

spesialpedagogikk 0421

44

Utagerende atferd
i skolen med opphav
i familiekonflikter

34

Kommunikasjonsvansker
etter skade eller sykdom
på hjernen

4

Barn med språkforstyrrelser
og et godt språkmiljø i
barnehagen for alle barn



Den viktige skolestarten



Ellen B. Ruud

Ut fra de siste årenes statistikk kan vi predikere at ca. en fjerdedel av elevene som begynner i 1. klasse, vil falle ut av videregående opplæring. Det er ulike årsaker til dette, men for noen elever starter vanskene tidlig i skoleløpet – for noen allerede i første klasse.

Ifølge tall fra Utdanningsdirektoratet fra 2020 fikk 6,4 prosent av femåringene spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I første klasse fikk kun 3,5 prosent av elevene spesialundervisning. Det kunne vært interessant å vite grunnen til denne nedgangen i spesialpedagogisk oppfølging. Er det fordi man regner med at barnet ikke lenger trenger spesialpedagogisk assistanse, eller er det dårlig kommunikasjon i overgangen fra barnehage til skole – og hvem er det i tilfelle som har bestemt at barnet ikke lenger trenger hjelp?

Kanskje kan grunnen være et ønske om at barnet skal få begynne med blanke ark i skolen og at man vil ha en ny vurdering der. Men omkostningen for eleven kan jo da være at det går lang tid før barnet får nødvendig oppfølging og hjelp og vedtak om spesialundervisning, og at starten på skolelivet kan bli unødvendig krevende både for eleven og lærerne. Hvis barnet har gått lenge i barnehagen, og har trengt hjelp der, så sitter jo barnehagepersonalet og sannsynligvis også PP-tjenesten inne med mye informasjon som kunne kommet både elev og lærere til gode, slik at man kunne komme tidlig i gang og eventuelt forebygge vansker.

Tallene fra Utdanningsdirektoratet viser også at elevgruppen som trenger spesialundervisning stiger jevnt utover i grunnskolen, men at det er en svak nedgang mellom barnetrinnet og ungdomstrinnet. På tidende klassetrinn fikk hele 11 prosent av elevene spesialundervisning for så å synke igjen til 6 prosent det første året på videregående. Det virker som det er i overgangene mellom barnehage og barneskole, barneskole og ungdomsskole og ungdomsskole og videregående at prosentandelen som får spesialundervisning synker for så å stige igjen når de har gått der en stund.

I noen få tilfeller kan sikkert det å starte på ny frisk være en fordel for at lærere ikke skal være forutinntatt. Men det tar også bort muligheten for å være godt forberedt for å møte eleven der hen er. En helt annen diskusjon er imidlertid at hvis skolen klarer å legge bedre til rette for elevmangfoldet og styrker den generelle spesialpedagogiske kompetansen, så vil kanskje ikke så mange elever trenge vedtak om spesialundervisning.

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

Ålgård Offset

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.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 6494 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 86
ISSN 0332-8457



“*Det er barna som har aller svakest språk, som faller utenfor sosialt.*”

04

Barn med språkforstyrrelser og et godt språkmiljø i barnehagen for alle barn

Kathrine Bjerke Krogenæs



- 18 **God skolestart – veiledning av
førsteklasselærere med vekt på tidlig
innsats og systemtenkning**

Gunn Kari Øverli og Trude Aandahl

- 34 **Kommunikasjonsvansker etter skade
eller sykdom på hjernen**

Anne Ekerbakke og Lisbeth Rognes

- 44 **Utagerende atferd i skolen med opphav
i familiekonflikter**

Margrethe Sylthe og Beate Heide

- 68 **Bokmelding**

Hallvard Håstein

- 70 **Bokmelding**

Kirsten Flaten

- 72 **Bokmelding**

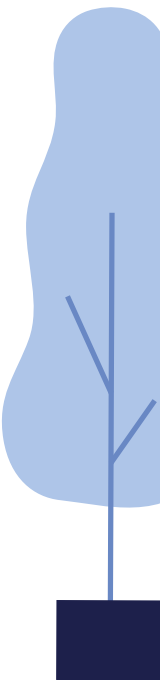
Lill-Synnøve Due

Fagfellevurdert artikkel

54

Fungerer spesialklasse og lærerassistent som hjelpetiltak for sårbar ungdom?

Jon Olav Myklebust



Barn med språkforstyrrelser og et godt språkmiljø i barnehagen for alle barn

Henvisninger av barnehagebarn til PP-tjenesten dreier seg ofte om bekymring for barnets språkutvikling. Forfatteren av denne artikkelen har mange års erfaring som pedagogisk-psykologisk rådgiver og gjør her rede for ulike språkforstyrrelser og hvordan barnehagen kan legge til rette for et godt språkmiljø for alle barna, og spesielt for de barna som trenger ekstra utredning og tiltak knyttet til språkutviklingen.

AV KATHRINE BJERKE KROGENÆS

Som pedagogisk-psykologisk rådgiver i et barnehageteam i PP-tjenesten har jeg erfart at årsaken til henvisninger til oss ofte er knyttet til barns språkutvikling. Alvorlighetsgraden er varierende. Noen av barna har lette og forbigående vansker, noen har omfattende og vedvarende vansker, mens hos noen barn er språket et av flere utviklingsområder som er forsinket.

Det er gjennom språket vi lærer å forstå oss selv og omgivelsene rundt oss, og tankene våre organiseres også av språket. Derfor er språkutviklingen i barnehagealder helt sentral. Utvikling av språk har betydning for sosial, emosjonell og intellektuell utvikling (Espenakk mfl., 2007).

Språkforstyrrelser

Det er flere yrkesgrupper som utreder og jobber med barn med forsinket språk og språkforstyrrelser: spesialpedagoger, leger, psykiatere,

psykologer, logopeder, barnehagelærere og lærere. Forståelsen av hva en språkforstyrrelse er, har variert litt i de ulike yrkesgruppene, og det samme gjelder terminologien de har benyttet om dette temaområdet. Derfor ble det gjennomført en konsensusstudie kalt CATALISE i det engelskspråklige fagmiljøet. Forskningsarbeidet har ført til en konsensus om felles terminologi og kriterier for å identifisere språkforstyrrelser (Bishop mfl., 2016, 2017). Den engelske terminologien kan imidlertid ikke oversettes direkte til norsk. Derfor gjennomføres det en tilsvarende konsensus-studie i Norge. Studien gjennomføres i et samarbeid mellom Universitetet i Oslo, Universitetet i Bergen, Nord Universitet, Statped, Frambu og Norsk logopedlag (CATALISE Norge, 2020). Studien startet høsten 2019, og det vil sannsynligvis bli publisert resultater fra studien denne høsten i år (A.-L. Rygvold, personlig kommunikasjon, 27.04.21).



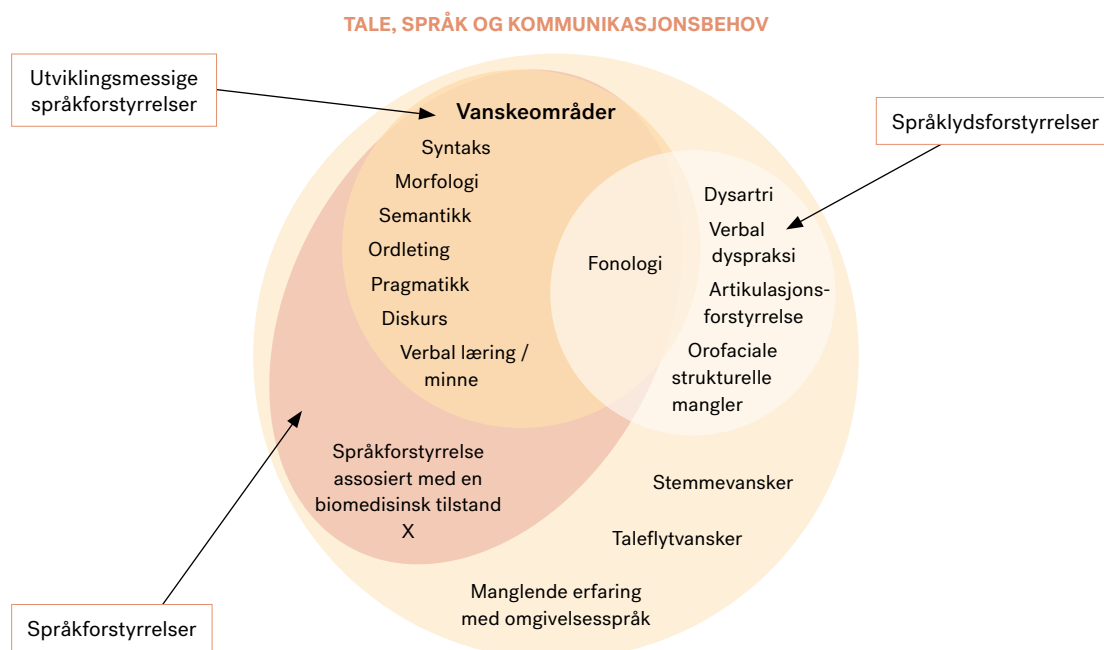
Bishop mfl. (2017) anbefaler å bruke den overordnede kategorien «Tale, språk og kommunikasjonsbehov». Den omfatter alle typer vansker som barn kan ha, og som kan påvirke språket, uavhengig av årsak. Alle disse barna kan ha behov for hjelp og ressurser. I denne artikkelen vil jeg konsentrere meg om barna med språkforstyrrelser, og spesielt de med utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Begrepet språkforstyrrelser skal brukes om barn som har varige vansker med språk, hvor vanskene forstyrrer dagliglivets fungering i kommunikasjon og læring. Det er ikke et skarpt skille mellom språkforstyrrelser og normal språkutvikling, så prognosen blir viktig for å avgjøre om barnet har en språkforstyrrelse. Begrepet inkluderer de som har språkvansker som vil føre til signifikant funksjonsnedsettelse, og som ikke kan bedres eller løses uten hjelp fra spesialister. For flerspråklige barn er ikke midlertidige vansker med språk på grunn av lite erfaring med språket i omgivelsene en språkforstyrrelse med mindre

barnet også har vansker med morsmålet sitt. Mange barn kan ha en forsinket språkutvikling i barnehagealder, uten at dette er en språkforstyrrelse (Bishop mfl., 2017).

Fra 1980-årene har begrepet spesifikke språkvansker (Specific Language Impairment) blitt brukt når barnets språkutvikling har vært forsinket på tross av normal utvikling på andre områder. Denne forståelsen har imidlertid ikke reflektert den kliniske virkeligheten, og den har ekskludert mange barn fra hjelpetjenester (Bishop mfl., 2017). I CATALISE-studien blir det anbefalt å bruke «developmental language disorder» der en tidligere snakket om spesifikke språkvansker (Bishop, 2017). Videre blir det anbefalt å bruke «language disorder associated with biomedical condition X» når språkforstyrrelsen er en del av mer komplekse funksjonsnedsettelse (f.eks. ved autismespekterforstyrrelser og Downs syndrom). Bishop mfl. (2017) argumenterer for å bruke «disorder» fremfor «difficulties» eller

FIGUR 1 Norsk versjon av modellen til Bishop mfl. (2017), hentet fra CATALISE Norge (2020).



De ansatte i barnehagen bør være oppmerksomme på de barna som det er vanskelig å engasjere i samspill og dialog.

«needs», for å tydeliggjøre at vanskene er så alvorlige at de forstyrrer dagliglivets fungering i kommunikasjon og læring. Språkbruken passer også best sett i sammenheng med navnet på andre nevroutviklingsforstyrrelser (f.eks. attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) og autism spectrum disorder (ASD)). Jeg har valgt å bruke begrepet språkforstyrrelser og ikke språkvansker i denne artikkelen, i påvente av konklusjonen til den norske konsensus-studien.

Det er flere aspekter som har vært kritisert ved den tidligere forståelsen og bruken av begrepet spesifikke språkvansker. For det første er begrepet «spesifikke» misvisende. Vanskene er ikke så spesifikke som betegnelsen tyder på. Det er ofte flere områder som blir rammet ved språkforstyrrelser, som faglig utvikling på skolen og lese- og skrivevansker (Befring, Næss & Tangen, 2019). Det er heller ikke uvanlig at barn med språkforstyrrelser også har for eksempel oppmerksomhetsforstyrrelser, motoriske vansker, atferdsvansker eller sosiale vansker.

For det andre var det vanlig å påpeke at et barn med spesifikke språkvansker måtte ha et stort sprik mellom verbale og nonverbale ferdigheter, og at barnet måtte ha best nonverbale ferdigheter. Bishop mfl. (2017) vil ikke ekskludere barn med svake nonverbale ferdigheter fra å kunne ha utviklingsmessige språkforstyrrelser. Det har vært påpekt at forståelsen av spesifikke språkvansker kan ha ekskludert mange barn med åpenbare språkvansker fra å få tilrettelegging, fordi deres vansker ikke har vært i samsvar med kriteriene. Det anslås at cirka 7–8 prosent av barn har utviklingsmessige språkforstyrrelser (Befring mfl., 2019). I Norge skal barn få spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (barnehageloven § 19 a) ut fra behov og ikke diagnose, men samtidig kan den tidligere terminologien ha ført til at man ikke har forstått alvoret hos alle barn med behov. Utviklingsmessige språkforstyrrelser favner bredere enn det tidligere brukte begrepet spesifikke språkvansker.

En kritisk bemerkning til konsensus-studien er at sterk faglig uenighet på et felt kan skyldes at vi har for lite og for usikker kunnskap. Vitenskap skal være mer enn å telle opp hvor mange som er enige eller uenige i

ulike påstander. En konsensus-studie løser ikke faglige uenigheter som bunner i at vi har behov for mer kunnskap (Melby-Lervåg, 2018). Samtidig kan en konsensus i fagfeltet føre til økt oppmerksomhet om språkforstyrrelser og mer forskning.

Når er det grunn til bekymring?

Variasjonene i utvikling av språklige ferdigheter i barnehagealder er store, og derfor kan det være vanskelig å vite når det er grunn til bekymring. Det er ingen klare grenser mellom typisk, forsinket og avvikende utvikling (Høigård, 2019). Mange studier av barn med lite ekspressivt språk i 18–24 måneders alder, såkalte «late talkers», viser at de tar igjen sine jevnaldrende uten spesiell hjelp. De fleste barn har de sentrale elementene i språket på plass ved fire års alder. Diagnosen utviklingsmessige språkforstyrrelser stilles vanligvis først fra fem års alder (Befring mfl., 2019). Forskning har vist at det er vanskelig å predikere hvilke små barn som vil ha vedvarende problemer med språk (Bishop mfl., 2016). Det er allikevel enighet om noen forsinkelser og risikofaktorer som gjør at barnehagepersonalet bør gi barnets språkutvikling økt oppmerksomhet og støtte.

Det er viktig at barn lar seg engasjere i sosialt samspill, for at de skal tilegne seg språk. Samtidig fremmer barnets språkferdigheter deres evne til å bli engasjert.

De voksne må forstå betydningen av de finstemte interaksjonene mellom seg selv og barnet, både på det preverbale nivået og etter at barnet har begynt å tilegne seg verbalt språk (Mossing & Ottem, 2011). De ansatte i barnehagen bør være oppmerksomme på de barna som det er vanskelig å engasjere i samspill og dialog.

I barnehagen er det viktig at de ansatte har god kjennskap til normal språkutvikling. Det er noen forsinkelser som de ansatte bør legge merke til. De bør være oppmerksomme på barn som hadde redusert babling ved 9 måneders alder. Dårlig språkforståelse ved 16 måneders alder kan også være et alvorlig tegn. Andre tegn som bør legges merke til, er barn som ikke har sagt sitt første ord ved 18 måneders alder, og barn som ikke har sagt toordssetninger ved 24 måneders alder. Hvis barn med et

Det er barna som har aller svakest språk, som faller utenfor sosialt.

forsinket talespråk har en enda mer forsinket språkforståelse, er det et alvorlig tegn (Urnes, 2018). En bør også være oppmerksomme på treåringer som ikke produserer ytringer på tre ord eller mer, som har vansker med å oppfatte språklige beskjeder, som viser liten interesse for å bli lest for, og som har problemer med å lære nye ord. Barn som har vansker med språkforståelsen ved fire–fem års alder, og som har få ordbøyninger og enkel setningsstruktur ved fem års alder må også få hjelp (Høigård, 2019). Fra fem års alder kan svikt i evnen til å repetere ikke-ord (tulleord) og vansker med å gjenfortelle en historie være prediktivt for en senere språkforstyrrelsesdiagnose (Urnes, 2018). Det er også bekymringsfullt hvis barnet prater mye, men har vansker med å være i en gjensidig dialog (Bishop mfl., 2016).

Et godt språk hjelper barn med å fungere bra i lek sammen med andre. Barn med et godt språk vil være de som lettest kan forhandle om og bestemme lekens rammer og innhold (Drugli, 2017). I barnehagen bør en være oppmerksom på barn som viser liten interesse for sosialt samspill med andre barn, som har vansker med å komme inn i lek, som stadig får tildelt underordnede roller i leken (som baby eller hund), eller som stadig kommer i konflikter med andre barn (Espenakk, 2003). En del barn med forsinket språkutvikling leker med yngre barn (Høigård, 2019). En doktorgrad om sammenhengen mellom språk og sosial fungering i barnehagen konkluderer med at det er barna som har aller svakest språk, som faller utenfor sosialt. Dette blir selvforsterkende, fordi de da faller ut av lek som kunne bidratt til å utvide de språklige og sosiale ferdighetene. Funnene gjelder ikke bare barn som har språkforstyrrelser, men også flerspråklige barn som kan lite norsk (Lesesenteret, 2020).

Forskning viser at det er noen risikofaktorer som kan forsterke mistanken om at barnet trenger støtte i den språklige utviklingen. Det gjelder blant annet barn som kommer fra familier med språkvansker eller lese- og skrivevansker. Vansker med språk forekommer hyppigere hos gutter enn jenter, hyppigere hos yngre søsken i en stor søskenflokk og hyppigere i familier hvor

foreldrene har lav utdanning (Bishop mfl., 2017).

Hyppige ørebetennelser hos barnet og depresjon hos foresatte er også risikofaktor (Urnes, 2018). Jo flere språkområder et barn har vansker med, jo større er sjansen for at vanskene vil vedvare inn i skolealder. Dårlig språklig progresjon til tross for tiltak er et tegn på mer grunnleggende vansker (Bishop mfl., 2017). Barn som har dårlig språklig progresjon etter at tiltak innenfor barnehagens rammer er satt inn, bør vurderes for henvisning til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og/eller barne- og ungdomspsykiatri (BUP).

Språkkartlegging

Helsestasjonene møter så å si alle barn som bor i Norge, og Sosial- og helsedirektoratet (2006) anbefaler at helsestasjonene gjennomfører systematisk observasjon av kommunikasjon, språkforståelse og talespråk. Det er utarbeidet to kartleggingsverktøy til bruk på helsestasjonen, SATS for toåringer og Språk 4 for fireåringer. Foreldrenes vurdering av barnets språk skal også tillegges stor betydning (Sosial- og helsedirektoratet 2006). Mange helsestasjoner bruker spørreskjemaet ASQ for å få foreldrenes vurdering.

I dag går nesten alle barn i Norge i barnehage, så barnehagens rolle i å vurdere og støtte barns språkutvikling er viktig. De ansatte i barnehagen kjenner barna bedre og har større mulighet til å vurdere barns språkutvikling enn det helsesykepleiere har på en kort konsultasjon. Helsestasjonene kan imidlertid vurdere språket til barn som ikke går i barnehagen, og de kan være et sikkerhetsnett for de barna som går i barnehager av dårlig kvalitet, der de ikke fanger opp barn med vansker.

I Norge har det vært en stor diskusjon om hvorvidt man skal kartlegge språkutviklingen til alle barn i barnehagen, eller om man bare skal kartlegge de barna som har en språkutvikling man er bekymret for. Utdanningsforbundet har vært negative til systematisk kartlegging av alle barnehagebarn. De har uttalt at språkkartlegging kan gjøre helt normal språkutvikling til et problem, at kartlegging gir lite informasjon til utvikling av et godt språkmiljø, og at det er byråkratiserende/feil bruk av tid

Tidlig identifisering av risiko for språkforstyrrelser er bra for barnet hvis det følges opp med kvalifiserte språkpedagogiske tiltak.

(Utdanningsforbundet, 2020). En språktest kan resultere i at noen barn med vansker kommer under kritisk grense, mens andre barn uten vansker kommer over kritisk grense (falske positive og falske negative).

En positiv side ved å kartlegge alle barn er at man kan fange opp barn som har vansker med språkforståelsen (Befring mfl., 2020). Disse barna kan være vanskelig å oppdage i daglige situasjoner, fordi de kan være gode på situasjonsforståelse. I undersøkelser av barnehagers erfaring med kartleggingsverktøy kommer det frem at personalet har blitt mer oppmerksomme på hvordan de arbeider med språk i barnehagen. I tillegg har kursing i forbindelse med kartleggingsverktøyet ført til en generell kompetanseheving i personalet (Lesesenteret, 2017). Fra 2013 ble det bestemt at barnehagene skulle tilby språkkartlegging til barn som vurderes å ha særskilte behov for språkinnsats (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det ble ikke pålagt å teste alle barnehagebarn. En undersøkelse i 2015 viste at 35 prosent av barnehagene språkkartlegger alle barn rutinemessig (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Det ble nedsatt et ekspertutvalg som skulle vurdere verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011). De vurderte tester som *Askeladden*, *Reynells språktest*, *TRAS*, *ASQ*, *Alle med* og *Lær meg norsk før skolestart*. De vurderte også *SATS* og *Språk 4*, selv om disse ikke er utviklet for bruk i barnehage. De konkluderte med at ingen av de bestående verktøyene kan oppfylle alle de forventningene som stilles til språkkartlegging i barnehagen. Det er viktig med kompetanse i barnehagene for å vurdere hvilke kartleggingsverktøy som kan være nyttige i hvert enkelt tilfelle. Utvalget merket seg og fikk kjennskap til at det lokalt er utviklet flere interessante språkkartleggings-verktøy, som legger vekt på å kartlegge språkmiljø og pedagogisk praksis så vel som enkeltbarn. Disse ble ikke vurdert. Det har også nylig kommet en norskutviklet test for kartlegging av språkforståelse hos fireåringer (Tribus, 2020), men den ble heller ikke vurdert. Regjeringen har gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å utvikle et gratis, kvalitetssikret verktøy for språkkartlegging med

veiledningsmateriell (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Bishop mfl. (2016) påpeker viktigheten av å kartlegge et barn bredt og grundig ved mistanke om språkforstyrrelser. I tillegg til språktester kan man bruke observasjon, spørreskjemaer til foreldre og barnehagepersonale, samtaler med barn og intervju med foreldre. Det er behov for god kunnskap og kompetanse hos barnehagepersonalet, slik at de kan vurdere hvilke barn som trenger litt ekstra støtte, og hvilke barn som må henvises for videre utredning hos PPT og/eller BUP. Tidlig identifisering av risiko for språkforstyrrelser er bra for barnet hvis det følges opp med kvalifiserte språkpedagogiske tiltak (Klem & Hagtvet, 2018).

Det anbefales å legge stor vekt på foreldres og barnehagepersonalets bekymring for et barns språkutvikling (Bishop mfl., 2016). Det er de som kjenner barnet best og kan vurdere barnets språk i ulike naturlige situasjoner. En språkscreening avdekker ikke alle barn med en forsinket språkutvikling. Er barnet flerspråklig vil foreldrenes beskrivelse av barnets morsmål være en viktig del av språkkartleggingen.

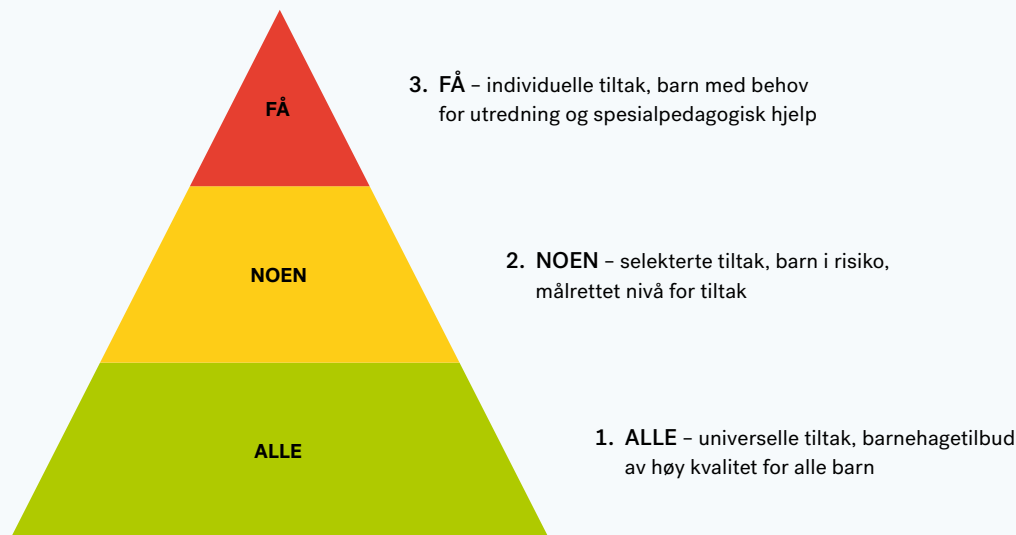
Tre tiltaksnivåer

I Rammeplan for barnehagen legges det stor vekt på å støtte språkutviklingen til alle barnehagebarn. Barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk, og alle barn skal få god språkstimulering gjennom barnehagedagen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Fordi det ikke er klare grenser for hva som er typisk, forsinket og avvikende språkutvikling hos barn i barnehagealder, kan det være vanskelig å vite hvilke barn som trenger tiltak. Det kan være nyttig å se på tiltak på tre nivåer.

Universelle tiltak: Barnehagebarn går igjennom en stor språklig utvikling i løpet av årene i barnehagen, og det er viktig med et godt språkmiljø for alle. En god barnehage legger til rette for en god språkutvikling for alle barn, og på denne måten jobber de også forebyggende.

Selekterte tiltak: Hos noen barn vil foreldre eller barnehagepersonalet reagere på at barnet har en forsinket språklig utvikling på ett eller flere områder. Det blir viktig med dialog mellom foreldre og pedagogisk leder,

FIGUR 2 «Tiltaksmodellen» fritt etter Befring, 2019.



og å vurdere om det bør tas en hørselstest og/eller en språkkartlegging. Samtidig kan man snakke om hvordan man kan legge bedre til rette for en god språkutvikling hjemme og i barnehagen. Hvis kartleggingen viser forsinkelser og tiltakene ikke gir ønsket progresjon, bør det vurderes en videre utredning av barnet.

Individuelle tiltak: Det er PPT og/eller BUP som kan gjøre en mer grunnleggende kartlegging av barnets vansker med språk. De kan kartlegge om det primært dreier seg om et forsinket språk, eller om forsinket språk er en del av en mer omfattende vanske. PPT kan vurdere om barnet har krav på spesialpedagogisk hjelp. Barn med omfattende språkforsinkelser og språkforstyrrelser er en sammensatt gruppe. Tiltak for å hjelpe disse barna må derfor ta utgangspunkt i barnets vansker og utviklingsnivå. De fleste barn vil ha nytte av en bred tilnærming. I arbeid med tiltak må man både styrke språket og kompensere for vanskene (Urnes, 2018).

To former for tidlig innsats blir ivaretatt av tiltaksmodellen. For det første blir det satt inn universelle språktiltak mens barna er små (ved oppstart i barnehagen), og for det andre blir det raskt satt inn selekterte tiltak ved bekymring for barns språkutvikling. Kompetente barnehagelærere kan vurdere hvilke barn som bør utredes for mer omfattende språkforsinkelser, så disse barna kan få individuelle tiltak i form av spesialpedagogisk hjelp. Denne hjelpen kan settes inn selv om det er for tidlig å slå fast at barnet har utviklingsmessige språkforstyrrelser.

Et godt språkmiljø

Gode barnehager bidrar til å styrke barnas språkferdigheter, mens barnehager med dårlig kvalitet kan øke risikoen for språkvansker (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her vil jeg trekke frem hva som kjennetegner en god barnehage med et godt språkmiljø.

God relasjon

En avgjørende forutsetning for læring er å dekke barnas følelsesmessige behov for kontakt med en voksen. Kvalitet i barnehagen handler først og fremst om kompetanse og evne til å legge til rette for at barna kan danne gode, nære og trygge relasjoner til personalet i barnehagen. Forskning viser blant annet at barn som inngår i samspill med personale som er sensitive og varme samtidig som de stimulerer til utforskning, har et bedre språk ved skolestart enn de som ikke inngår i slike positive samspill mellom voksen og barn (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013). Tilknytningskvalitet er av særlig betydning for de yngste barna i barnehagen (Drugli, 2017).

Gode samtaler

Det er de voksnes ansvar å skape gode samtaler med barn. De voksne må være oppmerksomme på hva barna er opptatt av og snakke med dem om det, og de må også ha en bevissthet om sin egen språkbruk og sin egen rolle i samtalen (Høigård, 2019). Kompetente voksne tilpasser språket til barnets nivå og bruker overdrevne ansiktsuttrykk og toneleie for å gjøre informasjonen lettere tilgjengelig. De bruker korte setninger, peking, nikking og navn i stedet for pronomen, og de gjentar ofte. Denne formen for barnerettet tale understøtter barnets språkutvikling. Voksne kan støtte språkutvikling ved å gjenta barnets ytringer og i tillegg tilføre litt mer informasjon. For eksempel kan voksne gjenta setningen grammatisk riktig eller legge til flere ord (Urnes, 2018).

GoBaN-studien viser at et godt språklig miljø for de yngste barna kjennetegnes av at responsene fra personalet representerer et rikt og variert språk og stimulerer til utvidede samtaler. De voksne går aktivt inn i hverdagssituasjoner og jobber med språket i de ulike situasjonene som oppstår (Alvestad mfl., 2019). Utvidet tale er definert som tale som har en viss utstrekning, og som går utover det umiddelbare her og nå. I utvidede samtaler tilfører den voksne detaljrikdom som igjen fører til at barna produserer bedre fortellinger. Forskning viser at voksne som inviterer barn til å delta i utvidet tale, støt-

ter barnets vokabularlæring og bygger forutsetninger for måter å bruke språket på som er relevant på skolen (Grøver, 2018). De voksne bør «bade» barna i et språk som er innenfor og i randsonen av det barnet selv behersker (Urnes, 2018).

