

# “Jeg skjønner ikke hva jeg mener, - søren også!”

*Sju års utvikling hos en blindfødt gutt med autisme i forhold til følelser, trøst og strategier for selvkontroll og mestring.*

**Anne Signe Høyvoll Piros**



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det  
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

12.10.2008



## Sammendrag

Når et blindfødt barn med autismeliknende vansker skal begynne på skolen, fordres det allsidig kompetanse og grundig kjennskap til den enkelte elev for å gi et godt tilpasset opplæringstilbud.

Blindhet og autisme er hver for seg alvorlige funksjonshemminger som krever stor grad av tilrettelegging og tilpasset opplæring. Når et barn har begge disse diagnosene, kan det være svært vanskelig å forstå dets behov og vite hvordan man best kan møte de utfordringene som dette innebærer. Man kan til tider oppleve at tiltak og tilrettelegging for blinde ikke fungerer godt når barnet også har autisme, eller at problemene ved de ulike diagnosene forsterker hverandre innbyrdes.

Det er flere fellestrekk mellom blinde barn og barn med autisme, selv om de fleste av disse vanligvis blir sett på som uttrykk for autismespektrum forstyrrelser. Blant annet gjelder dette språk- og forståelsesvansker, mangelfull sosial forståelse, problemer med å ta andres perspektiv og vansker med å ha felles fokus med andre mennesker. Dette kan resultere i misforståelser, engstelse, uro og utagering. Mange utvikler en kommunikasjonsform preget av ekkofraser og idiosynkratisk språk, som det kan være vanskelig for andre mennesker å tolke og forstå.

Eleven som beskrives i denne longitudinelle casestudien var født blind og hadde autismeliknende vansker. Han var engstelig, sårbar og utilgjengelig og hadde en generelt forsinket utvikling ved skolestart. Den første tiden skrek han nesten daglig, ofte uten at personene rundt forsto hvorfor. Vanlige former for trøst fungerte sjelden. Studien har en todelt problemstilling som først undersøker hvordan bruk og forståelse av trøst blir en viktig hjelp i lærernes arbeid med denne eleven. Videre beskrives strategier som hjalp ham til å gjenkjenne, navngi og etter hvert kontrollere følelsene sine og bli tilgjengelig for samtale, fellesskap og læring.

Opgaven tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk teori der man tenker at barn lærer språk og handlinger gjennom samspill med menneskene rundt. Overfortolkning

blir en drivkraft i den kommunikative, språklige og sosiale utviklingen som foregår i denne prosessen.

Resultatene viser at pedagogene, gjennom de sju årene som beskrives, utviklet ulike strategier for å trøste og hjelpe eleven. Han ble tilgjengelig for trøst og adopterte gradvis de voksnes trøstestrategier, noe som førte til at han kunne forholde seg til egne emosjoner, navngi følelsene sine og aktivt bruke dette i kommunikasjonen med omgivelsene. Når følelsene hans ble bekreftet og anerkjent av personene rundt ham, ble han tryggere og kunne i økende grad forholde seg til den tilpassede opplæring som skolen skulle gi ham.

Oppgaven bygger på data som ble samlet gjennom sju år og består av nedskrevne samtaler, transkriberte lydopptak og videoopptak, totalt 341 nedskrevne episoder. I tillegg finnes personalets egne notater og beskrivelser, og data samlet fra loggbøker, kontaktbøker og tekster som gutten dikterte selv. Informasjon er også hentet fra journaler og samtaler med nærpersoner. Siden store deler av datamaterialet er ordrette, daterte nedtegnelser, har det blitt laget kodebøker for kvantitative analyser. Oppgaven har tilknytning til et større fagprosjekt, "Ord til handling", som ble startet opp i 2005 i regi av det landsdekkende Autismenettverket.

## Forord

*På avslutningsfesten for sjuende klasse var Jan Erik med og underholdt. Han satt alene på en stol på scenen, med mikrofonen i hånden, og sang feilfritt tre vers av sin favorittsang med klokkeklar røst, mens jeg akkompagnerte på gitar. I salen satt medelever, foreldre og lærere som hadde fulgt klassene gjennom sju år. Dette var mennesker som kjente Jan Eriks historie helt fra første klasse. De hadde opplevd hvor store problemer han hadde hatt med å være til stede på ulike arrangementer, og de hadde fulgt utviklingen fram til denne dagen som han satt der så rolig og sang. Vi fikk mange tårevåte blikk, varme smil og klapp på skulderen da vi ruslet ned fra scenen, som alltid arm i arm. Han fortjente sin røde rose fra rektor ved festens slutt.*

Jan Erik ble født med blindhet og autismeliknende vansker. Å få være hans lærer i sju år var en stor utfordring som har gitt meg mye lærdom og mange erfaringer på ulike plan. At det senere skulle bli til en masteroppgave hadde ingen planlagt. Jeg vil takke både Jan Erik og hans familie for all velvilje og godt samarbeid i disse årene. For meg har det vært en spennende, givende og krevende prosess å gjennomføre dette prosjektet, og mange fortjener en varm takk for at de på ulike måter har hjulpet, oppmuntret og støttet meg. Min veileder, Harald Martinsen, har raust delt av sin kunnskap og erfaring og tålmodig veiledet meg gjennom skriveprosessens mange faser. Takk også til mine kolleger og gode venner Liv Trøseng Tandberg, Gro Aasen og Inger Rime, som alle har bidratt med uvurderlig hjelp i forbindelse med innsamling og bearbeidelse av data, og med nyttige drøftinger. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min nærmeste familie som har vært der for meg i det daglige, delt både gleder og bekymringer og kommet med oppmuntring og varme tekopper underveis.

Vikersund, 12. oktober 2008

Anne Signe Høyvoll Piros



---

# Innhold

|   |           |
|---|-----------|
| <b>SAMMENDRAG .....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>FORORD.....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>INNHold .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>1. INNLEDNING .....</b>  | <b>9</b>  |
| 1.1 PROBLEMSTILLING .....   | 10        |
| <b>2. TEORETISK BAKGRUNN .....</b>  | <b>11</b> |
| 2.1 BLINDHET .....  | 11        |
| 2.1.1 <i>Tilrettelegging og undervisning av blinde barn.....</i>                  | <i>13</i> |
| 2.2 AUTISME .....   | 14        |
| 2.2.1 <i>Tilrettelegging og undervisning av barn med autisme.....</i>             | <i>16</i> |
| 2.3 BARN MED BLINDHET OG AUTISME.....   | 17        |
| 2.3.1 <i>Tilrettelegging og undervisning av barn med blindhet og autisme.....</i> | <i>18</i> |
| 2.4 SPRÅKUTVIKLING HOS BLINDE BARN MED AUTISME. ....                              | 19        |
| 2.5 EMOSJONELL BEVISSTHET OG FORSTÅELSE .....                                     | 20        |
| 2.5.1 <i>Emosjonskontroll .....</i>   | <i>21</i> |
| 2.6 SOSIALKONSTRUKTIVISME.....  | 23        |
| 2.7 TILNÆRMINGEN TIL ELEVEN .....   | 24        |
| <b>3. METODE .....</b>  | <b>27</b> |
| 3.1 ELEVEN.....   | 27        |
| 3.2 BAKGRUNN .....  | 29        |
| 3.2.1 <i>Rammene rundt eleven.....</i>  | <i>29</i> |
| 3.3 PROSEDYRE.....  | 32        |

---

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 3.4       | DATAFORTOLKNING .....   | 37        |
| 3.4.1     | <i>Casestudier</i> .....                                      | 38        |
| 3.4.2     | <i>Etikk</i> .....  | 39        |
| 3.5       | MÅL .....   | 39        |
| <b>4.</b> | <b>RESULTATER .....</b>                                       | <b>42</b> |
| 4.1       | FASENE.....   | 42        |
| 4.2       | HOLDEPUNKTENE .....   | 47        |
| 4.3       | STRATEGIENE .....   | 50        |
| 4.4       | PEDAGOGENES BRUK AV STRATEGIENE .....                         | 57        |
| 4.4.1     | <i>Strategienes mål og hensikt</i> .....                      | 59        |
| 4.4.2     | <i>Oversikt over pedagogenes bruk av strategier</i> .....     | 65        |
| 4.4.3     | <i>Pedagogenes bruk av strategier i de ulike fasene</i> ..... | 69        |
| 4.4.4     | <i>Strategienes effekt</i> .....                              | 72        |
| 4.5       | ELEVENS BRUK AV STRATEGIENE .....                             | 73        |
| 4.5.1     | <i>Framvekst av strategibruk</i> .....                        | 73        |
| 4.5.2     | <i>Oversikt over elevens bruk av strategier</i> .....         | 74        |
| 4.5.3     | <i>Elevens bruk av strategier i de ulike fasene</i> .....     | 79        |
| 4.5.4     | <i>Gjenkjenning og navngivning av egne følelser</i> .....     | 81        |
| <b>5.</b> | <b>DISKUSJON .....</b>  | <b>85</b> |
| <b>6.</b> | <b>AVSLUTNING.....</b>  | <b>90</b> |
|           | <b>KILDELISTE .....</b>                                       | <b>91</b> |
|           | <b>VEDLEGG.....</b>   | <b>94</b> |



## 1. Innledning

I følge et sosialkonstruktivistisk syn på barns utvikling lærer barn språk og handlinger gjennom samspill med menneskene rundt. I den første tiden vil dette i første rekke være knyttet til de nære omsorgspersonene. Det handler om en prosess der begge parter er aktive og der barnet gradvis konstruerer sin egen verden på bakgrunn av de reaksjoner og opplevelser som kommer i dette samspillet. Barnet vil adoptere språk og handlinger fra miljøet rundt seg. Når den voksne snakker til barnet, vil den lille i en dynamisk prosess, respondere og kommunisere gjennom lyder, smil, mimikk og gråt. Den voksne vil i sin tur tillegge disse ytringene situasjonsbetinget meningsinnhold. Dette er en overfortolkning, som mange mener er en ubevisst atferd fra voksne i samspill med barn (Martinsen et al. 2006b). Overfortolkning regnes som en drivkraft i den kommunikative, språklige og sosiale utviklingen.

Oppgaven handler om en gutt som i her vil bli kalt Jan Erik. Han var født blind og hadde autismeliknende vansker. Blinde og autister har blant annet det fellestrekk at de lett blir utrygge og derfor trenger tiltak som kan trygge dem. Det fordres spesiell kompetanse, evne til å se helhet og sammenhenger og kunnskap om allsidige metoder for å møte disse elevens ulike behov. Grundig kjennskap til det enkelte barn er avgjørende for å lage et godt tilpasset tilbud (NOU 2003:16). Derfor må det legges til rette for overføring av kompetanse fra de som allerede kjenner barnet (Autismeprogrammet 1998, Larsen 2007).

Som spesialpedagog med synspedagogisk fordypning, hadde jeg ansvar for Jan Erik i de nesten sju årene han gikk på barneskolen. Oppgaven bygger på data som ble samlet gjennom alle disse årene. Denne longitudinelle casestudien har en todelt problemstilling som først undersøker hvordan bruk og forståelse av trøst blir en viktig hjelp i lærernes arbeid med en blindfødt gutt med autisme. Videre beskrives strategier som hjalp ham til å gjenkjenne, navngi og etter hvert kontrollere følelsene sine og bli tilgjengelig for samtale, fellesskap og læring. Materialet inneholder samtaler som assistenten eller jeg skrev ned ordrett, i første omgang for å bruke i forbindelse med

veiledning og samarbeid. Sitatet, som benyttes i oppgavens tittel, er hentet fra en av disse samtaler der Jan Erik strevde med å forstå sine egne følelser. Det er også transkriberte lydopptak og videoopptak, totalt 341 nedskrevne episoder. I tillegg finnes personalets egne notater og beskrivelser og data samlet fra loggbøker, kontaktbøker og tekster som Jan Erik dikterte selv. Informasjon er også hentet fra journaler og samtaler med nærpersoner.

## 1.1 Problemstilling

Jan Erik hadde både blindhet og autismerelaterte vansker da han begynte på skolen. Dette er funksjonshemminger som setter store krav til det pedagogiske tilbudet med tanke på tilrettelegging og innhold. I tillegg hadde han mye angst og virket i generelt høy emosjonell beredskap. Han skrek mye og var ofte i følelsesmessig ulage i lang tid om gangen. Det var svært vanskelig å trøste ham, noe som gjorde ham utilgjengelig og vanskelig å nå inn til med den opplæring og undervisning skolen skulle gi ham. Oppgavens problemstilling er todelt:

### *Problemstilling I*

Hvordan trøstet man et fortvilet barn som på grunn av sine sammensatte vansker var så vanskelig å få kontakt med?

### *Problemstilling II*

Forholdet mellom emosjoner og emosjonskontroll: Hvordan hjalp man dette barnet til å gjenkjenne, navngi og etter hvert kontrollere følelsene sine og bli tilgjengelig for samtale, fellesskap og læring?

## 2. Teoretisk bakgrunn

### 2.1 Blindhet

Det er vanlig å si at seende får 70 – 80 % av sin informasjon om verden omkring gjennom synet, bevisst eller ubevisst (Feilberg et al. 1991, Brandsborg 2004, Klingenberg 2008). Synet gir konsistente og vedvarende inntrykk, og er en rik, presis og pålitelig informasjonskilde (Warren 1994). Mennesker opplever trygghet gjennom oversikt og evne til å tolke og forstå hva som er i ferd med å skje. Synssansen inspirerer og motiverer til utforskning, forflytning og generell motorisk utvikling.

*The world seeks infants who can see, but infants who cannot see must learn to seek the world. (Foulke & Hatlen 1992 s.7 i Klingenberg 2008 s. 46)*

Synet er sentralt i sosialt samspill der kroppsspråk, mimikk og gester er viktige komponenter. Små barn er avhengige av at omsorgspersonene er sensitive i forhold til å tolke deres handlinger som kommunikative og adekvate i situasjonen (Perez-Pedreira & Conti-Ramsden 1999, Tangvold 2008). Blinde barn må skaffe seg informasjon om omverdenen ved hjelp av andre sanser enn synet. De kan ikke oppnå blikkontakt og studere og gi respons på nærpersonenes mimikk og ansiktsuttrykk, og utvikler dermed en kommunikasjon som på flere vis skiller seg fra den man finner hos seende. Barnas egne signaler og respons kan også lett bli feiltolket av mennesker som er vant til å forholde seg til seendes gester og kroppsspråk (Feilberg et al. 1991).

Hørselen er de blinde barnas eneste fjernsans. Den kjennetegnes ved at den vekker oppmerksomheten og gir opplysning om retning. Blinde trenger hørselen til å orientere seg og de bruker den aktivt for å skaffe seg informasjon om omgivelsene, for eksempel ved å lage lyder og lytte til ekko og lydbilde. Gjennom erfaring og øvelse utvikler mange evne til å innhente varierte opplysninger, for eksempel gjenkjenne personers stemmer og fottrinn eller skille ulike kjøretøys motorlyder fra

hverandre. Et blindt barn kan lett bli utrygt og skremt når sanseinntrykk kommer brått, uten at barnet kan lokalisere og identifisere dem eller forstå sammenhengen. Felles for sanseinntrykk fra både hørsel, berøring, lukt og smak er at de er vanskelige for mottaker å regulere (Perez-Pedreira & Conti-Ramsden 1999). Hvis barnet blir utrygt og ikke forstår hva som foregår, vil det kanskje gråte eller trekke seg unna, noe som kan feiltolkes av personer som ikke kjenner det. Et oppmerksomt, lyttende blindt barn vil sitte stille, og ansiktet er gjerne uten mimikk når barnet er fokusert på hørselsinntrykk (Martinsen et.al. 2006b). Noen vil vende seg halvt bort fra lydkilden for å oppfatte lyden best mulig, noen vil svinge hodet fra side til side og andre vil sitte med hevet hode (Perez-Pedreira & Conti-Ramsden 1999). Ofte ser man også at blinde barn sitter sterkt foroverbøyd, med hendene mot øynene, når de lytter. Alt dette er uttrykk for konsentrasjon, men kan lett tolkes som manglende interesse eller avvisning av personer som ikke kjenner og forstår blinde barns kommunikasjon (Loe 2000, Fraiberg 1977). Blinde barnas atferd skiller seg fra seendes og kan virke uforståelig og merkelig, og de vil ofte kommunisere mindre enn andre fordi det er vanskelig å lytte og snakke samtidig.

For blinde mennesker er den taktil/haptiske sansen en viktig kilde til å skaffe informasjon om ting i umiddelbar nærhet. Den taktile sansen kan defineres gjennom kvaliteter som trykk, smerte, kulde, varme og vibrasjon, mens haptisk persepsjon innbefatter all sensorisk informasjon fra både hud, muskler og ledd (Aasen 2005, Klingenberg 2008). Beskrivelsen "fingre som ser" har blitt brukt i forhold til blinde mennesker (Bergman 1976). For mange blinde kan det imidlertid være vanskelig å bruke hendene. Det kan virke både skremmende og ubehagelig å få ukjente ting i hendene uten å være forberedt, noe som kan medføre at barnet trekker seg unna eller kaster ting fra seg. Noen tolker dette feilaktig som en generell avvisning og tror barnet vil være i fred. Ofte er det heller uttrykk for mangelfull informasjon og forberedelse i forhold til det som skal komme. Det som lett tolkes som begrensninger hos barnet, kan derfor vise seg å være begrensninger i andre menneskers evne til å observere, tolke og forstå barnets hensikter (Corneliussen & Skjærseth 2004). Blinde

---

barn kan feiltolkes på mange måter. De kan derved gå glipp av både fysisk og sosial kontakt og viktig stimulans med de farer det kan ha for barnets videre liv.

Forskning viser at blindfødte barn er i faresonen for skjevutvikling. En undersøkelse av barn som kun hadde lyssans eller dårligere syn før 8 måneders alder, og som ikke hadde andre kjente, ikke synstilknyttede skader på sentralnervesystemet, viste at 28% var moderat avvikende og 22% sterkt skjevutviklet ved 6 års alder. Alle de skjevutviklede barna, og svært mange av de moderat avvikende, tilfredsstilte kravene til autismediagnosen (Brandsborg 1993). Dette kan tolkes slik at medfødt blindhet predisponerer for en atferd og utvikling som likner på autisme hos seende barn, men som har andre årsaker hos de blinde barna. Betegnelsen ”autismeliknende/autismerelaterte vansker” har derfor blitt benyttet i beskrivelsen av blinde barn med denne typen skjevutvikling.

Mye tyder på at blindfødte barn med slike vansker kan ha nytte av tilsvarende tenkning, metodevalg og tiltak som seende barn med autisme. Man må i tillegg forholde seg til generelle pedagogiske prinsipper og tilrettelegging for blinde for å møte denne gruppens behov (Brandsborg 2004).

### **2.1.1 Tilrettelegging og undervisning av blinde barn**

Tilrettelegging av blinde elevers undervisningsmiljø krever en rekke særhensyn. Her vil det kort redegjøres for noen nødvendige tiltak og aspekter som gjør det lettere å forstå beskrivelser og problemstillinger i oppgaven.

I valg av undervisningsrom til en blind elev må man tenke over hvor eleven skal ferdes i det daglige, og tilrettelegge slik at han i størst mulig grad kan orientere seg og finne veien selv. Møbler og gjenstander må ha sin faste plass der eleven lett kan finne dem og bruke dem til å orientere seg i sammenhengen. For de fleste blinde barn er mobilitetstrening, både ute og inne, en naturlig og del av skoletilbudet.

Mange blinde elever har ulike taktil/haptiske treningsoppgaver, blant annet knyttet til forberedende punkttopplæring. Det finnes noe ferdigprodusert taktil/haptisk

treningsmateriell, men ofte er behovene forskjellige og det blir nødvendig å lage individuelt tilpasset materiell til den enkelte elev. Når man lager denne typen materiell, er det viktig å velge overflater og strukturer som er lette å gjenkjenne og skille fra hverandre taktilt. Det er vanlig at man stimulerer taktil/haptisk persepsjon hos blinde barn gjennom blant annet ”lotto-” og ”memoryspill”, puslespill og leker med ulike overflater og strukturer. Blinde elever, som har dagsplaner og arbeidsplaner til å ivareta struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen, trenger taktil/haptiske symboler for de ulike aktiviteter (Piros & Tandberg 2002, Aasen 2005). Blinde barn kan ha stor glede av taktile bøker. Det finnes noen slike som er utgitt på forlag. Anette Diesen har vært en viktig bidragsyter her. Ved å samle ulike ting, for eksempel på tur i skogen eller på bytur med kafébesøk, kan man også lage individuelt tilpassede bøker som kan handle om opplevelser eleven har hatt. Alle gjenstandene limes inn i boka og man lager tekst, gjerne i punktskrift. Lese- og skriveopplæring i punktskrift vil vanligvis være en naturlig del av blinde elevers skolehverdag. Til dette finnes ulike hjelpemidler og det må vurderes ut fra den enkelte elevs forutsetninger hva som fungerer best.

Denne elevgruppen har ikke muligheten til å glede seg over bilder, for eksempel i et fotoalbum. Det er imidlertid mange som har stor glede av lydopptak fra ulike hendelser og opplevelser. Mange blinde elever har derfor en lydopptaker som de kan ta med seg i ulike situasjoner. Opptakene kan brukes som en auditiv minnebok eller knyttes til ulike oppgaver i undervisningstimer.

## 2.2 Autisme

Et hovedkjennetegn på autisme er omfattende språk og kommunikasjonsvansker, som innbefatter problemer med språkforståelse og vansker med å forstå nonverbal kommunikasjon. Kommunikasjonsvanskene innebærer også problemer med selv å uttrykke seg, både verbalt og non-verbalt. Det er vanlig at mennesker med autisme

---

oppfatter språk bokstavelig, de forstiller seg sjelden og de er ytterst sannferdige (Tellevik et. al. 2007).

Et annet sentralt kjennetegn hos denne gruppen er store vansker i forbindelse med sosial interaksjon, og de kan ha alvorlige problemer med å forstå og delta i sosialt samspill. Deres direkte væremåte, manglende forståelse av kroppsspråk og mimikk og konkrete forståelse av ting kan forårsake misforståelser og konflikter. Det kan synes som personer med autisme har et skjevt fokus og tolker ting annerledes enn andre. Sett fra andres synsvinkel virker det som de har problemer med å sile ut det vesentlige fra det uvesentlige i en situasjon. Det er vanskelig for dem å forstå hva andre sier og gjør, og de har problemer med å leve seg inn i andre menneskers tanker, følelser og forestillinger (Warren 1994). Harris hevder at autistiske barns vanskeligheter med ”affektiv kontakt” ikke skyldes en manglende evne til å ha følelser, men heller oppstår i forbindelse med kommunikasjon om følelser. I tillegg til at deres egne følelsesuttrykk er uvanlige, er de også lite sensitive og følsomme i forhold til andre menneskers følelsesmessige signaler (Harris 1994, Skouboe 2005).

Mennesker med autisme kjennetegnes også ved uvanlige reaksjoner på omgivelsene. Mange kan ha ritualer, repeterende atferd og underlige rutiner (Gillberg 1994, ICD-10 WHO 2005). Det kan synes som opplevelsen av ulike hendelser er annerledes hos barn med autisme enn hos menneskene rundt dem (Tetzchner & Martinsen 2002). For omgivelsene er det ofte svært vanskelig å tolke og forstå disse barna.

*Barnas uttrykk og reaksjoner er uvanlige, idiosynkratiske, mindre lesbare og ofte også færre enn hos andre barn. Barna reagerer annerledes på vanlige former for stimulering, fokuserer på andre forhold i situasjonen og har andre interesser enn andre barn (Martinsen et.al. 2006b, s.6 ).*

Gunilla Gerland, som selv har en autismediagnose, beskriver i sin bok hvordan det som hennes mamma kalte sinneutbrudd, var noe helt annet for henne selv. For henne handlet det om en sterk panikkfølelse, det handlet om liv og død. Det handlet alltid om noe uhyre viktig, selv om hennes mamma ikke kunne se noen årsak til utbruddet i det hele tatt. Hun forteller at utbruddene kunne utløses av noe som hadde hendt mye

tidligere, men som hun koblet til den aktuelle hendelsen der og da. Det kunne for eksempel være at hun syntes hun plutselig så en sammenheng i noe og at dette førte til at hun ble lei seg, fortvilet eller panikkslagen. For moren virket det imidlertid som om ”ingenting” hadde forårsaket datterens reaksjoner (Gerland 2007).

I praksis ser man at mennesker med autisme har stort behov for forutsigbarhet, struktur og oversikt i sitt daglige liv for å føle trygghet og forstå hva som skal skje (Martinsen et al. 2006a, Aasen 2005). De trenger derfor klare, enkle beskjeder og forklaringer på det som hender rundt dem. Mange strever med å takle uforutsette hendelser og kan oppleve det kaotisk hvis flere ting skjer på en gang, derfor er forberedelse og planlegging viktig for å møte deres behov for forutsigbarhet og oversikt.

### **2.2.1 Tilrettelegging og undervisning av barn med autisme**

Barn med autisme har stort behov for forutsigbarhet og struktur for å fungere best mulig. Ved å lage faste planer får disse elevenes dager en klar struktur. I en *rammestruktur* kan alle aktivitetene gjennom skoledagen settes opp i rekkefølge. Brikker/kort med symboler, bilder eller tekst, som står for dagens ulike aktiviteter, hjelper eleven til å gjenkjenne og få oversikt. På samme måte kan man lage en *situasjonsstruktur* der aktiviteter innenfor enkelte økter eller situasjoner blir tydeliggjort på en egen plan (Tetzner & Martinsen 2002). Slik kan dagen forberedes trinn for trinn, og eleven forklares hva som skal skje. Kommunikasjonen er dynamisk og man må være vår for reaksjoner og innspill fra eleven underveis. I en slik prosess kan eleven trygges og emosjonsutbrudd med årsak i utrygghet og forvirring unngås.

