

spesialpedagogikk 0420

48

Det er på tide å tenke nytt om
lese- og skrivevansker

26

Kreative rom for elever og
spesialpedagoger

18

«Obsternasig og
bedreviter»



Arbeid for personer med utviklingshemming



Ellen B. Ruud

Felles for personer med utviklingshemming er at de kan ha utfordringer med læring og enkelte kan derfor streve med å delta i dagliglivets aktiviteter og sosiale fellesskap. Likevel kan de som har en lett grad av utviklingshemming fungere godt i arbeidslivet bare de får muligheten til det. For personer med utviklingshemming som for alle andre, har arbeidsdeltakelse en klar sammenheng med livskvalitet og er viktig for å kunne ha et mest mulig selvstendig og sosialt liv og muligheter til å oppleve mestring.

Norge er pålagt via menneskerettighetene å legge til rette for arbeidsdeltakelse for alle. Tallene når det gjelder personer med utviklingshemming er dessverre nokså nedslående. Dette har sammensatte årsaker, men det kan ofte ha med holdninger og forventninger til hva personer med utviklingshemming kan bidra med. En forutsetning for at det kan skje en holdningsendring her, er at de får slippe til i arbeidslivet og at man tidlig i utdanningsløpet utreder hva slags arbeid som kan passe for den enkelte der de kan bidra positivt og trives.

I artikkelen til Rødevand kan vi lese at skolens forventninger til kompetanseoppnåelse for elever med utviklingshemming er påvirket av hva skolen tror venter dem etter endt skolegang. Flere undersøkelser har vist at elever med særskilte behov ofte blir satt mindre faglige krav til enn det de har muligheten til å oppnå. Dette er trist både for den enkelte eleven det gjelder, men også ut fra et samfunnsperspektiv.

Når vi vet at utdanning er nøkkelen til arbeidslivet også for denne gruppen elever, er det viktig at både skolen, PP-tjenesten og andre instanser kommer tidlig på banen for å kunne legge til rette undervisningen med tanke på arbeid. Det er en slik type opplæringsmaterieell som omtales i Rødevands artikkel hvor hun presenterer nettressurser som både er tilpasset støtteapparatet og elevene selv.

I forskningsartikkelen til Solheim, Kollstad, Jevne og Dolva konkluderer de med at videregående skole har en sentral rolle for å forberede de unge elevene med utviklingshemming på arbeidslivet. For at flere av dem skal ha reelle sjanser for arbeidsdeltakelse kreves også et aktivt samarbeid med NAV og potensielle arbeidsgivere og arbeidsplasser.

Det viktigste for de unge som de har intervjuet, er at de opplever arbeidsoppgavene som meningsfulle og at de får brukt sine ressurser og opplever mestring. Det å være del av et arbeidsfellesskap var viktig for trivsel og arbeidsglede.

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 Media

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 6810 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: iStock / GettyimagesPlus

Årgang 84

ISSN 0332-8457



“ *Det å bli møtt av voksne som er interessert i dem som mennesker og hvem de er, betydde mye.*

04

«Problembarn» – erfaringer fra elever som har gått i spesialskole

Møyfrid Oftedal Vea og Ellen Ramvi



iStock / Getty Images Plus / Liderina

Fagfellevurdert artikkel

64

Arbeid som trening og mening – fra skole til arbeid for unge voksne med Downs syndrom

Anne-Stine Dolva, Liv Johanne Solheim, Kjersti Wessel
Jevne og Marit Kollstad

- 18 «Obsternasig og bedreviter»
Heide og Nicolaisen
- 26 Kreative rom for elever og spesialpedagoger
Hallvard Håstein
- 32 I lys av tidlig innsats: Bruk av termene «språkvansker», «dysleksi» og «dyskalkuli» i lærerutdanningenes emneplaner
Turid Helland, Lene Innerdal, Ingvild Lunde Oseng og Wenche A. Helland
- 48 Det er på tide å tenke nytt om lese- og skrivevansker
Veslemøy Myrstad
- 58 Nettressurser for å støtte elever med utviklingshemming til et arbeidsliv
Gro Marit Rødevand
- 78 Bokmelding
Hallvard Håstein



iStock / Getty Images Plus / jacoblund

«Problembarn» – erfaringer fra elever som har gått på spesialskole

Denne artikkelen baserer seg på en studie der artikkelforfatterne har intervjuet ungdom som tidligere har gått på spesialskole, om deres erfaringer både fra den ordinære skolen og fra spesialskolen. Målet med studien var å få kunnskap som kan bidra til å styrke inkluderingen i dagens skole.

AV MØYFRID OFTEDAL VEA OG ELLEN RAMVI

Den offisielle målsettingen i Norge har siden 90-tallet vært å inkludere alle elever i den ordinære skolen, gjennom tilpasset undervisning. De statlige spesialskolene ble nedlagt i 1992 (St.meld. nr. 35, 1990–91), og litt senere sluttet Norge seg til Salamanca-erklæringen i 1994 (UNESCO, 1994). Her slås det fast at alle elever har rett til å få undervisning ved sin ordinære skole, uavhengig av hvilke behov de har for særskilt tilrettelegging. Senere kom Kunnskapsløftet (2006), som gjelder for både grunnskolen og den videregående skolen. Her påpekes det at tilpasset undervisning skal ivareta det ulovfestede prinsipp om at alle elever skal ha tilhørighet i en klasse og være en del av fellesskapet i skolen.

Det som imidlertid har skjedd, på tross av statlige føringer og ambisjoner, er en økende segregering i form av økt spesialundervisning og oppretting av alternative opplæringstiltak (Nordahl, 2018). Lillegården kompetansesenter viser for eksempel i sin rapport *I randsonen* til en tredobling av smågruppetiltak i

løpet av en 15-årsperiode (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). I 2012 foretok tidsskriftet Utdanning en kartlegging av antall segregerte tilbud i Norge og fant at om lag 5000 elever gikk i segregerte grupper, spesialgrupper eller på spesialskoler (Holtermann & Jelstad, 2012). Antall elever som får plass på spesialskoler eller i alternative skoletilbud mer enn én dag i uken, har økt (Ogden, 2012). Ifølge Grunnskolens Informasjonssystem var det 700 elever, det vil si 13 prosent flere, som ble tatt ut av normalklasse i perioden fra 2014 fram til 2019 (GSI, 2018/2019). Elever som viser problematferd og lav motivasjon for skolearbeid, er i stor grad målgruppen for de alternative opplæringsarenaene som har etablert seg.

I Melding til Stortinget nr. 18 (2010–11) ble det signalisert et klart ønske om å snu det som ble oppfattet som en uheldig utvikling, nemlig en økning i bruken av spesialundervisning. Andelen elever som har vedtak om spesialundervisning, ligger stabilt på åtte

Det å bli møtt av voksne som er interessert i dem som mennesker og hvem de er, betydde mye.

prosent, og tre ganger så mange elever får spesialundervisning på 10. trinn som på 1. trinn (Utdanningsspeilet, 2019). Når det gjelder gjennomføring av videregående opplæring, er det opp mot 30 prosent som ikke klarer å gjennomføre innen en 5-årsperiode (Markussen & Seland 2012; Mjaavatn & Frostad, 2014). Dette tallet har vært stabilt de siste 10–15 årene og representerer i seg selv et stort samfunnsproblem. Etter innføringen av fraværsgrensen i 2016–17 fullfører omtrent tre av fire (73 %) videregående opplæring i løpet av fem år, og frafallet er størst blant gutter på yrkesfag (Bufdir, 2018). Å ikke fullføre videregående utdanning stenger døren for videre utdanning og reduserer mulighetene for å komme inn på arbeidsmarkedet. De hyppigst oppgitte grunnene til å slutte på videregående er psykisk sykdom og psykososiale utfordringer (Markussen & Seland, 2012).

Lærere i norsk skole rapporterer i økende grad om elever med psykososiale vansker og at de mangler kompetanse til å hjelpe disse elevene (Ødegård, 2014). Antall spesialpedagoger har de siste årene gått ned (Haug, 2017). Uro og forstyrrelser er den årsaken som oppgis hyppigst for lærere som slutter i løpet av de fire første årene i skolen (ibid.). Krevende elever og utfordringer med klasseledelse et det som oftest oppgis som årsak (Gonzalez mfl., 2008), og tidspress blir også nevnt av flere (Hargreaves, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2009; 2016; 2017).

Denne artikkelen bygger på intervju med ni elever som har gått på spesialskole for elever med psykososiale og/eller psykiske lidelser. Elevene ble spurt om hvordan de har opplevd skolegangen og overgangene i skoleløpet fra grunnskole til og med videregående skole. Målet med studien var å få kunnskap som kan bidra til å styrke inkluderingen i dagens skole.

Metode

Studien tok utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan beskriver elever som har gått på spesialskole, erfaringene fra sin skolegang gjennom hele skoleløpet fra barneskole til og med videregående skole?* Tangen (2011) har kartlagt 33 doktoravhandlinger i spesialpedagogikk som hevder å representere elevenes stemme. Avhandlingene viser at elevenes stemme, deltakelse og rettigheter er styrket

på flere områder de siste 20 årene. Det viser seg imidlertid at det likevel er sjelden at barn og unge selv er informanter i denne forskningen. Oftest er det lærere som har uttalt seg om elevene, og noen ganger foreldre. Vi ønsket derfor å gjøre en studie der ungdommenes egne stemmer skulle høres, og at deres opplevelser og erfaringer ble formidlet av dem selv. Studien er en kvalitativ, retrospektiv intervjuundersøkelse. Kvale & Brinkmann (2012) kaller det også et semistrukturert livsverden-intervju.

Utvalg og rekruttering

Det ble rekruttert elever fra en spesialskole for elever med psykososiale vansker og psykiske lidelser (8.–10. klasse). Forespørsel om deltakelse ble sendt til fire årskull, fra 2014/15 til og med 2017/18. På tidspunktet for forespørselen var elevene blitt 18 år, og inklusjonskriteriet var at de måtte ha gått minimum et halvt år på spesialskolen.

Elevene ga informert samtykke til å delta før intervjuet ble avholdt, og det ble opplyst om at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien. I alt fikk 30 elever forespørsel om deltakelse, og ni samtykket i å delta: tre jenter og seks gutter. Noen av elevene som ble intervjuet, hadde i tillegg til psykososiale utfordringer, diagnoser innen autismespekteret, Asperger syndrom, ADHD, språkvansker og lærevansker. Ingen var diagnostisert med utviklingshemming. Vi kommenterer utvalget nærmere under overskriften *Kritiske refleksjoner*.

Intervju og analyse

Det ble utarbeidet en semistrukturert intervjuguide der det ble lagt vekt på at informantene kunne fortelle fritt rundt de ulike temaene som knyttet seg til erfaringer fra sin skolegang. Elevene ble spurt om hva de husket fra skolegangen, om overgangen fra grunnskole, spesialskole og videregående, hva som var bra, og hva som kunne vært gjort annerledes. Det ble benyttet oppfølgingsspørsmål, slik at informantene kunne utdype problemstillinger og reflektere over temaer de var opptatt av. Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) vil oppfølgingsspørsmål kunne bidra til å validere intervjuene ved å kontrollere meningsinnholdet og oppklare eventuelle uklarheter.

Å ha direkte kontakt gjennom intervju gjør at ikke bare

TABELL 1: Oversikt over skoleløpet til de ni elevene som ble intervjuet fra spesialskolen. Antall brudd og skifter fra barne- skole til og med videregående skole.

ELEV	ANTALL BRUDD I BARNE- SKOLE	BEHAND- LINGS- INTSTITU- SJON - SKOLE	ANTALL BRUDD I UNGDOMS- SKOLE	OPPHOLD I SPESIAL- SKOLE	ANTALL BRUDD I VIDERE- GÅENDE	OPPHOLD SPE- SIALSKOLE I VIDERE- GÅENDE	AKTIVITET PÅ INTERVJU- TIDSPUNKT
Gutt 1			1	10. klasse	1 (etter 3 dager)	2. og 3. vg.	3. vg. spesialskole
Gutt 2	3		1	10. klasse		1. 2. og 3. vg.	3. vg. spesialskole
Gutt 3			1	9. og 10. klasse	1 (etter 1 md.)		Læreplass
Gutt 4	2	3 år	1	8. og 9. klasse	1 (etter 2 md.)		Praksis/ jobbsøker
Gutt 5	2	3 år		8., 9. og 10. klasse	1 (etter 6 md.)		Praksis
Gutt 6	1	1 år	1	9. og 10. klasse			Læreplass
Jente 1			3	10. klasse	1 (etter 9 md.)		Praksis
Jente 2			2	9. klasse	1 (etter 8 md.)		Tar opp igjen fag fra videregående
Jente 3			3	2. md. i 9. og 10. klasse	1 (etter 6 md.)		Læreplass

Årsak til brudd i videregående ble forklart som feilvalg av linje på yrkesfag, rus eller at de strøk i fag.

stemmen, men også fakter og kroppsspråk, gir støtte til tolkningen av det som sies (Dalland, 2007; Thagaard, 2013). Å være fleksibel, lyttende og sensibel overfor det informanten sier, og måten det blir sagt på, er viktige elementer som bidrar til å kvalitetssikre intervjuet. Intervjuene ble tatt opp på lydfil; det korteste intervjuet var på 35 minutter og det lengste på 70 minutter. Dette gjenspeiler at noen unge snakker mye, mens andre er mer fåmælte. Ungdommene fikk selv velge sted for intervju. De fleste valgte å bli inter-

vjuet på spesialskolen, men to valgte å møtes på kafé. Elevene som ble intervjuet på spesialskolen, ga uttrykk for at det var kjekt å komme innom på skolen der de hadde gått, og å treffe igjen noen av de ansatte.

Det ble foretatt en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Braun & Clarke beskriver tematisk analyse som en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i kvalitative data. Konkret vil dette si at vi gjennomgikk de transkriberte intervjuene flere ganger og merket meninger

i teksten med koder. Deretter søkte vi etter temaer som vi evaluerte, før de endelige temaene ble definert og navngitt.

Etikk

Studien er meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), prosjektnummer 39330. Det er viktig å vise varsomhet å tilpasse spørsmål overfor den enkelte informant. Elevene deler erfaringer som har vært vanskelige fra sin skolegang, og da handler det om å finne en god balanse mellom å søke svar og å vise respekt for elevens integritet og behov for å holde tilbake. Hvert intervju ble transkribert fortløpende, og informantene ble gitt fiktive navn. Dialekt, geografiske steder og navn på skoler er anonymisert.

Kritiske refleksjoner

Det kan tenkes at de elevene som var villige til å delta i undersøkelsen, er de elevene som relativt sett har klart seg best i etterkant, og at elevene som ikke ønsket å delta, er de elevene som opplevde å ha det vanskelig. Elevene har fortalt om sin fortid. Det kan være vanskelig å huske tidligere erfaringer (Repstad, 2007). Dette problemet ble eksplisitt uttalt av noen av informantene, som fortalte at det var mye de hadde glemt, særlig fra barneskolen. Elevenes fortellinger om fortiden vil alltid være preget av nåtiden. De ni elevene som deltok i studien, beskriver imidlertid noen eksempler og refleksjoner om sin skolegang som kan gi oss verdifull innsikt i deres opplevelser. Selv om utvalget er lite, kan studien derfor gi oss viktig kunnskap om hvordan man kan få til en bedre oppfølging av elever som har psykososiale vansker.

Resultater

Elevene som ble intervjuet i studien, hadde ulike livserfaringer, sosiale kontekster og familiebakgrunner. Det de hadde felles, var at de hadde vært elever på spesialskole. Formålet med studien har som nevnt vært å få fram elevenes opplevelser og erfaringer ved å gå dypere inn i skolehistorien deres – slik de selv beskriver den gjennom grunnskole, spesialskole og videregående. Det var tre temaer som utkrystalliserte seg i analysen av dataene. Dette var «økende skolefravær», «å bli sett» og «historien

gjentar seg», og det er disse temaene vi vil utdype videre i artikkelen.

Økende skolefravær

Et gjennomgående trekk i elevenes beskrivelser er høyt skolefravær på den ordinære skolen. For de fleste resulterte det høye fraværet i at de sluttet helt å gå på skolen før de begynte på spesialskolen. Unntaket her er to elever som begynte på spesialskolen direkte fra behandlingsinstitusjon. Elevene som hadde stort skolefravær, oppga ulike grunner til dette. Noen var hjemme fra skolen på grunn av mobbing, slik som Ida. Hun hadde blitt mye mobbet gjennom hele barneskolen, og det fortsatte inn i ungdomsskolen. Ida beskriver også episoder der lærere mobbet og latterliggjorde henne, og at de ikke ville høre på henne. Hun fortalte at andre elever tok tingene hennes, de gikk etter henne i friminuttene, sa stygge ting til henne og utsatte henne for nettmobbing. Ida forteller fra slutten av 8. klasse:

«Og da sluttet jeg å gå på skolen, eller jeg hadde jo skulket litt før og, men da var det sånn bang. Da gikk jeg virkelig ikke på skolen.»

Stein, som også opplevde mye mobbing på barneskolen, skiftet til en annen skole i 6. klasse. Det gikk bra det første året, men i 7. klasse opplevde han å få det vanskelig med fag og konsentrasjon. Han sier at lærerne var dårlige og ikke visste hva de skulle gjøre. Stein forteller at han satt på et kontor i nærheten av rektor og gjorde ingenting. Deretter ble han sittende hjemme i fem-seks måneder. I 8. klasse begynte Stein på den gamle skolen igjen. Det gikk greit de tre første dagene. Han fikk tilbud om ekstra hjelp av en lærer utenfor klasserommet. Stein opplevde imidlertid at han ikke fikk oppgaver som utfordret ham, og som bygget på det han kunne. Han opplevde ofte å bli sittende alene. Det endte med at han sluttet å gå på skolen igjen. Stein sier:

«Ja ... jeg gikk til skolen og var der 10 minutter for jeg fikk skyldfølelse uten å gjøre det, men sluttet etter hvert helt å gå.»

Lisa gikk de ni første årene på ordinær skole og forteller om stor mistrivsel, fagvansker og dårlige karakterer helt fra starten av. Hun oppsummerer sin skolegang slik:

Jeg vet ikke ... jeg byttet skole så mange ganger, og passet ikke inn [...] Jeg har vært et problembarn siden jeg kunne gå på to bein. Jeg vet ikke, jeg fant bare aldri en tilhørighet i skolen, og jeg var ikke særlig skoleflink og byttet vennekretser hele tiden.

Lisa forteller at hun har gått på tre forskjellige ungdomsskoler, og hun opplevde ingen tilhørighet på noen av dem:

så ja ... jeg hadde **veldig** mye fravær, og **veldig** mye anmerkninger og veldig få karakterer i det hele tatt, så jeg har ... jeg vet ikke. Så jeg har bare ikke vært så glad i skole.

Øyvind forteller at hele hans skolegang har vært preget av at han har gått lite på skole. Han fikk en medisinsk diagnose tidlig på barneskolen som han tror utløste det. Han mistet mye faglig fordi han var mye syk og borte fra skolen. I tillegg hadde han kompliserte familieforhold. Øyvinds utfordringer med sykdom, familie og bytte av skoler har tatt stor plass i livet hans, og han gikk mindre og mindre på skolen. Øyvind sier også at han ikke liker å skille seg ut og føle seg spesiell. Han følte at han ikke passet inn noen steder, men han fant tilhørighet i en gjeng. Øyvind sier:

Jeg tiltrekker meg sånne gjenger, så det var sånn på den andre plassen og. Jeg passet ikke inn noen andre plasser enn i «den hekkans-gjengen».

Lotte forteller at hun utviklet angst på slutten av barneskolen, og hun klarte ikke å gå på skolen. Hun var også utsatt for en del mobbing på barne- og ungdomsskolen. Lotte var ofte hjemme fra skolen og fikk det siste året hun gikk, en tilrettelagt og tidsbegrenset timeplan der hun kunne komme kl. 11.30 og slutte kl. 14.30. Lotte sier:

... men til slutt så gadd de ikke mer av at jeg bare kom midt i timen og gikk ...

Lotte forteller at hun svarte ja til å begynne på spesialskolen med en gang hun hadde vært der og sett.

[...] for det virket ikke som den andre skolen ville ha meg, så da begynte jeg heller der.

Det som blir tydelig i beskrivelsene, er at elevene ikke opplever at skolen bryr seg om dem, og at de egentlig ikke følte at de hørte til der. Da ble løsningen til slutt å gi opp hele

skoleprosjektet, og bli hjemme. Det kan synes som det å ikke gå på skolen ble en løsning for å slippe den påkjenningen og det ubehaget det er å føle seg utenfor og ikke mestre skolen hverken faglig eller sosialt.

Å bli sett

Erfaringene elevene forteller om fra den ordinære skolen, bærer preg av at de ikke opplever å ha blitt møtt eller forstått av lærerne. Sigurd forteller for eksempel at han prøvde å ta seg sammen da han begynte på ungdomsskolen:

Det var ikke det at jeg ikke ville, jeg hadde bare ikke krefter og konsentrasjon til det. Fikk ikke noe spesiell hjelp og ble mer satt på siden av klassen.

Lotte forteller at hun «*hatet skolen*», og at hun «*har aldri forstått lekser og mange ting*». På spørsmål om hun fikk ekstra hjelp, svarer hun at «de stengte henne av», for hun laget så mye bråk i klassen:

... så jeg satt i et lite hjørne så jeg ikke skulle forstyrre andre elever.

Flere elever forteller om mange lærerskifter, slik som Ida. I løpet av de sju årene på barneskolen hadde hun seks forskjellige lærere.

Stein er den eneste som forteller om en lærer fra hjemskolen som han opplevde å bli møtt av på en positiv måte. Han syntes hun virket grei, og hun var positiv til å være sammen med ham. Men selv om han likte denne læreren som ga ham ekstra undervisning utenfor klasserommet, synes han ikke oppgavene han fikk, var utfordrende. Det var mye fargelegging og kryssord. Denne læreren sluttet imidlertid før skoleåret var omme.

De negative erfaringene elevene forteller om fra den ordinære skolen, står i kontrast til det elevene forteller fra spesialskolen. Stein forteller for eksempel at han syntes alt på spesialskolen virket annerledes enn det han hadde opplevd i tidligere skolegang. Han forteller også at dersom han ikke hadde kommet inn på denne skolen, så hadde han: «*endt i grøften*», og han fortsetter:

... og hadde jeg ikke, altså motivasjonen min, de bygde på den, så du kan si at jeg ble faktisk inspirert til å fortsette med livet.

Felles for alle elevene som har gått på spesialskolen, er at de sier de har blitt møtt og sett av lærere og miljøterapeuter på en positiv og imøtekommende måte. Flere elever uttrykker at det å bli møtt av voksne som er interessert i dem som mennesker og hvem de *er*, betydde mye. Arne sier for eksempel:

[...] hadde det ikke vært for Kari (lærer) og Per (miljøterapeut), det mener jeg, så hadde jeg ikke gått videre på skolen, jeg hadde ikke fullført skolen og vært der som jeg er nå.

Sigurd sier:

Når det kommer til de som jobbet her, så er det dritbra egentlig, forholdet jeg hadde til dem. Og spesielt når du får en, sånn som jeg fikk Per (miljøterapeut) da. Jeg tror gjerne at jeg var en av de mest heldige, for han er jo bare helt strålende da, og jeg knyttet meg jo veldig til Per.

Øyvind beskriver at noe av det beste med å starte på spesialskolen var å slippe å forholde seg til så mange folk, og at det var færre elever i gruppen. Elevene forteller at de fikk opplegg og undervisning på spesialskolen som var tilpasset den enkelte. Lotte forteller:

Det var en lærer til hvert fag, så du fikk jo skikkelig hjelp. De (lærerne) var ganske flinke for når vi ikke forsto noe, så gikk de ikke videre, de hjalp helt til vi forsto det. [...] Jeg lærte mer på spesialskolen enn det jeg har gjort på hele barneskolen eller ungdomsskolen.

Mange elever forteller om belønningssystemer og aktiviteter som gjør dagene lettere og mer varierte på spesialskolen. De fikk være med på å velge type aktiviteter alt etter hvordan de jobbet med det faglige. På den måten opplevde elevene seg sett og fikk innflytelse og medvirkning på sin skoledag. Dersom elevene jobbet etter oppsatt plan med fag, opparbeidet de seg poeng der de kunne velge aktiviteter som biljard, film eller lignende i etterkant. Martin sier det slik:

Og poengsystemet likte jeg veldig godt, som å være på jobb og få lønn egentlig, så kunne du veksle dem inn i kjekketting.

Flere av elevene framhever også at de fikk karakterer, og betoner dette som noe positivt. Noen fikk karakterer for første gang og uttrykker glede over det, på tross av at karakterene ikke er så gode. Martin forteller:

Jeg fikk jo karakterer, men det var litt lettere å få karakterer der (på spesialskolen), enn på en vanlig skole da.

Han forteller at på den «vanlige» skolen måtte elevene fullføre for å få karakterer, men på spesialskolen fikk de ståkarakter hvis de klarte å være i timen og tok imot den opplæringen de fikk. Elevene ble møtt med forventninger de hadde muligheter til å innfri. De opplevde seg sett og bekreftet for utført arbeid. Arne oppsummerer sin skolegang slik:

De som går på spesialskole har ofte ikke hatt det lett, men for meg var spesialskolen veldig bra.

Det å bli sett og anerkjent som den personen en er, til tross for de vansker og utfordringer den enkelte har, var det som gjorde spesialskolen til en positiv erfaring for elevene vi intervjuet.

Historien gjentar seg

Felles for de ni elevene er at de forteller om en problematisk skolehverdag på den ordinære skolen både før og etter spesialskolen. Det ble også tydelig at de fleste elevene hadde et ambivalent forhold til å erkjenne og forstå sine problemer og hvilke behov de hadde for ekstra hjelp og tilrettelegging. Elevene hadde ikke lyst til å skille seg ut fra resten av klassen gjennom å motta ekstra hjelp eller vise at de hadde behov for faglig eller sosial tilrettelegging. Samtidig opplevde de at de i mange tilfeller trengte denne ekstra hjelpen. Elevene var bekymret for å miste venner og var redde for å bli oppfattet som «spesielle» og skille seg ut. Særlig gjør dette seg gjeldende på videregående skole. Etter spesialskolen begynte alle elevene, med unntak av én, på videregående yrkesfaglig utdanning i ordinære klasser. Martin forteller at han på tross av at han hadde store vansker med fag og dysleksi, valgte videregående utdanning uten spesielt tilrettelagt hjelp. Martin forteller:

De fikk opplegg og undervisning på spesialskolen som var tilpasset den enkelte.

Det var bygg, helt vanlig klasse. Jeg ville ikke gå på de andre skolene der jeg kunne få litt mer støtte. Men siden jeg ville gå på den skolen, så måtte jeg velge det tunge løpet selv. [...] Etter spesialskolen begynte alvoret for meg. Da var jeg for meg selv, hadde ingen som kunne hjelpe meg. Da var jeg ofte for meg selv, [...] det var ingen jeg kunne spørre [...], jeg strøk i tre fag totalt i de tre årene.

Til tross for at Martin visste at han kunne fått mer hjelp, valgte han å gå på en skole der han ikke kunne forvente å få spesiell tilrettelegging. Ida, derimot, forteller at hun ba om ekstra tilrettelegging i et fag på videregående, men at hun ikke fikk tilrettelagt undervisning. Ved skolestart hadde hun fylt ut et ark som alle elevene fikk utdelt, hvor hun skulle skrive hvilken hjelp hun hadde behov for, og hvilken diagnose hun hadde. Da tentamen kom til jul, hadde ikke læreren fått beskjed.

Og da ble jo jeg veldig sur på lærerne, og en lærer sa at de hadde sagt det til ham, og da sier han at han aldri har hørt det før.

På slutten av året hadde hun forberedt en muntlig presentasjon for læreren i det faget hun strevde med, men opplevde at læreren ikke møtte opp og heller ikke viste interesse. Ida forteller at hun har gått på tre ulike linjer som ikke er fullført, og at hun tar et fag om igjen dette året. Hun sier:

Det er nok bare det at jeg har bedt om tilrettelegging. Jeg føler at de ser på meg som et problembarn og at de ikke klarte å tilrettelegge til meg.

Alle elevene opplevde overgangen til videregående skole som tøff eller vanskelig. Lotte beskriver overgangen fra spesialskolen til videregående slik:

Da hadde jeg hatt så spesielt opplegg at jeg hadde en ansatt over skulderen min som hjalp meg med alt. [...] Jeg tror med 17–18 elever (på videregående) så fulgte ikke læreren med på hva jeg gjorde: «Åh har du ikke levert inn, du får anmerkning». Det var ikke ... ja å forstå faget, det var å gi anmerkning.

Denne eleven slet med å forstå begreper i fag, og hun opplevde at læreren ikke var interessert i henne eller hadde tid

til å hjelpe. Beskrivelsen av erfaringene fra videregående skole minner mye om beskrivelsene fra grunnskolen. Ingen av elevene opplevde å få tilrettelagt hjelp, og dette til tross for at alle elevene var søkt inn på videregående skole ved hjelp av PPT. Det var arrangert overføringsmøter, formidlet opplysninger og skrevet rapporter om behov for særskilt tilrettelegging.

Mange av elevene strøk i fag, og de fleste skiftet linje én eller flere ganger. Fra skolelivet på videregående er det ingen som forteller om positive relasjoner med lærere eller andre voksne på skolen. Unntaket er de to elevene som går på spesielt tilrettelagt skoletilbud i videregående skole, som begge forteller at de trives der.

Den historien som de intervjuede elevene forteller fra skolegangen før spesialskolen, blir med andre ord i stor grad gjentatt etter at de er ferdig med spesialskolen.

Diskusjon

Et overordnet mål med denne studien har vært å få kunnskap som kan bidra til å styrke inkluderingen i dagens skole, gjennom det elever som har gått på spesialskole selv, forteller om sin skolegang. Elevene formidler at det å ha vært elev på spesialskole har gjort en positiv forskjell i deres liv. Ved å bli sett og akseptert av lærere og andre voksne på spesialskolen erfarte elevene å få en anerkjennelse som de ikke hadde opplevd på den ordinære skolen. Det som preget skolelivet deres fra ordinær grunnskole til videregående, var opplevelsen av manglende mestring og følelse av utilstrekkelighet. De fikk en følelse av å være et «problembarn» som skolen ikke ønsket.

Tangen (2012) har utviklet begrepet «skolelivskvalitet», der elevenes erfaringer er det sentrale. Hun beskriver begrepet gjennom fire dimensjoner som er avgjørende for hvordan elevene oppfatter sin skoleverden: *kontroll*, *arbeid*, *relasjon* og *tid*. Kontrolldimensjonen er knyttet til hvordan eleven opplever muligheten for å påvirke og kontrollere sin egen hverdag. *Arbeidsdimensjonen* handler om elevens arbeid med fag og at skolearbeid oppleves meningsfylt gjennom å oppnå økt kunnskap eller å skape et produkt. *Relasjonsdimensjonen* viser til betydningen av de ulike relasjonene eleven er en del av, og spesielt relasjonen til lærer og medelever. I *tidsdimensjonen* viser Tangen til det

Elevene i vår undersøkelse opplevde ikke å få særskilt hjelp før de kom på spesialskolen.

å se seg selv i et framtidsperspektiv. Både tidligere og her-og-nå-opplevelser kan knyttes til bekymringer og framtidshåp, og de vil ha betydning for troen på egne muligheter for mestring og motivasjon. Det kan synes som elevene i studien vår har en negativ subjektiv erfaring fra alle de fire dimensjonene ved skolelivskvalitet. Vi lar derfor Tangens beskrivelse av skolelivskvalitet danne rammen for diskusjonen av resultatene.

Kontrolldimensjonen

I studien kom det fram at opplevelsen av å ikke ha blitt møtt og forstått av lærerne i grunnskolen førte til uteblielse fra skolen. Elevene vi intervjuet, ga uttrykk for at de hadde et gradvis større fravær fra enkelte timer og fag, prøver og situasjoner som vekket ubehag, og som til slutt kulminerte i at de sluttet helt å komme på skolen.

