

spesialpedagogikk 0519

4

Mobbing i
barnehagen

16

Musikk og
mobilitet

22

Epilepsi
- mer enn anfall



PP-tjenesten og enkeltvedtak – hva nå?



Ellen B. Ruud

Forskningsartikkelen i dette nummeret av Spesialpedagogikk omhandler ungdomsskolelæreres erfaringer med oppmelding og samarbeid med PP-tjenesten. Fem av de intervjuede lærerne i denne artikkelen hadde positive erfaringer med samarbeidet og opplevde at de fikk god veiledning og relevante råd. Åtte lærere var derimot mindre fornøyde. De sistnevnte påpeker blant annet at de opplever at PPT har for liten kapasitet, at de rådene de får er for lite konkrete, praksisnære og umulig å gjennomføre – og at PP-rådgiverne burde være nærmere skolehverdagens utfordringer når de foreslår tiltak eller tilrettelegging.

PP-tjenesten er de siste årene blitt sterkt kritisert for at de bruker altfor mye tid på sakkyndighetsarbeid (70 prosent ifølge Nordahl-rapporten fra 2018) selv om det er dette som etterspørres mest fra skolene. Flere av artiklene som tidligere har blitt publisert i Spesialpedagogikk har tatt for seg dette temaet. Hovedbudskapet der har vært at det ikke trenger å være noen motsetning mellom sakkyndighetsarbeid og såkalt systemarbeid. Likevel er det ting som tyder på at det ved flere PPT-kontorer nå er blitt et mål og få ned antallet sakkyndige vurderinger og at man for å imøtegå kritikken heller forsøker å jobbe mer systemisk opp mot skoler og barnehager.

Det virker da som målet er at det skal skilles klarere mellom elever som kan henvises individuelt, fordi de f.eks. har syns- eller hørselsvansker, utviklingshemming, eller spesifikke fagvansker – og derfor ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen – og «resten». «Resten» omfatter blant annet barn med atferdsvansker og konsentrasjonsvansker, men som i utgangspunktet ikke har fagvansker. Disse elevene skal da heller håndteres på systemnivå, ofte forstått som møter mellom PPT, ressursteam og lærere slik at man skal arbeide med klassemiljøet.

Er det da tenkt at disse elevene ikke trenger individuell kartlegging og tiltak – eller enkeltvedtak? Skal de heller bli utredet av BUP? Eller er det lærernes ansvar å ivareta alle disse barna uten noen ekstra ressurser utenom møter. På bakgrunn av at det er svært ulike årsaker til at disse elevene strever, og at det er dem de fleste lærere synes det er mest krevende å ha i klassen, blir det spennende å se om den nye stortingsmeldingen som skal komme før jul, og tiltakene i kjølvannet av den har gode svar på denne utfordringen.

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



“ *Det ligger enorm makt og stort ansvar i å gi stemme til barn som bruker kroppen for å si det de har på hjertet.*

04

Mobbing i barnehagen
Hvordan forholder barnehagelærere og styrere seg til mobbeproblematikk i barnehagen? Cathrine Pedersen



Fagfellevurdert artikkel

50

Ungdomsskolelærernes erfaring med oppmelding til PPT og samarbeid med aktuelle aktører når elever oppfattes å ha konsentrasjonsvansker

Bente Borthne Hvidsten og Gunvor Birkeland Wilhelmsen

16 Musikk og mobilitet

Espen Hektoen

22 Epilepsi – mer enn anfall

Marte Årva, Silje Systad og Christiane Sørensen

34 Hvordan skape meningsfulle historier som gir stemme til barn med multifunksjonshemming

Ena Caterina Heimdahl, Yuliya Haugland og Silje Hølland

45 Hvordan tilrettelegge skoledagen for barn med Reaktiv tilknytningsforstyrrelse

Ida Olufsen Rud

64 Bokmelding

Kirsten Flaten





Mobbing i barnehagen

Hvordan forholder barnehagelærere og styrere seg til mobbing i barnehagen?

Denne artikkelen tar for seg intervjuer av 20 barnehageansatte om hvordan de forstår mobbebegrepet, deres tanker om hvordan mobbing kan forebygges, og hvordan man bør gripe inn for å stanse den.

AV CATHRINE PEDERSEN

To gutter på fem år lekte med en slenghuske sammen. En tredje gutt kom bort til dem. Han kikket på den ene gutten og sa: «Du kan ikke være her og huske, du er bare en baby». Gutten protesterte og sa: «Nei, det er jeg ikke». Gutten som hadde kommet til, ga seg ikke og fortsatte: «Baby, gå vekk!» Den fornærmede gutten slapp husken og stilte seg på siden, mens han så på at den nye gutten overtok både slenghusken og lekekameraten hans. De svingte seg i husken og lo. Gutten som nå bare måtte stå og se på, lo ikke. Fra husken snudde gutten seg av og til og så på han. Når de var ferdige med å huske, sprang begge guttene fra husken til et annet sted og startet en ny lek der. Den fornærmede gutten sto stille og så på dem.

En stund senere så jeg den fornærmede gutten igjen. Gutten som hadde krenket ham for en liten stund siden, syklet forbi og slo ham nå i ryggen med en selvlaget slegge av tau med en stor konge på enden. Gutten klødde seg intenst på ryggen, kastet et raskt blikk for å se hvem som slo, og gikk så videre uten å si noe. Jeg sto på den andre siden av lekeplassen og så at en voksen fra barnehagen grep inn.

Denne hendelsen observerte jeg på et av mine besøk ute i barnehagene. Hendelsen ble senere tatt opp med styreren. Hun var ikke overrasket. Hun sa at disse guttene har vært i konflikt over lang tid. Allerede for et år siden ble denne negative adferden observert, og det var enighet om at dette handlet om mobbeproblematikk. Hun sa at den fornærmede gutten gjentatte ganger hadde blitt utsatt for trakassering og sosial utestengelse av tre navngitte gutter. For meg var det skremmende å høre at mobbingen hadde pågått over et helt år uten at de voksne hadde klart å stoppe det som skjedde. Men dette er dessverre ikke noe enkelttilfelle. Som spesialpedagog ser jeg stadig hendelser som beskrevet over.

Bakgrunn

I Norge blir mange barn og unge utsatt for mobbing i en eller annen grad. Dette skjer til tross for at det har vært satset på å stanse denne problematikken over lang tid. For barn og unge som blir utsatt for mobbing, kan dette få alvorlige følger for deres psykiske helse. Det er derfor viktig at temaet belyses i et forebyggende perspektiv helt

Sosiale ferdigheter og moraldannelse formes i tidlig alder.

fra barna er i barnehagealder. Barnehagebarna er avhengig av at personalet tar tak i problematikken. Gjennom rollen som voksen og profesjonell i samspill med barn er det alltid den voksne som har ansvar for å legge til rette for et godt læringsmiljø.

Begrunnelsen for at mobbing har blitt bagatellisert i barnehagen, kan være at barna er så små og derfor ikke alltid forstår konsekvensene av sine handlinger. Som spesialpedagog ser jeg at vi her står overfor en stor utfordring. Sosiale ferdigheter og moraldannelse formes i tidlig alder. Jo tidligere vi griper inn, desto lettere er det å endre på et uheldig handlingsmønster. Der hvor barn er involvert i mobbeproblematikk, har de behov for støtte og veiledning fra de voksne. Det er viktig at barna får innsikt i, og forståelse for, hvordan slik adferd påvirker andre, og hvordan man bør behandle hverandre på en god måte. Tradisjonelt har mobbing i barnehagen blitt sett på som erting og konflikter. Nyere forskning om dette temaet har resultert i økt kunnskap om hva mobbing innebærer, og hvilke konsekvenser det har. Forståelsen har dermed økt for at det kan oppstå en mobbekultur også blant barn i barnehagealder. I studien min har jeg derfor ønsket å få vite mer om hva barnehagelærere og styrere tenker om mobbing – siden de jobber direkte med barn og er en viktig del av barnas hverdag.

Definisjoner og forståelse av begrepet *mobbing*

På 70-tallet ble mobbing i skolen fremhevet som et viktig tema basert på den svenske professoren Dan Olweus sin forskning. Olweus (1992, s. 17) definerer mobbing slik:

En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer.

Sandsleth (2007, s. 33) viser til en lignende definisjon som Erling Roland (1996) har formulert, der han i tillegg legger til fysisk vold.

Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot ett offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager og at episodene gjentar seg over tid.

Begrepet mobbing defineres på ulike måter, men det er internasjonal enighet mellom anerkjente forskere (Farrington, 1993; Gladden mfl., 2014; Olweus, 1983, 1986, 1993, 1999; Olweus & Roland, 1983; Smith & Brain, 2000; Smith & Sharp, 1994; Smith, Cowie, Olafsson & Liefvooghe, 2002; Rigby, 1998; Roland, 2002, 2014; Salmivalli, 1996) om at mobbing kan defineres på følgende måte:

Mobbing er aggressiv eller negative handlinger som gjentas, og utføres av en eller flere personer over en tidsperiode.

Det påpekes at et kjennetegn ved mobbing er at det er en ubalanse i styrkeforholdet mellom den som utsetter andre for påkjenninger, og den som blir utsatt. Den uønskede adferden kan være fysisk, verbal eller relasjonell, og den kan foregå gjennom digitale medier. I denne beskrivelsen skisseres det tre kriterier som må være til stede for at man kan kalle disse negative handlingene for mobbing: 1) Handlingen er intendert, 2) den er gjentatt over tid, og 3) det er en ubalanse i styrkeforholdet mellom mobber og den mobbede (Tharaldsen, Slåtten, Hancock, Bru & Breivik, 2017, s. 19).

Tidligere forskning

Da jeg satte i gang prosessen med denne studien, så jeg at det faktisk foreligger så lite forskning på mobbing i barnehagen at jeg også måtte basere meg på forskning knyttet til mobbeproblematikk i barne- og ungdomsskolealder. I skolen har de lagt stor vekt på mobbeproblematikk de siste tiårene. Det har vært satset på forebyggende arbeid både nasjonalt og lokalt. Til tross for dette viser elevundersøkelsen (2018/19) at mobbing fortsatt er et stort problem, noe som betyr at vi kommer til kort når det gjelder tiltak. 447 543 elever deltok i elevundersøkelsen for 2018/19. Av disse oppga 6,1 prosent at de føler seg mobbet av medelever, digitalt og/eller av voksne på skolen.

Mobbing i barnehagen har først kommet på dagsorden de siste årene gjennom økt forståelse og kompetanse (Lund, Godtfredsen, Helgeland, Nome, Kovac & Cameron, 2015). I 2002 tok den daværende regjeringen initiativ til å øke bevisstheten om mobbing for å bekjempe problemet på nasjonalt og lokalt plan, gjennom det såkalte *Manifest mot mobbing* (2002). Manifestet var i hovedsak rettet inn

Jo tidligere man griper inn, desto lettere er det å endre på et uheldig handlingsmønster ...

mot mobbeproblematikk i skolen, og intensjonen var å jobbe for gode oppvekst- og læringsmiljø med nulltoleranse for mobbing, jamfør lovbestemmelsen i § 9 A-2 i opplæringsloven som stadfester at alle elever har rett på et godt fysisk og psykososialt miljø som vektlegger helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 2018). Oppmerksomheten rettes her mot de voksnes moralske og faglige ansvar med hensyn til bekjempelse av mobbing. Når det gjelder innsatsen mot mobbing i barnehager, ble dette sett i sammenheng med rammeplanen for barnehager. Her legges det vekt på å utvikle sosial kompetanse og et trygt, inkluderende og utviklende miljø for barna. Det ble også vist til «Den gode barnehagen» (2001–2003), kvalitetssatsingen i barnehage-sektoren der barnehager ble oppfordret til å dele erfaringer fra arbeidet med kvalitets- og utviklingssikring, samtidig med innsatsen mot mobbing (*Manifest mot mobbing* – aktivitetsrapport, 2003).

I 2014 oppnevnte Stoltenberg-regjeringen *Djupe dal-utvalget*. Bakgrunnen var at antall barn som følte seg mobbet, ikke gikk ned. I mars 2015 la utvalget frem rapporten *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (NOU 2015:2). Rapporten viste blant annet til ulike tiltak for å skape et trygt psykososialt skolemiljø og hvordan man kan motvirke og håndtere mobbeproblematikk. Utvalget presiserte at mobbing også skjer blant barn i barnehagealder, og de viste til at det å skape et godt psykososialt barnehagemiljø er viktig i forebyggingen av mobbing. Tilegnelse av sosial kompetanse skjer i stor grad i barnehagen, og personalet har et stort ansvar for å sikre at alle barna er en del av et inkluderende fellesskap. Djupedal-utvalget fokuserte i utgangspunktet på mobbing i skolen, men på grunn av ulike funn ble det tatt en avgjørelse om at barnehagene også måtte inkluderes i den videre oppfølgingen.

I en forskningsundersøkelse om barns trivsel og medvirkning i barnehager i Norge ga 12 prosent av barna tilbakemelding om at de ofte opplever å bli plaget av andre barn (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012). Dette synliggjør den viktige rollen den voksne har i barnehagen. For å forebygge mobbing er det avgjørende at de voksne møter barna med trygghet, varme, tillit og åpenhet. Lund & Helgeland (2016) påpeker at trygghet og beskyttelse er utgangspunktet for

en god relasjon. Er tryggheten etablert, er det lettere for barna å si ifra om de selv eller andre er utsatt for mobbing. Hvis barn møter voksne som de oppfatter at ikke lytter til dem, eller ikke bryr seg om dem, strever de naturligvis med å stole på dem. Da vil de kanskje heller ikke stole på andre voksne og tørre å si ifra om mobbing og krenkelser.

I forskningsrapporten *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen* (Lund mfl., 2015) undersøkte man foreldrenes, de ansattes og barnas syn på mobbing i barnehagen. Studien viste at alle mente at det skjer mobbing i barnehagen, men at de voksne lett kan bagatellisere mobbingen ved å utvise en holdning om at det vil gå seg til. Barna som deltok i prosjektet, opplevde at den verste formen for mobbing er å ikke få være med i leken. Lund, som er forskningsleder for prosjektet, påpeker at den vanligste formen for mobbing i barnehagen er nettopp utstøting og utestenging fra lek. Resultatene viser ifølge forskerne at de voksne i for liten grad erkjenner at også barnehagebarn kan mobbe. I rapporten har de følgende definisjon av mobbing:

Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet (Lund, 2015).

Cecilie Høy Anvik (2012) har skrevet en rapport der unge med psykiske vansker forteller om årsaken til at de har valgt å avslutte utdanningsløpet sitt. Rapporten heter *Ikke slipp meg!: unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid* (2012). Et av funnene i undersøkelsen var at ensomhet og mobbing var to av hovedårsakene til at ungdom valgte å droppe ut av skolen. Noen av ungdommene fortalte at de hadde blitt holdt utenfor det sosiale fellesskapet helt tilbake fra barnehagetiden. Tidlig innsats er derfor i mange tilfeller avgjørende for å sikre et fullverdig utdanningsløp og god mental helse.

Behov for kompetanseløft?

I en årlig undersøkelse fra Utdanningsdirektoratet om barnehagesektoren, *Spørsmål til Barnehage-Norge 2017*, uttrykkes et behov for økt kompetanse til å forebygge, stoppe og følge opp mobbing og krenkelser. På spørsmål

om hvorvidt personalet i barnehagene har tilstrekkelig kompetanse, svarte 63 prosent av styrerne «i noen grad». I rapporten kan man lese at det finnes tre tilbud til ulike målgrupper: 1) Læringsmiljøprosjektet, 2) et samlingsbasert tilbud og 3) et nettbasert tilbud. Utdanningsdirektoratet ønsker å kartlegge sektorens etterspørsel etter disse tre tilbudene. Datagrunnlaget fra spørreundersøkelsen vil brukes til å dimensjonere og planlegge tilbudene om kompetanseutvikling til og med 2020 (Fagerholt mfl., 2018). I min studie fortalte styrerne fra den ene kommunen at de nå var i gang med å svare på denne undersøkelsen for i år. Styrerne fra en av de andre kommunene fortalte at det var tatt en beslutning om at kompetanseløftet for barnehageåret 2019/20 kom til å handle om mobbeproblematikk i et forebyggende perspektiv.

Konflikt eller mobbing?

Det finnes ulike former for mobbeadferd i barnehagen med ulik alvorlighetsgrad. Noen ganger er det tydelig at det handler om mobbing, andre ganger er det mer skjult. De voksnes kunnskap er avgjørende og forsterker mulighetene til å jobbe forebyggende og å stoppe mobbeadferd.

I barnehagen danner de fleste barna positive relasjoner og vennskap med hverandre basert på gjensidig varme og respekt. Det motsatte skjer når barn har negative interaksjoner med andre barn, hvor handlinger som for eksempel stygt snakk, grimaser, klyping og utestenging i lek og sosial samhandling foregår. Hvis slike handlinger danner et mønster, hvor det er det samme barnet som blir utsatt, og det foregår over tid, kan dette gi konsekvenser i form av sosiale, emosjonelle og akademiske vansker (Idsøe & Roland, 2017). En viktig samfunnsoppgave er å forebygge og stoppe mobbingen, men like viktig er det å forebygge og motvirke skadevirkninger av å bli utsatt for mobbing (Breivik mfl., 2017).

I rammeplan for barnehager (2017) står det at barnehagen skal gi rom for ulike typer lek både ute og inne. Det påpekes også at personalet i barnehagen skal veilede barna hvis leken medfører uheldige samspillsmønstre, og at i barnehagen skal barn få oppleve seg selv som verdifulle, få venner og bidra i et sosialt fellesskap. En vesentlig del av det å ha sosial kompetanse handler om utvikling av kon-

fliktforståelse og konflikthåndtering. Når det gjelder konflikt og mobbing, er det en betydelig forskjell. Å forstå forskjellen er viktig for å kunne observere og identifisere hva som er mobbing. I alle definisjoner av mobbing vises det til en ubalanse i maktforhold. Idsøe & Roland (2017) har laget tabellen under, tilpasset etter Storey & Slaby (2013), som viser forskjellen mellom mobbing og konflikt.

Barn i konflikt kan finne en løsning gjennom forhandlinger, avtaler eller kompromisser. For å stoppe mobbing og den kulturen som følger med dette, må det enda mer til. Begrunnelsen er at det er en ubalanse i styrkeforholdet mellom den som utøver mobbingen, og den som blir utsatt. I en mobbesituasjon gjentas handlingene, og avmaktssituasjonen til den som blir mobbet, er sentral. Mobbeproblematikken trenger inngripen fra de voksne hvor de kan hjelpe barna med å forstå problemet gjennom å anvende problemløsningsstrategier (Idsøe & Roland, 2017).

Mobbing og konflikt kan se likt ut, men ved nærmere undersøkelse avdekkes en forskjell. Selv om konflikt-

VANLIG KONFLIKT	MOBBING
Likeverdige parter eller venner	Ubalanse i styrkeforhold / ikke venner
Skjer av og til	Gjentatte negative handlinger (i et mønster)
Tilfeldig	Med hensikt / planlagt
Ikke så alvorlig	Alvorlig, trusler om fysisk eller emosjonell skade, ekskludering fra lek, truet tilhørighetsfølelse
Samme emosjonelle reaksjoner	Sterk emosjonell reaksjon fra offer, ikke fra mobber
Søker ikke makt/ oppmerksomhet	Søker makt, kontroll, materielle ting
Prøver ikke å oppnå noe	Forsøker å få makt eller materielle ting (leker og lignende)
Dårlig samvittighet – tar etter hvert ansvar	Ingen anger, skylder på offeret
Eventuelt problemløsning (ønske om)	Ingen forsøk på problemløsning

mestring er en viktig del av sosialiseringsprosessen, er ikke mobbing det. For å klare å avdekke om det er fare for at det utvikler seg en mobbekultur blant barna, fordrer det at personalet har god kompetanse på å skille mellom konflikt og mobbing. Ved å gripe tidlig inn har man større mulighet for å forebygge en ukultur, og personalet kan fokusere på å fremme et miljø for barna som ivaretar helse og læring.

Skjult mobbing

Forskerne bak rapporten *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen* (Lund mfl., 2015) så flere eksempler på mobbing i barnehagene de besøkte. Blant annet observerte de at ett til to barn var ekskludert i lek i hver av barnehagene de besøkte. De var også vitne til et barn som var med i lek, men bare skulle ligge i sengen og ble kjeftet på i mange minutter. En annen episode var da barnet gjentatte ganger fikk vann i ansiktet av de andre barna og selv ikke klarte å si et ord. Det kan også være sinte blikk eller at de andre barna hermer og ler.

I Rammeplan for barnehager (2017) står det at personalet må fremme barnas sosiale kompetanse slik at alle barn opplever å ha gode og læringsrike dager i barnehagen. Men er dette tilstrekkelig for å forebygge at mobbing oppstår? Den norske debatten om mobbing i barnehagen viser at mobbing er et omstridt og flytende begrep (Helgesen, 2014). Mobbing handler ikke alltid så mye om det tydelige og opplagte, men kan også omfatte det skjulte og fordekte (Sandsleth, 2007). Helgesen (2014) viser at indirekte mobbing kan dreie seg om utsagn som resulterer i sosiale ekskluderings, noe de voksne ikke nødvendigvis får med seg. Hun refererer til eksempler der barn som ikke får gjennom viljen sin, kan true med at vedkommende da ikke får lov til å komme i bursdagen, eller at bare de med en viss type matboks får være med og leke. Hånende og støtende ord kan også fungere som sosial utstøtelsesmetode.

Metode

I min studie benyttet jeg semistrukturerte intervjuer for å få frem hva barnehagelærere selv tenkte om temaet mobbing, og i hvilken grad dette oppleves som en utfordring i barnehagefeltet. Jeg ønsket også å vite hvilke tiltak som blir satt i verk når barn blir sosialt isolert eller oversett av andre

årsaker. Intervju som forskningsmetode har som mål å dokumentere «beskrivelser av den intervjuedes livsverden» og «å fortolke betydningen av de beskrevne fenomener» (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er en fenomenologisk fremgangsmåte hvor formålet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv fra hans eller hennes perspektiv. Forskeren må så ved hjelp av en hermeneutisk fremgangsmåte fortolke meningen med de ulike utsagnene.

Informanter

Utvalget av informanter i studien er 14 barnehagelærere og 6 styrere / daglige ledere fra 7 ulike barnehager fordelt på 3 kommuner. Det var et såkalt bekvemmelighetsutvalg, men jeg hadde ikke kjennskap til barnehagene eller informantene fra før.

Analyse og presentasjon av funn

Etter at alle de 20 intervjuene var gjennomført, ble de analysert separat. Deretter utførte jeg en analyse på tvers av intervjuene for å undersøke om det var noen likheter i svarene.

Resultater

Kunnskap om mobbeproblematikk

Det mest fremtredende i informantenes svar var at alle tilkjennega at det skjer mobbing blant barn i barnehagen, selv om noen nevnte at de hadde vært betenkte om hvorvidt barn i barnehagealder kan utvise slik alvorlig adferd. De hadde imidlertid fått økt forståelse for at dette faktisk skjer blant annet gjennom internt arbeid med temaet i barnehagen. Alle informantene sa at de ikke hadde hatt noe om mobbeproblematikk i barnehagelærerutdanningen. En av informantene svarte:

Jeg har tidligere tenkt at mobbing i barnehagen ikke skjer, nå tenker jeg at det skjer. Jeg opplever en annen måte å se problematikken på nå. Det er ikke det at det er noe nytt som skjer i samspillet mellom barna. Men innholdet i begrepet har blitt utvidet, slik at forståelsen av hvordan barna kan praktisere en slik adferd og hvordan det oppleves for det utsatte barnet, viser hvor alvorlig dette er. Det vil jo si at mobbeproblematikk i barnehagen alltid har vært der, vi har bare ikke sett det.

Det ble gjengitt ulike eksempler på hva informantene la i begrepet mobbing, men alle nevnte at den verste formen for mobbing slik de så det, handlet om utestenging og ekskludering i lek og sosial samhandling. Sjikanering og det å ha det moro på andres bekostning gjentatte ganger over tid ble også karakterisert som mobbing. Begrunnelsen var at å bli utsatt for sjikanering over tid øker sannsynligheten for at det utsatte barnet utvikler et negativt syn på seg selv og sin plass i fellesskapet. Dermed kan trygghet, selvtillit og mestringsfølelse svekkes. Trygghet er grunnelementet for barns utprøving i lek og samspill med andre barn. Når dette ikke, eller i liten grad, er til stede, kan det påvirke hvor aktivt barnet deltar i lek og hverdagsaktiviteter i barnehagen. Barnet står da i fare for å gå glipp av viktig læring som blant annet utvikling av empati og det å dele oppmerksomhet, vise interesse for andres gleder, mestre å hevde egne meninger og tanker, forstå prinsippene i leken og være en god venn.

Funn i forskningsrapporten *Hele barnet, hele løpet* (2015) viste at barn som opplever mobbing og utestenging fra lek, opplever lite støtte fra de voksne i barnehagen. En av informantene viste til en nylig oppdaget mobbesak. Hun fortalte at mobbingen ikke var blitt oppdaget av de voksne på avdelingen barnet går på, men ble påpekt av noen andre voksne som hadde observert utestenging av jenta flere ganger. Nå var avdelingens personale blitt kontaktet av foreldrene, som fortalte at jenta gråter hver kveld fordi hun gruer seg til å gå i barnehagen. Informanten var frustrert fordi de ikke hadde oppdaget det, og fordi hun selv var usikker på fremgangsmåten videre. Hun fortalte:

Dette er ting vi ikke har fanget opp. Hvor har det skjedd, og hvorfor har vi ikke sett det? Vi må jo hele tiden være på – være der barna er, og det er en utfordring når vi bare er fire voksne på en barnegruppe med 25 barn.

Hun fikk spørsmål under intervjuet om hvorvidt hun hadde gjort seg noen tanker om hva hun nå måtte gjøre for å ivareta jenta umiddelbart. Svaret var at hun ikke hadde helt klart for seg hvilke steg som måtte tas videre. Hun begrunnet dette med manglende kompetanse og praktisk erfaring om temaet. Under mitt intervju med styreren i denne barnehagen ble jeg fortalt at alle ansatte er informert om en kriseperm som skisserer steg for steg hva som skal igangsettes når de avdekker mobbeadferd. Permen skulle også ifølge styreren vise hvordan man kan forebygge mobbing på avdelingen, hva mobbing er, og hvordan man kan oppdage ulike former for mobbing. Det barnehagelæreren formidlet, og hva styreren la frem om hvilke prosedyrer som skulle igangsettes når mobbing avdekket, stemte ikke overens. Det er et lederansvar at alle ansatte blir informert om situasjoner som kan oppstå i en barnehagehverdag, og om viktige prosedyrer for hvordan man skal følge dette opp for å ivareta barna på best mulig måte. Denne sikringen var ikke gjort i dette tilfellet, og konsekvensen ble et barn som ikke ble fanget opp før etter lang tid. I tillegg ble ikke tiltak igangsatt i etterkant av avdekkingen fordi de voksne var usikre på hvordan de skulle håndtere det.

Flere av informantene viste til erfaringer med både skjult og synlig mobbing. Skjult mobbing kan være at barn fryser ut andre barn av leken. Mobbing i forbindelse med utestenging i lek og samspill kan skje med verbale kommentarer hvor barn i tillegg sjikanerer barnet som utestenges, eller at de ikke svarer når barnet prater til dem. En informant fremla dette eksempelet:

Noe veldig typisk, som vi stadig overhører i barnehagen, er når noen nekter andre å få lov å komme i bursdagen sin. Oftest er det noe som blir sagt under en krangel, men av og til ser vi at dette blir brukt som en del av et makthierarki.

Skjult mobbing kan være at barn fryser ut andre barn av leken.

I en sak vi hadde oppe for litt siden, ble dette brukt som maktbruk overfor et barn som stadig ble sjikanert av andre barn på avdelingen. Det var det samme barnet det gikk utover hver gang. Jeg hørte ei jente si til dette barnet at det fikk ikke komme i bursdagen hennes fordi hun ikke var fin nok og hadde ingen venner.

En konsekvens av at man ikke får stanset mobbing, kan være at mobbingen sprer seg. I praksis vil det si at flere barn som i utgangspunktet ikke var med på å utsette noen for denne adferden, også begynner med krenkelse og sjikaning av samme barn. En annen informant fortalte:

Jeg har kun én erfaring med mobbing. Vi klarte faktisk ikke å stanse hans mobbeadferd. Han hadde fått en rolle i barnehagen hvor alle så opp til han, og det gjorde at han opprettholdt sin mobbeadferd. I tillegg begynte noen andre barn også å hakke på dette barnet. Gutten som startet mobbingen, hadde tydeligvis fått status som kul i gruppen.

Behov for mer kompetanse på feltet?

