økt mestring og læringsutbytte for elevene. Vi har i vår praksis som rådgivere sett mange gode eksempler på bruk av digitale verktøy brukt i sammenheng med Helhetslesing. I fase 1 er det for eksempel hensiktsmessig med digitale tankekart ved gjennomgang av fagstoffet, særlig for å aktivere elevens bakgrunnskunnskap og læring av nye ord. Lesebøker kan presenteres digitalt, for eksempel med bruk av *Book Creator* eller *Spesielle historier*. I arbeid med detaljer har vi god erfaring med bruk av talesyntese, for eksempel *Lingit STL + eller Skoleskrift 2*. I disse programmene får eleven lydstøtte

på lyd, ord og setningsnivå til bruk i skriving. Dette gir en særlig god støtte for avkodingen. Bruk av teknologi gir spesielt store muligheter for tilpasninger til elever som ikke har skriftspråklige ferdigheter, gjennom bruk av tekst med opplest tale. Det vil si at eleven i sin bok kan «lese» om et tema gjennom opplest tekst. Dette gir også muligheter til å oppdage sammenheng mellom tale og skrift.

Helhetslesing som redskap for inkluderende lese- og skriveopplæring

Inkludering innebærer at spesialundervisningen sammen med den ordinære opplæringen skal sikre tilfredsstillende læringsutbytte. Haug (2017) påpeker at en aktiv utskilling i spesialundervisningen betyr at undervisningen foregår utenfor ordinære klasser. Samtidig ser vi at sammenhengen mellom spesialundervisningen og den ordinære undervisningen er svak når det gjelder innhold, arbeidsformer og utveksling av informasjon. Det er flere eksempler på manglende planer, mangel på kommunikasjon, fragmentering av aktiviteter, ulikt innhold og arbeidsform og ulike forventninger. Slike resultater kommer også fram i annen forskning og framstår som relativt vanlig (Haug 2017; Nordahl, 2018; Barneombudet, 2017).

Vi ønsker å gi noen eksempler på at det går an å gjøre undervisningen mer inkluderende ved å vise til noen eksempler fra praksis i skolehverdagen. Gjennom høsten 2016 og våren 2017 var vi med på å gjennomføre en individsystemisk prosessveiledning (Olsen, 2018) i en kommune. I denne kommunen ble det arbeidet på systemnivå for å sikre gode overganger fra tre barneskoler over til en felles ungdomsskole for elever med store sammensatte vansker. Parallelt ble det på individnivå arbeidet med veiledning på denne ungdomsskolen for tre elever med store sammensatte vansker. Vi vil her vise eksempler på hvordan vi arbeidet med to av disse elevene.

Den ene eleven, Ola, som vi også har omtalt tidligere i artikkelen, gikk i 8. klasse. Ved starten av ungdomsskolen var han kommet i gang med alfabetisk lesing. Vi gjennomførte før skolestart i ungdomsskolen et tretimers kurs for lærere, foreldre og PPT der temaet var inkluderende lese- og skriveopplæring. Vi vektla da Helhetslesing som redskap for å tilegne seg kunnskap i de muntlige fagene. Det vil si at vi jobbet med å øke leseferdighetene samtidig som Ola

skulle tilegne seg nye kunnskaper i ulike fag. Skolen fikk veiledning underveis, og arbeidet ble evaluert etter ett skoleår. Det viste seg da at Ola hadde fått økt motivasjon for å gå på skolen og også økte ferdigheter i lesing og i skriving. Læreren til Ola var både kontaktlærer for klassen og spesialpedagog og kontaktlærer for Ola. Dette ga henne en god oversikt over fagplaner og mål i opplæringen for alle elevene. Klassen brukte ofte presentasjoner av eget arbeid underveis, og Ola laget nå tilsvarende presentasjoner på sitt nivå. På denne måten ble han mer delaktig i klassen, og han fikk mer å snakke med sine medelever om.

Den andre eleven, Per, gikk også i 8. klasse. Vi vil her vise et eksempel fra samfunnsfag der klassen hadde et felles tema og mål i opplæringen som handlet om Napoleon. Ved innføringen av temaet ble klassen delt i grupper med fire elever i hver gruppe. Gruppene fikk forskjellige oppgaver der faktakunnskaper skulle belyses i forbindelse med napoleonskrigene. Per bidro i dette gruppearbeidet med å finne bilder på nett og i bøker som skulle brukes til en felles presentasjon. I spesialundervisningen jobbet Per videre med en lesebok om Napoleon. Da hadde Per forkunnskaper om temaet og en gjenkjenning av det klassen jobbet med. Arbeidet med leseboken tok utgangspunkt i prinsipper fra Helhetslesing. I første fase leste læreren en enkel tekst knyttet til temaet. I fase to arbeidet Per og læreren med analyse og syntese av de enkleste ordene i teksten. De vanskelige ordene klarte han ikke å avkode fonologisk. Det betydde at fase tre ikke besto av repetert lesing, men lesing til en lydfil som var lagt inn i hans digitale lesebok. Dette var meningsfylt å arbeide med, både for Per og for læreren. Per delte på denne måten den samme faglige oppmerksomheten som resten av klassen, og det kjentes derfor meningsfullt for han. Han fikk dermed økt motivasjon og samtidig nye kunnskaper om det aktuelle temaet om Napoleon. Gjennom gruppens felles presentasjon i klassen i etterkant av arbeidet, kunne Per bidra med sitt, og klassen kunne oppleve han som en deltager på en felles læringsarena.

Disse to praksisfortellingene er eksempler på sammenheng mellom klassens plan og spesialundervisningen.

Tiltakene i Helhetslesing er utviklet for å finne ut i hvilken fase elevene er i sin leseutvikling.

Sammenfatning

I denne artikkelen har vi ønsket å presentere bruk av arbeidsmodellen Helhetslesing som i utgangspunktet er tenkt som en metode for elever med dysleksi. Vi har vist at denne metoden også kan benyttes i arbeid med skriftspråket for elever med store sammensatte lærevansker. Tiltakene i Helhetslesing er utviklet for å finne ut i hvilken fase elevene er i sin leseutvikling. Med utgangspunkt i disse fasene fant vi raskt ut hvilken fase elevene med store sammensatte lærevansker var i. Dette ga et godt utgangspunkt for tilpasning av tiltak til den enkelte. Vi har hatt som mål at valg av tekst og lesestoff skal være hentet fra læreplanens kompetansemål. I hovedsak har vi gjort oss erfaringer fra kompetansemålene i muntlige fag og tilpasset tema og aktiviteter til klassens undervisning. Når det gjelder lesing som en grunnleggende ferdighet, har målet vært at lesing skulle være et læringsverktøy også for elever med store og omfattende lærevansker.

Med et slikt felles faglig fokus i spesialundervisningen ga det elevene også en større mulighet til deltagelse i klassens undervisning. Både i gruppearbeid og i individuelle presentasjoner så vi at dette medvirket til faglig og sosial inkludering. Vi har også gjort erfaringer med bruk av digitale verktøy for å kompensere og gi økt delaktighet for denne elevgruppen. Denne arbeidsmåten støttet læringsprosessen og ga mange muligheter for dokumentasjon, repetisjon og presentasjon av fagstoffet.

Vår erfaring er at vi har sett verdien av Helhetslesing for elever med store sammensatte lærevansker. Det har vært et godt redskap for å bedre skriftspråklige ferdigheter og i tillegg vært en arbeidsform som har støttet læring i andre fag. En slik måte å arbeide på har vi sett kan bidra til økt faglig og sosial inkludering for denne elevgruppen.



Hilde Kolstad Danielsen arbeider som seniorrådgiver i Statped, Landsdekkende faglig enhet, med alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Hun har en master i spesialpedagogikk og har utdanning som logoped og leksolog. Den faglige interessen er og har vært kunnskap om læring av språk, skriftspråk og kommunikasjon. Hun har erfaring fra arbeid med språk- og kommunikasjonsvansker i barnehage og skole og har også arbeidet som logoped på sykehus. I tillegg er hun veileder i Karlstadmodellen.



Grete Stabæk arbeider hun som seniorrådgiver i Statped nord, avdeling for sammensatte lærevansker. Arbeidsområdene er hovedsakelig knyttet til språk, skriftspråk og flerspråklighet. Hun har tidligere erfaring fra PP-tjenesten og har i flere år hatt kurs og forelesninger i UH-sektoren. Hun er utdannet logoped, har hovedfag i spesialpedagogikk og er også veileder i Karlstadmodellen.

REFERANSER

- BARNEOMBUDET.NO** (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017. Lastet ned fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf.
- FROST, J.** (1999). *Lesepraksis – på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- FROST, J.** (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- GODØY, O. & MONSRUD, M.B.** (2008) *Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder*. Lastet ned 21.02.2019 fra: <http://www.statped.no/fagomrader-og-laringsressurser/finn-laringsressurs/sprak-og-tale/Spesialpedagogisk-leseopplaring--en-veileder-2utgave/>
- GOUGH, P. & TUNMER, W.** (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), s. 6–10.
- HAUG, P.** (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia*, 14. Lastet ned 21.02.2019 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- HOUGÅRD, R.** (1977). *Udviklingsarbejde om den første modersmålsundervisning: skolen ved Espelunden, Rødovre*. København: Forum.
- KITTELSAA, A. & TØSSEBRO, J.** (2015). *Vi sprenger grenser. Følgeevaluering av et pilotprosjekt*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Lastet ned fra: <https://samforsk.no/Publikasjoner/Vi%20sprenger%20grenser%20TRYKK.pdf>
- KITTELSAA, A., WENDELBORG, C. & CASPERSEN, J.** (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltagelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Lastet ned 21.02.2019 fra: <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Rett-til-spesialundervisning-eller-rett-til-deltakelse.aspx>
- LEIMAR, U.** (1974). *LTG – Läsnig på talets grund*. Stockholm: Liber Läromedel.



LÆRINGSMILJØSENTRET. (2017). *Inkludering – hva innebærer begrepet?* Lastet ned 21.02.2019 fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/hva-er-mangfold-og-inkludering/inkludering-hva-innebarer-begrepet-article115816-21855.html>.

MELD. ST. 18. (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NORDAHL, T. MFL. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget.

OLSEN, M.H. (2018). «Vi får til det vi vil» – en studie av en individsystemisk prosessveiledning. *Psykologi i kommunen*, nr. 2. Lastet ned 21.02.2019 fra: <https://psykisk-kommune.no/vi-far-til-det-vi-vil-en-studie-av-en-individsystemisk-prosessveiledning/19.40>

OLSEN, M.H. (2013). *En inkluderende skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

OLSEN, M.H., MATHISEN, A.R. & SJØBLUM, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

SPEAR-SWERLING, L. & STERNBERG, R.J. (1996). *Off Track: When poor readers become «learning disabled»*. Boulder: Westview Press.

STATPED.NO (u.å.). *Vi sprenger grenser*. Lastet ned 11.02.2019 fra: <http://www.statped.no/temaer/Vi-sprenger-grenser/>

UDIR.NO. (2017). *Statistikk om grunnskolen 2017–18*. Lastet ned 21.02.2019 fra: <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>

UDIR.NO. (u.å.). *Læreplanverket*. Lastet ned 21.02.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

WENDELBORG, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldersmiljøet. I: J. Tøssebro. & C. Wendelborg (red.). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. s. 35–56. Oslo: Gyldendal Akademisk.



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™



Synet er ikkje like avgjerande for å prestere i symjing som det er innanfor ballspel og orienteringsløp.

Synshemming og kroppsøving

Mange elevar har ulike grader av synshemming, men få får tilrettelagd undervisning. Formålet med denne artikkelen er å undersøke kva som eksisterer av forskning knytt til synshemming i kroppsøving, og korleis ein kan tilpasse denne undervisninga slik at synshemma elevar skal oppleve meistring i faget.

AV SANDRA ELISE BIRKELAND BARAAS

Ved byrjinga av 90-talet vart spesialskulane avvika, samstundes som ein jobba med utvikling av digitale læremiddel og hjelpemiddel, som er ein av fleire viktige føresetnader for deltaking i ein ordinær klasse (Klingenberg, Kittelsaa, Holkesvik, Wik & Kermit, 2015, s. 7). Allereie på 70-talet starta dei fleste elevane med synshemming i den vanlege skulen. Denne artikkelen tek føre seg tilpassa opplæring knytt til elevar med synshemming på ungdomstrinnet i kroppsøving. Fyrste del vil omhandle sentrale omgrep og relevante teoretiske perspektiv knytt til tilpassa opplæring og synshemming. Andre del handlar om korleis ein kan tilpasse undervisning i kroppsøving for at elevar med synshemming skal oppleve meistring i faget.

Kroppsøvfaget er eit allmenndannende fag. Formålet er å inspirere til ein fysisk aktiv livsstil, meistring ut frå egne føreset-

nader og livslang bevegelsesglede gjennom lek, idrett, dans, symjing og friluftsliv. Faget skal vere ein bidragsytar til utvikling av sjølvkjensle, forståing og identitet. Elevane skal vite kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål, og kva faktorar som påverkar motivasjonen til aktivitetar og trening. Ved å jobbe på ulike aspekt fremjar faget «fair play» og respekt for medelevar. Elevane skal verte utfordra fysisk gjennom spontane og organiserte aktivitetar, for å tøye egne grenser. Tradisjonelle og alternative rørsleaktivitetar skal takast vare på gjennom opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1).

Tilpassa opplæring

I opplæringslova (1998, § 1–3) står det at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat».

I denne sammenhengen er tilpassa opplæring evna ein som lærar i dette høvet har til å tilpasse undervisninga ut frå den einskilde eleven sine føresetnader i kroppsøvfagsfaget. Utdanningsdirektoratet ser på tilpassa opplæring som eit verkemiddel ein nyttar for at elevar skal kunne oppleve auka læringsutbytte gjennom variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar, læremiddel, organisering og intensiteten i opplæringa. Tilpassa opplæring er ingen individuell rett for elevar som følgjer ordinær opplæring. For elevar med spesialundervisning er tilpassa opplæring ein individuell rett i dei høva det er behov for ekstra tilrettelegging utover ordinære tilbod (Utdanningsdirektoratet, 2018).

WHO sin definisjon på nedsett syn

Verdsorganisasjonen for helse (WHO) definerer nedsett syn på grunnlag av redusert visus (synsskarpheit) og synsfelt på det beste auget. WHO deler definisjonen inn i fem grader: moderat svaksynt, alvorleg svaksynt, blind, blindheit og totalt blind (World Health Organization, 2018). Visus dårlegare enn 6/18–6/60 er moderat svaksynt. Visus dårlegare enn 6/60–3/60 er alvorleg svaksynt. Visus dårlegare enn 3/60–1/60 eller synsfelt som er mindre enn 20 grader, men større enn 10 grader, er kategorisert som blind. Visus dårlegare enn 1/60 – lyssans, eller når synsfeltet er mindre enn 10 grader, er kategorisert som blindheit. Totalt blind er når det ikkje er lyssans. Andre årsaker som òg kan gi nedsett synsfunksjon, er augemotoriske vanskar, nedsett kontrastfølsomheit og lysømfintlegheit (Norges Blindeforbund, ukjent dato).

Ulike typar synshemming

Nedsett synsevne og synshemming kan få konsekvensar for individets utvikling og daglege funksjonsevne. Av all informasjon og inntrykk ein får med seg, kjem ca. 80 prosent av dette gjennom synssansen. I løpet av eit sekund gir synet informasjon om kva som skjer rundt deg; om ein bil kjem køyrande, eller om det er sal på frukt og grønt på KIWI.

Synet består av sjølve auget, augets ytre augemusklar, synsnerven, synsbanene og synssenteret i bakre del av hjernen. For at det skal dannast ei visuell forståing må synsimpulsane fyrst gjennom lysbrytinga i auget, via netthinna sine sanseceller og vidare gjennom synsnerven til

forskjellige hjerneområde: farge, retning, form, posisjon og kontrast (Pladsen & Solevåg, 2015, s. 13). Det er fleire ulike grunnar til at born og unge har nedsett syn og synshemming, men i dei fleste tilfelle er det medfødt. I nokre høve kan synsvanskar oppdagast i småbornsalderen, medan andre vert oppdaga når barnet vert eldre.

Ein deler synsvanskar inn i tre hovudgrupper: medfødde synsvanskar, synserverva synsvanskar og synsvanskar som følgje av dysfunksjon i hjernen (hjerne-synshemming). Born og unge med ein synsdiagnose kan i nokre høve ha det i kombinasjon med andre diagnosar og vanskar som kan påverke motorikk, kommunikasjon og kognisjon (Haugen, Bredrup & Rødahl, 2016, s. 998).

