

Forskningsutgave

Denne utgaven av Spesialpedagogikk inneholder kun forskningsartikler. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

- 04 **Språkets makt – slik erfarne lærere ser det**
Hilde Larsen Damsgaard
- 17 **Betydning av tidlig intervensjon for språkutvikling hos for tidlig fødte barn**
En undersøkelse av programmet «Fra fødsel til småbarn: 0-3 år»
David Lansing Cameron, Kirsten Ruud og Arlene Temte
- 27 **Snøezelen - å sanse en verden**
Line Sagen, Leif Lysvik, Inger Martinussen og Rikke Gürgens Gjørsum.
- 43 **Samordnet styrking av vokabular og lesing - i intensive arbeidsøker på mellomtrinnet med tekster fra samfunnsfag**
Jørgen Frost, Ernst Ottem og Bente E. Hagtvat
- 58 **Spesialpedagogisk rådgivning – en kvalitativ videoobservasjonsstudie av rådgivningsrelasjoner**
Heidi Mjelve
- 71 **Læreavanskar hindrar ikkje at innsette tek utdanning**
Terje Manger, Ole-Johan Eikeland, Lise Øen Jones og Arve E. Asbjørnsen
- 78 **Annonser**

Språkets makt

Sammendrag

Denne artikkelen er basert på en kvalitativ studie blant erfarne lærere. Artikkelen retter søkelyset mot lærernes omtale av elever og hva som påvirker lærernes språkbruk. Lærerne er gjennomgående opptatt av at språket har betydning for yrkesutøvelsen. De beskriver en praksis der språket både kan fungere som mulighetsmakt og herredømmemakt. Både grad av bevissthet om språkets betydning, skolekulturen og ramme faktorer påvirker lærernes omtale av elevene. Noen mener at negativ språkbruk henger sammen med frustrasjon og behovet for ventilering. Andre er opptatt av å fastholde at lærere har ansvar for hvordan de omtaler elevene, også når lærerne står overfor typiske bakkebyråkratdilemmaer.

Summary

This article is based on a qualitative study of experienced teachers. It highlights how they talk about the students and discuss factors that have an impact on their language. The teachers are generally aware of the fact that their way of talking is important for professional practice. They describe a practice in which language can act both as a positive and negative power. The degree of awareness of the importance of language, school culture and framework factors has an impact on how the teachers talk about the students. Some believe that negative language is related to frustration and the need for ventilation. Others emphasize that teachers are responsible for how they talk about the students, even when the teachers face dilemmas which are typical for street level bureaucrats.

Nøkkelord

SPRÅK
SPRÅKBEVISSTHET
MAKT
LÆRERE

Hilde Larsen Damsgaard, cand.paed.spec., dosent,
Institutt for sosialfag, Høgskolen i Telemark.

Den norske velferdsstaten er bygd på idealer om likhet, rettferdighet og sosial integrasjon. Mennesker skal gis like muligheter, ressurser skal fordeles rettferdig, og solidaritet med medmennesker er en sentral verdi. Slike idealer gjelder også for skolen, og retten til skolegang er en grunnleggende menneskerettighet (Halvorsen, 2005; Tangen, 2012). Den norske skolen skal følgelig være en skole for alle. Skolen skal behandle elever med respekt, ta hensyn til mangfoldet i elevgruppa, utjevne sosiale forskjeller og gi elever tilpasset opplæring uavhengig av deres evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette stiller store krav til dagens lærere. Det er de som skal forvalte velferdsstatens ambisjon når det gjelder opplæring i en skolehverdag med mange oppgaver og begrensede ressurser. I det spenningsfeltet som oppstår i møtet mellom intensjon og virkelighet, skal lærere ivareta ulike profesjonskrav. De skal forholde seg til sentrale pålegg og samtidig ivareta lokale og individuelle behov. De skal forebygge og kompensere, gi opplæring og omsorg og sørge for både faglig og sosial utvikling. De skal møte hver enkelt elev på en måte som setter positive spor, samtidig som de skal håndtere det mangfoldige livet i klasserommet. Det innebærer at lærere har en sammensatt rolle som både er stimulerende, ansvarsfull og krevende (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Det å måtte balansere mellom intensjoner og det realiserbare, har lærere til felles med det Michael Lipsky (2010) omtaler som bakkebyråkrater. Felles for dem er at de jobber direkte med mennesker, de har skjønnsvurderinger som en vesentlig del av jobben sin, og de pålegges ansvar for å utforme velferdstjenestene i praksis. Felles for dem er også at de opplever dette ansvaret som krevende og at arbeidet byr på en rekke dilemmaer. I et slikt landskap kan bakkebyråkratene oppleve seg som avmektige. Samtidig er det slik at de har makt. Makten kan knyttes til at det er profesjonsutøverne som realiserer velferdstjenestene, det er de som avgjør hvilket tilbud de som mottar tjenestene får. Dette gjør at det er et asymmetrisk forhold mellom profesjonsutøverne og tjenestemottakerne. Profesjonsutøvernes makt kan brukes positivt, og den kan misbrukes. Det språket som brukes, her

forstått som måten man omtaler andre på, er en viktig del av denne makten.

I denne artikkelen rettes søkelyset mot læreres omtale av elever. Dette kan betraktes som et fenomen på mikronivå. Jeg beskriver og diskuterer det lærere selv forteller om sin egen og kollegaers måte å snakke om elevene på. Samtidig presenterer og drøfter jeg forhold på makronivå som kan ha betydning for den språkbruken som er en del av profesjonsutøvelsen på mikronivå. Slik forsøker jeg å trekke en linje mellom individ og system. Jeg ønsker med dette å rette søkelyset mot en sentral del av lærerprofesjonaliteten som sjelden berøres og samtidig se læreres omtale av elevene i lys av kjennetegn på arbeid i velferdsstatens yrker. Grunnlaget for et slikt fokus er funn fremkommet i den kvalitative studien *Velferdsstatens yrker i et flerkulturelt samfunn – profesjonalitet, muligheter og utfordringer*, heretter omtalt som vår studie.

Artikkelen er konsentrert om følgende to spørsmål: Hvordan snakker lærere, slik de selv beskriver det, om elever? Hva er det som påvirker lærernes språkbruk? Videre i artikkelen presenteres først studien *Velferdsstatens yrker i et flerkulturelt samfunn*, som artikkelens empiri er hentet fra. Deretter tegnes det et kort bilde av noen kjennetegn på arbeid i velferdsstatens yrker fordi det, som jeg allerede har vært inne på, er relevant å diskutere språkbruk på mikronivå i lys av forhold på makronivå. Videre belyses språkets makt for å tydeliggjøre språkets betydning og få frem skillet mellom mulighets- og herredømmemakt. Etter den teoretiske rammen følger en kort presentasjon av annen relevant forskning. Funnene i vår studie presenteres i de empiribaserte kategoriene «Man høster som man sår», «Man bør, og vi prøver», «Det lukkede rom» og «Ventilen». I innledningen til presentasjon av funn gjør jeg også rede for grunnlaget for de valgte kategoriene. I drøfting og avslutning oppsummeres og diskuteres funnene med fokus på artikkelens hovedspørsmål.

Metodisk tilnærming

Hensikt og problemstilling Hensikten med intervju-studien *Velferdsstatens yrker i et flerkulturelt samfunn* er å få et bilde av profesjonsutøvelse innenfor velferdsstatens yrker. Prosjektets hovedproblemstilling er: Hvilke muligheter og utfordringer er knyttet til arbeid med barn og unge

i dagens flerkulturelle samfunn, slik erfarne profesjonsutøvere i kommunal virksomhet ser det? Erfarne betyr i denne sammenheng at profesjonsutøverne har 5 år eller mer med yrkeserfaring etter endt grunnutdanning. Studien er et paraplyprosjekt som består av ulike delprosjekter. Ett av dem omhandler profesjonalitet, språk og arbeidskultur. Det er tematikk innenfor dette delprosjektet som belyses i denne artikkelen.

Utvalg og intervjuguide Utvalget består totalt av 52 informanter. Av disse er 10 førskolelærere, 16 lærere og 26 helse- og sosialarbeidere. Det er lærerne i utvalget, 12 kvinner og 4 menn, som utgjør informantgruppen i denne artikkelen. De jobber i til sammen seks kommuner, fordelt på to fylker. Hoveddelen av lærerutvalget har minst 16 års yrkeserfaring etter endt utdanning. Hensikten med et utvalg lærere som har lang erfaring, er å kunne danne seg et bilde av ulike sider av skolehverdagen slik den oppleves uavhengig av det såkalte praksissjokket som ofte preger nyutdannedes opplevelse av yrkeslivet (Damsgaard, 2010, 2011; Damsgaard & Heggen, 2010; Raaen, 2008; Smeby, 2008; Smeby & Mausestaden, 2011; Terum, 2005). Lærerutvalget representerer bredde både når det gjelder kjønn, alder, antall år i yrket og arbeidsplass og funksjon. Utvalget består hovedsakelig av lærere og spesialpedagoger, men også lærere med lederfunksjoner inngår i utvalget.

Intervjuguiden er semistrukturert med en kombinasjon av ulike spørsmålstyper; åpne, oppfølgende, inngående, spesifiserende, direkte og fortolkende (Kvale & Brinkmann, 2009). Guiden består av følgende hovedtemaer: Profesjonsforståelse, muligheter og utfordringer i jobben, lojalitet og lojalitetskonflikter, flerkulturalitet, forebygging, jobben i fremtiden. Under intervjuene ble teknikker som speiling og oppsummering benyttet for å sikre at de fortolkningene intervjuerne gjorde, var i samsvar med det informantene mente å uttrykke (Egan, 2007). Intervjuene ble transkribert i sin helhet. De er transkribert til normert bokmål.

Analyse Analysearbeidet har utgangspunkt i at det er foretatt en tematisk sortering basert på intervjuguidens følgende to spørsmål: Hvordan snakker dere om elever? Hva er det som påvirker det språket som brukes dere kollegaer imellom?

Dette ga to grovkategorier: *Språket og Påvirkningsfaktorer*. Sentrale ord og uttrykk fra informantenes svar på spørsmålene ble først plassert i det Monica Dalen omtaler som kategorien «experience near». Deretter ble disse ordene og uttrykkene slått sammen til mer abstrakte kategorier, også omtalt som «experience distant». Dette samlet dataene i færre og mer overordnede kategorier (Dalen, 2011). Da disse kategoriene begynte å ta form, ble de sett i sammenheng med relevant teori. Slik ble det foretatt en kobling mellom empiri og teori med utgangspunkt i empirien. Samtidig startet grovsorteringen med spørsmål som også var teoretisk inspirert. Man kan følgelig si at analysen er basert på både en teoretisk og en empirisk tilnærming og inspirert av det som kan omtales som en stegvis-deduktiv-induktiv metode (Tjora, 2012; Widerberg, 2005).

Materialet består av en rekke fyldige beskrivelser med sitater som både representerer det unike og som inngår som en del av et større og felles bilde. I kodingen har fokus vært rettet mot å få tak i begge deler; mønstre og det som bryter med mønstrene. Det Dalen (2011) beskriver som den intuitive metoden, har stått sentralt i analysen. Dette innebærer at man som forsker i kodingsprosessen leter etter «de gode sitatene» og at stikkord fra disse blir sentrale i det videre analysearbeidet. Noen slike sitater har gitt en dypere forståelse av hele intervjumaterialet, og sammen med metaforer som fremkommer i empirien, har de dannet gode overskrifter som får frem og gir grunnlag for drøfting av sentrale funn. I innledning til presentasjon av funn redegjør jeg kort for grunnlaget for valgte kategorier.

Overførbarhet Lærerutvalget sier ikke noe om læreres omtale av elever eller om hva som påvirker læreres språkbruk i sin alminnelighet. Følgelig kan funnene ikke uten videre generaliseres. Men gjennom valg av teori og redegjøring for annen forskning økes studiens gyldighet og generaliserbarhet (Tjora, 2012). Hvis man som forsker diskuterer spørsmål som er relevante ut over den aktuelle studien, kan det også øke studiens overførbarhet (Thagaard, 2009). Diskusjon av språkbruk kan ses som en vesentlig del av profesjonsforståelsen blant lærere. Forhold på makronivå som her problematiseres, kan påvirke skolehverdagen for flere enn de lærerne som inngår i denne studien. Presentasjonen

av teori og annen forskning viser at funnene i dette utvalget også er gjenkjennbare for andre profesjonsutøvere. Det kan derfor være grunnlag for å hevde at det artikkelen belyser, også er relevant ut over studiens utvalg.

Selvbiografisk situering og metodekritikk Cecilie Neumann og Iver Neumann er opptatt av det de omtaler som en forskers selvbiografiske situering. I dette ligger å klargjøre hvilket utgangspunkt man som forsker har for å gå inn i et felt, og hvilken for forståelse man preges av (Neumann & Neumann, 2012). Mitt utgangspunkt for å forske på språkets makt er at jeg har erfaring med at språkbevisstheten blant lærere er varierende, og at omtalen av elever lærere imellom kan få betydning for hvordan man møter elevene. Jeg har samtidig selv opplevd dilemmaene som er knyttet til arbeid i et av velferdsstatens yrker og er interessert i å finne ut i hvilken grad disse dilemmaene påvirker yrkesutøvelsen og språket som brukes i skolen. Temavalg i dette prosjektet er følgelig påvirket av både mine egne tidligere praksiserfaringer og min teoretiske interesse for tematikken. I analysen av materialet kan det være nærliggende å fremheve det som stemmer med egen erfaring. Derfor har jeg vært opptatt av å få tak også i de opplevelsene som skiller seg fra og eventuelt bryter med min egen erfaring og teoretiske for forståelse. Jeg har dermed gått inn i denne studien med en for forståelse som jeg er bevisst på og samtidig har et ønske om å få utfordret.

I denne studien er intervju valgt som metode. Det er informantens egne fortellinger om og fortolkning av omtalen av elevene, samt informantenes syn på hva som påvirker omtalen, som er i fokus. Et av formålene med studien er å få tak i informantenes egne fortellinger. Intensjonen er med andre ord nettopp å få et bilde av ulike fenomener sett med informantenes øyne. Dette er grunnlaget for valg av intervju som metode. Studien innhenter følgelig ikke direkte informasjon om hvordan lærerne faktisk omtaler elevene og hvordan den konkrete språkmakten kommer til uttrykk.

En fare ved å belyse språkmakt gjennom intervju er at informantene i møte med et fenomen som det kan være vanskelig å snakke om, kan velge å «pynte på virkeligheten». Det kan medføre at man snarere får tak i en ønsket praksis preget av normativ tenkning enn den reelle språkpraksisen. Som presentasjonen av funn senere i artikkelen viser, snakker

lærerne også om negativ språkbruk. De er opptatt av språkets betydning og forteller om en praksis der språket ofte er annerledes enn de skulle ønske. Det er derfor lite som tyder på at de fremstiller fenomenet språkmakt i «sminket» versjon.

Teoretisk ramme

Læreryrket i velferdsstaten Vike (2004) omtaler den norske velferdsstaten som utopisk og ambisiøs. Han tegner et bilde av et samfunn med en urealistisk tro på den offentlige velferden. Et kjennetegn på et slikt samfunn er at det oppstår et gap mellom intensjon og virkelighet, mellom behov og forventning og reell mulighet. Dette gapet blir det først og fremst profesjonsutøvernes anliggende å håndtere. Ofte overlates bakkebyråkratene til seg selv når det gjelder å sørge for god tjenestekvalitet innenfor et system preget av mangel på både tid, ressurser og mulighet til å utvikle individuelt tilpassede tjenester (Lipsky, 2010). Vike mener at det innenfor et slikt system foregår en dilemmatransport som innebærer at motsetningene mellom ambisjoner og det som lar seg realisere, overlates til profesjonsutøverne. Dette danner grunnlag for hans påstand om at makten, her forstått som de som utformer velferdspolitikken, har forlatt ansvaret. Han uttrykker det slik: «Den sentrale stat vedtar omfanget av ansvaret, men holder i økende grad en armlengdes avstand til det samme ansvaret» (Vike, 2004, s. 14). På denne måten privatiseres både ansvar og opplevelsen av nederlag. I et slikt perspektiv er det lærerne som i praksis får ansvar for å realisere offentlig skolepolitikk og sikre elevene en opplæring som ivaretar deres behov. Når ambisjonene viser seg vanskelige å realisere, kan lærere oppleve tilkortkomming og utilstrekkelighet. En slik følelse kan forsterkes innenfor et system der det slik Vike (2004) beskriver det, er en tendens til at kapasitetsproblemene stadig forsøkes løst gjennom innsparing og effektivisering. Dette kan på sin side skape frustrasjoner som kan påvirke både lærernes opplevelse av skolehverdagen, deres samarbeid med kollegaer og deres møte med og omtale av elevene (Damsgaard, 2010; Damsgaard & Eide, 2012).

Språkets makt Fredrik Engelstad uttrykker at makt som et minimum kan oppfattes som «evnen til å få noe til å skje i samfunnet, altså frembringe sosial endring» (Engelstad,

2005, s. 13). Ofte forbindes makt med noe negativt. Ord som maktmisbruk, maktkamp og maktsyk gir lett slike assosiasjoner (Skau, 2003). I en forskningsrapport som er en del av den første norske maktutredningen, omtaler Gudmund Hernes makt på følgende måte:

Med makt forbinder vi gjerne vold, inngrep og overgrep. Makt er å få andre til å gjøre noe annet enn det de selv vil. Makt er å forby og stenge ute. Makt er utbytting, misbruk og rovdrift (...) Makt er å få andre til å bukke seg, bøye av eller kripe til korset. Makt er å være uberegnelig, lunefull og omskiftelig (Hernes, 1978, s. 7).

Dette kan også beskrives som det å ha *makt over*, å ha et grep på noen, eller det Max Weber omtaler som herredømmemakt (Østerberg, 1977). Men makt kan også handle om det å ha muligheter, om å kunne bruke seg selv på en konstruktiv måte. Hernes (1978) knytter det til evne til å realisere sine interesser. Den positive mulighetsmakten kan omtales som *makt til* (Damsgaard, 2010; Norderhaug, 1999). Makt er med andre ord et komplekst fenomen. Det er ikke bare noe man har, det er også noe man utøver (Hernes, 1978).

Det er vanlig å se en sammenheng mellom makt og språk. Rolv Mikkell Blakar hevder i boken *Språk er makt* at «det å kunne strukturere og påvirke andre si opplevelse av «noko»- enten det skjer gjennom språkbruk eller på andre vis, er uttrykk for (sosial) makt i relasjon til den/ de andre» (Blakar, 1996, s. 29). I stortingsmelding nr. 35 (2007–2008) *Mål og mening*, uttrykkes det slik: «Mest språkmakt har gjerne den som både meistrar det språklege uttrykket og har ein sosial posisjon som gjev ekstra respekt eller truverde» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 62)

Lærere er en yrkesgruppe som har makt både i form av sin posisjon og kompetanse. Den kan brukes til å skape muligheter og som en negativ herredømmemakt. Gjennom språket klargjør vi hva vi mener det er relevant å fokusere på, hva som er det mest fremtredende og hva som er i bakgrunnen (Säljö, 2003). Det er videre sentralt å være bevisst på det Vygotskij omtaler som forholdet mellom tanke og ord, eller sagt på en annen måte; språkets muligheter til å påvirke tanke og handling (Vygotskij, 1967). Slik er det også en sammenheng mellom språk og makt. Med utgangspunkt

i Damsgaards (2010) maktmatrixe presenteres videre ulike former for språk-makt.

Lærere har det som kan omtales som *forklaringsmakt*. Makt til, mulighetsmakten, handler i denne sammenheng om å bruke språket som et hjelpemiddel til problem-løsning og samhandling. Språket kan være et redskap til å få et nyansert bilde av sammenhenger og mulige årsaker i møte med noe som er utfordrende eller vanskelig å forstå. Brukt negativt, som herredømmemakt, kan denne formen for makt innebære at språket blir våpen i samtaler preget av forhør, redskap i kampen om å ha rett og middel i et ensidig bilde av forklaring av årsaksforhold.

Lærere er også i besittelse av det som kan omtales som *definisjons- og stemplingsmakt*. Brukt konstruktivt handler denne formen for makt om å trekke frem og omtale det positive ved elevene. Motsatsen til dette, makt over, handler om et språk som sementer negative elevbilder preget av egenskapsbeskrivelser. Sentralt i en slik språk-makt er det Ervin Goffman omtaler som stigma. Opprinnelig var begrepet knyttet til merker som ble brent eller skåret inn i kroppen på mennesker som man burde unngå, for eksempel kriminelle eller slaver (Goffman, 1963). Også språket kan bidra til stigmatisering eller brennemerking hvis det brukes slik at det festes merkelapper som blir hengende ved elevene.

Dette kan også kobles til *generaliserings- og overførings-makt*. Herredømmemakt vil i denne sammenheng innebære at man overfører negative erfaringer fra en situasjon til en annen, og gjennom dette skaper en forventning som gjør at søkelyset, både ens eget og andres, blir på negative kjennetegn og egenskaper ved eleven. Et slikt fokus er ofte basert på egen synsing eller oppfatning, og sånn blir det subjektive brukt som grunnlag for generaliserte bilder. Men denne makten kan også brukes til å skape nye muligheter. Da er man opptatt av å videreformidle positive erfaringer, man har fokus på det som fungerer godt og setter ord på det overfor andre. På denne måten kan språket bidra til at det foregår en generalisering som er mulighetsorientert (Damsgaard, 2010).

Profesjonsutøveres språkbruk kan også ses i sammenheng med deres selvoppfatning og syn på egne muligheter til å velge. Begrepsparet aktør og brikke, som Roald Nygård (1993) benytter, kan derfor være relevant når søkelyset rettes mot læreres omtale av elever.

Relevant forskning

I en kvantitativ studie av over 2000 norske lærere fremkommer det at lærerne opplever skolen som en arbeidsplass preget av økende krav og mangel på tid (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Dette følges opp og utdypes i en kvalitativ studie gjennomført blant 36 lærere. Uavhengig av alder er tidspress en belastning for lærerne i dette utvalget. Arbeidsmengden er for stor, det er for mange oppgaver, og tempoet blir høyt. Disse utfordringene får konsekvenser for lærerne. Det er en tendens til at de mer erfarne lærere i større grad enn de nyutdannede, opplever verdikonflikter i arbeidet. Forskerne mener at dette kan henge sammen med at de erfarne lærerne i større grad enn yngre lærere har funnet sin pedagogiske plattform og derfor opplever det som belastende når de må gå på akkord med det de mener er riktig. Gjennomgående tegnes et bilde av lærere med sterke idealer. Når det blir vanskelig å leve opp til disse idealene, går det ut over lærernes selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2012).

Dette fremkommer også i studien *Profesjonalitetens mange ansikter*, som er en kvalitativ studie blant 40 relativt nyutdannede lærere og helse- og sosialarbeidere. Mangel på tid og ressurser gir informantene en stadig opplevelse av tilkortkomming. Dette gjelder også lærerne i utvalget. Følelsen av utilstrekkelighet skaper på sin side grobunn for dårlig samvittighet og følelse av nederlag. Dette nederlaget privatiseres i den forstand at informantene bærer opplevelsen av utilstrekkelighet på egne skuldre. For å håndtere den frustrasjonen dette medfører, har informantene behov for en form for ventilerings. Galgenhumor, som også kan dreie seg om kategorisering og merkelappsetting, fungerer som en utblåsning som informantene mener de trenger for å fungere i yrket. Humoren karakteriseres som uskyldig, men likevel kan den bikke over og bli til krenkende omtale av elevene. Slik vises det i studien at rammene rundt arbeidet i skolen kan danne grunnlag for en språkbruk som flere av informantene opplever som på tvers av egne profesjonsidealer (Damsgaard & Eide, 2012).

Språket som brukes lærere imellom, belyses også i June Junges doktoravhandling om kjennetegn på læreres kollegasamtaler (Junge, 2012, 2013). Audiovisuelle opptak av samtaler mellom lærere på en ungdomsskole viser at samtalene er lite analytiske og at egenskapsforklaringer ofte

tas i bruk når lærerne snakker om elevene. Elevenes egenskaper danner forgrunn når lærerne snakker sammen, mens undervisningen og lærerne selv derimot kommer i bakgrunnen. Junge (2012) mener at slike egenskapsbeskrivelser blir tautologiske; de brukes først for å beskrive en handling, og i neste omgang blir karakteristikkene brukt for å forklare den samme handlingen.

Også i Torunn Tinnesands og Sandra Val Flattens case-studie om læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper på en skole, fremkommer det at søkelyset ofte rettes mot elevene og egenskaper ved dem når lærerne veileder hverandre med tanke på problemløsning. Relasjonen mellom lærer og elev, læringsmiljø og klasseledelse berøres i liten grad (Tinnesand & Val Flaaten, 2006). Junge (2012) understreker at bruken av egenskapsforklaringer begrenser samtalenes læringsutbytte for lærerne. Slike forklaringer kan føre til at det som faktisk skjer dekkes til, og elevene kan bli utsatt for uheldig kategorisering som begrenser dem og deres muligheter.

Presentasjon av funn

Funnene i vår studie presenteres i fire kategorier. Felles for dem er at de har fått sine «navn» inspirert av uttrykk eller beskrivelser som fremkommer i et eller flere sitater, og som samtidig fanger opp og favner om sentrale tendenser i materialet. Kategoriene er følgelig empirinære og et resultat av en tekstnær analyse av data (Tjora, 2012). Den første kategorien, «Man høster som man sår», er inspirert av en av informantene som snakker om det mange andre også er opptatt av; språket har betydning for egen praksis. Kategorien «Man bør, og vi prøver» er basert på kontrasten mellom informantens beskrivelse av hvordan omtalen *bør være* og hvordan lærerne mener at den ofte *er*. Disse kategoriene belyser artikkelens første problemstilling: Hvordan snakker lærere, slik de selv beskriver det, om elever?

Kategorien «Det lukkede rom» synliggjør at negativ omtale påvirkes av hvor man er og hva som preger den kulturen man er en del av. Den siste kategorien, «Ventilen», henter sitt navn fra et sitat som omhandler behovet for å lette på trykket og få ut egen frustrasjon. Dette er et sentralt trekk i materialet. Disse to siste kategoriene belyser artikkelens andre problemstilling: Hva er det som påvirker

lærernes språkbruk? Noen av sitatene som presenteres, kan plasseres i flere kategorier. Der det er tilfelle, er sitatene presentert i den kategorien som er vurdert til å passe best med hensyn til hovedfokus i fortellingen og sitatets kontekst.

Man høster som man sår Når lærerne i vår studie reflekterer rundt hvordan de snakker om elevene, er det flere som er opptatt av språkets betydning for yrkesutøvelsen. En av disse, en lærer som jobber i ungdomsskolen, mener at lærerne er forpliktet til positiv omtale. «Jeg er veldig opptatt av å se det positive, fokusere på det positive. Det er vår plikt å finne det positive og jobbe med det. Når man leter etter det positive, så finner man det». Andre vektlegger også betydningen av den positive omtalen og bruker uttrykk som at «det er jo bedre å rose det positive enn å kjeft på det negative», «vi snakker dem [elevene] opp». En lærer som er spesialpedag og og mellomleder på en ungdomsskole, oppsummerer det flere andre også konkluderer med:

Jeg tror det [språket] påvirker mye. Hvis du velger å hele tiden ha en positiv vinkling på ting (...), hvis man velger å snakke positivt om folk (...), så blir det lettere å takle ting og man får mer overskudd, og man ser elevene sine på en annen måte.

Videre understreker hun at en bevisst språkbruk bidrar til at «vi slipper en stigmatisering av dem som ikke helt får det til.» Felles for de lærerne som her er sitert, er at de forteller at de både betrakter og bruker språket som et virkemiddel med tanke på å ha et mulighetsfokus. De omtaler språket som noe som bidrar til at mulighetene preger forgrunnen, mens det negative kommer i bakgrunnen (Säljö, 2003). Dette understreker språkets mulige positive makt. Men flere av lærerne er også opptatt av å beskrive konsekvensene av negativ omtale. En av dem uttrykker det på denne måten: «Hvis man omtaler noen med drittprat, blir man skjødesløs, tenker jeg.» En annen, som har gitt inspirasjon til denne kategoriens navn, setter disse ordene på det: «Det å snakke negativt, det blir negativt, det du sår, høster du.» En spesialpedagog som jobber med elever med spesielle behov, er opptatt av det samme. Han sier:

Hvis du tillater deg å omtale elever eller foreldre negativt, så tror jeg det gjenspeiler en uheldig holdning, og hvis det er riktig, så kan det komme uheldig ut i forhold til grense-setting, trakassering og sarkasme. Man står i fare for å ikke treffe elevene der de er og ta dem på alvor.

Både han og mellomlederen fra sitatet over fremstiller egen språkbruk som et valg, som noe man selv kan styre. Dette kan ses i sammenheng med at språket ikke er statisk og uforanderlig. Det kan tvert imot endres og utvikles og brukes bevisst som en del av en profesjonell lærerrolle (Damsgaard, 2010). Flere av lærernes utsagn kan kobles til at de ser seg selv som aktører med valgmulighet og ansvar. Samtidig kan elevene også forstås på samme måte. Det innebærer at det blir lite fruktbart å beskrive dem gjennom negative egenskaper som fremstår som permanente. I utsagnet «det du sår, høster du» tydeliggjøres både språkets betydning og det ansvaret som følger med valg av omtale.

Man bør, og vi prøver Slik en del av informantene ser det, er imidlertid ikke alle bevisste på dette ansvaret. En av dem som sier at språkbruken varierer, beskriver det slik: «Noen synes jeg behandler dem all right, mens andre kan sette merkelapper». Hans konklusjon er at «man må tale pent» om elevene. Dette er han ikke alene om å legge vekt på. Det er et gjennomgående trekk i intervjuene at positiv omtale er viktig og noe man bør ha. Samtidig fremkommer det at intensjonen om det respektfulle språket ikke alltid vises i praksis i skolehverdagen. En mellomleder uttrykker det slik: «Vi ønsker å omtale dem profesjonelt og på best mulig måte, men det er ikke til å stikke under en stol at det fra tid til annen er noen utblåsninger og kommentarer (...) og det ønsker vi å unngå.» En skoleleder mener at både elever og foreldre kan utsettes for negativ omtale.

Det har vi diskutert en del. Jeg liker ikke hvis vi sitter på personalrommet i pauser og også sier noen «åh, der ringte den mora igjen, jeg blir så lei». Det hender, jeg skal ikke si at det ikke hender, men vi prøver å være bevisste på det. Jeg kjenner at det har litt lett for at det blir enkelte elever man sitter og diskuterer (...) Jeg hører at vi av og til går over streken, ja.

Hun er opptatt av å prøve å endre denne praksisen og begrunner det med at måten man snakker om elevene på, «sier jo noe om hva de mener om disse ungene, og det påvirker jo hvordan du oppfører deg». Her er hun opptatt av det som ble belyst i forrige kategori «Man høster som man sår». En som er inspektør på en barneskole, har samme slags tanker om at språket er viktig. Men også han forteller at han opplever at de ansatte på den skolen han jobber på «ikke er gode nok til å snakke positivt om elevene». Samtidig forteller han at de prøver å unngå negativ omtale. Han begrunner det slik:

Det er jo en positiv og negativ spinn her altså. Hvis man klarer å bidra til at man faktisk ser det positive elevene gjør, så vil man klare å få med seg elevene på en bedre måte. Snakker man mye nedsettende om elever, vil man gå dem i møte med en innstilling om at de ikke kan noe, eller at man virker innstilt på å gå i krig med dem, og da skaper man ikke noen god læringssituasjon (...). Hvis elevene har en viss type utfordring som kan oppfattes som negativ atferd, blir man litt opphengt i den negative atferden, og man vil ta dem i å gjøre feil. Da går du jo og leter etter feil, og jo mer du leter, jo mer finner du.

Alternativet til den negative omtalen er klart for ham. «Fokus bør være på å 'arrestere' dem i å gjøre gode ting». Men her hender det altså at de «bommer», slik han ser det. Han mener at praksis viser at de ikke klarer å gjøre det de bør, selv om liker å tro at de «er gode på sånne ting». Det gjelder også flere andre lærere. De er opptatt av å snakke som de bør, men forteller samtidig om at noen har «flerrede kommentarer», «en fleipete yrkeshumor», «flåsete omtale», eller «kan si teite ting om elevene.»

Noen av lærerne i vår studie nøler når de snakker om omtalen av elever, eller de er usikre på hvordan praksis egentlig er. En lærer i barneskolen svarer slik når hun får spørsmål om de bruker mye galgenhumor: «Nei, jeg tror ikke det. Jeg ble plutselig veldig usikker på disse spørsmålene, men jeg har faktisk ikke lagt merke til det. Jeg har hørt at det er litt vanligere på sykehus og sånn». Så legger hun til: «Det snakkes sikkert her også, det gjør sikkert det, men jeg liker det ikke selv»

En annen uttrykker det på følgende måte: «Jeg tror vi er

flinke til å ha respekt for dem. Jeg innbiller meg det. Hvert fall så jobber vi med det. Vi er litt obs på at det er liksom ikke sånn». Dette utsagnet er et av flere eksempler på kontrasten mellom ønsket om et positivt språk, og en praksis som likevel er annerledes enn man ønsker. Det at noen av lærerne nøler når de snakker om språkbruken, kan handle om at omtale av elevene oppfattes som et normativt område der man gjerne vil beskrive en språkpraksis som viser respekt for elevene. Men det kan også knyttes til at omtalen er en form for privatanliggende som varierer fra lærer til lærer. Derfor kan det være vanskelig å uttale seg om hvordan skolens praksis er. Usikkerhet omkring praksis mht. språkbruk kan også handle om at samtalene om elevene i større grad enn tidligere er flyttet ut av det «offentlige rom». Dette bringer oss over til hva som påvirker lærernes omtale.

Det lukkede rom Det er en klar tendens i materialet at negativ omtale av elevene ikke skal foregå på personalrommet eller på steder der andre enn de som jobber med elevene, kan høre hva som sies. Hvor lærerne er, har m.a.o. betydning for hvordan de omtaler elevene. En barneskolelærer refererer til tidligere praksis som var preget av «gangprat om elever og foreldre». Det mener hun det er slutt på. Hun legger til: «Nå er det slik at hvis du snakker om elever, så er det bak lukkede dører i arbeidsrommet eller hos ledelsen. Det er ikke lov til å prate om elever i pauserommet.» Et slikt forbud beskrives av flere. En ungdomsskolelærer som jobber med elever med spesielle behov, sier at lærere gjennomgående er bevisst på hvor de snakker om elevene: «Når de først går i fella og tillater seg det [å snakke negativt om], så er de fleste flinke til å følge med på hvem som er i rommet, så det ikke er noen der som ikke kan høre det».

Det disse lærerne forteller, kan tyde på en kultur der fokus i økende grad er på at elevene ikke skal omtales negativt i «det offentlige rom». Et forbud mot å snakke negativt om elever i felles rom, fører imidlertid ikke til at den negative omtalen opphører. Omtalen av elevene er, slik informantene i vår studie beskriver det, gjennomgående flyttet til teamrommene. En barneskolelærer bekrefter dette når hun forteller: «Vi lirer ikke av oss dritt i pauserommet (...) Nå har vi jo teamrom (...) og man får kanskje ut frustrasjon der, i mindre grupper. Du gjør det hvert fall

ikke i pauserommet». En annen lærer i barneskolen er inne på det samme når hun mener at det er respektfull omtale av elevene på personalrommet, mens det kanskje er annerledes på teamet «for de kjenner jo alle barna». Dette kommer også frem i Tinnesands og Flaaten (2006) casestudie der et av argumentene for at fokus rettes mot elevene når man diskuterer problemer, nettopp er at alle kjenner elevene. Lærerne i vår studie forteller at samtalen om elevene blir mer privat og innforstått i det lukkede rom. Slik de fremstiller det, tillater man seg en annen omtale her enn i det åpne, mer offentlige rom. En av de tingene som påvirker hvordan elevene omtales, er følgelig rommet samtalen foregår i og hva som preger kulturen på det enkelte team. Men negativ omtale handler også av at man ofte er frustrert som lærer.

Ventilen Dette er et annet sentralt funn i materialet. Når språket blir annerledes enn lærerne mener det burde være, handler det først og fremst om et behov for å få utløp for egen frustrasjon. En skoleleder sier det slik: «Jeg ser på det som en ventil, og det kan være godt å få trykket ut av og til.» Hun mener det er nødvendig for lærere å kunne få ut frustrasjon, men hun er samtidig opptatt av at dette behovet ikke legitimerer at det snakkes negativt om verken elever eller foreldre.

En av barneskolelærerne knytter både galgenhumor og det hun kaller dårlig omtale til et behov for debriefing. Hun mener baksnakking av elever er verst blant noen av assistentene, men beskriver også hos seg selv et behov for å blåse ut. «Av og til når man har gått seg inn i et hjørne og trenger en utblåsing, så hender det at man lukker døra og freser av seg noe, ikke ondsinnet, men bare for å få tømt seg». Den frustrasjonen som oppstår, knyttes både av henne og andre til det som oppleves som krevende elever og foreldre, men det handler også om ansvaret lærerne skal ivareta innenfor stadig trangere økonomiske rammer. En mellomleder oppsummerer det de andre lærerne også beskriver når han snakker om hva som påvirker omtalen av elevene:

Lærere er en yrkesgruppe med veldig høy samvittighet for jobben sin, også skal man da nesten uansett kår, opprettholde god undervisning. Det er vel med oss som det er med

alle andre skoler i kommunen og landet, man blir jo rammet av nedskjæringer. For nå'te året på rad. Så ønsker man jo alltid å opprettholde toppnivået, også ser man resultater fra tidligere år og ønsker å opprettholde alt det. Jeg tror mange synes det blir uoverstigelig, samtidig som det på dokumentasjonssiden og prestasjonssiden stadig blir høyere krav. Det er flere arbeidsoppgaver på mindre tid (...). Det er baksiden av medaljen med jobben det.

Et liknende bilde tegnes også av en lærer med lang fartstid i skolen. «Det blir litt sånn frustrasjon i en del settinger (...) Alle ting legger seg oppå hverandre, og det er klart at det samlet sett blir veldig mye. Det er vurdering, dokumentasjon i forhold til utviklingssamtaler, alle fag».

Opplevelsen av å befinne seg i en skvis, av å ha et omfattende ansvar uten å ha mulighet til å forvalte ansvaret, er gjennomgående i informantenes beskrivelser av læreryrkets utfordringer. Læreren som er sitert over, forteller om en skolehverdag med økonomiske rammer som gjør at skolen iblant mer er oppbevaring enn opplæring, og at gode pedagogiske opplegg ofte ikke kan gjennomføres fordi skolen må omdisponere lærerressursene. Dette skaper en frustrasjon som det er behov for å «blåse ut». I en slik hverdag blir lunta kortere, og det kan påvirke omtalen av elevene. En lærer i ungdomsskolen bekrefter en slik sammenheng: «Vi hadde en periode hvor folk var veldig slitne, og det var gjennomtrekk blant lærere. Da var det mye negativt både om lærere, elever og foreldre. Det tror jeg nok kan forekomme alle steder.» Hun mener dette nå er bedre og knytter det bl.a. til et bevisst fokus på å ha en «god kultur for å gjøre hverandre bedre». Videre legger hun til at «vi lever ikke i en lykkeboble her, men det har med egen innstilling å gjøre hele veien». Til tross for at hun også beskriver rammer som skaper frustrasjon, mener hun at man bevisst må velge hvordan man lar frustrasjonen påvirke språk og handling. Her er skolens kultur sentral. Som flere andre er hun samtidig opptatt av at man må kunne snakke om problemer og frustrasjoner. Det er den negative egenskapsfokuseringen man må unngå, ikke samtalene om det som er problematisk også ved elevers måte å oppføre seg på.

Drofting

Innledningsvis i denne artikkelen ble det stilt spørsmål om

hvordan de erfarne lærerne i vår studie mener at de omtaler elevene, og hva som påvirker språket deres. Kort oppsummert er lærerne gjennomgående opptatt av at språket de bruker, har betydning for yrkesutøvelsen, og at det er viktig med respektfull omtale. Men som det har fremkommet, mener de at språkbruken varierer på det som kan betraktes som mikronivå. Dette kan forstås på ulike måter. Fokus rettes her mot språkbevissthet og ansvar for egen språkbruk, kulturbegrepet og rammer og frustrasjon og mestring.

Språkbevissthet og ansvar for egen språkbruk Lærernes grad av språkbevissthet kan påvirke deres omtale av elevene. De av lærerne i vår studie som fremstår med en klar bevissthet om språkets betydning for yrkesutøvelsen, begrunner behovet for språkbevissthet med det som kan forstås som sammenhengen mellom språk, tanke og handling (Vygotskij, 1967). Det innebærer at positiv omtale, forstått som makt til, vil påvirke holdningen til og væremåten overfor elevene. Dette er det flere lærere som er opptatt av. Sett i lys av presentasjonen av makt kan man betrakte språket som et redskap til nyansert forståelse fremfor ensidig forklaring, til å sette positive «stempler» på elever og til å videreformidle positive erfaringene med elever. Dette kan bidra til konstruktive og ressursorienterte elevbilder. En lærer omtaler dette som «å snakke dem opp». Også det å snakke om problemer vedrørende elever på en måte som er løsningsorientert, trekkes av noen informanter frem som konstruktiv språkbruk. Slik fremstår de som opptatt av å bruke språket som mulighetsmakt. Men lærerne bekrefter også at språket kan være en negativ maktfaktor. At man høster som man sår, gjelder følgelig både det positive og det negative språket, slik lærerne fremstiller det.