Vi undrer oss derfor på om fravær fra skolen kan tolkes som en strategi for livsmestring? I første omgang kan det å la være å gå på skolen oppfattes som noe passivt, en resignasjon fra elevenes side. Men tolkes det i lys av begrepet «skolelivskvalitet», kan det å velge bort skolelivet også betraktes som en måte å ta kontrollen over eget liv på. Det å slutte å gå på skolen kan tolkes som noe aktivt, som et opprør og et forsøk på å ta kontroll over egen hverdag. Elevene slipper dermed opplevelsen av å mangle innflytelse og oversikt i skoledagen. Å utebli fra skolen kan være en måte å beskytte seg selv mot flere krenkelser og nederlag på og et forsøk på å opprettholde en viss verdighet. Honneth (2008) hevder at krenkelse av det å bli verdsatt og sosialt akseptert vil kunne føre til en kamp for å oppnå anerkjennelse.

Selvoppfatningen til den enkelte elev blir i stor grad påvirket av hvilken kontroll og mestring eleven har i hverdagen. Å slutte å gå på skolen kan med andre ord tolkes som en kamp for anerkjennelse gjennom det å forsøke å få kontroll over eget liv. Men slik vi tolker våre informanter, kan det bli en ensom kamp som heller befester for eleven at det er han eller henne selv det er noe galt med.

Relasjonsdimensjonen

For å nå målet om inklusjon må lærere ha kompetanse og muligheter til å bygge en relasjon sammen med eleven

(Hamre & Pianta, 2001; Nordahl mfl.; 2005; Ramvi, 2007; Nordenbo mfl., 2008; Hattie, 2009). En god relasjon mellom lærer og elev vil påvirke elevens sosiale kompetanse, trivsel og motivasjon for skolen (Nordahl mfl., 2005; Federici & Skaalvik, 2014). Elever som er sårbare, trenger mer relasjonell og faglig støtte enn elever som klarer seg godt på skolen (Marzano, 2009). Det påfallende i vår studie er fraværet av gode relasjoner til lærere på hjemskolen og den opplevelsen av å ikke høre til som vi hører elevene fortelle om.

Flere av elevene har opplevd en fragmentert skolegang, der de har blitt flyttet fra klasserom til eneundervisning og grupper, videre til spesialskole og i noen tilfeller tilbake til ordinær skole. Forflytning, skifte av lærere og oppbrudd vil i seg selv gi utfordringer når det gjelder å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev. Som nevnt innledningsvis er det også et betydelig antall lærere som slutter. I tillegg er mange lærere unge og i en livsfase der de etablerer seg, føder barn, flytter eller tar videreutdanning. Dette vil også bidra til at elever får flere lærere å forholde seg til. En av elevene vi intervjuet, fortalte om sju lærerskifter i løpet av seks år på barneskolen. Stor utskifting av lærere vil uavhengig av årsak utfordre både kontinuitet, forutsigbarhet og gi dårligere vilkår for å bygge gode relasjoner og for å skape et godt læringsmiljø.

Lærerens relasjon til eleven vil også påvirke hvordan medelevenes forhold til eleven blir. Denne relasjonen vil kunne styrke eller svekke elevens tilhørighet og anerkjennelse i klassen (Hughes, Cavell & Wilson, 2001). Lærere som er inkluderende og viser respekt for elevene, vil legge et godt grunnlag for et godt samspill og klassemiljø.

Omtrent halvparten av informantene beskrev at de hadde opplevd mobbing. Ifølge Elevundersøkelsen fra 2018 oppgir 6,1 prosent av elevene i grunnskolen at de var blitt mobbet av medelever direkte, digitalt eller av voksne på skolen (Wendelborg, 2018). Dette skjedde to til tre ganger i måneden eller oftere. Andelen som oppgir å bli mobbet, har holdt seg relativt stabil de siste 20 årene. Dette skjer til tross for at det har vært satset på utvikling og iverksetting av mange programmer og kampanjer for å motvirke mobbing. At om lag halvparten av de elevene som er med i vår undersøkelse, oppgir å ha blitt utsatt for mobbing,

indikerer at relasjoner og trygghet gjennom skoledagen ikke har vært god. Disse vonde opplevelsene har i høy grad virket inn på elevens «skolelivskvalitet» og vil også kunne gi langsiktige konsekvenser, som redusert selvbilde og livskvalitet (Idsøe & Idsøe, 2016).

Noen av våre informanter forteller også om voksne som har utøvd mobbing i form av sårende ord og latterliggjøring, og som fikk dem til å føle seg utenfor. I den nevnte elevundersøkelsen fra 2018 er også dette dokumentert. Av 27 000 elever som oppgir å ha blitt mobbet, er det 7000 elever som er blitt mobbet av voksne på skolen.

Læreren er ansvarlig for den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling på skolen. Det stilles stadig større krav til dokumentasjon i form av tester og kartlegginger. For å få til et godt og trygt læringsmiljø for enkeltelever og på klassenivå kreves det også en god kommunikasjon og kontakt med foreldre. Å finne den rette balansen mellom å følge sentrale pålegg, se den enkelte elev, følge opp lokale krav til dokumentasjon og kartlegging kombinert med begrensede ressurser kan oppleves utfordrende i en hektisk hverdag. Så spørsmålet er om lærerrollen kan være fylt av *for* mange krav og forventninger, og om de har nok ressurser og handlingsrom til å imøtekomme disse?

Det er i løpet av de siste tiårene satt i gang en rekke reformer og satsinger for å bedre inklusjon og styrke læringsmiljøet på skolene. En offentlig utredning fra 2009 hevder at svak gjennomføring og skolefravall i grunnskole og videregående skole skyldes systemfeil (NOU, 2009:18). Når så mange elever strever med å gjennomføre skolegangen og ikke fullfører videregående, må en se på hvordan dagens skole organiseres. Skolens ledelse organiserer det som skjer omkring kjernevirksomheten, og fungerer som en buffer utenfra. Mange lærere arbeider isolert i klasserommet, og det er satt av lite tid til samarbeid og utvikling i team. Kontakten mellom lærerkollegiet og ledelsen er i mange tilfeller svak. Det samme gjelder samarbeid og dialog med overordnede skolemyndigheter (Dalin, 1995). Skolen er i dag preget av målstyring, med mange og til dels motstridende krav og forventninger. De ulike delene i organisasjonen «snakker» ikke sammen (Fevolden & Lillejord, 2005). Dette gjelder på alle nivå i forvaltningen: helt fra nasjonale lovgivende myndigheter, fylkeskommunal og

kommunal administrasjon og ned til den lokale skole og lærer.

Elevene i vår undersøkelse ville hatt behov for særskilt tilrettelegging i mange fag, individuelle opplæringsplaner, relasjonsbygging, tett samarbeid med foreldre og regelmessige tverretatlige møter med samarbeidende instanser. Det kan imidlertid se ut som at det er disse elevene som «velges bort» i en travel hverdag. Vi våger å spørre: Fjerner lærerne seg fra de elevene som krever en ekstra innsats, siden det er nok av andre presserende oppgaver som må håndteres? Strategiene som elevene i vår undersøkelse brukte, var å fjerne seg fra skolen for å få kontroll over eget liv – eller gi opp. Finner denne strategien sin parallell i det lærerne gjør? For de mest sårbare elevene i skolen blir dette skjebnesvangert.

Arbeidsdimensjonen

Ifølge Nordahl & Haustätter (2009) er det gjerne uerfarne lærere eller ufaglærte assistenter som får oppgaven med å ta seg av de mest utfordrende elevene. Så mye som en tredjedel av all spesialundervisning utføres av assistenter som ikke har lærerutdanning. Bruken av assistent-timer i spesialundervisning har økt de siste årene, og dette antas å ha sammenheng med at antallet elever som har rett på spesialundervisning, øker, samtidig som kommunenes økonomi blir strammere. Elever som har behov for særskilt kompetanse, får sin undervisning av dem som er minst kvalifiserte (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Dette er i tråd med det våre informanter forteller. Elevene forteller om manglende kompetanse fra lærere, mange vikarer og assistenter, noe som fører til en spesialundervisning som er for enkel, og som opplevdes segregerende – og en ordinær undervisning som er for vanskelig.

Da elevene kom på ungdomsskolen, ga de uttrykk for å oppleve større forventninger og press om faglige prestasjoner og karakterer. Elevene i vår undersøkelse opplevde ikke å få særskilt hjelp før de kom på spesialskolen. Å bli vurdert, altså å få belønning eller karakterer, ble av flere av informantene framhevet som positivt på spesialskolen. Å få respons og bekreftelse på det arbeid som gjøres, er det Tangen (2012) kaller arbeidsdimensjonen når det gjelder skolelivskvalitet. Honneth (2008) kaller det å bli

verdsatt og få sosial aksept for det en utfører og produserer. Anerkjennelsen som ligger i sosial aksept, vil kunne virke positivt for å motivere seg for videre arbeid. Motsatt vil motivasjonen svekkes dersom en ikke oppnår bekreftelse eller får negative reaksjoner på utført arbeid. Lærerens interaksjon med eleven er det som er viktig. Læringen må gjøres synlig for eleven selv (Hattie, 2012) gjennom en god dialog mellom lærer og elev. Denne dialogen må handle om hvordan eleven lærer, og hvordan læringen best kan tilpasses den enkelte elev, og den er derfor avgjørende for at eleven skal lære og blir motivert for skolearbeid.

Ifølge opplæringsloven (1998) paragraf 5-1 skal elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, ha rett til enkeltvedtak og spesialundervisning. Det står også at tilbud om spesialundervisning så langt det er mulig skal utformes i samarbeid med foreldre og elev, og at deres syn skal vektlegges. Informantene i studien vår forteller at de ikke har deltatt i planlegging eller utforming av eventuelle hjelpetiltak. Flere av våre funn sammenfaller med det som Barneombudet fant i sin fagrapport fra 2017. Barneombudet intervjuet blant annet 25 elever i alderen 9 til 17 år som hadde utfordringer knyttet til læring på ordinære skoler. Funnene fra denne rapporten viser at elevene ikke opplevde å medvirke i planleggingen eller utformingen av spesialundervisningen de hadde fått. Skoledagen hadde vært preget av manglende innhold og lave forventninger fra lærerne. Barneombudet uttrykker derfor en bekymring over at elevenes hverdag i skolen var preget av utrygghet, elevene hadde få eller ingen venner, og de ble lettere utsatt for utestengelse, krenkelser og mobbing – både fra medelever og voksne på skolen.

De tiltakene elevene i vår undersøkelse har mottatt, kan oppfattes som segregerende, siden elevene opplevde å bli satt utenfor klassen. Noen uttrykte som nevnt at skolen ikke brydde seg om de var til stede eller ikke. Det å oppleve at de ikke fikk tilpasset eller særskilt hjelp på hjemskolen, kan ha ført til at de har opplevd overgangen til spesialskolen som «en siste utvei». Elevene formidlet at de opplevde å ikke mestre, å ikke høre til og å føle seg utenfor og bli passivisert (Tetler & Balzer, 2011). I overgangen fra hjemskole til spesialskole forteller elevene at de ikke har vært særlig delaktige i avgjørelsene. Flere elever for-

teller at de ikke følte at de hadde noe valg. De opplevde at hjemskolen ikke klarte å lage et tilbud til dem og heller ikke ønsket å ha dem som elever.

I en undersøkelse av Amundsen (2014) ble 20 elever intervjuet om overgangen til videregående etter at de hadde gått på spesialskole. Her bekreftes det, på samme måte som i vår studie, at ungdommene opplevde å få lite støtte, og at de teoretiske kravene var høye. I vår studie fortalte noen av informantene at de ikke ville be om hjelp i frykt for å bli vurdert som «spesielle», mens andre ba om hjelp, men ikke fikk det likevel. Det at overgangen fra spesialskolen til videregående ikke var bedre tilrettelagt, og at elevene ikke ble godt nok fulgt opp på videregående, bidro til at elevene falt ut av videregående og ikke klarte å fullføre. Flere av informantene beskriver en strevsom og ensom kamp for å bli sett og få den hjelpen de trenger. Ved at så mange elever ikke får den hjelpen de har rett på, og at den hjelpen som gis, ikke virker, opprettholdes et system som skaper ungdom med lav selvfølelse og opplevelse av sosialt utenforskap.

Tidsdimensjonen

Det som skjer på skolen i nåtiden, er en investering i framtiden. Undervisningen på skolen får betydning for hva man senere skal utdanne seg til og arbeide med som voksen (Tangen, 2012). Læreren sender bevisst og ubevisst ut forventninger til eleven, og den oppfatning lærerne har av eleven, vil prege kvaliteten på samspillet mellom dem. At læreren viser interesse og har positive forventninger i kommunikasjonen om læring, vil bety mye for elevens tro på egen mestring og videre motivasjon. Flere av elevene i vår undersøkelse opplevde å bli skjøvet ut og ikke få tilrettelegging ut fra sine behov. Dette påvirket også hvordan de andre elevene så på dem. Goffman (2009) skriver i sin bok om stigma at dersom du som elev ikke blir møtt som den du er, med både positive og utfordrende sider, kan det medføre at en stigmatiserer seg selv. Hvis eleven blir møtt med negative forventninger fra lærere og medelever, vil det i stor grad kunne bli selvpoppfyllende. Eleven mister troen på egen faglig og sosial mestring, noe som kan gi seg utslag i passivitet, tilbaketrekking eller økende grad av utfordrende atferd.

De positive og negative erfaringene elevene får i skolen, vil prege deres identitet og selvoppfatning (Bandura, 1997). Spesielt vil manglende anerkjennelse kunne ramme elever som strever med å fylle de daglige kravene på skolen. Når elever opplever at faglig og relasjonell støtte uteblir, vil det kunne ramme den enkeltes selvrespekt og de kan føle at de blir stigmatisert (Honneth, 2008; Haug, 2017). Elevene kan da oppleve at de mangler kjærlighet, rettslig verdsetting og sosial aksept, som er de tre forutsetningene som må være til stede for at et menneske skal oppnå selvrealisering (Honneth, 2008). Å ha tro på egne evner og gjøre gjen-
nomtenkte valg for framtiden vil i stor grad bli påvirket av hvordan en har blitt preget og formet gjennom barne- og ungdomsliv. Men det er selvsagt andre arenaer enn forhold i skolen som også har betydning for utvikling av elevens selvtillit og selvbylde, slik som familie- og oppvekstforhold og miljø- og samfunnsforhold.

Avsluttende kommentarer

Tangens (2012) begrep om «skolelivskvalitet» har gitt oss et forståelsesgrunnlag for å se den *manglende* skolelivskvaliteten elevene i vår studie har erfart i den ordinære skolen. Stort skolefravær kan både tolkes som elevenes kamp for å få kontroll og verdighet inn i livet, eller det kan dreie seg om resignasjon og avmakt. Uansett synes det tvingende nødvendig at det iverksettes aktive handlinger fra skolen eller samarbeidende etaters side for å få elevene som uteblir, tilbake på skolen. Skolefraværet må betraktes som et alarmerende tegn på at noe er galt. I vår studie var det et tydelig symptom på at elevene følte seg ekskludert fra skolen.

Det som kommer fram i elevenes beskrivelser av skolelivet, er at de ikke i tilstrekkelig grad har opplevd å bli sett i den ordinære skolen, og de har derfor heller ikke opplevd at de har fått tilpasset opplæring. Elevene hadde dermed utviklet et svakt faglig fundament, og de fikk få positive sosiale og relasjonelle erfaringer i den ordinære skolen. Det er til ettertanke hvor tidlig i skoleløpet elevene beskriver at vanskene begynte, hvor lang tid det gikk før de opplevde å få hjelp, og hvordan historien gjentok seg i videregående skole. Elevene vi intervjuet, fortalte om tiden på spesialskole som veldig annerledes. Der hadde de positive opplevelser av å bli sett av lærere og miljøarbeidere.

På spesialskolen erfarte elevene å bli akseptert og ivaretatt på en inkluderende måte.

Dersom visjonen om en inkluderende skole for alle skal nås, må målsettinger og beslutninger i større grad kobles opp til den virkeligheten som er i skolen. Skolen og lærerne må gis et handlingsrom hvor det er mulig å skape en skolehverdag der også sårbare elever kan trives og oppleve mestring. Ikke minst må elevenes erfaringer i større grad bli hørt og tatt på alvor.



Møystad Otfredal Vea arbeider som lektor og veileder ved Lenden skole og ressurscenter i Stavanger. Hun er utdannet sosionom, Marte Meo-terapeut og har en mastergrad i endringsledelse fra Universitetet i Stavanger. Vea har flere års erfaring fra Stavanger PPT og har også arbeidet som fylkeskoordinator for arbeid og psykisk helse ved arbeidsrådgivningskontoret i Rogaland.



Ellen Ramvi er professor ved Avdeling for omsorg og etikk ved Det helsevitenskapelige fakultet ved Universitetet i Stavanger (UiS). I doktorgradsavhandlingen sin studerte hun lærere i ungdomsskolen gjennom etnografisk feltarbeid. Ramvi har i sin forskning en særlig interesse for de emosjonelle, eksistensielle, relasjonelle og etiske sidene ved omsorgs- og velferdsarbeid og har publisert artikler både nasjonalt og internasjonalt innenfor sitt forskningsfelt.

REFERANSER

- AMUNDSEN, M.-L.** (2014). Ungdoms opplevelse av spesialskole og overgang til videregående utdanning. *Spesialpedagogikk*, 79(1), s. 38–46.
- BACHMANN, K., HAUG, P. & NORDAHL, T.** (2016). *Kvalitet i opplæring for elever med utviklingshemming*. Høgskolen i Volda og Møreforskning Volda.
- BARNEOMBUDETS FAGRAPPORT** (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Hentet fra: https://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport-enkeltider.pdf
- BANDURA, A.A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- BRAUN, V. & CLARKE, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101.
- BUFDIR** (2018). *Gjennomføring og frafall i skolen*. Hentet fra: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst_Barnehage_og_skole.

- DALIN, P.** (1995). *Skoleutvikling: Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DALLAND, O.** (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ELEVUNDERSØKELSEN** (2018). *Mobbing og arbeidsro*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no>
- FEDERICI A.M. & SKAALVIK, R.A.** (2014). Student Perception of Emotional and Instrumental Teacher Support. Relations with Motivational and emotional Respons. *International Education Studies* 7(1). s. 21–36.
- FEVOLDEN, T. & LILLEJORD, S.** (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GOFFMAN, E.** (2009). *Stigma*. Danmark: Adlibris.
- GONZALEZ, L., BROWN, M.S. & SLATE, J.R.** (2008) *Teachers Who Left the Teaching Profession: A Qualitative Understanding. The Qualitative Report*, 13(1). s. 1–11.
- GSI** (2018/2019). Grunnskolen informasjonssystem, Utdanningsdirektoratet.
- GSI** (2016/2017). Grunnskolen informasjonssystem, Utdanningsdirektoratet, s. 13.
- HAMRE, B.K. & PIAITA, R.C.** (2001). Early Teacher-Child Relationship and the Trajectory of Children`s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2) s. 625–638.
- HARGREAVES, A.** (1997). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam. Gyldendal.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUG, P.** (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- HOLTERMANN, S. & JELSTAD, J.** (2012). Elevene ingen snakker om. *Utdanning*, nr. 15. s. 12–19.
- HONNETH, A.** (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag.
- HUGES, J.N., CAVELL, T.A & WILSON, V.L.** (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), s. 283–301.
- IDSØE, E.C. & IDSØE, T.** (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland, *Psykisk helse i skolen* (Red). (s. 109–124). Universitetsforlaget.
- JAHNSEN, H., NERGAARD, S., RAFAELSEN, F. & TVEIT, A.** (2009). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter. Statped.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- MARKUSSEN, E. & SELAND, I.** (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolenes ansvar?* NIFU-rapport 6/2012, Helsedirektoratet.
- MARZANO, R.J.** (2009). *Classroom management that works – research-based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- MELD. ST. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MJAAVATN, P.E. & FROSTAD, P.** (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 79(1) s. 48–55.
- NOU** (2009:18) *Rett til læring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÅTTER, R.S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport 2. Evaluering av kunnskapsløftet. Høgskolen i Hedmark.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M-A., MANGER, T. & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Oslo. Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T., MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget.
- OGDEN, T.** (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Gyldendal. Akademisk.
- OGDEN, T.** (2012). Adferdsproblemer og myten om den inkluderende skole. *Bedre skole*, nr. 4, s. 23–27.
- OPPLÆRINGSLOVA** (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- RAMVI, E.** (2007). *Læring av erfaring? Et psykoanalytisk blikk på læreres læring*. Doktorgradsavhandling (Ph.d.) fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter. Danmark.
- REPSTAD, P.** (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKAALVIK E.M. & SKAALVIK. S.** (2009). *En paradoksal kombinasjon. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, s. 1785–1799. Hentet fra: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=69852>
- SKAALVIK E.M. & SKAALVIK. S** (2017). Trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole. *Bedre skole* 29(2), s. 73–81.
- ST.MELD. 16** (2006–2007). ... og ingen sto igjen, *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. 35** (1990–91). Tillegg til St.meld. nr. 54 (1989–90). *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- TANGEN, R.** (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. En kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk 1990–2009. *Spesialpedagogikk* 76(8), s. 37–54.
- TANGEN, R.** (2012). Elevers skolelivskvalitet. I: E. Befring & R. Tangen (Red). *Spesialpedagogikk*. Kap. 7, s. 151–167. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TETLER, S. & BALZER, K.** (2011). The climate of inclusive classrooms: The pupil perspective. *London Review of Education*, 13(8), s. 829–844. Hentet fra: <https://eric.ed.gov/?id=EJ945754>
- THAGAARD, T.** (2013). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.

UNESCO (1994). The Salamanca Statement on principle, policy and practice in special needs education. Hentet fra: <http://www.csie.org.uk/inclusion/unesco-salamanca.shtml>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). Generell del av læreplanen, s. 18. Oslo.

UTDANNINGSSPEILET (2019). Statistikk. Tall fra Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019>

WENDELBORG, C. (2019). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2018/19*. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2019/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-elevundersokelsen-2018_19.pdf

ØDEGÅRD, M. (2018). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 3, s. 203–212.



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 leseferdigheten 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™

«Obsternasig og bedreviter»

Ifølge barnekonvensjonen har barn rett til å bli hørt i saker som angår dem. I denne artikkelen blir denne rettigheten drøftet med bakgrunn i elevers rettigheter til å bli hørt når de har synspunkter på undervisningen.

AV BEATE HEIDE OG RINA NICOLAISEN

Berit er førsteårs elev i videregående skole. Hun kommer fra en familie der foreldrene opp gjennom hele oppveksten har hatt en filosofi om at barn skal snakkes med. Derfor er Berit en elev som stiller spørsmål på skolen. Lærerne har femten elever i klassen på yrkesfaglig studieretning. Berit har flere ganger fått beskjed av lærerne sine at hun må slutte å være så obsternasig. Hun skal slutte å kommentere og spørre!

I elevsamtalen sammen med foresatte sier læreren rett ut til Berit og mor at Berit oppfører seg som om hun vet best, og at hun forstyrrer klasseroen. Berit snur seg mot mor og sier: «Hører du, dette er ikke noe jeg finner på. Lærerne mine synes jeg stiller for mange spørsmål, og de synes jeg provoserer».

Mor snur seg mot læreren og sier at hun tror de har noe å snakke om når det gjelder synet på hva barn kan være med å bestemme. I tillegg, legger hun til, vil vi snakke med deg om at du eksponerer Berit for hele klassen ved å kalle henne obsternasig og hevde at hun er bedreviter.

I år er det 30 år siden barnekonvensjonen ble underskrevet i FN. Konvensjonen skulle sikre at barns rettigheter ble tatt hensyn til i all saksbehandling. Norge skrev under på og ratifiserte barnekonvensjonen i 1991. Norge har enda langt igjen før vi oppfyller våre forpliktelser, men et skritt på veien er kanskje at det høsten 2017 kom et nytt kapittel i opplæringsloven. Kapittel 9 er også kalt for barnas arbeidsmiljølov, og det gir alle elever og læringer rett til et trygt og godt skolemiljø. Dette kapitlet, med tilhørende forskrifter, gir barn en rettighet de ikke har hatt før – retten til å si fra og til å bli hørt når de melder fra. Skolen plikter å lage en aktivitetsplan for å følge opp, og det er barnet (og ev. foresatte) som skal avgjøre om tiltakene som blir satt i verk, er tilstrekkelige.

Høsten 2018 ble hele 653 mobbesaker meldt inn til fylkesmennene i Norge. I nesten alle ferdigbehandlede saker ble det konkludert med at skolene ikke gjorde nok. Jan Tore Sanner, tidligere kunnskaps- og integreringsminister, kom i Aftenposten (20. jan. 2019) med en klar melding til skoleledere rundt om i Norge: «Skjerp dere!» Han sa videre: «Vi ser at



iStock / Getty Images Plus / jacoblund

Holdningen til hva barn kan være med å bestemme, har endret seg mye ...

tallene på saker som meldes inn til Fylkesmannen fortsatt er høye, og jeg er bekymret for barna det gjelder. Altfor mange barn har en klump i magen når de går til skolen, og de opplever at de voksne ikke gir dem den tryggheten de skal ha i skolehverdagen».

Med utgangspunkt i dette ønsker vi å se på forhold som krenker barn i skolehverdagen. Vi vil også se på forhold ved lovverket i Norge og hvordan dette praktiseres i dag.

Holdningen til barn

Holdningen til hva barn kan være med å bestemme, har endret seg mye. Barnekonvensjonen har vært en medvirkende årsak til dette. Den gir barn en rekke rettigheter, blant annet retten til å bli hørt (artikkel 12) og retten til at det skal gjøres en vurdering av hva som er barnets beste (artikkel 3) (FN, 1989). Utdanningsdirektoratet har laget en veileder som gir retningslinjer for hvordan saksbehandling kan bli mer i samsvar med barnekonvensjonen (Udir, 2016). Det store spørsmålet i skolen synes å være *når* det er saksbehandling som angår barn.

Berit Bae (2007) har vært opptatt av ny forskning og innsikt fra ulike fag – slik som psykologi, sosiologi, pedagogikk og antropologi. Denne nye innsikten har bidratt til det Dion Sommer (2003) kaller et paradigmeskifte når det gjelder synet på barn. Det helt sentrale i dette skiftet er at barn nå sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke som objekter som skal påvirkes og formes. Viktige faglige bidrag til endringer i synet på barn har kommet fra moderne spedbarnspsykologi og relasjonspsykologi som dokumenterer at barn er født som sosiale vesen som påvirker omgivelsene. Dette synet på barn er forenelig med barnekonvensjonen, som nettopp gir barn rettigheter fra de er født og til de fyller 18 år.

Bae (2007) peker på verdien av denne nye forskningen, men hun ser samtidig utfordringer fordi samfunnet på mange måter er bærere av kulturelle og faglige tradisjoner som kan gjøre det vanskelig å se og møte barn som subjekter.

Norge har ikke bare skrevet under på barnekonvensjonen, men vi har også ratifisert den. Det betyr at vi har forpliktet oss til å etterleve den. Norske myndigheter er på høring i FNs barnekomite hvert femte år og har fått tilbake-

melding på at konvensjonen ikke er godt nok kjent av profesjoner som jobber med barn – for eksempel det at barnekonvensjonen ikke er en naturlig del av læreplanen. Vi tror at holdningene til barn og elever som aktører i egne liv henger sammen med dette. Det er ikke nok kunnskap ute i skolen om at barn faktisk har rettigheter. Kjersti Skarstad (2019) har forsket på konvensjonen for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD). Hun påpeker at om vi ikke har bevissthet om menneskerettighetsarbeid, vil vi heller ikke forstå brudd på barnekonvensjonen som et brudd på menneskerettighetene, og da vil vi finne alternative forklaringer på bruddene.

Våre holdninger er som en usynlighetskappe som omsvøper oss, og de er ganske usynlige for oss – helt til de blir satt på prøve. Da blir holdningene våre synlige for andre, og om vi tar de innspillene vi får, kan det være en gyllen mulighet til å gjøre noe med dem.

Barneoppdragelse

På 1950- og 60-tallet var det viktig at foreldrene ikke skjemte bort barna, heller ikke spedbarna. En streng oppdragelse var en god oppdragelse. Det skulle være system og struktur. Målet på om oppdragelsen var vellykket, viste seg gjennom graden av lydighet. Det ble lagt stor vekt på at barna oppførte og tedde seg pent, og at de svarte høflig og oppførte seg dannet. Mange så på fysisk avstraffelse, eller i alle fall trusler om fysisk avstraffelse, som en naturlig del av barneoppdragelsen. Barn skal ses, men ikke høres, var et ordtak som hadde gyldighet i denne perioden.

Tidlig på 1970-tallet vokste det frem et frihetsideal som fikk betydning for synet på barn og barneoppdragelse. De som var tilhengere av «fri barneoppdragelse», hevdet at barn kunne ta ansvar for seg selv og burde ha frihet til selv å finne ut hvordan de ville oppføre seg. Kvinnebevegelsen førte også med seg tanken om at gutter og jenter skulle oppdras likt.

I en del litteratur skilles det mellom fire typer foreldre: autoritære, myndige, ettergivende og uengasjerte.

1. **Autoritære foreldre** stiller strenge krav til oppførsel, bruker straff og er lite flinke til å svare på barnets henvendelser.
2. **De myndige foreldrene** setter tydelige grenser

Dette gjør at skolen får elever som er kritiske, stiller spørsmål og vil forhandle ...

og sørger for at barna overholder dem, og de er opptatt av å ha dialog med barna og begrunne de reglene de setter.

3. **Ettergivende foreldre** er opptatt av og engasjerte i barna sine. De legger ikke vekt på å håndheve grenser, og de kan ofte gi seg når det blir diskusjoner om hva som er lov og ikke lov.
4. **Uengasjerte foreldre** er ikke så flinke til å snakke med og lytte til barna, og de er heller ikke opptatt av å veilede barna når det gjelder hva som er riktig og galt.

Oppdragelse nå

I dag er foreldre gjerne opptatt av at barna skal utvikle god selvfølelse og selvtilit. Det legges også vekt på at de skal være sosiale og flinke til å samarbeide med andre. Det er få foreldre som kjenner seg igjen i den autoritære foreldrerollen fra 50- og 60-tallet. Vi snakker nå om forhandlingsgenerasjonen – det at barn ser på det foreldrene sier, som forslag de kan godta eller endre ved hjelp av forhandling. Dette gjør at skolen får elever som er kritiske, stiller spørsmål og vil forhandle om det mulighetsrommet som et klasserom er. Det er ikke vanskelig å skjønne at det kan være utfordrende å være lærer i et klasserom med mange som har en mening om det som skjer.

I formålsparagrafen til opplæringsloven står det at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet.» Det står også at skolen skal gi barn opplæring i demokrati. Dette betyr i praksis at skolen har et problem når de ikke svarer godt nok på barns spørsmål og undring. Når lærerne ser på ungdom som stiller spørsmål, som obsternasige, og også sier dette høyt foran hele klassen, så er det neppe i tråd hverken med barnekonvensjonen eller med lovverket som skolen må forholde seg til. Vi fortsetter med å fortelle om Berit og moren som dere møtte i begynnelsen av artikkelen.

Samtalen dreier nå. Mor forteller hvordan de siden Berit var liten alltid har snakket med henne, vært interessert i hennes opplevelser og hjulpet henne til å sette ord på vanskelige følelser. «Vi har oppmuntret Berit til å stille spørsmål når det er noe hun ikke forstår. Er det dette du synes er utfordrende», spør mor.

Læreren nikker. «Jeg mister tråden i det jeg skal si, av å bli avbrutt hele tiden av Berits innsigelser. Jeg kjenner at hun berører noe i meg som gjør at jeg blir irritert. Det må jeg selvsagt jobbe med. Jeg er nokså ny i jobben min, og jeg er redd vi ikke kommer gjennom pensum.»

Nå har de tre noe å snakke om. Berit sier hun skjønner at læreren kan bli frustrert. «Men kanskje vi kunne diskutere arbeidsmetoder og prøveplaner slik som andre klasser gjør? Du mister ikke kontroll over pensum av det? For meg handler det om å få være delaktig i min egen læring», sier Berit.

Læreren tenker seg om. «Du har et poeng, sier hun. La oss ta det opp i klassens time i morgen». Og læreren tar sats: «Unnskyld for at jeg har hengt deg ut foran hele klassen og kalt deg obsternasig og bedrevitersk», sier hun fort.