Synshemming og fysisk aktivitet

Synshemming kan i nokre høve føre til hindringar i kvardagen. Fysisk aktivitet i kroppsøving kan resultere i auka evne til mobilitet og orienteringsevne, som kan gjere det lettare for born og unge med nedsett syn og synshemming å gjennomføre daglegdagse gjeremål (Elsman, van Nispen & van Rens, 2017, s. 2). Kva praktiske konsekvensar nedsett syn og synshemming har å seie for born og unge, vert ofte undervurdert både i kroppsøvfagsfaget og i samfunnet elles (Bredahl, 2013, s. 53). Av den grunn ynskjer eg i denne artikkelen å belyse korleis ein kan tilpasse undervisning i kroppsøving for at også elevar med synshemming skal oppleve meistring i faget.

Tilrettelagd undervisning

Å tilpasse undervisning ut frå elevføresetnader er å tilpasse ho til kvar enkelt elev sitt fysiske, motoriske og psykiske meistringsnivå, sørge for at evner, interesser, kulturell og sosial tilhørlegheit vert teke omsyn til når undervisninga skal planleggast og gjennomførast (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 163–165). God medisinsk, spesialpedagogisk og synspedagogisk oppfølging er viktig for at born og unge med synshemming skal få ein optimal utvikling (Haugen, Bredrup & Rødahl, 2016, s. 996). Forsking syner at det er nødvendig med tilrettelagd undervisning for at elevar med synshemming skal få maksimalt utbytte av læring og den sosiale fellesskapen i skulen (Klingenberg mfl., 2015, s. 57–58).

Fysisk aktivitet i kroppsøving kan resultere i auka evne til mobilitet og orienteringsevne ...

Tilrettelegging for elevar med synshemming

Personar med nedsett syn jamfør WHO sine ICD-10-kriterium har ifølge opplæringslova rett på synspedagogisk bistand (Haugen, Bredrup & Rødahl, 2016, s. 997). Det vert slått fast i opplæringslova og barnehagelova at det skal takast omsyn til barnet sitt funksjonsnivå, og at det ut frå dette kan ha krav på tilrettelagd undervisning. Born og unge med synshemming har krav på lærar med synsfagleg kompetanse. Ansvar ligg hjå PPT (pedagogisk-psykologisk teneste) (Haugen, Bredrup & Rødahl, 2016, s. 996).

Når ein skal tilpasse undervisninga for elevar med synshemming, er det nødvendig å nytte tida ein har til disposisjon, for å verte kjent med kva synshemming eleven har. Då må ein snakke både med eleven, føresette eller følgjeperson og kontakte hjelpemiddelsentralen. Arbeids- og velferdsetaten (NAV) sin hjelpemiddelsentral bidreg i kvart fylke i Noreg med ressursar og kompetansesenter innanfor hjelpemiddelformidling, tilrettelegging og koordinering av utdeling og fordeling av hjelpemiddel og utstyr (Pladsen & Solevåg, 2015, s. 61). Utprøving og tilpassing av utstyr skjer i samarbeid med eleven, føresette, PPT, ergoterapeut og skulen. Ved hjelp av tilrettelagd undervisning kan eleven i større grad få oppleve meistring framfor skuffelse. Om born og unge med synshemming ikkje har mogelegheit til å oppleve fysisk aktivitet i kroppsøvingsfaget, kan sjansen deira til å lære og trivast med aktivitetar verte redusert (Perkins, Columba, Lieberman & Bailey, 2013, s. 138).

Anne-Mette Bredahl har skrive doktorgradsavhandling og fleire vitenskaplege artiklar om synshemming. Her kjem det fram at elevar med synshemming i fleire tilfelle opplever å verte sette i aktivitetar dei ikkje er komfortable med, som til dømes ballaktivitetar med raske handlingar, mykje folk og lagspel (Bredahl, 2013, s. 47–50). Som synshemma er det viktig å kunne føresjå kva som skal skje, og ha tilrettelagd timeplan og undervisning innanfor konkrete rammer. Slik opplever eleven struktur og tryggleik og ikkje kaos og rot. I staden for å varme opp med ballspel kan ein for eksempel jogge for å unngå kaos. Kaos kan resultere i at eleven kjem bakpå, vert usikker og trekk seg unna klassen. Bredahl har intervjuet 20 personar med synshemming om korleis dei opplever kroppsøvingsfaget. «Hannah» er svaksynt og fortel i avhandlingsa

korleis ho opplevde kroppsøvingssøktene. I ei økt måtte ho delta i ballspel til tross for at ho ikkje kunne sjå ballen, spelarane eller kvar målet var. Dette resulterte i kjensler av usikkerheit og skuffelse. Vidare opplevde «Hannah» å ikkje verte høyrte av kroppsøvingslæraren. Fleire av deltakarane i studien påpeikar at det var vanskeleg å verte høyrte i kroppsøvingstimane, til tross for at læraren var klar over elevane sine utfordringar. Dei fekk ikkje mogelegheit til å prøve alternative aktivitetar/løysningar som kunne vore bra alternativ (Bredahl, 2013, s. 44).

Ei løysing kan vere å tilpasse eit strukturert undervisningsopplegg til eleven. Eit døme på dette kan vere å dele kroppsøvingssøkta inn i tre: oppvarming, hovuddel og avslutning. Oppvarminga kan til dømes vere jogging rundt i sal, sidehopp, kneløft og øvingar som handlar om å vere rask ned på bakken og opp igjen. Kroppsøvingslærar og føresette bør fokusere på aktivitetar og øvingar basert på nyttige ferdigheiter som kan fremje meistring og livslang bevegelsesglede hjå eleven (Houwen, Hartman & Visscher, 2008, s. 107–108). Den enkelte elev får ein konkret plan der eleven kan velje å delta med klassen i heile eller delar av økta. Om eleven vel å delta i oppvarming og avslutning, har vedkommande eit eige opplegg i hovuddelen. Når ein har ein eller fleire elevar med synshemming i ein kroppsøvingssklasse, må ein frå starten av ha ein god dialog, vite kva den enkelte elev er komfortabel med, kva idrettar dei ynskjer å delta i, og om det er ynskeleg å ha delar av undervisninga for seg sjølv, eller om det er uaktuelt. Som lærar må ein sjå langsiktig på eleven sitt utbytte av undervisninga. I nokre høve kan det verte ein kollisjon mellom fagleg utbytte, meistringskjensle og inkluderingsprinsippet (Houwen, Hartman & Visscher, 2008, s. 107–108).

Planlegging og gjennomføring av undervisning

Eit av lærarane sine viktigaste verktøy er planlegging. Planlegging er avgjerande for at elevar med synshemming skal kunne delta og oppleve meistring i kroppsøvingsfaget. Dersom ein planlegg ei veke om gongen, er det vanskeleg å tilpasse undervisning for elevar med synshemming, ettersom ein ikkje har tid til å få tak i nødvendige ressursar. Dette kan dreie seg om nødvendig utstyr, ein eigna ledsager eller det å leggje opp til idrettar dei synshemma elevane

kan delta i (Norges idrettsforbund, 2008) (Elnan, 2010, s. 33). Ved å planleggje seks månadar fram i tid har ein god tid til å få tak i dei ressursane som er nødvendige for at elevar skal kunne delta og oppleve meistring. Gjennom dialog finn ein ut om den enkelte eleven ynskjer å delta i heile eller delar av kroppsovingsøkta (Bartlett, Larsen & Sydnes, 2013, s. 18).

Det er fem ulike kategoriar innanfor synshemming, og dei som er i kategorien moderat svaksynt, treng ikkje nødvendigvis ledsager. Dei som er i kategorien totalt blind, treng derimot ledsager heile tida. Ein ledsager må ha kunnskap om korleis ein skal støtte eleven både i kroppsoving, fritidsaktivitetar og daglege gjeremål. Har ein elevar med synshemming, vil det i nokre høve vere nødvendig å ha med ein ekstra ressurs på nye plassar, som til dømes symjehall og friidrettsbane (Norges idrettsforbund, 2008).

Kva praktiske konsekvensar synshemming har å seie for gjennomføring av undervisninga, er viktig å tenkje på når ein skal planleggje. Forsking syner at born og unge med synshemming har mindre mogelegheit til å ta del i aktivitetar. Mangel på aktivitetsmogelegheiter kan i nokre høve føre til at born og unge vert inaktive (Houwen, Hartman & Visscher, 2008, s. 104; Jansson & Anderssen, 2015, s. 38). I 2008 vart det gjort ein studie med 48 born i alderen 6–12 år, der halvparten hadde synshemming, og den andre halvparten ikkje hadde synshemming (Houwen, mfl., 2008). Resultata frå studien viser at det totale fysiske aktivitetsnivået var lågare for borna med synshemming enn for dei utan synshemming.

Deltaking i spel- og sportsrelaterte aktivitetar er viktig for born og unge sin sosiale utvikling. For å auke delen av gode opplevingar og vellukka deltaking i idretts- og fritidsaktivitetar treng born og unge med synshemming å utvikle grunnleggjande motoriske ferdigheiter (Houwen, mfl., 2008, s. 104). I ei intervjuundersøking kjem det fram at fleire lærarar tenkte at elevar med synshemming ikkje trong tilrettelagd undervisning ettersom dei skulle delta i fellesskapen for å vere inkludert og integrert (Perkins mfl., 2013, s. 137). Læraren sine haldningar er avgjerande for den einskilde eleven sin oppleving og positive eller negative haldningar til kroppsovingsfaget og aktivitetane (Wormnes & Manger, 2008, s. 162).

Lærarrolla knytt til tilpassa opplæring

Lærarrolla er samansett, og som kroppsovingslærer har ein fleire ulike lærarroller: pre-analysator, planleggjar, organisator, underviser og post-analysator (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 48). Ifølgje Utdanningsdirektoratet er ein god relasjon mellom elevar og lærarar nøkkelen til god klasseleiing. Forsking viser også at lærar-elev-relasjonen har noko å seie for læringsresultat og åtferd (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Overgangen frå barneskulen til ungdomsskulen er krevjande for mange elevar, med eller utan synshemming. På ungdomstrinnet vert det stilt høgare krav til effektivitet og sjølvstende hjå elevane. Undervisninga er ofte flytta frå eit til fleire klasserom og bygg. Læraren sin relasjon til elevane er viktig for eit trygt og godt klassemiljø som igjen er viktig for at elevar med nedsett syn skal kunne delta (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 59). Om ein ikkje har ein strukturert timeplan, faste rutinar eller tryggleik, kan dette verte ei hindring. I praktiske og visuelt prega fag, som til dømes kroppsoving, er det ekstra viktig med støtte og tilrettelegging frå kvalifiserte faglærarar (Pladsen, Solevåg, 2015, s. 56).

Lærarane sin kunnskap knytt til synshemming og fysisk aktivitet er ofte mangelfull. Perkins mfl. (2013, s. 136) påpeikar at læraren sin manglande kompetanse kan danne ein barriere for elevar med synshemming. Dette kan føre til at dei vel å ikkje delta i kroppsovingsøktene. Kommunikasjon mellom lærar og føresette er viktig for at dei føresette skal kunne hjelpe elevane med kroppsovingsaktivitetar, slik at ein får øvd på desse også utanom skuletida.

Læraren sin veremåte og relasjon til elevane er viktig for læringsprosessen og elevane sin oppleving av meistring i faget. Ved at born og unge vert introdusert for ulike tilpassa aktivitetar i kroppsoving, aukar sjansen for at dei finn aktivitetar som kan inspirere til livslang bevegelsesglede – i motsetning til om elevane vert sittande på sidelinja. Dette kan føre til at elevar med synshemming får fleire mogelegheiter til å delta i fellesskap med klassen og born på same alder i og etter skuletid (Perkins mfl., 2013, s. 138). Lærarrolla må vere i takt med den einskilde eleven sin læringsprosess. Undersøkingar syner at læraren sine

forventningar til meistring har innverknad på læringsresultatet. Pygmalion-effekten handlar om kva effekt sosiale forventningar har å seie for eleven sin motivasjon og meistring (Wormnes & Manger, 2008, s. 141). Klassemiljø og relasjon til faglærer er derfor avgjerande for at elevane skal kunne sjå mogelegheitene til å meistre ulike aktivitetar (Perkins mfl., 2013, s. 136).

Meistringsopplevingar og motivasjon i kroppsøving

Tilrettelagd undervisning der elevar opplever meistring på sitt nivå og finn inspirasjon til livslang bevegelsesglede, er sentralt i formålet med kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2018). Gode opplevingar er dyrebare for alle born og unge, men ekstra viktige for dei med synshemming. For einskilde elevar kan dei gode opplevingane vere å ta del i kroppsøvingstimane med heile klassen. For andre er det mest riktig å ha eit eige opplegg der ein finn aktivitetar som kan inspirere til livslang bevegelsesglede og fremje meistring, motivasjon og læring (Funda & Mustafa, 2015, s. 3526–3527).

For at born og unge med eller utan synshemming skal tileigne seg kunnskap og oppleve meistring, er motivasjon eit sentralt aspekt. Ifølgje Jakobsen (2012) er motivasjon drivkrafta som gjer at ein kan utføre bestemte aktivitetar. Indre motivasjon er knytt til borns uthaldenheit og glede ved læring, som igjen inspirerer til aktivitet og danner grunnlag for målet om meistring (Bjørkli, 2012, s. 22). Læringsklimaet pregar elevane sine tankar og oppfatningar av eigne ferdigheiter på lik linje med motivasjonsklimaet og målperspektivet.

«Self-determination theory» (SDT) er ein sosial kognitiv teori som fokuserer på tre grunnleggjande psykologiske behov: autonomi, kompetanse og tilhøyrsløse (Jakobsen, 2012). Interesse og meistring står sentralt i SDT sin definisjon av indre motivasjon. Dersom ein elev syner interesse for symjing og meistrar aktiviteten, er sjansen for at eleven held fram med symjing på fritida og opplever meistring i symjetimane i kroppsøving, større enn om eleven ikkje syner interesse eller meistrar aktiviteten (Bjørkli, 2012, s. 17).

Innanfor kroppsøving og fysisk aktivitet omhandlar meistring trua på eigne evner og ressursar i forskjellige aktivitetar. Elevar skal kunne handtere utfordringar og oppgåver med konkrete krav til ferdigheiter og kompetanse. Trua ein har på å meistre, har noko å seie for elevane sin motivasjon og ambisjonar (Kennair, 2018). Elevar med ulike grader av synshemming skal trekkje søkjelyset vekk frå hemjinga og rette det mot kva mogelegheiter dei har ut frå eigne føresetnader.

I situasjonar der samfunnet kan vere ekskluderande for elevar med andre føresetnader, er det i nokre høve eit bevisst val å trekkje seg unna og søkje tryggleik hjå andre i same situasjon. Der det er tryggleik, er det openheit og toleranse for å prøve og feile. Andre elevar vel bevisst å ta del i kroppsøvingstimane og tenkjer ikkje på om dei vert sette ned på, eller hindringar som kan oppstå, men ser kva mogelegheiter dei har for å vidareutvikle eigne ferdigheiter (Funda & Mustafa, 2015, s. 3526). I rapporten til Perkin, Columma, Lieberman & Bailey kjem det fram at born og unge med synshemming følte seg meir kompetente og sosialt aksepterte ved deltaking på idrettscamp enn elles, samstundes som dei betra eigne sosiale ferdigheiter (2013, s. 139).

Kva som er grunnlaget for motivasjon og interesser, er ikkje nødvendigvis det same for elevar med normalt syn og elevar med synshemming. For elevar med normalt syn ligg motivasjonen ofte i kva dei ser rundt seg, som til dømes tv, medelevar, profilerte personar, sosiale medium, vennar og familie. I masteroppgåva til Bjørkli (2012, s. 38) kjem det fram i eit intervju med fire synshemma idrettsutøvarar i alderen 20–40 år at motivasjonen og val av aktivitet i større grad var påverka av føresette sine erfaringar, haldningar, vurderingar av idrettsaktivitetar og kva nærmiljøet hadde å tilby av utstyr.

Born og unge med eller utan synshemming har fleire ting til felles. Det fyrste elevane har til felles, er at alle er ulike. Det andre er at om ein ikkje presterer godt i ein aktivitet ein sjølv hadde trua på, vil ein prøve å gløyme det så fort som mogeleg (Vegge & Sæbu, 2017, s. 5). Det tredje elevane har til felles, er at nokre er opptekne av meistring, mens andre er opptekne av prestasjon. «Achievement goal theory» (AGT) omhandlar kva involveringsmotiv og mål-

orienteringsperspektiv ein person har, og ein skil mellom meistring- og prestasjonsorientering. Det er inga sjølvfølgje at elevar med synshemming er meistringsorienterte; opptekne av å tileigne seg kunnskap, ferdigheiter og personleg læring. På lik linje med andre kan elevar med synshemming òg vere prestasjonsorienterte; opptekne av å samanlikne seg med andre og gir lettare opp ved motgang (Ommundsen, 2015, s. 49).