Flere pekte på en utfordring med å skille mellom hva som er vanlig konflikt og hva som er i ferd med å utvikle seg til mobbing. En sa det slik:

Det kan være vanskelig å skille mellom hva som er erting og hva som er mobbing, men jeg forstår at det handler om systematikken. Det betyr at vi voksne må være til stede der barna er, veilede dem ved behov og være tydelige på grenser og regler i leken for å kunne forhindre nettopp at det skal kunne oppstå en systematikk i adferden.

Utfordringene med å oppdage forskjellen mellom mobbing og erting ble satt i sammenheng med manglende formell kompetanse og erfaring på området. Flere ønsket mer kunnskap om de ulike formene for mobbing, hvordan de kunne oppdage det, og konsekvenser for dem som blir utsatt. Mer kunnskap om håndtering av barn som utsetter andre for mobbing, ble også etterlyst. Hensikten med dette er å bekjempe at det oppstår en mobbekultur blant barna, og å skape forståelse for hvorfor det er så viktig at de voksne umiddelbart tar tak i problematikken ved avdekking. På spørsmål om hva informantene visste om mobbeproblematikk i barnehagen, svarte en av dem følgende:

Jeg har lyst til å si mye, men jeg tror ikke helt vi forstår konsekvensen av de tingene vi ser i hverdagen, på en måte, med utestenging og slag og de tingene. Så jeg skulle ønske jeg visste mer om konsekvensene av det når de blir eldre, men jeg velger å tru at vi jobber mot det.

Flere av informantene viste til at de voksnes holdninger er avgjørende for hvordan man forstår og håndterer problematikken på avdelingen, enten det handler om forebygging eller avdekking. Helgeland (2015) oppdaget i forbindelse med observasjoner i prosjektet *Hele barnet, hele løpet*, ett eller to barn som ble utestengt fra leken på en slik måte at hun mente de var utsatt for mobbing – uten at de ansatte i barnehagen oppdaget det. Helgeland tok disse observasjonene opp med personalet, som ga tilbakemelding om at de visste godt om disse barna. Helgeland forklarte deres mangel på handling med at de tydeligvis ikke så på denne problematikken med samme blikk, eller forståelse, som henne.

På spørsmål om behov for mer kompetanse på feltet, svarte flere at et slikt kompetanseløft burde gjelde for barnehagen generelt, ikke bare for pedagogene. En la det frem slik:

Jeg skulle gjerne hatt mer kompetanse på helheten av mobbeproblematikken. Det er så mye ved det. Det handler ikke bare om forståelsen av hva mobbing innebærer, men også om hvordan man skal følge det opp. Det er viktig at alle som jobber på avdelinger, får øke kompetansen sin når det gjelder mobbeproblematikk, ikke bare pedagogene. Det er ikke alltid det er en pedagog til stede i situasjoner som oppstår.

Begrepsavklaring

For noen få av informantene var det viktig å si noe om begrepet *mobbing*. De mente at begrepet i seg selv var stigmatiserende, og at det kunne peke på en ondskapsfullhet, noe de mente man ikke kunne pålegge barnet. Istedenfor å bruke ordet *mobbing*, brukte de *uønsket adferd*, *krenkende adferd* eller *konflikter*. Til foreldrene brukte de begrepene *ekskludering* og *utenforskap*. Overfor barna brukte de aldri ordet *mobbing*. De mente at innholdet var like alvorlig om man brukte begrepet *mobbing* eller *ekskludering*. En av styrerne påpekte:

Vi må være forsiktige med å bruke ordet mobbing, for da definerer vi en 3–5-åring som mobber. Vi er derfor bevisst på bruken av språket overfor foreldre og barn.

En av barnehagelærerne satte ord på det på denne måten:

Vi i barnehagen har diskutert begrepet mobbing, og vi syns det er et negativt ord. I det ligger en viss ondskapsfullhet – jeg tror særlig foreldrene vil oppfatte det slik.

Foreldresamarbeid

De fleste informantene ga tydelig uttrykk for at det er viktig å skape et godt samarbeid med foreldrene. En uttrykte det slik:

Jeg mener at den fremste forebyggeren vi har når det gjelder mobbing, er foreldresamarbeid!

Samarbeidet ble påpekt som viktig i ulike sammenhenger, først og fremst ved at det sikrer trygghet og trivsel for barna i barnehagen.

Det er viktig at vi formidler til foreldrene det vi observerer med deres barn, slik at de skal få mulighet til å kunne samtale med det om den gitte situasjonen. Viktigheten er at barnet møter en relativt lik fremgangsmåte fra foreldrene og fra oss i barnehagen.

En annen la frem dette:

En måte å kunne forebygge at en negativ adferd skal kunne utvikle seg, er at barnet vet at vi i barnehagen har dialog med foreldrene. Det vil da være samtaler med barnet rundt dette på begge de arenaene der det befinner seg mest.

En god relasjon ble også løftet frem for å kunne sikre at personalet står i en posisjon der de kan formidle til foreldrene hva som anses som viktig i oppfølgingen av barna. En sa det slik:

Jeg opplever en viss misforstått snillhet av mange foreldre. Barna spiller førstefiolin og oppfører seg ufint mot foreldrene sine. Nå, etter mange års erfaring i å jobbe med barn og foreldre, har jeg mer trygghet til å ta opp slike situasjoner. Da påpeker jeg overfor foreldrene at denne type adferd ikke er tiltatt i barnehagen mot de voksne og andre barn, fordi dette skaper en ukultur og kan bidra til konflikter og i verste fall mobbing.

Barnas oppdragelsesarenaer er i hjemmet hos foreldrene og i barnehagen. Derfor er det svært viktig at foreldrene og barnehagen kan samarbeide tett for på best mulig måte å kunne fremme barnas læring og trivsel. Et fåtall viste til erfaringer hvor de hadde opplevd å stå i dilemma overfor foreldre. Dette handlet om opplevelse av foreldre som ikke tok barnehagepersonalet på alvor når det ble vist til at deres barn utviste en adferd mot andre barn som kunne kalles mobbing. Disse foreldrene bagatelliserte den negative adferden til sitt barn og bortforklarte den. Informantene opplevde at disse barna ofte heller ikke tok til seg korrigeringer fra de voksne i barnehagen. De sto derfor i en uheldig situasjon hvor det måtte legges ned en del arbeid for å få foreldrene på banen slik at de kunne hjelpe til med å endre barnets adferd.

Det kom frem ulike erfaringer med å inkludere foreldre. Noen inkluderte og informerte foreldrene først når mobbing var avdekket. Andre mente at foreldrene bør involveres i et forebyggende perspektiv, gjerne på første foreldresamtale ved barnas oppstart i barnehagen, på foreldremøter samt i månedsskriv, for dem som praktiserte dette. Her løftet de frem temaer som viktigheten av relasjoner og vennskap, sosial kompetanse og regler for hva som er akseptert og ikke – altså dannelses. Det er viktig å få foreldrene på banen tidlig. Et barn som mobber andre, vil antakeligvis fortsette oppover i skolealder hvis dette ikke blir tatt tak i.

Skjult mobbing

Skjult mobbing kan være vanskelig å oppdage. Det kan skje mobbing i leken, så barn bør ikke leke uforstyrret uten voksne i nærheten. Der hvor barna får være alene uten voksne i nærheten, kan begynnende mobbeadferd oppstå. Helgesen (2015) skiller mellom tre ulike former for mobbing: fysisk, verbal og indirekte mobbing. Fysisk mobbing kan være å slå, sparke, dytte eller lugge. Verbal mobbing kan dreie seg om å true med å utføre fysiske handlinger mot en annen. Indirekte mobbing kan forstås som en mer sofistikert form for mobbing, da hensikten ikke nødvendigvis er å skade andre, men å utføre handlinger med mål om å ekskludere uten at dette oppdages. Når den som utfører disse handlingene, forblir anonym, og det ikke

oppdages av de voksne, forblir mobbingen skjult og fortsetter. Dette understreker at man må være spesielt bevisst på den skjulte mobbingen. Flere av informantene sa at etter at det ble mer oppmerksomhet om mobbeproblematikk i barnehagene, og de så nærmere etter, oppdaget de at det foregikk ting i det skjulte. Dette medførte at barnehagelærerne forsto at de måtte være mer til stede i lek og samhandling. Flere av informantene betegnet den skjulte mobbingen som den hyppigste formen. Dette ble satt ord på av en av informantene:

Det er den skjulte mobbingen som jeg ser mest.

Når man begynner å se etter, er det litt mer mobbing enn det du vet.

Ensomme barn

For de fleste barn er barnehagen en arena hvor leken er en sentral del av hverdagen, barna utfolder seg og knytter vennskap og relasjoner. Men for noen barn kan barnehagen være en arena der de kjenner på følelsen av å bli ekskludert eller ikke passe inn og opplevelsen av å ikke ha venner (Folkman & Svedin, 2004). Det er alltid de voksne ansvar å passe på at alle barn opplever å få være en del av et fellesskap, og at det legges vekt på at barna skal kunne knytte gode relasjoner. I leken kan barnet innta ulike roller hvor det kan undre seg og utforske virkeligheten, noe som bidrar til barnets utvikling og tilpasning (Størksen, 2018). Barn som er ensomme i barnehagen, og ikke får være med i lek sammen med andre barn, går glipp av mye læring som leken i seg selv bidrar med. På spørsmål om hva barnehagelærerne tenkte om ensomme barn i barnehagen, oppga de fleste at dette var utfordrende å svare på. Noen sa at det kan være vanskelig å oppdage dem, noen få mente at selv om barn trekker seg unna fellesskapet og leker alene, betyr ikke dette nødvendigvis at barnet er ensomt, men at det kan ha behov for å leke alene til tider. En satte ord på det på denne måten:

Det er sånn at noen barn liker å leke for seg selv, og det skal vi respektere!

Oppfølgingsspørsmål ble om hun har observert dette flere ganger, og om det da har handlet om samme barn. Hun svarte:

Jeg kan huske et barn for noen år siden som stadig lekte alene, men hun ville det selv. Jeg snakket med læreren hennes etter at hun hadde begynt på skolen, og læreren sa det samme, at hun fortsatt var mye alene. Jeg har jo tenkt litt på det, at det kanskje ikke var så bra.

De fleste informantene sa at de opplevde problematikken med de ensomme barna som trist, og at det krever voksnes forståelse, anerkjennelse og omsorg. Alle informantene synliggjorde ansvaret de har med å hjelpe barna inn i sosial lek. En sa det slik:

Jeg tenker at ensomme barn har en indre opplevelse av ensomhet og finner ikke tilhørighet i gruppen. Da blir det de voksnes oppgave å hjelpe dem med det.

De fleste informantene var opptatt av å inkludere de ensomme barna i sosialt samspill, noe som er positivt. Samtidig vekker det en bekymring der hvor informantene ikke hadde noen nevneverdige tanker om denne gruppen barn. Ensomhet og følelse av isolasjon kan bidra til å frarøve barna evnen til å omgjøre vanlige samspillserfaringer til det å kunne sette seg inn i andres perspektiv, forstå handlingene deres og deretter selv handle ut ifra det. Ved at man evner å forstå andre mennesker, får man tilgang til de gode samspillssituasjonene som danner grunnlaget for nære vennskap. Når barn ikke får innpass i leken eller det sosiale samspillet med andre barn, kan det få alvorlige konsekvenser for deres psykiske helse. I tillegg går de glipp av en del læring fordi de ikke får viktig informasjon og erfaring som er gunstig for det sosiale samspillet og for å danne nye relasjoner. For å kunne føle at man er en del av et fellesskap, kreves det at man har noe å bidra med, og da må man vite hva de andre liker og hva de gjør. Noe av det viktigste for barn og unges positive sosiale og emosjonelle utvikling er å få oppleve stabile vennskap (Lund, 2016). Derfor er det svært positivt at flere av barnehagelærerne er bevisste på de utfordringene de står overfor i møte med de ensomme barna. I de tilfellene hvor de mente at disse barna var sjenerte og måtte få lov å være i fred, kan dette være bekymringsfullt. Hvis det stadig er de samme barna som leker alene og trekker seg unna fellesskapet, må man forsøke å finne ut hvorfor dette skjer, og

De barna som ikke mestrer lek med andre barn, blir ofte ekskludert.

igangsette tiltak for at de også kan bli inkludert i det sosiale fellesskapet.

Tiltak mot mobbing

På spørsmål om informantene kunne gjøre rede for hvordan mobbing i barnehagen kan forebygges, var alle opptatte av sosial kompetanse og relasjonsbygging som det mest sentrale, samt å fokusere på vennskap mellom barna. De la også vekt på å legge til rette for et godt barnehagemiljø med gode relasjoner og felles opplevelser som grunnlag for samtaler og lek. Det å dele opp barnegruppen i små grupper hvor barna må samarbeide om noe, ble også trukket frem som noe positivt, og det ble nevnt at dette gjør det enklere for de voksne å få med seg hva som skjer i samspillet mellom barna. Flere la også vekt på foreldresamarbeid som en del av det forebyggende arbeidet.

Autoritative voksne

Både styrerne og barnehagelærerne trakk frem at voksenrollen er svært viktig i en barnehagehverdag. Det å innta en rolle som autoritativ voksen ble sett på som en viktig faktor når man skal skape et trygt og godt miljø for barna. Flere av informantene påpekte hvor viktig det er å ha en felles ramme og forståelse for hvordan de voksne skal være sammen med barna. Noen av barnehagene i denne undersøkelsen jobbet med teori som omhandlet ulike voksenstiler. I grupper reflekterte de om egen væremåte og praksis, og om hvordan man som autoritativ voksen kan være omsorgsfull og varm, men samtidig grensesettende. De mente at denne tilnærmingen forebygger mobbing. Et viktig aspekt er at det skal tydeliggjøres overfor barnet at det er handlingen, for eksempel mobbingen, man ikke aksepterer, ikke barnet.

Lekens betydning for sosial trivsel

I Meld. St. 19 vises det til at barnehagetilbudet skal være av god kvalitet slik at alle barn skal ha en trygg og god tid i barnehagen. Det påpekes blant annet at gode barnehager er avhengig av de ansattes kompetanse og motivasjon for arbeidet. Den voksne bevissthet og kunnskap om lekens betydning for barnas læring innen sosial, emosjonell og kognitiv utvikling er viktig. Barnas lekekompetanse er

avgjørende for at barna skal kunne delta aktivt i det sosiale fellesskapet, og leken skal foregå på alle barnas premisser. Gjennom lek får barna mulighet til å utforske, prøve ut, få kunnskap og utvikle tillit til seg selv og andre. De barna som ikke mestrer lek med andre barn, blir ofte ekskludert. For å kunne forebygge at barn blir ekskludert i lek, er derfor kunnskapen de voksne har om leken og vennskap av stor betydning (Lund & Helgesen, 2016). Viktigheten av den voksne tilstedeværelse i leken ble vektlagt slik:

Jeg tenker at det har mye å gjøre med vår voksenrolle i barnehagen. Vi må være til stede. Vi må delta i leken, vi må ha øyne og ører åpne og stille spørsmål når vi ser og hører noe – sette grenser ved hva som er lov.

Oppsummerende refleksjoner

Funnene i studien viste at det informantene definerte som mobbing, i hovedsak handlet om utestenging i lek og samspill. Jeg tror det kan være uheldig dersom man konsentrerer seg kun om utestenging i lek og sosialt samspill, fordi man da kan overse andre aspekter av mobbing, slik som psykisk trakassering og verbal mishandling. Hvis vi overser andre sider ved mobbing og ikke tar tak i det, får heller ikke mobberen mulighet til å endre adferd, og mobberen står da fritt til å fortsette sin trakassering.

Arbeidet med å forebygge mobbeproblematikk og avdekke dette når det skjer, avhenger av kunnskap, holdning og bevissthet hos de voksne i barnehagen. Min oppfatning i møte med informantene i denne studien er at barnehagene gjør sitt beste for å forebygge at en ukultur skal oppstå. De er generelt opptatt av å fremme gode vennskap, trivsel og et godt læringsutbytte. På den måten mener de alle sammen at man kan forebygge at mobbing oppstår. Likevel mener jeg at det er mer komplekst enn dette. Det skal mer til for å forebygge mobbing enn å fremme vennskap og sosial kompetanse. Dette arbeidet er flerspektret og et av de skjulte områdene innenfor sosial kompetanse. Der hvor barn utsetter andre barn for sjikane og trakassering over tid, er det i mange tilfeller ikke synlig for de voksne. Om dette handler om manglende kompetanse eller ignorering og bagatellisering fra de voksne, er uvisst. Mange barn som utsettes for en eller annen form for mobbing, sier ikke ifra på grunn av skam eller redsel for

å bli utsatt for represalier fordi de sladret. I tillegg tier de også til sine foreldre for å skåne dem for ubehag og stress.

I min studie dukket i tillegg bruken av begrepet *mobbing* opp som et tema, gjennom at noen barnehager ikke ønsker å bruke begrepet. Begrepet *mobbing* i seg selv påpeker alvorlighetsgraden. *Krenkelse* kan foregå én gang, men *mobbing* sier noe om omfang og tid. Hvis man bruker begrepene *uønsket adferd*, *konflikter* eller *krenkelser*, som noen heller ville bruke, er jeg redd for at man kan se for lett på problematikken. Det er foretatt noe forskning i barnehagen om temaet og en hel del i skolealder – fra barneskole og til videregående skole. I disse forskningsstudiene kommer det tydelig frem at mobbingen ofte startet allerede i barnehagen, men at dette ble oversett av de voksne, og barna sto derfor maktesløse og alene i kampen. Ved å benytte begrepet *mobbing* synliggjør man hvor alvorlig det er å utsette andre for en slik adferd, og at den som utfører handlingene, er like sårbar. Mobbebegrepet kan kanskje få foreldre og barnehagepersonale til å bli enda mer bevisste i kampen med å forebygge at noen blir utsatt for handlinger som kan få svært alvorlige konsekvenser for dem som er involvert. □



Cathrine Pedersen arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten i Porsgrunn kommune. Hun har tidligere erfaring fra arbeid i barnehage og skole, samt som veileder innenfor barn og oppvekst. Hun er spesielt opptatt av å bidra til å legge til rette for gode oppvekstvilkår og god utvikling for barn.

REFERANSER

- ANVIK, C.H. (2012) *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. Nordlandsforskning.
- BRATTERUD, Å., SANDSETER, E.B.H. & SELAND, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012. Skriftserien til Barnevernets utviklingscenter Midt-Norge.
- BREIVIK, K., BRU, E., HANCOCK, C.H.H., IDSØE, E.C., IDSØE, T., & SOLBERG, M.E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- DJUPEDAL, Ø. (2015). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.
- FAGERHOLT, R.A., NAPER, L.R., SIVERTSEN H., HAUGSETH, A. S., NILSEN, B.T. STENE, M. (2018). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2017*. Steinkjer, Trøndelag Forskning og Utvikling, TFOU-rapport 2018:1.
- FOLKMAN, M.L. & SVEDIN, E. (2004). *Barn som ikke leker – fra ensomhet til sosial lek*. Pedagogisk forum.
- HELGESEN, M.B. (2014). *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen*. Universitetsforlaget.
- IDSØE, E.C. & ROLAND, P. (2017). *Mobbeatferd i barnehagen. Temaforståelse – forebygging – tiltak*. Oslo: Cappelen Damm.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- LUND, I. & HELGELAND, A. (2016). *Mobbing i barnehagen. Anerkjennelse som forebygging*. Pedlex AS.
- LUND, I., GODTFREDSEN, M., HELGELAND, A., NOME, D.Ø., KOVAC, B.V. & CAMERON, D.I. (2015) *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*. Forskningsrapport. FuB, FuG, UiA, ABUP, Kristiansand kommune.
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDERE GÅENDE OPPLÆRINGEN (2018). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- MANIFEST MOT MOBBING (2002). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- MANIFEST MOT MOBBING (2003). Aktivitetsrapport. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/manifest-mot-mobbing-aktivitetsrapport/id106012/>
- MANIFEST MOT MOBBING (2011–2014). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifestmotmobbing20112014.pdf>
- NOU (2015:2). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Finansdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- OLWEUS, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SANDSLETH, G. (2007). *Mobbing – forstå, bekjempe og forebygge*. Gyldendal Norsk Forlag.
- MELD. ST. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- STØRKSEN, I. (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk forlag.
- THARALDSEN, K. B., SLÅTTEN, H., HANCOCK, C.H.H., BRU, E. & BREIVIK, K (2017). *Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøseneteret.
- OLWEUS, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vet vi og hva kan vi gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RAMMEPLAN FOR BARNEHAGER (2017). Kunnskapsdepartementet.
- ROLAND, E. & VAALAND, G.S. (2003). *Zero, SAFs program mot mobbing. Lærerveiledning, 2. utgave*. Senter for atferdsforskning, Høgskolen i Stavanger.
- VLACHOU, M., ANDREOU, E., BOTOSGLOU, K. & DIDASKALOU, E. (2011) *Bully/Victim Problems Among Preschool Children: a Review of Current Research Evidence*. *Educational Psychology Review*, 23, s. 329–358. DOI: 10.1007/s10648-011-9153. z
- WENDELBORG, C. (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen*. Analyse av elevundersøkelsen skoleåret 2018/19. NTNU samfunnsforskning.

Musikk og mobilitet

Mobilitet betyr bevegelse. Når vi bruker ordet i forbindelse med personer som har nedsatt syn, mener vi evnen til å orientere seg og ta seg frem fra et sted til et annet. Denne artikkelen drøfter hvorvidt musikkutøvelse kan ha god innvirkning på mobilitetsferdigheter hos barn og unge med synshemming.

AV ESPEN HEKTOEN

Tidlig i mitt arbeidsforhold ved Statped midt, avdeling syn, fortalte kollega og mobilitetspedagog Magnar Storliløkken om sin opplevelse av at barn og unge som spilte et instrument, gjerne var dyktige mobilitetsutøvere. Som musiker, og særlig trommeslager, syns jeg dette var interessant. Hva kan dette komme av? Hvilke elementer fra musikk kan bidra til at barn og unge med synshemming faktisk blir bedre til å orientere seg og forflytte seg trygt og effektivt? Gjennom denne artikkelen vil jeg forsøke å belyse dette temaet.

Mobilitet og musikk

Jeg benytter her Elmerskog, Martinsen, Storliløkken & Telleviks (1993) definisjon av mobilitetsopplæring: «Mobilitetsopplæring er opplæring i målrettet aktivitet knyttet til objekter, ting og hendelser i rom». Trommeslageren Carl Haakon Waadeland beskrev musikk som en aktivitet der det «handler om å plassere hendelser i tid» (Hektoen 2012). En av musikkens oppgaver kan være å skape mening og felles forståelse mellom to ulike punkter, fra første til siste anslag.

Mobilitet og musikk deler noe av det samme begrepsapparatet [...] som tempo, rytme, lytting og struktur.



Hos personer med alvorlig synshemming vil hørselen være den primære fjernsansen.

Innen musisering dreier dette seg om tidspunkter. Innen mobilitetsfaget vil det være forbeholdt geografiske holdpunkter (Storliløkken, Martinsen, Tellevik & Elmerskog, 2012). En mobilitetsrute er et verktøy for å komme frem til en ønsket aktivitet. Derfor er selve aktiviteten ruta fører frem til, det viktigste. Innenfor musikk kan man si at utførelsen av «ruta» (låtstrukturen) er aktiviteten i seg selv. Til tross for dette deler mobilitet og musikk noe av det samme begrepsapparatet, særlig sett opp mot ferdigheter som tempo, rytme, lytting og struktur. Dette vil jeg se nærmere på.

Musikk og auditiv persepsjon

Musikk krever bruk av hørselen. Det å lære et musikkstykke krever aktiv lytting. Gjennom aktiv lytting til musikk kan man øve sine lytteferdigheter til å kunne skille ut bestemte auditive hendelser fra en helhet. Hos personer med alvorlig synshemming vil hørselen være den primære fjernsansen. Jeg antar derfor at fortrolighet til egen auditiv persepsjon står sentralt når de beveger seg rundt.

I likhet med aktiv lytting og utøvelse av musikk er innlærte og funksjonelle ferdigheter nødvendige forutsetninger for å kunne reorientere seg ved behov. Barn og ungdom med synshemming kan således kunne kompensere for et alvorlig synstap. De vil lettere kunne lære seg å fokusere på den informasjonen som gir størst mening ut ifra egen forståelse. Forståelsen av omverdenen vil øke i tråd med utstrakt erfaring. Denne særferdigheten kan videre tenkes å kunne overføres til auditiv orientering i en mobilitetsrute, for eksempel i et travelt bymiljø (Storliløkken mfl., 2012).

Automatisering og kognitivt overskudd

Et vellykket musisk samspill krever at utfordrende aspekter ved motorikk og koordinasjon er automatisert. Dette kan gi et kognitivt overskudd fordi man da ikke trenger å ha unødig konsentrasjon og oppmerksomhet mot dette. Det samme gjelder for effektiv forflytning i en mobilitetsrute. Hvis selve forflytningen krever mye energi, vil det være vanskeligere å samtidig skulle orientere seg. En automatisert bruk av mobilitetsstokk kan dermed styrke det kognitive overskuddet og dermed bedre forutsetningene for orientering.

En interessant oppdagelse var da det viste seg at undertegnede, som er en novise i mobilitetsfaget, ved egen trening foretrakk å la den hvite stokken gå i et noenlunde bestemt tempo til tross for endringer i farten på ganglaget. Når jeg sjekket dette opp mot en metronom, havnet jeg på cirka 140 beats per minutt. Dette er et tempo jeg også trives svært godt med som trommeslager. Kanskje kan denne fortroligheten med tempoet være en forklaring på at jeg tross en reduksjon i gangfarten likevel lot stokkpendlingen fortsette i det samme tempoet? Ved at jeg her ikke stoppet bevegelsen, slapp jeg å bruke energi på å gjenoppta denne samtidig som jeg reorienterte meg i mobilitetsruta.

Rytmen i stokken hjalp meg med andre ord til å opprettholde flyten i forflytningen. Jeg trengte ikke å bruke unødig tid på å forsøke å komme inn i denne igjen. Mange musikkstykker har partier uten trommer. Som trommeslager stopper jeg da selve spillingen (egen bevegelse/forflytning), men følger takten fysisk enten gjennom å rugge på kroppen, nikke med hodet, trampe med foten eller lignende. Slik opprettholder jeg på lik linje med stokkeeksemplet rytmen i kroppen. Jeg kan da lytte til mine medmusikanter og samtidig orientere meg i det musikalske landskapet.

Innenfor en musisk kontekst kan man også «rote seg bort» og miste oversikten og kontrollen over sine omgivelser, da i form av de øvrige instrumentenes aktivitet. En metodisk ferdighet for å kunne forebygge at dette skjer, er et bevisst eller innlært forhold til rytme (Hektoen 2012). Innehar man en jevn rytme i ganglag og i bruk av den hvite stokken vil det være enklere å opprettholde *utgangsposisjonen* (for eksempel vinkelrett eller parallell retning) og holde retningen (Storliløkken mfl., 2012). Det skal likevel vanskelig gjøres aldri å «gå seg vill» enten i en musikalsk eller en mobilitetsmessig kontekst. Jeg vil i så måte hevde at hvis dette ikke hender fra tid til annen, stenger det for muligheter for videre utvikling på begge felt. Man må med andre ord utfordre seg selv for å komme videre.

Ruteforståelse gjennom egenerfaring

Som trommelærer hadde jeg en gang en elev som ønsket å lære «Paint It Black» av The Rolling Stones. Med tanke på elevens daværende ferdigheter var denne sangen van-

skelig for ham. Han hadde vansker med å innlede sitt trommespill på en måte som gjorde at han kunne opprettholde spillet på en god måte. Han greide ikke å finne riktig utgangsposisjon, og dette påvirket hans kognitive overskudd og humor betraktelig. Han greide ikke å oppnå tilstrekkelig oversikt over videre fremdrift. Som pedagog utarbeidet jeg da noen øvelser som innebar særtrening på rytme og tempo.

Neste undervisningstime hadde han forberedt seg grundig. Han greide å innta en god utgangsposisjon (her i form av en god sittestilling og koordinasjon av hender og føtter). Ved overgangen til første refreng kunne jeg observere en tydelig *foregripelse* av denne. Han løftet blikket og smilte til meg, før han deretter utførte et «brekk», som her kan beskrives som et *kjennemerke*; en markering av en sentral endring i fremdriften. Her ble hans utøvelse av låten sterkt forbedret, særlig gjennom at han ved å lytte til låten gjentatte ganger hadde fått en forutsigbar gjenkjennelse av partiene. Innen mobilitet vil dette kunne sammenlignes med en deklarativ forståelse av ruta (Storliløkken mfl., 2012).