Berit sier at det aksepterer hun. Læreren rekker frem hånden. «Venner?» Berit tar den. Mor nikker og sier hun tror de kommer til å få et fint år sammen. «Tar vi en oppfølgingstime om 4 uker; jeg er nysgjerrig på hvordan det går?»

Læreren håndterer og reflekterer godt i samtalen med Berit og moren hennes. Hun innser at å henge ut Berit foran klassen ikke var bra. Elever som opplever dette, står i risiko for å få et dårlig bilde av seg selv. Særlig ungdommer som identifiserer seg med andre, vil kunne danne et syn på seg selv som ikke er bra. Barn og unge speiler seg i hva andre sier, viser og tenker om dem, og det er dette som er med på å gi dem et dårlig eller godt selvilde (Heide & Sylthe, 2017). Lærere har derfor et særlig ansvar for å anerkjenne og vise at de liker alle elever de underviser.

... det kan være utfordrende å være lærer i et klasserom med mange som har en mening om det som skjer.

Men – skal livet vært problemfritt?

Det stilles i dag spørsmål om det er bra for barn å leve i en friksjonsfri tilværelse med høyt servicenivå. Har barn godt av foreldre som server og tilrettelegger for barna sine? Flere fagfolk heller i dag mot en tydelig og konsekvent veilederrolle, samtidig som foreldrene er emosjonelt til stede for barna sine. Barn og unge skal være aktører i eget liv, men de skal ha tydelige voksne som setter grenser og loser dem gjennom barne- og ungdomsårene. De trenger også å gjøres oppmerksom på måten de etterspør mer kunnskap på, og de må lære og også kunne anerkjenne andre voksnes grenser og veiledning.

Indrestyrte barn

Det viser seg at barn av myndige foreldre ofte har flere venner enn barn av foreldre i de andre kategoriene, og de greier seg ofte bedre på skolen. Mye tyder på at foreldre som er bestemte, legger vekt på dialog med barnet og begrunner avgjørelsene de tar, får barn som er indrestyrt. Dette vil si at barna holder seg innenfor rammene foreldrene har trukket opp – også når foreldrene ikke er i nærheten. Sannsynligvis skjer dette fordi de har fått en forståelig forklaring på hvorfor det må være slik.

Hedvig Montgomery, forfatter av bøkene *Foreldremagi*, sier i en artikkel skrevet på nettstedet familieklubben.no at «Hver generasjon gjør sin tabbe». I denne artikkelen skriver hun at hun ofte tenker at forelderrollen består av tre deler. Den ene er det vi kan om barn og oppdragelse, rett og slett kunnskap. Den andre er våre egne mønstre, og hva vi selv har med oss fra vår egen barndom, og hvordan vi reagerer på autopiloten. Den tredje er barnet slik som det faktisk er. Det siste er et element som ofte blir borte når vi snakker om barn og barneoppdragelse.

Hvordan praktiseres barnekonvensjonen og opplæringslovens § 9 A i skolen?

Det er nok varierende hvordan skoler legger til rette for at elever skal ha medbestemmelse, og hvordan de skal møtes. Mange lærere er utdannet for flere tiår siden, og det kan være at de mangler oppdatering på lovverk og hva dette kan medføre i praksis. Nyutdannede lærere får forhåpentligvis innføring i lovverk og trening i å ha barnet i sentrum.

Skolen i dag skal se hele eleven både når det gjelder fag og trivsel.

Det er i første omgang kontaktlærer og faglærerne for klassen som skal se til at læringsmiljøet er trygt og oppleves godt av elevene, men til syvende og sist er det rektors ansvar å følge opp at dette skjer. Elevundersøkelsen stiller hvert år spørsmål om mobbing og arbeidsro til elever fra 7. til 10. klassetrinn og første år på videregående skole. At flere kontakter fylkesmannen for å få hjelp i skolemiljø saker er en god indikasjon på at det nye regelverket fungerer, og at terskelen for å få hjelp har blitt lavere. Utdanningsdirektoratet gir også skolene mer hjelp og støtte i sitt arbeid i skolemiljø saker og har nettopp lansert en nettressurs som skolene kan bruke (Rognes, 2020).

Et godt og trygt læringsmiljø handler om mer enn rapportert mobbing. Det handler også om at hver enkelt elev har krav på tilpasninger i skoleoppgaver til egne ressurser. Dette kan være vanskelig å få til i store klasser. Flere kommuner prøver ut større lærertetthet for i praksis å kunne tilpasse mer til den enkelte.

At elever blir hørt i læringsarbeidet, er fremdeles ikke lovfestet, men det er utviklingssamtalene. I disse skal foreldrene få vite hvordan eleven jobber til daglig, og hvilken kompetanse eleven har i fagene. Målet med samtalen skal være hvordan eleven, skolen og foreldrene sammen kan legge til rette for elevens faglige og sosiale utvikling. Eleven har rett til å delta i samtalen etter at han eller hun har fylt 12 år. Ifølge Utdanningsdirektoratet kan det være hensiktsmessig at halvparten av utviklingssamtalene gjennomføres uten at barnet er til stede (UDIR, 2016).

Når det kommer til barnekonvensjonens artikkel 12, at barn skal høres i saker som angår dem, syntes det som om skolen ikke definerer undervisning som noe som angår den enkelte elev. Her har skolen et stykke arbeid å gjøre for å få elevstemmen frem i årsplanene i hvert enkelt fag. Dersom man ikke tenker at barnekonvensjonen skal anvendes i skolen, vil heller ikke brudd på denne bli sett på som brudd på menneskerettighetene. Da blir skolen blind for at de ikke gir barn de rettigheter de har fått i barnekonvensjonen, og det er et paradoks, siden formålsparagrafen sier at vi skal lære opp barn i demokratiske verdier.

Konsekvenser for elevene

Hvilke følger får det for elever når det ikke er samsvar mellom det lovverket sier, og det som praktiseres? Elever kan oppleve å møte veldig forskjellige lærere. For sårbare elever kan dette være utslagsgivende for hvorvidt de trives i enkelte fag og motivasjonen for å lære (Heide & Nicolaisen, 2019). Lærere som ser hele eleven, vil være med på å gjøre eleven tryggere og mer motivert for læring. Det vil lettere skapes en god relasjon mellom lærer og elev, og eleven vil ved behov kunne ta kontakt og bli møtt med forståelse når det er utfordringer i skolehverdagen. Det motsatte vil imidlertid skje hvis eleven møter en lærer som ikke ser eleven, og det vil skapes en avstand til eleven som kan være uheldig for elevens utvikling og læring.

Elever som Berit kan oppleve å bli stemplet som obs-ternasig og bedreviter når skolen ikke tar på alvor at elever faktisk har retten på sin side når det gjelder retten til å bli hørt. Derfor er det viktig at lærere oppdaterer seg på barns rettigheter nedfelt i barnekonvensjonen og i opplæringsloven. Tilbake til Berit, mor og læreren:

Det har gått en måned. Berit og mor er invitert til et møte med læreren. Læreren åpner med å si at den forrige samtalen har vist seg å være svært lærerik for henne.

«Det var som det falt noen skjell fra øynene mine slik at jeg kunne se min egen lærerrolle gjennom dine øyne, Berit. Det var ganske fælt å se seg selv og mine feil, men det har vært en kilde til læring. Men Berit, hvordan synes du det har gått?» Berit svarer at klimaet i klassen er mye bedre. «Det er som vi er medspillere i samme løp, og det er gøy i dine timer. Jeg lærer masse, og du er lydhør for våre forslag om hvordan vi kan ha opplegg og tester. Og du blir ikke sur når jeg eller noen andre tar ordet og kommer med forslag. Jeg trives mye bedre i klassen nå», sier Berit og smiler. Mor og læreren ser på hverandre. Ingen sier noe mer.

Hvordan kan barns rettigheter og meninger kvalitetssikres i skolen?

Vi mener at skolens ledelse sammen med resten av skolens ansatte først og fremst må drøfte kunnskapen og holdningene de har i synet på barn. Det dreier seg om hvordan

barn lærer, hvordan de mestrer, og hvordan man skal få en felles praksis med tanke på elevenes mulighet til medvirkning. På skoler i dag opplever elever krenkelser og det å ikke bli sett. De varslingene som blir sendt til fylkesmannen basert på § 9A synliggjør dette. Vi anser det som svært viktig at disse forholdene blir diskutert på skolene, og at man ser sammenhengen mellom denne paragrafen i opplæringsloven og det holdningsarbeidet som bør foregå på de ulike skolene i landet vårt. Det er rektor ved den enkelte skole som har ansvaret for at lærere følger lovverket, og det er skoleeier i kommunen som har det juridiske ansvaret og plikt til å følge opp at dette faktisk skjer.

Lærere i skolen trenger kjennskap til og kunnskap om ulike lovbestemmelser, og i tillegg trenger de veiledning om hvordan de skal følge dette lovverket. Vi tenker at temaet medbestemmelse burde være på dagsorden i personalgruppen på skolen flere ganger i året. For å undersøke om og i hvilken grad medbestemmelsen faktisk skjer, bør det kartlegges. Dette kan blant annet gjøres gjennom elevsamtaler og kontaktmøter med foresatte. Mange skoler henger etter når det gjelder synet på barn som subjekter med rett til medvirkning i saker som gjelder dem, synet på læring og det å følge opp det lovverket vi har i Norge i dag. Dette er uheldig, og risikoen for at elever skal mistrives og føle seg utenfor, blir derfor stor. For at rettighetsarbeidet skal bli mer enn fagre ord, må det mer kunnskap inn i skolen – kunnskap og drøftinger vil kunne endre holdninger – og dette igjen endrer praksis.



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



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

REFERANSER

AFTENPOSTEN (2019). Sanner med klar mobbemelding til skoleledere: – Skjerp dere! Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/6navdo/sanner-med-klar-mobbemelding-til-skoleledere-skjerp-dere>

BAE, B. (2007). Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet 23.07 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser/id440489/>

FN (1989) Barnekonvensjonen. Hentet 07.11.19 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>

HEIDE, B. & SYLTHE, M. (2017). Lille speil på veggen der ... *Spesialpedagogikk*, 82(06), s. 4–9. Hentet 09.09.19 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202017.pdf>

HEIDE, B. & NICOLAISEN, R. (2019). Karakterjag på kompetansemål-skolen. *Spesialpedagogikk* 84(4) s. 18–26.

Lov om grunn og videregående opplæring. hentet 23.7.19 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

MONTGOMERY, H. (2018) Hver generasjon gjør sin foreldretabbe. Hentet 07.11.2019 fra: <https://familieklubben.no/familieliv/enhver-generasjon-gjoer-sin-foreldretabbe/311>

ROGNES, A. (2020). Statped med ny nettressurs som ivaretar barnets rettigheter. *Spesialpedagogikk*, 85(1), s. 54.

SKARSTAD, K. (2019). *Funksjonshemmedes menneskerettigheter*. Universitetsforlaget.

SOMMER, D. (2003). *Barndomsspsykologiske facetter*. Århus: Systime Akademisk.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019). Elevundersøkelsen. Hentet 22.10.19 fra: <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/elevundersokelsen-2018---faerre-elever-sier-de-blir-mobbet?publishe-rId=89282&releaseld=17859602>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2016) Utviklingssamtale med foreldre. Hentet 22.10.19 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/utviklingssamtale/>

LITERATE SCREENINGTEST



Avdekker dysleksi hos barn, ungdom og voksne



Med Literate screeningtest avdekker du dysleksi hos barn, ungdom og voksne kjapt og enkelt!

Testen har høy reliabilitet og validitet og tar kun 30 minutter. Ungdoms- og voksentesten kan gjennomføres på en stor gruppe samtidig og testadministrator og testpersonen(e) trenger ikke å være i samme rom under gjennomføringen.

Barnetesten er normert med over 1300 barn over hele landet, og deltestene til barnetesten bestemmes automatisk ut ifra alder.

De statistiske beregningene fra normeringsstudiene viser at testene er veldig godt egnet til å skille individer med mulig dysleksi og individer uten dysleksi.

Screeningtesten er digitalisert og svært enkel å administrere. Alle instruksjoner og øvingsoppgaver blir lest opp og testpersonen får korrigerende tilbakemeldinger på øvingsoppgavene. Resultatene foreligger umiddelbart etter endt testing.

Literate testene tilbyr høyeste sikkerhetsnivå (nivå 4) og det er kun testadministrator som har tilgang til resultatene etter gjennomført test.

For å ta i bruk Literate screeningtest må man gjennomføre et sertifiseringskurs.

Med forbehold om endringer i Helsedirektoratets anbefalinger i forbindelse med Korona-utbruddet, og tilstrekkelig antall påmeldte, avholder vi følgende kurs i 2020:

Trondheim 22/10

Påmeldingsfrist: 22.september

Alta 29/10

Påmeldingsfrist: 29.september

Stavanger 18/11

Påmeldingsfrist: 18.oktober

Oslo 19/11

Påmeldingsfrist: 19.oktober

Dagskurset gir deltakerne en oppdatering av forskningsfronten på dysleksifeltet, kunnskap om forskningen bak og om utviklingen av screeningtesten, og ikke minst tolkning av resultater og testprofiler.



Kursholder

Dr. Trude Nergård Nilssen, professor i spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet.

Les mer om Literate og meld deg på kurs på www.literate.no



literate



iStock / Getty Images Plus / Liderina

... kreative uttrykksformer kan ha mye å tilby, og kan berike spesialpedagogisk praksis

Kreative rom for elever og spesialpedagoger

Denne artikkelen viser hvordan kreative aktiviteter kan berike spesialundervisningen og gi gode opplevelser for både elever og lærere.

AV HALLVARD HÅSTEIN

Bente Fønnebø har skrevet en faglig grundig og spennende bok om de pedagogiske mulighetene forbundet med å være sammen når en tegner (se bokomtalen til slutt i denne utgaven av *Spesialpedagogikk*). Jeg mener at hennes kunnskap om og synspunkter på skapende arbeid sammen med unge mennesker kan være til nytte langt ut over det som i utgangspunktet har med barnetegning å gjøre.

Denne nevnte boka kan berike spesialpedagogisk praksis på minst to måter. For det første kan den bidra til at det skapes nye og læringsstimulerende rom for kommunikasjon og samhandling mellom elever, og mellom elev og lærer. For det andre mener jeg den kan fungere som et korrektiv. Boka kan nemlig gjøre pedagoger mer sensitive for noen uheldige tilbøyeligheter som lett kan følge pedagogisk praksis. Inspirert av tankene til Fønnebø vil jeg nedenfor trekke fram noen momenter som kan benyttes som mulige korreksjoner og berikelser i spesialpedagogisk praksis.

Pedagogiske korrektiver

Boka *Å tegne sammen* kan tjene som korrektiv til fire tendenser mange pedagoger ikke er stolte av, men likevel delvis kan kjenne seg igjen i:

Tendens 1: Driver mangeltenkning

En kan bruke mange mer eller mindre tjenlige betegnelser som for eksempel: lærevansker, funksjonshindringer eller elever med særskilte behov. Likevel kommer en ikke fra at utgangspunktet er at eleven preges av en mangel. Fraværet av noe bestemt eller en mer generell mangelfullhet kan derfor lett bli unødvendig framtrædende i kommunikasjonen i tilknytning til spesialpedagogisk virksomhet.

Fønnebø ønsker å bryte med denne mangeltenkningen og henviser her til den danske spesialpedagogen Anna Andreassen. Forslaget hennes er imidlertid ikke å gå over til en moderne mote-tenkning der poenget er å framheve at det meste kan og bør forstås som

noe positivt. Alternativet som foreslås, går mer i retning av å håndtere elevenes arbeider omtrent som en behandler moderne kunst: Arbeidene kan utforskes og brukes som redskap for å få i gang interessante samtaler.

Tendens 2: Vurderer hele tiden

Pedagoger, og kanskje især spesialpedagoger, har som pålagt oppgave å vurdere hva unge mennesker gjør. Herfra kan det være kort vei til å bevisst eller ubevisst å tenke at (1) å vurdere er noe av det viktigste en pedagog kan gjøre, (2) det meste elevene holder på med, egner seg for vurdering, (3) elevene lærer av å bli vurdert ofte og (4) jeg er den rette til å utføre det.

Mangeltenkning og vurderingsiver kan ligge nær hverandre. For tiden skrives og holdes det mange kurs om vurdering. Jeg har imidlertid ikke oppdaget noen som tematiserer følgende fundamentale spørsmål: Å ikke vurdere, hva er det?

Uten at hun direkte stiller dette spørsmålet, ligger Fønnebø likevel nær å gi et meningsfullt svar. Hun viser at det er mulig å beskrive, undersøke og samtale om det elevene gjør, uten å vekte verdien av det som er gjort. Noe av poenget synes å være å ikke trekke inn annet enn det som foreligger; altså ikke nevne det som mangler eller om hvordan noe kunne være annerledes.

Tendens 3: Tolker eleven lineært

Om det legges sterk vekt på at eleven skal vokse og være under utvikling, kan resultatet bli at undervisningssituasjonen for ensidig bærer preg av at det som skal komme etterpå. Verdien av prosessen, alvoret i situasjonen og respekten for eleven og det som skjer her og nå, svekkes. Dersom barn og unge kontinuerlig fortolkes ut fra hvor de er på vei, blir det minimal plass for å fordype seg i lek eller andre lignende aktiviteter, siden slike aktiviteter ikke umiddelbart synes å ha nytteverdi for framtiden.

Tendens 4: Lukker for sammenligningsfrie soner

Mange elever får sitt læringsarbeid forstyrret ved at de omtaler seg selv negativt. Dette er tillærte kommentarer. Og det meste i oss kommer som kjent utenfra. Skolen kan være et læringssted også for slike impulser. Forskjellen mellom

å bli sett og å føle seg overvåket eller kontrollert, kan være liten. Å bli sammenlignet med andre er sjelden særlig sunt. Det gjelder uansett om dette foregår via Facebook eller på skolen, der en blir sammenlignet med andre med hensyn til hva som er normalt, eller hvordan en bør være eller bli.

Pedagogiske berikelser

Det ligger dypt i spesialpedagogikkens selvforståelse at en arbeider med noe som er vanskelig, og at en sjelden vet helt hva som skal til for å gi elevene stimulerende læringsmuligheter. Søken etter alternative framgangsmåter inngår derfor i enhver våken spesialpedagogs virksomhet. Lesningen av Fønnesbøs bok styrker min tro på at kreative uttrykksformer kan ha mye å tilby, og at de kan berike spesialpedagogisk praksis. Dette gjelder for eksempel tegning, dans, musikk eller drama. Slike kreative uttrykksformer kan trolig bidra til følgende:

Utvidelse av rommet for samtale

Gjentatte undervisningstimer uten tydelige tegn på framgang kan indikere behov for omlegging av undervisningen. Tilnærminger som inviterer til kreativ deltakelse, kan være en mulighet. «Barn trenger ikke bare bekreftelse, men å stimuleres gjennom nye materialer, teknikker og redskaper» skriver Fønnebø.

Fellesskapsfølelse ved å skape sammen

Under arbeidet med tradisjonelle skoleoppgaver er rollefordelingen mellom lærer og elev gitt. Går en derimot i gang med skapende aktiviteter, vil dette kunne endres. Ofte medfører det at også pedagogen må overskride noen av sine sperrer eller angst for bestemte typer aktiviteter. Da kan det oppstå øyeblikk der det er mindre opplagt hvem som lettest finner gode løsninger. Og da kan fordelingen av usikkerhet og pågangsmot være annerledes enn det som er vanlig. Fønnebø skriver: «Når jeg bruker betegnelsen å tegne *sammen*, handler det mest om fellesskapet som oppstår når mange tegner sammen.»

Sans for øyeblikk-tilblivelsene

Øyeblikktilblivelsene oppstår og kan iakttas når eleven går i gang med å tegne eller lage noe. Det som framtrer av farger,

Arbeidene kan utforskes og brukes som redskap for å få i gang interessante samtaler.

lys og former kan gi et rikt materiale for dialogen mellom lærer og elev. Jeg er Fønnebø takknemlig for å introdusere ordet *øyeblikkstilblivelse* for det pedagogiske fagmiljøet.

Allsidig tverrspråklighet

Boka viser til eksempler fra asylmottak, hvor mennesker med ulik kulturell og språklig bakgrunn kan kommunisere nettopp gjennom å tegne sammen. Min tanke er at det kan være språklige og kulturelle forskjeller også mellom pedagog og elev selv om begge tilsynelatende benytter det samme språket. En elev og en lærer som begge har norsk som sitt morsmål – hvor opplagt er det at ordene og setningene deres betyr nøyaktig det samme?

Varierte bevegelser

Har noe låst seg fast i en, enten det gjelder evnen til å tenke klart eller utrivelige følelser, kan det å bevege seg være nettopp det som skal til for igjen å komme inn på et godt spor. Det gjelder for både lærere og elever. Tar en i bruk kreative arbeidsformer, vil det også innebære varierte måter å bruke kroppen på. Å iakttå hvordan en elevs kroppsuttrykk da skifter fra en type aktivitet til en annen, kan gi pedagoger viktig kunnskap som kan utnyttes når eleven skal lære noe han ikke kan.

Formålstjenlige improvisasjoner

Uforutsette hendelser og reaksjoner hos elevene kan være vanskelige å takle. Da må læreren nemlig improvisere, og det kreves at også dette skjer på en hensiktsmessig måte. Dersom læreren allerede har integrert skapende arbeidsformer og tilhørende materiell i sin undervisning, vil han i en slik situasjon ha et større spekter av handlingsalternativer å spille på.

Spesialundervisning i kreative læringsmiljøer

Spesialpedagogene og deres elever har ulike erfaringer og ulik kompetanse, men sansene er noe de har felles. Dette fellestrekket er et godt utgangspunkt for å ta i bruk kreative arbeidsformer. Sanselighet kan bli til opplevelsesfellesskap.

Med et vitebegjærlig blikk på egen undervisning kan mange bli klar over at de allerede er i gang med å lede tilløp

til kreative aktiviteter. Slike oppdagelser kan bli tydelige om en med litt fantasi og nysgjerrighet iakttar egne undervisningssituasjoner ut fra innsikter som disse:

- enhver bevegelse kan bli starten på en enkel dans
- det meste foregår i en viss rytme
- alle kan tegne akkurat slik de kan
- enhver undervisningstime utgjør et pedagogisk drama, reprise eller premiere
- også pauser og stillhet kan ha musikk i seg
- lytter en oppfinnsomt, kan mye lyd bli til en slags musikk
- hvordan en arbeider, gjør noe med rommet en befinner seg i

Å skape kreative læringsmiljøer handler om å åpne seg for og å ta noen praktiske konsekvenser av det de fleste har erfart, nemlig at kommunikasjon dreier seg om langt mer enn det som lar seg formulere i ord. Så får det ikke hjelpe at slik kommunikasjon ikke alltid passer inn i manualer for spesialpedagogiske rapporter.

Henimot spesialpedagogisk fagfornyelse?

Det å benytte seg av praktisk-estetiske arbeidsformer er lite omtalt i nordisk spesialpedagogisk faglitteratur. Tiltroen til hvilke forbedringer skolen kan oppnå gjennom flere rapporter, metodisk nøyaktighet, faste prosedyrer, kolonner, spesifikasjoner, tall og valgte språklige formuleringer, synes å være tilnærmet ubegrenset. Det samme gjelder for mye skoleforskning, som benytter seg av kategorier for det som lett kan telles. Dessverre er det vanskelig å tilpasse kreative samspill og uttrykk inn i et slikt virkelighetsbilde. Men omkostningene av å droppe dette kan være store. For hva om det er akkurat noe av dette uvanlige som må til for at enkelte elever med læringshindringer skal bli mer kompetente og tydelige for seg selv, for skolen og for spesialpedagogikken?



Epilog

Et tankevekkende skolebesøk

Jeg var på besøk ved den internasjonale moteskolen Esmods avdeling i Oslo. En av lærerne viste meg rundt i klasserommene. Der hadde elevene stilt ut det de hadde laget. Trolig var det bortimot hundre forskjellige plagg som var spredt ut over i lokalene. Med stort engasjement forklarte læreren hvordan elevene hadde løst de oppgavene de hadde fått. Forskjellene var store. Elevenes kreativitet og nøyaktighet imponerte meg.

Etterpå gikk det opp for meg at læreren som viste meg rundt, hadde gjort dette helt uten å røpe noe om hva hun selv mente om det hun hadde vist meg. Heller ikke hadde hun antydning noe om at enkelte av plaggene var mer originale eller bedre utført enn andre. Det gikk altså an å ha oppmerksomhet mot det elever utfører, uten å samtidig å gi uttrykk for vurderinger.

På toget hjem tenkte jeg på elever som mottar spesialundervisning: Hvor herlig måtte det ikke være for mange av dem av og til å bli behandlet slik: bli møtt med velvillig nysgjerrighet og interesse inntil detaljen, men uten å bli bedømt!

Ofte møter jeg spesialpedagoger som sier følgende om en elev: Hadde han bare hatt litt mer tro på seg selv, så kunne han fått til mer. Det er trolig mye riktig i det, men tenk om det å stadig nedvurdere seg selv er noe av det mest avgjørende eleven har tilegnet seg på skolen. For som kjent: Mye av det vi sier til oss selv, har gjerne rot i noe vi har hørt før.



Hallvard Håstein er cand.polit. og rådgiver i pedagogiske fag. Han har vært tilknyttet universitetene i Agder og Oslo, Sørlandet kompetansesenter og Kristiansand kommune. Hallvard Håstein har bidratt til pedagogikkfaglige publikasjoner både i Danmark og Norge.



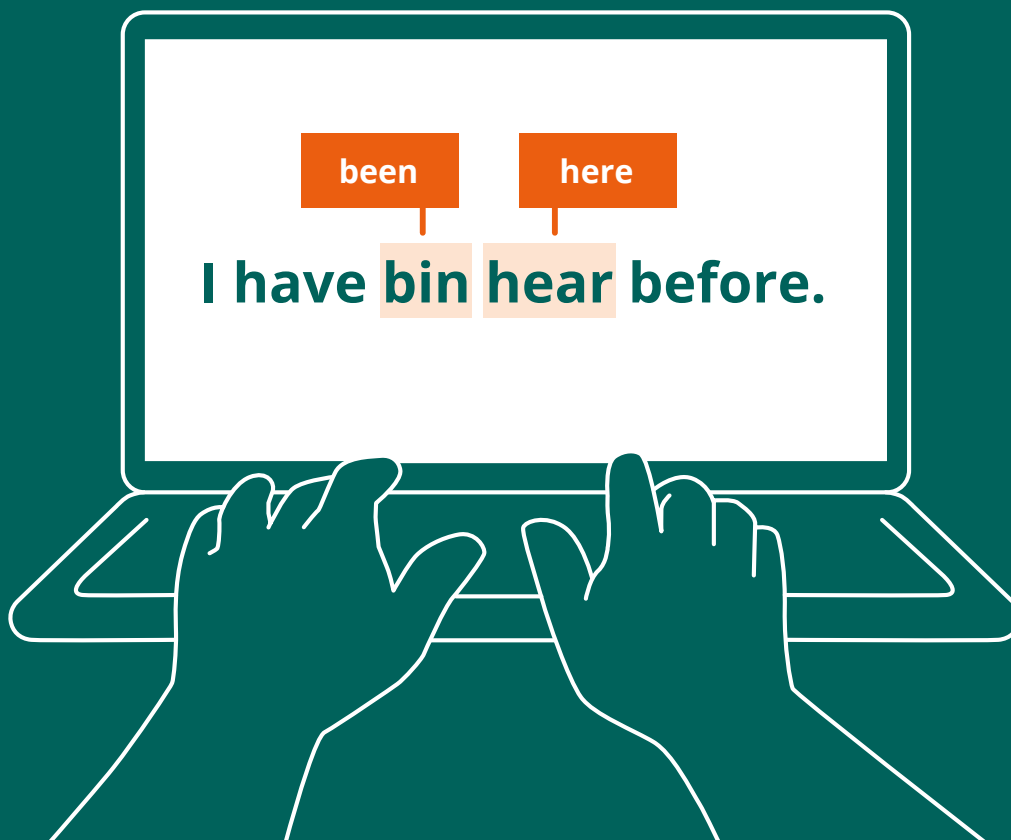
Just write it!

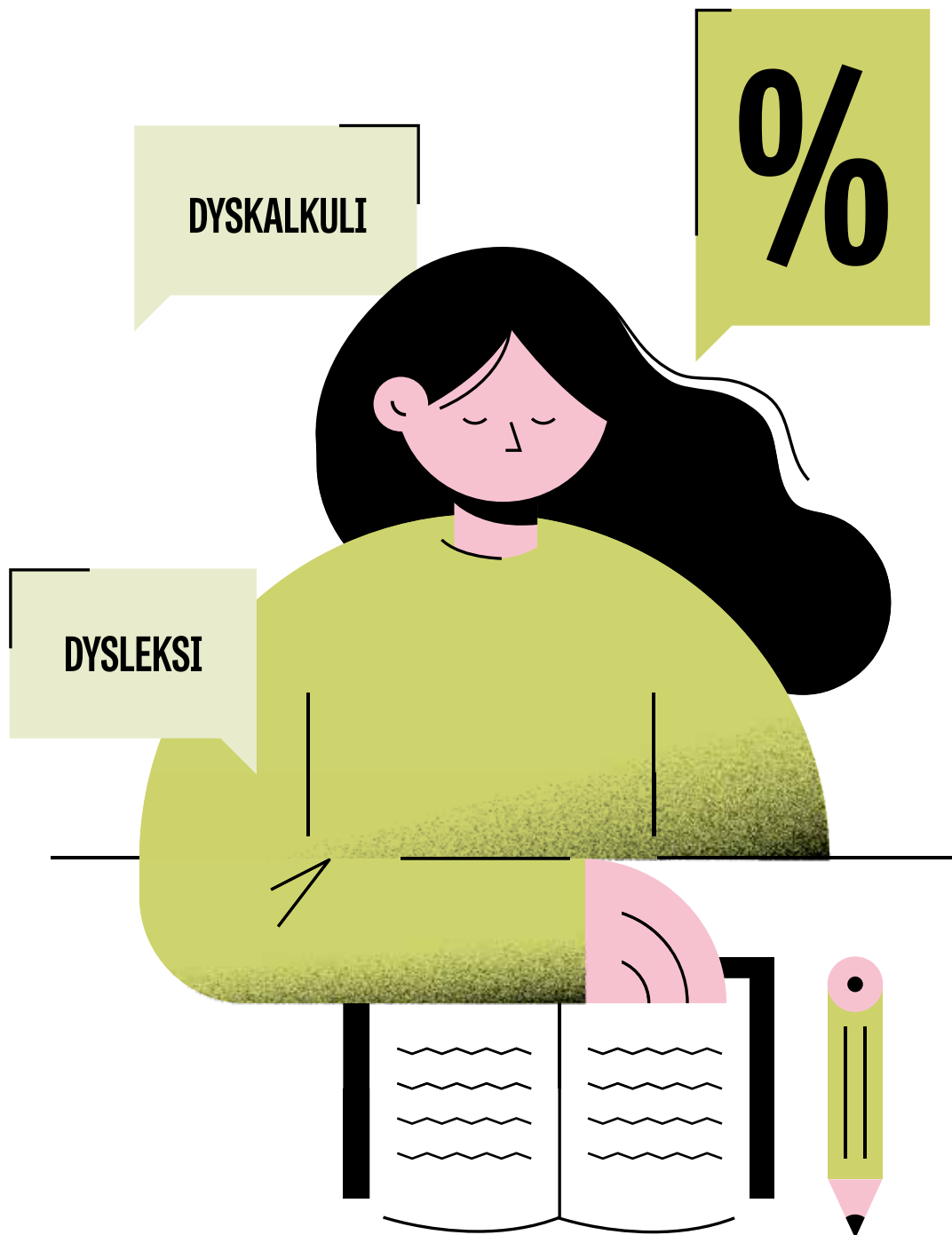
NYHET! Nå er grammatikkhjelpen tilgjengelig også på engelsk.

La elever med dysleksi ha fokus på skriveglede i stedet for skrivefeil. Programmet tolker teksten som skrives og korrigerer basert på innhold og sammenheng.