Det er interessant å se deres refleksjoner om språkets betydning i sammenheng med Goffmans (1963) stigmabegrep. Språket kan i et stigmatiseringsperspektiv fungere som en form for brennemerkning som innebærer at negative egenskapskarakteristikker blir hengende ved elevene og blir permanente. På denne måten bidrar omtalen av elevene til at de begrenses og stigmatiseres. Hvis språket får en slik funksjon, står man i fare for å bruke både forklaringsmakt, definisjons- og stemplingsmakt, og generaliserings- og overføringsmakt som det Max Weber omtaler som herre-

dømmemakt (Damsgaard, 2010; Säljö, 2003; Østerberg, 1977). Bevisst bruk av positivt språk kan, slik en av informantene uttrykker det, bidra til at man unngår den negative stigmatiseringen.

I tillegg til at en tendens til stempling og kategorisering kan bidra til negative egenskapskarakteristikker, kan den innebære at fokus tas vekk fra lærerrollen og opplæringen (Junge, 2013). I en slik prosess kan det være fare for at elever tildeles skyld når problemer oppstår og at lærerne fritar seg selv for ansvar (Damsgaard, 2010). Når det gjelder språkbruk, er derfor bevissthet om lærernes ansvar et sentralt anliggende.

Dette er det noen av lærerne som er opptatt av. De mener at omtalen av elever handler om valg lærere har og tar. En slik forståelse kan ses i sammenheng med Talcott Parsons (Aakvaag, 2008) forståelse av mennesket som aktør med frihet til å velge og ansvar for egne valg. Dette er motsatsen til å være det Roald Nygård beskriver som «passive, ansvarsfrie brikker, som objekter, kontrollert eller styrt av ytre, miljømessige forhold, av skjebne eller av indre, uforanderlige egenskaper (Nygård, 1993, s. 21). Nygård mener at vi som mennesker kan se oss selv som selvbestemmende, og at vi kan velge hvordan vi vil handle og forholde oss til de utfordringene vi står overfor. Samtidig understreker han at det ikke er noen selvfølge at vi har en slik oppfatning. Han kobler dette til Skjervheims beskrivelse av frihet. «Nettopp fordi fridomen ikkje er eit faktum, er han heller ikke automatisk tilstades, han er berre mogeleg, og fordi han berre er mogeleg, kan han og vere fråverandre eller somlast bort» (Skjervheim sitert i Nygård, 1993, s. 21).

Hvis man overfører dette til valg av omtale, kan man, som noen av informantene gjør, se på læreren som en som har frihet til å velge hvordan elever omtales og et ansvar for det språket som brukes. Dette ansvaret må ses i lys av at språk er makt, og at lærerne i form av sin kompetanse og posisjon kan utøve makt. Det er videre mulig å se ansvaret for måten man omtaler elevene på, som en sentral del av profesjonsutøvelsen uavhengig av hvilke utfordringer den byr på. I denne sammenheng er det ikke likegyldig om man ser på seg selv som styrt av forhold man ikke er herre over eller om man betrakter seg selv som «i det minste, i noen grad selvbestemmende mennesker» (Nygård, 1993, s. 21). Negativ omtale av

elever kan følgelig forstås som et resultat av valg lærere tar eller unnlater å ta.

Kulturkjennetegn og rammer Samtidig kan man ikke underkjenne at mennesker også er underlagt ytre betingelser som de ikke nødvendigvis er herre over. Dette danner grunnlag for Parsons uttrykk «aktør i en situasjon» som innebærer at aktøren også er «begrenset av de sosiale og fysiske rammer situasjonen aktøren befinner seg i setter» (Aakvaag, 2008, s. 44). Det betyr at aktøren er fri til å velge, men samtidig også blir kontrollert og påvirket av konteksten. De kulturelle verdiene som preger det miljøet aktørene er en del av, blir gjennom roller og forventninger en del av aktørene. Slik preges de av det som anses som det sosialt akseptable, av hva som er konformt og av hva som blir sett på som avvikende handlinger eller holdninger. I en kultur preget av negativ omtale av elevene, og der denne form for språkbruk er det normale, kan det i henhold til en slik forståelse være nærliggende for læreren å ta opp i seg og tilpasse seg en slik omtaleform. Tilsvarende vil det å kritisere det som betraktes som det normale, kunne oppleves som vanskelig fordi man bryter med det som er vanlig innenfor kulturen. Dette er flere av lærerne opptatt av når de snakker om skolekulturens betydning for hvordan elever omtales. Kulturkjennetegn kan m.a.o. være en av de faktorene som preger lærernes språkbruk.

I tillegg kan omtalen av elevene ses i lys av rammene rundt læreryrket, forstått som forhold på makronivå. Disse rammene kan betraktes som ytre betingelser, altså som noe lærerne ikke rår over eller kan kontrollere (Aakvaag, 2008; Nygård, 1993). Hverdagen deres kjennetegnes av et stort ansvar som det er vanskelig å forvalte. Dette snakker flere lærere om.

Som allerede nevnt, er det myndigheter og politikere på makronivå som har makt til å bestemme hvordan den norske skolen skal være. Men ansvaret for å få terrenget til å stemme med kartet, blir det lærerne som befinner seg på mikronivå som får. Lærernes beskrivelse av gapet mellom intensjon og virkelighet kan ifølge Vike forstås som et felles trekk ved velferdsstatens yrker og karakteriseres som typiske bakkebyråkratdilemmaer (Lipsky, 2010; Vike, 2004). Det innebærer bl.a. at lærerne kan oppleve at de pålegges et stort ansvar

og kan føle seg styrt, men i praksis har liten reell frihet til å velge. Dette er, slik lærerne i vår studie beskriver det, med på å skape en frustrasjon som også kan bidra til negativ omtale av elevene (Damsgaard, 2013). Slik kan man også si at forhold på makronivå som skaper frustrasjon hos lærerne, kan få betydning for språkbruk på mikronivå.

Frustrasjon og mestring Frustrasjonen kommer som allerede beskrevet, primært til uttrykk i det lukkede rom. Her blåser noen ut, her er ventilen. Dette omtales som et ledd i å håndtere en krevende hverdag. Man kan tenke seg at denne ventileringen, som i Goffmans terminologi foregår «backstage», bak scenen, der «publikum» ikke har adgang, kan bidra til at man «frontstage», i møte med «publikum», opprettholder gjeldende normer og standarder (Goffman, 1971). Overført til lærerne i vår studie kan det tenkes at det å kunne tre ut av den profesjonelle rollen og «blåse ut» i det lukkede rom, kan bidra til at de fungerer profesjonelt i møte med elevene. Gjennom en mulighet til å snakke om det man er frustrert over, kan man unngå opplevelsen av privatiserte nederlag og få hjelp til å håndtere det som er vanskelig (Damsgaard & Eide, 2012). Samtalene «backstage» kan derfor fungere som en mestringsstrategi som bidrar til at gapet mellom intensjon og virkelighet i skolehverdagen ikke blir noe den enkelte bærer alene. Dette bekreftes av mange informanter.

Men man kan heller ikke se bort fra at det språket som brukes «backstage» også kan legitimere en holdning og en væremåte som setter et negativt preg på bildet av og møtet med elevene. Den språkbruken som foregår lærere imellom kan, som allerede belyst, påvirke hva som blir mest fremtredende i skolekulturen, og det kan påvirke lærernes syn på elevene. Dette bekreftes av flere av lærerne i vår studie. Forstått slik vil valg av språk ha betydning uansett hvilken arena språket brukes på. Selv om negativ omtale av elevene finner sted i et lukket rom, der ingen andre enn de som kjenner elevene kan høre det som sies, betyr det derfor ikke at språket er uten betydning for tanke og handling. Kanskje er «forbudet» mot å omtale elevene negativt på personalrommet, slik flere informanter forteller om, knyttet til en erkjennelse av språkets betydning for yrkesutøvelsen. Gitt en slik erkjennelse vil ansvaret for valg av språk og de mulige

negative konsekvensene av negativ omtale, også gjelde det språket som brukes i det lukkede rom. Hvis det språket som brukes her, preges av negative beskrivelser av elevene, kan det innebære at det lages bilder av dem som det er vanskelig å endre, og som gir få handlingsmuligheter både for elevene og lærerne. Ventilen «backstage» kan følgelig, slik flere lærere er opptatt av, også føre til at det utvikles en kultur der det er rom for negativ språkmakt og der mulighetsmakten får trange kår. Dette kan gjøre det vanskelig å utvikle en reflektert praksis preget av åpenhet og ønske om forbedring (Edwards & Nocoll, 2006).

Avslutning

Lærerne i vår studie er opptatt av at omtalen av elevene har betydning for yrkesutøvelsen. Samtidig tegnes det et bilde av at språkbruken varierer, og at språket kan representere både mulighetsmakt og herredømmemakt. Utfordringene i læreryrket er knyttet til kompleksiteten i arbeidet, men også til rammer som begrenser mulighetene. Lærere rår ikke over disse rammene. De kan betraktes som ytre omstendigheter som er utenfor det de kan styre. Slike forhold på makronivå kan skape frustrasjon og påvirke kulturen og språket på mikronivå. For noen er rammefaktorene med på å forklare hvorfor omtalen av elevene kan bli negativ. Andre, som også gjenkjenner både utfordringene, frustrasjonene og krevende rammer, fastholder at de uansett har ansvar for å velge hvordan elever omtales. De fremholder språkbevissthet og ansvar for det språket man velger som viktig, uavhengig av ytre betingelser. Slik fremstår de som aktører som opprettholder fokus på språkets makt også innenfor rammer som gjør at lærere selv kan oppleve avmakt.



REFERANSER

- AAKVAAG, G.C.** (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- BLAKAR, R.M.** (1996). *Språk er makt*. Oslo: Pax.
- DALEN, M.** (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DAMSGAARD, H.L.** (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DAMSGAARD, H.L.** (2011). Når praksissjokket er over. Nyutdannede læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket. *Bedre skole* nr. 3, s. 76–81.
- DAMSGAARD, H.L.** (2013). Lærertilsvkvalitet. *Spesialpedagogikk* nr. 7, s. 54–64.
- DAMSGAARD, H.L. & EIDE, K.** (2012). Utfordringer i velferdsstatens yrker – slik nyutdannede profesjonsutøvere ser det. *Fontene forskning* nr. 1, s. 9–80.
- DAMSGAARD, H.L. & HEGGEN, K.** (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 1, s. 28–40.
- EGAN, G.** (2007). *The skilled helper: a problem-management and opportunity-development approach to helping*. Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- ENGELSTAD, F.** (2005). *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GOFFMAN, E.** (1963). *Stigma*. Hammondsworth: Penguin.
- GOFFMAN, E.** (1971). *The presentation of self in everyday life*. London: Allen Lane/The Penguin press.
- HALVORSEN, K.** (2005). *Grunnbok i helse- og sosialpolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HERNES, G.** (1978). *Makt og avmakt: en begrepsanalyse: et utgangspunkt for kartlegging av de faktiske maktforhold i det norske samfunn*. Bergen: Universitetsforlaget.
- JUNGE, J.** (2012). Kjennetegn ved læreres kollegasamtaler, og betydningen av disse for læringspotensialet i samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 5, s. 373–386.
- JUNGE, J.** (2013). *Læreres kollegasamtaler – et rom for læring?: en studie av samtaler i en studiegruppe med fire ungdomsskolelærere*. Doktorgradsavhandling. Det humanistiske fakultet. Universitetet i Stavanger.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2008). *Stortingsmelding nr. 35 (2007–2008). Mål og mening. Ein heilskapleg norsk språkpolitikk*. Hentet fra: <http://www.regjeringen.no/pages/2090873/PDFS/STM200720080035000DDPDFS.pdf>.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2009). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): med endringer, sist ved lov av 19. juni 2009 nr. 94 (i kraft 1. juli 2009) samt forskrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LIPSKY, M.** (2010). *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- NEUMANN, C.E.B. & NEUMANN, I.B.** (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NORDERHAUG, L.** (1999). *Taushetens kultur: om makt, flyktninger og frigjørende pedagogikk*. Oslo: Kulturbro forlag.
- NYGÅRD, R.** (1993). *Aktør eller brikke?: om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- RAAEN, F.D.** (2008). *Praksissjokket – hvilket sjokk?* Presentasjon på konferansen Profesjonsutdanning og profesjonsforskning Schæffergården, København 05.06.08.
- SKAALVIK, E., & SKAALVIK, S.** (2009). En paradoksal kombinasjon. Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. *Bedre Skole* nr. 1, s. 30–37.
- SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S.** (2012). Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKAU, G.M.** (2003). *Mellom makt og hjelp: om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SMEBY, J.-C.** (2008). Profesjon og utdanning. I: A. Molander & L.-I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Oslo: Universitetsforlaget.
- SMEBY, J.-C. & MAUSETHAGEN, S.** (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». *Utdanning 2011: veien til arbeidslivet*, s. 149–169.
- SÄLJÖ, R.** (2003). *Læring i praksis: et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- TANGEN, R.** (2012). Retten til undervisning til alle. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 109–128). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TERUM, L. I.** (2005). Nyutdannede lærere – halvfabrikata eller ferdigvare. *Utdanning* nr. 6.
- THAGAARD, T.** (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- TINNESAND, T. & VAL FLAATEN, S.** (2006). Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper én casestudie. I: Statped (red.), *Statped skriftserie*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- TJORA, A.** (2012). *Kvalitative metoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- VIKE, H.** (2004). *Velferd uten grenser: den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribe.
- VYGOTSKIJ, L. S.** (1967). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- WIDERBERG, K.** (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ØSTERBERG, D.** (1977). *Sosiologiens nøkkelbegreper og deres opprinnelse*. Oslo: Cappelen.

Betydning av tidlig intervensjon for språkutvikling hos for tidlig fødte barn

En undersøkelse av programmet «Fra fødsel til småbarn: 0–3 år»

Sammendrag

Hensikten med denne artikkelen er å presentere funn fra en undersøkelse av programmet «Fra fødsel til småbarn: 0–3 år» (FSB) i lys av forskning på tidlig intervensjon og språkutvikling hos for tidlig fødte barn. FSB er en familiesentrert intervensjon basert på foreldreveiledning og oppfølging av barn i deres eget hjem. Vi utførte en pretest-posttest undersøkelse av FSB hvor vi randomiserte 34 for tidlig fødte barn (<30 uker; og/eller <1500 g) og deres foreldre til intervensjon versus kontroll. Resultatene viste ingen signifikant forskjell mellom kontrollgruppen (n = 17) og intervensjonsgruppen (n = 17) når det gjaldt språkutvikling fra 4 til 36 måneder, men en signifikant interaksjonseffekt ble funnet mellom kjønn og gruppedeltagelse. Jenter i kontrollgruppen hadde mindre framgang enn jenter i intervensjonsgruppen, mens gutter i begge gruppene viste språkutvikling innenfor normen for alderen. Tolkning av funnene må ta utvalgets begrensede størrelse i betraktning.

Summary

The purpose of this article is to present findings from a small scale study of the program, «Portage Project: Birth to Three» in light of research on the significance of early intervention for language development among children born prematurely. FSB is a family-centered intervention based on parent counseling and follow-up of children in their own home. Thirty-four premature children (<30 weeks; <1500 g) and their parents participated in the study. No significant difference was found between the control group (n = 17) and the intervention group (n = 17). However, a significant interaction effect was observed for gender and group membership. Girls in the control group showed less progress than girls in the intervention group, while boys in both groups showed language development within the norm for their age. The limited sample size should be taken into consideration when interpreting findings.

Nøkkelord

TIDLIG FØDSEL
PREMATURE BARN
TIDLIG INNSATS
SPRÅKUTVIKLING
FORELDREVEILEDNING

David Lansing Cameron, phd., førsteamanuensis
i spesialpedagogikk, Universitetet i Agder.

Kirsten Ruud, master i spesialpedagogikk, seniorrådgiver,
Statped sørøst.

Arlene Temte, cand.ed., seniorrådgiver, Statped sørøst.

For tidlig fødte barn har en høyere risiko enn barn født til termin for å oppleve vansker som kan ha betydning for helse og utvikling. Forskning viser at disse barna er overrepresentert blant barn med bl.a. kognitiv funksjonsnedsettelse (Elgen & Sommerfelt, 2002; Marlow, Wolke, Bracewell & Samara, 2005; Milligan, 2010), konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker (f.eks. ADHD) (Indredavik mfl., 2004; Ulvund, Smith & Lindemann, 2001), bevegelersvansker, og språk- og kommunikasjonsvansker (Tommiska mfl., 2003; Milligan, 2010).

Ulvund og medarbeidere (2001) fulgte 104 for tidlig fødte barn fra tre til ni år og fant at barna ofte strevde med følgeretstander som svake kognitive evner, hyperaktivitet og lærevansker. Forskerne hevdet at slike vansker antageligvis er forårsaket av avvikende samspill og kommunikasjon i de to første leveårene.

Det er i flere studier vist at for tidlig fødte barn presterer lavere enn barn født til termin både på reseptivt språk, ordforråd og uttale (SLBSG, 1991; Tommiska mfl., 2003; Wolke & Meyer, 1999). Tommiska og medarbeidere (2003) fant at 42 prosent av barn i deres utvalg (n = 211; fødselsvekt < 1000g) hadde forsinket språk ved 2-årsalder, og et flertall opplevde problemer med komplekse setninger og med å ta i mot flere beskjeder samtidig. Dette er faktorer som kan ha stor betydning for atferd og læring i skolealder. En studie basert på data fra Den norske mor og barn-undersøkelsen (MoBa), som omfattet 1288 for tidlig fødte barn (< 38 uker; < 2500g), fant en sammenheng mellom oppmerksomhetsvansker ved 18 måneder og språkutvikling fram til 36 måneder (Ribeiro mfl., 2011). Det ble også gjort analyser av et mindre utvalg (n = 132) med svært lav fødselsvekt (< 1500 g) i samme studie. I denne gruppen identifiserte forskerne en sammenheng mellom oppmerksomhetsvansker og forsinket språkutvikling som forsterket seg dess tidligere barnet var født (Ribeiro mfl., 2011).

Gitt den sentrale rollen som språk spiller for både kognitiv og sosial utvikling er det viktig å rette oppmerksomhet mot tiltak for å støtte språklig utvikling hos for tidlig fødte barn og andre barn i risiko. Hensikten med denne artikkelen er å presentere funn fra en undersøkelse av programmet «Fra fødsel til småbarn: 0–3 år» (FSB) i lys av forskning på tidlig intervensjon og språkutvikling hos for tidlig fødte barn. FSB er en familie-sentrert intervensjon basert på foreldreveiledning og oppfølging av barn i deres eget hjem. Det er derfor også relevant å se på lignende tiltak som involverer foreldre og hjemmemiljø.

Tidlig intervensjon

Tidlig intervensjon vil si å gripe inn så tidlig som mulig når det oppstår bekymring for et menneske (Helsedirektoratet, 2013). Dersom en person synes å ha økt risiko for å utvikle vansker, vil tidlig intervensjon nødvendigvis måtte implementeres før selve problemet arter seg, for å ha mest nytte. For tidlig fødsel er en av flere risikofaktorer som kan signalisere behov for intervensjon. Retten til spesialpedagogisk hjelp har ingen nedre aldersgrense, og tiltak kan settes inn før barnet begynner i barnehage. Dette er lovfestet i § 5-7 i opplæringsloven:

Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for spesialpedagogisk hjelp, har rett til slik hjelp. Hjelpa skal omfatte tilbud om foreldrerådgiving. Hjelpa kan knytast til barnehagar, skolar, sosiale og medisinske institusjonar og liknande, eller organiserast som eige tiltak.

I noen tilfeller vil det være aktuelt å intervenere allerede i de første dagene av barnets liv. I de faglige retningslinjene for oppfølging av for tidlig fødte barn legges det blant annet vekt på barnets behov for sosial kontakt, samspill og relasjon med foreldrene (Markestad & Halvorsen, 2007; RBUP Handlingsplan, 2009). Det anbefales en helhetlig og målrettet oppfølging der foreldrenes bekymringer, og usikkerhet møtes med kartlegging av barnets og familiens behov samt kompetent veiledning for å møte disse behovene (Markestad & Halvorsen, 2007). Profesjonelle som møter familier, må ha tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre denne oppgaven (Kaaresen mfl., 2006). Derfor har flere programmer blitt utviklet i de siste årene som ressurser for fagpersoner som skal veilede foreldre.

Olafsen og medarbeidere (2006) undersøkte effekten av et slikt program: «Vermont Intervention Program for Low Birthweight Infants». Deltakere i studien var 140 for tidlig fødte barn (< 2000g) randomisert til to grupper; en intervensjonsgruppe (n = 71) der foreldrene gjennomgikk et opplæringsprogram og en kontrollgruppe (n = 69) der foreldrene ikke fikk denne opplæringen. De rekrutterte også en referansegruppe født til termin (n=75). Opplæringsprogrammet gikk ut på å lære foreldrene å tolke og respondere på babyens signaler og atferd. Opplæring foregikk en time pr. dag i en uke før foreldrene reiste hjem fra sykehuset. Etter hjemkomst fikk foreldrene oppfølging ved hjemmebesøk av en spesialsykepleier fire ganger i løpet av de tre første månedene etter utskriving. Deretter ble barna vurdert ved seks måneder, ett år, to år, tre år og fem år. Forskerne fant at ved ettårsalderen presterte barn i intervensjonsgruppen bedre på flere områder knyttet til samspill og kommunikasjon enn barn i kontrollgruppen, og at jenter presterte signifikant bedre enn gutter på alle kommunikasjonsområder (Olafsen mfl., 2006). Den samme intervensjonen viste seg også å gi positive utslag på IQ målt ved 5-årsalder (Nordhov mfl., 2010).

En nylig publisert gjennomgang av litteratur på hjemmebaserte intervensjoner for tidlig fødte barn (Goyal, Teeters, & Ammerman, 2013) vurderte effekten av 17 programmer. Programmene var svært ulike med hensyn til intensitet med stor variasjon i antall hjemmebesøk og når besøkene fant sted. Den korteste intervensjonen varte i 8 uker, mens den lengste varte i 3 år. De fleste studier tok i bruk ukentlige besøk tidlig i barnets liv (de første ca. 8 til 12 uker) og mindre hyppig oppfølging deretter. Goyal og medarbeidere (2013) grupperte programmenes resultater i fem domener: (a) barnets utvikling, (b) foreldre-barn-interaksjon, (c) morbiditet, (d) mishandling/omsorgssvikt og (e) vekst/ernæring. Det var kun én av studiene som ikke viste en positiv effekt på foreldre-barn-interaksjon. I 13 studier som vurderte programmenes effekt på barnas utvikling, viste 10 en signifikant positiv effekt på minst ett utviklingsmessig utfall sammenlignet med kontrollgruppen.

Ytterligere en faktor som kan ha betydning for utvikling hos for tidlig fødte barn, synes å være barnets kjønn. Forskning viser at for tidlig fødte gutter utvikler seg senere

enn jenter på flere områder (f.eks. Johnson mfl., 2009; Marston, Peacock, Calvert, Greenough & Marlow 2007). Olafsen og medarbeidere (2006) fant at gutter, uavhengig av fødselsvekt, skåret lavere enn jenter med hensyn til sosial kommunikasjon ved 12 måneders alder. En annen undersøkelse (Johnson mfl., 2009) viste at for tidlig fødte gutter hadde signifikant lavere kognitive skårer enn jenter. Mens det ikke ble funnet signifikante forskjeller mellom gutter og jenter født til termin, oppstod det alvorlige vansker hos 50 prosent av premature gutter og kun 31 prosent av premature jenter (Johnson mfl., 2009). Disse funnene synliggjør behovet for å ta hensyn til barnets kjønn når en skal vurdere effekten av forebyggende intervensjoner rettet mot denne målgruppen.

Fra fødsel til småbarn: 0–3 år

«Portage Project: Birth to Three» (Shearer & Shearer, 1972, 2005) er et amerikansk program som er oversatt til flere språk og brukt i over 60 land (Bijou, 1991). Programmet ble først utprøvd i norsk sammenheng i 1997 (Formo & Formo, 2000) og fikk navnet «Fra fødsel til småbarn: 0–3 år» (FJB). Kjernen i denne tilnærmingen er at fagpersoner med opplæring i programmet veileder foreldre ved hjemmebesøk. Veiledningen baseres på fortløpende kartlegging av barnets utvikling og samtale med foreldre ut ifra programmets teoretiske grunnlag. Dette grunnlaget tar utgangspunkt i blant annet «transaksjonsmodellen» utviklet av Sameroff & Chandler (1975). Modellen beskriver en stadig gjensidig påvirkning mellom foreldre og barn. Formålet er å etablere et utvidet perspektiv hos foreldrene, slik at de utvikler evne til innlevelse i barnets situasjon og til å tolke barnets signaler. Intensjonen er at gjennom en slik økt sensitivitet kan foreldrene respondere konstruktivt på barnets signaler, og at dette kan bidra til et positivt samspill og en positiv utviklingsspiral (Shearer & Shearer, 2005).

Programmets materialer består av en utviklingsguide og en tiltaksperm med forslag til aktiviteter som kan tilpasses til hver familie. Barns utvikling er beskrevet i guiden som er inndelt i 10 områder: *munnmotorisk utvikling, sansing, jeg-utvikling, språkforståelse, kommunikasjon og ekspressivt språk, årsak og virkning, tidsforståelse, kategorisering og funksjon, selvstendighet, grovmotorikk og finmo-*

torikk. På alle områdene beskrives barns utvikling i alderen 0–3 år i tråd med det som er forventet for alderen. Hvert av disse områdene er inndelt i seks aldersperioder: fødsel til 6 måneder, 6 til 12 måneder, 12–18 måneder, 18 til 24 måneder, 24 til 30 måneder og 30 til 36 måneder. Hver aldersperiode beskriver fra 3 til 20 fenomener og ferdigheter som forventes å forekomme hos barn i denne alderen.

I tiltakspermen finnes forslag til aktiviteter som vektlegger samspillsaspektet og kan gjennomføres i daglige situasjoner. Foreslåtte tiltak tar i bruk familiens egen arena i hjemmet og nærmiljøet. Tiltakene støtter og anerkjenner samspillsferdigheter som foreldrene allerede behersker og foreslår aktiviteter som kan utføres i forbindelse med daglige rutiner som måltid, stell, bad, leggetid og lek. Målet er at intervensjonen skal støtte barnet i sin utvikling mot neste utviklingstrinn.

Til tross for stor utbredelse internasjonalt finnes det svært lite forskning på FSB-programmet. En av de få undersøkelsene som har vurdert bruk av FSB-programmet overfor premature barn, ble gjennomført på barn født i uke 33 eller tidligere ved to engelske sykehus (Avon Premature Infant Project, 1998). Deltakere ble randomisert til én FSB-intervensjonsgruppe (n = 116), en alternativ foreldreveiledning intervensjonsgruppe (n = 106) eller en kontrollgruppe (n = 106). Begge intervensjonene ble gitt i hjemmet, ukentlig i begynnelsen, og etter hvert minkende til en gang per måned. Barna ble testet med «Griffiths Mental Development Scale» ved 2-årsalder. Resultatene viste ingen signifikante forskjeller mellom de tre gruppene. Forskergruppen konkluderte med at FSB programmet som utviklingsstøtte for familier til premature barn ikke hadde signifikant effekt på barnas utvikling ved 2-årsalder (Avon Premature Infant Project, 1998).

I en gjennomgang av litteratur om FSB programmet fant derimot Brue & Oakland (2001) bevis for at programmet fremmer barns utvikling, men studiene som viste dette, var av eldre dato, og flere av dem hadde betydelige metodiske svakheter. Forfatterne identifiserte fem empiriske studier fra 5 forskjellige land. Mens tre av studiene rapporterte positiv utvikling for barn i programmet, inkluderte ingen av studiene en kontrollgruppe, og ingen vurderte effekten av FSB hos for tidlig fødte barn (Brue & Oakland,

2001). Per dags dato er det derfor fortsatt usikkert om FSB-programmet kan være et effektivt verktøy i veiledning av foreldre til for tidlig fødte barn.

Forskningsspørsmål

Mens det finnes evidens for at tidlig intervensjon i form av foreldreveiledning for premature barn kan ha positive innvirkninger på barnets utvikling (f.eks. Goyal mfl., 2013; Nordhov mfl., 2010; Olafsen mfl., 2006), finnes det lite forskning på FSB-programmet. Dette til tross for stor oppmerksomhet rundt programmet internasjonalt. Vi har heller ikke lyktes med å identifisere tidligere undersøkelser av FSB-programmet gjennomført i Norge. Gitt at kjønn synes å ha betydning for barns språkutvikling i de første leveårene, er dette en svært relevant faktor å ta hensyn til i forskning på slike programmer. Derfor ble følgende forskningsspørsmål utformet for undersøkelsen:

- Er det en signifikant forskjell mellom barn som fikk FSB-intervensjonen og barn i en kontrollgruppe når det gjelder språkutvikling fra 4 til 36 måneder?
- Er det en interaksjon mellom kjønn og gruppedeltagelse med hensyn til språkutvikling fra 4 til 36 måneder?

Metode

Uvalg 34 barn født ved Sørlandet sykehus i perioden 2004 til 2007 med gestasjon < 30 uker og/eller fødselsvekt < 1500 gram og deres foreldre deltok i studien. Barn som var henvist til oppfølging ved habiliteringstjenesten for barn og unge (HABU) på grunn av medisinske komplikasjoner, ble ikke tatt med i studien. Opprinnelig ble 38 for tidlig fødte barn randomisert enten til intervensjonsgruppen eller til kontrollgruppen, men to av disse barna ble tatt ut av studien på grunn av behov for omfattende medisinsk oppfølging. To andre barn ble ikke testet på språkutvikling ved 36 måneder på grunn av uforutsigbare omstendigheter i prosjektet (i.e., frafall av en prosjektmedarbeider). Disse to barna ble derfor heller ikke tatt med i studien. Alle de opprinnelige 38 foreldrepårene som ble forespurt, svarte ja til deltakelse. Demografiske opplysninger om de 34 barna i det endelige utvalget og deres familier presenteres i tabell 1.

Tabell 1. Demografisk opplysning om utvalget.

	Kontroll (n = 17)	Intervensjon (n = 17)
Jenter	6 (35.3 %)	7 (41.2 %)
Enkeltfødsel	12 (70.6 %)	13 (76.5 %)
	M (SD)	M (SD)
Fødselsvekt (gram)	1139.9 (257.1)	1122.0 (266.8)
Gestasjonsalder (uker)	29.3 (2.6)	28.7 (2.5)
Mødres utdanning (år)	14.6 (2.1)	13.9 (1.9)
Fedres utdanning (år)	12.7 (2.3)	12.9 (2.4)
Antall søsken	1.5 (1.6)	1.0 (0.8)

Notat. M = gjennomsnitt (aritmetisk middeltall);

SD = standardavvik

Deltakere i undersøkelsen ble rekruttert i samarbeid med poliklinikken for premature barn ved Sørlandet sykehus. Etter utskrivning fra sykehuset ble barna tatt inn til første kontroll ved 4 måneder korrigert alder. Foreldre fikk muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og skrev under på informert samtykke dersom de ønsket å delta. De etiske retningslinjene for forskning i helse- og sosialvitenskap ble fulgt under hele prosessen fra utvelgelse av deltakere til ferdigstilling av resultatene. Prosjektet ble godkjent av både Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Kartleggingsinstrumenter

BAYLEY SCALES OF INFANT DEVELOPMENT (1993)

Barna i utvalget ble testet ved 4, 9, 18 og 36 måneder korrigert alder med Bayley-II (1993). Den mentale skalaen inneholder testledd som registrerer minne, persepsjon, tidlig språkutvikling og begrepsutvikling, samt evne til generalisering og klassifisering. Testen er standardisert og mye brukt i forskning internasjonalt. Ved datainnsamlingsoppstart var Bayley-II i standardisert utgave kun tilgjengelig på engelsk.

KUNO BELLER: UDVIKLINGSBESKRIVELSE AF SMÅBARN (1991)

Testing med Kuno Beller-instrumentet (KB) foregikk samtidig med Bayley-II ved 4, 9, 18 og 36 måneder korrigert alder. KB innebærer en vurdering av åtte områder basert

på intervju med foreldre: (1) hygiene og kroppsbevissthet, (2) omverdensbevissthet, (3) sosial følelsesmessig utvikling (4) lek, (5) språklig utvikling, (6) kognitiv utvikling, (7) grovmotorikk og (8) finmotorikk. Områdene er delt opp i 14 trinn tilsvarende forventete ferdigheter for barn fra 0–6-årsalder. Hvert trinn er videre delt i 3 mdr. intervaller (< 1 år) eller 6 mdr. intervaller (> 1 år) og består av en rekke spørsmål til foreldrene. Svarene på spørsmål gir ulike verdier: «gjør det» = 1, «delvis» = 0.5, «gjør det ikke» = 0. Svar med «vet ikke» regnes ikke med i beregning på trinnverdien. Resultatene fra barnas prestasjon på skalaen «språklig utvikling» ble brukt som den avhengige variabelen i undersøkelsen. Cronbachs alfa ble brukt til å måle instrumentets intern konsistens på dette område og synes å være tilstrekkelig (intervensjonsgruppe = .67; kontrollgruppe = .73).

REYNELL SPRÅKTEST (2001)

Reynell språktest er validert i Norge (Hagtvet og Lillestølen, 2001) og er ofte brukt i praksis ved pedagogisk-psykologisk tjeneste og annet pedagogisk arbeid. Den inneholder testledd som avspeiler sentrale og normale utviklingsstadier fordelt på: (a) impressivt og (b) ekspressivt språk. Reynell-testen ble administrert kun ved prosjektets siste datainnsamling (36 mdr.).

Prosedyrer Intervensjonen og datainnsamlingen fant sted fra 2004 til 2010. Alle barna som deltok i undersøkelsen, fikk helsekontroll ved Poliklinikk for premature barn, Sørlandet sykehus. Samtaler med foreldrene angående barnets utvikling (f.eks. med hensyn til ernæring) var en del av helsekontrollen. Barn i intervensjons- og kontrollgruppen fikk samme oppfølging. Oppfølgingen besto av samtale med lege, spesialsykepleier og fysioterapeut som også gjorde en registrering av bl.a. vekt, høyde og motorisk utvikling. I prosjektperioden ble det også foretatt kartlegging av spesialpedagog med Bayley Scale of Infant Development og Kuno Beller ved 4, 9, 18 og 36 måneder korrigert alder. Reynell språktest ble utført ved 36 måneder korrigert alder.

Barn som var randomisert til intervensjonsgruppen, deltok i FSB-programmet i tillegg til oppfølging ved poliklinikken. Som beskrevet ovenfor er FSB-programmet en intervensjon basert på foreldreveiledning med utgangspunkt

i regelmessig kartlegging av barnets utvikling i hjemmet. Veiledning fant sted ved hjemmebesøk en gang pr. måned i barnets første leveår, fra 4 måneder etter fødselen. Deretter ble barna i intervensjonsgruppen fulgt opp med hjemmebesøk annenhver måned inntil barnet fylte 3 år (korrigert alder). Hvert hjemmebesøk hadde en varighet på to timer. Hver familie fikk en fast veileder som hadde sin bakgrunn i arbeid innenfor det spesialpedagogiske feltet. Alle veiledere fikk opplæring i bruk av FSB, og alle hadde minimum tre års høyere utdanning og kompetanse i forbindelse med samspill og språkutvikling hos småbarn.

Testing ble utført av sertifisert personell som ikke kjente til om det enkelte barn var plassert i intervensjons- eller kontrollgruppen. De innsamlede testresultatene ble samlet i testprotokoller som ble overført til en anonymisert database. Disse dataene danner grunnlaget for vår analyse som tar utgangspunkt i barnas språkutvikling målt ved KB instrumentet.

Analyse For å vurdere om det var en signifikant forskjell mellom gruppene (spørsmål 1), brukte vi en uavhengig t-test med KB endringsskår fra 4 til 36 mdr som avhengig variabel (alfa = 0.05). Vårt andre forskningsspørsmål ble undersøkt med bruk av en 2 x 2 ANOVA, der kjønn (gutter/jenter) og gruppedeltagelse (intervensjon/kontroll) var de uavhengige variablene og KB endringsskår var den avhengige variabelen. Videre undersøkte vi en serie av todimensjonale korrelasjoner (Pearson) for hele utvalget (n = 34) for å avdekke om andre variabler kan ha påvirket resultatene knyttet til bl.a. kjønn og intervensjonens effekt på språkutvikling.

Resultater

Selv om gjennomsnittlig KB endringsskår var høyere for intervensjonsgruppen (M = 7.62; SD = 1.89) enn for kontrollgruppen (M = 6.67; SD = 1.98), var t-test resultatet ikke signifikant, [t(32) = -1.44, p = .16]. Gjennomsnitt og standardavvik for pretest og posttest KB-skårer presenteres i tabell 2. Imidlertid viste ANOVA-resultatene en signifikant interaksjonseffekt mellom kjønn og gruppedeltagelse, [F (1, 30) = 4.39, p = .045]. Jentene i intervensjonsgruppen hadde en signifikant og større utvikling i språk (målt med KB-testen) enn jentene i kontrollgruppen, mens forskjellen mellom guttene

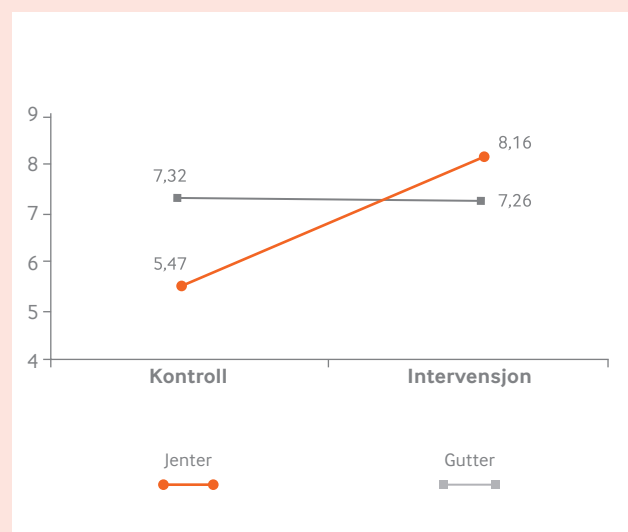
i kontroll- og intervensjonsgruppene ikke var signifikant (se figur 1). Mellomgruppe-forskjeller ble ikke undersøkt videre gitt den signifikante interaksjonseffekten.

Tabell 2. Gjennomsnitt og standardavvik for jenter og gutter i kontroll og intervensjonsgruppene på Kuno Beller språktest før og etter intervensjonen.

	KB 4 mdr.	KB 36 mdr.
	M (SD)	M (SD)
Kontrollgruppe		
Gutter (n = 11)	1.80 (.58)	9.13 (2.15)
Jenter (n = 6)	2.08 (.57)	7.56 (.82)
Intervensjonsgruppe		
Gutter (n = 10)	1.73 (.71)	9.00 (1.95)
Jenter (n = 7)	1.44 (.36)	9.60 (1.88)

Notat. M = gjennomsnitt (aritmetisk middeltall); SD = standardavvik

Figur 1. Resultat av 2 x 2 ANOVA for kjønn x gruppedeltagelse med gjennomsnittlige endringsskårer på Kuno Beller skala for språkutvikling.



Vi fant en signifikant korrelasjon mellom kjønn og prestasjon på Bayley-II ved 9 måneders alder ($r = 0.52$, $p = .002$), og mellom Bayley-II ved 9 mdr og språkforståelse på Reynell testen ved 36 mdr ($r = 0.38$, $p = .03$). Korrelasjonen mellom kjønn og Bayley-II ved 36 mdr ($r = 0.33$, $p = .053$) kan anses å være av en viss betydning, men lå like over signifikansnivå på 5 %. Det ble funnet signifikante korrelasjoner mellom KB-testen og både Reynell språkforståelse ($r = 0.45$, $p = .007$) og Reynell talespråk ($r = 0.35$, $p = .04$) ved 36 mdr. Hverken KB-skårer (4 og 36 mdr) eller kjønn korrelerte med de andre undersøkte variablene, inklusiv fødselsvekt, svangerskapsalder, foreldrenes utdanning eller antall søsken.

Drøfting

Vi fant ingen signifikant forskjell mellom kontrollgruppen og intervensjonsgruppen når det gjelder språkutvikling fra 4 til 36 måneders alder. Det kan være mange grunner for resultatet, men de mest sannsynlige forklaringer synes å være knyttet til én eller flere av de følgende: (a) FSB-intervensjonen hadde ingen overordnet effekt på språkutvikling hos barna i intervensjonsgruppen, (b) utvalgets størrelse var for lite for at forskjellene mellom gruppene ble fanget opp (dvs. lav statistisk styrke), og/eller (c) KB-instrumentet var ikke tilstrekkelig sensitivt for å vurdere intervensjonens innvirkninger. Det er derfor svært vanskelig, ut ifra resultatene av denne undersøkelsen, å konkludere med i hvilken grad FSB-programmet kan være et effektivt tiltak for å støtte språkutvikling hos for tidlig fødte barn.