Ikke uventet hadde dette en sterk effekt på elevens mestringsfølelse og trivsel, og hans utvidede kognitive overskudd i denne konteksten gjorde at han også senere taklet motgang på en mer pragmatisk måte. Motivasjonen var allerede sikret da dette var en låt han hadde valgt selv, og vi var nå kommet omtrent halvveis i låten. Vi hadde greid å legge en rute for hans fremdrift mot det helhetlige målet, nettopp det å kunne fullføre låten på en god måte. Senere i opplæringsforløpet kunne man også observere flere selvvalgte kjennemerker etter hvert som tempoet ble høyere (mer korrekt i forhold til den originale låten) og rytmen mer jevn og trygg. Dette er tydelige tegn på frigjort kognitivt overskudd gjennom gjenkjennelse og mer automatiserte bevegelser. Et selvvalgt kjennemerke (her i form av et anslag på cymbalene) innenfor en låt kan også beskrives som et *initiativ*. Dette ville ikke ha blitt utført var det ikke for den økende forståelsen, og er sammenlignbart med beskrivelsen av initiativ og selvvalgte kjennemerker innen mobilitet som også er beskrevet i boken til Storliløkken, Martinsen, Tellevik & Elmerskog (2012). Elevens initiativ var også en respons på den allerede gitte informasjonen fra

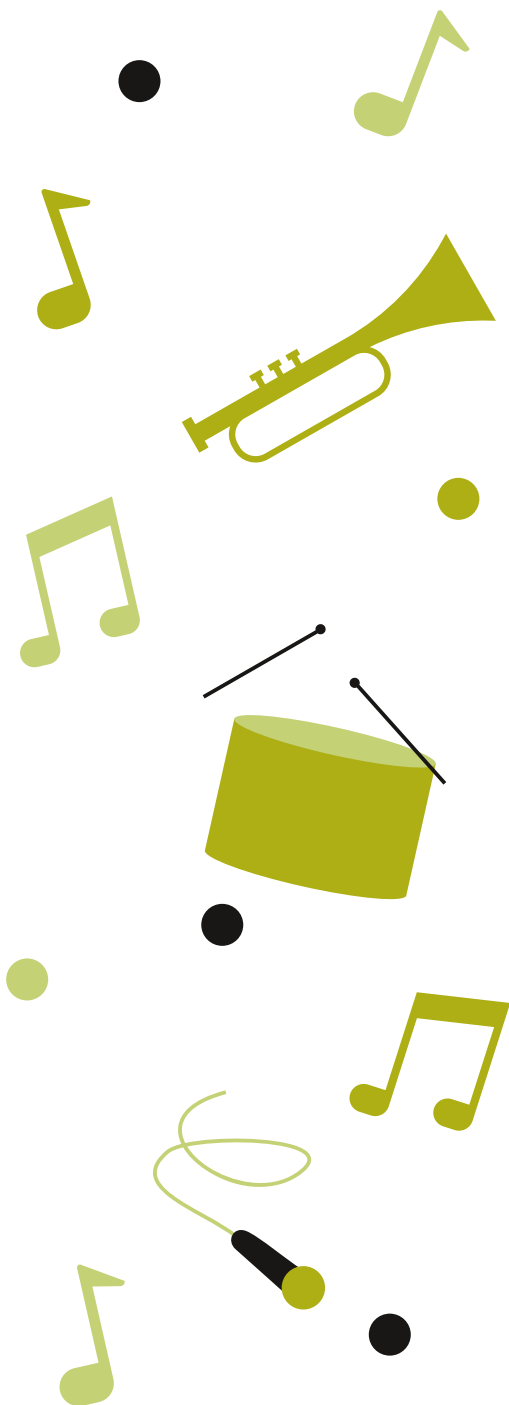
musikken (omgivelsene) og var således tuftet på en toveis kommunikasjon. Innen mobilitetsopplæring ser man ofte at en vellykket ruteopplæring skaper en mestringsfølelse og videre motivasjon for å skulle gå flere ruter med tilhørende aktiviteter (ibid.). Det samme kan sies om musikkopplæring, hvor økt kjennskap til for eksempel en sjanger (struktur) skaper økt spilleglede med tilhørende egne initiativ og kreativitet

Mobilitetsopplæring og musikkutøvelse

Som trommelærer vil jeg i en opplæringssituasjon innledningsvis fokusere på elevens generelle gjennomføring, fremfor tekniske utførelse. Dette er fordi eleven først og fremst er motivert for å spille musikk, fremfor en prikkfri teknisk utførelse. Stadig pirking på tekniske detaljer risikerer å ødelegge elevens opprinnelige motivasjon. Etter hvert som eleven danner seg en forståelse og oversikt over oppgaven, kan man gradvis introdusere tekniske begreper som for eksempel håndstilling og opprettholdelse av tempo. Dette kan hevdes å bære likheter med mobilitetsopplæring. Man må først prøve å finne en ønsket aktivitet og utarbeide en god rute til denne, og så kan mobilitetstekniske ferdigheter bedres som en konsekvens av denne motivasjonen (Storliløkken mfl., 2012).

Gjennom musisk improvisasjon danner man seg en forståelse etter hvert som «veien blir til» (Hektoen 2012). En eventuell fullstendig oversikt forekommer først ved låtens slutt og kan neppe oppnås uten gjentatte repetisjoner av den samme strukturen. Dette kan hevdes å samsvare med mobilitetsperspektivet der det påpekes at forståelsen av spatiske strukturer ikke er en forutsetning for å kunne gjennomføre praktisk mobilitetsopplæring (Storliløkken mfl., 2012). Man kan med andre ord ikke lære en rute uten å gå den gjentatte ganger. Antall ganger som trengs, vil på samme måte som en musikers låtinnlæring, variere fra person til person og med hans eller hennes eksisterende ferdigheter.

Carl-Haakon Waadeland beskriver en god trommeslager med følgende ord: «En god trommmis må være sensitiv, ha god timing, rytmisk fraserings, god lytter, og du må kunne innpasse deg etter de andre, da det handler i særdeles stor grad om kommunikasjon og interaksjon»



(Hektoen 2012). Kan det her tenkes at i en mobilitetskontekst kan «sensitiv» være sammenlignbart med å ha oppmerksomhetsretting, og «god timing» og «rytmisk fraserings» omhandle bruk av stokk og ganglag? Samtlige av de nevnte underbegrepene er relevante innenfor ruteopplæring og kan i så måte åpne for ulike grader av særtrening (Storliløkken mfl., 2012). Jeg vil derfor hevde at i likhet med musikkutøvelse innebærer vellykket mobilitetsopplæring også visse tekniske ferdigheter. Hvis man identifiserer en teknisk utfordring som bremser videre utvikling, kan man ved å trene på nettopp denne bli en helhetlig bedre mobilitetsbruker, så lenge motivasjonen er ivarettatt.

Mobilitet og rytme

Trommeslager Bård-Petter Hovik sier han under konserter uansett «berger» låten så lenge han begynner med riktig tempo og rytme (Hektoen, 2012). Dette vil imidlertid ikke vil være nok i en mobilitetssammenheng, men hvilke isolerte mobilitetsferdigheter bør man vektlegge? Kan man som musiker, og her særlig trommeslager, overføre noen av disse ferdighetene? Innenfor synspedagogikken står kanskje særlig en terapeutisk bruk av musikk sentralt, men hva med som utviklende for mobilitet? Kan trening i musikk og rytmikk gi en positiv effekt når det gjelder ruteopplæring?

Her vil jeg hevde at en god rytme i ganglaget under forflytning vil bidra positivt til det kognitive overskuddet, og dette vil igjen øke forutsetningen for å finne frem dit man skal. Økt overskudd kan bidra til at man lettere oppdager hindre i omgivelsene. Dette kan også øke graden av selvstendighet ved at man gjennom en god rytme kan øke tempoet, og man kan da påvirke hvor lang tid en forflytning skal ta, forutsatt at personen er kjent med og trygg i denne ruta.

Kan et bevisst søkelys på rytme innledningsvis ved opplæring i bruk av stokk føre til at teknisk utførelse, som for eksempel pendling, bedres etter hvert? Er det slik at en selvvalgt funksjonell rytme bidrar til økt motivasjon for forflytning og kognitivt overskudd til orientering for noen elever?

En dyktig stokkbruker vil kunne pendle med stokken i takt med eget ganglag (Dreyfus & Dreyfus, 1986, i

Musikk kan bidra til bedre mobilitetsferdigheter, blant annet gjennom aktiv lytting.

Storliløkken mfl., 2012). Dette gir forutsetninger for en god reaksjonstid ved oppdagelse av eventuelle hindringer eller andre endringer i omgivelsene. Sammenlignet med mitt egenerfarte eksempel med stokkpendling bidro den takt-faste pendlingen til at jeg fortsatte å holde fokus og opp-rettholdt rytmen i forflytningen til tross for at jeg sto stille. Dermed kunne jeg som nevnt fokusere på kun å reorientere meg, i stedet for å etablere selve farten i forflytningen på nytt. Rytmen ble med andre ord viktigere enn selve pend-lingen og teknisk utførelse av denne.

Avslutning

Musikkfaget har en befestet tradisjon innenfor opplæring og (re)habilitering av synshemmede, gjennom tanken om at synshemmede har lik forutsetning for musikalsk mestring som normaltseende (Menéndez, 2011). En mobi-litetspedagog skal lære sine elever å bruke alle funksjonelle sanser på en bevisst måte. Gjennom denne artikkelen har vi sett at musikk og mobilitet deler noe av det samme prak-tiske begrepsapparatet, som for eksempel tempo, rytme, lytting og struktur. I tillegg er begrepene automatisering og kognitiv økonomi sentrale i opplæringen i begge disipliner. Som fag kan mobilitet og musikk bidra til å forsterke hver-andre gjennom ulike perspektiver, og det later til at erfaring med musikk kan bidra til bedre mobilitetsferdigheter, blant annet gjennom aktiv lytting, men også på andre områder.

Jeg vil hevde at et bevisst forhold til rytme vil kunne bidra til en bedre mobilitetsopplæring for noen elever.

Den legendariske trommeslageren Billy Higgins hevdet at «trommisens oppgave er å være navigatør». Det å kunne navigere trygt og effektivt i sine omgivelser for å komme frem dit man ønsker, er nettopp mobilitetsfagets hovedmål (Storliløkken mfl., 2012). □



Espen Hektoen jobber til daglig som seniorrådgiver i Statped midt, fagavdeling syn. Han er også delaktig i mobilitetsstudiet PED6659, som er et samarbeid mellom Statped og NTNU Videre.

REFERANSER

- ELMERSKOG, B., MARTINSEN, H., STORLILØKKEN M. & TELLEVIK J.M.** (1993). *Førlighetsopplæring. Mobility i en funksjonell sammenheng*. Trondheim: Tambartun kompetansesenter/Tapir Forlag.
- HEKTOEN, E.** (2012). *Hvordan kan trommer relateres til formidling av språklig dialog? – en kvalitativ studie av trommer som kommunikasjons-medium (masteroppgave i spesialpedagogikk)*. Trondheim: NTNU Trykk.
- MENÉNDEZ, P.** (2011). *Brailles notesystem – genialt og utfordrende, i Syn 2011 – en samling artikler og tekster fra Huseby kompetansesenter*. Statped skriftserie nr. 106. Oslo: Huseby kompetansesenter.
- STORLILØKKEN, M., MARTINSEN, H., TELLEVIK, J.M. & ELMERSKOG, B.** (2012). *Mobilitetsopplæring. Mobilitetsopplæring av barn, unge og voksne med synshemming*. Trondheim: Tapir forlag.



Epilepsi – mer enn anfall

Denne artikkelen gir innblikk i hva det kan innebære å ha epilepsi, og hva man bør vektlegge ved tilrettelegging i barnehage og skole for disse barna.

AV MARTE ÅRVA, SILJE SYSTAD OG CHRISTIANE SØRENSEN

Hvert år får om lag 600 norske barn epilepsi (Aaberg mfl., 2017). Barn med epilepsi er svært ulike (Nakken, 2010), men har til felles at de har risiko for å ha eller få tilleggsvansker. Kunnskap om epilepsi og vanlige tilleggsvansker, samt forståelse for epilepsiens betydning for læring, utvikling og fungering, er nødvendig for vellykket tilrettelegging.

Hva er epilepsi?

Ordet *epilepsi* betyr 'å bli angrepet utenifra' og gjenspeiler at man tradisjonelt har definert epilepsi som en anfallssykdom (Dalen & Engelsen, 2002). I dag er epilepsi en paraplybetegnelse for en rekke sykdommer og syndromer som skyldes forstyrret elektrisk aktivitet i hjernen. Epilepsiene ledsages ofte av nevrologiske, medisinske, utviklingsmessige og psykiatriske tilstander (Aaberg mfl., 2016;

Nakken & Brodtkorb, 2015) og kan være årsak eller medvirkende årsak til barns vansker.

Epilepsi er den hyppigst forekommende kroniske, nevrologiske tilstanden. Rundt 0,66 % norske barn under 10 år lever med en aktiv epilepsi (Aaberg mfl., 2017). Barn i barnehagealder er, i tillegg til ungdom og eldre, mest utsatt for å få epilepsi.

Diagnosen epilepsi settes når personen har hatt:

- to uprovoserte epileptiske anfall med mindre enn 24 timers mellomrom
 - ett uprovosert epileptisk anfall og en sannsynlighet for ytterligere anfall som er minst like stor som hos dem som har hatt to uprovoserte anfall (mer enn 60 % risiko)
 - et definert epilepsisyndrom
- (www.epilepsibehandling.no)

Selv om epilepsi er en klinisk diagnose basert på personens symptomer og sykehistorie, underbygges diagnosen med undersøkelser som elektroencefalografi (EEG), bilder av hjernen (MR, CT) og genetiske prøver.

Epilepsi er ikke én sykdom, men inkluderer en rekke epilepsidiagnoser og epilepsisyndromer som er forskjellig med hensyn til forekomst, årsak, anfallstype(r), debutalder, kronisitet, øvrig symptombylle, prognose med mer (Nakken, 2010). Spekteret av anfall, tegn og symptomer er svært bredt. Epilepsi hos barn kan dessuten gi subtile symptomer som ikke umiddelbart forbindes med epilepsi.

Epileptiske anfall

Et epileptisk anfall er et forbigående uttrykk for plutselige og ukontrollerte elektriske utladninger i hjernen. De elektriske utladningene skyldes en ubalanse i mekanismene som hemmer og aktiverer den elektriske aktiviteten i hjernecellene (nevronene). Utladningene kan pågå i avgrensede deler av hjernen eller spres til hele hjernen. Derfor deles epileptiske anfall i de to hovedgruppene *fokale anfall* og *generaliserte anfall*. Under fokale anfall vil nettverk av hjerneceller i et avgrenset område av én hjernehalvdel ha epileptiske utbrudd. Under generaliserte anfall berøres begge hjernehalvdelene. Dersom man mangler opplysninger for å klassifisere anfallet som generalisert eller fokalt, blir det omtalt som uklassifisert.

Hvordan arter epileptiske anfall seg?

Det er stor variasjon i hvordan epileptiske anfall arter seg. De elektriske utladningene kan gi motoriske, sensoriske, autonome, emosjonelle, kognitive og atferdsmessige symptomer (Henning & Nakken, 2017).

Generaliserte anfall medfører alltid bevissthetstap i kortere eller lengre tid. Ellers arter de seg svært ulikt. Noen av anfallene er udramatiske og nesten umerkelige, mens andre kan oppleves som svært dramatiske. Krampeanfall

med bevissthetstap, tilstivning og rykninger (generalisert tonisk-kloniske anfall [GTK]) er gjerne det som forbindes med epilepsi. Det er imidlertid bare ca. 30 prosent av epilepsipopulasjonen som får slike anfall. Andre generaliserte anfall av motorisk art er tilstivninger (toniske), rykninger (kloniske), plutselig tap av muskeltonus (atoniske), kvepp i skuldre og armer (myoklonier) og epileptiske spasmer. Generaliserte anfall kan også være av ikke-motorisk art og kalles fjernhetsanfall (absenser).

Ved fokale anfall har barnet enten bevart eller redusert bevissthet. Også fokale anfall kan være av motorisk eller ikke-motorisk art avhengig av hvor i hjernen de epileptiske utladningene pågår. Ikke-motoriske fokale anfall kan gi autonome, atferdsmessige, kognitive, emosjonelle eller sensoriske symptomer. Noen anfall har en fokal start, men utvikler seg til generaliserte krampeanfall.

Mens mange har én anfallstype gjennom hele livet, har andre flere. For eksempel er det ved enkelte epilepsisyndromer bestemte anfallstyper i spedbarnsalder, som erstattes av nye anfallstyper etter hvert som barnet blir eldre. Mange anfall kommer uanmeldt og starter og stopper brått. Andre tiltar og avtar gradvis. Anfall forekommer både i våken tilstand og under søvn. Innsovning og oppvåkning er ofte sårbare perioder som gir økt fare for anfall.

Anfallshyppighet og anfallsvarighet

Anfallshyppigheten varierer mye fra person til person. Mens noen har få anfall i løpet av livet, har andre hundrevis eller, en sjelden gang, tusenvis av anfall daglig. Generelt sett har barn hyppigere anfall enn voksne. Anfallshyppigheten kan dessuten variere fra periode til periode hos samme person.

Varigheten på epileptiske anfall varierer også. Noen varer i korte øyeblikk (under et sekund), mens andre varer i mange minutter. De aller fleste epileptiske anfall (95 %) stopper av seg selv innen ett til to minutter. En sjelden

Noen av anfallene er udramatiske og nesten umerkelige, mens andre kan oppleves som svært dramatiske.

Korrekt opplæring i anfallstoppende medisin er viktig for barnets trygghet.

gang går ikke anfall over av seg selv og kan vare over timer og dager. Hos barn kategoriseres vanligvis anfallsaktivitet over 30 minutter som *status epileptikus*. Den samme tidsrammen gjelder anfall som gjentar seg uten at barnet kommer til seg selv mellom anfallene. Ifølge den kunnskapsbaserte retningslinjen om epilepsi er det i dag enighet om en operasjonell definisjon, som for GTK-status avgrenser begrepet til anfallsaktivitet som varer over 5 minutter (www.epilepsibehandling.no).

Status epileptikus krever som oftest sykehusinnleggelse. Status epileptikus der personen har krampeanfall med bevissthetstap, tilstivning og rykninger (GTK), er spesielt alvorlig og potensielt livstruende. Da er det nødvendig med sykehusinnleggelse (ibid.).

Anfallsstoppende medisin

Noen epileptiske anfall krever førstehjelp i form av behandling med anfallsstoppende medisin. Medisinen skal gis i henhold til legens skriftlige instruks (behandlingsskjema), etter fastsatt tid og i riktig dose. Medisinen skal ligge sammen med behandlingsskjemaet og være tilgjengelig til enhver tid, men samtidig oppbevares forsvarlig slik at den er utilgjengelig for uvedkommende. Rundskriv 1-5/2008, «Håndtering av legemidler i barnehage, skole og fritidsordning», sier at barnehage og skole også har ansvaret for bistand til håndtering av legemidler som anfallsstoppende medisin.

I Norge brukes særlig medikamentene Buccolam (midazolam) og Stesolid (diazepam). Buccolam gis i munn, alternativt nese. Stesolid settes i endetarmen (rektalt). Det er viktig å være klar over at doseringen endrer seg i takt med at barnet vokser, og at utløpsdatoen på medisinen skal kontrolleres med jevne mellomrom. For å vite om og når man skal gi anfallsstoppende medisin, er det viktig å ta tiden fra anfallets start. Det bør være klart definert hva som kjennetegner anfallets start og slutt, slik at man kan vurdere om anfaller har stoppet eller om man bør sette anfallsstoppende medisin. Ved for eksempel krampeanfall (GTK) tas tiden fra tilstivningen starter til de symmetriske rykningene i hele kroppen stopper. Bruk gjerne stoppeklokken på mobiltelefonen eller et armbåndsur med sekundviser. Dersom man setter anfallsstoppende

medisin, vil de fleste anfall stoppe innen 5–10 minutter. Dersom anfallsstoppende medisin ikke stopper anfaller innen 5 minutter, kontakt AMK/113.

Korrekt opplæring i anfallstoppende medisin er viktig for barnets trygghet. Det anbefales at opplæringen gis direkte av helsepersonell, men i samarbeid med foresatte. Helsesøster, fastlege eller epilepsisykepleier, sykepleier og vernepleier ved landets barneavdelinger og habiliteringstjenester kan vanligvis bidra i denne opplæringen. Der det ikke er tilgang på fagfolk med tilstrekkelig kompetanse, er det mulig å søke råd hos Spesialsykehuset for epilepsi (SSE). For dem som har en sjelden epilepsirelatert diagnose, kan Nasjonalt kompetansesenter for sjeldne epilepsirelaterte diagnoser kontaktes. På YouTube ligger det en video som viser hvordan Buccolam brukes. (<https://www.youtube.com/watch?v=xOk9y9b9Ej8>).

Symptomer før og etter anfall

Det er viktig å være klar over at mange barn er preget både før (pre-iktal fase) og etter (post-iktal fase) selve anfaller. Fasene kan vare fra minutter til dager. Den post-iktale fasen (reorienteringsfasen) er fra anfallets stopp til personen har gjenfunnet normal funksjon, og er ikke alltid lett å skille fra selve anfaller. Å skille reorienteringsfasen fra anfaller er imidlertid viktig med tanke på å vite når anfallsstoppende medisin skal settes, og for å avdekke status epileptikus.

I pre- og post-iktal fase opplever noen barn endring i fungering. De kan bli urolige, uoppmerksomme eller få problemer med å huske eller snakke. Den post-iktale fasen viser seg på ulike måter, og alvorlighetsgraden varierer for den enkelte (Josephson mfl., 2016). Tretthet og søvn eller hvilebehov forekommer ofte. Barnet kan også gjøre uhensiktsmessige handlinger i tillegg til det som nevnes over. God tilrettelegging for barn med epilepsi er også å ta hensyn til symptomer før og etter anfall.

Epileptiform aktivitet uten anfall

Mange barn med epileptiske anfall har også epileptiform aktivitet uten anfall. På den annen side forekommer epileptiform aktivitet uten anfall også hos barn uten epilepsi. Slik aktivitet kan utelukkende avdekkes ved EEG og opptrer både i våken tilstand og under søvn. Ved enkelte epilep-

sisyndromer har noen kun epileptiform aktivitet. Selv om disse barna ikke har epileptiske anfall, diagnostiseres de nå likevel med epilepsi (jf. epilepsidefinisjonen).

Blant annet finner man epileptiform aktivitet uten anfall hos en del barn med autismspekterforstyrrelser (Ghacibeh & Fields, 2015). Det samme gjelder barn med språkvansker (Systad mfl., 2019). Studier har vist at en liten andel (0,3–2 %) av normalbefolkningen har slik aktivitet (Nakken, 2010). Cavazzuti, Cappella & Nalin (1980) argumenter imidlertid for at personene med aktivitet ikke representerer normalbefolkningen fordi de gjerne er beskrevet å ha vansker.

Hyppige epileptiforme utbrudd kan ha alvorlige konsekvenser og forårsake stagnasjon eller regresjon i kognitiv fungering (Camfield & Camfield, 2019; Holmes, 2014). Dette fenomenet kalles epileptisk encefalopati. Kontinuerlig eller nesten kontinuerlig epileptiform aktivitet under søvn antas å påvirke våkenhet og dagsform, minnefunksjoner, atferd, språk og kommunikasjon, innlæring og prosesseringstempo (Camfield & Camfield, 2019; Maltoni mfl., 2016; Tuft mfl., 2015).

Epileptiform aktivitet kan forsvinne i ungdomsårene, slik den vanligvis gjør ved diagnosen ervervet afasi med epilepsi (Landau-Kleffners syndrom). Landau-Kleffners syndrom er en epileptisk encefalopati hvor friske barn med normal utvikling helt eller delvis mister evnen til å oppfatte, bearbeide og tolke lyd (auditiv agnosi). Dessverre er det slik at de vanskene som har etablert seg i sykdomsforløpet, ofte vedvarer i større eller mindre grad, selv om den epileptiforme aktiviteten forsvinner.

Årsaker

Årsakene til epilepsi er mange. For eksempel vil skader, svulster og sykdom som rammer eller påvirker hjernebarken, øke risikoen for epilepsi. Dessuten oppstår epilepsi i forbindelse med strukturelle forandringer (bl.a. misdannelser) og som følge av immunologisk eller metabolsk sykdom (www.epilepsibehandling.no).

I tillegg er sykdomsgivende genetiske forandringer (genmutasjoner) årsak til epilepsi. Noen genmutasjoner er arvet, mens andre er nyoppstått (*de novo*). Det antas at genmutasjoner både er direkte årsak til epilepsi og fører til for-

andringer i hjernen som gir epilepsi (*ibid.*). De siste tiårs forskning på menneskets arvemateriale (DNA) har avdekket en rekke genmutasjoner forbundet med epilepsi. Videre forskning vil sannsynlig avdekke flere. Hos ca. 60–70 prosent finner man ikke noen sikker årsak til epilepsien (*ibid.*).

Prognose

Prognosen varierer fra barn til barn og påvirkes av faktorer som årsak, epilepsidiagnose, anfallstype og anfallsfrekvens. Faktorer som alder ved epilepsidebut, hvor lenge barnet har hatt epilepsi, og effekt, eller manglende effekt, av epilepsimedisiner vil også spille en rolle for prognosen. Miljøfaktorer, deriblant pedagogisk tilrettelegging, vil naturligvis kunne påvirke hvordan barnet utvikler seg.

Det anslås at 60–70 % av epilepsipopulasjonen har en lett behandlingsbar epilepsi. For eksempel har barn med Rolandisk epilepsi ofte anfall som er lette å behandle, og som opphører spontant i ungdomsårene. Hos de resterende kategoriseres epilepsien som vanskelig behandlingsbar eller behandlingsresistent. Epilepsidiagnoser og epilepsisyndromer slik som enkelte epileptiske encefalopatier (f.eks. Lennox-Gastaut syndrom og Dravet syndrom) er beheftet med svært høyfrekvente og/eller alvorlige anfall, som i tillegg er behandlingsresistente og fører til stadige sykehusinnleggelse.

Epilepsi er vanligvis en kronisk tilstand. Cirka en tredel kan imidlertid slutte med medisiner etter hvert. Det antas at omtrent halvparten av barn med epilepsi er anfallsfrie i voksen alder (Aaberg mfl., 2017).

Epilepsi er ikke en statisk tilstand, men endres mange ganger underveis i sykdomsforløpet. Noen undergrupper av epilepsipopulasjonen vil i varierende grad ha et progredierende forløp med kognitiv tilbakegang (Seidenberg mfl., 2007).

Mennesker med epilepsi har 2–3 ganger økt risiko for tidlig død. Grunnen til den økte dødeligheten er først og fremst den bakenforliggende årsaken til anfallene, men også anfallsrelaterte ulykker og status epileptikus. I tillegg er plutselig uventet død (*sudden unexpected death in epilepsy*, SUDEP) årsak til dødsfall (www.epilepsibehandling.no).

Komorbiditet og tilleggsvansker

Barn med epilepsi har økt risiko for komorbiditet (samsykelighet) og tilleggsvansker. I en omfattende studie basert på data fra Norsk pasientregister hadde 78,3 prosent av barn med epilepsi én eller flere komorbide tilstander (Aaberg mfl., 2016). Enkelte epilepsidiagnoser eller epilepsisyndromer er forbundet med mye komorbiditet og tilleggsvansker, mens andre ikke er det. Den største risikoen finner vi blant epilepsier som rammer de aller yngste, samt ved vanskelig behandlingsbare epilepsier. Det er imidlertid verdt å merke seg at komorbiditet og tilleggsvansker også er vanlig hos barn med en såkalt ukomplisert epilepsi (Aaberg mfl., 2016).

Komorbiditet og tilleggsvansker kan oppstå før, samtidig eller etter epilepsidebut. De kan være selve årsaken eller ha samme bakenforliggende årsak som epilepsien. Komorbiditet og tilleggsvansker kan selvsagt også oppstå urelatert til epilepsien, eller være konsekvenser av epileptiske anfall, epileptiform aktivitet uten anfall og epilepsimedisiner. Ofte skaper disse vanskene større utfordringer for barnet enn epilepsien og anfallene (Aaberg mfl., 2016; Soria mfl., 2012).

Listen over mulig komorbiditet og tilleggsvansker er lang. Den består av tilstander som affiserer hjernens funksjon og utvikling (nevrologiske), samt et bredt spekter av medisinske, utviklingsmessige og psykiatriske tilstander. Litt mer enn hvert tiende barn med epilepsi har både nevrologiske, medisinske og utviklingsmessige/psykiatriske tilleggsvansker (Aaberg mfl., 2016). Vanlige nevrologiske tilstander hos barn med epilepsi inkluderer cerebral parese (CP) og hodepine, mens medisinsk tilleggsproblematikk blant annet inkluderer søvnvansker, spise- og ernæringsvansker, astma, mage-tarm-problematikk og synsvansker (Aaberg mfl., 2016). Av utviklingsmessige og psykiatriske vansker rapporteres ulike lærevansker, utviklingshemming, autismespekterforstyrrelser (ASD) og ADHD med mer. Forekomsten av slike komorbide vansker er betydelig høyere hos barn med epilepsi sammenlignet med normalpopulasjonen. For eksempel har rundt 20 % av barn med epilepsi utviklingshemming (Berg, Tarquino & Koh, 2017), mens forekomsten av utviklingshemming hos alle barn i Norge er 1–3 % (NOU, 2016:17). Forekomsten av ASD og

ADHD er også forhøyet hos personer med epilepsi (Besag, 2018; Auvin, 2019), selv om forekomsttallene varierer fra studie til studie. Aaberg med flere (2016) fant at nesten 8 % av norske barn med epilepsi har ASD og at rundt 12 % har diagnosen ADHD. Dessuten har nesten samtlige barn med dobbeltdiagnosen epilepsi og autismespekterforstyrrelse også utviklingshemming (Berg, Tarquino & Koh, 2017).