Bruk av spørsmål kan være inspirerende og støttende, men også styrende og hemmende i en samtale. Når barna er små, kan spørsmål være en fin måte å lære barna turtaking på. Barna oppmuntres til å ta sin tur i samtalen. Etter hvert som barna blir eldre, kan de voksne trappe ned på spørsmålsmengden og overlate en større del av ansvaret for samtalen til barna. Åpne spørsmål har ikke noe gitt svar. En kan spørre om barnas mening, tanker og opplevelser. Til lukkede spørsmål finnes det et svar på forhånd, for eksempel ved ja/nei-spørsmål eller faktaspørsmål. Når barna blir eldre, bør de voksne bruke flere åpne spørsmål, fordi det inviterer barna til å formulere seg mer utførlig. Åpne spørsmål gir rom for undring, resonnering og argumentasjon. De voksne kan være forbilder når de setter ord på sine tanker og erfaringer. I samtalen er det viktig at de voksne viser interesse for barnas svar (Grøver, 2018).

GoBaN-studien viser at kommunikasjonen i de situasjonene som er tilrettelagt av personalet, ofte er preget av kortfattede og lukkede spørsmål. Dette blir spesielt tydelig i de situasjonene hvor det er mange barn til stede. De voksne blir opptatt av å dele oppmerksomheten mellom alle barna. I disse situasjonene varierer det hvor mye barnas svar og initiativer blir fulgt opp. Når det er mindre barnegrupper, blir det observert større grad av åpne spørsmål. Det er særlig i frilek og ved måltider at personalet utvider og bygger videre på det barna sier. I samlingsstunden er personalet mer styrende, og mer tid brukes på forklaring av ord og begreper (Alvestad mfl., 2019).

Det er viktig å benytte hverdagssituasjonene i barnehagen, for eksempel måltider. Måltidene er fine for å få til samspill og fellesskap, og de kan brukes i språkarbeidet for å se hvert enkelt barn og stimulere til samtaler (Kunnskapsdepartementet, 2020). Klette, Drugli & Aandahl (2018) studerte samspillet mellom barna og



Ulike former for lek hjelper barnet til å tilegne seg nye ord og få språklige erfaringer.

personalet hos ettåringer i elleve ulike barnehager. Studien viser at i barnehager med godt organiserte måltider kommer maten raskt og personalet sitter ved bordet under hele måltidet. Det er en hyggelig atmosfære. Dårlig organiserte måltider hemmer kommunikasjon og samspill. Da blir det få språklige utvekslinger mellom barna og personalet, og de voksne snakker over hodet på barna.

Forskerne mener det er mye å hente på å organisere måltidene bedre, spesielt hvis personalet er mer bevisst på å ha oppmerksomheten rettet mot språket. Ved observasjon av eldre barnehagebarn under måltidet ser man at gruppestørrelsen har mye å si. Når det sitter syv-åtte barn rundt bordet, blir det stilt en stor grad av lukkede spørsmål som alle ved bordet kan besvare med korte utsagn. Når det sitter fire-fem barn rundt bordet, blir det observert større grad av åpne spørsmål og utvidede samtaler med både gruppen og enkeltbarn. Det samme gjelder i garderobesituasjonen. Når det er rolig og færre barn, blir det observert flere tilfeller av gode samtaler mellom barn og personale under på- og avkleddning (Alvestad mfl., 2019).

Bøker og narrativer

Bøker kan inspirere til språkutviklende samtaler. Samhandling som kjennetegnes av varme og engasjement fra den ansattes side, øker barnas interesse for lesing (Grøver, 2018). Når barna lytter til og samtaler om bøker, utvikler de evnen til å danne sine egne indre bilder ved hjelp av språket. Jo bedre barna er språklige, jo mindre avhengig er de av illustrasjoner. Skriftspråket er rikere og har et mer variert ordforråd, og det har en klarere struktur enn mye av talespråket. Forsøk der man daglig leser for barn med svakere språkforståelse det siste året før skolestart, har vist at barna får signifikant språklig fremgang (Høigård, 2019). Ved å lese rim, regler og synge for barnet kan man rette barnets oppmerksomhet mot språkets form i tillegg til innhold (Befring mfl., 2019).

Begrepet narrativ viser til strukturen i en historie. En viktig del av kommunikasjon med andre er å være i stand til å fortelle en historie med en logisk oppbygging og et relevant innhold. Narrative ferdigheter er en viktig

del av språkutviklingen i barnehagealder. De fleste lærer narrative ferdigheter ved å høre på historier og barnebøker, men undersøkelser har vist at det kan være mye å hente på å stimulere dette hos barn for å forbedre språkferdighetene. Det kan gjøres ved å lære barna hvordan en historie bygges opp, og å la dem selv bli trygge på å produsere og skape historier. En måte å jobbe på er å bruke en historiesnor. Da kan man for eksempel henge opp fire ting på en snor og la barna finne på en historie som involverer disse tingene (Melby-Lervåg, 2017).

Lek

Lek er en viktig arena for språkutviklingen. Et godt språk hjelper barn til å fungere godt i lek, og erfaring med ulike former for lek hjelper barnet til å tilegne seg nye ord og få språklige erfaringer. Barn som leker, lytter til hverandre, forsøker å forstå hverandre og kommer med egne forslag og meninger (Drugli, 2017). Barn lærer språk fordi de er sosiale vesener med et ønske om å forstå og bli forstått (Espenakk mfl., 2007). Barn leker fordi det er gøy, og ikke fordi det er et nyttig redskap for læring. Det er viktig at personalet lar leken være på barnas premisser, båret frem av barnas egen kreativitet og fantasi (Høigård, 2019). Personalet kan tilrettelegge for lek, og de bør gå inn i barnas lek for å hjelpe de barna som trenger det. Leken kan tilpasses barn ved å ta hensyn til interesser, behov og nivå (Befring mfl., 2019).

De språklige erfaringene barn får i leken, kan være viktigere enn voksenstyrt språkopplæring. En av konklusjonene i GoBaN-studien var at barn mellom ett og tre år lærer mer språk gjennom frilek enn gjennom voksenstyrt språkopplæring (Høigård, 2019). I leken kan ikke barn overlate kommunikasjonsansvaret til de voksne. Rolleleken står i en særstilling, fordi det er en lek som er båret av språket. Rollelek er utvidet tale mellom barn. Barn med svake språkferdigheter profiterer på å være sammen med barn med gode språkferdigheter. Når personalet er med i rolleleken, responderer barna oftest når personalet følger opp et tema initiert av barnet. Det er derfor positivt at personalet tilpasser seg barnets interesser (Grøver, 2018). Språksvake barn får ofte tildelt passive

roller i lek, og de har større behov for støtte fra personalet for å få utvidet erfaring med rollelek (Espenakk mfl., 2007).

I GoBaN-studien ble det observert at enkelte barn er mye alene og vandrer en del mellom ulike aktiviteter. De får en observatørrolle. I hvilken grad barna blir fanget opp og hjelpes inn i lek varierer mellom de ulike barnehagene. Når barnegruppene er store med mange barn, blir det observert at personalet lettere overser de stille barna som vandrer rundt uten å komme inn i lek (Alvestad mfl., 2019).

Organisering og kompetent personale

Barnehager med høy kvalitet har høy voksen–barn-tetthet og godt kvalifiserte ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2020). I disse barnehagene er mulighetene for gode relasjoner mellom barn og voksne størst. Gode barnehager kjennetegnes av at de ansatte stimulerer til å reflektere, tenke og bruke språket. Generelt viser forskning at kvaliteten på voksen–barn-samspillet i barnehagen er bedre i små barnegrupper. Voksen–barn-sensitiviteten blir mindre jo flere barn den ansatte er sammen med (Brantzæg mfl., 2013). Mindre barnegrupper gir gode leke- og læringsarenaer for barna. Vedvarende og utforskende felles samtaler finner oftere sted i smågrupper med barn og en ansatt, og i en-til-en-situasjoner mellom barn og ansatt (Alvestad mfl., 2019).

Størrelsen på barnehagen kan ha betydning. Forskning har vist at jo større barnehagene er, desto mindre av arbeidstiden tilbringer de pedagogiske lederne sammen med barna (Brantzæg mfl., 2013). Videre har observasjoner i norske barnehager vist at det er barnehagelærere som deltar mest i lek og utdypende og utforskende samtaler med barna. Flertallet av barnehager bygget etter 2005 er basebarnehager. Der er barnegruppene større, og flere baser deler spesialinnredede fagrom. Utenom kjernetiden er mange av rommene ikke tilgjengelige for barna på grunn av færre ansatte på jobb (Høigård, 2019). Da er det viktig med bøker og variert lekemateriell også på basen. Store, fleksible barne-

hager ser ut til å ha større problemer med organisering av barna. I de barnehagene kan det se ut til at det blir lagt for mye vekt på strukturering av dagen og aktivitetene (Alvestad mfl., 2019). Dette kan skape uro, voksenprat over hodet på barna og mindre tid med barna. En utfordring i basebarnehager er store fellesrom med mange barn. Akustiske forhold og fravær av støy innendørs er avgjørende for at barna skal få med seg alle språklydene i talen og få en god språkutvikling (Høigård, 2019).

Det er positivt at det har blitt mer bevissthet rundt viktigheten av faglærte ansatte og nok ansatte i norske barnehager. Fra og med august 2018 ble pedagognormen skjerpet til minst en pedagogisk leder per syv barn under tre år og en pedagogisk leder per fjorten barn over tre år. Samtidig ble det innført en skjerpet bemanningsnorm med krav om at det skal være minst en voksen per tre barn under tre år og en voksen per seks barn over tre år. Regjeringen vil på sikt skjerpe kravet til pedagogisk bemanning i barnehagene ytterligere til tilsvarende minimum 50 prosent av de ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2020). Barnehagelærere gir uttrykk for at det er veldig positivt å være to barnehagelærere på samme avdeling (Alvestad mfl., 2019). Fra og med august 2018 ble det også innført nasjonalt norskkrav til barnehageansatte. Dette for å sikre seg at ansatte med annet førstemål enn norsk eller samisk kan norsk godt nok til å støtte barnas språkutvikling (Regjeringen, 2020).

Det har vært økt forståelse for viktigheten av kompetanse om språk i barnehagene. Lesesenteret og Skrive-senteret har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet utviklet nettstedet sprakloyper.no. Der ligger det gratis kompetanseutviklingspakker som barnehagene kan ta i bruk for å øke kompetansen om språk i egen barnehage. Nettsiden ble utviklet for å styrke barn og elevers språk, lesing og skriving i perioden 2016–2019, men materialet er fremdeles tilgjengelig (Språkløyper, 2020). Det kan brukes for å engasjere og øke kompetansen om språk i hele personalgruppen. Andelen ufaglærte vil fortsatt være stor i norske barnehager, så det er viktig å øke kompetansen også hos assistentene.

Våren 2020 ble barnehagene i Norge åpnet forsiktig

etter nedstenging, med mange ulike tiltak for å hindre smitte av covid-19. Jeg har vært ute i ulike barnehager og hørt hvordan det blir snakket varmt om tiltak som faste, mindre barnegrupper, større voksen–barn-tetthet og avgrensede uteområder. Barnehagelærere forteller at de i større grad kan delta i gode samtaler og lek, og at de får bedre tid til å følge opp enkeltbarn som trenger det.

Oppsummering og konklusjon

I denne artikkelen har jeg beskrevet hva språkforstyrrelser er. Begrepet språkforstyrrelser brukes om barn som har varige vansker med språk, hvor vanskene forstyrrer dagliglivets fungering i kommunikasjon og læring. Utviklingsmessige språkforstyrrelser erstatter det tidligere begrepet spesifikke språkvansker og favner noe bredere. Fordi det er vanskelig å skille mellom typisk, forsinket og avvikende språkutvikling hos barn i barnehagealder, blir det viktig å sette inn tiltak på riktig nivå for alle barn som kan profitere på det.

Under har jeg satt opp noen punkter om hva som bør vektlegges og hvordan det bør tilrettelegges for et godt språkmiljø i barnehagen:

- sørge for at personalet har kunnskap om barns språkutvikling og språkforstyrrelser
- øke andelen ansatte med pedagogisk utdanning
- ha stabilt personale som danner gode relasjoner til barna
- øke voksen–barn-tettheten
- ha godt organiserte barnehager
- bruke små barnegrupper ofte
- sørge for vedvarende og utforskende samtaler med åpne spørsmål
- utvikle bedre kartleggingsverktøy for å vurdere barns språkutvikling
- sette inn tiltak raskt ved behov

I en god barnehage har de ansatte kompetanse og tid til å undre og reflektere sammen med barna, og de følger opp barnas innspill og svar i kommunikasjonen. De leser bøker og utnytter hverdagssituasjoner som måltid og

påkledning. De har også kompetanse og tid til å fange opp barna som er mye alene, slik at de kan støttes i lek og aktivitet.

Språket er viktig for sosialt fellesskap, tilhørighet og læring. Samtlige barnehager i Norge bør kunne tilby et godt språkmiljø i barnehagen, og de ansatte bør kunne identifisere og sette inn hjelp for de barna som trenger noe mer enn et godt allmennpedagogisk tilbud. □



Kathrine Krogenæs arbeider som spesialpedagog på *Nevropsykiatrisk enhet på Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling ved Oslo universitetssykehus*. Hun har hovedfag i pedagogikk og har lang erfaring fra pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo og Bærum. Hun er også spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Hun har interessert seg spesielt for de yngste barna, det pedagogiske tilbudet i barnehagen og nevroutviklingsforstyrrelser, spesielt språkforstyrrelser og autismespekterforstyrrelser.

REFERANSER

- ALVESTAD, M., GJEMS, L., MYRVANG, E., STORLI, J.B., TUNGDAL, I.B.E., VELDE, K.L. & BJØRNESTAD, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. Rapport nummer 85, Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/contentassets/98ed9f04afef49fdb83fd345a1aac8a/rapport85.pdf>
- BEFRING, E., NÆSS, K.-A.B. TANGEN, R. (Red.) (2019). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BISHOP, D. (2017). Cutting a path through the terminological jungle. *Feature Developmental language disorder*, s. 12–14.
- 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), s. 1–26.
- BISHOP, D.V.M., SNOWLING, M.J., THOMPSON, P.A., GREENHALGH, T. & THE CATALISE-2 CONSORTIUM (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), s. 1068–1080.

BRANDTZÆG, I., TORSTEINSON, S. & ØIESTAD, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Merkur Grafisk AS.

CATALISE-NORGE (2020, 1. oktober). Norsk CATALISE-studie: Revidering av kriterier og terminologi for språkvansker hos barn og unge i en norsk kontekst. Hentet fra: <https://www.catalisenorge.no/om-prosjektet>

DRUGLI, M.B. (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

ESPENAKK, U., FROST, J., HØIGAARD, B., KLEM, M., MONSRUD, M-B., OTTEM, E., HORN, E., RYGVOLD, A-L., ENGEN, L. & HELLE, H. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter

ESPENAKK, U. (2003). *Barn med språkvansker*. TRAS håndbok. Stavanger: Aase Grafiske AS.

GRØVER, V. (2018). *Å lære språk i barnehagen. Kvaliteter ved barns samhandling med voksne og jevnaldrende som fremmer språklæring*. Oslo: Cappelen Damm AS.

HØIGÅRD, A. (2019). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

KLEM, M. & HAGTVET, B.E. (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 64(4), s. 12–24.

KLETTE, T., DRUGLI, I., M.B., AANDAHL, A.M. (2018). Together and alone – a study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centers. *Early Child Development and Care*, 188(3), s. 387–398.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*. Rapport fra Ekspertutvalg nedsatt av Kunnskapsdepartementet 2010/2011. Oslo: Departementenes servicesenter. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/ekspertgruppe/vurdering_av_verktoy_2011.pdf

LESESENTERET, (2017). Kartlegging eller ikke kartlegging, er det det som er spørsmålet? Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/kartlegging-eller-ikke-kartlegging-er-det-det-som-er-sporsmalet/>

LESESENTERET, (2020, 2. oktober). Den viktige sammenhengen mellom språk og lek. Hentet fra: <https://lesesenteret.uis.no/article.php?s=19817&articleID=114526&categoryID=19817>

MELBY-LERVÅG, M. (2018, 9. april). Utviklingsmessige språkvansker: Hva er det og hvordan diagnostisere? [Blogginlegg]. Hentet fra: <http://laeringsbloggen.com/utviklingsmessige-sprakvansker-hva-er-det-og-hvordan-diagnostisere/>

MELBY-LERVÅG, M. (2017, 25. april). Å stimulere narrativ forståelse hos barn: Hva, hvordan og hvorfor. [Blogginlegg] Hentet fra: <http://laeringsbloggen.com/a-stimulere-narrativ-forstaelse-hos-barn-hva-hvordan-og-hvorfor/>

MELD. ST. 24 (2012–2013). *Fremtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.

MELD. ST. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: www.regjeringen.no

MOSSIGE, J. & OTTEM, E. (2011). Å by barnet opp til dans – kartlegging av kommunikativ engasjerbarhet og fysisk aktivitet hos barn mellom 13 og 46 måneder. *Psykologi i kommunen*, nr. 6, s. 3–14.

REGJERINGEN (2020, 10. oktober). Innfører nasjonalt norskkrav for barnehageansatte. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/innforer-nasjonalt-norskkrav-for-barnehageansatte/id2592472/>

SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET (2006). Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn. Hentet fra: <https://www.helse-direktoratet.no>

SPRÅKLØYPER (2020). Hentet fra: <https://sprakloyper.uis.no/>

SÆVERUD, O., FORSETH, B.U., OTTEM, E. & PLATOU, F. (2011).

En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker. Bredtvet kompetansesenter.

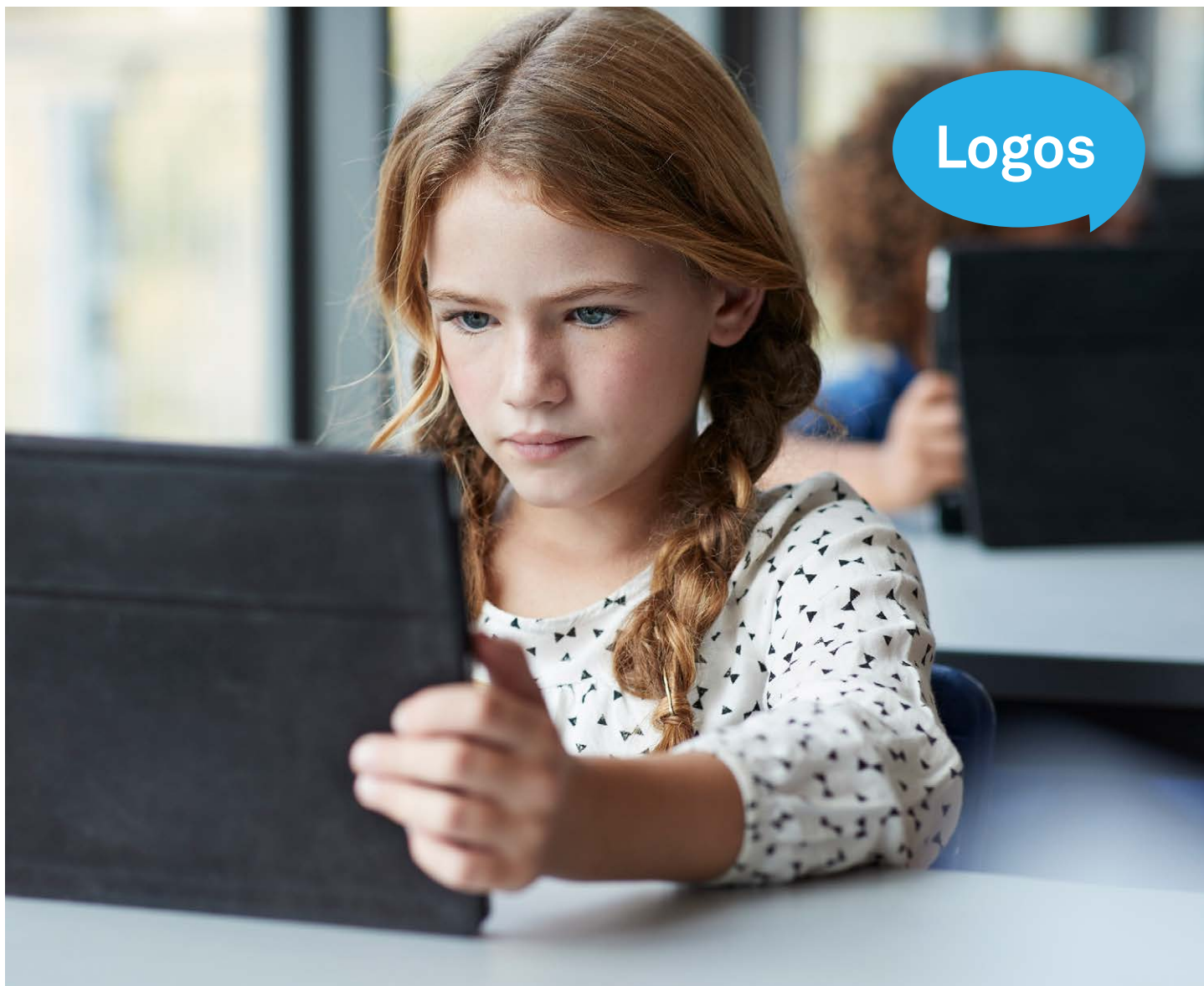
TRIBUS (2020). Hentet fra: <https://tribus.no/>

URNES, A-G (Red.). (2018). *Den interaktive hjernen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017a). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017b). *Språk i barnehagen. Mye mer enn bare prat*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen-mye-mer-enn-bare-prat/>

UTDANNINGSFORBUNDET (2020, 3. oktober). Språkkartlegging i barnehagen. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/sprakkartlegging-i-barnehagen/>



**I begynnelsen
var ordet, står det.
Men for noen er
veien til det
skrevne ord lang.**

Logos hjelper deg med å kartlegge lesevaner og diagnostisere dysleksi, fra andre trinn og til testpersonen er voksen, og du får også hjelp til å skreddersy pedagogiske tiltak.

Logos er nå blitt nettbasert, den kan benyttes på PC, Mac og Chromebook, og er langt mer funksjonell enn tidligere. Testen er like solid som den alltid har vært, og brukes av over 4 700 spesialpedagoger, logopeder og psykologer i Skandinavia.

Du finner mer informasjon, tegner abonnement og bestiller sertifiseringskurs på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle

God skolestart – veiledning av førsteklasselærere med vekt på tidlig innsats og systemtenkning

Forfatterne av denne artikkelen er to PP-rådgivere fra Bærum PP-tjeneste som er veiledere i et kompetanseteam rettet mot klasseledelse og læringsmiljø. Her deler de sine tips og erfaringer med å forebygge atferdsproblemer og forstyrrende atferd helt fra starten av 1. klasse – blant annet ved å veilede lærere slik at de har gode rutiner og legger vekt på viktige sosiale ferdigheter og samarbeidsferdigheter hos førsteklasingene.

AV GUNN KARI ØVERLI OG TRUDE AANDAHN

Elevenes relasjonserfaringer har startet hjemme og i barnehagen, og i det barnet trer inn i klasserommet som seksåringer starter skolelivet som skal bli en av de viktigste kontekstene i et barns liv. De har med seg sitt temperament, sin sårbarhet og tidligere erfaringer på å bli møtt, avvist og elsket inn i klasserommet, inn i relasjonene til de andre barna og til lærerne. Det samme har lærerne. De har med seg sin kunnskap, posisjon, relasjonskompetanse, temperament, personlighet, erfaringer og lederstil. Alt dette møtes i klasserommet der læring og fellesskap utvikles. Det hjelper lite med tiltak ensrettet mot eleven eller elevgrupper der en har lærere som ikke tar ledelsen og bygger relasjoner til elevene og mellom elevene gjennom systematisk og målrettet arbeid.

(KS – Fellesskapende didaktikk, 2020, s. 3).

I de fleste sakene som vi i PP-tjenesten får melding om, kommer vi inn etter at det har oppstått problemer i klassen eller på trinnet.

Målet med arbeidet vi presenterer i denne artikkelen, er å bidra til at skolene blir mer proaktive i forebygging av problematferd og forstyrrende atferd. I Bærum PP-tjeneste er konsentrasjonsvansker den hyppigste henvisningsgrunnen etter språkvansker. På landsbasis er andelen elever som mottar spesialundervisning, økende oppover i klassene (Utdanningsdirektoratet, 2018), og slik har det også vært i Bærum kommune. Fra 2015 har det vært en nedgang på ungdomsskoletrinnene, mens andelen på mellomtrinnet fortsatt er betraktelig høyere enn på småskoletrinnet (Bærum kommune, 2019).

I skolen knyttes det ofte stor bekymring til det enkelte barns atferd. Skolene har et ønske om at PP-tjenesten skal være tettere på med veiledning og observasjon og som sparringpartnere. Fra



Premissene for utviklingen av læringsmiljøet legges tidlig på året ...

statlig hold er det et ønske om at PP-tjenesten skal legge mer vekt på tidlig innsats, inkludering og gode læringsmiljøer (Meld. St. 6 2019–2020; Andrews mfl., 2018). PP-tjenesten har både system- og individrettede arbeidsoppgaver. I tillegg til at tjenesten skal utarbeide sakkyndige vurderinger der loven krever det, skal tjenesten hjelpe barnehagen og skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, overordnet del 3.5 (Utdanningsdirektoratet (2019a), vektlegges profesjonsfelleskap og skoleutvikling. Det innebærer at alle ansatte i skolen har et felles ansvar for å legge til rette for elevenes læring og utvikling. Her vil PP-tjenesten kunne bidra med veiledning i form av struktur, prosess og systematikk, og ikke minst være en refleksjonspartner.

Til tross for betydelig vekt på tidlig innsats og etablerte overgangsrutiner mellom barnehage og skole erfarer vi at denne overgangen er vanskelig for mange barn. I tillegg ser vi en økende trend der utfordringer med uro og atferdsvansker starter tidligere enn før. Flere studier viser at det å styrke lærernes kompetanse i klasseledelse er et av de mest virkningsfulle tiltakene for å forebygge atferdsvansker i skolen (Ogden, 2004). Premissene for utviklingen av læringsmiljøet legges tidlig på året, og derfor har vi i PP-tjenesten laget et veiledningsløp som retter seg mot å skape en god start fra første klassetrinn. Vi ønsker med veiledningsløpet å forebygge problematferd og forstyrrende atferd ved å vektlegge systematisk arbeid med å skape gode rutiner og lære viktige sosiale ferdigheter og samarbeidsferdigheter, for eksempel det å følge regler, ha evne til å samarbeide ved å vente på tur, lytte og ta hensyn til andre.

Det vi vil forsøke å belyse og gi svar på i denne artikkelen, er derfor følgende: *Hvordan kan PP-tjenesten bistå skolene i å skape et godt inkluderende læringsmiljø på første klassetrinn, som ivaretar alle elever, også de ukonsentrerte, urolige og utrygge barna?*

I over et år har vi testet et veiledningsløp som vi vil redegjøre for i denne artikkelen. Vi har hatt møter med skolens ledelse og kontaktlærere, observert og gitt veiledning. Hovedprinsippene i veiledningsløpet som

presenteres her, har vi også benyttet gjennom flere år som veiledere i kompetanseteamet i Bærum PP-tjeneste. Når PP-tjenesten skal støtte skolene i å jobbe aktivt og systematisk med å utvikle gode læringsmiljøer, må vi jobbe på flere plan. I vår veiledning har vi valgt å rette oppmerksomheten mot lærerens ledelses- og relasjonskompetanse.

Klasse- og undervisningsledelse

De tre mest betydningsfulle kompetansene en lærer bør inneha, ifølge Nordenbo mfl., er: didaktisk kompetanse, kompetanse i å etablere relasjoner til hver enkelt elev og kompetanse i å lede klassen gjennom å være en synlig leder og etablere regler og rutiner (Spurkeland, 2011). I denne artikkelen og gjennom vår veiledning er det de to siste kompetanseferdighetene vi vektlegger. Ved å styrke lærerens handlingskompetanse i møte med elever på 1. klassetrinn legges grunnlaget for et godt læringsmiljø. Vi anerkjenner selvfølgelig også viktigheten av å jobbe tett med ledelsen på skolen og involvere foreldre. Her vil vi imidlertid konsentrere oss om veiledningen av lærerne.

Problematferd

Problematferd avgrenser vi her til å gjelde atferd som forstyrrer undervisningen. Dette kan være undervisnings- og læringshemmende atferd som småprat, vandring, avbrytelser og konflikter (Ogden, 2009). Vi har valgt en universell forebyggende tilnærming. Istedenfor å sette søkelyset på elevenes atferd støtter vi læreren i å arbeide proaktivt gjennom relasjonsbygging og etablering av gode rutiner og regler. Med en slik tilnærming vil læreren nå de fleste elevene (80–90 %) (Arnesen mfl., 2014). I noen tilfeller vil det i tillegg være nødvendig med selekterte tiltak (5–10 %), som vi også i noen grad veileder i. Noen svært få elever (1–2 %) vil måtte ha indikerte tiltak. Sistnevnte type tiltak har vi ikke beskrevet i denne oppgaven.

Systemperspektiv og kontekstens betydning

Systemteori handler i hovedsak om systemenes og kontekstens betydning for elevenes handlinger og atferd.

Lærer–elev-relasjonen er avgjørende for elevenes motivasjon og lyst til å lære ...

Selv om elevenes handlinger i denne artikkelen blir forklart ut fra et kontekstuellt perspektiv, vil aktør- og individperspektiv alltid spille inn. Holland (2013). påpeker: «Hvordan vi forstår og forklarer elevers atferd i skolen, vil variere ut fra hvilket teoretisk utgangspunkt vi har». Både skolen og PP-tjenesten har hatt en tradisjon for å se på individet og kartlegge individets vansker. Det har vist seg å være vanskelig å fjerne seg fra denne praksisen og nærme seg en systemisk forståelse (Nordahl mfl., 2018). Ifølge Ogden (2004) viser det seg at en slik systemisk forståelse i veiledningen, rettet mot læringsmiljøet, har en god effekt på elevenes læringsinnsats, læringsutbytte og trivsel på skolen.

I alle grupper som er sammen over en viss tid, vil det utvikles et sosialt fellesskap med visse kjennetegn. En skoleklasse eller et trinn kan beskrives som et sosialt system der deltakerne står i et gjensidig definert forhold til hverandre. Gjennom kommunikasjon og samhandling etableres mønstre og strukturer som gjør at klassen fremstår som ett system. De tidlige etablerte mønstrene og strukturene som oppstår, vil påvirke den videre kommunikasjonen og samhandlingen i systemet (Nordahl mfl., 2018).