Erfaring viser at elever som får vår spesialutviklede programvare jobber raskere, får bedre selvtillit, er mer motiverte og skriver lengre tekster.

Les mer om våre programmer på lingit.no





I lys av tidlig innsats: Bruk av termene «språkvansker», «dysleksi» og «dyskalkuli» i lærerutdanningenes emneplaner

Denne artikkelen tar for seg en studie der man har undersøkt i hvilken grad termene språkvansker, dysleksi og dyskalkuli er brukt og implementert i emneplaner som benyttes i barnehage- og grunnskolelærerutdanningene. Det avdekkes at det er en utflytende og uklar bruk av terminologi, noe som kan indikere at forståelsen og kunnskapen til fremtidige pedagoger blir mangelfull. Dette vil igjen kunne gå ut over de barna og elevene som har slike vansker.

AV TURID HELLAND, LENE INNERDAL, INGVILD LUNDE OSENG OG WENCHE A. HELLAND

Grunnleggende ferdigheter defineres ofte som muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og å ha digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Å mestre disse ferdighetene er avgjørende for å kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnsliv. Det kan være ulike årsaker til at noen barn og unge strever med å tilegne seg grunnleggende ferdigheter. For mange er årsakene knyttet til spesifikke lærevansker som er relatert til språk (Cameron, Kovac & Tveit, 2011; Høien & Lundberg, 2012; Nordahl, 2017; Wendelborg mfl., 2015). Slike lærevansker er ofte nevrobiologisk betinget, men hemmes og fremmes av miljøfaktorer (se for eksempel Helland, 2019, s. 120–164).

I Norge har det siden 2007 vært en politisk satsing på tidlig innsats for å inkludere alle

barn i gode læringsprosesser så tidlig som mulig (Kunnskapsdepartementet, 2007; 2017). Det er imidlertid uklart hva som menes med «vansker» i ulike offisielle meldinger og rapporter. En gjennomgang av terminologien i de to ovenfor nevnte stortingsmeldingene og to offisielle rapporter (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018) fant vi 23 ulike termer brukt om språkvansker, 16 om dysleksi og 10 om dyskalkuli. Videre framkom det 60 generelle begrep som kan knyttes til disse vanskene (Lunde Oseng & Innerdal, 2019). En konsekvens av slik uklar terminologi kan ha en dominoeffekt: Den forplantes videre til en generell og diffus forståelse av hva problemet er, noe som igjen reflekteres i hvordan vanskene formidles i institusjonene som utdanner pedagoger.

Tidlig innsats forutsetter at pedagoger i barnehager og på skoler har kunnskap om ulike typer læreversker ut fra to perspektiv. Individperspektivet forutsetter fagkunnskap om typiske utviklingstrekk hos barn og om de rettighetene et barn som viser vansker, har. Det andre perspektivet går på et inkluderende leke- og læringsmiljø for alle. I denne artikkelen vil vi fokusere på spesifikke vansker med språk, lesing, skriving og regning ved å rette søkelys på i hvilken grad kunnskap om slike vansker blir formidlet gjennom barnehagelærerutdanningene og lærerutdanningene. En klargjøring av hvordan disse vanskene blir definert/beskrevet rent faglig, legges til grunn for en slik vurdering.

Språkvansker

Noen barn er forsinket i sin språkutvikling, og det kan være vanskelig å avgjøre om språket bare er forsinket eller om det dreier seg om en språkvanske (Bishop mfl., 2012; Leonard, 2014; Law mfl., 2017). Ved språkvansker kan en ha vansker med ulike deler av språket: form, innhold eller bruk. Termen spesifikke språkvansker (SSV) blir ofte brukt for å beskrive barn med store begrensninger i språklige ferdigheter sammenlignet med jevnaldrende, uten at det er påvist tilleggsvansker som kan forklare vanskene. Kriteriene for diagnosen er for det første at språkvanskene lager hindringer i hverdagskommunikasjonen, for det andre at det ikke har gått over ved femårsalder, og for det tredje at problemene ikke er knyttet til en kjent biomedisinsk tilstand (Bishop mfl., 2016). Internasjonal forskning viser til en forekomst på 5–10 prosent (Law mfl., 2017; Hollund-Møllerhaug, 2010). Språkutvikling i barnehagealder har sammenheng med den lese- og skriveinnlæ-

ringen som skjer tidlig i skoleløpet (Furnes, 2014; Helland mfl., 2017).

Dysleksi

Vi skiller mellom generelle lese-/skriveversker og dysleksi. Generelle lese-/skriveversker forklares ut fra vansker som vanligvis kan relateres til pedagogiske eller sosiale forhold som hindrer læring. Dysleksi er derimot en vanske som kan forklares ut fra en spesifikk individuell profil som viser til medfødte vansker (Helland, 2019). Begge tilstander krever spesialpedagogiske tiltak som må tilpasses individuelt. Med god pedagogisk oppfølging vil de generelle lese- og skrivevanskene gå over, mens dysleksi er en tilstand som vedvarer. Dysleksi kan slik sett forklares som en medfødt disposisjon som gjelder 5–10 prosent av befolkningen, avhengig av hvilke kriterier som legges til grunn. Dysleksi har ingen sammenheng med evner for øvrig, men vansker med lesing og skriving kan føre til negativ selvfølelse og forventninger gjennom skoleløpet (Snowling & Melby-Lervåg, 2016).

Dyskalkuli

Dyskalkuli er betegnelsen på en spesifikk vanske innenfor matematikk, der funksjonsnivået ligger betydelig under eget evnenivå og faglig nivå (Ostad, 2010). I faglitte-ratur brukes termene dyskalkuli og matematikkvansker om hverandre (Akselsdotter, 2008; Ostad, 2010; Tvedt & Johnsen, 2002; Helland 2019, s 213–240). I tiende utgave av International Statistical Classification of Diseases (ICD-10) defineres matematikkvansker som spesifikke vansker med å lære aritmetikk, og der vanskene ikke kan forklares på

Tidlig innsats forutsetter at pedagoger i barnehager og på skoler har kunnskap om ulike typer læreversker.

grunnlag av elevens evner eller med utilstrekkelig opplæring (Direktoratet for e-helse, 2019). Vansken gjelder de grunnleggende regneferdighetene addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og divisjon. Femte utgave av Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) har en lengre og mer spesifisert definisjon: Vansken kan være av språklig art, den kan være av perseptuell art, den kan ha med oppmerksomhet å gjøre, eller den kan være av matematisk art: å følge matematiske sekvenser skrittvis, å kunne telle objekter og å lære gangetabellen (American Psychiatric Association, 2013). En regner med at ca. 3–5 prosent av befolkningen har dyskalkuli (Price & Daniel, 2013). En norsk studie konkluderte med at matematikkvansker i norsk skole anslås til å være på ca. 10 prosent, men da er også generelle matematikkvansker tatt med i undersøkelsen, der vanskene dekker et bredere funksjonsområde, ikke bare i matematikk (Ostad, 2010).

Sammenheng mellom språkvansker, dysleksi og dyskalkuli

DSM-5 definerer dysleksi, matematikkvansker og språkvansker som vansker som ofte opptrer sammen. Mange barn som har språkvansker ved skolestart, har stor risiko for å utvikle avkodingsvansker og vansker med leseforståelsen (Klinkenberg, 2018; Goulandris, Snowling & Walker, 2000). Det er også klare sammenhenger mellom dysleksi og matematikkvansker (Hulme & Snowling, 2009). Dysleksi betyr direkte oversatt vansker med ord, og i praksis kan det ofte omfatte tallord og matematiske begreper. Undersøkelser tyder på at om lag halvparten av elevene som har matematikkvansker, også har lese- og skrivevansker (Tvedt & Jonsen, 2002; Helland, 2019, s. 213–240). Samtidig er det mye som tyder på at dyskalkuli og dysleksi er to ulike vansker, og det finnes barn som bare har vansker innenfor ett av områdene (Ostad, 2010).

Kunnskap om vanskene i barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanningene

Rammeplanen for barnehagen slår fast at barnehagen skal tilpasse det pedagogiske tilbudet etter barnas forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2017b), og barn som har særlige behov for det, har rett til spesialpedagogisk hjelp

(barnehageloven, 2005, § 19 a). For elever i grunnskolen er tilpasset opplæring en lovfestet rett og et virkemiddel som skal sikre at alle elever får forsvarlig utbytte av opplæringen (opplæringsloven, 1998, § 1-3). Elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den tilpassede opplæringen, har rett til spesialundervisning (opplæringsloven, 1998, § 5-1).

De tidligste årene i et barns liv er både en risikoperiode og en periode hvor det finnes betydelige muligheter for positiv påvirkning av utviklingen (Hagtvet & Horn, 2002; Sakai, 2005), noe prinsippet om tidlig innsats anerkjenner. Likevel har det lenge vært en «vent og se-holdning» som har preget det norske utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2007; Nordahl, 2018). Flere nyere rapporter har påpekt at utdanningssystemet i liten grad lykkes med å hjelpe barn og unge som har vansker, og at ansatte i barnehager og på skoler ikke har tilstrekkelig kompetanse til å kunne identifisere og hjelpe disse barna (Nordahl, 2018; Haug, 2017; Barneombudet, 2017; NOU 2019:3, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019–2020).

Å lykkes med tidlig innsats for barn som har språkvansker, dysleksi og dyskalkuli, krever at utdanningsinstitusjonene implementerer kunnskap om disse vanskene i barnehage- og grunnskolelærerutdanningene. Disse vanskene er krevende å identifisere, og dette bør bare gjøres av kvalifiserte fagpersoner. Dette forutsetter at pedagoger i barnehage og skole har nok kunnskap til å søke hjelp om de ser tegn på at et barn (eller en elev) kan ha slike vansker. Siden gjennomgang av terminologien i offisielle meldinger og rapporter angående disse vanskene viste seg å være lite presis, antok vi at dette også var reflektert i de forskjellige emneplanene.

Det følger av denne argumentasjonen at entydig terminologi er en forutsetning for at en skal finne fram til barn med vansker. Derfor ønsket vi å undersøke i hvilken grad fagtermene språkvansker, dysleksi og dyskalkuli var implementert i emneplaner for barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanningene.

Metode

Identifisering og innsamling av emneplaner

Utdanning.no er en nasjonal nettportal med oversikt

over det norske utdanningstilbudet, og på høyskolenes og universitetenes hjemmesider finnes emner og tilhørende emneplaner som gjelder de aktuelle utdanningene. Emneplaner utarbeides og utvikles lokalt, ved den enkelte høyskole og det enkelte universitet. Nasjonale retningslinjer gir viktige føringer for dette arbeidet (Universitets- og høyskolerådet, 2019). Noen av institusjonene tilbyr de aktuelle utdanningene på flere ulike steder og med ulik organisering. Der aktuelle emneplaner har ulike emnekoder og/eller emnenavn, kan emneplaner fra flere steder inkluderes.

Inklusjonskriterier

Barnehagelærerutdanningen i Norge er i dag en 3-årig utdanning på bachelornivå. Innholdet er strukturert i seks kunnskapsområder samt i fordypning og bacheloroppgave. De seks kunnskapsområdene er 1) Barns utvikling, lek og læring, 2) Samfunn, religion, livssyn og etikk, 3) Språk, tekst og matematikk, 4) Kunst, kultur og kreativitet, 5) Natur, helse og bevegelse og 6) Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid. Pedagogikk skal være integrert i alle kunnskapsområdene (forskrift om plan for barnehagelærerutdanningen, 2012, § 3). På grunn av denne tverrfaglige oppbygningen av barnehagelærerutdanningen ble emneplaner fra alle undervisningsemner inkludert i studien. Emneplaner knyttet til praksis og bacheloroppgave ble ikke inkludert. For at emneplanene skulle inkluderes i studien, måtte de være tilgjengelige på internett og være på norsk. Emneplaner fra Samisk høyskole kunne derfor ikke inkluderes.

Grunnskolelærerutdanningen i Norge er i dag en 5-årig utdanning på masternivå. Fra oppstart spesialiserte man seg for arbeid på 1. til 7. trinn eller 5. til 10. trinn. For studenter som spesialiserte seg på 1. til 7. trinn, er norsk (30 studiepoeng), matematikk (30 studiepoeng) og pedagogikk og elevkunnskap (60 studiepoeng) obligatoriske emner (forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016, § 3). For studenter som spesialiserte seg på 5. til 10. trinn, er pedagogikk og elevkunnskap (60 studiepoeng) eneste obligatoriske emne (forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016, § 3).

Fra grunnskolelærerutdanningene valgte vi å inkludere emneplaner knyttet til undervisningsfag i norsk, matematikk, engelsk og pedagogikk og elevkunnskap. Norsk og matematikk er de største fagene i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2018c), og er sentrale for barn og unges språklige- og matematiske utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013b; Utdanningsdirektoratet, 2013c). Norsk og matematikk var derfor svært relevante fag i lys av studiens problemstilling. Engelsk er obligatorisk fag i skolen fra 1. klasse av. For å klare seg i samfunnet er engelsk i stadig større grad et viktig språk for barn og unge å beherske (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Å lære engelsk innebærer å lære et nytt språk. For barn og unge som har språkvansker og/eller dysleksi, vil dette også kunne påvirke innlæringen av et andrespråk (Kontra & Kormos, 2008). På bakgrunn av dette valgte vi derfor å inkludere emneplaner i engelsk i studien. Emneplaner fra pedagogikk og elevkunnskap ble inkludert i studien på bakgrunn av emnets helt sentrale rolle i grunnskolelærerutdanningene (Universitets- og høyskolerådet, 2019). Emneplaner fra pedagogikk og elevkunnskap inngår videre under betegnelsen pedagogiske emner. I denne kategorien inngår også pedagogiske fordypningsemner/valgemner, som spesialpedagogikk og profesjonsrettet pedagogikk.

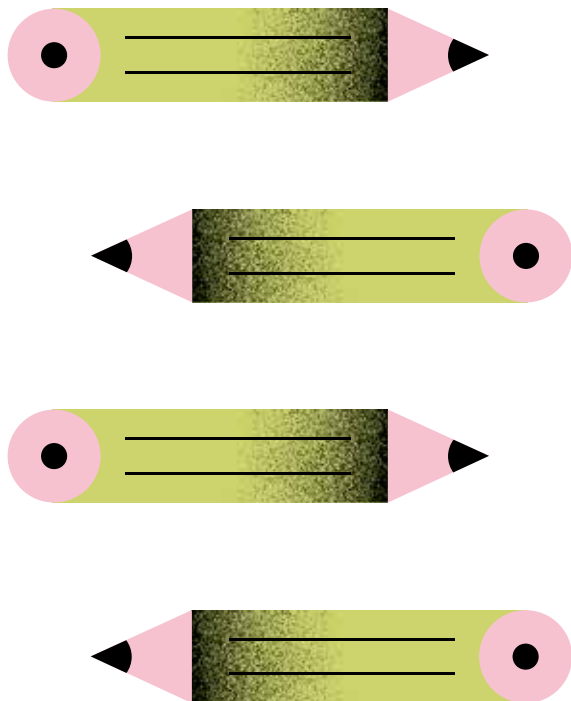
Utvalg

Barnehagelærerutdanning. Ifølge Utdanning.no tilbys barnehagelærerutdanning ved 14 høyskoler/universiteter i Norge. Ut fra inklusjons- og eksklusjonskriteriene for emneplaner fra barnehagelærerutdanning inngikk totalt 288 emneplaner fra 13 ulike høyskoler og universiteter i studien (se tabell 1 for oversikt). Emneplaner fra Samisk høyskole kunne som nevnt ikke inkluderes på bakgrunn av inklusjonskriteriet om språk. Alle inkluderte emneplaner ble registrert med hensyn til tilhørighet til høyskole/universitet, emnekode, emnenavn, hvilket studieår emneplanen var hentet fra, og om emnet var obligatorisk eller et fordypningsemne/valgfagsemne.

TABELL 1: Oversikt over antall emneplaner fordelt på høyskole/universitet

UTDANNING		BARNEHAGE		GRUNNSKOLE			
			ANTALL EMNEPLANER FORDELT PÅ FAG				
		Antall emneplaner	Norsk	Matematikk	Engelsk	Pedagogikk og elev-kunnskap	Antall emneplaner
1	DMM	44					
2	INN	19					
3	HiV	15	12	9	6	12	39
4	HiOf -	19	14	14	14	14	56
5	HVL	37	8	8	6	10	32
6	NLA	8	4	4	0	5	13
8	NORD	19	12	14	10	9	45
	NTNU	-	13	15	13	13	54
9	OsloMet	8	-	-	-	-	-
10	StH	11	-	-	-	-	-
11	UiA	29	11	15	14	17	57
12	UiS	20	14	13	1	16	44
13	USN	29	14	8	12	11	45
14	UiT	30	10	12	11	11	45
Totalt *Ikke inkludert		288	112	112	87	118	429

Forkortelser. DMM: Dronning Mauds Minne – Høgskolen for barnehagelærerutdanning; INN: Høgskolen i Innlandet; HiV: Høgskolen i Volda; HiOf: Høgskolen i Østfold; HVL: Høgskolen på Vestlandet; NLA: Norsk lærerakademi; NORD: Universitetet NORD; OsloMet: OsloMet – storbyuniversitetet; StH: Steinerhøgskolen; NTNU: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet; UiA: Universitetet i Agder; UiS: Universitetet i Stavanger; USN: Universitetet i Sørøst-Norge; UiT: Universitetet i Tromsø.



Språkvansker, dysleksi og dyskalkuli er spesifikke læreversker som krever individtilpassede opplegg.

Grunnskolelærerutdanning. Ifølge Utdanning.no tilbys grunnskolelærerutdanning ved 12 høyskoler/universiteter i Norge. Ut fra inklusjonskriteriene for emneplanene fra grunnskolelærerutdanningene inngikk totalt 428 emneplaner fra 10 ulike høyskoler og universiteter i studien (se tabell 1 for oversikt). Emneplaner fra grunnskolelærerutdanningene ved OsloMet – storbyuniversitetet var ikke tilgjengelig på internett i det tidsrommet studien ble gjennomført, og kunne derfor ikke inkluderes i studien. Fra NLA Høgskolen klarte vi kun å identifisere totalt 13 ulike emneplaner. Det betyr at det eksisterer flere emneplaner innenfor de utvalgte emnene enn vi klarte å identifisere. Antall emneplaner er dermed ikke tilstrekkelig til at resultatene er representative for NLA Høgskolen. Alle inkluderte emneplaner ble registrert med hensyn til tilhørighet til høyskole/universitet, emnekode, emnenavn, emnetilhørighet (norsk, matematikk, engelsk, pedagogikk) og hvilket studieår emneplanen var hentet fra. For pedagogiske emner ble det også registrert om emnet var obligatorisk eller et fordypnings-/valgemne.

Analyse av emneplaner

Forarbeid til analysen. I forarbeidet til studien ønsket vi å undersøke hvilke termer og formuleringer som ble benyttet om barn og unge som har vansker med språk, lesing og skriving, og matematikk. Med utgangspunkt i studien til Lunde Oseng og Innerdal (Lunde Oseng & Innerdal, 2019) valgte vi derfor å kartlegge terminologien knyttet til dette i to stortingsmeldinger om tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, (2006–2007) og Kunnskapsdepartementet, (2016–2017)), Barneombudets fagrapport «Uten mål og mening» (2017) og rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl, 2018). Hensikten med dette var å fange opp eventuelle andre termer som ble benyttet om språkvansker, dysleksi og dyskalkuli, og som vi antok ville gå igjen i emneplanene.

Resultatet av denne kartleggingen viste at terminologien ikke er konsistent, og at en rekke termer benyttes uten at det er klart definert hva som ligger til grunn. Eksempler på terminologi og formuleringer vi identifiserte, er «særskilte språkutfordringer», «språkproblemer», «språklige mangler», «fagvansker i norsk», «svak kunnskap

... det bør ryddes opp i terminologi og begrepsbruk ...

TABELL 2: Oversikt over søkeord som inngikk i analysen av emneplanene

Obligatorisk	«språkvansk» «vanske med språk» «vansker med språk» «vanskar med språk» «språklig vansk» «språkleg vansk» «språklige vansk» «språklege vansk»
TILLEGGSSØK I EMNEPLANER FRA BANEHAGELÆRERUTDANNINGEN:	
Forsinket språkutvikling	«forsinket språk» «forsinka språk» «forseinka språk» «språkforsink» «språkforseink»
Avvikende språkutvikling	«avvikende språk» «avvikande språk»
Atypisk språkutvikling	«atypisk språk»
Dysleksi	«dysleksi» «lese- og skrivevansk» «skrive- og lesevansk»
Lese- og skrivevansker	«lesevansk» «vanske med les» «vansker med les» «vanskar med les» «skrivevansk» «vanske med skriv» «vansker med skriv» «vanskar med skriv»
Dyskalkuli	«dyskalkuli»
Matematikkvansker	«matematikkvansk» «vanske med matematikk» «vansker med matematikk» «vanskar med matematikk»
TILLEGGSSØK I EMNEPLANER FRA GRUNNSKOLELÆRERUTDANNINGENE:	
Lærevansker	«lærevansk» «vanske med lær» «vansker med lær» «vanskar med lær»

i lesing», «svakt nivå i lesing og skriving», «svak kunnskap i regning».

Operasjonalisering av søkeord. Før analysen av emneplanene ble gjennomført, måtte søkeord defineres både for å ta høyde for ulike målformer og for å fange opp ulike formuleringer. I førskolealder kan det være vanskelig å skille mellom forsinket språkutvikling og språkvansker (Bishop mfl., 2012; Leonard, 2014). Derfor ble ulike formuleringer av «forsinket språkutvikling», «avvikende språkutvikling» og «atypisk språkutvikling» inkludert i alle emneplaner fra barnehagelærerutdanningen. Siden dysleksi innebærer å ha vansker med lesing og/eller skriving, valgte vi å søke etter ulike formuleringer av «lese- og skrivevansker». Også termene dyskalkuli og matematikkvansker brukes om hverandre (Ostad, 2010), og derfor valgte vi å søke etter ulike formuleringer av «matematikkvansker». Siden «lærevansker» ofte blir brukt kombinert med språkvansker, dysleksi og matematikkvansker, eller som et uspesifisert begrep for slike vansker, inkluderte vi ulike formuleringer av «lærevansker». Tabell 2 gir en fullstendig oversikt over operasjonalisering av søkeord.

Gjennomføring av datainnsamlingen. I alle emneplanene søkte vi etter formuleringer som kunne relateres til språkvansker, dysleksi og dyskalkuli, slik tabell 2 viser. Analysen ble gjennomført maskinelt, og alle søkene ble gjennomført i løpet av første halvdel av april 2019. Totalt 717 emneplaner inngikk i analysen, 288 fra barnehagelærerutdanningen og 429 fra grunnskolelærerutdanningen.

Resultater

Barnehagelærerutdanningen

Som tabell 3 viser, var det 7 treff av søk i de 288 emneplanene fra barnehagelærerutdanningen som nevnte noen av de aktuelle vansketyperne. Termen «språkvansker» var nevnt i tre emneplaner, hvor to av disse emneplanene var knyttet til fordypningsemner/valgemner. Også «atypisk språkutvikling» var nevnt i to fordypningsemner/valgemner. «Lese- og skrivevansker» var nevnt i to obligatoriske emneplaner. Ingen av de gjennomførte emneplanene inneholdt termene «forsinket språkutvikling», «avvikende språkutvikling», «dysleksi», «dyskalkuli» eller «matematikkvansker».

TABELL 3: Barnehagelærerutdanningene. Oversikt over antall emneplaner av 288 som inneholdt de ulike begrepene

EMNER	SPRÅK-VANSKER	FORSINKET SPRÅK-UTVIKLING	AVVIKENDE SPRÅK-UTVIKLING	ATYPISK SPRÅK-UTVIKLING	DYSLEKSI	DYSLEKSI LESE-SKRIVE-VANSKER	DYS-KALKULI	MATE-MATIKK-VANSKER	TREFF TOTALT
Obligatorisk	1	0	0	0	0	2	0	0	3
Valg/fordypning	2	0	0	2	0	0	0	0	4
Total	3	0	0	2	0	2	0	0	7

Grunnskolelærerutdanningene

I de 429 emneplanene fra grunnskolelærerutdanningene søkte vi først på de obligatoriske emneplanene. Som vist i tabell 4a fikk vi 79 treff som i hovedsak gikk under kategoriene «språkvansker», «lese-/skrivevansker», «matematikkvansker» og «lærevansker». Det var ett treff på «dysleksi» og ingen på «dyskalkuli».

I tabell 4b er fordypningsemner/valgemner inkludert, og da økte antall treff fra 79 til 109. Denne økningen skyldes ene og alene pedagogikkfaget, som gikk opp fra 17 til 47 treff. Under obligatoriske emner fikk «lærevansker» 16 treff og «lese-/skrivevansker» ett treff, mens treffene økte på alle de aktuelle vansketyperne, med unntak av «dyskalkuli», da fordypningsemner/valgfagsemner ble inkludert. I sum ga «språkvansker» og «lese-/skrivevansker» treff under norsk- og engelskfaget, «matematikkvansker» under faget matematikk, mens «lærevansker» ga flest treff under pedagogikk, etterfulgt av «lese-/skrivevansker». Ingen av emneplanene inneholdt termen «dyskalkuli» Når emneplaner knyttet til fordypningsemner/valgemner i pedagogikk, spesialpedagogikk og profesjonsrettet pedagogikk inkluderes, forandrer resultatene seg for samtlige variabler, bortsett fra «dyskalkuli», til flere treff.

En parallell oversikt for de enkelte undervisningsinstitusjonene når fordypningsfag eller valgemner ikke inkluderes, ga treff på 79 av totalt 429 emner. Dette er vist i tabell 5a. Med fordypningsfag eller valgemner inkludert økte treffene til 109 emner, slik det er vist i tabell 5b. Generelt går det igjen at det er termene «språkvansker», «lese-/skri-

vevansker», «matematikkvansker» og «lærevansker» som får flest treff, men det er verdt å merke seg at det er relativt få emner på hvert enkelt av lærestedene som inneholder noe om disse vanskene. Siden OsloMet ikke kunne inkluderes i emnesøket, kan det likevel være verdt å nevne at i den mer generelle oversikten som var gitt over innholdet i studiet, var «matematikkvansker» nevnt én gang under faget matematikk, og at vansker ellers ikke var nevnt under andre av de obligatoriske fagene eller engelsk.

Tabell 6 oppsummerer funnene slik: i forhold til antall emnesøk totalt var det relativt få treff på de søkeordene som ble identifisert i tabell 2. På barnehagelærerutdanningen var det 7 treff innen kategorien «språkvansker», og dette utgjorde 2,4 prosent av emnesøkene totalt. De fleste søkeordene har størst relevans for grunnskolelærerutdanningen, og her var det treff på 109 av søkene, noe som utgjør 25,4 prosent. Sees alle søkene under ett, var det treff med søkeordene på i alt 116 emner. Det vil si at vansker innen det som er definert som grunnleggende ferdigheter, var utelatt i 97,6 prosent av emnebeskrivelsene for barnehagelærerutdanningen og tilsvarende 81,6 prosent for de obligatoriske fagene samt engelsk i grunnskolelærerutdanningen. Inkluderes valgfag/fordypning i pedagogikk og elevkunnskap blir prosentandelen litt lavere (74,6 prosent). Sammenlagt var det altså treff på 16,2 prosent av de aktuelle emneplanene for barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanningene, noe som tilsier at i 83,8 prosent av de aktuelle emneplanene var vansker som påvirker læring av grunnleggende ferdigheter, ikke nevnt.

TABELL 4: Grunnskolelærerutdanningene.

a.) Oversikt over antall emneplaner av 429 som inneholdt de ulike begrepene fordelt på obligatoriske fag

Fag	SPRÅK-VANSKER	DYSLEKSI	LESE-SKRIVE-VANSKER	DYS-KALKULI	MATEMATIKK-VANSKER	LÆRE-VANSKER	TREFF TOTALT
Norsk	6	0	15	0	0	0	21
Matematikk	0	0	1	0	27	1	29
Engelsk	3	1	8	0	0	0	12
Pedagogikk*	0	0	1	0	0	16	17
Total	9	1	25	0	27	17	79

*Kun obligatoriske pedagogikkemner

b.) Oversikt over antall emneplaner av 429 som inneholdt de ulike begrepene fordelt på obligatoriske fag inkludert fordypningsemner/valgemner

	SPRÅK-VANSKER	DYSLEKSI	LESE-SKRIVE-VANSKER	DYS-KALKULI	MATEMATIKK-VANSKER	LÆRE-VANSKER	TREFF TOTALT
Norsk	6	0	15	0	0	0	21
Matematikk	0	0	1	0	27	1	29
Engelsk	3	1	8	0	0	0	12
Pedagogikk	3	2	11	0	3	28	47
Total	12	3	35	0	30	29	109

Diskusjon

«Tidlig innsats» har stått som et mantra for satsing innen skoleverket i over et tiår (Kunnskapsdepartementet, 2007, 2008, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017a), med særlig vekt på de grunnleggende ferdighetene språk, lesing, skriving og regning. Likevel viser forskning at 5–10 prosent av barna i barnehagen og elevene i skolen har vansker innen disse områdene, og at mange ikke får den hjelpen de har rett på (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018). Det kan

være flere forklaringer på dette. Én forklaring kan være bruk av uklar terminologi i aktuelle offentlige dokument. En annen forklaring kan relateres til lærerutdanningen. Med dette som bakgrunn ønsket vi å undersøke i hvilken grad fagvanskene «språkvansker», «dysleksi» og «dyskalkuli» var implementert i obligatoriske emneplaner for barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanningene i en slik grad at om pedagogene ser tegn til vansker, skal de kunne søke videre hjelp fra kvalifiserte fagpersoner. Våre søk i utdan-

TABELL 5: Grunnskolelærerutdanningene.

a.) Oversikt over antall emneplaner av 429 som inneholdt de ulike begrepene fordelt på obligatoriske fag og høyskoler/ universiteter

Høyskole/ Universitet	SPRÅK- VANSKER	DYSLEKSI	LESE-/ SKRIVE- VANSKER	LÆRE- VANSKER	DYSKALKULI	MATEMATIKK- VANSKER	TREFF TOTALT
HiV	0	0	3	0	0	4	7
HiOf	0	0	2	0	0	4	6
HVL	2	0	2	3	0	3	10
NLA*	0	0	1	1	0	0	2
NORD	1	0	1	2	0	5	9
NTNU	1	0	4	2	0	4	9
OsloMet	-	-	-	-	-	-	-
UiA	1	0	4	2	0	3	9
UiS	1	0	1	0	0	3	5
USN	2	0	1	3	0	2	8
UiT	1	1	6	4	0	2	14
Totalt	9	1	25	17	0	30	79

ningsinstitusjonenes emneplaner tyder på at så ikke er tilfelle. Selv om vi tok høyde for en variert og ofte uklar bruk av terminologi, fant vi overraskende lite oppmerksomhet på slike vansker.

Resultatene fra barnehagelærerutdanningen viste at emneplanene i svært liten grad inneholdt vanskebegrepene vi søkte etter. Av totalt 288 emneplaner inneholdt kun tre emneplaner termen «språkvansker», to emneplaner termen «atypisk språkutvikling» og to emneplaner termen «lese- og skrivevansker». Fire av de sju identifiserte termene var knyttet til valgemner/fordypningsemner. En mulig forklaring på dette uventede resultatet kan være at vi ikke har klart å fange opp alle vanskebegreper. Men sett i lys av at termene «forsinket språkutvikling», «avvikende språkutvikling» og «atypisk språkutvikling» var inkluderte, er det

vanskelig å komme utenom at resultatene indikerer at det undervises lite om språkvansker og forsinket/avvikende/atypisk språkutvikling i barnehagelærerutdanningen.

