

spesialpedagogikk 0217

04

Utestenging og inkludering
i barnas frilek

21

Vennskap og sosial
kompetanse

52

Pedagogisk arbeid innenfor et
relasjonelt perspektiv



Relasjoner



Ellen B. Ruud

Denne utgaven av Spesialpedagogikk er et temanummer om relasjoner. Men når vi tenker etter, er det jo i grunnen alltid menneskelige relasjoner det dreier seg om i spesialpedagogikken. Selv når det er snakk om bruk av ulike spesialpedagogiske tester, kartleggingsmetoder og programmer, vil det jo alltid være personer involvert både som «iverksettere» og som mottakere. Det er derfor umulig å tenke seg spesialpedagogikk uten å ha det menneskelige aspektet med.

Likevel er det kanskje ikke alltid at vi tenker over hvor mye relasjonelle forhold spiller inn. Og det samme gjelder jo for oss alle. Strever vi med relasjonene til menneskene rundt oss, enten det gjelder i familien, i barnehagen, på skolen eller på jobben, vil mye energi og tankevirksomhet være bundet opp mot dette. Og omvendt – hvis relasjonene er gode, frigjøres ressurser til å oppnå ting som gjør at vi lærer og utvikler oss, og i tillegg kanskje lettere kan samarbeide og søke støtte hos andre når vi trenger det.

Siden spesialpedagogikk ofte dreier som om barn, ungdom og voksne som har opplevd vansker av ulik grad, vil de i mange tilfeller være spesielt sårbare når det gjelder relasjonen til de som skal være hjelpere. Derfor bør det alltid være den som skal hjelpe, kartlegge og iverksette tiltak, som må bære mest ansvar for å få til en god relasjon. Det hjelper lite å ha en super metode, hvis ikke den som skal utsettes for metoden klarer eller ønsker å benytte seg av den.

I dette nummeret handler alle artiklene om hvordan man kan tilrettelegge for gode relasjoner og inkludering. Sofie Moss Hansens artikkel tar for seg hvordan de voksne i barnehagen kan forebygge mobbing og utestengning ved å intervenere tidlig i barnas lekere-lasjoner. May Lene Nystrands artikkel tar for seg det samme når det gjelder relasjonene ungdomsskoleelever imellom. Artiklene til Hilt og Bekken tar opp hvordan vi kan tilrettelegge for inkludering for minoritetsspråklige elever. Artikkelen «Redd» handler om barn som har opplevd traumatiske og vonde ting i sine tidlige relasjoner. Fellers for alle disse barna og ungdommene er at de trenger kloke og forståelsesfulle voksne som forstår at det kan ta tid å bygge tillit og nye trygge relasjoner, men at en slik investering likevel er vel anvendt tid.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Henriette Myklebust Øye
hmo@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Telefon 90 11 91 21

Abonnement og løssalg

ha@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr pr år

Gj.sn. opplag 7448 eks.

Copyright: Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettlig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Geir Dokken og bilde-
montasje Melkeveien Designkontor
Årgang 82
ISSN 0332-8457



“ ... barns sosiale vansker vil ofte eskalere og vedvare hvis ikke voksne intervenserer på et tidlig tidspunkt.

04

«Fellesprosjekt om relasjoner»



Fagfellevurdert artikkel

52

«Pedagogisk arbeid innenfor et relasjonelt perspektiv - Erfaringer med ICDP i skole og barnehage»

Sissel Sollied, Kirsten Sivertsen Worum,
Siri Sollied Madsen og Ingvild Kamplid

- 8 «Utestenging og inkludering i barnas frilek»
Sofie Moss Hansen
- 20 «Vennskap og sosial kompetanse»
May Lene Nystrand
- 24 «Redd!»
Roy Gundersen
- 32 «Suggestopedi – en metode for innlæring av fremmedspråk»
Tirill Celine Bekken
- 40 «Pedagogisk systemarbeid for nyankomne minoritetsspråklige elever»
Line Torbjørnsen Hilt
- 68 **Bokmelding**
Lill-Karin Elvestad



Fellesprosjekt om relasjoner

Alle de fem tidsskriftene som Utdanningsforbundet står som utgiver av har denne gangen samarbeidet om ett felles tema – *Relasjoner*.

Spesialpedagogikk er det siste i rekken av utgivelser med dette temaet. Før det har Første Steg nr. 1, Bedre Skole nr. 1, Utdanning nr. 5 og Yrke nr. 1 også hatt relasjoner som hovedtema i februar/mars. For å gjennomføre dette prosjektet, har vi (redaktører, journalister, grafiske designere og fotograf) hatt diverse samarbeidsmøter der vi har drøftet ideer, fordelt ansvar og diskutert ulike måter å behandle og skrive om temaet relasjoner på.

Tema – relasjoner

Som nevnt i lederen, er det umulig å tenke seg spesialpedagogikk uten også å tenke på relasjonelle forhold. Derfor vil det på en eller annen måte alltid dreie seg om relasjoner i de artiklene som blir publisert i Spesialpedagogikk. I dette nummeret har vi imidlertid, i likhet med de andre tidsskriftene, fokusert ekstra på nettopp dette. Artiklene omhandler både barnehagebarn, ungdom og voksne personer med ulike utfordringer. Felles for dem alle er at de trenger personer rundt seg som ser hva de strever med, og som er villige til å støtte og hjelpe. Hvis dette skjer, kan det bidra til positiv endring, ny mestingsfølelse og inkludering.

Selv om Utdanningsforbundets fem tidsskriftene har litt forskjellige målgrupper, med spesiell kompetanse og interesse for ulike

delar av utdanningsløpet, er jo det å få til gode relasjoner noe som er viktig for alle. Enten du er lærer i barnehagen, i grunnskolen, i videregående opplæring (allmenn eller yrkesfag) eller du jobber som spesialpedagog, vil relasjonelle forhold alltid spille inn som en svært betydningsfull faktor når det gjelder trivsel og læring. Både forskning og praksis viser at barn og ungdom som ikke blir sett av læreren sin, eller har et dårlig forhold til han eller henne, også har mye større sjanser for å mislykkes både sosialt og faglig i barnehage og skole. Dessuten er relasjonene barna og ungdommene imellom også svært viktig for at de skal ha en bra hverdag. Hvis et barn eller en ungdom over en lang periode blir ekskludert eller mobbet, vil dette føre til psykiske og relasjonelle vansker. Dette vil med stor sannsynlighet også gå ut over hans eller hennes evne til å ta til seg ny lærdom på grunn av manglende konsentrasjon og overskudd. Det samme gjelder for temaet Gundersen tar for seg i dette nummeret, det vil si traumer som kan oppstå som følge av omsorgssvikt og mishandling i hjemmet. Også her er det helt essensielt med våkne og engasjerte lærere som griper inn for å forhindre at dette får fortsette, og som deretter bidrar aktivt til at barnet får andre og gode relasjonelle erfaringer.

I Spesialpedagogikk nr. 6 i 2016 hadde den



Originalbildet: Bygningsarbeidere som spiser lunsj på toppen av Rockefeller Center i New York, den 20. september i 1932, – 260 meter over bakken.



Foto: Geir Dokken/Fotomontasje; Melkeveien designkontor

første artikkelen tittelen «Tiden er inne for det relasjonspedagogiske løftet». Det er nettopp dette vi tidsskriftredaktørene og journalistene ønsker å oppnå ved at vi denne gangen samarbeider på tvers om dette viktige temaet.

Forsidebilde(ne)

Vi ble tidlig i prosessen enige om at det kunne være en morsom idé å ha et forsidebilde som er felles for alle de fem tidsskriftene når man legger dem inntil hverandre. Vi diskuterte flere ulike innfallsvinkler, men ble til slutt enige

om å ta utgangspunkt i det klassiske skyskraperbildet fra New York fra 1932 der flere arbeidere sitter ved siden av hverandre på en bjelke høyt oppe i luften. På vårt bilde har vi samlet noen kolleger og kollegers barn for å lage vår versjon. Hvert tidsskrift har fått sitt unike forsidebilde, som er et utsnitt av fellesbildet. Det er fotograf Geir Dokken som har tatt bildene for oss og grafisk designer fra Melkeveien designbyrå som har bearbeidet dem. Den siste finishen når det gjelder design av Spesialpedagogikk's forside, er som vanlig gjort av Tank designbyrå.



Første Steg
Nr 1. 2017



Bedre Skole
Nr 1. 2017



Spesialpedagogikk
Nr 2. 2017



Utdanning
Nr 5. 2017



Yrke
Nr 1. 2017

... det å ha gode relasjoner kolleger imellom er også viktig ...



Vi som har samarbeidet er: Susan Stephens (bak f.v.) og Stian Berger fra Melkeveien designkontor; Knut Hovland, redaktør i Utdanning; Tore Brøyn, redaktør i Bedre skole; Inger Stenvoll (foran f.v.) presentasjonsjournalist i Utdanning; Ellen Birgitte Ruud, redaktør i Spesialpedagogikk; Marianne Ruud, journalist i Utdanning; Wenche Schjønberg redaktør i Yrke; Kari Oliv Vedvik, journalist i Utdanning og Line Fredheim Storvik, redaktør i Første Steg. Foto: Paal Svendsen

Utdanning på nett

I Utdannings nettutgave finner du blant annet:

- Løpende nyhetsdekning
 - Reportasjer
 - Debatter

... innen **utdanningssektoren**
mens du venter på neste utgave av bladet!



UTDANNING
PÅ NETT

Utdanningsnytt.no

Foto: Shutterstock

UTDANNING

FØRSTE
STEG

UTDANNINGSNYTT.NO

BEDRE SKOLE

spesialpedagogikk

YRKE

Lærerjobb.no

Utestenging og inkludering i barnas frilek

Denne artikkelen er basert på en intervjuundersøkelse om pedagogiske lederes forståelse og opplevelse av inkludering og utestenging i frilek i barnehagen. Hensikten er å bidra til mer kunnskap omkring temaet mobbing i barnehagen. Gjennom økt fokus på utestenging og mobbing i barnehagen, kan de voksne bidra til tidlig intervensjon. Dette kan igjen føre til at færre mobber eller blir mobbet.

AV SOFIE MOSS HANSEN

Utestenging skjer ofte i frileken. De pedagogiske lederens beskrivelser kan gjenspeile kompleksiteten og dilemmaene den voksne må forholde seg til når det gjelder å ivareta barns behov for fri lek og inkludering.

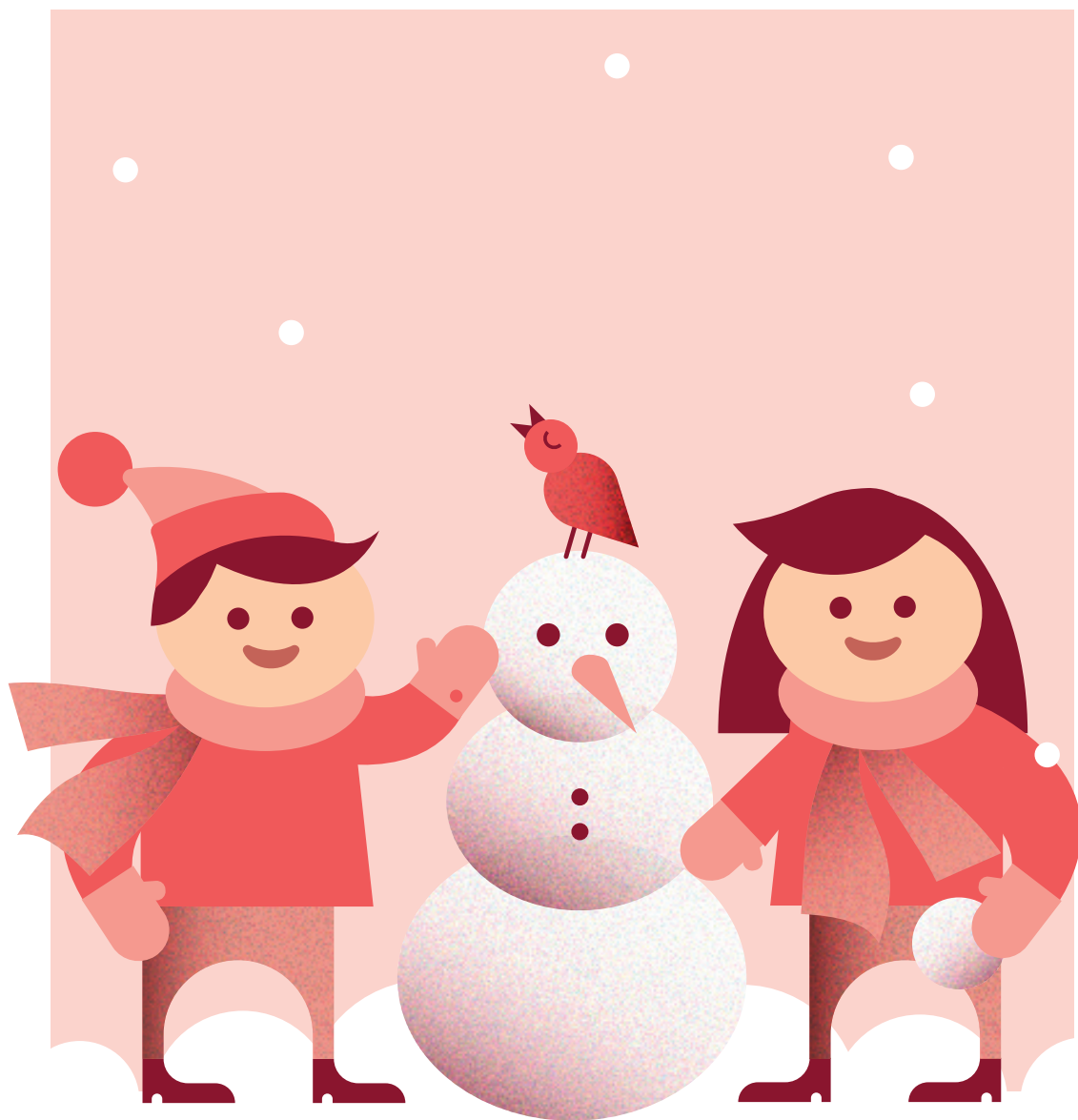
Det er frilek i barnehagen da barnehagelæreren oppdager at fire år gamle Kari sitter og gråter. Kari forteller at jevn gamle Emma, samt femåringene Mathilde og Stine, ikke ville leke med henne lenger. Den voksne tar med seg Kari og finner de tre andre jentene. Barnehagelæreren spør hva som gjorde at de ikke ville leke med Kari lenger. Stine svarer: «Men Kari skjønner ikke leken». Den voksne spør om de kan prøve å forklare Kari reglene. Da sier Mathilde: «Vi har det, men hun skal bare bestemme hele tiden. Hun ødelegger leken bare.»