Meistring og læring

Det er viktig å hugse på at elevar med synshemming er like forskjellige individ som elevar utan synshemming. For å finne ein aktivitet ein trivast med, må ein teste ulike aktivitetar gjennom å prøve og feile. Mange elevar får kjennskap til eit større omfang av aktivitetar i kroppssøving, og mykje er opp til faglærar når det kjem til elevane sine opplevingar av meistring i startfasen av nye aktivitetar (Vegge & Sæbu, 2017, s. 6). Det er viktig å tilpasse undervisninga slik at både meistringsorienterte og prestasjonsorienterte elevar opplever å lykkast i kroppssøvingfaget. Innanfor meistring og læring er det fleire element ein må ta omsyn til, som inkludering, fagleg utbytte, tilrettelegging og fellesskap. Det er ikkje alltid like enkelt å sikre alle elementa. I avhandlinga til Bredahl (2013, s. 40) kjem det fram at heile 75 prosent av dei med synshemming som vart intervjuet, har negative opplevingar knytt til kroppssøving. For elevar med synshemming kan det vere fleire øvingar ein ikkje veit korleis ein utfører fyrste gong ein prøver. For å verte betre i ein aktivitet er det nødvendig å øve både i kroppssøvingsoktene og på fritida (Bartlett, Larsen & Sydnes, 2013, s. 12).

Å verte tekne ut av kroppssøvingssøktene kan auke opplevinga av meistring for elevar når det gjeld å tileigne seg ny kunnskap og vidareutvikle eigne evner, men det kolli-derer samstundes med fellesskapen og inkluderingsprinsippet. Ein elev som er blind, har meir utbytte av å finne ein aktivitet som kan bidra til livslang bevegelsesglede, framfor å delta i ballspott, som ikkje er ein aktivitet ein blind person kan delta i på vanleg basis. Ved å velje ut aktivitetar som kan utvikle den einskilde eleven sine eigens-kapar innanfor spesifikke idrettar, kan eleven i større grad delta i fellesskapen (Bartlett, Larsen & Sydnes, 2013, s. 12). Synsføresetnader har mykje å seie for å kunne meistre einskilde aktivitetar.

Som blind har ein ingen synsføresetnader til å få med seg kroppsspråk og mimikk i ulike situasjonar. Knytt til kommunikasjon kan dette resultere i misforståing. I desse tilfella er det heilt nødvendig at faglærar tilpassar undervisninga slik at elevar med synshemming kan oppleve meistring i faget (Bartlett, Larsen & Sydnes, 2013, s. 13).

For ein elev som er prestasjonsorientert, kan det i større grad vere eit ynskje om å ta del i fellesskapen, men det faglege utbyttet vert ikkje nødvendigvis like bra. Det er ikkje alle elevar som ynskjer å trekke seg ut frå klassen, men på den andre sida er det elevar som tykkjer det er greitt (Bartlett, Larsen & Sydnes, 2013, s. 12). I slike situasjonar må læraren spele på lag med eleven, bevisstgjere den einskilde om kva aktivitetar som kan bidra til meistring og livslang bevegelsesglede. Det er stor skilnad på kor mykje tilrettelegging ein treng i ulike aktivitetar. Symjing er ein av dei aktivitetane der det er gode føresetnader for å tilpasse undervisninga slik at elevar med synshemming opplever meistring. I ein symjehall er ting standardisert, bassenget er x meter langt og x meter breitt. Om ein trenar lenge og mange nok gongar, veit ein kor mange tak ein tek over bassenget. Innanfor symjing er det mange med synshemmingar som har prestert bra og opplevd meistring i skulen og i konkurransar som til dømes Paralympics, OL, NM og VM.

I november 2018 deltok til dømes 17 år gamle Kristin Venstad i symje-NM, og ho representerte elitepartiet i Sandefjord symjeklubb. Venstad er ein av nær 100 personar i Noreg som har augesjukdommen akromatopsi, som betyr at ho ikkje kan oppfatte fargar og har nedsett skarpsyn. Akromatopsi er ein av fleire ulike augesjukdommar/tilstandar som fører til synshemming. Ved hjelp av tilrettelagd trening har ho trent seg opp til å verte ein av Noregs beste symjarar (Strømsted, 2018).

Synet er ikkje like avgjerande for å prestere i symjing som det er innanfor ballspel og orienteringsløp. I ballspel skjer det forandringar heile tida, og synet er difor meir avgjerande for prestasjonen. Synshemming gjer det meir krevjande å delta i ballspel, men ikkje umogeleg (Bredahl, 2018, s. 267).

Planlegging er avgjerande for at elevar med synshemming skal kunne delta og oppleve meistring i kroppsøvningsfaget.

Gjennom dialog med eleven, dei føresette og skulen kan ein tilpasse undervisninga slik at den einiskilde eleven får fagleg utbytte, men òg tar del i fellesskapen. Ein kan til dømes starte med felles oppvarming der alle er med, for så å gå vidare til hovuddelen, som består av ein tredeling med ballspel, styrke og koordinasjon. Ettersom hovuddelen er tredelt, kan eleven velje å vere på alle tre stasjonane eller til dømes velje å vere på styrke og koordinasjon annankvar gong. På denne måten får den einiskilde eleven fagleg utbytte og kan ta del i fellesskapen, og det kan resultere i meistring om eleven jobbar med element der synsføresetnadene ikkje er like nødvendige som ved ballspel. Klassen kan så avslutte med felles uttøying. Glede og meistring er to ord som står sentralt i Læreplanverket 2006 (LK06). Oppleving av glede og meistring kan resultere i eit godt fagleg utbytte i større grad enn om eleven mistrivast i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1).

Konklusjon

I denne artikkelen har eg teke føre meg korleis ein kan til-passe undervisning i kroppsøving for at elevar med syns-hemming skal kunne oppleve meistring i faget. Det er viktig å diskutere og vurdere om det i einiskilde høve er nødvendig å trekkje elevar ut av fellesskapen for å få fagleg utbytte. Korleis læraren tek omsyn til elevane sine føresetnader, er helt avgjerande for at elevar med synshemming skal kunne oppleve meistring i faget. Andre faktorar som spelar inn er relasjonen mellom alle dei involverte, tilrettelegging, planlegging og gjennomføring av undervisning. Symjaren Kristin Venstad er eit døme på at det er mogeleg, både for dei som vil meistre og dei som vil prestere i kroppsøving.



Sandra Elise Birkeland Baraas går no andre året på integrert master i grunnskulelærarutdanning for 5.–10. trinn (lektorutdanning) ved Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen. Ho er spesielt interessert i friluftsliv og idrettsfag som pedagogiske verkøy for helsefremjing og tilrettelegging for dei som har synsproblem.

REFERANSAR

- BJØRKL, R.** (2012). *Synshemmede idrettsutøvere – suksesshistorier*. Masteroppgåve ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- BRATTENBORG, S. & ENGBRETTSEN, B.** (2015). Innføring i kroppsøvningsdidaktikk. 3. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BARTLETT, I., LARSEN, I. & SYDNES S.** (2003). Kroppsøving i klasse med elev som er synshemmet. Henta 5. november 2018 frå: http://www.statped.no/globalassets/fagomrader/syn/dokumenter_syn/kroppsoving.pdf
- BREDAHL, A.-M.** (2013). Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30, s. 40–58.
- BREDAHL, A.-M.** (2018). Ethical aspects in research in adapted physical activity. *Sports ethics and philosophy*, 2(2), s. 257–270. Doi: 10.1080/17511320802223881
- ELNAN, I.** (2010). *Idrett for alle? – Studie av funksjonshemmedes idrettsdeltagelse og fysiske aktivitet*. NTNU Samfunnsforskning, Senter for idrettsforskning. Henta 12. november frå: <https://www.idrettsforbundet.no/globalassets/paraidrett/aktivitetsmaterieill/2010studie-idrett-for-alle.pdf>
- ELSMAN, E.B.M., VAN NISPEN, R.M.A. & VAN RENS, G.H.M.B.** (2017). Feasibility of the Participation and Activity Inventory for Children and Youth (PAI-CY) and Young Adults (PAI-YA) with a visual impairment: a pilot study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 15(1). Doi: 10.1186/s12955-017-0677-x
- FUNDA, D. & MUSTAFA, K.** (2015). Physical education lessons and activity status of visually impaired and sighted adolescents. *Medical science monitor*, s. 3521–3527. Doi: 10.12659/MSM.895038
- HAUGEN, O.H., BREDRUP, C. & RØDAHL, E.** (2016). Nedsett syn hos barn og unge i Norge. *Tidsskriftet Den norske legeforening*, s. 996–1000. Doi: 10.4045/tidsskr.15.1243
- HOUWEN, S., HARTMAN, E. & VISSCHER, C.** (2008). Physical activity and motor skills in children with and without visual impairments. *Medicine & science in sports & exercise*, s. 103–109. Doi: 10.1249/MSS.0b013e318183389d
- JAKOBSEN, A.M.** (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrettsforum*. Henta 12. november frå: <https://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- JANSSON, E. & ANDERSSON, S.A.** (2015). Generelle anbefalinger om fysisk aktivitet. I: R. Bahr, (red.). *Aktivitetshåndboken, fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (Kapittel 2, s. 37–44). Bergen: Fagbokforlaget.
- KENNAIR, L. & OTTESEN, E.** (2018). Meistring. *Det store norske leksikon*. Henta 14. november frå: <https://snl.no/meistring>
- KLINGENBERG, O., KITTELSAA, A.M., HOLKESVIK, A.H., WIK, S.E. & KERMIT, P.** (2015). Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med synshemming. Statped. Henta 5. november 2018 frå: http://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/syn/kunnskaps-oversikt_laring_syn_statped_ntnu.pdf
- NORGES BLINDEFORBUND. WHOS DEFINISJON PÅ BLIND/ SVAKSYNT.** Henta 6. november frå: <https://www.blindeforbundet.no/oyehelse-og-synshemninger>

NORGES IDRETTSFORBUND (2008). *Ledsaging av synshemmede i idrett og fysisk aktivitet*. Henta 6. november frå: <https://www.idrettsforbundet.no/globalassets/paraidrett/aktivitetsmaterieill/2010ledsaging-av-synshemmede.pdf>

OMMUNDSEN, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett – betydning for barn og unges læring, trivsel og motivasjon. I: H. Sigmundsson & Ingebrigtsen, J.E. (Red.), *Idretts-pedagogikk*, 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

OPPLÆRINGSLOVA. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998 07-17-61). Henta 4. november 2018 frå: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3

PERKINS, K., COLUMNA, L., LIEBERMAN, L. & BAILEY, J. (2013). Parent`s perceptions of physical activity for their children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, March-April s. 131–142.

PLADSEN, K., & SOLEVÅG, I. (2015). Barn og unge som er svaksynte – Håndbok for PP-tjenesten. Henta 5. november 2018 frå: <http://www.statped.no/contentassets/5ee31e16f26a49398f5a8447d324e457/barn-og-unge-som-er-svaksynte-web.pdf>

STRØMSTED, E.B. (2018). Kristin ser verden i svart-hvitt. *NRK Vestfold*. Henta 4. november 2018 frå: <https://www.nrk.no/vestfold/kristin-ser-verden-i-svart-hvitt-1.14222214>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2015). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Henta 9. november 2018 frå: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2015). Støtte elevene sosialt og faglig. Henta 12. november 2018 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/stott-elevene-emosjonelt-og-faglig/>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). Hva er tilpassa opplæring? Henta 10. november 2018 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

VEGGE, Ø. & SÆBU, M. (2017). Leker for alle. Beitostølen Helseport-senter. Henta 10. november frå: https://www.bhss.no/media/2020/leker-for-alle_2017.pdf

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2018). Blindness and vision impairment. Henta 3. november 2018 frå: <http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

WORMNES, B. & MANGER, T. (2008). *Motivasjon og mestring* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

SPESIALPEDAGOGIKK

Nå har vi
65 000
lesere!

(Kantar Media
Fagpresse 2018)



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: abonnement@utdanningsnytt.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

abonnement@utdanningsnytt.no eller telefon 90 11 91 21

Lærerjobb.no
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN

Hoppe etter Wirkola eller Bokløv

Hvordan kan vi utforme bedre hjelpetilbud som gagnar den enkelte?

Alle mennesker opplever fra tid til annen tøffe utfordringer i livet. I en slik vanskelig tid kan det bli aktuelt å oppsøke profesjonell bistand. Men hvem bestemmer om hjelpen som tilbys, er det rette for akkurat denne personen? Hvem definerer hva som er viktig og mindre viktig? Denne artikkelen drøfter hvordan vi som fagpersoner kan utvikle et hjelpetilbud sammen med den som søker hjelp.

AV LUUK L. WESTERHOF

Hvis du velger bort å vie noe oppmerksomhet, kan det være et modig uttrykk for å la være å kjempe for en idé som ikke lenger er nyttig eller i samsvar med den som trenger hjelp sine ønsker og behov. Om hjelpen blir for instrumentell, kan man risikere at den blir et instrument for systemet, mer enn for den som skal hjelpes. Hvordan kan en fagperson ta initiativ til å hjelpe, uten å falle tilbake på hjelpealternativer som har vist seg unyttige, og som heller er basert på en illusjon om makt og kontroll? Å finne det «rette» hjelpetilbudet er ikke enkelt bestandig, og det kan føre til at man fristes til å bli «en sann troende» og tilhenger av én bestemt metode, tilnærming eller teori.

Fagpersonens entusiasme for en bestemt

tilnærming kan hjelpe han til å komme nærmere den han skal hjelpe, men man må samtidig ta vare nysgjerrigheten og respekten for han eller henne. Det er når fagpersonen reflekterer over effekten av sine egne holdninger og mulige forutinntatthet at han kan komme i en posisjon som er både etisk og hjelpsom. Den systemiske posisjon – med viten og vilje å la være å vie noe overdrevet oppmerksomhet – er en refleksiv tilstand som fristiller fagpersonen mentalt. Han kan da handle uten å bli offer for en illusjon om kontroll og kan sidestille ideer som i utgangspunktet betraktes som kontraherende.

Hvis du som fagperson foretrekker ett bestemt hjelpealternativ, vil du da klare å være illojal mot dine egne preferanser hvis det



*Vi trenger en uavlatelig og uhelbredelig
nysgjerrighet for å kunne få øye på de uante
mulighetene.*

skulle vise seg at det har liten nytteverdi? Det at man ikke vier noen teorier, metoder eller hypoteser mye oppmerksomhet, kan forebygge fagpersonenes tanker om at én bestemt tilnærming er den eneste rette. Fagpersonen tar slik vare på fleksibiliteten ved å utfordre begrensninger og forutinntatte beskrivelser som er induisert av institusjonen, hjelpetiltaket, hjelpesøkeren, og sist men ikke minst, hans egne fordommer. Det finnes jo ingen tilnærming som kan fange opp den «sanne» essensen i menneskelig atferd?

Stor oppmerksomhet om noe kan være nyttig så lenge den som trenger hjelp, selv tilkjennegir at det er nyttig. Hvis man derimot fortsetter med «mer av det samme», når vedkommende ikke har interesse av dette eller ikke føler seg komfortabel, vil man ikke komme noen vei. Det kan se ut som mange fagfolk tenderer til ikke bare å ville føre hesten til vannet, men også vil tvinge den til å drikke! En statisk oppmerksomhet mot noe, fremfor noe annet, kan medføre at fagpersonen bidrar til dannelse av et problemfokustert system. Det problemfokuserende systemet oppstår når mange mennesker gir et problem (overdreven) oppmerksomhet og danner seg oppfatninger om problemets opphav – og har meninger om både hvordan det bør forstås, og hvordan det kan løses (Anderson & Goolishian, 1995). Så lenge disse meningene er passelig forskjellige, finnes det muligheter for å utveksle dem, og når de utveksles, utvikler det seg nye ideer. Men dersom meningene er *for* forskjellige, er muligheten stor for at de som har *for* ulike meninger, slutter å lytte til hverandre. Da stopper samtalen opp, som da igjen kan bli det store problemet. Dette vil som regel føre til at dem som skulle ha deltatt i samtalen, går i forsvar og dermed enda mer forsterker sine meninger, og spesielt når de blir utfordret på dem. Vi som fagfolk må sammen med personen vi skal hjelpe, utvikle det hjelpetilbudet han eller hun tenker passer til hans eller hennes behov. Dette betinger at man retter all oppmerksomheten og nysgjerrigheten mot hva akkurat denne personen tenker.

Hoppe etter Wirkola eller Bokløv?