Siden barn med autisme kan ha store forståelsesvansker, må det tas hensyn til dette i all kommunikasjon med dem (Tellevik et al. 2007). Man bør benytte et enkelt, klart språk og unngå ironi, ordspill og vanlig humor. Barna tar oftest budskap svært bokstavelig, og kan lett misforstå og feiltolke det som blir sagt. Enkle, klare beskjeder og avtaler fungerer best. Slik som blinde barn, har også barn med autisme sine vansker med å tolke og forstå sosialt samspill. De har problemer med å tolke



---

følelsesuttrykk, kroppsspråk og mimikk, og det er vanskelig for dem å ta andres perspektiv. I det daglige er det derfor en hjelp for dem hvis man enkelt og konkret forklarer hva som skjer, hvorfor det hender og hva som forventes av barnet selv i situasjonen. Siden det er vanskelig for barn med autisme å generalisere opplysninger og erfaringer fra en situasjon til en annen, er det nødvendig å gjenta slike prosedyrer mange ganger. Disse barna har også problemer med å formidle og forklare egne følelser for andre, og det kan være vanskelig for dem å få bearbeidet opplevelser og erfaringer av emosjonell art. Det finnes eksempler på at ulike typer illustrasjoner har blitt brukt med hell til å bevisstgjøre og visualisere forskjellige følelser for disse elevene. Illustrasjoner kan også brukes som kommunikasjonshjelpemiddel når det er behov for å kommunisere om følelser (Skouboe 2005).

## 2.3 Barn med blindhet og autisme

Det er flere trekk som kjennetegner både blinde barn og barn med autisme, selv om de fleste av disse fellestrekkene vanligvis blir sett på som uttrykk for autismspektrum forstyrrelser. Blant annet gjelder dette språk- og forståelsesvansker, mangelfull sosial forståelse, idiosynkratisk språk, problemer med å ta andres perspektiv og vansker med å ha felles fokus med andre mennesker (Aasen et al. in press)

Blindhet og autisme er hver for seg alvorlige funksjonshemminger som krever stor grad av tilrettelegging og tilpasset opplæring. Når et barn har begge disse diagnosene, kan det være svært vanskelig å forstå dets behov og vite hvordan man best mulig kan møte de utfordringene som dette innebærer (Autismeprogrammet 1998). Man kan til tider oppleve at behovene virker motstridende, eller at problemene ved de ulike diagnosene forsterker hverandre innbyrdes.

Blindhet kan være en kilde til utrygghet i mange situasjoner. For blinde mennesker har hørselen en viktig kompensatorisk funksjon, men ofte gir den ikke så presis og omfattende informasjon som synet (Perez – Pedeira & Conti – Ramsden 1999). Selv når lyder oppfattes tydelig, vil synstapet gjøre det vanskelig å lokalisere og identifisere

lydkilden og skape problemer med å bestemme objekters eller personers avstand, posisjon og retning. Kombinasjonen av autisme og blindhet forsterker den sårbarhet og utrygghet som følger av manglende forståelse av situasjon og sammenheng. Videre vil noen personer med autisme reagerer avvikende på lyder, og oppleve vanlige hørselsinntrykk som sjenerende og smertefulle (Tetzchner & Martinsen 2002).

Mangelfull evne til å tolke fysiske uttrykksformer og forstå sosialt samspill, hemmer utvikling av empati og forståelse av andres følelser og hensikter (Harris 1994, Martinsen et al. 2006a, Gerland 2007). Informasjon som formidles gjennom kroppsspråk, mimikk og gester, er utilgjengelig for blinde barn. Dersom barna også har autismerelaterte vansker, vil samhandling med andre mennesker bli enda vanskeligere for dem.

Selv om blinde barn får verbale forklaringer i situasjoner, vil autisme redusere evnen til å sammenholde opplysninger og få oversikt i situasjoner. Resultatet kan bli angstskapende og forvirrende for et barn som prøver å forstå og tolke verden omkring seg (Gerland 2007).

Saarni et al. (1998) fremhever betydningen av fysisk nærhet og kroppskontakt i forbindelse med spedbarns utvikling generelt. I samvær med blinde brukes fysisk kontakt og berøring blant annet i forbindelse med ledsaging og som en naturlig del av felles oppmerksomhet om ting. På den annen side kan elever med autisme til tider ha problemer med å tåle fysisk kontakt og ha vegring mot å berøre bestemte typer overflater eller konsistenser (Tetzchner & Martinsen 2002, Gerland 2007). Barn med blindhet og autismerelaterte vansker kan derfor finne det krevende å forholde seg til så motstridende behov.

### **2.3.1 Tilrettelegging og undervisning av barn med blindhet og autisme**

Når begge disse diagnosene forekommer sammen, er det av stor betydning å kjenne til den enkelte elev på ulike plan. Den tilgjengelige kunnskapen må danne basis for å

---

finne pedagogiske tilpasninger og metoder som kan fungere i forhold til de vanskene og særtrekkene det enkelte barnet har. Ofte vil det være nødvendig med en gradvis tilnærming, der barnet får god tid til å venne seg til både mennesker, omgivelser og rutiner. Når vanskene er omfattende og kompliserte, må man trygge barnet gjennom klare, forutsigbare rutiner og oversiktlige rammer. Tålmodighet og varhet er nøkkelord i denne sammenhengen. Inge Eidsvåg, skriver i boka ”Den gode lærer i liv og diktning”:

*Gå ikke foran meg, jeg henger kanskje ikke med. Gå ikke bak meg, jeg finner kanskje ikke veien. La oss gå sammen. (Eidsvåg 2005, s. 213)*

For blinde barn med autismerelaterte vansker er nettopp dette avgjørende i arbeidet med å skape et miljø der de best mulig kan utvikle sine ressurser og iboende muligheter.

## 2.4 Språkutvikling hos blinde barn med autisme.

I det følgende vil jeg kort gjøre rede for noen relevante språkfenomener. Selv om det finnes store individuelle forskjeller, er det vanlig at blinde barn er senere i sin språkutvikling enn seende barn (Warren 1994). Det samme gjelder praktisk talt alle barn med autisme (Gillberg 1994). Språkutviklingen til barn med blindhet og autisme vil ha særtrekk som det er viktig å kjenne til når man kommuniserer med dem.

Det er her snakk om grupper av barn med så store kommunikasjonsvansker at de kan være svært krevende å tolke og forstå. Lorentzen hevder at kommunikasjon mellom funksjonsfriske og alvorlig funksjonshemmede kan sammenlignes med kommunikasjon mellom mennesker fra ulike kulturer. Han peker på hvor lett det kan være å misforstå, mistolke, ignorere eller overse uttrykk som kan ha en kommunikativ hensikt (Lorentzen 1998).

De omfattende språk- og kommunikasjonsvanskene hos blinde barn med autisme kjennetegnes blant annet ved at de kan ha en bokstavlig forståelse av språk og høy forekomst av *ekkolali*.

*ekkolali refererer tilsynelatende til upassende eller irrelevante repetisjoner av andres eller ens egne tidligere ytringer, leksikalske og prosodiske kjennetegn kan bli eksakt repetert (Stribling et al. 2007, oversatt i Martinsen et al. in press, s.3).*

Ekkobarn utvikler gjerne et *idiosynkratisk språk* med nyord eller neologismer, kalt ”avgjort merkelige” ord. Oftest er nyordene en forvrengning av vanlige kulturord (Martinsen et al. in press).

Videre er det vanlig at det forekommer *gestalter* i språket til disse barna (Peters 1977). Med gestalt menes en frase, bestående av flere ord, som fungerer som en fast enhet for barnet. Dette utgjør en såkalt *uanalysert enhet*. Den kan ikke deles opp, og ordene er bundet til enheten. De samme ordene finnes ikke i fri variasjon i barnets øvrige språkproduksjon (Martinsen et al. in press).

Blinde barns språk kan også inneholde *verbalismer*. Man bruker begrepet verbalisme når personer snakker om noe som de ikke kan ha mulighet for å forstå, for eksempel når blinde snakker om farger eller andre synsinntrykk. Likedan kan noen beskrive en bruksmåte eller en ordbokdefinisjon av en ting, uten å være i stand til å gjenkjenne gjenstanden når den blir presentert for dem (Martinsen et al. in press).

## 2.5 Emosjonell bevissthet og forståelse

Begreper som emosjoner, affekter og følelser brukes gjerne om hverandre i psykologien og i dagligtale (Teigen 1997). Forenklet kan man si at *emosjoner* innbefatter at mennesket er aktivert, beveget, rørt eller opprørt, mens *affekt* peker mer i retning av at personen er grepet, i følelsenes vold, og at dette er følelser og krefter som personen i større grad passivt utsettes for, med eller mot sin vilje. Med *følelser* refereres det i større grad til en type opplevelse eller bevissthetstilstand. Det er personen selv som kan oppleve og observere sine følelser, selv om årsaker og sammenhenger ikke nødvendigvis befinner seg på det bevisste plan. Den følelsesmessige opplevelsen har ofte tilknytning til begreper som behag og ubehag (Teigen 1997).

---

I denne oppgaven vil det ikke være naturlig å skille mellom begrepene følelse, emosjon og affekt. I materialet som behandles her, anses det som unødvendig kompliserende å holde fast ved disse ordenes ulike valører. Begrepene vil bli benyttet der det er naturlig i sammenhengen.

De fleste psykologiske fenomener kan studeres fra flere sider. Den *fysiologiske siden* forteller om kroppslige reaksjoner som hjertebank, svette, skjelving, endret pust, gåsehud, rødme eller blekhet og endringer i fordøyelsesapparat og muskulatur. *Atferdssiden* kjennetegnes ved mimikk, gester og av kroppsholdninger og bevegelser som å løpe, slåss, le og gråte, og sier noe om hva personen foretar seg i en gitt situasjon. *Opplevelsessiden* handler om hvordan personen har det. Her finner vi positive og negative følelser som glede, sorg, tillit, frykt, overraskelse, sinne, avsky og forventning (Teigen 1997). Hva som vekker de forskjellige følelsene hos ulike personer, kan variere. Det kan være mennesker, hendelser, konkrete objekter eller tanker og forestillinger. Intensiteten og kvaliteten på den emosjonelle opplevelsen kan derfor bli svært forskjellig, ofte påvirket av den enkeltes kognitive vurdering av den aktuelle situasjonen (Evenshaug & Hallen 2003).

I oppgaven vil det i hovedsak være fokus på ulike emosjoner og emosjonsuttrykk. Det vil ikke bli nærmere redegjort for de enkelte teorier og perspektiver som finnes innenfor dette området.

### **2.5.1 Emosjonskontroll**

Man har de senere årene blitt mer oppmerksom på betydningen av barnets bevissthet i forhold til egne og andres emosjoner. Barn tolker både situasjonen som utløser følelser og sine egne og andres følelsesmessige reaksjoner. Denne psykologiske forståelsen av egne og andres følelser er avgjørende for barnets videre emosjonelle utvikling (Harris 1994).

Kontroll av egne følelser henger naturlig sammen med prosesser hvor følelser bevisstgjøres. *Emosjonsregulering* kan defineres slik:

*...being able to modulate one's degree of emotional arousal facilitates one's coping with an environmental stressor or conflict. (Saarni et al. 1998, s. 284)*

Flere forskere har brukt termene *coping* og *emosjonsregulering* om hverandre og hevder at dette er synonyme begreper som begge sier noe om prosesser der barnet benytter tilgjengelige strategier for å håndtere stressende og vanskelige situasjoner (Saarni et al. 1998).

Barns normale emosjonelle utvikling innebærer at de fra tidlig alder skiller mellom ytre tegn på følelser og opplevelsen av følelser (Harris, 1994). Når de har tilegnet seg denne innsikten, kan de lære seg to former for strategisk kontroll, nemlig kontroll over det ytre følelsesuttrykk og kontroll over opplevelsen. Barn på forskjellige alderstrinn vil foreslå ulike strategier for å forandre en følelsesopplevelse. Harris undersøkte dette ved å gjennomføre samtaler med barn på seks, elleve og femten år. Samtalene viste at de fleste av barna, uavhengig av alder, foreslo å foreta ulike endringer av situasjonen som utløste følelser. Bare de to eldste gruppene tenkte på mer mentale strategier som handlet om å forsøke å lede tankene i andre baner. Harris hevder videre at ved tre til fireårsalder kan barn vanligvis skjule sine sanne følelser bak en fasade, ofte etter press fra voksne om å virke høflige og veloppdragne. Rundt seksårsalder har mange barn forstått at man kan føre andre bak lyset ved å bevisst forandre det ytre følelsesuttrykk og på den måten skjule hvordan man egentlig har det (Harris 1994). Det synes som barna blir mer målrettede i sine strategier ettersom de blir eldre, og at deres repertoar av problemløsende strategier øker med årene (Saarni et al. 1998).

Ved å gjenkjenne og forstå egne følelser, kan de i økende grad nyanseres og uttrykkes verbalt. Kommunikasjon der man klarer å navngi og fortelle om sine følelser, øker evnen til å forholde seg til opplevelseskonflikter og åpner for nye perspektiver. Prosessen med å gjenkjenne og navngi følelser bidrar til utviklingen av emosjonskontroll og videre evnen til å kunne ta imot trøst og nødvendig hjelp. Disse psykologiske kartene videreutvikles gjennom stadig nye erfaringer og åpner for nye forståelser og utvidet handlingsrepertoar. Unngåelse av opplevelseskonflikter vil på

---

den annen side kunne stenge personen i fryktsomme og rigide tolkninger, og derved redusere forutsetningene for utvikling av emosjonskontroll og sosiale ferdigheter (Monsen 2007).

## 2.6 Sosialkonstruktivisme

Sentralt i sosialkonstruktivismen står Meads teorier om at selvbildet dannes gjennom *symbolsk interaksjon* med mennesker omkring (Mead 1934). I denne teorien hevdet han at selvbildet bare kan dannes indirekte, gjennom andres reaksjoner på meg. For å tolke denne reaksjonen forsøker jeg å leve meg inn i den oppfatning og vurdering som lå til grunn for den andres reaksjon. Det handler om en prosess der begge parter er aktive og der barnet gradvis konstruerer sin egen verden på bakgrunn av de signaler, reaksjoner og opplevelser som kommer i samspill med andre. I denne tidlige kommunikasjonen dannes også grunnlaget for barnets videre språktilegnelse.

Det er naturlig å se både følelsenes opprinnelse og den videre utviklingen av emosjoner i sammenheng med det tidlige samspillet mellom spedbarn og omsorgsgiver. Dette samspillet kan blant annet forstås som en emosjonell kommunikasjon der de to gjensidig tolker og gir hverandres utspill en emosjonell mening (Saarni et al. 1998). Lenge før man kan tro at et spedbarn forstår det som blir sagt, vil omsorgspersonene snakke til det i ulike samspillsituasjoner. I denne tidlige kommunikasjonen vil den lilles kommunikasjon foregå gjennom signaler som smil, ansiktsuttrykk, lyder og gråt. Det er vanlig at den voksne reagerer på disse signalene som om den lille har meninger og kommuniserer tilbake ( Høigård 2006). I samspill med babyen tolker den voksne disse signalene og reagerer på dem som om barnet hadde en kommunikatív hensikt. Gjennom stemmebruk, ansiktsuttrykk og kroppsholdning kan den voksne formidle følelsesmessige budskap til spedbarnet. Mye tyder på at babyen fanger opp både positive og negative toner i emosjonelle signaler (Saarni et al. 1998).

*En slik måte å reagere på – reagere som om barnet mente og forsto ting som det gjør først på et senere tidspunkt i utviklingen – kalles overfortolkning (Martinsen et al. 2006b, s.6 ).*

Martinsen mener at dette er en ubevisst måte å oppføre seg på i samspill med barn, og at overfortolkning blir regnet som en drivkraft i den kommunikative, språklige og sosiale utviklingen. Ved at den voksne reagerer og svarer barnet som om det har sagt noe fornuftig, føler den lille at han har prestert noe bra: ”Dæ!” ”Ja, der er pusen!” Det skapes en atmosfære av at barnet har kommunisert. Ut fra disse erfaringene lager barnet seg gradvis et system. Overfortolkningene skaper opplæringsbetingelser og hjelper barnet til å forstå og senere kommunisere selvstendig det som startet som overfortolkning (Martinsen et al. 2006b).

## 2.7 Tilnærmingen til eleven

Siden Jan Erik ofte formidlet negative utsagn om seg selv ved bruk av ekkofraser, og kunne selvskade når han var i affekt, ble det viktig for oss å gi ham positive opplevelser og legge til rette for størst mulig grad av mestring og suksess. Vi brukte sjelden negative utsagn og ”nei” i forhold til ham, og gjorde ham heller ikke oppmerksom på at noe han sa var feil. I stedet ga vi ham det riktige svaret formulert som et alternativ og innledet da ofte med et ”eller”.

Vi ønsket å møte Jan Erik med aksept og empati (Rogers 1951). Hans utsagn kunne være både ubegripelige og tilsynelatende løsrevne fra sammenhengen. Likevel tok vi ham alltid på alvor, bekreftet det han formidlet og forsøkte å forstå hva han hadde på hjertet. Anne-Lise Løvlie Schibbye fremhever viktigheten av å ta den andres opplevelsesmessige synspunkt. Hun beskriver det som å ha ”et felles prosjekt om å forstå elevens indre opplevelsesverden” (Schibbye 1996, s.532). Ofte føltes det akkurat slik. Mange ganger hadde verken Jan Erik eller vi en klar forståelse av hans følelser og opplevelser. Likevel gikk vi sammen inn i det. Han skrek ut sine frustrasjoner eller gråt i fortvilelse, samtidig som vi lyttet til ham, prøvde å forstå og hadde et sterkt ønske om at han skulle føle seg akseptert og tolerert. Vi stilte



---

spørsmål, undret oss sammen med ham og forsøkte hele tiden å formidle at vi godtok og respekterte det han sa. Schibbye skriver at man i en slik prosess ”fanger opp toner ut over de bevisste utsagn” (Schibbye 1996 s.534). Jan Eriks språk og beskrivelser kunne ha et svært egenartet preg som det var nødvendig å kjenne til for å tolke og forstå. Noen ganger var det mest kroppsspråket og den generelle sinnsstemningen hans som ga oss holdepunkter for hvordan han hadde det. Å kjenne ham godt var en forutsetning for å tolke og forstå hans kommunikasjon.

Erfaring viste at Jan Eik var utilgjengelig for oppgaver og læring så lenge tankene hans var opptatt med noe annet. Det var derfor nødvendig å gå inn i hans verden og ta del i hans følelser og opplevelser, for senere å kunne nå inn til ham med dagens skoleopplegg. Som autister flest trengte Jan Erik stor grad av struktur, oversikt og forutsigbarhet for å fungere best mulig. Selv om han tilsynelatende visste hva som skulle skje og kunne gjengi alle dagens aktiviteter i rekkefølge, virket det som han brukte mye energi og krefter på disse prosessene. Han kunne gjenta de samme tingene om og om igjen for å få bekreftelse på at han husket riktig, særlig hvis det skulle foregå noe uvanlig. Det ble laget ulike taktil/haptiske planer for å skape en tydelig struktur på dagene hans (Tetzner & Martinsen 2002, Piros & Tandberg 2002, Aasen 2005). Om morgenen var han med på å sette opp dagsplanen sin. Hver aktivitet hadde sitt symbol som han raskt lærte å gjenkjenne. Han fikk mulighet til å spørre, kommentere og komme med ønsker. Symbolene ble satt opp og han kunne kjenne at hans innspill ble tatt på alvor og fikk konsekvenser. Når dagsplanen var satt opp i fellesskap, var den en gjensidig avtale som skulle følges trinn for trinn. Den ble ikke endret selv om Jan Erik ble sint eller skiftet mening og ikke ville gjøre slik det sto på planen. Man kunne endre varighet og senke kravene på en dårlig dag, men aktivitetene fulgte i avtalt rekkefølge. Skjedde det uforutsette endringer, gav imidlertid dagsplanen muligheter for å vise Jan Erik hva som foregikk på en måte som han kunne forstå og forholde seg til. Han kunne føle hvordan symboler ble flyttet eller fjernet, for eksempel hvis en skogtur måtte avlyses på grunn av kraftig regnvær og det ble aktiviteter innendørs i stedet. De samme prinsippene ble fulgt når det også ble

laget arbeidsplaner for å strukturere de enkelte arbeidsøkter og aktiviteter, og senere ukeplan og årsplan for å sette mer langsiktige hendelser inn i en strukturert ramme.

Man måtte ha god tid og kunne vente når Jan Eik hadde det vanskelig. Hans latenstid i forhold til å sette ord på ting eller gi svar, kunne være lang. Her hentet vi inspirasjon fra Maria Aarts som har utviklet Marte Meo-metoden. Marte Meo betyr ”av egen kraft” og metoden legger vekt på at man tar tid til å vente på barnets initiativ, som noen ganger kan være små og lette å overse. Deretter gis respons og bekreftelse på barnets utspill. Den voksne viser at barnets handlinger og følelser har betydning ved å sette ord på det som barnet gjør eller opplever. Når barnet føler seg sett, møtt og forstått, tenker man at det blir bedre kjent med seg selv. Ved at det fokuseres på det som kommer fra barnet selv, bygges barnet opp innenfra. Det kan gjennom dette få hjelp til selvregistrering og selvregulering. Gjennom en slik prosess tenker man at barnet etter hvert blir i stand til å se og forstå sin egen medvirkning i det som skjer, noe som har stor betydning for den sosiale utviklingen. Det hevdes at barnet etter hvert vil bli bedre i stand til å sette ord på egne handlinger og følelser og dermed bli mer forutsigbart og lettere å forstå for personene rundt (Thue 2006). Dette var helt i tråd med vårt ønske om å gjøre Jan Erik mer tilgjengelig for trøst, å hjelpe ham til å forstå seg selv bedre og å kunne formidle sine behov, tanker og følelser til andre. Vi så viktigheten av å gi ham følelse av å ha verdi for andre og på den måten gi ham økt selvaktelse (Rogers 1951, Schibbye 1996). Vi sa ofte at han var en koselig gutt, at han var dyktig og flink til mye og at vi likte å være sammen med ham. Alt dette ble et viktig grunnlag i de strategiene som etter hvert ble utviklet for å nå inn til Jan Erik og gjøre ham tilgjengelig for trøst, fellesskap og læring.

Selv om disse tankene var bevisste og gjennomtenkte, var mye av det vi foretok oss i forhold til Jan Erik preget av situasjonen og det vi intuitivt følte var riktig å gjøre der og da. Derfor er det først i ettertid, når materialet bearbeides som en helhet, at det blir mulig å gi en overordnet analyse av hvordan vi jobbet og hvilke strategier og tilnærminger som ble benyttet.

## 3. Metode

### 3.1 Eleven

Jan Erik var ofte i følelsesmessig ulage. Han skrek mye og lenge. Det var vanskelig å forutse hva som kunne bli vanskelig for ham, og selv om man tilrettela dagene hans så godt som mulig og tok hensyn til behovene hans, kom det ofte sterke affektutbrudd. Når han skrek, var han utilgjengelig for alle vanlige trøstestrategier. Han avviste både verbal og fysisk trøst. Det virket som han hadde liten forståelse av egne følelser og lite kontroll over utbruddene sine. Jan Erik var en alvorlig liten gutt som sjelden smilte eller viste glede. Man kunne få inntrykk av at han enten var sint eller ”ingenting”, og han var ofte vanskelig å nå inn til både verbalt og emosjonelt. Store deler av tiden var han tilsynelatende i sin egen verden, enten han var fortvilet eller opptatt med en av sine favorittaktiviteter, for eksempel å spille key-board. Når Jan Erik snakket, var språket hans i stor grad preget av faste fraser og ekko. Han tok sjelden kontakt med verken voksne eller barn.

Lyder som vandrypp fra taket eller kranen, en bilmotor som gikk på tomgang, en telefon som ringte et sted i huset, skoleklokka eller fuglesang kunne få Jan Erik til å skrike. Hvis et annet barn gråt, kunne han begynne å skrike i samme toneleie, og han fortsatte lenge etter at det andre barnet hadde stilnet. Det samme skjedde hvis noen snakket med streng eller sint stemme. Han kunne også skrike over ting som ble annerledes enn han forventet. Hvis matboksen ikke inneholdt den maten han ønsket, drosjesjåføren ikke hadde riktig CD klar eller personer ikke kom som forventet, ble det vanskelig for ham. Han ville gjerne styre dagene og personene rundt seg, og skrek ofte når han måtte innrette seg etter rutiner og avtaler. Den første tiden hadde han sjelden lyst til å gå ut. Enhver endring som han ikke var forberedt på, ble vanskelig, likedan venting og forsinkelser. Hvis han var usikker på hva som skulle skje etter skoletid, kunne det også gi store utslag. Siv visste om en del av disse tingene fra før, andre utløsende faktorer måtte erfares etter hvert. Mange ganger var det umulig å

forstå hva som utløste Jan Eriks fortvilelse. Dagene hans ble tilrettelagt slik at man mest mulig unngikk vanskelige situasjoner, men allikevel skrek han ofte.