Den fiktive situasjonen som blir beskrevet over, kan resultere i et dilemma for barnehagelæreren. Hvordan kan den voksne ivareta Kari's behov for inkludering og de tre jentenes frie lek? Ifølge Olsbu (2009) er frilek tiden da barna selv velger hva og hvem de har lyst til å leke med. Dette kan føre til at enkelte barn ikke får være med i frileken.

Mobbing er et fenomen som eksisterer i barnehagen (Foreldreutvalget for barnehager, 2012). Mobbing handler om å holde noen utenfor, og det kan oppleves forferdelig for den som rammes (Helgesen, 2014). Små barn klarer ikke alltid å si fra selv, og de er avhengige av voksne som ser, griper inn og stopper negative handlinger (Lund & Godtfredsen, 2012).

Flere forskningsundersøkelser viser at barns sosiale vansker ofte vil eskalere og vedvare hvis ikke voksne intervensjoner på et tidlig tidspunkt. Det kan resultere i ulike typer psykososiale vansker, både innagerende og utagerende (Bierman 2004, Ladd 2005, Parker, Rubin Price & DeRosier 1995, referert i Ruud, 2012). I lys av dette kan tiltak overfor barnehagebarn som blir utestengt, fungere forebyggende på mobbing og utestenging senere i livet.

I denne artikkelen ønsker jeg å rette søkelyset mot pedagogiske lederes forståelse og opplevelse av utestenging og inkludering av barn i frilek. Artikkelen er konsentrert om





følgende hovedspørsmål: Hvordan forstår og opplever den pedagogiske lederen i barnehagen, utestenging og inkludering av barn i frileken?

Artikkelen bygger på en kvalitativ intervjustudie med tittelen «Å få være med eller leke et annet sted». Informantene består av fem pedagogiske ledere som arbeider med barn mellom fire og seks år som deler sine erfaringer og betraktninger om mobbing, utestenging og inkludering. Først vil jeg imidlertid ta for meg forskning og teori om disse temaene.

Mobbing og utestenging fra lek i barnehagen

Et prosjekt gjennomført av NTNU Samfunnsforskning ved avdelingen Barnevernets utviklingssenter, samt Dronning Mauds Minne Høgskolen for Barnehagelærerutdanning (Bratterud, Sandseter, & Seland, 2012), undersøkte barns, foreldres og ansattes opplevelse av barns medvirkning og trivsel i barnehagen. 171 barn fra 4 til 6 år ble intervjuet for å få inntrykk av hvordan de selv opplever sin hverdag i barnehagen. Resultater fra prosjektet viste at ca. 9 prosent av barna ikke trives i barnehagen, og 12 prosent sier de ofte blir plaget. Dette kan knyttes til fysiske hendelser og utestenging fra lek.

Forskningsstudien «Hele barnet – hele løpet» (Lund mfl., 2015) var et samarbeid mellom Foreldreutvalget for barnehager, Foreldreutvalget for grunnopplæringen, Universitetet i Agder; Institutt for pedagogikk, samt oppvekstsektoren i Kristiansand kommune og Sørlandet sykehus; Avdeling for barn og unges psykiske helse. Studien viser at 67 prosent av barnehageansatte og 48 prosent av foreldre mente at mobbing blant barna skjer i deres barnehage. Deres forståelse av mobbing var tett knyttet opp imot utestenging fra lek. Observasjoner i fire ulike barnehager viser at i hver barnehage var det 1–2 barn som systematisk ble avvist og utestengt fra lek av de andre barna.

De fem år gamle barna som ble intervjuet i studien, forteller at det å bli utestengt av venner og fra lek er det vanskeligste (Lund mfl., 2015). Ovennevnte forskning indikerer at inkludering er av stor betydning for barnets trivsel i barnehagen og for deres videre utvikling.

I handlingsplanen mot mobbing i Bærumsbarnehagen (Bærum kommune, 2016) hevdes det at det kan være

vanskelig å skille mellom erting og mobbing. Erting som foregår over tid, kan utvikle seg til å bli mobbing. I lys av dette er ikke utestenging enkeltstående handlinger hvor barnet ikke får være med i lek. Dette er en del av det å være menneske i samhandling med andre. Det kan likevel diskuteres hvor mange ganger eller hvor lenge et barn må holdes utenfor et fellesskap før det kan kalles mobbing. Utestenging kan være et uttrykk for indirekte mobbing og innebære at noen holdes utenfor fellesskapet (Lund, 2014). Min undersøkelse, som denne artikkelen bygger på, tar utgangspunkt i en definisjon som poengterer at mobbing kan påvirke følelsen av å høre til et fellesskap. Den er utarbeidet av Lund mfl. (2015):

«Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet» (s. 45).

Krenkende handlinger forstås som å holde noen utenfor fellesskapet gjennom å bruke ulike fremgangsmåter, for eksempel verbalt eller kroppslig. Det er vanlig at barn av og til holder hverandre utenfor leken, er i konflikter eller opplever vanskeligheter i samhandling med andre. Dette er viktige erfaringer som kan bidra til barnets læring og utvikling. Derimot er det svært alvorlig dersom det stadig er det samme barnet som opplever å bli holdt utenfor eller ignorert i leken (Ruud, 2012). Barn kan holde andre utenfor frileken i frykt for å bli utestengt selv. Det kan oppstå et behov for å bevise at den som holdes utenfor, ikke er som en selv. Det kan bli en kultur der det enkelte barnet tenker «heller dem enn meg» (Larsson, 2001). Som Olofsson (1997) påpeker, kan barn holdes utenfor leken på grunn av maktkamp, for høy eller lav selvhevdelse, vanskeligheter med å forstå leken og lekekodene, eller frykten for å gjøre noe feil. Ifølge Oudmayer (2014) kan det være at noen barn ikke ønsker å delta i lek, men at det er godt å få være i nærheten av andre og observere det som skjer. Men disse barna kan også velges bort og ikke bli invitert med i leken, da andre barn kan synes det er utfordrende å samarbeide og leke med noen som kanskje ikke klarer å følge med, eller som ikke kommer med egne forslag.

Det å bli utestengt fra fellesskapet kan få store konsekvenser for barnets videre utvikling. Som Tetzchner



(2012) påpeker, viser barn som stadig avvises av jevnaldrende, dårligere tilpasning på skolen. De kan også være i særlig risiko for å utvikle eksternaliserende og internaliserende vansker. Larsson (2001) hevder at det å nektes fellesskap med andre mennesker innebærer en alvorlig krenkelse. Dialog med andre mennesker er et grunnleggende behov, og hvis dette ikke oppfylles på normal måte, kan det resultere i permanente skader for den som holdes utenfor.

Lekens betydning for inkludering

For at barnet skal trives og oppleve mening med barnehagen er det av avgjørende betydning at det får delta i lek og får venner (Lillemyr, 2011b). Samspill i lek er av stor betydning for en allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Et barn som blir utestengt av fellesskapet kan dermed miste muligheter for verdifull læring og relasjonsbygging, som kan ha stor betydning for deres utvikling. Ifølge Ruud (2010) kan det oppstå et maktspill mellom de som deltar i leken. Dette kan handle om hvem som får delta eller hvem som får bestemme innholdet. Som et resultat kan det oppstå konflikter, men det betyr ikke at de er negative eller uønskede. Ved løsning av konflikter kan barn få viktig lærdom med hensyn til det å forstå egne og andres følelser. Det innebærer evnen til å kunne ta andres perspektiv, samt forstå at andre kan oppfatte situasjonen og virkeligheten annerledes enn en selv.

Viktigheten av lek og vennskap blir også omtalt i barnehageloven (Barnehageloven, 2005, § 1), som blant annet poengterer at barnehagen skal «bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap». Lek er også et sentralt begrep i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). Her står det blant annet at grunnlaget for barns vennskap med hverandre kan legges gjennom et lekefellesskap.

Frileken er som nevnt den tiden hvor barnet velger hva de vil leke og hvem de har lyst til å leke med (Olsbu, 2009). Foreldreutvalget for barnehager (2012) hevder at den sterkeste rett lett kan bli rådende dersom barn overlates mye til seg selv i barnehagehverdagen. Frileken kan dermed bli en periode hvor de «sterkere» barna bestemmer, og

de «svakere» barna kan bli holdt utenfor eller kontrollert i leken. Som Ruud (2012) påpeker, kan barn bruke ulike fremgangsmåter for å holde andre utenfor leken. De kan være åpne og tydelige, ved å gi direkte beskjed til det barnet som de ikke ønsker å ha med. De kan også finne på forklaringer til hvorfor barnet ikke får være med (Ruud, 2010). I tillegg kan barn utestenge andre ved å gjemme seg, eller gjøre seg utilgjengelige ved å gå inn i den indre verden og ikke la seg forstyrre (Olofsson, 1992). Noen barn kan stadig tildeles roller med lavere status, som for eksempel en hund eller en baby (Öhman referert i Greve, 2015). Med andre ord kan det oppstå situasjoner hvor barn leker sammen på en måte som gjør at ett eller flere barn ikke får være en del av leken.

En forståelig reaksjon hos den voksne kan være å forsøke å få barnet som står utenfor til å bli en del av den etablerte lekeverden. Til tross for at hensikten om inkludering er legitim, kan konsekvensen bli at leken bryter sammen (Øksnes, referert i Sundsdal, 2015). Dette kan sette den voksne i et dilemma, da flere barns behov skal ivaretas samtidig.

Uavhengig av grunnen til at et barn stadig holdes utenfor i frileken og fremgangsmåten som brukes, er det viktig at den voksne griper inn på en eller annen måte (Olofsson, 1997). Ved at de voksne i barnehagen er tydelige på hva de vil ha mer av og hva de ikke aksepterer, kan barn få tidlige erfaringer med hvilken atferd som kan gi positive ringvirkninger (Lund, 2014). For å få delta i lek kan barnets sosiale kompetanse være av stor betydning, men den sosiale kompetansen kan også utvikles gjennom deltakelse i lek.

Sosial kompetanse og kognitiv utvikling

For at barn skal finne sin plass i leken og samhandle positivt med andre mennesker i ulike situasjoner, må de ha tilegnet seg sosial kompetanse (Pape, 2013). Den sosiale kompetansen uttrykkes og utvikles gjennom alle handlinger og situasjoner som barnet opplever i løpet av dagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Pape (2013) hevder at sosial kompetanse handler om evnen til å samhandle hensiktsmessig med andre mennesker i forskjellige situasjoner. Dette betyr at det oppleves positivt for deg selv,

... barns sosiale vansker vil ofte eskalere og vedvare hvis ikke voksne intervensjoner på et tidlig tidspunkt.

samtidig som du er en positiv bidragsyter for fellesskapet. Larsson (2001) påpeker at menneskets største frykt er å bli frarøvet kontakten med andre mennesker. Vi kan anta at det samme gjelder for barn i barnehagen. Barnehagen skal legge til rette for at barn kan danne vennskap og gode relasjoner, da dette er en forutsetning for god læring, samt opplevelse av glede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan bli utfordrende for den voksne å sørge for at alle barn får oppleve vennskap. Vennskap baseres på frivillighet, og det er derfor umulig å tvinge noen til å bli venner (Greve referert i Greve, 2015). Ifølge Ruud (2010) lar ikke barn seg så lett inkludere til samhandling med noen de ikke ønsker å være sammen med. Med andre ord kan det være barn som ikke finner venner i barnehagen.