Imidlertid fant vi en signifikant interaksjonseffekt mellom kjønn og gruppedeltagelse. De 6 jentene i kontrollgruppen viste betydelig svakere språkutvikling enn de 7 jentene i intervensjonsgruppen (tabell 2), mens gutter i begge gruppene utviklet seg forholdsvis likt. I tillegg fant vi en signifikant korrelasjon mellom kognitiv prestasjon ved 9 måneders alder (Bayley-II) og kjønn, og dette syntes å være stabilt ved 36 måneder. En nærmere vurdering av forholdet mellom Bayley-II-resultater og kjønnsforskjeller viser at gutter i utvalget skåret høyere enn jenter både ved 9 og 36 mdr. Disse resultatene, samt funnet at gutter i kontrollgruppen hadde like stor fremgang som barn i intervensjonsgruppen, tyder på at andre faktorer enn barnas kjønn kan være med på å forklare interaksjonseffekten. Fra

et forskningsmetodisk ståsted viser disse funnene hvorfor det kan være avgjørende å utforske uforventede resultater for å undersøke andre mulige forklaringer. Dette er særlig relevant når man tar i betraktning at våre resultater er i strid med forskning som viser at tidlig fødte gutter oftere utvikler språkrelaterte ferdigheter senere enn jenter (se f.eks. Johnson mfl., 2009; Marston mfl., 2007; Olafsen mfl., 2006). Spuriøse funn kan blant annet skyldes utvalgets begrensede størrelse.

Viktigst for de mest sårbare? Det at jenter i kontrollgruppen viste svakere språkutvikling enn jenter i intervensjonsgruppen, ser ut til å ha sammenheng med barnas generelle kognitive utvikling (indikert med Bayley-II prestasjon). Derimot er det grunn til å tro at jenter i intervensjonsgruppen hadde nytte av intervensjonen til tross for lignende kognitive forhold. Imidlertid var det et flertall av barn, der gutter var overrepresentert, som utviklet seg innenfor normen for alder. Gitt at dette også gjelder barn i kontrollgruppen, synes det at FSB-programmet hadde relativt liten påvirkning på disse barns utvikling.

Selv om for tidlig fødte barn oftere er født med vansker enn barn født til termin, er det selvsagt ikke slik at alle premature barn opplever utfordringer med hensyn til språk. Det er mulig at programmer som FSB kan kompensere for slike vansker til en viss grad, men har forholdsvis lite innvirkning på barn som allerede utvikler seg normalt. Den sistnevnte gruppen tilegner seg språk «naturlig» uten at foreldre eller andre omsorgsgivere blir spesielt bekymret for språkets progresjon. Man kan derfor stille spørsmål om barn som viser en mer eller mindre robust utvikling vil kunne få nytte av intervensjoner som FSB. Med andre ord er det kanskje urealistisk å forvente at en slik intervensjon skal løfte barn som allerede er i nærheten av normen opp over det som er typisk for alderen.

Et sentralt aspekt ved FSB-programmet er at det krever intervensjonsarbeidere som er eksperter på barns utvikling og trygge i sin rolle som veiledere (Formo & Formo, 2000). Det er intensjonen i programmet at mesteparten av veiledningen skal skje «her og nå», når en er sammen med barn og foreldre i et hjemmebesøk. I utgangspunktet handler dette om å sette fokus på de gode samspillsøyeblikk mellom for-

eldre og barn. Det som fremheves som positivt, vil foreldre ofte bestrebe seg på å gjøre mer av (Formo & Formo, 2000; Shearer & Shearer, 2005). Av den grunn er fleksibilitet også etterstrebet i programmet. Mens det kan sees som en fordel at intervensjonen ikke er oppskriftspreget med treningsopplegg som må følges fra punkt til punkt, er det også mulig for veilederne å differensiere sitt fokus i samsvar med barnas behov. For eksempel, når et barns utvikling vekker spesiell bekymring hos veileder eller foreldre, kan denne bekymringen være med på å påvirke både veilederens og foreldrenes atferd. Dette kan føre til mer intens fokus på stimulering og samspill enn disse barna ellers ville ha fått.

Foreldres trygghet Intervensjoner som FSB har også potensiale til å redusere stressnivået hos foreldrene og skape et mer utviklingsfremmende hjemmemiljø for barnet. Når barna er små, kan foreldre være engstelige for alt som kan gå galt og bli særlig opptatt av utvikling som kan predikere følgetilstander hos barnet. Veiledning kan gjøre foreldrene mer oppmerksomme på at det skjer en synlig utvikling hos barnet, og bekymringene kan svekkes. Det kan virke ulogisk at mindre bekymring hos foreldre overfor et barn som strever, bidrar til å fremme barnets utvikling. Men dersom foreldrene fokuserer på de framskrittene barnet faktisk gjør, blir muligheten for at barnet får positive tilbakemeldinger større. Dette bidrar igjen til utvikling og gjensidig tillit. Når barnet mestrer nye oppgaver på egen hånd, opplever også foreldrene dette som egen mestring i forelderrollen.

Foreldre eller andre foresatte vil som regel være de viktigste støttepersoner for barnet, og også de som best mulig kan hjelpe barnet på vei til en god start i livet. FSB-programmet kan gjennom veiledning av foreldre stimulere til en økt bevissthet og årvåkenhet rundt barnets utvikling. Samtidig skjer veiledningen i familiens hjem, noe som også kan være en fordel for foreldre i en hektisk hverdag. Imidlertid er det også andre faktorer som kan bidra til å skape større trygghet hos foreldrene og forbedre samspillet mellom foreldre og deres barn. For eksempel ble alle barna i studien fulgt opp av helsearbeidere ved poliklinikken for prematurbarn. Det er derfor hensiktsmessig å stille spørsmål angående forholdet mellom en langvarig intervensjon som FSB og mer kortvarige intervensjoner i perinatalperioden. Kanskje den

største forskjellen mellom FSB-intervensjonen og oppfølgingen som foregikk ved poliklinikken gjaldt intensitet. Selv om barna i kontrollgruppen fikk en tettere oppfølging ved poliklinikken enn det som er typisk for barn født til termin, var langt større ressurser rettet mot intervensjonsgruppen. Familiene som deltok i intervensjonen, fikk 20 hjemmebesøk over 3 år. FSB-programmet er dessuten hovedsakelig en pedagogisk intervensjon. Det vil si at programmets fokus i stor grad rettes mot opplæring av foreldrene i ulike strategier som kan støtte barnets utvikling. Til tross for disse forskjellene er det likevel mulig at den manglende generelle effekten av FSB-programmet i studien skyldes at den polikliniske oppfølgingen hadde en positiv påvirkning hos barn i kontrollgruppen. Med andre ord er det mulig at barnas utvikling allerede var «optimalisert» gjennom det ordinære tilbudet slik at ytterligere støtte gjennom FSB-programmet hadde lite tilleggseffekt.

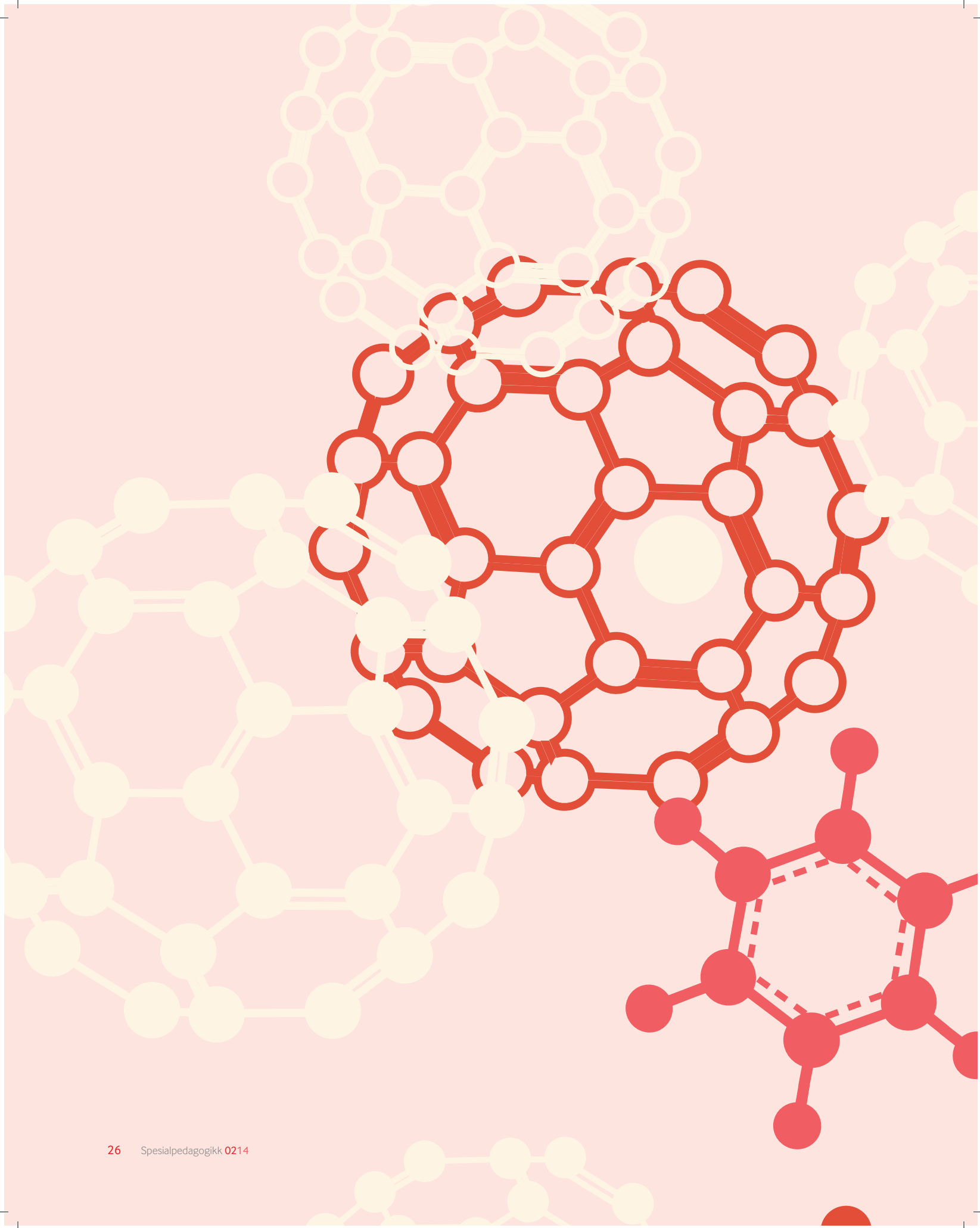
Begrensninger Flere begrensninger med studien må nevnes. Den første og mest innlysende er det begrensede utvalget. Til tross for de mange aktørene involvert i prosjektet (prosjektmedarbeidere, veiledere, forskere, foreldre osv.) og bruk av en longitudinal design med oppfølging av deltakere over flere år, er denne studien likevel liten sammenlignet med store multisenterprosjekter rettet mot tidlig fødsel internasjonalt. Utvalgets begrensede størrelse har betydning for både undersøkelsens generaliseringsverdi og graden av statistisk styrke i analysene (dvs. kapasitet til å finne en statistisk forskjell når en forskjell faktisk foreligger). Denne begrensningen hindret oss også fra å bruke en mer nyansert statistisk teknikk (f.eks. regresjonsanalyse). Når det gjelder generalisering, er det klart at funnene må tolkes forsiktig, særlig med hensyn til en manglende samlet effekt av FSB-programmet. Fraværet av en signifikant forskjell mellom kontroll- og intervensjonsgruppen kan potensielt skyldes lav statistisk styrke som konsekvens av et lite utvalg. Studien ville også kunne forbedres ved bruk av flere etablerte instrumenter for kartlegging av barnets språkutvikling. Reynell-testen ble gjennomført kun etter intervensjonen (det vil si, uten pretest) og Kuno Beller har ikke vært validert i Norge.

Implikasjoner Når det gjelder interaksjonen mellom kjønn og gruppedeltagelse, er det verdt å understreke at funnet kan forklares på flere måter. En enkel lesing av resultatene kunne lett ha styrt oss mot en konklusjon om at jenter fikk større utbytte av intervensjonen enn gutter. Vi mener at en mer sannsynlig forklaring er at barn som allerede slet, eller utviklet seg vesentlig under normen (indikert med Bayley-II prestasjon), var de som fikk største utbytte av FSB-programmet. Det er likevel rimelig å spørre om visse elementer i programmet er spesielt egnet for jenter slik at de kunne profitte mer enn gutter. Vi har ikke funnet evidens i litteraturen som støtter denne tolkningen, men det er et klart relevant tema for framtidig forskning.

Å kunne stimulere og tilrettelegge for god språkutvikling hos barn i risiko er svært viktig. Foreldrenes rolle er selvsagt avgjørende. Både forskning og teori indikerer at tidlig innsats kan hjelpe barn som strever med ferdigheter som er grunnleggende for utvikling av språk (f.eks. oppmerksomhet, samspill), og at dette fundamentet sannsynligvis vil bidra til å støtte barnets videre utvikling (Bruner, 1983; Ribeiro mfl., 2011; Ulvund mfl., 2001). Det er derfor tankevekkende at barn som ikke fikk et ekstraordinært tilbud i form av FSB-programmet, ikke presterte signifikant lavere på språkutvikling enn barn som fikk en langvarig hjemmebasert intervensjon (i.e., en gang per måned i første leveåret og annenhver måned deretter). Gitt studiens begrensninger, og at et klart flertall av internasjonale studier på lignende hjemmebaserte intervensjoner har vist positive innvirkninger på barns utvikling (Goyal mfl., 2013), ser vi behovet for mer forskning på dette feltet i Norge.

REFERANSER

- AVON PREMATURE INFANT PROJECT** (1998). Randomised trial of parental support for families with very preterm children. *Archives of Disease in Childhood. Fetal and Neonatal Edition*, 79, s. 4–11.
- BAYLEY, N.** (1993). *Bayley Scales of Infant Development. Second Edition: Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- BIJOU, S. W.** (1991). Overview of early childhood programs around the world. I: J. Herwig & M. Stein (red.) *Proceedings from the Third International Portage Conference*, s. 5–10. Madison, WI: Cooperative Educational Service Agency.
- BRUE, A. W. & OAKLAND, T.** (2001). The Portage Guide to Early Intervention: An evaluation of published evidence. *School Psychology International*, 22, s. 243–252.
- BRUNER, J.** (1983). *Child's talk*. Oxford: Oxford University Press.
- ELGEN, I. & SOMMERFELT, K.** (2002). Low birthweight children: coping in school? *Acta Paediatrica*, 91(8), s. 939–945.
- FORMO, J. & FORMO, M.** (2000). «Fra fødsel til småbarn: 0–3 år»: Et nytt veiledningsmaterieell for tidlig intervensjon. Kristiansand: Sørlandet kompetansesenter.
- GOYAL N. K., TEETERS A. & AMMERMAN, R. T.** (2013). Home visiting and outcomes of preterm infants: a systematic review. *Pediatrics*, 132(3), s. 502–516.
- HAGTVET, B. & LILLESTØLEN, R.** (2001). *Reynells språktest. Reynell Developmental Language Scales*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HELSEDIREKTORATET** (2013). *Fra bekymring til behandling*. www.tidligintervensjon.no
- INDREDAVIK, M. S., VIK, T., HEYERDAHL, S., KULSENG, S., FAYERS, P. & BRUBAKK, A. M.** (2004). Psychiatric symptoms and disorders in adolescents with low birth weight. *Archives of Disease in Childhood. Fetal and Neonatal Edition*, 89(5), s. 445–450.
- JOHNSON, S., FAWKE, J., HENNESSY, E., ROWELL, V., THOMAS, S., WOLKE, D. & MARLOW, N.** (2009). Neurodevelopmental disability through 11 years of age in children born before 26 weeks of gestation. *Pediatrics*, 124(2), s. 249–257.
- KAARESEN, P. I., RØNNING, J. A., ULVUND, S. E. & DAHL, L. B.** (2006). A randomized, controlled trial of the effectiveness of an early intervention program in reducing parenting stress after preterm birth. *Pediatrics*, 118(1), s. 9–19.
- MARKESTAD, T. & HALVORSEN, B.** (2007). *Faglige retningslinjer for oppfølging av for tidlig fødte barn*. Oslo: Sosial- og Helsedirektoratet.
- MARLOW, N., WOLKE, D., BRACEWELL, M. A. & SAMARA, M.** (2005). Neurologic and developmental disability at six years of age after extremely preterm birth. *New England Journal of Medicine*, 352(1), s. 9–19.
- MARSTON, L., PEACOCK, J. L., CALVERT, S. A., GREENOUGH, A. & MARLOW, N.** (2007). Factors affecting vocabulary acquisition at age 2 in children between 23 and 28 weeks' gestation. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49(8), s. 591–596.
- MILLIGAN, D. W. A.** (2010). Outcomes of children born very preterm in Europe. *Archives of Disease in Childhood: Fetal and Neonatal Edition*, 95(4), s. 234–240.
- NORDHOV, S. M., RØNNING, J. A., DAHL, L. B., ULVUND, S. E., TUNBY, J. & KAARESEN P. I.** (2010). Early Intervention Improves Cognitive Outcomes for Preterm Infants: Randomized Controlled Trial. *Pediatrics*, 126(5), s. 1088–1094.
- OLAFSEN, K. S., RØNNING, J. A., KAARESEN, P. I., ULVUND, S. E., HANDEGÅRD, B. H. & DAHL, L. B.** (2006). Joint attention in term and preterm infants at 12 months corrected age: The significance of gender and intervention based on a randomized controlled trial. *Infant Behavior & Development*, 29, s. 554–563.
- OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.
- RIBEIRO, L. A., ZACHRISSON, H. D., SCHJOLBERG, S., AASE, H., ROHRER-BAUMGARTNER, N. SAMEROFF, P. & MAGNUS, P.** (2011). *Attention problems and language development in preterm low-birth-weight children: Crosslagged relations from 18 to 36 months*. *BMC Pediatrics*, 11, s. 55–59.
- SAMEROFF, A. J. & CHANDLER M. J.** (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. I: F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr Salapatek & G. Siegel (red.), *Review of child development research*. Chicago: University of Chicago Press.
- SHEARER, D. & SHEARER, M.** (1972). The Portage Project: A model for early childhood education. *Exceptional Children*, 39, s. 210–217.
- SHEARER, D. E. & SHEARER, D. L.** (2005). The Portage Model: An international home approach to early intervention for young children and their families. I: J. Roopnarine & J. E. Johnson (red.), *Approaches to early childhood education*, 5th edition. Columbus, Ohio: Pearson.
- SLBSG, THE SCOTTISH LOW BIRTHWEIGHT STUDY GROUP.** (1991). The Scottish low birthweight study II. Language attainment, cognitive status and behavioural problems. *Archives of Disease in Childhood*, 67, s. 682–686.
- TOMMISKA, V., HEINONEN, K., KERO, P., POKELA, M. L., TAMMELA, O., JÄRVENPÄÄ, A. L., SALOKORPI, T., VIRTANEN, M. & FELLMAN, V.** (2003). A national two year follow up study of extremely low birthweight infants born in 1996–1997. *Archives of Disease in Childhood – Fetal and Neonatal Edition*, 88(1), s. 29–35.
- ULVUND, S. E., SMITH, L. & LINDEMANN, R.** (2001). Psychological status at 8–9 years of age in children with birth weight below 1,501 grams. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121(3), s. 298–302.
- VYGOTSKY, L. S. & KOZULIN, A.** (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- WELTZER, H.** (1991). *Kuno Beller's udviklingsbeskrivelse af småbørn – et pædagogisk hjælpemiddel*. 2. udgave. København: Dansk psykologisk forlag.
- WOLKE, D. & MEYER, R.** (1999). Cognitive status, language attainment, and pre-reading skills of 6-year old very preterm children and their peers: the Bavarian longitudinal study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 41, s. 94–109.



Snoezelen – å sanse en verden

Sammendrag

Artikkelen belyser hvordan det tilrettelegges for sansing, samspill og læring i et estetisk møte med omgivelsene på tre ulike Snoezelen-arenaer. Praksisen ses i lys av Snoezelenhistorikk, estetikkfilosofi og didaktisk teori. Feltarbeidet viser at det i tilretteleggingen fokuseres på aktørenes behov, kreativitet, den lokalt situerte arena, og personlig og faglig engasjement. Feltet legger primært til grunn en intuitiv læringsforståelse, og fokuserer på selvbestemmelse. Gjennom feltarbeidene illustreres bredden i arenaenes anvendelse av Snoezelentradisjonen. Samtlige felt legger til grunn et holistisk menneskesyn, hvor informantene i Snoezelenarbeidet er opptatt av lydhørhet ovenfor individet, å skape forståelse, muligheter og tilstedeværende deltagelse i aktørenes egne liv.

Summary

Snoezelen – to sense a world

The purpose of this article is to show how to facilitate sensing, interaction and learning in an aesthetic meeting with the environments at three different Snoezelen arenaes. The practice is seen in the light of Snoezelen history, aesthetics philosophy and didactics theory. The fieldwork shows that the facilitating focuses at the actors' needs, creativity, the local situated arena, and personal and professional engagement. Most of the informants ground their practice in an intuitive understanding of learning, and focus at self-determination. Through the fieldwork the breadth in the arenas usage of the Snoezelen tradition is illustrated. All three fields base their work at a holistic view of human life, where they focus attention on the individuals, to create understanding, possibilities and present participation in the actors' own life.

Nøkkelord

SNOEZELEN
ESTETIKK
SANSING
SAMSPILL
LÆRING

Line Sagen, førsteamanuensis, Høgskolen i Harstad,
Seksjon for vernepleie.

Leif Lysvik, høskolelektor, Høgskolen i Harstad,
Seksjon for vernepleie.

Inger Martinussen, førsteamanuensis, Høgskolen i Harstad,
Seksjon for vernepleie.

Rikke Gürgens Gjørum, professor, Høgskolen i Harstad,
Seksjon for vernepleie.

Introduksjon og bakgrunn

Mennesker er skapende, sosiale og sansende vesen med ønske om å kommunisere, å bli sett og å se. Uansett funksjonsnivå, diagnose eller kulturell tilhørighet er dialogen og leken viktige innfallsporter til mellommenneskelige møter. Det er ofte i humoren, gjennom musikken, på spranget eller i spillet, vi føler oss som mest levende. For når vi sanser, lever vi. I livet persiperer vi gjennom sansene, vi får erfaringer gjennom å være kroppslig til stede. Vi erverver en form for «embodied knowledge», men på en slik måte at tanke, kropp og følelse blir integrerte deler av et hele (Merleau-Ponty, 2004, Dewey, 1934).



Henri Matisse: Dansen, 1910 © Succession H. Matisse / BONO, Oslo 2014.

De estetiske erfaringene gir livet fylde og form, vi erkjenner at dagene er ulike, at været skifter og at det er forskjell på godt og ondt.

I artikkelen ønsker vi å utforske betydningen av det sanselige. Vi retter fokus mot det sanselige i livet til mennesker med funksjonsnedsettelse gjennom å analysere hvordan den nederlandske Snoezelen-tradisjonen i dag brukes på tre ulike arenaer.

Problemstilling

I artikkelen søker vi å besvare følgende problemstilling: Hvordan tilrettelegge for sansing, samspill og læring i et estetisk møte med omgivelsene på ulike arenaer som bygger på en Snoezelen-tradisjon?

Metode

Studien bygger på en analyse av tre felt der Snoezelen-perspektivet operasjonaliseres på ulike måter. De tre feltene er strategisk utvalgt fordi vi ønsker å studere både bredde og innovasjon i det norske Snoezelen-arbeidet. Metodologisk er studien basert på en hermeneutisk forståelsesramme og et holistisk menneskesyn. Hensikten er å få innsikt i informantenes forståelseshorisont og embodied knowledge, og tolke denne i lys av vår egen teoretiske referanseramme og praktiske erfaringsbakgrunn (Gadamer, 2010). Som forskere erkjenner vi at enhver erkjennelse utspilles ut fra bestemte forutsetninger på et bestemt tidspunkt av visse mennesker. Studien er derfor kontekstuell betinget når vi som forskergruppe har gjort et strategisk utvalg av tre felt for å belyse et bestemt interesseområde. Innenfor den hermeneutiske ramme er feltstudier (Hammersley & Atkinson, 1996) valgt som forskningsstrategi. I feltstudier er hensikten å analysere mennesket i kontekst, knyttet til lokasjoner, institusjoner og prosjekter, men også intensjoner, avgjørelser og hendelser.

Det første feltarbeidet ble utført ved et utradisjonelt aktivitetssenter der det aktivt tilrettelegges for muligheter til å sanse ute i møte med naturen og gjennom medmenneskelige samspill. Ved dette aktivitetssenteret er de ansatte eksplisitt opptatt av den estetiske dimensjonen, og ble fordi de innehar en estetisk handlings- og analysekompetanse (Arnesen, Gjærum, 2012), utvalgt til å være med i denne studien. Informanter herfra er to ergoterapeuter ansatt ved aktivitetssenteret.

Det andre feltarbeidet ble gjennomført i hjemmet til en ung kvinne (Anna) med omfattende funksjonsnedsettelse.

Etter initiativ fra foreldrene er Annas hjem utformet og innredet inspirert av Snoezelen-tradisjonen, da de så at en aktiv hverdag var viktig for Annas livskvalitet. En hverdag med fokus på det sanselige, mer enn på de tradisjonelle rammene for et typisk norsk hjem. Familiens innovasjon, gjennom å bruke sentrale Snoezelen-elementer og -metoder utenfor helseinstitusjonelle tradisjoner, er grunnen til at de ble utvalgt til å delta i studien. Informantene herfra er Annas mor og far, samt en vernepleier ansatt i hjemmetjenesten.

Det tredje feltarbeidet ble gjennomført på et tradisjonelt Snoezelen-senter for å se hvordan slike sentre brukes i dag. Senteret er bygget opp etter nederlandske Snoezelen-prinsipper og inneholder fire ulike rom med spesielle sansestimulerende effekter. Lederen ble utvalgt som informant i studien for å gi innsikt i hvorledes et Snoezelen-senter er fundert og fungerer i hverdagen i livet til ulike mennesker med funksjonsnedsettelse.

Som forskningsmetode har vi benyttet både deltagende observasjon (Sundet, 2010) og kvalitative forskningsintervju med seks representanter fra de tre casene (Kvale, 1997). Intervjuene ble gjort på bakgrunn av en semistrukturert intervjuguide, og gjennomført på de tre ulike Snoezelen-arenaene. Navnene i feltbeskrivelsene er fiktive for å ivareta prinsippet om anonymisering.

Snoezelen historikk og filosofi Ideen til Snoezelen ble utviklet på 1970-80-tallet av nederlandske Jan Hulsegge og Ad Verheul ved De Hartenberg-aktivitetssenter for mennesker med utviklingshemming. De reagerte på «/.../ the hospital atmosphere» ved senteret og hvordan mennesker ble behandlet som passive pasienter som skulle skjermes for impulser, forstått innfor en medisinsk diskurs.¹ Pasientene ble på 1970-tallet låst inn på institusjonen, fjernet fra naturen og samfunnet utenfor, uten tilgang på estetiske impulser.² I sin reaksjon gikk Hulsegge og Verheul (1986) ideologisk til verks og etterspurte et mer holistisk menneskesyn. De brakte inn estetikken og utviklet et multisensorisk tankesett; et tankesett som ble opphavet til det vi i dag kaller Snoezelen-tradisjonen.

Snoezelen-begrepet er en kombinasjon «/.../ of two Dutch verbs, snuffelen (to seek out, or sniff and explore), and doezen (to relax)» (Sphon 2005: 64). Når et menneske

søker, er det nysgjerrig og undersøker aktivt omgivelsene rundt seg, mens når det dører, lar det sanseinntrykkene mer passivt skylle inn over seg.³ Ifølge Hulsegge og Verheul kan Snoezelen være en meningsfull aktivitet for alle.

Oppdragelse, samfunnets stramme strukturer og kulturelle tabuer skaper restriksjoner for våre muligheter til å sanse verden omkring oss: «/.../ causing an incomplete perception of the world around us» (Hulsegge, Verheul, 1986: 11). De er kritiske til et «do-not-touch-me-society» og oppfordrer folk til å tørre å være seg selv. De vil at vi skal fjerne oppmerksomheten fra andres oppfattelse av en selv, og heller rette oppmerksomheten inn mot kropp, sanser og opplevelser i møte med verden. De oppfordrer oss til å tørre å kjenne på det sanselige, være intuitive og å trå på varm sand eller kald bakke med bare føtter (Hulsegge & Verheul, 1986). Slik sett kan man forstå Hulsegge og Verheuls Snoezelen-filosofi ut fra kroppsfenomenologi (Merleau Ponty, 1948) og den pragmatiske estetikken (Dewey, 1934), fordi mennesket er kropp og gjennom den får tilgang til den sanselige verden. Hulsegge og Verheul påpeker at «/.../ equipment plays a minor part» og oppfordrer til å heller til å se at «/.../ the world around us is a mixture of light, sound, smells, tastes and tactile sensations» (Hulsegge & Verheul, 1986, s. 11-16). Hulsegge og Verheul hevder at bruken av Snoezelen-prinsipper må bygge på «/.../creating authentic experiences for those who are different», og at alle som «/.../ will be involved in «snoezelen» should adopt a critical attitude towards all that is written by others and towards themselves» (Hulsegge & Verheul, 1986: 10).

Hulsegge & Verheul bruker begrepet 'visitors' om de som besøker et Snoezelen-tilbud enten de besøkende har en utviklingshemming, er demente eller blir henvist fra psykiatrien (Hulsegge & Verheul, 1986, s. 9). Tanken bak Snoezelen er at for å gi mennesker som av ulike årsaker ikke får nok sansestimulering i hverdagen: «/.../ the opportunity to gain these experiences we will have to create such conditions for them» (Hulsegge & Verheul, 1986, s. 32). Dette kan skje både innendørs og utendørs, og man kan også bruke spesielle tekniske effekter i tilrettelagte rom for å skape sanseopplevelser. De nederlandske pionerene vektla at Snoezelen-rom skal være steder hvor det ikke stilles krav

om å oppnå noe. Det skal være steder hvor besøkende får nødvendig rom og tid til selv til å velge hvilke stimuli de har glede av, hva de ønsker å holde på med, og hvor lenge. De skal kunne konsentrere seg om å persipere individuelle sensoriske stimuli som f.eks. kun å berøre ting eller bli berørt av et medmennesker, musikk eller lysfenomener. Snoezelen med dens «drømmeatmosfære» skal være et sted et sted hvor man kan forlate alt og finne total avspenning. Grunnleggerne av Snoezelen framhever følgende faktorer som viktige planleggingsfaktorer ved igangsetting av tilbud med multisansestimulering som f.eks. sansehus:

Planleggingsfaktorer

- a. Den riktige atmosfæren
- b. Muligheten til å velge
- c. Muligheten til rolige omgivelser
- d. Riktig tidsintervall
- e. Repetisjon
- f. Mulighet for selektering av stimuli
- g. En ekte fundamental holdning
- h. Riktig veiledning

(Hulsegge, Verheul, 1986: 33).

Enne Snoezelen-rom og spesiallaget teknisk utstyr er ikke det essensielle i Snoezelen-filosofien til Hulsegge og Verheul (1986). Likevel har det i kjølvannet av denne filosofien utviklet seg en hel kommersiell industri rundt Snoezelen-produkter.⁴ Denne industrien har fått fotfeste i en del vestlige land som Norge, som har råd og mulighet til å bygge opp høyteknologiske sanserom under begrepet «Multisensory Environments». Parallelt med det kommersielle sporet har det vokst fram bruk av Snoezelen-elementer også i åndelige sammenhenger. Et helt nytt Snoezelen-konsept er sansekirken i Tunsberg bispedømme som åpnet i 2012.⁵

I Tomaskirken vil ulike installasjoner og kunst som lages spesielt for kirkerommet tas i bruk gjennom berøring /.../ Sansekirken får et «levende gulv» som overfører musikkens rytmer og vibrasjoner til kirkebenkene.⁶

De nederlandske grunnleggerne poengterer viktigheten av kritisk, reflekterende holdning hos fasilitator, og understreker betydningen av menneskelige relasjoner og respekt for den andres livsverden. De påpeker at «It is possible to enter a new world, provided we find the right «gates»» (Hulsegge, Verheul, 1986: 13). Vi ønsker med denne artikkelen bl.a. å rette fokus på den opprinnelige Snoezelen-filosofien som viser at «/.../ there is no strict boundary between «snoezelen» and the daily practice» og at «Snoezelen during the care moments is very good for contact; it should definitely not take place in «snoezelen» rooms only» (Hulsegge, Verheul, 1986: 39).

Estetikken i Snoezelen-perspektivet Begrepet «estetisk» brukes i hverdagspråk, og knyttes ofte til det vi oppfatter som vakkert, smakfullt eller behagelig. Den etymologiske opprinnelse til begrepet (aisthesis) er gresk og betyr sansing. Estetikk er læren om det «skjønne» i betydningen det virkningsfulle, altså det man oppfatter gjennom sansene (Arnesen, Gjærum, 2012). Vi lever i et stadig mer estetisert og mediebasert samfunn (Gran, 2004). Man kan i det 21. århundre betrakte hvordan det utspilles iscenesatte identitetsskapende konstruksjoner i sosiale spill hvor smak, valg og kulturelle diskurser (Harr, Krogstad, 2012) fungerer som selvklassifiserende klassifiseringsakter (Bourdieu, 1995). Det betyr, ifølge Bourdieu, at man på bakgrunn av sin klasse og sosiale tilhørighet klassifiserer egne og andres handlinger og uttalelser, for så å felle dommer over smak og estetiske preferanser (Bourdieu, 1995).

Estetiske opplevelser og erfaringer defineres ikke kun som skapelsesprosessen av kunst eller konsumeringen av kunst i et marked, men også som hverdagslivets mangfoldige sanseerfaringer. John Dewey (1934) skiller mellom hverdags-erfaringer og estetiske erfaringer (Gürgens, 2004). Mens hverdagserfaringene er våre vaner som vokser frem i den ordinære strømmen av hendelser som ubevisst bare flyter gjennom livene våre, er estetisk erfaring en bevisst, tilstedeværende og fullendt erfaring som hever seg over strømmen av det hverdagslige. Erfaringen beskrives som større enn det som skapte den (Dewey, 1934). Denne erfaringen skapes i samspill mellom det kroppslige, emosjonelle og kognitive, mens vår evne til å sanse gir oss tilgang til erfaringen. Det

er slike helhetlige sanseerfaringer Snoezelen-feltene kan legge til rette for. Forskning viser at mennesker med en utviklingshemming sin tilgang til emosjoner helt eller delvis kan foregå uavhengig av kognisjon (Jakobsen, 1998), dvs. at deres mulighet for å høste estetiske opplevelser og erfaringer kan være uavhengig av diagnosen «utviklingshemming». Kunsthforskning viser hvordan aktører med utviklingshemming i kreativt arbeid ser ut til å kompensere for sin kognitive svikt med å styrke bruken av sine emosjonelle og kroppslige sider (Gürgens, 2004, Sauer, 2004, Inland, 2007, Goodley, 2010).

Merleau-Ponty (1945) hevder at mennesket ikke har en kropp, men er en kropp. Han knyttet dermed menneskets erfaringer til den subjektive kroppen og beskriver kunnskap som en form for «embodied knowledge», innenfor et fenomenologisk og holistisk kunnskapssyn (Martinussen, 2008). Med bakgrunn i estetikkfilosofi og et holistisk menneskesyn kan man hevde at slike sanseopplevelser er essensielle å få tilgang til for alle mennesker for å oppnå god livskvalitet (Gürgens, 2004). Gjennom å høste estetiske inntrykk blir mennesket satt i stand til selv å skape estetiske uttrykk (Gjærum, Saus, Strandbu, 2012), og disse uttrykkene representerer et fingeravtrykk av akkurat dette individet i verden.

Tilrettelegging ut fra et Snoezelen-perspektiv Innfallsporten til verden er for mange mennesker med omfattende funksjonsnedsettelse ikke primært gjennom tanken, men gjennom kroppens samspill med omgivelsene. Dermed vil rimeligvis også deres opplevelse av verden være primært kroppslig og emosjonell. For å bidra til å skape meningsfulle opplevelser for mennesker med omfattende funksjonsnedsettelse er det derfor viktig at vi som fagpersoner tar utgangspunkt i deres livsverden. At vi ser etter hva de sanser, hva som engasjerer og gleder dem, hva som vekker deres oppmerksomhet og kanskje skaper aktiv handling (Horgen, 2009). Ut fra denne typen kunnskap kan vi så tilrettelegge for meningsfulle opplevelser for den enkelte.

Helt konkret kan Snoezelen anvendes som innfallsvinkel blant annet til å skape estetiske opplevelser, læring og samspill (Christensen, 2010). Estetiske opplevelser er det vi umiddelbart sanser gjennom vår kropp og opplever som verdifullt. Den estetiske opplevelsen er i så måte et «/.../ indivi-

duelt og subjektivt anliggende som ikke kan eller skal gøres til et mål ud over oplevelsen i sig selv» (Christensen, 2010:8). Å legge til rette for estetiske opplevelser ut fra Snoezelen-perspektivet handler altså om å skape sanseopplevelser for opplevelsenes egen skyld.

Når Snoezelen anvendes for å fremme læring legges ikke en tradisjonell forståelse av læring til grunn. Det vil si at det ikke legges opp til en målrettet prosess hvor læringen er planlagt og skal følge forhåndsbestemte prinsipper (Gjermestad, 2010; Kroksmark, 2006). Det fokuseres derimot på læring som noe intuitivt som skapes i øyeblikket (Kroksmark, 2006), og som noe estetisk med vekt på det som føles og oppleves her og nå. Å fremme læring gjennom Snoezelen handler imidlertid ikke bare om hvordan en tenker at læring skjer, men også om hva en tenker er fornuftig å lære. F.eks. kan enkle handlinger som å blåse såpebobler gi erfaringer som bidrar til læring. Gjennom å erfare at våre handlinger har konsekvenser, lærer vi å se egne muligheter for å påvirke våre omgivelser. Videre er et av basisprinsippene ved sansestimulering ut fra Snoezelen-tradisjonen repetisjon, noe som fremmer læring ved at «/.../ når vi erfarer regelmessigheter i ting som skjer rundt oss og med oss, lærer vi å se sammenhenger i tilværelsen og vi lærer oss å reagere med forventning på hendelser som vi erfaringsmessig vet vil inntre» (Slåtta, 2010:88). Ved tilrettelegging ut fra Snoezelen er det derfor også viktig med lett gjenkjennelige sansbare opplevelser slik at individet får mulighet til å opparbeide forventninger til det som skal skje.

Å snoezle er videre ikke nødvendigvis noe man gjør alene, men også i samspill med andre. Felles for mange mennesker med omfattende funksjonsnedsettelse er at de kan være avhengige av sine samspillspartnere for å kunne bli deltagere og ikke bare tilskuere til sine egne liv. Dermed er samspill en viktig faktor å tenke på i Snoezelen-arbeid (Christensen, 2010).

Vi vil nå beskrive på hvilken måte Snoezelen brukes på studiens tre arenaer ved å vise, både visuelt og verbalt, eksempler på ulik anvendelse av dette perspektivet.

En Snoezelen narrativ – midt i vinternaturen, felt 1 Besøket på det kommunale aktivitetssenteret skjer på en iskald marsdag. Senteret fokuserer på samspill, kommunikasjon

og trivsel, og er et dagtilbud for 15 personer med omfattende funksjonsnedsettelse. I dag skal vi være ute. Når man ved ankomst uttrykker bekymring for at det er for kaldt til å være ute, møtes man med et smil og et svar fra en av ergoterapeutene om at «/.../ det aldri er for dårlig vær til uteaktiviteter».



Vinterlandskap – kaldt, men innbydende.

En av de ansatte tenner bål på en stor åpen utepeis, og mens det tar fyr, kommer mange av aktørene ut. De fleste i store rullestoler, godt pakket inn i varme klær, med lua trukket godt ned over ørene. I peisen brenner bålet liflig. Rullestolene settes nær peisen, slik at alle kan kjenne varmen fra bålet og lukten fra røyken. På termoser står kaffe og varm kakao. Kakaoen hører vinteren til, forteller de ansatte – om sommeren har vi saft. Når det er god varme i bålet, er det tid for å poppe popcorn.



Forventningsfull – venter på popcorn i vinterkulden.

I en stålkjele helles det olje og upoppet popcorn. Kjelen plasseres på toppen av utepeisen, og snart begynner det å «poppe». En av de døvblinde holder i håndtaket og kjenner vibrasjonene fra poppingen. Andre ser og hører popcornet vokse i kjelen, og mange viser tydelig entusiasme og forventninger til å smake. Mens noen smaker på det salte og det søte (stekte marshmallows), får andre muligheten til en tur i pulk. Pulkene er store, med gode varme saueskinnsdekker. I pulken erfarer de annerledes bevegelser enn de bevegelsene de kjenner fra rullestolen. De opplever at pulken nesten går rundt, for så å komme i balanse igjen. Her kan de kjenne på å miste kontrollen og det uforutsigbare. De er mye mindre beskyttet enn de er vant med fra rullestolene, og her opplever de spenning og gryende redsel.

