

“IKKE SÅ LETT”

Av GRETE EVJEN KRISTIANSEN

DEN UTROLIGE STJERNEN

Øynene dine har vandret i himmelen lenge før du ble født, derfor er de blå. Håret ditt er rester av solstråler som falt over jorden. Da du ble født, dalte en stjerne over deg, et uforståelig tegn på at du er spesiell.

Stjernen har nettopp begynt å skinne, den skal skinne i det uendelige, og lyse opp livet til en gutt som ikke har hatt det så lett. Stjernen skal gi han mot, selvtillit, varme og livsgleden tilbake.

Dette diktet skrev min 16-årige sønn tidlig i sommer til sin nyvunne kjæreste. Som de andre 10. klassingene hadde han fått innvilget søknaden om kommunal sommerjobb. Og det kom brev fra fylket med bekreftelse på at han fikk studieplass på videregående skole, allmennfaglig linje, fra høsten. En tilsynelatende vanlig situasjon.

Men denne artikkelen skal inneholde noe av historien om ”– en gutt som ikke har hatt det så lett”. Historien hører ikke til de vanligste. Jeg ønsker å få fram hvordan det i det hele tatt har vært mulig å komme dit han er i dag, etter en særdeles vanskelig skolestart og etter hvert flere diagnostiserte ”vansker”. Matematikkvanskene skal være i fokus, men må omtales ut fra sammenhengen de inngår i.



Grete Evjen Kristiansen er mor til en gutt som har matematikkvansker. Av yrke er hun lærer, og jobber på barnetrinnet i grunnskolen. Hun presenterer her en artikkel om hvordan hun som mor har opplevd sitt barns matematikkvansker og hvordan møtet med skolen og PP-tjenesten har vært.

Vi fikk gutten vår hjem til oss da han var 3 år gammel, vi adopterte han fra et annet land. Det var en fantastisk unge; han var tillitsfull, strålende blid og livlig, og smatt rett inn i hjertekroken til oss alle sammen.

Det norske språket tok han på ”no time” og førte meningsfylte samtaler med mormor i telefonen etter å ha vært her få måneder. Han var oppslukt av bøker fra første stund, kunne sitte på fanget i timevis når han ble lest for.

Det ble etter hvert klart for oss at han ikke bare var livlig, han måtte være det en kalte hyperaktiv. Og da han etter tre år fikk en bror, fikk vi se sjalusi og raserianfall vi ikke kunne tenkt oss muligheten av.

Vi skjønnte at han kom til å trenge et tilrettelagt skoletilbud, og sørget for en utredning på barneavdelingen før han skulle begynne på skolen. Diagnosen AD/HD ble klar. Gutten vår karakteriserte barnelegens kontor som ”dette forferdelige stedet”, alt mens han klatret oppover veggene og rullet rundt på golvet. Vi fikk resept på Ritalin til utprøving før vi forlot kontoret.

Medisinen ble utprøvd, og viste seg å ha en positiv, men begrenset effekt i forhold til det som kunne vært ønskelig med hensyn til ro, konsentrasjon og atferd.

Skolen tok oppgaven med tilrettelegging meget alvorlig, og skolestarten var veldig godt forberedt. Rammen var ei svært lita gruppe, faktisk bare to elever, eget rom og egen lærer, mannlig sådan.

Og alt skar seg fra første øyeblikk. Det var ikke mulig å gjennomføre fornuftig opplæring under de gitte rammevilkårene. Grunnen var atferdsproblemene hos vår sønn. Enden på visa ble at gutten og læreren flyttet inn i et hus like i nærheten av skolen, for å få en skjermet situasjon.

Jeg skal ikke dvele for mye ved den flyttinga, som vi foreldre for øvrig var helt enige i måtte til. Men en svært viktig sak i den forbindelse, var at det fra første øyeblikk ble satt som mål at han på sikt skulle flytte tilbake igjen og fungere innenfor klassens ramme.

En markering av at han tross alt var en del av klassen ble foretatt ved at han hele tida hadde sin egen pult og sine hyller i klassens rom, en organisering med viktig symbolverdi.

Tilbakeføring lyktes også i løpet av barneskoletida, etter møysommelige prosesser og mange års arbeid med trinnvise steg fram mot målet.