Gregory Bateson (i Holland, 2013) introduserte sirkulær tenkning som en motsats til den tradisjonelle årsak-virkning-forståelsen eller lineære årsaksforståelsen som preget det han kalte for «den Newtonske verden». En sirkulær årsaksforklaring innebærer at systemets medlemmer uavbrutt påvirker hverandre gjensidig. Dermed vil spørsmål om årsak-virkning nesten være umulig i et systemteoretisk perspektiv, siden kompleksiteten i relasjonene og påvirkningen blir for stor. Vi må se på helheten og sammenhengene der atferden oppstår for å forstå eller forklare problemer knyttet til enkeltelever og klassen som sosialt fellesskap (Nordahl mfl., 2018).

Det er en klar sammenheng mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes handling og atferd. Dette kommer frem i flere forskningsprosjekter (Ogden, 2004). Eksempler på kontekstuelle betingelser kan være undervisningsinnhold og organisering, klasseledelse, relasjon mellom lærer og elev, relasjon mellom elevene

i klassen samt det fysiske miljøet. For å kunne forstå og endre elevenes handlinger må vi ta hensyn til kontekstens betydning (Nordahl, 2010). Elevens handling/atferd vil med dette perspektivet kunne forstås som tilpasninger til det sosiale systemet som en skole eller klasse består av. Det vil også innebære at vi i et veiledningsperspektiv må være mindre opptatt av å lete etter årsaker til atferd (årsak-virkning), men heller være mer opptatt av her og nå.

Relasjonenes betydning i det sosiale system

Hvor velfungerende klassen er som et sosialt system, har stor betydning for elevens faglige og sosiale utvikling. En sentral faktor i dette sosiale systemet er relasjonen mellom lærer og elev. Spurkeland (2011, s. 63) definerer relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Både Spurkeland (2011) og Nordahl (2010) trekker frem tillit som svært essensielt i relasjonen mellom mennesker. Tillit handler om å føle seg trygg og å kunne stole på den andre parten. Samtidig som tillit bygges opp over tid, kan den endre seg gjennom ulike erfaringer i relasjon til den andre.

I faglitteraturen er det stor enighet om at lærer–elev-relasjonen er avgjørende for elevenes motivasjon og lyst til å lære, for trivselen og for positiv atferd (Ogden, 2009; Spurkeland, 2011). Relasjonen mellom lærer og elev har også innvirkning på relasjonene elevene imellom. Det leder til både trivsel og utvikling når de sosiale relasjonene mellom elevene er trygge og positive (Utdanningsdirektoratet, 2016 b). Læreren er rollemodell for elevene, og hans/hennes anerkjennelse, toleranse og respekt vil gjenspeile hvordan elevene tillater seg å oppføre seg overfor hverandre (Bergkastet & Andersen, 2013). En sentral del er lærerens bevissthet om kommunikasjonens betydning. Samtidig som den verbale kommunikasjonen er viktig, har også den nonverbale kommunikasjonen som mimikk, gester, blikkontakt og kroppsspråk stor betydning.

Det krever et kontinuerlig arbeid å skape og vedlike-

holde relasjoner, og læreren som klasseleder må bruke sin faglige kunnskap og menneskelige innsikt. Mye handler om å tilpasse egen atferd og handlinger i møte med alle elever, noe Jesper Juul kaller for «det pedagogiske håndverket» (Utdanningsdirektoratet 2016 c). Verdsetting, anerkjennelse og evnen til å se den enkelte elev er sentrale faktorer i arbeidet med å utvikle og opprettholde positive relasjoner til elevene. Ivaretas dette vil det kunne utløse og forsterke ressurser hos elevene (Aubert & Bakke, 2008). Ogden (2012) presiserer at gode lærer-elev-relasjoner i seg selv ikke er nok for å forebygge eller løse problemer. Varme og omsorg for elevene må balanseres med kontroll i form av tydelige regler og rutiner og realistiske forventninger til hva de kan mestre.

Beskrivelse av veiledningsarbeidet

Drivkreftene for skoleutvikling må komme både «innenfra og ovenfra» hevder Stangeland i Utdanningsdirektoratets film *Profesjonsfelleskapet og skoleutvikling* (Utdanningsdirektoratet 2019b). Det at drivkreftene må komme ovenfra, gjelder føringer fra nasjonale og lokale myndigheter. At de må komme innenfra, innebærer at ledelsen må forankre og sette av tid til utviklingsarbeidet, og at lærerne i fellesskap må reflektere rundt sin egen praksis. I vår rolle som veiledere fra PPT har vi valgt å ha et medansvar i å drive utviklingsarbeidet og motivere til egen læring gjennom refleksjon og utvikling av praksiskompetanse.

Det er av stor betydning at læreren selv har et ønske om veiledning. Roland & Vaaland (2011, s. 7) skriver: «Relasjoner, rutiner og normer påvirker hverandre, slik som elementene i en grunnmur gjør. En god klasseledelse legger grunnmuren første skoledag om høsten, og bygger klassen med utgangspunkt i denne grunnmuren». Veiledningsløpet vårt har som mål å hjelpe læreren å jobbe proaktivt og systematisk med denne «grunnmuren». Gjennom et forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag om hvilke tiltak som har effekt, har vi bidratt til å sette kunnskapen læreren allerede har, i system. Med en systemteoretisk tilnærming har vi lagt vekt på å drøfte strategier og tiltak som kan påvirke

omgivelsene (kontekstuelle forhold), mer enn individuelle forhold. Dette har vi gjort ved å jobbe systematisk med klasseledelse, blant annet gjennom å styrke lærerens autoritative lederstil. Sentralt her er balansegangen mellom kontroll og varme.

Vi har valgt å trekke skoleledelsen inn i planleggingsfasen der rammer og mål for veiledningen avklares. Utover dette har vi valgt at skolens ledelse deltar på noen stoppunkter underveis. Vår erfaring fra veiledningen er at læreren er «fri» når ledelsen ikke er til stede i veiledningen. Vi har valgt å veilede hele førsteklasettrinnet. For at alle elevene skal lykkes, er det avgjørende at samtlige lærere på trinnet jobber systematisk med innføring av rutiner og regler. Handlingsrommet for negativ atferd innskrenkes når alle lærerne på trinnet har de samme forventningene og viser den samme støtte til elevene (Bergkastet, Amundsen & Skjæret, 2010). Arbeid med å få et helt trinn samlet om felles rutiner og praksis krever tid, og for at praksisendring skal finne sted, må vi diskutere tiltak og iverksettelse på detaljnivå. Sammen med lærerne har vi identifisert «feller» i de ulike situasjonene og drøftet hva som kan være «god praksis». Vi har også drøftet hvordan lærerne kan følge opp de elevene som trenger ekstra støtte i innlæring av regler og rutiner.

I gjennomføringsfasen drøftes mulige tiltak, og læreren må forplikte seg til å øve på å gjennomføre disse frem til neste veiledning. Skal en praksisendring finne sted, vet vi at ny kunnskap og praksis må prøves ut. Etter utprøving må læreren reflektere over hva som fungerer og ikke fungerer. For å anerkjenne og fremheve det hver enkelt lærer får til, og det han må gjøre mer av, har vi valgt observasjon som en integrert del av veiledningsløpet. Ved jevnlig og systematiske observasjoner, der det på forhånd blir avtalt hva vi vil sette søkelyset på, har vi lagt vekt på det som læreren gjør bra, og de ferdighetene vi ønsker mer av.

En forutsetning for at en veiledning skal oppleves som relevant og nødvendig, er å etablere tillit mellom oss i PP-tjenesten og skolen. Vi må da bidra til å skape et likeverdig samarbeidsforhold. De som mottar veiledningen, må oppleve at deres kompetanse og erfaring blir

lyttet til, anerkjent og anvendt. Vi har valgt å bruke en reflekterende holdning for å sikre en gjensidighet i veiledningen. På denne måten vil læreren i større grad innta en mer aktiv rolle og oppleve at egne erfaringer og ideer er betydningsfulle. Målet er at lærerne skal bli aktivt engasjert i prosessen, og at vi i fellesskap skal finne løsninger som de vil få et eierforhold til.

Veiledningsløpets rammer, struktur og innhold

Rammer for veiledningsarbeidet

Her er gangen i veiledningsarbeidet og samarbeidet med skolen.

Juni: Før skoleslutt gjennomfører vi et møte med skolens ledelse hvor det informeres om veiledningsløpet, organisatoriske rammer kartlegges, og det utformes en samarbeidsavtale.

August: Vi deltar på en av skolens planleggingsdager og starter veiledningen en til to uker etter skolestart. En stor del av planleggingsdagen vies til oppstarts rutiner, struktur og organisering. Ledelsen, lærerne og vi PP-rådgiverne setter av tid til veiledningen.

September–oktober: I denne perioden har vi veiledning annenhver uke. Da handler veiledningen om klasesregler, gode beskjeder, relasjonsbygging og ikke minst hvordan vi kan inkludere arbeidet med sosial kompetanse i undervisning og friminutt. I tillegg til veiledning blir det avtalt tid for observasjoner. Antallet varierer, men målet er å observere mellom hver veiledningsøkt. Vi bruker lister som vi har utarbeidet, for å stille gode refleksjonsspørsmål og som tips til god praksis. Lærerne innfører rutinene og øver med elevene etter hver veiledning. I slutten av oktober har vi et «stoppunkt»/statusoppdatering der skolens ledelse også deltar.

November–desember: Avhengig av hvor langt vi har kommet i prosessen, har vi veiledninger annenhver uke eller en gang i måneden.

Januar: «Stoppunkt»/statusoppdatering med skolens ledelse. Her drøfter vi veien videre.

Januar–juni: Lærerne får tilbud om videre veiledning etter opplevd behov, eller veiledningen avsluttes og evalueres.

Vårt overordnede mål er å hjelpe læreren med å skape et godt og inkluderende læringsmiljø på første klassetrinn. Da må læreren bli en trygg klasseleder. Vi legger hovedvekten på:

- struktur og organisering
- gode beskjeder og regler
- relasjonsbygging

For å gjøre det lettere for lærerne å huske på alt og raskt kunne repetere det viktigste har vi laget små plakater der vi har samlet de viktigste punktene. Disse vil vi presentere utover i artikkelen.

Struktur og organisering

Overgangen fra barnehagen med kjente strukturer og kontekst til en skolehverdag hvor alt skal læres på nytt, kan være krevende for elevene. Dette gjelder spesielt for de ukonsentrerte, urolige og utrygge barna, men også for de barna som tilsynelatende klarer seg greit. Det første året handler mye om å lære barna å være på skolen. Ved å bruke mye tid på å øve på rutiner og gjøre ting likt hver dag blir elevene trygge på hvilke rutiner som gjelder til enhver tid. Studier viser at gode lærere planlegger og tenker gjennom hvilke utfordringer som kan oppstå. De bruker den første tiden til å sikre seg god kontroll og best mulig kontakt med elevene (Ogden, 2004).

Rutinene som velges, bør være så enkle som mulig, slik at læreren har mulighet til å hjelpe og veilede de som trenger ekstra støtte. I innlæring av rutiner må læreren ha forventninger til at alle elevene skal mestre det samme. Det er kun i svært sjeldne tilfeller at en elev ikke er i stand til å følge rutinene til resten av trinnet. Da skal dette være avklart på forhånd. Unntak fra reglene for enkeltelever kan ha en sterk negativ effekt på resten av klassen/trinnet (Eriksen, 2008). Det er læreren som bestemmer når en elev unntaksvis får tillatelse til å gjøre noe annet.

Rutiner for oppstilling og garderobe

Det er nødvendig å reflektere rundt hvor og hvordan elevene skal stille opp om morgenen. Læreren må ha tenkt gjennom rutiner for å holde orden i garderoben – hvor sekken skal plasseres, og hvordan de ønsker at eleven skal gå inn i klasserommet. Læreren skal hilse på alle elevene ved å bruke navn. For at læreren skal ha best mulig oversikt over garderoben og klasserommet, oppfordrer vi ham til å tenke gjennom hvordan han skal plassere seg når han hilser på elevene. Læreren bør også ha en klar formening om hvordan kontakten med foreldre skal foregå ved levering om morgenen, og dette må kommuniseres til dem.

Rutiner i klasserommet

Vi anbefaler at oppstart av dagen begynner i samling. Det fører til gjenkjennelse og skaper sammenheng for barna i overgangen fra barnehage- til skolesystem. Det gir i tillegg økt mulighet for tettere relasjon til elevene om morgenen, og da er det lettere å fange elevenes oppmerksomhet gjennom øyekontakt og fysisk nærhet. Et sentralt element i oppstart av både dagen og timen er å forespeile elevene hva som skal skje i løpet av dagen og i hver enkelt time. Planen bør stå skrevet (med ord og symboler) på tavla. Hvis det bare står på en skjerm, vil ikke planene være synlig når skjermen slås av.

En god og tydelig oppstart på dagen og timen øker sannsynligheten for at resten av læringsøkten går som den skal. Suksess eller fiasko kan smitte over på resten av dagen.



Rutiner for oppstilling og garderobe

- Hvor skal elevene stille opp – ute i skolegården/inne i garderoben / foran inngangen?
- Skal de stille opp i rekke? Skal de ha fast plass?
- Hvor skal sekken være – i gangen eller inne, henge på stolen eller på knaggen?
- Hvordan skal klær/innesko organiseres?
- Har dere rutiner for å holde orden i garderoben? Spesielt om høsten og vinteren.
- Har dere tenkt ut hvordan dere skal møte foreldre som leverer om morgenen? Tenk på rutiner som både ivaretar foreldre og utrygge barn, men samtidig er tydelig på når skoletiden starter. Foreldre bør ikke komme inn i garderoben når lærer er kommet.
- Hvordan gå inn i klasserommet?

Rutiner for oppstart av timen

- De voksne må være på plass før det ringer inn.
- Håndhils, bruke navn og sikre øyekontakt med alle elevene. Hver morgen.
- Skal eleven gå direkte til samling eller sette seg ved pultene?
- Hva skal elevene gjøre mens de venter på at lærer hilser på alle? Lytte til lav musikk, lese bok?
- Ha tydelig oppstart av timen. F.eks godmorgen sang, opprop, eller høre om noen har lyst til si noe?
- Ha plan for dagen på tavla med både bokstaver og bilder/tegn.
- Gå gjennom reglene og legg spesielt vekt på ukas regel.
- Vise frem bøker og utstyr elevene skal finne frem.
- Tydeliggjør forventninger til arbeidsro. Benevn hvordan du vil ha det. Henvis til klasseregler og tipsplakater.
- Gi positiv oppmerksomhet til de som er raskt på plass og klare med bøker og utstyr.
- Ha alt du trenger til undervisningen, på plass.

Overganger

Å etablere faste rutiner for elevene handler i stor grad om å sikre at overganger skjer så smidig som mulig. Et felles trekk ved de fleste overgangssituasjoner er at de er mer uoversiktlige og ustrukturerte, og derfor krevende for mange elever. Atferdsproblemer forekommer hyppigst i overgangssituasjoner (Ogden, 2012). Undervisningen på første trinn har blitt mer fagorientert, og elevene har lange læringsøkter og samlingsstunder med mye stille-sitting og statisk arbeid. Undervisningsøktene bør derfor brytes opp med variasjon i læringsoppgaver og lekbasert læring. Selv om det er sårbart med flere overganger i løpet av en arbeidstime, må læreren ha realistiske forventninger til 6-åringene.

En god rutine ved overganger kan være å varsle at det nærmer seg aktivitetsskifte. Læreren gir beskjed i god tid før overgangen ved å si: «Om fem minutter skal dere gå til plassen og finne fram iPad». Rekkefølgen i beskjeden har betydning, og vi fraråder at læreren sier: «Vi skal finne fram iPad og gå til plassen vår om ti minutter». Lærer bør forespeile hva som kan bli utfordringer i forkant av en overgang, ved å spørre elevene hvordan de skal opptre i den gitte situasjonen. På denne måten vil elevene være mer delaktige. Da kan de i etterkant også lettere evaluere hvordan de mestret situasjonen, og hva de eventuelt kan gjøres annerledes neste gang.

Organisering i klasserommet

De fysiske rammene rundt undervisningssituasjonen har betydning for etableringen av et positivt læringsmiljø. Ved plassering av pultene må det både tas hensyn til lærerens mulighet til å bevege seg opp og ned i klasserommet og til å få øyekontakt med alle elevene. Å bevege seg rolig rundt i klasserommet vil virke dempende på uro og støy, samtidig som det er lettere å få oversikt over hvem som har behov for støtte. Så langt det lar seg gjøre, anbefaler vi at førstetrinnseleven sitter adskilt på hver sin pult ved begynnelsen av skoleåret. Dette anbefaler vi fordi elevene skal lære å holde orden på seg selv og sin egen arbeidsplass (Bergkasted & Andersen, 2013). En rotete pult og uklare regler for hva elevene kan «fikle

Rutiner for overganger/avslutning av timen

- Avslutt 10 min. før elevene skal over til noe annet, for å oppsummere faglige mål, arbeidsmengde, klasseregler o.l.
- Minn elevene på regler i garderobe, gymsal, musikk og friminutt.
- Minn på eventuelle tips for å mestre overganger.
- Hva har vi lært denne timen? Hva skal vi gjøre i neste time?
- Minn på at når klokka ringer, skal de gå inn. Når alle barna går inn, må du også gå inn.
- Minn elevene om å gå på do.
- Oppfordre elevene til å rydde pulten for hver time og ev. legge fram bøker til neste time.
- Oppfordre elevene til å rydde klasserommet hver uke (fredag).

Rutiner for organisering i klasserommet

- Pennal, eller utdelt blyant og viskelær? Hvis pennal, hvilke rutiner ønsker de?
- Drikkeflaske, er det lov å drikke i timen?
- Plassering av pultene (ikke hesteko).
- Rutiner for hvordan man henter ark, utstyr, bøker, iPad, samt rutiner på hvordan hente utstyret.
- Rutiner for hvordan man holder orden i klasserommet.
- Rutiner for hvordan man går ut i friminutt.

med», kan være en kilde til uro og tar oppmerksomheten bort fra læringssituasjonen. Læreren må derfor lage rutiner for hva elevene skal ha på pulten/arbeidsplassen (mat, drikkeflaske, pennal, kosedyr etc.). En god og gjennomtenkt plassering av elevens hyller og felles utstyr vil bidra til raske og smidige aktivitetsskifter i klasserommet.

Gode beskjeder og regler

Regler/klasseregler

Etablering av regler og tydelige forventninger til elevenes atferd er viktig i arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø (Ogden, 2004; Webster-Stratton, 2005). Dette er et arbeid som ifølge Bergkastet mfl. (2009) foregår på flere nivåer i skolen. Når vi veileder læreren i klasseregler, legger vi til grunn at skolen, med ledelsen i spissen, har klare normer, verdier og forventninger til positiv atferd.

Vi setter av mye tid til å operasjonalisere og innøve klasseregler. Tydelige regler som er godt innøvd, vil gjøre elevene tryggere på hva som forventes av dem (Atferds-senteret, 2006; Webster-Stratton, 2005; Ogden, 2012). Elevene bør være med i arbeidet med å formulere regler. Dette vil bidra til å øke elevenes selvregulering (Bergkaste & Andersen, 2013). Selvregulering handler om å styre egne tanker, handlinger og følelser, huske beskjeder fra læreren og ha evnen til å motstå impulser som å rope ut (Ogden, 2012). Elevenes evne til selvregulering er i stadig utvikling, men er nok mindre utviklet hos de yngste barna. Derfor er ytre regulering som tydelige rutiner og regler spesielt avgjørende de første skoleårene. Klasseregler bør dekke sosialt samvær, arbeidsro og orden. Vi anbefaler kun 3–5 regler som skal være til hjelp og fortelle hva eleven skal gjøre for å lykkes med faglig arbeid og sosial utvikling. For at alle elevene skal lykkes, er systematisk arbeid fra læreren avgjørende.

Introduksjon: Læreren forklarer på en enkel og tydelig måte at klassen må ha felles kjøreregler – som har til hensikt å gjøre elevene trygge, hjelpe dem å lære og hjelpe dem til å bli enige og samarbeide. Sammen med elevene har læreren en idédugnad, der hun legger vekt på hvordan klassen vil ha det, slik at reglene blir formulert positivt.

Modellering og demonstrasjon: Læreren demonstrer regelen og rollespiller den. Læreren bør først rollespille en riktig måte å følge regelen på, deretter en dårlig måte, og så kan hun gjenta den riktige måten. Reglene operasjonaliseres ved at elevene blir bedt om å gi tips til hva de kan gjøre for å mestre den aktuelle regelen. Hver regel skrives på store plakater som henges opp i klasse-

Regler/Klasseregler

- Lag 3–5 regler som er knyttet opp mot sosialt samvær, arbeidsro og orden.
- Formuler dem på en konkret og positiv måte.
- Operasjonaliser reglene. (Hva innebærer det?)
- La elevene lære en regel om gangen.
- Sørg for at alle voksne på trinnet kjenner og følger reglene. Vikarer må settes inn i reglene.
- Regler og rutiner må praktiseres med konsekvens, fleksibilitet og tålmodighet.
- Elevene må på forhånd vite hvilke konsekvenser som gjelder. Konsekvensene må være gjennomførbare.

rommet. Ferdighetene for å nå regelen blir tydeliggjort i en tipsplakat (Bergkastet mfl., 2010). Tipsplakatene bør være konkrete med illustrerende tegninger/nøkkelord til hver regel.

Øving: Det er nødvendig å undervise og trene elevene i de ferdighetene som kreves for å klare å følge reglene. Det må øves på én regel om gangen. Ifølge Ogden (2012) må reglene overlæres og gjentas ofte på lik linje med annet fagstoff. Øvingen må gjøres lystbetont og engasjerende for førstetrinnseleven, for eksempel ved en konkurransepreget og lekende læring med nedtelling og øving på å slå forrige rekord. Noen elever har vansker med å overføre regler og rutiner som er lært i klasserommet, til andre arenaer som gymsalen, biblioteket og garderoben. Derfor må reglene innøves i ulike situasjoner på skolen. Foreldrene må også involveres i klassereglerne, og reglene det øves på, må tydeliggjøres i uke-/lekseplanen. Vikarer og nye lærere må settes inn i reglene.

Oppfølging: Reglene skal brukes forebyggende. Læreren må minne på rutinen og reglene ved å aktivt bruke tipsplakatene. Da vil elevgruppen få påminnelser om å ta gode valg i forkant av alle læringssituasjoner. Dette kan være situasjoner som ved overganger i klasserommet før friminutt, inn etter friminutt og så videre. Oppfølging av regler og rutiner skjer gjennom positiv oppfordring. Læreren må gi anerkjennelse, positive tilbakemeldinger

og ros når elevene mestrer og gjør som forventet. Arnesen mfl. (2014) viser til en samhandlingsstudie i relasjonen mellom elevene og lærer som sier at: *Jo flere positive tilbakemeldinger fra lærer til elevene, desto færre forstyrrelser og eksempler på læringshemmende atferd viste elevene* (s. 115).

Gode beskjeder

En beskjed er en instruksjon eller serie av instruksjoner som beskriver hva som skal gjøres. Det å følge beskjeder og regler er nødvendige sosiale samarbeidsferdigheter. Elevene lærer å vise respekt for den som snakker, ved å stoppe med det de gjør, være stille, vie oppmerksomheten sin til den som snakker, og høre etter. Effektiv og tydelig formidling av beskjeder kan forebygge uro (Ogden, 2009). Mange konfliktsituasjoner i skolen starter ofte med at eleven ikke følger beskjeden den voksne gir.

Vi anbefaler læreren å innarbeide et bestemt signal for å sikre seg gruppens oppmerksomhet. Når elevene hører det avtalte signalet, skal de innta en lyttestilling og rette oppmerksomheten mot læreren. Når signalet er innarbeidet, kan det også brukes forebyggende for å unngå at uro eskalerer. Ved å henvende seg til hele klassen velger læreren en positiv inngang til situasjonen istedenfor å rette oppmerksomhet mot de elevene som viser den forstyrrende atferden (Atferdssenteret, 2006).

Gode beskjeder er korte og presise og sier hva elevene skal gjøre. Det anbefales at handlingsverbet er det første ordet: «Sett dere på plassen deres, er dere snille». Da får klasseleder fram ønsket atferd. Blir beskjeden formulert som et spørsmål, «Kan dere sette dere på plassene deres?», gis det utydelige forventninger. Det kan føre til forhandlinger og diskusjoner. Læreren bør også unngå stoppbeskjeder. Slike beskjeder gir oppmerksomhet til den negative atferden. Læreren sjekker om elevene har forstått beskjeden, og elevene må få tid og mulighet til å utføre den. Dette er spesielt viktig for de elevene som strever med konsentrasjon, oppmerksomhet og lav prosesseringshastighet. Dersom flere enn 3–4 elever ikke utfører beskjeden, stoppes/tilbakekalles elevene, og læreren legger skylden på seg som lærer og gjen-

Gode beskjeder

- Sørg for å ha felles fokus ved beskjeder.
- Bruk et oppmerksomhetssignal for å sikre at alle elevene ser på deg.
- Sørg for at eleven sitter i lyttestilling.
- Gi en beskjed om gangen.
- Gi beskjeder kort og enkelt formulert med handlingsverbet som det første ordet.
- Vær vennlig, men bestemt.
- Unngå spørsmål (kan/vil).
- Gi eleven tid til å fordøye.
- Sjekk ut at elevene har forstått.
- Stopp og gjenta hvis tre eller flere gjør feil, eller gjenta beskjeden individuelt.
- Bruk visuell støtte til beskjeden.
- Bekreftelse, ros og oppmuntring når de mestrer.

tar beskjeden: «Nå var jeg ikke tydelig nok, vi prøver en gang til». Jesper Juul kaller dette for den «den pedagogiske etikken». Det vil si at læreren tar på seg det fulle og hele ansvaret for kvaliteten på relasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2016 c).

Relasjonsbygging: Lærer-elev og klassefelleskap Ros, oppmuntring og anerkjennelse

Lærers bruk av oppmuntring og anerkjennelse har stor innvirkning på elevens motivasjon og innsatsvilje i undervisningen. Samtidig som bruk av ros og anerkjennelse er avgjørende for relasjonen mellom lærer og elev, kan det også være med på å redusere forstyrrende atferd. Arnesen mfl. (2014) viser til studier fra flere land som fastslår at nettopp klasseleders bruk av ros og oppmuntring av positiv atferd er en egnet strategi og en god måte å forebygge og redusere uønsket atferd på. Det er viktig at anerkjennelsen og oppmuntringen er spesifikk. Rosen må være troverdig og knyttet til konkrete utsagn eller handlinger. Forskning viser at kun fem prosent av rosen som blir gitt i klasserommet, er atferdsspesifikk (Arnesen mfl., 2014).

I et klasserom skjer det mye på en gang. Uventede hendelser oppstår raskt, og vi vet av erfaring at noen elever krever mer oppmerksomhet fra læreren og vil finne forskjellige måter for å oppnå oppmerksomhet på. Sammen med læreren legger vi vekt på at oppmerksomhet bidrar til å opprettholde atferd. Dermed må den atferden vi vil ha mer av, forsterkes med ros, og den uønskede atferden bør ignoreres i størst mulig grad så lenge det ikke er aggresjon rettet mot andre. Vi snakker mye om «catch them being good». Her kan 5:1-regelen være til hjelp for læreren. Læreren må etterstrebe at eleven skal ha fått fem positive anerkjennelser før lærere korrigerer den uønskede atferden.

I veiledningen vektlegger vi forsterkning av atferd gjennom modellering/«naboros» med utsagn som «Se så fint Anna sitter og venter på oss i samling nå». Det handler også om bruk av positiv læringsstøtte der læreren oppmuntrer elevene med positive forventninger og anerkjenner dem for å ta gode valg (Arnesen mfl., 2014). Her legger læreren merke til og bekrefter umiddelbart elevenes positive initiativ gjennom verbal ros og/eller nonverbalt med tommel opp, smil, klapp på skulderen, blick etc. Vår erfaring er at enkelte elever har behov for ytterligere forsterkning gjennom et strukturert belønningssystem. Dette kan for eksempel være smilemerker og bra-kort, hvor et bestemt antall symboler kan veksles til en ønsket aktivitet.

Relasjon lærer-elev

Det grunnleggende spørsmålet alle stiller seg i møte med en annen, er: Liker du meg? Det er læreren som har hovedansvar for å skape relasjon til elevene. Etablering av relasjoner handler blant annet om små kommentarer og opplevelsen av å bli sett. I løpet av en skoledag er det mange barn som skal ha sin oppmerksomhet fra læreren. Han må benytte alle muligheter til å se og bekrefte elevene. Vi snakker om å benytte de korte gylne «jeg ser deg»-møtene og samtalene som oppstår gjennom en skoleuke, for eksempel hilserutinene og samlingsstunden. Vi anbefaler læreren å sette opp en plan for hvilke elever han skal vie ekstra tid og oppmerksomhet gjennom uka.

Ros, oppmuntring og anerkjennelse

- modellering/naboros
- ignorering
- «catch them being good»
- 5-1 regelen
- verbal/nonverbal ros/oppmuntring
- belønningssystem

Relasjon lærer-elev:

- Bruk positiv profilering/framsnakking.
- Vis interesse for / involver eleven.
- Bruk humor.
- Ikke gjør eleven brydd.
- Ikke bruk ironi.
- Ha klare, tydelige, realistiske forventninger til alle elevene.
- Gi tilbakemeldinger på framgang, avtaler og atferd.
- Vær obs på kroppsspråk.
- Gjennomfør elevsamtaler.

For mange lærere oppleves det som ekstra utfordrende å involvere seg positivt med elever som utfordrer dem. Likevel er det nettopp disse elevene det er verdifullt å tilstrebe gode relasjoner til. Her anbefaler vi bruk av «banking-time». Dette skal hverken være belønning eller sanksjon, men en avtalt tid der lærer og elev gjør en aktivitet sammen basert på elevens ønske og interesse. Dette bør gjentas to til tre ganger i uken i flere uker. Spurkeland (2011) anser samtaler med elevene på tomannshånd som den sterkeste måten å bygge relasjoner på. Med hjelp fra skolens ledelse må det ryddes tid til systematiske og jevnlig elevsamtaler, ikke bare de to lovpålagte gjennom et skoleår (Lovdata; forskrift §3-7 i opplæringslova). Samtidig som dette er relasjonsskapende, gir det også åpning for å kartlegge elevens mestringspotensial, avklare forventninger, sette nye mål, synliggjøre mestring og motivere elevene.