Et stykke unna bålplassen gjøres det klart for vedsaging med motorsag. Lyden fra motorsagen gir ingen Snoezelen-assosiasjoner. Så feil kan man ta. En voksen døvblind mann kjøres nær sagstolen der veden kuttes med motorsagen. Motorsaglyden skjærer gjennom lufta, sagsponen spruter og treffer han. Lukta av nysaget ved fyller lufta. Mens motorsaga går, stryker han med en finger over kinnet, tegnet på at han trives. Når motorsagen stilner, blir han urolig og lager gråtelyder. Straks saga murrer igjen, stilner gråten, og han virker konsentrert. Ifølge de ansatte har han en hørselsrest, og motorsaglyden er en av de få ting han kan høre.



Vibrasjonene, lyden og lukten av nysaget ved.

Mens de fleste aktørene på aktivitetssentret gjør ting de har vært med på tidligere, er det alltid noen som prøver noe nytt. Første gang gjennom snøen i pulk, første gang en holder en nygrillet marshmallows mellom fingrene, første gang en kjenner den isende kalde lufta ta kvelertak på kinnene eller nysnøen i ansiktet.

Noe tilbaketrukket, men nysgjerrig, er man ivrig til stede denne kalde marsdagen. Informantene er engasjerte i det de forteller, og man kan la seg rive med selv om frosten har grepet tak i et alt for tynnkledt forskerbesøk.

En visuell reise inn i et Snoezelen-hjem, felt 2 Utenfra skiller Annas hus seg lite fra eneboliger flest. Når man trer innenfor, er det imidlertid åpenbart at det ikke er noen tradisjonell norsk stue med sofa, salongbord og spisegruppe man kommer inn i.



Stuen domineres av en ballbinge med fargerike baller, en innbydende svevestol, en stor myk saccosekk, perlegardiner som glitrer i lyset, og en rekke hyller med alt fra små lys og spennende skilpadder til leker og utstyr som kan stimulerer sansene gjennom lyd, lys og bevegelse. Ifølge mor trenger ikke tingene være produkter fra Snoezelen-konseptet, men kan for eksempel like gjerne være gode, gammeldagse fluesmekkere. Videre forteller far hvordan de vektlegger at ting skal være tilgjengelige slik at Anna kan ordne med tingene selv og slippe å be andre om hjelp. Noe av det Anna liker best, er lys hun kan styre selv. På veggene henger fargerike bilder malt av tidligere medelever, TV og musikk-anlegg er også på plass. Mens stuen preges av mulighet for aktivitet, gir naborommet mulighet for ro og avslapning når det er det Anna trenger.



Her står en vannseng med musikk og varme. I denne liker Anna å ligge og se på boblerøret hvor lyset stadig skifter farge og fargerike fisker med en svak klukkelyd stiger opp sammen med boblene. I det andre hjørnet henger lysregnet som sakte veksler mellom ulike farger. Heller ikke kjøkkenet er som kjøkken flest. Anna elsker vann, og her har hun blant annet en egen kran hvor hun kan stå og leke med vann. Den spesialtilpassede kranen er montert slik at vannet resirkuleres. På denne måten tømmer hun ikke hele varmtvannstanken hvis hun koser seg med vann over lengre tid. Videre er det montert boblerør på kjøkkenveggen da Anna i maniske perioder ikke klarer å hvile og sliter med å få i seg mat. I disse periodene fungerer boblerørene på kjøkkenveggen som en «stasjon» hvor hun stopper opp og det er mulig å få ro til å spise.

For øvrig elsker Anna å være ute selv om det i perioder begrenser seg hvor mye hun klarer å gå. I garasjen har hun diverse utstyr som gjør at hun likevel kommer seg ut på tur, som sykler, en spark med meier og en spark med hjul.



Garasjen er ikke bare utstyrslager, men også en egen arena for aktivitet. Her står blant annet en innebygd trampoline som er lett for Anna å komme seg opp på. Videre har hun her en gyngehest, en hengepølle til å huske på og et stort veltebrett med en saccosekk hvor hun kan ligge og velte fra side til side. Annas hverdag avgrenser seg ikke til opplevelser hjemme i huset. Hun er ute i all slags vær og gjennom hele året. Om våren kjenner hun på gresset som spirer, om sommeren er de i fjæra; bader og graver.

Besøket hjemme hos Anna avrundes med mors tanker om utformingen av Annas hjem og tilbudet der i tråd med Snoezelen-tradisjonen:

Huset er hennes behandling, og alt det som er inne der er også en del av behandlingen /.../ Tablettene er ikke behandlingen. De er kun for å gjøre henne tilgjengelig for denne behandlingen /.../ Det er huset og det det inneholder, og personene som er rundt henne. Det er det som er behandlingen! Det er det som vedlikeholder helsen hennes! Og det er det som er hele tanken med huset og innholdet – det er behandlingen hennes!

Snoezelen narrativer – fra livet inni Snoezelen-rom, felt 3

Snoezelen-senteret vi besøker har fire rom, «Det hvite rommet», «Sparommet», «Multirommet» og «Stjernerommet». Det første rommet vi trår inn i er «Det hvite rommet», et rom for ro og avspenning. Akkurat nå er det Niels som besøker dette rommet.



Drømmende atmosfære. (Foto: Kjetil Nilsen)

Niels er urolig. Hodet kastes fra side til side. Idet vernepleier Marthe åpner døren til det hvite rommet, møtes vi av dempet musikk. Rommet domineres av en stor hvit vannseng med myke puter i. Fra sengens indre kommer musikk Niels liker spesielt godt. Marthe trykker på en bryter, og vakre lysblomstre projiseres over veggene og taket. Nils legger seg i sengen med et lett pledd over seg. Marthe legger seg ved siden av, gir trygghet, men er ellers så lite merkbar som mulig for å gi Niels ro. Han ligger helt stille på magen med hodet til siden. Musikken vibrerer fra sengen og inn i kroppen. Øynene følger projektorens duse blomsterbilder. Rommet er fylt med ro. Minuttene går. Etter 40 minutt løfter Niels plutselig hodet og overkroppen og sier med klar stemme: Ferdig!

Ved siden av «Det hvite rommet» er «Sparommet». Det er som sparom flest, lekkert og stilfullt med dempet belysning. Veggene er lyse med en kontrastvegg med sølvblomstret tapet. Også her er musikken dempet, og valgt etter Lenes smak. Sparommet er ikke et rom for iakttakere.



Lysende regn. (Foto: Kjetil Nilsen)

Etter hvilen i «Det hvite rommet» er Niels våken og klar for aktivitet. Han og Marthe forflytter seg til «Multirommet».



Tusenvis av baller gir mange muligheter. (Foto: Kjetil Nilsen)

Multirommet inviterer til mange slags aktiviteter. Her er veggene lyse, og farger hentes fram gjennom benker med puter i klare farger, baller og dekorasjoner. I hjørnet ligger store og små instrumenter: trommer, xylofoner, tangentinstrumenter og fløyter. I et annet hjørne finnes ulike bryterstyrte elementer. Her kan en eksperimentere med å slå av og på lys, vifter og andre effekter, som å frambringe lukter eller lyder. Midt i rommet er et ballbasseng med tusenvis av lette baller som oppfordrer til lek. Jenny og to ansatte sitter i ballbassenget. Latter og fnising lyder idet ballene suser imellom dem og ut i rommet. Jenny slutter å kaste ballene. Hun legger seg rolig tilbakelent i ballbassenget og betrakter sine hjelpere. Plutselig kaster hun seg framover mot den ene – legger vennlig hodet på brystet hennes. Hun smiler, mens hun blir strøket på ryggen med ballene.

Av og til kan det være godt å trekke seg tilbake til et lunt og mørkt sted som «Stjernerommet». Her kan behovet for å innhylls i mørke dekkes. Tak, vegger og gulv er malt svart, men slås lysbryteren på, dukker dusinvis av stjerner fram i taket. Videre er det her mulig å få ulike typer massasje i musikkstolen som kan vibrere i ulike frekvenser.

Diskusjon

Vi har presentert tre Snoezelen-felt og vil nå analysere hvordan aktørene i de tre feltene ser ut til å tilrettelegge for sansing, samspill og læring i et estetisk møte med omgivelsene.

Sansing for alle På bakgrunn av dataene ser vi at Snoezelen-begrepet kan forstås på ulike måter. I det tradisjonelle Snoezelen-sentret, felt 3, definerer de Snoezelen-arbeid som noe helt spesifikt og begrenset av rommenes struktur og utforming. Lederen forteller at:

Snoezelen er der du tilrettelegger rommene. Her kan du velge hva slags sanser du vil fokusere på. Ute er det alle sanser på en gang. Snoezelen er sånn at du tilrettelegger for opplevelser der du ser behovene.

Informanten påpeker altså at tilrettelegging for sansing forgår i møte med behovene til de besøkende på senteret. Også i det første feltet, på det utradisjonelle aktivitetssenteret, betrakter de Snoezelen som aktive og tilrettelagte rom

der bl.a. farge står sentralt. En av ergoterapeutene forteller:

Vi holder på. Vi er begynt å lage et sanse-rom til, et gult rom som er et aktivt rom. Vi lærer mer og mer om sansing. Vi videreutvikler tilbudene både inne og ute. Når vi ser at noe fungerer, prøver vi det neste. Det er ikke stopp, vi blir aldri fornøyd og stopper opp.

Disse informantene avgrenser ikke Snoezelen til aktivitetssenterets bygg. De tar Snoezelen med seg ut i naturen, og påpeker at også uteaktiviteter er Snoezelen-arbeid. En av ergoterapeutene viser til at:

Etter at jeg begynte her så jeg at alt en gjør, har med sanser å gjøre. Da jeg gikk tur med brukeren her så jeg nytelsen i ansiktet når regnet pisket i ansiktet hans /.../ Vi følger årshjulet – da kommer det varierte ting hele tiden. Når det er jul har vi lys, vi baker kaker, så går året videre /.../ vi kjenner på den våte ulla; lukter på det...

Denne utvidede Snoezelen-forståelsen er i tråd med Hulsegges og Verheuls (1986) prinsipper, men står i kontrast til oppfatningen til lederen ved det tradisjonelle Snoezelen-senteret som mener at Snoezelen er knyttet til rom og innestimuli av ulik art.

Snoezelen-begrepet handler etymologisk sett både om aktivt å snuse /'snuffelen' og mer passivt å døse /'dozelen' (Sphon, 2005: 64). Når en dører, trekker en seg tilbake og lar inntrykkene skylle over seg. I felt 1 er naturen en medspiller i skapelsen av estetiske opplevelser til den enkelte. Vi vet at menneske i møtet med naturen både er i stand til å snuse og døse. Forestillingen om en solrik stund liggende på snøen, svaberget eller i lyngen knytter an til Snoezelen-aspektes 'dozelen'. I det tradisjonelle Snoezelen-senteret i felt 3 er nettopp *døsing* en naturlig del av opplevelsesregisteret. Ifølge lederen her er det slik at:

Vi setter jo av tid til den stille tiden i forhold til når man velger rommene. Altså, vi tar jo inn og ut, ikke sant, aktiviteter i forhold til det vi betegner rene dører, og mange velger jo dette hvite rommet og vil være der å hvile. Vi slår av litt lys og pøser ikke på med forskjellige effekter der inne.

Hjemme hos Anna i felt 2 er det ifølge vernepleieren tydelig at hun selv styrer sin 'døsetid'. Vannsenga er viktig. Noen ganger med musikk, andre ganger uten. Eller hun kan ligge helt stille i ballbingen og bare la stillheten råde, eller sitter og holde rundt boblerøret med fisker som stiger rolig opp med boblene.

Jeg vet ikke om hun ser i speilet eller om hun ser på fiskene, eller om det er denne klukkelyden som roer henne ned [...]» [...] boblerøret vil hun ha for seg selv, og fra vannsenga vil jeg tro at du blir skyssset bort!

Det viktige er ifølge foreldrene at hun får velge selv når og hvordan hun trekker seg tilbake.

I feltarbeid 2 opererer de innenfor en utvidet Snoezelen-definisjon, som inkluderer sansing på alle livets områder. De tre informantene samt observasjoner i huset ga oss en forståelse av hvordan Snoezelen-arbeidet i huset var tilrettelagt for og med Anna. Slik vi tolker dataene er: 'Metodisk arbeid', 'Anti-kommersialitet' og 'Rettighetsperspektivet' sentrale elementer i tilretteleggingsarbeidet. Når det gjelder det metodiske arbeidet, var det i all hovedsak knyttet til *engasjement*, bruk av *lokalt situert arena*, *innramming* og *kreativitet*. Vernepleieren sier om Anna at:

/.../ hadde [hun] hatt en vanlig bolig, «vanlig møblert», så tror jeg vi ville hatt en kjempestor utfordring med å få aktivisert [henne] på en god måte, sånn at hun får en god hverdag!

Det metodiske arbeidet er altså i tråd med Hulsegges og Verheuls planleggingsfaktorer (1986: 33), men uten at tilretteleggerne er eksplisitt opptatt av Snoezelen-teori. Både foreldrene og vernepleieren som jobber med Anna fokuserer på at hun vil styre det som skal skje, når det skal skje og hvor lenge aktiviteten skal pågå. Dermed er *engasjementet* viktig. Faren til Anna forteller:

Og de (garn)kavlene var noe hun var veldig glad i på en hyttevegg hos en støttekontakt hun hadde for mange år siden. Så jeg gravde nå fram noen kavler ...

Sitatet viser hvordan Annas far fanger opp datterens *engasjement*, interesser og ønsker og tilrettelegger i forhold til

det. Horgen (2009) er opptatt av at man i tilretteleggingsarbeid nettopp gjør som Annas far; ser etter hva som engasjerer, hva som gleder og skaper oppmerksomhet (Horgen, 2009). Oppmerksomheten som Annas nærperso-ner viser henne, er *lokalt situert*. For eksempel viser både mor, far og vernepleieren til hvordan de bruker hele tettstedet og naturen rundt så langt det er mulig. Vernepleieren forteller at de «/.../ går en del bort til båtene, for hun er veldig glad i vann og hav», og at: «Vi bruker å gå i butikk som en aktivitet!». Mor supplerer med å beskrive datterens opplevelse av å utforske en gammel sportsbutikk gjennom sansene:

/.../ det har vært en skikkelig rotete butikk. Forferdelig rotete! Og der må du smyge. /.../ For hun liker å smyge, men hun liker sikkert litt store rom også. Det å kunne vandre! /.../ Men hun liker å smyge mellom saker og ting!.../

Anna liker å smyge og bevege seg fritt, både hjemme og ute. For å gjøre det mulig blir innramming viktig. Derfor rammer nærperso-nene Anna nærmest inn geografisk, noe som oppleves frigjørende snarere enn begrensende. Mor forteller at de ønsker å lage:

/.../ en vandrerrute innenfor gjerdet! For det er jo også en ting, at innenfor stengsler og gjerder, det som vi regner som ufritt, det er den eneste plassen hun er fri. Der er hun fri fra: «Kom hit Anna!», «Ikke gå dit». Å leies og passes på!»!

For å gi Anna følelse av frihet og mulighet til å være mer selvstendig beskriver far hvordan de:

/.../ prøver å hele tiden være oppmerksom på ting i hverdagen som – at vi plutselig ser at; Ok, det likte Anna! Kan vi prøve å få det til i mer kontrollerte former! Hva det enn måtte være! /.../ Det viktigste er kanskje å finne en måte å tenke på der du utnytter det du har, for det er klart at begrensninger i økonomi vil det alltid være. Så om man kan utnytte det man har, om man snur en stol og så er den plutselig blitt noe helt annet. Det er helt greit, det!

Denne *kreativiteten* far er opptatt av handler, slik vi tolker det, om evnen til nyskapning på bakgrunn av de ressursene som til enhver tid er tilgjengelig. Dette handler

om to aspekter vi finner i feltet; 'anti-kommersialitet' og 'rettighetsperspektivet'.

Innen Snoezelen-tradisjonen har vi tidligere påpekt hvilken industri som har vokst frem i kjølvannet av Snoezelen-filosofien.⁷ Annas hus er et godt eksempel på at man kan utforske Snoezelen-prinsipper og metodisk arbeid uten kun tekniske, visuelle og ferdig komponerte installasjoner. De viser gjennom innredningen av huset og tilrettelegging for sansestimulering at kreativitet kanskje er viktigere enn tilgang på ferdige Snoezelen-produkter. Dette forteller også informantene i felt 1 og felt 3 om når de snakker om Snoezelen-arbeid ute i naturen eller inne på Snoezelen-senteret. Lederen ved det tradisjonelle Snoezelen-senteret (felt 3) sier at: «Vi ser jo i de fine katalogene /.../ Det er jo noen fantasipriser som det opereres med». Vernepleieren i felt 2 følger opp denne argumentasjonen og forteller for eksempel at:

Hun [Anna] er også veldig glad i hansker fylt med vann til å klemme på /.../ To oppblåste plastposer utenpå hverandre – bare for å klemme på og få sansestimulering. /.../ Så vi prøver jo å gjøre en del ting utenom disse selve Snoezelen-tingene også. At man får gjort også andre ting.

Samtidig som det 'antikommersielle' er et viktig funn i feltet, så framhever informantene i felt 2 hvor avhengig man er av hvilke 'rettigheter' man har når man har omfattende funksjonsnedsettelse og trenger mye utstyr. Mor påpeker at hun er kritisk til Nav og:

/.../ 26-årsregelen! Jeg skjønner nesten ikke hvordan livet skal bli. Vi trenger jo hele tiden å få reparert ting /.../ Du får osteohøvler, kniver og ergonomiske stoler, men det har ikke Anna bruk for i sin hverdag. Det er ikke det som får henne gjennom dagen, det er disse tingene som får henne gjennom dagen! Men de tingene får du ikke etter 26 år. Det er egentlig ganske diskriminerende /.../ Det er ikke det som får hennes hverdag til å flyte! /.../

Annas mor konkluderer med at Snoezelen-huset er hennes totale aktivitetstilbud: «Det er hennes arbeid, så dette – disse tingene – det er hennes osthøvel!». Foreldrenes er eng-

stelige for at Navs restriksjoner kan svekke Annas livskvalitet i fremtiden.

Samspill Hulsegge og Verheul (1986) påpeker viktigheten av å gi Snoezelen-aktører muligheten til å velge i *samspill med fasilitator*. Dette fenomenet ser vi gjennomgående i alle de tre feltene. Informanten ved det tradisjonelle aktivitetssenteret (felt 3) forteller at: «Vi velger for noen, og noen velger selv hva slags aktiviteter de vil holde på med i de forskjellige rommene». Også i det første feltet, på det utradisjonelle aktivitetssenteret, er de opptatt av muligheten for selvbestemmelse innenfor en gitt ramme. Ifølge en av ergoterapeutene er det f.eks. slik at:

/.../ så hilser vi på dem med navn og spør: – hva har du lyst å gjøre i dag? I dag skal vi ha sittedans og fallskjerm i gym-salen, men om du har lyst, går det an å gå ut og kløve ved i drivhuset – så vi gir dem valg. Vi tvinger dem ikke til aktiviteter, men signaliserer at vi ønsker å ha dem med – de får velge selv.

Deltagelse og samspill er vesentlige deler av ethvert Snoezelen-arbeid. Og derfor blir muligheten for å være deltager og ikke kun tilskuer til eget liv sentralt (Christensen, 2010). Informantene i de tre feltene ser ut til å være opptatt av å skape tilhørighet til en lokal kulturell kontekst gjennom samspill og aktiv deltagelse i hverdagslivet, som en av ergoterapeutene i felt 1 uttrykker det: «/.../ vi prøver jo å gi dem opplevelser her som de kan snakke om hjemme». Dette kan, slik vi tolker det, bidra til en heving av aktørenes kulturelle kapital (Bourdieu, 1995). En av ergoterapeutene i felt 1 forteller at:

Vi prøver å finne aktiviteter som fanger alle, at det fanger personalet også. Og ... så prøver vi mange ganger å få brukerne i kontakt med hverandre – f. eks i den bowlingen /.../ så heier de: /.../ «Dette vil du klare!», og de flirer til hverandre. Slik får vi til samspill.

Vi ser at innenfor samspillsfokuset er det metodiske arbeidet med å utvikle og fange opp *engasjement* vektlagt i feltet. Samspillet er helt avhengig av at aktørene blir kjent med hverandre og dermed kan oppnå forståelse gjennom å

tolke hverandres «språk», uttaler flere av informantene. Et eksempel på det kan være fra det tredje feltet, hvor lederen blant annet påpeker at:

/.../ det vi fokuserer på når vi har opplæring er det å være kjent, og å kjenne de vi jobber med. For å kunne se når de mistrives eller trives. Å kunne tolke deres lyder og signaler.

Dataene knyttet til samspill viser at også temaene *vennskap* og *felleskap* står sentralt. En av ergoterapeutene i felt 1 forteller f.eks. at:

Vi har to sterkt funksjonshemmede som er sammen i bassenget – og jeg så en gang de var sammen. Da så de på hverandre med et 1000 Watt smil... de mangler [verbalt] språk.

For at vennskap skal oppstå og utvikles må samspillet være trygt og etablert på bakgrunn av en gjensidig ønsket relasjon. Dette så vi flere eksempler på i Snoezelen-feltarbeidene. Et interessant aspekt ved dataene er kjønnsperspektivet som faktisk ikke etterspørres fra oss forskeres side, men som ergoterapeutene i det første feltet selv bringer på banen. De er opptatt av kjønn blant annet når de foreslår aktiviteter ved aktivitetssenteret:

At vi holder på med motorsag og er i skogen, tror jeg er veldig viktig for de mannlige brukerne. Vi må gjøre noen manneting.

De andre informantene fokuserte ikke eksplisitt på betydningen av kjønn i Snoezelen-arbeid, men intervjuguiden inviterte som nevnt heller ikke til at dette var et tema som skulle belyses, noe vi i ettertid ser at vi kanskje skulle ha gjort.

Foreldrene, i felt 2, forteller at Anna har et stort *behov for en privat sfære* i hverdagen. For Anna kan *samspill* med andre være en utfordring. Dette forteller vernepleieren at de har et avklart og bevisst forhold til:

/.../ innimellom så vil hun ha armen min bak slik at jeg kan pjoske henne litt på ryggen. Men så vil hun ha deg vekk igjen /.../ Hun vil ha lite grann, men hun vil styre det/.../ eller setter føttene oppå og vil bli massert på føttene. Men der også. Når hun er forsynt, så er hun forsynt. Da trekker hun seg vekk.

Per Lorentzen (1997) viser til Alan Fogel (1993) som beskriver nettopp det Annas nærpersoner er opptatt av; det å tune seg inn på den andres modus i samspillet og vise samspillspartnerens behov respekt, gjennom 'koregulering'.

Begrepet koregulering beskriver hvordan partene i en kommunikativ utveksling innstiller sin persepsjon og handling til hverandre, hvordan slike mønstre forhandles fram og hvordan mest mulig relevant informasjon utvikles (Lorentzen, 1997:156).

Mor påpeker, i tråd med Lorentzen, at hun forstår og tar hensyn til når Anna grensesetter sine nærpersoner for å verne om egen privat sfære: «Det er av og til samspill, men ellers vil hun helst være alene». Mor utdyper om Annas oppvekst og utvikling:

Men det vi ser er fra hun var liten var at hun ble mer og mer observatør og sirklet i utkanten /.../ Og det kom jo fram etter hvert at hun tålte ikke så mye sosial omgang, og derfor har hun dette huset her hvor hun kan styre hvor mye hun er i nærheten av folk. I de gode periodene kan hun heller oppsøke mer sosialt liv, men at hun kan trekke seg tilbake og slippe det der.

Slik vi tolker dataene, skaper Snoezelen muligheter for samspill, men også muligheter for autonomt nærvær og trygg tilbaketrekking, noe vi ser i både det andre og tredje feltarbeidet.

Læring Av dataene fremgår det at ingen av de tre feltene legger opp til målrettet læring av på forhånd bestemte ferdigheter. Lederen ved det tradisjonelle Snoezelen-senteret (felt 3) uttaler for eksempel at:

Vi har jo mål med de forskjellige aktivitetene, at dette skal være en del av det de skal oppleve /.../ vi går ikke inn på hver enkelt og ser og lager mål for den ene brukeren: I denne perioden skal du beherske ditt og datt.

I tråd med Snoezelen-perspektivets teoretiske forankring legges det altså i feltet til grunn en intuitiv forståelse av

læring hvor fokus rettes mot det aktørene føler og sanser her og nå. Dette i motsetning til en tradisjonell forståelse av læring hvor aktørenes læring skal være planlagt og følge forhåndsbestemte prinsipper (Gjermestad, 2010; Kroksmark, 2006). Selv om det ikke legges opp til målrettet aktivitet, påpeker imidlertid informanten ved det tradisjonelle aktivitetssenteret i felt 3 at aktivitetene på senteret samtidig bidrar til «å vedlikeholde det de kan».

Samtidig fremgår det av informantenes uttalelser at de erfaringene aktørene gjør seg gjennom deltagelse i ulike Snoezelen-aktiviteter, faktisk indirekte bidrar til læring. Fra det første feltet beskriver f.eks. ergoterapeutene hvordan deltagelse i naturaktiviteter er med på å skape forståelse og muligheter for å se sammenhenger:

Vi har paprika i drivhuset, og når de er modne, spiser vi dem. Så vi kan se hvor paprikaen kommer fra /.../ Det samme med ved. Når vi tenner bål vet de hvor veden kommer fra /.../ derfor har vi dem også med å plukke blåbær. Så ser de hvor bærerne kommer fra, og så blir bærerne syltetøy.

Vi ser hvordan ulike tilbud som bygger på Snoezelen-tradisjonen kan bidra til læring. Dette ikke minst i samspill som f.eks. i det tidligere beskrevne fint avstemte samspillet mellom Anna og hennes nærpersioner (felt 2). Her kan Anna lære at hennes kroppslige uttrykksmåter for når hun ønsker samspill og når hun har fått nok blir sett, forstått og bekreftet av hennes omgivelser. Hun kan lære at hun selv kan regulere dette samspillet, og at samspill med disse personene er noe både hun og nærpersionen liker. For personer med alvorlig nedsatte funksjonsnedsettelse (som Anna) er det nettopp denne intuitive formen for læring med fokus på førspråklige, kroppslige, skapende og relasjonelle prosesser, og ikke en mekanisk og kognitiv forståelse av læring, som er gunstig (Gjermestad, 2010). Fra foreldrene i det andre feltet fremmes systemkritikk når de etterlyser klarere visjoner for læring i tjenestetilbudet i kommunen. Annas far sier: «/.../ i utgangspunktet så er det ikke noe læringsaspekt i miljøarbeidertjenesten», og påpeker at de ser at flere av utviklingshemmede ville hatt nytte av et sterkere fokus på læring. For læring er viktig selv om man har omfattende funksjonsnedsettelse (Sagen, 2011). For at

Anna, i felt 2, skal kunne komme i gode læringssituasjoner er tilgjengelighet avgjørende, ifølge moren. Moren forteller om hvordan Anna blant annet har lært seg å skru på vannkranen og å åpne dører selv:

/.../ vannkraner og dørhåndtak, det er jo tilgjengelig! Og det er jo det vår tanke om tilgjengelighet er; Det skal være der!

Snoezelen-huset til Anna har altså et mangfold av fysiske elementer som tas i bruk i hverdagen, for å stimulere til hennes læring og mestring av eget liv. Både i eksemplet med dyrking av grønnsaker i drivhus og sanking av bær fra aktivitetssenteret (felt 1) og utformingen av Annas hus (felt 2), ser vi altså tilbud som gir mulighet for «embodied knowledge», hvor tanke, kropp og følelser blir integrerte deler av et hele (Merleau-Ponty, 2004; Dewey, 1934).

Som det fremgår av de ovenfor nevnte eksempler på aktiviteter er det stor bredde i tilbudet ved det utradisjonelle aktivitetssenteret i det første feltet. For de ansatte finnes ingen oppskrift på hvordan tilrettelegge for optimale aktiviteter for læring, samspill og sansing. Å være kreativ og se muligheter er derfor ifølge ergoterapeutene ved det utradisjonelle dagsenteret (felt 1) sentralt i deres måte å jobbe på:

/.../ Vi vet ikke om det går før vi har prøvd det. Vi tenker det er verre å la være å prøve ting enn å prøve – da kan en finne ut at det ikke går, for da har en prøvd det. Så er vi ganske optimistiske begge to, og vi er i «herslig» godt humør! /.../ Og det må til for å få et slike aktivitetstilbud til å fungere!

Kreativitetsprofessor Geir Kaufmann støtter informantens uttalelse og hevder en reell kreativ tankeprosess gir rom for åpent og søkende å kunne gjøre genuint nye oppdagelser som kan bringe utviklingen videre (Kaufmann, 2007:16).

Oppsummering

Denne studien har hatt som hensikt å undersøke hvordan det tilrettelegges for sansing, samspill og læring i et estetisk møte med omgivelsene på tre ulike Snoezelen-arenaer. Studien viser at når informantene tilrettelegger for sansing gjennom Snoezelen, er de alle opptatt av å sette aktørenes behov i fokus, å jobbe med både å snuse og å døse og dermed arbeide

metodisk med planleggingsfaktorene til Hulsegge og Verheul, men på en implisitt måte. Studien viser også at flere av informantene er opptatt av anti-kommersialitet i tilrettelegging for sansing gjennom Snoezelen. I tillegg viser studien at i felt 1 og 2 legges en utvidet forståelse av Snoezelen til grunn, i motsetning til i felt 3 som opererer innenfor en mer avgrenset romlig forståelse. I det metodiske arbeidet i felt 2 fokuserer de videre også på; 'engasjement', 'lokalt situert arena', 'innramming' og 'kreativitet'. I felt 2 løftes rettighetsperspektivet spesielt frem som viktig for å fremme god livskvalitet.

Studien viser også at når informantene tilrettelegger for samspill gjennom Snoezelen, er de alle opptatt av aktørens selvbestemmelse, deltagelse og interaksjon med fasilitator. Informantene vektlegger både i sine uttalelser og viser gjennom handlinger betydningen av engasjement, vennskap og fellesskap når de tilrettelegger for samspill. I tillegg viser studien at informantene i felt 1 er eksplisitt opptatt av kjønnspektivet i Snoezelen-aktiviteter, mens en i felt 2 vektlegger menneskets behov for en privat sfære.

Denne studien hadde tre hovedfokus; sansing, samspill og læring. Det gjenstår dermed å oppsummere hva studien viser at informantene er opptatt av når de tilrettelegger for læring gjennom Snoezelen. Vi erfarte at informantene var opptatt av å skape forståelse og muligheter for å se sammenhenger, viktigheten av kreativitet og tilgjengelighet i læringsøymed. Informantene trakk også frem eksempler på betydningen av intuitiv læringsforståelse, og i felt 2 fremmes også systemkritikk når det etterlyses større fokus på læring innenfor tjenestene.

Vi ser at Snoezelen-arbeid er mangfoldig og skaper muligheter for individet til å sanse en verden. Som mor til Anna i felt 2 uttrykker det, kan Snoezelen bidra til å skape «.../en mest mulig levelig hverdag innenfor de umulige rammene som et liv kan ha – for i noen perioder kan livet være nokså ulevelig».

Men hvem sa at dagene våre skulle være gratis?⁸

At de skulle snurre rundt
på lykkehjulet i hjertet vårt
og hver kveld
stoppe på gevinst?
Hvem sa det?
Hvor hadde vi dét fra?

Hvem sa at livet vårt
skulle være lett å bygge ferdig?
At mursteinene var firkantede ballonger
som føk på plass av seg selv?
Hvem sa det? Hvor hadde vi dét fra?
Der var piller for alt: nerver,
vedvarende hoste og anemi.
Men hvem sa at snarveiene
støtt var kjørbare? At fjellovergangene
aldri snødde til? Og at nettopp vi
skulle slippe å stå fast i tunnelen?
Ja, hvem sa det?
Hvor i all verden hadde vi dét fra?

Kolbein Falkeid (Fugelli, 2010)

NOTER

- 1 <http://www.youtube.com/watch?v=IO4bEJtUbyg>
- 2 <http://www.youtube.com/watch?v=IO4bEJtUbyg>
- 3 I 1984 ble det første sansestimuleringshuset realisert i Nederland. Her fikk mennesker med en utviklingshemming mulighet til å oppleve ulike forskjellige former for visuelle, auditive og taktile sansepåvirkninger.
- 4 Et eksempel på en slik industriaktør er: <http://www.snoezeleninfo.com/main.asp>
- 5 <http://www.kpk.no/artikkel/article/134290>
- 6 <http://tomaskirken.no/archives/607>
- 7 <http://www.flaghouse.com/default.asp?Category=Snoezelen&rcode=906503>
- 8 Diktets tittel; «Hvem sa at dagene skulle være gratis»
Av Kolbein Falkeid.

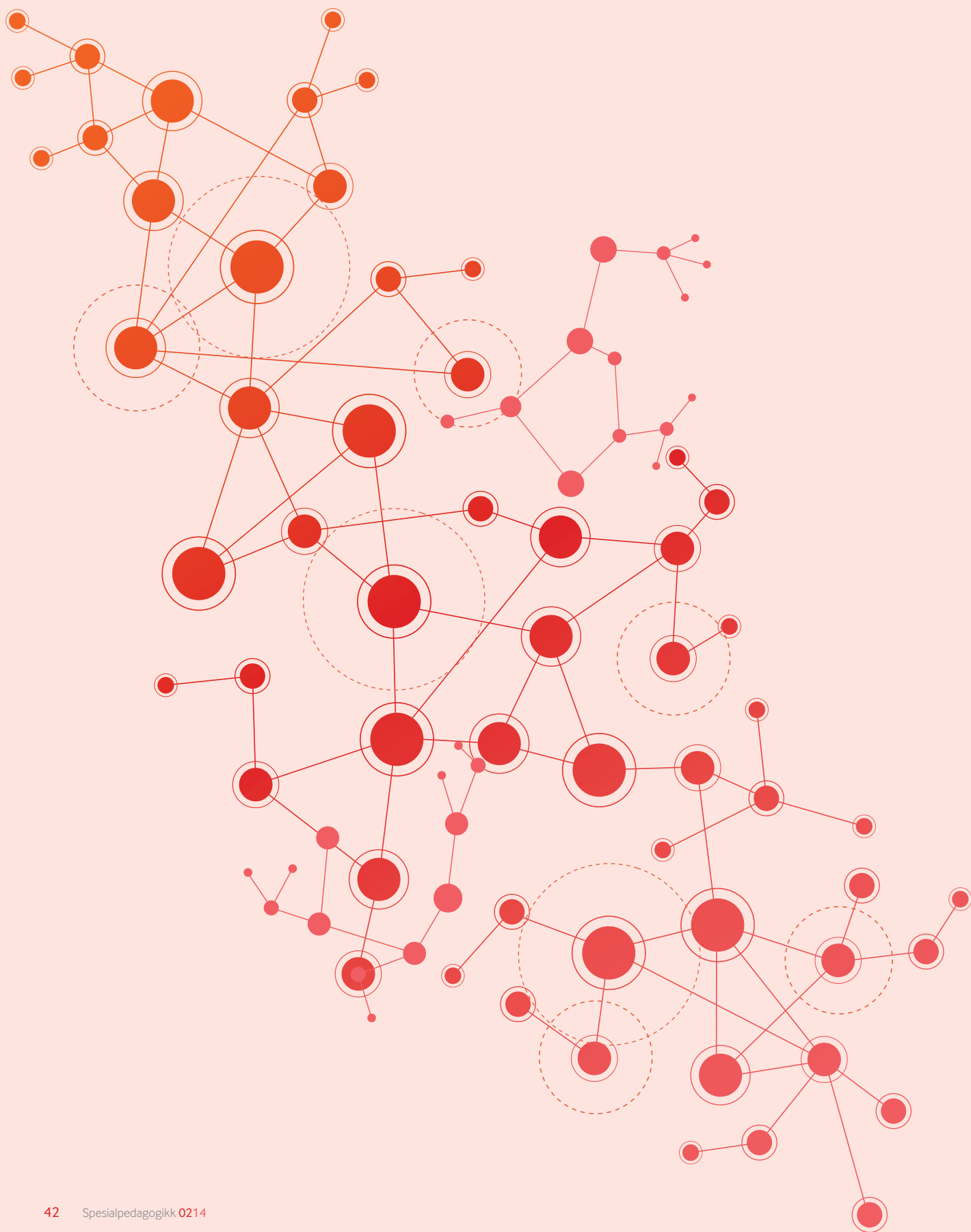
REFERANSER

- ARNESSEN, J. & GJÆRUM, R.G.** (2012). Indre driv & flow: Om betydningen av den estetiske dimensjonen på institusjoner for utsatte barn- og unge. I: R.G. Gjærum, M. Saus & A. Strandbu, (red). (2012). *Barns inntrykk, uttrykk og avtrykk*. BUKS: Århus Universitet.
- BOURDIEU, P.** (1995). En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo: Pax forlag.
- CHRISTENSEN, M.** (2010). Snoezelen handler om fysisk og følelsesæssigt nærvær. *VIKOM bladet*, 1(1), s. 6–10.
- DEWEY, J.** (1934). *Art as Experience*. New York: Berkeley Publishing Group.
- FALKEID, K.** (2010) «Men hvem sa at dagene våre skulle være gratis?» I: Fugelli, P. *Døden, skal vi danse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GADAMER, H.G.** (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag.
- GOODLEY, D. & RUNSWICK-COLE, K.** (2010). Emancipating play: Disabled children, development and deconstruction. *Disability & Society*, 25(4), s. 499–512.
- GJERMESTAD, A.** (2010). Om læring. Læring og livsutfoldelse i hverdagslig samspill. I: T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (Eds.), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- GJÆRUM, R.G., SAUS, M. & STRANDBU, A.** (red) (2012). *Barns inntrykk, uttrykk og avtrykk*. BUKS: Århus: Syddansk Universitetsforlag.
- GÜRGENS, R.** (2004). *En usedvanlig estetikk: betydningen av egenproduserte erfaringer for det usedvanlige mennesket*. Trondheim: NTNU-trykk.
- HAMMERSLEY, M., ATKINSON, P.** (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HORGEN, T.** (2009). Et miljø for felles glede. I: T. Horgen (Ed.). *Muligheter. Utviklende og glade dager når eleven har multifunksjonshemming*. Oslo: M-pedagogikkforeningen.
- HULSEGGE, J. & VERHEUL, A.** (1986). *Snoezelen: Another world*. Exeter: Rompa.
- INLAND, J.** (2007). *Mellan konst och terapi*. Universitet i Umeå.
- JAKOBSEN, K.** (1998). Ny viten om relasjonen mellom emosjonelle og kognitive prosesser, *Tidsskrift for norsk psykologforening*, nr. 35.
- KAUFMANN, G.** (2007). *Hva er kreativitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KROKSMARK, T.** (2006). Innovativt lærande. *Didaktisk Tidsskrift*, 16(3), s. 7–29.
- KVALE, S.** (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- LORENTZEN, P.** (1997). *Vanlige og uvanlige barn: samspill og kommunikasjon med alvorlig funksjonshemmede barn*. Oslo: Tano Aschehoug Forlag.
- MARTINUSSEN, I.S.** (2008). *Skadet for livet, myndig i eget hus*. En analyse av folks erfaringer i rehabiliteringsprosesser og av samspill mellom mottakere og utøvere i rehabilitering. Doktorgradsavhandling. Universitet i Tromsø.
- MERLEAU-PONTY, M.** (2004). *The world of Perception*, New York: Routledge.

- SAGEN, L.M.** (2011). *Likeverd og deltagelse? En studie av skoletilbudet til utviklingshemmet ungdom*. Phd doktorgradsavhandling, Norges Tekniske- og Naturvitenskapelig Universitet.
- SAUER, L.** (2004). *En studie av Ålåteatern*. Universitet i Umeå.
- SLÅTTA, K.** (2010). Deltagelse. I: T. Horgen, K. Slåtta & A. Gjermestad (Eds.), *Multifunksjonshemming. Livsutfoldelse og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SPOHN, D.** (2005). An adventure into Snoezelen therapy: Using the Snoezelen philosophy and setting – to transform severely disabled residents. *Nursing Homes*, 54(10), s. 64–74.
- SUNDET, M.** (2010). Noen metodiske dilemmaer. I: R.G. Gjærum, (red). *Usedvanlig kvalitativ forskning: metodologiske utfordringer når informanter har utviklingshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.