FAGVANSKENE

Gutten lærte ikke å lese til vanlig tid. Han var slett ikke interessert i ABC-bok, lydering eller hva det nå var læreren prøvde på. Dette til tross for, som tidligere nevnt, hans store interesse for å lytte til det skrevne ord. Hvordan læreren til slutt klarte å motivere han for å tilegne seg lesekunsten er ei egen historie. Men dysleksi var et faktum, samt motoriske vansker som så å si umuliggjorde å innøve en funksjonell håndskrift. PC'en ble et nødvendig hjelpemiddel og en trofast følgesvenn i alle år.

Så ble det også klart at gutten ikke lærte å regne. Pluss eller minus, det gikk like dårlig. Dette var også litt vanskelig for oss foreldre å forstå. Gutten var jo interessert i tall! Da han var fire år, lærte han tierne opp til hundre og tallsymbolene for disse, med utgangspunkt i veiskiltene vi så på en spasertur et sted i Trøndelag. Når vi besøkte kirkegården, var han veldig interessert i å lese på støttene; fødselsår, dødsår, for så å ønske å finne ut hvor lenge folk hadde levd. I det hele tatt, han var like interessert i tall som han var i ord og deres betydning.

Hva nå? Gutten hadde jo gode evner, det visste vi, og det visste skolen. Vel hadde han konsentrasjonsvansker, men hvorfor kunne han ikke lære å regne? Han hadde jo både tallkunnskaper og interesse for tall!

Det var nokså tidlig i barneskoletida opprettet ei såkalt ansvarsgruppe for gutten. Denne gruppa har vært medvirkende til det meste av tilrettelegging som har blitt gjort opp gjennom årene, særlig på skolen, men også noe utenfor. Poenget med ansvarsgruppa var at den skulle samordne tiltak på kort og lang sikt, i tråd med både løpende og langsiktige mål. Disse målene ble fastsatt i en habiliteringsplan som omfattet både skole og fritid. Vi var i utgangspunktet kanskje litt skeptiske til hvorvidt ei sånn gruppe kunne utrette noe som ellers ikke ville bli gjort, men ønsket å prøve. Vi ba om at hver person som skulle være i gruppa skulle rå over innsatsmidler som kunne settes inn på kort varsel, om det skulle bli behov. Med i ansvarsgruppa ble skolesjef, rektor, klassestyrer og spesiallærer. Videre var det med representanter fra BUPIS, fra PPT og fra sosialkontoret, pluss oss foreldre. I årenes løp har det blitt foretatt endringer i sammensetningen, men etter samme tankegang som i starten.

Ansvarsgruppa kom til å fungere meget godt og viste seg å bli en drivende kraft i arbeidet rundt gutten. Nødvendige ressurser på skolen; timeressurser, læremidler, rom eller annet var ikke noe stort problem. De av skolens representanter som satt nærmest pengesekken fikk førstehånds kjennskap til behovene gjennom møtene i ansvarsgruppa.

Likevel må jeg påpeke at vi som foreldre opplevde det som nervepirrende at det hvert eneste skoleår skulle søkes på nytt om ressurser. Det følte ikke riktig at kommunale budsjettrutiner skulle føre til at en om og om og om igjen skulle dokumentere behov og søke om ressurser til neste års skolegang, for så å skulle vente i spenning om han for eksempel skulle få den nødvendige hjelp hver matematikktime. Dette gjelder skole. Vi har ikke i forhold til noen andre etater opplevd det samme. Men vi fikk etter hvert gjennomslag for at enkeltvedtak vedrørende ressursene til spesialundervisning ble gjort gjeldende for flere år om gangen.

Skolens rektor sørget for regelmessig innkalling til møter i ansvarsgruppa, og skrev referat om hva som ble tatt opp og hvem som skulle stå for oppfølgingen. Hvert møte gikk en gjennom om oppfølging fra forrige møte var skjedd.

De problemene som ble tatt opp i ansvarsgruppa fikk som regel sin løsning, uansett hvilken karakter de hadde, også de faglige ressursene der var jo store. Det skjedde også da matematikkvanskene ble tatt opp der til diskusjon. Det ble foreslått å be Fritz Johnsen ved PPD for Sortland og Vesterålen om å utrede matematikkvanskene. Dette PP-kontoret var faglig tyngdepunkt i landsdelen bl.a. når det gjaldt AD/HD og matematikkvansker. Fritz Johnsen kom, og det ble foretatt en omfattende utredning når det gjaldt matematikkvanskene.