Mange barn med epilepsi har betydelige vansker selv om kriteriene for en tilleggsdiagnose ikke er oppfylt. Flere av barna er for eksempel preget av oppmerksomhetsvansker selv om de ikke har en ADHD-diagnose. Mange strever også med andre eksekutive funksjoner, slik som å planlegge, komme i gang og avslutte, samt å regulere atferd og følelser. Varierende dagsform og økt trettbarhet er svært vanlig. Det samme er minnefunksjons-, språk- og innlæringsvansker. Mange har lavt prosesseringstempo (Wodrich mfl., 2011), og det er dokumentert at forsinkelser eller vansker vedvarer. Dermed er det ikke lengre grunnlag for å kalle noe «bare epilepsi», eller som forfatterne Berg, Tarquino & Koh (2017) understreker: «There is no such thing as just epilepsy».

Tilrettelegging

Selv om sårbarheten for komorbiditet og tilleggsvansker hos barn med epilepsi er veldokumentert, fokuserer barnehage- og skolepersonale ofte på de anfallsrelaterte sidene ved tilstandene (Olsen, 2007). For eksempel stilles det ofte spørsmål om hvordan anfall arter seg, hva man skal gjøre ved anfall, og ikke minst hvordan man forholder seg til anfallsstoppende medisin. Å få svar på slike spørsmål er selvsagt høyst nødvendig, men likevel ikke tilstrekkelig for god tilrettelegging i barnehage og skole. Kunnskap om anfallshåndtering er med andre ord ikke nok for å tilrettelegge for læring, utvikling og livskvalitet hos det enkelte barnet. Det er nødvendig med en forståelse som, foruten medisinske og anfallsrelaterte forhold, også inkluderer utviklingsmessige og psykiatriske forhold, samt kunnskap om hvordan disse forholdene påvirker hverandre.

Pedagogisk tilrettelegging

Barn med epilepsi er svært ulike. Derfor er det vanskelig å si noe generelt om pedagogisk tilrettelegging for gruppen.

Barn med epilepsi er risikobarn, og mange har behov for ekstra ressurser og spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning.

Det er dessuten begrenset forskning på barn med epilepsi spesielt, så det anbefales ofte at man tilrettelegger på samme måte som for andre barn som har tilsvarende vansker. Basert på vår erfaring vil vi likevel trekke frem noen forhold som er spesielle og ofte aktuelle for barn med epilepsi.

Forståelse

Det er viktig å søke kunnskap om diagnosen og barnets eventuelle tilleggsvansker (se bakerst i dette dokumentet for nyttige steder å søke kunnskap). Vel så viktig er det å gjøre seg kjent med hvert enkelt barn gjennom egen og kollegaers erfaring samt gjennom foreldres kunnskap.

Felles for barn med epilepsi er at de har en hjernedysfunksjon. Det innebærer at både bakenforliggende årsak og epileptisk aktivitet kan forstyrre modningsprosessene i hjernen og innvirke på hjernens utvikling og organisering (Lepeta mfl., 2016; Holmes, 2014). For en del barn får dette betydning for hvordan hjernen fungerer, hvor effektiv og fleksibel den blir, hvordan det påvirker forutsetningene for å lære, og hvilke vansker de får. Fordi mange av vanskene er hjerneorganisk betinget, er det en viktig erkjennelse at barnet ikke bare kan «ta seg sammen». Mye av tilretteleggingen dreier seg derfor mer om å tilby enn å forvente læring.

Utredning

Barnehagen og skolen har en viktig rolle i å fange opp tegn til utviklingsforsinkelser, utviklingsforstyrrelser eller andre vansker hos barn med epilepsi. Barnehage og skole bør derfor jevnlig kartlegge og vurdere barnets utvikling. Vurderingene bør gjennomføres selv om man ikke mistenker at barnet har vansker. Man bør ha et spesielt blikk for vanlige vansker ved epilepsi generelt, og for fremtredende vansker ved epilepsidiagnosen barnet har, spesielt. Ved å sammenligne vurderinger som er gjort jevnlig fra tidlig alder, vil man kunne få et godt innblikk i barnets utvikling, inkludert muligheten til å fange opp vansker på et tidlig tidspunkt. Barn med epilepsi er risikobarn, og mange har behov for ekstra ressurser og spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning (Wodrich mfl., 2011). Terskelen for henvisning til pedagogisk-psykologisk tjeneste og andre instanser bør derfor være lav. Utredninger

kan ta lang tid. Derfor er det viktig ikke å vente på konklusjoner fra utredninger, men sørge for best mulig tilrettelegging så tidlig som mulig. Tilretteleggingen kan da justeres etter hvert som utredningene ferdigstilles.

Det kan være lett å tillegge epilepsien både for mye og for lite vekt. På den ene siden kan vansker med oppmerksomhet forklares som en konsekvens av hyppige fjernhetsanfall, når det i realiteten har årsak i ADHD. På den annen side kan vansker med konsentrasjon tillegges ADHD, når det i realiteten har årsak i hyppige fjernhetsanfall. Ved begge tilfeller risikerer man at tilretteleggingen blir feilslått. Et viktig ledd i utredning blir dermed å løfte frem alle potensielle vansker, studere dem enkeltvis og i forhold til hverandre og undersøke årsaksforhold.

Siden epilepsi ikke er en statisk tilstand, er det vesentlig å undersøke potensielle vansker jevnlig slik at man til enhver tid har en oppdatert forståelse av barnets situasjon og årsaksforhold. Det er viktig å være klar over at det man opplever som effektiv tilrettelegging på ett tidspunkt, ikke nødvendigvis er det på et senere tidspunkt. Der forløpet progredierer, vil det være behov for å øke tiltaksmengden kontinuerlig.

Fleksibilitet

Mange barn med epilepsi er preget av variable dager og gode og dårlige perioder (Aldenkamp & Arends, 2004). Dette innebærer blant annet at de i varierende grad kan konsentrere seg og hente frem den kunnskapen de egentlig besitter. Foreldre og personell i barnehage/skole beskriver ofte at barnet «kan *det* den ene dagen, men ikke den neste dagen». For barnehage- og skoleansatte blir det viktig å være sensitiv for barnets dagsform, og være fleksibel med hensyn til tilrettelegginger. Mange er avhengige av en til- en-oppfølging for å sikre nok og kontinuerlig fleksibilitet. Dagsformen til barn med epilepsi kan også svinge i løpet av samme dag. En del av barna er av ulike årsaker uopplagte på formiddagen og fungerer derfor best på ettermiddagen. Andre barn med epilepsi kan bli svært slitne av en barnehage- eller skoledag og således være mest opplagte på formiddagen. Det bør derfor vurderes i hvert enkelt tilfelle om det er fornuftig å legge kognitivt krevende aktiviteter tidlig eller sent på dagen.

I og med at vanskene er av hjerneorganisk art, er vanskene utenfor barnas kontroll. De har derfor få muligheter til å trene seg bedre. Tvert imot kan det virke fortvilende på barna at det blir lagt vekt på ferdigheter de ikke har. En god strategi kan være å tilby barnet alternative måter å respondere eller delta på. For eksempel kan man tilby barnet å svare med ord eller ved å peke på bilder. Fordi det ofte er lettere å gjenkjenne enn å gjenkalle, vil det å ha støtte i bilder eller skrift være til god hjelp for et barn med epilepsi. Visuell støtte kan også avhjelpe manglende evne til å holde oversikt og organisere seg selv, selv om mange likevel er avhengig av faste voksne i denne sammenheng.

Barnas variable dagsform og variable tilgang til ferdigheter medfører at de er avhengig av voksne som er fleksible. De trenger et system som til enhver tid kan tilpasse seg dem. Da er en individuell opplæringsplan (IOP) delt inn i plan A- og plan B-aktiviteter hensiktsmessig. Her skisseres hvilke aktiviteter som bør tilbys på en god dag (plan A), og hvilke aktiviteter som bør tilbys på en dårlig dag (plan B).

Skjerming

Barn med epilepsi er sårbare og har behov for ulik grad av skjerming i løpet av en barnehage- eller skoledag. Årsaken er at mange forstyrres når det blir for mye informasjon og mange sanseinntrykk å forholde seg til. Det å leke ute i et friminutt sammen med mange andre barn kan for eksempel være svært slitsomt og ikke nødvendigvis fungere som en pauseaktivitet for alle. Ikke sjelden trenger de derfor pause etter et friminutt.

Mange med epilepsi har vansker med å sortere ut relevante lydinntrykk og forstyrres lett av omgivelseslyder. Dermed har de vansker med å oppfatte fellesbeskjeder eller få med seg klasseromsundervisning. Skjerming, i form av en-til-en-tilrettelegging, er for noen avgjørende i innlærings situasjoner. Mange er lydware og blir slitne av lyd, og trenger egne rom der de kan trekke seg tilbake.

Tilpassing etter kapasitet og interesse

Barn med epilepsi har generelt mindre kapasitet enn andre barn (Kwon & Park, 2016). Mange har nedsatt prosesseringstempo og trenger mer tid til å oppfatte og bearbeide

informasjon og til å utføre oppgaver. Det kan være vanskelig å konsentrere seg og sitte stille over tid. Selv om de blir utslitt av kognitivt krevende oppgaver, kan de fortsatt ha kapasitet til lek og andre typer lystbetonte aktiviteter. Vi opplever ofte at det er behov for hyppigere pauser, mer luft og mer bevegelse enn hos andre barn. For noen vil hyppige pauser kombinert med korte økter og variert opplæring og undervisning, gjerne av praktisk art, fungere best. Likeledes vil opplæring og undervisning som tar utgangspunkt i barnets motivasjon og interesser, fungere godt. For barn i skolealder må mengden fagstoff ofte reduseres og lekser legges bort.

Tilegnelse av nye ferdigheter er for noen vanskelig, og ofte viser det seg at automatisering av ferdigheter er spesielt utfordrende. Barnehagebarn kan ha vansker med å lære telleramsen, sangtekster eller regler utenat, mens barn i skolealder kan ha vansker med å lære seg alfabetet eller gangetabellen. Når ferdigheter ikke er automatisert, avlastes heller ikke minnet slik at kapasitet frigjøres. Dette medfører at kognitive operasjoner blir mer energikrevende for barn med epilepsi enn for mange andre barn. Hensiktsmessig tilrettelegging i dette tilfellet kan være kontrastfylt. For eksempel kan gjentakelser, som er viktig for automatisering, være lite egnet ettersom kapasiteten hos mange er begrenset. Det er ofte nødvendig å tilby læring gjennom alternative og kompensierende tiltak. Mange profitterer på digitale hjelpe- og læremidler.

Anfallsrelatert tilrettelegging

Barn med epilepsi vil i ulik grad ha behov for anfallsrelatert tilrettelegging. Ofte er det påkrevd at en person til enhver tid holder øye med dem slik at anfall kan oppdages. En anfallsbeskrivelse bør være tilgjengelig for dem som jobber med barnet, og gjøres kjent for hele personalet ved barnehagen og skolen. Beskrivelsen bør inneholde hvordan anfallet starter, hvordan det forløper, og tegn på at anfallet er over eller på vei til å gå over. Dersom barnet har kjenne tegn som forteller at et anfall er i anmarsj (aura), bør det informeres om hvordan dette gjenkjennes. Hensyn som må tas etter anfall, for eksempel behov for hvile, skjerming eller søvn, samt hva man skal gjøre ved anfall, bør også kommenteres i en anfallsbeskrivelse. Mange erfarer at

utveksling av videoopptak av anfall er nyttig. Video av anfall, eller anfallssuspekterte episoder, er i tillegg nyttig å utveksle med behandlende lege. Som beskrevet tidligere skal alle barn med epilepsi ha et behandlingsskjema for anfallsstoppende medisin. Denne prosedyren skal beskrive når og hvordan anfall skal stoppes. Medisinen og behandlingsskjemaet skal oppbevares sammen, forsvarlig og være tilgjengelig for alle de ansvarlige for barnet. Det kan være nyttig å samle alt i en rumpetaske som enkelt kan medbringes for eksempel på turer.

Det er viktig å registrere hvor mange anfall barnet har. Nøyaktig anfallsregistrering og -observasjon er gjerne spesielt viktig ved medisinomlegginger. Det kan imidlertid være utfordrende å registrere alle anfall. Registreringen kan for eksempel være vanskelig fordi anfallet er kort og lite iøynefallende, eller fordi barnet har svært mange anfall. Pragmatiske tilnærminger i slike tilfeller er å registrere kun store eller iøynefallende anfall og å sette av 30–60 minutter hver dag til fast observasjonstid. Det anbefales å avklare med foresatte hvordan anfall skal registreres. Det finnes for eksempel egnede hefter for anfallsregistrering (anfallskalendre). Ferdigtrykte anfallskalendre kan lastes ned fra nettsidene til Spesialsykehuset for epilepsi (SSE). Anfallskalender kan også kjøpes via nettsiden til epilepsiforbundet eller lastes ned som app. En ordinær notatbok (kommunikasjonsbok) gjør også nytten. I en slik kommunikasjonsbok er det rom for å skrive mer om dagsform, barnehage- og skolehverdagens aktiviteter, hendelser, beskjeder og lignende. Dette kan være viktig for en helhetsvurdering av barnets tilstand og sykdomsutvikling.

En vanlig problemstilling er om barnet bør hentes etter anfall. Sett bort ifra anfall som krever sykehusinnleggelse, anbefales det at barnehage og skole gis opplæring slik at de har kunnskap nok, og tildeles tilstrekkelige ressurser til, å ivareta barnet etter anfall. Fordi behov og ønsker er forskjellige, bør dette imidlertid tilpasses individuelt. Mens noen foreldre vil ha en telefonsamtale eller ønsker å hente barnet, syns andre foreldre det er tilstrekkelig å få informasjon når de henter barnet på slutten av dagen. En annen problemstilling som er relevant å diskutere, er: Når må barnet holdes hjemme? Bør for eksempel barnet være hjemme etter anfall på natten, eller kan det komme senere?

Selv om man sjelden vet når et anfall oppstår, kjenner vi til flere anfallsutløsende faktorer. Stress, av både positiv og negativ art, er eksempel på en slik faktor. Dermed kan tilrettelegging som reduserer stress bedre anfallssituasjonen til barnet. Stressreducerende tilrettelegging kan blant annet være å ivareta barnets behov og å gi mestringsopplevelser i barnehage- og skolehverdagen. Det er egne retningslinjer for bade- og svømmeaktiviteter for mennesker med epilepsi. Barnehage og skole må sette seg grundig inn i disse.

Sjekkliste for samarbeid barnehage/skole-hjem:

- Hvilken form for epilepsi har barnet?
- Anfallsbeskrivelser
- Kan barnet merke at et anfall kommer?
- Spesielle forholdsregler?
- Når skal foreldre kontaktes?
- Behov for ro og hvile etter et anfall, hvor lenge?
- Hva skal observeres, rapporteres?
- Informasjon til personale, barn og foreldre. Hvor mye? Hvem?
- Prosedyrer for anfallsstoppende medisin
- Hvilke konsekvenser gir epilepsien?
- Tilleggsversker?

Foreldresamarbeid

Å la andre overta ansvaret for deres syke barn er vanskelig for mange foreldre. Særlig er det vanskelig i en tidlig fase der det gjerne er mye uvisshet knyttet til barnets sykdom, anfall og prognose. For foreldre til barn med vanskelig behandlingsbar eller behandlingsresistent epilepsi er det krevende over en forlenget periode fordi situasjonen ofte er uavklart over lang tid. Blant annet er gjentagende kontroller og sykehusinnleggelser en påkjenning for både barn og foresatte. Dessuten er medisinomlegginger ofte tidkrevende og det kan gå flere måneder før effekten av enkelte epilepsimedisiner blir tydelige. Mange epilepsimedisiner har uønskede bivirkninger og fører til at barnet må endre medisineringen.

Foreldre til barn med epilepsi har økt omsorgsbelastning. Derfor bør foreldrenes avlastningsbehov utredes. Det er blant annet økt forekomst av stress, søvnpro-

blemer, depresjon og angst hos foreldre til barn med epilepsi (Rodenburg mfl., 2007; Ellis mfl., 2000). De har også en høyere grad av bekymring knyttet til de medisinske sidene ved epilepsi, slik som anfall, anfallshåndtering, epilepsimedisin og anfallstoppende medisin. Vanlig er også bekymringer rundt barnets utvikling, læring, sosiale deltakelse, komorbiditet og tilleggsvanskene (Jensen mfl., 2017). Når barnet nærmer seg voksen alder, er bekymringene ofte knyttet til utsiktene for å ta utdanning, få arbeid og leve selvstendig.

Godt samarbeid mellom barnehage/skole og hjem er avgjørende for å ivareta barnets helse og livsutfoldelse. For å ivareta barnets behov er det spesielt viktig med et nært og kontinuerlig samarbeid fordi epilepsi ofte er en tilstand i stadig forandring. Anfall kan endre seg og vansker kan vise seg gradvis og fluktuere over tid. Grunnlaget for godt samarbeid er at foreldre opplever barnehage/skole som interessert i å forstå tilstanden og engasjert i å skape en best mulig hverdag for barnet. Det er også viktig at begge parter involverer og informerer hverandre. Når foreldre er trygge på at barnet blir ivaretatt i barnehagen eller på skolen, kan de dessuten ha en reell mulighet til å delta i eget arbeidsliv. Selv om det er opp til hvert enkelt barn og foresatt, anbefales det å ha åpenhet om barnets epilepsi i barnehage og skole.

Utover de generelle fremgangsmåtene for godt samarbeid, bør samarbeidet med foresatte blant annet avklare om det er behov for ekstraressurser (spesialundervisning) eller henvisning til PPT, IOP eller ansvarsgruppe, og opplærings- og veiledningsbehov må vurderes.

Nyttige nettsider

De seneste årene er det publisert flere digitale læringsverktøy om epilepsi. Gratis materiale finnes på Spesialsykehuset for epilepsi (SSE) sine nettsider (<https://oslo-universitetssykehus.no/avdelinger/nevroklinikken/spesialsykehuset-for-epilepsi-sse/anfallskalender-ved-epilepsi>) og Sjelden.no. På Spesialsykehuset for epilepsi (SSE) sine nettsider finnes anfallsfilmer og annet undervisningsmaterieell og den digitale læringsportalen. Sjelden.no har et e-læringskurs om den anfallsstoppende medisinen Buccolam.

De kunnskapsbaserte retningslinjene for epilepsi er tilgjengelig på internett (www.epilepsibehandling.no), og e-læringskurset «Grunnkurs i epilepsi for helsepersonell» kan kjøpes på helsekursportalen.no. Nyttig informasjon kan også hentes fra nettsidene til norsk epilepsiforbund: www.epilepsi.no. Pasientinformasjon om de forskjellige antiepileptiske medisinene er tilgjengelig på nett: <https://oslouniversitetssykehus.no/avdelinger/nevroklinikken/spesialsykehuset-for-epilepsi-sse/epilepsimedisin-antiepileptika>. Der står det blant annet hvilke bivirkninger antiepileptiske medisiner ofte gir.

Det finnes filmer og bøker for barn om epilepsi. «Rudy og lynmonsteret», «Epilepsi – barn forteller» og «Lyn i hodet – kul i panna» er eksempler på bøker som tar for seg hvordan det kan være å ha epilepsi, og hvordan det kan være å ha et søsken med epilepsi. Tegnefilmen «Turen som falt i fisk» forteller også om hvordan det er å ha denne sykdommen. Spesialsykehuset for epilepsi (SSE) kan kontaktes for nærmere opplysninger om egnet materiell for barn. Du finner også informasjon på Norsk epilepsiforbund sine nettsider, www.epilepsi.no. □



Marte Årva er utdannet førskolelærer og har mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har jobbet ved Spesialsykehuset for epilepsi – SSE i en årrekke og er nylig ansatt som spesialpedagog på Solberg skole – SSE. Tidligere hun vært spesialpedagogisk rådgiver ved Nasjonalt kompetansesenter for sjeldne epilepsirelaterte diagnoser, OUS og spesialpedagog ved spesialpedagogisk observasjonsenhet på Spesialsykehuset for epilepsi – SSE. Hun har fortsatt tilknytning kompetansesenteret og barneavdelingen på SSE.



Silje Systad har mastergrad i spesialpedagogikk og PhD i nattdag epileptisk aktivitet og språkvansker. Hun er nylig blitt spesialpedagogisk rådgiver ved Nasjonalt kompetansesenter for sjeldne epilepsirelaterte diagnoser – OUS, men har tidligere jobbet flere år som spesialpedagog på Solberg skole – SSE.



Christiane Sørensen er utdannet førskolelærer og audiopedagog og har mastergrad i logopedi. Hun har jobbet i epilepsifeltet i en årrekke og er ansatt som spesialpedagog og utreder på Solberg skole – SSE.

REFERANSER

- AABERG, K.M., BAKKEN, I.J., LOSSIUS, M.I., SØRAAS, C.L., HÅBERG, S.E., STOLTENBERG, C., SURÉN, P. & CHIN, R. (2016). Comorbidity and childhood epilepsy: a nationwide registry study. *Pediatrics*, 138(3), e20160921.
- AABERG, K.M., GUNNES, N., BAKKEN, I.J., SØRAAS, C.L., BERNTSEN, A., MAGNUS, P., LOSSIUS, M. I., STOLTENBERG, C., CHIN, R. & SURÉN, P. (2017). Incidence and prevalence of childhood epilepsy: a nationwide cohort study. *Pediatrics*, 139(5), e20163908.
- ALDENKAMP, A. & ARENDS, J. (2004). The relative influence on epileptic EEG discharges, short nonconvulsive seizures, and type of epilepsy on cognitive function. *Epilepsia*, 45(1), s. 54–63.
- AUVIN, S. (2019). Pharmacological treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder in children and adolescents with epilepsy. *Revue Neurologique*, 175(3), s. 141–143.
- BERG, A.T., TARQUINIO, D. & KOH, S. (2017). Early life epilepsies are a comorbidity of developmental brain disorders. *Seminars in pediatric neurology*, 24(4), s. 251–263. WB Saunders.
- BESAG, F.M. (2018). Epilepsy in patients with autism: links, risks and treatment challenges. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 14, s. 1–10.
- CAMFIELD, P. & CAMFIELD C. (2019). Regression in children with epilepsy. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 96, s. 210–218. Elsevier.
- CACAZZUTI, G.B., CAPPELLA L. & NALIN A. (1980). Longitudinal study of epileptiform EEG patterns in normal children. *Epilepsia*, 21(1), s. 43–55.
- DALEN, K. & ENGELSEN, B. (2002). Epilepsi. I: B. Gjærum & B. Ellertsen (Red.), *Hjerne og atferd*, s. 286–303. Gyldendal Norske Forlag.
- ELLIS, N., UPTON, D. & THOMPSON, P. (2000). Epilepsy and the family: a review of current literature. *Seizure*, 9, s. 22–30.
- GHACIBEH, G. & FIELDS, A. (2015). Interictal epileptiform activity and autism. *Epilepsy and behavior*, 47, s. 158–162.
- HENNING, O. & NAKKEN, K.O. (2017). Ny klassifikasjon av epileptiske anfall. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 21, doi: 10.4045/tidsskr.17.0894
- HOLMES, G.L. (2014). What is more harmful, seizures or epileptic EEG abnormalities? Is there any clinical data? *Epileptic Disorders*, 16(1), s. 12–22.
- JENSEN, M.P., LILJENQUIST, K.S., BOCELL, F., GAMMAITONI, A.R., ARON, C.R., GALER, B.S. & AMTMANN, D. (2017). Life impact of care-giving for severe childhood epilepsy: Results of expert panels and care-giver focus groups. *Epilepsy & behavior*, 74, s. 135–143.
- JOSEPHSON, C.B., ENGBERS, JORDAN D.T., SAJOBI, T.T., JETTE, N., AGHA-KHANI, Y., FEDERICO, P., MURPHY, W., PILLAY, N. & WIEBE, S. (2016). An investigation into psychosocial effects of the postictal state. *Neurology*, 86(8), s. 723–30.
- KWON, O.Y. PARK, S. P. (2016). Interictal fatigue and its predictors in epilepsy patients: A case-control study. *Seizure*, 34, s. 48–53.
- LEPETA, K., LOURENCO, M., SCHWEITZER, B., ADAMI, P., BANERJEE, P., CATUARA-SOLARZ, S., REVENGA, M., (...), Seidenbecher, C. (2016). Synaptopathies: synaptic dysfunction in neurological disorders – A review from students to students. *Journal of neurochemistry*, 138(6), s. 785–805. Wiley.
- MALTONI, L., POSAR, A. & PARMEGGIANI, A. (2016). Long-term follow-up of cognitive functions in patients with continuous spike-waves during sleep (CSWS). *Epilepsy & Behavior*, 60, s. 211–217.
- NAKKEN, K.O. (2010). Fokus på epilepsi. Cappelen Damm.
- NAKKEN, K.O. & BRODTKORB, E. (2015). Ny definisjon av epilepsi. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 11, doi: 10.4045/tidsskr.15.0511
- NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2016:17). På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-17/id2513222/sec3?q=antall>
- OLSEN, L. (2007). Inklusjon av barn med epilepsi i folkeskolen. *Specialpædagogik* nr. 1, s. 27–31.
- RODENBURG, R., MEIJER, A.M., DEKOVIC, M. & ALDENKAMP, A.P. (2007). Parents of children with enduring epilepsy: Predictors of parenting stress and parenting. *Epilepsy & Behavior*, 11, s. 197–207.
- SEIDENBERG M., PULSIPHER D.T. & HERMANN B. (2007). Cognitive progression in epilepsy. *Neuropsychological Review*, 17(4), s. 445–454.
- SORIA, C., ESCOLANO, S., SABBAGH, S.E., CHMURA, S., BULTEAU, C., CHIRON, C. & DELLATOLAS, G. (2012). Behavioral problems, cognitive difficulties and quality of life in children with epilepsy: An analysis of parental concerns. *Child Neuropsychology*, 18(3), s. 209–227. Psychology press, Taylor & French group.
- SYSTAD, S., BJØRNVOLD, M., SØRENSEN, C. & LYSTER, S-A. (2019). The value of Electroencephalogram in assessing children with speech and language impairments. *Journal of speech, language, and hearing research*. Doi: org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0087.
- TUFT, M., ÅRVA, M., BJØRNVOLD, M., WILSON, J. & NAKKEN, K.O. (2015). Landa-Kleffner syndrom. *Tidsskrift for norske legeforening*, 21, s. 2061–2064.
- WODRICH, D.L., JARRAR, R., BUCHHALTER, J., LEVY, R. & GAY, C. (2011). Knowledge about epilepsy and confidence in instructing students with epilepsy: teachers' responses to a new scale. *Epilepsy & Behavior*, 20(2), s. 360–365. www.epilepsibehandling.no



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

J Design • J.no



Lingdys



Textpilot



Lingpilot

Telefon: 73 60 59 22 • lingit.no



*Hvordan kan barnets rett til å si sin mening
og bli hørt bli ivaretatt i de tilfeller der barn
ikke har talespråk i vanlig forstand?*

Hvordan skape meningsfulle historier som gir stemme til barn med multifunksjonshemming

I denne artikkelen benytter forfatterne en narrativ tilnærming til utredning, veiledning og rapportutforming i arbeidet med barn med multifunksjonshemming og deres nærpersioner. De ønsker å sette søkelyset på det å oppdage og gi mening til de rikelige ikke-verbale uttrykkene disse barna kommuniserer ut. Artikkelen henvender seg primært til fagpersoner i PPT og spesialpedagoger i barnehager eller skoler som har ansvar for utredning av barn med multifunksjonshemming og veiledning av barnas nærpersioner i barnehage/skole og hjem.

AV ENA CATERINA HEIMDAHL, YULIYA HAUGLAND OG SILJE HØLLAND

De siste årene har det i vårt samfunn vært mye oppmerksomhet rundt begrepet «barnets stemme», som handler om barns rett til å si sin mening og bli hørt om alle ting som angår dem. Barnets synspunkter skal tillegges stor vekt i samsvar med dets alder og modenhet når man skal vurdere barnets beste (Barnekonvensjonen, 2003, artikkel 3 og 12). I Norge har vi også forpliktet oss til å ivareta barns medvirkning og rettighetene til barn med nedsatt funksjonsevne gjennom *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Barns rett til å bli hørt i enkeltsaker er etter hvert innarbeidet i mange lover som angår barn. Samtidig er det fortsatt store mangler i gjennomføringen av denne rettig-

heten i praksis. Ut fra tilbakemeldingene fra FN må Norge fortsatt jobbe med å forankre Barnekonvensjonen blant alle aktører og på alle nivå (Kvalø, 2014).