NETTRESSURSER:

- <http://www.flaghouse.com/default.asp?Category=Snoezelen&srccode=906503>
- <http://www.kpk.no/artikkel/article/134290>
- <http://www.snoezeleninfo.com/main.asp>
- <http://tomaskirken.no/archives/607>
- <http://www.youtube.com/watch?v=IO4bEJtUbgv>



Samordnet styrking av vokabular og lesing

– i intensive arbeidsøker på mellomtrinnet med tekster fra samfunnsfag

Sammendrag

Denne artikkelen presenterer en eksplorativ studie av vokabular- og lese-/staveutviklingen til en gruppe elever (N=20) på 4. trinn som i samlet klasse deltok i et 9-ukers pedagogisk tiltak. Vokabularstimulering (Snow, Lawrence & White, 2009) ble integrert i et leseopplæringsprogram med et kombinert fokus på tekstlig helhet og språklige detaljer (Frost, 2003). Utgangspunktet var samfunnsfagtekster for trinnet. Elevene ble kartlagt pre-post i tekst-, setning- og ordlesing, vokabular og staving. Ved post-test fant vi et større samsvar mellom de ulike testene enn ved pre-testen. Regresjonsanalyser bestemte retningen på sammenhengen fra lesing til vokabular. Med utgangspunkt i utprøvingen i denne klassen utvikles hypoteser som mer presist kan testes eksperimentelt.

Summary

This article presents an exploratory study focusing on the vocabulary and reading/spelling development of a group of pupils in grade 4 (N=20). The pupils participated in a 9 week program that was organized within the class room. The stimulation of vocabulary (Snow, Lawrence & White, 2009) was included in a reading program with a combined focus on text and language elements (Frost, 2003). The basis for the program was social subject texts designed for the actual grade level. The pupils represented a demographic variety including children with Norwegian as a second language. The results were in general positive for vocabulary and reading of single words and texts; improvements in spelling were marginal. On the basis of the results hypotheses that can be tested experimentally are developed.

Nøkkelord

LESING OG ORDFORRÅD

BALANSERT LESEOPPLÆRING

INTENSIVERING I SAMLET KLASSE

Jørgen Frost, ph.d., professor,
Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Ernst Ottem, cand.psychol., førsteamanuensis (20 %),
Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Bente E. Hagtvet, dr.philos., professor,
Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Innledning

I denne artikkelen gjør vi rede for utprøvingen av et pedagogisk tiltak som samtidig stimulerte ordforråd og skriftspråklige ferdigheter hos elever på mellomtrinnet. Siktemålet er å avklare om denne kombinasjon av innholds-komponenter benyttet i et intensivt pedagogisk opplegg over 9 uker kan fremvise endringer med hensyn til vokabular, lesing og staving, som går ut over forventede endringer i vanlig undervisning (Brooks, 2002). Tiltaket har teoretisk feste i teori om utvikling av ordforråd (Snow, Lawrence & White, 2009) og i teori om stimulering av lesing og skriving (Frost, 2001) (Frost, Sørensen, Bone & Precht-Dolva, 2005).

Programmet, «Word Generation», skal ifølge Snow og medarbeidere (2009) stimulere elevers ordforråd i en flerfaglig sammenheng og med utgangspunkt i tekster tilpasset klassetrinnet. I vårt prosjekt inngikk vokabularstimulering i undervisningen i morsmålstimer, samfunnsfagtimer og matematikktimer. Det gir en tverrfaglig tilnærming til de ordene som skal læres, en tilnærming som er i tråd med «beste-praksis-forskning» (Biemiller & Boote, 2006; Marulis & Neuman, 2010; Snow, 2010; Stahl & Fairbanks, 1986).

«Helhetslesing» (Frost, 2003) gir en metodisk ramme for styrking av elevers lesing og skriving, og er på flere måter helhetlig og balansert: semantiske og fonologiske sider ved språket har hver for seg direkte påvirkningslinjer til henholdsvis leseforståelse og ordavkodning, men innenfor rammen av Helhetslesing blir de styrket samordnet og balansert, tilpasset elevens behov. Et sentralt didaktisk trekk er at det i hver stimuleringsøkt arbeides med fokus på én tekst, tilpasset klassens lesenivå, etter prinsippet Helhet (teksten gjennomgås) – Del (språklige «deler» som setning, ord, stavelser og fonem utforskes) – Helhet (teksten gjenleses flere ganger). Helhetslesing er blitt anvendt i intensive

tiltak som for eksempel lesekurs og har vist gode effekter både på gruppenivå (Frost, Sørensen m.fl., 2005) og vis-à-vis enkeltelever som strever med lesing på mellomtrinnet (Godøy & Monsrud, 2008; Hagtvet, Frost & Refsahl, under trykking).

Å kombinere «Word Generation» og Helhetslesing i ett program ser vi som naturlig: begge programmene har en helhetsorientert struktur, og forskning peker på vokabular som en sentral del av det språklige grunnlaget for utvikling av leseferdighet (Snow m.fl., 2009; Perfetti, 1985).

Når elever har knekt den alfabetiske koden og begynner å lese, forløper deres leseutvikling vanligvis i trinn, fra fonologisk via ortografisk til flytende tekstlesing. Men hos en del elever går utviklingen av ulike grunner langsomt, f.eks. fordi de har et underliggende språkproblem, de er ikke motiverte for å lese, deres opplæring er for usystematisk osv. Uansett årsak har disse elevene normalt nytte av at læreren på mellomtrinnet legger til rette tiltak i intensive arbeidsøker (Dyssegaard & Laustsen, 2009; Frost, Sørensen m.fl., 2005). Her økes arbeidet med ord og tekst, og elevene får lese på et nivå der de leser og forstår 80/90 % av ordene umiddelbart (Hagtvet, Frost & Refsahl, under trykking). Ved riktig tilpasning kan dette få stor betydning for hvordan de kommer til å klare seg i det videre skoleløpet.

Basisferdighetene i leseutvikling Et pedagogisk tiltak virker grunnleggende gjennom to kvaliteter: sitt innhold og sine arbeidsformer. I praksis kan disse prinsipielt ulike kvalitetene være vanskelige å skille, fordi innholdet virker gjennom arbeidsformene. I det følgende gjør vi rede for basisferdighetene som inngikk i det intensiverte tiltaket vi har studert. Innholdsmessige og metodiske/didaktiske kvaliteter kommenteres da parallelt; dette gjenspeiler best de hensyn lærer i praksis må ta.

Vi har fokusert på 4. trinn fordi dette er sentralt med tanke på forebygging av nederlag knyttet til leseforståelse og faglig tilegnelse i det videre skoleløpet: her bør den første – kanskje vanskelige – lesestarten være overstått, og lærer kan nå vurdere om grunnlaget for «å lese for å lære» er på plass. En vanlig svakhet i elevenes leseutviklingsforløp er her knyttet til automatisering av underliggende delferdigheter. Alexander & Slinger-Constant (2004) har med grunnlag i

konsensusbasert forskning oppsummert de viktigste basisferdighetene i leseutviklingen slik:

FONEMBEVISSTHET

Viser til evnen til å rette oppmerksomheten på lydstrukturen i talespråket, særlig på fonemene (språklydene).

PRESIS FONOLOGISK AVKODING

Er kunnskap om sammenhengen mellom bokstaver og lyder og evne til presis omkodning av ords bokstavstruktur til relevant lydstruktur. Automatisering av disse grunnfunksjonene er en forutsetning for fonologisk avkodning med flyt.

UMIDDELBAR ORDGJENKJENNING

Viser til ordavkodning som ikke fordrer en lyd-for-lyd-avkodning. Umiddelbar ordgjenkjenning bygger på fonologisk presisjon, leseflyt og nyansert ordinnsikt. Dette legger grunnlaget for ortografisk avkodning med sikkerhet og flyt (fra engelsk 'fluency').

VELUTVIKLET ORDFORRÅD

Et velutviklet reservoar av ord, organisert i begrepssystemer, er grunnlaget for rask og presis ortografisk lesing; ord og begreper kan da raskt hentes fram under lesingen og fungere integrert med fonologisk/ortografisk prosessering.

Oppsummerende kan en si at evnen til å trekke ut og reflektere over den viktigste informasjonen i en tekst under lesingen vil bidra til en løpende og semantisk drevet integrering av subprosessene. Grunnlaget for dette er som det framgår over, presis ordavkodning, god leseflyt og et rikt og velorganisert ordforråd.

Automatisering og leseflyt Automatisering av delferdighetene underveis i utviklingsløpet er ifølge Alexander og Slinger-Constant en forutsetning for at de på det aktuelle lesenivået kan fungere raskt og uanstrengt. Målet er å nå frem til en lesing som foregår så flytende og kontrollert at den kan inngå i forståelseskrevende oppgaver som for eksempel faglig lesing. En følge av denne vektleggingen er at «automatisering» ses som en konkret undervisningsoppgave som dreier seg om å utvikle sikkerhet og tempo i bearbeidingen av lyd/bokstavforhold, stavelser og ord.



«Flyt» viser til en mer sammensatt kompetanse hvor en automatisert delferdighet kan benyttes med samtidig tekstlig overblikk slik at den uanstrengt kan inngå i mer utfordrende aktiviteter med utgangspunkt i tekst, slik det må kunne skje under lesing i fagene. På denne måten utvikles lesingen fra ferdighetsbeherskelse mot en gradvis bredere skriftspråklig kompetanse. Basiskompetansene må slik sett ikke bare læres, men også automatiseres og i tillegg bringes til å fungere integrert, uanstrengt og med flyt på det lesenivået barnet befinner seg (Fuchs, m.fl., 2001; Good, Simmons & Kame'enui, 2001; Hudson m.fl., 2009; Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Vokabularets rolle i leseutviklingen Flere studier viser at ordforrådet – ikke uventet – har stor innflytelse på leseforståelse og lesetilegnelse (Biemiller & Boote, 2006; Stahl, 1999), og også på elevenes skoleresultater. Juel (2005) ser for eksempel et begrenset ordforråd som et hovedproblem for mange amerikanske ungdommer med svake leseferdigheter. Hun kobler dette med store frafallstall for elever i videregående skole og etterlyser tiltak som kan styrke utvikling av vokabular og lesing generelt, men med ekstra tyngde på de tidlige trinnene.

Meningsaspektet spiller en betydelig rolle i hele leseutviklingsløpet (Adams, 1990; Frost, Madsbjerg m.fl., 2005; Hudson, m.fl., 2009). En viktig utfordring i møtet med faglige tekster på mellomtrinnet er at ordavkodingsstrategiene skal benyttes på en forståelsesdrevet måte. Jo bedre forutsetninger et barn har for å understøtte fonologisk og ortografisk ordavkodning med meningsdrevet «ovenfra-styring», jo bedre blir utvekslingen mellom fonologi, ortografi og semantikk på alle lesenivåer. I denne sammenhengen får ordforrådet en helt sentral betydning: fra mellomtrinnet vil god tekstlesing i stigende grad forde en ordavkodning som er semantisk drevet og som fungerer automatisert og med flyt; samtidig stilles det krav til en tiltakende god beherskelse av begreper og ordforråd, slik at forståelsesgrunnlaget for å kunne lære gjennom tekst etableres. I tillegg fordres mestring av relevante strategier for tilegnelse (Anmarksrud & Refsahl, 2010).

Den teoriforståelsen vi her har beskrevet, utgjør grunnlaget for det pedagogiske arbeidet med henholdsvis ordforråd og lesing i vårt prosjekt.

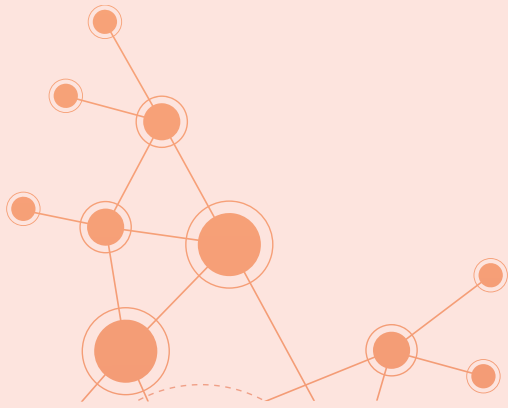
Pedagogiske tiltak: Metodiske forhold

Stimulering av ordforråd Fra årstrinn 4 vil elevene oppleve at tekstene blir stadig mer krevende å forstå fordi innholdet blir mer komplisert. Forholdet mellom ordforråd og leseforståelse, særlig knyttet til faglig lesing, inviterer til en gjennomtenkning av hvordan vi samtidig kan styrke elevenes ordforråd og leseforståelse i et undervisningsforløp. Ønsket om å bidra til en slik samordning utgjør den didaktiske motivasjonen for denne artikkelens hovedfokus.

Det er utbredt enighet om at et kontekstueit prinsipp er gunstig som basis for utvikling av ordforråd (Mezynski, 1983; Stahl & Fairbanks, 1986). Ord er ikke bare glosser og merkelapper. Ord er knyttet til begrepssystemer med differensierte nettverk av betydninger. Når ord som fokuseres på skolen hentes fra muntlige og skriftlige undervisningstekster, vil de ikke bare få en betydning i seg selv; de vil knyttes til relevante begrepssystemer i teksten og i undervisningssamtalene. Elevene vil da daglig møte nye og delvis kjente ord i samtaler og tekster som har berøring med hverandre.

Et viktig forhold angår da begrepsdybden i behandlingen av de ordene det fokuseres på. Et ords mening kan i en undervisningssituasjon enkelt forklares ved hjelp av tankekart der elevene assosierer rundt ordets mening ved å finne beskrivende ord relatert til forskjellige sider ved det aktuelle ordet. Uten samtaler om ordets mening, kan dette imidlertid gi en overflatisk forståelse. En dypere begrepsforståelse kan etableres ved at elevene mer språklig forholder seg til ordene, for eksempel ved å finne synonymer og antonymer, demonstrere forståelse i dialog med andre ved å definere ordets mening presist, eller finne eksempler på hvordan det kan forstås. Det er her av betydning at elevene involverer seg aktivt, f.eks. ved å samarbeide to og to, eller i små grupper. Involvering øker sjansene for etablering av en nyansert forståelse av ords mening(er), og engasjement faciliterer læringen: ordene forstås på et dypere nivå. Ofte kan klassediskusjoner invitere til høyere aktivitet fra den enkelte enn smågrupper og eneundervisning (Stahl & Fairbanks, 1986). I tråd med et sosial-konstruktivistisk læringssyn (Vygotsky, 1971), ser aktiv deltakelse i et positivt fellesskap ut til å være et viktig element ved stimulering av vokabular.

Et annet viktig forhold angår intensitet og styrke i vokabularstimuleringen. Her er sentrale virkemidler antall kon-



frontasjoner med krevende ord og mengde tid som avsettes til å arbeide med ordene. Ifølge 'beste praksiskunnskap' (Marulis & Neuman, 2010; Nagy, 2005; Scott, 2005; Stahl & Fairbanks, 1986) skal god stimulering omfatte mange konfrontasjoner i forskjellige kontekster med de samme ordene over tid, og på en måte som legger opp til refleksjon og felles drøfting. Såkalt akademiske ord er her sentrale (jv. www.awl.com), dvs. ord som brukes i forbindelse med læring, for eksempel tenke, tro, beregne, vurdere, anta, misforstå. Dette kan være høfrekvente ord, men med et betydningsinnhold selv eldre elever ofte forstår upresist. Her er det viktig å øke begrepsdybden, slik at betydningsforskjeller forstås på et nyansert nivå (Scott & Nagy, 2004).

Struktur for arbeidet med vokabular Det faglige utgangspunktet for en ukes arbeid var «ukens tekst», dvs. en fagtekst valgt av lærer. Samlet ble det jobbet to timer daglig med programmet. Mandag i første time ble teksten lest høyt av lærer, og et hovedtema ble formulert som «ukens spørsmål», f.eks. «Er det så farlig at dyr dør ut?» (knyttet til en biologitekst). Fra denne teksten ble det valgt 12 ord som det skulle fokuseres på i løpet av uken. Samtidig drøftet man tekstens innhold og ukens spørsmål, og elevene fant argumenter for og mot problemstillingen i spørsmålet. Argumentene ble notert på ark som ble hengt opp i klassen. Også fokusordene ble gjennomgått kort og oversiktlig. I ukens løp var det så lærers oppgave å angripe ordbetydninger så tverrfaglig og grundig som mulig, i tillegg til å videreutvikle argumentene knyttet til ukens spørsmål. Fredag ble disse daglige klassesamtalene oppsummert, og hver elev skulle skrive et kort essay der de tok stilling til ukens spørsmål og benyttet flest mulig av ukens fokusord. Hver daglig økt besto av to leksjoner: den første omfattet som her beskrevet klassesamtaler om teksttema, ukens spørsmål og de 12 ordene; den andre ble benyttet til leseaktiviteter med ord og setninger fra ukens tekst (se under).

Lesemetodisk struktur «Ukens tekst» ble også benyttet i lesearbeidet og fulgte som nevnt prinsippet om Helhetslesing (Frost, 2003), med arbeidsfasene Helhet 1, Del og Helhet 2. De tre arbeidsfasene gjenspeiler fasene i meta-språklig utvikling, Epi (kontroll over språket i bruk), Meta (bevissthet

om språk), Mestring (med kontroll og bevissthet) (Gombert, 1990).

Presentasjon av ukens tekst innleder som nevnt hver uke. Elevparene leser deretter teksten for hverandre, og også en liste med 25 ord (hentet fra teksten) i stigende vanskegrad. Tid og antall feil noteres. Vanskegraden er tilpasset elevenes ferdighet i avkoding: minst 80 % av ordene leses presist og uten nøling (Frost, 2003). Målet for denne tekstlesingen er at eleven oppnår innholdsforståelse og tekstlig kontroll (EPI), om nødvendig med støtte av lærer/makker. I løpet av uken skal elevene så lese samme tekst og ordliste flere ganger for å oppnå lesing med god sikkerhet og flyt. I vår klasse klarte alle elevene å lese samme tekstopplegg. Differensieringen besto av ulik mengde trening i ukens løp, hjemme og på skolen, slik at alle skulle oppleve forbedring når de på fredag leste samme tekst på tid.

I andre arbeidsfase (Del) fokuseres på tekstens deler – på ord og på deler av ord. Målet er å øke bevisstheten om ord og tekst (META) for å kunne avkode med økt presisjon på ord- og syntaktisk nivå; elevene skal oppdage de små språksegmentenes betydning for den tekstlige helheten, dvs. hvordan fonem, morfem, stavelser og ord virker sammen innenfor en tekstlig helhet (Frost 2003, 2007). Dette arbeidet foregår i daglige, korte økter, før hele teksten leses igjen, nå forhåpentlig med bedre flyt og forståelse ('Mestring') (Del 3). På fredag er fokus på mestring; parene leser igjen ukens tekst og de 25 ordene for hverandre på tid; nå er målet selvstendig og automatisert lesing med flyt og god tekstforståelse (full mestring, >90 % riktig). Ved vurdering av leseforståelse bemerkes tydelig og meningssvarende prosodi under lesingen. Dette drøftes i klassesamtaler underveis.

Intern evaluering Systematisk intern formativ evaluering er et sentralt element i god undervisning (Hattie, 2009), Vi la derfor opp til at elevene skulle evaluere egen utvikling, uke for uke, og forventet at det skulle gi økt motivasjon og læringsiver. Parene registrerte riktighet og lesefart ved ord- og tekstlesingen for hverandre pre (mandag) og post (fredag) og leverte resultatene til læreren, som førte logg for hver elevs utvikling. Elevene samlet sine arbeider i en porteføljemappe og fikk anledning til å se og drøfte egen utvikling med læreren (Mogensen, 2009). Dette samarbeidet om å

lese på tid for hverandre og registrere egen fremgang viste seg å bli en kilde til høy motivasjon og gjensidig støtte innen hvert par.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Det pedagogiske tiltakets originale bidrag er, slik vi ser det, kombinasjonen av komponenter: stimulering av elevers ordforråd integrert i et klassebasert lesestimuleringsprogram med innlagt parsamarbeid. Hensikten er å styrke automatisering av delferdigheter og leseforståelse via helhetlige arbeidsformer i en inkluderende kontekst (samlet klasse) og med grunnlag i faglige tekster. Vi ser denne kombinasjonen som særlig relevant for elevers stimuleringsbehov på mellomtrinnet.

Studien er eksplorerende, men også tuftet på et sett forventninger. Vi har undersøkt hvordan et sammensatt (comprehensive) arbeidsprogram kan fungere i en klasse på tidlig mellomtrinn. Erfaringer med programmets gjennomføring skal danne grunnlag for en klassisk effektstudie med kontrollgrupper. Vi adresserte mer presist følgende hypoteser:

1. Et 9 ukers intensivt program (som beskrevet) er tilstrekkelig til at det kan registreres en utvikling i elevenes lesing og ordforråd utover hva man ville forvente gjennom vanlig undervisning (Brooks 2002).
2. En positiv endring i elevenes vokabular er en funksjon av en positiv endring i leseferdigheter, som følge av arbeidet med det helhetlige programmet.

Gjennom presise beskrivelser av elevers utvikling i vokabular, lesing, staving og selvoppfatning har vi i tillegg ønsket å skaffe oss nyansert innsikt i programmets innhold og arbeidsformer og hvordan disse virker sammen under tiltaket.

Metode

Utvalg Utvalget er en vanlig klasse på fjerde trinn med 20 elever, 7 gutter og 13 jenter, i et byområde med en variert sosioøkonomisk sammensetning. Kriterium for valg av klasse var klassetrinn, klassens sammensetning, samt lærers motivasjon for å prøve ut det aktuelle tiltaket. Flertallet av elevene hadde en variert middelklassebakgrunn med norsk som førstespråk; fire hadde en minoritetsspråklig bakgrunn;

et par elever hadde definerte spesialpedagogiske behov. Den gjennomsnittlige alderen ved prosjektstart var 9 år og 1 måned. Lærer var i slutten av 20-årene og hadde fire års erfaring som lærer. Med denne klassen som fokus mente vi å ha et godt utgangspunkt for å få et nyansert deskriptivt bilde av tendenser og variasjoner i elevenes vokabular- og leseutvikling og for å generere mer presise hypoteser som kan testes eksperimentelt.

Kartleggingsinstrumenter *Kognitive ikke-språklige ferdigheter*, RAVEN gruppeprøve (Raven, Court & Raven, 1986). Barnet foretar logiske slutninger via geometriske former. Gjennomsnittlig råskåre for utvalget: 32.05 (variasjonsbredde 29–69, tilsvarende 50. percentil for alderstrinnet). Testen ble gjennomført ved prosjektstart.

Vokabular, en multiple-choice-prøve på 25 ord (Frost mfl., 2013). Prøven var utviklet for 6. trinn og anvendt i vår studie for å unngå takeffekt. Reliabilitetsanalyse (Chronbachs alpha) indikerte en noe høy vanskegrad for en del av elevene, hvorpå prøven i de endelige beregningene ble redusert til 12 items ved å fjerne ord med svært høy vanskegrad.

Lesing, vurdert med to standardiserte og tidsbegrensede lesetester: Setningsleseprøve, 5 min. (Høien, Tønnesen & Igland, 2008) (40 setninger i stigende vanskegrad) og ordkjedetest, 4 min. (ortografisk ordavkodning) (Høien & Tønnesen, 2008). Eleven skal markere ordgrensene i hver ordkjede, sammensatt av fire ord. Totalt 90 kjeder.

Staving. Orddiktat (O-2). STAS gruppeprøven (Klinkenberg & Skaar, 2003), 54 ord, stigende vanskegrad.

Med unntak av RAVEN ble elevene kartlagt med gruppeprøver av kontaktlærer umiddelbart før og etter intervensjonen (november-februar). Ved kartlegging av elevenes ukentlige økning i lesehastighet benyttet vi som nevnt en fagtekst (Lesehastighet 1) og en ordliste med 25 ord fra fagteksten (stigende vanskegrad fra fire til sju bokstaver) (Lesehastighet II). Målingene ble også gjennomført prepost av elevene som parsamarbeid. Målene for trent tekst og trent ordliste for hver uke inngår i resultatene.

		ANTALL ITEMS	CHRONBACHS ALPHA	KORRELASJONEN MELLOM PRETEST OG POSTTEST
Vokabular	Pretest	12	.65	.55
	Posttest	12	.57	
Lesehastighet I (ukentlig tekst)	Pretest	9	.98	.91
	Posttest	9	.95	
Lesehastighet II (ukens ord)	Pretest	9	.86	.92
	Posttest	9	.92	

Tabell 1: Reliabilitetsstatistikk for ulike instrumenter benyttet i studiet.

Statistisk analyse Ved analyse av endringer fra pre- til posttest benyttet vi både parametrisk (paired sample t-test) og ikke-parametrisk (Wilcoxon signed-rank test) statistikk. Paired sample t-test ble benyttet ved sammenligning av gjennomsnittene for to variabler for én gruppe. Wilcoxon test ble benyttet ved beregning av forskjellen mellom to variabler for alle elevene og der forskjellene ble klassifisert som negative eller positive. Det gir en oversikt over antall deltagere som har hatt fremgang eller tilbakegang fra pre- til posttest og indikerer hvordan enkeltelever har respondert på tiltaket. Pearsons korrelasjoner angir sammenhengen mellom testresultatene ved pre- og posttest. I tillegg har vi benyttet strukturell regresjonsanalyse (AMOS 20) for å gå mer i dybden og vurdere sammenhengen mellom intervensjon og vokabularutvikling.

Reliabilitet Instrumentenes pålitelighet ble vurdert ved reliabilitetsanalyser. I Tabell 1 presenteres Cronbachs alpha (Cronbach & Furby, 1970) for Vokabular, Lesehastighet I (ukentlig tekst), og Lesehastighet II (ukens ord) (pre- og posttest). Tabellen viser at Cronbachs alpha er høy for alle instrumentene, med unntak av vokabulartesten. Tatt i betraktning det lave antallet deltakere vurderer vi reliabiliteten som tilfredsstillende. Tabellen viser også at det er moderate til høye korrelasjoner mellom pre- og posttest for hvert av instrumentene. Vår vurdering er derfor at alle instrumentene har tilfredsstillende egenskaper som måleinstrumenter. Reliabilitetsanalyse for de standardiserte

prøvene, Setningslesing (S40), Ordkjedelesing, Staving av ord (STAS) og Raven er normerte og vurderes å ha en dokumentert pålitelighet.

Resultater

Endringer i lesing og staving Våre hypoteser adresserte utviklingen av elevenes lese- staveferdigheter samt vokabularferdigheter og postulerte en endring i elevenes skårer på lese- og vokabulartester mellom pre- og postkartlegging, med høyere effekt enn en kan forvente ved vanlig undervisning. I tillegg postulerte vi at en økning i barnas vokabular er en funksjon av bedringen i leseferdigheter på basis av intervensjonen.

Tabell 2 gir en oversikt over antall deltagere, råskårenes gjennomsnitt og standardavvik ved pre- og post-testene. Tabellen viser en signifikant fremgang på Setningslesing, Ordkjedelesing, Lesehastighet I og II og på Vokabulartesten. Vi fant derimot ingen signifikant endring for Staving av ord. Tabellen viser videre at med Cohen's (1988) kriterier for vurdering av effektstørrelse (<.1=lav, .3=middels og .5=høy), er effektstørrelsene lave til middels for Setningslesing, Ordkjedelesing og Staving (varierende fra .18 til .35). Dette tilsvarer effekten av en vanlig undervisningsperiode (Brooks, 2002). Den var høy for endringen Lesehastighet I (ord pr. minutt i lest tekst) og Lesehastighet II (ukens ord) (hhv. .83 og 1.16), samt for Vokabular (.61). Ved en effektstørrelse som er høy (>.5) vurderes effekten til å overgå hva en ville forvente av en vanlig undervisningsperiode (ibid.).

	N	GJNSN	STANDARDVVIK	T	P	EFFEKT
Setningslesing (S40) Post	20	21.45	4.22			
Setningslesing (S40) Pre	20	20.00	4.14	3.18	.005	.35
Orkjedelesing Post	20	23.45	9.11			
Orkjedelesing Pre	20	21.15	7.28	2.36	.05	.28
Staving av ord (STAS) Post	20	64.72	16.83			
Staving av ord (STAS) Pre	20	61.88	15.36	1.57	NS	.18
Lesehastighet I (ukentlig tekst) Post	20	135.38	44.14			
Lesehastighet I (ukentlig tekst) Pre	20	103.68	32.33	6.27	.001	.83
Lesehastighet II (ukens ord) Post	20	1.55	.49			
Lesehastighet II (ukens ord) Pre	20	1.06	.33	7.49	.001	1.16
Vokabular Post	20	5.00	2.39			
Vokabular Pre	20	3.55	2.34	2.90	.01	.61

Tabell 2: Gjennomsnitt og standardavvik for de enkelte tester og t-tester for endringer fra pretest til posttest.

		N	GJNSN. RANG	SUM RANG	Z	ASYMP. SIG. (2-HALET)
Setningslesing (S40) Post Setningslesing (S40) Pre	Tilbakegang	5	5.90	29.50	-2.65	.008
	Fremgang	14	11.46	160.50		
	Ingen endring	1				
	Total	20				
Orkjedelesing Post Orkjedelesing Pre	Tilbakegang	5	7.60	38.00	-2.08	.037
	Fremgang	13	10.23	133.00		
	Likt	2				
	Total	20				
Staving av ord (STAS) Post Staving av ord (STAS) Pre	Tilbakegang	6	10.33	62.00	-1.60	.108
	Fremgang	14	10.57	148.00		
	Ingen endring	0				
	Total	20				
Lesehastighet I (ukentlig tekst) Post – Lesehastighet I (ukentlig tekst) Pre	Tilbakegang	1	2.00	2.00	-3.84	.000
	Fremgang	19	10.95	208.00		
	Ingen endring	0				
	Total	20				
Lesehastighet II (ukens ord) Post Lesehastighet II (ukens ord) Pre	Tilbakegang	1	1.00	1.00	-3.88	.000
	Fremgang	19	11.00	209.00		
	Ingen endring	0				
	Total	20				
Vokabular Post Vokabular Pre	Tilbakegang	4	6.25	25.00	-2.49	.01
	Fremgang	13	9.85	128.00		
	Ingen endring	3				
	Total	20				

Tabell 3: Antallet elever som har hatt fremgang, tilbakegang eller ingen endring på ulike tester og kartleggingsinstrumenter.

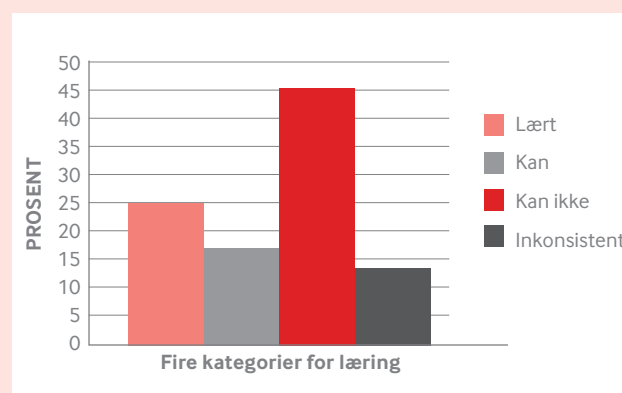
Samlet viser dette at det er en positiv og signifikant endring i elevenes leseferdigheter og vokabular, og en positiv, men ikke signifikant, endring i deres staveferdigheter. Dette mønsteret bekreftes også av Wilcoxon's test. I Tabell 3 presenteres resultat fra Wilcoxon's test for Setningslesing, Ordkjedelesing, Staving, Lesehastighet I (ukens tekst) og Lesehastighet II (ukens ord), samt Vokabular. Tabellen viser at et flertall av elevene har hatt en fremgang på lesetestene i løpet av de ni ukene tiltaket varte. For eksempel viser resultatene fra Setningslesing fremgang for 14 barn, tilbakegang for 5 barn og ingen endring (stabilitet) for 1 barn. Sammenfattende viser tabellen at gruppen har hatt fremgang på alle testene, men ved Staving er resultatet ikke signifikant.

Endring i vokabularkunnskap For å få et så nyansert bilde som mulig av utviklingen av elevenes vokabular fra 1. til 9. uke, vurderte vi resultatene med hensyn til fire typer elevrespons for ord i løpet av tiltaket: a. Ord som eleven kunne fra før, operasjonalisert som: «mestres ved både pretest og posttest» («Kan»); b. Ord som ennå ikke var lært ved tiltakets slutt, dvs.: «mestres ikke ved pretest og heller ikke ved posttest» («Kan ikke»); c. Ord som eleven lærte i løpet av tiltaket: «mestres ikke ved pretest, men mestres ved posttest» («Lært»), og d. Ord som eleven var usikker på: «mestres ved pretest, men mestres ikke ved posttest» («Inkonsistent»).

Figur 1 viser endringer fra pre- til posttest for hele elevgruppen fordelt over de nevnte fire kategoriene for læring. På forhånd kunne barna ca. 17 prosent av ordene på ordlisten (kodet som 1 på pretest og 1 på posttest). Ca. 45 prosent av ordene på listen var fortsatt ukjente ved avslutningen av prosjektet, kodet som 0 på både pre- og posttest. Det ble ikke drevet eksplisitt undervisning av ordene på ordlisten. Likevel hadde elevene lært («Lært») 25 prosent av ordene (kodet som 0 på pretest, og 1 på posttest). Ca. 13 prosent av ordene hadde elevene usikker kunnskap om («Inkonsistent»), kodet som 1 på pretest og 0 på posttest. Det tyder på en generell og reell læringseffekt når det gjelder elevenes ordkunnskap.

Fra både utviklingspsykologisk og pedagogisk synsvinkel er det viktig å kjenne utviklingsforløp for elever med ulike førkunnskaper og forutsetninger. For å kaste lys over dette problemfeltet, ble antall ord elevene mestret ved pretest

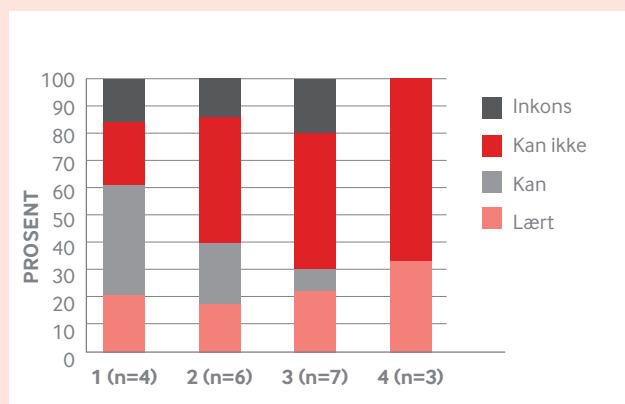
Figur 1: Endringer fra pre- til posttest i prosent for hele klassen analysert i form av fire kategorier for læring



(Vokabular) omregnet til z-skårer og gruppert i fire kategorier etter standardavvikene i fordelingen. Figur 2 viser resultatene for fire grupper av elever med ulike språklige forutsetninger ved tiltakets start. Elevene som kunne flest ord fra før, er representert ved stolpen til venstre på figuren (N=4) og de med de svakeste forutsetningene er representert ved stolpen til høyre (N=3). De midterste stolpene representerer elevgrupper som ved pretest mestret færre ord enn dem som representeres ved venstre stolpe, men flere ord enn dem som omfattes av høyre stolpe. Det fremgår at de elevene som kunne færrest ord på forhånd (høyre stolpe), er de som lærte flest ord mellom pretest og posttest, prosentuell. Forskjellen mellom gruppene ved kategorien «Lært» er imidlertid ikke statistisk signifikant ($F(3,19)=.72$, NS)). Det viktige er imidlertid her at studien viser at alle elevgrupper lærer gjennom tiltaket, også de svakeste. Dette var et viktig funn.

Sammenhengen mellom lesing og vokabular For å belyse hypotese 2, påstanden om at endringer i vokabularutvikling er et resultat av endringer i leseferdighet, studerte vi sammenhengen mellom leseferdigheter og vokabular. En måte å angripe dette spørsmålet på er ved først å undersøke om det finnes en sammenheng mellom de enkelte tester ved pretest og posttest. Tabell 4 viser sammenhengen mellom lesing og vokabular ved pre- og posttest. Som en ser av Tabell 4, er det

Figur 2: Resultatene for fire grupper av elever med ulikt vokabulargrunnlag (gruppert etter skårene på kategorien «kan») ved pretest.



høye til moderat høye korrelasjoner mellom alle lesetestene og staving av ord (STAS) både ved pretest (nedre halvdel av tabellen) og posttest (øvre halvdel av tabellen) (varierende fra .80 til .56 ved pretest og fra .80 til .58 ved posttest). Tabellen viser videre at det er lave eller ingen signifikante sammenhenger mellom resultatene på vokabularprøven og lese- og staveferdigheter ved pretest, men at disse sammenhengene er høyere og mer systematiske ved posttest. Dette gjelder særlig for sammenhengen mellom vokabulartesten og staving som går fra å være ikke-signifikant ($r=.28$, NS) ved pretest til signifikant ved posttest ($r=.61$, $p<.01$).

En måte å tolke dette endringsmønsteret på er at barnas vokabularferdigheter nå er bedre integrert i både lese- og staveferdighet. Dette kan være en effekt av intervensjonen, men det kan teoretisk sett også være en test-retest effekt i den forstand at barna kjenner oppgavene bedre ved posttest enn ved pretest. Dog må en huske på at det har gått mer enn to måneder mellom pre- og posttest. Det begrenser test-retest-effektens betydning.

Tabell 4: Sammenhengen mellom lesing og vokabular ved pretest (nedre halvdel av tabellen) og posttest (øvre halvdel)

		SETNINGS- LESING (S40)	ORDKJEDE- LESING	LESE- HASTIGHET I	LESE- HASTIGHET II	STAVING AV ORD (STAS)	VOKABULAR
Setningslesing (S40)	Korr.	1	.80**	.80**	.74**	.63**	.58**
	Sig.		.001	.001	.001	.01	.01
Ordkjedelesing	Korr.	.80**	1	.76**	.80**	.82**	.64**
	Sig.	.001		.001	.001	.001	.01
Lesehastighet I	Korr.	.80**	.68**	1	.94**	.73**	.52**
	Sig.	.001	.001		.001	.001	.01
Lesehastighet II	Korr.	.85**	.75**	.95**	1	.73**	.51*
	Sig.	.001	.001	.001		.01	.02
Staving av ord (STAS)	Korr.	.56**	.66**	.68**	.73**	1	.61**
	Sig.	.01	.001	.001	.001		.01
Vokabular	Korr.	.52*	.39	.51	.46*	.28	1
	Sig.	.02	NS	NS	.04	NS	

** Korrelasjonen er signifikant på .01 nivå (2-halet).

* Korrelasjonen er signifikant på .05 nivå (2-halet).

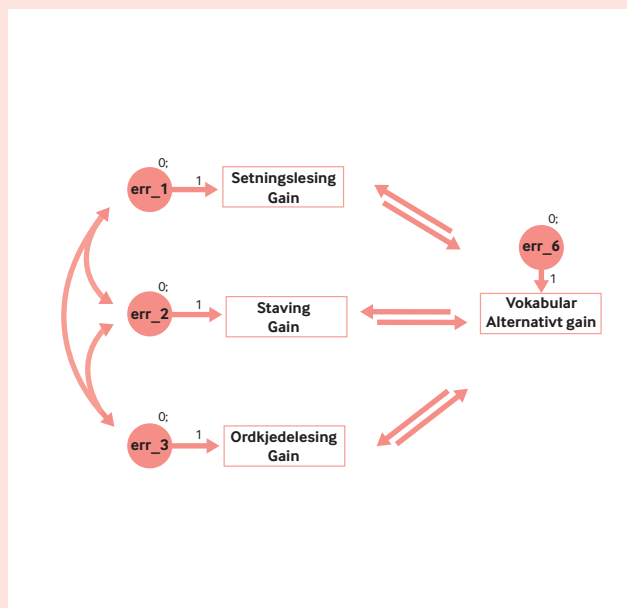
For å få et mer detaljert innblikk i intervensjonens virkninger, analyserte vi sammenhengen mellom forbedringer («gains») for lesing, staving og vokabular, som er intervensjonens grunnleggende aktiviteter. «Gain» ble definert som forskjeller i prosent mellom pretest og posttestdata. Med hensyn til vokabular beregnet vi to typer gains. Det tradisjonelle «gainet» = forskjellen mellom vokabular posttest og pretest resultater, og et alternativt «gain» med større pedagogisk tolkningspotensial. Det alternative «gainet» er knyttet til de fire kategoriene for læring (jf. Figur 1 og 2) og defineres som Lært – (Inkonsistent + Kan ikke), dvs. at summen av inkonsistente og ikke-mestrede ord fratrekkes antall lærte ord (se Frost m.fl., 2013 for rasjonalet for å beregne denne «gain»-skåren).