Læreren må være pålitelig, rettferdig og vise at han bryr seg om den enkelte elev.

Klassefellesskap

- Benytt styrte lekegrupper. Bruk tid til forberedelser i forkant og evaluering i etterkant.
- Prioriter lek og sosialt samvær.
- Bruk gjerne livsmestringsprogram som f.eks. «Mitt valg».
- Ha hemmelige venner.
- Utrop ukas elev.
- Øv på noen leker som alle skal lære seg.
- Observer systematisk: Hvem leker med hvem? Bruk sosiogram.
- Oppsummer etter friminutt med hvem, og hva har de lekt. Velg eventuelt ut 4-5 elever etter hvert friminutt.

Klassefellesskap

For at klassen skal fungere godt, må elevgruppen ha noe som binder dem sammen, og «limet» i klassen er læreren. Læreren må være pålitelig, rettferdig og vise at han bryr seg om den enkelte elev. Elever følger nøye med på lærerens relasjon til de forskjellige elevene, og dette kan påvirke hvordan medelevene oppfører seg mot hverandre.

Arbeid med sosiale ferdigheter vurderer vi som spesielt avgjørende det første halvåret i første klasse. Vennskap og gruppetilhørighet skal etableres, og elevene skal lære seg ferdigheter som å samarbeide, dele og håndtere konflikter (Webster-Stratton, 2005). Sammen med læreren timeplanfester vi trening med elevene i sosiale ferdigheter. Vi anbefaler i tillegg å sette i gang styrte lekegrupper både inne i klasserommet og ute, utenom friminuttene. Ved å legge det utenom friminutt blir det mer oversiktlig både for elevene og læreren, og læreren kan være tett på, modellere og veilede. Lekegrupper er spesielt viktig for elever som strever med å komme inn i lek og forbli i leken på en god måte. Det er nødvendig at dette forberedes i forkant av øktene med planlegging og forventning, og at læreren og elevene evaluerer hvordan det har gått i etterkant.



Drøfting og refleksjon

Målsettingen med veiledningen er å bidra til en god skolestart på første klassetrinn ved å styrke lærerens kompetanse i å jobbe proaktivt med læringsmiljøet. Gjennom å legge vekt på læreren og kontekstens betydning for elevatferd har vi til hensikt å flytte søkelyset fra de individuelle elevene og over til at læreren ser på seg selv og sin praksis som det viktigste suksesskriteriet. Vår hovedintensjon har, som vi skrev i begynnelsen av denne artikkelen, vært å bidra til og å gi svar på: *Hvordan PP-tjenesten kan bistå skolene i å skape et godt inkluderende læringsmiljø på første klassetrinn, som ivaretar alle elever, også de ukonsentrerte, urolige og utrygge barna.*

I veiledningsarbeidet vårt har vi erfart at lærerne må ha kunnskap og praksiskompetanse i å jobbe proaktivt med struktur og organisering. De må kunne gi gode beskjeder, jobbe systematisk med regler og aktivt arbeide med relasjonsbygging for å skape et godt og inkluderende læringsmiljø.

Ogden (2012, s. 53) påpeker at «det er enklere å forebygge uro enn å stoppe den». Dette er i tråd med vår erfaring i PP-tjenesten. Vi blir som regel involvert etter at det sosiale mønsteret har satt seg, og når et krevende læringsmiljø allerede er etablert. Vi møter slitne lærere som ønsker en rask løsning på utfordringene de står overfor. Til tross for at det er en forståelse for at man må jobbe med systemet rundt den enkelte elev, blir oppmerksomheten og løsningene værende på eleven. Våre erfaringer støttes av KS-rapporten for 9A-saker (Hellang, 2019, s. 53): «Departementets veileder for saksbehandlingen av skolemiljøsaker beveger seg på alle nivåer i forhold til vedtak (individ, klasse og skole). Likevel ser vi av dokumentanalysen at tiltakene ofte er på individnivå, selv om embetene forteller om større fokus på helheten i miljøet».

En tilbakemelding fra skolene har vært at veiledningsløpet har vært tidkrevende i en hektisk skolehverdag. Vi ser at dette vil være et tidkrevende arbeid både for skolene og for PP-tjenesten, men vi ser også hvilken betydning veiledningsarbeidet har hatt for å etablere et godt og inkluderende læringsmiljø på første klassetrinn. Forskning fremhever betydningen av en godt plan-

lagt start på skoleåret, siden mønstrene etablerer seg raskt (Ogden, 2010). Derfor besluttet vi at vår veiledning skulle være hyppigst i begynnelsen av skoleåret. Nordahl (2020) har påpekt at dersom en praksisendring skal skje, må frekvensen på utviklingsarbeidet foregå hyppig og regelmessig.

Vi har opplevd at lærerne har god kunnskap om betydningen av regler og rutiner, og de har mange gode tanker om hvordan de ønsker at læringsmiljøet skal være. I en hektisk skolehverdag med stort faglig press har vi likevel opplevd at et grundig og systematisk arbeid med etablering av regler og rutiner, ikke blir vektlagt nok, og at det ikke blir avsatt nok tid til dette. Det tas gjerne for gitt at rutiner og regler blir forstått etter relativt kort introduksjonstid, og at elevene har tilegnet seg nødvendige sosiale ferdigheter for å mestre og tilpasse seg elevrollen. Noen elever vil av ulike grunner mangle tilstrekkelig motivasjon eller nødvendige sosiale ferdigheter for å kunne følge med på undervisningen, og/eller for å lykkes i samhandling med jevnaldrende. De vil ha behov for mer tid og øvelse for å kunne følge felles rutiner og regler.

Gjennom veiledningsløpet har vi observert lærere som har blitt mer bevisste på hvordan deres utøvelse av klasseledelse har påvirkning på elevens atferd. Lærerne har gitt tilbakemelding om både suksesser og utfordringer i arbeidet. De har opplevd at det systematiske arbeidet har gitt økt kontroll, både overfor elevene og på sin egen ledelseskompetanse. Det er imidlertid fortsatt dager som er krevende, og forstyrrende atferd har oppstått. Men ved å drive proaktiv klasseledelse har de unngått at flere utfordringer og konflikter har eskalert.

For å sikre praksisendring og for å nå alle elevene gjennom en universell forebyggende tilnærming er det avgjørende at samtlige lærere på trinnet samarbeider og jobber like systematisk. Derfor har vi valgt å ha med alle trinnets lærere på veiledningen. Lærerens kompetanse øker når de samarbeider tett i et gjensidig profesjonsfellesskap. Samtidig som vi PP-rådgivere har satt søkelyset på å styrke deres kompetanse i form av ny forståelse av og tilnærming til praksis, har lærerne dratt nytte av å dele egne erfaringer og utfordringer med hverandre.

Målet har vært at lærerne skal reflektere over hva som fungerer i deres praksis og å se nye muligheter og alternativer. En av lærerne uttrykte underveis i veiledningen: «Jeg har sett at det er meg selv som må endre praksis for at elev X skal endre atferd».

Konklusjon

Nordahlutvalget (2018) fremhever at PP-tjenesten skal ha en systemorientert tilnærming i sitt arbeid, og at man da må rette oppmerksomheten mot undervisningen og læringsmiljøet. Etter vår oppfatning er veiledningen vi har beskrevet i denne artikkelen, i tråd med både stortingsmeldingen (Meld. St. 6) og Nordahlutvalget (2018) som etterlyser en mer praksisnær tjeneste, som er tettere på det pedagogiske arbeidet i skolene. Vi har laget et konkret veiledningsverktøy som kan være til hjelp for PP-rådgiveren når hun skal jobbe med systemarbeid ut i skolene. Dersom både skolen og PP-tjenesten vektlegger systematisk veiledning i klasseledelse og sosial kompetanse på første klassetrinn, vil lærerne få økt relevant kunnskap og utvikle sin praksiskompetanse. Vårt veiledningsløp er designet for å forebygge og redusere antall henvisninger til PP-tjenesten knyttet til de ukonsentrerte, urolige og utrygge barna. □



Trude Aandahl arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten i Bærum kommune og har tidligere erfaring som lærer på barne- og ungdomstrinnet. Hun har en mastergrad i pedagogisk-psykologisk rådgivning og er spesialist på samme fagfelt. Interesseområdene ligger særlig innenfor klasseledelse og læringsmiljø.



Gunn Kari Øverli arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten i Bærum kommune og har tidligere lang erfaring som lærer i grunnskolen. Hun har en mastergrad i spesialpedagogikk og er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Interesseområdene ligger særlig innenfor klasseledelse og læringsmiljø, samt språk, lesing og skriving.

REFERANSER

- ANDREWS, T. LØDDING, B., FYLLING, I & HUSTAD, B-C (2008). Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. *NF-rapport nr. 7/2018*. Nordlandsforskning. SEVU-PPT. Hentet fra: <https://www.udir.no/contentassets/dd042513288444ceb2bc8a5418723c77/sevu-ppt.pdf>
- ARNESSEN, A., MEEK-HANSEN, W., OGDEN, T. & SØRLIE, M-M. (2014). *Positiv læringsstøtte – hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget.
- ATFERDSSENTERET (2006). *Konsultasjon for ansatte i barnehage og skole. Tidlig innsats for barn i risiko*. Oslo: Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- AUBERT, A-M. & BAKKE, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

BERGKASTET, I. & ANDERSEN, S. (2013). *Klasseledelse, varme og tydelighet*. Oslo: PEDLEX, Norsk Skoleinformasjon.

BERGKASTET, I., AMUNDSEN, H. & SKJÆRET, S.B. (2010). *Uro i skolen – hva gjør vi?* Oslo: PEDLEX, Norsk Skoleinformasjon.

BERGKASTET, I., DAHL, L. & HANSEN, K.A. (2009). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.

BÆRUM KOMMUNE (2019, april). *Virksomhetsanalyse for sektor barn og unge*. Hentet fra: <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/styrende-dokumenter/hp-2020-2023/virksomhetsanalyse-for-sektor-barn-og-unge.pdf>

ERIKSEN, N. (2008). Hva skal vi gjøre med atferdsproblemene i norsk skole? *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 45(7), s. 849–861. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2008/07/hva-skall-vi-gjore-med-atferdsproblemene-i-norsk-skole>

- HELLANG Ø., LUND, I., EINARSON, K., RUBECKSEN K. & JENTOFT N.** (2019). Håndhevingssystemet for skolemiljø saker (opplæringsloven, 1. kapittel 9A). Rapport NORCE. Hentet fra: <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/forskning-og-utvikling/nyhetssaker/Handhevingssystemet-for-skolemiljosaker-oppl-1-kapittel-9A-.pdf>
- HOLLAND, H.** (2013). Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KS** (2020). Fellesskapende didaktikk – Undervisning som «tiltak» for gode skolemiljøer. Hentet fra: <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/barn-og-unge/barnehage/2020-mars-fou-fellesskapende-didaktikk-.pdf>
- LOVDATA.** Forskrift §3-7 til Opplæringslova: Samtale om utvikling. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- MELD. ST. 6** (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- NORDAHL, T.** (2020, 24. november). Forelesning for Bærum PPT.
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). Inkluderende – Fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget.
- ORDAHL, T.** (2010). Elevene som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- SOSIALE SYSTEMER** (2020, 27. november). Store norske leksikon. Hentet fra: https://snl.no/sosiale_systemer
- SYSTEMER** (2020, 27. november). Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/system>
- OGDEN, T.** (2012). Klasseledelse. Praksis, teori og forskning. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- OGDEN, T.** (2009). Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OGDEN, T.** (2004). Kvalitetsskolen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- ROLAND, E. & VAALAND, G.S.** (2011). Klasseledelse og atferds vansker. Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- SPURKELAND, J.** (2011). Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen. Bergen: Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2020). Klasseledelse. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2019a). Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Oslo: PEDLEX.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2019b). Profesjonsfellesskap og skoleutvikling (film). Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2018). Statistikk om grunnskolen 2018/2019. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/gsi-notat-grunnskole/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2016a). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2016b). Relasjoner mellom elever. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elelev-relasjoner/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2016c). Lærer-elev-relasjon. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2005). Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bøker fra Universitetsforlaget

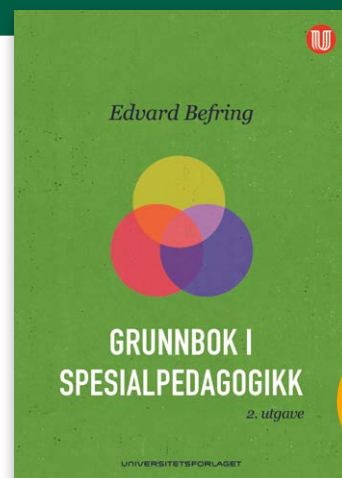
ANNONSE



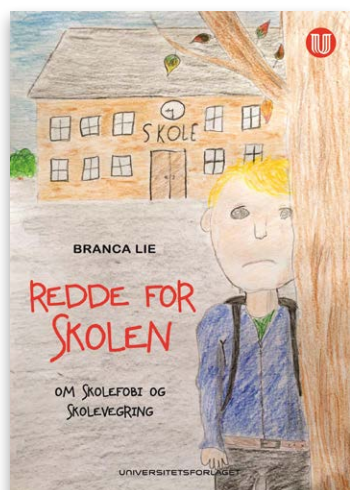
329,-



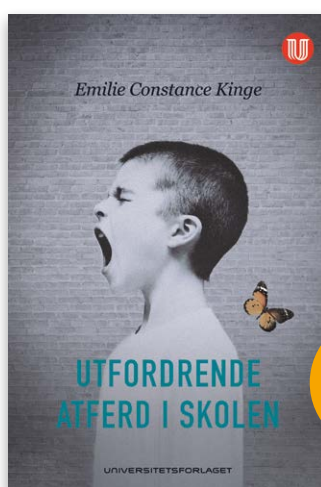
439,-



449,-



349,-



359,-



299,-



329,-



369,-



299,-

Kjøp bøkene på universitetsforlaget.no

 Universitetsforlaget

Kommunikasjonsvansker etter skade eller sykdom på hjernen

I denne artikkelen viser forfatterne hvor viktig det er at barn som har vært utsatt for skade eller sykdom på hjernen, får tidlig og riktig hjelp og tilrettelegging både i hjemmemiljøet og i barnehage eller skole. Som en del av rehabiliteringen må barnet og deres omsorgspersoner lære hvordan de kan benytte seg av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

AV ANNE EKERBAKKE OG LISBETH ROGNES

Når alvorlige ulykker eller sykdom skjer, og de fører til drastiske endringer i et barns liv, blir barnehagen/skolen og den kommunale helsetjenesten viktige aktører i rehabiliteringen. Det å få tilgang til tidlig og riktig hjelp er helt essensielt. I denne artikkelen vil vi gjøre rede for betydningen av kunnskap, samarbeid og medvirkning i et barns liv etter skade. Dette vil vi gjøre ved å benytte et case som viser hvordan vi kan tilrettelegge for å støtte Tonjes vei til en ny måte å kommunisere på etter ervervet hjerneskade. Siden Tonje er i skolealder, vil vi i fortsettelsen kun omtale tiltak i skolen, ikke i barnehagen.

Det å få en skade i hjernen gir ulike følger med ulik alvorlighetsgrad. Noen følger kan gi vedvarende konsekvenser/endringer, mens andre kan bli bedre over tid. Vansker med å kommunisere

Ervervet hjerneskade

En ervervet hjerneskade er en skade i hjernen som ikke er medfødt, men som skyldes hendelser etter en tid med normal utvikling. Skaden kan ha forskjellige årsaker, som ulykke eller sykdom.

Det er stor variasjon i følgene av en ervervet hjerneskade, alt etter skadens omfang, alder når skaden oppstår, og hvilke deler av hjernen som er rammet.

Noen endringer vil komme raskt, og andre kan komme som senvirkninger av skaden og/eller behandling. Noen konsekvenser av skaden kan bli varige, mens andre kan bedres gjennom rehabilitering.



kan være en av dem. Det er i all hovedsak tre årsaker til at det oppstår en kommunikasjonsvanske etter en ervervet hjerneskade.

- Noen av språkegenskapene er påvirket av de kognitive vanskene. Nivået på lingvistiske evner kan variere etter skadens omfang. Dette kan være vansker som påvirker den pragmatiske delen av språket.
- De spesifikke språkområdene i hjernen kan være skadet. Det fører til ulike typer afasi.
- Det kan være skader på de motoriske områdene i hjernen som er avgjørende for å utføre kommunikative uttrykk.

Det å kommunisere er et grunnleggende behov som har betydning for hvem vi er, og hvordan vi kan påvirke omgivelsene og utvikle oss som mennesker. Den danske filosofen Søren Kirkegaard (1813–1855) har uttrykt betydningen av kommunikasjon i følgende sitat:

«kommunikasjon er for samspill det som pusten er for å leve»

Søren Kirkegaard

Behovet for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) kan være varig eller midlertidig. Tiden det tar å utvikle kommunikative ferdigheter, er svært variabel. For noen kan det ta flere år. I tillegg vil det også variere hvilket nivå av kommunikasjon en oppnår. Når det gjelder barn i tidlig førskolealder, vil en ASK-tilnærming rettes

mot utvikling av språk, leseferdighet og emosjonelle og sosiale ferdigheter, samt å sikre at barna har en måte å kommunisere på. Hos større barn og ungdom vil ASK-tilnærmingen dreie seg om gjenhenting av ferdigheter og det å utvikle kompensierende strategier for å ivareta og utvikle akademiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter (Fager & Spellman, 2010).

Sentrale tema ved ervervede kommunikasjonsvansker

Det å uttrykke seg handler om personlighet og identitet. Selv om de fysiske ferdighetene og uttrykksmåtene har endret seg, er det ikke nødvendigvis slik at selvbildet er endret. Vedkommende må imidlertid finne nye veier å uttrykke seg på. Faren her er at det ikke tas nok hensyn til interesser og personlige trekk hos den personen som trenger hjelpemiddelet, eller at personene rundt under vurderer språkforståelsen slik at tilrettelegging av ASK-hjelpemidlene oppleves lite hensiktsmessig. I tillegg kan barnet oppleve å ikke få uttrykt alle detaljene i budskapet, og hun står dermed i fare for å bli misforstått.

Noen kan oppleve det vanskelig å ikke kunne formulere utsagnene slik som de har gjort tidligere. Det kan være at de må lage kortere budskap, og at intonasjonen som er en vesentlig del av et budskap, blir borte ved bruk av ASK hjelpemidler. I tillegg kan det å uttrykke seg med mimikk og kroppsspråk være vanskelig, og de kommunikative uttrykkene blir fattigere. Budskapet kan dermed lett misforstås av mottaker, og frustrasjon og tapsfølelsen kan overskygge motivasjonen for å lære å kommu-

Behovet for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) kan være varig eller midlertidig.

Graden og utviklingen av kommunikasjon vil avhenge av skadens omfang.

nisere på en ny måte. Opprettholdelse av motivasjon blir derfor en vesentlig faktor i ASK-tilretteleggingen. Her har personene i miljøet rundt en vesentlig rolle.

Alle kommunikative handlinger er avhengig av motorikk. Det å gi et tegn som blunk, lyd/pust eller bevegelse krever motorisk handling. Graden og utviklingen av kommunikasjon vil avhenge av skadens omfang. Det er utviklet flere skalaer som beskriver kognitiv og kommunikativ atferd etter en alvorlig hjerneskade. Hagen (1984) har beskrevet en måte å kategorisere dette på for dem som har en traumatisk skade (TBI). Denne kategoriseringsskalaen inneholder 8 nivåer som beskriver generell atferd og kommunikative handlinger (The Rancho Levels of Cognitive Functioning Scale). Disse nivåene er viktige for å kartlegge hvor i bedringsprosessen barnet er, og se dem i sammenheng med kommunikasjonsutviklingen, slik at en kan legge til rette for riktige tiltak. Vi har tatt utgangspunkt i disse nivåene og har latt oss inspirere til å beskrive generell atferd og kommunikative handlinger i en mer praksisnær modell. Vi vil gjøre rede for modellen senere i artikkelen ved å beskrive læringsprosessen til Tonje og de pedagogiske tiltakene som ble iverksatt for henne, for at hun skulle tilegne seg kommunikative ferdigheter.

Utvikling av kommunikasjon

Utvikling av kommunikative ferdigheter er et møysommelig arbeid som skjer over tid. Etter skade må grunnleggende ferdigheter som oppmerksomhet, utholdenhet, felles fokus og hukommelse være på plass, samt at syn og hørsel må vurderes. Dette er før en eventuelt kan starte med alternative kommunikasjons hjelpemidler. I tillegg til de kognitive funksjonene kan det være at en eller annen motorisk handling (tegn, blunk, øyepeke, håndbevegelse og lignende) må læres for å kunne gjøre seg forstått (ja/nei, enig/uenig, kanskje, mer etc.). Et kroppslig tegn eller lydproduksjon som har en bekreftende betydning, er grunnleggende for tilrettelegging av et hjelpemiddel.

Utviklingen av kommunikative funksjoner og hvor avhengig en blir av et hjelpemiddel, varierer. Fager (i

Beukelman & Mirenda, 2016) beskriver at utviklingsprosessen kan gå over svært mange år. Selv der hvor progresjonen gikk sakte de første 18 månedene, ble det vist positiv utvikling etter 48 måneder. Vår erfaring er at en må legge vekt på utvikling av kommunikative ferdigheter hele tiden. Flere av de barna vi har møtt, har hatt god progresjon og har blitt mer og mer selvstendig i kommunikasjonen mange år etter skade. For at kommunikative ferdigheter skal kunne utvikles, må hvert initiativ som tolkes kommunikativt, bli møtt og forstått (Aubert & Bakken, 2009). I tillegg er det helt nødvendig at både skolen og omsorgspersonene tilegner seg kompetanse. Det vil også være av stor betydning at venner og de sosiale arenaene rundt barnet får kunnskap om kommunikasjonsformen og hva som må ligge til grunn for at de kan lykkes med en god dialog.

Vår erfaring er at personene i miljøet rundt barnet ofte har for høye forventninger til progresjon, og for høye krav til hva alternative kommunikative handlinger og hjelpetiltak/-midler skal føre til. Det kan da være fare for at en gir opp tiltak for tidlig. Er det slik at barnet ikke gir kommunikativ respons hver gang, kan en bli usikker på om det er en vilje eller forståelse bak handlingen. Når vi som hjelpere blir usikre, fører det ofte til at vi endrer tiltak. Faren er at vi endrer for raskt, og før barnet har fått muligheter til å etablere en ny måte å kommunisere på. Dette gjelder spesielt for dem som har skader som fører til bevissthetsforstyrrelser eller har omfattende vansker med å styre en motorisk handling. Her kan en trolig ikke vente respons hver gang, men de gangene responsen(e) gis, er verdifulle. En samtale om forventninger er ofte hensiktsmessig for å skape felles forståelse hos alle personene i miljøet rundt barnet.

I fortsettelsen vil vi beskrive utviklingen av kommunikasjonen hos Tonje ved å benytte en modell som vi har laget etter inspirasjon fra en mer nevromedisinsk forståelse og teori om kommunikasjonsutvikling for pedagogisk tilrettelegging. Stadiene for kommunikasjon har vi hentet fra AKKtiv programmet (et opplæringsprogram til foreldre med barn som har ASK-behov).

Tonje, 13 år, var på vei til en venninne da hun ble påkjørt av en bil. Hun ble kjørt til sykehuset i all hast og operert for brudd i ansikt, hodeskalle og flere steder på kroppen. Man antok at hun hadde fått en alvorlig hjerneskade og var usikre på om hun ville våkne til full bevissthet. Men etter en måned i koma våknet hun gradvis, og det var tegn til at hun kjente igjen foreldrene. Det ble imidlertid reist spørsmål om hun forsto hva som ble sagt til henne, og om hun var i stand til å gi en respons på en eller annen måte.

STADIUM 1 Fra spontane handlinger til bevisst handling

GENERELL ATFERD	KOMMUNIKATIV ATFERD
1. Ingen respons - ser ut til å være i dyp søvn - ingen respons på stimuli	ingen tegn på prosessering, verbale eller gestikulerende uttrykk
2. Generalisert respons - reagerer inkonsekvent og uten mening på stimuli - responsen er begrenset og ofte den samme uavhengig av stimuli som presenteres - responsen kan være fysiologiske forandringer, grovmotoriske bevegelser eller vokaliseringer	ingen tegn på prosessering, verbale eller gestikulerende uttrykk
3 Lokalisert respons - respons på stimuli, men inkonsekvent - kan følge enkle kommandoer som «lukk øynene dine» eller «klem hånden min», men inkonsekvent, forsinket	- tegn på språklig forståelse, kan eventuelt mestre å lese enkel tekst - fremskritt fra å lokalisere til å prosessere og etterkomme enkle kommandoer - fortsatt forsinket og inkonsekvent respons - uttalelser av fraser og ord kan forekomme

På dette stadiet er det lite eller ingen kognitiv, språklig eller motorisk kapasitet til å uttrykke intensjonelle handlinger. Tonje har såpass store vansker med å holde seg våken og holde lenge nok på oppmerksomheten at intensjonell handling blir svært krevende. På dette stadiet er det ikke ASK det legges vekt på, men heller å registrere endringer og bevegelser som kan bli funksjonelle, slik som før-kommunikativ handling. Med det mener vi det å få etablert en årsak-virkning-forståelse. Svar på respons på dette stadiet er tilfeldig og uttrykk for det basale (smerte, temperatur og lignende). Utviklingsmålet her blir å utføre en bevisst handling.

Tonje våknet som tidligere nevnt sakte, men sikkert opp etter en måned i koma. Det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet startet med å se etter bevisste handlinger hos Tonje. Statped deltok i starten via strakstilbud før søknad om tjeneste ble sendt fra PPT i hjemkommunen. I samarbeid med sykehuset begynte vi med å finne ut hvilken påvirkning hjerneskaden synes å ha på kognitiv fungering og opptrening av bevegelser som kunne få en kommunikativ betydning. Tonje viste tegn til å kjenne igjen stemmer fra familien, og hun responderte med et svakt smil. Det ga oss håp om muligheten til å bevege henne fra stadium 1 til stadium 2.

STADIUM 2 Fra bevisst kommunikatív handling til symbol, tegn eller enkle verbale uttrykk

GENERELL ATFERD	KOMMUNIKATIV ATFERD
4. Forvirret – agitert • diskriminerer ikke mellom personer og objekter • er ute av stand til å samarbeide • verbaliseringer er ofte usammenhengende eller upassende • konfabulering kan forekomme • oppmerksomhet mot omgivelsene er meget kort, og selektiv oppmerksomhet er som regel ikke-eksisterende • mangler korttidsminne (tilbakekalling)	• forstyrrelser i frontal-temporale områder, som resulterer i tydelig forvirring • betydelige forstyrrelser i auditiv og visuell prosessering, inkludert manglende evne til å ordne fonemiske hendelser, regulere tempo, fokusere, kategorisere og assosiere stimuli • uttalelser er ikke relatert til omgivelsene og er usammenhengende
5. Forvirret, upassende, ikke agitert • er i stand til å respondere på enkle kommandoer • har oppmerksomhet mot omgivelsene, men er distraherbar og mangler evne til å samle oppmerksomheten om en spesifikk oppgave • kan med struktur være i stand til å gi svar på enkle spørsmål • hukommelsesvansker (her og nå) • kan utføre tidligere lærte oppgaver, men er ikke i stand til å lære ny informasjon	• varierende grad av respons og avhengig av struktur og forutsigbarhet • mestrer prosessering bedre, med økende evne til å beholde og bearbeide informasjon • tempo, presisjon og kvalitet fortsatt nedsatt • forstyrrelser i logisk-sekvensiell bearbeiding som kan resultere i irrelevans, ufullstendighet, omskrivninger og konfabuleringer (minneforstyrrelser) • responser bundet til stimuli; vansker med å finne ord, kjenne-tegnet av forsinkelser, generaliseringer, beskrivelser, semantisk assosiasjon eller omskrivninger • begrenset evne til å uttrykke seg skriftlig • begrenset mulighet til kroppslige uttrykk

I dette stadiet har Tonje utviklet en bevisst intensjonell handling. Våkenhet og oppmerksomhet holdes over noe lengre tid. Muligheten for å ta inn informasjon og respondere adekvat er til stede. På dette stadiet kan barnet uttrykke basale behov. Bevisste/intensjonelle kommunikative uttrykk vil vises i en her-og-nå-situasjon. Imidlertid kan oppmerksomhet og hukommelse være redusert, slik at kommunikasjon utover den aktuelle situasjonen er vanskelig.

Med dette grunnlaget kan vurdering av ASK-tiltak begynne. Noen personer viser imidlertid vansker med å akseptere et ASK-hjelpemiddel. Det har skjedd store endringer i barnets liv, som det tar tid å erkjenne. Emosjonelle og psykiske reaksjoner kan komme til uttrykk. En forutsetning for å tilrettelegge for et kommunikasjonsmiddel er å kartlegge særlig språklig forståelse, visuell og auditiv fungering, oppmerksomhet og hukommelse. Viktige tiltak er blant annet å avhjelpe oppmerk-

somhets- og hukommelsesvansker i størst mulig grad. Det er i dette stadiet at de personene som har mulighet til det, begynner å spørre eller gi uttrykk for at de trenger hjelp til å få oversikt.

Tonje utviklet etter hvert bevegelse i høyre arm og fingrene. Dermed kunne hun benytte tommebevegelser som en måte å svare ja/nei på. Etter åtte uker ble Tonje overført fra intensivavdeling til et rehabiliteringssykehus. Nå var hun sterk nok til en mer helhetlig rehabilitering (fysioterapi, ergoterapi, skole mm). Tonje var fortsatt sengeliggende og svært trøttbar. Det ble etablert en partnerstyrt auditiv skanning (en egen metode for kommunikasjon) med noen høyfrekvente utsagn slik at hun fikk gitt uttrykk for basale behov (smerte, tørste, behov for stillingsendring osv.). Vi fikk klare svar på at Tonje hadde forståelse for her-og-nå. Neste skritt var å se om hun kunne benytte et mer avansert kommunikasjonsmiddel.