Den voksne skal alltid ta barnet på alvor ved å anerkjenne dets følelser, selv om situasjonen ikke oppleves alvorlig (Oudmayer, 2014). Ifølge Larsson (2001) må vi ha kontakt med våre egne følelser for å kunne lese andres følelser. Barnet kan lære at andre tenker og føler annerledes enn seg selv gjennom leken, men forståelse for andres følelser er også av betydning for å lykkes i samspill (Ruud, 2010). I lys av dette kan et barn som står utenfor fellesskapet, miste muligheten til viktig læring når det gjelder å forstå egne og andres følelser.

Det er ulike meninger når det gjelder i hvilken alder et barn kan sette seg inn i en annen persons perspektiv og forstå deres behov. Innenfor kognitiv psykologi antas det at dette skjer fra 5-årsalderen (Stern, 2007). Likeledes indikerer nyere hjerneforskning at de områdene i hjernen som styrer denne aktiviteten, kan sees hos barn i 4–5 årsalderen (Baron – Cohen, Lombardo, Tager-Flusberg & Cohen, referert i Lund, 2014). Sosialkonstruktivistisk utviklingsteori hevder at barnets kognitive utvikling er avhengig av dets biologiske utgangspunkt og samhandling med omverdenen. Dermed vil miljøet barnet vokser opp i påvirke utviklingen av emosjoner, og de er avhengig av andre for å anvende og utvikle den kognitive kunnskapen (Tetzchner, 2012).

Undersøkelsens hensikt og problemstilling

Intervjustudien «Å få være med eller leke et annet sted», som denne artikkelen bygger på, omfatter intervju med

fem ulike pedagogiske ledere som arbeider med barn mellom 4 og 6 år. Undersøkelsens hensikt er å innhente kunnskap om hvordan profesjonsutøverne forstår og opplever, samt arbeider med utestenging og inkludering blant barn i frilek. Studiens hovedproblemstilling er: *Hvordan forstår og opplever den pedagogiske lederen i barnehagen, utestenging og inkludering av barn i frileken?* For å belyse problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan definerer den pedagogiske lederen utestenging og inkludering i barnehagen?
- På hvilke måter arbeider den pedagogiske lederen med utestenging og inkludering blant barn under frilek?

Fire av de fem informantene er utdannete barnehagelærere, mens den femte blant annet har gjennomført master i pedagogikk. Informantenes arbeidserfaring som pedagogisk leder ved 3–5 årsavdeling, varierer mellom 2 og 15 år. To av informantene arbeider i en barnehage som ligger i en liten bygd, mens de tre andre arbeider i barnehager som ligger i mer urbane strøk. Informantene representerer dermed variasjon både når det gjelder arbeidserfaring, alder, geografisk tilhørighet og type barnehage.

Samtlige intervjuer ble gjennomført ved informantenes arbeidsplass. Lengden på intervjuene varierte fra 50 minutter til godt over en time. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert i programmet NVivo.

Analyse og tolkning av datamaterialet har blitt inspirert av en temasentrert analytisk tilnærming, og alle informantenes bidrag drøftes under hvert tema. Ved å sammenligne de ulike informantenes utsagn kan en oppnå dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2013). Fire hovedtemaer pekte seg ut som sentrale. Disse var: «Frilek i barnehagen», «Inkludering og utestenging i barnas frilek», «Den voksnes rolle når det gjelder inkludering og utestenging i frilek», samt «Fremme inkludering og motvirke utestenging». Det var ønskelig å finne likheter og ulikheter i datamaterialet, noe som kan bidra til å skape en dypere forståelse innenfor hvert tema.



Presentasjon av funn

Hensikten med denne studien var som nevnt å få svar på hvordan de pedagogiske lederne i barnehagen forstår og opplever utestenging og inkludering av barn i frileken. Her vil jeg presentere studiens forskningsfunn. Informantenes direkte uttalelser fremheves i kursiv og anførselstegn. Til slutt vil jeg forsøke å tolke og drøfte disse funnene i lys av den teoretiske rammen som ble presentert tidligere i artikkelen.

Frilek i barnehagen

Flere informanter beskriver frilek som «lystbetont» samspill mellom barn. Det er noe som er «indre motivert» og handler om at barnet får leke noe som det har lyst til. Det forklares også at frilek er på «barnas premisser». Enkelte informanter problematiserer frileksbegrepet i barnehagen, da «rom», «regler», «rammefaktorer» og hvilke «leker som står fremme» kan påvirke barnets muligheter og valg av lek. Frilekens betydning for sosialt samspill og vennskap ble understreket av flere. En av informantene poengterer at gjennom frilek kan barnet føle seg verdifull og oppleve mestring. Dette kan igjen bidra til å bygge selvtillit og selvfølelse. Videre fortelles det at frileken er viktig for at barnet skal få utvikle sin sosiale kompetanse. En av informantene understreker frilekens betydning slik:

«Du kan ikke hoppe over noen av steinene i grunnmuren, da blir det hull. Du kan ikke bygge et stabilt bygg uten å ha en ordentlig grunnmur (...), og det gjøres mest gjennom lek.»

Frileken kan brukes til å bearbeide opplevelser. Da får barna muligheten til å gjenta det de har «hørt, sett og opplevd». En av informantene forklarer at frileken er den beste arenaen til å se hvert enkelt barn og hva det har behov for. Samtlige informanter forteller at de kan ha en observerende rolle i frileken. En av informantene føler at det ikke blir helt frilek hvis hun er med selv, da barna kanskje forventer at hun skal bestemme hvis hun deltar. En annen informant forteller at hun er veldig aktiv og deltakende når barna har frilek. Samtlige pedagogiske ledere understreker tilstedeværelse som en viktig del av rollen de har eller ønsker å ha under frileken. Samtidig fortelles det om utfordringer knyttet til dette aspektet. I tillegg til å være til stede for flere barn på

samme tid, innebærer rollen som pedagogisk leder andre arbeidsoppgaver. En av informantene sier det slik:

«Jeg vet at det er så mye annet som jeg burde gjøre (...). Det er veldig mange ting som jeg føler tar litt fokuset fra at jeg klarer å være helt til stede.»

En av informantene forteller at hun kjenner på ansvaret når det gjelder å være voksen i frileken:

«Eg synest det e veldig utfordrande akkurat dette her med lek og frilek. Det e så store delar av dagen, og det krevje vanvettig mykje av oss vaksne å få med oss korleis kvart enkelt barn har det og opplever det.»

Inkludering og utestenging i barnas frilek

De pedagogiske lederne fikk spørsmål om hva de legger i begrepene inkludering og utestenging. Samtlige forteller at inkluderingsbegrepet innebærer å være en del av noe. Det handler om at alle føler at de er en del av et fellesskap, at den enkelte får lov til å være seg selv og at vi godtar hverandre slik vi er. Utestenging handler derimot om å ikke få være med eller bli holdt utenfor et fellesskap. Enkelte informanter understreker at det må skje over lang tid, med den samme personen, for at det kan kalles utestenging. En av de pedagogiske lederne legger til at det er bevisste handlinger fra den eller de som utfører utestengingen. Hun opplever at utestenging ofte er bevisst når barna er i 4–5 årsalderen og at det kan handle om ønsket om å ha noe eller noen for seg selv. Det understrekes at selv om barna er små, er det ingen tvil om at utestenging skjer i barnehagen.

Samtlige pedagogiske ledere trekker frem hvordan barn kan utestenge andre ved å bruke språket. De kan eksempelvis si stygge ting til hverandre, finne på regler i leken eller si at det ikke finnes flere roller. Det forklares at utestenging ikke alltid trenger å være verbal, da barn kan bruke kropp og blikk til å holde andre utenfor leken. De kan også utestenge andre ved å løpe og gjemme seg, samt gjennom ignorering å late som at de ikke hører. Det forklares at enkelte barn stadig må være baby og ikke får gjøre så mye i leken. Flere av informantene er enige om at jenter og gutter har ulike måter å holde andre utenfor på. Guttene beskrives som mer direkte, fysiske og synlige i sine måter å utestenge andre på, mens jentene i større grad kan gjemme



seg vekk, ignorere eller si at det ikke finnes flere roller i leken.

En av informantene forklarer at utestenging både kan være negativt og positivt, da barn burde få kjenne på følelsen av å ikke få være med. Da blir det også lettere å snakke om temaet i plenum. Barn som ofte holdes utenfor i frileken, kan oppleves som dårlige til å leke. Dårlig språk og lav sosial kompetanse trekkes også frem som en mulig faktor til hvorfor noen barn utestenges i frileken. Flere informanter forteller at det ofte er de stille barna eller de som viser en utagerende atferd, som holdes utenfor. En av informantene understreker at frilek kan bli en periode hvor det er «de sterke versus de svake» og at det alltid er en «led-artype» som kan «kjøre over» de barna som faller utenfor leken. Videre sier hun følgende:

«Det finnes alltid barn som faller utfor i frilek. Det er i frilek eg ser den tydelige delen av når barn ikkje får være med eller barn ikkje føler seg inkludert, eller barn faktisk ikkje har lyst til å være med.»

Den voksnes rolle når det gjelder inkludering og utestenging i frilek

En informant forteller at et barn som kommer og sier ifra til en voksen at det ikke får være med i leken, har et reelt behov. Derimot er det ikke sikkert at barnet som går alene har det samme, da det kanskje ikke er interessert i å delta i samhandling med andre. En annen informant forklarer at de «svake» barna som ofte holdes utenfor leken, har lettere for å gå for seg selv. Av erfaring vet hun at de ikke kommer til henne for å si fra når noe oppleves som urettferdig. Videre understreker hun at «ledartypene» har nok selvtillit til å komme til henne og fortelle at de blir holdt utenfor:

«Dei barna som det skjer kvar dag med (...), eg veit av erfaring at dei kommer ikkje til meg. Dei svake. Men de sterke kommer jo til meg (...), dei kjenner jo på det at de har rett til å si stopp».

Flere av de pedagogiske lederne understreker nødvendigheten av å gripe inn dersom de observerer at det stadig er det samme barnet som leker alene i frileken. Det trekkes frem et eksempel om en fem år gammel fremmedspråklig gutt som nylig har begynt i barnehagen:

«Den aktiviteten som var tryggast for han ute, det var å sitte på dissa og gjynga. For det krevde det jo ingenting av han og han hadde noke å gjøre på. Det er jo lett for at de kan velge en sånn aktivitet, for å slippe den der nederlagsfølelsen med å ikkje få være med».

Samtlige informanter forteller at de selv kan leke med et barn som står utenfor hvis andre barn ikke ønsker å leke med det. Noen kan bli med i leken for å få barnet inn i leken. Andre informanter kan ta med seg barnet og finne på noe annet, for å skjerme de andre barnas lek. Enkelte informanter forteller at det kan begrense frileken ved at de deltar. Da kan barna fokusere på den voksne fremfor leken, eller den voksne kan styre leken i en bestemt retning. Andre informanter beskriver positive aspekter ved voksen-deltakelse i frilek. Barn kan få hjelp i sosiale sammenhenger og den voksne kan få gode opplevelser sammen med barna. Det å være til stede i frileken gir også den pedagogiske lederen mulighet til å korrigere atferd på en positiv måte. En av informantene understreker at hun lettere kan løse situasjoner og oppdage barn som står utenfor ved å selv delta i frileken. Hun sier det blant annet slik:

«Man vet jo aldri ka som faktisk foregår hvis me ikkje er der (...), for grunnen til at barnet ikkje får være med (...). Frilek skal ikkje være en fristund for voksne, der me skal slappe av. Det skal være konsekvent ei viktig fokustid».

Flere av informantene poengterer at det er avhengig av situasjonen og barna som er til stede, hvorvidt de ber barn om å leke med noen de ikke ønsker å være sammen med. En av informantene understreker at hun er svært imot å be barn inkludere noen i sin frilek. Dette er hovedsakelig av hensyn til det barnet som er utestengt. Hun sier den verste følelsen er å tenke på det synet barna har på det ene barnet som kommer inn i leken. En annen informant forklarer at hun kan be barn om å inkludere noen andre i leken, for at det barnet som står utenfor skal få en god opplevelse. En av de andre pedagogiske lederne forteller hva hun tror et barn som stadig utestenges fra frileken tenker:

«Jeg tror barnet tenker: «Jeg er null, ingen vil ha meg»».

... tiltak overfor barnehagebarn som blir utestengt, kan fungere forebyggende på mobbing og utestenging senere i livet.

En annen informant forklarer hva hun tror barna føler, når en voksen stadig ber dem inkludere noen de ikke ønsker å være sammen med i frileken:

«Da tror jeg at de vil føle at de andre barna er viktigere enn seg selv og det er en veldig farlig følelse å ta med seg videre».