I denne artikkelen vil vi diskutere hvordan barnets rett til å si sin mening og bli hørt kan bli ivaretatt i de tilfeller der barn ikke har talespråk i vanlig forstand. Vi skal her sette søkelyset på barn med omfattende og kombinerte funksjonsnedsettelse. I norsk litteratur bruker man også betegnelsen *barn med multifunksjonshemming* (Horgen, 2016; Løvaas & Horgen, 2010). I engelskspråklig litteratur finner vi ulike betegnelser, blant annet *Profound Multiple Learning Disabilities* (PMLD) (Lacey & Ouvre, 1998) og *Profound Intellectual and Multiple Disabilities* (PIMD) (Mansell, 2010; Nakken & Vlaskamp, 2007).

Listen over alle ulike betegnelser er tydelig presentert i van Keer & Maes (2018). I denne artikkelen velger vi å veksle mellom betegnelsen multifunksjonshemming, velkjent i det norske pedagogiske landskapet, og betegnelsen PMLD, mer kjent fra internasjonal litteratur, fordi denne i motsetning til PIMD fokuserer på læringsaspektet. Barna har ofte begrenset mulighet for å verbalt formidle sine behov og synspunkter. Etter vår erfaring ser vi at det blir de voksnes oppgave å danne barnets «portrett», gi barnet stemme og fortelle barnets historie. Denne oppgaven krever at de voksne har evnen til å oppfatte barnets rikelige ikke-verbale uttrykk, forstå utviklingsmuligheter og gi den beste støtten til barnets trivsel, læring og utvikling.

Statped har lang erfaring i å arbeide med denne gruppen barn og unge. De bistår med utredning og gir veiledning i hvordan man på en best mulig måte kan forstå barn med PMLD og fremme deres utvikling. Utredningsarbeidet blir til et detektivarbeid. Man forsøker å finne barnets og miljøets utviklingsmuligheter som skjuler seg bak de store kognitive og kroppslige begrensningene og de mangfoldige helseutfordringene. Vi erfarer at veiledningsprosessen ofte vil bære preg av en narrativ tilnærming der man etterstreber ivaretagelse av alle samarbeidspartners stemmer. Det er disse stemmene som til sammen også vil fremme barnets stemme. Denne måten å gjennomføre utredning og veiledning på blir gjenspeilet i utformingen av en prosessorientert rapport, spesielt tilpasset arbeid med denne gruppen barn. I denne artikkelen vil vi ta leseren med på veien i denne givende prosessen.

Barna som portretteres

Barn med PMLD har store utfordringer knyttet til forståelse, bearbeidelse av sanseinntrykk, regulering, motorikk, våkenhet og helse (Horgen, 2006; Løvaas & Horgen, 2010). De har et livslangt og omfattende hjelpe-

behov. Kommunikasjonen skjer primært via kroppslige uttrykk – den enkeltes evne til å nyttiggjøre seg symboler vil være sterkt begrenset (Horgen & Slåtta, 2012). De har ingen eller begrenset mulighet til selv å fortelle ved hjelp av talespråk og er avhengig av andre for å kommunisere (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Vi erfarer gang på gang at det er vanskelig for nærpersoner – foresatte og personalet rundt barnet – å se barnets personlighet, kompetanse og muligheter til deltakelse og ikke minst sette ord på det. Å se barnet krever at den voksne er en sensitiv og kompetent samspillspartner som evner å fange opp og respondere på barnets stemme, som i dette tilfellet blir det rike repertoaret av barnets ikke-verbale uttrykk. Vi mener at foreldrene og personalet er likeverdige partnere som ivaretar barnets motoriske, sosioemosjonelle og kognitive utvikling i hverdagsrutiner og aktiviteter. De har likestilte roller når det handler om å danne «barnets portrett», oppfatte barnets stemme og fortelle livshistorien til barnet slik at det blir utviklingsfremmende for barnet og miljøet rundt.

Barnets uttrykk i bilder og video

Både nærpersonene og fagpersonene mangler ofte ord for å beskrive og fortelle om disse barna. Bilder og video vil kunne hjelpe oss til å berike barnets portrett. I tillegg til å ha stor informasjonsverdi, vil de også ha en vesentlig emosjonell verdi. Visuelle virkemidler har med synet å gjøre. I en slik prosess ser vi virkeligheten gjennom et teppe av personlige og faglige tråder. Slik får fortellingen om det vi ser, ta form.

Videoopptak har flere funksjoner som er av stor nytte i en veiledningsprosess. Ifølge Stensæth (2008, her referert i Galaasen, 2010) er et videoopptak ikke bare en visualisering, men det vil vekke til liv erfaringer hos de personene som ser opptaket. Det vil også bidra til at vedkommende tar med seg bildet i de nye erfaringene han/hun gjør.

Videoopptak har flere funksjoner som er av stor nytte i en veiledningsprosess.

Vedkommende vil da også utvikle evne til å fange andre meningsbærende uttrykk hos barnet. På den måten bidrar videoen til å utforme historien om barnet. Videoanalysen gir oss flere muligheter:

- Vi kan *fryse ett og ett bilde* som fanger opp akkurat den lille bevegelsen som barnet gjør. Denne bevegelsen eller kroppsuttrykket kan, når det fanges opp, danne grunnlag for et kommunikativt uttrykk slik at barnet opptrer som deltakende i dialogen. Nærpersoner kan nå se dette uttrykket som en utviklingsmulighet, og sammen med barnet skape ny mening i uttrykket.
- Vi kan *redigere opptakene*. De valgte bildene vil kunne fortelle noe vesentlig. De vil bli valgt med tanke på at de kan huskes og sette spor. De har potensialet til å bidra med å utvide og videreutvikle nærpersonenes og profesjonelles blikk på barnet.
- Vi kan videre *stoppe filmen*. Når personen selv har sagt «Stopp der!» under veiledning eller bedt om å se på nytt, da må vi gå ut ifra at det er akkurat her personen har reagert på noen viktige «visuelle setninger» som er del i barnets fortelling. Ekte følelser blir fremkalt hos den som har blitt filmet.
- Vi kan videre bruke noen tekniske elementer bevisst. Disse er *pause, sakte film og zoom* (Rohde, 2008). Disse hjelper oss til å forlenge oppmerksomheten om noe bestemt, og øke muligheten for at den som blir veiledet, husker meningen bak bildet. Vi fokuserer på viktige samspillselementer som det utvalgte bildet viser oss.

Når vi for eksempel bruker zoom, har vi muligheten til å komme, i ordets rette forstand, *nærmere* barnet eller aktiviteten, minske avstanden og prøve å innta barnets perspektiv ved å gjøre barnet eller aktiviteten «større». Man prøver å se i barnets øyne – *med* barnets øyne.

Man forsøker å gå sammen med nærpersoner på sakte jakt etter barnets uttrykk. Video gir oss muligheten til å dele og oppleve barnets uttrykk sammen og å se på barnet gjennom det Murphy kaller «*an unhurried lens*» (2018, s. 34). Det er i disse øyeblikkene den utdannende kraften til bildene ligger (Aarts, 2000). Det er disse øyeblikkene og

meningen vi tilskriver dem, som brukes i veiledning og rapportutforming.

Innenfor feltet multifunksjonshemming har video vært et essensielt redskap i flere år (Løvaas & Horgen, 2010). Det har vært et svært viktig verktøy for å øke forståelsen av et fagfelt. Stern (2007) sammenlignet inntoget av video som verktøy i den psykopedagogiske verden med oppdagelsen av mikroskop i den naturvitenskapelige verden. Små kroppslige signaler kunne nå oppfanges, fremheves og vises.

Bilder er også *inkluderende* da det uansett forkunnskaper vil engasjere alle deltakere og gi mening for samtlige i barnets omgivelser. Alle vil kunne beskrive noe mening ut fra et bilde. Barnet forblir i fokus da bildene til enhver tid har som mål å portrettere barnets personlighet og ressurser. Bildene som velges, er relevante i barnets liv og skal oppleves som meningsgivende for menneskene rundt barnet. De bør også være *gjenkjennelige*. Både barnet, de rundt barnet som filmes, stemningen, rutinene og aktivitetene bør være velkjente scenarioer. Mening og ny kunnskap dannes gjennom at vi aktivt ser, lytter, kjenner igjen, deler tanker og forstår i fellesskap.

Alle deltakere i utredningsprosessen vil ha et *eierforhold* til bildene. Når en nærperson eller en fagperson arbeider for å få tak i sekvensene i et viktig element som fremstår som utviklingsfremmende for barnet, gjenopplever man det. Detaljer fanget på video hjelper nærpersoner til å oppdage, huske og analysere aspekter ved en hendelse som ikke har blitt lagt merke til før. I denne prosessen har nærpersoner mulighet til å tilegne seg kunnskap og arbeidsmetodikk som egner seg i arbeidet med barn med PMLD.

Vi etterstreber gjerne en *likeverdig relasjon* i en fortellende gruppe rundt barnet. For at denne likeverdigheten skal oppstå, må alles beskrivelser og refleksjoner gis rom og gyldighet. Ulike ord blir til en felles fortelling. Ingen eier en større sannhet enn andre. Det er fellesskapet som danner barnets portrett.

Barnets historie blir til

I prosessen med å danne barnets historie i fellesskapet, erfarer vi det som relevant å bruke elementer av narrativ

teori og praksis. Narrativ tilnærming har utspring i filosofiske retninger som konstruktivismen og sosialkonstruksjonismen (Lundby, 1998, s. 64–85). I konstruktivismen argumenterer man for at vi mennesker ikke har mulighet for å erkjenne virkeligheten på en objektivt sann måte, men at vi har subjektive oppfatninger eller historier som alle er like «sanne». Sosialkonstruksjonismen handler om at den måten vi forstår våre omgivelser og skaper mening på, er gjennom sosial samhandling, gjennom språket og gjennom kulturen. Handlinger får mening gjennom språket. Vi konstruerer historier og skaper sammenheng i samhandling og forhandling med andre mennesker. Vi har på samme måte evne til å rekonstruere historier, finne andre sammenhenger og skape nye meninger (Lundby, 1998, s. 65–66).

Ifølge Lundby (1998) kan narrativ oversettes som historiefortelling. Han påpeker at det narrative er en metafor som sier at vi mennesker opplever og erfarer våre liv gjennom de historiene vi forteller om dem. Vi strukturerer erfaringene våre og gir dem mening gjennom historier.

Barna det handler om i denne artikkelen, vil aldri kunne fortelle sin egen historie i ord, setninger eller tekster. Fortellingen om barnet blir til av foreldrenes, barnehagens og skolens personales, PPTs, helsepersonellens og andre voksnes oppfatninger av og erfaringer med dette barnet. Alle disse fortellingene er med på å gi barnet stemme. De historiene som nærpersoner forteller, og den meningen de skaper, har en virkelig effekt på barnets liv. Dette gjelder både hva de gjør, og hvilke valg de tar, når det gjelder omsorg for disse barna.

I vår praksis har vi ofte sett at disse historiene inneholder usikkerhet om mening og sammenheng i barnets uttrykk og væremåte. I noen historier om barnet ser ikke denne meningen ut til å være utviklingsfremmende. I slike tilfeller kan historien forandres ved å sette søkelyset på andre uttrykk og handlinger som det ikke er fortalt historier om tidligere. Det kan også letes etter ny mening i den historien som nærpersoner allerede har fortalt. På den måten konstruerer vi nye historier om barnets muligheter og samspill med omgivelsene som i større grad fremmer utvikling. Vår erfaring er at det viktigste arbeidsredskapet

for å favne disse barnas uttrykk er bruk av bilder og video.

I vårt arbeid med veiledning og rapportutforming ut fra narrativ forståelse, forsøker vi å forstå nærpersonenes historie om barnet og hjelper dem til å oppfatte og se nye muligheter i barnets uttrykk og samspill med omgivelsene. Målet med denne narrative prosessen er å *nyskrive* historien om barnet, slik at den blir mer meningsbærende, sammenhengende, ressursmobiliserende og utviklingsfremmende.

I vår pedagogiske praksis har vi opplevd at følgende elementer kan være nyttig å bruke i den narrative tilnærmingen i veiledning og rapportutforming når det gjelder arbeidet med barn med PMLD og deres nærpersoner:

1. Det etableres et trygt samarbeidende forhold til nærpersonene.
2. Nærpersonene inviteres til å fortelle sine historier om barnet og dets utvikling. I tillegg foretar veileder og nærpersoner videoopptak av forskjellige aktiviteter. Disse opptakene blir utgangspunkt for en samtale der nærpersonene forklarer hva de ser i barnets samspill med omgivelsene, og hva de anser som utfordringer i dette spillet.
3. Nærpersonene blir invitert til å være med på en videoanalyse. Her er målet å finne frem til barnets uttrykk og gode samspillsmuligheter som nærpersonene kanskje ikke har lagt merke til eller har tillagt mening før, såkalte *unike resultater*. Dette vil sannsynligvis berike forståelsen av barnet og rette oppmerksomheten mot gode utviklingsbetingelser for han eller henne.
4. For at *unike resultater* skal kunne brukes til å skrive en ny historie om barnet, må de vurderes av nærpersonene som betydningsfulle og foretrukne.
5. Med utgangspunkt i *unike resultater* blir nærpersoner bedt om å knytte dem til andre aktiviteter og refleksjoner, og på den måten skape en ny utviklingsfremmende historie om barnet.

Denne prosessen gjenspeiles og beskrives av veilederen og nærpersoner i en prosessorientert rapport som er spesielt tilpasset arbeidet med barn med PMLD.

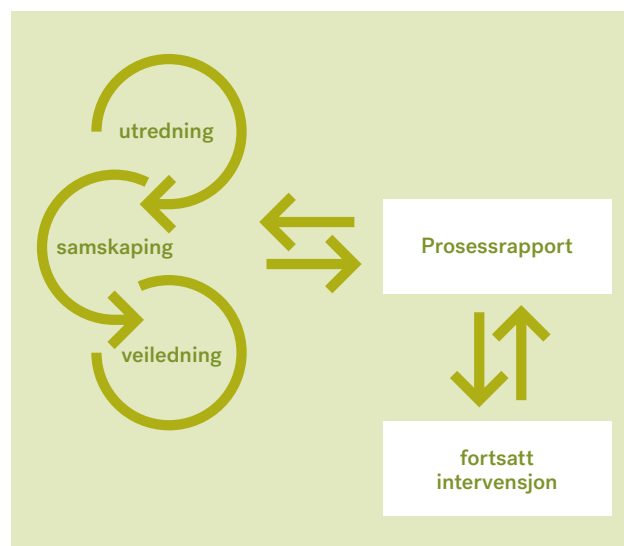
Barnets historie blir skriftliggjort

Utformingen av en rapport kan i denne sammenheng forstås som historieskriving av barnets personlighet, utviklingspotensial og gode utviklingsbetingelser ut fra det barnet «forteller» oss. Ikke alle tradisjonelle rapporter ivaretar dette perspektivet. For eksempel beskriver moren til Owen, en gutt med PMLD, sine følelser når hun mottar rapporter om sin sønn slik:

When I read through reports – even those to which I contributed or where my own words were recorded – I could see that none captured the reality of Owen's complete dependence or the degree to which I manufactured, in a sense, his experiences. For example, when I interpreted Owen's response to a thing as 'positive', we would simply do more of that thing. That thing, then, by virtue of repetition, became his 'favourite', and was documented as such. In short, I would string together a series of attributions until they formed a logical and satisfying narrative (Johannesen, 2019, s. 123).

Her uttrykker hun et behov for å skape en fortelling om sin sønn som gir mening utenfor rapporten og i det livet de lever hver dag. En fortelling som kan brukes til å forstå han og til å samhandle med han. Rapportene skapte ikke et helhetlig bilde av hennes sønn, det måtte hun gjøre selv. Vi vil tro at rapporter som skrives i et likeverdig fellesskap med barnets nærperso-
ner og gjenspeiler deres erfaringer og opplevelser, vil ivareta mye av det moren til Owen har uttrykt behov for. Det som kan skille denne rapportutformingen fra mer tradisjonelle rapporter, er hvordan rapporten blir til. Den skrives underveis og i samarbeid med barnets nærperso-
ner. Barnet trer frem sett med ulike øyne og med alle samarbeidspartneres unike kompetanse (Heimdahl & Serrano, akseptert for publisering). Rapporten vil synliggjøre barnets personlighet og ressurser bak multifunksjonshemmingen og løfte frem nærperso-
nenes innsats. Deres erfaringer, ideer, undringer og spørsmål vil også få plass i rapporten. Rapporten blir i stor grad basert på øyeblikksbilder fra videoene. Det visuelle vil være med på å bevare og muliggjøre gjenopplevelse av erfaringene gjort i samspill med barnet. Rapporten vil simultant gjenspeile utredning og veiledning samt angi

FIGUR 1: Visuell fremstilling av arbeidet med prosessrapport



retning for det videre arbeidet, og vi kaller den derfor for en prosessorientert rapport (Se figur 1).

Veilederen «fører pennen»

På bakgrunn av prinsippene for narrativ veiledning beskrevet ovenfor, vil veilederens rolle omfatte følgende elementer i prosessen:

- lytte og gi alle nærperso-
ner mulighet til å fortelle
- være åpen og nysgjerrig
- ut fra godkjent faglig rolle bekrefte og anerkjenne alle nærperso-
ners erfaringer og historier
- veilede nærperso-
ner på jakt etter *unike resultater*
- hjelpe nærperso-
ner til å finne den mest hensikts-
messige måten å fortelle historien på
- styrke og flytte deler av historien slik at den gir mest mulig mening og utviklingskraft
- gi nærperso-
nens historie en pedagogisk mening
- gå inn i en gjensidig historiefortellende prosess og samskape en ny utviklingsfremmende historie om barnet og omgivelsene
- «føre pennen» i utarbeidelsen av rapporten

I vårt arbeid har ikke vi som mål å «fikse» barnet og miljøet rundt. For mange mennesker kan selv det å få muligheten til å fortelle sin historie, og få historien hørt og satt pris på, være en enormt bekreftende erfaring. Andre igjen er fanget i å fortelle historier som er lite hensiktsmessige for godt samspill med barnet. For disse kan det være ønskelig å skape en historie som er ny og utviklingsfremmende for barnets trivsel og utvikling.

Samskriving og samarbeid: En rapport i fire deler

Det har vist seg at en slik måte å utforme rapporten på kan gi fire naturlige faste deler.

Del 1 vil inneholde bilde av barnet og tittelen. Det er viktig her å huske på at valg av tittel er et sterkt signal om veilederens ydmyke holdning til barn med PMLD og dets nærpersoner. Vi beskriver for eksempel den ene dagen vi traff barnet. Tittelen gir forventning hos leseren til hva som skal komme videre. Dermed hviler det et stort ansvar på den som fører rapporten i pennen. Veilederen skrives på vegne av alle nærpersoner. Det fremkommer hvor scenene er tatt opp, sammen med hvem og i hvilken tidsramme. Noen måter å uttrykke dette på kan være: «En dag med ...», «En dag i barnehagen til ...», «Scener fra ...», «Glimt fra ...» og lignende. Dette vil begrense beskrivelsen til det som har vært det felles utgangspunktet for prosessen. Navnene til barnets nærpersoner som er med i prosessen, vil være inkludert i del 1 av rapporten. I noen tilfeller vil også bilder av nærpersonene være inkludert etter avklaring med dem. Navn som *Mommo* dukker opp, men også det viktige familiemedlemmet Vofsen Bill. At *Mommo* og *Vofsen Bill* er viktige aktører, står sjelden i tradisjonelle dokumenter. Skriftstørrelser kan være et visuelt virkemiddel som veilederen bruker for å vise hvem som er barnets nærpersoner. Veilederens navn er for eksempel i liten skrift.

I del 2 presenteres informasjon om ønsket tjeneste, mål med utredning og veiledning og beskrivelse av møtepunkter og møtearenaer. Aktivitetene i saken er listet opp med dato og type møte som for eksempel: oppstartsmøte, hjemmebesøk, barnehage-/skolebesøk, besøk på avlastning, tilbakemelding, arbeidsmøte, oppsummering. Dette skaper oversikt over alle de ulike møtepunktene og de ulike bidragene.

I søknaden kan vi få en forespørsel som for eksempel:

«Utredning av kommunikasjonsferdigheter», «Vurdering av utprøving av kommunikasjonshjelpemidler», «Veiledning til foreldrene» eller «Veiledning til barnehagen/skolen». Ut fra det utarbeides et overordnet mål for samarbeidet, som for eksempel: «Overordnet mål for arbeidet er gjennom veiledning å lete frem en forståelse for barnets utviklingsmuligheter og potensial for kommunikasjon. Nærpersonene ønsker å utvikle sin kompetanse slik at dette kan styrke samspillet, felles forståelse og kommunikasjon med barnet».

Videre i del 2 gjenskrives også de historiene som nærpersonene bringer med seg i saken. Veilederen gir rom for mangfoldige samtaler om barnet, barnets samspill med nærpersoner og utfordringer nærpersoner står overfor. Det første spørsmålet veilederen kan stille er: Hva vil du se? Starten på prosessen er ikke det som veileder har valgt, men det som har sittet i veisøkernes sinn. Hva er deres perspektiv? Hva er deres språk? Hva har fått dem til å søke hjelp?

Beskrivelsene av samme barn kan være svært ulike. Dette gjør noe med oss som leser. Det finnes sikkert mange varianter, men disse to eksemplene representerer en gjenkjennbar dikotomi:

Maria er 9 md. Hun bor med foreldrene. Hun er født med trisomi9p. Det er usikkert om hun hører like godt på begge ørene, hun ser ofte mot vinduet eller lyset i taket. Hun er svært forsinket både motorisk og kognitiv. Hun har PEG.

Maria liker å bli massert på foten sin. Hun ligger og leter etter mamma eller pappa og ønsker å bli kilt. Hun gynger frem og tilbake og sier /æææ/. Dette betyr at hun er glad og vil mer, så vi snurrer rundt slik at vi nesten blir svimle. Maria kikker interessert på lyset som strømmer inn fra vinduet. Når det blir for mye, lukker hun øynene et lite øyeblikk og tar en pause.

De to fortellingene representerer to ulike perspektiver på hva nærpersoner ser i Maria, og hvilket språk de bruker for å beskrive henne. Hva ville Maria selv ha valgt for å fortelle om seg selv? Fortelling nr. 2 gir oss et ønske om samvær og samspill. Den gir inspirasjon til å dele vår egen fortelling. En fortelling uttrykt i kroppssignaler, i ikke-symbolske lyder, men som er svært kommunikative ankerpunkter for nærpersonen. Det er denne type fortelling vi velger for å

kunne bistå Maria og hennes nærpersioner fordi Maria selv har bidratt til å forme det som har blitt til en daglig måte å være på.

Moren til Owen, som vi siterte tidligere, beskriver hvordan hennes sønn fungerte da han var 2 år:

Owen was still very much functioning as an infant – he was fully physically dependent and had little functional movement. I had saved up a pressing question for several months and finally worked up the nerve to ask Owen's neurologist, 'Will he ever walk?' The neurologist seemed to have anticipated the question. 'Well,' she said, 'typical child development follows a certain path. First, a child might lift his head, then look around, then decide he wants to get something and so figures out how to crawl. And so on.' I understood where she was going, even as my heart sunk – Owen hadn't yet even lifted his head. She continued to explain that we should look for developmental achievements in sequence so we don't get ahead of ourselves. I remember thinking it was a kind way to say no. I left our meeting with a renewed focus to work on head control (Johannesen, 2019, s. 119–120).

Når moren til Owen ser på hodeløftet som en del av et «her og nå», hvor deres blikk møtes og en ikke anstrengt pust blir det livet man kjenner, da kan hun oppleve en flik av lykke.

Ved å ha kjennskap til disse historiene, kan vi senere i prosessen søke etter alternative historier. Denne formen for forståelse krever at vi lytter med fokusert oppmerksomhet, tålmodighet og nysgjerrighet, mens det bygges et forhold av gjensidig respekt og tillit. I denne prosessen navngir deltakerne sine utfordringer, undersøker dem og blir enig om hvilke av dem de i fellesskapet vil arbeide med. Denne prosessen skriftliggjøres samtidig i rapporten.

Del 3 er den mest omfattende delen av rapporten. Målet med videre veiledning blir å hjelpe nærpersionene til å finne metoder de kan bruke for å se nye muligheter og møte utfordringene i sitt møte med barnet. Gjennom denne prosessen vil de også kunne se seg selv som mer kompetente i samspillet med barnet.

Her arbeider nærpersionene og veilederen med å favne flere av barnets uttrykk i samspill med omgivelsene. Video, som beskrevet tidligere i avsnittet «Barnets uttrykk i bilder

og video», blir i denne delen et viktig verktøy. En måte å gå fra et unikt resultat til en alternativ historie på, er å analysere faktorer av betydning for det unike resultatet. Noen av de detaljene som kommer frem i opptaket av en aktivitet eller en liten prat med barnet, kan her spille en viktig rolle i jakt på det unike resultatet. Man oppdager detaljer som ikke er blitt lagt merke til før. Disse detaljene blir under veiledning sett i et nytt lys og får større plass. Disse detaljene blir viktige brikker i videoanalysen. Nærpersionene rundt barnet kan beskrive på hvilken måte de søker kontakt, hva som skjedde, hvordan de møtte barnets initiativer, og hva som var tilbakemeldingen på barnets initiativ. Veilederen kan invitere nærpersionene til å fortelle hva hun/han ser og gjør, hvordan hun/han lykkes med en situasjon, og hvordan utfordringer blir håndtert. Man har sammen mulighet til å skape et kart som det vil være mulig å følge ved fremtidige utfordringer.

Det at veilederen gir nærpersionen plass, har en positiv innstilling og beskriver det nærpersionen mestrer, vil gjøre at nærpersionen føler seg mer trygg og ønsker å gi barnet det beste. Nærpersionenes innsikt, gode handlinger, kompetanse og muligheter vil bli løftet frem i veiledningsprosessen og tas med i den samskapte rapporten hvor alle er medforfattere.

En videosnutt fra en mobiltelefon som plutselig dukker opp under et møte, må få plass. En av de ansatte har filmet noe som begeistra vedkommende. Det er en film som har ligget på mobilen en stund, men etter å ha sett filmen som Statped har tatt og presentert, kopler pedagogen dette til andre episoder som illustrerer poenget. Den «koselige» filmen fra mobilen blir viktig på et nytt nivå: «se, han flørta ... så blunker han med øynene og vi blunkeleker».

Den barnehageansatte og hennes kollega trår dermed aktivt inn i prosessen. Deres handlinger og bidrag tas videre med i rapporten. Det samme skjer med korte beskrivelser fra hverdagen: «De hendene der danser rundt. Vi har håndleken vår.» eller «Han begynner skikkelig å preke når han hører de andre ungene kommer inn i rommet.» Detaljer fra hverdagen blir tydelige brikker underveis fordi ansatte kommuniserer dem ut. *Håndlek og preke med barna* får sin plass i rapporten.

I del 3 belyses barnets dialogkompetanse i samspill med andre barn og voksne. Bilder som illustrerer barnets *dialogformer* (Horgen, 2006) blir brukt. Det kan for eksempel være bilde av en god, omsorgsfull arm som holder barnet. Samtidig vil bildet vise et fysisk kontaktpunkt som er avgjørende for å samle et barns kropp, som ellers ville ha strevd så mye at det hadde gitt opp å ønske å møte den andre i dialog. Det kan være en videosnutt av en samlingende lyd som vekker barnets interesse og følelse av å være sammen med noen om noe. Ikke minst er det viktig å få frem bilder og videoer av barn – barn i samspill, som ofte blir overskygget av barnets store vansker og den voksnes oppmerksomhet på individuell tilrettelegging for å støtte samspill.

Vi anbefaler også å bruke bilder av *hverdagsrutiner*. Gjentakende aktiviteter brukes for å knytte observasjoner og tiltak nærmere til det som er hverdagens innhold i hjemmet eller barnehagen: Stell, måltider, lek i basseng, gyngestol, kilelek i kosekroken er eksempler på dette. Mange av aktivitetene har lokale kallenavn. De er det viktig å beholde. Eksempler er «SPA-time», «Hotell Paradis», «Nå kommer Rolf» og «Sprettensprut Blekksprut». Å beholde de lokale navnene er anerkjennende overfor omgivelsene. En slik anerkjennelse er med på å øke nærpersoneenes gjenkjenning og eierskap til fortellingen om barnet.