STADIUM 3 Bevisst kommunikasjon med ulike kommunikative uttrykk og utsagn som beskriver fortid og framtid

GENERELL ATFERD	KOMMUNIKATIV ATFERD
6 Forvirret – passende - viser målrettet atferd - følger enkle instruksjoner konsekvent og kan utføre «gjenlærte» oppgaver, men utfører ikke eller i liten eller grad nye oppgaver - respons kan være ukorrekt på grunn av hukommelsesvansker, men passende for situasjonen - mer dybde og detaljer i tidligere minne enn nylig etablerte minner	- prosessering fortsatt forsinket, vansker med å beholde, analysere og sammenfatte; auditiv prosessering til stede for sammensatte setninger, mens leseforståelse er til stede ved enkle setninger - tydeligere evne til å monitorere seg selv - svekket ny læring - konfabulering (minneforstyrrelser) ikke lenger til stede - sosial-automatiske samtaler, men er avhengig av kontekst - degresjoner og irrelevante responser kun til stede i åpne situasjoner som krever referansespråk
7 Automatisk – passende - orientert i kjente omgivelser - mestrer daglige rutiner - mestrer ny læring, men med nedsatt omfang - mestrer sosiale aktiviteter eller fritidsaktiviteter som er forutsigbare og strukturerte - begrenset utholdenhet	- språklig atferd virker «normal» i kjente, forutsigbare, strukturerte settinger - redusert auditiv prosessering og leseforståelse relatert til tekst og tales lengde og kompleksitet - oppmerksomhetsvansker og lar seg lett avlede - bedre hukommelse, men vansker med å organisere og beholde detaljer - mestrer språk i dagligdagse situasjoner - konkret og selvorientert resonnering - minimale odletingsvansker - relativt normale uttrykk og gester - lite organisert og enkel skriving - fortsatt avvikende kjennetegn ved språkets intonasjon; pragmatiske kjennetegn er ritualisert og referanser er til stede, mens andre komponenter fortsetter å være påvirket
8 Meningsfull og passende - evne til å huske og intergrere tidligere og nylige hendelser - er bevisst på og responderer på omgivelsene - viser anvendelse av ny læring og trenger ikke tilsyn når aktiviteten først er lært - kan fortsette å vise nedsatt premorbid evne i språk, abstrakt tenkning, toleranse for stress, og skjønn i nødssituasjoner eller uvanlige omstendigheter	- språklig kapasitet innen normal variasjon. - responsene påvirkes av fatigue, stress, og emosjonalitet som kjennetegnes ved redusert effektivitet og utførelseskvalitet - omfang av prosessering fortsetter å være redusert, men upåfallende ved testing - fortsatt begrenset arbeidsminne - redusert omfang og kvalitet av analyse, organisering og integrasjon - syntaktisk og semantiske kjennetegn innen normal variasjon, mens verbal resonnering og abstraksjon fortsetter å være redusert

I dette stadiet har barnet gjenvunnet tilstrekkelige kognitive ferdigheter til at kommunikasjonen kan inneholde samtaler som stiller krav til oppmerksomhet og hukommelse. Det vil si at planlegging og organisering av kommunikative uttrykk utover her-og-nå-situasjoner er mulig.

Etter fem måneder var Tonje sterk nok til å prøve ut øyestyring som hjelp på veien til en mer selvstendig kommunikasjon. Under denne utprøvingen fikk vi klare holdepunkter for at hun kunne lese og skrive. Tonje var fortsatt svært trøttbar (fatigue), slik at det å mestre øyestyring som hovedkommunikasjonsform tappet henne for mye energi, og det ble derfor utfordrende. Symbolkommunikasjon ble prøvd ut som hjelp til hurtigkommunikasjon, men Tonje ga uttrykk for at det var vanskelig. Det ble derfor vanskelig å benytte øyestyring som eneste kommunikasjonsform. Et «tastatur» laget i papp med startsetninger var det som fungerte best i de fleste situasjoner. Det å styre en teknologisk maskin med øynene ble en del av det hun måtte trene videre på, før hun kunne benytte det som et kommunikasjonshjelpemiddel.

Etter hvert som Tonje utviklet bedre stabilitet i overkroppen og bedre hodekontroll, fikk hun større mulighet til å bruke høyre arm. Tonje valgte da å peke med armen istedenfor med øynene. Hjelpemiddelet og kommunikasjonsformen måtte evalueres på nytt fra øyestyring til berøringsskjermer. I tillegg måtte selve størrelsen på skjermen endres. Ved øyestyring hadde hun en forholdsvis stor skjerm, men siden pekeradius med armen var begrenset, ble det behov for mindre skjerm. Det som fungerte best, var et nettbrett og en hanske med avklip-

pet fingertupp for å hjelpe henne med presise trykk.

Samtidig med tilretteleggingen av kommunikasjonshjelpemidler ble det jobbet med å få bedre kontroll på pust og stemme. Dette var et tverrfaglig arbeid mellom fysioterapeut og logoped som arbeidet mot samme mål, men med oppmerksomheten rettet mot ulike områder. Tonje mestret etter hvert å si noen ord, men det krevde mye energi. Derfor var hun avhengig av et hjelpemiddel for å kommunisere og for å ha kontakt med familie og venner på sosiale medier. Etter mye trening med logoped har hun gjort store framskritt med talen. Talen går imidlertid fortsatt sent, og Tonje har behov for tid til å få fram budskapet sitt. Dagsformen varierer mye med hensyn til tretthet (fatigue), og det er en medvirkende årsak til at hun fortsatt har behov for et kommunikasjonshjelpemiddel. Tonje velger ofte papptastaturet da det er lett tilgjengelig og gir hurtigere kommunikasjon enn nettbrettet. Kommunikasjon via nettbrett benyttes ved fjernkommunikasjon som sosiale medier og der hun skal ha en stemme som skal høres på avstand.

Prinsipper for implementering

Tilrettelegging for bruk av ASK er en dynamisk prosess som stiller krav til hyppig endring etter hvert som rehabiliteringsprosessen går fremover (Light, Beesley & Collier, 1998). Tonje er et godt eksempel på dette. Et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid er nødvendig for å utvikle tiltak som bidrar til at personen som har fått en skade, kan utvikle seg både fysisk, psykisk og kognitivt. I kjernen av denne utviklingen er kommunikasjonen. Utredning og utprøving av tiltak er en dynamisk prosess som må gjøres systematisk og over tid, tilpasset barnets

Tilrettelegging for bruk av ASK er en dynamisk prosess som stiller krav til hyppig endring etter hvert som rehabiliteringsprosessen går fremover.

behov. Dette er viktig fordi variasjon i dagsform og miljøbetingelser kan ha innvirkning på resultatet. I tillegg må en være bevisst på at det å kommunisere på en ny måte må læres, og ikke minst aksepteres av både den som får en alternativ kommunikasjonsform, og dennes nærpersoner. Stemmen vår og måten vi uttrykker oss på, speiler personligheten og identiteten vår. Når forutsetningen for å kommunisere, endres på grunn av en ervervet hjerneskade, er det ikke bare hjelpemidlene som skal læres. Man må også etablere en ny aksept og erkennelse av seg selv. Både kommunikasjon og selvhevdelse må, slik som for Tonje, ofte læres/tilegnes på nytt (Light & Gulens i Beukelman, Yorkston & Rwachle, 2000 s. 137).

Vi har erfart at det ofte blir lagt for stor vekt på hjelpemidlene, spesielt de teknologiske hjelpemidlene, og for lite vekt på barnets opplevelse av tiltakene. Som med all annen ASK-tilnærming, må man heller rette oppmerksomheten mot det å kunne kommunisere, mer enn selve hjelpemiddelet og dets oppbygging og barnets begrensninger. Skal de kommunikative ferdighetene utvikles, må en skape tid og rom for samtaler. Det å vise respekt for kommunikative ytringer og ta dem på alvor, er særdeles viktig for å ivareta motivasjon og utvikling av de endrede mulighetene barnet har. Forskning på barn med store kommunikasjonsutfordringer og bruk av ASK at barn er sårbare for å bli overstyrt/overfortolket i kommunikasjonen, der den voksne tar over og bidrar til at barnet blir satt i en passiv rolle (Geytenbeek mfl., 2015; Pennington & McConachie, 1999). Dette tydeliggjør viktigheten av at man tilegner seg tilstrekkelig kunnskap om barnets kognitive og motoriske forutsetninger, samt at man har kunnskap om alternativ og supplerende kommunikasjon og hvordan man skal tilpasse dette ut fra barnets behov.

Samarbeid mellom ulike fagmiljø

I arbeidet med Tonje var nevropedagogisk forståelse nødvendig i alle faser fra sykehusoppholdet til rehabiliteringsoppholdet, og videre til skole og hjem. Fagavdeling ervervet hjerneskade i Statped har nevropedagogikk som

en grunnforståelse i sin helhetlige tilnærming til barnet. En nevropedagogisk tilnærmingstype betyr grunnleggende kunnskap om hjernen sine funksjoner og de konsekvensene en skade kan ha for faglig og sosial fungering. Den bygger også på en forståelse av normalutviklingen for å kunne tilpasse faglige krav på de ulike trinnene i et undervisningsforløp. Den gir oss et grunnlag for å forstå og legge til rette for barn som har fått vansker knyttet til læring.

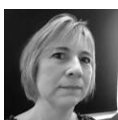
I tiden fra rehabilitering på sykehus til rehabilitering i skolen deltok vi i Statped i et tverretatlig team for å sikre at Tonje fikk en god overgang til skolen. Vi veiledet om kartlegging og pedagogisk bruk av kommunikasjons-hjelpemidler som måtte være på plass før skolehverdagen startet. Vi veiledet også både skole og PPT i hvordan de kunne tilrettelegge pedagogisk for at Tonje skulle få det best mulig. Det er viktig å huske på at Tonje vil være i en rehabiliteringsprosess over lang tid, og at mange funksjoner kan endre seg. For skolen kan det være utfordrende å være i forkant av endringer som skjer, noe som er viktig for ikke å hindre at barnet får utnyttet sitt potensial. Det er derfor helt nødvendig å ha et godt tverrfaglig og tverretatlig team som har hyppige møtepunkter og setter konkrete mål og fordeler ansvar for å ivareta alle sider av lærings- og rehabiliteringsprosessen. Alle nevro-pedagogiske tiltak bygger på vurderinger tatt av flerfaglig og tverretatlig team, og en kan si at nevropedagogikk er en tverrfaglig tenkemåte der hver faggruppe har sin spisskompetanse. Nevropedagogikken blir dermed en felles referanseramme.

Tonjes rehabilitering og opplæring etter ulykken har gått raskt, og den vil vedvare fortsatt. Det kan være at den medisinske og fysiske rehabiliteringen går over i en fase hvor det er mer snakk om å vedlikeholde enn å utvikle. De kommunikative og kognitive områdene vil imidlertid utvikles over lang tid. Tonje er en ung jente som skal gå på skole, skaffe seg en utdanning og få et arbeid. Utdanningen kan ta noe lengre tid, men tilegnelsen av kunnskap vil skje med målrettet arbeid.





Anne Ekerbakke arbeider som seniorrådgiver ved Fagavdeling ervervet hjerneskade i Statped. Hun er utdannet ergoterapeut og har master i helse og sosialfaglig arbeid med barn og unge og deres familier. Hun har tidligere jobberfaring fra kommunehelsetjeneste, barnehage, spesialskole, HVPU-institusjoner og kompetansesenter.



Lisbeth Rognes arbeider som seniorrådgiver ved Fagavdeling ervervet hjerneskade i Statped. Hun er utdannet spesialpedagog og har master i spesialpedagogikk. Hun har grunnutdanning som barnehagelærer og har jobberfaring fra barnehage, skole og PP-tjenesten.

REFERANSER

- AUBERT, A.M. & BAKKEN, I.M. (2009). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Forlag.
- BEUKELMAN D.R. & MIRENDA P. (2016). *Augmentative & Alternative Communication*. Baltimore MD: Paul H. Brooks Publishing Co.
- BEUKELMAN, D.R., YORKSTON K.M. & REICHLE, J. (2000). *Augmentative & Alternative Communication for Adults with Acquired Neurologic Disorders*. Brooks Publishing.
- FAGER, S. & SPELLMAN, C. (2010). Augmentative and alternative communication intervention in children with traumatic brain injury and spinal cord injury. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3(4), s. 269–277. DOI:10.3233/PRM-2010-0142
- GEYTENBEEK, J.J.M., HEIM, M.J.M., KNOL, D.L., VERMEULEN, R.J. & OOSTROM, K.J. (2015). Spoken Language Comprehension of Phrases, Simple and Compound-Active Sentences in Non-Speaking Children with Severe Cerebral Palsy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 50(4), s. 499–515. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1460-6984.12151>
- HAGEN, C. (1984). Language disorders in head trauma. I: A. Holland, (Red.), *Language disorders in adults* (s. 245–281). Austin, TX: PRO-ED.
- LIGHT J., BEESLEY M., & COLLIER B. (1998). Transition through multiple augmentative and alternative communication system: A Three-year case study of a head-injury adolescent, *Augmentative and Alternative Communication*, 4(1), s. 2–14.
- PENNINGTON, L. & MCCONACHIE, H. (1999). Mother-child interaction revisited: Communication with non-speaking physically disabled children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 34(4), s. 391–416. DOI:10.1080/136828299247351

Utagerende atferd i skolen med opphav i familiekonflikter

Artikkelforfatterne forteller her hvordan en sosiallærer ved hjelp av flere samtaler med en ungdom og foreldrene hans, og med utgangspunkt i et kjent eventyr, klarte å løse opp i en pågående konflikt. Konflikten som først og fremst dreide seg om problemer i familien, gjorde at gutten utagerte i klasserommet. Når vanskene hjemme ble belyst og tatt tak i, ble også situasjonen på skolen bedre for gutten.

AV MARGRETHE SYLTHE OG BEATE HEIDE

Kjenner du eventyret *Den lille røde høna*? Dette eventyret vil vi benytte for å belyse hvordan ulike livsinnstillinger gjør at vi innad i en familie ikke alltid forstår hverandre – og ikke minst. Hvordan konflikter på hjemmebane påvirker skolesituasjonen. Vi ønsker her å vise hvordan en sosiallærer som vi har kalt Anne, ved hjelp av dette eventyret og flere samtaler med ungdomsskoleeleven Åge og foreldrene hans klarte å løse en situasjon som i utgangspunktet virket ganske fastlåst.

Eventyret om den lille røde høna

Den lille røde høna bodde på en gård sammen med kyllingene sine, en gris, en and og en katt. Bofellesskapet var ikke så enkelt for høna, fordi de andre tre dyrene bare ønsket å gjøre det de selv ville. En dag fant høna et hvetekorn, men da hun ba om hjelp til å plante kornet, ville ingen av de andre dyrene bidra. Hele sommeren stelte hun planten, men hver gang hun spurte de andre dyra

om hjelp, ville de ikke bidra. Høna vannet, luket og passet likevel på hveteplassen etter alle kunstens regler. Da høsten kom, skar hun hveten, kjørte den til møllen og fikk mel. Verken katta, anden eller grisen ville hjelpe til med å bake brød etter at melet var kommet i hus. Da brødet var ferdigstekt, duftet det deilig nystekt brød. På spørsmål om hvem som ville hjelpe til med å spise brødet, svarte alle de andre tre dyrene at *det* ville de veldig gjerne. Da svarte høna: «Nei! Dere ville ikke hjelpe til med alt arbeidet, og da får dere heller ikke spise brødet». Hun delte så brødet med kyllingene sine.

Familien som enhet

Hvordan kan eventyret *Den lille røde høna* hjelpe oss å forstå dynamikken og det samspillet som skjer i en familie, tenker du kanskje? I dag kan en familie leve sammen på mange ulike måter, og annerledesfamilien i eventyret er et eksempel. Uansett hvem familien består av, vil utfordringer utspille seg for hvordan det indre livet i familien



skal organiseres og leves, slik at det blir bra å bo sammen for alle. Eventyret *Den lille røde høna* illustrerer på en enkel måte hvordan det å ikke bidra i familiens arbeidsfelleskap kan ende i konflikt.

I en god familiekonstellasjon tenker vi at alle får behovene for mat, hvile, tilknytning, tilhørighet og samhörighet dekket. Antall samlivsbrudd viser imidlertid at dette ikke bare er enkelt å få til. Utfordringer kan oppstå når ulike holdninger og meninger om hvordan en familie skal leve sammen, utspiller seg. Da kan familiemedlemmene barke sammen i hard og langvarig konflikt, og ofte kan en uskyldig tredjepart bli hardest rammet.

I vår artikkel er eleven Åge et eksempel på det. Historien om Åge og familien hans er ikke basert på en «virkelig familie». Men den gjenspeiler virkeligheten på den måten at den bygger på virkelige erfaringer med familier som vi to forfatterne har møtt på når vi har vært veiledere for elever, foreldre og lærere.

Ungdomsskoleeleven Åge og familien hans

Åge på 15 år bor sammen med foreldrene sine, Paul og Hanne. Åge og hans familie er en typisk kjernefamilie. Han er yngstemann og attpåklatt i en søskenflokk på tre. De to eldre søstrene har flyttet til byen for lengst for å studere.

Første samtale mellom sosiallærer, Åge og foreldrene

Det første møtet med Åge og foreldrene hans har sosiallæreren Anne på sitt kontor. Anne forteller dem at hun har merket en endring hos Åge. Hun sier at han nå ofte oppfører seg som klassens klovn, er høylytt og prøver å være morsom både på egen og andres bekostning. Hun forklarer at dette skaper mye uro i timene og især når det er vikarer. Da er det ikke uvanlig at det ender i kaos, fordi han har en tendens til å få andre med seg. Anne forklarer dem at hun har tenkt en del på hva som kan være grunnen til dette, og lurte på om foreldrene også opplever at Åge har endret seg?

Foreldrene kan fortelle at hjemme har Åge i løpet av det siste året både blitt aggressiv og vanskelig å ha med å gjøre. De kjenner nesten ikke gutten sin igjen. Ikke vil

han hjelpe til med husarbeidet, og ikke vil han gjøre skolearbeid. Han vil bare sitte på rommet sitt og spille data, forteller far med hard stemme. Slik var Åges eldre søstre aldri, fortsetter moren. De gjorde bestandig det skolearbeidet de skulle og hjalp til hjemme. Foreldrene fortsetter med å gi eksempler på hvor umulig og vanskelig de mener Åge er. Begge snakker fort og høyt og i munnen på hverandre. Alt oppsamlet negativt ved sønnen legges «på bordet», som om politiets strafferegister var målet. Ingen av episodene de viser til, virker særlig alvorlige på Anne, men mer som dagligdags slitasje som har samlet seg opp og nå utspiller seg hos foreldrene, som virker både frustrerte og irritable.

Åge har trukket hettegenseren over hodet og stirrer i gulvet. Han sier ingenting. Anne tar nå kontakt med Åge, og spør om han kjenner seg igjen i foreldrenes beskrivelser. Hun henviser til den korte samtalen de hadde før møtet, der hun gjorde han oppmerksom på at han har rett til å bli hørt i saken fordi den angår han og at dette er i tråd med Barnekonvensjonen (FN, 1989, Heide & Sylthe, 2020). Åge er derfor forberedt på at Anne også vil høre hans mening. Han trekker på skuldrene og ser bort. «De har vel sikkert rett», mumler han, nesten uhørlig. «Jeg er sikkert håpløs da, men jeg liker ikke å bli pushet og mast på hele tiden», fortsetter han. Anne ser en hengslete gutt med tilløp til kviser i pannen. Han ser ulykkelig ut, før han igjen lukker seg og blir stum som en østers.

Anne forstår at mellom disse tre har dialogen brutt sammen, og hun spør om de har eksempler på sist de snakket sammen. Foreldrene ser på hverandre, og det blir stille. Åge mumler at de aldri snakker sammen. «De kjefter på meg hele tiden, og snakker *til* meg og ikke med meg. Jeg føler meg mer som en hund de kommanderer og gir beskjeder til», sier Åge så stille at det knapt er hørbart. Åge forteller videre at foreldrene er på han hele tiden med «hugg» og «bitt» for det de mener han gjør feil, og at de kun legger vekt på det negative. Det siste sier han med flat stemme, og Anne fornemmer en konflikt bak hans reaksjon. Samtidig observerer Anne at foreldrene har fått noe å tenke på. De ser bleke ut begge to, og de avtaler at Anne skal møte Åge alene neste dag og foreldrene til

I pubertetsalderen er unge sårbare for voksnes misnøye, og mye kritikk kan føles smertefullt.

parsamtale dagen etter. Åge sier at det går greit å møte Anne alene.

Hjerne under ombygging

Etter denne første samtalen har Anne fått mye å tenke på, og hun lurar på hva som kan ha utløst krisen i denne familien. Mest av alt tenker hun på Åge. Han er midt i puberteten og strever med å finne seg selv. Åge gir uttrykk for at han opplever at foreldrene mener at han ikke strekker til i familien. Utsagnet «hjerne under ombygging» kan være en dekkende beskrivelse om unge i den alderen Åge er. Anne bestemmer seg for å snakke med Åge om puberteten.

Det som kjennetegner den alderen Åge er i nå, er at den unge i det ene øyeblikket er (over)fornuftig, for i neste omgang å fremstå som veldig umoden og nesten barnslig. Kognitiv modenhet tar lang tid og kan forklares med at hjernen utvikles nedenfra og opp. Saneishjernen er lokalisert i den nederste delen av hjernen. Den styrer mange basale funksjoner som regulering av reflekser, respirasjon, hjerterytme, blodtrykk og kroppstemperatur. I denne delen ligger også sansene våre: syn, hørsel, lukt, smak og følelser. Denne delen er delvis på plass ved fødselen (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Mellomhjernen eller følelhjernen styrer hukommelsesfunksjoner, og her «bor» følelsene som gir oss beskjed om behovene vi har. Når sansene «fyres», vekker det følelser som forteller hva som er bra for oss, og hva som er mindre bra. Følelhjernen utvikles og modnes både før fødselen og særlig de første leveårene.

Tenkehjernen – korteks – er den øverste delen. Denne utviklingen skyter virkelig fart ved skolealder og når toppen først midt i tyveårene (Ringereide & Thorkildsen, 2019; Braarud & Nordanger, 2017). Tenkehjernen eller korteks er lokalisert i hjernens øverste del. Den representerer språk, bevissthet, evne til å resonnerer og til å utføre viljestyrte motoriske handlinger (Ibid.). Kognitive funksjoner som evne til problemløsning, planlegging, gjennomføring av oppgaver og regulering av følelser og atferd, er avhengig av en godt utviklet korteks og særlig prefrontal korteks. Korteks representerer

den mest avanserte delen av hjernen, og her er ikke nerveceller og nettverk godt utbygd før voksen alder. For jenter utvikles tenkehjernen tidligere enn hos gutter (ca. 18 år for jenter og 25 år for gutter) (Ibid.). Unges evne til å tenke fornuftig, rasjonelt og veloverveid i pubertetsalderen er derfor begrenset. Dersom voksne ikke er bevisst på denne modningen, og stiller forventninger til de unge som de ikke kan innfri, kan det ende i konflikt. I pubertetsalderen er unge derfor sårbare for voksnes misnøye, og mye kritikk kan føles smertefullt. Anne tenker det ikke er rart at Åge trekker seg mye tilbake. Han er på kant med de voksne både hjemme og på skolen.

Andre samtale mellom Åge og sosiallærer

Anne fortsetter samtalen med Åge neste dag. Litt ute i samtalen forteller hun eventyret *Den lille røde høna*. Han lytter uten å si noe, og det blir også stille etterpå, men en god stillhet. Etter en stund forteller Åge at det ikke er det at han ikke vil hjelpe til hjemme. Åge forteller:

Vi har alltid gjort oppgavene sammen hjemme hos oss, men før jul så orket jeg bare ikke. Jeg opplevde at alt var så rigid. Støvsuge på torsdag etter middag, ta av senga på fredag. Og om jeg var litt sein, så vanket det bare kjeft. Dess tregere jeg var, desto mer stresset og masete ble foreldrene mine. De forstår jo ingenting! Jeg opplever også at de straffer meg med å holde unna goder, akkurat som høna i eventyret. Når de lager kos, utelukker de meg, fordi de mener at jeg ikke har bidratt. Slikt blir det dårlig stemning av. Jeg har ikke lyst til å høre om alt jeg gjør feil, og jeg vil bare trekke meg tilbake på rommet mitt. Alt er bare så trist.

Anne gjentar hovedtrekkene i det han sier, og spør om hun har forstått det riktig (Gamst, 2017). Åge nikker. Hun spør også om han har noe mer å si om akkurat dette (ibid.). Det er stille lenge, og Anne ser at Åge tenker seg om. Det kommer en tåre til syne i øyekroken hans. Den renner sakte nedover kinnet. Han tørker den vekk og sier med gråtkvalt stemme. «Jeg tror ikke de er glad i meg lenger, og det gjør vondt». Anne gjentar «Du tror ikke at foreldrene dine er glad i deg lenger?». Åge nikker og for-

«Det er all kjeftingen hjemme som sliter meg ut. Jeg blir ukonsentrert på skolen av det ...».

teller om hvor mislykket han føler seg hjemme, og hvordan alle tankene hans kretser om det på skolen. Han forteller at det er derfor han tar på seg en maske og spiller klovn – fordi han ikke vil at noen skal se hvordan han egentlig har det. Anne takker Åge for en god samtale, og sier at hun kan forstå grunnen til at han har det så vanskelig nå.

Etterpå snakker Anne mer med Åge om puberteten, ombygging av hjernen og det å både plutselig bli fort voksen og være barn samtidig. Hun forklarer at omgivelsenes forventninger da fort kan krasje litt med hans egen opplevelse av seg selv. Da er det naturlig at han føler at han ikke har helt kontroll på følelsene sine, og at de da kan fyre fort og veldig sterkt. Anne viser Åge hvordan dette foregår ved å tegne et toleransevind (Braarud & Nordanger, 2017; Heide & Sylthe, 2019; Sylthe, 2021), og hun spør om han kan kjenne seg igjen i denne fremstillingen. Åge sier at dette gir mening for han. Etterpå spør Anne om hun kan dele det han har fortalt, med foreldrene på møtet hun skal ha med dem neste dag. Det syntes han er greit.

Til slutt i samtalen sier Anne at hun lurte på om han trekker seg tilbake fra klassekameratene også. Åge sukker og nikker bekreftende. «Det er all kjeftingen hjemme som sliter meg ut. Jeg blir ukonsentrert på skolen av det, og alt blir bare rot og tull. De voksne kjefter på meg på skolen også». Åge er tydelig oppgitt og veldig lei seg, selv om Anne nå også kan spore en anelse av håp om en mulig bedring av situasjonen.

Tredje møte mellom foreldre og sosiallærer

Til avtalt tid dagen etter setter Hanne og Paul seg i hver sin ende av sofaen på Annes kontor. Hun begynner samtalen med å utforske arbeidsfordelingen hjemme. Hanne forteller at Paul motvillig er med på arbeidsdeling, men at de ofte krangler om hvem som skal gjøre hva. Hanne vil så gjerne at Paul skal gjøre en innsats på eget initiativ, og med mer engasjement. Hun påpeker at det vil gjøre det enklere å få Åge med også. Slik det er nå, er Paul en dårlig rollemodell for sin sønn. Hun forteller at arbeidsfordeling har vært et gjentakende tema jenn

om ekteskapet, og at hun mener at Paul saboterer avtalene de gjør. «I Pauls oppvekst var det moren som gjorde alt husarbeidet, og jeg mistenker at han egentlig ønsker å ha et slikt liv som faren hans hadde», sier Hanne. Paul nikker og sier at det nok kanskje er slik, men at han likevel prøver å gjøre det de er enig om, så godt han kan. Det er bare det at han ikke prioriterer husarbeidet like mye. Hanne sier at hun syntes det er utfordrende at de to ikke kan bli enige, og at hun sliter med tilliten til han når han saboterer avtaler. Det blir stille i rommet en lang stund.

«Det høres ut som dere begge har fått noe å tenke på», sier Anne. Så forteller hun også dem eventyret om *Den lille røde høna*. Vi må skyte inn her at det ikke vil passe ovenfor alle foreldre (og kanskje ikke for alle ungdommer heller) å benytte et eventyr. Noen foreldre kan kanskje føle seg støtt og at man infantiliserer dem og ikke anser dem som likeverdige samarbeidspartnere – at det å fortelle eventyr er for barn. Likevel har begge vi forfatterne benyttet eventyr med hell selv, og også rådet andre lærere og sosiallærere å gjøre det overfor både elever, foreldre og andre. Hvis man har opparbeidet seg tillit hos foreldrene, slik vi tenker at Anne i denne historien har, så kan eventyr gi den nødvendige distansen til eget liv og egen posisjon i familiekonflikten til at de får en ny innsikt. Det å være lærer og kanskje særlig sosiallærer eller spesialpedagog gjør at man noen ganger beveger seg på kanten av det som mange mener bør være skolens mandat. I mer fastlåste og alvorlige saker enn den vi presenterer her, bør man henvise videre, for eksempel til et familierådgivningskontor eller andre instanser. Dette er imidlertid ikke et debatt-tema som vi vil gå videre med her. Det har å gjøre med det faglige nettverket og kompetansen som må være tilgjengelig både internt på skolen og eksternt for å kunne gripe tidlig inn for å snu en negativ spiral.

Men tilbake til foreldresamtalen med foreldrene til Åge og eventyrfortellingen – som nå er avsluttet. Etterpå sitter begge foreldrene tause før Paul sier at han nok er som de dyrene som helst ikke vil bidra til særlig annet enn å nyte frukten av en annens arbeid. Anne tar opp tråden fra deres aller første samtale der Åge var med.

Anne spør foreldrene om hva de tenker om hvordan de presenterer Åge. Foreldrene ser på hverandre og er tause. Anne forteller hva Åge har sagt om hvordan han opplever samspillet i hjemmet, og om hvor negativt han føler at han blir speilet (Heide & Sylthe, 2019). Hun forsøker også å få foreldrene til å forstå at den litt anstrengte måten de samhandler på, også smitter over på Åge. Så snakker hun også litt om puberteten og det Åge går igjennom. Det blir enda tausere i rommet.

Anne forteller også foreldrene om Anne-Louise Kirkengens forskning på hvordan det å stadig bli hakket på oppleves som krenkelser som kan gi uhelse (Kirkengen & Næss, 2015). Hanne sier at hun skammer seg over å være en så lite forståelsesfull mor. Paul innrømmer at han nok overfører sine negative holdninger til Åge. De to foreldrene er enige om at dette ikke ser bra ut, og at de to må ta en alvorlig prat sammen.

Fjerde samtale – samarbeid og fellesskap

Uka etter er foreldrene tilbake. De har tatt med Åge, og Anne møter en blidere og mer åpen gutt. Han forteller: «Jeg har fritak fra faste tidspunkt for husarbeid, og oppgavene er mye færre. Pappa spiller på nettet mot meg en dag i uka, og vi har det fint sammen med god mat på lørdager, akkurat som før». Åge smiler bredt, og foreldrene nikker. «Vi har nok vært utrolig barnslige», samstemmer foreldrene.