Barnehagen er en svært viktig arena for innsats på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og barnehagens potensial for å forebygge og oppdage vansker og iverksette tiltak er stort (Kunnskapsdepartementet, 2007; Nordahl, 2018). Forskning viser at den optimale perioden for tidlig innsats er når hjernens plastisitet er stor, det vil si før barnet er fylt seks år (Sakai, 2005). På tross av stor enighet om dette venter en likevel lenge før en gir barn hjelp. I Norge er det få barn i barnehagealder som mottar spesialpedagogisk hjelp, sammenlignet med elever i slutten av grunnskolen. I 2017 fikk 3,1 prosent av alle barn i barnehagen spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2018a), mens

b.) Oversikt over antall emneplaner av 429 som inneholdt de ulike begrepene fordelt på obligatoriske fag inkludert for-
dypningsemner/valgemner og høyskoler/universiteter

Høyskole/ Universitet	SPRÅK- VANSKER	DYSLEKSI	LESE-/ SKRIVE- VANSKER	LÆRE- VANSKER	DYSKALKULI	MATEMATIKK- VANSKER	TREFF TOTALT
HiV	0	0	3	4	0	4	11
HiOf	0	0	3	2	0	4	9
HVL	3	0	4	4	0	3	14
NLA*	0	0	1	1	0	0	2
NORD	1	0	1	3	0	5	10
NTNU	1	0	6	4	0	4	15
OsloMet	-	-	-	-	-	-	-
UiA	2	0	6	4	0	3	15
UiS	2	2	4	0	0	3	11
USN	2	0	1	3	0	2	8
UiT	1	1	6	4	0	2	14
Totalt	12	3	35	29	0	30	109

* Få emneplaner identifisert. Merknad: forkortelser som i tabell 1.

tilsvarende tall for elever på tiende trinn er 10,6 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Andelen barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp, øker altså med alderen, til tross for at forskning viser at vanskene kan identifiseres tidlig. Det er derfor svært viktig at barnehagelærere gjennom utdanningen får tilstrekkelig kunnskap om spesifikke vansker, slik at de kan gjenkjenne tegn på når barn trenger en ekstra innsats, og dermed bidra til at tiltak settes i verk på et stadium der barnet er spesielt mottakelig.

Flere studier av språkkartlegging i norske barnehager har vist at barnehagelærere først og fremst vektlegger det barnet mestrer, og ikke barnets språklige mangler (Lyngseth, 2008). Det kan tenkes at barnehagesektoren har tradisjon for først og fremst å vektlegge læringsmuligheter og ressurser hos barnet, og at for eksempel frykt for stig-

matisering av barn har ført liten oppmerksomhet på det å identifisere vansker. Dersom denne grunnholdningen er gjennomgående og preger barnehagelærerutdanningen, kan dette føre til at barnehagelærere ikke får tilstrekkelig kunnskap til å kunne identifisere vansker. En naturlig konsekvens av dette vil være at barn går ut av barnehagen med uoppdagede språkvansker. Skolestart kan da bli svært utfordrende og nederlagene mange. Dette viser hvor viktig det er med kompetanse på språkvansker og tidlig innsats i barnehagen.

Fra *grunnskolelærerutdanningene* inngikk totalt 429 emneplaner. Bare tolv av disse emneplanene inneholdt termen «språkvansker», noe som indikerer at det undervises lite om språkvansker i grunnskolelærerutdanningene. Flere studier viser at det er høy grad av komor-

TABELL 6: Oversikt over alle søkene

Søk	OBLIGATORISKE EMNER	FORDYPNINGS/ VALGFAGSEMNER	INKLUDERTE EMNER, SUM	EKSKLUDERTE EMNER	EMNESØK TOTALT
Utdanning					
Barnehage	7	0	7	281	288
Grunnskole	79	30	109	320	429
SUM	86	30	116	601	717

biditet mellom atferdsvansker og språkvansker, og at det kan være utfordrende å skille disse vanskene fra hverandre. Noen elever med språkvansker kan ha atferdsvansker som tilleggsvansker. Disse kan «skygge for» språkvanskene (Helland, Lundervold; Heimann, & Possnerud, 2014; Manger, Abjørnsen & Munkvold, 2008). Mange av disse elevene kan dermed gå med uoppdagede språkvansker og ikke få nødvendig hjelp. Lærerne kan bruke mye tid på å følge opp disse elevene, uten forståelse av hva elevene egentlig strever med, eller hvordan de best kan støtte dem. Ved å innføre mer kunnskap om språkvansker og sammenhengen med atferdsvansker i grunnskolelærerutdanningen kan lærerne få langt bedre forutsetninger for å gi rett type hjelp.

Bare tre emneplaner inneholdt termen «dysleksi». Som nevnt tidligere er det ofte, men ikke alltid, en nær sammenheng mellom (utviklingsmessige) språkvansker og dysleksi. Språkvansker og dysleksi forekommer altså i svært få av emneplanene, noe som er nedslående siden vi primært inkluderte emneplaner fra sentrale emner for språk, lesing og skriving, som norsk og engelsk. Kun ved to av høyskolene/universitetene forekom termen «dysleksi» i emneplaner. At «lese-/skrivevansker» forekommer i langt flere emneplaner, og fra samtlige høyskoler/universiteter, kan muligens indikere at det undervises mer om dysleksi enn forekomsten av termen dysleksi tilsier. Men resultatene indikerer også at dysleksi i liten grad er et implementert begrep i grunnskolelærerutdanningen. For

elevene det gjelder, er det viktig at lærerne har kunnskap om at dysleksi er en spesifikk, vedvarende vanske, som ikke går over, men som krever spesiell tilrettelegging – gjerne gjennom hele utdanningsforløpet.

Brukes «lese-/skrivevansker» som en generell sekkebetegnelse, får ikke studentene tilstrekkelig kunnskap om hvordan dysleksi eller språkvansker kan komme til uttrykk, og hvordan de skal tilrettelegges for elever som har disse vanskene. Når man regner med at rundt 5–10 prosent av befolkningen har dysleksi (Helland, Plante, & Hugdahl, 2011), innebærer dette at det i hver klasse på rundt 20 elever er én til to med dysleksi. Dersom disse elevene skal få realisert sitt læringspotensial og tilegne seg tilstrekkelige lese- og skriveferdigheter til å kunne fungere godt i senere arbeids- og samfunnsliv, er de avhengige av lærere som har kunnskap om og forståelse for hva dysleksi innebærer.

Ingen av de inkluderte emneplanene inneholdt termen «dyskalkuli», noe som kan indikere at dette begrepet ikke er implementert i grunnskolelærerutdanningene. Samtidig får termen «matematikkvansker» langt flere treff ved samtlige høyskoler/universiteter (unntatt NLA Høgskolen, hvor svært få emneplaner ble identifisert). Med unntak av tre emneplaner er alle de 29 emneplanene som inneholdt termen «matematikkvansker», knyttet til emneplaner i matematikk. Konsekvensen av dette er at fordypnings- og valgemner i pedagogikk ikke tar for seg denne typen vanske. Den manglende tverrfagligheten kommer til uttrykk flere steder: Kun én emneplan i matematikk inne-

holder termen «lese- og skrivevansker», og én emneplan i matematikk inneholder termen «lærevansker». At grunnskolelærere som skal undervise i matematikk, må ha kunnskap om matematikkvansker, er åpenbart. Samtidig er det like nødvendig at matematikklærere har kunnskap om språkvansker og dysleksi, fordi språkets rolle er så sentralt i matematikken (Ostad, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2015).

Begrepet «lærevansker» forekom i flere emneplaner. At utdanningsinstitusjonene bruker dette begrepet i emneplanene sine, kan muligens være et resultat av at beskrivelsene av læringsutbytte er generelle, og at generelle begreper tas i bruk. Dersom disse generelle begrepene gjenspeiler den faktiske undervisningen, kan det skape uklarhet og forvirring. Språkvansker, dysleksi og dyskalkuli er spesifikke lærevansker som krever individtilpassede opplegg. Termene «lærevansker», «lese-/skrivevansker» og «matematikkvansker» er svært generelle, noe som lett kan føre til at uspesifiserte treningsopplegg settes i gang uten at grundige, faglige vurderinger ligger til grunn.

Sammendrag og konklusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke i hvilken grad termene *språkvansker*, *dysleksi* og *dyskalkuli* er brukt og implementert i emneplaner for barnehage- og grunnskolelærerutdanningene. Resultatene viste at de spesifikke termene i svært liten grad blir benyttet, mens andre mer generelle begreper brukes langt oftere. Slik vi ser det, kan derfor forståelsen av og kunnskapen om disse vanskene bli uklar og dessverre mangelfull, noe som igjen kan gå ut over dem som har vanskene. Tidlig innsats forutsetter at alle barnehagelærere og grunnskolelærere får tilstrekkelig kunnskap til å kunne identifisere risikofaktorer, søke faglig kompetanse og å være med på å legge til rette for barn og unge som har vansker – i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring. Vår konklusjon blir at det bør ryddes opp i terminologi og begrepsbruk, slik at opplæringen blir tilpasset – i ordets egentlige forstand.



Turid Helland er professor emeritus ved Institutt for biologisk og medisinsk psykologi ved Universitetet i Bergen. Hun er utdannet filolog (cand.mag.) med fagene engelsk, pedagogikk og norsk, har videreutdanning innen spesialpedagogikk og logopedi, og har en doktorgrad med vekt på dysleksi og nevrokognisjon. Hun har publisert i nasjonale og internasjonale tidsskrifter, ledet forskningsprosjekter og har skrevet flere fagbøker, bl.a. *Språk og dysleksi*.



Lene Innerdal arbeider som logoped i Øygarden kommune. Hun er utdannet barnehagelærer og har mastergrad i logopedi. Hun har tidligere arbeidet som pedagogisk leder og veileder i barnehage, og som spesialpedagogisk rådgiver og logoped i PPT.



Ingvild Lunde Oseng arbeider som PP-rådgiver i Bjørnafjorden kommune. Hun er utdannet pedagog og har mastergrad i logopedi. Hun har tidligere jobbet som pedagogisk medarbeider på en ungdomsskole.



Wenche A. Helland er førsteamanuensis ved Institutt for biologisk og medisinsk psykologi ved Universitetet i Bergen og seniorforsker ved Seksjon for forskning og innovasjon i Helse Fonna. Hun er utdannet logoped og har en doktorgrad i logopedi. Helland har ledet flere forskningsprosjekt og har publisert i en rekke internasjonale og nasjonale tidsskrift. Tidligere har hun arbeidet som lærer, kommunelogoped, sykehuslogoped, PP-rådgiver og som seniorrådgiver i Statped.

REFERANSER

- AKSELSKOTTER, M.** (2008). Elever med vansker i matematikk: en veileder i utredning og tiltak. I: E.M. Engenes, B.W. Grimstad & K. Øverby (Red.). *Statped skriftserie* (online), nr. 3.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION.** (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- BARNEHAGELOVEN.** (2005). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- BARNEOMBUDET.** (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017. ISBN 978-82-7987-044-9.
- BISHOP, D.V.M., SNOWLING, M.J., THOMPSON, P.A., GREENHALGH, T. & THE CATALISE CONSORTIUM.** (2016). CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS one*, 11(7). DOI: [10.1371/journal.pone.0158753](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753)

BISHOP, D.V.M., HOLT, G., LINE, E., MCDONALD, D., MCDONALD, S. & WATT, H. (2012). Parental phonological memory contributes to prediction of outcome of late talkers from 20 months to 4 years: a longitudinal study of precursors of specific language impairment (Clinical report). *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 4(1). DOI: 10.1186/1866-1955-4-3

CAMERON, D. L., KOVAC, V.B. TVEIT, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Kristiansand: Universitetet i Agder.

DIREKTORATET FOR E-HELSE (2019). Hentet fra: https://finnkode.ehelse.no/?fbclid=IwAR13DFARGnesJbl3M_26vZ_92FGgQPI-bwk6yNHbCyLxca9NyyvCnAw_OOQE#icd10/0/0/0/2613695

FORSKRIFT OM RAMMEPLAN FOR BARNEHAGELÆRER-UTDANNING (2012)). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

FORSKRIFT OM RAMMEPLAN FOR GRUNNSKOLELÆRER-UTDANNING, TRINN 1–7. (2016). Hentet fra: <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>

FORSKRIFT OM PLAN FOR GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING, TRINN 5–10. (2016). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=forskrift%20om%20rammeplan%20for%20grunnskolelærerutdanning>

FURNES, B. (2014). Barns språkutvikling som grunnlag for tidlig lese- og skriveinnlæring. I: V.

GLASER, I. STØRKSEN, M.B. DRUGLI (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 424–440). Bergen: Fagbokforlaget.

GOULANDRIS, N., SNOWLING, M. & WALKER, I. (2000). Is dyslexia a form of specific language impairment? a comparison of dyslexic and language impaired children as adolescents. *Annals of Dyslexia*, 50(1), 103–120. DOI: 10.1007/s11881-000-0019-1

HAGTVET, B.E & HORN, E. (2002) Tidlig forebyggende innsats med fokus på språket. I: E.

BEFRING & R. TANGEN (Red.), *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

HAUG, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om og kva funksjon den har. I: P. Haug, (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 385–411). Oslo: Det Norske Samlaget.

HELLAND, T. (2019). *Språk og dysleksi* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

HELLAND, T., JONES, L.Ø. HELLAND, W.A (2017). Detecting Preschool Language Impairment and Risk of Developmental Dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), s. 295–311. DOI: 10.1080/02568543.2016.1274928

HELLAND, T., PLANTE, E. & HUGDAHL, K. (2011). Predicting Dyslexia at Age 11 from a Risk Index Questionnaire at Age 5. *Dyslexia*, 17(3), s. 207–226. DOI: 10.1002/dys.432

HELLAND, W.A., LUNDERVOLD, A.J., HEIMANN, M. & POSSERUD, M.-B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood – The importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities*, 35(5), s. 943–951. DOI: 10.1016/j.ridd.2014.02.016

HOLLUND-MØLLERHAUG, L. (2010). Forekomst av språkvansker hos

norske barn. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47(7), s. 608–610. HØIEN, T., & LUNDBERG, I. (2012). *Dysleksi: Fra teori til praksis* (Dyslexia: from theory to practice). Oslo: ad Notam, Gyldendal.

HULME, C. & SNOWLING, M.J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.

KLINKENBERG, J.E (2018). Spesifikke vansker med leseforståelse: når ordene ikke gir mening. *Bedre skole*, nr. 4. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/spesifikke-vansker-med-leseforstaelse-nar-ordene-ikke-gir-mening/>

KONTRA, E.H. & KORMOS, J. (2008). Language learners with special needs: an international perspective. Clevedon: Multilingual Matters.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006–2007). St.meld. nr. 16 ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2008). St.meld. nr. 41 (2008–2009) Kvalitet i barnehagen.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET, MELD. ST. 21 (2016– 2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET, MELD. ST. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

LAW, J., CHARLTON, J., DOCKRELL, J., GASCOIGNE, M., MCKEAN, C. & THEAKSTON, A. (2017). *Early Language Development: Needs, provision, and intervention for preschool children from socio-economically disadvantaged backgrounds*. Institute of Education-London.

LEONARD, L. B. (2014). *Specific Language Impairment Across Languages. Child Development Perspectives*, 8(1), 1–5. DOI: 10.1111/cdep.12053

LUNDE OSENG, I. & INNERDAL, L. (2019). *Tidlig innsats for barn og unge som har språkvansker, dysleksi og dyskalkuli*. Masteroppgave. Universitetet i Bergen.

LYNGSETH, E. (2008). Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(05), s. 352–362.

MANGER, T., ASBJØRNSSEN, A., & MUNKVOLD, L.H (2008). Lese- og skrivevansker og atferdsvansker. I: F.E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (Red.), *Lesevansker og livsvansker- om dysleksi og psykisk helse*. (s. 121–133). Hvertvrig Akademisk.

NORDAHL, T. (2017). Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. I: P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 350–367). Oslo: Samlaget.

NORDAHL, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

OPPLÆRINGSLOVA. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

OPPLÆRINGSLOVA (2008). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. I: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998 nr. 61 med endring av 19.Des. 2008 nr. 118*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

OSTAD, S.A. (2010). *Matematikkvansker: en forskningsbasert tilnærming*. Oslo: Unipub.

PRICE, G.R. & ANSARI, D. (2013). Developmental Dyscalculia. *Handbook of Clinical Neurology*, 111, (s. 241–244).
Hentet fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780444528919000257?via%3Dihub#!>

SAKAI, K.L. (2005). Language Acquisition and Brain Development. *Science*, 310(5749), s. 815–819. DOI:10.1126/science.1113530

SNOWLING, M.J. & MELBY-LERVÅG, M. (2016). Oral Language Deficits in Familial Dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Bulletin*.
Hentet fra: <http://europepmc.org/abstract/MED/26727308>

TVEDT, B. & JOHNSEN, F. (2002). Matematikkvansker. I: B. Gjørum & B. Ellertsen. (Red.), *Hjerne og atferd* (s. s. 515–559). Oslo: Gyldendal Akademisk.

UNIVERSITETS- OG HØYSKOLERÅDET (2019, 18. februar). Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene. Hentet fra: <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2013a). *Læreplan i engelsk* (ENG1-03). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/?kode=ENG1-03>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). *Lesing i matematikk*.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2013b). *Læreplan i matematikk felles-fag* (MAT1-04). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Formaal>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2013c). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal> ://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-matematikk1/

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/rammeplan>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018a, 15. februar). *Tall og analyse av barnehage 2017*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/tall-og-analyse-av-barnehager-2017/>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018b, 13. desember). *Statistikk om grunnskolen 2018/2019*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/?fbclid=IwAR1SaEyPG3gUFCnOf2XY4WASaoGuN0CMgOY6eEkqfQlOI-7U1zC9w7gKuG9M>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018c, 29. juni). *Fag og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet, Udir-1-2018*. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-01-2018/>

WENDELBORG, C., CASPERSEN, J. & KONGSVIK, T. (2015). *Mot et større mangfold?* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Det er på tide å tenke nytt om lese- og skrivevansker

Artikkelforfatteren drøfter her ulike utfordringer man kan støte på når man skal diagnostisere dysleksi og lese- og skrivevansker. Hun argumenterer for at digitale hjelpemidler kan være til god hjelp for alle elever som strever med lesing og skriving, og at det viktigste må være å motivere og støtte eleven til å lære på den måten som er best for den enkelte.

AV VESLEMØY MYRSTAD

Elever med dysleksi og de som er i gråsonen, kan være dyktige til å kompensere for sine vansker og dermed falle utenfor diagnosekriteriene. Dysleksi vurderes på et spekter og kan være en del av en sammensatt vanske. Elever som faller utenfor diagnosekriteriene, kan likevel vise seg å ha vansker, og disse elevene trenger også støtte til å tilegne seg og formidle kunnskap, uavhengig om de fått diagnosen dysleksi. Ved å kartlegge elevenes strategier kan man finne ut av hva de strever med, og da blir det viktig å kunne motivere og støtte eleven slik at han eller hun tilegner seg kunnskap. Mitt budskap i denne artikkelen er derfor først og fremst at vi bør unngå at eleven må terpe på de manglende ferdighetene som fører til vansker, og som enkelt kan erstattes med digitale hjelpemidler. På den måten kan vi begrense elevens nederlagsfølelse i møte med tekst.

Mestringsstrategier

Mestringsstrategiene kan synes å ha endret seg for dagens elever, siden de har hatt tilgang på visuelle kommunikasjonsformer stort sett hele livet – også før de startet lese- og skriveopplæringen. Opplæring i lesing og skriving skjer nå parallelt i den første leseopplæringen, og det er bra. I denne artikkelen vil jeg se på hvordan samhandling med tekst, som anses som hjørnesteinen i skolen, kan påvirke elevs motivasjon og strategier. Jeg mener det er på tide å rette blikket mot å fremme kreativitet og motivasjon i undervisningen av barn som strever med å lære seg å lese og skrive. Jeg etterspør litt mer åpenhet for det å benytte digitale hjelpemidler for å støtte elevene med og uten diagnose i deres skolehverdag. For vi bør vel ikke stole blindt på at ingen testede elever som får en skåre som faller utenfor en diagnose, ikke har utfordringer med lesing og skriving? Jeg møter oftere og oftere evnerike



iStock / Getty Images Plus / SeventyFour

elever som har klart å «lure» det diagnostiske verktøyet i mange år.

Det er i dag stor enighet om at dysleksi er en fonologisk vanske, og at denne vansken ligger på et spektrum. Elever med dysleksi er imidlertid heterogene og kompenserer for vanskene sine på ulike vis. En av grunnene til dette er sannsynligvis at vi har en plastisk hjerne som tilpasser seg den stimulans den mottar, slik at det skapes minst mulig motstand. Med andre ord er hjernen et organ som kompenserer for noen områder når signalene fra disse områdene ikke skaper mening. Da benyttes andre områder i hjernen som virker mer hensiktsmessige. Ved sammensatte vansker kan det være en utfordring å definere hva som er hva, og eleven kan falle mellom ulike diagnoser. Jeg vil hevde at det må være elevens strategier og måter de løser oppgaver på, som først og fremst bør avdekke om eleven sliter eller ei, ikke bare en skåre. En elev som sliter, må deretter få den hjelpen som teknisk sett er tilgjengelig og som fremmer

elevens læring. Min grunnleggende oppfatning er at elever i utgangspunktet ønsker å lære – og faller de fra, er det som regel en grunn til det.

Den visuelt sterke eleven

Så hvordan ser en slik elev ut? Det vil selvfølgelig variere, men jeg vil her prøve å tegne et bilde av en elevprofil jeg ser at flere og flere føyer seg inn i. Profilen viser en visuelt sterk elev med normale til gode kognitive evner, men som strever med tekst. Denne eleven har tilsynelatende, iallfall periodevis, grei tekstforståelse som leser og som lytter, men har likevel hoppet over lesestadier i den første leseopplæringen. Eleven gir inntrykk av å mestre den ortografiske strategien, det vil si at avkodingen er automatisert, og at barnet kjenner igjen ordbildet og stavelsen umiddelbart, uten å måtte avkode ordet fonologisk lyd-for-lyd. Men de gjør i realiteten ikke det, fordi de sliter med segmenteringen. Slike elever har blitt beskrevet av Frith

Elever som faller utenfor diagnosekriteriene, kan likevel vise seg å ha vansker.

(1985) som *dysgraphic spellers*, men det finnes flere ulike utviklingsforløp.

Hvordan kan en lærer avdekke om måten eleven leser på, er en tillært mestringsstrategi og ikke lesing i vanlig forstand, når lesing er en skjult ferdighet? I så fall må man se på lesing og skriving som en helhet. Elevene leser ofte de enkle tekstene ganske bra, men når de forsøker å skrive, er skriveferdigheten basert på lydering og en fonologisk strategi. Man kan dermed oppleve at eleven skriver samme ord feil på ulike måter. Mine antagelser er at hvis disse elevene benytter fonologiske strategier når de skriver tekst, vil de ofte stå fast på det fonologiske stadiet i lesingen også. De kompenserer imidlertid visuelt når de leser, fordi det tar for lang tid å lese lyd for lyd. De gjenkjennbare ordene blir derfor isteden tolket som «bilder av bokstavformasjoner» når eleven leser. Dette er ikke det samme som en god leser, for slike «bilder» jeg skriver om her, er rigide og ikke en del av et lydbilde.

Med referanse til Høien & Lundbergs (2012) ordavkodningsmodell, vil den elevprofilen jeg beskriver her, i motsetning til en normal leser på et lavere nivå, variere mye ut fra hvilken tekst eleven skal lese. Disse elevene vil ha store vansker med å avkode lengre ukjente ord. Men dersom teksten inneholder mange bokstavformasjoner som eleven kjenner igjen, og det er en setningsoppbygging som er kjent, kan eleven høres ut som en bedre leser enn eleven egentlig er. Som lærere vil vi kunne registrere at eleven varierer veldig i sin lesing, fra det å stotre seg frem til å lese med prosodi. Dette er ikke uvanlig de første to årene på skolen, men etter den tid bør man være oppmerksom på om lesing og skriving utvikler seg parallelt. Før så man lesing og skriving mer som adskilte ferdigheter, og da kunne det ta lengre tid å legge merke til slike utfordringer. Det er derfor som nevnt viktig å rette oppmerksomhet mot elevens skrivestrategier så fort som mulig, for det er kun den som vil avdekke om eleven virkelig driver med automatisert helordslesing eller i prinsippet bruker sin visuelle styrke og benytter logografisk lesing basert på bokstavformasjonens form. En slik kompensatorisk strategi vil uansett komme til syne senere i leseløpet eller i elevens skriveutvikling, i form av unøyaktig lesing og rettskrivingsfeil. Det er imidlertid altfor sent å avdekke dette på 4. og 5. trinn eller enda

senere. Derfor bør denne kompensatoriske strategien helst fanges opp i løpet av 3. trinn.

Eleven prøver sitt beste

Det er viktig å tenke at dette ikke er latskap, og at eleven ikke bevisst har prøvd å unngå å gjøre det han eller hun har blitt bedt om. For eleven tenker sannsynligvis at det han gjør når han gjenkjenner bilder, er lesing. Eleven har vært løsningsorientert og dermed støttet seg på sin visuelle styrke i møte med grafemer (den minste enhet i et skriftsystem som har betydningsskillende funksjon) for å kompensere for sine egne fonologiske utfordringer. Som nevnt før medfører det at eleven ikke *egentlig* leser, men de oppfattes likevel som lesere. De visuelt sterke gjenkjenner bokstavsammensetninger som fotografier. I motsetning til ordbilder som baserer seg på gjenkjennelse av clusters/grafemer og stavelser. Med andre ord, elevene bryter ikke ned teksten til overkommelige bolker for å forstå dem (basert på ortografi og morfemer), men leter etter en match på en lagret bokstavsammensetning. Setningen «Etter frokosten skulle jeg gjøre de siste juleærendene, slik at jeg ble ferdig med alle presangene før julaften» kan for eksempel leses slik: «Etter kosten skulle jeg gjøre de siste juleære, slik at jeg ble ferdig med alle sangene før jula». Dette eksempelet er oppdiktet, men er basert på observasjoner og dynamiske samtaler om hvordan slike elever leser.

Den unøyaktige lesingen trenger ikke være slurv. Et eksempel kan være ordet /hest/, som eleven har lagret med en semantisk forståelse av dyret. I møte med en tekst vil en elev som er visuelt sterk, men som sliter med fonologiske vansker og dermed en mangelfull stavelseslesing, matche ordet til det ordet som ligner – og ikke bry seg om grammatikalske morfemer i sin lesing. Eleven «leser» kun det eleven kjenner igjen av stammen (her markert med fet skrift) **hestene**, men kan også korrigere dette når ordene blir uttalt, hvis sammenhengen er klar (f.eks. at det står alle hestene). Eleven handler raskt og behandler ord som bilder, slik man er vant til å gjøre i dagens raske kommunikasjonsformer.

Det sier seg selv at leseforståelsen lider av en slik strategi. Så selv om en elev med gode norskkunnskaper kan fylle ut hull med logikk, og ofte få det rett, gjenkjenner

eleven likevel ikke nøyaktig det som står i teksten, men kun det som er lagret som et bilde av en bokstavsammensetning. Det som gjør det ekstra utfordrende, er at mange av disse elevene er så visuelt sterke at de fint klarer ordkjedetester på opp til 5–6 grafemer per ord, fordi de har slike parate bokstavsammensetninger de kan matche ordene opp mot hvis teksten er skrevet med trykte bokstaver. Håndskrift er det verre med å gjenkjenne, fordi bokstavene da endrer karakter og ikke matcher et lagret bilde. Disse elevene sliter med avkoding, og de vil slite hvis du ødelegger ordbildet og skriver ordene nedover med én bokstav på hver linje.

Det sier seg selv at denne raske lesingen medfører en følgefeil når de selv skal bryte ned ord til bokstaver og stavelser i egen tekstproduksjon. Uten den grunnleggende ferdigheten det er å trekke sammen grafemer som lydbilder, blir denne bokstavsammensetningsstrategien til slutt uttømt. Når minnet er for fullt med hensyn til parate bilder, blir det stopp. Å ikke beherske stavelseslesing gjør det også veldig vanskelig å lese komplekse sammensatte ord på norsk. Noen av disse elevene leser faktisk engelsk bedre enn norsk, sannsynligvis fordi engelsk ikke bruker sammensatte ord.

Eleven tegner ord

Elevprofilen jeg omtaler her, kan i det tidlige utviklingsforløpet mestre bra det å skrive håndskrift. I likhet med lesingen vil disse elevene se ut til å mestre å skrive av ordene, men det de i grunnen gjør, er «å tegne» ordet uten forståelsen for forbindelsen til bokstavens lyd eller sammenrekning. Den strategien de benytter da, viser sin svakhet når eleven blir satt til å formulere egne ord. Da får man ofte som svar at de ikke vet hva de skal skrive, men det de egentlig sier, er at de ikke vet hvordan de skal skrive ordet.

Vi må derfor se lesing og skriving i en sammenheng, slik at vi kan oppdage om eleven benytter kompensatoriske lesestrategier ut over det som er normalt i småskolen. Det betyr at man ikke kan utelukke at eleven har dysleksi før både lesing og skriving er på et tilfredsstillende nivå. Hva som tilsier at nivået er nådd, må vurderes ut fra elevens generelle evner. En elev med normale til svært gode evner,

som sliter med rettskrivning og som leser unøyaktig, gjør ikke dette dersom eleven kunne ha unngått det. Det er det at det er vanskelig eller uforståelig for eleven, som er årsaken til at eleven sliter.

Fonologiske vansker

Dysleksi er, som nevnt før, definert som en fonologisk vanske. Det betyr at senteret i hjernen som skal oppfatte lyd og tekst, fungerer annerledes enn hos mennesker som ikke har fonologiske vansker. En studie av van Ermingen-Marbach, Grande, Pape-Neumann, Sass & Heim fra 2013 viser at det aktiviseres for mye i de respektive sentrene i hjernen, slik at reaksjonen forsinkes. Hvilke sentre som aktiveres, varierer fra person til person, men det fører til at det er vanskelig for dem å være presise og raske nok når de leser eller prøver å skrive. Denne formen for diagnose skjer kun i forskningen. Men det finnes to tester som blir mye brukt for å avdekke dysleksi på skolene, før man eventuelt henviser eleven videre. Dette er ordkjedetester og lesing av non-ord. Det viser seg imidlertid at en del av de visuelt sterke elevene ofte klarer disse testene bra nok på barnetrinnet – iallfall bra nok til ikke å skape bekymring eller bli henvist til videre utredning.

Ordkjedetesten skal kunne fange opp dyslektikere blant annet fordi de ikke kan støtte seg på ordgjenkjenning når ordene står i kjede. Tanken er at de da blir tvunget til å bruke den fonologiske strategien som de strever med. De fleste ord i ordkjedeteksten mangler grammatikalske morfemer og består for det meste av et rotmorfem. Det er også den delen av ordet de fleste med denne elevprofilen lærer seg å kjenne igjen, fordi det er det som er den mest effektive strategien for å forstå et overflatisk innhold. Disse visuelt sterke elevene kan avkode korte ordbilder slik jeg tidligere har beskrevet, også i lengre ord – og testen viser da ikke en fonologisk lesestrategi. Eldre elever kan her ofte klare ord med en lengde på 5–6 bokstaver. Tatt i betraktning at det er slik de leser til vanlig, er det ikke vanskelig å forstå at de mestrer denne strategien. De gjenkjenner som nevnt bokstavsammensetninger som bilder, ikke som ord satt sammen av bokstavlyder eller stavelser.

Den andre testen som skal tvinge frem fonologisk lesing, er non-ord-tester. Men jeg har flere eksempler på elever som åpenbart har en skriveproblematikk, men som likevel klarer non-ord-lesingen rimelig bra, og som derfor ikke vil falle inn under en dysleksidiagnose. En mulig forklaring på at disse elevene leser non-ord rimelig greit, er at de selv skriver lydtrett. De er derfor vant til å sette sammen grafem for grafem i ord som ikke har et parat ordbilde, og da leser de ukritisk. Med andre ord: De leser alltid non-ord når de leser sine egne tekster. Deres fonologiske vanske kommer først til syne når de på egen hånd skal bryte ned det auditive ordet til grafemer eller stavelser. De tipper på skrivemåten, men i en lengre tekstproduksjon har de ikke tid til å prøve seg frem til alle kombinasjonene som vil fremkalle den korrekte visuelle bokstavs sammensetningen gjennom prøving og feiling, så de godtar det slik det står, som forståelig nok. De selv er jo vant til å lese unøyaktig, så hvorfor skal ikke det også gjelde skrijving?