Veilederen må hjelpe nærpersoneene til å knytte sammen hendelser, tanker, følelser og refleksjoner på nye måter. Slik skapes og skriftliggjøres en ny, tykkere/rikere historie om barnets utviklingsmuligheter i samspill med omgivelsene. Begrepene kan skapes underveis og gi nærpersoneene en opplevelse av forståelse. «*Now I got it*», sa en mor. En annen mor innførte begrepet *nøkler*: «Vi må ha nøkler for å forstå henne». Hun forklarer at ordet *nøkkel* gir henne mening. Når man har funnet den riktige nøkkelen, da kommer man lettere inn til hennes datters kommunikasjonsmåte. Ordet *nøkkel* blir til tittel i et nytt lysbilde og blir nevnt i rapporten.

Nye bilder som forteller om forandringer for eksempel i *det fysiske miljø*, kan komme til. Disse nye bildene blir til dokumentasjon på intervensjon og vil synliggjøre forandringene for alle rundt barnet. I tillegg blir denne praksisen en styrking av barnehagens bidrag til rapporten. For

eksempel som da en assistent sa: «WOW, utrolig *makeover*. Godt å se hva vi har fått til».

Del 4 består av noen avslutningsbilder som presenterer en kort oppsummering med nøkkelord fra prosessen og tiltak som er avtalt med barnets nærpersoneer. I tillegg blir veien videre skissert. På det aller siste lysbildet er navn på veileder(e) og kontaktinformasjon notert.

Barnets historie blir fremført

Når vi er ferdig med veiledningsprosessen og rapportutformingen, har vi forhåpentligvis i fellesskap med andre fagpersoner og nærpersoneer klart å lage en ny, mer utviklingsfremmende historie om barnet. Vi har gitt opplæring og veiledning i hvordan man kan fange opp og analysere barnets uttrykk, og vi har kartlagt gode utviklingsbetingelser, ressurser og muligheter ved hjelp av bilder og video. Vi har i stor grad forsøkt å involvere nærpersoneer og fagpersoner i denne prosessen. De har vært med på å finne og prøve ut gode tiltak for dette barnet. Deres deltakelse og innsats har vært avgjørende og er godt dokumentert i rapporten. Alle disse faktorene vil etter vår erfaring fremme nærpersoneenes evne og vilje til å legge til rette for at barnet *faktisk* skal leve den nye historien om seg selv.

For at den nye historien om barnet virkelig skal leve videre og være nyttig, skal nærpersoneene strebe etter å skape optimale utviklingsbetingelser rundt barnet og opprettholde dem på en gjennomtenkt og systematisk måte. Som det hevdes i den narrative teorien: «historier blir forvandlet når de blir framført» (Bruner, her referert i Lundby, 1998, s. 133).

I takt med modning vil barnet etter hvert vise nye uttrykk og på denne måten fortelle om sine nye utviklingsbehov. Det blir igjen nærpersoneenes oppgave å ta imot disse uttrykkene, gi dem mening og imøtekomme de nye behovene på en god pedagogisk måte. Nærpersoneene kan anvende kunnskaper som de har tilegnet seg i veiledningsprosessen, og dermed utvikle den gode historien om barnet videre. Denne prosessen er dynamisk, og vi anbefaler å fortsette å skriftliggjøre den i rapporten. Rapporten blir på denne måten ikke et slutt-punkt for veiledningsprosessen, men snarere en start på et mer kompetent og utviklingsfremmende arbeid med barn med PMLD og miljøet rundt dem.

Det ligger enorm makt og stort ansvar i å gi stemme til barn som bruker kroppen for å si det de har på hjertet.

Rapporten i en digital form åpner for tilgjengelighet og kontinuitet i arbeidet. Når man deler rapporten i en digital form med alle barnets nærpersioner, må det være en forutsetning at dataagringen er trygg. Rapporten bør alltid være lett tilgjengelig, åpen for nye beskrivelser av barnets muligheter i samspill med andre barn og voksne, og for deling av erfaringer, nye historier og valg. På denne måten vil rapporten leve videre og fortelle den gode historien i takt med barnets utvikling.

Gjennom et komplekst landskap til barnets beste

I denne artikkelen har vi presentert en narrativ tilnærming til veiledning og rapportutforming i arbeidet med barn med PMLD og deres nærpersioner. Barn som ikke har talespråk, kan få mulighet til å få frem sin stemme ved at

kompetente voksne har god tro på dem og lager en kollektiv, utviklingsfremmende fortelling om barnets personlighet, ressurser og muligheter. Nærpersonenes kompetanse i å kunne fange opp og analysere barnets ikke-verbale uttrykk og samspill med omgivelsene ved bruk av bilder og videoer, er avgjørende for å gi stemme til disse barna. Dette er ofte ukjent terreng for nærpersonene. Veilederen vil i denne prosessen holde kontakt med terrenget, lage et kart, bruke GPS og finne veien frem i samarbeid med laget rundt barnet. Det ligger enorm makt og stort ansvar i å gi stemme til barn som bruker kroppen for å si det de har på hjertet. Det ligger samtidig enorm læring i å ivareta alle stemmer for å skape en felles fortelling om barnet vi alle ønsker det skal gå godt med. □



Ena Heimdahl arbeider som seniorrådgiver ved Statped sørøst, avdeling for sammensatte læreversker, og er også marte meo-terapeut. Hun jobber med barn som har de største og mest sammensatte funksjonsnedsettelsene, og er spesielt opptatt av kommunikasjon i måltidene med disse barna.



Yuliya Haugland jobber som seniorrådgiver i Statped i avdelingen for sammensatte læreversker. Hun har bakgrunn som lærer og psykolog og har lang erfaring fra det pedagogisk-psykologiske feltet. Hun har bred praksiserfaring med barn og unge med særskilte behov med vekt på tidlig identifisering, pedagogisk tilrettelegging og narrativ veiledning. I tillegg skriver hun artikler og holder en rekke kurs.



Silje Holland jobber nå som førsteamanuensis ved OsloMet hvor hun underviser i pedagogikk og pedagogisk veiledning på institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Hun har bakgrunn som logoped og har doktorgrad i spesialpedagogikk. Hun har lang erfaring med veiledning innen det spesialpedagogiske fagfeltet. Tidligere har hun blant annet jobbet som seniorrådgiver i Statped. Hun har bred praksiserfaring med barn og unge med særskilte behov med vekt på alternativ og supplerende kommunikasjon, pedagogisk tilrettelegging og inkludering.

REFERANSER

AARTS, M. (2000). *Marte Meo: basic manual*. Aarts productions.

BARNE-, LIKESTILLINGS- OG INKLUDERINGSDEPARTEMENTET (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (CRPD – Q-1199 B). Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet 03. mai 2019 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-inkludering/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rettar-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crpq/id2426271/>

BARNEKONVENSJONEN. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

BERG, B. & STRØM, A. (2012). *Et annerledes og ensomt foreldreskap. En kvalitativ studie av foreldre til små barn som har funksjonsnedsettelse og deres utfordringer i møte med sine uformelle sosiale nettverk*. Fontene forskning, nr. 1, s. 56–68.

GALAASEN, S.M. (2010). Video som observasjons- og analyseverktøy: Å se med «mikroskop». I: K. Stensæth, A.T. Eggen & R.S. Frisk (red.), *Musikk, helse, multifunksjonshemming*, 3(2). Oslo: NMH-publikasjoner, Skriftserie fra Senter for musikk og helse.

GJERMESTAD, A., SLÅTTA, K. & HORGEN, T. (2010). *Multifunksjonshemming: livsutfoldelse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

HEIMDAL, E. & SERRANO, A. (akseptert for publisering). Video-supported assessment as a method of bridging families and caregivers with professionals. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología* (september 2019).

HORGEN, T. (2006). *Det nære språket: språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.

HORGEN, T. & SLÅTTA, K. (2012). *En god barnehage og skole for alle*. Rapport fra Torshov kompetansesenter til Utdanningsdirektoratet.

JOHANNESSEN, J. (2019). The ICF from the parent perspective. I: O.K. de Camargo, L. Simon, G. M. Ronen & P. Rosenbaum (Red.), *ICF: a hands-on approach for clinicians and families* (s. 118–129). London: Mac Keith Press.

KVALØ, K.K. (2014). 20 år med merknader fra FNs barnekomité: hva har skjedd?: en kartlegging av norske myndigheters oppfølging av merknadene fra FNs barnekomité til Norge (1994–2014). Oslo: Redd Barna. Hentet 3. mai 2019 fra: http://forumfor-barnekonvensjonen.no/onlinebmedia/Rapport_20_%C3%83%C2%A5r_med_meknader.pdf.

LACEY, P. & OUVRY, C. (1998). *People with profound and multiple learning disabilities: a collaborative approach to meeting complex needs*. London: David Fulton publisher.

LUNDBY, G. (1998). *Historier og terapi: om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier*. Oslo: Tano Aschehoug.

LØVAAS, M. & HORGEN, T. (2010). Med mulighetenes briller. I: T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (Red.), *Multifunksjonshemming* (s. 214–229). Oslo: Universitetsforlaget.

MANSELL, J. (2010). *Raising our sights: Services for adults with profound intellectual and multiple disabilities*. Tizard Centre: University of Kent. Hentet 9. mai 2019 fra: https://www.mencap.org.uk/sites/default/files/2016-06/Raising_our_Sights_report.pdf.

MURPHY, M. (2018). Learning together through human connection: individualised care at its best. I: A. Mouriere & J. McKim (Red.), *Integrating Intensive Interaction*. London: Taylor & Francis.

NAKKEN, H. & VLASKAMP, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(2), 83–87. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x>

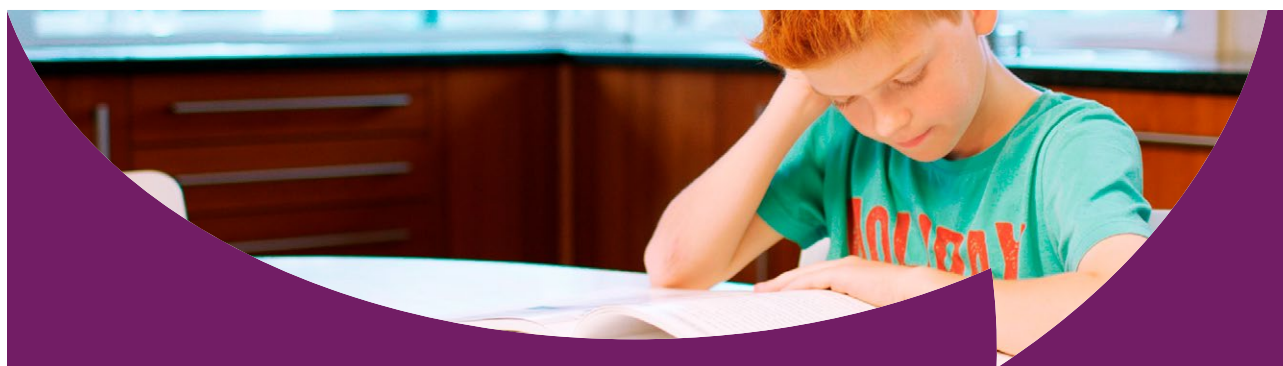
ROHDE, R. (2008, mai). *Små øyeblikk med stor betydning*. Fremlegg presentert på Den 6. Nordiske Marte Meo Kongress, Lillehammer.

STERN, D.N. (2007). *Her og nå: øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2018, 18. oktober). Alternative kommunikasjonsformer – ASK i barnehagen. Hentet 9. mai 2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskiltebehov/ask/ask-i-barnehagen/alternative-kommunikasjonsformer/>

VAN KEER, I. & MAES, B. (2018). Contextual factors influencing the developmental characteristics of young children with severe to profound intellectual disability: A critical review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 43(2), 183–201. doi: <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1252458>

ANNONSE



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

Logos

Logometrica®

Hvordan tilrettelegge skoledagen for barn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse

Denne artikkelen omhandler hva som kjennetegner barn med diagnosen reaktiv tilknytningsforstyrrelse (RAD), og tiltak i skolen for å gi disse barna mest mulig trygge rammer slik at de kan bygge positive relasjoner til andre.

AV IDA OLUFSEN RUD

Hensikten med denne artikkelen er å dele kunnskap om hva barn med reaktiv tilknytningsforstyrrelse, RAD (*Reactive Attachment Disorder*), kan streve med, og hvordan vi pedagoger kan iverksette tiltak for at disse elevene skal få en best mulig skolehverdag. Min interesse for dette temaet kommer av at jeg selv arbeider med barn med RAD, så jeg kjenner til utfordringene ved denne diagnosen. Da jeg hadde en gjennomgang av litteraturen om RAD, så jeg at noen av de tiltakene som foreslås, er tiltak som jeg har kommet fram til selv ved prøving og feiling. Men prøving og feiling er ikke noen god metode å bruke i forbindelse med RAD. Derfor vil jeg her komme med noen råd slik at andre forhåpentligvis slipper å gjøre de samme feilene som jeg har gjort.

Hva er RAD?

Reaktiv tilknytningsforstyrrelse er en psykologisk skade som oftest er forårsaket av omsorgssvikt i de fem første leveårene (Pettersen, 2013, s. 1). Tilknytning for barnet handler om å danne sterke følelsesmessige bånd til en omsorgsgiver. De erfaringene man får ved å samhandle med omsorgsgiver(e) er basis for en indre kognitiv modell for hvordan man samhandler sosialt med andre mennesker. Denne modellen inkluderer for eksempel informasjon hvorvidt man kan stole på andre, hvordan man unngår å bli avvist, og hvordan man kan få trøst og omsorg. Hvis omsorgspersonene er utilgjengelige, og barnet opplever relasjonsbrudd, avvisning, uforutsigbarhet, uro og kaos, så er det kun denne typen relasjoner barnet kjenner til,



Småting som er bagateller for de fleste, vil kunne trigge barnet fordi det minner om tidligere traumer.

... de har ofte konsentrasjonsproblemer, og det skal lite til for at de blir frustrerte og sinte.

og som da blir basis for den indre modellen (ibid., s. 2). En konsekvens av dette er at det blir denne typen interaksjoner barnet i fremtiden søker og forventer i interaksjon med voksne, fordi det er den som er gjenkjennbar og «trygg». Barn med denne diagnosen er i en konstant tilstand av alarmberedskap slik at atferden deres blir uforutsigbar og til dels ubegripelig for utenforstående. Småting som er bagateller for de fleste, vil kunne trigge barnet fordi det minner om tidligere traumer. Den rasjonelle delen av psyken kobles ut, og den emosjonelle delen overtar. I en slik tilstand brukes all mental energi på å være på vakt overfor trusler i miljøet.

Det er selvfølgelig vanskelig å få en relasjon til læreren i en slik situasjon. Resultatet kan fort bli at det skapes en ond sirkel hvor eleven oppfører seg avvisende (bedre å avvise enn å bli avvist). Noen barn gjør dette ved å lukke seg, mens andre barn gjør det gjerne ved å bli sinte, angripe eller flykte.

Ofte er en følge av dette at også læreren trekker seg tilbake (fysisk og/eller psykisk). Eleven tar dette som en ny avvisning, et nytt tillitsbrudd, og altså styrkes den kognitive modellen de allerede har.

Kjennetegn

Den erfaringen mange lærere har med barn med RAD, er nettopp dette med at atferden er uforutsigbar. Barnet kan stikke av og havner ofte i konflikter med andre. Heradstveit (2015) skiller mellom de stille og de ville barna for å få frem at barn med RAD ikke er en ensartet gruppe, og at det ikke er alle som er utagerende. Men som han påpeker, er det de som er utagerende, som oftest kommer i skolens søkelys. Det er derfor disse jeg vil konsentrere meg om i denne artikkelen. Siden barn med RAD er i konstant alarmberedskap, har de ofte konsentrasjonsproblemer, og det skal lite til for at de blir frustrerte og sinte. Dette kan utarte i både trusler og fysiske angrep med slag og spyting. Selvskading kan også oppstå, og det kan være vanskelig for disse barna og roe seg eller ta imot trøst fra omsorgspersoner. Barna har ofte et stort kontrollbehov. I lek vil de gjerne styre alt og kan reagere med sinne hvis de ikke får lov. De krever mye oppmerksomhet og vil gjøre alt for å få det, inkludert ting som oppfattes som negative. Det er vanlig at de protesterer

på instruksjon og innspill fra andre personer, så det er ikke rart om det blir mange konflikter under lek.

Vi bør også være oppmerksom på at barn med RAD kan ha aldersadekvate kognitive ferdigheter, mens de fungerer langt under normen når det gjelder følelsesmessige ferdigheter. Denne blandingen av å være smart, men umoden bidrar til å gjøre det vanskelig å forstå barnet. Dette forsterkes videre av at barnet kan virke helt normalt den første tiden på ny skole eller i ny klasse, for så å vise vanskene etter litt tid. Fosterforeldre kan oppleve å ikke bli trodd når barnet oppfører seg ekstremt vanskelig hjemme, men helt normalt når det blir observert av en utenforstående.

Som nevnt innledningsvis er et av de store paradoksene at barna har den indre kognitive modellen for sosial interaksjon som gjør avvisning og uro til det kjente og «trygge». Det gjør at de ofte fungerer best med mennesker de ikke kjenner så godt, men når nære relasjoner blir etablert, vil det søke det «trygge» ved å bruke energi på å skape avvisning. Disse barna gjenskaper relasjoner de har opplevd tidligere ved «å være imot» (Haarklou, 1998, s. 1), nesten som de var i trassalderen. En del av kjennetegnene sammenfaller med dem man for eksempel forbinder med ADHD, siden det er snakk om atferdsvansker. Men det å kun fokusere på atferdsvanskene gir et ufullstendig bilde av disse barnas vansker. En viktig forskjell er at barn med ADHD viser sine atferdsvansker uansett situasjon, mens for barn med RAD er vanskene mer situasjonsbetinget og knyttet til deres relasjoner til mennesker.

Tiltak

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hvordan vi kan arbeide med elever med RAD i skolen. Tiltakene kan være omfattende, men må også være ganske rigide. Jeg vil ikke legge vekt på faglige tiltak her, men heller på tilrettelegging av det sosiale. Når skolen vet at et barn med RAD skal begynne, må de sørge for å ha de ressursene som må til. Spesielt kreves det personer med særskilt omsorgskompetanse siden barnet vil ha ganske spesielle behov. Som nevnt er et kjennetegn på RAD at barnet kan virke normalt den første tiden på ny skole eller i ny klasse. Barnet kan fremstå som både veloppdraget og veltilpasset, og det kan ta uker før den vanskelige atferden inntreffer. RAD-barn trenger

likevel en base med noen få voksne omsorgspersoner, og helst bør de samme personene kunne stå i denne jobben på lang sikt. Skolen bør ha et par slike personer tilgjengelig slik at man kan unngå å sette inn vikarer ved sykdom. Når skolen ansetter disse personene, bør det også tenkes langsiktig, slik at man så langt det er mulig unngår utskiftninger. En annen grunn til å ha flere personer på det samme barnet er rett og slett at det er utrolig krevende å stå i den jobben i flere timer i strekk. Man bør derfor kunne arbeide i skift for å gi hverandre pauser i løpet av dagen. De som er sammen med barnet, skal kun ha dette som arbeidsoppgave. Og det må være klart for alle på skolen at de ikke skal settes til andre arbeidsoppgaver som går på bekostning av tiden med barnet med RAD (Scott & Monstad, 2010, s17).

Barn med RAD trenger en strukturert dagsplan slik at så mye som mulig er forutsigbart. Ideelt sett bør man ha et eget rom reservert for barnet, slik at det har en base det kan trekke seg tilbake til og holde seg avskjermet. Dette rommet skal ikke brukes av noen andre. I dette rommet er det fornuftig å ha en oversiktlig tavle som strukturerer dagen. Man kan da gjennomgå dagen og eventuelle endringer som måtte oppstå, for så langt som mulig å forberede barnet slik at man forebygger uroen det kan føle. Det er også lurt at planen viser hvem som er med barnet til alle tider. Tett kontakt mellom skolen og hjemmet er essensielt. Om det er fravær i personalet en dag, må hjemmet få beskjed. En av de viktigste jobbene til omsorgspersonen er å kunne tilrettelegge for mestringsopplevelser i sosiale situasjoner (ibid.). Man må kunne balansere det å skjerme barnet samtidig som det skal ha sosial trening, og det krever at man kan lese barnet bra nok til at man kan skjerme det når man ser at stressnivået blir for høyt. I praksis betyr det at hvis det er lek i en gruppe, vil man måtte ta barnet ut av situasjonen før det blir konflikt, altså mens det fortsatt går bra. Frilek fungerer ofte dårlig for disse barna. Det er bedre

å ha spill og leker med klare regler og rammer. Lek med jevnaldrende må tilrettelegges av voksne, siden lek med et barn med RAD ofte fører til konflikter. Lek bringer med seg instruksjoner og krav som gjerne fører til argumentasjon, krangel og mer avvisning. Skoler har ofte spesielle dager som aktivitetsdager, juleavslutninger og fester. På slike dager må skolen planlegge for at en kjent voksen er med barnet, fordi det medfører flere sosiale interaksjoner og mer stress, og dermed øker sjansen for utagerende atferd.

For å oppsummere vil jeg si at tiltakene skolen bør iverksette for elever med RAD, er at hver elev har noen få, faste voksenpersoner sammen med seg til enhver tid, skolen har et rom eleven kan bruke som fast base, eleven gis en strukturert hverdag med faste rammer slik at hverdagen blir forutsigbar, skolen har tett kontakt med hjemmet og de trener mye på sosial interaksjon – men start forsiktig i små grupper og med leker som har strikte regler. Unngå frilek i denne treningen.

Ellers har disse barna behov for mye omsorg og positive tilbakemeldinger. Så langt som mulig bør man unngå å skape en sosial treningssituasjon hvor man kan komme til å kritisere barnet eller stille spørsmål ved hva det gjør, fordi barnet tolker det som avvisning. Ut fra alt dette kan vi se at det kreves mye av skolen og de voksne omsorgspersonene som skal arbeide med RAD-barnet, så i neste avsnitt vil jeg si litt om hvilke egenskaper disse personene bør ha.

Omsorgspersonene i skolen

Personene som skal jobbe med barnet med RAD, tar på seg en psykisk krevende jobb fordi de må tåle å «stå i det», som det sies. Dette er absolutt ikke noe alle passer til, og skolen må vise hensyn til dette. De må tåle å stå nesten daglig i avvisningssituasjoner skapt av barnet. Det kan bety å bli skjelt ut, fryst ut og til og med utsatt for vold. Barna blir

Man må tåle å stå nesten daglig i avvisningssituasjoner skapt av barnet.

veldig gode til å finne de riktige knappene å trykke på hos omsorgspersonene sine slik at avvisingssituasjonene skapes (Ibid.). Den voksne må derfor være psykisk sterk og være klar over sine egne svakheter slik at han eller hun er forberedt på at barnet ønsker å skape disse situasjonene. Målet er jo at man skal skape en ny og god relasjon til barnet, så man må vise at man *er der* uansett, og at man faktisk liker barnet uansett (Ibid.). Dette innebærer i praksis at man må forsterke ønsket atferd ved å rose den, og man bør være presis, slik at barnet forstår hva som roses.

Kritikk av barnets atferd kan bringe med seg mange unødvendige konflikter, så man bør ta individuelle hensyn til hvilken atferd som bør ignoreres. Man trenger ikke å ta alle kamper som dukker opp. Barnet vil sannsynligvis banne, spytte, rape og sutre, men hvis man tar alle disse kampene, sliter man ut både barnet og seg selv. Atferd som ikke skal ignoreres, er det mer alvorlige, da særlig vold og ødeleggelse. Dette må få veldig klare konsekvenser, noe som gjerne bør klargjøres for barnet på forhånd. Det er viktig at man er konsekvent og klar med hensyn til hvilken atferd som gir hvilke konsekvenser (både belønning og straff). Det kan være hensiktsmessig å sette opp et belønningssystem, for eksempel ved at barnet tjener opp et visst antall klistremerker og får en konkret belønning etter kort tid. Sist, men ikke minst så krever grensesettingen og struktureringen overfor barnet at den voksne ikke mister besinnelsen og verken blir moraliserende eller sint på barnet. Unngå argumentasjon og vær nøytral og bestemt (Ibid.).

Avslutning

I denne artikkelen har jeg forsøkt å komme med noen konkrete råd til pedagoger som arbeider med elever som har RAD. Jeg er selv en av dem, og når jeg har gjennomgått litteraturen, har det vært betryggende å se at jeg har klart å få til en del av tiltakene som har vært anbefalt, om enn etter en del prøving og feiling. Men jeg mener som nevnt at det å måtte prøve og feile seg frem i en slik jobb skulle være unødvendig. Derfor er mitt håp at forskere og pedagoger kan samle sine erfaringer i en ressurs som kan brukes av alle. Denne artikkelen er et lite bidrag til å fremme dette.



Ida Olufsen Rud arbeider som lærer og spesialpedagog ved Jelsnes barneskole i Sarpsborg. Hun tar nå også videreutdanning i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge.

REFERANSER

- HAARKLAU, J.** (2003). «Emma tvert imot» – eller noe mer? Adoptivbarn med reaktive tilknytningsforstyrrelser eller tidlig følelsesmessig skade. *Skolepsykologi* nr. 5, s. 23–30.
- HERADSTVEIT, O.** (2015). Tiltak i skolen for elever med tilknytningsvansker. Nyheter om psykiske problemer. Hentet fra: <https://www.hjelptilhjelp.no/Psykiske-problemer-generelt/tiltak-i-skolen-for-elever-medtilknytningsvansker>
- PETTERSEN, I.N.** (2013). Ny tilknytning – ny start. *Fontene* nr. 10.
- SCOTT, C. & MONSTAD, M.** (2011). Tilknytningsforstyrrelse hos barn i fosterhjem. Hva kan fosterforeldre gjøre? *Fosterhjemskontakt*, nr. 3.
- SCOTT, C. & MONSTAD, M.** (2010). Tilknytningsforstyrrelse hos barn i fosterhjem med fokus på tiltak. *Spesialpedagogikk*, nr. 5.

FOR SK NINGSD DEL

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

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

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

Ungdomsskolelærernes erfaring med oppmelding til PPT og samarbeid med aktuelle aktører når elever oppfattes å ha konsentrasjonsvansker

Sammendrag

Konsentrasjonsvansker er et operativt begrep som benyttes hyppig i oppmeldingsmaler og sakkyndighetsrapporter og som begrunnelse for at elever får enkeltvedtak. Formålet med denne artikkelen er å forstå hvordan lærerne erfarer oppmelding og samarbeid når en elev oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. Lærerne beskriver at disse elevene ofte har et negativt atferdsmønster og et svakt læringsutbytte. I spørsmål relatert til samarbeid mener lærerne at foreldrene må skånes fra negative beskrivelser av eleven. Lærerne mener videre at tilretteleggingsforslag fra pedagogisk-psykologisk tjeneste er for tidkrevende og lite skolerelevant. Dette kan bidra til å skape en avstand mellom PPTs vurdering og det lærerne legger vekt på, noe som på sikt ikke tjener eleven.

Summary

Concentration difficulties is an operational term that is frequently used as an explanation in written referrals from schools, in registration templates and in expert reports from the counsellors in Educational and Psychological Counselling Service (EPCS). The purpose of this article is to understand how teachers experience enrollment and collaboration when a pupil is perceived to have concentration difficulties. Teachers' descriptions of pupils with concentration difficulties are perceived within a negative behavioral pattern and a weak learning outcome. In questions related to collaboration, the teachers protect the parents in guiding conversations by omitting negative descriptions of the pupil. They also mention that the proposals from the EPCS are time consuming and not school relevant. This can create a distance between the EPCS assessment and the teachers' focus, which would not help the pupil in the long run.

Nøkkelord

UNGDOMSSKOLELÆRERE
KONSENTRASJONSVANSKER
OPPMELDING
SAMARBEID

BENTE BORTHNE HVIDSTEN, høyskolelektor ved Høgskulen på Vestlandet og doktorgradsstudent ved Nord Universitet.

GUNVOR BIRKELAND WILHELMSSEN, førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet.

En rekke elever i skolen sliter av ulike årsaker med å konsentrere seg. I dagens skole tenker en gjerne at dette må være elever med en ADHD-diagnose eller vansker av sosi- oemosjonell art. Artikkelen konsentrerer seg om lærernes oppfatning av elever som ikke har de nevnte diagnosene, og hvor en ikke kjenner årsaken til manglende konsentrasjon. Begrepet *konsentrasjonsvansker* brukes ofte som begrunnelse ved tildeling av 1–4 timer spesialundervisning per uke i et enkeltvedtak (Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland, 2011). Dette er elever som kommer inn under de 20–25 prosent av elevene i grunnskolen som ikke får tilfredsstillende læringsutbytte (NOU 2009:18). Bekymringen er da at elever ikke sikres tidlig hjelp (Meld. St. 16, 2006–07; Meld. St. 21, 2016–2017), eller at kvaliteten på den hjelpen de mottar, ikke er tilstrekkelig tilpasset den enkeltes utfordringer (NOU 2009:18; NOU 2009:22; Nordahl mfl., 2018).