Som hollender kom jeg til Norge på begynnelsen av 1980-tallet. Det var vinter og kaldt og jeg satt for det meste inne og så på tv. Mye av vinteridretten synes jeg er kjedelig, men det er noen unntak. Jeg liker å se på slalåm, super-G, utfor,

skiflyging og hopp. Særlig de siste to synes jeg er morsomt å se på. Hopp og skiflyging fenget meg, og jeg undersøkte derfor litt historikk om disse. Jeg leste for eksempel at det var en nordmann som het Wirkola som hoppet på ski, og som var veldig flink. I en sportsreportasje så jeg hvordan han hoppet, og jeg måtte le – det der så komisk ut. Han skled ned fra bakken, og når han hoppet, sto han halvt oppreist med overkroppen bøyd fremover og armene som viftet som fuglevinger. I tillegg var skiene samlet og pekte rett frem. I den tiden Wirkola var aktiv, hoppet han etter datidens standard, langt. Etter dagens målestokk er det langt ifra langt.

14. april 1966 ble det født en gutt i Koskullskulle i Gällivare kommune i Sverige. Hans navn var Jan Bokløv. Han ble skihopper og først og fremst kjent for å introdusere verden til V-stilen. Bokløv ble nysgjerrig på om det fantes andre måter å hoppe på som kunne øke lengden og med det opplevelsen av å fly. Hans nysgjerrighet åpnet øynene hans for hvordan aerodynamikken fungerte, og han begynte å eksperimentere med hopp hvor skiene ikke lenger var samlet under flygingen, men hvor de sto pekt utover til venstre og høyre. Han merket straks at han fanget mer vind, og at han dermed fikk en større oppdrift, noe som ga utslag i lengre hopp. Bokløv, som etter eget utsagn var en begrenset hopper, deltok i verdenscupen fra 1986 til 1992. I sin karriere vant han fem enkeltrenn, og han var den første svensken som vant et verdenscuprenn, i Lake Placid i 1988. Bokløv vant verdenscupen sammenlagt i sesongen 1988/1989, og han ble tildelt Radiosportens Jerringspris i 1989. Hoppstilen til Bokløv var ikke elsket av alle dommerne, og i et renn ble det dommerkrangel når én dommer ifølge andre meddommere ga en altfor høy poengsum.

Men hvorfor deler jeg egentlig denne historien? Mye av det profesjonelle hjelpetilbudet er meget bra og hjelper mennesker som lider og strever. Så er det hjelpetilbud som bør revurderes, både når det gjelder innhold, metode og virkning. Wirkola hoppet bra, men ville ikke ha stått seg mot dagens krav og forventninger. Derfor trenger vi en Bokløv-mentalitet og nysgjerrighet også når det dreier seg om å kunne hjelpe mennesker enda bedre.

Gode hjelpetilbud kan kun utvikles på grunnlag av likeverdighet.

Endring krever et skifte i posisjon

Å prøve ut nye hjelpetilbud kan fremkalle skepsis. Tanker om at det er farlig å gjøre noe nytt, kan melde seg. Antropologen Gregory Bateson (1972) skrev om «å gjøre noe nytt for å skape noe nytt». Dårskaperen til mennesker er å gjøre det samme om og om igjen selv om det ikke virker. En vil kun generere «mer av det samme» (ibid.). Å kunne utvikle bedre og mer effektive hjelpetilbud krever at det etablerte, det tradisjonelle og det kulturelle blir satt på prøve. Gode hjelpetilbud kan kun utvikles på grunnlag av likeverdighet. Fagpersonen bør betrakte den personen som ber om hjelp, som unik. Han bør avstå fra statisk fikserte tanker om at denne personen er «sånn eller sånn», eller at det er bare en bestemt måte han eller hun kan hjelpes på. Fikserte statiske tanker greier ikke å fange opp de dynamiske endringer som oppstår underveis: «Kartet er ikke identisk med terrenget».

Skal vi lære oss å hoppe etter Bokløv, må vi utvikle samme dynamiske tankesett og holdninger. Det krever at vi våger å tenke nytt, uansett om det virker skummelt eller at vi møter skepsis og motstand, for mennesker er som regel imot det de ikke forstår. Å hjelpe noen bør i størst mulig grad skje på den som søker hjelp sine premisser. Når Bokløv hoppet første gang med sin nye V-stil, var det uenighet blant dommere om hvilken poengsum han skulle gis. Noen mente da at stilen han hoppet, var såpass avvikende fra det tradisjonelle at det ville være galt å gi en for høy poengsum. Andre dommere mente derimot at hoppet så spennende ut, og de ville derfor gi han en høy poengsum. På sett og vis var dommernes utfordring å omfavne et paradigmeskifte fra «telemarkedslag» til «V-stil». Dommerne ble enige om at tildelt poengsum ikke skulle overstige 18 poeng.

Vi kan heller ikke forvente at alle fagfolk henger med og anerkjenner nye utradisjonelle hjelpeforsøk og metoder med en gang. Men hvis vi etter hvert kan bli mer åpne for nye ideer i fagmiljøene, vil dette komme dem som søker hjelp, til gode.

Noen tanker om hvordan vi sammen kan utvikle gode hjelpetilbud

Det er etter min mening fullt mulig å utvikle mer skreddersydde hjelpetilbud. Det forutsetter imidlertid at vi aner-

kjenner og respekterer den som søker hjelp, som en likeverdig aktør i egen utviklingsprosess. Når vi åpner for tanken om at mennesker som strever, ikke primært trenger behandling, men trenger å bli sett, hørt og akseptert for sine behov og annerledeshet, vil nye perspektiver kunne åpne seg. Når vi lytter til vedkommende som eier av egen prosess, kan nye muligheter komme til syne, noe som igjen vil kunne styrke kraften i hjelpetilbudet. All endring krever et skifte av posisjon. Ved å bevege seg på et kontinuum, fra det naturvitenskapelige ekspertperspektivet og mot en lyttende humanvitenskapelig posisjon, bidrar man etter min mening til utviklingen av bedre hjelpetilbud innenfor psykisk helse. Problemer i utformingen av gode hjelpetilbud ligger ikke i mangelen på muligheter, men mer i mange fagpersoners ekskluderende dikotomiske enten/eller-tenkning fremfor et både/og (Hertz, 2013). Å anlegge en dikotomisk svart/hvitt-tenkning er lite nyttig i utformingen av gode hjelpetilbud innenfor psykisk helse. Dikotomisk tenkning er blottet for alternativer, nysgjerrighet, kreativitet og spontanitet. Vi trenger en uavlatelig og uhelbredelig nysgjerrighet for å kunne få øye på de uante mulighetene som ikke finnes i et enten/eller, kun i en både/og-tilnærming. Gjennom en nysgjerrig deltagelse i åpne dynamiske dialoger, kan det i prosessen sammen med den det gjelder, skapes noen tanker om hvilke hjelpealternativ som kan være nyttige. Da må man begynne med å lytte til hva den som søker hjelp, selv mener og opplever. Å benytte en kontinuum-tenkning i utformingen av et passende hjelpetilbud holder alle muligheter åpne. Under vil jeg komme med noen tanker om hva som kan bidra til mer skreddersydd hjelp til dem som trenger det.

Brukermedvirkning

Det er ikke bestandig enkelt å oppdage at noen strever psykisk eller sosialt. Et menneske kan gå lenge «under radaren» med for eksempel nedstemthet, tristhet, ensomhet, suicidale tanker, mobbing og lignende. Noen ganger er det mer opplagt at et menneske opplever vansker, mens andre ganger er det det ikke. Og kanskje vi heller ikke trenger å vite hva et menneske strever med til enhver tid, men at vi må være mer bevisst vår respons i møte med dette mennesket. Vi må respondere sensitivt fremfor å dra

Man må begynne med å lytte til hva den som søker hjelp, selv mener og opplever.

for raske konklusjoner. Å undre seg er grunnlaget for all viten, og det er mer nyttig å vurdere fremfor å konkludere. En utfordring i møte med den som trenger støtte, er å ikke forstå for fort og ikke konkludere for raskt (Anderson, 1997; Anderson & Gehart, 2007).

Selv om symptombildene kan fremtre likt ved spesifikke psykososiale problemstillinger, så er mennesker forskjellige, og dette gjelder også deres uttrykksformer. Når et menneske strever med psykososiale utfordringer, medfører dette som regel en del symptomer, som for eksempel depresjon, nedsatt matlyst, nedsatt aktivitet, at de blir lett slitne og trøtte, og at de engster seg mer. Psykiater Allen Frances skriver i sin bok *Saving Normal* at nåtidens psykiatri tenderer til å erklære mennesker som syke altfor raskt, når det de strever med, er menneskelige utfordringer i livet (Frances, 2013). Frances hevder at psykiatrien opplever en inflasjon med tanke på diagnoser. Sorg etter tap av en ektefelle kan manifestere seg gjennom symptomer som nedsatt matlyst, nedsatt aktivitetsnivå og generell nedstemthet. Før i tiden ble slike reaksjonsformer mer betraktet som forventede responser på smertefulle hendelser i livet (Frances, 2013). Med diagnosenes inntog og posisjon i for eksempel rusomsorg og mental helse har disse uttrykksformene og øyeblikksbildene blitt sykeliggjort – vanlige menneskelige reaksjoner blir omdøpt til psykologisk iboende mangeltilstander (Davies, 2014; Frances, 2013; Gøtzsche, Smith & Rennie). Med den farmasøytiske industri i ryggen mener mange i psykiatrien at disse symptomene trenger behandling og medisinerings (Davies, 2014; Kinderman, 2014; Whitaker, 2010, 2014; Whitaker & Cosgrove, 2015).

Når fagpersoner drar *for* raske konklusjoner på manglende kontekstuellt og relasjonelt grunnlag, setter *for* raske diagnoser, mener *for* raskt at de vet *hva* hjelpesøkeren trenger, er dette, etter min mening, ikke et uttrykk for faglig kyndighet, men mer et uttrykk for manglende ydmykhet, undring, innsikt og nysgjerrighet (Cecchin, Lane, Ray & Keeney, 1992). Det er også et uttrykk for manglende evne til å lytte andektig og respektfullt til det vedkommende har å si. Møtet med den tradisjonelle psykiatrien medfører som regel en beskrivelse av individet og hans eller hennes symptomer. Det blir da fokusert på problemområdene på

det tidspunktet da disse fremtrer mest synlig, som de oftest gjør på det tidspunktet da individet blir henvist. I denne sammenhengen fremstår individet som problemet. Det er på bakgrunn av dette at anbefalinger og prospektive prognoser dukker opp og influerer tankene om hvordan hjelpen best kan gis. Det er her fagpersonen etter min mening må være påpasselig, og at han ikke bør la seg lede kun av disse øyeblikksbildene. Han bør heller utvikle evne til å lytte, slik at han får øye på sammenhengene og utviklingspotensialet – de forskjellene som er med på å gjøre en forskjell. Det er dette som bør bli styrende for hva som får mulighet til å utvikle seg og fremstå som nye versjoner av virkeligheten (Bateson, 2005; Hertz, 2013). På meg virker det som mange fagpersoner ikke prioriterer plass nok til å lytte til hva den som søker hjelp har å si – tiden strekker ikke til, blir det ofte sagt.

I boka *En mindre medisinsk psykiatri* skriver den norske psykiateren Trond F. Aarre (2018) om Stangehjelpa, et kommunalt lavterskeltilbud ledet av psykolog Birgit Valla, som folk oppsøker for mange ulike problemer. Tilbudet er landskjent og har fått mange lovord. Valla fikk psykologprisen i 2016 «for å ha levert viktige bidrag til fremtidens helsetjenester i kommunene ved oppbyggingen av Stangehjelpa i Stange kommune» (Halvorsen, 2016). Psykologprisen er innstiftet av sentralstyret i Norsk psykologforening og blir gitt til psykologer eller virksomheter «som i særlig grad viser hvordan praktisk bruk av psykologisk kunnskap kan komme folk til gode». På hjemmesidene til Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid gir Valla uttrykk for at psykologer i Stangehjelpa ikke diagnostiserer dem som søker hjelp. Dette førte til at fylkesmannen i Hedmark åpnet tilsynssak mot Stangehjelpa. Fylkesmannen konkluderte med pliktbrudd fordi Stangehjelpa ikke sikret forsvarlig helsehjelp. I avgjørelsen hevder fylkesmannen at formell psykiatrisk diagnostikk er en forutsetning for forsvarlig arbeid: «Det å sette diagnoser er påkrevet for å kunne yte forsvarlig helsehjelp» (Fylkesmannen i Hedmark, 2017, s. 4). Fylkesmannen går et skritt videre ved å sette opp en forsvarlighetsnorm for *hvordan* diagnosen skal settes, når han skriver at manglende systematisk bruk av «kartleggingsverktøy [...] ikke samsvarer med kravene om forsvarlig helsehjelp». Dette er en oppsiktsvekkende detaljert

normering av faglig virksomhet i et kommunalt lavterskeltilbud. Dersom Stangehjelpa skal gjøre slik fylkesmannen ønsker, må en tjeneste som tidligere tok utgangspunkt i pasientens fremstilling av problemet sitt, nå stille en psykiatrisk diagnose for å kunne gi forsvarlig behandling (Aarre, 2018, s. 12–13).

Fylkesmannens definisjon av hva som er et forsvarlig hjelpetilbud og tilnærming, blir for meg problematisk. Slik jeg forstår det krever det at fagpersonen erstatter «aktiv empatisk lytting til den som søker hjelp» med statiske psykiatriske diagnoser. I stedet for å vurdere hjelpesøkeren som den beste manualen til sin egen tilfrisknings- og utviklingsprosess, blir det å sette en diagnose betraktet som den «eneste riktige» forutsetning for å få profesjonell hjelp, jf. fylkesmannen i Hedmark, 2017 (Hertz, 2013). Når diagnoser blir selve grunnlaget for å definere hva som skal til for å gi den beste hjelpen, blir viktigheten av å lytte til den som skal hjelpes, marginalisert. God hjelp betinger etter min oppfatning at hjelpetilbudet selv er i stadig utvikling. Jeg tviler derfor på om vi er i stand til å utvikle effektiv og riktig hjelp hvis vi ser bort fra at den som søker hjelp, er den «beste manualen» til sin egen bedringsprosess? Før vi går videre, vil jeg først si noe om hva jeg mener med «hjelpesøkeren som den beste manualen» til egen tilfrisknings- og utviklingsprosess.

«Den som har skoen på, vet best hvor den trykker»

Ut fra perspektivet om at det er hjelpesøkeren som er den beste manualen, bør vi regelmessig spørre om hva vedkommende trenger. Målet er ikke å over- eller underbehandle han, men å finne frem til det som er passelig. Ofte kan problemet være at mange eksperter ser mer enn det de bør se. Mangel på det å lytte og ta til etterretning hva hjelpesøkeren mener, fører ofte til unyttige hjelpetiltak for den det gjelder. Fagpersonen må få tak i hjelpesøkerens perspektiv. Harlene Anderson (Anderson, 1997; Anderson & Gehart, 2007) skriver at vi må la oss informere av den som søker hjelp, og stole på at han forteller oss hva han har behov for. Det er den som søker hjelp, som kjenner sin historie og sine erfaringer. Fagfeltet trenger en *perestrojka*, en ny fremgangsmåte hvor man øker effektiviteten og veksten ved å lytte til hva hjelpesøkeren tenker. Det er den som har skoen på, som vet best

hvor den trykker. Problemet med mange hjelpetiltak er når den som søker hjelp, ikke forstår meningen med tiltaket. Det kreves dialog for å etablere en felles forståelse for hva problemet dreier seg om. Da er det viktig å lytte til hjelpesøkeren som den beste manualen. Gregory Bateson (Bateson, 1972) skriver i *Steps to an Ecology of Mind* at man ikke kan endre andre enn seg selv. Og dette er nettopp noe av problemene i det profesjonelle hjelpeapparatet, nemlig tendensen til å indusere tiltak til endring, men som ikke fører til noe nyttig, fordi den det gjelder, ikke kjenner seg igjen. Maturana (Maturana & Varela, 1987) skriver at *instruktiv* kommunikasjon er unyttig der den tar sikte på styring og kontroll. Vi bør derfor legge bort styrende og tvingende kommunikasjonsformer – de avler som regel kun opposisjon, ikke samarbeid. Fagfolk bør gi avkall på den alopetiske tanke om å kunne endre andre, og heller ta til seg den autopoetiske holdningen; du kan kun endre deg selv. Enhver eier sine meninger, ingen eier sannheten. Psykiater Tom Andersen påpekte derfor at «nok er nok», og pekte på systemets tendens til overbehandling. Dette fenomenet blir til når det henviste problemet er borte, men hjelpeapparatet allikevel fortsetter og fortsetter å behandle (...). Ethvert menneske eier sin historie og den er hans – vi må ikke bli fortalt vår historie. Skjervheim skrev et viktig essay med tittelen *Deltakar og tilskodar* (Skjervheim, 1957). Her oppfordrer han oss til filosofisk undring over tilværelsen og menneskene – og til å forstå at alle mennesker har ulike sider.