Klapp-ord og dra-ord

Alle elevene jeg har møtt med en slik profil, sliter veldig med enkel og dobbel konsonant. Selv om de forstår regelen – at det blir to ulike ord hvis det er én eller to konsonanter, så er det umulig for dem å skille mellom ordene når de selv skal skrive. Lengden på vokalen foran konsonanten er det ikke mulig å høre forskjell på, gitt at det er for høy aktivitet i den delen av hjernen. Derfor er forklaringen som brukes med klapp-ord og dra-ord, ingen nyttig regel for disse elevene, når det er vokalens lengde som vektlegges. Når de ikke hører forskjell på vokalen, støtter de seg heller på det visuelle.

Med andre ord: De må bruke øynene fordi det er umulig for eleven å høre lengden på en kort eller en lang vokal, fordi konsonantene i ordet trolig oppfattes som det dominerende i lydbildet. Det er også i konsonantene elevene ser en visuell forskjell. For eksempel er det vanskelig for dem å høre forskjell på ordet støte og støtte, men de ser at det er dobbel konsonant i et av ordene. Når de skal skrive et av disse ordene, ender det ofte i gjetting dersom de prøver å lydere seg frem. Min erfaring er at de lærer ordene lettere dersom de ulike semantiske betydningene av ordene læres hver for seg – og ikke sammenlignes.

Det vil si at ord med enkel konsonant læres før tilsvarende ord med dobbel konsonant.

Eleven i kontekst

Hva er det som kan ha påvirket den visuelt sterke eleven til å utvikle slike strategier som jeg har beskrevet i denne artikkelen? For å prøve å svare på det må vi forsøke å forstå elevens kontekst og hans eller hennes grunnleggende ønske om å oppleve en læringsflyt, slik at læring skal kunne gi mening.

Studier viser at det kan være vanskelig å motivere elever som har strevet med lesing over tid (Hagtvatn, Frost & Refsahl, 2015). De har opplevd så mange nederlag i møte med tekst at dette påvirker hele eleven. Og slik jeg ser det, har det noen ganger vært for mange nederlag til at det er mulig å tvinge gjennom leseveien til læring. Vi trenger ikke legge ekstra byrde på eleven, som kjenner på nok skam fra før, når vi har digitale hjelpemidler. For selv om eleven sliter med lesing og skrijving, er det viktig at oppgavene man gir elevene, er tilpasset deres kognitive evner, og at lese- og skriveferdighetene ikke er det som tar all oppmerksomhet. Ikke nok med at de sliter med å ta til seg skriftlig informasjon, men innholdet i det de skriver, vil også bære preg av at selve skriveprosessen ikke er automatisert, og at den dermed krever altfor mye kognitiv oppmerksomhet. Eleven får av den grunn ikke brukt sine kognitive evner på innhold, fordi de må bruke så mye tid på å bryte tanker ned til ord. Slike prosesser kunne etter min mening heller vært avhjulpet med nåtidens teknologi.

Elevene i skolen blir raskt oppmerksomme på hva læreren ønsker at de skal få til. Lærere gjør så godt de kan for å tilpasse undervisningsopplegget på en slik måte at det skal passe for de ulike elevene. Men utfordringen i skolen er at veldig mange av disse undervisningsmetodene baserer seg på lese- og skriveferdigheter. Dette oppdages også raskt av eleven. Og når de får problemer, minsker motivasjonen i tråd med utfordringene. Kunnskapsfeltet når det gjelder lese- og skriveutvikling er komplekst og kan være vanskelig å tolke for læreren som skal undervise i fag. Det vil imidlertid være svært nyttig å vite om det er faginnholdet eller lese- og skriveprosessen som er hovedutfordringen til eleven, når man skal tilpasse undervisningsopplegget.

Ved å kartlegge elevenes strategier kan man finne ut av hva de strever med.

Sosialpsykologen Mihaly Csikszentmihalyi, forskeren bak begrepet *flow* (eller flyt), har publisert en såkalt flyt-modell som er mye brukt i motivasjonspsykologi (Csikszentmihalyi, 1998). Det er en meget enkel modell som brukes i bedrifter for å fremme motivasjon og flytsoner hos ansatte. Basert på denne har jeg tilpasset en ny modell til elever og deres utsagn. Jeg har kalt den nye modellen for *Elevsentreringsmodellen* (se figur 1). Den skal være med på å avdekke om det faglige nivået er tilpasset elevens evner (vanskelighetsgrad), eller om det er lese- og skriveferdighetene (ferdigheter) som hindrer motivasjon og læring.

Elevsentreringsmodellen

Lese- og skrivevansker er et så komplekst sammensatt felt at det kan være nyttig å ha noen enkle modeller for å bedre forstå hva dette kan dreie seg om for elevene det gjelder. Jeg mener at denne modellen egner seg godt til å forklare elevenes ulike reaksjoner når de blir satt til å gjøre en oppgave. Den skal forsøke å gi svar på om det er faginnholdet eller teksttilnærmingen som er elevens hovedutfordring.

For å kunne ha nytte av å lese må eleven komme inn i en leseflyt. En god flyt kan aktiveres av spenning eller kontroll, men den forutsetter at man har en god nok lese-hastighet. Utfordringen og ferdigheten for å mestre dette må stå i et godt forhold til hverandre for å unngå redsel, bekymring, kjedsomhet eller apati. Også dyslektikere som liker å lese, ønsker seg god leseflyt. Mange av dem er derfor ikke så opptatt av hvordan de leser, eller at alt skal være korrekt, men mer fokusert på å komme raskt nok gjennom en tekst til at den kan oppfattes og nytes. Hullene fyller de inn med egen kunnskap. Lesingen blir kanskje ikke presis, men de klarer å henge med. Og det å klare å henge med er viktig for å unngå å kjenne seg utilstrekkelig og dum.

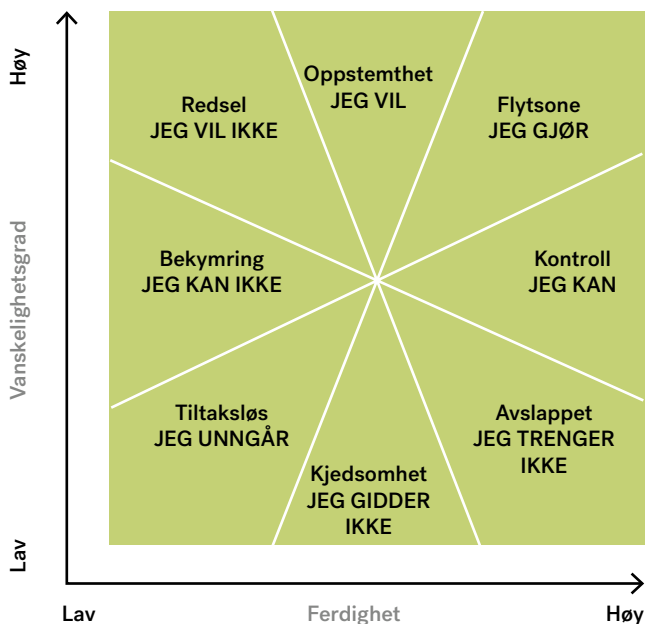
Uansett grunn vil elevenes evne til å skrive kanskje ikke stå i forhold til deres leseferdigheter, og dette kan skape flere ubehagelige følelser. Modellen må derfor benyttes både når det gjelder avkoding og leseforståelse, og når det gjelder skriveferdigheter og formidling av kunnskap. Ved å tilby tekniske hjelpemidler til de elevene som strever med tekstprosessering, vil ferdighetsaksen bli fremmet.

Målet er å gi eleven mulighet til å nå opp til sonene

JEG VIL, JEG KAN og JEG GJØR til tross for hemmende lese- og skrivevansker. Ved å holde fast ved at lese- og skriveferdigheter med penn og papir er den eneste veien fremover, tar vi sannsynligvis fra eleven motivasjonen til å lære, fordi vi for lenge dveler ved det som er vansken.

På den annen side vil eleven bli engstelig og trekke seg unna også hvis innholdet er for vanskelig. Hvis derimot faginnholdet i oppgaven er for lett, vil eleven lett tenke at dette trenger de ikke følge med på, eller at det er kjedelige oppgaver. Men hvis nivået på vanskelighetsgraden er tilpasset elevens evner, sett bort ifra utfordringene eleven har med tekst, så kan man vekke en interesse for at det som gjøres, har en verdi. Da vil elevens læring kun hindres av elevens spesifikke vansker, og hvis man fjerner dette hinderet, vil eleven få vist sitt sanne potensial. Hvis tekstene derimot blir for lite utfordrende innholdsmessig

FIGUR 1: Elevsentreringsmodellen i et lese- og skriveperspektiv.



Elevsentreringsmodell basert på M. Csikszentmihalyi 1997

Vi bør unngå at eleven må terpe på de manglende ferdighetene som fører til vansker, og som enkelt kan erstattes med digitale hjelpemidler.

fordi de skal tilpasses elevens lese- og skrivekompetanse, kan dette føre til at eleven mister sin mestringstro og motivasjon. Men med hjelp av digitale hjelpemidler vil eleven kunne ta inn informasjon på det nivået eleven kognitivt sett befinner seg, og derfor bevege seg mot høyre på ferdighetsaksen. Ved å finne den rette balansen mellom den vanskelighetsgraden elevene kan mestre og de ferdighetene de har (med eller uten hjelpemidler), vil eleven kunne oppnå en flytsone der han eller hun kan oppleve gleden ved å lære.

Digitale hjelpemidler

Dette er årsaken til at jeg vil argumentere sterkt for at det kan være en idé å kompensere for vanskene til de elevene som sliter, og heller tilby dem å benytte digitale hjelpemidler. Utfordringer på ferdighetsaksen kan rettes opp ved ekstra støtte, som for eksempel at tekster blir presentert muntlig eller opplest digitalt. Det samme gjelder skriving. Tale til tekst kan hjelpe med å få igjen troen på at det er mulig å presentere egen kunnskap. Det bør også åpnes opp for å kunne lese inn lydfiler som svar.

Dette vil øke nivået på elevens ferdigheter i å tilegne seg stoff og til å presentere stoff. Forståelsen av innholdet i det som skal formidles vil være på elevens kognitive ferdighetsnivå, og det meste av oppmerksomheten kan frigjøres og rettes mot innholdet, siden eleven nå slipper å fokusere på å overvinne vanskene de har med lesing og skriving.

Istedenfor å sette alt inn på en diagnostisering av årsaken til manglende lese- og skriveferdigheter, og bruke tradisjonelle metoder for å bøte på dette, bør vi kanskje heller rette blikket mot elevens potensial og ikke se på hjelpemidler som juks. Jeg er av den oppfatning at elever bør ha frihet til å velge det medium de behersker best og får mest ut av. For de fleste vil det fortsatt være å lese og skrive uten hjelpemidler, slik det har vært i mange år, men for noen vil det å få tilgang til slike hjelpemidler bety at de ikke føler seg dumme. Det vil kunne åpne dører inn i en kreativ og spennende verden og gi dem troen på at de har evner, til tross for spesifikke utfordringer. Bare det i seg selv bør være grunn nok til å jobbe for at elevene bør få tilbud om dette i skolen. Det er hva eleven klarer å tilegne seg og uttrykke av kunnskap som bør være viktigst, ikke kanalen det blir formidlet gjennom.

Det er flere som jobber for en slik tilpasning. Dysleksi Norge jobber aktivt med å spre informasjon om hvordan en slik teknologi kan brukes i skolen for å tilrettelegge for dyslektikere (Solem, 2015). Men igjen: Jeg ønsker at dette skal kunne gjelde alle elever som sliter med tekst, ikke bare de som har blitt diagnostisert med dysleksi. Universitetet i Agder gjennomfører også for tiden en studie (STIL, 2019) som skal forske på om lyd støtte og talesyntese fremmer læring på ungdomsskolen. Dette er et viktig skritt for å få implementert teknologi i klasserommet. Målet må jo være å kunne få flest mulig av elevene inn i en flytsone, der elevenes sterke sider kommer til nytte. Man bør ikke å bruke mangfoldige år på å tvinge gjennom at læring må skje enten gjennom å lese tekst eller produsere tekst på tradisjonelt vis, når dette bare demotiverer eleven. Dette gjelder imidlertid ikke bare elever som sliter fonologisk. Jeg mener som nevnt at alle elever bør få muligheten til å bruke det verktøyet de synes gagnar deres læring best? Er det ikke innovative og kreative elever vi ønsker oss i fremtiden?

Hemme eller fremme kreativitet?

Det å oppleve å være i en flytsone gir den beste motivasjonen til ny læring? Da er det mest hensiktsmessig å få elevene dit uansett kanal, slik at eleven får utviklet seg ut fra egne evner, fremfor å bli vurdert på hvor gode eller dårlige de er basert på tradisjonelle undervisningsmetoder. Slik det er nå, hindrer eksamensformene lærere i å ta i bruk digitale hjelpemidler for alle. En viktig årsak til dette er nok at de ser det som sin plikt å lære elevene å lese og skrive, siden det er det de oppfatter at elevene vil bli målt på senere.

For selv om teknologien er i rask utvikling, så kvier man seg i undervisningssystemet for å sidestille det å lytte seg til lesing og å tale seg til skriving med tradisjonell tekstlesing og skriftproduksjon. Dette medfører at elever som sliter med skriving, og som ikke leser dårlig nok til å få en dysleksidiagnose når de blir testet i grunnskolen, ikke får hjelpemidler og ekstra tid. Dette skjer til tross for at deres manglende skriveferdigheter mest sannsynlig er basert på en fonologisk vanske. Men tekstforståelse innebærer mer. En dyslektisk elev kan fint klare å lære seg hvordan en tekst bygges opp, og hvordan man kan manipulere en tekst

gjennom etos, patos og logos. Det er ikke ferdigheten å skrive ett og ett ord som er forutsetningen for å forstå kommunikasjon. Forutsetningen er å ha fått nok informasjon inn over tid, slik at man får troen på at man kan formidle god informasjon ut.

Jeg ønsker ikke med dette å si at skolen skal slutte med en grunnleggende lese- og skriveopplæring med lyd støtte, men jeg tenker at skolen også bør kunne bruke andre kanaler så snart de ser at eleven strever mer enn normalt på et av områdene. Hensikten med dette er å hindre at eleven begynner å henge etter faglig og semantisk, over lengre tid, når terping på lesetrening og skrivetrening tar for mye tid og oppmerksomhet – sett opp mot den effekten det har.

Veien videre

Så hvilken vei bør man gå? Bør man utvide synet på dysleksidiagnosen og videreutvikle funksjonelle fonologiske kartleggingsverktøy for å fange opp de elevene som leser greit, men som aldri lærer seg rettskrivning? Eller kan man rett og slett sidestille tekstproduksjon for hånd med tekstproduksjon gjennom tale, samt innføre at lesing med øynene sidestilles med lytting med ører, når ferdighetsmålet ikke er nådd etter den første leseopplæringen? Eller finnes det andre løsninger?

For svaret er ikke gitt, og elevspekteret er stort. Av den grunn trenger vi et verktøy læreren kan bruke for å fastslå om det er innholdet eller formidlingsformen som er elevens problem. Elevsentreringsmodellen (figur 1) som setter vanskelighetsgrad og ferdighet opp mot hverandre, kan være et enkelt og nyttig verktøy for å finne en vei for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Dette er svært viktig, for hvis elever med ellers gode generelle evner opplever lese- og skriveforventninger de ikke kan nå opp til, og de går i flere år med nederlagsfølelse, er det ikke vanskelig å forstå at læring ikke skjer. Det er derfor vi bør benytte den teknologien som finnes, og la elevene benytte sin samlede kompetanse når de skal ta fatt på nye utfordringer. Dette må komme i tillegg til det gode arbeidet som allerede gjøres med den grunnleggende lese- og skriveopplæringen i skolen. Og for å være helt klar, modellen skal ikke være en erstatning for en grundig kartlegging for dem som trenger det, men en hjelp til fag-lærere som skal tilpasse sin undervisning.

Avslutningsvis vil jeg sitere Allan Madsen på SPOT-konferansen i 2016, der han uttalte at «å forstå auditivt gir selvtillit og å uttrykke seg skriftlig gir selvverd! Fortjener vi ikke å gi alle elevene denne sjansen? Også dersom det innebærer digitale hjelpemidler?»



Veslemøy Myrstad arbeider som spesialpedagog og leseveileder på en skole i Viken. Hun er utdannet lektor og har master i lesing og skriving fra Universitetet i Oslo.

REFERANSER

- CSIKSZENTMIHALYI, M.** (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. New York: Basic Books.
- FRITH, U.** (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. IK. Patterson, J. Marshall og M. Coltheart (red.), *Surface Dyslexia*: 310–330. London: Erlbaum.
- HAGTVET, B., FROST, J. & REFSAHL, V.** (2015). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk.
- HØIEN T., LUNDBERG I.** (2012). *Dysleksi – fra teori til praksis, 5. utgave*. Gyldendal.
- SOLEM, C.** (2015). *Dysleksivennlig skole – et brukerperspektiv på god skole – En bok om Dysleksi Dysleksi Norge*.
- STIL** (2019). *Speech technology for improved literacy (STIL): A pilot study to evaluate the use of speech-to-text technology to improve writing performance among youth with low literacy achievement*. Studie finansiert av Norges forskningsråd (NFR). Deltakere ved Universitetet i Agder: D.L. Cameron, M.E. Matre og E.T. Canrinus.
- VAN ERMINGEN-MARBACH, M., GRANDE, M., PAPE-NEUMANN, J., SASS, K. & HEIM, S.** (2013). Distinct Neural Signatures of Cognitive Subtypes of Dyslexia: An fMRI Study on Phonological Processing in Developmental Dyslexics with and without Phonological Deficits. *Neuroimage Clinical*, 2, s. 477–490.

Nettressurser for å støtte elever med utviklingshemming til et arbeidsliv

Mange mennesker med utviklingshemming ønsker å arbeide på ordinære arbeidsplasser, men slipper ikke til. I denne artikkelen presenteres to IKT-prosjekter som har hatt som mål å gi informasjon og støtte både til mennesker med utviklingshemming selv og til støtteapparatet, for at flere kan få muligheten til å jobbe på ordinære arbeidsplasser.

AV GRO MARIT RØDEVAND

Arbeidsplassen er en viktig arena for inkludering og muligheter for mestring. Å gjøre nytte av arbeidsevnen til mennesker med utviklingshemming er også samfunnsøkonomisk gunstig og kan bedre den enkelte bedrifts organisasjonshelse. I det nylig avsluttede prosjektet *Støtte til vanlig arbeid* ble det utarbeidet fritt tilgjengelige nettressurser som støtte for inkludering av mennesker med utviklingshemming på ordinære arbeidsplasser. Ressursene kan brukes som e-læring og som informasjonsbase. Det er én nettressurs for personer med utviklingshemming og én for støtteapparatet. I det pågående oppfølgingsprosjektet *Gode eksempler – jobb* lages det filmer som viser arbeidstakere med utviklingshemming i jobb på ordinære arbeidsplasser, og det produseres filmer om hvordan IKT kan brukes i denne sammenheng.

Bakgrunnen for arbeidslivsprosjektene

Ifølge opplæringslovens formålsparagraf skal elevene utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet sitt og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Arbeid har positive effekter på psykisk og fysisk helse generelt (Claussen mfl., 1991, Graetz, 1993, Ross & Mirowsky, 1995, Dalgård, 2006) og langt mer på psykisk velvære hos mennesker med utviklingshemming enn i den generelle befolkningen (Law, 1998)). Det er også påpekt at ordinært arbeid for mennesker med utviklingshemming gir større arbeidstilfredshet enn arbeid i skjermet sektor (i arbeidsmarkeds- eller tiltaksbedrifter) (Kiranek & Kirby, 1990).

Det fins pågående prosjektrettet virksomhet, som *Helt med* i regi av SOR (Samordningsrådet for arbeid for mennesker med utviklingshemming) (SORs nettsted for prosjektet). I dette prosjektet får mennesker



Arbeidstakeren er flink til å stryke tøy.

med utviklingshemming jobb i ordinære bedrifter og følges opp av jobbveiledere ansatt i prosjektet. Men slike prosjekter er unntaket når det gjelder å inkludere denne marginaliserte gruppen i arbeid på vanlige arbeidsplasser. Utviklingen i de senere årene har gått i feil retning når det gjelder arbeid for mennesker med utviklingshemming – og særlig for arbeid på ordinære arbeidsplasser.

Den uheldige utviklingen gjelder også skjermet sektor og dagaktivitetstilbud i kommunal regi. Andelen personer med utviklingshemming i arbeidsmarkedstiltak har sunket, og andelen uten dagaktivitetstilbud har vært stadig økende. Tjenester fra kommunen for mennesker med utviklingshemming har dessverre dreid mer og mer fra produksjon over til aktivisering eller ingenting (Söderström & Tøssebro, 2011).

Rapporten *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming* ble publisert i 2018 (Wendelborg, Kittelsaa & Wiik, 2017). I Utdanningsdirektoratets omtale av rapporten påpekes det at skolens forventninger til kompetanseoppnåelse for elever med utviklingshemming er påvirket av hva skolen tror venter dem etter endt sko-

legang. Dersom skolen forventer at voksenlivet deres vil orientere seg mot kommunale dagtilbud, kan lista på faglig innhold og forventninger til hva elevene skal lære, bli lagt lavere enn om en tror at elevene har et voksenliv orientert mot et arbeidsliv (udir.no, 2018).

Rapporten beskriver blant annet hva som kan være viktig i overgangen til voksenlivet for personer med utviklingshemming, for at de skal få et meningsfullt liv:

1. involvering av ungdommen i framtidsplanleggingen
2. familieinvolvering
3. individuelle planer
4. opplæring og utprøving som virker forberedende for arbeid
5. opplæring og utprøving som virker forberedende for voksenlivet
6. deltagelse i allmenn utdanning og inkludering med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse
7. tverrfaglig samarbeid og planlegging på tvers av etater

Reinertsen fant for noen år siden at mennesker med utviklingshemming som er i jobb i Norge, opplever høyere livskvalitet enn de som ikke er i jobb (Reinertsen 2012). Særlig unge mennesker med lett utviklingshemming som er kvalifisert for VTA (varig tilrettelagt arbeid), men som likevel ikke får tiltaksplass, mangler arbeid eller aktivitet. Som regel kan og vil de jobbe, men slipper ikke til, spesielt ikke i det ordinære arbeidslivet (NOU 2016/17). For de med lett utviklingshemming er ikke dagaktivitetstilbud i kommunal regi noe aktuelt tilbud.

Spjelkavik og medarbeidere påpekte i en rapport fra 2012 at NAV, tiltaksarrangører og skoler som har elever med utviklingshemming, i liten grad gir tilbud om arbeid på vanlige arbeidsplasser til disse personene. NAV-representanter pekte på at det er et stort potensial for økt bruk av VTO (varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift) (Spjelkavik, Børing, Frøyland, Skarpaas, 2012). Foruten at VTO gir reell arbeidsinkludering, er VTO også betydelig mindre ressurskrevende enn VTA i skjermet sektor.

Dagtilbud i kommunal regi innebærer svært tett oppfølging av brukerne og er dermed mer ressurskrevende enn VTA. Det er imidlertid i stor grad opp til den enkelte kommune å bestemme omfang, innhold og organisering av dagaktivitetstilbud. Antall timer i uka med aktivitetstilbud som tilbys den enkelte bruker, er gjerne mindre enn i tiltak administrert av tiltaksbedrifter.

Det har vært svært lite opplæringsmateriell både for elever med utviklingshemming og for PP-tjenesten og ansatte i skolen når det gjelder å tilrettelegge for et arbeidsliv for elever med utviklingshemming. Prosjektet *Støtte til vanlig arbeid* ble avsluttet i februar 2020. I prosjektet ble det utviklet læringsressurser både for mennesker med utviklingshemming og for deres støtteapparat. Det er her som nevnt snakk om fritt tilgjengelige nettressurser.

Målsetting og målgruppe for prosjektene

Hovedmålet med prosjektene er å fremme god inkludering av mennesker med utviklingshemming i arbeid på ordinære arbeidsplasser. Innholdet i nettressursen for støtteapparatet i *Støtte til vanlig arbeid* skal være en hjelp for riktig tilrettelegging og oppfølging i arbeidsinkluderingsprosessen. Denne nettressursen er å anse som en verktøy-

kasse som forskjellige undergrupper innen støtteapparatet kan hente relevant informasjon fra.

Støtteapparatet er her definert vidt og omfatter blant annet PP-tjeneste, rektorer, skolerådgivere, lærere og assistenter, jobbveiledere- og konsulenter fra arbeidsmarkedsbedrifter og NAV, kommunalt ansatte i arbeids- og aktivitetstilbud, ledere, faddere/mentorer og andre kollegaer på arbeidsplassene, familie og tjenesteytere i boliger. Relevante beslutningstakere, planleggere, koordinatore og andre konsulenter samt utdanningsinstitusjoner vil også kunne ha nytte av nettressursene.

I prosjektet *Støtte til vanlig arbeid* var den andre hovedmålgruppen mennesker med utviklingshemming. Det fantes ikke noe opplæringsmateriell når det gjaldt arbeid for denne gruppen før denne nettressursen ble laget. Materialet gir mennesker med utviklingshemming en innføring i viktige forhold som gjelder i arbeidslivet.

Innholdet i nettressursen for støtteapparatet

Nettressursen for støtteapparatet kan ses på www.laboris-stotte.no. Her fins tekster, bilder, filmer, quiz og eksterne lenker. Følgende temaer er behandlet:

- Om utviklingshemming
- Hvorfor arbeidsinkludering
- Aktører og tiltak
- Skolegang og arbeid
- Inkluderingsprosessen
- Praktisk tilrettelegging
- Tilrettelegging ved IKT

For PP-tjenesten og skoleansatte er nok temaet «Skolegang og arbeid» aller mest relevant, men det er også mye interessant informasjon under de andre temaene, ikke minst «Praktisk tilrettelegging» og «Aktører og tiltak». Under punktet «Skolegang og arbeid» vil det viktigste innholdet for mange skoleansatte være anbefalinger om oppfølging i forbindelse med arbeidsutprøving. I tillegg fins blant annet omtale av hva tidlig yrkesretting i skolen kan bety, og informasjon om lære kandidatordningen.

Det fins lenker til andre steder på nettstedet for ytterligere informasjon der dette er relevant. Ikke minst lenkes det til undervisningsfilmer i metodikken i CE (*Customized*



Mange i målgruppen stortrives med arbeid i butikk.

Employment). CE er en variant av SE (*Supported Employment*) som dreier seg om å skreddersy jobber og å gi individuell oppfølging. Metoden egner seg meget godt for mennesker med utviklingshemming. SE-filmene er også et eget menyvalg på nettstedet. De utgjør til sammen et minikurs i CE/SE-metodikken ved forsker Grete Wangen. Hun er en nestor på dette området i Norge. Det ble i prosjektet produsert 9 filmer av ca. 10 minutters varighet. Koblet til filmene er også en rekke skriftlige eksempler. På nettstedet fins det også følgende relevante skjemaer fra SE-metodikken:

- Yrkeskartlegging og karriereplanlegging
- Handlingsplan
- Elementer i arbeidsplasskartlegging

De fleste videregående skoler legger i liten grad vekt på å gi elevene tilbud om praksisplass i ordinære bedrifter. En del skoler samarbeider med arbeidsmarkedsbedrifter og gir elever med utviklingshemming tilbud om praksisplass under skolegangen i VTA-avdelinger i bedriftene. Det er imidlertid sjelden elevene med utviklingshemming får tilbud om å prøve seg på ordinære arbeidsplasser. Og selv blant dem som lar elevene prøve seg på ordinære arbeidsplasser, kan det være lite kartlegging av elevene og av bedriftene og lite oppfølging i praksis med hensyn til arbeidsoppgaver, det sosiale miljøet på arbeidsplassen, hvordan man eventuelt løser problemer med mer.

Her er det mye å lære av CE-metodikken. Ikke minst er det i mange tilfeller gunstig at de som følger opp elevene fra skolens side, er inne på arbeidsplassene og ved behov hjelper til med oppfølgingen der, ikke minst i starten. Hovedutfordringen er kanskje å sette av ressurser til dette arbeidet, men det varierer mye fra skole til skole, og noen skoler har kommet langt på dette området.

Innholdet i nettressursen for mennesker med utviklingshemming

Nettressursen for mennesker med utviklingshemming fins på www.laboris.no. Arbeidstakere med utviklingshemming hos arbeidsmarkedsbedriftene Personalpartner og Spir Oslo har kommet med innspill. Først gjaldt det hva nettressursen burde inneholde. Så ga de tilbakemeldinger på utkast til tekst og bilder, og etter at første versjon av selve nettressursen var produsert, ga de tilbakemeldinger på utforming, funksjonalitet og navigering. Dette var nyttige innspill som i stor grad har blitt tatt hensyn til ved ferdigstilling av nettstedet. Temaene i nettressursen for mennesker med utviklingshemming er følgende:

- Ulike jobber
- Å få ny jobb
- Rettigheter og plikter
- Riktig oppførsel på jobb
- Hjelp og støtte
- Helse, miljø og sikkerhet

Fordi en del personer i målgruppen ikke leser så godt, fins det en opplesningsfunksjon på hver tekstsider i nettressursen. Dette er innlest tale, ikke syntetisk. Det er også forklaringer av ord som en del i målgruppen kan ha vansker med å forstå. Ord med ordforklaringer er markert med blå fet skrift. En enkel instruksjonsfilm for bruk av nettstedet er laget for brukere. Uttesting har vist at brukerne setter pris på filmen. Et av menyvalgene i nettressursen er informasjon for støtteapparatet. Her pekes det blant annet på at mange i målgruppen vil ha best utbytte av nettressursen hvis den studeres sammen med en støtteperson, samt at støttepersonen bør velge ut aktuelt stoff for brukeren.

Hvert temapunkt avsluttes med en quiz med fem spørsmål. Hvert av spørsmålene har tre svaralternativer. Etter at alle svar er avgitt, kommer en oppsummering av hvor mange riktige svar man hadde, og en oppmuntring – enten til at antall riktige svar var bra eller til å studere stoffet litt mer.

To videregående skoler brukte det siste halve året i prosjektet denne nettressursen og kom med tilbakemeldinger. Kontaktlærerne på begge skoler var svært positive til nettressursen. På den ene skolen hadde de brukt nettressursen i undervisning av en gruppe med seks elever med utviklingshemming i studiespesialiserende retning for å lære dem om arbeidslivet. I tillegg til å studere selve tekstene hadde de hatt samtaler om innholdet og enkelte ord brukt i tekstene, og de hadde hatt rollespill om blant annet jobbintervju.

På den andre skolen ble ressursen brukt for fem av sju elever med utviklingshemming i en gruppe med «hverdagslivstrening». Det fungerte svært bra i forbindelse med arbeidspraksiserfaringer. Dessuten hadde de brukt ressursen for elever i en større gruppe med generelle lærevansker på linjen «arbeidslivstrening». De brukte da utskrifter fra nettstedet uten bilder, fordi noen av elevene ikke identifiserte seg med enkelte av de avbildede personene. Læringsressursen hadde blitt brukt både før, under og etter praksiserfaringer for alle i gruppen. Skolen hadde også brukt kartleggingskjemaet fra SE-metodikken for yrkeskartlegging og karriereplanlegging og var positive til bruken av dette. Dette skjemaet fant de på nettstedet for støtteapparatet.

Samarbeidspartnere i prosjektet

Forsker Angelika Schafft ved OsloMet var pådriver for prosjektet Støtte til vanlig arbeid og tok kontakt med prosjektleder hos FoU-bedriften Karde. Karde hadde tidligere gjennomført flere arbeidslivsprosjekter for mennesker med utviklingshemming. Prosjektet Støtte til vanlig arbeid var et samarbeidsprosjekt mellom NNDS (Norsk Nettverk for Down Syndrom), Karde AS, Asker kommune, Personalparter AS og Spir Oslo AS. Angelika Schafft har også deltatt i selve prosjektet og forsker Grete Wangen i CE/SE-filmene. NNDS var prosjekteier. Som nevnt testet to videregående skoler ut nettressursen for mennesker med utviklingshemming. Det gjorde også en arbeidstaker i prosjektet *Digjobb* (NTB 2019). En rekke fagpersoner innen støtteapparat har gitt tilbakemeldinger på nettressursen for støtteapparatet underveis i utviklingen.