Det understrekes at det er nødvendig å se om utestengingen er gjentakende og om det er det samme barnet som står utenfor. En av de pedagogiske lederne poengterer at hvis hun ber barn inkludere andre i frileken, skal det være på deres premisser. De lar ofte barna få bestemme om det passer å ha andre med eller ikke. Det forklares at det er viktig at barn ikke tvinges til å inkludere andre i leken sin. En av informantene forteller at det enkelte år er noen barn som ikke finner seg noen andre å leke med, men at hun fortsatt har ansvar for barnets trivsel:

«Så lenge de er her, og de er her på min avdeling, så har eg faktisk ansvar for at alle skal ivaretas og alle har det bra. (...) Han eller hu skal ikkje gå ut herifra og ha dårlig mestringsopplevelse i forhold til det å være i sosialt samspill med andre»

En av informantene forteller at vi voksne kan undervurdere hva barn kan. Ved å sette litt krav til dem, kan vi forvente ganske mye. Andre informanter sier at de ikke forventer at barn skal inkludere andre i sin frilek. De tror at barnet kan forstå følelsen av å bli holdt utenfor hvis det har opplevd det selv:

«Det er urettferdig hvis eg ska kreva at de skal skjønne alt (...). Me kan ikkje skjønna disse tingen, hvis me ikkje har opplevd da. (...) Det e litt som med sult. Du kan ikkje veta ka sult e, hvis du ikkje har kjent på å være sulten. (...) Hvis du ikkje har blitt utestengt før selv, så vet du ikkje kossen det føles»

Fremme inkludering og motvirke utestenging

Flere av de pedagogiske lederne er opptatt av å møte barnet der det er. Det understrekes at alle barn er forskjellige og derfor kan ikke noen barn behandles likt. En av de pedagogiske lederne er opptatt av å gjøre barn oppmerksomme på at vi alle er forskjellige og at det er positivt. I tillegg arbeider hun mye med at barna skal akseptere og hjelpe hverandre, samt gi andre ros og støtte. Det vektlegges også å tydeliggjøre overfor barn som utestenges at

det ikke er riktig at andre barn holder dem utenfor leken. Enkelte informanter understreker verdien av å fremheve et barn som utestenges i fellesskapet, gjennom ros, anerkjennelse og støtte. Betydningen av at barn får oppleve positiv oppmerksomhet understrekes av flere informanter. En av de pedagogiske lederne forklarer at de har fokus på å heve de «stille» barna gjennom hverdagen, for eksempel ved å «dempe de som tar stor plass». Videre sier hun at felles for alle barn er at de trenger en venn og at «barnet uten venner er i faresonen». Betydningen av vennskap understrekes av flere informanter.

Samlinger brukes som en setting til å snakke med barna. En av de pedagogiske lederne understreker at hun er opptatt av å bruke tiden utenom frileken til å bevisstgjøre barna på inkludering. Dette kan gjøre at de bli mer inkluderende i frileken, da de er oppmerksomme på det fra før. En annen informant forteller at barn kan finne gode løsninger når de snakker om ulike problemstillinger i en samling, men at de ikke alltid klarer å finne disse løsningene når utfordrende situasjoner oppstår i frileken. Det understrekes at konflikter i frileken kan være positivt, da barna kan få muligheten til å lære sosiale ferdigheter. Flere av informantene poengterer at de har stort fokus på sosial kompetanse, da det er viktig for den videre sosiale utviklingen. Dette gjøres gjennom samlinger, lekegrupper og organiserte aktiviteter.

En av de pedagogiske lederne opplever at det er positivt å aktivt arbeide med følelser. Ved at barna er oppmerksomme på hvordan de ulike følelsene kjennes i kroppen, kan de lettere forstå hva de kjenner i ulike situasjoner. I samtaler med barn fokuserer hun mer på følelsen enn selve handlingen:

«Hvis me har mykje utestenging så snakke eg veldig lite om utestenging, eg snakke heller om følelsen».

Videre forteller hun at voksne kan ta det for gitt at barn skal skjønne hva som er riktig og galt. Derfor snakker hun ofte om seg selv og sine erfaringer i samtaler med barn:

«Eg snakker ikkje alltid om da som har skjedd med meg, men eg snakke om da som kunne ha skjedd med meg når eg va liten. (...) Hvis du bruker dine egne erfaringer og setter deg på deires nivå, så skjønner dei det mykje bedre».

... det kan være utfordrende for et barn å tro på egen mestring hvis det stadig opplever nederlag i lek.

Det understrekes at det viktigste er at de vet om barna som faller utenfor, samt arbeider for at de skal oppleve mestringsfølelse og følelsen av å være en del av et fellesskap.

Oppsummerende drøfting

Innledningsvis i denne artikkelen ble det stilt spørsmål om hvordan pedagogiske ledere i barnehagen forstår og opplever utestenging og inkludering av barn i frileken. Frilekens betydning for sosialt samspill og vennskap i barnehagen ble understreket av flere informanter. Som Lillemyr (2011b) påpeker, er deltakelse i lek og vennskap av avgjørende betydning for at barnet skal oppleve mening med barnehagen. Flere av informantene hevder frileken er viktig for barns utvikling, blant annet når det gjelder mestring, sosial kompetanse og språk. Med andre ord er samspill i lek av stor betydning for en allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). En av informantene understreker at store deler av barnets grunnmur bygges gjennom lek. Ved å hoppe over noen av steinene i grunnmuren blir det hull, og uten en solid grunnmur kan ikke barnet bygge et stabilt bygg. Dette kan understreke verdien av at barn får mulighet og tilgang til lek, da det kan være av stor betydning for deres videre utvikling.

Barn kan bruke ulike fremgangsmåter for å utestenge noen i frileken. Samtlige informanter hevder barn kan bruke språket til å holde noen utenfor. For eksempel ved å si stygge ting eller at det ikke finnes flere roller i leken. Dette kan samsvare med Ruud (2012), som påpeker at barn kan være tydelige og gi direkte beskjed til barnet som de ikke ønsker å ha med. I tillegg kan de finne ulike forklaringer til hvorfor barnet ikke får være med i leken (Ruud, 2010). Enkelte informanter mener at barn kan utestenge andre gjennom å stadig hindre noen fra å få den fineste rollen. Dette kan ses i sammenheng med Öhman referert i Greve (2015) sin påstand om at noen barn stadig kan tildeles roller med lavere status. Det understrekes at barn kan bruke kropp og blikk til å holde noen utenfor i frileken. De kan også utestenge andre ved å gjemme seg eller ignorere barnet som vil være med i leken. Ifølge Olofsson (1992) kan dette skje ved at barn går inn i den indre verden og ikke lar seg forstyrre. I lys av dette er det ikke alle fremgangsmåter som er like synlige når barn holder andre utenfor leken. På

den annen side kan det diskuteres hvorvidt det er situasjoner hvor barn glemmer at det finnes en virkelig verden utenfor leken. Med andre ord er det ikke sikkert at utestengingen handler om barnet som lekekamerat, men at de som leker, gripes av leken.

Flere av informantene er enige om at gutter og jenter bruker ulike fremgangsmåter når det gjelder å utestenge andre barn i frileken. Guttene beskrives som mer direkte, synlige og fysiske i sine måter å holde andre utenfor. Ved å Jentene benytter seg av mer skjulte metoder, som for eksempel å gjemme seg eller finne på regler. Dette kan tolkes dithen at det er sammenheng mellom kjønn og fremgangsmåte når det gjelder utestenging. Det kan være positivt at den pedagogiske lederen er oppmerksom på dette, da det kan bidra til å avdekke utestenging. På en annen side kan denne kunnskapen bidra til en generaliserende praksis. Hvis det forventes direkte utestenging fra guttene, kan den indirekte utestengingen få utspille seg uproblematisk blant guttene. I lys av dette er det av betydning at kunnskapen vi har om kjønn og typiske fremgangsmåter ikke utelukker avdekking av andre former for utestenging.

Barna som utestenges i frileken, beskrives som stille eller at de viser en utagerende atferd. Tetzchner (2012) hevder at barn som stadig avvises av jevnaldrende, kan være i særlig risiko for å utvikle eksternaliserende og internaliserende vansker. Det kan diskuteres hvorvidt utestenging fra fellesskapet er med på å opprettholde barnas vansker. Informantenes beskrivelser kan indikere at de er svært bekymret for de stille barna i barnehagen. Barn med en innadventd atferd kan velge å trekke seg ut av fellesskapet. Samtidig kan andre barn oppleve det frustrerende å leke med noen som er stille og ikke kommer med egne forslag (Oudmayer, 2014). I lys av dette kan det diskuteres hvorvidt det er riktig at barn blir bedt om å leke med noen de ikke ønsker å være med. På en annen side kan det bli utfordrende for et barn som er stille, å få erfaringer med å hevde seg selv og slippe kontrollen, hvis det ikke får delta i samhandling med jevnaldrende.

En av informantene fokuserte på å heve de «stille» barna ved å «dempe de som tar stor plass». Det kan tolkes som at de «stille» barna har for sterk selvkontroll, noe som



kan gjøre det vanskelig å ta mer plass i samspillet og slippe kontrollen. Samtidig kan «de som tar stor plass» ha for svak selvkontroll og det kan være vanskelig å kontrollere seg når det er noe de vil si eller gjøre. Den pedagogiske lederens utfordring blir å ivareta det enkelte barnets behov, uten at det skjer på bekostning av andre barns behov.

Det vektlegges å tydeliggjøre overfor barn som utestenges, at det ikke er riktig at andre barn holder dem utenfor leken. Flere informanter understreker verdien av å fremheve et barn som utestenges i fellesskapet, gjennom ros, anerkjennelse og støtte. Barn som stadig utestenges i frilek, kan ha behov for rikelig med anerkjennelse og få oppleve at de har en betydning for andre mennesker. Dette kan føre til at barnet får mer tro på seg selv. På en annen side kan det være utfordrende for et barn å tro på egen mestring, hvis det stadig opplever nederlag i lek. Den pedagogiske lederen kan imidlertid styrke barnets tro på egen mestring ved å tilrettelegge for at sosialt samspill blir mer forståelig og håndterbart. På den måten kan barnet etter hvert finne sin plass i fellesskapet og oppleve følelsen av inkludering.

Informantenes beskrivelser kan indikere at det er uenigheter hvorvidt det er positivt eller negativt at voksne deltar i frileken. Det poengteres at det på den ene siden kan begrense frileken, ved at barna blir mer opptatt av den voksne eller at leken kan bli styrt i en bestemt retning. På den annen side kan det å delta i frileken gjøre at den voksne kan oppdage og veilede barn som trenger hjelp i sosiale sammenhenger og få mulighet til å korrigere atferd på en positiv måte. Ved at de voksne i barnehagen er tydelige på hva de vil ha mer av og hva de ikke aksepterer, kan barn få tidlige erfaringer med hvilken atferd som kan gi positive ringvirkninger (Lund, 2014). Det poengteres at frileken er den beste arenaen til å se det enkelte barn, men enkelte informanter problematiserte ansvaret med å være til stede for flere barn samtidig. Det kan tolkes dithen at voksenrollen i frilek innebærer utfordringer når det gjelder å passe på at alle barn blir ivaretatt, da det er umulig å få med seg alt som skjer. Informantene presenterte som nevnt mulige utfall av voksendeltakelse i frileken. Det kan tolkes dithen at det ikke finnes en fasit på om det er riktig at den peda-

gogiske lederen deltar i frileken eller ikke. Samtidig kan beskrivelsene tyde på at voksendeltakelse i frilek i større grad anses som berikende fremfor begrensende.

Informantenes beskrivelser viser at de er opptatt av at barna som stadig er alene i frileken, får hjelp til å delta i lek. Samtlige understreker at de kan leke med barnet som utestenges. De kan bli med i en etablert lek og finne flere roller, eller ta med seg barnet som står utenfor og finne på noe annet. En av informantene er svært imot å be barn inkludere noen i sin frilek. Hun er bekymret for hvordan de andre barna vil møte og behandle det barnet som opprinnelig sto utenfor leken. En annen informant kan be barn inkludere andre, for at den som utestenges skal få en god opplevelse med å få lov til å være med i leken. Dette kan antyde at informantene har ulike oppfatninger av hvorvidt det er positivt for et utestengt barn å bli inkludert i en allerede etablert lekegruppe. For å skjerme de andre barnas lek, understreker samtlige informanter at de kan prøve å finne på noe annet for barnet som står utenfor. Som Ruud (2010) påpeker, lar ikke barn seg så lett inkludere til samhandling med noen de ikke ønsker å være sammen med. På en annen side mener en informant at hun har et ansvar når det gjelder å gi barn positive mestringsopplevelser i sosialt samspill med andre. I forbindelse med dette kan det oppstå utfordringer når det gjelder inkludering av enkelte barn, som stadig er uønsket som lekekamerater.

En av de pedagogiske lederne mener at barn som stadig blir bedt om å inkludere noen de ikke ønsker å være med i frileken, kan føle at andres følelser er viktigere enn sine egne. En annen informant beskriver hvordan hun tenker et barn føler, hvis det stadig opplever at det ikke får være med i leken: «Jeg er null, ingen vil ha meg». Informantenes beskrivelser kan gjenspeile kompleksiteten i dilemmaet den voksne må forholde seg til når det forekommer utestenging i frileken. Flere barns følelser skal tas hensyn til på samme tid, både barna som allerede er i lek og det barnet som ønsker å bli inkludert. Som Oudmayer (2014) påpeker, skal den voksne ta barnets følelser på alvor. I lys av dette kan det diskuteres hvorvidt den pedagogiske lederen tar hensyn til alle barnas følelser, dersom barn i frilek blir bedt om å inkludere noen de ikke vil være sammen med.