Hvordan skal vi vite at hjelpen som tilbys, er riktig, hvis vi ikke lytter til den som søker hjelp sin stemme, og ivaretar hans brukermedvirkning? Et grunnleggende mål bør være å kunne tilby gode hjelpetjenester for den enkelte. For å lykkes med det må vi sette oss kvalitative mål for disse hjelpetjenestene. Som hjelpegyter bør vi ha et mål om økt brukermedvirkning i utvikling og gjennomføring av hjelpetjenester. Målet med hjelpetilbudene er jo deltaelse i samfunnet og integrering. Derfor må det bli satt mer søkelys på den enkeltes ønske, evner og behov. Jeg mener at den som søker hjelp, må være den styrende aktør og subjekt i egen prosess. Brukermedvirkning er en rettighet som styrker hans posisjon i hjelpeprosessen. Hvis fagpersonen slutter å lytte til den som søker hjelp, frarøver han

hjelpeprosessen verdifull kunnskap. Hovedargumentet for å lytte er respekten for hjelpsøkeren som deltagende subjekt.

I St.meld. nr. 47 (2008–2009) legges det vekt på at brukermedvirkning skal være det bærende prinsippet i organiseringen av det psykiske helsevesenet. Brukermedvirkning er lovhjemlet i pasientrettighetsloven, og målet er å tilrettelegge for hva den som søker hjelp, opplever som et normalt liv. Brukermedvirkning er noe alle vil profitte på. Erfaringene og refleksjonene til hjelpsøkeren kan ikke fanges opp av hypoteser og «statiske diagnoser», men kun forstås gjennom dynamisk fokusert og oppriktig lytting. Evne til utarbeidelse av et nyttig hjelpetilbud ligger ikke primært forankret i fagpersonens kunnskap. Mangler han kyndighet til å lytte, vil han ikke kunne utarbeide og tilby et relevant hjelpetilbud. En slik kyndighet kommer med praksis og erfaring.

Fagpersonens kompetanse vises i hans evne til å «bevege seg med hjelpsøkeren over tid», og det betyr å gjøre det mest mulig på hans eller hennes premisser. Bare da kan fagpersonen få innblikk i, og en forståelse av, hva vedkommende strever med, og hva slags hjelp som trengs. Metaforisk kan man si at å danse spontant sammen med den som søker hjelp, kan gi meget nyttig informasjon. Men hvis fagpersonen definerer *hvilken* dans som skal danses, påtvinger han hjelpsøkeren sine tanker om hvordan han skal bevege seg. Enhver dans har sin egen rytme, bevegelse og timing, og det er slettet ikke sikkert at den som søker hjelp, føler seg komfortabel med rumba når han bare har lært å danse cha-cha-cha. Dansen, som en metafor for egnet hjelpetilbud, kan bare bli komfortabel og nyttig dersom hjelpsøkeren er aktiv deltager og med på å definere hvilken dans og hvilke trinn som skal danses.

Når det er sagt, så er det alltid mennesker som opplever det som trygt at fagpersonen definerer og iverksetter hva han mener er riktig hjelp. Også denne tilnærmingen må inkluderes som et alternativ i utformingen av hjelpetilbud. Noen hjelpsøkere har et stort behov for å «la seg føre» (jf. dans), og også dette behovet må anerkjennes som et legitimt grunnlag for utformingen og implementeringen av hjelpen. Kriteriet bør til enhver tid være hva hjelpsøkeren ønsker, og hva han opplever som et riktig hjelpe-

tilbud. Det er imidlertid viktig å huske på at det også kan finnes enkelte som av ulike årsaker ikke er i stand til å ta forsvarlige avgjørelser med tanke på egen helse og helbred. I disse tilfellene tenker jeg at fagpersonen bør hjelpe vedkommende i riktig retning. Jeg tenker for eksempel på mennesker som strever med spiseforstyrrelser, og som i utgangspunktet vegrer seg for å ta imot profesjonell hjelp som medfører inntak av kaloriholdig mat. I slike tilfeller må fagpersonen etter min vurdering ta ansvar på vegne av vedkommende slik at tryggheten ivaretas.

Hvordan kan offentlige hjelpetjenester bli bedre?

Innenfor psykisk helse jobber man svært ulikt, og det kan føre til at hjelpen blir fragmentert og oppleves som vilkårlig. Det finnes særlig to eksisterende kulturer innenfor det biopsykososiale hjelpefeltet. Den ene kulturen kalles for den *humanvitenskapelige*. Innenfor denne tradisjon legger man vekt på å forstå mennesket, kontekst og relasjon. Man tolker hvordan verden forstås rundt oss, og baserer hjelpetilbudet på det. Denne kulturen har lang tradisjon innen fagfeltet, men relativt få pådrivere og lite forskning som kan fortelle noe om et hjelpetiltak fungerer eller ikke.

Den andre kulturen kalles for den *naturvitenskapelige* og tar sikte på å forklare atferd gjennom prediksjon og kontroll. I dag er dette den mest fremtredende kulturen, især på det medisinske og psykiatriske fagfeltet. Denne kulturen kjennetegnes ved diagnoser, medisiner og terapeutiske tilbud. Diagnostiseringen skal si noe om hvilken behandling en som søker hjelp, bør få, og om forventet resultat av denne typen behandling. Det legges til grunn lineære løsninger gjennom informasjonsinnhenting, analyser og formulering av hjelpetiltak som deretter skal iverksettes. Problemet med denne metodikken er at den ikke fungerer optimalt for psykiske helseproblemer. Innenfor den naturvitenskapelige kulturen er det ofte mangel på stabile relasjoner, spesielt med tanke på psykoterapi. Selv om diagnosesetting i mange tilfeller har liten støtte i forskning og medisiner heller ikke fungerer så godt, er det likevel mange pådrivere som ønsker å opprettholde denne tilnærmingen. Dette dreier seg for eksempel om den farmasøytiske industrien, profesjonsforeninger og forskjellige brukerorganisasjoner. En annen grunn til at denne tilnær-

mingen er så populær, er at byråkrater og økonomer er svært opptatt av prediksjon, kontroll og preformulerte løsninger, noe den naturvitenskapelige tilnærmingen gir dem.

Men hva gjør vi når den naturvitenskapelige tilnærmingen ikke gir de resultatene som vi hadde håpet på? Finnes det andre og bedre løsninger? Fremfor å gjøre mer av det samme ved å klamre oss til lineære tiltak bør vi heller velge en sirkulær prøve-og-feile-tilnærming hvor man også inkluderer kontekst og relasjon, og hvor problemforståelse utvikles prosessuelt gjennom spontane og kreative dialoger. For at vi skal kunne utvikle bedre og mer hensiktsmessige hjelpetilbud, er det nødvendig at offentlige hjelpetjenester er lett tilgjengelige. Om de som trenger hjelp, opplever at tjenestetilbudene har for høy terskel for å få innpass, vil de lett miste håpet og pågangsmotet. For å styrke de forskjellige hjelpetilbudene forslår jeg at det satses mer på tverrfaglig samarbeid. Da kan de ulike fagdisiplinene spille sammen på den måten som er mest utviklingsfremmende (Bateson, 1984; Hertz, 2013, s. 11). Hvis fagpersoner behandler hverandre som likemenn, med ulik, men likeverdig kompetanse, kan man lettere få til et konstruktivt samarbeid. Da må vi legge bort tankene om at én profesjon er bedre enn en annen, og heller bruke kreftene på å hjelpe folk på best mulig måte med problemene sine. Det er ikke vår kunnskap som primært hjelper folk. Hjelpen utvikles gjennom tverrfaglig samarbeid som bidrar til utvikling av synergier, som igjen fører til ny utvikling. Effektive hjelpetilbud begynner med å spørre hva som er viktig for den det gjelder, å jobbe med. Det er til lite nytte med manualer og tiltak hvis de ikke treffer hans eller hennes behov. Å vite hva vedkommende har behov for, blir synlig gjennom kollaborative likeverdige refleksjonsprosesser (Anderson, 1997; Anderson & Gehart, 2007).

Prøve-og-feile-kultur

Vi bør utvikle en kultur hvor det legitimeres at man kan prøve og feile, en kultur hvor det «å gjøre noe nytt» blir heiet på. Vi kan ikke vite om noe fungerer, med mindre vi tør å feile – det er slik vi kan lære å bli bedre. Dette betyr også at man trenger ledere som legger til rette for utviklingsmuligheter gjennom å benytte «Bokløv-mentaliteten». Fagfolk kan kun bli bedre i det de driver med, gjennom praksis. Det

er praksis som skaffer til veie den nødvendige feedbacken, gjennom å se hvilke tiltak som er vellykkede. Slik jeg ser det, er det den som søker hjelp, som skal bestemme om et tiltak skal beholdes eller forkastes. Det er hans eller hennes tilbakemeldinger som kan stimulere til ny innovasjon som fører til fremgang. Og på den måten mener jeg at offentlige hjelpetjenester kan bli bedre.



Luuk L. Westerhof er utdannet sosionom, har master i helsefremmende arbeid og er klinisk spesialist i familierapi. Han arbeider som veileder i familierapi og psykososialt arbeid og er kurs- og foredragsholder. I tillegg arbeider han som ekstern foreleser ved Høgskolen i Østfold.

REFERANSER

- AARRE, T.F. (2018). En mindre medisinsk psykiatri. Oslo: Universitetsforlaget.
- ANDERSON, H. (1997). *Conversation, language, and possibilities: a post-modern approach to therapy*. New York: Basic Books.
- ANDERSON, H. & GEHART, D.R. (2007). *Collaborative therapy: relationships and conversations that make a difference*. New York; London: Routledge.
- ANDERSON, H. & GOOLISHIAN, H.A. (1995). *Från påverkan till medverkan: språk- och meningsskapande system i samverkan*. Stockholm: Mareld.
- BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychology, evolution and epistemology*. London: Intertext Books.
- BATESON, G. (1984). *Ånd og natur: en nødvendig enhed*. Charlottenlund: Rosinante.
- BATESON, G. (2005). *Mentale systemers økologi: skridt i en udvikling*. København: Akademisk Forlag.
- CECCHIN, G., LANE, G., RAY, W.A. & KEENEY, B.P. (1992). *Irreverence: a strategy for therapists' survival*. London: Karnac Books.
- DAVIES, J. (2014). *Cracked: why psychiatry is doing more harm than good*. London: Icon Books.
- FRANCES, A. (2013). *Saving normal: an insider's revolt against out-of-control psychiatric diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the medicalization of ordinary life*. New York: William Morrow.
- GØTZSCHE, P.C., SMITH, R. & RENNIE, D. (2013). *Deadly medicines and organised crime: how big pharma has corrupted healthcare*. London: Radcliffe Publishing.

HALVORSEN, P. (2016). Psykologprisen 2016. Prisbelønnet for brukerengasjement. Hentet fra: <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/priser-og-ordner/psykologprisen/prisbeloennet-for-brukerengasjement>

HERTZ, S. (2013). *Børne- og ungdomspsykiatri: nye perspektiver og uanede muligheter*. København: Nota.

KINDERMAN, P. (2014). *A prescription for psychiatry: why we need a whole new approach to mental health and wellbeing*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

SKJERVHEIM, H. (1957). Deltakar og tilskodar. I: H. Skjervheim, (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Johan Grundt Tanums Forlag.

ST.MELD. NR. 47 (2008–2009). Samhandlingsreformen – Rett behandling – på rett sted – til rett tid. Helse- og sosialdepartementet.

WHITAKER, R. (2010). *Mad in America: bad science, bad medicine, and the enduring mistreatment of the mentally ill*. Hentet fra:

https://getit@duke.library.duke.edu/?sid=sersol&SS_jc=TC0000439214&title=Mad%20in%20America%20%3A%20bad%20science%2C%20bad%20medicine%2C%20and%20the%20enduring%20mistreatment%20of%20the%20mentally%20ill

WHITAKER, R. (2014). *En psykiatrisk epidemi: illusjoner om psykiatriske legemidler*. Oslo: Abstrakt forlag.

WHITAKER, R. & COSGROVE, L. (2015). *Psychiatry Under the Influence: Institutional Corruption, Social Injury and Prescriptions for Reform*. New York: Palgrave Macmillan US.

23.-24. september
UTENFORSKAP 2019

Like muligheter for alle –
barnehagen og minoritetsbarn

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem) 3500 (andre)

Barnehagen har en stor oppgave i forhold til **inkludering av alle barn**. Særlig utfordrer dette i forhold til et multikulturelt samfunn. For å møte disse utfordringene må vi være bevisst hvordan vi ivaretar språk, lek, læring, foreldresamarbeid og voksen-barn relasjonen.

Til konferansen kommer blant andre: **Henrik Syse, Anne Greve, Camara Lundestad Joof, Katrine Giæver, Levi G. Eidhamar, Vibeke Glaser og Kirsten Flaten.**

Konferansen arrangeres i samarbeid med KLM-Lahnstein.



Påmelding: udf.no / kurs@udf.no
Kontakt: Brit Adam

19.-20. november
**TOSPRÅKLIG
OPPVEKST OG LÆRING**

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem) 3500 (andre)

Det er et økende antall barn i Norge som vokser opp med minst to språk. De som har ansvaret for denne barnegruppens læring og utvikling står overfor viktige pedagogiske utfordringer. På kurset får du en rekke praktiske forslag til arbeidsmåter og pedagogisk-metodiske ideer.

Kursholder er Kamil Øzerk.

3.-4. desember
KOMMUNIKASJON OG KONFLIKT
En utfordring for rådgiveren

Sted: Lærernes hus, Oslo
Pris: 2800 (medlem) 3500 (andre)

Målet er at deltagerne skal få utvidet kunnskap om konflikter, konflikthandling samt ferdigheter i å fasilitere klienters erkjennelse av egne utfordringer i konflikter.

Arbeidsformene vil veksle mellom øvelser, refleksjon, simuleringer, dialog og forelesning. Kursholder er Kjell Ribert.





Den historiske klassifiseringen av mennesker med psykisk utviklingshemming og Downs syndrom

Gjennom historien har utviklingshemmede mennesker vært beskrevet og kategorisert på mangfoldige måter innen medisin og spesialpedagogikk. De ulike betegnelsene og diagnosene har vært både unøyaktige og omdiskuterte og har i mange tilfeller ført til stigmatisering og generalisering for dem det gjaldt. Blant annet ble personer med Downs syndrom antatt å ha en spesiell personlighetstype som er blitt gjentatt og forsterket nesten frem til våre dager.

AV ØYSTEIN SKUNDBERG

Kategorisering og klassifisering er viktige verktøy for forståelse i både medisin og spesialpedagogikk. Kategoriseringer av mennesker styrer hva man forventer av dem, og hvilke metoder man bruker overfor dem. I medisinen bestemmer diagnosen behandlingsformer, og i spesialpedagogikken styrer definisjonen av barns særlige behov de strategiene og metodene man velger å benytte. Klassifisering blir ofte nevnt i historiske studier som del av en elendighetsbeskrivelse, blant annet fordi begreper (som «idiot» og «åndssvak») var sterkt stigmatiserende. Jeg vil imidlertid benytte disse begrepene her, fordi de var utbredt og vanlige i sin tids faglitteratur og fagspråk.

I denne artikkelen vil jeg se nærmere på hvordan psykisk utviklingshemming, og spesielt Downs syndrom (DS), historisk ble klassifisert i spesialpedagogikk og medisin. Hvilke

kjennetegn ble lagt vekt på i klassifiseringen av mennesker med DS, og når ble de oppfattet som en egen gruppe? Artikkelen vil spesielt fokusere på perioden fra starten av det nittende århundre frem til første verdenskrig. I dette tidsrommet skjedde det store endringer i den faglige forståelsen av utviklingshemming og DS. Dette gjaldt både i lovverket, i institusjonene og i strategier for omsorg – og også i oppfatningen av spesialpedagogikkens oppdrag i forhold til medisinen.

Med økende vitenskapelig interesse oppsto etter hvert en rekke nye betegnelser og klassifiseringer. Det er i spesialpedagogisk historisk litteratur vanlig å hevde at psykisk utviklingshemmede og mentalt syke, inntil et punkt på 1800-tallet, ble betraktet som samme gruppe. Men det eksisterte et skille langt tidligere som også ble brukt aktivt, noe jeg vil komme tilbake til senere i artikkelen.

Med økende vitenskapelig interesse oppsto etter hvert en rekke nye betegnelser og klassifiseringer.