Oppfølgingsprosjektet Gode eksempler – jobb

I juni 2019 innvilget Stiftelsen Dam midler til NNDS til oppfølgingsprosjektet *Gode eksempler – jobb*. Dette prosjektet dreier seg om å lage filmer av arbeidstakere med utviklingshemming som jobber på ordinære arbeidsplasser. Filmene skal vise noen av deres arbeidsoppgaver og hva arbeidet betyr for dem. De skal også vise hva arbeidstakeren betyr for bedriften de er ansatt i. Slike filmer ble etterlyst i prosjektet *Støtte til vanlig arbeid*, men det var ikke mulig å produsere dem innen prosjektets rammer.

I *Gode eksempler – jobb* lages det også filmer hvor arbeidstakere med utviklingshemming viser hvordan bruk av IKT som nettbrett og smarttelefoner kan hjelpe dem på arbeidsplassen og/eller med jobbrelaterte ferdigheter. Jobbrelaterte ferdigheter er viktige for å kunne jobbe, for eksempel å komme seg til jobben, å ha med seg det som er nødvendig på jobb, god personlig hygiene med mer. Filmene knyttes til nettressursene fra *Støtte til vanlig arbeid*.

I tidligere prosjekter har Karde vist at det er nyttig for arbeidstakere med utviklingshemming å bruke nettbrett og mobiltelefoner som en støtte i forbindelse med arbeid (Rødevand 2011 og 2012). Et av temapunktene i nettressursen fra *Støtte til vanlig arbeid* er «Tilrettelegging ved IKT». Temapunktet er stort og inneholder informasjon

om en rekke muligheter, men ikke klare anbefalinger, da bruken vil måtte tilpasses den enkelte arbeidstaker. For virkelig å vise hvor nyttig slik teknologi kan være for målgruppen og å motivere til bruk av teknologien, lages det nå filmer som skal vise eksempler på praktisk bruk av nettbrett og smarttelefoner som en støtte i forbindelse med arbeid.

Avslutning

NNDS og Karde håper at mange målgrupper innen støtteapparatet vil benytte seg av nettressursen som er utviklet for dem. Det gjelder ikke minst PP-tjenesten og ansatte i skolen, både ungdomsskolen og i videregående skole. Og vi håper at mange elever med utviklingshemming får benytte nettressursen som er utviklet for dem. Tilbakemeldinger fra uttesting i løpet av prosjektet *Støtte til vanlig arbeid* har vært at det er etterlengtede og nyttige nettressurser.

Prosjektet *Støtte til vanlig arbeid* startet i januar 2018 og varte ut februar 2020 (nettside: www.karde.no/vanligarbeid). Prosjektet *Gode eksempler – jobb* startet i august 2019 og varer ut 2020 (nettside: www.karde.no/gode-eksempler-jobb). Prosjektleder for begge disse prosjektene er Gro Marit Rødevand i Karde AS, som også er forfatter av denne artikkelen. Bildene i artikkelen er fra arbeidsmarkedsbedriften Personalpartner, som er en av prosjektpartnerne.



Begge prosjektene ble støttet av Stiftelsen Dam (tidligere ExtraStiftelsen).



Gro Marit Rødevand arbeider som seniorrådgiver og prosjektleder ved FoU-bedriften Karde AS i Oslo. Hun er utdannet lege og er opptatt av arbeidets betydning for den psykiske og fysiske helsen til mennesker med utviklingshemming. I Karde har hun vært prosjektleder for en rekke prosjekter hvor målgruppen er mennesker med utviklingshemming og deres støtteapparat. Prosjektene dreier seg i stor grad om utvikling av fritt tilgjengelige nettressurser for disse målgruppene, og om hvordan mennesker med utviklingshemming kan bruke IKT-løsninger, som nettbrett og smarttelefoner, som en støtte for mestring og selvstendighet i dagligliv og arbeidsliv.

REFERANSER

- CLAUSSEN, B., BJØRNDAL B. & HJORT, P.F. (1991). Health and reemployment in a two year follow up of long-term unemployment. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 47(1), s. 14–17.
- DALGÅRD, O.S. (2006). *Sosiale risikofaktorer, psykisk helse og forebyggende arbeid*. Folkehelseinstituttet. Rapport 2006: 2.
- GRAETZ, B. (1993). Health Consequences of Employment and Unemployment: Longitudinal Evidence for Young Men and Women. *Social Science and Medicine*, 36(6), s. 715–724.
- JIRANEK, D., KIRBY N.H. (1990). The job satisfaction and/or psychological wellbeing of young adults with an intellectual disability and nondisabled young adults in either sheltered employment, competitive employment or unemployment. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 16(2), s. 133–148.
- LAW, M. (1998). *Client-centred occupational therapy*. Thorofare, NJ: Slack.
- LAW, M.; STEINWENDER, S. & LECLAIR, L. (1998): Occupation, health, and well-being. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 65, s. 81–91.
- NOU 2016: 17. På lik linje – Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/f738ea1bce6c4c52a5c4d81e6e2a58c2/nou-2016_-17.pdf
- NTB pressemelding. Digjobb.no Snakk med øynene eller hendene. Hentet fra: <https://kommunikasjon.ntb.no/pressemelding/snakk-med-oyne-eller-hendene?publisherId=17846992&releaseId=17862869>
- REINERTSEN, S. (2012). *Nasjonal tilstandsrapport over arbeids- og aktivitetssituasjonen blant personer med psykisk utviklingshemming*. Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming (NAKU).
- ROSS, C. & MIROWSKY, J. (1995). Does Employment Affect Health? *Journal of Health and Social Behavior*, 36(3), s. 230–243.
- RØDEVAND, G.M. (2011) Sluttrapport for prosjektet IKT på veien videre. Hentet fra: http://www.karde.no/wp-content/uploads/2013/08/Sluttrapport_Veien_Videre.pdf
- RØDEVAND, G. M. (2013) Sluttrapport for prosjektet Doorways. Hentet fra: http://www.karde.no/wp-content/uploads/2018/08/Doorways_sluttrapport.pdf
- SORs nettsted for prosjektet Helt Med. Hentet fra: <https://heltmed.org/>
- SPIELKAVIK, Ø., BØRING, P., FRØYLAND, K. & SKARPAAS, I. (2012). *Behovet for varig tilrettelagt arbeid*. AFI-rapport 2012: 14.
- SÖDERSTRÖM, S. & TØSSEBRO, J. (2011). *Innfridde mål eller brutte visjoner. Noen hovedlinjer i utviklingen av levekår og tjenester for utviklingshemmede*. NTNU Samfunnsforskning AS, Mangfold og inkludering.
- UDIR.NO. (2018). Omtale av rapporten «Overgang skole-arbeidsliv for elever med utviklingshemming». Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/overgang-skole-arbeidsliv-for-elever-med-utviklingshemming/>
- WENDELBORG, C., KITTELSAA, A.M., & WIK S.E. (2017). *Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. NTNU Samfunnsforskning.

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.

Arbeid som trening og mening – fra skole til arbeid for unge voksne med Downs syndrom

Samandrag

Artikkelen handler om hva som karakteriserer prosessen fra skole til arbeid for unge voksne med Downs syndrom ved 21-årsalder. Både foreldre og unge har vært intervjuet. Funnene viser at en del fremdeles går på skole, mens andre er i arbeid eller på dagsenter med arbeidsrettede eller aktivitetspregede oppgaver. Skolen har hatt en sentral rolle med utprøving og tilrettelegging av arbeidspraksis. Foreldrene har vært viktige som pådrivere av arbeidsforberedelse på vegne av sine unge. Arbeid har stor betydning for disse unge både fordi det gir en opplevelse av mestring, men også fordi de blir del av et sosialt fellesskap. Utfordringene med prosessen fra skole til arbeid og arbeidsrettede aktiviteter handler blant annet om mangel på praksisplasser og arbeidsplasser med tilrettelegging samt et tettere samarbeid mellom skole, Nav, arbeidsgivere og foreldre.

Summary

The article is about the process from school to work for young adults with Down syndrome by the age of 21, based on interviews with parents and the young adults. Findings provide insights into what characterizes the employment status of these young people. There is a great variation in their employment status. Some are still attending school, while others are working, have work-oriented activities or attend adult day-care centres. The school has played a key role in the preparation and facilitation of work practices, and parents have been important as a driving force for job preparation on behalf of their children. Work is of great importance to these young people not only because it provides an experience of mastery, but also because they become part of a fellowship or community. The challenges from school to work and work-oriented activities include, among other things, lack of internships and workplaces with facilitation, as well as closer cooperation between schools, NAV, employers and parents.

Nøkkelord

ARBEID,	MENING,
DOWNS SYNDROM	SKOLE
FORBEREDELSE	TILRETTELEGGING
ARBEID	

LIV JOHANNE SOLHEIM, sosiolog, professor, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Høgskolen i Innlandet.

MARIT KOLLSTAD, helsesøster, sosialpedagog, førsteamanuensis, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Høgskolen i Innlandet.

KJERSTI WESSEL JEVNE, barnehagelærer, spesialpedagog, høyskolelektor, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Høgskolen i Innlandet.

ANNE-STINE DOLVA, ergoterapeut, professor, prodekan for forskning, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Høgskolen i Innlandet.

Innledning

Bakgrunn

Innføringa av arbeidslinja på begynnelsen av 1990-tallet var uttrykk for en satsing på å få flere inkludert i arbeidslivet (St.meld. 39, 1991–1992), og begrunnelsen var at dette var viktig både ut ifra samfunnsmessige og individuelle hensyn. Et sentralt mål med arbeidslinja var å bidra til høy sysselsetting for å sikre velferden økonomisk. Men arbeid har også en egenverdi for den enkelte i form av inntekt, sosial tilhørighet og deltakelse (St.meld. 35, 1995–1996).

FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne ble vedtatt i 2006. Norge signerte konvensjonen i 2006, og ratifiserte den i 2013. Konvensjonen legger til grunn at alle mennesker har lik verdi, og at samfunnet må innrettes slik at alle, uansett fysiske og psykiske forutsetninger, får lik tilgang til de rettigheter som danner grunnlag for et verdig liv. Ifølge FN-konvensjonens artikkel 27 om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne har de rett til arbeid og sysselsetting. Det gjelder også for mennesker med utviklingshemming. Det står videre i konvensjonen at personer med nedsatt funksjonsevne skal få hjelp til å finne, skaffe seg og holde på et arbeid, og at arbeidslivet skal tilrettelegges for personer med nedsatt funksjonsevne.

Til tross for bakgrunnen i politiske målsettinger om å sikre utviklingshemmede deltakelse i arbeidslivet viser forskning at de befinner seg utenfor eller i utkanten av dette (Wendelborg, Kittelsaa & Wik, 2017; Wendelborg & Tøssebro, 2018). Ifølge NOU 2016:17 På lik linje (s. 82) var bare 25 prosent av utviklingshemmede i Norge i yrkesaktiv alder i arbeid i 2013. Av disse var 90 prosent i arbeidsrettede tiltak i skjermede virksomheter. I underkant av 10 prosent var på tiltak i ordinære virksomheter. Rundt halvparten av alle med utviklingshemming var derimot tilknyttet kommunale dagsentre, mens om lag 12 prosent deltok verken i arbeid eller dagaktiviteter. Det konkluderes her med at flere kunne vært tilknyttet arbeidslivet med tilstrekkelig støtte og tilrettelegging. En bred kartlegging av arbeidssituasjonen for personer med utviklingshemming (Proba Samfunnsanalyse, 2016) konkluderer også med at det er et potensial for økt arbeidsdeltakelse blant denne gruppen, at flere som i dag har tilbud om dagaktivitet kunne ha vært i skjermet virksomhet, og at flere som er i skjermet virksomhet, kunne ha deltatt i ordinært arbeidsliv.

Utviklingshemming er en samlebetegnelse, og det er stor variasjon i funksjonsevne. Felles for de fleste er at de trenger ulike grader av tilrettelegging for å kunne fungere i arbeid. Ifølge lovverket skal alle gjennom en arbeidsevnevurdering før de kan innvilges uføretrygd. Men det gjøres unntak i såkalte «kurantsaker», der uføretrygd innvilges uten en slik vurdering. Før 2015 gjaldt dette for alvorlig utviklingshemming, men i 2015 falt kravet om «alvorlig» bort (vedlegg til rundskriv om folketrygden § 12-5). Disse får derfor innvilget uførestønad ved fylte 18 år uten at arbeidsevnevurdering er utført. Wendelborg & Tøssebro (2018) sammenligner dette systemet med sikkerhetskontrollens «fast track», som er å plassere dem på et spor bort fra arbeidsliv og arbeidsrettede tiltak. Siden de har fått innvilget uføretrygd, kan det bety at lønn ikke nødvendigvis er den viktigste motivasjon for arbeid eller arbeidsrettede oppgaver. Det vil heller være snakk om et utvidet arbeidsbegrep som fanger opp en større del av den verdiskaping som foregår i samfunnet og bidrar til å vedlikeholde samfunnet og dets verdier (Wadel, 1977). For den enkelte handler arbeid primært om å ha noe meningsfullt å gjøre og erfare mestring. I tillegg bidrar arbeid til et positivt

selvbilde (Proba Samfunnsanalyse, 2016). Spørsmålet er hvordan det på best mulig måte kan tilrettelegges for at personer med utviklingshemming skal kunne delta i arbeidslivet. For å få dette til vil det være nødvendig å få fram erfaringer de selv og deres foreldre har gjort med forberedelser til arbeid og arbeidsrettede aktiviteter som har foregått på skolen, og hvordan prosessen etter avsluttet skolegang har vært.

I vår studie går vi nærmere inn på erfaringer fra en avgrenset gruppe personer med utviklingshemming, unge som har diagnosen Downs syndrom. Dette er den vanligste enkeltårsaken til utviklingshemming. Det er begrenset forskning på denne gruppen når det gjelder forberedelse til arbeidslivet. En nasjonal alderskohort av barn med Downs syndrom har vært fulgt gjennom sitt skoleforløp (Dolva, Coster & Lilja, 2004). Disse er nå 21 år gamle og på vei inn i voksenlivet. Vi utforsker deres erfaringer med prosessen fra skole til arbeid eller arbeidsrettede eller aktivitetspregede oppgaver. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er: Hva karakteriserer prosessen fra skole til arbeid for unge med Downs syndrom?

- Hva kjennetegner arbeidsstatus ved 21-årsalder?
- Hvordan har deltakelse i arbeid vært forberedt i skolen?
- Hvilken betydning har arbeid for de unge voksne?

Kunnskapsstatus

Forberedelser i løpet av skoletiden

Veien inn i arbeidslivet begynner for alle i skolen. Elever med utviklingshemming går vanligvis på videregående skoler der de deltar i studieprogram med et faglig innhold som er en kombinasjon av arbeidslivstrening, hverdagslivstrening og opplæring i basisferdigheter i fellesfag (Nordahl, 2018; Wendelborg mfl., 2017). Forventninger til hva elevene kan lære i løpet av videregående skole, varierer, og det kan være et sprik i foreldrenes og lærernes forventninger. Wendelborg mfl. (2017) viser til at forventninger til hva elever med utviklingshemming kan oppnå relatert til kompetansemål, er basert på holdninger og erfaringer i større grad enn elevens forutsetninger og evner. Enkelte foreldre opplever lave ambisjoner på barnas vegne, mens skolen på sin side mener de ivaretar elevenes behov med

tanke på overgang fra skole til arbeidsliv (Dolva, Kollstad & Jevne, 2019; Tøssebro & Wendelborg, 2014).

Gjertsen (2014) gjennomførte en studie om overgangen fra videregående skole til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse sett fra skolens og lærernes perspektiv. Lærerne uttrykte at de tidlig ser etter hva slags evner og muligheter elevene har, og de starter raskt med å lete etter egnet arbeidssted. Mange lærere gjør en betydelig innsats med å tilpasse opplæringen til elevene med utgangspunkt i den enkeltes evner og ressurser. Gjertsen viser også at enkelte skoler organiserer overgangen til arbeidslivet ved at lærere fra videregående følger elevene ut på ulike arbeidsarenaer for å gjøre overgangen lettere. Videre finner Gjertsen at lærere opplever lite støtte og engasjement fra Nav og kommunene i arbeidet med å forberede ungdom til voksenlivet. De uttrykker bekymring for at Nav involveres sent i elevenes utdanningsløp, og ser at mange ikke har noe å gå til når de avslutter skolen. Det er konkurranse om å få plasser til arbeidstrening i bedrifter, og selv om mange arbeidsgivere er positive, er det ikke lett å få utplassert elevene. Når ungdommene har sluttet på skolen, får foreldre og nærpersoner en viktig rolle i å støtte og motivere dem videre. Mange bruker sitt nettverk for å finne jobbalternativer for sin sønn eller datter (Olsen, 2006).

Arbeid for personer med utviklingshemming

Ifølge Wendelborg mfl. (2017) uføretrygdes et stort flertall av unge med utviklingshemming før de fyller 20 år. Det betyr at denne gruppen tidlig defineres bort fra arbeidslivet. De kan også ha ulike utfordringer som medfører behov for spesiell tilrettelegging.

Dagaktiviteter for mennesker med utviklingshemming handler ifølge Tøssebro, Olsø, Magnus & Kittelsaa (2019) vanligvis om deltakelse i aktiviteter i virksomheter og arenaer som:

- Varig tilrettelagt arbeid (i skjermet bedrift – VTA, eller ordinær bedrift VTA-O). VTA og VTA-O er statlige tiltak betalt av Nav. For både VTA og VTA-O er det et formål å gi arbeid som bidrar til å utvikle ressurser hos deltakeren gjennom kvalifisering og tilrettelagte oppgaver.

- Dagsentre, som holder på med arbeidsrettede eller aktivitetspregede oppgaver for personer med utviklingshemming og drives av kommunene.

Forskning har vist at arbeid har samme betydning for livskvalitet for alle (Dean, Shogren, Hagiwara, & Wehmeyer, 2018). Ifølge en oppsummering av Tøssebro mfl. (2019) er følgende forhold av betydning når det gjelder arbeid: En produserende aktivitet som gir struktur på dag og uke, en kilde til sosiale relasjoner, viktig for selvfølelse og identitet, verdsett sosial status og sosial rolle, være til nytte og kilde til læring og utvikling, og arbeid som en kilde til inntekt. De peker på at dagaktiviteter kan ha likheter med flere av arbeidets verdsatte funksjoner. Dermed kan omgivelsene og personene selv lettere presentere arbeidsrettede aktiviteter som arbeid. En studie av Larsson (2006) viser at utviklingshemmede mestrer selve arbeidsprosessen så lenge arbeidsoppgavene er enkle og rutinemessige, og de som arbeider på mindre arbeidsplasser, er mer integrert enn de som jobber på store arbeidsplasser.

Metode

Studien har et kvalitativt design basert på individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2017).

Informanter

I denne studien deltok i alt 25 foreldre til 20 unge med Downs syndrom (ni jenter og elleve gutter). Åtte av 20 unge deltok også. Det var fem jenter og tre gutter. Av foreldrene var det fem par, 13 mødre og to fedre. Av de 20 unge som studien omfatter, bor fire i det vi definerer som storbyer (>45 000 innbyggere), seks i småbyer (<45 000 og > 7000 innbyggere) og ti i tettsteder/bygder (<7000 innbyggere).

I en alder av 21 år er vanligvis obligatorisk skoleforløp avsluttet. Med utsatt skolestart og mulighet for et fjerde år på videregående var noen av våre informanter fortsatt i ordinært skoleforløp.

Rekrutteringen av informanter foregikk fra en nasjonal langtidsstudie som følger et årskull med Downs syndrom. Disse ble opprinnelig identifisert ved hjelp av fylkenes habiliteringstjenester og lokale foreldreforeninger for Downs syndrom da barna var 5 år gamle. Det opprin-

nelige årskullet besto av 62 personer, og 43 (70 %) av disse samtykket til deltakelse i første intervjurunde (Dolva mfl., 2004). Siden er det gjennomført flere studier med noen års mellomrom. Etter noe frafall var det ved forrige gjennomførte studie av hele kohorten 38 som deltok (Kollstad, Dolva & Kleiven, 2015). Til den nåværende studien ble de 38 unge voksne og deres foreldre invitert til å delta. Fire invitasjoner kom i retur på grunn av ukjent adresse. Disse viste seg umulig å oppspore. Det ble mottatt informert samtykke fra foreldre til 20 av de unge, og fra åtte av de unge selv.

Datainnsamling

Det ble gjennomført individuelle semistrukturerte intervjuer (Malterud, 2017) med de unge voksne og med foreldre. De unge ble intervjuet hjemme (hos foreldre eller i egen bolig), på arbeidsplassen, på et kontor eller en kafé. Åtte foreldreintervjuer ble gjennomført ved personlig møte, og tolv pr. telefon. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, og disse ble transkribert etter hvert som de ble gjennomført.

Det var utarbeidet to ulike intervjuguides for å svare på forskningsspørsmålene. Intervjuet med de unge startet med «Hva har du gjort i dag?», deretter spørsmål om aktiviteter gjennom en uke og med vekt på arbeid: «Hva gjør du, hvor, med hvem, liker du det, mestring, trivsel, trenger du hjelp, får du hjelp, av hvem, hvem bestemmer, hva skulle du ønske å gjøre, framtid». Hvert intervjuet varte om lag en time. Intervjuet inneholdt også spørsmål knyttet til fritid og sosialt nettverk og overgang til voksenliv. Intervjuguiden til foreldrene inneholdt spørsmål om: Hva gjør din sønn/datter om dagen – beskriv en vanlig uke med skole, arbeid og andre aktiviteter. Oppfølgingsspørsmål handlet om skolens og foreldrenes rolle i forberedelse til arbeid, arbeidsevne, arbeidsoppgaver, hjelp og støtte. I tillegg var det spørsmål om arbeidets betydning.

Analyse

Det transkriberte materialet av 28 intervjuer ble overført fra Word til to filer (et for foreldreintervjuer og et for ungdomsintervjuer) i Maxqda 18 (Verbi, 2014), et analyseprogram for kvalitative data. Innledningsvis ble det ut fra artikkelens overordnede problemstilling utarbeidet en oversikt over de

unges arbeidsstatus. Dette for å vite hvor i prosessen fra skole til arbeid de befant seg. Med dette som bakteppe ble analysen gjennomført.

Analysen fulgte prosedyre for systematisk tekstkondensering, en tematisk tverrgående analyse av kvalitative data (Malterud, 2012; 2017). Analysen deles i fire trinn: 1) Få et helhetsinntrykk av materialet, 2) Identifisere meningsbærende enheter, 3) Kondensering – fra kode til abstrahert innhold og 4) Sammenfatning av kondensatene i en ny analytisk tekst med beskrivelser, begreper og resultater.

I første trinn leste alle fire forskerne alle intervjuene for å få et helhetsbilde av datamaterialet. I dette arbeidet ble det identifisert tre foreløpige temaer: «Veien til arbeid», «Arbeid», «Meninger/betydningen av arbeid og arbeidsrettede aktiviteter». Disse temaene var med på å konkretisere de tre forskningsspørsmålene.

I analysens andre trinn studerte alle fire innholdet i disse foreløpige temaene hver for seg og la fram forslag til kodegrupper. Konsensus ble oppnådd om kodegruppene «Mestring», «Anerkjennelse», «Sosial deltakelse» og «Hjelp/støtte». Deretter ble meningsbærende tekst fra de tre tema-gruppene sortert inn i de nye kodene, hele tiden med et blikk tilbake på problemstillingen. Underveis i denne prosessen ble to nye kodegrupper identifisert: «Trivsel» og «Arbeidsforhold», og meningsbærende tekst ble også lagt til.

I tredje trinn ble meningsbærende enheter abstrahert til tekstkondensater. Her ble datagrunnlaget redusert til et utvalg av meningsbærende enheter i subkodegruppene: «Være god i det en gjør», «Lære noe nytt», «Trivsel», «Anerkjennelse», «Sosial deltakelse», «Få hjelp/støtte» og «Arbeidsforhold». Tre forskere fulgte så en systematisk prosedyre der vi kondenserte og fortettet innholdet i hver subgruppe innenfor hver kodegruppe. Dette var et tekstnært arbeid der uttrykk som informantene brukte, ble inkludert. Samtidig ble innholdet i tekstene sett i relasjon til problemstillingen. Til hver subkode ble det valgt ut et eksempelsitat fra datamaterialet som illustrasjon til tekstkondensatet.

I fjerde trinn ble det skrevet en analytisk tekst for hver subkodegruppe. Det innebar at tekstkondensatene ble satt sammen på nytt. Hensikten var å gjenfortelle fellestrekk og variasjoner av hva informantene formidlet, illustrert

TABELL 1: Arbeidsstatus

ARBEIDSSTATUS	ANTALL UNGE (N=20)	BESKRIVELSE AV ARBEID/-ARBEIDSPRAKSIS
videregående skole med arbeidspraksis	6	arbeidspraksis; fra ½ til 2 dager/uke (div. produksjon og pakking)
varig tilrettelagt arbeid i skjermet virksomhet (VTA) og ordinært arbeid (VTA-O)	3	• VTA: arbeid i skjermet bedrift, arbeid 5 dager/uke • VTA: arbeid i butikk med assistent, noen timer pr. dag 3 dager/uka (ordinært arbeid) • VTA-O: arbeid i butikk 5 dager/uke (ordinært arbeid)
dagsenter med arbeidsrettede oppgaver* eller aktivitetspregede oppgaver**	3	• arbeidssamvirketiltak (ASVO) med arbeidsrettede oppgaver med assistent 4 dager/uke (ikke inntjening) • tilrettelagt arbeidssenter med arbeidsrettede oppgaver (striking og makulering) 5 dager/uke • tilrettelagt dagsenter med arbeidsrettede oppgaver (vedproduksjon og snekring)
dagsenter (DS) i kombinasjon med annet arbeid	3	• DS med arbeidsrettede oppgaver (matlaging) • + arbeid i butikk og sykehjem (ordinært arbeid) • DS med ulike aktivitetspregede oppgaver (gåtur og sosialt samvær) • + arbeid på vaskeri i skjermet bedrift • DS med arbeidsrettede oppgaver (vedproduksjon) • + arbeid i butikk (ordinært arbeid)
folkehøgskole	3	usikker på framtidig arbeid
ikke i arbeid	2	for tiden uten arbeidsevne pga. store helseutfordringer

* Arbeidsrettede oppgaver på dagsenter er det som bærer preg av arbeid, for eksempel vedproduksjon og matlaging.

**Aktivitetspregede oppgaver på dagsenter er det som har karakter av fritidsaktiviteter, for eksempel gå tur og sosialt samvær.

med nyanser og uttrykk fra de meningsbærende enhetene. Sitat ble brukt til å utdype det den analytiske teksten fortalte. Den analytiske teksten fra hver kodegruppe ble gitt en overskrift som sammenfattet det teksten handlet om. Til slutt ble de analytiske tekstene og overskriften på resultatkategoriene validert og justert ved å se dem opp mot den sammenhengen de ble hentet ut fra i intervjuene.

I et siste steg var det nødvendig å rekontekstualisere tekstene for å utvikle sammenhengende beskrivelser med utgangspunkt i meningsinnholdet og problemstillingen.

Etikk

Personvernopplysninger i studien ble vurdert ved Norsk senter for forskningsdata (NSD), som tilrådte gjennomføring av prosjektet med prosjektnummer 54494. Deltakerne ble informert om at deltakelse var frivillig og anonymt, og at alle opplysninger om informanten ville bli anonymisert.

Resultater

Først beskrives *arbeidsstatus* for de 20 unge voksne som omfattes av studien. Deretter presenteres studiens hovedfunn basert på de tre temaene som framkom i analysen: «Forberedelser til arbeid», «Arbeid og tilrettelegging av arbeid» og «Betydning av arbeid».

De unges arbeidsstatus

De 20 unge som omfattes av studien, var på ulike stadier på vei mot arbeidslivet. Seks var fortsatt på videregående skole, på fjerde eller femte året. Disse hadde ulike typer arbeidspraksis med ulikt omfang. Tre unge hadde VTA eller VTA-O på hel- eller deltid. Tre hadde hovedtilknytning til dagsenter med arbeidsrettede eller aktivitetspregede oppgaver, mens tre hadde tilknytning til dagsenter i kombinasjon med annet arbeid. I alt var fire av de unge tilknyttet ordinært arbeidsliv i ulikt omfang. To var for tiden uten arbeidsevne, og tre gikk på folkehøgskole. Tabell 1 viser de unges arbeidsstatus.

Forberedelser til arbeid

Nå er det utprøving på VTA bedrift for å vurdere arbeidsevnen for tilrettelagt arbeid. Hun har hatt en dag pr uke der siden ungdomsskolen. Vi må få søkt Nav for å komme inn der så det blir hennes framtidige arbeid.

Dette sitatet er et eksempel på forberedelser til framtidig arbeid. Vi skal se nærmere på foreldrenes beskrivelse av både skolens og egen rolle, og foreldrenes oppfatning av prosessen fra skole til arbeid.

Skolen hadde en funksjon i de unges læring og utvikling til et mulig framtidig arbeid gjennom arbeidspraksis i regi av skolen. Det innebar undervisning gjennom praktiske aktiviteter på skolen eller ved en bedrift utenfor skolen. De fleste hadde, eller hadde hatt, slik arbeidspraksis på videregående skole. Et par startet med arbeidspraksis allerede på ungdomsskolen slik det innledende sitatet viser. Andre startet i det første året på videregående, og noen i siste halvår. Hensikten med arbeidspraksis var å identifisere de unges arbeidsevne. De unges interesser og mestring av arbeidsoppgaver ble vurdert. Flere foreldre beskrev dette som en trygg og god løsning og ga uttrykk for at skolen hadde en sentral rolle i forberedelsene til framtidig arbeid.

Foreldrene var opptatt av at deres sønn eller datter skulle forberede seg til et arbeid som de kunne trives med, få brukt sine evner på, og være sikret nødvendig støtte og hjelp. Som en forelder uttrykte: «En jobb som er engasjerende og stimulerende». Men foreldrene hadde ulike oppfatninger av behov for arbeidspraksis. En mor fortalte at de startet med arbeidspraksis allerede på ungdomsskolen, siden målet var VTA-O. En annen forelder var opptatt av å få mest mulig utbytte av skolens tilbud i fag som lesing, skriving og regning. De ventet derfor med arbeidspraksis til siste halvår på videregående.

Foreldrene beskrev viktigheten av et godt samarbeid med skolen, og samtidig fortalte de at de måtte stå på selv for å finne arbeidspraksis med nødvendig støtte og veiledning. Slik sett framstår de som viktige pådrivere, men det varierte hvor mye de involverte seg. Samarbeidet med skolen kunne være krevende, skolen kunne oppleves som

lite løsningsorientert, og noen ganger ble planer som var lagt, ikke fulgt opp. En av de unge skulle for eksempel hatt arbeidspraksis i siste året på videregående, men det ble glemt. Først et stykke ut i siste året oppdaget foreldrene dette. Da ordnet foreldrene arbeidspraksis selv. Foreldrenes rolle ble da å være pådrivere og voktere for å sikre sine ungdommer best mulig arbeidspraksis.

Skolens rolle omhandlet i hovedsak vurdering av arbeidspraksis i skolen og muligheter for framtidig arbeid og arbeidsrettede aktiviteter, mens foreldrenes rolle primært var å være pådrivere og voktere. De fleste av de unge begynte i arbeid etter endt skoleforløp, men antall dager i arbeid pr. uke varierte. Forberedelsene som ble gjort i skolen og av foreldrene, framsto som viktige. Flere fortalte dessuten at utprøving av arbeidsevne og trivsel ved ulike arbeidsplasser ble videreført etter at skolen var avsluttet. Navs rolle var primært å innvilge uføretrygd (ung ufør) da de unge voksne fylte 18 år, og eventuelt godkjenne at de unge fikk arbeid med VTA-/VTA-O-avtale. I denne undersøkelsen hadde tre unge voksne arbeid med VTA-avtale. I tillegg planla noen få foreldre å søke om en slik avtale.

Arbeid og tilrettelegging av arbeid

Jeg jobber hver dag på en VTA-bedrift med mange verksteder. Jeg er på makuleringsverkstedet. Jeg tar av alle binderser og plast før jeg makulerer. Det er mitt ansvar å vaske dunkene.