Opplæring og utvikling i faget kom inn i et heldig spor på bakgrunn av utredningen. Det ble fastslått at gutten hadde ”prosedurale matematikkvansker”, altså knyttet matematikkvanskene seg til læring og automatisering av prosedyrer, slik vi skjønnte det, og ikke til evnenivået. Matematikklæreren fikk veiledning om gjennomføring av den videre matematikkopplæringa, og guttens etablerte angst for faget minket langsomt, selv om den fortsatt var plagsomt til stede. Hjemmelekser i faget var uaktuelt. Slik gikk de siste årene i barneskolen, hva matematikken angår.

En annen viktig effekt av Fritz Johnsens utredning var at han på bakgrunn av den kunne si noe om sammenhengen mellom den typen lærevansker og atferd. Dette har nok også vært en viktig faktor å være klar over for de lærerne som hadde ansvar for opplæringa.

Overgangen til ungdomstrinnet ble grundig forberedt på flere plan, både administrativt og faglig. Heldigvis fikk han beholde samme matematikklærer, selv om ungdomstrinnet befant seg på en annen skole i kommunen.

Møtet med ungdomsskolen skulle by på et par overraskelser. På ungdomstrinnet ble det praktisert en form for differensiering som vi undret oss over. I mange fag, deriblant matematikk, var det slik at eleven måtte velge å jobbe seg gjennom ei fargekodet ”løype” på sin fjortendagersplan. Det fantes tre løyper, hvorav hver hadde sin vanskegrad og en arbeidsmengde som korresponderte med vanskegraden på den måten at det var flere oppgaver jo vanskeligere løypa var. På første foreldremøte ble vi orientert om dette systemet, med beskjed om at en elev som valgte letteste løype ikke kunne oppnå beste karakter i faget. En elev med god forståelse, men med liten arbeidskapasitet ville dermed ikke kunne oppnå særlig gode karakterer.

Vår sønn sa: ”Jeg må jo velge letteste farge på løypa, og da skjønner jo alle de andre at jeg er dum”. Som foreldre oppfattet vi dette som en form for kursplansystem, som vi i Norge offisielt hadde forlatt for lenge siden. Dette systemet ble av flere grunner etter hvert tonet ned, og vi vet ikke i hvilken grad det fortsatt brukes.

Neste overraskelse var den første matematikkprøven på ungdomstrinnet, på den fikk gutten karakteren 6! Det ble straks reist spørsmål om gyldigheten av den første matematikkutredningen, og/eller om det hadde skjedd noe som gjorde at matematikkvanskene så å si var forsvunnet. Så vel var det ikke. Denne første prøven dreide seg om tallforståelse, men det var jo ikke den biten som voldt besvær i matematikken, det var jo prosedyrene. Og det skulle vise seg etter hvert, alt var ved det gamle.

Fritz Johnsen ble koblet inn igjen og ny utredning foretatt, uten at noe nytt kom til. Men det nyttige og viktige var selvsagt at lærerne fikk en bekreftelse på hvordan tilstanden nå engang var, og fortsatt veiledning om tilrettelegging i faget og forståelse av elevens atferd. Slik vi har forstått det, har opplæringa gått ut på å omgå besværet med de matematiske prosedyrene ved utstrakt bruk av lommeregner.

Hovedvekten har vært lagt på å samtale om de matematiske problemene slik at de kunne forstås, for dermed å utnytte guttens sterke verbale evner. Av den grunn hadde han en lærer ved sin side gjennom alle matematikktimene. Læreren foretok også et utvalg av lærestoff, med henblikk på å konsentrere seg om de matematiske tema som var nødvendig for at han skulle klare eksamen og greie å delta i faget på videregående skole.

Matematikkleser heime var ikke aktuelt heller i ungdomsskoletida, men det ble etter hvert slutt på klagesangen og raserianfallene tankene på matematikken kunne utløse.

Fritz Johnsen fulgte gutten opp videre; han dukket innom skolen og viste sin interesse for eleven når han var på de kanter, og han snakket med lærerne og oss foreldre.

Noe annet vi opplevde ved overgangen til ungdomstrinnet, var at det virket som om skolens administrasjon til å begynne med vegret seg for å ta ansvar for ansvarsgruppas jobbing på samme måte som vi var vant til fra barnetrinnet. Vi foreldre hadde etter hvert lært oss viktigheten av at ansvarsgruppa fungerte, og at skolens administrasjon deltok. Vi vil påstå det så sterkt som om at ansvarsgruppas eksistens, sammensetning og arbeidsmåte har vært medvirkende til at det meste har gått i riktig retning.