Makt, kunnskap og kategorisering

Michel Foucault (1977; 1984) mente at mennesker som subjekter kan gjøres til objekter ved en inndeling utført av dem selv eller av andre. Han hevdet at makt og kunnskap er uløselig sammenbundet. Ved å utvikle eller produsere kunnskap om noe vil man også kunne utøve makt over det. At kunnskap og klassifisering er en diskursiv maktstrategi i Foucaults forstand, betyr ikke nødvendigvis at det er en negativ eller undertrykkende strategi. Det kan også være en produktiv strategi som kan føre til at ny kunnskap, nye roller og nye metoder oppstår.

Registrering og innsamling av informasjon om ulike individer kunne imidlertid legitimere behandling, straff eller metoder brukt på dem. Foucault (1977, s. 170) kaller dette «skrift-makt», det vil si at ved å registrere informasjon om individene, kunne man fastsette kriterier for hvordan grupper skulle defineres og beskrives.

Kunnskapsfilosofen Ian Hacking (2002; 2004) skiller det vi kan studere vitenskapelig i *indifferente* og *interaktive* kategorier. Et livløst materiale, som gull, er i en indifferent kategori fordi det er uendret som følge av kategoriseringen. Gull forholder seg ikke til hva vi kaller det. Kategorien «mentalt syk» er derimot *interaktiv*, fordi den omfatter mennesker som er bevisst kategoriseringen og blir påvirket av den. Deres følelser, atferd og selvoppfatning formes av hvordan de er kategorisert (Hauswald, 2016). Det blir en «feedback-sløyfe» der de som er kategorisert, tilpasser seg kategoriens forventninger, og i neste omgang påvirker dette definisjonen av eller kjennetegnene ved kategorien. Hvis de som blir kategorisert, mangler forutsetninger for å forstå eller samspille med kategoriseringen, er det en «utilgjengelig» kategori.

Effekten av kategoriseringen kan påvirke enkeltmennesket indirekte gjennom de maktinstansene som regulerer, tar seg av eller kontrollerer dem. Personer som arbeider ved for eksempel skoler, i helsevesenet og ved ulike institusjoner, blir påvirket av kategoriseringen og begrunner også valg om opplæring, omsorg og behandling ut fra den (Hacking 2004).

Videre i artikkelen vil jeg nå gå igjennom ulike kategoriseringer som er blitt gjort av psykisk utviklingshemmede og personer med DS. Til slutt vil jeg trekke tråden tilbake

til Foucault og Hacking og drøfte i hvilken grad teoriene de har fremsatt, kan belyse hvordan det å kategorisere grupper kan virke – både for den som blir kategorisert i en gruppe, og i miljøet rundt denne personen.

Tidlige forståelser av utviklingshemming

Begrepet «idiot» ble brukt om utviklingshemmede mennesker helt fra middelalderen, og som vitenskapelig klassifikasjon langt inn i det 20. århundre. Spørsmålet var: Hva definerte «idioti», hvilke grader eller typer fantes, og hva skilte idioti fra sinnssykdom?

Utviklingshemmede, funksjonshemmede og sinnslidende ble for alle *praktiske* formål sett under ett. De var alle svake grupper som trengte og delvis ble omfattet av kirken og samfunnets omsorg. Den første europeiske institusjonen for utviklingshemmede ble åpnet i Spania så tidlig som 1410, og siden oppsto en lang rekke andre av samme slag (Østrem, 2014; Stiker 1999). Den folkelige og kulturelle oppfatningen var derfor gjerne at mentalt syke og utviklingshemmede var samme omsorgstrengende gruppe. Generaliseringen ble også opprettholdt fordi man manglet forklaringer på begge deler.

Man forsto likevel at det var en forskjell, og skilte mellom idioti som *medfødt* og sinnssykdom som *oppstått*. Dette var forskjellige administrative og juridiske kategorier, og det kan betraktes som den første klassifikasjon med praktiske konsekvenser. En forordning av kong Edvard den 1. av England fra 1324 fastslo at kronen skulle beskytte landeiendommene til «naturlige dårer» og deres etterkommere, slik at de ikke ble svindlet. I denne loven ble «naturlig dåre» likestilt med «idiot», men betraktet som noe annet enn «sinnssyk». Skillet mellom «idioti» som en medfødt tilstand (*idiota a nativitate*), og sinnssyk, var generelt sett at idiotens mangel på mental kapasitet var medfødt og permanent, mens den gale hadde blitt slik etter fødselen og kunne derfor også potensielt helbredes. En naturvitenskapelig tekst fra 1534 foreslår at man kan definere en *idiota a navitate* som en som ikke klarte å telle opp tjue pence, gjøre rede for sine foreldres navn eller nevne sin egen alder (Mutua mfl., 2011, s. 93).

Det samme skillet finnes i engelske kirkebøker fra 1600-tallet. Historikeren Jonathan Andrews viser at almis-

se-mottagerne under kirkens omsorg ble skilt i to presise kategorier: «idiot», «natural» eller «innocent» – og «mad», «lunatic» eller «crazy». Disse begrepene later til å ha spesifikke betydninger knyttet til personens utseende og fremferd, og de tjente til å differensiere ufarlige mennesker og barn fra de gale. Siden kirken påtok seg et ansvar for underhold av mennesker som ikke kunne ta vare på seg selv, var det administrativt viktig å være nøyaktig. Andrews mener metaforen «innocent» i betydningen utviklingshemmet barn, forsvant til fordel for «idiot» fordi innføringene i kirkebøkene skulle være formelle og «korrekte» (Wright & Digby, 1996). Slik sett gjorde vitenskapeligjøringen av språket at noen nyanser i de folkelige betegnelsene forsvant.

Den franske psykiatrien

Da psykiatrien vokste frem på begynnelsen av 1800-tallet, ble «idioti» ofte regnet som en særegen form for sinnssykdom, selv om den var oppfattet som medfødt og uhelbredelig. For eksempel delte legen Alexander Macaulay i 1827 sinnssykdom inn i mani, idioti og melankoli (Romm 2011). Den vitenskapelige, spesialpedagogiske forståelsen av utviklingshemming tok form med en håndfull franske asylleger rundt overgangen til det 19. århundre: Philippe Pinel, Jean-Marc-Gaspard Itard, Jean-Étienne Esquirol og Édouard Séguin.

I det Foucault (1977) kalte «den store innesperringen» ble alle typer avvikere – kriminelle, løsgjengere, fattige, sinnssyke og funksjonshemmede – institusjonalisert av det offentlige. De forferdelige forholdene som sinnslidende og utviklingshemmede levde under i slike institusjoner, førte til at stadig flere, som Philippe Pinel og engelske William Tuke, tok til orde for bedre behandling og å få mer kunnskap om dem (Mutua mfl., 2011). Legen Itard gjorde et iherdig, men bare delvis vellykket pedagogisk arbeid med den såkalte «villgutten» Victor, som ble funnet språkløs i skogen i 1800. Arbeidet inspirerte likevel til en opplæringsoptimisme som ble fulgt opp av Itards student Édouard Séguin (Wright & Digby, 1996). Séguin brukte sansestimulerende metoder og mente at utviklingshemmede hadde de samme psykiske egenskapene som andre: De kunne oppfatte, de hadde indre forestillinger, og de kunne

ha verdier og normer. De manglet imidlertid den avgjørende *viljen* til å lære, ifølge Séguin.

Grunnleggerne av de første anstaltene i Danmark, Johan Keller og Jens Hübertz, kom til Paris for å lære av Séguin. De representerte, ifølge Østrem (2014), store fremskritt i pedagogiske metoder og menneskesyn. Sammen med Itard og Pinel sto de for en psykologisk, humanistisk og sosial forståelse av utviklingshemming. Denne forståelsen ble imidlertid etter hvert utkonkurrert av en medisinsk forståelse, siden legene var mer interessert i å finne de organiske årsakene, og fordi de «uhelbredelige» var et sidespor for psykiatrien. Séguins mål var pedagogisk og ikke medisinsk. Han ville drive opplæring, ikke helbrede, og dette blir derfor betraktet som spesialpedagogikkens startpunkt.

I henholdsvis 1838 og 1846 skrev Jean-Étienne Esquirol og Séguin hver sin innflytelsesrike fagbok om mentale lidelser. Begge kritiserte sine kolleger for det inkonsekvente villniset av diagnoser, kategorier og betegnelser som rådet i faglitteraturen om utviklingshemmede. Begrepene «amentia» (galskap), «imbecilitas», «ingenii» (medfødt), «fatuitas» (tåpe), «morosis» (mentalt langsom), «stupiditas», «idiotisme» og «dementia» ble brukt om hverandre. Noen mente utviklingshemming var en variant av galskap, og noen at det var en fremskreden form for demens. Esquirol (1838/1845) mente «idiotisme» ikke var en sykdom slik som galskap eller demens, men en tilstand der intellektuelle evner aldri manifesterer seg eller blir utviklet. Han påpekte at idioten ikke vil være i stand til å tilegne seg kunnskap, og at tilstanden kan aldri endres. I 1818 skrev Esquirol at den gale var som en mann som hadde vært rik, men hadde mistet alt, mens idioten alltid hadde vært fattig (Esquirol, 1845, s. 447; Neumann 1988). Han delte videre inn i kategoriene «imbesile» og «ekte idioter». De ekte idiotene var «bunnpunktet i menneskelighet». Hos dem var ikke bare de intellektuelle og moralske evnene ødelagt, de hadde aldri eksistert (Esquirol, 1845, s. 454).

Édouard Séguins bok var preget av en større pedagogisk optimisme og ble utgitt på engelsk under navnet *Idiocy and its treatment by physiological methods* i 1866. Den ble svært innflytelsesrik, men var nesten glemt da

Maria Montessori forsøkte å finne den i USA 50 år senere (Østrem, 2014). Séguin skrev her at behandlingen og opplæringen var viktigere enn hva man kalte utviklingshemming (han valgte «idiocy»). «Idioten» var «a soul shut up in imperfect organs, an innocent» (Séguin, 1866, s. 40). Séguin graderer idioti i fire nivåer; dyp idioti, overflatisk idioti, *enfants arrières* («backwards children») og imbesile. Han forsøkte også å sortere etter utseende, funksjonsevne og atferd, noe som viste seg vanskelig å gjøre konsekvent, siden kroppslig og mental funksjon ikke alltid samvarierte. Han omtaler også «kretinisme», som var den ene spesifikke diagnosen av utviklingshemming som før 1866 var definert i litteraturen (Wright, 2011). Kretinisme var resultat av ubehandlet hypertyreose (stoffskiftesykdom) og karakterisert av utviklingshemming og fysisk underutvikling. Tilstanden forekom ofte endemisk og ble derfor knyttet til luften eller klimaet i de områdene den var vanlig i. Ifølge Mutua mfl. (2011) var Séguins inndeling svært viktig fordi den anerkjente at utviklingshemming forekom i forskjellige grader og varianter innen samme tilstand/begrep; en idé som ennå er viktig.

Norske undersøkelser – med franske kategorier

Klassifisering er spesielt viktig for kartlegging av større grupper. De to store kartleggingene av norske sinnslidende i det 19. århundre ble gjort av legen og psykiatripioneren Frederik Holst i 1828 og av asyllege og senere medisinaldirektør Ludvig Dahl i 1859. Undersøkelsene baserte seg på egenrapportering fra prester og lærere, og som så mange andre folketellinger og innsamlinger førte dette til begrepsforvirring og feilrapportering (jf. Bore, 2003).

Holst brukte begreper fra anerkjente leger fra sin tid, som Pinel, Esquirol og Benjamin Rush, men han innrømmet at klassifikasjon av sinnssyke var svært vanskelig. Hovedinndelingen var i *helbredelige* og *uhelbredelige* sinnssyke, der de uhelbredelige var dem som hadde lidd av sykdommen i 15 år eller mer og var over 60 år – *samt* idiotene. Dette var altså en noe annen kategorisering enn bare mellom galskap og idioti. Holst skjelnet mellom helbredelige og uhelbredelige varianter av både «maniaci», «melancholici», «dementes» og «idiotæ» (Holst, 1828, s. 164; Simonsen 2000). Det ble også gjort folketellinger i 1845

og 1855, men da skilte registreringsskjemaene kun mellom «fjantete» (medfødt idiot) og «rasende» (sinnssyk, det som Holst kalte maniaci og monomaniaci) (Bore, 2003). Holsts skjema ble med små endringer brukt helt frem til 1930 (Østrem, 2014).

I sin avhandling *Bidrag til Kundskab om de Sindssyge i Norge* brukte Ludvig Dahl (1859) «sindssyge» som paraplybetegnelse for «erhvervet sindssyge» og «idioter». Inspirert av Esquirol inndeler han videre i «imbesile» og «egentlige idioter». Imbesile har normal funksjonsevne og visse intellektuelle evner, men har stoppet opp i utviklingen. De «egentlige idiotene» kunne ha fysiske funksjonsnedsettelser, sykdommer, dårlig språk og er ikke opplæringsdyktige eller «pas éduables», med Esquirols ord. Likevel finner Dahl så mange grensetilfeller at han ikke kan bruke Esquirols kategorier. Han forsøkte derfor å lete etter fysiske anomalier hos idiotene for å finne fellestrekk å klassifisere etter. Her fant han flere som sannsynligvis hadde Downs syndrom, uten at han var klar over det. Noen av dem var kortvokste, de hadde hjerte- og lungeproblemer, og mange av dem overlevde ikke tenårene (Dahl, 1859, s. 21). Men kunne de være kretinere, som den europeiske litteraturen var så opptatt av? Nei, mente Dahl. Den rådende teorien var at kretinisme kom av forhold i landskap eller klima, for eksempel «miasma» (giftig luft), og det eneste stedet Dahl kunne forestille seg at utbredelsen av idioti har årsak i slike faktorer, var på Jæren. De folkelige uttrykkene «fjanter», «tusling» eller «tutling» ble brukt i familiene på bygdene for å betegne «den aandelige Mangel» som preger dem som er på grensen til idioti (Dahl, 1859, s. 89). Disse var heller ikke anvendelige, siden Dahl mente det bare var upresise synonymer for grader av idioti.

Som Esquirol, Séguin og flere andre, var Dahl frustrert over uklarheten i definisjonene. Han forsøkte derfor å sortere etter symptom og årsak, i motsetning til tidligere medisinske taksonomier, inspirert av Carl von Linné, der man sorterte tilstander etter pasientenes utseende (Romm, 2011). Idioti og ervervet sinnssykdom var separate kategorier for Dahl, men hadde noen felles årsaker. Arvelige svakheter, ekteskap mellom nær beslektede og fysiske eller psykiske belastninger for den gravide kunne enten føre til at barnet ble født som idiot, eller føre til galskap

Klassifiseringens makt, «skrift-makten» som Foucault (1977) kalte den, lå til grunn for sortering og institusjonalisering.

hos voksne. Dahl mente alkoholmisbruk hos foreldre eller dårlig barnestell (som uvanen med å gi de nyfødte melk med brennevin) kunne gjøre barnet «fjantete» (Dahl, 1859, s. 117). I bygdene ble barn med idioti forklart med at en i tidligere slektsledd hadde giftet seg med en «underjordisk brud», eller var forbyttet av de underjordiske. Dette legitimererte også ifølge Dahl at slike barn ble systematisk pisket og mishandlet (ibid., s. 91).

Downs syndrom før Down – og etter

Et syndrom er en gruppe tegn, funn eller symptomer som sammen peker mot en sykdom eller tilstand. Downs syndrom (DS) er forårsaket av et kromosomavvik som gir både forsinket intellektuell utvikling, svak muskeltonus, medisinske komplikasjoner som medfødt hjertefeil, fordøyelsesvansker, overvekt, hudproblemer, øreinfeksjoner, søvnapné og risiko for psykiske problemer og demens i tidlig voksen alder. Det er likevel de fysiske kjennetegnene som i tillegg til utviklingshemmingen gjør DS så gjenkjennelig (Wright 2011). Den vanligste varianten av Downs syndrom er den som følger av trisomi 21. DS, eller trisomi 21, er en medfødt tilstand. Den vanligste årsaken er en ekstra kopi av kromosom nummer 21, slik at barnet er født med totalt 47 kromosomer i stedet for 46. Kromosomavviket ble imidlertid ikke oppdaget før 1959.

Den første kjente kategoriseringen av disse barna ble gjort av den engelske legen John Langdon Down (1828–1896). Han var lege på *Earlwood Asylum for Idiots* i Surrey og skrev i 1866 den epokegjørende teksten *Observations on an ethnic classification of idiots* i en rapport til London Hospital. I denne artikkelen foreslo han en klassifisering av utviklingshemmede etter ytre kjennetegn han forbandt med forskjellige raser. Dette var inspirert av Darwin og den tyske antropologen Johann Blumenbachs etniske inndeling av menneskeheten i fem raser (Wright, 2011). Down mente man kan kjenne igjen kaukasiske, etiopiske, malayiske og indianske idioter – og spesielt den «mongolske» typen, en liten, men påfallende ensartet gruppe av barn med medfødt idioti.