I forkant av utbruddene var det noen ganger mulig å se på kroppsspråket hans at noe var i ferd med å bli vanskelig for ham. Han kunne vifte med armene og trampe med bena. Høy pusting og voldsom rugging fram og tilbake forekom også ofte. Ulike verbale utsagn, gjerne ekkofraser fra dagligtale eller kassetter og bøker, kunne også signalisere at noe var galt. Han var imidlertid så utilgjengelig at det var vanskelig å nå inn til han med ord eller forslag når et utbrudd var i emning, og det utviklet seg raskt til høy skriking. Han satt gjerne på gulvet eller i sofaen mens utbruddene pågikk. Hvis han fikk sjansen, kastet han ting rundt eller veltet dem mens han skrek ekkofraser som han assosierte med slike situasjoner: ”Nå gir du deg!”, ”du kasta lua!”, ”du velte stolen!”. Han skadet også seg selv ved å skalle hodet i veggen eller klype og slå. Omgivelsene ble ryddet så han ikke fikk sjansen til å skade seg selv eller tingene rundt. Erfaringsvis blir blinde barn ofte værende der de blir plassert, noe som også var tilfelle med Jan Erik. Når han skrek, satt han oftest med ansiktet oppadvendt og munnen vid åpen mens tårene rant fra de oppspærrede øynene hans. Halsen var stram og han holdt hendene foran seg med sprikende fingrer. Etter en stund var han rød, svett og varm og våt av tårer.

Dette fortvilte barnet trengte trøst, men ingen av de vanlige trøstestrategiene kunne brukes i møte med ham. Berøring som stryking, klapp og kos likte han ikke. Han ville heller ikke sitte på fanget eller i armkroken. Mildt snakk og beroligende ord virket ofte mot sin hensikt og kunne få hylingen til å øke på.

Da han begynte med faste avlastningsopphold, var dette en stadig kilde til uro og følelsesutbrudd. Jan Erik var veldig glad i sine foreldre og ville helst være hos dem hele tiden. Samtidig var det også personer og aktiviteter som han likte i avlastningsboligen. Han var ofte ambivalent i forhold til sine opphold der, noe som gjorde ham frustrert.

---

Etter som tiden gikk, fikk personalet bedre oversikt over Jan Eriks liv. Både hjemmet og skolen skrev daglig i kontaktbok der hendelser og planer ble notert. Kontaktboka fulgte med i sekken hans fram og tilbake hver dag. På den måten visste alle om hva som foregikk på de ulike arenaer, og kunne forberede, bekrefte og forklare for Jan Erik når han trengte det. Kommunikasjonen ble fulgt op ved hyppige samarbeidsmøter mellom hjem og skole.

## 3.2 Bakgrunn

### 3.2.1 Rammene rundt eleven

Jan Erik bodde i et tettsted på Østlandet. Størstedelen av barneskoletiden bodde Jan Erik på en gård som lå slik at han måtte ta drosje til og fra skolen, en tur som tok vel en halv time hver vei.

Jan Erik bodde sammen med mor, stefar og en yngre bror. Da han gikk i tredje klasse fikk mor en ny baby sammen med stefar. Annenhver helg var Jan Erik og broren hos sin biologiske far. Det var god kontakt med besteforeldre og øvrig familie på begge sider, noe som innebar mye besøk både i uka og i helgene.

Over nyttår i andre klasse startet Jan Erik opp med regelmessige avlastningsopphold i en kommunal avlastningsbolig for barn, Grevlingstua. Boligen lå like i nærheten av skolen.

Barneskolen som Jan Erik gikk på, lå i gangavstand til sentrum. Det var en middels stor skole som vanligvis hadde to parallelle klasser på hvert trinn.

Jan Erik hadde utsatt skolestart og var vel sju år gammel da han begynte på skolen. Mange mennesker hadde vært engasjert i lang tid for å sikre at tilbudet hans skulle bli best mulig. Det ble avholdt møter og kurs der man samlet foresatte, barnehagepersonell, PPT, skoleadministrasjon, skoleansatte og veiledere fra autisteteamet ved Huseby kompetansesenter, som da var et knutepunkt i det

landsdekkende Autismenettverket. Det var bred enighet om at dette var et barn som trengte et helt spesielt tilrettelagt skoletilbud.

Det som forelå av opplysninger ved skolestart, fortalte at Jan Erik var født blind og i tillegg hadde en generelt forsinket utvikling. Han hadde ingen andre påviste diagnoser på det tidspunktet, men det ble nevnt at han hadde autismeliknende vansker. Senere fikk han diagnosen Norrie syndrom. Dette er et svært sjeldent, genetisk betinget syndrom som bare rammer gutter. Disse barna er blinde eller sterkt svaksynte, og ulike tilleggsvansker, blant annet hørselshemming og mental retardasjon, forekommer hos omkring en tredjedel av gruppen (U.S. National Library of Medicine 2007).

På skolen ble Jan Erik fulgt av et team bestående av to pedagoger, den ene med tilleggsutdanning i synspedagogikk, og to assistenter. I tillegg var klassens kontaktlærer en viktig samarbeidspartner. Store deler av skoledagene skulle det være både pedagog og assistent sammen med Jan Erik. I Skolefritidsordningen (SFO) var det planlagt at det til tider bare skulle være en assistent sammen med ham. Han skulle også ha ukentlige timer med logoped og oppfølging av fysioterapeut. Begge disse hadde fulgt ham flere år i barnehagen.

I barnehagen hadde Jan Erik et strukturert opplegg med faste aktiviteter som kom i en bestemt rekkefølge hver dag. Han kjente disse rutineene godt. Da skolen startet opp i august, kom pedagogene til barnehagen for å bli kjent med gutten på et trygt og velkjent sted. De vanlige rutineene ble fulgt, og Jan Erik og Siv ble fulgt gjennom deres daglige gjøremål. Gradvis ble han vant til å ha de nye personene i nærheten..

Etter noen uker ble Jan Eriks faste, daglige aktiviteter gradvis flyttet over fra barnehagen til skolen. Dette krevde grundig planlegging, fordi uforutsette hendelser, forsinkelser eller venting kunne forårsake voldsomme utbrudd, med skriking og utagering, hos Jan Erik. Ved høstferietid foregikk alle de daglige aktivitetene på skolen. Det ble lagt opp til et helhetlig tilbud der skole og SFO gled over i hverandre med de samme personene og det samme rommet som base.

---

Jan Erik hadde SFO-tilbud hver dag, og dagens aktiviteter fulgte en fast kronologi. Han kom til SFO ved halv åttetiden om morgenen. Drosja stoppet ved hovedinngangen og der ble han møtt av en av assistentene sine. Den faste rutinen var da at de gikk inn, kledde av seg og gikk til Jan Eriks rom. Deretter fulgte frokost, toalettbesøk, lek, høre på CD, spille på key-board og hvile. Han spiste på felles kjøkken dersom dagsformen tillot det. Ellers foregikk alt på rommet hans, som lå i en helt ny fløy av skolen og var planlagt ut fra informasjon om hans spesielle behov. Rommet var lydisolert og enkelt og funksjonelt møblert, slik at han lett kunne orientere seg og ferdes trygt uten å snuble eller skalle i møbler og inventar. Senere, da datautstyr og annet krevde mye plass, fikk han et annet, større rom vegg i vegg med kjøkkenet på SFO. Da var han ikke lenger så ømfintlig for lyder og hadde dessuten stor nytte av å kunne rusle ut på kjøkkenet hvis han ville drikke vann eller varme osteskivene sine i mikrobølgeovnen.

Jan Eriks klasse fikk tildelt klasserom i en fløy like inntil SFO. På den måten fikk han kort vei å gå når han skulle være sammen med de andre. Av hensyn til Jan Erik beholdt klassen hans dette rommet de tre første årene slik han skulle slippe å lære ny mobilitetsrute hvert år. I klasserommet hadde Jan Erik fast, merket plass på en av benkene der samlingene foregikk, og han hadde egen pult nær døra.

Gjennom hele barneskolen hadde Jan Erik samme timetall som klassetrinnet hans, og han begynte og avsluttet dagene sammen med klassen sin så sant det var mulig å få til. Resten av dagen hadde Jan Erik egen timeplan der hans behov ble ivaretatt og undervisningen var tilpasset hans dagsform. Han var sammen med klassen i musikk, kroppsøving og utelek så sant det lot seg gjøre.

Jan Erik kom alltid til skolen i drosje. De første årene var det faste sjåfører som hentet ham. Flere av dem kjente ham fra barnehagetiden. De visste hva han likte og hva som ikke fungerte når han kjørte bil, og tilrettela turene etter beste evne. Da han begynte med faste opphold i avlastningsbolig, ble drosjeturene kortere når han skulle dit. Gården der han bodde lå mange kilometer fra skolen, mens avlastningsboligen lå like ved.

### 3.3 Prosedyre

Det ble samlet informasjon vedrørende Jan Erik gjennom de nesten sju årene han gikk på barneskolen. Nærpersoninformasjonen og en del av de andre opplysningene strekker seg fra før gutten begynte på skolen og til slutten av sjuende klasse.

Materialet består av personlige notater og nedtegnelser i loggbøker og kontaktbøker. Det er også nedskrevet og kategorisert 341 episoder av varierende lengde og innhold, som har til felles at de er daterte, ordrette nedtegnelser av utsagn fra Jan Erik eller dialoger mellom ham og personalet. Episodene er enten skrevet ned samtidig som de fant sted eller like i etterpå. Det ble også tatt lydopptak fra turer og liknende som Jan Erik var med på fordi han, i likhet med mange andre blinde, likte å lytte til opptakene som et lydalbum i ettertid. Veilederne fra Huseby kompetansesenter videofilmet når de var på besøk, hovedsaklig til bruk i veiledning av personalet. Både lydbånd og videoopptak ble transkribert.

Nedtegnelser og opptak ble stort sett gjort

- når noe nytt ble sagt eller gjort
- når det hendte noe uvanlig eller spesielt
- når man opplevde elevens handlinger eller utsagn som uforståelige.

Nedtegnelsene er således ikke ment å gi et fyllestgjørende tverrsnitt av livet med Jan Erik.

Det ble opprettet to datafiler bygd på transkripsjoner og koding av det gutten og hans samtalepartnere sa; én database med ytring og én med situasjon som enhet i basen.

Tabell 1 viser hvilke datakilder som forelå og hva slags informasjon de ulike kildene kunne bidra med.



| DATAKILDE  | HVA SLAGS INFO. VI FIKK   |
|--|---|
| <i>Loggbøker og notater</i>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplysninger om hva som ble gjort i det daglige.</li> <li>• Opplysninger om hvordan ting hadde foregått, fungert/ikke fungert</li> <li>• Beskrivelser av nye eller uvanlige hendelser.</li> <li>• Beskrivelser av hendelser som forårsaket bekymring.</li> <li>• Beskrivelse av hendelser som var vanskelige å forstå for personalet.</li> </ul>   |
| <i>Nedskrevne samtaler, fortellinger og monologer.</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eksakt informasjon om hvordan gutten snakket og kommuniserte.</li> <li>• Eksakt informasjon om hvordan de voksne snakket.</li> <li>• Informasjon om hvordan gutten tenkte og oppfattet virkeligheten.</li> <li>• Informasjon om hendelser, tema, personer og andre ting som gutten var opptatt av.</li> </ul>  |
| <i>Kontaktbøker</i>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informasjon om hendelser i guttens liv, både ting som hadde hendt og ting som skulle skje i framtida.</li> <li>• Informasjon om hendelser i familien som kunne ha betydning for guttens humør og dagsform.</li> <li>• Informasjon om søvn, matinntak og andre daglige hendelser hjemme.</li> <li>• Informasjon om guttens dagsform og helse.</li> <li>• Praktiske opplysninger om klær, skolemat og andre ting som ble sendt i sekken.</li> <li>• Kommentarer og svar på forespørsler, skjema og skriv av ulik art.</li> </ul> |
| <i>Lydopptak</i>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eksakt informasjon om hvordan gutten snakket og kommuniserte.</li> <li>• Eksakt informasjon om hvordan de voksne snakket.</li> </ul>   |

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
|                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informasjon om hvordan gutten tenkte og oppfattet virkeligheten.</li> <li>• Informasjon om hendelser, tema, personer og andre ting som gutten var opptatt av.</li> <li>• Eksakt informasjon om faktiske hendelser som for eksempel lyder, stemmer og rekkefølge på hendelser.</li> </ul>  |
| <i>Videoopptak</i>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eksakt informasjon om hvordan gutten snakket og kommuniserte.</li> <li>• Eksakt informasjon om hvordan de voksne snakket.</li> <li>• Informasjon om hvordan gutten tenkte og oppfattet virkeligheten.</li> <li>• Informasjon om hendelser, tema, personer og andre ting som gutten var opptatt av.</li> <li>• Eksakt informasjon om faktiske hendelser som for eksempel lyder, stemmer og rekkefølge på hendelser.</li> <li>• Visuell informasjon om mimikk, gester, kroppsspråk.</li> <li>• Informasjon om omgivelsenes utseende, for eksempel natur, rom, møbler og materiell.</li> </ul> |
| <i>Samtaler med nærpersoner</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mer utfyllende opplysninger om hjemmesituasjonen: Rutiner, familieforhold.</li> <li>• Problemer/positive hendelser i forhold til gutten på det aktuelle tidspunkt.</li> <li>• Mer utfyllende info. om hva gutten likte/ikke likte på ulike områder på det aktuelle tidspunkt.</li> </ul>  |
| <i>Journal</i>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opplysninger fra tiden før skolestart: Barnehage, logoped, fysioterapeut.</li> <li>• Medisinske opplysninger.</li> </ul>  |

Tabell 1

### *Loggbøker og notater*

Det ble ført loggbok over uvanlige hendelser, enten de var gode eller vanskelige. Loggboken ble også brukt til å huske hva man hadde gjort og hvordan et opplegg var gjennomført, noe som var viktig informasjon mellom de ansatte. Nedtegnelser ble

---

datert og det ble lagt vekt på nøyaktig gjengivelse av framgangsmåter og situasjoner. Pedagogene gjorde også private notater, blant annet for å huske ting. Mange av nedtegnelsene ble tatt fram og diskutert i samarbeidsmøter og veiledning.

### *Nedskrevne samtaler, monologer og fortellinger*

I starten ble nedtegnelsene gjort fordi det ofte var så vanskelig å forstå Jan Erik. Når han benyttet nye ord og begreper ble det gjerne notert. Likedan hans lek og eksperimentering med ord og setninger og morsomme eller vel plasserte kommentarer. Han sa og gjorde også ting som uroet personalet, og da var det viktig å skrive ned nøyaktig både det han sa og gjorde. De hadde erfart hvor lett man glemmer detaljer og eksakte opplysninger, derfor gjorde de sine notater for å huske nøyaktig det som hendte. Ofte skjedde ting så raskt og spontant at man grep de skriveredskaper som lå nærmest og skrev på servietter, papirlapper eller tilfeldige ark. Siden det nesten alltid var to voksne sammen med Jan Erik, kunne en skrive ned nøyaktig det som skjedde mens den andre forholdt seg direkte til gutten. Alt ble datert og arkivert i en egen perm. Til sammen ble det skrevet ned 341 slike episoder.

For Jan Erik ble språket etter hvert en kilde til mye glede. Parallelt med at han lærte å lese og skrive punktskrift økte hans språklige bevissthet merkbart og han begynte å dikte egne fortellinger. Hans egne skriveferdigheter var ikke gode nok til å skrive dem ned selv, derfor diktete han dem. Også her fantes en egen bok der historiene ble skrevet ned. Han var nøye med at alt kom med, og gjentok gjerne setninger likt flere ganger slik at den voksne ikke skulle utelate noe.

Notatene ble også gjort som en del av informasjonsinnsamling i forbindelse med prosjektarbeid ledet av Autismeteamet ved Huseby kompetansesenter, som fram til 1. januar 2006 var et knutepunkt i det Nasjonale Autismenettverket.

### *Kontaktbøker*

Det ble skrevet i kontaktbok hver dag både hjemme og på skolen. Dette var en vanlig kladdebok der hjemmet skrev dagligdagse opplysninger om humør, søvn, spising og

klær. Der fortalte de om opplevelser som Jan Erik hadde hatt dagen før, for eksempel besøk av besteforeldre eller tur til handlesenteret. De orienterte om ting Jan Erik skulle senere samme dag, for eksempel at han ville bli hentet av støttekontakten eller skulle i svømmehallen. I kontaktboka skrev man også om planer som Jan Erik kunne være opptatt av lenger fram i tid, for eksempel at han skulle på avlastning til helgen eller at ”pappa-helgen” var byttet om. Ferieplaner hadde også en plass i boka så snart Jan Erik hadde fått høre om dem. Skolen skrev tilsvarende dagligdagse opplysninger og en beskrivelse av dagens innhold på skole og SFO med stor vekt på alt som hadde vært positivt. Det ble også sagt noe om dagsform og eventuelle vanskelige hendelser, men i en form som ikke skulle uroe de foresatte mer enn nødvendig. Formuleringen ”Jan Erik har vært en del urolig i dag”, kunne innebære at det hadde vært timer med skriking og utagering. Boka ble også brukt til å gi informasjon om planer og hendelser på skolen. Det ble alltid skrevet dato. I kontaktboka fikk nærpersionene informasjon om Jan Eriks liv som han selv ikke var i stand til å gi, men som var helt nødvendig for å forstå hans dagsform, reaksjoner og kommunikasjon. Siden opplysningene ofte var av privat karakter, var det bare personer som arbeidet direkte med Jan Erik som fikk lese i kontaktboka. Etter hvert som bøkene ble skrevet ut, ble de nummerert og arkivert slik at man senere ved behov kunne gå tilbake og finne informasjon eller tidspunkt for ulike hendelser.

### *Lydopptak*

Jan Erik kunne være vanskelig å motivere for å være med på ulike opplevelser de første årene på skolen. Han var imidlertid svært opptatt av lyder og likte å høre på kassetter. Derfor fikk han en egen liten båndopptager på skolen. Når han skulle være med på ulike opplevelser, var den alltid med. Personalet tok opp lyder som Jan Erik likte eller syntes var spennende samtidig som de kommenterte det som foregikk og forklarte sammenhenger. Det ble også tatt opp samtale både med Jan Erik og med personene som var til stede underveis. Som motivasjon til å fortsette, kunne Jan Erik få lytte på deler av opptakene underveis. Senere ble kassetene tatt vare på og brukt

---

som en slags ”minnebøker” for ham. Han likte å gjenoppleve hendelser og gledet seg over spesielle lyder eller stemmer. Disse kassettopptakene ble senere transkribert.

### *Videoopptak*

Videoopptakene ble stort sett gjort i forbindelse med veiledning av personalet. Det var utsnitt av arbeidsøkter med Jan Erik, mobilitetstrening eller andre dagligdagse situasjoner. Det var veiledere fra Huseby kompetansesenter og autismenttverket som gjennomførte videofilmingen. Videoopptakene ble fortløpende transkribert.

### *Samtaler med nærpersoner*

Det var mange telefonsamtaler, møter og uformelle samtaler mellom hjem, skole og SFO, avlastningstilbud, støttekontakter og veiledere gjennom alle de årene datainnsamlingen varte. Informasjon som kom gjennom disse kanalene dannet et bakteppe for de mer konkrete nedtegnelsene. Her fikk man ofte bakgrunnsinformasjon og forklaringer som gradvis økte den generelle forståelsen for et barn som Jan Erik og hans spesielle verden.

### *Journal*

Relevante opplysninger om tester og undersøkelser fra tiden før Jan Erik begynte på skolen har blitt innhentet gjennom hans medisinske journal, etter samtykke fra de foresatte.

## 3.4 Datafortolkning

Denne oppgaven gir en retrospektiv analyse av data fra en sjuårsperiode i egen praksis. Det er en longitudinell casestudie der det er naturlig å behandle data kvalitativt. I en fenomenologisk-hermeneutisk fortolkningsramme søker fenomenologien å beskrive fenomener og opplevelser så konkret og upåvirket som mulig ved å sette egne forståelser til side (Kvale 2005). Hermeneutisk fortolkning er forskerens forståelse av gjensidigheten mellom helhet og del i informasjonen

(Fugleseth & Skogen 2006). I all dataanalyse må man derfor, i størst mulig grad, være seg bevisst sin egen forforståelse av materialet (Kvale 2005).

Siden store deler av datamaterialet er ordrette nedtegnelser med nøyaktig datering, ble det også mulig å kode dette i kvantitative, statistiske analyser. Dette vil i liten grad belyses i denne presentasjonen, men prosessen med kvantitativ kategorisering, faseinndeling og tolking av data har hatt betydning for et større prosjekt- og publiseringsarbeid, utgått fra det samme datamaterialet (Martinsen et al. in press, Aasen et al. in press).

### **3.4.1 Casestudier**

Yins (2003) beskrivelse av casestudier synes å være et relevant design for datainnsamling og analyse i mitt forskningsarbeid. Tilnærmingen egner seg spesielt godt for forskningsspørsmål som begynner med *hvorfor* eller *hvordan*, når her-og-nå-fenomener i det virkelige liv studeres, og der vi ikke kan kontrollere eller manipulere variablene. Casedesign kan således brukes til deskriptive og forklarende undersøkelser og åpner for bruk av både kvalitativ og kvantitativ metode (Fugleseth & Skogen 2006).

*A good case study brings a phenomenon to life for readers and helps them understand its meaning. (Borg et al. 2003)*

Spørsmålet om validitet avhenger i denne sammenhengen av den anvendte metodens hensiktsmessighet i forhold til undersøkelsens problemstilling og håndtverksmessig etterrettlighet, hvor prosessen kan følges gjennom presentasjonen (Kvale 2005).

Man skal ikke generalisere funn fra en case-studie som omhandler ett enkelt barn. Denne eleven hadde imidlertid i sin utvikling en hel del likhetstrekk med barn generelt, til tross for sine funksjonshemminger. Han hadde også særtrekk som kjennetegner både blinde barn og barn med autisme i sin alminnelighet. Ser man slik på det, kan oppgaven gi informasjon og beskrivelser som kan ha relevans i arbeidet med andre elever med liknende problemer.

---

### 3.4.2 Etikk

Det er innhentet informert samtykke fra elevens foresatte (vedlegg 1 og 2) og fra min kollega Siv (vedlegg 3 og 4). Prosjektet er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (vedlegg 5 og 6).

Selv om navn er anonymisert i oppgaven, er det mulig å identifisere steder og personer. Dette ble drøftet med NSD, som likevel godkjente prosjektet. Det samme gjorde barnets foresatte, som selv har stått fram med sin historie i media.

Forskning på egen praksis, og beskrivelser som eksponerer personer så åpent som i denne oppgaven, krever grundige, etiske vurderinger. Gutten som beskrives hadde en ubetinget tillit til oss som hadde ansvaret for ham, og utleverte sine innerste følelser og opplevelser uten å være i stand til å vurdere eventuelle konsekvenser. Vi fikk informasjon om ham og hans nærmeste familie på ulike måter. I retningslinjene fra Forskningsetiske komitéer (NESH 2006) understrekes viktigheten av barns krav på beskyttelse i forbindelse med forskning. Det legges også vekt på respekten for individets privatliv og nære relasjoner, og til personer som indirekte inkluderes i forskningen gjennom samtaler og annen informasjon i forbindelse med prosjektet. I en skriveprosess som denne, må vurderinger i forhold til egne etiske perspektiver og personlige verdier vektlegges (Borg et al. 2003). I studien refereres episoder som virker illustrerende i forhold til problemstillingen, og eksempler/opplysninger som kunne oppleves ubehagelige eller for private for dem som omtales, er utelatt.

Noen vil kanskje stille spørsmål ved å gjøre en så omfattende studie knyttet til ett enkelt barn. Datainnsamlingen foregikk imidlertid som en del av det ordinære arbeidet og var hele tiden relatert til daglige oppgaver som pedagog for Jan Erik.

## 3.5 Mål

Datamaterialet omfatter blant annet 341 nedskrevne, daterte episoder. Disse er grunnlaget for de senere grafiske fremstillingene. I 123 av episodene forekommer det

en eller annen form for *trøst*. De andre episodene er imidlertid også relevante for problemstillingen, siden de inneholder informasjon og beskrivelser som er viktige for den totale forståelse og tolkning av stoffet.

Gjennom dataanalysen framkom det tydelig at Jan Eriks utvikling i forskningsperioden gjennomgikk *fem faser*, hver med sine kjennetegn, som til sammen dekker de sju årene oppgaven omhandler. Fasene tar utgangspunkt i elevens utvikling og har fått navn ut fra det som kjennetegnet ham best i den aktuelle fasen. Det er glidende overganger mellom fasene, der særtrekk ved en fase til dels fortsetter over i de neste.

Fase 1, *Oppløsning*, alder 7,3 – 8,1 år.

Fase 2, *Tilgjengelig*, alder 8,2 – 9,1 år.

Fase 3, *Idiosynkrasi*, alder 9,2 – 10,6 år.

Fase 4, *Utvikling*, alder 10,7 – 12,6 år.

Fase 5, *Kultur/sosial*, alder 12,7 – 14,0 år.

Jan Eriks behov for trøst er sentral i oppgaven. I dataanalysen finnes ulike *holdepunkter* som alle signaliserte at gutten trengte trøst. Disse er gruppert ut fra den sammenheng og de uttrykk de kjennetegnes av:

Holdepunkter med utgangspunkt i *Historiske og sosiale sammenhenger*.

Holdepunkter med utgangspunkt i *Situasjon*.

Holdepunkter med utgangspunkt i guttens *Fysiske uttrykk*.

Holdepunkter med utgangspunkt i guttens *Verbale uttrykk*.