Henvisninger til PPT har økt (Aasen mfl., 2010; Nevøy & Ohna, 2014), spesielt i høyere klassetrinn, etter at Kunnskapsløftet (2006) trådte i kraft (Nordahl & Sunnevåg, 2008). På ungdomstrinnet får 9,9 prosent spesialundervisning på 7. trinn, og på 10. trinn er tilsvarende tall 10,7 prosent (Udir 2017–18). En årsak kan være innføringen av de nasjonale prøvene og at disse benyttes som kartlegging og dokumentasjon på elevens utfordringer (Hausstätter, 2013; Gunnulfsen & Møller, 2016).

Ungdomsskolelærere har i større grad enn lærere på barnetrinnet formell kompetanse i fagene de underviser i (Udir, 2017–18), men kan mangle kunnskap i å ivareta elev-

mangfoldet (Bele, 2010). Derfor er det av betydning å få innsikt i lærernes erfaringer med elever de oppfatter har konsentrasjonsvansker (Westerhof & Knudsen, 2016; Stray 2013), gjennom problemstillingen:

Hva bidrar til at lærere på ungdomstrinnet vurderer at en elev har konsentrasjonsvansker, og hvilke erfaringer har de med oppmelding og videre samarbeid rundt eleven?

Lærerne i denne undersøkelsen ble bedt om å beskrive hva de legger til grunn for å melde en elev med konsentrasjonsvansker til sakkyndig vurdering, og fortelle om sine erfaringer med samarbeid med interne og eksterne aktører. PPT er den eksterne aktøren som lærerne i hovedsak fremhever.

Bakgrunn

Jensens forskning (2008) bidrar til å forklare hvordan en kollektiv oppfatning av en elev kan oppstå. Han påpeker at lærere benytter hverandres praksiserfaringer i større grad enn andre yrkesgrupper. En negativ beskrivelse av en elev kan dermed bidra til å sementere bildet av elevens utfordringer (Damsgaard, 2014 ref. av Mosvold & Ohnstad, 2016) eller «fryse en oppfatning» (Sfards, 2008). Denne oppfatningen kan sette seg som en sannhet som lærerne handler etter i møte med eleven (Junge, 2013). Junge skriver videre at da hun viste ungdomsskolelærere filmopptak av deres egen undervisning, ble de positivt overrasket over at eleven de oppfattet som «lite motivert» faktisk var aktiv i gruppearbeid. I påfølgende samtaler valgte de likevel å beskrive eleven som svak og lite motivert. Forskningsresultater viser at det er mye støy i norske klasserom (Bru, 2009). Dette kan bidra til at læringsmiljøet i klasserommet blir utfordrende for alle. Terskelen for hva hver enkelt lærer karakteriserer som støy, er individuell. I den forbindelse kunne det derfor vært interessant å undersøke om det er en sammenheng mellom den økende graden av konsentrasjonsvansker som begrunnelse for oppmelding til PPT og i enkeltvedtak (Knudsmoen mfl., 2011), og støy i klasserommet.

Læreren handleringer har omfattende innvirkning på det som skjer i klasserommet, og på kvaliteten på samspillet mellom lærer og elev (Valle, 2014; Aspfors & Valle, 2017).

I en studie med siste års lærerstudenter mente disse at en generell, tilpasset opplæring jf. Opplæringsloven § 1.3 er tilstrekkelig for en ukonsentrert elev (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018). På sikt kan dette imidlertid føre til at eleven med konsentrasjonsvansker får et segregert tilbud. Lærere på ungdomstrinnet underviser i fag der de har formell kompetanse (Udir 2017–18), og de benytter i stor grad resultatene fra de nasjonale prøvene for å måle elevens kunnskap i fagene (Gunnulfson & Møller, 2016). Kan en lærers fagkompetanse også bidra til å forme oppfatningen av en ukonsentrert elev? Analyser av svarene til siste års lærerstudenter (N=80) med fordypning i realfag indikerer at de forklarer elevens utfordringer ut fra et individperspektiv, mens studenter med humanistiske fag i større grad vektlegger relasjonen mellom læreren, lærestoffet og eleven (Hvidsten & Wilhelmsen, 2018).

Haugen (2019) vektlegger hvordan skolen kan forholde seg til at en elevs væremåte vekker bekymring. Dette samsvarer også med veilederen til UDIR. Haugen fremhever betydningen av at skolene bør ha et godt ressursteam der lærere får diskutert eleven *før* de kontakter sentrale hjelpeinstanser som PPT, BUP og barnevernet, men også foresatte.

Metode

Studien vi presenterer her, er forankret i en fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon. Analysen har som mål å beskrive «virkeligheten», fortolke beskrivelsene og forstå hva deltakernes virkelighet handler om (Hoel, 2011). En hermeneutisk tilnærming er å være bevisst ens egen for forståelse og at denne kan påvirke både hvordan man utformer intervjuguiden og hvordan man beskriver og analyserer deltakernes utsagn (Gadamer, 2012). Vi har derfor vært bevisste på å la temaene fremtre på deltakernes egne premisser innenfor rammene vi har satt i intervjuene.

Når deltakernes erfaringer og oppfatninger analyseres, er målet at dette skal bidra til ny kunnskap om fenomenet som belyses (Gadamer, 2012; Husserl, 1997). De subjektive utsagnene får et erkjennelsesinnhold gjennom deltakernes valg av ord og bidrar til å forme en virkelighetsoppfatning (Wittgenstein, 1993).

Metodedesignet ble valgt for å komme tett på prak-

sisfeltets kunnskapsbærere. Denne undersøkelsen presenterer således lærerens erfaring med oppmeldingsrutiner til PPT og deres erfaringer med samarbeid med interne og eksterne aktører når en elev oppfattes å ha konsentrasjonsvansker.

Semistrukturert intervju

Intervjuguiden ble delt inn i ulike temaer, og de som presenteres her er knyttet til konsentrasjonsvansker, oppmelding til PPT og samarbeid. Et semistrukturert intervju er en delvis strukturert samtale. Her dominerer samtaleformen fremfor intervjuguiden (Nilsen, 2012; Postholm, 2005). I semistrukturerte intervjuer legges det vekt på deltakernes praksis, intensjoner og handlinger (Grønmo, 2004; Postholm, 2005). Når de forteller om sine erfaringer og sin virkelighet, vil deres utsagn berike datamaterialet (Lock & Strong, 2014; Tjora, 2017).

Undersøkelsens hovedspørsmål er delt inn i tre temaer: a) begrepet *konsentrasjonsvansker*, b) oppmelding av elever med konsentrasjonsvansker og c) samarbeid med interne og eksterne aktører.

Lærerne ble intervjuet enkeltvis ut fra tema i intervjuguiden, tabell 1. Stort sett ble spørsmålene stilt i kronologisk rekkefølge hvis ikke deltakernes utdypninger underveis gjorde det naturlig å endre rekkefølgen.

Analysen

En hermeneutisk sirkelanalyse er å lytte på opptakene av intervjuene og vurdere transkriberingen flere ganger før informasjonen sorteres etter intervjuguidens tema (Baun & Clarke, 2006). Under temaene konsentrasjonsvansker, oppmelding og samarbeid oppsto ulike underkategorier ut fra ordene og forklaringene som deltakerne benyttet. Det var også viktig å få frem de fylldige formuleringene i kombinasjon med fortetningsprosessene, altså hvor mange som mente det samme om ett og samme tema. Fenomenologiens rolle i denne sammenheng er å se nærmere på hva som viser seg når det gjelder fenomenet *konsentrasjonsvansker*, og å se analysen i en ny sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015; Wolf, 2002). Dette vil kunne avdekke ny kunnskap som gir en ny virkelighetsoppfatning (Wittgenstein, 1993) i møte med elever som

TABELL 1. Intervjuguide

TEMA	SPØRSMÅL
a) <i>Eleven som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker</i>	Hva kjennetegner en elev med konsentrasjonsvansker?
b) <i>Erfaringer med oppmelding av elever med konsentrasjonsvansker</i>	Hva gjør dere når dere får mistanke om konsentrasjonsvansker hos elever? Hvilke rutiner har dere for oppmelding av elever med konsentrasjonsvansker til PPT? – <i>Har dere skrevet pedagogiske rapporter til PPT der dere beskriver elever med konsentrasjonsvansker eller konsentrasjonsproblemer?</i> Hvordan mener dere malene til de pedagogiske rapportene fungerer når dere skal melde opp elever med konsentrasjonsvansker? – <i>Hvordan kartlegger dere elever som viser konsentrasjonsvansker?</i> Hvilken veiledning har dere mottatt fra PPT når en elev er utredet for konsentrasjonsvansker? – <i>før, etter og under?</i>
c) <i>Samarbeidserfaringer med eksterne aktører i forbindelse med elever som sliter med konsentrasjonen</i>	Hvilke betydning har samarbeid med foresatte? Andre instanser? – <i>Hvordan opplever dere samarbeidet med PPT når det gjelder elever som har konsentrasjonsvansker?</i>

defineres med konsentrasjonsvansker. I diskusjonskapitlet vil vi se på resultatene av vår studie sett i lys av annen relevant forskning.

Deltakerne

Når vi skulle rekruttere deltakere til denne studien, var det viktig å få informanter som hadde erfaring med elever med konsentrasjonsvansker, oppmelding til PPT og samarbeid med interne og eksterne aktører rundt eleven (Flyvbjerg, 2006). Kriteriet for å få delta i undersøkelsen var at lærerne jobbet på ungdomstrinnet og hadde mer enn tre års erfaring som lærere. Først ble rektorene ved de aktuelle skolene kontaktet på telefon og informert om prosjektet. Seks av ti rektorer takket ja da de hørte at temaet

var elever som oppfattes å ha konsentrasjonsvansker. I etterkant mottok rektorene den godkjente NSD-søknaden og videreformidlet denne til sine ansatte med mer enn tre års erfaring. Resultatet ble tretten lærere med alt fra 3 til 40 års erfaring. De ble videre kontaktet på telefon, og tid og sted for intervjuet ble avtalt. I den første telefonsam-

talen, før gjennomføringen av intervjuet, ble det tydelig formidlet at det ikke her fantes rette/gale svar, men at vi ønsket at de skulle dele sine erfaringer med oss om elever med konsentrasjonsvansker.

Intervjuene fant sted på lærernes egen arbeidsplass, det vil si i deres naturlige omgivelser (Yin, 2009). Tabell 2

TABELL 2. Fakta om informantene (N=13): Lærererfaring og skole, kjønn, utdanning og undervisningsfag.

ÅRS ERFARING SOM LÆRER V/ SKOLE	KJØNN (K/M), NR.	UTDANNING OG FORDYPNING	UNDERVISER I:
5 år byskole 1	M1	2 års lærerutdanning (halve utd.) + årsenhet i norsk, samfunnsfag og KRLE.	Norsk, samfunnsfag, KRLE + valgfag: «Forskning i praksis».
9 år byskole 1	K2	4-årig lærerutdanning m/matematikk (30 studiepoeng), naturfag (30 studiepoeng). Videreutdanning i mat og helse (30 studiepoeng) og IKT.	Matematikk, naturfag + valgfag: mat og helse.
6 år byskole 2	K3	Universitetsutdanning i fransk, engelsk og latin.	Fransk, engelsk, KRLE, utdanningsvalg.
10 år byskole 3	K4	Allmennlærer med fordypning i historie, kunst og håndverk.	Kunst og håndverk, avdelingsleder i ressursteamet.
10 år byskole 3	M5	Allmennlærer. Har en uferdig master i norsk.	Norsk og samfunnsfag
5 år byskole 4	M6	Allmennlærer med utenlandsk opprinnelse.	Norsk, engelsk + valgfag: «Internasjonalt samarbeid».
29 år byskole 4	M7	Allmennlærer med fordypning i matematikk, naturfag, kroppsøving.	Matematikk, naturfag, kroppsøving. Er også rådgiver i 20 % stilling.
4 år bygdeskole 5	K8	Allmennlærer med fordypning i engelsk, kunst og håndverk. Videreutdanning i spesialpedagogikk.	Spesialpedagog i basegruppe med fem elever. Hun har de fleste fag her.
3 år bygdeskole 5	K9	Allmennlærer med fordypning i mat og helse og samfunnsfag. Videreutdanning i spesialpedagogikk og psykisk helse.	Spesialpedagog i alle fag for 2 elever med særskilte behov.
15 år bygdeskole 6	M10	Universitetsutdanning i sosiologi, nordisk og samfunnsfag. Pedagogikk og spesialpedagogikk fra høyskole.	Norsk, samfunnsfag + noen spesialpedagogiske oppgaver.
10 år bygd 6	K11	Universitetsutdanning i samfunnsfag, kulturvitenskap, engelsk og PPU.	Engelsk, mat og helse, KRLE, svømming.
9 år bygdeskole 6	K12	Faglærer i praktisk-estetiske fag, interkulturell pedagogikk + tar videreutdanning i norsk.	Norsk, KRLE og musikk.
40 år bygdeskole 6	M13	Allmennlærer (3 år) med matematikk. Videreutdanning i KRLE og data.	Matematikk, naturfag, engelsk, KRLE. Dataansvarlig i kommunen.

viser deltakernes skole, lærererfaring, kjønn, utdanning og undervisningsfag.

Som vist i tabell 2 var tre deltakere universitetsutdannet, en var faglærer, mens de resterende ni var allmennlærere. To hadde videreutdanning i spesialpedagogikk og arbeidet med segregerte grupper. Det er syv kvinner og seks menn som deltar. En kan ikke generalisere funnene ut fra tretten deltakere, men resultatene kan gi viktige bidrag til forskningstemaet når de ses i lys av annen forskning om samme tema.

Etiske vurderinger

Undersøkelsen er godkjent av NSD, og deres retningslinjer er fulgt. Dette betyr at deltakerne fikk informasjon om at de kunne trekke seg før, under eller etter intervjuet. De fikk også informasjon om at anonymitetskriteriene fra NSD blir fulgt, og at lydopptak ble slettet når transkriberingsarbeidet var ferdig. Intervjuene varte mellom 40 og 70 minutter, og alle fikk tilbud om å lese transkripsjonen av sitt intervju, men kun tre av tretten ønsket dette. Disse tre hadde ingen kommentarer til transkriberingsteksten. Lincoln & Guba (1985) kaller denne metoden *member-checking* og mener den bidrar til å gjøre studien gyldig og troverdig.

Resultater

Alle lærerne informerte om at de seks aktuelle skolene har ressursteam bestående av spesialpedagog, sosiallærer og rektor. Når lærerne melder behov for hjelp angående en elev, kommer noen fra teamet og observerer eleven i klassen for å se om de er enige og støtter lærernes opplevelser og vurderinger. Deretter følger kartlegginger før skolen eventuelt oppmelder eleven til PPT.

Kjennetegn på en elev med konsentrasjonsvansker

På spørsmål om hva som kjennetegner elever med konsentrasjonsvansker, nevner syv at konsentrasjonen er spesielt utfordrende for gutter. Tolv av tretten forklarer konsentrasjonsvansken hos eleven som utagerende atferd. Eksempler på dette er:

... og de gjør gjerne ting som er uakseptable, blir klovner eller hyler og skriker, eller ... (K3)

Han sitter og raper, promper, skriker, og så skal han gjerne prøve å være vittig. Plutselig kan han rope «god natt» og tro at det er litt morsomt ... men så er det bare forstyrrende. (K9)

Lærerne mener elever med konsentrasjonsvansker kan ha en atferds- eller lærevansker, at de kan ha ADHD, eller at det er vanskelige forhold i hjem eller skole. Dette kan indikere at fenomenet konsentrasjonsvansker forstås ut fra et individperspektiv eller ut fra vanskelige oppvekstvilkår. En informant, M10, fremhever at eleven da har «problem med å holde fokus og mangler utholdenhet». Flere av lærerne bruker betegnelser som indikerer lærevansker: Eleven forstår ikke, evnene strekker ikke til, de får ikke tak i meningen eller det blir for «skolsk» for dem (M1 og M5). Lærerne ser elever med «manglende mestring» og M1 utdyper: «Men jeg er ganske sikker på at det er en sammenheng mellom mestring og konsentrasjonsvansker». De fremhever også at manglende mestring får en negativ innvirkning på motivasjon og lærelyst. Elever med konsentrasjonsvansker blir vurdert som sosialt svake og noe klønete i relasjoner med medelever. Noen kan imidlertid ha en høy status i en viss elevgruppe og prøver å være den kule ved å hevde seg på områder der de ikke mislykkes. Andre derimot vurderes til å ha en generelt lav status og vil helst være usynlige. Disse elevene kan melde seg helt ut for å få en pause fra krav de ikke kan innfri. Begge rollene kan brukes for å beskytte seg selv, påpeker enkelte lærere.

Lærernes erfaringer med oppmelding

De to spesialpedagogene uttrykker at det er nyttig å drøfte eleven med ressursteamet når den pedagogiske rapporten skal utarbeides. De andre deltakerne gir ressursteamet muntlige beskrivelser fremfor å gi fra seg skriftlige observasjoner. Noen forteller at de rett og slett melder seg ut når eleven utredes.

Det er ikke mitt ansvar lenger. Det er rektor sitt. Jeg har meldt fra. Jeg benyttet rådgiver og sosialpedagog, for vi har en sånn her. Dette er et eget stammespråk – det med å melde opp. (M1)

Lærerne beskriver at oppmelding av en elev er utfordrende, og bruker uttrykk som «stammespråket», «rapportspråk»

(M1), «internt skjema» (K2) og «en pedagogisk rapport innenfor det språket» (K3) om utarbeidelse av teksten. Alle mener imidlertid at ressursteamene fungerer tilfredsstillende. Siden lærere kan vurdere en elev ulikt og være uenige om behovet for oppmelding til PPT, kan en gjennomgang i ressursteamet bidra til å avklare om skolen selv har ressurser til å løse elevens utfordringer eller ei.

Da snakker vi med rådgiver og med ledelsen om det, og diskuterer med dem. Og så prøver vi å gjøre noen tiltak her på skolen for å se om vi kan konkretisere ting, og samtale med foreldrene. Vi prøver å finne ut om det kan være noe på hjemmebane eller noe annet som gjør at de ikke kan klare å konsentrere seg. (K12)

Å ha en gjennomgang i ressursteamet blir også en vurdering av ressursbruk. Skolens begrensede antall spesialpedagoger og PPTs begrensede kapasitet nevnes av alle deltakerne.

Det fremkommer at resultater av nasjonale prøver ofte benyttes i utredning av eleven. Den viser hva eleven mestrer / ikke mestrer. Hvis sosiallærer, rådgiver eller spesialpedagog foretar kartlegging av eleven, kan lærers beskrivelse påvirke valg av kartleggingsmateriell for å finne elevens utfordringer i ulike fag. De fleste nevner at rektor godkjenner kvaliteten på den pedagogiske rapporten før den sendes til PPT. Informant K2 hevder at beskrivelsen av eleven ikke kan være helt objektiv, for da vil ikke skolen få ekstra ressurser. Informant M13 har opplevd at elever meldes til PPT uten at ressursteamet har observert eller utredet eleven:

Men jeg må jo si at det ikke har skjedd med noen av mine elever. Men jeg har hørt noen uttale seg veldig tydelig om elever uten at de har sett dem, og det mener jeg er totalt meningsløst. (M13)

Lærerne ønsker en pedagogisk rapportmal som kan gi et mer nyansert bilde av eleven. Dagens maler vurderes som kompliserte og vanskelige å anvende. Flere informanter, M5, K4, M1, K2, K4 og M7, foreslår at det kommer inn flere spørsmål og åpne felt for observasjoner og beskrivelser.

Jeg kan vel ikke si at det er enkelt å fylle ut en pedagogisk rapport uten å ha sett en annens arbeid. Det er ikke sånn at: Oh-ja, er det det du mener! Er det det du vil ha! (M5)

Litt flere store felt hvor en kan fylle ut tanker og følelser du har der og da. For det er ikke sikkert disse passer inn i skjemarutene. Ofte føler en at en må krysse av en plass, selv om en ikke er helt enig. (K2)

Malene, slik de er i dag, kan lukke for beskrivelser som lærere ønsker å få frem i oppmeldingen til PPT, og rent praktisk er den elektroniske malen begrensende og tungvint.

De fungerer ganske dårlig. Det første problemet er at de må fylles ut digitalt. Hvis du blir avbrutt i arbeidet, kan du ikke lagre – så en kan miste alt som er skrevet. Og så stopper de opp på en ting som må være med, men som kanskje ikke er relevant i saken. Dette oppleves som firkantet, egentlig! (K4)

Den gir meg ikke anledning til å beskrive eleven sånn som han er, eller som jeg oppfatter ham. Det er ikke rom for nyansene ... (M1)

Nei, den er så avskrekkende at du venter lenger enn du bør. Det er litt synd, fordi du tenker at du heller vil prøve å løse dette mest mulig selv, fordi skjemaene er så tunge og så vanskelige at ... du gjerne ikke går den veien. (K2)

K11 og K12 mener flere spørsmål vil gjøre den pedagogiske rapporten mer konkret, mens de elleve andre ønsker å gi rikere beskrivelser av eleven.

Oppfattelsen av den individuelle opplæringsplanen (IOP)

Et tema som lærerne tok opp utenom intervjuguiden, var individuelle opplæringsplaner (IOP) som følger eleven fra barnetrinnet som informasjonsmateriell. Flere mener kvaliteten og ordbruken i disse er verken beskrivende eller objektive, og de er betenkte over hvordan eleven er beskrevet.

Når vi får beskrivelser av elever fra barneskolen, blir jeg rystet. Det er nærmest karakterdrap. (M1)

Vi har altfor mange elever som ikke har vært plukket opp på barneskolen. Det er typisk at disse går under konsentrasjonsvansker fordi at de bare har blitt holdt gående på barneskolen. (K4)

Det alarmerende er jo hvis det er mange saker på ungdomsskolen. Det må bety at det er for dårlig avdekking på barnetrinnet, sant? (M7)

Uttalelsene kommer fra lærere ved tre ulike skoler, noe som kan indikere at IOP-er som har vært benyttet på barnetrinnet oppfattes som unyanserte og mangelfulle.

Samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)

Alle deltakerne har samarbeidet med PPT, og fem skisserer positive erfaringer med god veiledning og relevante råd.

Nå har jeg jobbet her i to år, og veiledningsressursen har fungert veldig godt. Vi har en fast rådgiver tilknyttet her på skolen, og vi har faste PPT-dager hele året. Da får vi gjerne veiledning i forkant på elever som vi lurte på om vi skal melde opp, og da kan det komme konkrete tips som gjør at vi kan prøve noe annet først. (K8)

Åtte deltakere er mindre fornøyde med veiledningen.

Nei, jeg synes ikke veiledningen er så god. De har vært inne og observert begge to, men jeg har ikke fått noen tilbakemelding. Det har ikke vært noe møte heller. Når jeg har spurt om de kan observere forskjellige ting, så har jeg ikke fått tilbakemelding. Jeg vet at vi skal ha et møte snart, men det er en stund siden de var her og observerte. Det hadde vært nyttig for meg å få observasjonene og tankene deres i forkant. Bare noen stikkord, men jeg har ikke hørt noe – ingenting! (K9)

Fire deltakere fremhever at rådene og anbefalingene fra PPT er lite praksisnære. På spørsmål om hvordan anbefalte tiltak fra PPT fungerer i skolehverdagen kommer slike kommentarer:

... det er jo det som kanskje er vanskelig ... du får en del tips på at sånn og sånn kan du gjøre ... og så er det det å følge opp og klare det. (M7)

For å si det sånn: PP-tjenesten er etter min oppfatning ... psykologutdannet. Noen er pedagoger, men de har jeg i mindre grad møtt ... Og i den grad de er der, så er det skrivebordspedagoger. (M5)

Jeg håper de har for mange saker – for hvis ikke, er de inkompetente. (M1)

Deltaker K2 forteller om en svaksynt elev som fortalte at han ikke ville skille seg ut i forhold til sine medelever. Tiltakene fra PPT var å benytte uthevet tekst (A3-ark), noe eleven følte var stigmatiserende.

Han ville heller komme stille og rolig fram og spørre etter timen (K2)

Noen etterspør konkrete tiltak fra PPT som kan passe for lærere:

Ja, sant! Noen er jo veldig godt inne i situasjonen til en lærer som har 28 elever samtidig, og vet hva som er realistisk! Hvis de sier til læreren at her er det fem ulike elever som trenger en personlig oppfølging med timesats, så får vi ikke det til. Så det gjelder å tenke gruppe! Hva kan vi få til i en gruppe eller eventuelt i en halv klasse? Så noen er veldig realistiske, og av dem får jeg de beste tipsene. (M10)

Flere deltakere tar opp hvordan PPT benytter sine ressurser i sakkyndighetsarbeidet. De påpeker at erfaringer lærere har, burde vektlegges i større grad når utredningsarbeidet pågår. De mener at anbefalingene fra PPT er ressurskrevende å følge. K9 føler PPT ikke har tid og sier: «De driver og springer rundt, føler jeg!»

Oppsummert opplever åtte av tretten at veiledningen og samarbeidet med PPT er lite anvendelig, og at PPT er delvis fraværende. Tiltakene som foreslås, passer ofte ikke inn i lærernes hverdag. Noen opplever også at forslagene har vært prøvd tidligere uten positive resultat.

Samarbeid med barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP)

Alle deltakerne nevner at de har samarbeidet med BUP. Syv mener de har fått mye positiv informasjon ved å få delta på fellesmøter, men opplever institusjonen stort sett som fraværende. Fire lærere sier det er for mange skriv og skjema

fra BUP i stedet for tilstedeværelse på møter og i klassen. «BUP er ikke skolsk, men helseorientert», påpeker en deltaker. De opplever likevel at fagfolkene ved BUP lytter:

Vi har fått litt prioritet (nevner en sjelden diagnose), så vi fikk en økt med psykolog fra BUP som fortalte oss litt om traumer, og hvordan vi kan forholde oss ... og hvordan jobbe med elever som har sterke traumer. (M5)

Samarbeid med barnevernet

Vel halve utvalget har hatt, eller har, samarbeid med barnevernet. Ved én skole er lærerne (M6 og M7) tydelige på at barnevernet har vært til hjelp, mens andre mener det må være veldig alvorlig før de melder fra til denne instansen. De opplever samarbeidet som ensidig, fordi informasjonen kun går én vei. Lærerne informerer, men da alt er taushetsbelagt, kommer ingen informasjon eller veiledning i retur.

Å sende bekymring om elever er en tøff vei å gå. Du prøver i det lengste med foreldrene, men det er jo skolen sin politikk og oppgave. Men må det meldes, så gjør vi det, selvsagt. (K8)

Flere deltakere har elever de er bekymret for, men en informant forteller at ledelsen ikke ønsker å melde tilfellet til barnevernet.

Samarbeid med foresatte

Deltakerne ser behovet for foreldrekontakt, men opplever denne som utfordrende. Seks lærere mener at foresatte ikke kan presenteres for all informasjonen de har om eleven. Argumenter for å holde tilbake informasjon er av hensyn til de foresattes følelser og for å avverge eventuelle sanksjoner fra foresatte overfor elevene (K9). Svarene her tolkes som at lærerne opplever et ubehag når de tar opp negative temaer. Hvis en elev faller utenfor sosialt, kan lærerne dekke over dette og være mer positive i beskrivelsene overfor foresatte. Resultatet kan bli at den individuelle opplæringsplanen – et felles dokument mellom hjem og skole – blir unyansert. Dette kan få konsekvenser for elevens manglende fremgang og utvikling og påvirke hvordan faglærere tilrettelegger for eleven.

Dilemmaet med IOP er at vi må sende noe tilbake til foreldrene som viser litt fremgang. For det er vi som skal sørge for fremgang med hensyn til målene som er satt. Og noen ganger får jeg mistanke om at lærerne skriver litt fremgang selv om de ikke har hatt det. (M6)

K4 antar at «atferdsvanskene viser seg på skolen og ikke i hjemmet» og mener det derfor ikke er nødvendig å nevne alt for foreldrene.

Jeg er opptatt av å ikke sende det videre til foreldrene. Ikke fordi at de ikke skal vite om det, men fordi eleven har atferdsproblemer på skolen ... Da er det skolen som må gjøre noe med det, for det er veldig lite foreldrene kan gjøre noe med at ... han fant på ett eller annet tull i dag. De er jo ikke her. (K4)

Nyansene i utsagnene viser at lærerne er reflekterte og etterstreber å oppnå en god relasjon med foresatte. M5 og K9 mener foreldresamarbeidet kan være krevende av flere årsaker, som for eksempel når familiesituasjonen er utfordrende.