Mennesker med DS og en del andre kromosomomalier får gjerne en epikantisk fold over øyelokkene som vanligvis forbindes med asiatiske folkeslag. Dette trekket

hos barna med DS tolket Down som «mongolsk». Barna hadde engelske foreldre, men på grunn av skader under svangerskapet ble de født med trekk fra mer «primitive raser». Senere skulle både han og andre skrive at slike barn er mer like hverandre enn de er sine egne søsken (Down, 1887, s. 8).

I *Observations on an Ethnic Classification of Idiots* (1866) og i sin samling av forelesninger *On some of the mental affections of childhood and youth* (1887) beskrev han de viktigste fysiske kjennetegnene, symptomene og komorbiditetene forbundet med trisomi 21, svært likt den moderne definisjonen. I tillegg til barnas ansikts- trekk omtaler han at de barna han hadde observert ved Earlwood, hadde kort kroppsbygning, korte fingre, stor tunge med tverrgående fissurer, eksemer, tunghørhet, fordøyelsesbesvær, sen pubertet og svak muskeltonus. Definisjonen var altså ikke bare basert på «mongolsk» utseende og intellektuell funksjonsevne, men på en lang rekke fysiske og medisinske trekk. Han skiller slik mellom «accidental» (oppstått ved tidlig skade eller sykdom), «developmental» (utviklet gradvis) og «congenital idiots» (medfødt), hvorav de «mongolske idiotene» var av den siste typen.

John Langdon Down tok også opp klassifikasjonsproblemet. Han registrerte at det var vanlig å kalle de alvorlig utviklingshemmede «idiots» og de mildere «imbeciles». Problemet var at eldre, demente pasienter også ble kalt «imbeciles», og at man burde avgrense det til dem. Det eksisterte ikke noen solide inndelingskriterier mellom imbesile barn og idioter. Det var like mange grader av «idiot» som det var av alle andre mennesker. I likhet med Séguin, og de fleste foreldre, mislikte Down begrepet «idiot» – det var blitt et skjellsord. Leger eller foreldre kom til Down med barn som vakte bekymring, men sa alltid «men det er ikke idiot» (1887, s. 5). De negative assosiasjonene kunne føre til underrapportering, derfor kunne man like gjerne bruke «feeble-minded», siden idioti etter Downs oppfatning kom av svekkelse som resultat av feilernæring eller nevrologisk sykdom før eller rett etter fødselen. Hans mente den «etniske» inndelingen ikke bare var en praktisk, pedagogisk eller medisinsk taksonomi, men også en «filosofisk»: I en tid der noen hevdet at de for-

De forferdelige forholdene som sinnslidende og utviklingshemmede levde under i slike institusjoner, førte til at stadig flere tok til orde for bedre behandling og å få mer kunnskap om dem.

skjellige menneskerasene var helt forskjellige arter, kunne barn med «mongolske» trekk i europeiske familier vise at rasene var samme art, men at anomalier førte til at barn ble født med trekk fra andre raser. En avgrensning av den mongolske typen (som kun var medfødt), ville også ha praktisk nytte ved at det ville predikere barnets utvikling for foreldrene, og at det ikke var fare for at en lege eller pleier kunne beskyldes for å ha forårsaket barnets tilstand (s. 10).

På grunn av de fysiske karaktertrekkene forbundet med DS må vi anta at tilstanden også har vært kjent før 1866, så det er grunn til å spørre hvorfor den ikke har blitt «oppdaget» og vitenskapelig klassifisert tidligere. Starbuck (2011) viser til arkeologiske funn av leire-/steinfigurer helt fra steinalderen, som har ansiktstrekk som minner om DS. Det er derfor sannsynlig at den prehistoriske verden også gjenkjente disse trekkene. I førmoderne tid er det spesielt to albertavler, fra 1405 (Italia) og 1515 (Flandern), som viser barn med lett gjenkjennelige trisomi 21-karakteristika, avbildet som engler. Ifølge Starbuck kan man tolke det på flere måter: At utviklingshemmede barn var inkludert av symbolske grunner (fordi deres status som «uskyldige» var engleaktig), at kunstneren brukte barna som modeller fordi han verdsatte dem personlig (som familiemedlemmer), eller fordi man ikke så på trekkene som stigmatiserende selv om barnet var utviklingshemmet. Uansett viser Starbuck gjennom disse og senere eksempler fra kunsten at fysiske kjennetegn på DS ble gjengitt ganske nøyaktig. De ble imidlertid ikke systematisk kategorisert som kjennetegn på én diagnose, sannsynligvis på grunn av manglende interesse fra medisinen.

Det kan synes som om flere fagpersoner oppdaget DS parallelt eller i samme tidsrom. Dette var primært leger som la vekt på fysiske og somatiske tegn, mens intellektuelle evner eller grad av opplæringsdyktighet var overlatt til pedagogenes skjønn. Både Esquirol (Simonsen, 2000) og Dahl (1859) nevner mennesker med DS-lignende trekk og symptomer, og i 1866 omtalte Séguin i *Idiocy* (s. 44) en form for kretinisme han kalte «furfuraceous» (flasse), etter kjennetegn ved huden. Disse barna hadde ansiktstrekk og tunge som stemmer med DS, samt at han beskriver spebarn med dårlig muskeltonus og spiseproblemer. Den mest omfattende beskrivelsen utenom Down

kom derimot i en artikkel i *Journal of Mental Science* fra juli 1876: *Kalmuc Idiocy: Report of a Case with Autopsy* av legene John Fraser og Arthur Mitchell (Fraser & Mitchell, 1876). Her beskrev de, tilsynelatende uten kjennskap til Downs artikkel fra 1866, en lang rekke tilfeller av en type idiot som ikke var uvanlig, men som i liten grad fantes på asylene. Den såkalte «kalmukk-idioten» var oppkalt etter et mongolsk folkeslag som hadde migrert inn i Russland. Fraser & Mitchell tok derfor også utgangspunkt i en «etnisk» tolkning av den epikantiske folden hos mennesker med DS. Deres avgrensning var forankret i utseende og fysiske manifestasjoner, i ansikt, kroppsbygning, proporsjoner, tunge og fasing på ganen. De bemerket at disse barna var svake ved fødselen og ofte døde unge, de hadde sen kjønnsmodning og var ofte det yngste eller et av de sist fødte barna i en familie. Alle disse særtrekkene gikk igjen i senere beskrivelser. Akkurat som Down mente de også at «kalmukk-idiotene» var særpreget av godt humør, et skøy-eraktig vesen, musikalitet og hengivenhet.

Fraser & Mitchell trodde ikke kalmukkisk idioti kom av arvelige faktorer. De bemerket at mange av pasientene døde av lungetuberkulose, mens Down (1887) foreslo at idioti var resultat av tuberkulose hos foreldrene. Fordi tuberkulosen var en utbredt og ofte dødelig sykdom, kunne den både være årsak og konsekvens. Legen William W. Ireland beskrev «mongolisme» i 1877 med omtrent samme kriterier som Down, men siden han hadde gjort en rekke egne observasjoner, var han ikke helt enig i den «etniske» inndelingen. Ireland hevdet man like gjerne kunne snakke om en «gresk» type idioti, siden han også hadde hatt pasienter som så greske ut. Han mente også at det «mongolske» utseendet kom av at de ennå ikke hadde gjennomgått en utviklingsfase som normalt sett foregikk in utero (i livmoren). Han var svært skeptisk til teorien om de felles personlighetstrekkene som både Down og Fraser & Mitchell nevnte, siden han selv hadde to pasienter med mongolisme; ingen av dem brydde seg om musikk, og én hadde godt lynne, mens den andre var mer dyster.

Begrepet «mongolisme» var kjent i Storbritannia da Ireland ga ut boken sin, men det rådet ellers et kaos av definisjoner og kategorier i den eksisterende faglitteraturen. Ireland selv foreslo ti forskjellige typer idioti, sortert etter

årsaksfaktorer. Han mente det var feil å sortere alle i få og store kategorier, siden de ikke «har samme fortid og ikke samme fremtid» (Ireland, 1877, s. 39). Likevel støtter han teorien om at det var så mange fellestrekk at «mongolsk idioti» kunne fungere som en egen vitenskapelig kategori.

Det skulle bli svært vanlig å ta med *personlighetstrekk* i klassifiseringene av DS. I motsetning til sinns sykdom, som ofte ble beskrevet med få fellestrekk, ble mennesker med DS gitt en lang rekke felles personlighetstrekk som ble antatt å være et resultat av deres særegne art av idioti. De var glade, lystige, musikalske, skøyeraktige, likte å herme etter andre – men også sta og egenrådige (Down, 1866). Dette ble et fast innslag i faglitteraturen om DS i over hundre år. Shuttleworth & Watts (1916) gjentok Downs beskrivelse av herme-evnene og musikalteten nesten ordrett, og i 1908 het det hos Tredgold (1908, s. 210) at «mongolidiotens» «[...] active, bright and vivacious manner is totally unlike the dull, expressionless inertia of the cretin». I boken til Carl Schiøtz' Skolealderen (1927) skrev han at «vesenet» hos barn med DS var «på en måte livlig, med lyst til å etterape og gjøre skøyerstreker», og Mohr (1960) og Brøgger (1961) skrev at personligheten hos «de mongoloide» gjerne var «tiltrekkende», med et «varmt, kjærlig og vinnende vesen» og at de var «greie å ha med å gjøre» (Mohr 1960). Fremdeles i 1971 sto det i ukebladet «Aktuell» at «mongoloide har ofte en høyt utviklet musikalsk begavelse» (Aktuell, nr. 30, 1971).

De «abnorme», «aandssvage», «aandssløve» og «sinkene» i Norge

De første opplæringstiltakene for utviklingshemmede i Norge kom på initiativ fra Johan Anton Lippestad. I 1876 fikk han opprette en ettermiddagsskole for det som da var kjent som «aandssvage» eller «abnorme» barn. Han var allerede lærer på Balchens døveskole, og som mange andre steder i Europa var døve og utviklingshemmede plassert sammen. Lippestads erfaring var at disse gruppene trengte forskjellig opplæringstilbud. Til å begynne med besto ettermiddagsskolen av en håndfull elever, men antallet vokste så fort at innen 1882 var de fordelt på to skoler: Lippestad tok med seg jentene til Thorshaug (Torshov), og hans kollega fra Balchen, Hans Hansen, bestyrte en gutteskole

på Lindern. I Bergen opprettet Jakob Sæthre et «institutt» på Eikelund skole i 1882, som innen 1900 hadde 120 elever (Østrem, 2014).

I 1881 vedtok Stortinget «abnormskoleloven», som sikret rett til opplæring for utviklings- og funksjonshemmede («døve, blinde og aandssvage»). Den omfattet de åndssvake fra 1892. Loven favnet om så mange grupper at den vesentlige kategoriseringen ikke ble *medisinsk* mellom forskjellige typer utviklingshemming (etter årsak, symptom og utseende), men *pedagogisk* mellom opplæringsdyktig og ikke opplæringsdyktig (etter evne). Lovutkastet vitnet om uklare grenser og lite kunnskap. Først skiller den mellom «idiotiske» (som skulle utelukkes fra skolegang) og «andre åndssvake». Et annet sted skilles det mellom «idioter» og «åndssløve», og det heter at man ikke skal «opta idioter (uhelbredelige) sammen med (helbredelige) åndssvake» (Østrem, 2014, s. 184).

Konsekvensene av loven og klassifiseringen av barna fikk avgjørende konsekvenser for både type institusjonisering, opplæringstilbud og de forventningene man hadde til hva barna kunne oppnå. Klassifiseringen ble gjerne gjort av en lege som hadde få kriterier og verktøy, av lærere som sammenlignet barn med en antatt normalelev, eller etter antakelser basert på hva foreldrene fortalte. Hos mange barn var det for eksempel uklart om de var utviklingshemmede eller døve – eller begge deler. Ørelegen Ole Bornemann Bull mente på 1880-tallet at en del av barna på Lindern og Thorshaug egentlig bare hadde hørselsproblemer og ikke hørte hjemme på «idiotskolene». Dette vakte ifølge ham «pinlig oppmerksomhet» og førte til at barn «paatrykkes idiotens stempel uden at være mer idiotiske end andre» (Bull, 1887, s. 22).

«Mongolismen» når Danmark og Norge

På 1870-tallet og fremover spredte som nevnt teorien om den «mongolske» eller «kalmukkiske idiot-typen» eller «mongolismen» seg i engelske og kontinentale fagmiljøer. Danske og norske leger og pedagoger holdt seg generelt oppdatert på sine fagfelt og kjente til disse tekstene, men Downs navn og mongolene dukker ikke opp i nordisk kontekst før det fjerde nordiske abnormskolemøtet i 1898.

To år etter publiseres foredraget *Om et par aandssva-*

getyper av den danske anstaltlegen Albert Friis (Nordisk tidsskrift, 1901, s. 83). De to typene var «mongol- eller malmukidioten [sic]» og «den antisociale idiot» (s. 85). Dette synes å være en av de første gangen DS nevnes i dansk/norsk faglitteratur, blant annet fordi Friis formulerte seg som om dette var ny viten for forsamlingen (Nord-Sjællands legeförening), og han hadde ikke sett noen andre bruke det. Det er veldig forskjellige oppfatninger om hva idioti er, uttrykte Friis her, både blant fagfolk og folk flest. Begrepet «åndssvak» hadde erstattet det tradisjonelle «idioti», men Friis mente åndssvak var et meget utydelig begrep, i likhet med «feeble-minded» og «schwachsinnig», siden det omfatter både tyngre og mindre alvorlige former. Det antyder bare en permanent svekkelse av åndsevnene som oppstår i barneårene, uten nærmere avgrensning. Derfor er det interessant, mente Friis, at det «fra England» har kommet en ny betegnelse som klassifiserer en utpreget gruppe, der man før bare hadde kretinere og alle andre.

Fire år senere finner vi første norske referanse til DS. Den 22. november 1905 holdt daværende medisin-aldirektør Michael Holmboe (1852–1918) foredraget *Om den mongoloide åndssvaketype* i Det Medicinske Selskab, referert i *Norsk Magazin for Lægevidenskaben* (Holmboe, 1905). Holmboe påpekte her at «som bekjendt» inndelte man åndssvake i grupper basert på somatiske og psykiske kjennetegn, og en av de mest interessante og utpregede av disse var «mongol- eller kalmuktypen». «Saavidt vides», sa Holmboe, var Langdon Down den første som beskrev den. Klassifiseringen var ennå ukjent i Norden, så Friis og Holmboe var av de første. Under foredraget viste Holmboe frem fire jenter fra Thorshaug skole, og han beskrev de klassiske fysiske kjennetegnene samt observasjonen om at den «mongoloide» ofte var det sist ankomne barnet i familien, noe som var uforenlig med den alminnelige arvehygieniske forestillingen om at åndssvakhet var utbredt i «arvelig belastede familier» (Holmboe 1905, s. 235). Ikke minst fremhevet han personlighetstrekkene: det gode humøret, musikaliteten, gjøgleriet og gleden over å herme.

I 1906 skrev Bodil Hjorth, reservelege på åndssvakeanstalten i Brejning, en kort artikkel om DS i *Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet* med tittelen *Mongolidiotens Ætiologi*. Hun oppgir at andelen «mongoler» er 30 av 750 imbesile

i anstalten, og at dette er samme andel som i England og Sverige. «Mongolsk idioti» er så særpreget, skriver Hjorth, at den må ha en spesifikk årsak. De vanligste teoriene var fremdeles arvelighet, lungetuberkulose, alkohol eller syfilis, men Hjorth fant ingen sterke holdepunkter for noen av disse. På den annen side fant hun samme mønster som en lang rekke andre hadde gjort; at barnet med DS var det yngste i familien (Hjorth, 1906). Hun jaktet videre på årsaken i en undersøkelse fra 1911 (Thomsen, Boas, Hjorth & Leschly, 1911), der hun hadde testet om nedarvet syfilis var årsaken – og fant heller ingen holdepunkter for at det var tilfellet.

Hjorths kollega på Brejning, Holger Scharling, oppsummerte i foredraget *Den infantile Mongolisme* at hverken tuberkulose eller syfilis kunne være årsaken. Som mange andre understreket han at disse barna ofte er de siste i en barnerik familie, og at de ofte har tilårskomne foreldre. Han mener begge deler er kritikkverdig, altså at noen foreldre får veldig mange barn, og at de får dem i høy alder. Her mener han noe av problemet ligger. På samme måte som Holmboe (1905) sa at deres «livlige væsen og kvikke udseende» kunne lure legen til å tro at de egnet seg til skolegang, hevder Scharling at barn med DS er godlynte og glade i musikk, men også at de er «distanseblændere» (definisjon jf. *Den Store Danske Encyklopædi*, 2017: «person hvis skønhed, kundskaber el. blændende egenskaber svinder ind ved nærmere eftersyn»). Det livlige vesenet skuffer hvis man plasserer dem i en skole og forventer resultater, hevdet han (Scharling, 1910, s. 7).