I forhold til Jan Eriks sammensatte vanskeligheter, hans grad av tilgjengelighet og de behovene han hadde, forsøkte pedagogene å hjelpe og trøste ham. De fant *strategier* som best mulig var tilpasset hans forutsetninger i den aktuelle situasjonen, og som hadde til hensikt å *trøste* og deretter skape *utgangspunkt for samvær og læring*. Jeg



har identifisert, navngitt og nummerert 17 ulike strategier. Navnene henspeiler i stor grad på innholdet i strategiene (Tabell 2).

| NUMMER | STRATEGINAVN  |
|--------|---|
| 1.     | <i>Ta på ordet.</i>                                   |
| 2.     | <i>Snu på spørsmålet.</i>                             |
| 3.     | <i>Retorisk spørsmål og tydelige følelser</i>         |
| 4.     | <i>Dypdykk.</i>                                       |
| 5.     | <i>Kontekstkommentarer.</i>                           |
| 6.     | <i>Be om utfyllende kommentar.</i>                    |
| 7.     | <i>Vage utfyllende kommentarer.</i>                   |
| 8.     | <i>Samlende utfyllende kommentarer.</i>               |
| 9.     | <i>To-valgs oppsummering.</i>                         |
| 10.    | <i>Tilbud om mat og hyggelig måltid.</i>              |
| 11.    | <i>Direkte spørsmål om følelsesuttrykk.</i>           |
| 12.    | <i>Minne om fellesskap og snakke hyggelig sammen.</i> |
| 13.    | <i>Snakke hverdagslig.</i>                            |
| 14.    | <i>Fysisk trøst.</i>                                  |
| 15.    | <i>Verbal trøst.</i>                                  |
| 16.    | <i>"Eller".</i>                                       |
| 17.    | <i>"Snakke sammen".</i>                               |

Tabell 2

## 4. Resultater

Dataanalysen viste at Jan Eriks utvikling kunne deles inn i fem faser.

### 4.1 Fasene

*Fase 1, Oppløsning* (alder 7,3 – 8,1 år) dekker hele første skoleår og var i stor grad preget av at Jan Eriks hadde hyppige følelsesutbrudd. Han kom ofte til skolen i affekt og var nesten daglig fortvilet eller opprørt over noe. Hans tilsynelatende snevre følelsesregister, som i notater ble beskrevet som ”sint eller ingenting”, tyder på at han ikke hadde stor bevissthet på sine emosjoner. Han var i følelsenes vold og raste til han var ”tom”. Hans assosiasjon til andre mennesker i disse situasjonene var stort sett verbale utsagn som ”nå tier du stille”, ”du kaster ikke” eller ”nå gir du deg”, og disse ropte han ut som en del av raseriutbruddene.

Det skulle lite til for å utløse skriking og utagering og det var vanskelig å føre en vanlig samtale med Jan Erik. Han skrek, ropte, kastet ting og selvskadet ofte. Han forholdt seg ikke til vanlig trøst og ga få holdepunkter som kunne få personene rundt til å forstå årsaken til utbruddene hans. Det var også vanskelig å se hva som gjorde at han, etter en lang skriketokt, plutselig stoppet og var ferdig med raseriutbruddet.

Et eksempel fra denne fasen forteller at Jan Erik var rasende og ville ikke ha på bukser. Han hoppet opp og ned i sofaen mens han filleristet buksa si. Siv forklarte at de kunne gå på sangersamling i klassen så snart han hadde tatt på seg buksa. Jan Erik fortsatte å hyle og svarte ikke. Litt etter litt gikk gråten over og han begynte å snakke:

Jeg har vondt i magen!  
Jeg slo haka!  
Jeg har vondt i knea!  
Jeg kasta buksa!  
Jeg gråt noen tårer!  
Jeg vil ha vann!  
Jeg har kløpt meg i hodet!

Hvis du skal få grøt?  
 Jeg skal få hjem til mamma.  
 ”Tak over skapet”  
 ”Mjau”, sier katten.  
 Sånn, ja.

Plutselig var raseriet over, han tok på seg buksa og ruslet til klassen sammen med Siv.

*Fase 2, Tilgjengelig* (alder 8,2 – 9,1 år). Denne fasen dekker hele andre skoleår og kjennetegnes ved at Jan Erik i større grad ble tilgjengelig både for trøst og samtale, og ved at han ble i stand til å svare på enkle spørsmål. Når han fikk hjelp til å finne og definere årsaken til sin fortvilelse, ble han mottakelig for ulike former for trøst.

Han var fremdeles ofte i affekt og skrek og ropte når han var i ulage. Det var fortsatt høy forekomst av ekkofraser, idiosynkratisk språk og utsagn som virket løsrevne i situasjonen, noe som gjorde Jan Erik vanskelig å forstå for personer som ikke kjente ham. Kjennskap til livet hans generelt, sammen med opplysninger i kontaktboka, hjalp hans faste personale å gjette seg til hva som var vanskelig for ham. Han kunne også gi verbale holdepunkter for hva som var galt. Disse kunne imidlertid komme innimellom andre utsagn og var ofte vanskelige å fange opp hvis man ikke var særdeles lydhør.

Det følgende eksempelet viser hvordan ett av utsagnene i en lang monolog er det vesentlige og meningsbærende for å forstå Jan Eriks problem i denne situasjonen:

JE: Han ble så lei seg.  
 Det er Anna på avlastningsboligen.  
 Det er Siri på SFO. Kari! Joakim! Trond! Stian!  
 Jeg er sint fordi jeg ikke er mann!  
 Mamma blir så lei!  
 Trine skal bare spise kanel!  
*Ville du kjøre bil?*  
 S: Ville du kjørt lenger i bil?  
 JE: Ja.  
 ....  
 S: Har du lyst til å gråte?  
 JE: Nei. Du er blid du.  
 S: Hvorfor ble du så sint?

JE: Jo, fordi jeg ikke kunne kjøre bil.

S: Klokka halv fire kan du kjøre bil.

*Fase 3, Idiosynkrasi* (alder 9,2 – 10,6 år). Denne fasen dekket hele tredje skoleår og fram til nyttår det fjerde skoleåret. Fasen kjennetegnes ved at Jan Erik var opptatt av å finne sammenhenger og forstå omverdenen.

Jan Erik lekte med lydlike ord, lette etter ords betydning og forsøkte å finne likheter, ulikheter og sammenhenger. Hans særinteresser fikk stadig større plass og han grupperte for eksempel ulike typer mat, ting med motor eller ulike dyr. Han laget imidlertid en særegen form for orden og oversikt. Det kunne være vanskelig for andre å følge hans forklaringer, både på grunn av ordbruk og innholdet i det han sa.

Et eksempel på dette er en episode der Jan Eriks lekte med en plastedderkopp og en plastflue i naturlig størrelse. Han undersøkte edderkoppen og kom med følgende utsagn:

JE: Her er magen og brystet og ryggen.

Her er kroppen.

Kan jeg få kjenne på noen leiker?

AS: Hva da?

JE: En løve!

Marsvin har motor.

AS: Nei, dyr har ikke motor.

Hva har motor?

JE: Bil!

Fly!

Og tog, Anne Signe!

Veps er et lite dyr, Anne Signe.

AS: Ja, nesten som en flue.

JE: Veps er et lite dyr.

Sjiraff er et lite dyr.

AS: Sjiraff er et stort dyr.

JE: Bjørn er en bamse, Anne Signe.

Du, Anne Signe, kan jeg få låne en kosebil?

Rutebil er en buss, Anne Signe.

Ender er dyr.

Ender er en gakk-gakk.

---

*Fase 4, Utvikling* (alder 10,7 – 12,6 år), varte fra nyttår i fjerde klasse til nyttår i femte klasse. Jan Erik var nå motivert for læring og faglig utvikling. Han var tiltagende tilgjengelig for både samtale og trøst.

Jan Erik hadde erfart at personene rundt ham kunne forstå og hjelpe ham dersom han var villig til å kommunisere med dem. Han visste at han kunne be om hjelp og kunne ha klare forventninger til hvordan den skulle være. Han virket tryggere og kjente nå til ulike strategier for å navngi, snakke om og mestre egne følelser. Dette viste seg ved at han nå omtalte og ba om konkrete former for trøst, både av fysisk og verbal art:

AS: Du peser litt.

Hvis det er noe, så må du si det.

Så kan vi snakke om det.

JE: Kan jeg få en kos?

I denne fasen lærte han å mestre sosiale situasjoner bedre, noe som førte til flere hyggelige og spennende opplevelser for ham, som konserter, turer og ekskursjoner. Han var naturlig nysgjerrig og søkte nye opplysninger om tema han hadde hørt om, selv om hans fokus og interesseområder ofte var særegne. Autismen medvirket til at han gjerne fokuserte på andre ting enn folk flest. Blindheten gjorde at hans kjæreste samtaleemner helst omhandlet lyder, spesielle bevegelser, smaker eller lukter. Han ble også mer tilgjengelig for vanlige skoleaktiviteter tilpasset hans forutsetninger, og lærte etter hvert både å lese og skrive punktskrift.

*Fase 5, Kultur/sosial* (alder 12,5 – 14,0 år). Denne fasen dekker perioden fra nyttår i femte klasse og ut sjuende klasse. På denne tiden ble Jan Erik stadig mer opptatt av samfunnet rundt seg og han ble i økende grad en del av fellesskapet og kulturen som omgav ham.

Jan Erik var nå blitt en sosial gutt som likte å få besøk og satte stor pris på hyggelige samtaler og nye opplevelser. Han kunne spørre om ting og svarte selv stadig mer adekvat på spørsmål og henvendelser fra andre. Jan Erik fikk stor sans for reiser og gledet seg i lang tid til planlagte ferier. Det var imidlertid fortsatt viktig at hendelser var godt forberedt, ellers ble han lett urolig. Jan Erik ble interessert i hva som var

vanlig å gjøre i ulike situasjoner, og han reflekterte over oppførsel og samtaleformer. Han tenkte også framover på seg selv som voksen mann, og på ønsker og forventninger han hadde for livet senere. Fortsatt var hans interesser og samtaleemner til tider særegne, men det var sjelden vanskelig å forstå hans kommunikasjonsform selv for folk som ikke kjente ham. I det følgende eksempelet snakket Jan Erik til Siv om sitt syn på vanlig, god oppførsel:

JE: Kanskje jeg kan hilse på Siv:” Hei, Siv”.

Nå er det formiddag og jeg sier ”god formiddag”.

Når jeg kommer hjem, er det ettermiddag, og jeg kan si ”god dag” til mamma.

I morra kan jeg si ”god kveld” på Grevlingstua.

I løpet av *Fase 4* og *Fase 5* ble han i økende grad opptatt av å ikke bare identifisere, men også beskrive sine egne følelser. Gjennom skildringer som ”mamma gjør deg varm og god” eller ”det kiler i magen av mamma”, fortalte han om sin kjærlighet til mamma. Han kunne også si at noe var ”skummelt, men jeg ble ikke redd” og ”det er ikke vond-godt, bare vondt”. Noen ganger ble han svært intens i sin iver etter å beskrive hvordan han hadde det, for eksempel når han gledet seg veldig til noe. Da hendte det at han laget egne ord, som for eksempel ”bliding” og ”braing”, for å få fram det som lå ham på hjertet. Slike neologismer er vanlige hos barn med idiosynkratisk språk.

JE: Det er noe som er riktig!

Ja, veldig riktig!

Blidinga viser detta.

Å-å-å så blid jeg er!

Jeg gleder meg til jeg skal med Kari!

Det gleder jeg meg til.

Jeg gleder meg.

For du skjønner detta, Siv.

Gledinga viser dette.

For gledinga er en glede.

Det synes som han også prøvde å få sagt noe om styrken i sine følelser ved å bruke vanlige ord på sin egen måte i kombinasjon med en slags ”tallfesting”. I *Fase 5* snakket han om at han hadde ”hundre tenksommer” eller ”hundre lengsler”.

Intensiteten og omfanget av disse beskrivelsene tyder på at det var viktig for ham å formidle disse tingene. Blant episodene som hører til i *Fase 5* finnes det flere lange samtaler og monologer om ulike emosjoner. En av monologene består av nesten hundre ytringer, av ulik lengde, der han forteller hvordan han har det. Samtalene startet flere ganger med gråt, sukking og noen ganger utagering og lettere selvskading, men etter ganske kort tid tok ordene over for utageringen og han var tilgjengelig for trøst og samtale selv om han fortsatt var lei seg. Det finnes flere eksempler på samtaler som startet når han var fortvilet og hvor han så snakket seg gjennom det som var leit, og avsluttet med å si at han var glad og viste det ved å være klar for å gjøre andre, planlagte ting.

## 4.2 Holdepunktene

Jan Erik ga personalet ulike former for *holdepunkter* som gjorde det lettere å forstå hans reaksjoner. Fysiske og verbale uttrykk, i tillegg til kjennskap til hans liv og historie, ga nødvendig informasjon for å vurdere hvordan han kunne møtes på best mulig måte i ulike situasjoner. Noen ganger ga han bare få og svake holdepunkter om årsakene og innholdet i sine følelsesuttrykk, andre ganger brukte han en mangfoldig og kraftig kommunikasjon for å si ifra om at noe var galt. Av og til var det ikke annet enn kunnskap om hendelser eller sammenhenger som kunne hjelpe personalet med å forstå Jan Eriks reaksjoner. Tabell 3 viser hva slags kilder man benyttet og hvilke holdepunkter man fikk fra disse:

| KILDER                                    | HOLDEPUNKTER   |
|---|--|
| <i>Historiske og sosiale sammenhenger</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hva han likte / ikke likte</li> <li>● Hva han gledet / gruet seg til</li> <li>● Interesser</li> <li>● Historien hans</li> </ul> |

|                        |   |
|------------------------|---|
| <i>Situasjon</i>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Kjent / ukjent situasjon</li> <li>● Lyder</li> <li>● Stemmer</li> <li>● Grad av struktur</li> <li>● Uforutsette hendelser <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Endring av personale</li> <li>○ Endring av planer</li> </ul> </li> </ul>  |
| <i>Fysiske uttrykk</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Rastløshet og generell motorisk uro</li> <li>● Kraftig tramping og sparking</li> <li>● Kraftig rugging med kroppen</li> <li>● Voldsom vifting med armene</li> <li>● Tung pusting og pesing</li> <li>● Selvskading som hodedunking, klyping, vri ørene hardt, lugging, slag</li> <li>● Ting ble kastet</li> </ul>   |
| <i>Verbale uttrykk</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Følelsesuttrykk <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Høye skrik og hyl</li> <li>○ Gråt</li> </ul> </li> <li>● Banning</li> <li>● Personrettede, negative utsagn</li> <li>● "Vil ikke" – utsagn</li> <li>● Somatiserende utsagn om plager som ikke var virkelige</li> <li>● Følelsesutsagn med relevant tilknytning til affektutbruddet</li> <li>● Utsagn som klart uttrykte hva som var problemet</li> </ul> |

Tabell 3

### *Holdepunkter hentet fra historie og sosiale sammenhenger*

Etter hvert fikk personalet god oversikt over hendelser i hverdagen og kunnskap om hvordan Jan Erik taklet ulike situasjoner, hans interesser og hva han vanligvis gledet eller gruet seg til. Kjennskap til hans historie og bakgrunn ble også en viktig kilde for å forstå ham.

### *Holdepunkter hentet fra situasjon*

Da episodene ble skrevet ned, noterte man konkret hva Jan Erik og personene rundt gjorde. Rammer og foranledning til episoden ble også beskrevet kort. Ved å studere dette materialet sammen med loggbøker og notater, finner man flere kjennetegn ved



---

Jan Eriks atferd i forbindelse med affekt. Her finnes det blant annet opplysninger som tydeliggjør Jan Eriks sårbarhet overfor forandringer og overraskelser. Notatene viser at lyder eller stemmer kunne uroe ham, og at uventede hendelser kunne virke skremmende. Generell dagsform er også ofte nevnt i disse notatene.

#### *Fysiske holdepunkter*

Jan Eriks mange fysiske uttrykksformer kunne være vanskelige å tolke for mennesker som ikke kjente ham. For eksempel kunne rugging med kroppen være et signal om at noe var galt, men det kunne også være uttrykk for velvære og konsentrasjon om noe positivt. Likedan var det med vifting med armene. Det var ruggingens og viftingens tempo og voldsomhet som kunne si noe om guttens sinnstilstand, sammen med ansiktsuttrykk, lyder og situasjonen generelt. Kraftig tramping og tung pusting var nesten alltid uttrykk for negative følelser. Kunnskap om slike nyanser var nødvendig for personer som skulle forstå og hjelpe Jan Erik.

#### *Verbale holdepunkter*

Jan Erik hadde mange verbale uttrykk for at noe var galt. I tillegg til gråt og hyling, ropte han utsagn som ”faen, Anne Signe!” og ”vil ikke!”, eller mer negativt ladete ekkofraser som ”jeg er så lei deg!” og ”du kaster ikke!”. I tillegg benyttet han somatiserende utsagn til å uttrykke at noe var vondt og vanskelig, for eksempel ”jeg har vondt i magen” eller ”jeg slo knea”, uten at det var noen grunn til å tro at det var tilfelle. Han kunne imidlertid også rope ut setninger og ord som var klart knyttet til utbruddet hans og som sa noe om hvilke følelser han hadde eller om årsaker til disse: ”Er du sint nå Jan Erik?”. ”Jeg er kjempelei meg”. ”Jeg ville ikke på skolen. Bare kjøre stallebord!”. ”Vil du kjøre bil?”

### 4.3 Strategiene

Gjennom erfaring og økt kjennskap til Jan Erik ble det i de ulike fasene utviklet en rekke *strategier* for å nå inn til ham og kommunisere med ham. De beskrevne *holdepunktene* var en stor hjelp i disse prosessene.

Strategiene som utviklet seg, tok hovedsakelig utgangspunkt i to forhold:

For det første var Jan Erik var sårbar og virket utrygg. Derfor forsøkte man å skape trygghet ved å lage et tilbud der oversikt, struktur og forutsigbarhet var sentrale elementer.

For det andre hadde Jan Erik store forståelsesvansker og kommuniserte dårlig. Det var derfor også vanskelig å forstå ham og finne holdepunkter for hva han mente. Hans idiosynkratiske språk og løsrevne fraser var ofte vanskelige å tolke. Det ble likevel lagt stor vekt på å ta ham på alvor og gi ham anerkjennelse og positiv respons på det han formidlet. Han ble tatt på ordet av personene rundt. Selv tilsynelatende meningsløse, løsrevne setninger fikk adekvate svar. Hensikten var at han på denne måten ville gjøre erfaringer som kunne hjelpe ham til å forstå det han selv hadde sagt ut fra de reaksjonene det medførte hos de voksne (Martinsen et al. 2006b).

Hensikten med strategiene var i stor grad å gjøre Jan Erik tilgjengelig for trøst og fellesskap og gi ham hjelp til å kommunisere på en måte som omverdenen kunne forstå. Ved å gi ham anerkjennelse og vise respekt for hans opplevelser og behov, ønsket personalet å hjelpe gutten til å få mer livsmot og krefter til å mestre sin vanskelige livssituasjon.

I dataanalysen har jeg identifisert *17 strategier for trøst, samvær og læring*, som på ulike måter var knyttet til de forskjellige fasene.

---

### Strategi 1: *Ta på ordet.*

Hans tilsynelatende meningsløse ekkotale og løsrevne ytringer ble tatt på ordet og fikk et adekvat svar til tross for at de tilsynelatende ikke passet i den aktuelle situasjonen.

Hvis han for eksempel sa ”sjokoladekake”, fikk han til svar: ”Har du lyst på sjokoladekake?” Klarte han da å svare ”ja”, så fortsatte samtalen og det ble avtalt hvor og når det skulle spises kake. Han viste tydelig at han husket de avtalene som ble gjort ved å komme med nytt utsagn når tidspunktet nærmet seg: ”Sjokoladekake, ja.” Slike avtaler måtte alltid holdes.

### Strategi 2: *Snu på spørsmålet*

Når han kom med spørsmål som virket helt løsrevet i situasjonen, ofte med feil pronomen, ble spørsmålet stilt retorisk av den voksne.

Mens han klatret i ribbeveggen kunne han for eksempel si: ”Må du på do?” Da fikk han følgende svar: ”Nei, jeg må ikke på do. Må du på do?” Erfaring viste etter hvert at dette var måten han ofte benyttet for å si ifra om egne ønsker og behov. Han ble tatt på ordet samtidig som spørsmålet også ble snudd slik at han fikk hjelp til en korrekt samtale. Dette var også et ledd i prosessen med å få ham til å snakke i stedet for å bli urolig og frustrert når han hadde ulike behov.

### Strategi 3: *Retorisk spørsmål og tydelige følelser*

Når han for eksempel virket urolig eller opphisset og så kom med enkeltord, som tilsynelatende virket malplasserte i situasjonen, ble disse betraktet som ”stikkord” og bruket som utgangspunkt for videre spørsmål fra den voksne for å avdekke årsaker til følelsesuttrykket hans.

Telefonsamtaler og kontaktbok ga mye verdifull informasjon til å forstå Jan Eriks kommunikasjon. Han kunne plutselig si ord som ikke hadde noe med den aktuelle situasjonen på skolen, for eksempel ”morfar”. Hvis man da visste at han hadde vært

hos, eller skulle til morfar, kunne dette være et holdepunkt for at han tenkte på noe i den forbindelse. Hvis han virket fornøyd, kunne personene rundt følge opp med spørsmål: ”Skal du til morfar? Gleder du deg?” Noen ganger klarte han å bekrefte det. Enkelte ganger kunne spørsmål utløse uro, kanskje fordi han ikke var sikker på hva han skulle eller manglet oversikt. Hvis disse ”stikkordene” kom mens han tydelig var opphisset og ute av seg, måtte spørsmålene formuleres annerledes: ”Ja, du skal til morfar i kveld. Ville du gjerne dra nå?” Dersom det var tilfelle, falt han ofte til ro når årsaken til utbruddet ble definert for ham på den måten.

#### Strategi 4: *Dypdykk*

Ut fra kjennskap til livssituasjon og aktuelle hendelser stilte den voksne spørsmål for å identifisere årsaken til Jan Eriks følelsesutbrudd. Guttens reaksjon eller svar angav retningen for neste spørsmål.

Slike situasjoner kunne for eksempel oppstå når Jan Erik kom til skolen med drosje. Noen ganger var han opprørt når han kom inn og skrek og trampet med bena. En slik dårlig start på dagen kunne få konsekvenser for store deler av skoledagen, fordi det var så vanskelig å trøste og roe ham. Første tiltak var gjerne å få han inn på rommet sitt, i rolige omgivelser med kjente personer rundt. Og så startet prosessen som etter hvert fikk navnet *Dypdykk*. Man stilte spørsmål med utgangspunkt i tema og hendelser som ofte forårsaket problemer for ham: ”Var det noe i drosja som ble feil?” Hvis skrikingen fortsatte eller økte på, var årsaken trolig å finne et annet sted enn i drosja, for eksempel hjemme før avreise. Da måtte det andre spørsmål til. Hvis Jan Erik svarte ”ja”, kunne man fortsette å spørre: ”Er du sint fordi det var det feil drosjesjåfør i dag?” eller ”Var det feil musikk i bilen?” Når det riktige spørsmålet kom og han fikk bekreftet det, falt han ofte til ro og ble tilgjengelig for småprat rundt problemet.

#### Strategi 5: *Kontekstkommentarer*

Den voksne bekrefter at han har forstått hva som er vanskelig ved å skissere det verbalt og gir deretter aksept og forståelse for problemet.

---

Ofte var det lite skolens personale kunne gjøre med de forholdene som utløste sinne eller fortvilelse hos Jan Erik. Det var stadig noe som han opplevde som usikkert eller uklart, han måtte gjøre noe han ikke hadde lyst til og det skjedde ting han ikke likte. Da var det først viktig å identifisere og navngi problemet. Deretter fulgte gjerne en utdypende samtale slik at den voksne i best mulig grad fikk innblikk i det som plaget ham. Når alt dette var ivare tatt og gutten fremdeles var fortvilet, ble det etter hvert mulig å nå inn til han med en form for trøst som gikk på å se på fakta og gjøre det beste ut av det. Følelser og opplevelser ble navngitt og anerkjent og han fikk støtte: ”Du er lei deg fordi du ikke skal hjem til mamma i dag. Det forstår vi og det er helt greit. Vi vil gjerne være sammen med deg når du er lei deg.”

#### *Strategi 6: Be om utfyllende kommentar*

Den voksne stiller spørsmål som oppmuntrer til videre utdyping av et vanskelig tema slik at eleven kan få hjelp til å få sagt alt han har på hjertet.

Da det ble mulig å samtale med Jan Erik om det som var vanskelig, fikk personalet mer kunnskap om hvordan han vanligvis uttrykte seg og hva som tydet på at han til slutt var ferdig med et tema. For å hjelpe ham til å få fram det han hadde på hjertet og dermed falle til ro, var det ofte nødvendig å hjelpe han videre gjennom kommentarer og spørsmål. Når man trodde han var ferdig, ble det ofte spurt: ”Er det mer du vil si om dette nå?”. Hvis han bekreftet at han var ferdig, kunne samtalen avsluttes.

#### *Strategi 7: Vage utfyllende kommentarer*

Det dreier seg her om korte utsagn fra den voksne. Disse har til hensikt å hjelpe eleven videre i samtalen slik at han får sagt det han har behov for og så kan falle til ro.

Siden han sjelden ble rolig før han hadde fått snakket seg tom om et problem, var det viktig å hjelpe han videre i samtalen. Små kommentarer og vage utfyllende kommentarer fungerte ofte bra i en slik sammenheng: ”Oj, oj”, ”Var det sånn”, ”Jeg skjønner”.

*Strategi 8: Samlende, utfyllende kommentarer*

Utsagn der den voksne sammenholder eller oppsummerer ulike "tørner" fra det eleven har sagt for å hjelpe ham videre når han var opprørt.