Dersom bedringen i barnas vokabularferdigheter var en funksjon av intervensjonen, kunne en forvente at vokabular-«gainet» kan predikeres ut fra «gains» på lesetestene. En skal imidlertid ikke forvente at «gainet» for vokabular-

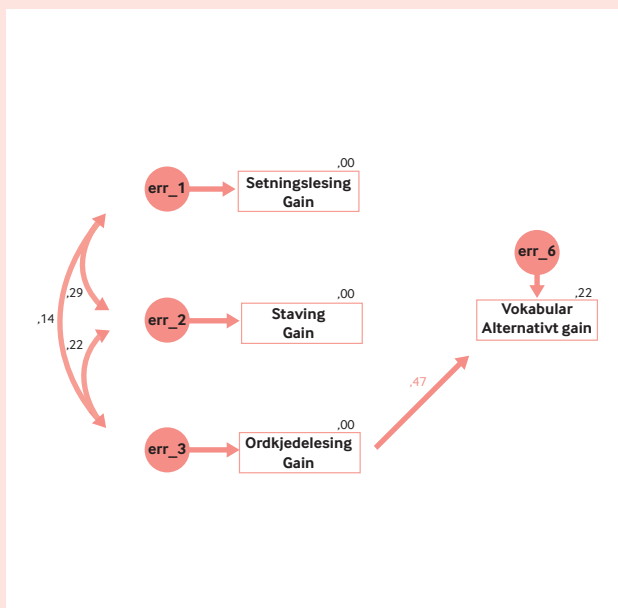
testene predikerer «gainet» for lesetestene fordi ordene på vokabularprøven ikke inngikk i undervisningen.

For å undersøke retningen på disse sammenhengene benyttet vi strukturell regresjonsanalyse (AMOS 20). Figur 3 viser grunnmodellen som ble benyttet. Her representerer boksene til venstre «gains» for leseprøvene. Boksen til høyre representerer «gainet» for vokabularprøven. De en-halede pilene representerer regresjonskoeffisienter, og de to-halede pilene representer korrelasjoner mellom «gains» på lesetestene. Rundingen knyttet til boksene representerer feilvarianser i modellen. I denne modellen har vi latt de en-halede pilene gå fra høyre til venstre og motsatt. Grunnen til dette er at vi ønsket å undersøke om bedring i barns vokabular er en funksjon av intervensjonen som målt med «gains» for lesetestene, eller om det forholder seg motsatt, nemlig at «gainet» for vokabularprøvene predikerer fremgangen på lesetestene. I så fall ville dette representere en noe uventet test-retest-effekt.

Figur 3: Modell for sammenhengen mellom lesing, staving og vokabular som målt med gains.



Figur 4: Den beste modellen for sammenhengen mellom lesing, staving og vokabular som målt med gains.



Modellen i Figur 4 viser resultatet av undersøkelsen av i alt 512 alternative modeller for sammenhengen mellom gains for lesing og vokabular. Et såkalt spesifikasjonssøk ble gjennomført for å finne frem til den beste modellen for disse sammenhengene (Figur 4). Modellen viser god tilpasning til data (Chi-Square=1.72, df=2, $p=.42$, CFI=1.00, RMSEA=.000). Som det fremgår av figuren, er det først og fremst «gainet» på ordkjedeprøven som uttrykker sammenhengen mellom intervensjonen og vokabularutviklingen. Pilen peker fra venstre til høyre og ikke motsatt. Dette kan bare tolkes dit hen at det er endringen i leseutvikling som har bidratt til en bedring også i elevenes vokabular. Denne sammenhengen er signifikant (S.E.=.02, C.R.=2.31, $p=.02$) og forklarer 22 prosent av variansen i «vokabulargainet».

Vi undersøkte også hvorvidt en kunne predikere sumskåren på vokabulartesten ved posttesten ut ifra pretest sumskåren fra lese- og stavetestene, altså om lesingen ved pretesten kunne forutsi utviklingen i vokabularet. Dette resulterte i en ustabil og ikke tolkbar modell. Dette støtter antakelsen om at intervensjonen har bidratt til å integrere lesing og vokabular. I en utvidet modell inkluderte vi også de to lesehastighetsprøvene. Dette førte ikke til noen endringer i forhold til modellen som er presentert i Figur 4.

Diskusjon

Vi formulerte ved innledningen til denne studien to påstander:

- Det kan registreres en utvikling i elevenes lesing og vokabular som overstiger vanlig effekt av undervisning.
- En positiv endring i elevenes vokabular er en funksjon av positiv endring i leseferdigheter som følge av arbeidet med det helhetlige programmet.

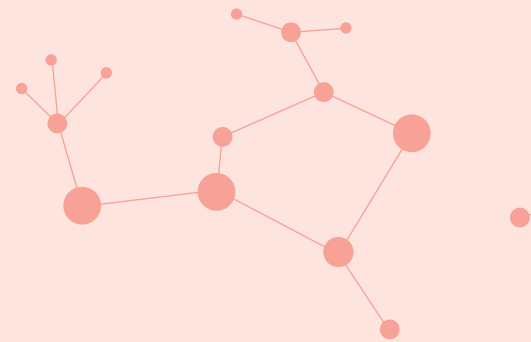
I tillegg ønsket vi å skaffe oss nyansert innsikt i programmets innhold og arbeidsformer og hvordan disse virker sammen under tiltaket.

Når det gjelder vår første hypotese, dokumenterte resultatene en signifikant positiv endring med høy effekt for alle mål knyttet til elevenes lesing og vokabular, og en positiv, men ikke signifikant endring for staving. På individnivå var det typiske bildet at 14–15 elever hadde fremgang, mens 5–6 elever viste tilbakegang eller ingen endring (Tabell 3). Videre finner vi en høy effektstørrelse for de forberedte tekst- og

ordleseprøvene (Lesehastighet I: leste ord per minutt, lest tekst, og Lesehastighet II: lesing av ukens ord per sekund). I vanlig god undervisning finner en ofte effektstørrelser på .20 til .30 (Brooks, 2002). Elevenes resultater på de (utrente) standardiserte prøvene, Setningslesing og Ordkjedelesing, ligger omkring dette nivået. Deres resultater på de forberedte leseprøvene viser imidlertid betydelig høyere effektstørrelser (hhv. .83 og 1.16). Det samme gjelder for vokabularprøven (.61).

Selv de fem-seks elevene som ikke viste fremgang på Setningslesing og/eller Ordkjedelesing, viste mest typisk fremgang når de fikk anledning til å trene på ukens tekst og ukens ordliste; bare én elev viste da ikke fremgang. Klassens samlede fremgang på de forberedte ukentlige tekstene og ordlistene var i tillegg overbevisende god i innbyrdes balanse og med høye korrelasjoner, for eks. mellom tekst- og ordlesing ($r=.79$). Det vil si at elevenes prestasjoner i de forskjellige oppgavetyper ble mer samstemte i løpet av studien.

Når vi sammenligner elevprestasjonene på de uforberedte lesetestene og de ukentlige tekster og ordlister som det ble trenet på, er det nærliggende å anta at forskjellene har substansiell betydning. De markert større endringene vi kunne registrere ved lesing av den ukentlige teksten, kan nettopp antas å avspeile den forskjellen i elevforutsetninger vi ut fra erfaring fra mellomtrinnet vet vi må være oppmerksomme på. Hos de dyktigste elevene er leseferdigheten nøyaktig og automatisert; den kan antas å foregå med flyt i alle basale lesefunksjoner. Elever som viste fremgang i både uforberedte leseprøver og forberedte/trente tekster og ordlister, befant seg ventelig i denne kategorien: deres grunnleggende leseferdigheter gjennomføres med flyt, de binder ikke energi på avkodingen under lesingen og kan bruke all oppmerksomhet på de mer utfordrende forståelsesprosessene. De er på et vis parate til å tilegne seg strategier for den mer krevende faglige lesingen som dominerer på ungdomstrinnet. En stor gruppe elever i denne klassen hadde en slik utvikling. Hos en mindre gruppe elever vil lesingen fungere bra ved forholdsvis enkle tekster, mens den blir usikker ved mer utfordrende tekster. De leser ganske bra, men mestrer ikke den flyten i alle basale lesefunksjoner som må til for at deres oppmerksomhet under lesingen kan rettes inn mot mer utfordrende refleksjoner knyttet til forståelse av fag-



tekster. I vårt prosjekt fant vi disse elevene i den gruppen av elever som klarte seg middels i de to uforberedte leseprøvene (Setningslesing og Ordkjeder) men samtidig profiterte på den ukentlige ord- og tekstlesingen.

For de elevene som ikke viste fremgang i Setningslesing og Ordkjedelesing, men viste noe fremgang ved den ukentlige teksten og ordlisten, er de underliggende forholdene sannsynligvis av en tredje karakter: deres grunnleggende leseferdigheter var ikke tilstrekkelig automatiserte eller integrerte til at de kunne oppnå fremgang på ikke-forberedte tekster. Det oppnådde de derimot når de i løpet av uken fikk trene på lesetekst og ordliste. Denne gruppens treningsbehov er lærerens største utfordring på mellomtrinnet.

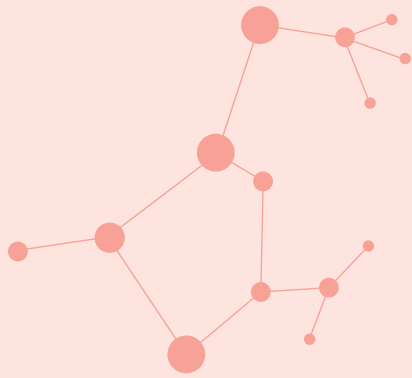
For vokabularutviklingen registrerte vi en overbevisende effektstørrelse (0.61) ved vurdering av forskjellen mellom resultater for pre- og posttester. Dette er en effekt som er betydelig større enn en kan forvente ved vanlig undervisning og bekrefter forskning som understreker betydningen av å stimulere vokabular på måter som er integrert i fagtekster (kontekstuell forankret), som er intensiv, og som gir muligheter for elevene til å være aktive, reflekterende deltakere (Biemiller, 2004; Marulis & Neuman, 2010; Snow m.fl., 2009; Stahl, 1999; Stahl & Fairbanks, 1986). Disse kvalitetene ved tiltaket var lagt inn i arbeidet i klassen som premisser, og hypotesen om en sammenheng mellom slike tiltak og læringsutbytte vil bli testet i framtidig forskning. Et viktig funn var at de elevene som kunne færrest ord fra før, lærte flest nye ord, prosentuell. Dette sannsynliggjør at det er mulig å påvirke evnen til å lære nye ord, også hos de svakeste elevene. At de lærte prosentuell flest ord, betyr ikke at de lærte flest, men forholdsvis flest. At de flinkeste ikke lærte flest ord, skyldes sannsynligvis at ordlistene hadde et begrenset omfang.

Et forhold som en alltid må vurdere når en skal forstå endringer mellom pre- og postresultater, er test-retest effekter, for eksempel at et bedret leseresultat ved posttest kan skyldes en større fortrolighet med testingen og ikke en bedret leseferdighet. I vår studie har vi imidlertid anvendt to typer leseprøver pre- og post: standardiserte prøver som barna ikke forberedte seg til og de ukentlige leseprøvene, der elevene fikk trene på ordlister og tekster i løpet av uken. Effektstyrkemålene for de forberedte prøvene var betydelig

større enn for de uforberedte. Det er derfor vår oppfatning at test-retest-effekten ikke alene kan forklare resultatene; det er mer rimelig å se de registrerte endringene som uttrykk for bedret leseferdighet.

Vedrørende hypotese 2, om hva som med sannsynlighet kan ha bidratt til vokabularendringen, viste AMOS-analysen (figur 4) en sammenheng mellom lesing ved posttest og elevenes vokabularskåre på samme tid. Regresjonsanalysen viser at den positive endringen i vokabular (best) kan forstås som en funksjon av bedringen i lesingen. Dette var et forventet funn da ordene på vokabularprøven ikke inngikk i undervisningen. En alternativ forventning om at økning i vokabular leder til økning i leseferdighet, harmonerer med forskning som understreker semantikkens betydning for ordavkodning, og særlig for leseforståelse (Nagy, 2005; Perfetti, 1985). Våre funn støtter imidlertid ikke en slik alternativ forventning, men det betyr ikke at ordavkodning og leseforståelse ikke er påvirket av semantiske forhold. Det er mange kompliserende faktorer som virker inn når en skal vurdere dette kausalforholdet, blant annet de nevnte utfordringer med å oppnå generaliserte effekter av et vokabulartreningsprogram (Nagy, 2005), med å måle vokabular/endring i vokabular (Frost m.fl., 2013) og med å forstå leseprosessen på et detaljert nivå. Kompleksiteten i dette kausalforholdet bør adresseres i framtidig forskning.

Figur 4 i vår studie viser videre at den beste modellen for sammenhengen mellom «gain» i lesing og staving og «gain» i vokabular indikerer at det er evnen til hurtig å identifisere ortografiske mønstre som ord, slik som i ordkjedelesing, som særlig ser ut til å bevirke en endring i ordforråd. Dette kan tyde på at når elever har et sikkert blikk på skriftbilder av ord (ortografiske enheter) har dette også en gunstig innvirkning på elevenes måte å oppfatte ord som selvstendige meningsenheter på. Ytterligere empirisk støtte for betydningen av å lære ord gjennom samtidig bruk i tale og skrift finner vi i den registrerte økningen i korrelasjonsstyrke mellom lese/staveprøver og vokabular fra pre- til posttestingene. Det kan vitne om at vokabularferdigheter ved posttest er bedre integrert i lese- og staveferdigheter og at programmets sterke fokus på lesing, nærmest som en «medgift» kan ha påvirket vokabularutviklingen. Det skal nevnes at forskjellene i korrelasjonsstørrelser mellom pre- og post for



flere variabler ikke er stor, men endringens retning er systematisk og bekrefter en forventet utvikling (Tabell 4). En skal også huske på at vi har et pre-test-post-test design uten kontrollgruppe(r) og randomisering. Antakelser om mulige årsaksforhold skal derfor forstås som hypotesen som vil testes i framtidig forskning.

Oppsummering, videre forskning og pedagogiske implikasjoner

Et hovedmål for vår studie var å skaffe oss nyansert innsikt i programmets innhold og arbeidsformer og hvordan disse virket sammen under tiltaket og kunne antas å påvirke resultatene. Vi holder for sannsynlig at fire forhold var særlig avgjørende for den positive endringen i lesing og vokabular: tiltakets helhetlige struktur (tekstlig helhet og språklige detaljer), dets samtidighet mellom skrift og tale, dets intensitet i tiltaksforløpet og det engasjementet som tiltaket skapte hos både lærer og elever. Kombinasjonen av lesetrening (tekst og ord) og drøftinger av tekstinhold med ukens spørsmål og de tolv ordene som rød tråd, ga en kontekstuell ramme for vokabularstimuleringen, en ønsket intensitet i arbeidet (Marulis & Neuman, 2010) og en grundighet i begrepsforståelse (Beck & McDeown, 2003; Nagy 2005) som syntes å fungere etter hensikten. Det kunne dessuten virke som opplegget samlet sett skapte gjensidige forsterkninger mellom de elementene som inngikk: med utgangspunkt i én ukentlig fagtekst som ble viet fokusert oppmerksomhet i både lesing og diskusjoner om fag og ordmeninger, syntes det å bli skapt sammenheng og synergier mellom timer og modaliteter (muntlig og skriftlig). De mange repetisjonene (intensitet) ga dessuten daglige mestringsopplevelser, og med mestring fulgte engasjement. Lærer rapporterte at elevene var betydelig mer engasjerte under arbeidet med prosjektet enn til vanlig. Vi vil anta at et oversiktlig program som dette, hvor selve strukturen i ukeforløpet gir lærer og elever trygghet gjennom mestringsopplevelse også gir frihet og ro til å reflektere på et grundigere og dypere nivå over ordmening og faglige spørsmål. Å forstå det man arbeider med helt til bunns blir viktig.

Et viktig moment er at en ikke umiddelbart kan overføre de positive erfaringene fra en enkelt klasse til andre utvalg. Vi vil derfor i framtidig forskning fokusere på et bredere elev-

grunnlag. En hypotese vi da vil teste er hvordan arbeidsmetoden virker på leseutviklingen for elever på ulike nivåer av lesing. For forebyggende formål vil vi da særlig rette søkelyset på midtgruppen av leserne og også på den svakeste gruppen. De har alle lært å lese, og lesingen deres er sannsynligvis forholdsvis presis: derfor øker ikke bare presisjon, men også automatisering og flyt i grunnleggende avkodingsprosesser. Når de får anledning til å trene gjennom ukentlig repetert lesing av tekster på eget mestringsnivå, kan lesehastighet og leseflyt økes, og samordningen av avkodning og semantikk få optimale vilkår. Et viktig pedagogisk moment vil være at elevene dermed får forberedt seg bedre til å møte de fagtekstene som krever refleksjon for at leseforståelse og læring i fagene kan bli god. Med økt sikkerhet og flyt i lesingen vil de kunne bruke all energi på å forstå og lære. Men også her vil direkte undervisning være nødvendig.

Ved vurdering av et tiltaks verdi, er de elevene som ikke syntes å profittere på tiltaket en særlig utfordring. Resultatene viste (Tabell 3) at det var én elev som ikke syntes å ha utbytte av opplegget med de daglige treningsøkter med repetert lesing av tekst og drøfting av ord. Vår tolkning er at tiltaket ikke var tilstrekkelig intensivt til å løfte denne elevens utvikling; alternativt har tekstene vært for vanskelige, eller den individuelle tilpasningen av andre grunner for dårlig. I en praktisk/klinisk sammenheng burde dette prinsipielt ha vært avdekket tidlig i læringsforløpet. Det neste skrittet vil være en ytterligere intensivering, for eksempel med støtte fra skolens ressursteam, språk- og leseveileder, eventuelt med bistand fra Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Ambisjonen må alltid være at et tiltak skal gi et ønsket utbytte.

REFERANSER

- ADAMS, M.J.** (1990). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Mass: MIT Press.
- ALEXANDER, A.W. & SLINGER-CONSTANT, A-M** (2004). Current Status of Treatment s for Dyslexia: Critical Review. *Journal of Child Neurology*, 19(10), s.744–758.
- ANMARKRUD, Ø. & REFSAHL, V.** (2010). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet*. Cappelen Damm AS.

- BIEMILLER, A.** (2004). Teaching Vocabulary in the Primary Grades: Vocabulary Instruction Needed. I: J.A. Baumann & E. J. Kame'enui. *Vocabulary Instruction. Research to Practice*. New York: The Guilford Press.
- BIEMILLER, A. & BOOTE, C.** (2006). An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), s. 44–62.
- BROOKS, G.** (2002). *What Works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. Research Report No. 380. London: Department for Education and Skills.
- CRONBACH, L.J. & FURBY L.** (1970). How We Should Measure «Change» – or Should We? *Psychological Bulletin*, Vol. 74(1) s. 68–80.
- DYSSEGAARD, C. & LAUSTSEN, H.** (2009). Effektundersøgelse af indsatsen overfor børn og unge med lettere vanskeligheder. I: N. Egelund & S. Tetler (red.). *Effekter af specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevernes faglige, sosiale og personlige resultater*. Århus: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- EHRI, L.C.** (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. I: M.J. Snowling & C. Hulme (red.). *The Science of Reading. A Handbook*. Oxford: Blackwell.
- FROST, J.** (2001). Bogstaver og opmærksomhed på enkelte sproglyd: kausalitet og mediering i tilegnelse af læsefærdighed. *Nordisk Tidsskrift for Specialpædagogikk*, 79(3), s.108–121.
- FROST, J.** (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første skriftspråksopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- FROST, J.** (2007). *Læsemesteren. Kopimappe med opgaver på 5 niveauer*. Gyldendal.
- FROST, J.** (2012). *Selvforstærkende Strategier hos Begynderlæseren. E-bok*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- FROST, J., SØRENSEN, P.M., BONE, V. & PRECHT-DOLVA, K.** (2005): Leselærerprosjektet i Skedsmo 2004–2005. Effekten av et lesemetodisk opplegg på årstrinn 3 for elever under kritisk grense. *Spesialpædagogikk*, 9, s. 45–59.
- FROST, J., MADSBJERG, S., NIEDERSØE, J., OLOFSSON, Å. & SØRENSEN, P.M.** (2005). Semantic and Phonological Skills in Predicting Reading Development: From 3–16 Years of Age. *Dyslexia*, 11, s. 79–92.
- FROST, J., OTTEM, E., SNOW, C.E., HAGTVET, B.E., LYSTER, S.A.H. & WHITE, C.** (2013). The Conceptual Nature of Gain in Vocabulary Research – an Analysis of Vocabulary Data from School Children. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI:10.1080/00313831.2013.773560
- FUCHS, L.S., FUCHS, D., HOSP, M.K. & JENKINS, J.R.** (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), s. 211–238.
- GODØY, O. & MONSRUD, M.** (2008). *Spesialpædagogisk leseopplæring – en veileder*. Statped: Bredtvet kompetansesenter. ISBN: 978-82-92726-06-1
- GOMBERT, J.E.** (1990). *Metalinguistic Development*. London: Harvester/Wheatsheaf.
- GOOD, R.H., III, SIMMONS, D.C. & KAME'ENUI, E.J.** (2001). The Importance and Decision-Making Utility of a Continuum of Fluency-Based Indicators of Foundational Reading Skills for Third-Grade High-Stakes Outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), s. 257–288.
- HAGTVET, B.E., FROST, J. & REFSAHL, V.** (akseptert for publisering). *Når lesingen har låst seg*. Cappelen Akademisk Forlag.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Related to Achievement*. New York/London: Routledge.
- HUDSON, R.F., PULLEN, P.C., LANE, H.B. & TORGESEN, J.K.** (2009). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading and Writing Quarterly*, 25, s. 4–32.
- HØIEN, T. & TØNNESSEN, G.** (2008). *Instruksjonshefte til ordkjedetesten*. Logometrica.
- HØIEN, T., TØNNESSEN, G. & IGLAND, G.** (2008). *Setningsleseprøven (S40)*. Logometrica.
- KLINKENBERG, J.E. & SKAAR, E.** (2003). *Standardisert Test i Avkoding og Staving (STAS)*. PP-Tjenestens Materiellservice.
- JUEL, C.** (2005). The Impact of Early School Experiences on Initial Reading. I: D.K. Dickinson & S.B. Neuman (red). *Handbook of Early Literacy Research*, 2. Guilford.
- LUNDBERG, I. & HERRLIN, K.** (2008). *God leseutvikling*. Cappelen Akademisk Forlag.
- MARULIS, L.M. & NEUMAN, S.B.** (2010). The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 80, s.300–335. DOI: 10.3102/0034654310377087.
- MEZYNSKY, K.** (1983). Issues Concerning the Acquisition of Knowledge: Effects of Vocabulary Training on Reading Comprehension. *Review of Educational Research*, 53, s. 253–279. DOI: 10.3102/00346543053002253. 53, 253–79
- MOGENSEN, A.** (2009). Portefølje som læringsstrategi og evalueringsmetode. I: J. Frost (red.). *Evaluering – i et dialogisk lys*. Cappelen Akademisk Forlag.
- NAGY, W.** (2005). Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. I: E.H. Hiebert & M.M.L. Kamil (red.). *Teaching and Learning Vocabulary. Bringing Research to Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- PERFETTI, C.A.** (1985). *Reading Ability*. Oxford University Press.
- RAVEN, J.C., COURT, J.H. & RAVEN, J.** (1986). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales*. London: H.K. Lewis.
- SCARBOROUGH, H.S.** (2005). Developmental Relationships Between Language and Reading: Reconciling a Beautiful Hypothesis With Some Ugly Facts. I: H.W. Catts & A.G. Kamhi (red.). *The Connections Between Language and Reading Disabilities*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SCOTT, J.A.** (2005). Creating Opportunities to Acquire New Word Meanings From Text. I: E.H. Hiebert & M.M.L. Kamil (red.). *Teaching and Learning Vocabulary. Bringing Research to Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- SCOTT, J.A. & NAGY, W.E.** (2004): Developing word consciousness. I: J.F. Baumann & E. J. Kame'enui (red): *Vocabulary Instruction. Research to Practice*, 201–217. NY: Guilford.
- SILVERMANN, R.D., SPEECE, D.L., HARRING, J.R. & RITCHEY, K.D.** (2013). Fluency Has a Role in the Simple View of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 17, s. 108–133.
- SNOW, C.E.** (2010). Academic Language and the Challenge of Reading for Learning about Science. *Science*, 328, s. 450–452. DOI: 10.1126/science.118259.

SNOW, C.E., LAWRENCE, J.F. & WHITE, C. (2009). Generating Knowledge of Academic Language Among Urban Middle School Students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, s. 325–344.

STAHL, S.A. (1999). *Vocabulary Development. From Reading Research to Practice*. Brookline: Brookline Books.

STAHL, S.A. & FAIRBANKS, M.M. (1986). The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 56, s. 72. DOI: 10.3102/00346543056001072

STANOVICH, K.E. (1984). The Interactive-Compensatory Model of Reading: A Confluence of Developmental, Experimental, and Educational Psychology. *Rase*, 5(3), s. 11–19.

SPEAR-SWERLING, L. & STERNBERG, R.J. (1994). The Road not taken. An Integrative Theoretical Model of Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27(2) s. 91–103.

VGOTSKY, L.S. (1956/71). *Tænkning og sprog*. Hans Reitzel
WOLF, M. & KATZIR-COHEN, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), s. 211–239.

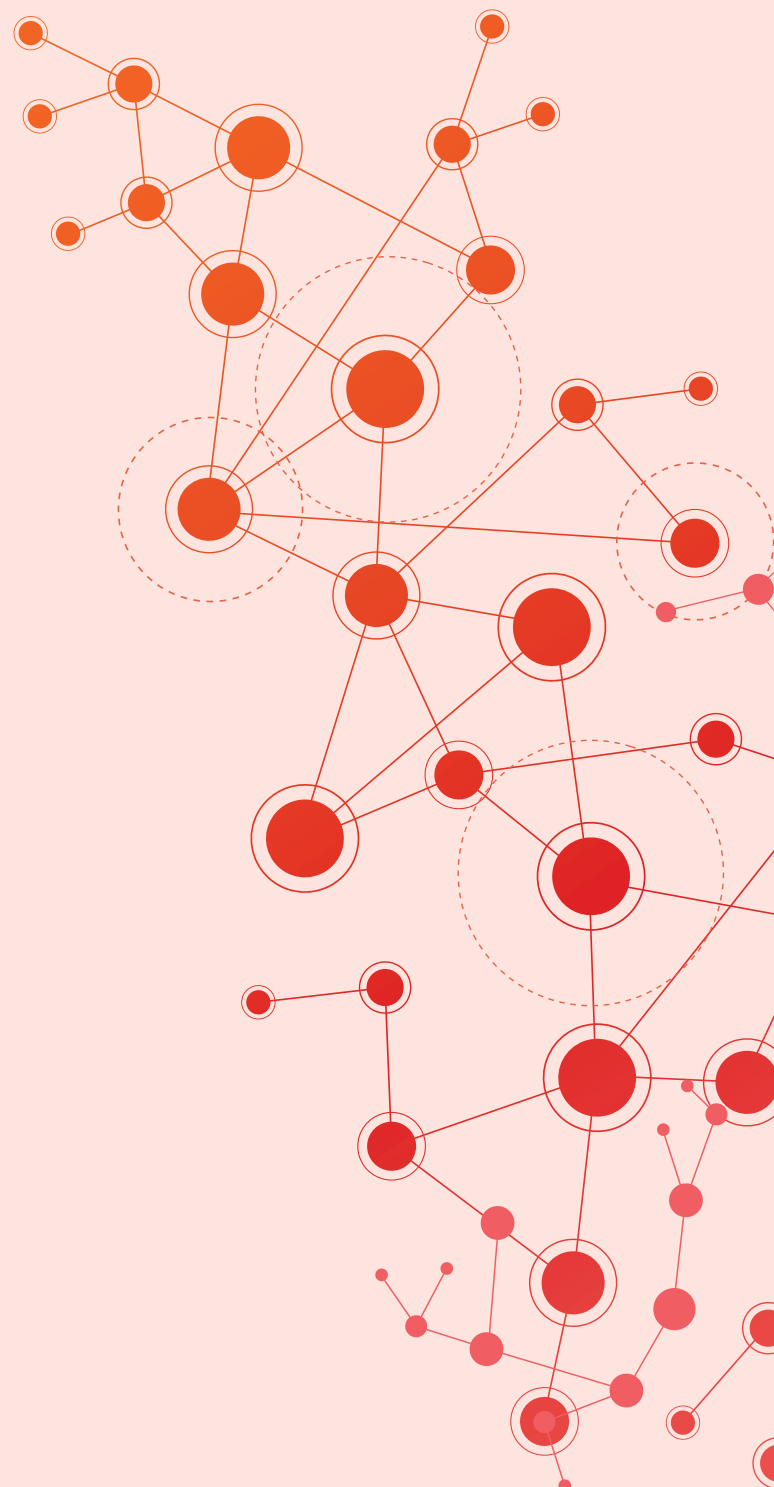
Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogisk rådgivning – på rådgivers eller rådsøkers premisser?

En kvalitativ videoobservasjonsstudie av rådgivningsrelasjoner

Sammendrag

Temaet for studien er kommunikasjonen mellom rådgiver og rådsøker i en spesialpedagogisk rådgivningsrelasjon. Problemstilling: «Hvordan fremtrer kontaktformen i introjeksjon¹ mellom rådgiver og rådsøker?». Kvalitativ metode med videoobservasjon av samtaler mellom PP-rådgivere og ansatte i barnehager/skoler samt videostimulerte intervjuer er benyttet. Teoretisk fundament er gestaltteori, med vektlegging av teoriens syn på kontakt og ulike kontaktformer. Resultater: Kontaktformen introjeksjon forekommer og utspilles ved (i) råd som baseres på rådsøkers erfaringer, (ii) normative råd, (iii) bekreftelse av rådsøkers utsagn/erfaringer, ros og undervisning om relaterte temaer, (iv) lukkede svar på undrende spørsmål, (v) spørsmål etter rådsøkernes tanker og (vi) gjennom rådgivers strukturering av samtalen.

Summary

This study focuses on the relationship in counselling within special needs education. The research question is: «How does introjection appear in the field between the counsellor and client?». Qualitative methods with video observation and interviews are used. Gestalt theory with emphasis on contact and contact mechanisms represents the theoretical fundament. Results: Introjection appears in different ways; (i) by advice related to the clients' experiences, (ii) normative advice, (iii) supporting the clients' statements and giving praise, (iv) inquisitive questions is answered absolutely, (v) the counsellor asking for the clients' thoughts and (vi) by the counsellors structuring and leading the dialogues.

Nøkkelord

SPESIALPEDAGOGISK RÅDGIVNING
GESTALT
RELASJON
KONTAKT
INTROJEKSJON

Heidi Mjelve, post.doc. Institutt for spesialpedagogikk,
Universitetet i Oslo

Denne artikkelen belyser spesialpedagogisk rådgivning fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) til barnehager/skoler og fokuserer spesielt på rådgivningsrelasjonen. Artikkelen er skrevet på grunnlag av et doktorgradsarbeid med tittel «Parallele prosesser i spesialpedagogisk rådgivning» (Mjelve, 2012) og omhandler deler av prosjektet. En av delproblemstillingene i doktorgradsarbeidet dreide seg om *hvilke kontaktformer som fremtrer i relasjonen mellom rådgiver og rådsøker*. Resultatene viste at tre kontaktformer var fremtredende; (i) konfluens, som betyr 'å flyte sammen med' (Hostrup, 1999; Wheeler, 1998; Zinker, 1978), (ii) retrofleksjon, som betyr å vende innover, å holde tilbake (Hostrup, 1999; Wheeler, 1998) og (iii) introjeksjon, som betyr ukritisk tilegnelse av 'input/kunnskap' fra omgivelsene (Korb, Gorrell, & Van De Riet, 1989; Perls, Hefferline, & Goodman, 1994; Wheeler, 1998). Artikkelen fokuserer på funnet av introjeksjon som kontaktform og har som problemstilling hvordan introjeksjon fremtrer mellom rådgiver og rådsøker i en rådgivningsprosess. I denne artikkelen løftes altså funnet av introjeksjon frem og fokuseres grundigere enn i avhandlingen.

I den videre teksten blir det benyttet begreper fra avhandlingen som enten forutsettes kjent eller som leseren kan sette seg grundigere inn i via henvisningene. Begreper som er direkte relevante for artikkelens funn vil bli kortfattet definert her. I artikkelen vil jeg også trekke fram de delene av doktoravhandlingen som er relevant for artikkelens tema og problemstilling. Dette gjelder spesielt metoden og presentasjon, tolkning og drøfting av funn. Selve drøftingen vil tilføres noen flere perspektiver enn i avhandlingen.

I doktoravhandlingen redegjøres det for bakgrunnen for valg av tema, og det er gjort en gjennomgang av kunnskapsstatus på feltet (Mjelve, 2012). Der argumenterer jeg for at relasjonen mellom rådgiver og rådsøker har avgjørende betydning for utbytte av hjelpen (Everall & Paulson, 2002; Gelso & Fretz, 2001; Highlen & Hill, 1984). Jeg viser videre til forskning innen psykoterapi og «counseling» som

konkluderer med det samme og fremhever i tillegg ulike dimensjoner som er av betydning, som bl.a. en tillitsfull allianse mellom partene (Horvath & Bedi, 2002; Horvath, Del Re, Fluckinger, & Symonds, 2011; Horvath, Fluckinger, Wampold, Del Re, & Symonds, 2012; Råbu, Halvorsen, & Haavind, 2011).

De refererte studiene har alle dreid seg om forskning innen psykoterapeutiske kontekster, og en kan undre seg over om funnene kan overføres til rådgivningskontekster. Jeg mener funnene også kan gjelde for spesialpedagogisk rådgivning, det er flere essensielle likheter ved psykoterapi og rådgivning som har betydning for de relasjonelle dimensjonene. At det er *en hjelper* og en som *søker hjelp* i begge kontekster, er en betydningsfull likhet, videre at partene i begge settinger møtes i en *samtale*. Det at både rådgiver og terapeut er det sentrale «redskapet» i hjelpen, er en annen likhet. Målet med hjelpen kan sies å være ulik ved psykoterapi og rådgivning, men begge virksomheter har *forandring* som mål.

I artikkelen benyttes en vid definisjon av rådgivningsbegrepet i tråd med Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2010); ulike former for rådgivning er inkludert, alt fra terapi, konsultasjon, veiledning og til undervisning. En slik bred definisjon av rådgivning som inkluderer de mer terapeutiske sidene ved fenomenet (som for eksempel rådgivningsarbeidet som spesialpedagoger utfører i barne- og ungdomspsykiatrien), gjør det også rimelig å anta at funn fra en psykoterapeutisk kontekst også kan benyttes i spesialpedagogisk rådgivning. Med andre ord legger jeg til grunn at betydningen av en *rådgivningsrelasjon* er avgjørende for utbytte av hjelpen.

Hva er det så ved en rådgivningsrelasjon som gjør det interessant å studere den nærmere? Et særpreg ved spesialpedagogisk rådgivning fra PPT er at rådgiver har *fagkunnskap* og en *juridisk forpliktelse* som skal komme rådsøker til gode. Forventningen om at rådgivers fagkunnskap skal formidles er sentral, og ekspertrollen ligger da svært nær. Ekspert betyr i denne sammenheng en som har mer kunnskap om barns utvikling, vansker og behov, om pedagogikk og/eller spesialpedagogikk, om barnehage/skole og om andre forhold som er av betydning for rådgivningen. Forventningene om å gi og få råd på grunnlag av

denne fagekspertisen påvirker altså relasjonen. Rådgivers *rolle* er da sentral. Hun/han forventes å ha en kompetanse som barn, foreldre og ansatte skal dra nytte av. Hvordan forvaltes denne fagkunnskapen? Hvilken rolle inntar rådgiver, ekspertrolle eller en mer likeverdig rolle? Gis det hovedsakelig råd med forslag om tiltak, eller legges det også vekt på å styrke rådsøkernes kompetanse? Disse spørsmålene er også en bakgrunn for artikkelens fokus.

Introeksjon er et interessant begrep i denne forbindelse. Introeksjon betyr som nevnt at noe, for eksempel kunnskap, overføres uten at det integreres og gjøres til ens eget (Perls, Hefferline, & Goodman, 1994). Innen spesialpedagogisk rådgivning er kunnskapsoverføring en av flere sentrale faktorer, og spørsmålet om hvordan dette foregår, er interessant å se nærmere på. Artikkelens tittel formulerer et spørsmål, om rådgivningen skjer på rådsøkers og/eller rådgivers premisser. Med premisser menes i denne sammenheng om rådgivers kunnskaper og formidling av disse har et hovedfokus, og/eller om rådsøkers tanker, erfaringer, følelser også blir tatt med i betraktning.

Problemstilling og sentrale begreper

Med problemstillingen «Hvordan fremtrer introeksjon mellom rådgiver og rådsøker i en spesialpedagogisk rådgivningsprosess?» tar jeg sikte på å undersøke *hvordan* introeksjon opptrer mellom partene og ikke *om* det opptrer og eventuelt *omfanget* av det. Artikkelen har til hensikt å belyse de kvalitative sidene ved fenomenet. Problemstillingens formulering signaliserer at en tar for gitt at introeksjon forekommer i spesialpedagogisk rådgivning. Slik er det nødvendigvis ikke, men fordi introeksjon allerede er identifisert i hovedprosjektet, lyder problemstillingen som den gjør. Problemstillingen i artikkelen må altså sees i lys av hovedprosjektets problemstilling som dreide seg om hvilke kontaktformer som var fremtredende.

Begrepet *relasjon* defineres som forholdet mellom partene og hvordan forholdet kommer til uttrykk gjennom kommunikasjonen dem imellom i artikkelen. Gelso & Fretz (2001) vektlegger partenes følelser, holdninger og hvordan dette uttrykkes i sin forståelse av relasjon. Kommunikasjonsaspektet vektlegges altså i denne oppfatningen. Feltteoriens (Lewin, 1951) *felt*begrep benyttes

synonymt med relasjon i den videre teksten. Et felt defineres som «a totality of mutually influencing forces that together form a unified interactive whole» (Yontef, 1993, s. 295). Her understrekes den gjensidige påvirkningen i feltet mellom mennesker, videre at feltet ansees for å være et hele der delene står i et umiddelbart forhold til hverandre. Artikkelen hviler på disse oppfatningene av begrepet relasjon. *Rådgivning* defineres som hjelp til selv-hjelp (Alterhaug, 2010; Lassen, 2002). Rådsøker skal altså lære noe av rådgiver som kan brukes i andre lignende situasjoner. Empowermentbegrepet er nært assosiert med denne forståelsen av rådgivning, der det å gjøre rådsøker i stand til å håndtere egen situasjon i nåtid og i fremtid er sentralt (Lassen, 2008). Myndiggjøring og overføring av styrke ligger også innenfor dette begrepet (Vik, 2011). Rådgivningens mål blir da blant annet å hjelpe rådsøker til å få økt kontroll over egen situasjon og til å mestre sin situasjon.

Det *teoretiske fundamentet* er hentet fra gestaltteori (Perls, 1992; Perls mfl., 1994). Ønsket var å benytte en teori som har et klart definert relasjonelt perspektiv. Gestaltteori er nettopp det, hele tenkningen hviler på Lewins feltteori (1951). Innen rådgivningsfaget finnes ulike teorier, metoder og programmer som fokuserer på relasjonelle perspektiver, som ICDP (Hundeide, 2001; Rye, 2007) og Marte Meo (Aarts, 2008). På tross av kunnskap om betydningen av de relasjonelle perspektivene, har jeg erfart at dagens rådgivningspraksis likevel utøves også med et individfokus (Mjelve, 2012). Hensikten med artikkelen er derfor å bidra med ytterligere forskningsbasert kunnskap som kan bidra til at relasjonelle dimensjoner fokuseres. Hvordan denne kunnskapen kan gjøres tilgjengelig for rådgivere, reflekteres det rundt avslutningsvis i artikkelen.

Jeg nevnte at enkelte av gestaltteoriens begrep ville bli definert, og jeg vil trekke fram fire begreper. Gestaltteoriens syn på (i) *kontakt/kommunikasjon* er spesielt relevant når det gjelder en rådgivningsrelasjon. Kontakt defineres som det som skjer på grensen mellom «meg» og «ikke meg», og denne grensen både forener og atskiller mennesker fra omgivelsene og hverandre (Perls, 1992; Polster & Polster, 1974; Wheeler, 1998; Yontef, 1993; Zinker, 1978). Å skille mellom kontakt og ikke kontakt er da meningsløst (Jørstad, 2008). Flere ulike kontaktformer er beskrevet i gestaltlitteraturen, og

disse ulike formene for kontakt forstås i lys av feltteorien, at alt påvirker alt (Lewin, 1951; Yontef, 1993). Videre er gestaltteoriens fokusering av (ii) «*her og nå*» interessant for å belyse feltet mellom rådgiver og rådsøker. All erkjennelse om en selv skjer i øyeblikket, at alt liv er i øyeblikket, er ideen (Perls mfl., 1994; Staemmler, 2002; Stern, Bielenberg, & Roster, 2007; Zinker, 1978). Det å være mentalt og emosjonelt til stede i øyeblikket, ansees da som helt sentralt, og (iii) *awareness* er derfor vektlagt innen gestaltteori (Perls, 1992; Polster & Polster, 1974; Stevens, 1971; Yontef, 1993). Awareness betyr oppmerksomhet og tilstedeværelse (Stevens, 1971) og innen rådgivning innebærer disse begrepene å ha oppmerksomhet og tilstedeværelse på kontakten mellom rådgiver og rådsøker, «her-og-nå». *Introjeksjon* (iv) betyr som nevnt å ta inn i seg noe fra omgivelsene uten at det er gjort til ens eget (Korb, Gorrell, & Van De Riet, 1989; Perls mfl., 1994). Konkret kan introjeksjon gjelde mat som tas inn uten at den tygges og absorberes eller det kan gjelde mentale prosesser som tanker, følelser, holdninger, kunnskaper, meninger som vurderes og forkastes eller overtas ukritisk. Denne ukritiske «fordøyelsen» er altså det vi kaller introjeksjon. Disse begrepene blir videre benyttet i drøftingen av resultatene.