Informantenes beskrivelser indikerer at de er uenige når det gjelder hvorvidt de kan forvente at barn skal inkludere andre i frileken. En av informantene hevder at voksne kan undervurdere hva barn kan klare. Hun mener at vi kan forvente ganske mye av barn hvis vi setter litt krav til dem. Dette er i tråd med Erikson (referert i Kloep & Hendry, 2003) som påpeker at barnet i tre- til seksårsalderen begynner å opprette balansen mellom å ta hensyn til sine egne og andres behov. Kognitiv psykologi antar at et barn i 5-årsalderen evner å sette seg inn i en annen persons perspektiv og forstå deres behov (Stern, 2007). I lys av dette kan det forventes at de eldste barna i barnehagen forstår hvordan andre føler seg hvis de ikke får delta i lek. Andre informanter påpeker imidlertid at barnet utvikler sosiale ferdigheter i samspill med andre. Da kan det ikke forventes at barnet forstår ekskludering, om følelsen av utestenging aldri har vært til stede. Dette kan ses i sammenheng med sosialkonstruktivistisk utviklingsteori, som tar utgangspunkt i at barnet er avhengig av andre for å anvende og utvikle den kognitive kunnskapen (Tetzchner, 2012). I lys av dette kan andre mennesker og miljøet rundt barnet bidra til å utvikle barnets kognitive kunnskap og sosiale kompetanse, og nettopp derfor er det så viktig at barn får delta i lek og samspill med andre.

En av informantene understreker betydningen av at alle barn får kjenne på følelsen av å ikke få delta i lek. Det kan diskuteres hvorvidt det er negativt at alle barn får erfare å stå utenfor fellesskapet. Et barn som aldri får avslag i lek, kan miste verdifull erfare og læring når det gjelder hvordan få tilgang til en allerede eksisterende gruppe. Det er av betydning at barn får erfare hvilke mestringsstrategier som ikke fungerer i samspill med andre. Hvis ikke det skjer, kan det gi problemer senere i livet og i annen sosial samhandling. Med trygge rammer og voksne til stede, kan barnehagen bidra til at barn får mulighet til å eksperimentere med samt lære seg strategier som er nødvendige for å få innpass i en allerede etablert gruppe. Informantene understreker betydningen av å arbeide med følelser. Er det mye utestenging i barnegruppen, kan en heller snakke om følelsen enn handlingen. Ved at barn blir oppmerksomme på hvordan ulike følelser kjennes i kroppen, kan de lettere forstå hva de kjenner når ulike situasjoner oppstår. Som

Larsson (2001) påpeker, må vi ha kontakt med våre egne følelser for å kunne forstå andres. Forståelse for andres følelser er av betydning for å lykkes i samspill (Ruud, 2010). I lys av dette kan et barn som står utenfor fellesskapet, miste muligheten til viktig læring når det gjelder å forstå egne og andres følelser. Samtidig kan barnet tilegne seg slik kunnskap gjennom å løse konflikter (Ruud, 2010). En av de pedagogiske lederne understreker at barn skal oppleve konflikter i frileken. Da kan de få muligheten til å lære sosiale ferdigheter, samt erfare og lære at andre tenker og føler annerledes enn en selv.

Samlingens betydning for utvikling av barnets sosiale kompetanse understrekes av flere informanter. Det kan tolkes dithen at de arbeider med sosial kompetanse for å motvirke utestenging og fremme inkludering. På denne måten kan de bruke sosial kompetanse som et forebyggende arbeid mot mobbing i barnehagen. Som Rammepåplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) påpeker, skal barnehagen legge til rette for at barn kan danne vennskap og gode relasjoner. Dette er en forutsetning for god læring, samt opplevelse av glede og mestring. Samtlige informanter bruker lekegrupper som et hjelpemiddel for å fremme inkludering, samt legge til rette for at barn kan utvikle vennskap. Foreldreutvalget for barnehager (2012) hevder vennskap er det aller viktigste virkemiddelet mot mobbing, og ifølge en av informantene er barn uten venner i faresonen. På den annen side problematiserer Greve (2015) vennebegrepet. Da barn ikke kan tvinges til å bli venner, kan det risikeres at noen barn ikke finner venner i barnehagen. Som en av de pedagogiske lederne understreker, er det viktigste at de vet om barna som utestenges i frileken, samt arbeider for at de skal oppleve mestringsfølelse og følelsen av å være en del av et fellesskap. □



Sofie Moss Hansen har barnehagelærerutdanning fra Høgskolen i Bergen med fordypning i kunsthøgskolen. Hun har i tillegg master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo med fordypning i psykososiale vansker. I arbeid med barn er hun spesielt opptatt av å vise respekt for det enkelte barnets ønsker og behov. Målet er at hvert barn skal føle seg sett og akseptert for den det er, samt oppleve at det er en del av et fellesskap.



REFERANSER

BARNEHAGELOVEN (2005). *Lov om barnehager*. Lastet ned fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

BRATTERUD, Å., SANDSETER, E.B.H. & SELAND, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver. Skriftserien til Barnevernets utviklingssenter Midt-Norge*, 21. Hentet fra <http://www.ntnu.no/documents/10293/e209a87f58a4-4fb5-8be6-9b3d5f458462>

BÆRUM KOMMUNE (2016). Plan for å sikre barna et godt psykososiale miljø. *Handlingsplan mot mobbing i Bærumsbarnehagen*. Lastet ned fra: <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/barnehage/kvalitet-i-barnehagene/plan-for-a-sikre-barna-et-godt-psykososialt-miljo.pdf>

FORELDREUTVALGET FOR BARNEHAGER (2012). *Mobbing i barnehagen* [brosjyre]. Oslo: Foreldreutvalget for barnehager.

GREVE, A. (2015). Vennskapsbegrepet. I: M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen. Vennskap* (s. 41–60). Oslo: Cappelen Damm AS.

HELGESEN, M.B. (2014). Hvordan kan mobbing forstås? I: M.B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen*. (s. 19–31). Oslo: Universitetsforlaget.

KLOEP, M. & HENDRY, L.B. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt forlag.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Lastet ned fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf.

LARSSON, E. (2001). *Mobbet? Det har vi ikke merket!* Oslo: NKS Forlaget.

LILLEMYR, O.F. (2011b). *Lek på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.

LUND, I. (2014). «De er jo bare barn». *Om barnehagebarn og mobbing*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

LUND, I. (red.), Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, A. Ø., Kovac, B.V. & Cameron, D.L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*. Forskningsrapport 2015. Lastet ned fra: [http://www.forebygging.no/Global/mobbing i barnehagen rapport.pdf](http://www.forebygging.no/Global/mobbing%20i%20barnehagen%20rapport.pdf)

LUND, I. & GODTFREDSSEN, M. (2012). Mobbing i barnehagen – fleip eller fakta? *Barnehagefolk*, 2012(1), s. 88–91.

OLOFSSON, B.K. (1992). *Skal vi lege?* København: Forlaget Børn & Unge.

OLOFSSON, B.K. (1997). *De små mesterne*. Oslo: Pedagogisk Forum.

OLSBU, A.R. (2009). *Barns moraldannelse gjennom lek*. Bergen: Fagbokforlaget.

UDMAYER, K. (2014). *Du er viktigere enn du tror. En håndbok om forebygging og håndtering av mobbing*. Oslo: Humanist forlag.

PAPE, K. (2013). *Jakten på den gode barndom. Lekende og inkluderende miljøer i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.

RUUD, E.B. (2010). *Jeg vil også være med! Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

RUUD, E.B. (2012). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I: E.

BEFRING E. & TANGEN R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 612–625). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

STERN, D.N. (2007). *Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.

SUNDSDAL, E. (2015). Barns vennskap med andre. I: M. Øksnes & A. Greve (Red.), *Barndom i barnehagen. Vennskap*. (s. 19–40). Oslo: Cappelen Damm AS.

TETZCHNER, S.V. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

THAGAARD, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.



Vennskap og sosial kompetanse

Denne artikkelen omhandler tverrfaglig arbeid med det psykososiale miljøet ved en liten videregående skole for elever med nedsatt hørsel der kommunikasjonen foregår på talespråket. Artikkelforfatteren arbeider som sosionom og leder av elevtjenesten ved denne spesialskolen, der flesteparten av de 50–60 elevene bor på skolen.

AV MAY LENE NYSTRAND

Vi mennesker utvikler oss og blir den vi er, i relasjon til andre. Det å være sosial er et av våre grunnleggende behov, og vi utvikler oss ved å speile oss i andre. Det finnes av ulike årsaker noen som er mer sårbare overfor det å være i relasjoner til andre. Ofte er det negative opplevelser og erfaringer fra fortiden som kan være med på å gjøre oss sårbare. Noen trenger å lære mer om og trene på sosiale ferdigheter. Andre har blitt utsatt for mobbing, omsorgssvikt eller andre traumer, og utvikler et dårlig selv bilde som følge av dette. Enkelte ganger henger disse tingene sammen.

De fleste som får lov til å utvikle seg i et fellesskap hvor man får konstruktive tilbakemeldinger og anerkjennelse, vil oppleve en større grad av samhold, trygghet og god selvfølelse, enn personer som ikke opplever et slikt fellesskap. Hvordan vi snakker om ulike temaer, er avgjørende for hvordan vi forstår verden. Jeg mener at språket har stor makt og at det er bruk av språket som er med på å konstruere vår virkelighet og skape diskurser og normer vi lever etter (Gergen, 2013). Dette viser hvor viktig det er å leve i gode relasjoner. Hvordan

snakker barn og unges forbilder? Hvis man får positive tilbakemeldinger fra venner og familie, og erfarer at det er mulig å løse opp i konflikter ved å snakke sammen, da får man troen på seg selv og andre også. Opplever man derimot å få mye negative tilbakemeldinger, bli utsatt for krenkelser og hets, kan det føre til at man mister troen både på seg selv og andre.

Selvfølelsen

Menneskers selvfølelse kan rammes hardt av mobbing og andre traumer. Det ytre selv et skapes i sosialisering prosessen den enkelte går gjennom, i samspill med andre. Selvfølelsen påvirkes av ytre forventninger og tilbakemeldinger. Det å tilpasse seg det sosiale samspillet og ha følelsen av å bli anerkjent og likt av andre, blir viktig for å utvikle en god selvfølelse (Ekeland mfl., 2004). Når man opplever for eksempel mobbing, som varer i årevis, kan det ramme utviklingen av den gode selvfølelsen hardt. Selv om barn og ungdom også har gode mennesker rundt seg, kan kritikk, ukvemsord og svik fra mennesker på egen alder ramme hardere enn de gode

... noen er mer sårbare overfor det å være i relasjoner til andre.

ordene. Det er viktig å ha venner på sin egen alder siden det ofte er de man identifiserer seg med. I tillegg er det mye god støtte i å ha venner som kjenner deg og godtar deg for den du er. Denne støtten kan være viktig i mange situasjoner i livet, både som barn og voksen.

Mobbing

Mange elever opplever mobbing og utenforskap. Det er svært relevant og viktig at ansatte har kunnskap om mobbing og hvordan den skal håndteres på den enkelte skole. Det finnes mange ulike definisjoner på hva mobbing er, og hvordan mobbing oppleves hos det enkelte individ. I denne teksten definerer jeg mobbing slik forskeren Dan Olweus har uttalt: «en person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer. Det er ikke mobbing når erting blir gjort på en vennskapelig måte. Det er heller ikke mobbing når to omtrent like sterke elever slåss eller krangler» (Olweus, 2002). Etter å ha lett etter flere teoretiske vinklinger på begrepet mobbing, ser jeg at det er definisjonen til Olweus som går igjen, og som jeg velger å sette sterkest lit til (NOU 2015:2).

Det finnes ulike måter å mobbe på. I hovedsak deles mobbingen inn i to grupper, direkte og indirekte mobbing. Direkte mobbing innebærer den synlige delen, deriblant spark, stygge kommentarer og trusler. Den indirekte mobbingen kan være usynlig, men minst like brutal. Denne formen for mobbing innebærer bant annet utestengelse, baksnakking, ryktespredning og digital mobbing (Oudmayer 2014). Mobbingen kan gi store konsekvenser for både mobber og mobbeoffer og utgjør et stort samfunnsproblem. Man har imidlertid ikke alle svarene ennå på hvordan man kan jobbe for å forebygge mobbing, eller hvordan man kan ivareta barn og unge som allerede har blitt utsatt for mobbing.

Allianser og dyader

Hvordan kan man jobbe med å forebygge mobbing og fremme inkludering i skolehverdagen? Jeg mener det begynner hos de voksne, foreldrerollen og klasseledelse. Det å være en tydelig voksen og gå foran som et godt forbilde er svært viktig. Foreldre og andre voksne må bli

bevisste på å unngå å snakke nedsettende om andre i barn og unges påhør.