Det følte flaut for oss, og vi følte engstelse for at det videre arbeidet i gruppa skulle stoppe opp. Men skolen tok etter hvert grep om saken og fulgte opp med innkalling og referater, og gruppa jobbet omtrent som før.

Forsommeren i år var tid for avgangseksamen på ungdomsskolen, gutten kom opp i matematikk skriftlig og norsk muntlig. Karakteren ble 3 i matematikk, hvilket visstnok ble landsgjennomsnittet i år. Lærerne sa at prøven i vår var særskilt vanskelig, klassens 5 og 6-kandidater fikk 3ere og 4ere. Resultatet var dermed i overkant av hva en kunne forvente. Den særskilte tilrettelegginga ved endelig eksamen ble foretatt i samsvar med hvordan det daglige opplegget rundt matematikken hadde vært, og må vel ta sin del av æren for hvordan det gikk. Men matematikklæreren påpeker også at gutten har lært mer i matematikk enn en skulle tro var mulig ut fra kunnskapene om hans forutsetninger. Dette tror vi foreldre skyldes lærerens iherdige innsats og evne til å samarbeide med gutten. Men hans egen driv og innsats, samt store evner på andre områder har nok vært med på å kompensere for noe av det som var vanskelig. Han fikk karakteren 6 i norsk, hvor Ibsen, "Vildanden" og språkhistorie var tema for oppgavene. Dette vil jeg også nevne, både fordi vi er stolte, men også fordi det viser hans sterke verbale evner.

Nå har gutten nettopp begynt på videregående skole. Han fikk plass etter søknad på særskilte vilkår. Det var nødvendig, selv om karakterene antagelig var gode nok til en plass tildelt etter ordinær søknad. Dette fordi det kreves særskilt tilrettelegging om en skal se for seg et gjennomførbart skoleløp. Når det gjelder tilrettelegging i matematikk, så legges det opp til et fireårig løp, hvor matematikken ikke tas med i fagkretsen første året. Dette for å hindre at det hele blir for mye, og at han kan bruke energien på overgangen i seg selv og de andre fagene. Så kan han ta matematikken noe senere i løpet, og vil til den tid også ha modnet en del. Bare tida vil vise hvordan dette vil gå.

Hva med ansvarsgruppas videre arbeid? Der er vi usikker på hvilken instans som vil påta seg ansvaret med å føre gruppa videre. Den videregående skolen definerer seg selv i denne sammenheng som en ”arbeidsgiver”, og påpeker at det ikke kan være en arbeidsgivers jobb å ha ansvaret for den videre drift av ansvarsgruppa. PPT er kanskje den riktige koordinatoren videre. Selv om arbeidet med drift av ansvarsgruppa har fungert bra i mange år, så sitter vi med en liten følelse av at dette er en type ”Svarteperjobb” som ingen egentlig vil ha, og som vel egentlig ingen er forpliktet til å ta på seg.

DIAGNOSER

Til slutt har jeg lyst til en diskusjon omkring riktigheten og nødvendigheten av diagnoser, medisinske eller pedagogiske. Vi har i årenes løp møtt enkelte holdninger innenfor skoleverket som er i mot diagnoser. Det hevdes at diagnoser fører til unødvendig stempling, segregering og såkalt ”klientifisering”, og at alle elever har rett til tilpasset opplæring, diagnoser eller ikke.

Til det vil jeg si at det er ikke en diagnose som fører til eventuell stempling og segregering i skole og nærmiljø. Det er det avvikende atferd og mangel på forståelse for denne som gjør. Lokalsamfunnet setter glatt diagnoser som ”jævelunge” og ”idiot”. Jeg vil ikke beskyldte skolen for det samme, men det står klart for oss at riktige diagnoser har vært døråpnere til riktig forståelse og nødvendig tilrettelegging. Jeg tror bestemt at ting kunne gått i en helt annen retning for vår sønn, om ikke alle utredninger og diagnoser hadde vært på plass.

Den eneste vei til adekvat forståelse og tilrettelegging går gjennom nøyaktige utredninger med påfølgende diagnoser – og ikke minst veiledning av skole og foreldre. En visshet om hva som er problemet er også av største betydning for selvinnsikt hos den det angår.

Når det er sagt, så er det et dilemma med åpenhet om diagnoser i lokalsamfunnet, særlig i forhold til diagnosen AD/HD. Folk flest oppfatter AD/HD nettopp som et synonym for ”jævelunge” eller i alle fall noe svært negativt.