Dette sitatet viser et eksempel på hva slags arbeid en av de unge voksne utførte. I det følgende skal vi gå nærmere inn på foreldrenes og de unge voksnes beskrivelser.

Som tabell 1 viste, var ni unge voksne i arbeid. En i VTA-O, to ved VTA-bedrifter, tre ved dagsenter med arbeidsrettede oppgaver og tre med kombinasjonen dagsenter og annet arbeid. Én arbeidet ved en VTA-bedrift med makulering av papir. Fire arbeidet på ordinære arbeidsplasser, som matbutikkene KIWI og Rema 1000, og på sykehjem. Hvor og hvor mye de unge arbeidet, varierte både i timer og antall dager. Det var heller ikke uvanlig å ha flere arbeidsplasser i løpet av ei uke. Én arbeidet både i butikk, dagsenter og på sykehjem. En annen hadde utprøving av

arbeid i en matbutikk noen timer en dag i uka. De andre dagene arbeidet han på et dagsenter. Flere fortalte at de hadde startet med en kombinasjon av arbeid og dagsenter, for så å øke tiden på arbeid når det fungerte. En mor mente at det optimale for hennes sønn ville være å ha to dager på arbeid, to dager på dagsenter og én dag med dagliglivets aktiviteter (ADL) i egen bolig. Andre ønsket mer tid til arbeid og mindre på dagsenter.

De som arbeidet i matbutikker, holdt mest på med rydding av varer. Det ble ryddet papp, fylt opp med nye varer, ryddet i frukt og grønt og ordnet med panteflasker. Hun som hadde full stilling, utførte alle disse arbeidsoppgavene med stor grad av selvstendighet. Når hun fylte opp med nye varer, sjekket hun datoer og satte de nye varene bak og de gamle foran. En annen av de unge som arbeidet i butikk, drev primært med rydding av papp. På sykehjemmet var arbeidsoppgavene å ordne med klær på vaskeriet, og om det var tid til overs, var det sang og diktlesing for de gamle.

Ved dagsentrene utførte de unge arbeidsrettede oppgaver. Dette arbeidet besto av makulering av papir fra kontorer, pakking for private bedrifter og produksjon av deler til byggevirksomhet og bilindustri. Dagsentrene hadde også egne arbeidsoppgaver, for eksempel i vaskeri, kafé, kantine og med vedarbeid. Noen drev i tillegg med mer aktivitetspregede oppgaver av fritidslignende karakter, som sosiale og fysiske aktiviteter. Det var generelt stor spredning i arbeidstakernes alder, arbeidsevne, arbeidsoppgaver og hjelpebehov ved dagsentrene. De unge trivdes godt når arbeidsoppgavene ble opplevd meningsfulle, og når det innebar trening på vei mot nye arbeidsutfordringer.

Ved alle arbeidsplassene var det tilrettelagt for hjelp og støtte, slik at de unge kunne utføre arbeidsoppgavene sine. Type tilrettelegging varierte først og fremst med den enkeltes arbeidsevne. Én var for eksempel avhengig av å ha med personlig assistent i sin jobb med å rydde papp i matvarebutikken. En annen var avhengig av støtte og veiledning for å mestre oppvask i kafeen. Andre arbeidet selvstendig med arbeidsoppgavene de hadde fått tildelt.

Ved ordinære arbeidsplasser, som sykehjem og matbutikker, var det ansatte, ofte ledere, som avgjorde hva de unge voksne skulle gjøre. Det var også disse som hjalp og støttet dem med arbeidsoppgavene. Som én sa: «Det er

sjefen som bestemmer hva jeg skal gjøre, ikke alle de andre i butikken».

Deltakelse i arbeid var stort sett beskrevet som positivt, men det ble også fortalt om vanskelige forhold. I hovedsak kan disse utfordringene knyttes til ivaretagelse av individuelle forutsetninger, samarbeidsprosessen og innholdet i arbeidet. Noen av foreldrene var bekymret for om deres unge voksne ville kunne få individuelt tilpasset arbeid som de ikke ville trives med, og at deres styrker og potensial ikke ble utnyttet nok i arbeidet. Det var ikke lett å finne arbeidssted eller arbeidsoppgaver som passet. Lange ventelister for å få innvilget VTA (varig tilrettelagt arbeid) utfordret samarbeidet mellom skole, foreldre og Nav. Det medførte at det kunne være vanskelig å takke nei til arbeid som de mente ikke var egnet. Noen foreldre fortalte at de hadde følt seg til dels alene i prosessen med å finne egnet arbeid for sin ungdom. De savnet hjelp og støtte fra Nav. Det gjaldt særlig de som ønsket annet arbeid enn det kommunen kunne tilby i de kommunale dagsentrene. Det var også enkelte foreldre som stilte spørsmål ved om det var rett at de unge voksne fikk trygd, og at det ble opprettet verge uten at det ble vurdert om det faktisk var behov for dette.

Enkelte foreldre var særlig bekymret for at sønnen eller datteren deres ikke fikk tilstrekkelig med utfordringer og en meningsfull hverdag på dagsenteret. En mor mente at det var mest turer med eldre, mens hennes sønn, som var en flink arbeidskar, trengte mer fysisk arbeid. Flere foreldre beskrev dagsentrene som sosialt utfordrende for noen av de unge voksne, fordi det var stort sprik i alder og funksjonsnivå. En annen forelder sa at det opplevdes som «litt sånn sammenstuing av mennesker som man ikke klarer å plassere andre steder». En mor fortalte at hun var prinsipielt imot dagsenter samtidig som hun så at sønnen trivdes der. Hun mente likevel at det beste ville vært om han fikk en «ordentlig» jobb i nærmiljøet. Som en annen mor sa: «Dagtilbudet for utviklingshemmede er rett og slett elendig. Menneskene som jobber der er helt fantastiske, men det de har av muligheter er veldig begrensa».

Betydning av arbeid

Hun er veldig opptatt av det sjøl, at hun skal ha en jobb. Så det betyr mye for henne.

Arbeid var viktig for de unge voksne, slik dette foreldresitatet viser. Utover at arbeid i seg selv var vesentlig, framkom det at mestring, interesse og sosial deltagelse gjennom arbeid var betydningsfullt. Foreldrene fortalte at de gjorde mye for å hjelpe ungdommene sine med å finne arbeid de kunne mestre eller lære å mestre, som de hadde interesse for, og som de kunne utvikle seg i. Det ble beskrevet som vesentlig å ha et arbeid som samsvarte med arbeidsevne og interesser. Foreldrene understreket at det var viktig at arbeidsplasser hadde arbeid med forskjellig vanskelighetsgrad. De var opptatt av å se potensial i hva de unge voksne kunne mestre og lære, også i det små. En mor fortalte at hennes sønn var på et dagsenter som hadde arbeid av forskjellig vanskelighetsgrad. Han fikk etter hvert prøve nye og vanskeligere arbeidsoppgaver. Han flyttet grenser, og på sikt mente de ansatte at han kunne prøve jobber utenom der han var nå. På en måte løftet han seg til et annet nivå. Flere foreldre trakk fram betydningen av at de unge voksne kunne utvikle sin kompetanse i arbeidsoppgaver, utvide arbeidstid og bytte arbeidsplass.

Mange av de unge og foreldrene beskrev arbeidet som betydningsfullt. Ei jente fortalte at hun elsket jobben sin og alle arbeidsoppgavene. Hun sa hun hadde en drømmejobb. En mor fortalte at hennes sønn brettet 30 håndklær om dagen og var svært fornøyd. Han trivdes og gledet seg til å dra på jobb der han kjente mange. Jobben var viktig for han, og foreldrene mente at den ville bli viktig for han framover i tid. Gjennom å ha en jobb som de trivdes med og mestret, ga mange inntrykk av å ha et arbeid de beskrev som nyttig og viktig.

De unge voksne hadde både venner og kollegaer gjennom arbeidet. En fortalte at den hun jobbet sammen med, var hennes beste venn. Flere fortalte at de møttes også på fritiden. En av de unge voksne formidlet betydningen av sosialt fellesskap på arbeidet på denne måten: «Vi er venner og på en måte jobbkollegaer». Noen trakk fram at de var på hils med kunder. Å være en del av en kollegragruppe og en som ble hilst på, framsto som en god opp-

levelse. Flere foreldre fortalte at de unge voksne hadde mye til felles på de tilrettelagte arbeidsplassene, og de møttes også på ulike fritidsaktiviteter.

Når det gjaldt økonomi, hadde de unge voksne i denne undersøkelsen uførepensjon fra fylte 18 år. De som hadde fått innvilget arbeid med VTA, hadde i tillegg avtale om bonuslønn. Utover dette ble lønn lite kommunisert av både foreldre og de unge.

Drøfting

Arbeidets betydning

«Å stå langt fra arbeid» er et uttrykk som blir brukt i ulike sammenhenger, og det er vanlig å tenke at dette er personer med store bistandsbehov som vanskelig kan være produktive arbeidstakere og mestre vanlig arbeid (Frøyland, 2015). Forklaringen på hvorfor de er «langt fra arbeid», tillegges dermed den enkeltes manglende arbeidsevne og motivasjon. Vår studie viser at dette ikke stemmer i alle tilfeller. De unge voksne står langt fra vanlig arbeid, men mange av dem mangler ikke motivasjon for å jobbe hvis det blir lagt til rette og de får arbeidsoppgaver som de kan mestre. Både vår og andre studier (Kittelsaa, 2008; Tøssebro mfl., 2019) viser at det har stor betydning for de unge med utviklingshemming å ha et arbeid eller en aktivitet som gir mening, en følelse av mestring og en arbeidsplass å gå til, der de føler tilhørighet og har et sosialt fellesskap.

Frøyland & Spjelkavik (2014) hevder at motivasjon er noe som vokser i takt med mestring og oppgaver som har mening og verdi. Derfor er det viktig at arbeidsoppgavene har betydning for andre enn dem selv, og motivasjon kan skapes gjennom gode relasjoner og mestringserfaringer. Dette bekreftes i vårt materiale, særlig gjennom at de som har arbeid i VTA-bedrifter eller har arbeidslignende oppgaver andre steder, opplever arbeidsoppgavene motiverende, opplever mestring og beskriver at de har gode relasjoner til kollegaer og ledere på jobben og er stolt av dette.

Engevik, Søderstrøm & Vik (2015) fant at dagsenter hadde liten verdi og status som arbeidsplass. I vår studie var det varierende erfaringer med dagsentre. På dagsentrene med arbeidsrettede- og aktivitetspregede oppgaver som de unge voksne trivdes med, var foreldrene og de unge voksne godt fornøyde og opplevde det som motive-

rende. Men der oppgavene ble erfart som lite meningsfulle, og det var mindre oppmerksomhet på læring og utvikling, var foreldrene kritiske. Det førte til mindre mestingsfølelse og mindre trivsel. Cimera (2011) har påpekt at læring i skjermede virksomheter ikke nødvendigvis forbedrer utviklingshemmedes arbeidsevne. Men hvordan arbeidssituasjonen oppleves, handler også om konteksten for læringen og hvordan ansatte kommuniserer og forholder seg til hverandre. Også vår studie tyder på at arbeid på arbeidsplasser med tilrettelegging i mange tilfeller er en bedre kontekst for læring enn dagsentre.

Selvforsørging blir ofte trukket fram som den fremste motivasjonen for arbeid. Noen personer med utviklingshemming får bonuslønn for å være i arbeid, men dette ble i liten grad tematisert av våre informanter. Det som betydde mest, var at de kunne få tilgang til en arbeidsplass der de kunne utføre oppgaver som de mestret, og at de kjente seg som del av et fellesskap. Andre studier framhever også betydningen av å jobbe med noe som er i pakt med egne interesser og egen identitet (Tøssebro mfl., 2019). Noen kan oppleve arbeidet som kjedelig og lite utfordrende og har et ønske om å komme seg videre til en jobb nærmere det ordinære arbeidsliv (Kittelsaa, 2008). Vår studie viser også at det avgjørende er at det legges til rette for at de skal kunne utføre arbeidsoppgaver som er meningsfulle for dem, og som gir dem en opplevelse av at det de gjør, er nyttig. Disse opplevelsene av meningsfullhet er subjektive og varierer med utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og interesser.

Veien fra skole til arbeid

Veien inn i arbeidslivet begynner på skolen, og overgangen fra skole til voksenliv er en kritisk fase for personer som har behov for ulike former for tilrettelegging. Arbeidsoppgavene de har hatt i praksisperioder i regi av skolen, vil være viktig trening. Det samme vil en utprøving av deres arbeidsevne være, hva de kan mestre, og hva de har interesse og motivasjon for å arbeide med. Dette kan også være betydningsfullt for at de skal ha et spor å følge etter at skolegangen er slutt.

Vår studie og annen forskning (Anvik, 2006; Gjertsen, 2014) har vist at skolen sin rolle er veldig sentral og har

avgjørende betydning for å legge til rette for et skoleforløp som er tilpasset den enkelte. Alle utviklingshemmede bør få mulighet til å utvikle og prøve ut sine evner og kompetanser. Dette gjelder både opplæringstilbud og muligheter for utplassering for å få prøve seg i praksis. Lærerne har en viktig rolle ved å sørge for at de unge skal få det de har rett på, for eksempel av praksis. Vår studie har vist at både foreldre og de unge selv er opptatt av at de får tilpassede opplegg for den enkelte. Men det kommer også fram at det er variasjoner mellom skoler, og unge med utviklingshemming får i varierende grad prøvd seg ut i praksis i videregående skole. Dette handler noe om varierende funksjonsnivå, men kommer også an på om skolene prioriterer dette, og om lærerne har kapasitet til det. Det kan være arbeidskrevende å finne arbeidsplasser som kan ta inn de utviklingshemmede i praksis, og å følge dem opp i praksisperioden.

Det er et mål at denne gruppen unge voksne får best mulig trening og tilrettelegging, slik at de kan finne en arbeidsplass hvor de kan utføre arbeidsoppgaver som de mestrer, og som de kan trives med, og som kan være en trening på veien til arbeid og et meningsfullt voksenliv. Spørsmålet er hva som kan gjøres for å få til en bedre overgang til arbeidslivet for elever med nedsatt funksjonsevne. Gjertsen (2014) nevner flere faktorer som har betydning: se den enkelte elevs muligheter, planlegge overgangsprosessen, tydeliggjøre ansvar og forplikte ulike instanser, bedre praksisen rundt tilgang til lærlingplasser og lærekanidater. Dette er forhold som også våre informanter trekker fram. Betydningen av å ta utgangspunkt i de unge voksnes ressurser ble understreket. I tillegg kom det fram at foreldrene i mange tilfeller var svært viktige støttepillere i overgangen til voksenlivet. Deres rolle som tilretteleggere og portåpnere var nødvendig og krevende, ikke minst fordi lærerne ofte har begrenset tid til oppfølging av denne gruppen.

For å lykkes med å inkludere flere med utviklingshemming i arbeidslivet er det nødvendig med støtte til oppfølging både i skolen og i overgangsfasen til arbeid.

Foreldrene ga uttrykk for at Navs rolle er relativt distansert. Andre studier påpeker at også lærere forteller om lite vilje hos Nav til samarbeide om å finne og utforme arbeidspraksisløsninger for denne gruppen (Gjertsen, 2014). Tøssebro (2019) finner at ved innvilgning av uføretrygd defineres mennesker med utviklingshemming ut av arbeidslivet uten arbeidsevnevurdering. Spørsmålet er om Nav kan ha en mer aktiv rolle i arbeidet med annen utprøving, trening og kvalifisering for arbeidslivet for denne gruppen. Det er grunn til å anta at et utvidet og mer etablert samarbeid mellom videregående skole, Nav og arbeidslivet vil kunne påvirke denne elevgruppens muligheter for større arbeidsdeltakelse.

Utfordringer

Personer med utviklingshemming er en heterogen gruppe, og det vil være variasjoner i hvor mye og hvilken form for bistand de trenger. Spørsmålet er hva som skal til for at de som er i arbeid, skal kunne bli værende der, og hva skal til for at de andre som ønsker det, skal få innpass i en eller annen form for arbeid. Dersom de skal finne seg en plass i arbeidslivet, henger det sammen med ikke bare den enkelte ungdom sine ressurser, men også arbeidslivets evne til å tilby arbeid, samt deres evne og vilje til oppfølging (van der Wel mfl., 2006). Det handler også om et hjelpeapparat som støtter og samarbeider med arbeidsgivere, og om foreldre som pådrivere. Arbeidsevne er således et komplekst fenomen som ikke bare handler om enkeltindividets spesifikke funksjonsnedsettelse. Det er også et resultat av et samspill mellom ulike aktører som det offentlige hjelpeapparat, arbeidsgivere, familie og den enkeltes totale livssituasjon. Anvik & Eides (2011) studier viser at bedre samordning mellom de ulike hjelpe- og støtteaktørene er nødvendig for å legge bedre til rette for overgangen til arbeid og voksenliv, slik at de unge voksne kan bli på arbeidsplassen over tid. Det samme vil vi påpeke. Gjennom tettere samarbeid mellom skole, Nav, arbeidsgivere og foreldre vil en kunne oppnå bedre effekt både i planlegging, gjennomføring og oppfølging av tiltak. Dette vil for eksempel innebære større grad av utveksling av informasjon og en planlagt arbeidsdeling mellom de involverte partene.

Det er et problem at det er mangel på praksisplasser

og arbeidsplasser med tilrettelegging. Når det oppstår konkurranse om plassene, er det et spørsmål i hvilken grad de utviklingshemmede blir plassert langt bak i køen når plassene skal fordeles (Ellingsen, 2011). Det kan være lang ventetid for å få plass. I vår studie kom det fram at foreldre takket ja til arbeidsplasser som de ikke vurderte som optimale, av frykt for at de ikke skulle finne noe annet tilbud før det gikk lang tid. Dette er trolig ikke en maksimal utnyttelse av praksisplassene verken for den enkelte eller for arbeidsgivere.

Det er utviklet metoder for hvordan det kan jobbes systematisk med tilrettelegging for at de utviklingshemmede skal få seg jobb (Wangen, 2019). Det handler blant annet om å bistå arbeidstakeren med å lære nødvendige arbeidsrelaterte ferdigheter, men også sosiale ferdigheter. Det er sentralt at opplæring og trening tilpasses den enkelte arbeidstaker i relasjon til arbeidsomgivelsene. Dette er metoder som også vil kunne tas i bruk overfor arbeidsvillige unge med Downs syndrom.

Konklusjon

Denne studien viser at videregående skole har en sentral rolle i å forberede de unge til arbeid. Det gjelder både vurdering av den enkeltes arbeidsevne, interesse og hjelpebehov, og utprøving og tilrettelegging av arbeidspraksis. Navs rolle var begrenset til å innvilge avtale med VTA og VTA-O, og «ung ufør». Foreldre hadde en viktig rolle som pådrivere og voktere både mot skole, Nav og arbeidspraksis.

Både i VTA-bedrifter og på ordinære arbeidsplasser hadde de unge meningsfulle arbeidsoppgaver, slik andre studier også har vist. I motsetning til annen forskning viser vår studie at dagsentrene fungerte godt som en arena for trening mot arbeid og som arena for meningsfulle og arbeidsrettede oppgaver. Det er en utfordring at det er mangel på praksisplasser og arbeidsplasser med tilrettelegging.

De unge framhever betydningen av å ha meningsfulle arbeidsoppgaver og aktiviteter der en får utnytte sine ressurser og har en opplevelse av mestring. Arbeid er også en kilde til sosialt fellesskap, der de opplever å være en del av et arbeidsfellesskap som er viktig for arbeidsglede og trivsel.

For å legge bedre til rette for trening med tanke på deltakelse i et framtidig arbeidsliv er det ønskelig med et aktivt samarbeid mellom Nav, skole, arbeidsgivere og aktuelle arenaer for arbeid. Det kan gi en bedre prosess fra skole til arbeid og bidra til arbeid både som trening og mening.



Takk

Forfatterne ønsker å rette en stor takk til både de unge voksne og foreldrene som deltok i intervjuer og delte sine erfaringer med oss.

REFERANSER

- ANVIK, C.H. (2006). *Mellom drøm og virkelighet? Unge funksjonshemmede i overgangen mellom utdanning og arbeidsliv*. Bodø: Nordlandsforskning.
- ANVIK, C.H. & EIDE, A.K. (2011). *De trodde jeg var en skulker, men egentlig var jeg syk. Ungdom med psykiske helseplager med svak tilknytning til skole og arbeidsliv*. Arbeidsnotat 1001/11. Bodø: Nordlandsforskning.
- CIMERA, R.E. (2011). Does being in sheltered workshops improve the employment outcomes of supported employees with intellectual disabilities? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 49(1), s. 1–13.
- DEAN, E.E., SHOGREN, K.A., HAGIWARA, M. & WEHMEYER, M.L. (2018). How does employment influence health outcomes? A systematic review of the intellectual disability literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 49(1), s. 1–13.
- DOLVA, A.-S., COSTER, W.J. & LILJA, M. (2004). Functional performance in children with Down syndrome. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(6), 612–629.
- DOLVA, A.-S., KOLLSTAD, M. & JEVNE, K.W. (2019). Et skoleforløp for elever med Downs syndrom. *Spesialpedagogikk*, 3, s. 59–68.
- ELLINGSEN, K.E. (2011). Nederst ved enden av bordet? Om utviklingshemmedes deltakelse i arbeidslivet. *Fontene forskning*, 2, s. 4–19.
- ENGVIK, A., SØDERSTRØM, S. & VIK, K. (2015). Day activity centres – work for people with intellectual disabilities: A Norwegian perspective. *Work*, 50(2), s. 193–203.
- FRØYLAND, K. (2015). Å "stå langt fra arbeid". Refleksjonar og førestillingar om kven som kan jobbe. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 12(4), s. 307–316.
- FRØYLAND, K. & SPJELKAVIK, Ø. (2014). *Inkluderingskompetanse. Ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GJERTSEN, H. (2014). Vanskelig overgang fra videregående opplæring

til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse-hvordan kan skolene bidra i denne prosessen? *Søkelys på arbeidslivet*, 31(01-02), s. 60-82.

KITTELSAA, A.M. (2008). *Et ganske normalt liv. Utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse*. (Doktorgradsavhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim.

KOLLSTAD, M., DOLVA, A.-S., & KLEIVEN, J. (2015). Independent and assisted physical leisure activities of adolescents with Down syndrome. *Ergoterapeuten*, 58(5), 38-47.

KVALE, S. & BRINKMANN, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. (2. utg.). København: Hans Reitzel.

LARSSON, P.O. (2006). *Arbetsplatskultur, socialt stöd och arbetets mening*. Göteborg: Göteborg Universitet.

MALTERUD, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40, s. 795-805.

MALTERUD, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (Vol. 4. utg., 2. opplag 2018), Oslo: Universitetsforlaget.

NORDAHL, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget.

NOU 2016:17. *På lik linje- Åtte løft for å realisere rettigheter for personer med utviklingshemming*. Barne- og likestillingsdepartementet.

OLSEN, T. (2006). *En helt vanlig jobb? En studie av utviklingshemmede i arbeidslivet*. Bodø: Nordlandsforskning.

PROBA SAMFUNNSANALYSE (2016). *Arbeidssituasjonen for personer med utviklingshemming*. Oslo: Proba Samfunnsanalyse.

ST.MELD. 39 (1991-1992). *Attføringsmeldinga*. Arbeids- og administrasjonsdepartementet.

ST.MELD. 35 (1995-1996). *Velferdsmeldinga*. Sosial og helsedepartementet.

TØSSEBRO, J. (red.) (2019). *Hverdag i velferdsstatens bofellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

TØSSEBRO, J., OLSØ, T.M., MAGNUS, E. & KITTELSAA, A. (2019). Arbeid og aktivt voksenliv. I J. Tøssebro (red.), *Hverdag i velferdsstatens bofellesskap*, kap., 8, s. 136-157. Oslo: Universitetsforlaget.

TØSSEBRO, J. & WENDELBOG, C. (2014). *Oppvekst med funksjons-hemming - Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

VAN DER WEL, K., DAHL, E., LØDEMEI, I., LØYLAND, B., NAPER, S.O. & SLAGSVOLD, M. (2006). *Funksjonsevne blant langtidsmottakere av sosialhjelp*. HiO-rapport. Oslo: HiO.

VERBI (2014). MAXQDA Berlin: Consult. Sozialforschung: Consult. Sozialforschung.

WADEL, C. (1977). Hva er arbeid. Noen refleksjoner om arbeid som aktivitet og begrep. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 18, s. 387-411.

WANGEN, G.J. (2019). Arbeidsinkludering som skreddersøm. In H. Glemmestad & L.C. Kleppe (Eds.), *Arbeidsinkludering i sosialt arbeid* (s. 125-149). Bergen: Fagbokforlaget.

WENDELBOG, C., KITTELSAA, A.M., & WIK, S.E. (2017). *Overgang fra skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

WENDELBOG, C. & TØSSEBRO, J. (2018). Personer med utviklingshemming og arbeid - arbeidslinje eller fasttrack til kommunal omsorg? *Fontene forskning*, 11(2), s. 58-71.



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

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

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

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

*(Ordinær pris
kr 16.000
- spar 3.000)*

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

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

Send annonseteksten og logo til: abonnement@utdanningsnytt.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

abonnement@utdanningsnytt.no eller telefon 90 11 91 21

Lærerjobb.no
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN

Levende spesialpedagogikk

Små barn tegner gjerne og uhemmet. Litt større barn tegner også gjerne, men mer hemmet. Voksne tegner sjelden. Med få unntak er dette min erfaring. Lærere og spesialpedagoger danner ikke noe tydelig unntak. Men nå er det kommet ut en bok som har potensial til å endre dette: *Å tegne sammen* av Bente Fønnebø.

Fønnebø skriver: «De pedagogiske situasjonene vi tilbyr, påvirker barna og kan hindre eller fremme det kreative, skapende og lekende både individuelt og i de fellesskap barn blir del av» (s. 13). Denne erkjennelsen slutter jeg meg til, og den utgjør begrunnelsen for å omtale en bok om tegning med barn i et tidsskrift som *Spesialpedagogikk*.

De to hovedordene i boka tittel svarer godt til innholdet. Boka gir en grundig behandling av både det å tegne (1) og det å være sammen (2) når tegning foregår.

Aktuell problemstilling

Boka åpner med en problemstilling jeg mener gjør den relevant også for spesialpedagoger:

«Hvordan kan det å tegne sammen, dikte, leke og fortelle gjennom skissepregete tegnemåter, utvide innholdet i estetisk og visuell kommunikasjon i pedagogiske miljøer?» (s. 17), og like etter føyer forfatteren til: «Når jeg velger betegnelsen å tegne sammen, handler det mest om fellesskapet som oppstår når mange tegner *sammen*.» Slik forfatteren skriver om det å tegne, tenker jeg at denne aktiviteten kan bidra til å utvide mer enn bare den estetiske og visuelle kommunikasjonen. Å tegne sammen kan trolig stimulere kommunikasjonen om de fleste temaer.

Innhold

Her følger noen overskrifter til kapitler og avsnitt som kan gi et inntrykk av boka innhold og faglige karakter: Rabbel; Å tegne sammen; Tegnesamtaler; Når barn leder streken; Å tegne for å tenke; Å utfordre mitt eget blikk; Blyanten er en forlengelse av hånd og kropp; Å fange et øyeblikk av tid; Gjensidige tegnemøter med barn.



BENTE FØNNEBØ
Å tegne sammen
 Cappelen Damm Akademisk, 2019
 200 sider
 ISBN/EAN: 9788202568733

Barn og voksne

Fønnebøs tekst med teori, eksempler og konkretiseringer dreier seg tilsynelatende først og fremst om førskolebarns tegneaktivitet. Men lest grundigere oppfatter jeg innholdet som å ha gyldighet for alle aldersnivåer – også mellom voksne, og barn seg imellom. Dette svarer dessuten til beskrivelsen på bokas bakside. Fønnebøs redegjørelse for og anvendelse av hva andre forskere og fagpersoner har formidlet av teorier om det å tegne, er interessant, og hun har formulert dette på en måte som er forbilledlig klar og nyansert.

Innledningene

Innledningen av flere av kapitlene starter dessverre med formuleringer av typen: «i dette kapitlet tar jeg for meg [...]» og «jeg går nå gjennom [...]», noe som lett kan virke litt gjentakende og kjedelig. Fønnebø har så mye spennende å fortelle at hun etter mitt syn med fordel kunne ha gått rett på sak med det innholdet hun ville presentere.

En vakker bok

Det er en pen, oversiktlig og grafisk velutformet bok. Oppsettet, fotoene og tekstene til disse gjør det lett og stimulerende også å bare bla i boka. I mitt tilfelle inspirerte det til at jeg etterpå leste boka mer systematisk.

Konklusjon

Fønnebø har skrevet en bok som er rik på kunnskap om fenomenet tegning. Den er dessuten inspirerende og lett å glede seg sammen med. Spesialpedagoger som av og til føler at undervisningssituasjonen kan bli ensformig eller låst for elevene, vil trolig kunne finne ideer til både metodikk og kommunikasjonsmåter her. Og dessuten: Tegneaktivitet bidrar ofte til at stemningen blir god!



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2020

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	18. desember	31. januar
2	19. februar	20. mars
3	1. april	15. mai
4	7. august	4. september
5	16. september	16. oktober
6	28. oktober	27. 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
63 000
lesere!**
(Kantar Media
Fagpresse 2019)



Lærere som mobber elever

Denne artikkelen handler om en kvalitativ undersøkelse der seks grunnskolelærere har beskrevet sitt møte med lærere som de oppfatter som mobber og mulighetene for å håndtere dette.

av HANNE KROGSTAD

Denne artikkelen handler om en kvalitativ undersøkelse der seks grunnskolelærere har beskrevet sitt møte med lærere som de oppfatter som mobber og mulighetene for å håndtere dette. Dette er en del av en større undersøkelse som handler om læreres oppfatning av mobbing i skolen. I denne artikkelen vil jeg fokusere på lærernes oppfatning av mobbing og mulighetene for å håndtere dette. Dette er en del av en større undersøkelse som handler om læreres oppfatning av mobbing i skolen.

Denne artikkelen handler om en kvalitativ undersøkelse der seks grunnskolelærere har beskrevet sitt møte med lærere som de oppfatter som mobber og mulighetene for å håndtere dette. Dette er en del av en større undersøkelse som handler om læreres oppfatning av mobbing i skolen. I denne artikkelen vil jeg fokusere på lærernes oppfatning av mobbing og mulighetene for å håndtere dette. Dette er en del av en større undersøkelse som handler om læreres oppfatning av mobbing i skolen.

FOR SK NINGS DEL

Forskningartiklene i Spesialpedagogikk er underlagt strengt form- og innholdsrevurering.

Se forfatterveiledningene www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

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



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Du kan bruke epost: abonnement@utdanningsnytt.no

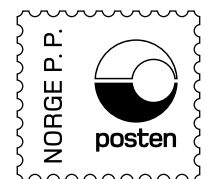


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

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

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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

Hvordan kan skoleeiere og PP-tjenesten samarbeide om inkludering? Artikkel av Jorunn H. Midtsundstad. *Elever med nevroutviklingsforstyrrelser og alvorlig skolefravær:* Artikkel av Elisabeth Øverland, Kristine Damsgaard, Maren-Johanne Nordby, Espen Langbråten Wilberg, Hedda Gjesti Tjäder og Aud Mork Bredesen. *Elever med lese- og skrivevansker – tilpasset opplæring eller spesialundervisning?* Artikkel av Inga Solevåg, Johannes Lund, Kariann Russenes, Martine Johansen og Kirsten Flaten. *Kvalitetssikring av språk- og leseopplæringen for elever med behov for støtte:* Artikkel av Vigdis Lothe Waaler og Jørgen Frost. *Tegnspråk som inngang til inkludering:* Artikkel av Ellen Lundereng og Anne Karin Jakobsen. *Skam for annerledeshet:* Artikkel av Beate Heide og Margrethe Sylthe. *Kjønnsforskjeller i ungdoms opplevde tilfredshet med utseende, selvoppfatning og selvhevdelse.* Artikkel av Marie-Lisbet Amundsen, Monica Bjerklund & Per Einar Garmannslund.

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