Klasseledere kan i samarbeid med sosialpedagogisk personell kartlegge allianser og maktforhold blant elevene på skolen. Kunnskap om dette kan være til stor hjelp når man skal skape et godt sosialt miljø. Skolepersonellet kan være med å påvirke allianser blant elevene til både å bli sterkere og svakere. Elevene kan få mulighet til å bruke sin posisjon positivt overfor medelever for å opprettholde en så god balanse som mulig i miljøet. Man bør bruke tid til å bli godt kjent med den enkelte elev. Rapportering av det man legger merke til til aktuelle kolleger, er også en viktig metode for at man skal få med seg viktige sammenhenger. Man bør også følge med på spesielle situasjoner i miljøet for å få en ekstra oversikt på gruppenivå. Oppdages det en ubalanse, eller et problem, kan aktuelle elever bli invitert til en samtale hvor man sammen reflekterer rundt det å være til stede i ulike situasjoner, og hvordan man selv kan påvirke miljøet uten at man nødvendigvis må rette en pekefinger mot noen. Jeg kaller dette for tidlig intervensjon.

Mange vil kunne rette et kritisk blikk mot denne måten å jobbe på, fordi metoden har en agenda hvor det normative blir vektlagt. Samtidig erfarer jeg at ungdom i denne alderen liker grenser og at noen hjelper dem å stake ut retning. Det kan også gjøre terskelen lavere for at de kommer og ber om hjelp når de vet at vi er kjent med mye av det som foregår i miljøet. Selv har jeg erfart at dynamikken i elevgruppen kan forandre seg fra år til år, og hvor viktig det er med stødige voksne som rammer det hele inn. Jeg jobber som tidligere nevnt på en liten skole, og erfarer at det å gjøre ulike aktiviteter på tvers av klasser og trinn er en fin mulighet til å inkludere alle. Dette gir også en mulighet for å bruke den kartleggingen man har gjort av de ulike alliansene i elevgruppen på en hensiktsmessig måte. Slik kan man også jobbe klassevis og trinnvis om det er større skoler. Rutiner og forutsigbarhet som kanskje høres kjedelig ut, er viktig for elevene. Når systemet rundt dem fungerer, har dette en gjensidig positiv effekt. Elevene har forutsigbarhet og trygghet, og de setter pris på det de skoleansatte gjør, noe som igjen øker arbeidsgleden til de ansatte.

Vi må hjelpe elever som er ensomme eller utrygge til å styrke sitt relasjonelle mot.

Bruk av ulike spørsmålsteknikker og hypotesedannelser.

Det å bruke sirkulære spørsmål er kanskje det mest nyttige på tvers av alle tilnærminger i arbeid med ungdom. I mitt arbeid med å kartlegge allianser og dyader er det fint å høre hva en elev tenker om forholdet mellom to andre elever, noen vil kalle det organisert sladding, i teorien heter det triadisk spurring. Det kan gi utvidet informasjon rundt enkelteleven, miljøet og systemet, som for eksempel kan føre til å avdekke tilløp til mobbing, noe vi da kan forsøke å jobbe for å forhindre. Man kan kanskje spørre seg om det er etisk riktig å gjøre dette, men her vil jeg presisere at slike spørsmål stilles kun hvis det er nødvendig, og faller naturlig inn i samtalen. Ofte kommer elevene inn på slike temaer selv. Når jeg snakker med enkeltelever, bruker jeg ofte hypotetiske og mind-reading spørsmål for å trekke andre familiemedlemmer eller venner inn, slik at eleven reflekterer utover sine egne tanker og følelser. (Johnsen & Torsteinsson, 2012).

Noen elever som er i starten av sitt første skoleår på videregående, er ofte mistenksomme og sensitive overfor andre elever, kanskje på grunn av tidligere erfaringer. Mange oppfatter og mistolker situasjoner som for eksempel skjer i kantinen eller på andre fellesområder. Det skjer ofte at de føler at andre er ute etter å finne noe å kritisere ved dem. Da utforsker vi sammen om det kan stemme, eller om det kunne være andre alternativer. Det er ofte nyttig med en hypotese som for eksempel: kunne det hende at hun hadde lyst til å bli litt mer kjent med deg? Jeg bruker også åpne spørsmål for å gå litt mer inn i akkurat det eleven sier. Kan du si mer om det? Hva tenker du om det? Hjelp meg å forstå? Vi har hatt noen elever som ikke klarer å møte på skolen. Da kan det være nyttig å bruke løsningsfokuserte spørsmål som: på en skala fra 1–6, hvor motivert er du for å gå på skolen? Hva er det som gjør at du er på 3 og ikke 2? Hva skal til for å komme opp på 4? Hvis du våkner i morgen og alt er perfekt, hvordan ville det se ut da? Dette vil gi meg informasjon om mål, drømmer og tanker om alternativer. Disse spørsmålene bruker jeg gjerne parallelt med sirkulær spurring, som kanskje også er med på å gjøre eleven mer bevisst på hele situasjonen. Når eleven har vanskeligheter med å se lyspunkter, er det nyttig å bruke unntaksspørsmål for å finne en åpning til å snakke om historien på andre

måter. Det kan føre til en fin vending i samtalen.

Jeg tror det er helt avgjørende at vi som voksne har et relasjonelt mot. Vi må tørre å gå inn i betente situasjoner og ikke være redde for å stille spørsmål. Vi må være trygge på at den enkelte elev liker å bli sett og hørt, og de fleste liker å fortelle hvis de er i en komfortabel situasjon. Dette må vi legge til rette for. Vi må hjelpe elever som er ensomme eller utrygge til å styrke sitt relasjonelle mot, slik at de tør å være sosiale. Et menneske som er utrygt og har vonde erfaringer, kan fort trekke seg, senke blikket, snakke med lav stemme og gjøre seg usynlig. Dette kan lett føre til at andre tar lite kontakt og tenke at vedkommende ikke er interessert. Da blir resultatet ensomhet og utenforskap. Sosiale ferdigheter er også noe som kan læres, og det kan vi som voksne bidra til.

Et tverrfaglig samarbeid i skolen er viktig. Om skolen har egne sosialarbeidere eller om de samarbeider med skolehelsetjenesten, må være opp til hver enkelt skole. Bare det er tid nok til å se, lytte og handle, så vil man kunne få til vennskap og sosial inkludering for alle. □



May Lene Nystrand er utdannet sosionom og familietераpeut og arbeider som nå leder av elevtjenesten ved Briskeby videregående skole, en spesialskole for elever som har nedsatt hørsel som baserer sin kommunikasjon på talespråket. For nåværende jobb har hun jobbet flere år i psykiatrien og i sosialsektoren. Hun har stor tro på verdien av tverrfaglighet i arbeid med barn og unge.

REFERANSER

- EKELAND, T.-J., MFL., (2004). *Psykologi for sosial- og helsefag*. Cappelen Damm forlag.
- GERGEN K.J. (2013). Social Constructionism in Psychology. *Encyclopedia of Sciences and Religions*. s. 2158–2164.
- JOHNSEN, A. & TORSTEINSSON, V.W. (2012). *Lærebok i familierapi*. Oslo: Universitetsforlaget
- NOU (2015:2). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
- OLWEUS, D. (2002). *Mobbing i skolen: Nye data om omfang og forandring over tid*. HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen
- UDMAYER, K. (2014). *Du er viktigere enn du tror*. Humanist forlag.

Redd!

Teksten under tar utgangspunkt i boken «Traumebehandling», som Trine Anstorp og Kirsten Benum er redaktører av. Ved hjelp av utdrag fra boken og egne betraktninger viser forfatteren hvordan barn som har vært eller er utsatt for traumer, kan ha det når de er i barnehagen eller på skolen.

AV ROY GUNDERSEN

Jeg kan ikke gråte, da faller jeg ned i svarte dype hull. Når du spør meg om hva jeg trenger, blir jeg gal. Jeg kan jo ikke tenke på det! Det aller skumleste var jo når far var hyggelig, kom med gaver, da visste jeg hva som skulle skje. Så jeg klarer ikke ha det hyggelig eller kose meg. Det er det aller skumleste!

Dag Øystein Nordanger (i Anstorp & Benum, 2014) forklarer mekanismen bak slike opplevelser og måten å erfare verden på. Han påpeker at i dag går nyere nevrobiologisk og klinisk forskning hånd i hånd. Han er orienteringsløperen som villig viser oss kartene sine:

Nyere nevrobiologisk forskning har ikke bare gitt oss en dypere forståelse for hvilke mekanismer som ligger under ulike lidelser og vansker, men også kunnskap om hvilke erfaringer mennesker trenger for å utvikle seg optimalt. Dermed har denne forskningen blitt en viktig veiviser for hvordan vi kan hjelpe og fremme en god utvikling for dem det gjelder (Nordanger, 2014, s. 39).

Barndomserfaringene har fått en ny vår takket være denne nyere forskningen. Den viser hvordan tidlige erfaringer preger hjernens oppkopling og organisering og legger grunn-

laget for vår mentale og somatiske helse i et livsløpsperspektiv. Tidlige erfaringer blir så grunnleggende sementert i oss at mange i traumefeltet skuer til den nevrobiologiske forskningen innen utviklingspsykologien for å se hvordan tidlige erfaringer påvirker menneskers nevrale forutsetninger for selvregulering. Regulering i betydning det å kunne styre eller kontrollere sin egen kropp, atferd eller affekter. Nettopp affekt, og da særlig fryktreaksjoner, er et sentralt kjennetegn ved post-traumatiske plager og lidelser. Forskning som viser hvordan det nevrale grunnlaget for slik regulering legges tidlig i livet, har dermed ført utviklings- og traumepsykologien nærmere hverandre.

Den nevrobiologiske forskningen tilsier at traumatiske påkjenninger som skjer tidlig i livet, og som hindrer utviklingen av hjernens evne til å regulere affekt, er særlig skadelige. Dette er den formen for traumatisering jeg og kolleger omtaler som utviklingstraumer (Nordanger & Braarud, 2014), og som vi vet har spesielt store følger for helse og fungering også senere i livet. Samtidig kan vi si at traumer som inntreffer først i voksen alder, har potensial til å sette oss



Mennesker som har levd med alvorlige og gjentatte traumatiske belastninger har ofte et smalt toleransevindu.

«tilbake i utviklingen» ved at de kan bryte ned det nevralt reguleringsystemet som er blitt etablert gjennom oppveksten

Som vi forstår er det mye som bør være på plass for å ha noe å bygge videre på. Jeg tillater meg et lite øyeblikk å gå ut av Nordangers bok og inn i Læreplanverket for et perspektivbytte. Når jeg leser i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2016), Grunnskolen, 2. årstrinn, ser jeg at ambisjonsnivået for matematikk sikter mot stjernene:

... kjenne att og beskrive trekk ved to- og tredimensjonale figurar i samband med hjørne, kantar og flater, og sortere og setje namn på figurane etter desse trekka. Kjenne att, bruke og samtale om spegelsymmetri i praktiske situasjonar. Lage og utforske geometriske mønster både med og utan digitale verktøy, og beskrive dei munnleg (s. 39).

Hvor lett er det for et barn som opplever eller har opplevd traumer, å forholde seg til dette? Riktignok skal vi bruke hjernen vår, sier Nordanger – det som driver den framover, er ikke først og fremst modning, men stimulering. Nordanger opplyser meg om hvordan et menneske utvikler seg, hvor oppkoplingen som skjer i de 2–3 første leveårene blant annet vil prege hvordan vi takler påkjenninger og klarer å relatere oss til andre mennesker senere i livet. De første par årene er hjerneutviklingen nærmest eksplosiv, og antall oppkoblinger fra ett nevron til andre nevroner er i en ekstrem vekst i de 2–3 første leveårene. Nordanger (2014, s. 41) skriver:

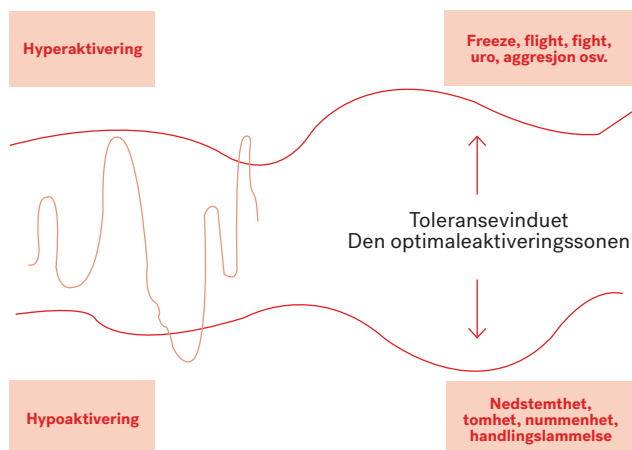
Modning spiller en indirekte rolle i den forstand at det fins kritiske perioder der utvikling av konkrete egenskaper er avhengig av bestemte typer stimulering (Erzurumlu & Killackey, 1982) I dag vet vi også at hjernen utvikler seg i en bestemt rekkefølge og i henhold til et visst mønster gjennom måten den blir stimulert på. Den utvikler seg først og fremst fra bunnen og opp: Hjernestammen, også kalt «overlevelshjernen» som sitter i bunnen og styrer grunnleggende overlevelsesfunksjoner som pust, hjerterytme, blodtrykk og kroppstemperatur, er «ferdige» og funksjonelle allerede fra fødselen av. Det gjelder også den basale delen av det limbiske systemet, også kalt «emosjonshjernen» som sitter over og rundt hjernestammen og styrer emosjoner, hukommelsesfunksjoner og hormoner som er involvert i fight-flight-reaksjoner. De mest avanserte delene av det limbiske system, pluss neocortex, som også blir kalt «logikkhjernen», utvikler seg imidlertid litt etter litt gjennom hele oppveksten (...) Neocortex er den øverste delen av hjernen,

som blant mye mer gir oss språk, bevissthet og viljestyrte motoriske handlinger. I tillegg utvikler hjernen seg bakfra og framover, og fra høyre mot venstre. Prefrontal cortex, som er den fremste delen av neocortex, er ikke ferdig utviklet før i begynnelsen av tyveårene (Shore, 2003, Siegel, 2012).