Om flere norske leger var opptatt av DS i disse årene, er det likevel Holmboe som er mest synlig. I *Tidsskrift for den norske lægeförening* i 1916 fastslo han at det fantes en stor og økende europeisk litteratur om denne åndssvaketyper, som for å overbevise sine kolleger om at mongolismen ikke var et marginalt fenomen. På Thorshaug var det 25 «mongoler» mellom 1910–1915, altså 8 prosent av elevene. Han anbefaler for eksempel Downs egen artikkel i Tukes medisinske leksikon (Tuke, 1892). I Norden var det hovedsakelig anstaltlegene som hadde vært opptatt av dette, spesielt Hjorth og Scharling. Holmboes artikkel bærer ikke preg av at han regnet med at hans kolleger hadde noen kunnskap om DS, tvert imot er han grundig for at de skal

Kategoriseringer vil alltid medføre fare for at vi får et svært forenklet syn på menneskene som blir kategorisert.

kunne kjenne igjen, forstå og vurdere riktig når de møter barn av denne typen: «Mongolidioten har et saa eiendommelig forløp, at det i praktisk og prognostisk henseende er av ikke liten betydning, at den læge, som her skal være raadgiver, formaar at stille den rigtige diagnose» (Holmboe 1916, s. 433).

Etter Holmboe dukker «mongolene» oftere opp i faglitteraturen i Norge, selv om Schiøtz (1927) skrev at legene fremdeles kjente for lite til dem. Klassifisering og diagnostisering var legenes domene, siden pedagogene var mer opptatt av de individuelle barnas læringsevne og behov, ikke deres somatiske tilstand. Legene var med sin diagnostiseringsmakt likevel dørvoktere for institusjonene, og i *Nyt Tidsskrift* gikk blant annet en debatt i 1905 om åndssvakeanstaltene skulle ledes av leger eller pedagoger. Argumentet for å ansette en lege var at også de åndssvake kunne være sinnssyke, samt at de hadde stort behov for fysisk pleie. De som argumenterte for pedagogene, fremhevet at de anstaltene som huset «perfektible» (opplæringsdyktige) barn, burde forbli skole- og oppdragelsesinstitusjoner (Rolsted, 1905).

Klassifisering som makt og som konstruksjon av mennesketyper

Den første kategorien utviklingshemmede ble satt i, var «medfødt og uhelbredelig» i motsetning til «ervert og helbredelig» sinnssykdom. Med fremveksten av den spesialpedagogiske interessen som fulgte Itard og Esquirol, ble de videre inndelt i opplæringsdyktige (ofte omtalt som «imbesile») eller ikke opplæringsdyktige (Esquirols «ekte idioter»). Holst (1828) og Dahl (1859) oppdaget hvor lite anvendelige disse merkelappene var, og som Séguin (1866) forsøkte de å finne andre fysiske fellestrekk å sortere «idiotene» etter. I tillegg til de observerbare typene «kretineren» og etter hvert «mongolen» var en *kvantitativ* klassifisering vanligst, etter grad av utviklingshemming (som mellom «sinker» og «åndssvake»). Det eksisterte en rekke inndelings- og graderingssystemer som gjerne sorterte etter læringsevne, funksjonsevne, arbeidsevne og språkevne (Hornnes, 1943, i Simonsen, 2000, s. 184).

Klassifiseringens makt, «skrift-makten» som Foucault (1977) kalte den, lå til grunn for sortering og institusjona-

lisering, og hadde derfor en følbar og til dels fryktet effekt. I de tidlige folketellingene oppga prestene at allmuen «have ugjerne opgivet deres Sindssvage, af Frygt for, at disse skulde indsættes i 'Dollhuse'». I dollhusene satt de sinnssyke innesperret i små, kalde kjellere uten behandling eller legetilsyn (Bore, 2003). «Idiot»-diagnosen var stigmatiserende, og Down (1887) nevner at mødre gjorde alt de kunne for å unngå at barna fikk den eller ble plassert sammen med andre med det stampelet.

Det var også av stor betydning om barnet ble definert som «sinke» eller «åndssvak», siden det avgjorde om barnet havnet i hjelpeklasse («arrière-klasse») eller på åndssvakeskole. Hvorvidt man så på utviklingshemming som en medisinsk tilstand eller en pedagogisk utfordring, avgjorde om barnet ble betraktet som opplæringsdyktig eller behandlingstrengende. Da ble klassifikasjonen også en del av profesjonskampen mellom leger og lærere. Det var altså tydelig at det spilte en stor rolle hvilken kategori et barn ble satt i, og det er grunn til å si at det lå en betydelig makt i det å sette denne klassifiseringen, siden det fikk konkrete og reelle konsekvenser for de barna det gjaldt.

Frederik Holst (1828, s. 23) var klar over at navngivning påvirker de navngitte. Han tilrådte at man unngikk navn som «dårekiste», «dårehus», «dollhus» eller lignende på de nye institusjonene for mentalt syke. Kategorien «mongolidiot» var en konstruert og interaktiv kategori (jf. Hacking, 2002; 2004), fordi barn med DS ble beskrevet som en bestemt type med et spesielt lynne, en spesiell *personlighet*. Selv om nyere forskning til dels har bekreftet at barn med DS har god evne til kroppslig imitasjon (Vanvuchelen, Feys & De Weerd, 2011), er det liten grunn til å tro annet enn at barn med DS har like forskjellige personligheter som andre barn.

En studie som har undersøkt «DS-personlighetsmyten» finner også lite belegg for at personlighetstrekk er genetisk bestemt og knyttet til selve syndromet (Lecavalier & Tassé, 2005). Denne studien viser også at foreldre til barn med DS mente at deres barn hadde helt individuelle personligheter, og at deres personlighetstrekk ikke trengte å ligne på de trekkene andre barn med DS hadde.

Konklusjon

Som nevnt tidligere i denne artikkelen, beskrev Downs i sitt essay fra 1866 og senere, barn med DS som lystige, livlige, kjærlige, musikalske, at de likte å herme, hadde sans for humor, var vennligsinnede mot dyr og mennesker – men også veldig sta og «distanceblændere»; «full of promise, but they seldom accomplish much» (Shuttleworth & Watts, 1916, s. 120). Når klassifiseringen omfattet disse personlighetstrekkene, både de positive og de negative, ble også alle barn med DS forventet å ha dem. En sympatisk personlighet gjorde at blant andre Holmboe (1916) så på barn med DS som mer velfungerende enn «idioter», og dr. Mohr (1960) som «greie». Personlighetsmyten var ikke objektivt og empirisk begrunnet, men skapte en «feedback-sløyfe» der barnas musikalske og vennligsinnede vesen ble lagt merke til og kommentert mer enn andre trekk.

Få forfattere utover Ireland (1877) antydte at dette ikke nødvendigvis stemte. I tillegg merket man seg at barn med DS forekom alene i større barneflokker i alle samfunnsgrupper, også i de høyere sosiale lag (John Langdon Downs barnebarn ble født med DS). Derfor sto «mongolen» i en særstilling. Andre former for utviklingshemming ble ofte forklart med arvehygieniske eller sosiale forhold og gjerne knyttet til lavere sosiale lag, som hos Holm (1895, s. 30): «De høiere grader af imbecillitet, der staar på overgangen til idioti, forekommer især i de fattigere klasser, og herfra rekrutteres ogsaa for en stor del vore forbrydere.»

DS ble en interaktiv kategori definert ikke bare etter observerbare trekk, men også etter sosiale og psykologiske karakteristika som det var langt mindre belegg for. Dette ble en selvforsterkende myte. Slik dette historiske tilbakeblikket viser, vil kategoriseringer alltid medføre fare for at vi får et svært forenklet syn på menneskene som blir kategorisert, og utviser dermed naturlig variasjon. Et faglig perspektiv på definerte grupper av mennesker må derfor alltid bygge på kunnskap om fellestrekk, men også en nyansert evne til individualisering.



Øystein Skundberg jobber som førsteamanuensis i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved OsloMet. Han har arbeidet som lærer i grunnskolen og i høyere utdanning, og han har de siste årene fokusert på temaer som pedagogisk historie og teori, barns seksualitet og barneoppdragelse i et kulturelt perspektiv.

REFERANSER

- ABNORMSKOLENS TREDJE NORDISKE LÆRERMØDE: KRISTIANIA 8-12 JULI 1884.** (1884). Kristiania: Lærermødet.
- BORE, R.R.** (2003). Om "Idioter" og "Tullinger" i statistikken. *Samfunnsspeilet*, nr. 3. <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/om-idioter-og-tullinger-i-statistikken>
- BRØGGER, A.** (1961). *Menneskets kromosomer*. Naturen, 85(2).
- BULL, O.B.** (1887). *Tunghørte, Døve og Aandssvage*. Kristiania: Det Steenske Bogtrykkeri. Separattrykk af Norsk Magasin for læger.
- DAHL, L.** (1989). *Bidrag til Kundskab om de Sindssyge i Norge*. Avhandling.
- DOWN, J.L.** (1866). *Observations on an Ethnic Classification of Idiots*. London Hospital Reports, nr. 3.
- DOWN, J.L.** (1887). *On some of the mental affections of childhood and youth*. London: J. & A. Churchill.
- ESQUIROL, E.** (1845). *Mental maladies. Treatise on insanity*. Philadelphia: Lea & Blanchard.
- FOUCAULT, M.** (1977). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. Oslo: Gyldendal.
- FOUCAULT, M. & RABINOW, P.** (1984). *The Foucault reader*. New York: Pantheon Books.
- FRASER, J. & MITCHELL, A.** (1876). Kalmuc Idiocy: Report of a Case with Autopsy: Reprinted from *Journal of Medical Science*.
- HACKING, I.** (2002). *Historical ontology*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- HACKING, I.** (2004). Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction. *Economy and Society*, 33(3), s. 277–302.
- HAUSWALD, R.** (2016). The Ontology of Interactive Kinds. *Journal of Social Ontology*, 2(2), s. 203–222.
- HJORTH, B.** (1906). Mongolidiotens Ætiologi. *Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet*, 9.
- HOLM, H.** (1895). *Den specielle psykiatri for læger og studerende: forelæsninger holdt ved Kristiania universitet 1895 med sygehistorier, facsimiler af haandskrifter samt tegninger*. Kristiania: Cammermeyer.
- HOLMBOE, M.** (1905). Om den mongoloide aandssvage type. *Norsk Magazin for Lægevidenskab*, 5(3).
- HOLMBOE, M.** (1916). Mongolismen. *Tidsskrift for den norske lægeforening*, 10.
- HOLST, F.** (1828). *Beretning, betænkning og indstilling fra en til at undersøge de sindssvages kaar i Norge og gjøre forslag til deres forbe-*

dring i aaret 1825 naadigst nedsat kgl. commission. Christiania: Jacob Lehmanns Enke.

HORNNES, A. (1943). *De åndssvake og åndssvakeskolen: en psyko-logisk og historisk oversikt, en kritikk og vurdering*. Stord: Sunnhordlands Prenteverk.

IRELAND, W.W. (1877). *On idiocy and imbecility*. London: J. & A. Churchill.

LECAVALIER, L., & TASSÉ, M. J. (2005). An exploratory study of the "personality" of adolescents and adults with Down syndrome. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 30(2), 67-74.

MOHR, J. (1960, 1. september). Mongolisme. *Grimstad Adresstidende*.

MUTUA, K., SIDERS, J., & BAKKEN, J. P. (2011). *History of intellectual disabilities*. I: A.F. Rotatori, F.E. Obiakor & J.P. Bakken (Eds.), *History of special education (Advances in special education, 21)* (s. 89-117). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

NEUMANN, V. (1988). *Fattig, forsømt, tungnem: trekk av spesi-alundervisningens historie i Norge fram til 1945*. Hosle: Statens spesiallærerhøgskole.

RAVNEBERG, B. (2017). The Case of the "Dull" Pupil in the Norwegian Folk School 1892-1930. I: R. Hanes, I. & N.E. Brown (eds.). *The Routledge History of Disability*. London: Routledge.

ROLSTED, E.V. (1905). Læge og pædagog i aandssvagevæsenets tjeneste. *Nyt Tidsskrift for Abnormvæsenet*.

ROMM, K.L. (2011). Alvorlig sinnslidelse i et historisk perspektiv. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 131(24), s. 2507-2511.

SCHARLING, H. (1910). Den infantile Mongolisme. *Særtryk af Ugeskrift for Læger*, nr. 5.

SCHIØTZ, C. (1927). *Skolealderen: utviklingsforhold, sygdomslære og hygiene: en utredning for lærere, gymnaster og skolepleiersker*. Oslo: Cappelen.

SEGUIN, E. (1866). *Idiocy: And its treatment by the physiological method*. New York: William Wood & Co.

SHUTTLEWORTH, G. & POTTS, W. (1916). *Mentally Deficient Children. Their treatment and training*. Philadelphia: P. Blakiston's Son & Co.

SIMONSEN, E. (2000). *Vitenskap og profesjonskamp: opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881-1963*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Unipub forlag.

STARBUCK, J.M. (2011). On the Antiquity of Trisomy 21: Moving Towards a Quantitative Diagnosis of Down Syndrome in Historic Material Culture. *Journal of Contemporary Anthropology*, 2(1), s. 62-89.

STIKER, H.-J. (1999). *A history of disability*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

THOMSEN, O., BOAS, H., HJORTH, B. & LESCHLY, W. (1911). En Undersøgelse af de aandssvage i Danmark ved hjælp af Wassermanns Reaktion: *Særtryk af Hospitaltidende*, nr. 7.

TREDGOLD, A.F. (1908). *Mental deficiency (amentia)*. New York: Wood.

TUKE, D.H. (1892). *A Dictionary of psychological medicine*. Philadelphia: P. Blakiston, Son & Co.

VANVUCHELEN, M., FEYS, H. & DE WEERDT, W. (2011). Is the good-imitator-poor-talker profile syndrome-specific in Down syndrome? Evidence from standardized imitation and language measures. *Research*

in Developmental Disabilities, 32(1), s. 148-157.

WRIGHT, D. (2011). *Downs: The history of a disability*. United Kingdom: Oxford University Press.

WRIGHT, D. & DIGBY, A. (eds) (1996) *From Idiocy to Mental Deficiency: Historical Perspectives on People with Learning Disabilities*. London og New York: Routledge.

ØSTREM, K. (2014). *Av træls ætt: Historien om ideologi og praksis overfor psykisk utviklingshemmede*. Factotum forlag.

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.

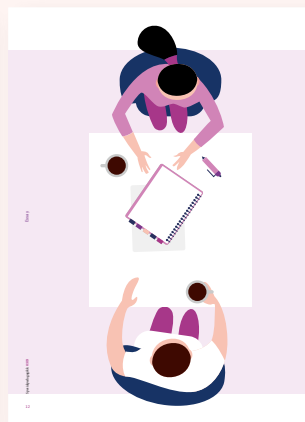
Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

*Ta kontakt for et
uforpliktende tilbud!*

Mona Jørgensen
mj@hsmedia.no
Tel: 91 17 34 73



SPESIALPEDAGOGIKK
**Nå har vi
65 000
lesere!**
(Kantar Media
Fagpresse 2018)



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

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

Tegn abonnement nå!



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

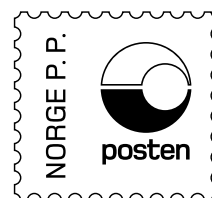
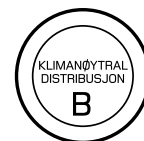
Du kan bruke epost: abonnement@utdanningsnytt.no

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:

Mobbing i barnehagen: Cathrine Pedersen har skrevet en artikkel om hvordan barnehagelærere og styrere forholder seg til mobbeproblematikk i barnehagen. **Musikk og mobilitet:** Espen Hektoens artikkel handler om musikk som støtte i mobilitetstrening for synshemmede. **Epilepsi – mer enn anfall:** Artikkel av Marte Årva, Silje Systad og Christiane Sørensen. **Hvordan skape meningsfulle historier som gir stemme til barn med multifunksjonshemming:** Artikkel av Ena Caterina Heimdahl, Yuliya Haugland og Silje Hølland. **Hvordan tilrettelegge skoledagen for barn med Reaktiv tilknytningsforstyrrelse:** Artikkel av Ida Olufsen Rud. **Ungdomsskolelærernes erfaring med oppmelding til PPT og samarbeid med aktuelle aktører når elever oppfattes å ha konsentrasjonsvansker:** Fagfellevurdert forskningsartikkel av Bente Borthne Hvidsten og Gunvor Birkeland Wilhelmsen.

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