Anne spør Åge hvordan det er på skolen nå. Han sier at han har mer energi til å delta både faglig og sosialt nå som det går bedre hjemme, og han tuller mye mindre i timene. «Det har jeg tenkt å slutte med helt. Det er jo ikke slik jeg vil være!»

Hanne forteller om gode samtaler med Paul. De er enige om å være rausere med hverandre, ikke veie alt på gullvekt, men ta sin del av oppgavene i hjemmet. «Vi har en fantastisk gutt som vi har holdt på å ødelegge med ansvar og misnøye. Vi er glade for at du fikk åpnet øynene våre før det var for sent. Vi er jo veldig glad i hverandre, og denne krigingen om millimeterrettferdighet har vært helt tåpelig». De forteller at de har brukt helga til å rydde opp, og de er enige om at de nå skal satse

på hygge og glede heller enn misnøye. De har også bedt Åge om unnskyldning, og de sier at de nå føler at de har fått den gode gutten sin er tilbake. «Tenk at vi nesten fremstilte han som kriminell!» Paul forteller at de nå er blitt enige om å ha husråd hver uke og ta temperaturen på om de har det bra. Og når en av dem fant på et prosjekt å jobbe med, slik en viss rød høne gjorde, så skulle alle støtte opp om det og nyte frukten sammen etterpå. Hanne sa: «Vi skal kort og godt samarbeide for å få et bedre fellesskap og gjerne være heiagjeng for hverandre». Anne ser på de tre som sitter så fornøyde i sofaen, og kjenner at hun også smiler. Foreldrene forteller at de ser en blid gutt gå på skolen, og at han forteller mer fra skolen nå som klimaet hjemme er bedre.

Femte og siste samtale – å snakke fra hjertet

Hanne og Paul møter på Annes kontor til en siste samtale. Hun spør hva de ønsker å ha som tema, og de forteller at de ønsker å sette søkelyset på hvordan de kan sikre seg felles forståelse. I tillegg vil de gjerne vite litt mer om pubertetens utfordringer. «Slik at vi ikke utsetter Åge for utilbørlig press», legger de til.

Metaforen å *snakke fra hjertet* handler om å snakke ut fra seg selv, ditt ståsted og det du har på hjertet. Det er en kunst å skape et klima i en samtale som gjør at selv om det er vanskelige temaer å snakke om, blir det tatt opp uten fordømmelse og moralsk pekefinger. Stadige «hodestyrte» analyser og rasjonell argumentasjon gjør at samtalen fort havner i grøfta, og du og den/de du samtaler med, ender i skyttergraver. Å snakke ut fra hjertet handler derfor mye om å gi ærlige og tydelige jeg-budskap, altså fortelle hvordan det som skjer, oppleves ut fra deg selv og påvirker deg (Heide og Sylthe, 2017a, 2017b).

Det å ramme inn samtalen og si «Det er denne eningen jeg vil snakke med deg om», og så holde seg til saken hjelper også. Her gjelder det også å kunne mentalisere (Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Det betyr i praksis «å se» seg selv *utenfra* og samtalepartneren *innenfra*. Da må man forberede seg på vanskelige samtaler ved å gå gjennom dem i tankene og tenke på hvordan budskapet blir mottatt og forstått av den andre. I forberedelsesfasen

kan du luke ut ord og uttrykk som du vet er provoserende, og erstatte dem med nøytrale begreper.

Når en snakker fra hjertet, gjelder det også å ha kontroll over egne følelser og ikke la dem komme i veien i samtalen. Slik sett er konflikten både i hønens annerledesfamilie i eventyret og Åges kjernefamilie eksempler på hvordan det ikke skal gjøres. Når fordømmelse og stress får råde over velvilje, kan det føre galt av sted. Det å møte hverandre med tillit og et ønske om å gjøre hverandre vel er et godt utgangspunkt (Heide & Sylthe, 2017a, 2017b).

Forståelse versus konflikt

Noen gode råd i møte med pubertetens utfordringer har vi funnet på nettsiden til *Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging* (RVTS, 2015).

1. Å forsøke å skape endring ved å fordømme uheldig atferd og dårlige veivalg kan ha begrenset effekt.
2. Det å påpeke feil og mangler vil ikke føre til bedre planleggingsevne eller økt impuls kontroll.
3. Det er hensiktsmessig å drive veiledning på en forståelsesfull måte der hensikten er å roe ned følelsessystemet og skape rom for dialog og refleksjon om alternative løsninger.
4. Ved å støtte og skape struktur og oversikt kan voksne fungere som «frontallappstøtte» for den unge. Slik kan vi som voksne hjelpere skape endring og bistå med å ta kloke veivalg.
5. Dersom den unge er i affekt, kan voksne hjelpe til med å utsette viktige valg eller vente med å ta avgjørelser. Dermed forsterker vi den unges egen konsekvenstenkning.

Punktene viser en støttende tenkemåte for unge «under ombygging». Å påpeke feil og mangler har begrenset effekt. Det som skaper endring, er å snakke ut fra eget hjerte og jobbe med forståelse.

Følelser og fornuft

Hanne og Paul sine utfordringer med uenighet om arbeidsfordelingen hjemme hadde altså en smitteeffekt på forholdet til barnet deres. Åge ble deres felles huggestabbe og speilbilde på dårlig klima i parforholdet. De tok altså ut sin uforløste konflikt på en uskyldig tredjepart. Å være huggestabbe kan på sikt både gi nedstemthet og depresjon, og Åge var i krise da foreldrene og han kom til samtale. Det viste seg at det ikke skulle så mye til for å gjenopprette balanse i familieforholdet. Hjernen vår er nå engang slik at det vi først begynner å legge merke til og kommentere som negative ting, fort kan bli en sannhet og et mønster som forsterkes ved gjentakelse. Er det flere som «ser» det samme, blir mønsteret enda sterkere (Heide & Sylthe, 2019).

Da foreldrene ble gjort oppmerksom på hvor mislykket Åge følte seg, tok på et vis fornuften over for følelsene. Foreldrerollen er en rolle som innebærer at vi som voksne skal være både «større, sterkere og klokere» enn barnet vi har ansvaret for (ibid.). Det var denne rollen som hadde havarent i den lille «borgerkrigen» mellom moren og faren – og dermed gikk det ut over Åge. Foreldrene hadde nå blitt mer oppmerksom på hvor vanskelig dette hadde vært for Åge, og hva de hadde utsatt han for av følelsesmessige utfordringer. Derfor var de nå motivert for å forsøke å løse situasjonen og hjelpe barnet sitt. I denne siste samtalen med Anne sa faren hans at «Akkurat nå er det som vi har flyttet krigen vår til nøytral grunn. Før var vi mer opptatt av å vinne «krigen» enn å være oppdragere for det kjæreste vi har, nemlig Åge». Begge to bebreidet seg selv for det de har utsatt tenåringsen sin for.

Anne dreide så samtalen inn på tilgivelse og kraften i det å be om unnskyldning. Hun sier «Jeg tror Åge også har lært mye av det som har skjedd. Han ser nå at dere bryr dere om han, og at dere har hans beste i tankene. Han er en raus gutt som dere har fått tilgivelse fra. Nå er det fint at dere setter søkelys på hvordan dere ikke skal havne i samme mønster en gang til». Anne formidlet til foreldrene at hun nå opplevde at de sammen var på vei mot et bedre klima i familien, og at den ukentlige temperaturløstingen sikkert kom til å fungere godt. Hun ga dem

Ved at både ungdommene og foreldrene har felles forståelse for hva som skjer i puberteten, kan mange konflikter unngås.

også det rådet at de burde se etter små muligheter til å glede hverandre i en krevende hverdag. Begge foreldrene nikket og smilte til hverandre.

Følelser og fornuft er styrt av hvert sitt system i hjernen. Følelsene utfolder seg og «lever sitt liv» i det limbiske systemet, mens fornuften er knyttet til logisk tenkning. Disse to systemene snakker ikke nødvendigvis med hverandre selv om man er kommet over puberteten og er blitt voksen (Heide & Sylthe, 2019; Sylthe, 2021). Det vil alltid være blinde flekker (jf. Joharis vindu) der vi ikke ser oss selv og andre ikke ser oss. Det er ofte disse blinde flekkene som gjør at det skapes konflikter mellom partnere. Det er mulig å jobbe med både egne følelsesuttrykk og forholdet til hverandre i familien for at familien nettopp skal bli et sted der alle trives og kan vokse.

For Åge ble det en lykkelig utgang på konflikten mellom foreldrene. Familien er nå samlet om arbeidsoppgavene hjemme, og de samarbeider om å få dem gjort. De har skaffet seg en tegning av den lille røde høna som sitter og spiser brød sammen med kyllingene sine, mens grisen, anden og katta sitter bak og ser på. Bildet henger nå på kjøkkenet, og det skal minne dem på at slik vil de ikke ha det i sin familie. «Vi vil virkelig være en familie som er hverandres heilagjeng», ler Hanne, «for ingen av oss ønsker oss vel en så dysfunksjonell familie som i eventyret *Den røde høna*, der samarbeid er så fraværende at det bare bidrar til egoisme».

Hvordan tematisere puberteten?

Som sosiallærer ønsker Anne at skolen klassevis setter temaet *pubertet* opp som et felles møte med foreldre og ungdommer. Det at foreldre og ungdommer får en felles start på å snakke om pubertetens utfordringer med en forelesning av helsesøster om hva som skjer i denne perioden, rent fysiologisk, kan være et godt utgangspunkt for videre arbeid. Etter felles forelesning kan ungdommene samles med kontaktlærer, sosiallærer og/eller noen fra PPT og ha diskusjon i små grupper, slik at alle kan komme til orde.

Foreldrene skal også ha fagpersoner med seg, der man legger vekt på hvordan de som foreldre enkelt-

vis og som gruppe kan hjelpe ungdommene gjennom puberteten. Her kan betydningen av å snakke ut fra hjertet understrekes, det vil si å appellere til at både elever og foreldre lærer å snakke ut fra seg selv og sine følelser, mer enn å slå hverandre i hodet i endeløs argumentasjon fra skyttergraver.

Voksne hjemme og på skolen sitter i en maktposisjon og vil fort «vinne» ordkriger med unge i puberteten. Maktbruk over tid kan medføre at den det utøves makt overfor, til slutt gir helt opp. Avissidene er fulle av eksempler på unge som gir opp etter for sterkt press på seg for lenge. Ved at både ungdommene og foreldrene har felles forståelse for hva som skjer i puberteten, kan mange konflikter unngås. Som forelder kan alle kjenne på irritasjon over å komme hjem til høy musikk, et kjøkken i kaos og yttergangen fylt med klær, sko og sekker. Da gjelder det å overvinne sin egen irritasjon, og et smart tips kan være å kjefta ned i utslagsvasken på kjøkkenet for å roe ned en overopphetet følelseshjerne. Når «systemet» får roet seg litt ned før ungdommene ropes ned til middag, kan dialogen om betydningen av å rydde etter seg bli konstruktiv. Og kanskje var også det avtalt på forhånd? Et annet tips kan også være å ha «trygghetssirkelens mantra» – større enn, sterkere enn og klokere enn barnet – langt fremme i pannen (Powell, Cooper, Hoffman, & Marvin, 2015). Det kan hjelpe godt på i en litt opphetet situasjon.

Elevenes reaksjoner på at noe er galt hjemme, kan ofte vise seg som negativ atferd på skolen. Å ha lærere med gode relasjoner til elevene sine vil være det beste sikkerhetsnettet for elevene. Da vil endrede roller i skolen, som Åges klovnerrolle og tilbaketrekking fra de andre elevene, bli oppdaget fort, og skolen får satt inn tiltak raskt. At skoler har relasjonsbygging som overordnet mål, vil derfor være en trygghet for foreldre for at deres barn blir sett og forstått, også når det butter imot hjemme (Heide & Nicolaisen, 2018). Ungdom opplever imidlertid ofte at det er mer oppmerksomhet i skolen på læringsmål og karakterer enn på relasjoner og opplevelser (Heide & Nicolaisen, 2019). Ved å ha etablert en felles plattform for samtale om disse tingene på et foreldremøte vil det også være lettere å ta kontakt når noen uroer seg.

Avsluttende refleksjon

I skolens formålsparagraf er det presisert at skolen *sammen* med foreldrene skal oppdra elevene til gode samfunnsborgere (KD, 2018). I dette ligger en forventning om skolens ansvar for samarbeidet. Derfor burde kanskje agendaen for foreldremøter og i samarbeidsorgan på skolen handle mer om hvordan man kan oppfylle formålsparagrafen i skolen, og hvordan samarbeidet kan organiseres for at det skal fungere?

Eventyret om *Den lille røde høna* kan også være en innfallsport til å snakke om fellesoppgaver i klassen. Oppgaveteksten for en eventuell gruppeoppgave kan være: Hvordan jobber vi sammen mot et felles mål? Eller: Hvordan kan alle ansvarliggjøres til å bidra? Vi to forfatterne i denne artikkelen har gode erfaringer med å bruke eventyr og fortellinger for å skape en annen type refleksjon inn i ulike samtaler. Eventyr blir det lille skrittet til siden som gjør at elever og andre kan se en sak fra flere vinkler, nettopp fordi det handler om fiktive skikkelser i en eventyrsetting. Det gir litt avstand samtidig som det er gjenkjennelig.



Margrethe Sylthe er utdannet fagpedagog, spesialpedagog (hovedfag) og relasjonsterapeut. Hun har yrkeserfaring fra undervisning og som spesialpedagogisk rådgiver. Faglig interesseområde er relasjons(spesial)pedagogikk med vekt på relasjonell nevrobiologi.



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

REFERANSER

- BARNEKONVENSJONEN** (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Vedtatt den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991. Hentet 08.01.2021 fra: <https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/>
- DEN LILLE RØDE HØNA**, hentet 10.04.2021 fra: <http://www.fantasi-fantasten.no/index.php?news&nid=35>
- GAMST, K.M.T.** (2017). *Profesjonelle barnesamtaler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HEIDE, B. & NICOLAISEN, R.** (2018). Relasjonens betydning i skolen. *Fosterhjemskontakt*, nr. 3, s. 2–9.
- HEIDE, B. & NICOLAISEN, R.** (2019). Karakterjag på kompetansemålskolen. *Spesialpedagogikk*, 84(4), s. 20–28.
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2017a). Å danse i kommunikasjon. *Spesialpedagogikk*, 82(4), s. 4–11.
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2017b). Lille speil på veggen der ... *Spesialpedagogikk*, 82(6), s. 4–9. Hentet 10.04.2021 fra: <https://www.fantasi-fantasten.no/index.php?news&nid=35>
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2019). Fortell meg hvem du omgås ... *Psykologi i kommunen*, nr. 2, s. 47–59.
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2020). Hvordan kan Barnekonvensjonen anvendes i arbeidet med sakkyndig vurdering? I: S. Hillesøy, E.M. Killi & A.-E. Kristoffersen, *Fellesskap i lek og læring Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv* (s. 80–90). Statped antologi.
- KIRKENG, A.L. & NÆSS, A.B.** (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2018). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (opplæringslova). Hentet 08.01.2021 fra: [LOV-2018-06-22-85](https://lovdata.no/dokument/LSTV/lov/2018-06-22-85)
- NORDANGER D.Ø. & BRAARUD, H.C.** (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- POWELL, B. COOPER, G., HOFFMAN, K. & MARVIN, B.** (2015). *Trygghetssirkelen – en tilknytningsbasert intervensjon – om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barn-forhold*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- RVTS** (2015). *Ungdomstiden: «Hjerne under ombygging»*. Hentet 11.04.2021 fra: <https://utveier.no/hvorfor-ble-det-akkurat-ham/ungdomstiden-hjerne-under-ombygging/>
- RINGEREIDE, K. & THORKILDSEN, S.L.** (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: Pedlex.
- SKÅRDERUD, F. & SOMMERFELDT, B.** (2013). *Miljøterapiboken – Mentalisering som holdning og handling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SYLTHE, M.** (2021). Når pedagogikk skaper utenforskap. *Spesialpedagogikk*, 86(2), s. 10–19.



Nyhet!

Aftenposten Junior skole – gjør barn i Norge til bedre lesere

Mange lærere har allerede sett verdien av å bruke tekster fra Aftenposten Junior i undervisningen. Nå gjør vi det enda enklere å ta i bruk Aftenposten Juniors prisbelønnede journalistikk i klasserommet, ved å lansere et helt eget skoleverktøy.

Aftenposten Junior skole er tilpasset fagfornyelsen, med innhold som kan sorteres etter fag, tverrfaglige temaer og kompetansemål. Bruk vårt innhold til å lage undervisningsopplegg som engasjerer elevene, også de som strever med lesing.

Les mer på juniorskole.no



Tilbudet varer til og med 30. september.
Prøv gratis og uforpliktende frem til da.

Aftenposten
JUNIOR
SKOLE



FOR SK NING 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.

Fungerer spesialklasse og lærarassistent som hjelpetiltak for sårbar ungdom?

Samandrag

Denne studien har i 20 år følgt ungdom som har somatiske, psykiske eller sosiale vanskar, og som byrja på vidaregåande med særskilt tilrettelagd opplæring. Mindre enn 15 prosent har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse til normert tid. Men sist i 20-årsalderen har over halvparten slik kompetanse, og midt i 30-årsalderen har vel ein femtedel fullført eller kome i gang med fag på universitets- og høgskulenivå. Analysen indikerer at pedagogiske hjelpetiltak som spesialklasse eller lærarassistent ikkje er til god hjelp for funksjonshemma ungdom som treng utdanning for å få ei vellykka tilpassing i voksenlivet. Desse hjelpetiltaka, som ofte medfører stigmatisering, bør derfor revurderast.

Summary

Do special classes and teaching assistants function as support measures for vulnerable young people?

For 20 years, this study has followed young people with somatic, mental or social difficulties who started in upper secondary school with specially adapted education. Studies with such a long time span are very rare, especially in the case of people with disabilities. Less than 15% of the students have completed on time. However, in their late 20s, more than half have vocational or study qualifications. And in the middle of their 30s, about a fifth have completed or are in the process of completing subjects at university and college level. The analysis shows that pedagogical measures such as special classes and teaching assistants do not seem to help young people with disabilities to receive an education that improves the chances of successful adaptation in adulthood. The fact that special classes and teaching assistants do not give positive results is a paradox that means that these measures should be re-evaluated. Maybe most of the extra help should be given in ordinary classes. Then one can avoid the stigma that such help measures often entail.

Nøkkelord

SÅRBAR UNGDOM

SÆRSKILT TILRETTELAGD OPPLÆRING

STUDIE- ELLER YRKESKOMPETANSE

LENGDESNITTSSTUDIE

JON OLAV MYKLEBUST, dr.polit., professor emeritus.

Høgskulen i Volda.

Innleiing

Vidaregåande opplæring er sjølvsagt for norsk ungdom. Når nesten alle som går ut av ungdomsskolen om våren, er å finne på vidaregåande hausten etter, vil det seie at ein også har fått med unge som tidlegare i liten grad fekk slik opplæring. Dette gjeld mellom anna elevar som etter sakkunnig vurdering har rett til særskild tilrettelegging, og dei blir derfor ofte kalla særvilkårselevar. Desse elevane kan ha ulike typar problem, både somatiske, psykiske og sosiale, og på grunn av dette har dei under skulegangen fått ei rekkje pedagogiske hjelpetiltak. Problemstillinga i denne artikkelen er korleis hjelpetiltaka lærarassistent og spesialklasse fungerer når det gjeld å oppnå utdanningskompetanse – både frå vidaregåande og høgre utdanning.

Først i artikkelen kjem ein presentasjon av den teoretiske tilnærminga, ei ramme basert på teoriar om livsløp og sosiale overgangar som gir oss forståing av ungdommane si vandring gjennom utdanningssystemet. Den neste delen gjer greie for metodetilnærminga med longitudinelle data frå eit prosjekt som har vart i meir enn 20 år. Gjennom analysen av slike data blir det så dokumentert kva som gir desse ungdommane kompetanse frå vidaregåande. Deretter blir søkjelyset retta mot den høgre utdanninga dei har byrja på, og kva for faktorar som medverkar til fullføring, heilt eller delvis, av slik utdanning. Til slutt blir mønstera som er påviste i analysane, diskuterte opp mot problemstillinga og relevant litteratur.

Teoretisk tilnærming

Livsløpsperspektivet er fruktbart når vi skal analysere dei banene individ og kohortar følger gjennom varierende geografiske miljø og skiftande historiske kontekstar. Livsløpet går føre seg ikkje berre i det lange løp, men også i det korte, og då er *overgang* det mest nyttige omgrepet. Ein overgang er eit markant og meir eller mindre varig

omskifte som er påverka av sosiale normer og forventningar. Eksempel på overgangar kan vere utflytting frå foreldreheimen, oppflytting til høgre kursnivå, overgang til ny utdanning eller inngang til vaksenliv med arbeid eller vidare utdanning. I utdannings sosiologisk forskning om opplæring er overgangsomgrepet særleg nyttig, fordi vanskane, for eksempel når det gjeld læring og trivsel, ofte kjem til syne ved sviktande normert oppflytting til høgre nivå. Problema for særvilkårselevane viser seg ofte ved at dei ikkje maktar å gå i takt med jamaldringane.

Typisk for utdanningsløpet er at det er kjeda saman i ein serie overgangar. Det gjeld såleis utgang av ungdomsskule og start i vidaregåande opplæring. Men det kan også vere snakk om utdanningsavbrot og overgang til arbeid eller lediggang. Desse overgangane kan vere motiverte ut frå utstøyttingsfaktorar i skulemiljøet eller ut frå meir attraktiv tilpassing utanfor skulen. Ofte kan det også vere ei blanding av slike dyttefaktorar (*push*) og lokkefaktorar (*pull*) som avgjer om eleven bryt av utdanninga permanent eller mellombels (jf. Entwisle mfl., 2004).

Overgangar skjer ikkje i sosiale tomrom. I utdanningsløpet møter elevane aktørar som fungerer som portvakter i overgangssituasjonen (Behrens & Rabe-Kleberg, 1992). At lærarane er spesielt viktige, blir framheva av Cuconato & Walther (2015, s. 288): «Teachers are institutionally appointed to exercise the power of assessment, diagnosis, and differentiated streaming, and are deeply involved in influencing the progression of students through education and this qualifies them for the role of gate keepers.» Solvang (1994, s. 272) er ein av dei som har nytta denne tilnærminga, men han bruker omgrepet «statuspassasje» i staden for «overgang». Når ein skal avgjere om ein elev skal flyttast opp eller ikkje, blir lærarane passasjeagentar. Somme av dei fungerer som passasjehjelp, medan andre i uheldige tilfelle heller kan vere passasjehinder.

Portvaktomgrepet indikerer at livsløpet ikkje er noko sololøp, men at det er innvove i omliggjande struktur, der mange andre aktørar kan spele avgjerande roller. Det er dette forholdet livsløpsprinsippet om samanknytte

liv – *linked lives* – skal minne oss om (jf. Elder & Giele 2009). Sentrale personar i nettverket eller veven rundt særvilkårselevane vil oftast vere foreldra, men sysken og besteforeldre er også viktige. Det same gjeld medelevar, lærarar, lærarassistentar og venner i grannelaget.

I studien vår – som blir nærare presentert seinare i metodedelen – er det tre typar utdanningsovergangar som er studerte: avhopp frå vidaregåande opplæring, opprykk frå det eine kursnivået til det andre og utgang frå vidaregåande, med eller utan formell kompetanse. Vi har også følgd det vidare livsløpet heilt fram til midten av 30-årsalderen. Dette livsløpet er det summerte resultatet av individuelle hendingar og handlingar som blant anna gir utslag på vandringane gjennom vidaregåande opplæring og utdanningsresultatet i seinare vaksenliv. Desse overgangane er ikkje isolerte hendingar, derimot er dei innvovne i det totale livsløpet til individet. Dermed blir livsløp eit sentralt omgrep. Då er det ikkje likegyldig korleis dette omgrepet blir forstått av dei som forskar på liv og samfunn. Og denne forståinga endra seg monaleg i åra rundt tusenårsskiftet, karakterisert gjennom metaforar som bane, spor, bru, rute, stig, segltur eller seglas (Evans & Furlong, 1997; Rudd, 1997). Desse språkbileta har noko ulik valør og kan derfor brukast til å nyansere analysen. Om forskaren konsekvent nyttar nemninga «bane» eller «spor», formidlar dette eit inntrykk av at strukturen har avgjerande styring over livsløpet til individet. Er «segltur» nemninga, blir inntrykket fort at aktøren har handa på roret og såleis kan velje ny kurs om farvatnet blir ureint. Denne siste nemninga signaliserer ei oppfatning av at folk «navigerer» gjennom livsløpet, og dermed opnar ein meir for å vektleggje handlingsevna til aktøren heller enn den strukturelle dominansen.

Det er ulike vegar eller løyper frå ungdomsskulen til vidaregåande opplæring. Somme elevar har brukt lengre tid enn andre i grunnskulen, medan andre legg inn ein pause før dei går over i vidaregåande opplæring. Ein del gjer faktisk begge delar. Forseinkingane og pausane kan også variere i lengd. Dei same variantane ser vi når vi følgjer særvilkårselevane gjennom åra i vidaregåande og i seinare vaksenliv. Dermed kan biletet bli ganske uryddig

om vi skal beskrive dei faktiske løypene i detalj. Nærare dokumentasjon om vegen gjennom vidaregåande for særvilkårselevane finn ein i Myklebust (1997, 1999), som er kapittel i to bøker som presenterer den omfattande forskinga omkring den nasjonale evalueringa av Reform 94. Med livsløpsteori som utgangspunkt har eg i desse arbeida analysert vandrainga gjennom vidaregåande opplæring for elevar som tok til på vidaregåande med særskilde opplæringsvilkår. Denne skiftande og samansette prosessen omfattar beine, normative løyper så vel som avstikkarar både horisontalt og vertikalt.

Samanfattande kan det seiast om den forskinga som innleiingsvis er diskutert, at det er nyttig med kunnskap om dei utdanningsløypene elevane har følgd. Då ser vi at fortida kastar både lys og skuggar. Det er ein tendens til at vellykka tilpassing på eit tidspunkt betrar utsiktene for seinare suksess. Og motsett kan nederлага lett hope seg opp om starten er skeiv. Men dette er berre tendensar, og slett ikkje lovmessig utvikling. Vanskar kan overvinnast, og tilbakeslag kan vendast til framgang. Det viser at det er plass for hjelpetiltak og individuell tilrettelegging, ikkje minst for elevar på særvilkår som på mange måtar startar bakerst i køen på si vandring i utdanningsløpet. Men då må desse hjelpetiltaka fungere slik at dei unge får den utdanningskompetansen som er så viktig for å få arbeid og inntekt. Analysane i denne artikkelen vil kaste lys over denne problemstillinga. Dataa byggjer på eit forskingsprosjekt som har følgd særvilkårselevar i 20 år etter starten på vidaregåande opplæring (jf. Myklebust mfl., 2016).

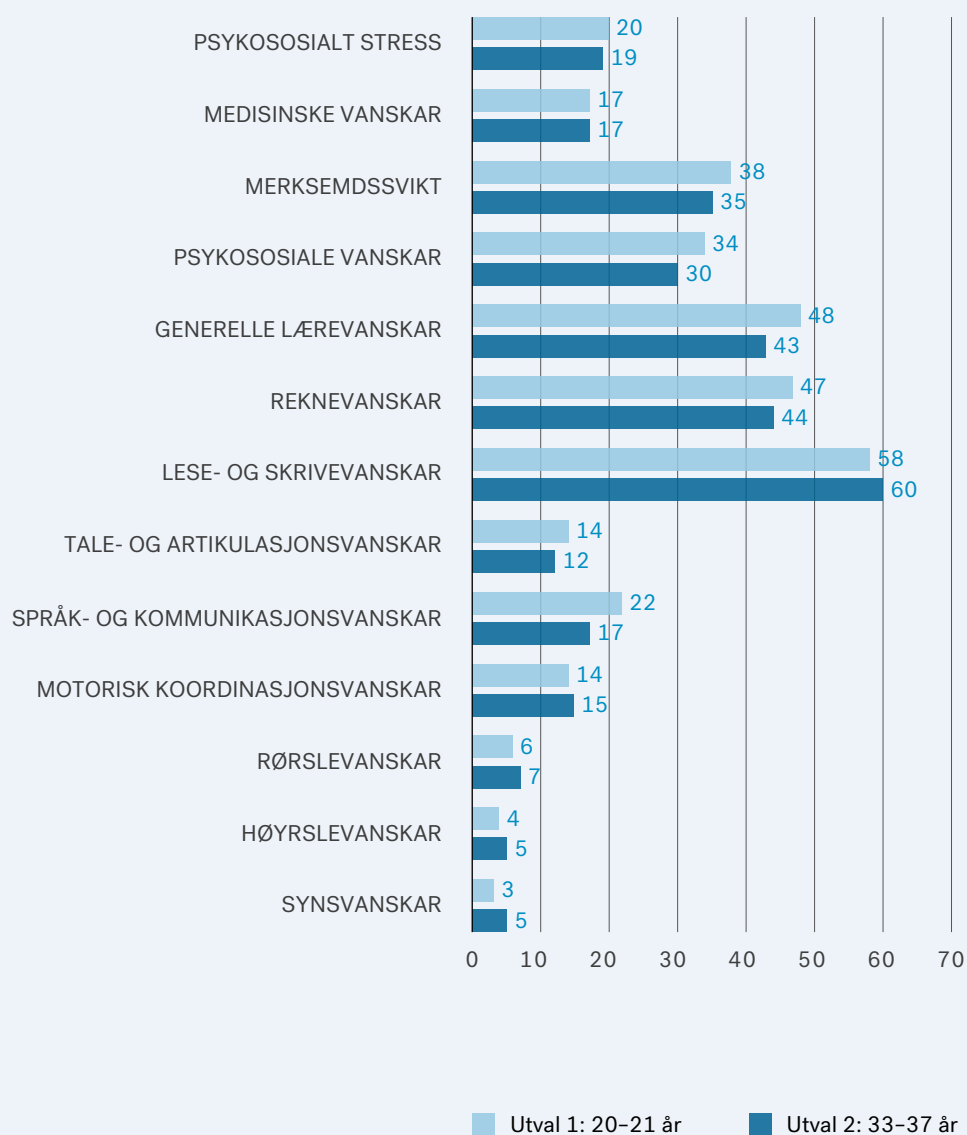
Metodisk tilnærming

Studiar av livsløpsbaner og overgangar krev eit longitudinelt opplegg. Slik forskning er kostbar, og det er nok ein av grunnane til at dei fleste lengdesnittstudiane om menneske med funksjonsvanskar og særlege behov dreier seg om små utval som er studerte over eit relativt avgrensa tidsspenn (Blossfeld, Schneider og Doll 2009). Men det finst unntak. Ved Høgskulen i Volda er det eit longitudinelt prosjekt – dei første åtte åra finansiert av departement og forskingsråd – som har følgd ungdom som midt

på 1990-talet tok til på vidaregåande opplæring med særskild tilrettelegging (jf. Myklebust mfl., 2016). Det opphavlege utvalet på 760 ungdommar utgjorde vel tredjedelen av dei rundt 2000 elevane som starta vidaregåande med særskild tilrettelagd opplæring i 1994 og 1995 i Møre og Romsdal, Nord-Trøndelag og Hedmark, pluss dei som tok til i 1995 i Finnmark, Rogaland og Oslo.