Innenfor traumepsykologien er regulering og reguleringsstøtte sentrale begreper, siden posttraumatiske plager ofte handler om problemer med regulering av affekt. Når vår evne til å regulere affektene er svekket, skal det mindre til før vi kommer i sterk affekt. Ting som minner en person om det som skjedde, kan være nok til at man blir satt helt ut og blir overveldet av frykt og vonde minner. De som har traumatiske opplevelser i oppveksten, har ofte mer omfattende plager enn dem som har opplevd traumer senere i livet. Disse har også en høyere risiko for sterke traumereaksjoner dersom de opplever nye traumatiske belastninger i voksen alder (Breslau, Peterson & Schultz, 2008, referert i Nordanger, 2014, s. 42).

Begrepet toleransevindu har Nordanger tilpasset fra Ogden, Minton & Pain, 2006. Det dreier seg om en visualisering av den sonen av kroppslig aktivisering som er optimal for den enkelte av oss, der vi klarer å forholde oss oppmerksomt til andre og kan konsentrere oss og lære. Dersom personen er over toleransegrensen, er man hyperaktivert, dvs. at aktiveringen er for høy. Er man under toleransegrensen, er man hypoaktivert, dvs. at aktiveringen er for lav. Urette linjer indikerer at «spennvidden» i ulike personers toleransevinduer er individuell og vil variere fra person til person. Mennesker som har levd med alvorlige og gjentatte traumatiske belastninger, har ofte et smalt toleransevindu. Det skal lite til før alarmen går sier Nordanger. Noen ganger kan det skje på grunn av ting som andre rundt dem ikke engang oppfatter (Eide-Midsand, 2010, referert fra Nordanger 2014). Når alarmen utløses, havner man fort i en tilstand av enten hyper- eller hypoaktivering. Siden reguleringsystemet deres er svakt, sliter de også med å finne en vei tilbake til toleransevinduet og alarmreaksjonen blir ukontrollerbar. Nordanger skriver:

En hyperaktiveringsreaksjon kan derfor føre til sterk uro, kaosfølelse, aggresjon og utagering, mens en hypoaktiveringsreaksjon kan bety fjernhet, nummenhet, tomhet og nedstemthet (Levine & Kline, 2007; Ogden, Minton & Pain, 2006). Å være i



slike følelsesmessige ytterligheter kan oppleves som uutholdelig, og mange tyr til sterke virkemidler for å komme seg tilbake i toleransevinduet. Mange som ruser seg forteller at de gjør det nettopp for å dempe en uro eller for å komme seg ut av en stillstand av tomhet (...) For andre kan selvskading tjene samme hensikt. De kutter seg for å redusere kaos, eller for å kjenne at de lever hvis de bare føler seg numne og tomme (Nordanger & Braarud, 2014) (Nordanger 2014, s. 49)

Nordanger (s. 49) samler trådene og ber oss fagfolk om å være forsiktig og reservert når en klient har en oppførsel som kan ligne mye på ADHD, bipolaritet, antisosial personlighet eller lignende. Når vanskene er så grunnleggende og sammensatte som de ofte er etter utviklingstraumer og komplekse traumer, er det behov for en koordinert innsats fra ulike faggrupper og tjenester. Alle fagmiljøer har ulike roller og ulike forståelsesmåter. Nordanger påpeker at hjelpen som blir gitt på ulike arenaer kan bli løsrevet fra en overordnet forståelse. Også for pasienten selv vil en løsrivelse fra diagnostiske problembeskrivelser være en veiviser for tiltak siden reguleringsvansker går på tvers av diagnostiske kriterier. Slik unngår vi å havne i en blindgate hvor det som er «mest synlig», også blir diagnosen og vi overser andre måter å forstå og forklare. Nordanger gir oss gjerne førstehjelpsskrinet sitt hvor det er mer hensiktsmessig å forstå pasienten i termer av et sensitivisert alarmsystem og et svekket reguleringsystem. Han gir oss et eksempel:

Gjennom oppveksten har du måttet passe mye på deg selv, og da er hjernen blitt veldig skjerpet på å skanne etter farer, den har utviklet en veldig følsom alarm. Og fordi du ikke har visst hvem du kunne stole på, blir alarmen for sikkerhets skyld utløst selv når noen egentlig ikke er ute etter deg. Og når alarmen går, dreier alt seg om å beskytte deg selv, enten ved at du blir fiendtlig mot andre eller at du stenger deg selv helt av og går inn i deg selv. Men du er trygg nå. Og da er det tid for å trene opp de delene av hjernen din som kan kontrollere alarmen (s. 50).

Vi tar et nytt dykk i Læreplanverket og kompetansemål etter 4. årstrinn:

... følge opp innspill fra andre i faglige samtaler og stille oppklarende og utdypende spørsmål (...) samtale om sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre språk (Læreplanverket, 2016, s. 33)

Nordanger (2014, s. 50) fortsetter med å dele ut verktøy til oss og sier at nyere traumebehandling legger stor vekt på stabiliseringsarbeid. Å bli mer stabil betyr i praksis å bli bedre til å regulere seg selv og sine følelser. Med toleransevinduet som sufflør blir målsettingen for dette arbeidet å hjelpe personen til å utvide toleransevinduet sitt og til å bli bedre på å regulere seg tilbake i toleransevinduet fra hyper- eller hypoaktivering. Det profitable med målsettinger formulert på denne måten er at de kan virke samlende på tvers av fag og tjenester. Siden dette er det alle hjelpere på ulike måter skal bistå med, kan det også bli en ekstra dytt i riktig retning av at klienter selv uansett alder intuitivt forstår toleransevindumodellen og lett kan relatere seg til en slik måte å snakke om sine utfordringer på. Slik blir modellen et virksomt verktøy sammen med klienten for å analysere vanskelige situasjoner når det gjelder hva som fikk aktiveringskurven til å stige eller synke. Man kan spørre klienten: «Hva skjedde her, hva skjedde som fikk kurven til å gå nedover igjen selv om du var kaotisk?». Vi kan diskutere alternative strategier for regulering og utforske hvordan andre kan bistå dem og dvide ved unntakene. Modellen er også et visuelt utgangspunkt for å klargjøre for refleksive og komplekse vansker og hvordan disse kan forstås. Slik kan skjevutvikling etter traumatiske belastninger reduseres. Nordanger (s. 51) gir oss et eksempel på en slik samtale:

Når du føler deg helt tom og lammet, sånn som du gjorde nå i helgen: hvis du da i stedet for å kutte deg hadde satt på noe engasjerende musikk, tror du at det da ville tatt lengre tid eller kortere tid før du hadde kommet deg opp igjen i toleransevinduet? Kan vi gjøre en avtale om at du tester det ut til neste gang?

Vi har sett at Nordanger raust deler ut verktøyene sine til oss og hvordan vi kan bruke dem. Nå skal vi se nærmere på hvem disse klientene er, og i samme bok tar Kirsten Benum oss med ut på slagmarken hvor vi blir kjent med klientenes liv og skjebne. Hun iklær seg sykesøsterens drakt og vil ikke bare lappe barnesoldatene sammen, men også fjerne skuddsårene deres slik at de kommer seg videre i livet. Kristine bærer en tung bør:

Kristine vokste opp i en familie med vold, rus, overgrep. Mor var svært ustabil. Kristine var resultat etter en voldtekt. Mor hadde prøvd å abortere henne. Kristine blir likevel født og ligner på far. Mor uttrykker aversjon mot datteren sin. Kristines far misbrukte Kristine, og han var farlig. En gang holdt han henne utenfor vinduet og truet med å slippe hvis hun snakket. Hun var 6 år. Ingen grep inn, ingen så (Benum, 2014, s. 52).

Merkelig nok klarer hun å bryte ut av familien, tar utdanning og får seg jobb. Så kom senvirkningene. Hun fikk mer og mer angst, store smerter i kroppen, overveldet av alt. Alt måtte skjules, det var jo ingen der likevel, skriver Benum. Å være alene er tungt, å være alene i forholdet til dine nære omsorgspersoner er direkte mentalt skadelig. Å være alene er definitivt noe du *ikke* skal, og dobbelt vanskelig blir det når det nettopp er de nære relasjoner som påfører deg smerten og følelsen av å være alene. Det blir en dobbel binding som er vanskelig å komme ut av. Relasjonen er veien videre, men det er også det man ikke klarer og som nettopp utfordrer personer som har hatt det å vanskelig som Kristine. Hun følte seg skammelig, lite verd og ekkel. Hun trakk seg tilbake fra de andre for å beskytte seg fra deres fordømmelse. Tilbaketrekningen utfordrer den terapeutiske relasjonen, for hvordan skal vi klare å få til god behandling og godt resultat?

Benum hevder at i arbeidet med tidlig traumatiserte

klienter er tillit og samarbeid nærmest *hovedingrediensene* i terapien, det er selve terapien. Traumeforståelse og kunnskap om tilknytningsteori kan være en døråpner inn til klienten – det å skape mening i symptomene kan være en farbar vei for klient og terapeut. Forståelse fører til mer empati for klienten, mer utholdenhet og mot i det utfordrende arbeidet, skriver Benum. Hun kler oss fagfolk nakne når hun forteller at Kristine av mange er blitt forstått som umulig, utakknemlig, utagerende, for vanskelig og lite egnet for behandling. Hun har fått mange diagnoser gjennom livet der budskapet i diagnosene formidler at det er noe galt med henne. Ustabil personlighetsforstyrrelse, bipolar lidelse, panikkangst, alvorlig depresjon – og tilsvarende lite beskrivelse av utålelig smerte og skremmende følelser som hun har måttet overleve og tåle. Å trekke inn kunnskap fra mange områder i faget gjør at vi kan se mer optimistisk på prognosene nå enn før. Der vi tidligere så diagnoser som håpløshetens sendebud, kan vi nå gå sammen med henne og heller lete etter muligheter.

Det er skremmende lett å skylde på tidspress og høyt klientantall for oss som jobber i PPT og andre hjelpeinstanser. Benum irrettesetter oss med noe så enkelt, men likevel hardtslående, som et speil som hun holder opp foran oss. Arbeid med tillit og trygghet i den terapeutiske relasjonen er et kjernetema, sier hun, der terapeuten både blir en tilknytningsperson og en personlig trener for å utvikle nye ferdigheter også i klientens liv utenfor terapirommet. Videre trenger terapeuten å hjelpe klienten med å roe ned kronisk og uregulert stress, arbeide med vonde følelser og barneminner og arbeide med å skape ny mening og forståelse. Og hun fortsetter: når reparasjon og heling skjer i den terapeutiske relasjonen, hva så med terapeutens relasjonskompetanse? Jeg lar blikket beskjemmet gli mot gulvet. Greit nok at PPT ikke skal drive terapi, men rådgivning, men jeg prater jo med mine klienter, gjør jeg ikke? Jeg siterer videre fra Benum:

Mor sa jeg var så ekkel, så jeg kunne ikke sitte sammen med de andre ved matbordet. Jeg klarer ikke nyte mat eller sitte avslappet ved bordet nå som voksen. Jeg føler meg så utrolig ekkel (...) En gang våget jeg å spørre om mor var glad i meg. Hun svarte at hun egentlig ikke var det. Alt raste, nå var det ingen mening i noe lenger (s. 56 og 57).

«Hun har fått mange diagnoser gjennom livet der budskapet i diagnosene formidler at det er noe galt med henne».

Begrepet tilknytningstraume refererer til de skadelige konsekvensene negative erfaringer får for kapasiteten til å utvikle trygge tilknytninger senere i livet, og for kapasiteten til å regulere følelser. Tilknytningstraumer kan med andre ord føre til dobbel skade. De produserer emosjonell nød, og traumepåkjenningsene underminerer utvikling av evnen til å regulere nøden (Allen, 2013a, referert i Benum, s. 54). Det du frykter mest, er også det du trenger mest, og det blir skapt en frykt uten løsning. Benum lar Pat Ogden (2012) være sufflør når hun går grenseoppgangen mellom å skille tilknytningstraume fra utrygge tilknytningserfaringer. Tilknytningstraumer vil da i større grad handle om skader som skyldes at barnets biologiske forsvarssystemer er utløst under intens emosjonell overveldelse. Dette får spesielle senvirkninger og kan gi selvpåfatninger eller indre arbeidsmodeller som gjør at man «aldri kan være i ro, ellers dør jeg», «verden er farlig, jeg kan aldri være trygg», «jeg blir drept hvis jeg rører meg» osv. At man alltid er på vakt og aktivert, innebærer også at kroppens daglige funksjoner og regulering av energi er forstyrret, også helt grunnleggende funksjoner som pust, matinntak, toalettvaner og søvn. Det biologiske forsvarssystemet overstyrer hjernen med stikkordene kamp, flukt, frys og underkastelse.