Når framstillingen hans ble usammenhengende eller motstridende, ofte fordi han var opprørt og forvirret, kunne det være nyttig å hjelpe ham videre ved å oppsummere eller sammenholde utsagnene hans: "I sta sa du at du ikke ville på avlastningsboligen, men nå vil du dit og leke med hårføneren. Synes du det er vanskelig å vite hva du vil?"

*Strategi 9: To-valgs oppsummering*

To konkrete valgmuligheter som kommer som resultat av at den voksne oppsummerer og strukturerer samtalen med eleven.

Når han var forvirret og i ulage, kunne det være en hjelp å oppsummere det han hadde sagt og så strukturere det ved å gi han to valg: "Er du sint, eller er du lei deg?"

*Strategi 10: Tilbud om mat og hyggelig måltid*

Den voksne kommer med tilbud om noe godt å spise for å skape positiv forventning og vende guttens oppmerksomhet bort fra det som gjør ham fortvilet eller frustrert.

Det kunne være slik at den voksne sa: "Jeg så at du har brødiskiver med ost med deg i dag. Vi kan lage varme ostesmørbrød til formiddagsmat. Høres det godt ut?" eller "Kjøkkenet på SFO er ledig i dag. Har du lyst til å lage vafler?"

*Strategi 11: Direkte spørsmål om følelsesuttrykk*

Enkle, konkrete spørsmål relatert til guttens kroppsspråk i øyeblikket, med den hensikt å få i gang samtale og derigjennom forebygge kraftigere følelsesutbrudd.

Jan Erik hadde et tydelig kroppsspråk med en del klare kjennetegn på blant annet affekt. Dersom han trampet med bena, pustet høyt, rugget voldsomt fram og tilbake

eller viftet med armene, betydde det ofte at noe var vanskelig for ham. Enkle spørsmål relatert til kroppsspråk kunne hjelpe han i gang med en samtale, og forhindre et kraftig affektutbrudd: ”Jeg ser at du tramper veldig med bena. Er det noe som er feil?”

#### *Strategi 12: Minne om fellesskap og snakke hyggelig sammen*

En hyggelig samtale om konkrete tema, som ikke hadde sammenheng med elevens problemer, men som man visste kunne hjelpe til å opprette en mer positiv eller håpefull atmosfære til tross for vanskelighetene. Samtalen kunne også inneholde praktiske planer.

Når det var satt ord på vanskelighetene, var det noen ganger lite konkret skolen kunne gjøre, fordi det var hendelser utenfor skoletid det var snakk om. Da kunne det være en trøst å snakke sammen om ting som var hyggelige, uavhengig av vanskelighetene. Det kunne være å lytte til en ny CD sammen eller minne om forestående hyggelige hendelser. Det kunne også være forslag om å lage noe godt å spise eller planer om å dra på tur sammen.

#### *Strategi 13: Snakke hverdagslig*

Her var det snakk om en rolig samtale som omhandlet de helt konkrete, hverdagslige hendelsene i den aktuelle situasjonen og eventuelt dagen videre. Hensikten var å skape en avslappet, oversiktlig og trygg atmosfære.

Den voksne kunne småprate med Jan Erik og for eksempel si: ”Nå er vi akkurat ferdige med å spise. Var det deilig med ostesmørbrød? Vi kan hvile litt og så kjenner du på dagsplanen at vi skal ut en tur før musikkturen.”

#### *Strategi 14: Fysisk trøst*

Trøst som innebar fysisk kontakt.

Det var ikke mulig å nå fram til Jan Erik med fysisk trøst den første tiden, men etter hvert ble det mulig å trøste ham ved:

- å klappe eller stryke ham lett på ryggen, armen, håret eller kinnet.
- å tilby ham å tørke tårer, papir, våt klut, å smøre tørr hud, vann og rene klær.
- å tilby ham pute og teppe og mulighet for hvile.
- å sitte tett sammen, eller at han satt på fanget.
- å "samle" ham, når han virket forvirret, ved å holde begge hendene hans mot hverandre inni den voksnes hender og på den måten få oppmerksomheten hans og mulighet til å roe ham.

#### Strategi 15: *Verbal trøst*

Verbal trøst innbar at den voksne uttrykte medfølelse, sympati og forståelse for elevens fortvilelse

Dette innebar å snakke rolig til ham mens han gråt og var fortvilet: "Jeg synes synd på deg", "jeg ser du har det vondt", "stakkars deg", "lille venn", "jeg er glad i deg".

#### Strategi 16: *"Eller"*

Fordi Jan Erik var så sårbar, var det av stor betydning å ikke påføre ham nederlagsfølelse eller på annen måte krenke stoltheten hans. Hvis han for eksempel svarte feil på et spørsmål, fikk han sjelden korreks. I stedet fikk han det riktige svaret presentert som et alternativ: "eller..".

Ordet "eller" ble brukt for å strukturere og velge relevante begreper og ord, og derved gi ham mulighet til å svare riktig på spørsmål: "Var det skummelt eller var det gøy?" Det ble også benyttet for å sirkle inn et svar. Bruk av "eller" ble på denne måten et ledd i prosessen med å hjelpe gutten til å identifisere og kommunisere om følelser.



---

### Strategi 17: ”*Snakke sammen*”

Dette var en strukturert samtale mellom lærer og elev der tema var avtalt på forhånd og hensikten var å finne ut mer om begreper eller emner, meddele og eventuelt justere ervervet kunnskap omkring et tema eller bearbeide mer følelsesmessige opplevelser, både positive og negative, ved å bruke språket på en bevisst og mest mulig presis måte.

Jan Erik visste for eksempel at han skulle på ferie der tivolibesøk var en viktig del av planene. Han var full av forventning, hadde hørt mange ord og begreper som han bare delvis forsto og vendte stadig tilbake til dette temaet i ulike situasjoner på skolen. Da kunne den voksne foreslå: ”Vil du snakke sammen om tivoli?” Hvis gutten bekreftet det, ble symbolet for *Snakke sammen* satt på arbeidsplanen og innlemmet i dagens arbeidsøkt. Vissheten om at tema ville bli tatt opp, og senere effekten av å få ”tømt seg” om emnet, kunne hjelpe ham til bedre konsentrasjon om andre oppgaver gjennom dagen og mindre uro på grunn av uforløst spenning.

Når det hadde skjedd noe i Jan Eriks liv som gjorde ham følelsesmessig engasjert, kunne det være nødvendig med en slik grundig gjennomgang av tema for å gi ham hjelp til å få sagt det han trengte, se hendelser i forhold til hverandre og definere og sortere egne følelser og reaksjoner. Hvis han for eksempel var irritert på sin lille bror, som tok så mye av hans kjære mammas oppmerksomhet og laget så mye støy, kunne tema for å *Snakke sammen* være babyer og deres behov, lyder og atferd generelt. I disse samtalene ble det arbeidet mye med beskrivelse og differensiering av følelser, noe som kunne forebygge uro og følelsesutbrudd.

## 4.4 Pedagogenes bruk av strategiene

Det er vanskelig å tenke seg hvordan Jan Erik opplevde omgivelsene og personene rundt seg i de tidligste fasene. Hans fortvilelse, forvirring og sinne var tydelig, men hva foregikk egentlig inni denne rasende lille kroppen? Personalet stilte dette

spørsmålet mange ganger. Ut fra en vanlig tankegang virket det uforståelig at et liten gutt ikke søkte kontakt og trøst når han var så lei seg. Hans avvisning var vanskelig å forholde seg til, likedan at han skrek i timevis uten at noen var i stand til å nå inn til ham og hjelpe. Gunilla Gerland, som også har en autismediagnose, tenker i sin selvbiografi tilbake på barndommen, og sier dette om sitt forhold til trøst:

*”Jag sökte mig inte till någon annan. Det var egentligen inte så att jag lät bli att söka tröst hos någon annan, jag kom bara aldrig på tanken att man skulle kunna göra det.” (Gerland 2007, s.37)*

Det er mulig å tenke seg at heller ikke Jan Erik forsto at andre kunne hjelpe ham når han var redd og fortvilet. Han var i følelsenes vold, men uten å være i stand til å identifisere, forstå eller kommunisere om det som plaget ham.

I *Fase 1* møtte Jan Erik ofte på skolen i en følelsesmessig oppløst tilstand, og det var bare et svært begrenset sett med trøstestrategier som fungerte. Det samlede antall nedskrevne episoder fra denne første tiden har fokus på Jan Eriks utsagn og er mindre opptatt av hva de voksne sa. Dermed gir episodene et noe skjevt bilde sammenliknet med det pedagogene har skrevet ned i sine dagbøker og notater angående sine måter å møte eleven på. I løpet av Jan Eriks tre første skoleår finnes det for eksempel ingen nedskrevne episoder som gjengir samtaler der strategien *Dypdykk* (strategi nr. 4) benyttes. Siden det hovedsakelig var de voksne som snakket i disse tilfellene, mens Jan Erik stort sett bare bekreftet eller avkreftet deres spørsmål ved enkeltord eller lyder, ble ikke episodene notert ordrett ned. Pedagogenes notater forteller imidlertid at dette var en hyppig benyttet strategi i denne perioden da Jan Erik var svært utilgjengelig og ofte ute av stand til selv å formulere hva som var galt. Det samme kan sies om nedtegnelser om både fysisk og verbal trøst. Også her viser notater at særlig *Verbal trøst* (strategi nr. 15) ble mye benyttet for å forsøke å berolige den opprørte gutten. Så lenge det bare var pedagogene som snakket og tilbød dette, uten at Jan Erik sa noe særlig, ble ytringene sjelden notert ned.

Strategien *Retorisk spørsmål og tydelige følelser* (strategi nr. 3) viste seg ikke mulig å eksemplifisere ved hjelp av de nedskrevne episodene. Ut fra loggbøker og notater

framgår det allikevel tydelig at dette var en strategi som pedagogene ofte benyttet for å finne ut hva som plaget eller opptok Jan Erik.

#### 4.4.1 Strategiernes mål og hensikt

Det dannet seg nye strategier i takt med Jan Eriks utvikling. Disse måtte tilpasses hans dagsform og generelle tilstand til enhver tid. Når hans kommunikasjonsferdigheter ble gradvis bedre, ble han mer tilgjengelig for ulike former for trøst. Strategiene ble aktivt benyttet av pedagogene til å trøste og komme i posisjon til å kommunisere med Jan Erik i de ulike fasene. Et viktig mål var å gjøre ham tilgjengelig for et tilpasset pedagogisk opplegg. Noen strategier var effektive hele tiden, mens andre fungerte bedre i avgrensede perioder.

Når man analyserer de 17 strategiene, ser man at de har ulike mål og tjener forskjellige hensikter, selv om de benyttes sammen i en og samme episode. Strategiene kan deles inn i tre grupper:

|   |  |
|---|--|
| <p><i>Gruppe 1.</i></p> <p>Hjelp til å kommunisere</p>                    | <p>Strat.1: <i>Ta på ordet</i></p> <p>Strat.2: <i>Snu på spørsmålet</i></p> <p>Strat.16: <i>"Eller"</i></p> <p>Strat.17: <i>"Snakke sammen"</i></p>  |
| <p><i>Gruppe 2.</i></p> <p>Få informasjon for å forstå eleven bedre.</p>  | <p>Strat.3: <i>Retorisk spørsmål og tydelige følelser</i></p> <p>Strat.4: <i>Dypdykk</i></p> <p>Strat.6: <i>Be om utfyllende kommentar</i></p> <p>Strat.7: <i>Vage utfyllende kommentarer</i></p> <p>Strat.8: <i>Samlende, utfyllende kommentarer</i></p> <p>Strat.9: <i>To-valgs oppsummering</i></p> <p>Strat.11: <i>Direkte spørsmål om følelsesuttrykk</i></p> <p>Strat.17: <i>"Snakke sammen"</i></p> |
| <p><i>Gruppe 3.</i></p> <p>Trøst og oppmuntring midt i vanskeligheter</p> | <p>Strat.5: <i>Kontekstkommentarer</i></p> <p>Strat.10: <i>Tilbud om mat og hyggelig måltid</i></p> <p>Strat.12: <i>Minne om fellesskap og snakke hyggelig sammen</i></p> <p>Strat.13: <i>Snakke hverdagslig</i></p> <p>Strat.14: <i>Fysisk trøst</i></p> <p>Strat.15: <i>Verbal trøst</i></p>   |

Tabell 4

*Gruppe 1*

Strategiene her var i første rekke rettet mot å hjelpe Jan Erik til å kommunisere bedre og bruke språket mer adekvat i forhold til vanlige konvensjoner.

De tre første strategiene i denne gruppen har det til felles at de stammer fra de tidligste fasene i Jan Eriks utvikling. Når man spurte ham om noe, forventet man sjelden mer enn enstavellesord fra ham. På den tiden var han ofte forvirret og sa ting som virket løsrevet i den aktuelle situasjonen eller var sterkt preget av ekko og idiosynkratisk språk. Strategiene *Ta på ordet* (strategi nr. 1) og *Snu på spørsmålet* (strategi nr. 2) ble ofte brukt for å hjelpe ham til å få sagt det han hadde på hjertet.

JE: Må du på do?

S: Nei, må du på do?

JE: Nei.

S: Si ifra hvis du må på do.

JE: Si ifra hvis du må på do.

Må du på do?

Jeg må på do!

Det var maktpåliggende å få ham til å føle at det han formidlet var viktig og bra, også når det egentlig var feil. Derfor ble "*Eller*" (strategi nr.16) ofte benyttet, slik at korrigeringer ikke skulle oppleves som nederlag. Når Jan Erik svarte eller kom med utsagn uoppfordret, fikk han stadig høre hvor bra det var at han snakket og på den måten lot andre få vite hva han ønsket eller trengte. Så langt det var mulig ble hans ønsker imøtekommet for å gi ham opplevelsen av at det var positivt å kommunisere.

Den siste strategien, "*Snakke sammen*" (strategi nr. 17), utviklet seg parallelt med at Jan Erik stadig ble bedre til å kommunisere verbalt og han lærte å glede seg over å samtale. Strategien fikk etter hvert mange bruksmåter. Til å begynne med tok de voksne initiativ til samtalene ut fra sitt kjennskap til gutten og en vurdering om at han trolig trengte en prat. Holdepunktene for en slik vurdering kunne være at han virket svært opptatt av et bestemt tema eller en hendelse, at han virket usikker eller gledet seg til noe. Når Jan Erik var opptatt av sine egne tanker, uten å få anledning til å dele og bearbeide dem med personene rundt, ble han lite tilgjengelig for dagens program.

---

Tankene hans fortsatte å kretse rundt det han var opptatt av, noe som kunne ende med at han ble frustrert og utav seg hvis han ikke fikk snakket om tingene. Dette ble så viktig at det ble laget et eget ”*Snakke sammen*” - symbol til å sette på dagsplanen og en egen bok med tilsvarende symbol til å skrive samtalene ned i.

### *Gruppe 2*

Strategiene i denne gruppen ga blant annet økt innsikt i årsakene til at Jan Erik så ofte ble fortvilet og opprørt. Det er tydelig at Jan Eriks utbrudd representerer to nivåer av følelsesaktivering:

*Proximale utløserfaktorer:* På ett nivå kunne han være i ulage over rutinepregede hendelser som at han måtte sove på avlastningsboligen, at han ikke skulle hjem til mamma en dag, at drosjeturen var for kort eller at drosjesjåføren ikke hadde den riktige musikken i bilen.

*Distale utløserfaktorer:* På et annet, og langt dypere nivå, var han trolig opprørt og fortvilet over å føle seg sårbar og over å ikke forstå sammenhenger når det for eksempel skjedde store forandringer i livet hans. Som eksempler på større omveltninger kan nevnes at familien flyttet til ny bolig, at han begynte med avlastningstilbud og at han fikk en liten bror som han måtte dele sin kjære mamma med.

Når de store omveltningene pågikk, skulle det lite til for å bringe ham i affekt. Det var imidlertid ofte slik at reaksjonene hans kom i etterkant, når det verste var over.

Holdepunkter for å forstå årsakene til Jan Eriks følelsesutbrudd, var kjennskap til hans livssituasjon, informasjon om hendelser i nærmiljøet hans og kunnskap om hans kommunikasjonsform. Når dette ble kombinert med tålmodighet og varhet på hva Jan Erik formidlet, var det ofte mulig å finne ut hva som plaget ham. Dette var av stor betydning for å kunne hjelpe ham.

I *Fase 1* klarte Jan Erik sjelden å bruke ord til å formidle hva som var galt. Han skrek, kastet ting, skadet seg selv og ropte av og til ut ekkofraser som han trolig

assosierte til liknende situasjoner. Det var i denne fasen *Dypdykk* (strategi nr. 4) var mest i bruk. Litt senere i samme fase kommuniserte han ofte ved hjelp av enkeltord, gjerne slynget ut sammen med ekkofraser og skrik. Da gjaldt det å fange opp de enkelte holdepunktene han ga og forsøke å få ham i tale ved å stille enkle spørsmål som bare krevde enkeltord til svar. Strategien *Retorisk spørsmål om tydelige følelser* (strategi nr. 3) ble ofte benyttet til dette. Etter hvert som hans evne til å snakke om vanskelige ting ble bedre, ble det også mulig å benytte strategien *Direkte spørsmål om følelsesuttrykk* (strategi nr. 11). Når han først var i gang med å fortelle, kunne man også *Be om utfyllende kommentarer* (strategi nr. 6) for å forsikre seg om at han fikk sagt alt det han hadde på hjertet. Noen ganger var han så opprørt mens han snakket at han kunne komme med motstridende utsagn som tydelig viste at han var forvirret. Ved å hjelpe ham med å sammenholde og oppsummere det han hadde sagt, var det ofte mulig å hjelpe ham til å få fram det han hadde på hjertet. Både strategien *Tovalgs oppsummering* (strategi nr. 9) og *Samlende, utfyllende kommentarer* (strategi nr. 8) fungerte godt til dette. Strategien *Vage utfyllende kommentarer* (strategi nr. 7) hadde som hensikt å hjelpe Jan Erik videre når han snakket. Ved å komme med disse små kommentarene mens han fortalte, ønsket man å vise at man fulgte godt med og oppmuntre ham til å fortsette med sin beretning. Erfaring viste at han trengte å snakke seg tom for ikke å plages av tanker og uavklarte følelser. Strategien ”*Snakke sammen*” (strategi nr. 17) ble stadig viktigere ettersom årene gikk. I disse samtalene ble også flere av de andre strategiene benyttet der det var naturlig. Samtaler som ikke var knyttet til sterk affekt, men mer til følelser som spenning eller forventning, fulgte ofte en spesiell regi og ble vanligvis notert ned i ”*Snakke-sammen-boka*”. Samtalene var gjerne avtalt på forhånd, etter ønske fra Jan Erik, og foregikk i arbeidsøkter.

JE: Nå skal vi snakke sammen!

Om Fehus.

Nå snakker’n Jan Erik om Fehus.

AS: Ja, det gjør vi.

JE: Jeg vil til mormor og morfar i dag.

AS: Hva vil du der?

JE: Sova der.

Jeg vil til mormor og morfar.

AS: Ja.  
JE: Jeg vil det også!  
AS: Hva sier du når du kommer til Fehus?  
JE: Hei, morfar!  
AS: Og hva sier morfar?  
JE: Morn!  
AS: Så hyggelig!  
JE: Det er så hyggelig.  
D'er sånn og sånn artig og sånn.  
AS: Og når dere har sagt "morn", hva gjør dere da?  
JE: Er hos mormor og morfar.

AS: Vil du fortelle mer, eller er du ferdig?  
JE: Ferdig.  
Jeg skal til Fehus i dag!  
AS: Ja, det skal du.  
JE: Med badebukse sklir vi i vannsklia!  
Tusen takk for atte vi jobba, da!

Disse samtalene ga informasjon og økt innsikt i Jan Eriks situasjon. "Snakke sammen" hadde flere funksjoner og hører derfor til både i *Gruppe 1* og *Gruppe 2*.

### *Gruppe 3*

Strategiene i denne gruppen hadde til hensikt å gi trøst og oppmuntring når Jan Erik hadde det vanskelig. Det var ikke alltid at skolens personale kunne påvirke eller forhindre hendelser som gjorde ham opprørt eller lei seg. Noen ganger var han i affekt over ting som allerede hadde hendt, mens årsakene andre ganger lå utenfor skoletid, for eksempel at han skulle på avlastningsboligen. Fysiske og verbale holdepunkter fløt gjerne sammen hos Jan Erik. Han skrek, ropte ord og fraser, skadet seg selv, sparket og slo når han var i sterk affekt. Da var ingen i tvil om at noe var galt. I vanskelige perioder merket man dette ekstra sterkt. Jan Erik roet seg ofte når han fikk bekreftelse på det han formidlet og aksept for de følelser dette utløste hos ham.

*Kontekstkommentarer* (strategi nr. 5) satte ord på det som var vanskelig, mens *Verbal trøst* (strategi nr. 15) fungerte ivaretagende og inneholdt trøsteord og sympatierklæringer. *Minne om fellesskap og snakke hyggelig sammen* (strategi nr. 12) og *Snakke hverdagslig* (strategi nr. 13) var strategier der man forsøkte å samtale om

noe annet enn problemene. Ettersom Jan Erik ble mer tilgjengelig for fysisk kontakt, ble det mulig å benytte strategien *Fysisk trøst* (strategi nr. 14). Han ble klappet og strøket, satt på fanget og lærte å sette pris på klem og kos. Når han hadde det ekstra vanskelig, hadde han behov for trøst som innebar en form for pleie. Han ønsket pute og teppe, at den voksne la teppet godt rundt ham og han trengte å hvile. Han kunne også i sin fortvilelse rope ut at han trengte plaster, ”smertestill”, å smøres med ”Tigerbalsam”, å få sprøyte eller kjøres til lege. Alt dette var ting som han assosierte med hjelp og lindring når man hadde det vondt. Etter at utbruddene var over, kunne personalet få lov til å tørke ansiktet hans med våt klut, skifte klær ved behov, og gi ham vann. I en episode i *Fase 3*, på den tiden han nettopp hadde fått lillebror, beskriver Siv hvordan starten på dagen hadde vært:

Da Jan Erik kom i dag ville han bare ha bekreftelse på at vi skulle ”lage noe” (å spise). Når det ikke var tilfelle, begynte han å sutre og stampet i vei. Han roet seg såpass at vi gikk for å spise, men dette med å lage noe opptok han hele tiden. Han prøvde å få det til slik. Vi snakket mange ganger gjennom dagens aktiviteter, hva som skulle skje. Plutselig var begeret fullt og han bare hylte. Reiste seg brått opp fra stolen og trampet i vei. Vi måtte avslutte måltidet og gå på grupperommet. Han hylte og sa:

JE: Stakkars deg!  
Går inn i huset og smeller døra etter seg!  
Jeg blir så lei meg!  
Du lugger Siv!  
S: Neida, jeg lugger ikke.  
JE: Jan Erik lugger.  
Jeg er syk jeg.  
Stakkars Jan Erik.  
S: Legg deg litt på sofaen du.  
Det hjelper hvis du er syk.  
JE: Stakkars Jan Erik.

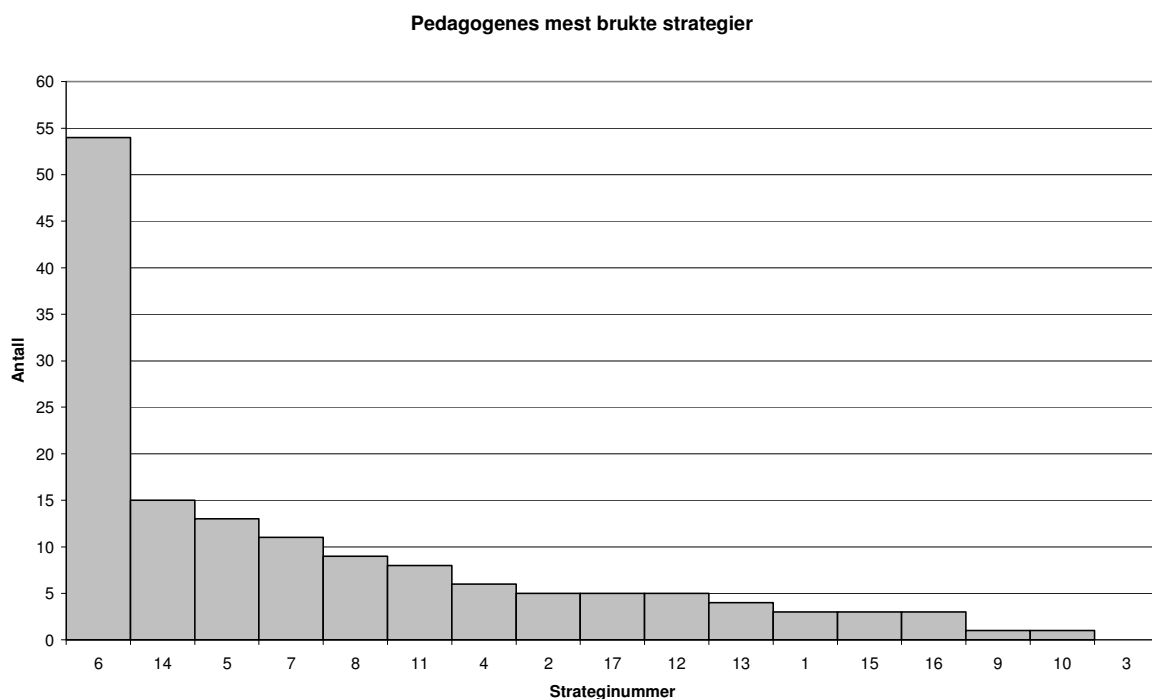
I dette eksemplet benytter Siv to av trøstestrategiene, *Ta på ordet* (strategi nr. 1) og *Fysisk trøst* (strategi nr. 14). Når Jan Erik hadde det så vanskelig var det ofte for krevende for ham både å svare på enkle spørsmål og sette ord på vanskelighetene. Siv responderer derfor helt enkelt og direkte på det han sier. I tillegg tilbyr hun ham fysisk trøst og omsorg ved at han får legge seg, og møter på den måten hans opplevelse av å



ha det dårlig og være syk. Trolig var det å være syk et av de få begreper han kunne assosiere med følelsene han strevde med.