I 20 år har ein regelmessig samla inn data om desse unge menneska. Frå våren 1996 til våren 1999 fylte klassestyrarane ut spørjeskjema for kvar elev ein eller to gonger i året. Deretter var det fleire rundar med telefonintervju og spørjeskjema til dei unge. I 2007, då dei tidlegare elevane med særskild tilrettelegging var 28–29 år, fekk vi svar frå 373 av dei 633 unge menneska som den gongen var potensielt tilgjengelege. (Leiinga ved ein del av skulane som i starten hadde hatt listene med namn og identifikasjonsnummer, kunne eller ville ikkje skaffe fram namna på 118 elevar frå startutvalet. Dessutan var 9 døde).

I longitudinell forskning er det oftast fråfall i kvar ny innsamlingsrunde, og det kan føre til skeive utval. Dette problemet er likevel mindre om ein har oversyn over korleis skeivskapen i utvalet er. Slik kunnskap kan vi få med å samanlikne korleis utvala er samansette ved forskjellige tidspunkt. Då ser vi at fråfallet gjennom rundt 20 år ikkje endrar kjønnsfordelinga i det heile. På begge tidspunkta er det 61 prosent gutar og 39 prosent jenter. Delen med studieførebuande fag minkar i det same tidsrommet frå 12 prosent til 10 prosent, yrkesfag aukar frå 76 prosent til 78 prosent, medan delen med uspesifisert tilrettelegging er den same, det vil seie 12 prosent. I figur 1 er det ei samanlikning av 13 funksjonsvanskar (registrerte i alderen 16–17 år) i dei to utvala som er brukte i dei kvantitative analysane i denne artikkelen. Det første utvalet gjeld 760 tidlegare særvilkårselevar i alderen 20–21 år. Det andre utvalet omfattar 292 av dei same personane når dei er 33–37 år. Dette utvalet utgjer vel 78 prosent av dei som deltok i oppfølgingsundersøkinga i 2007, og som vi fekk løyve frå Datatilsynet til å følgje opp vidare med ny datainnsamling.

FIGUR 1 Registrerte funksjonsvanskar i alderen 16–17 år for utval 1 (N=760) og utval 2 (N=292).

Denne figuren gir eit greitt oversyn over funksjonsvanskane hos desse ungdommane. Her bør det nemnast at for dei fleste gjeld dette heller mindre vanskar, men ganske mange av dei har to eller fleire funksjonsproblem. Vi ser at respondentfråfallet i desse rundt 15 åra ikkje har ført til store endringar når det gjeld omfanget av forskjellige funksjonsvanskar. Dei viktigaste skilnadene er at utval 2 (trettiåringane) samanlikna med utval 1 (tjueåringane) har mindre innslag av menneske med språk- og kommunikasjonsvanskar, generelle lærevanskar og psykososiale problem. I tilknytning til figur 1 bør det også nemnast at det er summen av desse 13 vanskane som utgjer variabelen *funksjonsnivå* som er sentral i dei analysane som blir presenterte seinare i artikkelen.

Kva medverkar til vellykka opplæringsløp?

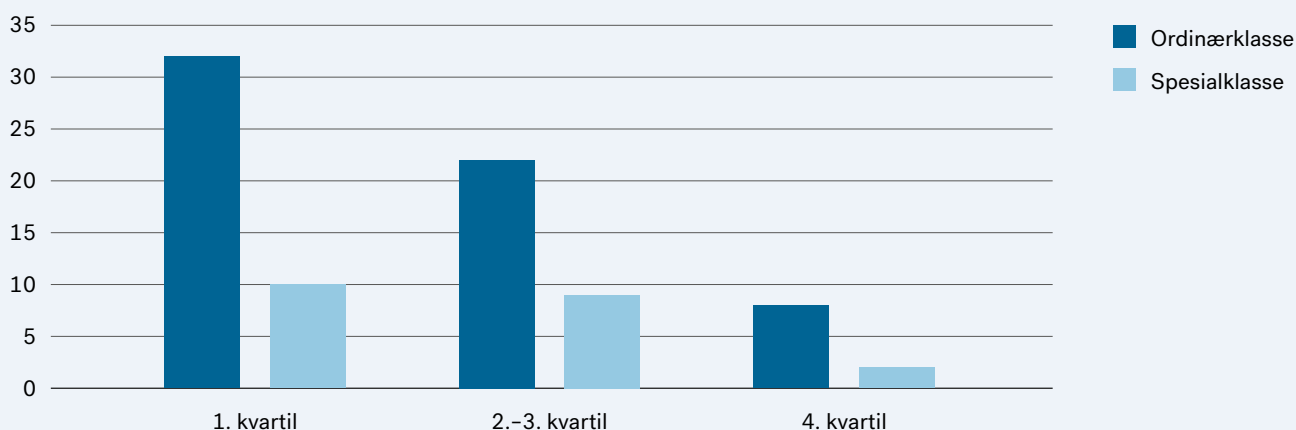
Då ungdommane i studien vår tok til på vidaregåande opplæring, byrja tre fjerdedelar av dei på yrkesfag, ein åttandedel gjekk på studieførebuande, og ein like stor del hadde uspesifisert tilrettelegging. Statistikken for elevkulla i Noreg frå den same perioden viser eit heilt anna mønster. Vel halvparten byrja på allmennfag og knapt halvparten på yrkesfag. I inntakskullet frå hausten 1994 hadde 68 prosent fullført med studie- eller yrkeskompetanse fem år seinare, 83 prosent av dei på studieførebuande og 50 prosent på yrkesfaglege linjer (SSB: Statistikkbanken, 09326). Og om lag på dette nivået vart fullføringsnivået liggjande for dei etterfølgjande kulla, ei klar forbetring jamført med situasjonen før innføringa av Reform 94 (Vogt, 2017, s. 106). Og dei aller siste åra er det ytterlegare forbetring. Seks år etter at dei tok til på vidaregåande i 2013, var det vel 78 prosent som hadde fullført, 87,5 prosent på studieførebuande og 67,5 prosent på yrkesfag (SSB, 2020).

Dette er ein fullføringsprosent som ligg langt over det særvilkårselevane oppnår. I studien vår, som altså gjeld inntakskulla i 1994 og 1995, er det fire til fem år etter oppstarten på vidaregåande totalt 14 prosent som har fullført med kompetanse. Det gjeld 23 prosent på studieførebuande, knapt 15 prosent på yrkesfag og vel 3 prosent blant dei som byrja utan spesifikk linjetilknytning.

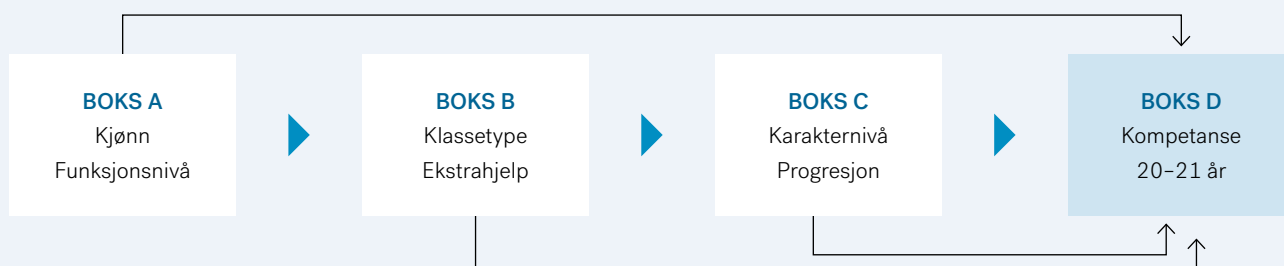
I framhaldet skal eg dokumentere kva faktorar som medverkar til at særvilkårselevane har utdanningssuksess fire til fem år etter starten på vidaregåande. Ein viktig variabel er klasstype, der ein kategori er dei elevane som har all undervisninga i *ordinærklasse*. Den andre kategorien er dei som går i 4-grupper og 8-grupper eller alternerer mellom desse og vanlege klasser. Her bruker vi nemninga *spesialklasse*. Viktig er det også om elevane i tillegg til vanleg lærarundervisning også har ekstrahjelp på skulen, det vere seg innanfor rammene av ordinærklasser eller spesialklasser. Her er eit viktig skilje mellom dei som har hjelp frå *lærarassistent*, og dei som ikkje har det.

Våre data viser at dei som har all tilrettelegging i ordinærklasser, oppnår yrkes- eller studiekompetanse i langt større grad enn dei som går i spesialklasser – knapt 24 prosent mot 7 prosent. Dei fleste vil nok seie at dette er som venta, sidan dei går ut frå at særvilkårselevar med små funksjonsvanskar går i ordinærklasser, medan dei med større vanskar går i spesialklasser. Men i vårt data-materiale gjeld dette berre i ein viss grad. I den 4. funksjonskvartilen (den fjerdedelen som er registrert med lågast funksjonsnivå) går 79 prosent av elevane i spesialklasser, i dei to midtkvartilane gjeld det 54 prosent, og i 1. kvartil dreier det seg om 43 prosent. Sjølv sagt er det slik at funksjonsnivået hos elevane har innverknad på utdanningsløpet. Blant elevane i 1. kvartil er det 22 prosent som har yrkes- eller studiekompetanse, i 2. og 3. kvartil gjeld dette 15 prosent, og i 4. kvartil berre knapt 4 prosent. Når dette er saka, er det mogleg å gjere ein analyse som minner om eit såkalla naturleg eksperiment eller kvasieksperiment (jf. Vogt, 1993, s. 150, s. 184). Ei slik tilnærming vart etterlyst alt for mange år sidan: «In methodological terms, we need more highly developed, substantial studies using quasi-experimental approaches to examine strengths, and relative impacts of a range of factors ...» (Lindsay, 2003, s. 10). I analysen vår kan vi samanlikne kompetansen til elevar med tilnærma likt funksjonsnivå, men som får undervisninga i ulike typar klasser.

FIGUR 2 Prosentdel som har yrkes- eller studiekompetanse i alderen 20–21 år fordelt etter funksjonsnivå og klasstype første året på vidaregåande. N = 760.



FIGUR 3 Tenkte samanhengar mellom seks uavhengige variablar og oppnådd kompetanse frå vidaregåande i alderen 20–21 år.



I figur 2 ser vi at for kvart funksjonsnivå er kompetanseutteljinga best for dei elevane som går i ordinærklasser, spesielt gjeld det for dei som er registrerte i den beste funksjonskvartilen. Men dette er ingen fullstendig analyse. Det er sjølvsagt fleire andre faktorar som verkar inn på om elevane får utdanningssuksess. Dette kan vi undersøkje ved hjelp av logistisk regresjon. Figur 3 viser den forklaringsmodellen som ligg til grunn for dei følgjande analysane.

I figur 3 illustrerer svarte piler direkte samanhengar mellom kompetanseutteljing og kvar av dei uavhengige variablane. Blå piler illustrerer korleis samspelet mellom

dei uavhengige variablane innverkar på kompetansen.

I den følgjande analysen har vi seks uavhengige variablar. Den første variabelen er *kjønn*, som alltid må vere med i slike analysar. Variabelen *funksjonsnivå* er her tredelt og skil mellom 1. kvartil (høgst), 2.–3. kvartil og 4. kvartil (lågast). (Sjå Myklebust mfl., 2016 om dei forskjellige indikatorane for funksjonsvanskar eller funksjonshindringar.) Den tredje variabelen er *klasstype* første året på vidaregåande, der ein skil mellom dei som har all tilrettelegging i ordinærklasse, og dei som er plasserte i spesialklasser eller har kombinerte ordningar (for eksempel alternerer mellom spesial- og ordinærklasser).

Variabelen *ekstrahjelp* differensierer mellom dei som har lærarassistent, og dei som ikkje har det. Den femte variabelen, *karakternivå*, skil mellom den tredjedelen som har dei høgste karakterane, og dei to tredjedelane som har dei lågaste karakterane eller ikkje har karakterar det første skuleåret på vidaregåande. Den sjette variabelen registrerer *progresjonen* på vidaregåande. Den eine kategorien her gjeld dei som er i rute midt i det andre skuleåret, medan den andre kategorien omfattar dei som har etterslep i utdanninga på det tidspunktet. Dette dreier seg om å vere i takt eller utakt med jamaldringane gjennom skuleløpet.

Den logistiske regresjonsanalysen omfattar dei 760 ungdommane som i dette prosjektet er følgde fram til 20–21-årsalderen. Her analyserer ein kva innverknad kvar uavhengig variabel har på kompetanseoppnåinga når det samstundes er kontrollert for effekten av dei andre uavhengige variablane som er med i modellen. Vi ser for det første at forklaringsmodellen passar betre for jenter enn for gutar. Nagelkerke-koeffisienten forklarar nesten tredjedelen av variasjonen blant jentene mot knapt femtedelen blant gutane. Analysen dokumenterer at i alderen 20–21 år har jentene oppnådd yrkes- eller studiekompetanse i noko mindre grad enn gutane. Vidare kjem det fram at den fjerdedelen av elevflokkene som er registrert med høgst funksjonsnivå, har fire gonger så høgt sannsyn for yrkes- eller studiekompetanse jamført med fjerdedelen med lågast funksjonsnivå. Elevane med middels funksjonsnivå (2. og 3. kvartil) har vel tre gonger så høgt sannsyn for å oppnå kompetanse. Funksjonsnivået har større effekt på kompetanseoppnåinga for gutane enn jentene. Analysen viser også at sjansen for kompetanseutteljing er mindre enn halvparten for dei som går spesialklasse jamført med dei som er i ordinærklasse. For gutane gir dette nøyaktig halvparten så stor sjanse, og for jentene mindre enn tredjedelen. Det syner seg også at andre ekstra hjelpetiltak fungerer relativt dårleg. Dei som har lærarassistent, oppnår faktisk ikkje noko betre kompetanse enn dei som ikkje har eit slikt pedagogisk hjelpetiltak. Og dette gjeld begge kjønn. Karakterane gir som venta utslag. Tredjedelen av elevane

TABELL 1 Logistisk regresjon. Korleis kompetanseoppnåing for jenter og gutar i alderen 20–21 år er influert av funksjonsnivå, klassetype, ekstra hjelpetiltak, karakternivå første året på vidaregåande og progresjon på vidaregåande.

	ALLE	GUTAR	JENTER
Gutar			
Jenter	0,7		
Registrert å høyre til funksjonsnivået for 4. kvartil			
Registrert å høyre til funksjonsnivået for 2. og 3. kvartil	3,3***	4,1***	2,3
Registrert å høyre til funksjonsnivået for 1. kvartil	4,0***	5,4***	2,4
Ordinærklasse det første året på vidaregåande			
Spesialklasse det første året på vidaregåande	0,4***	0,5**	0,3***
Har ikkje lærarassistent det første året på vidaregåande			
Har lærarassistent det første året på vidaregåande	0,9	1,1	0,8
Utan karakterar eller karaktersnitt inntil 2,5 (lågaste 2/3)			
Karaktersnitt 2,6–5,1 (høgste 1/3)	1,9***	1,7*	1,9+
Ikkje i rute ved starten av det andre skuleåret			
I rute ved starten av det andre skuleåret	1,9***	1,6*	2,6**
Nagelkerke R ²	0,23	0,19	0,31
N	760	466	294

+ p<0,10; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

med dei høgste karakterane første året på vidaregåande har dobbelt så stor sjanse for å fullføre skulegangen med formell kompetanse jamført med dei med svakare karakterar. Her er utslaga om lag dei same for gutar og jenter. Progresjonen i utdanningsløpet spelar også inn. Dei som er i rute ved starten av det andre skuleåret, har nesten dobbelt så stor sjanse for å oppnå kompetanse samanlikna med dei som er forseinka ved det tidspunktet. Her ser vi at god progresjon gir noko større positivt utslag på kompetanseutteljinga for jentene enn for gutane.

Denne analysen gjeld altså kompetanseoppnåing fram til 20–21-årsalderen. Men mange av desse særvilkårselevane fullfører vidaregåande opplæring seinare. I alderen 28–29 år rapporterer 53 prosent at dei har yrkes- eller studiekompetanse frå vidaregåande. Det bør vi ha i mente når vi skal sjå på det etterfølgjande utdanningsløpet. Sist i 20-årsalderen opplyser knapt tredjeparten at dei har teke meir utdanning etter vidaregåande. Det gjeld i størst grad dei med relativt små funksjonsvanskar, men skilnadene her er ikkje store. Meirutdanning er registrert hos 35 prosent i den halvparten som er registrert med høgst funksjonsnivå, mot knapt 26 prosent blant halvdelene med lågast funksjonsnivå. Derimot er det som ein kanskje kunne vente, ein markant skilnad på type utdanning. Dei med høgst funksjonsnivå har i større grad enn dei andre teke høgskule- eller universitetsutdanning. Det er for eksempel nokre som har mastergrad i historie, statsvitenskap eller idrettsfag. Fleire har teke eksamen i fag på bachelornivå i tekniske fag, sjukepleie, sosialfag eller lærarutdanning. Blant dei som er i halvdelene med lågast funksjonsnivå, er folkehøgskule og kortare kurs vanleg, og svært få av dei har teke vidareutdanning på universitet og høgskular. Det bør også leggjast til at ein del har vidareutdanna seg seinare i livet, fram til midten av 30-åra. Her er nokre som i denne alderen har byrja på ganske høg utdanning, for eksempel mastergradar eller profesjonsstudiar i psykologi.

Så langt har eg gitt nokre eksempel på kva utdanning dei tidlegare særvilkårselevane har teke i åra etter vidaregåande. Men her kan også gjerast kvantitative analyser. Då ser vi at midt i 30-årsalderen er det knapt 22

TABELL 2 Logistisk regresjon. Korleis utdanning på universitets- og høgskulenivå (registrert i alderen 33–37 år) er influert av kjønn, funksjonsnivå, klassetype, ekstra hjelpetiltak, karakternivå første året på vidaregåande og progresjon på vidaregåande.

	ALLE	MENN	KVINNER
Menn			
Kvinner	1,2		
Registrert å høyre til funksjonsnivået for 4. kvartil			
Registrert å høyre til funksjonsnivået for 2. og 3. kvartil	1,2	2,0	0,8
Registrert å høyre til funksjonsnivået for 1. kvartil	1,6	3,3	0,8
Ordinærklasse det første året på vidaregåande			
Spesialklasse det første året på vidaregåande	0,6	0,6	0,7
Har ikkje lærarassistent det første året på vidaregåande			
Har lærarassistent det første året på vidaregåande	0,5	0,5	0,5
Utan karakterar eller karaktersnitt inntil 2,5 (lågaste 2/3)			
Karaktersnitt 2,6–5,1 (høgste 1/3)	1,8+	1,7	2,1
Ikkje i rute ved starten av det andre skuleåret			
I rute ved starten av det andre skuleåret	2,5**	2,2+	3,2*
Nagelkerke R ²	0,17	0,17	0,21
N	292	181	111

+ p<0,10; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

prosent som har fullført eller er i gang med studiar på høgskule- eller universitetsnivå. Men kva er det som medverkar til at tidlegare særtilkårsselevar går vidare med høgre utdanning? Eit svar får ein gjennom logistisk regresjonsanalyse som tek utgangspunkt i den same forklaringsmodellen som vart nytta i analysen av kompetanseoppnåing på vidaregåande (jf. figur 3).

I tabell 2 på neste side ser vi at Naglekerke-koeffisienten viser at i alderen 33 til 37 år forklarar modellen 17 prosent av variasjonen i utdanningsnivået, for kvinner i noko høgre grad enn for menn. Med så mange variablar i modellen er det vanskeleg å få signifikante skilnader når utvalet er såpass lite som i dette tilfellet. Med det in mente bør dei følgjande kommentarane lesast, der eg altså påviser korleis kvar enkelt uavhengig variabel innverkar på sjansane for høgre utdanning når ein tek omsyn til innverknaden frå dei andre kovariatane i modellen.

Vi ser at kjønn gir lite utslag når det gjeld høgre utdanning. Innverknad har derimot funksjonsnivå, men det gjeld berre for menn, ikkje for kvinner. Både spesialklasse og lærarassistent første året på vidaregåande har negativ innverknad på sjansane dei tidlegare særtilkårsselevar har for å ta til på høgre utdanning. Det er nokså likt for begge kjønn. Som venta er det dei med nokolunde brukbare karakterar på vidaregåande første året som tek høgre utdanning, og det gjeld både kvinner og menn. Vidare ser vi at normal progresjon på vidaregåande aukar sjansane for høgre utdanning mange år seinare, spesielt gjeld dette for jentene.

Diskusjon

Analysane presenterte i denne artikkelen dreier seg om elevar som tok til på vidaregåande opplæring med særskild tilrettelegging, eit opplæringstilbod grunngitt med at dei hadde vanskar av somatisk, psykisk og sosial art. Ein del hadde også samansette funksjonsvanskar.

Men ein bør ikkje oversjå at overgangane i utdanningsløpet kan vere problematiske for langt fleire enn dei som har særtilkår. Myklebust (2000) presenterer ein studie som omfattar rundt 3400 elevar ved 13 skular i for-

skjellige delar av landet. Nesten alle elevane er ordinærtilkårsselevar. Vel femteparten av desse elevane har siste halvåret alvorleg vurdert å bryte av skulegangen. Analysane har avdekt konturane av ein handlemåte som kan kallast skuledistansering. Typisk her er at elevane har problem med arbeidsoppgåvene dei får, dei har ikkje karakterar i alle sentrale skulefag, og dei trivst dårleg i klassa. Om dette i tillegg gjeld elevar som til vanleg røykjer i friminutta, synest skuleslutt å vere eit aktuelt alternativ. Slike funn indikerer at det er fruktbart å oppfatte fråfall i opplæringa meir som ein prosess enn som ei enkelt hending (jf. Benner 2011, s. 310).

Eg har altså dokumentert at kompetanseutveljinga på vidaregåande er klart betre for elevar som går i ordinærklasser, enn for dei som har tilrettelegginga i spesialklasser, og dette er ein skilnad som også gjeld når det blir kontrollert for dei andre uavhengige variablane som inngår i analysen. Denne skilnaden står også ved lag når ungdommane er blitt tre år eldre (Myklebust 2007:225). I Noreg har det vore lite tilsvarende longitudinell forskning. Det som mest liknar på tilnærminga eg her nyttar, er studiane gjennomførte ved *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning*. (For ei oversikt sjå Markussen mfl., 2019, s. 42–44.)

Det er også verdt å understreke at fordelene med ordinærklasser når det gjeld kompetanseoppnåing er blitt stadfesta i ei liknande norsk undersøking frå den same perioden. Ein femårig studie med nesten 800 deltakarar frå siste del av 1990-talet gir følgjande konklusjon: Blant elevar med spesielle opplæringsbehov har dei som går i spesialklasser, lågare kompetanseoppnåing enn dei som får tilrettelegginga i ordinærklasser. Dette må seiast å vere eit robust funn, sidan ein i denne analysen har kontrollert for innverknaden av åtte andre relevante forklaringsvariablar (Markussen 2004:338). Denne konklusjonen blir heller ikkje avgjerande endra etter at nokre få nyare studiar om vidaregåande opplæring kjem til dei neste 5–6 åra:

Funnet er gjort i flere undersøkelser i løpet av en 15-års-periode, og vi betrakter det som et funn som fortsatt har gyldighet. Funnet er basert på så grundige

kvantitative analyser at det kan danne grunnlag for en klar utdanningspolitisk og pedagogisk anbefaling om å redusere bruken av egne klasser med redusert elevtall som en mye brukt løsning innenfor spesialundervisningen. (Markussen 2010, s. 14.)

Men i den same artikkelen viser Markussen også til at kvalitative studiar gir eit meir samansett bilete, og derfor opnar han for at eigne klasser med redusert elevtall kan vere den beste løysinga for enkelte elevar. Ei norsk forskargruppe (Markussen mfl., 2019, s. 44–47) framhevar at internasjonal forskning gir i hovudsak det same biletet, dvs. at dei fleste elevane med særlege opplæringsbehov får best fagleg utbytte av å gå i ordinære klasser. Denne konklusjonen samsvarer med funna i ein litteraturgjennomgang nokre år tidlegare (jf. Hehir mfl., 2016). Ein ganske ny gjennomgang av internasjonal litteratur på feltet framhevar også at inkludering i ordinærklasser er det beste alternativet for dei som treng ekstra hjelp i skulen: «Learners with disabilities educated in inclusive settings may perform academically and socially better than learners educated in segregated settings. Attending and receiving support within inclusive education settings increases the likelihood of enrolling in higher education» (Symeonidou, 2018, s. 14). Det er verd å leggje merke til at her blir det påpeikt at inkluderande undervisningsmiljø også aukar sannsynet for at elevane skal byrje på høgre utdanning. Det er nettopp det same som analysen presentert i tabell 2 viser, nemleg at plassering i spesialklasse og bruk av undervisningsassistent tydelegvis ikkje stimulerer til seinare overgang til høgre utdanning. Men i vår studie finst det likevel ein del elevar som tek fag innan høgre utdanning, jamvel om dei har eit heller dårleg utgangspunkt frå vidaregåande. Truleg har dette samband med seinare positive overgangar og vendepunkt som dei opplever i 20-årsalderen.

Men mange av arbeida omtalte ovanfor har ikkje separate analysar for kvart kjønn for å undersøkje om dei uavhengige variablane kan gi ulike utslag for jenter og gutar. I kva grad dette er tilfelle i vår studie av særvilkårselevar, er dokumentert i tabell 1. Her ser vi altså at

inkludering i ordinærklasser er viktig for utdanningssuksess på vidaregåande, og det i langt større grad for jenter enn for gutar. At jentene gjer det klart betre i ordinærklasser enn i spesialklasser, er også dokumentert i ein tidlegare artikkel basert på materiale frå det same prosjektet (Myklebust 2007, s. 226). Her dreier analysen seg om oppnådd kompetanse frå vidaregåande når ungdommane er 23–24 år gamle. I denne alderen har fram mot 45 prosent yrkes- eller studiekompetanse. Men samanlikna med analysane i denne artikkelen blir eit par andre kontrollvariablar nytta her, for eksempel livsstil (røyking) og heimemiljø (eventuell opplevd skilsmisse under oppveksten). Men desse variablane endrar ikkje mønsteret som viser at særleg for jentene er ordinærklasser klart betre enn spesialklasser. I denne analysen gir klasstypen lite utslag for gutane (Myklebust, 2007, s. 226).

Ei tentativ forklaring på at jenter presterer dårlegare enn gutar i spesialklasser, er at dei kan vere meir sårbare for den stigmatiseringa som ofte er knytt til plassering i slike klasser, der *meistringsforventninga* (jf. Bandura mfl., 2001, s. 91–96) er heller låg. Grunnen til dette kan vere at i spesialklasser blir signala om faglege prestasjonar heller utydelege. At forventningane til elevane er høgre i ordinærklasser enn i spesialklasser, er eit moment som også blir framheva i norsk forskning (jf. Markussen mfl., 2019, s. 43). Ein noko meir omfattande diskusjon om potensielle grunnar til at klasstypen synest gi ulike kompetanseutslag for jenter og gutar, finn ein i Myklebust (2007, s. 227–29).

I diskusjonen om ordinærklasser og spesialklasser synest omgrepet *økologisk nisje* å vere nyttig (jf. Sontag, 1996, s. 323). Dette er spesielle område i miljøet som er avgjerande – anten i positiv eller negativ forstand – når det gjeld utviklinga hos individ med særegne karakteristikum. Vi kan såleis oppfatte ulike klasstypar som økologiske nisjar som er avgjerande for utviklinga for elevar med særskilde opplæringsbehov. Og analysane presenterte i denne artikkelen viser for eksempel at spesialklasse neppe er ein økologisk nisje som fremmar læring og kompetanseframgang for dei fleste av elevane som treng ekstra hjelp og støtte.

Det har stor verdi å dokumentere kva som medverkar til at sårbar ungdom får eit vellykka utdanningsløp. Ikkje minst er dette viktig fordi utdanningskompetanse ofte er avgjerande for seinare livsløp. I mange år har vi i prosjektet om vaksenliv for tidlegare særtilkårsselevar studert den innverknaden utdanning har for tilpassing på arenaer i vaksenlivet: arbeid, trygd, mental helse, sosial inkludering og reproduksjon. (Sjå for eksempel Båtevik, 2019; Båtevik & Myklebust, 2005; Kvalsund & Bele, 2010; Langøy, Kvalsund & Myklebust, 2016; Myklebust 2012, 2014, 2018; Myklebust & Myklebust, 2017; Røys & Myklebust, 2014; Skjong & Myklebust, 2016.) Ein gjennomgåande tendens i desse studiane er at fullført vidaregåande med yrkes- eller studiekompetanse betrar sjansane for vellykka tilpassing på dei forskjellige arenaene i vaksenlivet. Det er slike mønster som kan dokumenterast når ein følgjer dei same individa over lengre tid, slik det er gjort i prosjektet vårt. Men dei fleste overgangsstudiane har svært kort tidsperspektiv. Ein gjennomgang av 37 slike studiar (sjå Benner, 2011, s. 302–306) viser at meir enn halvparten har eit tidsspenn mindre enn to år, og berre knapt sjuandeparten varer meir enn tre år. Slike kortvarige lengdesnittsstudiar eignar seg dårleg til å fange opp meir langvarige effektar av hjelpetiltak.

Men studien vår har langt nok tidsspenn til å dokumentere at opplæring i spesialklasse ikkje berre er negativt for utdanningskompetanse, men også når det gjeld seinare tilpassing til vaksenlivet. Heller ikkje hjelp frå lærarassistent synest å gi dei unge betre utdanningsresultat, truleg fordi det gjer at elevane får mindre kontakt med velkvalifiserte lærarar. At omfattande bruk av lærarassistentar i opplæringa av funksjonshemma unge er uheldig, er dokumentert i ein systematisk analyse av internasjonal litteratur på feltet (Sharma & Salend, 2016). Dette hjelpetiltaket har negativ innverknad både når det gjeld fagleg utvikling hos elevane og sosial kontakt med klassekameratane.