Metode

I prosjektet er kvalitativ metode benyttet som en hensiktsmessig metode for å få innsikt i dybden ved ulike fenomen. Rådgivningsprosesser skulle undersøkes, beskrives, analyseres og forstås. Som datainnsamlingsmetode i artikkelens prosjekt er videoobservasjon benyttet. Utvalget i hovedprosjektet var rådgivere fra PPT og rådsøkere fra barnehager og skoler. Utgangspunktet for rådgivningen var barn med psykososiale vansker henvist PPT. Tre samtaler fra tre rådgivningspar ble filmet, til sammen ni samtaler. Videoopptakene ble transkribert, all tale ble gjort til skriftlig tekst, også deler av de nonverbale uttrykkene der det var hensiktsmessig ut fra prosjektets problemstilling. Dette er i tråd med oppfatningen til Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2009) om at formen og mengden på det som skal transkriberes må bestemmes ut fra hensikten med dataene.

Analysene ble gjort i et fenomenologisk, hermeneutisk perspektiv. Videoobservasjons-dataene ble analysert og tolket med både et induktivt og deduktivt utgangspunkt;

induktivt gjennom å fange deltagerens perspektiv (hvordan kontakten kunne oppleves av dem) og deduktivt gjennom gestaltteoriens *kontaktformer*. Både opptakene og transkripsjonene ble studert gjentatte ganger i en hermeneutisk prosess som vekselvis fokuserte på deler og helhet i den hensikt å komme dypere inn i materialet. Den fenomenologiske tilnærmingen medførte et ønske om å analysere samtalene på deltagerens premisser, og jeg utviklet og benyttet en *kroppsfenomenologisk* analysemetode (Mjelve, 2012). For å identifisere kontakten mellom deltagerne valgte jeg å se på opptakene og rent fysisk sitte som dem, bevege meg som dem og si de samme tingene som de gjorde. I første omgang skrudde jeg ned lyden og opplevde samtalenes ikke-verbale nivå. Deretter lot jeg lyden være hørbar og studerte opptakene, fokuserte på en og en i ca. 15 minutter. Jeg fikk da verdifull informasjon om kontakten dem imellom.

Ideen i en slik tilnærming er at når menneskemøtes «ansikt-til-ansikt», opplever vi hverandre som et hele (Duesund, 1995; Zahavi, 2005). Sentralt i denne metoden er begrepet «embodiment» (Frank & La Barre, 2011; Kepner, 2003), det innebærer å identifisere hva som skjer i meg når jeg observerer samtalene. Denne tilnærmingen var et vendepunkt i analysene, jeg opplevde kontakten på en skarpere og helere måte. Det var særlig gjennom de kroppslige uttrykkene jeg fikk informasjon. Jeg *sanset* og *erfarte* samhandlingen gjennom kroppen, og i tillegg *tenkte* jeg omkring de kroppslige erfaringene og identifiserte således kontaktformene. Gjennom denne analyseformen oppdaget jeg altså blant annet introjeksjon.

Hva var det jeg sanset, følte og tenkte som gjorde at jeg identifiserte introjeksjon? Som rådgiver satt jeg oppreist og til dels lent forover, og jeg formidlet fagkunnskaper med glede, jeg ga råd og følte meg som en ekspert som hadde noe viktig å by på. Jeg ønsket å formidle, gi råd og undervise. Som rådsøker var jeg spørrende og rådvill, jeg var på jakt etter riktige måter å opptre på og var åpen og forventningsfull til rådgivers tanker og råd. Etter at introjeksjon var gjenkjent og identifisert, analyserte jeg opptakene gjentatte ganger, benyttet teori om introjeksjon og fant således de endelige kategoriene (se neste avsnitt).

Når det gjelder reliabilitet og validitet i prosjektet, er dette ivaretatt blant annet gjennom interkoderreliabilitet (Befring, 2007) og respondent validering (Silverman, 2006).

Interkoderreliabilitet er ivaretatt ved at en annen forsker/fagperson analyserte deler av dataene, vedkommende kom til samme resultat som meg. Respondentvalideringen foregikk ved at deltagerne ble spurt om de kjente seg igjen i analysene – noe de gjorde. De etiske perspektivene i studien er ivaretatt ved at gjeldende forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2006) er fulgt.

Resultater og drøfting

Hvordan fremtrer så kontaktformen introjeksjon mellom rådgiver og rådsøker i en spesialpedagogisk rådgivningsprosess? Introjeksjon gjorde seg gjeldende på ulike måter, funnene er organisert i seks temaer: (i) råd gitt med utgangspunkt i rådsøkers erfaringer, (ii) råd i form av «bør og må» – budskap, (iii) råd som inneholder bekreftelse, ros og undervisning, (iv) klare, begrensede svar på undrende spørsmål, (v) spørsmål etter rådsøkernes tanker og (vi) rådgivers ledelse av samtalen. På hver sine måter representerer disse seks temaene ulike sider ved introjeksjon, vi skal se hvordan det ble utpilt.

Utgangspunkt i rådsøkernes erfaringer Ved formidling av råd og fagkunnskap om barnets vansker og behov, fant jeg at rådgiverne i stor grad baserer seg på rådsøkernes erfaringer. Dette gjøres på ulike måter, blant annet ved å applaudere rådsøkernes beskrivelser av hvordan de har løst vanskelige situasjoner med barn og/eller foreldre. Et funn viser nettopp dette, rådgiver responderer her på et utsagn fra en rådsøker: «*Det dere gjør er kjempebra, for det var en av de tingene vi snakket om sist, ser jeg fra notatene, at dette med å få faste rutiner på alt det som kommer, er viktig å få etablert*». Rådgiver både støtter rådsøker og bygger videre på hennes erfaringer. Dermed blir rådsøker trygg på at det hun har tenkt og gjort er bra. På denne måten skapes eierforhold til rådgivers innspill om betydningen av faste rutiner. Et annet funn viser en litt annen side ved fenomenet, nemlig rådgivers forslag til et konkret tiltak. Samtalen har dreid seg om utfordringen knyttet til at barnet ikke er interessert i nye leker/aktiviteter og hva personalet da har gjort for å få dette til. Rådgiver responderer slik: «*Men da tenker jeg at det er lurt å starte systematisk med det du beskriver. Og så kan det godt hende han ikke vil første gang du prøver – og da er*

målet 30 sekunder den dagen, og så får vi bare se...» Her tar også rådgiver utgangspunkt i rådsøkers tanker og erfaringer, men samtidig forklarer hun konkret hva de skal/bør gjøre. Sjansen for å få eierforhold til rådene er større når tiltakene knyttes nært opp til rådsøkernes erfaringer enn om de kom fra rådgivers eget hode.

Jeg fant imidlertid ikke at rådsøkerne fikk aktiv hjelp til å tilpasse rådene til seg selv, sin praksis og egen måte å tenke på. Rådgiver fulgte ikke opp med videre utdyping av hvordan personalet konkret kan jobbe på en måte som passer dem. Jeg fant ingen vurdering og nyansering av hvordan de forstår rådgivers anbefalinger. Med andre ord, rådene baserte seg på rådsøkernes erfaringer, men ble ikke bearbeidet for å sikre eierforhold.

Bør og må Når det gjelder introjeksjon, er det interessant å studere hvordan uttalelser om «bør» og «må» utspilles. Introjeksjon viser seg nettopp gjennom slike normative utsagn. Jeg fant påstander om hva rådsøkerne både burde ha gjort, bør og/eller må gjøre. Et utsagn fra rådgiver viser nettopp dette, det gjelder en situasjon der et barn nektet å høre: *«Og da tenker jeg i sånne situasjoner at du bare skulle styrt over han: Nå er det din tur – kom, skal jeg hjelpe deg opp!»*. Rådgiver sier hva som burde vært gjort, hva som skulle vært sagt og hvordan handlingen skulle vært utført – og det er generalisert til hva som bør gjøres i andre, lignende situasjoner. Jeg forstår det slik at rådgivers hensikt er å få fram hva assistenten kan gjøre annerledes neste gang, ikke å irettesette og kritisere. Assistenten svarer bekreftende: «Ja, ja, akkurat». Jeg er imidlertid usikker på om hun oppfatter og integrerer rådgivers budskap og anmodninger – tonefallet hennes er flatt, stemmevolumet lavt og hun viser ingen umiddelbar entusiasme. Rådgiver forholder seg ikke aktivt til rådsøkers respons, ingen av dem setter ord på rådsøkernes eventuelle forbehold. Det oppmuntres ikke til ytterligere utdyping, vurdering og nyansering av budskapet slik at forståelse og eierskap styrkes. **Bør og må** – budskapene gjelder mer som anmodninger/påbud, ikke som utgangspunkt for diskusjon om det virkelig er slik at man bør og må. Med andre ord, ingen grundig bearbeiding av introjektene slik at rådsøkerne får eierskap til det som presenteres.

Bekreft, rose og undervise I denne bolken er sekvenser der rådgiver bekrefter rådsøkernes meninger, roser dem og underviser om sentrale spesialpedagogiske temaer, plassert. Følgende sekvens viser nettopp dette, rådgiver responderer på en fortelling fra en assistent om hvordan hun har støttet barnets initiativ i en lek:

«Det du beskriver nå, er mitt mantra, kan du si, når du jobber med barn, det pedagogiske prinsippet. Både sosialt, emosjonelt og utviklingsmessig, læringsmessig er akkurat det du gjør når du fanger opp barnets initiativ. Med utgangspunkt i det (initiativet) bekrefter du det. Det var det du gjorde, du sa det selv. Og så skal vi utvide litt, det var det du etterlyste, hvor mye skal du legge på med utviding. Og da sa du jo selv at hvis det hadde vært en annen farge der så hadde dere satt navn på den og. Da hadde du tatt hans initiativ, bekreftet det, og så hadde du utvidet det med litt læring. Det er akkurat sånn barn lærer best, og det er nok i utgangspunktet for denne gutten [...] Vi må bruke hans initiativ».

Mens assistenten snakker, ser rådgiver direkte på henne og gir uttrykk for at hun hører etter. Når rådgiver fører ordet, ser hun selv vekselvis ut i rommet og direkte på assistenten. I tillegg gestikulerer hun med hendene, noe jeg oppfatter som en understrekning av budskapet. Rådgiver er rolig, men bestemt, jeg får fornemmelsen av at det er viktig å få formidlet det hun sier. Budskapet er klart og tydelig, hun underviser om hvordan personalet kan jobbe med barns initiativ, bekreftelse og utvidelse. I denne sekvensen ser vi at hun gjør det samme som hun underviser om; hun bygger på assistentens budskap, bekrefter det hun sier og utvider det noe. På denne måten fremstår dialogen som konsistent; rådgivers atferd er i tråd med det hun underviser om. Rådsøkerne får dermed god hjelp, de blir styrket i det de allerede kan og får utvidet perspektivet noe. Men igjen foregår dette ved at rådgiver fører ordet og underviser heller enn å hjelpe rådsøkerne til å sette ord på og bevisstgjøre det de selv tenker og mener.

En annen sekvens har i seg et tilleggspoeng, det handler om ros i tillegg til bekreftelse. Rådgiver sier til en assistent som har observert barnet: *«Det er kjempeviktige observasjoner det du gjør, altså. For det du gjør er å kartlegge når*

på dagen barnets gode læringsstunder er og det er jo veldig viktig å vite.» Rådgiver roser rådsøker, hun verdsetter at hun observerer barnet. Hun begrunner videre hvorfor observasjon i dette tilfellet er viktig. Rosen impliserer et budskap om at rådsøker gjør noe viktig. Ved å si at rådsøkers handling er viktig, uttrykker rådgiver samtidig at *hun* vet hva som er viktig, hun besitter fagkunnskapen. Ros blir på dermed en måte å formidle fagkunnskap på, ros først, deretter begrunnelser som inneholder sentrale spesialpedagogiske poeng. Hun formidler altså fagkunnskap ved ros og begrunnelser og det ser ut til at assistenten tar til seg budskapet.

Rådgiver bekrefter altså rådsøkernes opplevelser/erfaringer og roser dem. Deretter undervises det om de aktuelle og relevante spesialpedagogiske temaene. Rådgiver har en rosende holdning som naturlig kommer til uttrykk også når hun gir råd og underviser. Når det gjelder introjeksjon, stiller jeg imidlertid spørsmål ved om rådsøkerne egentlig får hjelp til å relatere stoffet til seg selv. Undervisning basert på ros og bekreftelse bidrar selvsagt i den retning, men spørsmålet er om det er nok. Med andre ord finner vi introjeksjon uten bearbeiding og eierskap også her.

Lukket svar på åpent spørsmål Når det gjelder introjeksjon, er det interessant å se nærmere på hvordan spørsmål stilles og besvares. Spørsmål fra rådsøkerne etter riktige måter å opptre på og svar fra rådgiverne om det samme, indikerer introjeksjon i feltet – funnene viser at dette forekom. En sekvens illustrerer poenget. Her har rådsøker (RS) fortalt at hun angrer på noe hun sa til en far i barnehagen, hun synes hun hadde uttrykt seg for direkte. Rådgiver (RG) svarer:

- RG:** [...]Det du sa i forhold til samtalen med far, at det kom galt ut, hva mente du med det?
- RS:** Nei, når jeg sa at i barnehagen må vi, på en måte...
- RG:** Hva tenkte du med det? Tenkte du at...
- RS:** At siden det er det med grensesetting hjemme, at jeg føler at... Måten han spør... så virker det som han... Jeg vet ikke hvordan jeg skal si det
- RG:** Søker han veiledning, eller?
- RS:** Ja... Og så vil ikke jeg være direkte... For meg føles det som om... om... om... som om barnet trenger litt mer grenser. Det er min personlige mening. [...]

Men jeg vet ikke om det er noe man burde si til mor og far [...]

Rådsøker uttrykker bekymring, hun lurer på om hun var for brå og direkte. Hun reflekterer over sin egen atferd og stiller spørsmål ved om det var riktig å opptre som hun gjorde. Jeg opplever at hun uttrykker varhet, hun sier bl.a. at hun umiddelbart kjente at hun var for direkte. Hvordan blir så rådsøkers undring og refleksjon møtt? Rådgiver stiller to spørsmål til dette. Hun prøver å forstå hva rådsøker opplever ubehagelig. Først stiller hun et åpent spørsmål (hva tenkte du med det), deretter et lukket spørsmål (om far søker veiledning). Rådsøker svarer bekreftende på det lukkede spørsmålet, hun bekrefter at far søker veiledning. Jeg opplever imidlertid at hun svarer noe svevende, det virker ikke som hun faktisk mener det. Hun svarer raskt, ser til siden og kommer umiddelbart tilbake til undringen om hun var for direkte. Rådgiver fortsetter likevel på sitt resonnement: *«Det høres ut for meg som du forholder deg til pappa litt sånn som du gjør til barnet... Du er litt for redd... litt for forsiktig [...] Jeg tenker at når far kommer og du sier at han spør på en måte som du oppfatter som et veiledningsspørsmål... Han spør for å få et svar fra deg, så grip den...»*.

Rådgiver støtter pedagogens atferd overfor far, hun mener det er nødvendig å være direkte overfor ham. Hun føyer til enda et poeng, hun mener at pedagogen er for forsiktig og redd når hun i ettertid undrer seg over om hun var for brå. Jeg oppfatter rådgivers utsagn som tydelig og direkte, hun mener antagelig å styrke pedagogen. I lys av teori om introjeksjon mener jeg imidlertid at en anledning til å hjelpe pedagogen til å se nærmere på sine egne introjekter, går tapt. Rådgiver presenterer også sine egne tolkninger av pedagogen og situasjonen som om de er objektive beskrivelser (du er for forsiktig, du er redd, far ber om veiledning). Med andre ord får ikke rådsøker hjelp til å undre seg over og eventuelt integrere rådgivers oppfatninger eller å ta stilling til det hun selv kjente i situasjonen.

Spørsmål etter rådsøkernes egne tanker Når det gjelder introjeksjon i et rådgivningsforhold, er det sentralt om rådgiver aktivt spør etter rådsøkers tanker, følelser og erfaringer – og på hvilke måter dette foregår. Analysene viser at rådgiver

oppmuntret rådsøkerne til å reflektere rundt egen kunnskap, vi skal se hvordan dette foregikk. Rådgiver responderer her på et tidligere spørsmål fra rådsøker om hvordan hun kan skjerme barnet mot uro/støy: *«Så litt tilbake til det du spurte om, hvordan skjerme han (barnet) uten å skyve bort de andre, hva tenker du selv? Hvordan løser dere de situasjonene?»*. Rådgiver oppmuntrer rådsøker til å besvare spørsmålet selv, hun spør hvordan de pleier å løse situasjonene i barnehagen. Rådsøker svarer henne ved å fortelle om hvordan de vanligvis takler det, hva de gjør og hvordan dette virker. Rådgivers oppfordring om å finne løsninger selv, ser ut til å fungere. Rådsøkers spørsmål (hvordan skjerme barnet), møtes ikke med et svar, men med en oppfordring om å tenke selv, til å sette ord på det hun selv mener er riktig, sin egen implisitte kunnskap. Dette er en måte å hjelpe rådsøker til ikke bare overta rådgivers tanker og meninger om skjerming av barn (som antagelig er kunnskapsbaserte) – men å ta stilling til hva hun selv faktisk allerede gjør og reflektere rundt dette.

I disse to siste eksemplene er det presentert sekvenser der et åpent, undrende spørsmål besvares kontant/lukket i et tilfelle og åpent i et annet tilfelle ved at rådgiver stilte spørsmål til rådsøker om hva hun selv mente. Funnene viser altså at rådsøkernes spørsmål har ulik karakter, og de møtes på ulike måter av rådgiverne. Enkelte ganger ser vi klare, tydelige og til dels lukkede svar, dette innebærer større grad av overføring av introjekter. Andre ganger ser vi en mer undrende respons fra rådgiver og dette indikerer større åpenhet og rom for rådsøkernes egne tanker og meninger.

Strukturering av samtalen I spesialpedagogisk rådgivning fra PPT er det vanlig at rådgivere leder og strukturerer samtalene. Når det gjelder introjeksjon, er det da avgjørende om det legges til rette for nettopp eierskapsprosesser av rådgivernes input. Over har vi sett at dette er et sårbart område, og i det følgende skal vi se hvordan rådgiver strukturerer temaene i samtalene. Før dette utdraget har rådsøker hatt ordet i lengre tid. Hun har gjenfortalt mange situasjoner og har berørt flere sentrale temaer med hensyn til barnets utvikling og problemer. Rådgiver responderer omsider på følgende måte:

RG: Jeg tenkte at... Nå er det jo flere ting...

RS: Ja

RG: Det er tre situasjoner, er det ikke?

RS: Jo, det er det at jeg føler det er en sammenheng...

RG: (Bryter inn) Ja, ja, absolutt... Hvis jeg har forstått det riktig, jeg vil prøve å oppsummere litt hva slags problemstillinger det er... Så alt handler om sosialt og emosjonelt fordi at det henger sammen, e... Og det siste jeg tenkte på, det var at ... han... han har lite sosial trening i forhold til de andre fordi han er generelt umoden og da kan du tenke at... Vi må tenke på han som en... Altså sosialt sett er ikke han... Hvor gammel er han igjen?

Rådgiver gjør et forsøk på å oppsummere rådsøkers budskap. Vi ser at hun nøler og tenker høyt og setter ord på det hun har oppfattet, men uten at hun sjekker ut om dette er rådsøkers poeng. Idet rådgiver samler trådene og spør om det er tre situasjoner det dreier seg om, svarer rådsøker. Hun er i ferd med å presisere og utdype hva hun mente. Hun beveger hendene flittig mens hun snakker, ser ut i lufta og blunker flere ganger med øynene – det virker som hun konsentrerer seg om å si det hun har tenkt, klart og tydelig. Rådgiver ser bort, avbryter henne og signaliserer at hun selv vil fortsette på sine resonnementer. Rådsøker oppfatter dette og stopper å snakke. Hun samler hendene foran seg, holder dem fast sammen og ser på rådgiver. Fargen i ansiktet og på halsen blir dypere, jeg tolker at hun er ivrig og engasjert og kanskje også misliker å bli spurt om noe og så avbrutt når hun er i ferd med å svare. Jeg oppfatter at rådgiver ønsker å strukturere samtalen ut fra det hun selv mener er kjernen og går videre derfra. Blir da rådsøkers eller rådgivers premisser ivaretatt? Hva med introjeksjon når det gjelder dette? Jeg tenker at det ikke foregår bearbeiding av rådsøkernes meninger her, det er rådgivers tanker som gjelder. Ved at hun strukturerer samtalen, er det hennes premisser som råder.

Diskusjon

Hvordan viser introjeksjon seg i rådgivningsfeltet? Vi har sett detaljert på hvordan det utspilles, jeg skal nå gi en kortfattet oppsummering og synliggjøre større linjer i materialet. De seks temaene i forrige avsnitt er organisert i *tre overordnede temaer* i følgende tabell:

Tabell 1: Kontakt rådgiver-rådsøker

	FUNN, TOLKNING
Råd	(i) Tilpasset rådsøkernes erfaringer, men ingen ytterligere bearbeiding (ii) Aksept for uenighet ved bør og må – utsagn, men ingen aktiv diskusjon og nyansering av budskapene (iii) Rådgiver bekrefter og roser rådsøkerne, deretter underviser hun, men deretter ingen samtale om hvordan rådene oppfattes
Spørsmål og svar	Spørsmål fra rådsøkerne ble besvart uten påfølgende nyansering og bearbeiding av introjektene
Ledelse av samtalene	Rådgivers strukturering av samtalene innebærer mindre rom for rådsøkers avgjørelser/synspunkter, noe som igjen indirekte innebærer støtte til en introjektiv prosess ved at rådgivers premisser gjelder

I det følgende vil jeg diskutere disse overordnede temaene i lys av teori om introjeksjon og også trekke inn andre relevante begreper.

Råd Råd og introjeksjon henger gjerne sammen, introjeksjon identifiseres blant annet gjennom det å gi råd til andre. De tre punktene i figuren over som dreier seg om råd, viser på hver sine måter ulike sider ved rådgivning. Det første underpunktet handler om at rådsøkernes erfaringer danner utgangspunkt for de rådene som gis. At det å gi råd spiller en sentral rolle i spesialpedagogisk rådgivning fra PPT, er udiskutabelt, fagkunnskapen som besittes formidles naturlig nok gjennom råd fra rådgiver. Det interessante spørsmålet er knyttet til hvordan rådene gis og i hvilket omfang. Dyrkorn & Dyrkorn (2010) har pekt på farene ved det å gi råd, de mener at det ofte gis generelle råd uten at den/de andres tankesett og situasjon er undersøkt grundig

nok i forkant. I prosjektet har vi sett at rådsøkernes erfaringer nettopp danner utgangspunkt for rådene, rådene har dermed et mindre generelt preg og er i større grad tilpasset rådsøkerne enn det som ellers kunne vært tilfelle. Det ble imidlertid ikke foretatt noen ytterligere bearbeiding av rådene etter at de var presentert for rådsøkerne. Et sentralt spørsmål når introjeksjon diskuteres, er i hvilken grad egne antagelser undersøkes (Crocker, 1999). For å motvirke introjeksjon ville det da vært naturlig å dvele ved hvordan rådene ble oppfattet. Slik ville eierskapet styrkes.

Det andre temaet under «råd» i tabellen over dreier seg om *bør* og *må* – utsagn. Introjeksjon uttrykkes gjerne gjennom regler og utsagn om hva en bør/må gjøre (Jørstad, 2008; Skottun, 2008). Vi så at «bør- og må-utsagn» uttrykkes i en mild form (vi må framfor dere må). I tillegg ble utsagnene begrunnet, det ble gitt en forklaring på hvorfor det er viktig at «vi må». Denne milde formen gir rom for innspill fra rådsøkerne. Ved at rådgiver ikke uttrykker seg bastant, er det enklere å ha, fastholde og presentere sine egne oppfatninger. På tross av denne milde formen, fant jeg ingen tegn til aktiv bearbeiding av introjektene. Vi så også uenighet fra rådsøkernes side, de sa seg uenig med rådgiver og tok initiativ til å diskuterte ulike synspunkter. Med andre ord ble introjekter forsøkt vurdert og nyansert, men uten at prosessen ble videreført på et grundigere og dypere nivå.

Det tredje underpunktet til *råd* i tabellen, handler om det gode pedagogiske prinsippet 'å bekrefte initiativ, rose og utvide'. Jeg har vist at dette forekommer i caset. Ved at rådsøkernes initiativ bekreftes av rådgiver, gis det implisitt støtte til at det å ta initiativ er verdifullt. Når initiativet er basert på egne standpunkter, gis det altså støtte til rådsøkernes egen stemme, og dette fungerer da som en motkraft til introjeksjon (å sluke rått det som kommer fra andre). Vi så videre at ros fra rådgiver fungerer støttende til rådsøkernes tanker, meninger og/eller handlinger. På denne måten er også ros en motkraft til introjeksjon. En kan tenke seg et skille mellom ros som en mer teknisk metode og ros som anerkjennelse. Ros som anerkjennelse beskrives som en generell holdning i møte med andre og er basert på troen på betydningen av å bli akseptert, bekreftet, sett, hørt – i det hele tatt vissheten om at man blir satt pris på og verdsatt (Rye, 2002). Anerkjennelse oppfattes altså som et bredt fenomen som

opptrer i subjekt-subjekt-relasjoner (Buber, 1992).

Funnene i prosjektet indikerer ikke om det er ros som metode eller som en generell holdning, i tråd med anerkjennelsesbegrepet, som er virksom. Hvilken spesifikk betydning av fenomenet ros som nedtoner introjeksjon og fremmer eierskap, kan vi altså ikke ta stilling til ut fra resultatene. Det vi imidlertid har sett, er at når undervisning om sentrale spesialpedagogiske poeng presenteres i forlengelsen av bekreftelse og ros, er det en måte å tilpasse fagkunnskapen rådsøkerne. Introjeksjon nedtones ved dette, rådsøkernes tankesett er i fokus. Jeg fant imidlertid ingen oppfordring til å utforske, nyansere drøfte poengene i det rådgiver underviste om.

Fellesnevneren for disse tre undertemaene er at det ikke foregår bearbeiding av rådene i etterkant slik at rådsøkerne virkelig får eierforhold til anbefalingene. Ved å gå grundigere inn på rådsøkers tanker og opplevelser, for eksempel ved å dvele ved det de tenker selv, stille spørsmål, snakke om hvordan det er mulig å gjennomføre rådene, hvilke eventuelle hindringer som kan oppstå osv., vil eierskapet bli større.

Å gå dypere inn på hvordan rådene oppfattes av rådsøkerne, innebærer at rådgiver må henvende seg på et mer personlig plan enn det som kanskje er vanlig i en spesialpedagogisk rådgivningssituasjon. Å henvende seg personlig kan oppleves fremmed og nærgående og kanskje til og med uhøflig. Det ligger muligens utenfor en spesialpedagogisk rådgivers repertoar, rollen defineres gjerne annerledes. Hvis rådsøkerne heller ikke forventer henvendelser på et personlig plan, er det naturlig at rådgiver nøyer seg med å gi råd. Disse forholdene vanskeliggjør med andre ord bearbeiding av og eierskap til introjekter. Gestalttradisjonens vektlegging av øyeblikkets betydning medfører imidlertid at rådgiver fokuserer på rådgivningens *her-og-nå*, med andre ord retter oppmerksomheten mot både sine egne og rådsøkers verbale og nonverbale uttrykk i øyeblikket. Det er dette som kanskje kan oppleves for personlig og nærgående. På en annen side dreier det seg bare om å være oppmerksom på det som likevel rent fenomenologisk er til stede i øyeblikket i en relasjon, nemlig partenes fremtreden og uttrykk.

Tidlig i livet foregår all læring via introjeksjon. Det å ukritisk kunne ta til seg budskap fra omgivelsene, er avgjørende (Crocker, 1999; Hostrup, 1999). Crocker uttaler: «This

ability to learn unquestioningly from others is completely necessary for ongoing life of society [...]» (Crocker, 1999, s. 83). Ikke bare tidlig, men gjennom hele livet foregår læring via introjeksjon, og etter hvert som erfaringer dannes, er det i økende grad nødvendig å tilpasse ny informasjon til det som allerede er tatt inn/lært. Overført til en rådgivningssituasjon vil da rådgivers bidrag kunne vært nyttig for å tilpasse nye innspill/teori til det rådsøkerne allerede kan. Polster (1974) hevder at det alltid er slik at ny erfaring relateres til allerede eksisterende erfaringer. Denne prosessen er med andre ord uunngåelig, og nødvendigheten av å bidra til eierskap understrekes derved ytterligere.

Hva er det så ved det å gi råd som ofte medfører introjeksjon? Det handler om at råd vanligvis inneholder fremmede innspill og nye tanker, enten det gjelder forslag til tiltak og/eller ideer til andre måter å oppfatte et barn/situasjon på. Kjernen ved introjeksjon er at noe nytt og fremmed fra omgivelsene tas ubearbeidet inn i organismen. Dette medfører gjerne problemer fordi det som tas inn nettopp er fremmed (Hostrup, 1999). Når da rådene ikke etterfølges av bearbeiding og såkalt «tygging» av budskapet, vil nettopp det fremmede forbli fremmed og introjeksjon foregår.

I artikkelen er rådgivning definert som hjelp til selvhjelp (Alterhaug, 2010; Lassen, 2002) og innebærer at noe nytt skal læres. Når vi da vet at læring foregår nettopp ved introjeksjon, er det naturlig at introjeksjon tilhører rådgivning. Poenget er imidlertid at *eierskapsprosesser* må gjennomføres for at læring skal integreres, det kreves mer enn gode, nyttige råd. Befring (in press) skiller mellom deduktive og induktive læreprosesser. Deduktive metoder vektlegger læring via regler og prinsipper, mens induktive metoder baseres på læring gjennom erfaringer, observasjoner og opplevelser. En viktig ingrediens i det å skape eierforhold til råd, kan nettopp være en induktiv læreprosess der rådsøkers tanker, erfaringer og opplevelser også fokuseres. Læreprosessen er sårbar, hevder Befring (in press) ved at mye formelt læringsarbeid, som en rådgivningsprosess kan sies å være, setter minimale spor. Dette understreker betydningen av induktive læringsprosesser.

Spørsmål og svar Det andre temaet i tabell 1 handler om spørsmål fra rådsøkerne, og vi har sett at spørsmål ble

formulert og besvart på ulike måter. Jeg fant både klare, direkte svar og mer nyanserte og undrende svar. De direkte svarene støtter en introjektiv prosess, mens den undrende responsen gir rom for andres synspunkter og bidrar i prinsippet til bearbeiding av introjekter. Imidlertid viste det seg at på tross av det undrende preget på noen av svarene, bidro det i liten grad til bearbeiding. Dreyfus (1986) omtaler prosessen knyttet til tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter. Han beskriver læringsprosessen som noe som foregår fra *novisens* utgangspunkt til oppnådd *ekspertise*. Novisens strategi er nettopp ukritisk å følge instruksjoner og regler, i tråd med en deduktiv læringsprosess (Befring, in press). En slik rigid læringsstrategi er imidlertid ikke hensiktsmessig i lengden, hevder Dreyfus (1986). Spørsmål og nyanserte svar fra rådgiver som følges opp med nye spørsmål etter rådsøkers tanker, følelser, erfaringer og opplevelser, bringer inn induktive metoder og bidrar dermed til at læringsprosessene blir mer levende og utbytterike.

Ledelse av samtalene Til sist har vi sett at rådgiver styrer rådgivningsprosessen ved blant annet å strukturere temaene som rådsøkerne bringer på bane. Gjennom dette leder hun samtalene, og hennes synspunkter og avgjørelser gjør seg naturlig nok gjeldende, gitt rollen hun har som rådgiver. Dermed blir det mindre rom for rådsøkernes avgjørelser og synspunkter, noe som igjen innebærer støtte til en introjektiv prosess ved at rådgivers premisser styrer.

Å skulle bearbeide egne introjekter er ingen enkel affære (Kokkersvold & Mjelve, 2007). De kan være etablert tidlig i livet og sitter vanligvis dypt. Introjekter om hvordan forholde seg til barn, kan sitte ekstra dypt og være spesielt krevende å bearbeide. Når temaet i rådgivningen nettopp handler om barn, er det rimelig å anta at rådsøkernes dypere introjekter berøres. Bang (2003) skriver om at veiledning berører på et dypere plan enn det en vanligvis tenker. Å ha som mål å bearbeide introjektene på et dypere plan hører kanskje ikke hjemme i en spesialpedagogisk rådgivningskontekst. Derimot er det et mål innen rådgivning i gestalt-perspektiv å bidra til større awareness hos rådsøker på introjektene, og ikke nødvendigvis å skulle bearbeide dem (Eie, 2006). Det oppdagende aspektet i rådgivningen ivaretas gjennom økt awareness (Grendstad & Sandven, 1986). Karlssons (2010)

forståelse av faglig veiledning som en aktivitet der vi lærer om oss selv og andre og samspillet mellom oss, åpner for at det er relevant å oppdage og dvele ved slike personlige temaer som omtalt over. Profesjonell kompetanse består av både en kognitiv, emosjonell og handlingskomponent (Tveiten, 2008).

Rådgiver oppfattes vanligvis som en autoritet av rådsøkere. Det ligger i sakens natur at rådgivers anbefalinger lyttes til og tas imot. Polster (1974) skriver at siden barn i begynnelsen enten må ta ting som de er eller umiddelbart kvitte seg med dem, er behovet for tillit til omgivelsene stort. Hvis omgivelsene er til å stole på, vil vekst og utvikling skje. Hvis ikke, blir barnets evne til å ta imot og/eller avvise avgjørende, de blir overlatt til seg selv. Spørsmålet om tillit gjelder ikke bare for barn, men også for voksne. Jeg oppfatter tillit i dette rådgivningsforholdet. Rådsøkerne spør og er avventende til rådgivers innspill og rådgiver tar utgangspunkt i rådsøkers erfaringer, slik vi ser av oversikten over. Likevel ser vi altså at rådene som gis, støtter en introjektiv prosess ved at de ikke blir fulgt opp med spørsmål om nyansering og vurdering.

Konklusjon, fremtidig forskning og pedagogiske konsekvenser

Gjennom teori om introjeksjon vet vi at det er viktig å stimulere til at introjekter bearbeides og gjøres til ens eget – da vil læring skje (Hostrup, 1999). Dette er ikke minst betydningsfullt i spesialpedagogisk rådgivning, rådsøkere bør hjelpes til aktivt å ta stilling til rådgivningens innhold og på denne måten stimuleres eierskapsprosesser. En spesialpedagogisk rådgivningsprosess fra PPT kjennetegnes som nevnt at rådgivers fagkunnskap skal deles og læres og at rådgiver har et formelt juridisk ansvar for barna som meldes PP-tjenesten. Funnene har vist at introjeksjon som kontaktform var gjeldende og vi har sett hvordan det ble utspilt, nemlig gjennom *råd* fra rådgiver, *spørsmål* fra rådsøkere og *sva*r fra rådgiver og av rådgivers *ledelse* og strukturering av samtalene. Rådgiver har ivaretatt sitt ansvar for å formidle fagkunnskap som beskrevet over. Spørsmålet er om disse måtene medfører støtte til introjeksjon, dvs. at rådgivers fagkunnskap ikke i tilstrekkelig grad blir *integrert* hos rådsøkerne. Resultatene indikerer at rådgiv-

ningen nettopp hadde innslag av deduktive læreprosesser, slik Befring (in press) omtaler det, det vil si uten tung vektlegging av eierskapsprosesser. Induktive læreprosesser så vi riktignok i noen grad, som at rådsøkernes erfaringer dannet utgangspunkt for rådene, at «bør» og «må» utsagn ikke ble påståelig fremført, ros av rådsøkerne, undring hos rådgiver. Konklusjonen blir imidlertid at introjeksjon ble utspilt ved at rådgivers fagkunnskap ble overført via råd, svar og ledelse av samtalene uten at rådsøkernes tanker, følelser, erfaringer, synspunkter ble grundig og eksplisitt utforsket.

Hvorvidt en kan anta at rådsøkernes utbytte av rådgivningen er stor eller liten, gir imidlertid denne undersøkelsen ikke svar på. Resultatene viser ikke om rådsøkerne ukritisk tok til seg rådgivers anbefalinger eller om de vurderte og forkastet eller nyanserte innspillene. Funnene viser kun hva som ble sagt og gjort i de tre rådgivningssamtalene, ikke hva rådsøkerne faktisk tenkte og hvordan de vurderte utbytte. Dette kan sies å være en svakhet ved undersøkelsen, funnene viser kun hvordan introjeksjon faktisk ble utspilt. Fremtidig forskning anbefales derfor å fokusere på utbytte av rådgivning ved formidling av fagkunnskap på måter som vi har sett i undersøkelsen. Kvalitative intervjuer kan benyttes til dette. Surveyundersøkelser som avdekker omfanget av utbytte, kan også være interessant og gi verdifull informasjon.

Innledningsvis ble det antydnet at refleksjoner om hvordan forskningsresultatene kan spres, ville bli presentert. En måte å gjøre dette på er å rette seg mot utdanningsinstitusjonene, de fungerer som sentrale aktører i formingen av fremtidens rådgivere. Kunnskapen om introjeksjon i rådgivning og betydningen av induktive læringsprosesser bør vektlegges i utdanningen av rådgivere, både innenfor spesialpedagogikk og andre utdanninger. Det bør problematiseres hvordan rådgivere både kan ivareta sitt ansvar og mandat med hensyn til å formidle fagkunnskap og samtidig utforske rådsøkernes erfaringer og perspektiver – hvordan både rådgivernes og rådsøkernes premisser kan ivaretas. Vektleggingen av en rådgivers relasjonelle ferdigheter bør også tydeliggjøres. Disse temaene bør gjenspeiles i pensumlitteraturen og fremheves i forelesninger.

Utfordringen ved forelesningsformen er imidlertid at deduktive læringsmetoder da benyttes, noe som igjen kan

medføre en noe rigid læringsstrategi (Dreyfus, 1986) som ikke setter særlige spor etter seg. Derfor bør også trening av rådgivningsferdigheter vektlegges slik at studentene kan øve seg på praktisk utførelse av rådgiverrollen. Det bør legges opp til rollespill på grunnlag av reelle case med feedback og veiledning fra erfarne rådgivere. Videoopptak av egentreningen kan være et nyttig hjelpemiddel ved tilbakemeldingene. På denne måten kombineres induktive og deduktive læringsprosesser, også i utdanningen av spesialpedagogiske rådgivere.

Gestaltteoriens begrep *awareness* er sentralt for å få innsikt i egne sterke og svake sider som rådgiver. Å bli kjent med egne preferanser med hensyn til det å gi råd, undervise, overbevise, formidle fagkunnskap og/eller hvorvidt en foretrekker å lytte, være avventende, fokusere på andres perspektiver, er et poeng. Ulike rådsøkere og rådgivningskontekster influerer også på om «formidleren» og/eller «lytteren» er i aksjon og gjennom awareness er det mulig å få øye på deler av disse mekanismene. Den delen av undervisningen som ivaretar praktisk trening av rådgivningsferdigheter er velegnet til dette. I og med at rådgiver som person er selve «verktøyet» i en rådgivningsprosess, er det et poeng å bidra til at kommende rådgivere tar stilling til hvem de selv er, og ønsker å være, som rådgivere.

NOTE

- 1 Introjeksjon betyr i denne sammenheng overføring og tilegnelse av ny kunnskap uten at kunnskapen er integrert og gjort til 'ens eget'

REFERANSER

- AARTS, M.** (2008). Marte Meo: basic manual. Eindhoven: Aarts Productions.
- ALTERHAUG, B.** (2010). Improvisasjon i veiledning. I: F. Oterholt & B. Karlsson (Red). Fenomener i
- FAGLIG VEILEDNING** (s. 101-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- BANG, S.** (2003). Rørt, rammet og rystet: faglig vekst gjennom veiledning. Oslo: Gyldendal akademisk.
- BEFRING, E.** (2007). Forskingsmetode med etikk og statistikk. Oslo: Samlaget.