Selv om mye var vanskelig for Jan Erik, var det et mål å skape en hyggelig atmosfære rundt skoledagene. Han var glad i koselige måltider, gjerne med kake, vafler eller ostesmørbrød. En mye brukt trøstestrategi ble derfor *Tilbud om mat og hyggelig måltid* (strategi nr. 10). Det fikk oppmerksomheten bort fra det som var leit, og ga gode stunder der maten og hverdagspraten var i fokus.

#### 4.4.2 Oversikt over pedagogenes bruk av strategier



Tabell 5

I det følgende presenteres tabellene med angivelse av antall, da dette gir en hensiktsmessig visuell framstilling av datamaterialet i sammenhengen.

Tabell 5 viser hvor mye de ulike strategiene ble brukt. Det framkommer at det var strategi nr. 6, 14 og 5 som totalt sett ble hyppigst benyttet av pedagogene gjennom hele forskningsperioden, og det er derfor disse tre som vil bli mer utfyllende kommentert her.

---

*Be om utfyllende kommentar* (strategi nr.6): Dataanalysen viser at det var denne strategien som totalt sett ble mest brukt av pedagogene. Det finnes hele 54 eksempler i episodene der pedagogene forsøker å finne årsakene til Jan Eriks emosjonelle utbrudd ved å stille spørsmål eller be ham utdype noe han har sagt. Denne strategien ble mer benyttet etter hvert som Jan Erik klarte å definere problemene og følelsene han strevde med. Dette vises i en episode fra *Fase 5*. Jan Erik ble tydelig urolig på vei ut av klasserommet sammen med pedagogen:

AS: Hva er det?

JE: Det er problem!

AS: Hva er problem?

JE: Jeg tenker på mamma.

AS: Hva tenker du da?

JE: Jeg vil ikke på Grevlingstua. Eller jo..

AS: Er det slik at det er koselig på Grevlingstua og du vil dit, men så savner du mamma også?

JE: Ja, det er det vanskelige.

AS: Vil du heller dra hjem?

JE: Nei.

AS: Vil du på Grevlingstua?

JE: Ja.

AS: Da blir det sånn.

JE: Anne Signe, jeg er så sliten.

AS: Hva skal vi gjøre med det synes du?

JE: Ta en liten blund.

AS: Da bestemmer jeg at vi tar inne-friminutt med hvil på sofaen.

JE: Ja.

AS: Hvordan er det med deg nå?

JE: Jeg blir så trøtt jeg. Trøtt av all savning av mamma.

AS: Det forstår jeg.

*Fysisk trøst* (strategi nr.14): Dette var også en strategi som ble brukt mye av pedagogene. Det finnes 15 nedskrevne eksempler der den benyttes. Den første fant sted i *Fase 1*. I denne episoden ba Jan Erik om papir til å tørke tårer mens han ennå er sint. Da han sluttet å skrike, krabbet han opp i Livs fang for å sitte der og kose og synge. I denne episoden virket Jan Erik uten forståelse for egne følelser. Han var rasende i det ene øyeblikket, for så å rape, og deretter å være helt ferdig med å

utagere. Pedagogen beskrev det ”som en bryter ble slått av”. Han avslutter dette utbruddet selv med en serie ekkofraser fra hverdagslivet: ”Hei Magnus! Magnus er i barnehagen. Siv, nå er vi ferdige”. Det synes som han kjenner til hva fysisk trøst kan innebære, for eksempel å bli tilbudt papir og sitte på fanget, men det er ikke trøst som får ham til å slutte å skrike. Det virker mer som han blir avledet og dermed ferdig med utbruddet. Denne strategien var i bruk gjennom hele barneskolen. Jan Erik kjente etter hvert de ulike formene for fysisk trøst, og visste også hva han hadde behov for. I et eksempel fra *Fase 5* har han hatt et alvorlig affektutbrudd. Han har sittet på gulvet og skreket, noe han sjelden gjorde på den tiden. Så snakket han lenge om årsakene til at han, ifølge ham selv, var ”passe fornærma”, sint og lei seg. Pedagoger setter seg i sofaen mens de prater, og Jan Erik vet at han kan komme bort til henne når han er klar. Mot slutten blir han gradvis mer mottakelig for fysisk nærhet og trøst. Nå synes det som han søker den fysiske trøsten fordi han har behov for den og tror at den kan hjelpe ham:

JE: Jeg er fortsatt lei meg i det hele tatt.

AS: Vil du sitte på sofaen nå?

JE: Nei. Jeg vil sitte her.

AS: Jeg synes synd på deg.

JE: Hæ?

AS: Jeg synes synd på deg.

JE: Å, kjære, kjære Anne Signe.

AS: Du vet at Anne Signe og Siv er veldig glade i deg.

JE: Vi får jo håpe det da.

AS: Håpe hva da?

JE: Håpe at jeg blir i bedre humør snart. Og jeg er veldig, veldig tørst.

AS: Vil du ha litt vann?

JE: Ja.

AS: Skal jeg hente vann, eller vil du være med?

JE: Gå alene du.

AS: Vil du sitte på sofaen nå?

JE: Ja.

AS: Kanskje vi skal tørke fjeset litt også nå?

JE: Ja.

*Kontekstkommentarer* (strategi nr. 5): benyttes også forholdsvis ofte av pedagogene. Det finnes 13 eksempler der denne strategien er i bruk. Den kjennetegnes ved at fakta om aktuelle situasjoner og hendelser blir formulert og snakket om, og av at opplevelser og følelser blir navngitt og anerkjent. Hvis det var mulig, ble ulike løsninger forelått. Det var lite konkret lærerne kunne gjøre med ting som skjedde utenfor skole og SFO, så deres oppgave ble å lytte til Jan Erik, hjelpe ham til å få fram det han hadde på hjertet og gi ham støtte og aksept for hans opplevelse av situasjonen. Ofte var det svært konkrete ting som utløste frustrasjon og sinne, og den første tiden trengte Jan Erik mye hjelp til å uttrykke hva han strevde med. I et tidlig eksempel fra *Fase 1* (jfr. side 39) er Jan Erik sint av ukjent årsak, men han vil ikke gå i klassen til morgensamling dersom han da må ha på bukse:

JE: Vil ikke ha på bukse!

AS: Å, vil du ikke ha på bukse.

JE: Vil ikke!

Anne Signe sier at hun forstår det, og forsøker å lokke og avlede ved å navngi sanger som skal synges. Hun holder fast på at man må ha bukse på i klassen, men åpner for å ta dem av når det er tid for å klatre og leke på "hopperommet" der Jan Erik er alene med personalet sitt. Jan Erik holder på sitt. Han skriker en god stund og må bli på rommet sitt. Brått er alt over idet han, etter en lang rekke tilsynelatende meningsløse ekkofraser, synger en strofe som er hentet fra en av sangene i morgensamlingen. Buksa kommer på og han rusler inn i klassen til de andre.

Også i denne tidlige episoden synes det som det er en assosiasjon eller impuls som får Jan Erik til å slutte å skrike, ikke selve trøstestrategien. Det synes som Jan Erik i liten grad er seg sine følelser bevisst og at han skifter stemning uten noen klar årsak.

Et eksempel fra *Fase 5* viser bruk og effekt av *Kontekstkommentarer* (strategi 5) på et mye senere tidspunkt. I denne episoden vil ikke Jan Erik på avlastningsboligen, Grevlingstua. Han har vært urolig hele dagen, begynner å hyle og sier så etter å ha hylt lenge:

---

JE: Det er noe galt!

AS: Hva er du sinna for?

JE: At jeg må på Grevlingstua!

AS: Det skjønner jeg

Det er lov å bli sinna.

Du må dit og så har du ikke lyst.

Det er helt greit å bli sinna.

JE: Å, det er så trist i hele verden.

AS: Sånn er det noen ganger.

JE: La oss få en kos av Anne Signe du og vi.

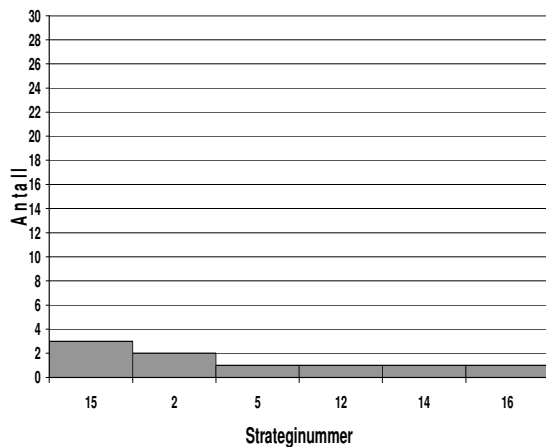
Anne Signe, jeg blir så tørst av all denne skrikinga.

#### 4.4.3 Pedagogenes bruk av strategier i de ulike fasene

De ulike strategiene ble brukt i forskjellig grad i de ulike fasene. De følgende tabeller tar kun utgangspunkt i de nedskrevne samtalene med Jan Erik. Opplysninger fra notater og loggbøker framkommer ikke her.

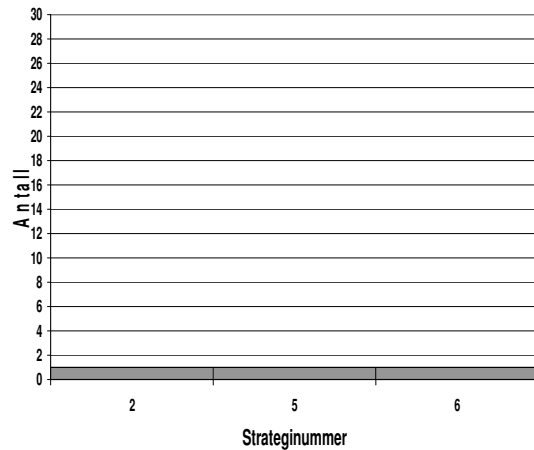
Det er ulikt antall strategier som vises i tabellene for de forskjellige fasene. Alle strategiene fra hver fase kan ikke vises her. Hensikten er imidlertid å få fram at hver fase hadde sin egenart som blant annet gjenspeiles i antall og mangfold i strategibruk. Det var totalt kun tre eksempler på strategibruk fra pedagogenes side i *Fase 2* (tabell 7), noe som forteller at dette var en periode med få samtaler der pedagogene var initiativtakere. Ser man på *Fase 4* (tabell 9) fremgår det at pedagogene brukte flere forskjellige strategier, og tabellen viser at det er mange nedskrevne episoder fra denne fasen.

Pedagogenes mest brukte strategier i Fase 1



Tabell 6

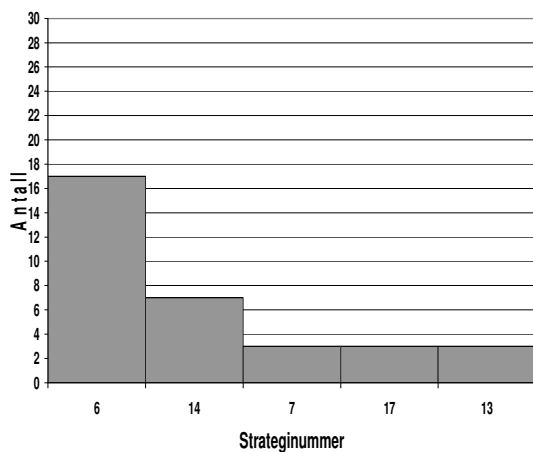
Pedagogenes mest brukte strategier i Fase 2



Tabell 7

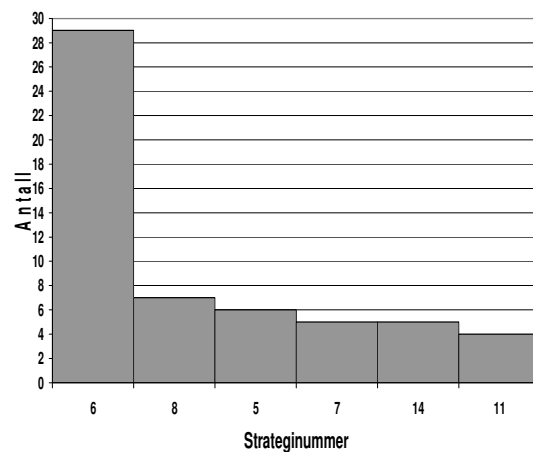
Tabell 6 og 7 viser at det er relativt få nedskrevne samtaler fra *Fase 1* og *Fase 2*. Ingen strategier synes vesentlig mer brukt enn andre. Dette har trolig sammenheng med Jan Eriks vansker med å samtale og kommunisere om følelser, noe som gjorde at det ble få nedtegnelser av aktuelle episoder. Notater forteller imidlertid at pedagogene benyttet strategier, i større grad enn episodene gjenspeiler, også i disse fasene.

Pedagogenes mest brukte strategier i Fase 3



Tabell 8

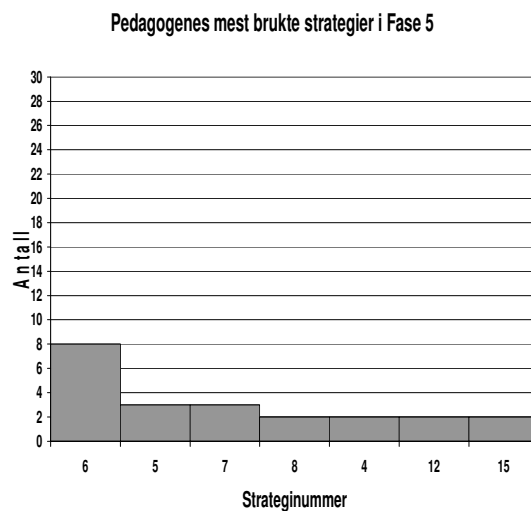
Pedagogenes mest brukte strategier i Fase 4



Tabell 9

I *Fase 3* (tabell 8) er *Be om utfyllende kommentar* (strategi nr. 6), mye brukt av pedagogene. *Fysisk trøst* (strategi nr. 14), er også i bruk relativt ofte i denne fasen. Nå var Jan Erik tilgjengelig både for samtale og vanlig trøst, men analysen av de ulike

episodene viser at han trengte mye støtte og hjelp for å komme i gang med samtalene og deretter få den trøsten han trengte. I *Fase 4* (tabell 9) er det en markert økning av episoder der pedagogene bruker *Be om utfyllende kommentar* (strategi nr. 6). I de lange samtalene, som er nedskrevet fra denne fasen, var pedagogenes oppgave i stor grad å hjelpe Jan Erik videre slik at han kunne få sagt det han hadde på hjertet. *Samlende utfyllende kommentarer* (strategi nr.8), hadde stort sett samme hensikt og funksjon, nemlig å hjelpe Jan Erik til å formidle sitt budskap, mens *Kontekstkommentarer* (strategi nr. 5) skulle gi nødvendig støtte, aksept og forståelse. Rollen som samtalepartner var viktig i denne fasen, og data viser at han fremdeles var avhengig av verbal støtte og oppfølging gjennom sine lange refleksjoner og beskrivelser av opplevelser og emosjoner.



Tabell 10

I *Fase 5* (tabell 10) er det generelt langt færre eksempler på at pedagogene benytter ulike strategier. I denne fasen hadde imidlertid Jan Erik lange monologer og fortellinger. Han trengte fortsatt støtte, trøst og oppmuntring, men samtalene hadde han stort sett regien på og pedagogenes rolle var i stor grad som tilhørere.

#### 4.4.4 Strategiernes effekt

I *Fase 1* hadde strategiene ingen synlig effekt i forhold til Jan Erik. Tilsynelatende skrek han til han ikke orket mer, til han hadde fått hjelp til å formidle hva som var galt eller at han på en eller annen måte ble avledet og stoppet av den grunn. Dette endret det seg imidlertid gradvis. I første omgang var strategiernes umiddelbare effekt på Jan Erik at ”luften gikk ut av ham”. Særlig hadde *Dypdykk* (strategi nr. 4) denne virkningen. Deretter virket han gjerne lettet. Etter hvert ble han merkbart mer tilgjengelig ettersom han erfarte at de voksne var der for å støtte, hjelpe og trøste ham. Etter et kraftig raseriutbrudd i *Fase 3*, med årsak i det han vurderte som ”feil” niste, kom følgende hjertesukk:

JE: Anne Signe, jeg har det bare lei meg, jeg.

AS: Å, hva er du lei deg for?

JE: At jeg ikke hadde mjuke Start-kjeks.

AS: Det skjønner jeg godt at du er skuffa over.

De ulike strategiene ble mer effektive ettersom tiden gikk. Jan Erik viste tydelig at han klart forventet at de vanlige strategiene ville bli brukt. I *Fase 3* beskrives en episode hvor Jan Erik kommer Anne Signe i møte første dag etter påskeferien:

AS: Hei, Jan Erik!

JE: Plaster.

AS: Å, har du plaster på fingeren.

Har du slått deg?

JE: Jan Erik var så sår.

Så følger utfyllende opplysninger omkring såret før Jan Erik sier:

JE: Hvis Jan Erik er lei seg, kan Anne Signe trøste.

AS: Ja, det er sant.

JE: Anne Signe kan trøste med handa.

I senere faser finnes et økende antall eksempler på at han selv brukte strategiene og ga klare oppfordringer til å gi ham trøst: ”Jeg trenger meg litt trøst” og ”prøv å trøst meg litt da”.



---

## 4.5 Elevens bruk av strategiene

Jan Erik brukte i økende grad de voksnes trøstefraser og viste at han forventet og ønsket trøst og var kjent med hvordan det skulle foregå. Allerede i *Fase 1* brukte han enkelte av de voksnes ord for *Verbal trøst* (strategi nr. 15) som ekkofraser, for eksempel ”det går nok over”. *Tilbud om mat og hyggelig måltid* (strategi nr. 10) refererte han også tidlig til når han på en vanskelig dag kom med følgende utsagn: ”I dag blir det vafler”.

Likevel var det overraskende at Jan Erik faktisk adopterte de voksnes trøstestrategier. Han begynte gradvis å bruke strategiene for å be om trøst og hjelp, til å formidle egne følelser og til å trøste seg selv som et ledd i sin egen emosjonsregulering.

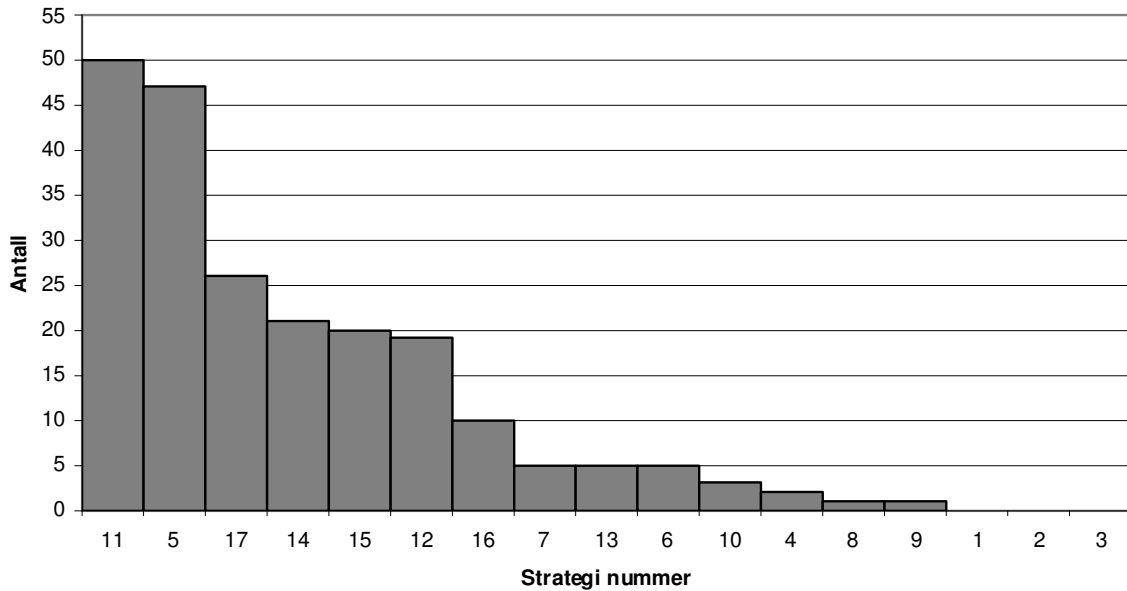
### 4.5.1 Framvekst av strategibruk

I *Fase 1* virket det ikke som trøstestrategiene hadde noen effekt på Jan Erik, selv om han tilsynelatende brukte dem. Det virket mer som fraser og hendelser han assosierte til situasjonen og benyttet på samme måte som andre ekkofraser i språket hans.

Det tok lang tid før Jan Erik ble selvstendig i forhold til bruk av strategiene. Før han tok strategiene selvstendig i bruk, begynte han å foregripe lærerens strategibruk og sa fra om ting. Notater viser at Jan Erik indirekte ba om å bli ”spurt ut”, for eksempel ved å kaste ting eller komme hylende inn døra og rope: ”Det er noe galt!”. Og så var det bare å sette i gang med *Dypdykk* (strategi nr. 4). Han var tidlig i stand til å bekrefte når lærerne benyttet *Dypdykk* og dermed klarte å finne fram til den riktige årsaken til at han var sint og følte at noe var galt.

## 4.5.2 Oversikt over elevens bruk av strategier

Jan Eriks bruk av strategiene



Tabell 11

Dataanalysen viser at Jan Erik etter hvert adopterte de fleste strategiene (Tabell 11).

*Direkte spørsmål om følelsesuttrykk* (strategi nr. 11) benyttet Jan Erik hele femti ganger, først i *Fase 2* som tydelige ekkofraser. Setninger som ”Er du sint nå, Jan Erik?”, hadde klar knytning til hans følelsesmessige tilstand. Han kunne også benytte en mer konstaterende form: ”Han ble så lei seg”. Noen ganger kunne frasene virke nokså feilplasserte: ”Er du sykemeldt? Han er syk”. Budskapet var likevel lett å forstå for dem som kjente ham: Han forsøkte å si ifra om at han ikke hadde det bra.

Tidlig i *Fase 4* laget Jan Erik og jeg i fellesskap ”Boken om følelser”. Det var et tett samarbeid der teksten enten var direkte sitat av det han sa, eller gjengivelse av hans forklaringer av ulike følelser og deres kjennetegn. Det ble laget taktile illustrasjoner av ansikter, som med svært forenklede trekk skulle vise følelsene. Jan Erik kjente på den store ”skrikemunnen” når man var sint og på ”smilemunnen” når man var blid og glad. Boka ble utvidet med flere beskrivelser av følelser etter hvert som Jan Erik ble bevisst på dem. ”Å være lei seg” kom raskt:

Når man er lei seg, så trøster Anne Signe og Siv. Da vil en gjerne ha trøst. Vondt i hjertet når en er lei seg. Det er vondt. Da gråter man når man er lei seg. Lei seg for bråk. Lei seg for å ikke få gå ut.

Dette ble illustrert med små plastbobler som tårer, og Jan Erik brukte mye tid på å kjenne på dem og snakke om gråt. Senere kom følelsene skuffet, irritert og redd med hans egne, subjektive beskrivelser. Jan Erik likte at denne boka ble lest for ham som en hvilken som helst høytlesningsbok. Boken hadde også nær sammenheng med samtalene om følelser og følelsesuttrykk. Den ble hyppig hentet fram for å hjelpe ham med å identifisere og navngi de rette følelsene når han var urolig. Slik ble det lettere for pedagogene å forstå hva som plaget ham og gi ham den hjelpen og trøsten han trengte.

Forekomsten av eksempler der Jan Erik benytter strategien *Direkte spørsmål om følelsesuttrykk* (strategi nr. 11) er stigende i *Fase 3* og *Fase 4*. Jan Erik knyttet ofte følelser sammen med fysiske uttrykk, lyder og ord. I en av fortellingene han dikterte i *Fase 5*, kom det tydelig fram hva han assosierte med negative følelser:

Det var en gutt som het Baldrian. Baldrian var så irritert! Han sa sånn ”æh!” og ”æh-h!”. Han var irritert og hoppa og skreik og løfta beina sånn og landa beina sånn. Baldrian ville sitte på en stol. For da måtte Baldrian hyle! Baldrian hylte fordi det skjedde noe unormalt.

Han hadde også en klar opplevelse av hva man gjorde når man var glad, og han brukte beskrivelser som ”hoppet og spratt”, ”lo sånn ha-ha-ha”, ”trallet og sang”, ”trimmer og synger og smiler”. Han kunne sette dette sammen med egne følelser som ”jeg smiler”, ”jeg ler”, ”jeg er blid”, slik det fremgår i denne episoden fra *Fase 5*:

JE: Men vet du hva, Anne Signe, det er en ting man kan smile for.

AS: Hva da?

JE: Når alle er glad og Anne Signe er glad, da kunne vi smile litt.

AS: Ja, det er sant.

JE: Ja, det er sant, Anne Signe, at jeg er så glad i dag!

Og så skal jeg til mamma!

Jeg må jo bare prate og smile om det, for det er jo så bra atte!