Ungdom med forskjellige typar funksjonshindringar tek altså utdanning både i 20- og 30-årsalderen. Men det er eit faktum at mange treng noko ekstra tid for å greie

dette. Sist i 20-årsalderen er det såleis over halvparten av særtilkårsselevane som rapporterer at dei har yrkes- eller studiekompetanse. Og midt i 30-årsalderen er det vel femteparten som har fullført eller studerer fag på universitets- og høgskulenivå. Slik kunnskap gjer at ein bør redusere gjennomføringspresset og den stadige uroa for fråfall i utdanninga. Kanskje bør ein dempe litt på utloppet vårt om at dei unge skal marsjere raskt i takt gjennom dei forskjellige utdanningsløypene (jf. Vogt, 2018).

I tillegg bør ein vurdere kritisk kva tiltak som kan setjast i verk for å hjelpe unge som treng ekstra assistanse i skulekvardagen. At spesialklasse og lærarassistent ikkje gir positive resultat når det gjeld studie- eller yrkeskompetanse, er eit paradoks som gjer at desse ordningane bør revurderast. Assistentar som manglar spesialpedagogisk kompetanse kan sjølvstøtt ofte gjere ein god jobb, men det er sjølvstøtt best om alle som arbeider med særtilkårsselevane, har fagutdanning. Ein annan idé er å gi mest mogleg av ekstrahjelpa innanfor rammene av ordinære klasser. På den måten kan ein unngå noko av den stigmatiseringa som slike hjelpetiltak ofte medfører. Men på dette feltet skulle vi sjølvstøtt hatt store nyare longitudinelle studiar som viser effekten av plassering i spesialklasser og bruk av lærarassistent når ein samstundes kontrollerer for innverknaden av andre relevante forklaringsvariablar. Då ville ein kunne sjå i kva grad dei mønstera som er dokumenterte i denne artikkelen, blir repeterte hos seinare kull med sårbar ungdom i vidaregåande opplæring.



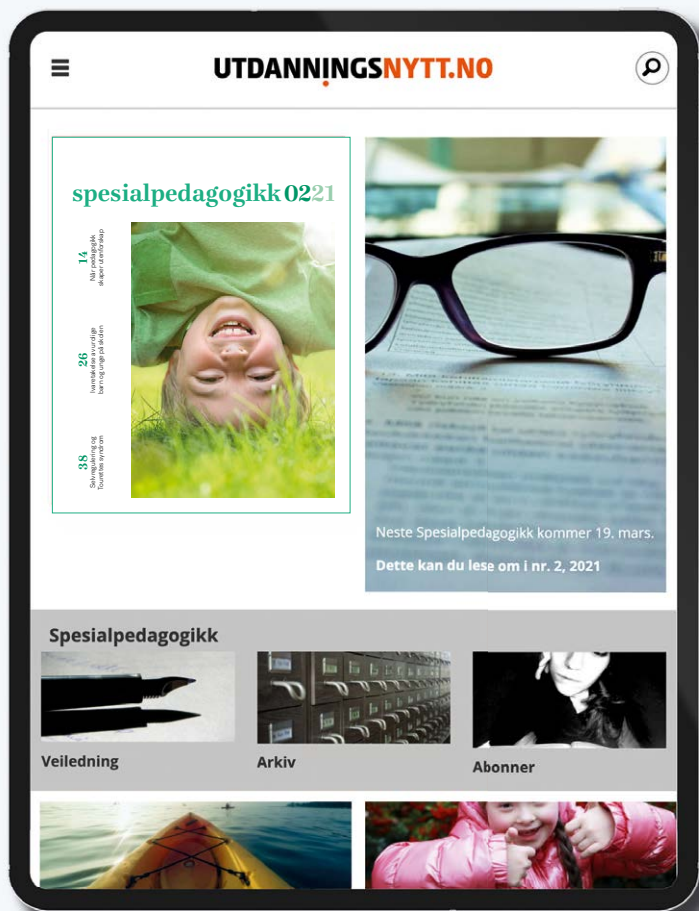
REFERANSAR

- BANDURA, A., BARBARANELLI, C., CAPRARA, G.V. & PASTORELLI, C.** (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), s. 187–206.
- BEHRENS, J. & RABE-KLEBERG, U.** (1992). Gatekeeping in the Life Course: A Pragmatic Typology. I: W.R. Heinz, (Red.), *Institutions & Gatekeeping in the Life Course*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- BENNER, A.D.** (2011). The Transition to High School: Current Knowledge, Future Directions. *Educational Psychology Review*, 23(3) s. 299–328.

- BLOSSFELD, H.P., SCHNEIDER, T. & DOLL, J.** (2009). Methodological Advances of Panel Studies. Designing the New National Educational Panel Study (NEPS) in Germany. *Journal for Educational Research Online*, 1(1), s. 10–32.
- BÅTEVIK, F.O.** (2019). From School to Work – Long-term Employment Outcomes for Former Special Educational Needs Students. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 21(1), s. 158–166.
- BÅTEVIK, F.O. & MYKLEBUST, J.O.** (2006). The road to work for former students with special educational needs. Different paths for young men and young women? *Scandinavian Journal of Disability Research* 8(1), s. 38–52.
- CUCONATO, M. & WALTHER, A.** (2015). 'Doing transitions' in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3) s. 283–296.
- ELDER, G.H. JR. & GIELE, J.Z.** (2009). Life Course Studies: An Evolving Field. I: G.H. Elder & J.Z. Giele, (Red.), *The Craft of Life Course Research*. New York: The Guilford Press.
- ENTWISLE, D.R., ALEXANDER, K.L. & OLSON, L.S.** (2004). Temporary as compared to permanent high school dropout. *Social Forces*, 82(3), s. 1181–1205.
- EVANS, K. & FURLONG, A.** (1997). Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories or navigations. I: J. Bynner, L. Chisholm, & A. Furlong, (Red.) *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*. Ashgate: Aldershot, Hants, England.
- HEHIR, T., GRINDAL, T., FREEMAN, B., LAMOREAU, R., BORQUAYE, Y. & BURKE, S.** (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Cambridge: ABT Associates.
- KVALSUND, R. & BELE, I.V.** (2010b). Students with Special Educational Needs – Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), s. 15–35.
- LANGØY, E.E., KVALSUND, R. & MYKLEBUST, J.O.** (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle læreversker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 19(3), s. 221–240.
- LINDSAY, G.** (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1) s. 3–12.
- MARKUSSEN, E.** (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*. 19(1), s. 33–48.
- MARKUSSEN, E.** (2010). Spesialundervisning i videregående opplæring fra Reform 94 til Kunnskapsløftet. *Acta Didactica*. 4(1), s. 1–17.
- MARKUSSEN, E., CARLSTEN, T.C., GRØGAARD, J.B. & SMEDSRUD, J.** (2019). «... respekten for forskjelligheten ...». En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge i skoleåret 2018–2019. Oslo: NIFU. Rapport 2019:12.
- MYKLEBUST, J.O.** (1997). Overgang på særvilkår. Oppflytting og utdanningsavbrot i videregående opplæring. I: B. Lødding, & K. Tornes, (Red.). *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføringen av Reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- MYKLEBUST, J.O.** (1999). Særvilkårselevar i videregående – vegar og vegval. I: R. Kvalsund, T. Deichman-Sørensen, & P.O. Aamodt, (Red.). *Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug.
- MYKLEBUST, J.O.** (2000). Skuledistansering. Om intendert avbrot blant elevar i videregående opplæring. *Spesialpedagogikk* 65(6) s. 3–8.
- MYKLEBUST, J.O.** (2007). Divergent Paths: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), s. 215–231.
- MYKLEBUST, J.O.** (2012). The transition to adulthood for vulnerable youth. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(4), s. 358–374.
- MYKLEBUST, J.O.** (2014). Livsløp i utakt: trygderisiko blant menneske som har hatt særskild tilrettelegging i videregående opplæring. *Spesialpedagogikk*. 79(3), s. 47–57.
- MYKLEBUST, J.O.** (2018). Too early or too late? Transition to parenthood among former students with special educational needs. *British Journal of Special Education*. 45(2), s. 192–209.
- MYKLEBUST, J.O. & MYKLEBUST, V.K.** (2017). Mental health among former students with special educational needs who are now in their mid-thirties. *British Journal of Special Education*, 44(2), s. 126–143.
- MYKLEBUST, J.O., BÅTEVIK, F.O., KVALSUND, R. & BELE, I. V.** (2016). *From Adolescence to Adult Life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College & Møre Research: A methods Report*. Volda: Høgskulen i Volda. <http://hdl.handle.net/11250/2420877>
- RUDD, P.** (1997). From Socialisation to Postmodernity: a review of theoretical perspectives on the school-to-work transition. *Journal of Education and Work*, 10(3), s. 257–279.
- RØYS, E.F. & MYKLEBUST, J.O.** (2014). Trygd og sosialhjelp blant sårbar ungdom. *Tidsskrift for velferdsforskning* 14(2), s. 47–62.
- SHARMA, U. & SALEND, S.J.** (2016). Teaching Assistants in Inclusive Classrooms: A Systematic Analysis of the International Research. *Australian Journal of Teacher Education*. 41(8).
- SKJONG, G. & MYKLEBUST, J.O.** (2016). Men in limbo: former students with special educational needs caught between economic independence and social security dependence. *European Journal of Special Needs Education*. 31(3), s. 302–303.
- SOLVANG, P.** (1994). *Biografi, normalitet og samfunn. En studie av handikappedes veier til Utdanning og arbeid i Skandinavia*. Bergen: Sosiologisk institutt / SEFOS. Universitetet i Bergen.
- SONTAG, J.C.** (1996). Toward a Comprehensive Theoretical Framework for Disability Research: Bronfenbrenner Revisited. *The Journal of Special Education*, 30(3), s. 319–344.
- SSB.** Statistikkbanken 09326. Henta 18.11.2019 frå: 09326: Gjennomføring i videregående opplæring, etter kjønn, studieretning/utdanningsprogram (todelt) og status for oppnådd nivå etter fem år (avslutta serie) 1994-1999 - 2013-2018. Statistikkbanken (ssb.no).
- SSB** (2020). Gjennomføring av videregående opplæring. Henta frå: <https://www.ssb.no/vgogjen>
- SYMEONIDOU, S.** (Red.) (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social inclusion: A Review of the Literature*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- VOGT, K.C.** (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), s. 105–119.
- VOGT, P.V.** (1993). *Dictionary of Statistics and Methodology. A Nontechnical Guide for the Social Sciences*. London: Sage.

Sjekk ut Spesialpedagogikk's hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Her kan du lese utvalgte artikler som har vært publisert i tidligere utgaver

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk

SPESIALPEDAGOGIKK
Er nå
også på
Facebook!

www.facebook.com/spesialpedagogikk



Fagartikkel: Skaper vi språkforskjeller mellom jenter og gutter i barnehagen?



Fagartikkel: Jeg var det stille barnet med ADD



Fagartikkel: Lærere er svært sårbare i møtet med elever som krenker dem



Fagartikkel: Spesialpedagogikk – fem gamle myter og nye muligheter

Om skrijving, kunnskap og sannhet

Det er utgitt mange bøker om å skrive godt. Nå foreligger det i tillegg også en om å skrive sant og etisk. Boka er skrevet av Solveig Østrem og har tittelen: *Å skrive akademisk. En veiviser for forskere*. Denne boka omtales her fordi jeg mener den kan være til nytte for en langt større gruppe enn dem som forsker.

Innhold

Boka tematiserer blant annet spørsmål som formålet med å skrive, kjennetegn ved presist fagspråk, etterrettelig henvisnings-skikk, formulering av forskningsspørsmål og ansvarlig bruk av kilder. Dette er emner som behandles i mange bøker. Forskjellen her er at Østrem gjør det på en mer grunnleggende og mindre lærebokaktig måte.

Fremfor alt behandles aspekter ved forskning som det er lite vanlig å skrive om. Det gjelder for eksempel skrijving som forskningsmetode, betydningen av stringent struktur og om kraften i de gode argumentene. Det karakteristiske ved Østrem er at hun finner ord for og behandler sider av forskningsarbeidet som sjelden gjøres eksplisitt. Hun gir også det etiske ansvaret man har ved å forske en gjennomgående dimensjon i framstillingen. Forskerens forpliktelser til å søke sannhet, være nøyaktig og opptre ansvarlig står derfor sentralt.

Søke sannhet

Solveig Østrems ideal er ikke til å misforstå: Det er forpliktelsen overfor «virkeligheten» som skiller fagtekster fra fiksjonstekster. Erkjennelsen av

at «de fleste konklusjoner er foreløpige og begrensede» – og at dette ikke er en motsats til å søke sannhet, men tvert imot en dimensjon ved det å være sannhetssøkende.

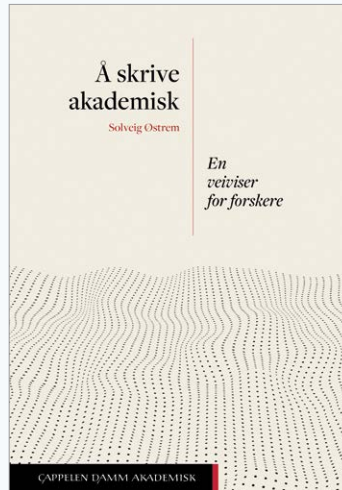
På denne måten markerer hun også forskjellen mellom det å etterstrebe sannhet og det å hevde at en allerede har funnet den. Hvis man forplikter seg til å søke sannhet, kan utfordringen vanskelig gjøres mer krevende. Det gjelder både overfor seg selv og overfor dem en ønsker å nå med sitt budskap. Slik jeg leser det, dreier store deler av boka seg om å bygge opp et rammeverk som kan understøtte arbeidet henimot sannhet innenfor samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag. Dette gjør hun både ved å stille krav og ved vise muligheter.

Nysgjerrighet

Sannhetssøking og nysgjerrighet ligger nær hverandre. Hun skriver: «For de fleste som har viet sitt liv til akademisk virksomhet, startet det hele med nysgjerrighet og interesse for noe utenfor en selv og opplevelsen av å inngå i en større sammenheng» (s. 26). Hun mener det er et problem at den faglige kvaliteten ved denne drivkraften for ofte må vike for andre hensyn.

Konkurranselogikk

Flere steder uttrykker forfatteren seg kritisk til deler av det som nå preger mange akademiske miljøer: telling av publiserte artikler, kappløp om å skrive mest mulig og å drive evidensorientert forskning der en følger naturvitenskapelig tankegang.



SOLVEIG ØSTREM
Å skrive akademisk. En veiviser for forskere
Cappelen Damm Akademisk, 2021
154 sider
ISBN 9788202533373

Intet bør få konkurrere med nysgjerrigheten for faget, synes å være hennes oppfatning.

Ikke lett

Mange synes det er vanskelig å skrive. For dem blir det neppe enklere om de leser denne boka, og her er vi ved et av forfatterens poenger: Slik jeg forstår Østrem, mener hun at faglig skriving langt på vei må være krevende. Dette fordi det er gjennom strevet i skriveprosessen kunnskapen skapes og klargjøres. Slik skriving dreier seg nemlig ikke om å notere ned kunnskap en allerede har tilegnet seg. Altså: Det å skrive utgjør en sentral framgangsmåte for å utvikle kunnskap – og er selve metoden for å frambringe kunnskap.

Forskerkollegaer og akademisk dannelse

Det er fascinerende å registrere hvordan Østrem hele veien forholder seg til andre forskere. Hun har mange og delvis lange sitater fra andre. Hun gjengir dem på en respektfull måte og benytter dem til få fram nyanser i egne synspunkter. Det kan nesten virke som om hun skriver sammen med dem, og på en måte er det vel det hun gjør. Hennes måte å integrere fagfellers tekster i det hun selv skriver på, kunne være verdt en studie i seg selv.

Boka er mer enn en veiviser for skrivende forskere. Den er klok. Begreper som sannhet, klarhet, etikk og argument står sentralt.

Spørsmål

Denne boka er skrevet for forskere, men den har også viktig innsikt å tilby pedagoger som arbeider praktisk. Neste gang de skal lese noe en forsker har skrevet, kan de nemlig bli inspirert til å stille spørsmål som: 1) Hva er det denne forskeren søker å finne sannheten om? 2) Hvordan tydeliggjør forskeren at denne sannheten hittil ikke er funnet?

Konklusjon

Boka anbefales for alle som *skriver* faglige tekster, ikke bare for forskere. Dessuten anbefales den for *lesere* av faglige tekster. Boka kan gi dem et utgangspunkt for å forstå, vurdere og kritisere bedre. Østrem er en effektiv språkbruker. Jeg antar at forklaringen er enkel: Hennes konstruktive venner har gjennomgått manuset, og fremfor alt: Hun har tenkt grundig igjennom hva hun ønsker å si.

Sjelden finner man så mye innsikt i en bok på bare litt over hundre sider.

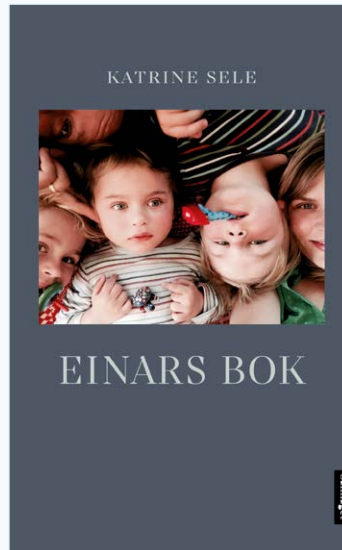


Einars bok

Dette er ei bok om Einar, ein strålande liten gut som aldri får vekse opp til å verte ein strålande ungdom eller mann. Han vert ikkje eldre enn 4 år. Han vert barnet dei ikkje skal få ha så lenge.

Kathrine Sele har vore tett på ein familie som opplever at det yngste barnet får metakromatisk leukodystrofi, MLD, ein sjukdom som gradvis tek vekk ferdigheitene til barnet og endar med død. Ein sjukdom det ikkje er mogeleg å lækje. Boka gjev innsikt i korleis det er å vere foreldre når eit barn skal dø. Foreldre og to eldre søsken har delt kvardag og kjensler. Beste-foreldre, vener, naboar, dei som har vore delta-kande i Einar sitt liv, har delt sine historier og sine opplevingar med Sele. Kva kjensler rasar rundt i eit mamma- eller pappahjarte når dei ikkje kan gjere noko for å hindre at det kjær-aste dei har, vert sjukare og sjukare? Korleis kan ein vere den beste forelderen som finst, for dei andre borna sine – og samstundes vete at det eine barnet kan ein ikkje hjelpe slik ein vil? Det håplause kjem til syne når ein ven av familien ikkje orkar tanken på at det ikkje er noko å gjere, og seier «det må då vere nokon i Amerika som kan ordne dette».

Borna sine erfaringar og stemme er varetatt i teksten, og Sele fyller godt rolla som lyttande vaksen. Søskena Astrid og Johannes deler minne om kva veslebroren likte, og at det vart naturleg å tilpasse dette etter kvart som sjukdomen vart tydlegare. Samtalen mellom Odin og Sasha viser at Einar var ein del av venegjengen i barnehagen. Dei andre borna deler minne frå tida då Einar levde. Her skildrar dei aktivitetane sine og korleis Einar var del av dei, og kva han likte. Som lesar må eg dra på smilebandet av at Einar likte hestar så godt, sjølv om han aldri hadde sete på ein hest. Men borna forsikra kvarandre om at han ein gong hadde sett ein hest, og det var no i grunn meir enn nok. Alle borna skildrar det å skjøne kva Einar kommuniserte etter at han hadde mista taleevna. Dei fortel at Einar kunne fortelje utan ord, rett til tankane deira, som vitnar om ein tettleik i kontakten. Både heim og barnehage har det som ei naturleg oppgåve at Einar skal vere del at det ein 3–4-åring gjer. Han vert trilla i trillebår på skogstur, han får si eiga seng hengande midt i stova. Dei tilpassar leikar slik at han får vere med på dei. Det går fint at Einar deltar på det meste, om det vert gitt litt ekstra fysisk støtte.



KATRINE SELE
Einars bok
Samlaget, 2021
216 sider
ISBN: 9788234002847

Familien vel å handtere sjukdomen med openheit. Einar sin sjukdom vert delt med heile bygda. Både born og vaksne i nabolaget og barnehagen tek del i Einar og familien sin kvardag. Men det kjem ikkje utan tårer, og av og til med eit hjelpelaust sinne. Foreldra til Einar skriv brev om Einar sin diagnose til barnehagen og til alle foreldra som har born der, og kva dei kan gjere for å handtere det. Og når brevet er klart og sendt, er alt så definitivt, det er ei av desse opplevingane av at dette er røyndom. Mor slår handa så hardt i ei glasdør at døra vert knust. Begge ynskjer å bli tatt i vare i sorga si. Dei har takhøgda for at sinne er uunngåeleg, og dei finn måtar som gjer at dei kan få utløp for det – som å rope mot nedlagde fabrikkar midt i mørke natta. Det gjer godt å få seie frå kor vondt det kjennast å stå i dette.

Så det er ikkje berre harmoni og at alle kjensler vert handterte rasjonelt, som kjem fram i boka. Foreldra si sorg vert skildra slik at det riv i hjarterøtene på lesaren. Mor deltek i eit teaterstykke der publikum skal vere med, og når spørsmålet kjem om kva dei fryktar mest, lar ho publikum få del i at den vesle sonen skal dø. Det vert for mykje for dei som høyrer på. Det vert for stor

ei sorg å handtere i gruppa, og det er tydeleg at dei som høyrer på, ikkje veit kva dei skal gjere for å handtere informasjonen. Boka gir innsikt i kjensler – vonde, gode, forbodne – heile spekteret er dekt. Slitasjen dei som foreldre opplever, kjem fram i dagboknotatane til far.

Forfattaren skildrar kjensler og erfaringar med eit enkelt språk. Historier er nøkternt fortalde att, og det gjer at dei verkar enda sterkare på lesarane. Vi kan kjenne oss att i dette å vere på trilletur med eit barn, gå ein tur i skogen eller berre vere heime på golvet og leike. All denne normaliteten i kvardagen kjenner vi oss att i. Og samstundes heng den svarte kunnskapen over forteljinga, det som ikkje kan gjerast noko med. Boka kan lære oss mykje på mange plan. Her handlar det om å godta det ein ikkje kan endre. Livet ruller vidare, og det handlar om å bruke kvardagen som best ein kan. Det er ei bok som viser at mykje er mogeleg, og at det ikkje alltid trengst så mykje tilrettelegging.



Downs syndrom – de første årene

Boka *Downs syndrom – de første årene*, ble lansert 21. mars i år, på verdensdagen for Downs syndrom. Dagen som feires ved at mange tar på seg ulike sokker for å vise at alle er både veldig like og samtidig helt unike!

Boka som er skrevet av Christina Haulrich Klausen og Liv Berit Karlsen er ei informativ og lettlest bok med mange fine bilder. Begge forfatterne har tilknytning til barn med Downs syndrom. Klausen hadde selv et stort behov for å få vite mer om Downs syndrom da hennes datter Bjørg ble født. Karlsen, som er tante til Marion med Downs syndrom, sier at bokprosjektet har gjort at hun ser på mennesker med Downs syndrom på en annen måte. I tillegg har Nina Skaug vært redaktør. Hun er mor til Bendik som er en voksen mann med Downs syndrom.

Dette er ei bok jeg som fagperson gjerne skulle hatt i hendene da jeg for over 20 år siden for første gang fikk ansvar for opplæringen til et barn med Downs syndrom i 1. klasse. Det er mange som meg, som søker etter hva og hvordan man skal legge til rette for språktrening, hvilket materiell som er lurt å bruke og hvor

man kan finne oversikt over nyttige metoder og modeller. I denne boka får man oversikt over hva som finnes samt mye kunnskap om de ulike temaene.

Boka har 22 kapitler og handler om de første årene med et barn med Downs syndrom. Den tar opp de fleste temaer som er relevante både for de som har fått et lite barn med Downs syndrom i familien, og alle oss fagpersoner som på en eller annen måte har den glede å jobbe med barn med Downs syndrom. Alle temaene er faglig forankret ved at fagpersoner i varierende grad har deltatt i skrivingen av boka.

Forfatterne har lagt mye av vekten på foreldreperspektivet. Foreldre fra hele Norden har delt sine historier og bilder i boka. De forteller om sine opplevelser og erfaringer fra den dagen de fikk et barn med et ekstra kromosom, hvordan de fikk beskjeden og om reaksjonene til den enkelte. Alle temaene er beskrevet gjennom blant annet å vise mange glade bilder av barn og familier. Som fagperson blir jeg ydmyk av å få lese om opplevelser, erfaringer og livet til de ulike familiene. Dette er kunnskap som er svært nyttig å ha med seg når



CHRISTINA HAULRICH KLAUSEN OG LIV BERIT KARLSEN
Downs syndrom – de første årene

Skauge forlag, 2021

380 sider

ISBN: 9788292518700

man skal jobbe med andre mennesker.

Med mitt ståsted som spesialpedagog og Karlstadmodell-veileder, er det utrolig fint å se at forfatterne har lagt så stor vekt på hva, hvorfor og hvordan barn med Downs syndrom kan lære. For læring er viktig! Også for barn med Downs syndrom. Barna skal lære med hele seg, grov- og finmotorikk, munnmotorikk, språk og kommunikasjon og sosiale ferdigheter. Alle fagpersoner må tenke hele barnet!

Kapittelet «motivasjon og læring» handler om hvor viktig både indre og ytre motivasjon er for læring. Vi får innsikt i hvordan barnet lærer av egne erfaringer og hvilke læringsstiler som er mest sentrale for barn med Downs syndrom. I tillegg trekker forfatterne frem hvordan vi som voksne bør ligge ett skritt foran, samt hvor viktig det er at vi har forventninger og stiller krav til barna.

Denne boka gir leseren god innsikt i både grov- og finmotorisk utvikling, samt hvilke typiske trekk som gjør at barn med Downs syndrom bruker noe lengre tid på å utvikle seg moto-

risk enn andre barn. Det er viktig med trening og forebygging av vansker både innen motorikk og språk, men vi skal alltid ha i tankene at all trening skal være morsom og gi mening. Vi får høre om byggesteinene som må på plass før barnet er på vei inn i språket. Vi får innblikk i hva språk er, hvorfor språk er viktig og hvordan barn med Downs syndrom lærer språk. For språket er grunnleggende for alle mennesker og vi trenger språk for å kunne tenke, drømme, forstå, utvikle oss, formulere behov og hevde vår rett. Språk er makt!

Boka anbefales på det varmeste. Den gir oss innsikt i hva Downs syndrom er og en forståelse for at behovene til mennesker med et ekstra kromosom først og fremst er de samme behovene som andre mennesker har. Og ikke minst gir den mye kunnskap om hva, hvordan og hvorfor det også for disse barna det er så viktig å lære, noe som er nyttig for fagpersoner når de skal ta imot barnet både i barnehagen og i skolen.



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2021

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	16. desember	5. februar
2	17. februar	19. mars
3	21. april	28. mai
4	11. august	10. september
5	22. september	22. oktober
6	3. november	3. desember

ANNONSE

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!

spesialpedagogikk 0321



spesialpedagogikk 0221



spesialpedagogikk 0121



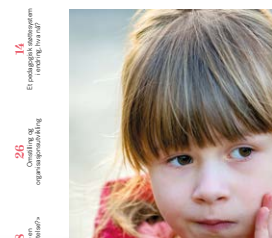
Mona Jørgensen
mj@hsmedia.no
Tlf: 91 17 34 73

SPESIALPEDAGOGIKK
**Nå har vi
63 000
lesere!**
(Kantar Media
Fagpresse 2019)

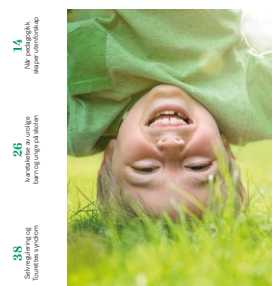
spesialpedagogikk 0620



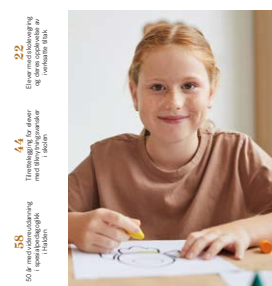
spesialpedagogikk 0121



spesialpedagogikk 0221



spesialpedagogikk 0321



Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

Nå
også som
e-blad!



Nå utgis Spesialpedagogikk også som e-blad

*Velg papirutgave, e-blad eller
begge deler – for samme pris!*

Kjære nye og gamle abonnenter

Er du allerede abonnent får du bladet til samme pris som før – uavhengig av hvordan du vil ha det levert – i postkassen, digitalt, eller begge deler!

Er du medlem eller studentmedlem i Utdanningsforbundet kan du gå inn på Min side: udf.no/min-side/mine-abonnement – huk av for Spesialpedagogikk som e-blad.

Spørsmål om ordningen? Da kan du sende e-post til medlem@udf.no eller kontakte medlemsservice på tlf.: 24 14 20 00, tast 2 (betjent 08–15).

Er du ikke medlem eller ny abonnent kan du sende e-post til abonnement@utdanningsnytt.no

Et årsabonnement koster:

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

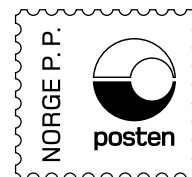


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Abonnementsopplysninger
- Utvalgte artikler
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Spesialpedagogikk nr. 5, 2021 har utgivelse 22. oktober

Der kan du lese om:

Om blinde flekker i møte med elevmangfoldet: Artikkel av Monica Vedvik. **Skolen som emosjonell arena – hvordan uro i skolen kan påvirke lærere emosjonelt:** Artikkel av Kine Solberg og Magnar Ødegård. **Skolen som emosjonell arena – læreres åpenhet om emosjonelle reaksjoner på uro i skolen:** Artikkel av Kine Solberg og Magnar Ødegård. **Seksualundervisning- og veiledning for mennesker med utviklingshemming:** Artikkel av Ina Merethe Utti, Wenche Fjeld, Gerd Hilde Lunde. **Laget rundt eleven – arbeidsseminar som metode for å jobbe med tverrfaglig systemarbeid:** Artikkel av Randi Riseth, Hilde Terese Wahl og Hilde Neumann. **«Jeg er en skam for verden» – Mobbingens konsekvenser og skammens betydning:** Fagfellevurdert forskningsartikkel av Anne Helgeland, Ingrid Lund og Kari Vik.

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