- BEFRING, E.** (in press). Kapittel 10. Læringsprosessen: sterk, kompetansegivende og sårbar ressurs. I bokprosjekt in press. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BUBER, M.** (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- CROCKER, S.F.** (1999). *A well-lived life: essays in Gestalt therapy*. Santa Cruz, Calif.: GestaltPress.
- DYRKORN, R. & DYRKORN, R.** (2010). *Innføring i gestaltveiledning: teori, metode, praktiske eksempler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- EIE, E.** (2006). Awareness i veiledning. *Norsk Gestalt Tidsskrift*, 3(2), s. 14–28.
- EVERALL, R.D. & PAULSON, B.L.** (2002). The therapeutic alliance: adolescent perspectives. *Counselling and Psychotherapy Research*, 2(2), s. 78–87.
- FRANK, R. & LA BARRE, F.** (2011). *The first year and the rest of your life: movement, development and psychotherapeutic change*. New York: Routledge.
- GELSO, C.J. & FRETZ, B.R.** (2001). *Counseling psychology*. Fort Worth, Tex.: Harcourt College Publishers.
- GRENDSTAD, N.M., & SANDVEN, G.J.** (1986). *Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- HIGHLEN, P.S. & HILL, C.E.** (1984). Factors affecting client change in individual counseling: Current status and theoretical speculations. I: S. Brown & R. Lent (Eds.). *The handbook of counseling psychology* (s. 334–396). New York: John Wiley & Sons.
- HORVATH, A. O., & BEDI, R.P.** (2002). The alliance. I: J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships*
- THAT WORK: EVIDENCE-BASED RESPONSIVENESS** (s. 37–69). New York: Oxford University Press.
- HORVATH, A.O., DEL RE, A.C., FLUCKINGER, C. & SYMONDS, D.** (2011). Alliance in individual psychotherapy. *Psychotherapy*, 48, s. 9–16.
- HORVATH, A.O., FLUCKINGER, C., WAMPOLD, B.E., DEL RE, A.C. & SYMONDS, D.** (2012). How Central is the Alliance in Psychotherapy? A Multilevel Longitudinal Meta-Analysis. *Journal of counseling psychology*, 59(1), s. 10–17.
- HOSTRUP, H.** (1999). *Gestaltterapi: indføring i gestaltterapiens grundbegreber*. København: Hans Reitzels forlag.
- HUNDEIDE, K.** (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder: håndbok til ICDPs sensitiseringsprogram*. Nesbru: International Child Development Programs.
- JOHANNESSEN, E., KOKKERSVOLD, E. & VEDELER, L.** (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- JØRSTAD, S.** (2008). Oversikt over kontaktformene. I: Å. Krüger & S. Jørstad (Red.). *Den flyvende hollender* (s. 128–139). Oslo: Norsk Gestaltinstitutt.
- KARLSSON, B.** (2010). Fenomennær faglig veiledning. I: F. Oterholt & B. Karlsson (Red.). *Fenomener i faglig veiledning* (s. 13–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- KEPNER, J.** (2003). The embodied field. *British Gestalt Journal*, 12.
- KOKKERSVOLD, E. & MJELVE, H.** (2007). *Mellom oss: trening i kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- KORB, M.P., GORRELL, J. & VAN DE RIET, V.** (1989). *Gestalt therapy: practice and theory*. New York: Pergamon Press.
- KVALE, S., BRINKMANN, S., ANDERSEN, T.M. & RYGGE, J.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- LASSEN, L.M.** (2002). *Rådgivning: kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LASSEN, L.M., & BREILID, N.** (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- LEWIN, K.** (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- MJELVE, H.** (2012). *Parallele prosesser i spesialpedagogisk rådgivning*. Doktoravhandling. Oslo: Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- NESH.** (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- PERLS, F.S.** (1992). *Ego, hunger and aggression: a revision of Freud's theory and method*. New York: Gestalt Journal Press.
- PERLS, F.S., HEFFERLINE, R.F. & GOODMAN, P.** (1994). *Gestalt therapy: excitement and growth in the human personality*. Highland, N.Y.: Gestalt journal press.
- POLSTER, E., & POLSTER, M.** (1974). *Gestalt therapy integrated: contours of theory and practice*. New York: Vintage.
- RYE, H.** (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- RYE, H.** (2007). *Barn med spesielle behov: et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- RÅBU, M., HALVORSEN, M.S. & HAAVIND, H.** (2011). *Early relationship struggle: A case study of alliance formation and reparation*. *Counselling and Psychotherapy Research*, 11(1), s. 23–33.
- SILVERMAN, D.** (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: SAGE.
- SKOTTUN, G.** (2008). *Reisebrev*. I: S. Jørstad & Å. Krüger (Eds.), *Den flyvende hollender*. Festskrift (s. 105–127). Oslo: Norsk Gestaltinstitutt AS.
- STAEMMLER, F.-M.** (2002). The Here and now: A Critical analysis. *British Gestalt Journal*, 11(1), 21–32.
- STERN, D.N.** (2007). Her og nå: øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv. Oslo: Abstrakt forlag.
- STEVENS, J.O.** (1971). *Awareness: exploring experimenting experiencing*. Moab, Utah: Real People Press.
- TVEITEN, S.** (2008). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- VIK, M.** (2011). *Empowerment: Et paradigmeskifte i spesialpedagogisk rådgivning? Masteroppgave*, Universitetet i Oslo.
- WHEELER, G.** (1998). *Gestalt reconsidered, a new approach to contact and resistance*. Massachusetts: GICPress.
- YONTEF, G.M.** (1993). *Awareness, dialogue & process: essays on gestalt therapy*. Highland, NY: Gestalt Journal Press.
- ZAHAVI, D.** (2005). *Subjectivity and selfhood: investigating the first-person perspective*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- ZINKER, J.C.** (1978). *Creative process in gestalt therapy*. New York: Vintage Books.



Innsette med læreansker ønskjer opplæring under soning

Samandrag

Opplæringa innanfor kriminalomsorga er ein viktig del av vaksenopplæringa. Kring halvdelen av nordmenn som sonar i norske fengsel, seier at dei har vanskar med lesing, skriving og rekning. Blant dei som ikkje deltek i utdanning under soning, blir likevel vanskan sjeldan oppgitt som grunn til å ikkje delta. Tvert imot aukar deltakinga med aukande leseanskar. Dei som har vanskar med lesing, skriving og rekning, svarar også oftare enn andre at ein svært viktig grunn til å ta utdanning er å få større tru på seg sjølv. Artikkelen byggjer på ei undersøking av norske statsborgarar i alle norske fengsel.

Summary

Prison education constitutes an important arena for adult learning. About half of Norwegian citizens in prisons self-report that they have difficulties with reading, writing and mathematics, and compared to other citizens their educational level is low. Learning problems are rarely reported as a reason for not participating in prison education among those who do not participate. In contrast, participation increases with increasing reading problems. Prisoners with reading, writing and mathematics problems also more often self-report that a very important reason to participate in education is to improve self-esteem. The article, derived from a study of Norwegian citizens in all Norwegian prisons, presents and discusses such findings.

Nøkkelord

VAKSENOPPLÆRING
KRIMINALOMSORG
LÆREANSKAR
UTDANNINGSMOTIV

Terje Manger, professor, Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.

Ole-Johan Eikeland, seniorforskar, Eikeland forskning og undervising.

Lise Øen Jones, førsteamanuensis, Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen.

Arve E. Asbjørnsen, professor, Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen.

Rett til utdanning

Utgangspunktet for norsk straffegjennomføringsrett er at fengselsstraffa i minst mogleg grad skal innskrenka dei rettane som folk elles i samfunnet har (Gröning, 2013). Både i opplæringslova og straffegjennomføringslova blir det slått fast at innsette har lik rett til utdanning som andre i landet. Opplæringa innanfor kriminalomsorga er difor ein sentral del av opplæringa for vaksne. Ifølgje opplæringslova har alle innbyggjarane rett og plikt til grunnskuleopplæring, og alle som har fullført grunnskulen, har rett til vidaregåande opplæring. I tillegg har vaksne som har fullført grunnskulen eller tilsvarande etter søknad rett til vidaregåande opplæring. Vaksne har også rett til fornya grunnskuleopplæring, rett til spesialundervisning og rett til realkompetansevurdering. I straffegjennomføringslova er dei innsette sine sivile rettar fastsette. Dette blir presisert i forskriftene til lova, som seier at domfelte og varetektsfengsla har same retten til tenester og tilbod og same plikter og ansvar som folk elles i samfunnet. Kriminalomsorga skal gjennom samarbeid med andre offentlege etatar leggja til rette for at domfelte og innsette i varetekt får dei tenestene som lovgivinga gir dei krav på (§4).

Dei innsette sine rettar til utdanning er også regulerte av internasjonale konvensjonar og tilrådingar. I Unesco (1995) sine tilrådingar for vaksenopplæring frå den fjerde internasjonale konferansen om vaksenopplæring i 1985, blei retten til utdanning vurdert som ein av føresetnadene for å kunne veksa som individ og samfunnsborgar. Europarådet har og

vedtatt ei rekkje tilrådingar som medlemsstatane skal følgja opp. Den europeiske menneskerettskonvensjonen seier såleis i artikkel 2 at ingen skal bli nekta retten til utdanning (Council of Europe, 2010), og ifølgje dei europeiske fengselsreglane (Council of Europe, 2006) skal eit fullstendig utdanningsprogram organiserast ved kvar anstalt. Programmet skal gje alle innsette høve til å oppfylle individuelle behov og ønske, og det skal leggja særskild vekt på utdanning av unge innsette og dei med spesialpedagogiske behov.

Organisering av opplæringa I 1969 tok undervisningsstyresmaktene over ansvaret for fengselsundervisninga. Med dette vart fengselsundervisninga organisert etter den såkalla «importmodellen» (Christie, 1970). Det vil seia at skulen er importert til fengslet, men er samstundes ein del av skulen utanfor fengslet. Det er fylkeskommunen som har ansvaret for både grunnskuleopplæring og vidaregåande opplæring i fengsel. Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga, er tillagt den statlege administrasjonen av det som offisielt heiter *opplæringa innanfor kriminalomsorga* i alle fylka (det omfattar formell utdanning på grunnskule- og vidaregåande nivå og kortare kurs). Etter 2007 har det vore organisert opplæring innanfor kriminalomsorga i alle norske fengsel (tidlegare mangla ein del fengsel opplæring). Reint praktisk er lærarane tilsette i ein ordinær vidaregåande skule utanfor fengslet, men tenestegjer i «moderskulen» sin filial eller avdeling i fengslet (eit unnatak er Oslo fengsel, der opplæringa er organisert som eige vaksenopplæringssenter). Det er denne skulen som skriv ut vitnemål til elevane. Gjennom bruk av importmodellen eller *forvaltningssamarbeidet*, som det heiter i dag, er intensjonen at systemet i størst mogeleg grad skal *normaliserast* og vera *opent*, i eit elles lukka system. Det er ikkje skulestyresmaktene sitt ansvar å gje opplæring på universitets- eller høgskulenivå. Mange skular prøver likevel å organisera rettleiing for innsette som ønskjer å ta slik utdanning.

Innsette med lærevanskar I ei undersøking frå 2009 blant alle innsette i norske fengsel, der 32 prosent hadde morsmål frå anna land enn Noreg, svara 43 prosent av respondentane at dei har større eller mindre vanskar med lesing, 53 prosent rapporterte tilsvarende vanskar med skriving og 71 prosent

med matematikk (Eikeland, Manger og Asbjørnsen, 2010). Det var 7,9 prosent, 8,6 prosent og 16,7 prosent av alle som svara at dei «i svært stor grad» har vanskar med lesing, skriving og matematikk (blant dei innsette med norsk statsborgarskap var tilsvarende tal 7,1, 7,8 og 17,7). Dei innsette under 25 år opplever større vanskar på alle desse områda enn dei eldre. Trass i høge tal, veit vi frå tidlegare funn (Asbjørnsen, Jones & Manger, 2007; Asbjørnsen, Manger & Jones, 2007) at det blant innsette er klar underrapportering av vanskar i lesing. Undersøkingar frå fleire land viser at hovudtyngda av lesevanskane blant innsette ikkje kjem av ein spesifikk lærevanske, men manglande opplæring og erfaring med lesing (erfaringsbaserte vanskar, sjå t.d. Hugo, 2013, for ein diskusjon). Dette kan knytast til stort fråvær, lite kontinuitet i opplæringa og manglande meistringsopplevingar i skulen (Friestad & Skog-Hansen, 2004).

Dei innsette vurderer dugleiken sin i rekning (matematikk) som svakare enn i lesing og skriving, og skrivedugleiken som svakare enn lesedugleiken. Vidare, og i tråd med dette, rapporterer også langt fleire at dei har større vanskar med rekning (matematikk) enn med lesing, og vanskar med å skriva blir vurdert til å vere ein stad mellom dei vanskane dei opplever i matematikk og lesing (Eikeland mfl., 2010). Dette kan ha samanheng med at dei fleste innsette som deltok i undersøkinga, opplever å ha «knekt lesekoden» og er i stand til å lesa enklare tekstar tilsvarende nivå ein og to i PISA-undersøkingane. Lesedugleiken er likevel ikkje god nok til å henta inn informasjon og kunnskap i eit moderne informasjonssamfunn, slik nivå 3 i PISA-undersøkingane krev (Gabrielsen, 2005). Dette heng òg saman med lite medvit om eiga tilkortcoming i lesing og skriving, og fell inn under det ein kan kalla «selektiv eksponering»: Ein oppsøker i hovudsak utfordringar som passar med kva ein kan, og søker å unngå oppgåver som stiller krav ut over det. Dermed kan sjølvrapportering som forskingsmetode gi inntrykk av at lesedugleiken er betre enn han er. Dette medfører også «selektiv tilbakemelding»: Ein får tilbakemelding på det ein kan, men ikkje anna. Sidan ein meistar den «selektive oppgåva», vil ein også bli styrkt i opplevinga si av at ein er god til å lesa, men når ein blir stilt overfor større objektive krav om dugleik, vil sjansen for å meistre vera langt lågare. Vanskane med rettskriving er meir openberre, og dei blir synlege kvar gong

ein ikkje er sikker på korleis eit ord skal skrivast. Ein ser kan hende at eit ord er feil samanlikna med korleis ein har sett det tidligare, men klarer ikkje heilt å finne det rette «biletet». Matematikkdugleik er vanskelegare å halde løynd for ein sjølv, men det er truleg mindre sosialt belastande å ikkje kunne rekna med brøk eller prosent. I tillegg er ein gjerne meir sjeldan i situasjonar der det er naudsynt, om ein då ikkje har vanskar med slik som klokke og behandling av enkle tal, noko som gjer kvardagen meir komplisert. Dersom problema ikkje er for store, kan det vera lettare å fortelja at ein har vanskar med matematikk. Framleis er skulen òg mindre opptatt av diagnostisering av matematikkvanskar enn lese-vanskar. Ein kan likevel sjå at slike vanskar har samanheng med mangelfull tidlegare utdanning og i mange tilfelle urealiserte rettar til opplæring.

Lærevanskar og deltaking i opplæring 54 prosent av dei innsette deltek i opplæringa i kriminalomsorga (Eikeland, Manger & Asbjørnsen, 2013). Sjølv om svært mange altså oppgir at dei har lærevanskar, opplyser berre sju prosent av dei som ikkje tek utdanning i fengsel, at grunnen til dette er at dei har for store lærevanskar (Manger, Eikeland, Diseth & Hetland, 2006). Dette funnet kan synast overraskande, men finn likevel støtte i andre undersøkingar. Såleis ønskjer innsette som seier at dei har lese- eller skrivervanskar, signifikant oftare enn andre innsette å ta vidaregåande opplæring (Manger, Eikeland, Asbjørnsen & Langelid, 2006). Jones (2012) fann at norske innsette som sjølv rapporterer at dei har fått diagnose knytt til spesifikke lese- eller skrivervanskar eller dysleksi, dobbelt så ofte som andre innsette tek opplæring i fengsel. Det ser altså ut som om det å ha lærevanskar både medfører ønske om å ta utdanning og at ein faktisk tek del i utdanning under soning.

Problemstillingar

I denne artikkelen stiller vi desse spørsmåla: Kor stor del av dei innsette rapporterer sjølv at dei har vanskar med å lesa, skriva og rekna? Påverkar vanskane om dei deltek eller ikkje i opplæring eller utdanning (som omfattar formell utdanning på grunnskulenivå, vidaregåande nivå, universitet- og høgskule og kortare kurs)? I tillegg spurde vi om lærevanskar var ein grunn til ikkje å delta og vi ville vita om dei med lære-

vanskar oppgav andre grunnar for å delta i opplæringa enn dei utan slike vanskar.

Undersøkinga

Artikkelen byggjer på ei undersøking i oktober 2012 blant *alle innsette med norsk statsborgarskap* over 18 år i norske fengsel (svært få under 18 sonar i fengsel). I følgje rapportering frå Justis- og beredskapsdepartementet var det 2 439 innsette med norsk statsborgarskap på det tidspunktet data vart samla inn. Vi fekk 1 276 svar. Dette gir ein svarprosent på 52,3 prosent av målpopulasjonen. Ein del av dei innsette kan ha vore på permisjon og nokon var opptekne utanfor fengslet, så som med rettssaker. Eit estimat av dette talet gir ein svarprosent på 54,3.

Skjemaet som vart brukt, var i stor grad bygd på skjema som var med i fleire tidlegare undersøkingar av innsette i Noreg (Eikeland, Manger & Diseth, 2006; Eikeland mfl., 2010; Jones, 2012). Desse skjemaa var testa i «pilotar» i Bergen fengsel. Dei fleste av spørsmåla vart laga i samråd med ei arbeidsgruppe oppnemnd av Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland. Arbeidsgruppa hadde medlemmer frå Utdanningsdirektoratet, Fylkesmannen i Hordaland, Justisdepartementet ved Kriminalomsorgens sentrale forvaltning og Nasjonalt senter for læring i arbeidslivet (VOX). I denne artikkelen skal vi nytta spørsmåla som gjeld respondentane sine sjølvrapporterte lærevanskar og bakgrunnsvariablar som kjønn, alder og utdanning. I tillegg skal vi kort gje att svara på spørsmål som gjeld grunnar for ikkje å ta opplæring i fengsel og grunnar for å ta opplæring. Dette siste, grunnar for å delta, byggjer på eit spørjeskjema brukt i ei undersøking i Trondheim fengsel (Skaalvik, Finbak & Pettersen, 2003). For alle spørsmåla i undersøkinga skulle respondentane kryssa av i boksar for relevante svaralternativ, og dei trong difor ikkje skriva ord eller setningar.

I kvart fengsel fekk *ein* person ansvaret for å administrere datainnsamlinga, helst leiaren for skuleavdelinga. Utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen i Hordaland ringde før utsending av skjemaet til alle kontaktpersonane. På denne måten freista ein å sikre at dei same prosedyrane vart følgde i alle fengsel. Det vart vektlagt at dei som trong det, skulle få hjelp til å forstå skjemaet og fylla det ut. Vi sende

ikkje ordinær purring til dei som ikkje hadde svart. Det var inga individuell identifisering av dei einskilde skjemaa, men dei vart identifiserte med eit fengselsnummer. Undersøkinga er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitskapleg datateneste AS.

Kvinner utgjorde 5,3 prosent av fangepopulasjonen i den aktuelle veka; i undersøkinga utgjorde dei 5,7 prosent. Gjennomsnittsalderen for alle som var med i undersøkinga, var 36 år. Vel trettifem prosent av dei deltok i formell utdanning (grunnskule, vidaregåande opplæring eller utdanning på universitet eller høgskule), 18,5 prosent tok kortare kurs (t.d. språkkurs, datakurs, arbeidskvalifiserande kurs) og vel 46 prosent deltok ikkje i noko utdanning eller opplæring.

Resultat

Dei innsette vart spurde om dei opplever vanskar med lesing, skriving eller rekning. Tabell 1 viser resultata.

Tabell 1. Innsette sine sjølvrapporterte vanskar med lesing, skriving og rekning. Prosenttal.

VANSKAR	LESING	SKRIVING	REKNING
Nei, ikkje i det heile tatt	60,4	51,6	35,4
Ja, men berre litt	19,6	25,6	26,5
Ja, i noko grad	15,4	16,4	24,4
Ja, i svært stor grad	4,6	6,4	13,8
N=100 %	1236	1233	1227

Det er blant dei yngste ein oftast finn dei som rapporterer om vanskar. Skilnadene mellom menn og kvinner er små når det gjeld vanskar med rekning, men fleire kvinner enn menn seier at dei «ikkje i det heile tatt» har vanskar med lesing og skriving. Fleire av dei eldre enn av dei yngre innsette rapporterer at dei ikkje har vanskar i det heile tatt.

Kva har så vanskane med å lesa, skriva og rekna å seia for dei innsette si deltaking i opplæringa i kriminalomsorga? Vi nytta regresjonsanalyse for å få svar. Analyseteknikken skil ut kva variablar som har mest å seia for det vi vil vita noko om, nemleg kva som best predikerer (peikar fram mot) om

dei innsette tek utdanning i fengsel eller ikkje. I dette tilfellet brukte vi logistisk regresjonsanalyse, fordi den avhengige variabelen, om ein tek utdanning, er dikotom eller todelt (tek/tek ikkje). Vi undersøkte om dei uavhengige variablane vanskar med lesing, vanskar med skriving og vanskar med rekning predikerer om ein deltek eller ikkje, når det er kontrollert for kjønn, alder og utdanningsnivå. Kvar uavhengig variabel har såleis ein eigen effekt på den avhengige variabelen. Resultata ser vi i tabell 2.

Tabell 2. Logistisk regresjonsanalyse for om sjølvrapporterte vanskar med lesing, skriving og rekning påverkar deltaking i opplæringa i kriminalomsorga. N=996.

PREDIKTORAR (UAVHENGIGE VARIABLAR)	B	ODDSRATIO	SIGN.
Kjønn	-0,12	0,89	0,67
Alder	-0,02	0,98	0,00
Utdanning	0,23	1,26	0,01
Lesevanskar	0,24	1,27	0,04
Skrivevanskar	0,02	1,02	0,86
Reknevanskar	-0,07	0,93	0,35
Konstant	0,29	1,34	0,53
Modell kvikvadrattest/sign.	28,58/0.00		

Ein oddsratio fortel kor sannsynleg det er at ei gitt hending skal inntreffa i forhold til kor sannsynleg det er at hendinga ikkje skal inntreffa. I vårt tilfelle er vi interesserte i å vita om sjansane for at den innsette tek utdanning i fengsel aukar eller minkar, alt etter om personen høyrer til den eine eller den andre gruppa (t.d. menn eller kvinner, personar med eller utan lærevanskar mv.). Tabell 2 viser at det av vanskane berre er vanskar med lesing som har signifikant effekt på deltaking. Det er meir sannsynleg at dei med større lesevanskar deltek i undervisning og opplæring i fengslet enn dei som har mindre eller ingen vanskar. I dette tilfellet er oddsratioen 1,31, noko som gir ein signifikant skilnad mellom dei med og dei utan slike vanskar. Kontrollvariablane alder og

utdanning har også effekt på deltaking. Dess yngre dei innsette er, dess større sjanse er det for at dei tek del i opplæringstilbodet i fengslet. På same måte er det slik at dess høgare utdanning dei innsette har, dess meir sannsynleg er det at dei deltek.

Både dei innsette som tek utdanning i fengsel og dei som ikkje gjer det, fekk dette spørsmålet: «*Nedenfor følger noen grunner til å ta utdanning/opplæring i fengslet. Uansett om du holder på med utdanning i fengsel eller ikke, hvor viktig vurderer du hver av grunnene?*» Dei vart så presenterte for 15 moglege grunnar for å ta utdanning i fengsel. For kvar grunn vart det gitt fire svaralternativ: «svært viktig», «viktig», «liten betydning» og «ingen betydning». Både dei med og dei utan lærevanskar rangerer grunnar knytte til endring og meistring av framtida som dei viktigaste (t.d. «for lettere å få jobb etter løslatelse» og «for lettere å unngå lovbrudd etter løslatelse»). Innsette som uttrykkjer at dei har vanskar med å lesa, skil seg likevel ut frå andre ved at dei signifikant oftare kryssa av «svært viktig» for desse to grunnane for å ta utdanning i fengsel: «For å få større tro på seg selv» og «fordi noen oppfordrer til det». Dess større vanskane er, dess viktigare er dei to grunnane for å ta utdanning i fengsel. Dei same grunnane er også viktigare for dei som svarar at dei har vanskar med skrivning, enn for dei som ikkje rapporterer slike vanskar. For dei som svarar at dei har vanskar med rekning, er «for å få større tro på seg selv» den grunnen som klarast skil dei frå dei utan slike vanskar, og dess større vanskane er dess viktigare er denne grunnen.

Dei innsette som ikkje tek utdanning i fengsel, fekk også dette spørsmålet: «*Hvis du ikke holder på med opplæring/utdanning i fengslet, hva er grunnen(e)?*» Tolv grunnar vart lista opp. Nitten prosent av dei som ikkje tek utdanning, oppgav at grunnen er at opplæringstilbodet dei er interessert i ikkje finst. Ein av dei opplista grunnane var «jeg synes jeg har for store lærevansker». Berre sju prosent av dei som ikkje tek utdanning i fengsel, kryssa av for at dette er grunnen. Den grunnen som oftast vart kryssa av for er «soningslengden passer ikke med utdanning». Meir enn ein femdel kryssa av for denne grunnen. Det er særleg i den yngste aldersgruppa ein finn denne grunnen som eit hinder for å ta utdanning. Mange i denne gruppa sonar for første gang og dei har korte dommar.

Drofting

Grunnprinsippa for gjennomføring av fengselsstraff har folkerettsleg forankring. I den norske strafferetten er prinsippet om medborgaren sin rett til å bli inkludert viktig (Grønning, 2012). Noreg har slutta seg til ei rekkje konvensjonar med reglar som på ulike måtar styrer innhaldet i straffegjennomføringa, og straffegjennomføringslova slår fast at innsette har lik rett til utdanning som folk elles i Noreg. Over halvdel av dei innsette deltek i opplæringa i kriminalomsorga under soning (Eikeland mfl., 2013), og opplæringa er såleis ein viktig del av norsk vaksenopplæring.

I undersøkinga vår svara 40 prosent av dei innsette at dei har større eller mindre vanskar med lesing. Nær halvdel (48 prosent) seier at dei har vanskar med skrivning og nær to av tre (65 prosent) at dei har vanskar med rekning. Vanskane har ikkje negativ effekt på å delta i utdanning i fengsel. Tvert imot er det slik at når sjølvrapporterte lesevanskar aukar, deltek dei innsette oftare i utdanning enn dei som har mindre eller ingen vanskar. Dei som seier at dei har vanskar med skrivning eller rekning, deltek i same grad som andre innsette. Ei samanlikning av dei som rapporterer minst ein vanske med dei som ikkje rapporterer nokon vanske viser dette: Det er over 60 prosent av dei under 25 år med minst ein vanske som seier at dei tek utdanning, medan berre 40 prosent av dei i same aldersgruppa som ikkje har nokon vanske utdannar seg. Tidlegare undersøkingar (Jones 2012; Manger mfl., 2006) viser at innsette som seier at dei har vanskar med å lesa eller skriva, signifikant oftare enn andre ønskjer å ta utdanning og oftare deltek i utdanning eller opplæring. Jones (2012) fann også at dei innsette sine faktiske (målte) lese- og skriveugleikar ikkje har noko å seia for om dei tek utdanning eller ikkje under soning.

Det er berre sju prosent av dei som *ikkje* tek utdanning i fengsel som kryssar av for at grunnen til dette er at dei har for store lærevanskar. Vi fann same talet då vi stilte tilsvarende spørsmål i 2006 (Manger mfl., 2006). Desse funna støttar ytterlegare dei ovanfor nemnde funna som indikerer at for dei fleste er ikkje lærevanskar eit hinder for deltaking i opplæringa i kriminalomsorga. I undersøkinga vart også ei rekkje grunnar for å ta utdanning lista opp, og innsette med lærevanskar legg oftare enn andre vekt på at det er viktig å ta utdanning for å få større tru på seg sjølv. Vi

tolkar desse funna slik at lese- eller skrivevanskar både kan forklara tidlegare avbrot i skulegang og seinare ønske om å ta igjen tapt utdanning når konteksten endrar seg. Funnet kan også drøftast i relasjon til den sosiale samanliknings-teorien (Festinger, 1954). Teorien seier at effekten av skuleprestarasjonar på skulefagleg sjølvoppfatning ikkje primært er knytt til den absolutte prestasjonen, men til korleis eleven oppfattar prestasjonen sin samanlikna med dei elevane han eller ho går saman med. Forskarane (t.d. Marsh & Parker, 1984) brukar «stor fisk, liten dam»-metaforen til å visa at det nokon gonger kan vera betre å vera ein stor fisk i ein liten dam, sjølv om ein ikkje på kort sikt blir ein god symjar. Med det meiner dei at skulefagleg sjølvoppfatning kan ha best vekstvilkår når ein samanliknar seg med likesinna, og at ei slik samanlikning over tid kan byggja opp positiv skulefagleg sjølvoppfatning. Mange av dei som sonar, måtte i tidlegare skulegang samanlikna seg med elevar som ikkje hadde lærevanskar og andre problem, medan dei i fengsel kan samanlikna seg med elevar som er meir lik dei sjølv og til og med vanskelegare stilte.

Costelloe (2003) legg vekt på at det å vera i fengsel klart påverkar utdanningsval. Dette gir seg utslag i at innsette føretek val dei ikkje ville ha tatt i ein vanskeleg livssituasjon utanfor fengsel. Det kan vera fleire forhold som primært ikkje har grunnlag i klare ønske om å læra eller utdanna seg som likevel gjer at ein startar på utdanning i fengsel, slik som at det er lite å ta seg til elles. I tillegg kan andre alternativ, slik som arbeid i fengsel som ikkje er kompetansegivande, vera lite attraktivt (sjølv om det har skjedd store forbetringar i arbeidsdrifta i norske fengsel). På den andre sida kan innsette bli motiverte til å ta utdanning i fengsel, fordi det å vera innesperra gjer at dei tenkjer på framtida eller får lyst til å læra meir eller betra tidlegare eksamensresultat. Dette skapar ein gunstig situasjon for dei som underviser i fengsel, fordi dei får å gjera med personar som ser skule og utdanning i eit nytt og meir positivt lys enn før soning.

Moglege feilkjelder I undersøkinga vart det nytta sjølvrapportering. Denne metoden har mange føremonar, men også ulemper. Respondentane kan overdriva, dei kan skjula forhold, dei kan svara på ein måte dei opplever som sosialt ønskeleg eller dei kan gløyma viktige detaljar. Svara kan

også vera prega av respondentane sine kjensler når dei svarar, og for innsette kan negative kjensler tenkjast å prega svara. Som ved alle undersøkingar der deltakinga er friviljug, kan resultata bli påverka av fråfall av respondentar. Svarprosenten i undersøkinga vår i 2012 var lågare enn han var i dei tilsvarende undersøkingane i 2004 (Eikeland & Manger, 2004), 2006 (Eikeland mfl., 2006) og 2009 (Eikeland mfl., 2010), sjølv om respondentane svara anonymt i alle desse undersøkingane. Dette kan gi grunnlag for ulike tolkingar (sjå m.a. Jones, 2012). Ei tolking kan vera at det denne gongen i større grad enn før kan ha vore dei mest motiverte innsette og dei med minst lærevanskar som har svart. Amundsen (2011) fann såleis i ei spørjeundersøking av eit utval innsette at nokon informantar sa at dei ikkje kunne svara på spørsmåla, fordi dei hadde lese- og skrivevanskar. Ei anna tolking kan vera at dei med størst vanskar har deltatt, fordi dei oppfattar at undersøkinga mest handlar om dei. Ei tredje tolking kan vera at dei som var mest misnøgde med det som ein del spørsmål handla om, i større grad enn andre har svart. Vi såg då vi analyserte data at det var store skilnader i svarprosent mellom dei ulike fengsla. Det kan kanskje tyda på at det av ulike grunnar har vore forhold i somme fengsel som hindra ei effektiv gjennomføring av undersøkinga. Når vi samanliknar resultata frå 2006 og 2009 med dei vi fekk i 2012, finn vi ikkje at resultata frå 2012 skil seg ut på uforklarleg vis. Dette gir ein god indikasjon på at den lågare svarprosenten i 2012 ikkje har ført til upålitelege svar.

Praktiske følgjer av resultata Kriminalomsorga og opplæringa innan kriminalomsorga må ta på alvor at innsette med lærevanskar deltek i utdanning medan dei sonar og har klare motiv for å delta. Når dei innsette utdannar seg til trass for vanskane sine, er det særleg viktig at dei får eit opplærings-tilbod som er tilpassa deira nivå. Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs (2003) finn at høg tru på seg sjølv nettopp er knytt til læring og framgang i til dømes skule og arbeid, og ikkje noko som kan lærast gjennom at nokon prøver å overtala ein om at ein har gode evner eller er verdfull. I følgje Reeve (2011) er ikkje høg tru på seg sjølv primært årsak til læring, men denne trua er eit biprodukt av at ein meistrar oppgåver i det daglege miljøet (t.d. i skule eller arbeid). I eit fengsel er det viktig at lærarane hjelper elevane til å få eit

vidare syn på eigne sterke og svake sider enn det som tradisjonelt vert lagt vekt på innanfor skulen. Eit første steg er då at den som underviser, set seg grundig inn i kva elevane kan frå før, slik at oppgåvene kan knytast til det elevane meistrar. Våre data indikerer også at innsette med lærevanskar har trong for at lærarar og andre oppmodar dei til å ta utdanning. Alfsen, Hanssen & Lyngvær Ramstad (2010) skriv at påskjøning av kompetanse ein innsett kanskje ikkje visste at ho eller han hadde, gir auka sjølvtilitt og kan motivera til å halda fram med skulegang. Det vil vera viktig å hjelpa elevane til å identifisera område kor innsatsen på sikt kan koma til sin rett, til dømes innanfor praktisk-estetiske felt eller fysisk aktivitet. I arbeidet med å hjelpa dei innsette til å få eit vidare syn på kompetansen sin, vil også gode tidsavgrensa kurstilbod, til dømes innan språk og ikt, vera verdfulle tilskot til opplæringa i fengsel. Her gjeld det både å styrkja det dei kan og læra dei nye dugleikar som dei har føresetnader for å meistra, ikkje berre konfrontera dei med repetisjonar av det dei mislukkast med før. For dei som har lærevanskar, inneber dette mellom anna at skulane i fengsla må leggja til rette for opplevingar av meistring for elevane.

Nedsett lesedugleik kan koma av ulike forhold, der ein av grunnane er spesifikke lærevanskar eller dysleksi. Om det er mistanke om dysleksi er det grunnlag for å gjera grundigare undersøkingar av evner og føresetnader for å utvikla lesedugleiken, og det trengst særskilte opplæringstiltak som byggjer på det som er sterke dugleiksområde og oppøving av dugleik som er svakt utvikla. Forsking viser likevel at lesevanskar blant innsette i stor grad kjem av mangelfull leselæring eller mangelfull oppøving av lesedugleik (Hugo, 2013). Dersom nedsett lesedugleik kan bli forstått slik, og dei grunnleggjande lesetekniske forholda er etablert, vil stimulering til meir lesing og bruk av meir avanserte tekstar kunne betra lesedugleiken. Dette kan til dømes skje gjennom aktiv bruk av bibliotekressursar, lesesirklar eller bruk av ulike former for litteratur i skulearbeidet.

Mange av dei unge innsette har korte dommar, og det er eit uheldig paradoks at korte dommar blir eit hinder for å ta utdanning under soning. Nettopp denne aldersgruppa treng kontinuitet i opplæringa, for å hindra ytterlegare avbrot i utdanning og dermed nederlag på arbeidsmarknaden. Innsette med kort soningstid må vurderast ekstra

nøye med tanke på realkompetanse, men også med tanke på lærevanskar og tiltak som kan redusera eventuelle vanskar. Det må leggjast planar som motiverer til vidare utdanning og opplæring, under og etter avslutta soning. Det er denne gruppa unge som kanskje mest av alle innsette treng å til-eigna seg grunnleggjande dugleik i lesing, skriving og rekning, fordi dei i lang tid framover skal klara seg i eit kunnskapsbasert samfunn.

Takk

Vi takkar seniorrådgjevar Paal Chr. Breivik og rådgjevar Siren Økland Vardøy hos Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga. Dei førebudde og administrerte arbeidet med utsending av spørreskjema og oppretta kontakt med nøkkelpersonar i alle fengsla. Fylkesmannen i Hordaland har etter oppdrag frå Kunnskapsdepartementet, nasjonalt ansvar for opplæringa innanfor kriminalomsorga i Noreg, og forvaltar tilskotet til denne opplæringa. Vi rettar stor takk til alle dei som administrerte undersøkinga i fengsla, og ikkje minst alle innsette som svara.

REFERANSAR

- ALFSEN, C., HANSSEN, Å. & LYNGVÆR RAMSTAD, S. (2010). «Din tur til å bevisse.» Realkompetansevurdering i opplæringen innenfor kriminalomsorgen (2007–2009). Sluttrapport. Oslo: VOX.
- AMUNDSEN, M.-L. (2011). Innsattes opplevelse av ungdomsskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 6, s. 424–436.
- ASBJØRNSSEN, A.E., JONES, L.Ø. & MANGER, T. (2007). *Innsatte i Bergen fengsel. Delrapport 2: Lesevaner, leseerfaringer og leseferdigheter*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- ASBJØRNSSEN, A., MANGER, T. & JONES, L. (2007). *Leseferdigheter og lesevaner blant innsatte i Bergen fengsel. Delrapport 1: Leseferdigheter blant innsatte*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.
- BAUMEISTER, R.F., CAMPBELL, J.D., KRUEGER, J.I. & VOHS, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, nr. 4, s. 1–43.
- CHRISTIE, N. (1970). *Modeller for fengselsorganisasjonen. I stedet for fengsel*. Oslo: Pax.
- COSTELLOE, A. (2003). *Third level education in Irish prisons: Who participates and why?* Unpublished doctoral thesis. Milton Keynes: The Open University.

COUNCIL OF EUROPE (2006). <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747>

COUNCIL OF EUROPE (2010). European Convention of Human Rights. http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/D5CC24A7-DC13-4318-B457-5C9014916D7A/0/Convention_ENG.pdf

EIKELAND, O.-J. & MANGER, T. (2004). *Innsette i norske fengsel: Utdanning og utdanningsønske*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.

EIKELAND, O.-J., MANGER, T. & ASBJØRNSSEN, A. (2010). *Innsette i norske fengsel: Kompetanse gjennom utdanning og arbeid*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.

EIKELAND, O.-J., MANGER, T. & ASBJØRNSSEN, A. (2013). *Norske innsette: Utdanning, arbeid og kompetanse*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.

EIKELAND, O.-J., MANGER, T. & DISETH, Å. (2006). *Innsette i norske fengsel: Utdanning, utdanningsønske og rett til opplæring*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.

FESTINGER, L. (1954): A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, nr. 2, s. 117–140.

FRIESTAD, C. & SKOG HANSEN, I.L. (2004). *Levekår blant innsatte*. Fafo-rapport 429. Oslo: Fafo.

GABRIELSEN, E. (2005). Hvor godt må vi kunne lese for å fungere i dagens samfunn? *Samfunnsspeilet*, nr. 2, s. 45–49.

GRÖNING, L. (2013). Straffegenomføring som en del av straffrättsystemet: Principförklaring av fängelsestraffens innehåll. *Tidsskrift for Rettsvitenskap*, 126, s. 145–195.

HUGO, M. (2013). *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem*. Institutionsvård i fokus nr. 1. Stockholm: Statens institutionsstyrelse.

JONES, L.Ø. (2012). *Effects of reading skills, spelling skills and accompanying efficacy beliefs on participation in education. A study in Norwegian prisons*. Doktorgradsavhandling (phd). Universitetet i Bergen.

MANGER, T., EIKELAND, O.-J., DISETH, Å. & HETLAND, H. (2006). *Innsette i norske fengsel: Motiv for utdanning*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.

MANGER, T., EIKELAND, O.-J., ASBJØRNSSEN, A. & LANGELID, T. (2006). Educational intentions among prison inmates. *European Journal of Criminal Policy and Research*, 12, s. 35–48.

MARSH, H.W. & PARKER, J. (1984): Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, s. 213–231.

REEVE, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Fourth edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

SKAALVIK, E.M., FINBAK, L. & PETTERSEN, T. (2003). *Undervisning i fengsel. På rett kjøp?* Rapport nr. 3. Pedagogisk institutt, NTNU, og VOX (Voksenopplæringsinstituttet). Bergen: Fylkesmannen i Hordaland, Utdanningsavdelinga.



**SØKNADS-
FRIST:
15. APRIL**

SPESIALPEDAGOGIKK

Det er stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen, skuleverket og PP-tenesta. Studia gir brei kunnskap om det spesialpedagogiske feltet.

Masterstudium i undervisning og læring – Spesialisering i spesialpedagogikk 120 stp, heiltid/deltid
(Tidlegare Masterstudium i spesialpedagogikk)

Vidareutdanning i spesialpedagogikk (60 stp, heiltid/deltid)

Kontakt:
Fagansvarleg: Peder Haug | T: 70 07 52 80 | ph@hivolda.no
Adm. ansvarleg: Ivar Hagen | T: 70 07 52 63 | ivarh@hivolda.no
Sørvestorget | 70 07 50 18 | sok@hivolda.no



**HØGSKULEN
I VOLDA**

Sjå meir på www.hivolda.no

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2014

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	7. januar	7. februar
2	11. februar	14. mars
3	1. april	9. mai
4	13. mai	13. juni
5	12. august	12. september
6	16. september	17. oktober
7	28. oktober	21. november
8	25. november	19. desember