*Kontekstkommentarer* (strategi nr. 5), ble også en av de strategiene som Jan Erik tok flittig i bruk. Det første eksempelet finnes i *Fase 3*. I dette eksempelet ledet en lang prosess til hans konstatering av tingenes tilstand, men han får fram to vesentlige opplysninger: ”Han ble så lei seg” ”..fordi jeg ikke kunne kjøre bil”. I *Fase 4* forteller han følgende om seg selv og lillebror:

JE: Når Jonas gråter, så skriker Jan Erik.

AS: Hvorfor det?

JE: Irritert.

AS: Hva hadde du lyst til?

JE: Gå vekk.

AS: Det skjønner jeg. Det er ganske irriterende å bli forstyrret.

Nedtegnelsene viser en tydelig økning i bruken av *Kontekstkommentarer* (strategi nr. 5) i *Fase 4* og videre i *Fase 5*. I *Fase 5* hadde han en lang samtale med Siv som stort sett handlet om at han ikke hadde lyst til å dra til Grevlingstua. Han tenkte også en del på en forestående Sydentur med besteforeldrene:

JE: I morra skal jeg sove på Grevlingstua.

I morra er det 24. mars.

Jeg tenker på Grevlingstua i dag.

Og så tenker jeg på mamma også.

Så tenker jeg på flyet også.

Flyet bråker.

Flyet som jeg skal kjøre med til Syden bråker.

Det er sant det.

Så har'n dotter i øret.

Nå er jeg glad igjen.

Her beskriver og forklarer Jan Erik klart og tydelig hva han går og tenker på. Det synes som at denne prosessen med å sette ord på tankene og de faktiske forhold gir ham den hjelp som skal til for å føle seg ”glad igjen”.

*Snakke sammen* (strategi nr. 17), var Jan Erik stadig oftere initiativtaker til ettersom årene gikk. Han fikk sans for de gode samtaler, og kunne begeistret utbryte mens praten gikk: ”Vi snakker sammen!” Hans glede over ord, assosiasjoner og sammenhenger var stor. Noen ganger handlet samtalene om rent språklige ting som

---

ords betydning, om lydlikhet, stavemåter eller synonymer. Han hadde ofte behov for å rydde i begreper og sjekke at han hadde forstått ting riktig, en vanlig atferd for mennesker med autisme. Andre samtaler var bygget rundt temaer av særlig interesse for ham, for eksempel om stoler, mat eller karuseller. Følgende samtale fant sted en dag i slutten av mai i *Fase 3*. Jan Erik kom til å tenke på hvor morsomt det var å ake, og ville gjerne snakke sammen om det. I samtalen kommer det også tydelig fram at denne fasen var preget av *idiosynkrasi*:

JE: Anne Signe, til vinteren kan vi ake.

AS: Ja.

JE: Ake er det vi sklir.

Ake er det vi detter.

Til vinteren skal vi ake så fort!

Ja, si'r Anne Signe.

AS: Ja.

JE: Hvis du aker så mye da detter du med akebrettet. Detter er så vondt.

Ake er det vi leiker.

Ake er det vi sklir – med akebrett.

AS: Ja visst.

JE: Til vinteren skal vi få ake!

Til vinteren skal vi få leike og skli!

Ake er det vi leiker.

Ake, det betyr å dette.

AS: Gjør det det?

JE: Ja, det gjør det.

Ake er det vi sklir.

Snubler er det vi detter.

Snubler er det vi går og ikke tenker på no.

AS: Ja, det er sant.

JE: Når du snubler da kan det gå så farlig.

AS: Ja!

JE: Snubler er det vi går og ikke tenker på no.

Ake er det vi sklir og tenker på no.

AS: Ja.

JE: Ake er det vi leiker.

AS: Akkurat.

JE: Til vinteren så skal vi ake.

AS: Ja, det skal vi.

JE: Ja, ake så fort!

Det skal vi lissom, Anne Signe.

Vi snakker litt sammen!

Til vinteren skal vi skli.

AS: Ja.

JE: Så kommer akinga!

AS: Ja visst.

JE: Ake er det vi leiker og skli og....

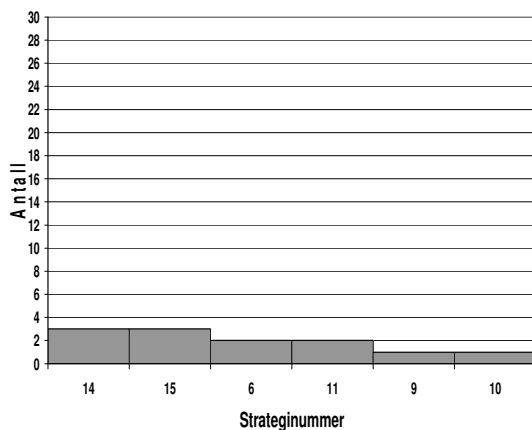
Dersom Jan Erik gledet eller gruet seg til noe, hadde ambivalente følelser eller var usikker, meldte han rask sitt behov for å ”snakke sammen”. I tillegg til gleden over samtalene, utviklet han også en stor tro på at det å snakke sammen kunne hjelpe ham i vanskelige stunder.

Jan Erik adopterte strategiene *Fysisk trøst* (strategi nr. 14 ), *Verbal trøst* (strategi nr. 15) og *Snakke hyggelig sammen* (strategi nr.12 ). Det synes som Jan Erik lærte å sette pris på samme type trøst som de fleste andre barn, at han på sin måte tok initiativ til dette og også trøstet seg selv. Et av de første utsagnene hans, som kunne tolkes som en invitasjon til kontakt eller trøst, kom relativt tidlig i *Fase 3*: ”Men du Anne Signe, vi skulle ha det vi to”. På samme tid brukte han også i en episode ekkofraser som han trolig forbandt med trøst hos mamma: ”Mamma. Kan du få gråte. Å, kom hit til mamma da”. Eksempelene og notatene kan tyde på at Jan Erik i løpet av *Fase 3* begynte å føle et økende behov for trøst. Han begrunnet gjerne dette behovet med ulike fysiske plager: ”Vondt i tanna”, ”jeg blør”, ”jeg har vondt i magen”, ”vondt i hjertet”, ”datt du”, ”jeg er syk”. Deretter ba han om ulike medisinske tiltak som å bli kjørt til lege, få plaster, sprøyte, salve, ”smertestill” og hvile. Han hadde det vondt og ba om hjelp, og hadde trolig en slags forståelse av at disse tingene kunne gi lindring. Med tiden klarte han å ta imot mer vanlige former for fysisk trøst, som å bli strøket på ryggen eller klappet på kinnet. Det var i en slik sammenheng at han sa: ”Når Jan Erik er lei seg kan Anne Signe trøste”, ”Anne Signe kan trøste med handa”. I *Fase 4* kommer han med direkte oppfordringer til trøst, slik som ”jeg trenger meg litt trøst” og ”prøv å trøst meg litt da”. Han ble tilgjengelig for trøst på ulike måter, både verbalt og fysisk, men kombinerte dette ofte med å klage over diverse fysiske plager. Når han trengte trøst, startet han gjerne samtalen med utsagn som ”jeg har vondt i hjertet” eller ”det er no’ vondt her, og så strammer jeg mine skuldre”. I *Fase 4* kunne han fremdeles innlede sine samtaler om problemer med utsagn som ”det er problem”, ”det

er noe som er vanskelig”, ”det er noe som er galt” eller ”det er noe som ikke stemmer”. I *Fase 5* ble budskapene stadig klarere og mer adekvate, og han kunne si: ”Jeg vil gjerne snakke om det som er vanskelig”.

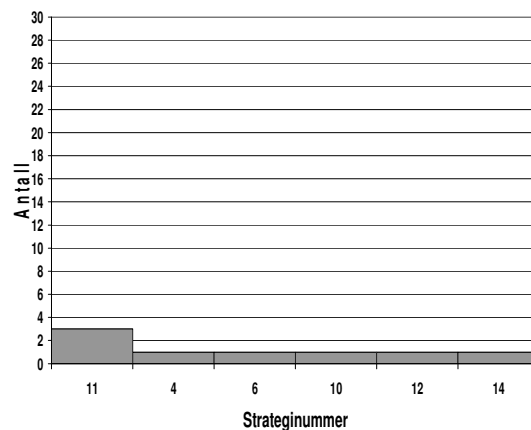
### 4.5.3 Elevens bruk av strategier i de ulike fasene

Jan Eriks mest brukte strategier i Fase 1



Tabell 12

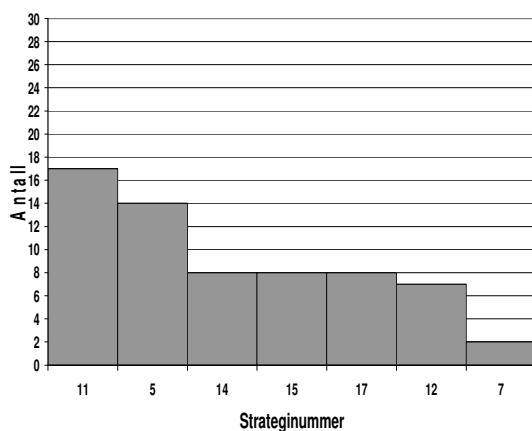
Jan Eriks mest brukte strategier i Fase 2



Tabell 13

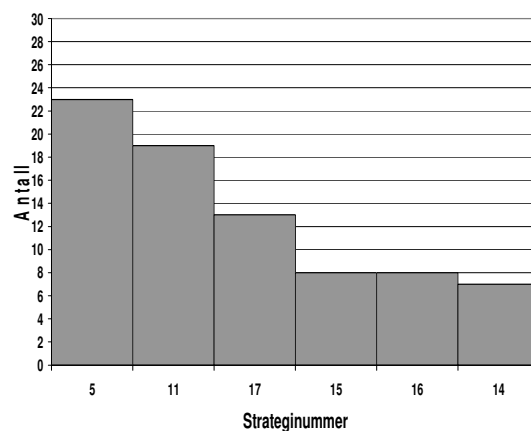
Det var generelt få samtaler om følelser i *Fase 1* og *Fase 2*, og det fremkommer få eksempler på strategibruk, både fra Jan Erik og fra pedagogene, i dataanalysen (tabell 12 og 13).

Jan Eriks mest brukte strategier i Fase 3



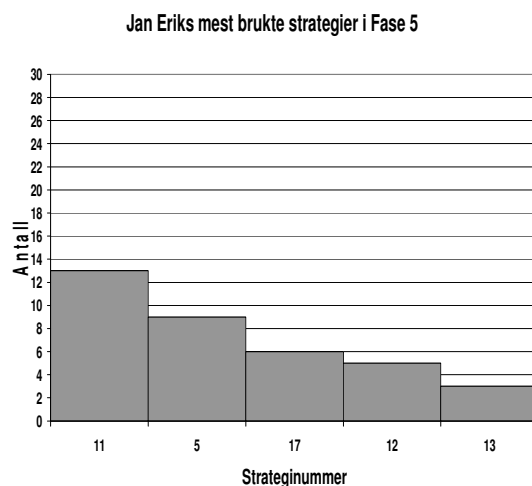
Tabell 14

Jan Eriks mest brukte strategier i Fase 4



Tabell 15

I *Fase 3* ser vi en merkbar økning i Jan Eriks strategibruk (tabell 14). Han hadde omfattende bruk av *Direkte spørsmål om følelsesuttrykk* (strategi nr. 11) i denne fasen. Notater viser at han nå var opptatt av å identifisere og navngi følelser. I den forbindelse beskrev han hva han selv gjorde og sa som et ledd i denne prosessen. Det hendte at han stilte seg selv spørsmål om hvordan ting var. *Fase 3* har også en høy forekomst av *Kontekstkommentarer* (strategi nr. 5). Denne strategien benyttet han når han skulle beskrive og analysere følelsene sine og ikke minst finne årsakene til dem, og han brukte ”*Snakke sammen*” (strategi nr. 17) for å formidle dette videre. Da Jan Erik ble tilgjengelig for ulike former for trøst, kunne han selv be om det i form av *Fysisk trøst* (strategi nr. 14) og *Verbal trøst* (strategi nr. 15). Også i *Fase 4* (tabell 15) var *Kontekstkommentarer* (strategi nr. 5) og *Direkte spørsmål om følelsesuttrykk* (strategi nr. 11) Jan Eriks mest brukte strategier. Data viser at han ble mer opptatt av å snakke om hvordan ting var og hva han følte i forhold til ulike hendelser i livet hans. Forekomsten av strategien ”*Snakke sammen*” (strategi nr. 17) økte i denne fasen, og har trolig sammenheng med Jan Eriks økende behov for å forstå følelsene sine og deres årsaker. Hans relativt hyppige bruk av ”*Eller*” (strategi nr.16) i *Fase 4* forteller at han ofte var i tvil eller hadde ambivalente følelser i denne perioden, og han ba om *Verbal trøst* (strategi nr. 15) eller trøstet seg selv verbalt når det var behov for det.



Tabell 16



---

I *Fase 5* (tabell 16) videreføres i hovedsak strategiene fra foregående fase. Det kan synes som samtalene, med analyse og beskrivelse av ulike følelser og hendelser, hadde fått en fast plass i Jan Eriks hverdag. Det er færre, men ofte lange, nedskrevne samtaler fra denne perioden. De er mindre preget av behov for trøst og har en økende forekomst av *Minne om fellesskap og snakke hyggelig sammen* (strategi nr. 12) og *Snakke hverdagslig* (strategi nr. 13). Jan Erik ble stadig mer aktiv i samtalene og benyttet de ulike strategiene etter behov. Pedagogenes rolle endret seg og fulgte i økende grad Jan Eriks initiativ og innspill. Tabellene og notatene viser denne utviklingen.

Det var tre strategier som Jan Erik ikke adopterte, nemlig *Ta på ordet* (strategi nr.1), *Snu på spørsmålet* (strategi nr. 2) og *Retorisk spørsmål og tydelige følelser* (strategi nr. 3). Disse strategiene var av en slik art at de bare kunne brukes naturlig av pedagogene overfor Jan Erik. De var preget av at de voksne fanget opp Jan Eriks utsagn eller følelsesuttrykk og ut fra disse henvendte seg til ham for å finne ut hva han mente eller ønsket.

#### 4.5.4 Gjenkjenning og navngivning av egne følelser

De første eksemplene på at Jan Erik selv satte ord på det som plaget ham, var i begynnelsen som ekkofraser hentet fra de voksnes trøstestrategier. Tidlig i *Fase 1* kunne han bruke strategien *Tovalgs oppsummering* (strategi nr. 9) på sin egen måte, trolig for å prøve å si noe om sin egen sinnsstemning: ”Er du sint? Er du lei deg?”

I *Fase 3* finnes følgende eksempel på hvordan han kunne beskrive sin egen tilstand:

JE: Uro er uro.

Uro er urolig.

Du var litt urolig du.

AS: Hvem var urolig?

JE: Jan Erik var urolig i stad.

Er ikke urolig mer nå.

*I Fase 5*, på høsten i sjette klasse, var Jan Erik kommet så langt at han selv kunne fortelle om egne følelser både i nåtid og fortid:

JE: Da jeg var liten, var jeg sint.

AS: Har noen sagt det?

JE: Ja, Anne Signe.

AS: Har jeg sagt det nå?

JE: Nei, for lenge siden.

AS: Husker du det?

JE: Ja.

AS: Hva husker du?

JE: Anne Signe skjønnte at det var vanskelig å vente på Siv.

AS: Hvor var Siv da?

JE: Hu' måtte kle på seg.

AS: Var du sint da?

JE: Ja.

AS: Synes du det er vanskelig å vente nå?

JE: Ne-he-hei!

De ulike episodene og notatene beskriver hvordan pedagogene hjalp Jan Erik med å navngi følelser i ulike situasjoner. Når han skrek og utagerte ble han møtt med rolig konstatering fra pedagogene der hans atferd og følelser ble knyttet sammen: ”Jeg hører du hylar høyt og tramper med beina dine. Jeg tror du er sint, Jan Erik.” Andre følelser ble også kommentert og navngitt: ”Du smiler og ler, Jan Erik. Er du glad?” På den måten fikk han knyttet sine egne følelsesuttrykk til en konkret følelse (Monsen 2007, Martinsen et.al. 2006b, Thue 2006, Lorentzen 2001). Notatene har også med eksempler der Jan Erik korrigerer pedagogens tolkning av sinnsstemningen hans. Når pedagogen spurte hvorfor Jan Erik var sint, kunne han korrigere med et stillferdig ”eller lei seg”. Dette tyder på at han etter hvert forsto innholdet i de ulike følelsene, klarte å knytte det til sine egne erfaringer og deretter si noe om hva han faktisk opplevde. Anne Lise Løvlie Schibbye skriver om ”å ha et felles prosjekt om å forstå elevens indre opplevelsesverden” (Schibbye 1996, s.97). Dette er en god beskrivelse av de prosessene Jan Erik og personene rundt ham gjennomgikk. Halfdan W. Freihow har liknende erfaringer i forhold til sin autistiske sønn Gabriel:

---

*Ofte sies det om mennesker som deg at de lever i en egen, lukket verden, men det er ikke helt sant. I enda større grad enn andre, kanskje, finner du deg selv bare i samspill. Uten alle oss andre til å speile dine handlinger og din egenart, er du alene i den ensomste betydning av ordet. (Freihow 2004, s.31)*

Med tiden økte Jan Eriks repertoar av følelsesord. Han snakket om å være lei seg, skuffa, irritert, sur, lei, forbanna, urolig, redd, fornærma, glad i, ha det vondt og om å glede seg. ”Boken om følelser”, som han selv hadde vært med å lage, og relevante taktile symboler var sentrale hjelpemidler i denne formidlingen (Skouboe 2005). Prosessen fram til å gjenkjenne og forstå de ulike følelsene ble også stimulert av samtale mellom Jan Erik og pedagogene. Det kan synes som samtalenes struktur bidro til at han lettere klarte å forholde seg til egne emosjoner (Monsen 2007). Denne bevisstgjøringen gjorde ham mer til stede i sitt eget liv og han utviklet evnen til å navngi følelser og tilstander. I en slik samtale, tidlig i *Fase 5*, kom ordene som senere ble denne oppgavens tittel: ”Jeg skjønner ikke hva jeg mener, - søren også!”

Ved å snakke om sine emosjoner og årsakene til dem, klarte Jan Erik imidlertid i stadig større grad også å kontrollere dem. Det forekommer eksempler på at han tok regien i samtalen og snakket seg fra trist til glad, uten at pedagogen spurte eller kommenterte nevneverdig underveis. En episode, der mamma skulle på kurs på Huseby, viser hvordan han selv definerer problemet i første utsagn: ”Det synes jeg er dumt. At mamma skal være borte mange dager. Og jeg er spent på å sove på Grevlingstua”. Så stiller han selv spørsmål underveis: ”Men hva er det med meg da? Er jeg ikke riktig frisk?”. Han besvarer spørsmålene selv: ”Å joda. Jeg er veldig frisk, men jeg er bare litt sånn tenksom. Uff”. Så følger en lang beskrivelse av hans lengsel etter mamma. Mot slutten spør han: ”Åssen går det med meg nå’a?”. Svaret tyder på at han ser lysere på situasjonen: ”Jeg føler meg mye bedre. Men jeg er bare litt sånn snufs”. Han hadde lært hvordan en samtale kunne forløpe og kunne, selv når han var i affekt, ta i bruk sine erfaringer for å få kontroll over følelsene og dermed få det bedre (Monsen 2007).

Opplevelsen av gode følelser gjorde at han satte stor pris på livets glade stunder med tøys og humor. Handlinger og ordbruk ble knyttet til følelser, men formidlingen var, naturlig nok, så å si helt uten visuelle innslag. Han snakket ofte om å smile, men ellers var hans beskrivelser preget av en blind verden der hørsel, lukt og smak, bevegelse og berøring var de aktuelle referansene. For ham var det naturlig å snakke om å være ”blid i stemmen sin” eller ”urolig i stemmen”, fordi stemmer ga ham mye informasjon på det emosjonelle plan. Når han laget fortellinger, handlet de oftest om glade mennesker som gjorde hyggelige ting. Originaliteten ved beskrivelsene og fortellingene tyder på at dette var selvopplevd stoff. Selv om han i sine historier gjerne brukte eventyrenes rammer med ”det var en gang” og ”så levde de lykkelig alle sine dager”, var de sterkt preget av Jan Eriks interesser og daglige liv. Som autister flest var han, ut fra sitt ståsted og fokus, ytterst sannferdig og presis i sine beskrivelser, og han forstilte seg aldri. Jan Erik lot oss få del i hvordan han faktisk opplevde og tolket verden omkring seg. Denne informasjonen, og erfaringene vi gjorde med ham, har senere fått betydning for vårt møte med, og vår forståelse av, barn med liknende problemer.

## 5. Diskusjon

Resultatene viser at Jan Erik gradvis adopterte hele 14 av de 17 strategiene for trøst, samvær og læring, som pedagogene hadde brukt i de ulike utviklingsfasene. Han adopterte strategiene på samme måte som barn ellers, ifølge et sosialkonstruktivistisk syn, adopterer ord og handlinger fra miljøet rundt. De tre strategiene han ikke adopterte, var av en slik art at de ikke naturlig lot seg anvende av andre enn pedagogene. Disse var direkte relatert til Jan Eriks atferd eller utsagn i øyeblikket og hadde som mål å forsøke å tolke og forstå hva han var opptatt av eller lei seg for når han selv ikke klarte å formidle det uten hjelp.

Med hensyn til problemstilling I - *Hvordan trøstet man et fortvilet barn som på grunn av sine sammensatte vansker var så vanskelig å få kontakt med?* - finnes det dokumentasjon i både notater, loggbøker og nedtegnede samtaler som viser at Jan Erik ble i stand til å forstå og forholde seg til egne emosjoner, be om trøst, ta imot trøst fra andre og etter hvert også trøste seg selv. De mange trøstestrategiene hadde blant annet til hensikt å hjelpe ham med å kommunisere om det som var vanskelig. Et viktig element i denne prosessen var at ulike følelser ble identifisert og navngitt av pedagogene. Strategiene *Dypdykk* (strategi nr. 4), *Retorisk spørsmål og tydelige følelser* (strategi nr. 3), *Kontekstkommentarer* (strategi nr. 5), *Direkte spørsmål om følelsesuttrykk* (strategi nr. 11) og *"Snakke sammen"* (strategi nr. 17) var særlig egnet til dette formålet. Jan Erik lærte å gjenkjenne og navngi følelser og han ble i stand til å be om trøst. Utviklingen gikk fra uklare utsagn som "men du Anne Signe, vi skulle ha det vi to" og klager over diverse fysiske plager for å få trøst i *Fase 3*, til konkrete oppfordringer om trøst, "trøst meg da!", i *Fase 4*. Senere, i *Fase 5*, ble budskapet ytterligere klart: "Jeg vil gjerne snakke om det som er vanskelig". På det tidspunktet valgte han hvilken strategi han ville bruke, han visste hvordan det hele skulle foregå og han hadde tro på at det ville hjelpe ham.

I første del av problemstilling II spørres det: - *Hvordan hjalp man dette barnet til å gjenkjenne, navngi og etter hvert kontrollere følelsene sine?* Data viser at Jan Erik

gradvis lærte å navngi sine følelser. Det er grunn til å knytte dette til pedagogenes systematiske arbeid og Jan Eriks bruk av setninger og fraser som er sitater av de voksnes utsagn i slike sammenhenger. Han lærte å navngi, beskrive og nyansere sine følelser og fikk etter hvert et rikholdig utvalg av følelsesord. Denne prosessen bidro til økt emosjonskontroll og videre til bedret evne til å ta imot trøst og nødvendig hjelp (Monsen 2007). Han fikk tillit til at samtalene og personene som sto ham nær kunne hjelpe ham: ”Nå, nå er jeg mye bedre altså. Men kanskje det blir mye bedre når jeg snakker med Siv?”. Det var altså en klar sammenheng mellom det å kunne navngi emosjoner og evnen til å ta imot trøst.

Konsekvensene av dette var blant annet at Jan Erik ble roligere og raseriutbruddene sjeldne og kortvarige, noe som dokumenteres i kontaktbøker, rapporter og pedagogenes notater. Han omtalte seg selv mer positivt og det kan virke som han fikk større livsmot og tro på seg selv. I *Fase 4* sa han dette om seg selv:

JE: Jeg er god og snill.

AS: Ja, det er du.

JE: Jeg må være den beste Jan Erik som skal reise til Grevlingstua seinere i dag.

Han kom også med utsagn som ”han er jo så dyktig” og ”jeg er litt av en gla’ gutt, - alltid smiler jeg, altså”.

Med tanke på andre del av problemstilling II, som kan formuleres slik - *Hvordan hjalp man dette barnet til å bli tilgjengelig for samtale, fellesskap og læring?* – viser en rekke eksempler og notater at Jan Erik ble tilgjengelig for samtale og fysisk kontakt og at han lærte å sette pris på ulike former for sosialt samvær. De nedskrevne dialogene, som Jan Erik i økende grad tok initiativ til, forteller om hvor viktig det var for ham å sette ord på sine tanker og opplevelser og få respons fra personer som forsto ham og som han hadde tillit til. Han utviklet en evne til å gi subjektive og presise beskrivelser av ulike emosjoner og emosjonsuttrykk. Formuleringene gir oss

---

interessant informasjon om hvordan et blindt barn med autisme tenker og opplever seg selv og omgivelsene på det emosjonelle plan.

Data forteller at Jan Erik etter hvert begynte å sette pris på fysisk kontakt og nærhet, også i situasjoner som ikke hadde med trøst å gjøre. Dette var en prosess, som hadde sammenheng med pedagogenes mange former for *Fysisk trøst* (strategi nr. 14), og som eksemplene viser at han adopterte. Han ville gjerne ha klem, og kunne i *Fase 5* uoppfordret ta initiativ og tilby klem og kos:

JE: Du har ikke fått morrakos av meg i dag!