Jeg har i denne artikkelen prøvd å beskrive hva vi foreldre mener har vært positive og nødvendige faktorer i skoleløpet til vår sønn. Det har vært en utfordring å sile ut det som særlig har angått matematikkvanskene, men på samme tid gi et lite innblikk i helheten.

Ansvarsgruppa har hatt en særlig viktig rolle med planlegging og oppfølging av tiltak. Det synes paradoksalt at rettigheten til å ha ei ansvarsgruppe ikke nødvendigvis fører til at noen instans har plikt til å lede og drive fram arbeidet i ei slik gruppe.

Det var viktig at matematikkvanskene ble diagnostisert, og at skolen ikke tilskrev disse vanskene "bare" konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker. Dermed ble gutten møtt med adekvat forståelse fra lærerne, og tilretteleggingen i matematikk ble til noe mer enn valg av ei "farge-løype". Det ble nok en helt annen opplevelse for gutten å få innsikt i sine egne vansker, samt å få en opplæring som tok spesielt hensyn til hans læreforutsetninger, enn det ville blitt om han bare skulle regnet noen få og enkle oppgaver og følt seg dum.

Det hadde stor positiv betydning at fagfolkene i PP-tjenesten fulgte opp lenger enn første testing, at de viste sin interesse og veiledet lærere og foreldre på nytt. Det er ikke alt som "setter seg" etter en innledende runde.

Vi så at det var fullt mulig å tilrettelegge eksamen slik gutten vår trengte det, på grunnlag av dokumentasjon og anbefaling av PP-tjenesten.

Grunnskolen har hele veien lagt gode rammer rundt opplæringssituasjonen, og de gode lærerne var der; de dyktige, tålmodige og modige lærerne.

Uten summen av alt dette hadde ikke angsten for matematikkfaget lagt seg, og eksamensresultatet hadde aldri blitt så bra. Kanskje det aller viktigste har vært den positive effekten framgangen i faget har hatt for selvilliten. Selvilliten har lett for å kunne bli frynset i kanten når en sliter med de vanskene som følger med AD/HD og med spesifikke fagvansker.

Da jeg hadde skrevet denne artikkelen, måtte jeg lese den høyt for min sønn, og spørre hvordan han så på dette at jeg skulle offentliggjøre en artikkel, og kanskje flere mennesker ville skjønne at den dreide seg om han. Jeg måtte også spørre han om lov til å bruke det innledende diktet. "Du kan bare skrive at det handler om meg, Hans Anton", sa han. Så føyde han ettertenksomt til: "Jeg begynner å skjønne at jeg har hatt mange rundt meg".

Det er vanskelig å skrive en avslutning om hvordan jeg ser for meg veien videre for min sønn. Vi vet ennå ikke hvordan det egentlig går på videregående skole, selv om vi vet en god del om hvordan skolen forsøker å tilrettelegge opplæringssituasjonen for han.

Det viktigste å holde fast på er uten tvil å se på hvor bra mange ting har gått, og hvor langt han mot alle odds har kommet. Men, det har altså ikke vært lett, og det kommer ikke til å bli lett i fortsettelsen heller. Det må fortsatt jobbes godt rundt han, og han må selv beholde motet til å stå på, om det skal gå godt.

PP-tjenesten vil fortsatt spille en viktig rolle gjennom å samarbeide med skolen, og vi ønsker at ansvarsgruppa holder seg på beina.

Det må være lov til å håpe at også denne ”utrolige stjerna”, som Hans Anton er, skal få lov til å skinne. Han har jo også så mange ressurser, den gutten.

Grete Evjen Kristiansen

Spesifikke matematikkvansker

Av Fritz Johnsen

Innholdet består av en rekke temaer som har relevans til spesifikke matematikkvansker. Det gjelder blant annet:

- * medfødte matematiske ferdigheter
- * prosessanalytisk tilnærming
- * utredningsbeskrivelser
- * angst og matematikk
- * eksekutive funksjoner
- * suksessive- og simultane funksjoner
- * aktiviserings-/oppmerksomhetsfunksjoner
- * prosedurale funksjoner
- * kognitiv integrasjon
- * automatisering
- * komorbide tilstander
- * systemforutsetninger

Kr 100,-
pluss porto



Stoffet presenteres i en form der en drøfting mellom teoretiske innfallsvinkler og utredningsdata står sentralt.

Se www.statped.no/bibliotek/skriftserie for mer informasjon
Bestillingsadresse: Statped Nord, Postboks 1113, 9504 Alta