Skolene ønsker ofte at foreldre følger eleven tettere opp, men M10 vet at dette ikke alltid kan forventes. På den andre siden nevner tre lærere ressurssterke foresatte som krever mer tilrettelegging av skolen. Læreren med 40 års yrkeserfaring, M13, forteller at det å være åpen, direkte og ærlig er nødvendig for å få en god relasjon med foresatte:

Jeg synes samarbeid med hjemmet er langt bedre når vi snakker rett ut; kaller en spade for en spade, og bruker spaden mer konstruktivt. Nei, det har noe med respekt å gjøre i alle sånne forhold ... Det gjelder som i de fleste områder i livet at ... hvis du møter mennesker med respekt, og prøver å se ting fra deres synsvinkel, og se på hjemmesituasjonen som en ressurs som vi skal trekke med i arbeidet for elevens beste, så ... tenker jeg ... det er langt mellom foreldre som ikke er med på et sånt samarbeid. Jeg har ennå ikke truffet dem. (M13)

Ellers trekker ti av deltakerne uoppfordret frem kollegaene som sine beste samarbeidspartnere. Med dem snakker de om enkeltelever, både formelt og uformelt. To lærere, M1 og M13, velger å ta direkte kontakt med rektor i elevsaker.

De to spesialpedagogene, K8 og K9, ønsker seg flere kollegasamtaler om elevene og en større vilje hos faglærere til å inkludere elevene i undervisning i stedet for å trekke dem ut av timene. De ser behovet for en tettere og åpnere dialog med faglærerne om eleven med konsentrasjonsvansker.

Diskusjon

Oppfatninger av eleven med konsentrasjonsvansker

Oppfatninger av eleven med konsentrasjonsvansker

Deltakerne i denne undersøkelsen beskriver en elev med konsentrasjonsvansker som en gutt med utagerende atferd eller en elev med lære vansker, diagnosen ADHD eller vanskelige forhold i hjem og skole. Disse vanske- og diagnoseområdene har det i lang tid har vært satset på i offentlige føringer og innen ulike pedagogisk skoleringer (NOU 2009:18; Nordahl mfl., 2018).

For å være konsentrert og finne mening med den aktuelle oppgaven må eleven ha en viljestyrt oppmerksomhet (Domsch, 2014; Stray, 2013). Eleven må kontinuerlig ignorere andre mentale prosesser. Årsakene til manglende kapasitet på dette området kan være mange. Siden konsentrasjonsvansker ikke har status som en diagnose eller sykdomstilstand, oppfattes den mer som en av flere symptomforklaringer på en primærvanske innenfor en diagnose. Mathisen & Vedøy (2012) fremhever imidlertid at diagnoser er en drivkraft for å få utløst timer til spesialundervisning. Deltakernes beskrivelser av elever med konsentrasjonsvansker er knyttet opp mot et negativt atferdsmønster og et svakt læringsutbytte. Søkelyset rettes i liten grad mot de stille elevene eller de med gode evner som ikke konsentrerer seg tilstrekkelig.

Oppmelding

Det er viktig at eleven med sine utfordringer blir hørt når ressursteamet, i samarbeid med lærerne, starter observasjonsarbeidet sitt. Dette er vesentlig for valg av kartlegging og for videre henvisning. Dette vil også lette tidspresset når sakkyndighetsarbeidet starter, og vedtak skal vurderes (Haugen, 2019).

Hvis eleven over tid ikke viser fremgang med hensyn til læringsmålene, kan lærere med foresattes samtykke melde eleven opp til utredning hos PPT. På spørsmål om hvem

som utarbeider en pedagogisk rapport til PPT, sier alle at det er ressursteamet ved skolen. Dette samsvarer med annen forskning om dette temaet (Opdal & Svenkerud, 2019). Elleve av deltakerne forteller at de gir muntlige beskrivelser av eleven til teamet, som observerer og kartlegger eleven videre. Spørsmålet er om lærerens beskrivelse av eleven påvirker teamets oppfatning. Siden medlemmene i ressursteamet har hatt denne typen oppgaver over lengre tid, kan utførelsen og tankemønsteret styre og legitimere etablert praksis (Douglas, 1989). Deltakerne uttrykker at oppmelding er noe ressursteamet kan bedre enn dem, da de selv mener at de ikke behersker «oppmeldingsspråket». Malene som benyttes i de to aktuelle kommunene, har en underoverskrift der *oppmerksomhet og konsentrasjon* benyttes. Kan dette legge føringer for hvordan eleven beskrives, og bidra til at elever meldes opp for konsentrasjonsvansker uten at dette er et reelt problem?

Stenberg (2006) har gjennomført en studie om PP-tjenestens tilnærming til problematferd i skolen hvor han blant annet så på skolens henvisninger. Konklusjonen var at de pedagogiske rapportene begrenser rike beskrivelser av elevens utfordringer på grunn av forhåndsbestemte kategorier. Ikke bare vil informasjonen i malen ha noe å si for hvordan elevens utfordringer forstås og oppfattes, men også for hva som vektlegges og fylles ut (Stenberg, 2006). I Stenbergs studie påpekte samtidig rådgiverne i PPT at de pedagogiske rapportene fra ressursteamet ofte måtte utbedres da de inneholdt for generelle beskrivelser av eleven. Dette kalte rådgiverne for A4-henvisninger, som gjorde det utfordrende å få synliggjort vansker eller problemer som ikke så lett lar seg kategorisere. Når også malenes rammer er individrettet, kan dette føre til at lærere kun ser problemer som er knyttet til eleven. Dermed ser de ikke hva skolen selv bidrar med, eller problemet ut fra et relasjonelt eller samfunnsmessig og kulturelt perspektiv (Tangen, 2012; Hvidsten, 2014; Hustad, 2016; Fasting, 2015; Karlsen, 2016). Hvis elevens eventuelle vansker ikke beskrives ut fra et helhetsspektiv, kan motstridende syn og forventninger mellom skole og PPT bli resultatet.

Det påpekes i ekspertrapporten fra Nordahl mfl. (2018) at PPT i for liten grad er ute i skolene for å observere og

veilede. Dermed får ikke skolene nok assistanse, kunnskap og kompetanse som kunne ha bidratt til å avdekke elevens behov og årsaken til konsentrasjonsvanskene. Spørsmålet er om oppmeldingsmalene og de nasjonale prøvene gir tilstrekkelig informasjon om eleven til å kunne iverksette relevante tiltak (Gunnulfsen & Møller, 2016).

Etter oppmelding. Hva skjer da?

Det som vekker frustrasjon hos enkelte deltakere, er negative beskrivelser av eleven i de individuelle opplæringsplanene (IOP) som barneskolelærerne har benyttet, og som videreformidles som informasjon til ungdomsskolen. Dette kan blant annet handle om at lærere på barnetrinnet ikke har sett fremskritt hos eleven.

De fleste deltakerne i undersøkelsen mener at PPT bør være nærmere skolehverdagens utfordringer når de foreslår tiltak eller tilrettelegging. De ansatte bruker 70 prosent av sine stillinger på sakkyndighetsarbeid, og de jobber under tidspress (Nordahl mfl., 2018). Avstanden til hva som skjer i skolene, og hva som blir foreslått som tilrettelegging for elevene, blir for lite konkret og gjennomførbart (Skrtic, 1991). Deltakerne opplever at PPT er for lite «skolsk». Dette kan indikere at lærerne ikke ønsker forandringer i sin profesjonsutøvelse, da det å forholde seg til eksterne føringer kan by på forandringer de ikke har kapasitet til. Ifølge Nordahl & Haustätter (2009) viser elever som mottar spesialundervisning, generelt en betydelig lavere arbeidsinnsats enn andre elever. Da må lærere i større grad være lyttende omsorgspersoner og etablere et godt læringsmiljø som gir økt læringsutbytte også for disse elevene (Rutter, 2006; Hattie, 2009; Nordahl & Haustätter, 2009). I den sammenhengen er det avgjørende å observere hvordan eleven oppfattes i samspill med klassemiljøet og i undervisningen som gis.

Samarbeid med interne og eksterne aktører

De fleste lærerne mente at BUP gir god ekstern veiledning, men at den ikke er tilpasset lærernes hverdag. Informantene mener at barnevernet er en viktig instans, men at de ikke får informasjon og tilbakemelding fra dem. Junge (2013) fant i sin studie at ungdomsskolelærerne var engasjerte i elevenes personlige problemer. Men lærerne

opplevde ofte at de ikke strakk til i møte med elevers behov, og mente det var avgjørende med tilgang til ekstern hjelp for å oppnå et vellykket utfall. Det de hadde å bidra med, var som omsorgspersoner. Ser en Junges forskning opp mot lærerne i denne undersøkelsen, samsvarer funnene. Deltakerne forteller at de ønsker å tilrettelegge, men at liten tid kombinert med manglende spesialpedagogisk kompetanse gjør at de foretrekker at elever med konsentrasjonsvansker får segregert undervisning.

Spesialpedagogene K8 og K9 nevnte at ved mistanke om strenge sanksjoner i hjemmet, kunne de utelate negative beskrivelser for å skåne eleven. De andre deltakerne var mer opptatt av å skåne de foresatte og fortalte at negativ informasjon om eleven ble holdt igjen. Det å ikke snakke om elevens utfordringer frarøver foresatte mulighet til å tilrettelegge eller samarbeide tettere med skolen til det beste for ungdommen. Wendelborg mfl. (2015) har forsket på foresattes opplevelse av tiltak som gikk fra spesialundervisning tilbake til ordinær tilpasset opplæring. De foresatte uttrykte en utrygghet ved en slik endring, da de ønsket tettere oppfølging av sine barn på skolen. Johnsen & Bele (2012) fant at foresatte er fornøyd med den tette oppfølgingen eleven får når de blir gitt spesialundervisning. Dette står i kontrast til dem som ikke får spesialundervisning, men mener at barnet trenger det. Dette kan indikere at mange foresatte med barn med spesielle behov ønsker en tettere oppfølging av sitt barn enn det de får i dag. Kanskje kan dette oppnås med flere lærere med spesialpedagogisk kompetanse i klasserommene, noe som også kunne ført til nedgang i søknader om spesialundervisning (Meld. St. 18, 2010–2011).

En undersøkelse av Fylling & Handegård (2009), der de har samarbeidet med lærere og PPT, viser at PP-rådgivere opplever et press fra lærere om mest mulig ressurser. Rådgiverne i PPT er særlig opptatt av å undersøke to problemstillinger: Er det a) svak undervisning eller manglende organisering fra lærer som skaper et problem for elevens læring, eller b) elevens forutsetninger for å tilegne seg kunnskap, som ikke strekker til? Rådgiverne ønsker ofte selv mer tid til å være ute i skolene for å få direkte observasjoner (Hvidsten & Valle, 2019 u.v.), noe som også Nordahl mfl. (2018) nevner som et kritisk punkt innen spesialpeda-

gogisk tilrettelegging og tiltak i skolen. Ansatte ved skolene håper at PPT leverer sakkyndige tilrådinger som resulterer i øremerkete ressurser. Dette kan oppfattes som en ansvarsfraskrivelse da dette ikke nødvendigvis endrer egen lærerpraksis. Skoleledernes holdninger til ekstra midler er positiv, men arter seg annerledes da vedtak om ekstra tilrettelegging som regel må realiseres innenfor skolens egen ressursramme. Innenfor dette perspektivet kan samarbeid mellom PPT og skole stoppe opp hvis lærerne vegrer seg for endring av praksis (Mjøs & Flaten, 2018).

I samsvar med Junges (2013) forskning viser denne studien at lærerne er lite spørrende når det gjelder deres egen rolle som kunnskapsformidler når en elev blir oppfattet å ha konsentrasjonsvansker. Det å utveksle erfaringer med kollegaer eller be om kollegaveiledning (Midthassel, 2003) kan bidra til en bevisstgjøring om egen praksis. Våre handlinger kan fort bli automatiserte (Leontjev, 2002), og da kan kollegaveiledning bidra til en mer objektiv forståelse av rollen som kunnskapsformidler.

Det å utfordre seg selv faglig kan kreve en trygg arena fordi en blottstiller sin usikkerhet eller manglende kunnskap om noe. Dette gir en følelse av utilstrekkelighet. Lærerne trenger således en tydeligere forståelse av hva de legger i begrepet *konsentrasjonsvansker*, og også at det skapes trygge fellesrom der de kan ta opp problemstillinger relatert til det å kjenne på sin egen rolle overfor elever som ikke konsentrerer seg. Forskning fra Helleve, Ulvik & Smith (2018) viser at der rektor gir lærere større handlingsrom, bidrar dette til mer fleksible løsninger for elevene. Da kan lærere omforme planer og rammevilkår for at elever skal få så god undervisning som mulig. Når handlingsrommet uteblir, handler det meste først og fremst om å finne praktiske løsninger og deling av planer (Helleve mfl., 2017).

Lærere bør alltid søke å få innsikt i elevens utfordringer. Disse må ivaretas når lærerne planlegger elevaktiviteter, tilrettelegger og gir oppgaver som eleven ikke selv har valgt (Domsch, 2014; Stray, 2013). Det å utfordre eleven til å gjennomføre egenstyrte aktiviteter er bevisstgjørende prosesser som vil bidra til elevens videre utvikling (Bjerklund, 2017).

Konklusjon

De erfarne ungdomsskolelærerne knytter konsentrasjonsvansker i hovedsak til elever som de opplever som forstyrrende da de av ulike årsaker ikke lærer som forventet. Lærerne opplever at de får hjelp til utredning, spesielt av skolens ressursteam. Det er imidlertid teamene som overtar det videre ansvaret uten at lærerne er delaktige. Lærene savner konkret hjelp til funksjonelle undervisningsmetoder og spesifikke tiltak, spesielt fra PPT. Muligens skyldes dette at kartleggingen per i dag er for lite spesifikk med hensyn til elevens utfordringer.

Knudsmoen (2017) fremhever betydningen av frimodige samtaler mellom profesjonsarbeidere i skolen og PPT, og påpeker at dette ikke er vanlig praksis. Denne type samtaler mellom PPT og lærere vil være «et kjærkomment kritisk tenkerom» (Mjøs & Flaten, 2018) og kan bidra til bedre tilrettelegging for elevens skolehverdag. Intervjuene med deltakerne i vår undersøkelse tyder på at lærene trenger hjelp til å gjennomføre frimodige og åpne dialoger også med foresatte. □

REFERANSER

- AASEN, A.M., WILSON, D., NORDAHL, T. & KOSTØL, A.K. (2010). "Onger er rare": Evaluering av spesialundervisning i Østre Toten kommune (Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 4). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/133944>
- ASPFORS, J. & VALLE, A.M. (2017). Designing Communicative Spaces – Innovative Perspectives on Teacher Education. *Education Inquiry*, 8(1). doi.org/10.1080/20004508.2016.1275176
- BELE, I.V. (2010). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 94(6), s. 476–491.
- BJERKLUND, M. (2017). Diagnoser knyttet til atferdsforstyrrelser og følelsesmessige forstyrrelser i barnehagealder. I: E.J. Lyngseth & B. Mørland (red.). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal Akademisk (s. 168–185).
- BRAUN, V. & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Oslo.
- BRU, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9095-1>
- DOMSCH, H. (2014). Konzentration und Aufmerksamkeit. I: A. Lohaus & M. Glüer (red.). *Entwicklungsförderung im Kindesalter*. *Grundlagen, Diagnostik und Intervention*, s. 63–82. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- DOUGLAS, V.P. (1989). Four Concepts of Social Structure. *Journal of the theory of the social behavior*. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1989.tb00144.x>
- FASTING, R.B. (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kommunen*, nr. 6. s. 53–62.
- FLYVBJERG, B. (2006). Five misunderstandings about case study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), s. 219–245. doi: 10.1177/1077800405284363
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, L. (2009). Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten. NF-rapport 5/2009 Hentet fra: http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202009/rapp_05_09.pdf
- GADAMER, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag.
- GRØNMO, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- GUNNULFSEN, A.E. & MØLLER, J. (2016). National Testing: Gains or Strains? School Leaders' Responses to Policy Demands. *Leadership and policy in schools*. Taylor and Francis online. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205200>
- HATTIE, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- HAUGEN, V.D. (2019). Samarbeid om tiltak ved bekymring for elever i skolen. *Psykologi i kommunen* nr. 1. s. 63–73. Hentet fra: <http://www.fpkf.no/tidsskrift/>
- HAUSSTÅTTER, R.S. (2013). "20-prosentregelen" – Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk* nr. 1, s. 5–12.
- HELLEVE, I., ULVIK, M. & SMITH, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet». *Acta Didactica Norge*. Doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4794>
- HVIDSTEN, B. & WILHELMSEN, G.B. (2018). Så konsentrer deg dal! Hvordan lærerstudenter oppfatter en ukonsentrert elev. *Nordic Studies in Education*, 38(1). Doi:10.18261/issn.1891-5949-2018-01-03
- HVIDSTEN, B. (2014). Spesialpedagogikkens overordnede mål (kap. 1). I: B. Hvidsten. *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HOEL, L. (2011). Å gjenopprette orden. *En studie av politibetjentens praktiske kunnskap – i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv*. Doktoravhandling i studier av profesjonspraksis. Senter for praktisk kunnskap. Bodø: Universitetet i Nordland.
- HUSSERL, E. (1997). *Fenomenologiens idé*. København: Hans Reitzels forlag.
- HUSTAD, B.-C., LØDDING, B., FYLLING, I. & ULRIKSEN, R. (2016). Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evaluering av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. Rapport 2016: 24. Oslo: NIFU / Nordlandsforskning.
- JENSEN, K. (2008). ProLearn: Profesjonslæring i endring. *Kunnskap, utdanning og læring – KUL*. Oslo: Norsk Forskningsråd.
- JOHNSEN, A.A. & BELE I.V. (2012). Parents of students who struggle in school: Are they satisfied with their children's education and their own involvement? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(2), s. 89–107. Doi: <http://doi.org/10.1080/15017419.2012.676564>
- JUNGE, J. (2013). *Læreres kollegasamtaler – et rom for læring? En studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere*. Doktorgradsavhandling (PhD). Universitetet i Stavanger. Det humanistiske fakultet, Institutt for førskolelærerutdanning.
- KARLSEN, T. (2016). *Arbeid i grunnskolens spesialpedagogiske team – en intervjuundersøkelse*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Stavanger.
- KNUDSMOEN, H., LØKEN, G., NORDAHL, T. & OVERLAND, T. (2011). *Tilfeldighetenes spill. En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke*. Rapport nr. 9. Høgskolen i Lillehammer.
- KNUDSMOEN, H. (2017). *Frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte*. I: Haug, P. (red.). *Spesialundervisning: innhold og funksjon* (s. 170–189). Oslo: Samlaget.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LEONTJEV, A.N. (2002). *Virksomhed, Bevidsthed, Personlighed*. København: Hans Reitzels Forlag.
- LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- LOCK, A. & STRONG, T. (red.) (2014). *Sosialkonstruksjonisme: teorier og tradisjoner*. Bergen. Fagbokforlaget.
- MATHINSEN, I.H. & VEDØY, G. (2012). *Spesialundervisning – drivere og dilemma*. International Research Institute in Stavanger. Hentet fra: <http://www.skolenett.no/stj/skfu/Lists/Kunngjoringer/Attachments/11/Spesialundervisning%20-%20drivere%20og%20dilemma.pdf>
- MELD. ST. 16 (2000–2007) ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MIDTHASSEL, U.V. (2003) Kollegaveiledning – er det verd å bruke tid på? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3-4), s. 168–174.
- MJØS, M. & FLATEN, K. (2018). PP-tjenesten er en viktig samarbeidspartner for barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*, nr. 3, Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/pp-tjenesten-er-en-viktig-samarbeidspartner-for-barnehage-og-skole/110453>
- MOSVOLD, R. & OHNSTAD, F.O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100 (01). Doi:10.18261/issn.1504-2987-20160104
- NEVØY, A. & OHNA, S.E. (2014). *Spesialundervisning – bilder fra Skole-Norge: En studie av spesialundervisningens dynamikk i grunnopplæringen*. Rapporter fra Universitetet i Stavanger, nr. 45. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/219791>
- NILSSEN, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.

- NORDAHL, T. & SUNNEVÅG, A.-K.** (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen. Stor avstand mellom visjoner og realiteter*. Rapport nr. 2: Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER, R.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater; situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 9. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særlig tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. NOU 2009:22. *Det du gjør, gjør det helt – Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet. NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- POSTHOLM, M.B.** (2005). *Kvalitative metoder: En innføring med fokus på fenomenologi, etnologi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RUTTER, M.** (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, s. 1–12. Hentet fra: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1196/annals.1376.002>
- SFARD, A.** (2008). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. New York: Cambridge University Press.
- SKRTIC, T.M.** (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school Organization*. Hentet fra: <http://books-gipdf.com/behind-special-education-a-critical-analysis-of-professional-culture-and-school-organization-free-openly-licensed-textbooks.pdf>
- STENBERG, O.** (2006): *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problematferd i skolen*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- STRAY, T.** (2013). *DAt-Kon – et verktøy for differensiering av atferds- og konsentrasjonsvansker hos barn*. Doktoravhandling. Stavanger: Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/185890>
- TANGEN, R.** (2012). Tilnærmingsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en tilnærmingsmåte. I: Befring, E. & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TJORA, A.H.** (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2017–18). *Statistikk om grunnskolen*. Lastet ned 18.10.18 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/elever-og-ressurser-i-grunnskolen2/>.
- VALLE, A.M.** (2014). *Lærerens intuitive handlingskompetanse*. Doktorgradsavhandling (PhD). Universitetet i Nordland.
- WENDELBOG, C., RØE, M., FEDERICI, R.A. & CASPERSEN, J.** (2015). *Elevundersøkelsen 2014. Analyse av Elevundersøkelsen*. 2014. Hentet fra: <https://samforsk.no/Publikasjoner/Analyse%20av%20Elevunders%C3%B8kelsen%202014%20WEB.pdf>
- WESTERHOF, L.L. & KNUDSEN, S.E.** (2016). Fra dehumaniserende til humaniserende språk i psykiatrien. *Fokus på familien*, 44(2). Doi: 10.18261/issn.0807-7487-2016-02-05
- WITTGENSTEIN, L.** (1993). *Wittgenstein. Filosofiske undersøkelser*. Av Anfinn Stigen. Pax forlag.
- WOLF, J.** (2002). *Hvad er fænomenologi?* I: J. Wolfe & M. Gjerris (red.). *Spor i sandet* (s. 93–106). Anis. København.
- YIN, R.K.** (red.) (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4 ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

Problembarna

Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern

Antologien bygger på 14 kapitler fordelt på 15 bidragsyttere fra Norden, inkludert redaktørene. Dette gjør at leserne får kjennskap til programmer brukt i skole og barnehage i Sverige og Danmark. Vi får også innsyn i at motstanden mot denne program- og «målifiseringen» som er trenden innenfor institusjoner som tar vare på barn og unge, finnes like sterkt i våre naboland. De minner også om at disse programmene muligens ble utviklet med de beste intensjoner, men de kommer ikke gratis. Tvert om er mange av disse «vidunderløsningene» gode inntektskilder for de som eier rettighetene og salgsmuligheten.

Forenkling

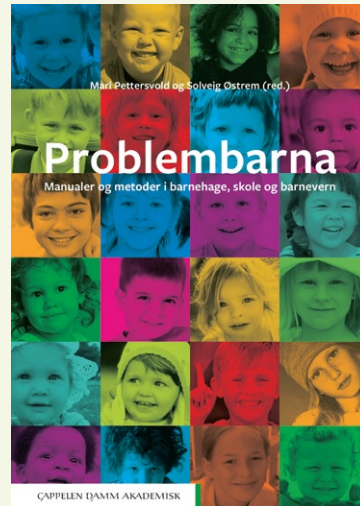
Temaet er ikke nytt for de to redaktørene. De har begge over tid klart og tydelig ropt varsku om at bruk av manualer og ferdige program for å håndtere utfordringer i skoler og barnehager ikke er de mirakelkurene de blir fremstilt som.

Programmene og manualene er i stor grad bygget på atferdsteori, der belønning og straff er grunnleggende som atferdsregulerende element. Redaktørene minner om at det også medfører et deterministisk menneskesyn, der regulering av handlinger blir styrt

av ytre påvirkninger, et syn som er en forenkling av de utfordringer som kan oppstå i barnehage og skole. Relasjonene mellom mennesker har ingen vesentlig betydning i disse intervensjonene.

Begrepet evidensbasert, det vil si at noe er vitenskapelig utprøvd, er på god vei inn i de pedagogiske miljøene. Redaktørene stiller spørsmål ved hvor mange av programmene som er blitt utprøvd med tanke på å kartlegge hvilken effekt de har på barn og unge over tid. Noe kartlegging er gjort, men ikke av en slik grad at man kan si sikkert at effekten er som ønsket.

Et annet viktig punkt er det problemfokuset som følger med å lete etter vansker. For at disse programmene skal få sin berettigelse, må det også finnes barn som har problemer som skal rettes opp. Beveger vi oss mot en holdning om at barn som ikke har problemer nå, vil få det etter hvert? Er det slik forventningen om *tidlig* innsats har påvirket pedagogiske miljøer? Å lage miljøer som er orientert mot problemer, lager også en holdning om at problemer er det normale. Denne leseren oppfatter bokens tittel, *Problembarna*, som en hentydning om at det er dit vi er på vei.



MARI PETTERSVOLD & SOLVEIG ØSTREM (RED.)
Problembarna
*Manualer og metoder i barnehage,
skole og barnevern*
Cappelen Damm Akademisk, 2019
ISBN: 978-82-02-56952-5

Ros

Begrepet ros blir gjennomgått på en tankevekkende måte. Pedagoger vet at barn skal ha ros, og at man skal rose fem ganger mer enn man gir korreksjon. Her tenker mange at grunnlaget for et godt og støttende læringsmiljø ligger. Men redaktørene vinkler dette annerledes. De viser til Berit Bae sin uttalelse om at «anerkjennelse ikke er ros», og hevder at det er anerkjennelse barn og unge trenger, og ikke lettvinne uttalelser om hvor dyktig et barn har vært til å holde seg utenfor konflikt, eller hvilken god venn barnet er. Barn og unge trenger å møte voksne som har en åpen holdning og gir barn og unge anledning til å være medvirkende aktører i hva som skal endres, hvorfor og hvordan. Programmene det vises til (for eksempel PALS og Duo), bruker ros som et aktivt element gjennom programmet og likestiller det med anerkjennelse. Her minnes vi igjen på den forenklingen av menneskelig fungering som ligger til grunn for programmene. Alle som har arbeidet med barn, vet at det sjelden er nok bare å si noe pent til et barn, og så ordner alt seg. Hvem som roser og for hva, er like viktig. Barnet er selv en aktør i sitt eget liv, noe som blir godt beskrevet hos Grimsgaard.

Avsluttende kommentar

Boken er et interessant og tankevekkende innlegg i debatten om hvordan barn og unge best skal møtes, både på sine utfordringer og sine ressurser. Skal vi automatisk gå ut fra at de trenger hjelp til å få en god utvikling? Eller skal vi se på barn og unge som medvirkende aktører med egne meninger om hva de trenger, eller ikke trenger, i utviklingen frem mot voksenlivet? Noen barn og unge trenger ekstra støtte en periode, det er klart. Manualer og programmer kan være en god hjelp for fagpersoner i et slikt støttearbeid. Men det kan ikke erstatte at gode relasjoner har like god effekt, og det er noe alle barn og unge har behov for og drar nytte av.

Dette er en bok som bør få en bred lesergruppe – pedagoger i skole og barnehage samt studenter som skal inn i yrker der de har med barn og unge å gjøre. Men de som aller helst burde lese denne boken, er rektorer, inspektører, rådmenn, lokalpolitikere som har med oppvekst å gjøre, og tilsatte i Utdanningsdirektoratet. Denne leseren anbefaler å starte med innledningskapittelet til redaktørene, det gir mersmak for å lese mer. □

UTGIVELSESPPLAN 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)



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

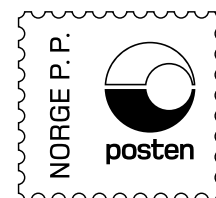
Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

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

SPESIALPEDAGOGIKK

Nå har vi 65 000 lesere!

(Kantar Media Fagpresse 2018)



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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

PP-rådgiveren i et pedagogisk systemarbeid: Artikkel av Karoline Knudsen. «**Jeg heter Katastrofe ...**»: Ann Kristin Kjemsaa og Svein Erik Jensen har skrevet en artikkel om pedagogisk arbeid og endringskraft i møte med sterkt grensebrytende barn og unge. **Våre håpefulle – når forventning blir fravær:** Lisbeth Iglum Rønhovdes artikkel handler om bekymringsfullt skolefravær. «**Det er så mye bråk inni hodet mitt hele tiden**»: Ramona Hofsøy har skrevet en artikkel om hvordan man best kan tilrettelegge barnehagedagen for barn med autismespekterforstyrrelser. **Det er alltid mulig å oppnå inkluderende opplæring:** artikkel av Ann Karin Grimholt, Lill-Johanne Eilertsen, Bjørg Rasmussen Hinze. **Noen refleksjoner rundt bruken av Logos som diagnostiseringsverktøy:** Artikkel av Ann-Carin Halvorsen Berg. **Morsmålsaktiviserende læring. En teori om, og praksis for, flerspråklig læring:** Artikkel av Espen Egeberg.

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