AS: Nei, det er sant.

JE: Kan jeg få det?

AS: Ja, her kommer jeg.

Det finnes også flere eksempler på at han ga uttrykk for varme følelser og hengivenhet: ”Men veit du hva, Siv? Jeg er så veldig glad i deg, Siv”. Han kunne nevne mange personer som han var glad i. Det finnes dokumentasjon fra *Fase 4* som viser at han visste at mange var glade i ham, og at han også kunne liste opp disse personene.

Med årene ble Jan Erik stadig mer sosial. Selv om han trivdes godt sammen med voksne og likte seg på grupperommet sitt, ville han gjerne vite hva ”de andre” elevene gjorde. Han henvendte seg oftere til barn og voksne for å spørre om ting han var opptatt av. Han lærte seg vanlige kommunikasjonsferdigheter slik at andre forsto ham, og han kunne svare på enkle spørsmål og komme med egne synspunkter. Som autister flest var hans interesse for andre mennesker preget av hans fokus og interesser i øyeblikket. Siden både barn og voksne kjente ham godt, ble han stort sett møtt vennlig og velvillig på sine henvendelser. Samtalene hadde imidlertid ofte et noe uvanlig innhold siden det var Jan Erik som valgte tema.

Klare rammer og regler gjorde det lettere for Jan Erik å fungere sammen med andre. Han kunne ha musikk, spille spill og leke sammen med en liten gruppe barn, og han gledet seg etter hvert til slike aktiviteter når de var avtalt og planlagt.

Jan Erik ble glad i sosialt fellesskap og hygge, særlig sammen med personer som han kjente og som kunne snakke med ham om tema som interesserte ham. Han var med og laget mat på skolekjøkkenet, og inviterte medelever og voksne til fest i ”salongen” på rommet hans. Han likte tøys og latter og snakket ofte om å være glad og smile og le. Hans særegne form for humor handlet gjerne om å vri på ord og navn eller bevisst komme med utsagn som var helt feil, for eksempel ”Anne Signe er en mann”.

Jan Erik deltok stadig oftere på felles arrangementer som turer, idrettsdager og konserter. Han søkte nye opplevelser som turer til ukjente steder og ulike fysiske utfordringer. I sjuende klasse var han med på klasseturer til fornøyelsesparken ”Tusenfryd” og Teknisk museum i Oslo. Han gjennomførte også leirskoleopphold ved sjøen, med flere overnattinger, sammen med de to sjuendeklassene med sine kontaktlærere, Siv og meg. Til tross for ukjente omgivelser og mye dårlig vær, deltok Jan Erik på nye aktiviteter og var sammen med klassen sin i de fleste sosiale sammenhenger disse dagene. Det er viktig å presisere at god planlegging var en nødvendighet. På forhånd fikk Jan Erik grundige beskrivelser av det som skulle skje på leirskole, og det ble laget symboler og planer i den sammenheng. Underveis ble dette fulgt opp og utdypet ved behov. Dette var, sammen med kjente, trygge personer rundt ham, en forutsetning for at et slikt prosjekt kunne lykkes.

Jan Eriks utvikling gjorde ham tiltagende tilgjengelig for vanlig undervisning. Han lærte blant annet å lese og skrive punktskrift i løpet av de tre siste årene på barneskolen. Han fant glede i å mestre nye ferdigheter, og var tydelig stolt og glad da han i *Fase 5* diktet brev til rektor:

Kjære Tormod.  
Jeg har det bare bra.  
Og så smiler han Jan Erik til Tormod, for jeg har det ganske bra!  
Jeg jobber ganske bra på skolen med skriving og lesing.  
Da gjør jeg bare sånn med ”A-boka”.  
Og så går jeg tilbake og sier sånn ”A”.  
Jeg bruker fingra mine når jeg leser.  
Jeg er flink til å telle.  
Anne Signe sier: ”Kjempebra!”  
Vi teller viskelær.



---

Og så teller jeg tamponger som vi fikk hos tannlegen.  
Vi pleier å telle skruer og muttere og rundinger,  
Vi trimmer og synger og smiler!  
Hilsen fra meg.

Denne studien har fokusert på sentrale utviklings- og endringselementer i Jan Eriks liv gjennom sju skoleår. Dette er dokumenterte opplysninger fra flere ulike kilder, som gir et forholdsvis objektivt bilde av Jan Eriks utvikling. I datamaterialet er samtalene og situasjonsbeskrivelsene skrevet ned ordrett og konkret, og gir liten plass for tolkning og subjektive vurderinger. I analysen er imidlertid spesifikk kjennskap til elevens egenart av stor betydning for å identifisere meningsbærende elementer og forstå resultatene som er presentert i oppgaven. Det er mange eksempler på at utsagn og handlinger, som en utenforstående trolig ville oppfatte som meningsløse og irrelevante, har blitt tolket som meningsbærende og hensiktsmessige ut fra kjennskap til elevens liv. Her ligger det selvsagt muligheter for feiltolkninger. Det vil kunne diskuteres om man har tolket for velvillig i sin søken etter å finne mening og forstå hans til tider uvanlige utsagn og handlinger. Når man kommer så nær et barn som Jan Erik, er det lett å overfortolke slik at man ser flere sammenhenger og resultater enn det som er reelt. Man vil så gjerne at det skal gå disse barna vel, og selv trenger man å se resultater for å klare å beholde motivasjonen i et arbeid der framskrittene til tider er små og sjeldne.

## 6. Avslutning

I ettertid kan man reflektere over Jan Eriks historie. I oppgaven har jeg redegjort for hans vansker og spesielle behov og for de tiltak som ble satt i verk for å møte disse. Resultatene viser at Jan Erik hadde en positiv utvikling i de sju årene som beskrives. Vi kan imidlertid ikke si hvordan Jan Eriks utvikling ville ha vært uten de gjeldende rammer og pedagogiske tiltak. Det er heller ikke mulig å si sikkert om de samme tiltakene vil ha like god effekt i forhold til andre elever med liknende problemer. Ut fra generell kunnskap om behovene til blinde barn med autisme, kan man likevel anta at det var av stor betydning for Jan Erik med stabile og trygge skoledager. Barn med blindhet og autisme vil alltid være spesielle og sårbare. De trenger lang tid på å bli trygge på andre mennesker. Derfor er det bred enighet om betydningen av at miljøet rundt dem innehar kunnskap om deres egenart og spesielle behov, deres historie og livssituasjon. Det tar tid for personalet å tilegne seg denne typen kompetanse. For å beholde et stabilt personale er oppfølging, veiledning og gode arbeidsforhold helt avgjørende. Trygghet og tillit er grunnleggende forutsetninger, og god tid og tålmodighet en nødvendighet, for å lykkes i dette arbeidet.

---

## Kildeliste

- Autismeprogrammet 1998, *Håndbok i arbeidet med mennesker med autisme*, Sosial og Helsedepartementet, Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet, Universitetet i Oslo, Institutt for Spesialpedagogikk, Rapport nr.1.
- Bergman, T 1977, *Fingre som ser*, 1st edn, Tanum–Norli, Oslo.
- Borg, WR, Gall MD & Gall, JP 2003, ” Case study research”, gjengitt i Blandingskompendium 1439 - 2006, Universitetet i Oslo.
- Brandsborg, K 1993, ”Blindfødte barns psykososiale utvikling. En undersøkelse om utbredelse av avvikende utvikling og en diskusjon av synstap som utviklingsrisiko”, *Synspunkt*, vol.8, no.1, pp. 3-22.
- Brandsborg, K 2004, ”Til forveksling lik autisme? Mulige sammenhenger mellom blindfødthet og autis meliknende vansker”, *Spesialpedagogikk*, no.8, pp. 41-50.
- Corneliussen, B & Skjærseth, T 2004, “Blinde småbarn i barnehage”, *Spesialpedagogikk* no.4, pp. 36-41.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, Oslo.
- Eidsvåg, I 2005, *Den gode lærer i liv og diktning*, 1st edn., Cappelen, Oslo.
- Evenshaug O & Hallen, D 2003, *Barne- og ungdomspsykologi*, 4th edn, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Feilberg, J, Gangås, J, Hansen, IS, Mjaavatn, PE, Rusten, R & Stjern, H 1991, *Det blinde barnet 2*, 1st edn, Gyldendal, Oslo.
- Fraiberg, S 1977, *Insights from the Blind*, 1st edn, Souvenir Press, London.
- Freihow, HW 2004, *Kjære Gabriel*, 1st edn, J.W.Cappelens Forlag a.s., Oslo
- Fugleseth, K & Skogen, K 2006, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, 1st edn, J.W Cappelens Forlag as, Oslo.
- Gerland, G 2007, *En riktig människa*, 1st edn, Cura Bokförlag och Utbildning AB, Stockholm.
- Gillberg, C. 1994, *Autism*, 4th edn, Bokforlaget Natur och Kultur, Stockholm.
- Harris, P 1994, *Børn og følelser*, 1st edn, Hans Reitzels Forlag a/s, København.
- Høigård, A 2006, *Barns språkutvikling*, 2nd edn, Universitetsforlaget, Oslo.

- 
- Klingenberg, OG 2008, "Taktil/haptisk persepsjon i et pedagogisk perspektiv". in P. Fosse & O.G. Klingenberg (eds.): *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede*, 1st edn, Tambartun kompetansesenter, Melhus, pp. 43 – 55.
- Kvale, S 2005, *InterView*. 1st edn, Hans Reitzels Forlag, København.
- Larsen, K 2007, "Skolestart for barn med autismespekterforstyrrelser", *Spesialpedagogikk* no.8, pp. 22-29.
- Loe, T 2000, "Den tidlige dialogen – Samspill mellom blinde barn og deres omsorgsgivere". *Synspunkt*, no. 2, pp. 4-21.
- Lorentzen, P 1998, *Språk og handling. Språkutvikling hos vanlige og uvanlige barn*, 1st edn, Tano Aschehoug, Oslo.
- Lorentzen, P 2001, *Uvanlige barns språk*, 1st edn, Universitetsforlaget, Oslo.
- Martinsen, H, Nærland, T, Steindal, K & Tetzchner, S von 2006a, *Barn og ungdommer med Asperger - syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*, 1st. edn, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Martinsen, H, Bakken, TL, Helverschou, SB & Nærland, T 2006b, "Psykiske lidelser hos mennesker med utviklingshemming 2: de faglige utfordringene", *Sør Rapport* no. 4, pp. 4–22.
- Martinsen, H, Piros, ASH, Rime, I, & Aasen, G, "Ekkolali belyst med eksempler fra en blind gutt med autisme", in press.
- Mead, GH 1934, *Mind, self and society*, 1st edn, Chicago University Press, Chicago.
- Monsen, J 2007, *Vitalitet, psykiske forstyrrelser og psykoterapi*, 1st edn, TANO A.S., Oslo.
- NOU 2003:16 *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- Perez-Pedeira, M. & Conti-Ramsden G 1999, *Language development and social interaction in blind children*, 1st edn, Psychology Press, Hove, UK.
- Peters, AM 1977, "Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts?" *Language*, no. 53, pp. 560–573.
- Piros, ASH & Tandberg, LT 2002: "Han vil også". Rapport fra prosjekt i regi av Knutepunkt syn/autisme, Huseby kompetansesenter (Autismenettverket), Oslo.
- Rogers, CR 1951, *Client- centered therapy*. 1st edn, Houghton-Mifflin, Boston.
- Saarni, C, Mumme, DL & Campos, JJ, 1998, "Emotional, Communication and Understanding". in W. Damon & E. Eisenberg (eds.): *Handbook of Child Psychology*. Volume 3: *Social, Emotional and Personality Development*. 5th edn, John Wiley & Sons, Inc, New York, pp.237–310.

- 
- Schibbye, ALL 1996, "Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon?", *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, vol. 33, pp. 530–537.
- Skouboe, K 2005, "Hvordan kan børn med autisme dele deres følelser med andre?" *Fagsnuden*, vol.2, no.2, pp. 25–28.
- Sosial- og Helsedirektoratet 2005, *ICD-10*. 10. revisjon, KITH, Oslo
- Tangvold, K 2008, "Barn med synshemming og multifunksjonsvansker. Bakgrunnsmessige aspekter, barnets forutsetninger og metodisk tilnærming", in P. Fosse & O.G. Klingenberg (eds.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede*, 1st edn, Tambartun kompetansesenter, Melhus, pp. 97–116.
- Teigen, KH 1997, "Kunnskap om verden", in G.H. Nielsen & K. Raaheim (eds), *En innføringsbok i psykologi for universiteter og høyskoler*, 1st edn, Cappelen Akademisk forlag, Oslo, pp. 153-178.
- Tellevik, JM, Martinsen, H, Nærland, T, & Tetzchner, S von 2007, "Språk og forståelse hos mennesker med Asperger – syndrom", in H. Martinsen & S, von Tetzchner (eds.), *Barn og ungdommer med Asperger – syndrom. Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning*, 1st edn, Gyldendal Akademisk, Oslo, pp.159–187
- Tetzchner, S von & Martinsen, H 2002, *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. 2nd edn, Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.
- Thue, O. 2006, "Marte Meo - av egen kraft". in I. Halvorsen, I. Ropstad, B.R. Rund & W.J. Seltzer, (eds.): *Foreldre og fagfolk i samspill*. 1st edn: Hertervig forlag, Stavanger, pp. 127-142.
- U.S. National Library of Medicine, Genetics Home Reference 2007, *Norrie disease*, viewed 1 June 2008, <<http://ghr.nlm.nih.gov/condition=norriedisease>>.
- Warren, DH 1994, *Blindness and Children: An individual Differences Approach*, 1st edn, Cambridge University Press, New York.
- Yin, RK 2003, *Case Study Research. Design and Methods*, 1st edn, SAGE Publications, London.
- Aasen, G 2005, "Bruk av taktil/haptiske symboler og planer som hjelpemiddel for blinde barn med autismerelaterte vansker", Hovedoppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Aasen, G, Martinsen, H, Piros, ASH & Rime, I, "Bruk av pronomen og egennavn hos en blind gutt med autisme", in press.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om bruk av innsamlede data i en masteroppgave.

Skriv til foresatte.

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring fra foreldre.

Vedlegg 3: Forespørsel om bruk av innsamlede data i en masteroppgave.

Skriv til kollega.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring fra kollega.

Vedlegg 5: Skriv fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS:

Tilråding av behandling av personopplysninger.

Vedlegg 6: Skriv fra Personvernombudet for forskning:

Prosjektvurdering – Kommentar.

---

Anne Signe Høyvoll Piros

VEDLEGG 1

Badeveien

3370 Vikersund

Til foreldre

## **Forespørsel om bruk av innsamlede data i en masteroppgave**

### **Prosjektets arbeidstittel:**

**”Jeg skjønner ikke hva jeg mener, - søren også!”**

**Sju års utvikling hos en blindfødt gutt med autisme i forhold til følelser, trøst og strategier for selvkontroll og mestring.**

Mitt navn er Anne Signe Høyvoll Piros. Jeg er for tiden student ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, og er nå i gang med å skrive min masteroppgave. Inneværende skoleår har jeg delvis permisjon fra mitt arbeid som spesialpedagog ved Vikersund barneskole for å gjøre dette.

Din sønn ..... var min elev i de sju årene han gikk på skolen vår fra 1998 - 2005. Siden han var blind, fikk vi hele tiden veiledning fra Huseby kompetansesenter. Han fikk også en diagnose innenfor autismspekteret i løpet av de årene han var elev hos oss. I den forbindelse kom det tilbud om veiledning fra Autismenettverket, og dermed også muligheten til å være med i prosjekter. Først deltok vi i et tverrfaglig, brukerrettet prosjekt. Senere fikk jeg mulighet til å være med i et fagprosjekt som fikk tittelen ”Fra ord til handling”, som også tok utgangspunkt i notater, nedskrevne samtaler, kassett- og videoopptak og tekster fra skrivebøker og kontaktbøker fra ..... skole- og SFO- tid. Som du vet, innhentet vi også den gang foresattes samtykke, etter de regler og rutiner som gjaldt for Autismenettverkets arbeid.

Min masteroppgave vil omhandle deler av dette prosjektet. Ved å gå inn og analysere de prosessene som foregikk i løpet av de årene vi var sammen, ønsker jeg å lære mer om hvordan barn som ..... reagerer, tolker seg selv og andre og forholder seg til omverdenen. Jeg håper også å finne hvilke strategier og metoder som førte fram, slik at vi som var sammen med ham kunne hjelpe ham best mulig. I min oppgave vil jeg fokusere på følelser, trøst og strategier for å forstå og mestre egne følelser.

Jeg ønsker å benytte det samme materialet som ble samlet inn i forbindelse med prosjektet ”Fra ord til handling”. Det kan også bli behov for å gå tilbake og lese gamle journaler og rapporter. Jeg ber herved om tillatelse til å gjøre det. Det er selvsagt frivillig å gi samtykke til dette.

Faglig ansvarlig og veileder for oppgaven er professor Harald Martinsen ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo (tlf: 23 24 07 64, e-mail: [haraldma@ulrik.uio.no](mailto:haraldma@ulrik.uio.no))

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og aidentifisert i oppgaven. Prosjektet meldes til Datatilsynet og vurderes i den forbindelse mot Lov om personvern. Alle opplysninger jeg får tilgang til under mitt arbeid er underlagt taushetsplikt. Person-opplysningene vil bli slettet når de ikke lenger har betydning for masteroppgaven.

Spørsmål kan rettes til meg eller min veileder. Jeg kan treffes på tlf. 32 78 80 33 eller 41 69 31 44. Min e-postadresse er [aspiros@start.no](mailto:aspiros@start.no).

På forhånd takk!

Vikersund, 1. mai 2007

Vennlig hilsen

Anne Signe Høyvoll Piros



---

**SAMTYKKEERKLÆRING FRA FORELDRE****VEDLEGG 2**

Sendes til: Anne Signe Høyvoll Piros

Badeveien

3370 Vikersund

Tlf: 32 78 80 33 / 41 69 31 44

e-mail: [aspiros@start.no](mailto:aspiros@start.no)

**Prosjektets arbeidstittel:**

**”Jeg skjønner ikke hva jeg mener, - søren også!”**

**Sju års utvikling hos en blindfødt gutt med autisme i forhold til følelser, trøst og strategier for selvkontroll og mestring.**

**Prosjektets formål:**

Jeg ønsker å analysere hvordan vi forholdt oss til, og drev målrettet opplæring av et blindt barn med autisme og angst. Deretter vil jeg se på elevens reaksjoner på de tiltakene som ble satt i gang. Mitt fokus vil være på følelser, trøst og mestring av egne følelser. Gjennom dette håper jeg å få en økt forståelse av problemene til denne typen elever, og lære mer om mulige strategier for å nå inn til dem og hjelpe dem.

**Veileder og faglig ansvarlig for oppgaven:**

Professor Harald Martinsen ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

(tlf: 23 24 07 64, e-mail: [haraldma@ulrik.uio.no](mailto:haraldma@ulrik.uio.no))

Jeg har lest vedlagte orienteringsskriv og samtykker i at Anne Signe Høyvoll Piros kan få benytte nevnte innsamlede materiale om min sønn, ....., i arbeidet med sin masteroppgave.

Sted:

Dato:

Underskrift:

Samtykkeerklæringen returneres snarest i vedlagte konvolutt til Anne Signe. Deretter vil du få en kopi tilsendt

---

Anne Signe Høyvoll Piros

VEDLEGG 3

Badeveien

3370 Vikersund

Til kollega

## **Forespørsel om bruk av innsamlede data i en masteroppgave**

### **Prosjektets arbeidstittel:**

**”Jeg skjønner ikke hva jeg mener, - søren også!”**

**Sju års utvikling hos en blindfødt gutt med autisme i forhold til følelser, trøst og strategier for selvkontroll og mestring.**

Jeg er for tiden student ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, og er nå i gang med å skrive min masteroppgave.

..... var vår elev i sju år mens han gikk på barneskolen fra 1998 - 2005. Du og jeg arbeidet nært sammen alle disse årene. Vi fikk hele tiden veiledning fra Huseby kompetansesenter og etter hvert også fra Autismenttverket. Gjennom det fikk vi også muligheten til å være med i prosjekter. Først deltok vi begge i et tverrfaglig, brukerrettet prosjekt. Senere fikk jeg mulighet til å være med i et fagprosjekt som fikk tittelen ”Fra ord til handling”. Dette prosjektet tok utgangspunkt i notater, nedskrevne samtaler, kassett- og videopptak og tekster fra skrivebøker og kontaktbøker fra ..... skole- og SFO- tid. Du og jeg hadde samlet dette materialet i løpet av de årene vi hadde ..... som elev.

Min masteroppgave vil omhandle deler av dette prosjektet. Jeg ønsker å fokusere på ..... følelser, på trøst og strategier som gjorde at han kunne forstå og mestre egne følelser, og som satte oss i stand til å hjelpe ham best mulig.

Herved ber jeg om ditt samtykke til å benytte det materialet vi samlet inn i fellesskap mens vi hadde ..... som elev. Du vil nok også bli referert til i oppgaven, men med oppdiktet navn. Det er selvsagt frivillig å gi samtykke til dette.

Faglig ansvarlig og veileder for oppgaven er professor Harald Martinsen ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo (tlf: 23 24 07 64, e-mail: [haraldma@ulrik.uio.no](mailto:haraldma@ulrik.uio.no))

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og aidentifisert i oppgaven. Prosjektet meldes til Datatilsynet og vurderes i den forbindelse mot Lov om personvern.

Spørsmål kan rettes til meg eller min veileder. Jeg kan treffes på tlf. 32 78 80 33 eller 41 69 31 44. Min e-postadresse er [aspiros@start.no](mailto:aspiros@start.no).

På forhånd takk!

Vikersund, 1. mai 2007

Vennlig hilsen

Anne Signe Høyvoll Piros

**SAMTYKKEERKLÆRING FRA KOLLEGA**

VEDLEGG 4

Sendes til: Anne Signe Høyvoll Piros

Badeveien

3370 Vikersund

Tlf: 32 78 80 33 / 41 69 31 44

e-mail: [aspiros@start.no](mailto:aspiros@start.no)

**Prosjektets arbeidstittel:**

**”Jeg skjønner ikke hva jeg mener, - søren også!”**

**Sju års utvikling hos en blindfødt gutt med autisme i forhold til følelser, trøst og strategier for selvkontroll og mestring.**

**Prosjektets formål:**

Jeg ønsker å analysere hvordan vi forholdt oss til, og drev målrettet opplæring av et blindt barn med autisme og angst. Deretter vil jeg se på elevens reaksjoner på de tiltakene som ble satt i gang. Mitt fokus vil være på følelser, trøst og mestring av egne følelser. Målet er å få en økt forståelse av problemene til denne typen elever og lære mer om mulige strategier for å nå inn til dem og hjelpe dem.

**Veileder og faglig ansvarlig for oppgaven:**

Professor Harald Martinsen ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

(tlf: 23 24 07 64, e-mail: [haraldma@ulrik.uio.no](mailto:haraldma@ulrik.uio.no))

Jeg har lest vedlagte orienteringsskriv og samtykker i at Anne Signe Høyvoll Piros kan få benytte nevnte innsamlede materiale om vår felles elev, ....., i arbeidet med sin masteroppgave.

Sted:

Dato:

Underskrift:

Samtykkeerklæringen returneres snarest i vedlagte konvolutt til Anne Signe. Deretter vil du få en kopi tilsendt

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Harald Martinsen  
Institutt for spesialpedagogikk  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

ARKIV/PVO

20

Vår dato: 09.08.2007

Vår ref: 17171/SF

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.06.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17171

*Jeg skjønner ikke hva jeg mener - søren også! Sju års utvikling hos en bløddødt gutt med autisme i forhold til følelser, trost og strategier for selvkontroll og mestring*

Behandlingsansvarlig

*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*

Daglig ansvarlig

*Harald Martinsen*

Student

*Anne Signe Høyvoll Piro*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

*Vigdís Namtvedt Kvalheim*  
Vigdís Namtvedt Kvalheim

*Sølve Fauskevåg*  
Sølve Fauskevåg

Kontaktperson: Sølve Fauskevåg tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

17174

Personvernombudet forstår det slik at foreldrene til barnet som studien omhandler allerede er kontaktet og minner om at prosjekter som er omfattet av meldeplikt skal meldes senest 30 dager før oppstart.

Meldingen gjelder bruk av datamateriale som prosjektleder har samlet inn gjennom tidligere arbeid og prosjekt om et barn, som nå skal brukes i prosjektleders masteroppgave. Barnets foreldre er informert og har samtykket til at opplysningene om barnet og dem selv kan brukes i oppgaven. Ombudet finner informasjonsskrivene tilfredsstillende sett i sammenheng med tidligere gitt muntlig informasjon, jf. telefonsamtale med prosjektleder 09.08.2007. Behandlingen hjemles i personopplysningsloven (pol) §§ 8, første ledd og 9 a.

Det skal ikke brukes navn i oppgaven, men foreldrene er informert om og har samtykket til at barnet vil kunne være identifiserbart for personer som fra tidligere har kjennskap til barnet.

Det forutsettes at det ikke behandles personopplysninger knyttet til personer som ikke har samtykket til dette.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. pol § 2 punkt 8 c.

Ved prosjektslutt 01.07.2008 skal alt innsamlet datamateriale anonymiseres. Vi minner om at fjerning av steds- og personnavn ikke er tilstrekkelig for at materialet skal regnes som anonymt. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personopplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), samt at lyd-, bilde- og videoopptak slettes.