*Det verste var ikke volden, men den grusomme avvísningen.
Mor så ikke på meg hele dagen, eller hun ba meg gå inn på
rommet mitt fordi hun ikke tålte synet av meg (s.st. 57).*

Benum støtter seg på nyere forskning når hun påpeker at lite positive følelser eller omsorgspersonens mangel på emosjonell respons overfor barnet, viser seg å ha større korrelasjon til senere utvikling av dissosiasjonsproblematikk enn mer overveldende hendelser. (Lyons-Ruth & Jacobowitz, 2008; Tronick, 1989, referert i Benum, s. 56). Selv de meget korte øyeblikkene med «still face» som Tronick i sitt laboratorieforsøk gjennomførte på små barn, resulterte i en økning av kortisolnivået med kroppslig og mental aktivering hos barnet. Benum lar et utsagn henge i løse luften: «Vi kan forestille oss hva dette gjør med et barn når gjentatte episoder med «still face» ikke skjer i forskningsøyemed, men er erfaringer fra dagliglivet».

Dessverre er slike historier gjengangere. Klientene har hjerteskjærende historier hvor virkeligheten dessverre

overgår dramatikken i eksperimenter vi ser utspiller seg i laboratoriet. «Still face» er hverdagen til mange barn, barn som vi møter i skolen og i nabolaget. Når barnet søker til og samtidig frykter omsorgspersonen, kan det dannes et tilpasningsmønster som blir kalt *desorganisert tilknytning*, skriver Benum og refererer til forskningen til Main & Hesse, 1990. Det blir en konflikt mellom to biologiske systemer: systemet for tilknytning og systemet for reaksjon på fare eller smerte. Med referanse til Fonogy 2014 påpeker Benum at seksuelt misbruk av barn eller å påføre barnet annen form for skade er uforenlig med å være inntonet på barnet, regulere barnet eller være oppmerksomt nærværende.

Barn med desorganisert tilknytning vil senere i livet ha problemer med å takle frykt og angstfulle situasjoner. Det er ikke lett å beskytte seg når man ikke kan være mentalt til stede. Barn med desorganisert tilknytningsmønster har mindre motvekt til å takle stressende hendelser som skjer senere i livet. Benum oppsummerer at det er flere årsaker enn traumer vi må legge til grunn når vi studerer barns selvpåfatning, følelser og kropp og når vi ser at barns grunnleggende behov ikke blir dekket. Med referanse til Schore 2003 hevder Benum at det er den manglende kapasiteten til å regulere emosjoner som er den største skadevirkningen av tidlig traumatisering. Derfor blir det viktig å jobbe med emosjonsregulering gjennom hele terapiprosessen, og ikke bare i starten av terapien (Benum, 2014 s. 58).

Dette viser hvor viktig det er at 1. og 2.-linjetjenesten er i dialog med skolen, informerer om toleransevinduet (eller andre forståelsesmodeller) og hvordan dette kan forklare en atferd hos en elev vi ikke forstår oss på, f.eks. en elev som bryter grenser, er atypisk og gjør alt han eller hun kan for ikke å være synlig eller å være veldig synlig. Den gode lærer bør stille seg spørsmålet om det er noe å hente for henne i hvordan terapeuten forholder seg til klienten og deres respekt for klientens oppvekstmiljø. Før vi gir eleven arrestordre, la oss ta innover oss en tanke om elevens atferd eller vår bekymring for eleven ligger *utenfor* eller *innenfor* eleven selv. Jo mer jeg tenker over dette, desto mer blir jeg skikkelig kvalm av meg selv. Benum (s. 58) skriver:

Måten klienter som Kristine har tilpasset seg en verden på der det ikke var noen voksne som kom henne til unnsetning, legger også føringer for senere utvikling og oppvekst. Hvordan kunne

*Kristine utvikle seg når hun måtte passe på mor hele tiden?
Det var jenta som lå våken hele natten og lurte på om mor ble
skadet. Det var jenta som var livredd når hun skulle til far.
Det var jenta som måtte være mor for lillesøsteren sin. Det var
jenta som bare fikk høre at hun var uønsket og ekkel. Vi må un-
dre oss over hva et barn kan ha å vokse og utvikle seg på under
slike betingelser?*



Roy Gundersen er utdannet psykolog og er i tillegg spesi-
alist i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Han arbeider som
rådgiver i Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Kristiansand
kommune, og han har tidligere skrevet flere artikler i Spesial-
pedagogikk og i andre tidsskrifter.

REFERANSER

BENUM, K. (2014). Tidlig traumatisering og heling i den terapeutiske relasjonen. I: Anstorp, T. & Benum K. (red) (2014) *Traumebehandling. Komplekse traumelidelser og dissosiasjon*. (Kapittel 3) Oslo: Universitetsforlaget.

LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET (2016). Grunnskolen. Pedlex as.

NORDANGER, D. (2014). Nevrobiologi som veiviser for traumearbeid. I: Anstorp, T. & Benum K. (red) (2014) *Traumebehandling. Komplekse traumelidelser og dissosiasjon* (Kapittel 2). Oslo: Universitetsforlaget.



Heidi Omdal

Når barnet unngår å snakke

Selektiv mutisme i barnehage og skole

Hvordan bør lærere og foreldre reagere når et barn som snakker normalt med foreldre og søsken hjemme, konsekvent unngår å snakke i barnehage og skole?

Kr 299,-



Edvard Befring

Grunnbok i spesialpedagogikk

Boken gir en samlet presentasjon av det spesialpedagogiske fagfeltet, med både det generelle faglige grunnlaget og de mest sentrale problemområdene innenfor spesialpedagogikken.

Kr 379,-



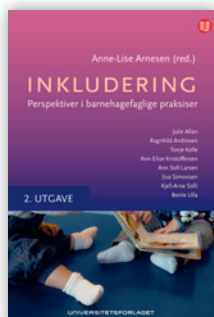
Mirjam Harkestad Olsen (red.)

Relasjoner i pedagogikken

I lys av Baumans teorier

Hvor mye betyr mellommenneskelige relasjoner for god klasseledelse? Har relasjoner mellom mennesker innvirkning på læring? Disse og flere andre spørsmål knyttes til en pedagogisk forståelse av relasjoner.

Kr 339,-



Anne-Lise Arnesen (red.)

Inkludering

Perspektiver i barnehagefaglige praksiser. 2. utgave

Denne boka løfter fram hvordan inkludering kan arte seg, sett fra ulike perspektiver, og framhever betydningen av små og store hendelser i barns og voksnes hverdag i barnehagen. I boka konkretiseres det barnehagefaglige arbeidet med å sikre tilhørighet og deltakelse for alle barna i barnehagens mangfoldige fellesskap. Den nye utgaven er gjennomarbeidet i tråd med nyere forskning.

Kr 399,-

 www.universitetsforlaget.no @: bestilling@universitetsforlaget.no  452 27 865

UNIVERSITETSFORLAGET.NO



Suggestopedi – en metode for innlæring av fremmedspråk

Denne artikkelen handler om suggestopedi, en metode for innlæring av fremmedspråk utviklet av den bulgarske hjerneforskeren Georgi Lozanov. Artikkelforfatteren beskriver hvordan suggestopedi kan bidra til inkludering, mestring og læring for voksne innvandrere i norskopplæringen. Metoden har et helhetlig fokus hvor tilegnelse av muntlig språk er det viktigste og hvor trygghet, glede, mestring og fantasi står sentralt.

AV TIRIL CELINE BEKKEN

Norge er i dag i stor grad et flerspråklig samfunn, noe som kanskje gjør det nødvendig å tenke nytt og endre den tradisjonelle opplæringen i skolesystemet. Dette vil også kunne innebære forandringer i måten vi praktiserer forskjellige deler av spesialpedagogikken på. Suggestopedi kan være et nyttig element i en slik endringsprosess.

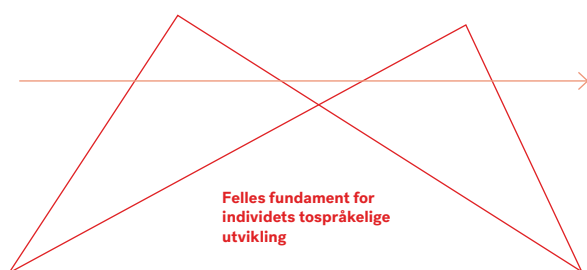
Ifølge det sosiokulturelle perspektivet ser man på språklæring som en del av sosial aktivitet og som et verktøy til å formidle tanken, men også et verktøy for læring og utvikling (Sjø, 2015). Det er store variasjoner i hvilke muligheter og forutsetninger den enkelte har for en tospråklig utvikling, da dette er en kompleks sosial og kognitiv prosess. Hvor lang tid det vil ta å lære ulike språklige ferdigheter er blant annet avhengig av alder, evner, motivasjon, tidligere kunnskap, tidligere språkferdigheter og et godt tilrettelagt læringsmiljø. Når man begynner å lære språk nummer to senere enn ved tre til fem års alder, går man gjennom de samme utviklingsstrinnene som ved læring av førstespråket. Fonologi og flyt i

grunnleggende grammatiske ferdigheter kan imidlertid for enkelte bli vanskeligere å utvikle enn for dem som har erfaring med språket fra fødselen av (Egeberg, 2012).

Når språkklydene i førstespråket er innlært og automatisert, kan det være vanskelig å lære nye lyder og lydkombinasjoner hvis disse er veldig forskjellige fra eller står i motsetning til det som allerede er lært. Pedagogiske tilpasninger og et sterkt fokus på språk i miljøet kan være avgjørende for om flerspråkligheten blir en læringsfordel og om ferdigheter kan overføres mellom språkene (Egeberg, 2012). Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom førstespråkets utvikling og annetspråkets utvikling, hvor tospråklige erfaringer styrker de spontane språkferdighetene som igjen danner grunnlag for utviklingen av akademisk språk som illustrert i figur 1 (Cummins, 1984). Toppene av isfjellet viser til den delen av språket vi hører, mens det underliggende fundamentet inneholder meningsdanning og fortolkning med utgangspunkt i erfaringer og begreper. Modellen viser hvor viktig et solid

morsmål er for utvikling av andrespråket. Førstespråket og andrespråket kan betraktes som gjensidig støttende i forhold til læring (Espenakk mfl., 2007).

FIGUR 1: Dual-isfjellmodellen.



Det er en del forskjeller på det å lære et andrespråk som voksen i forhold til som barn. I motsetning til barn er voksne selvstyrte, har mye tidligere erfaring og en sterk tilknytning til egne sosiale roller (Sjø, 2015). Voksne er oftest mest motivert for læring som har en sammenheng med deres livssituasjon, og de lærer lettere dersom de kan være aktive og påvirke læreprosessen. Voksne lærer også lettere når teori og praksis blir kombinert i læringsprosessen (VOX, 2016).

Hva er suggestopedi?

Suggestopedi er en metode som brukes til innlæring av fremmedspråk uten hjemmelekser og pugging. Dette er en læringsmetode som har et helhetlig fokus og inkluderer kunstneriske, didaktiske og psykologiske betraktningssmåter. Grunnideen bak denne metodikken kan kort beskrives slik (Cramèr, 2016):

- Vi lærer bedre når vi har det morsomt
- Vi lærer bedre når alle sanser involveres
- Vi lærer bedre når det gis plass for egen kreativitet
- Vi lærer bedre med musikk, rytme og bevegelse
- Vi lærer bedre når vi er avspente
- ... og vi har det bedre!

I tillegg til å være en metode for læring kan man si at suggestopedi også er en måte å forholde seg på til andre mennesker og læring. Den bygger på moderne forskning om hvordan hjernen vår fungerer og hvor mye reservekapasitet som egentlig finnes. Den fokuserer i stor grad på det å tilegne seg et muntlig språk. Ved bruk av den suggestopediske metode ønsker man å tilegne seg et språk å kommunisere med og å kunne oppnå språklig flyt (Cramèr, 2012). Det er derfor mindre fokus på grammatikkstudier og mer fokus på bruk og rask tilegnelse av kommunikativ kompetanse på det nye språket. Et typisk trekk ved denne metoden er bruk av klassisk musikk, kunst og et stort og variert undervisningsmaterieell. Dette fører til at elevene også vil oppleve en stor frihet. Man ser også at suggestopedimetoden gir elevene en opplevelse av mestring allerede fra første dag (Norsk suggestopediforening, 2016). Suggestopedi tar i bruk avspennings- og konsentrasjonsteknikker for å øke evnen til å huske og lære. Man kan si at metoden hensetter elevene i en ideell tilstand for optimal læring (Palmgren, 2015).

Lozanovs teoretiske fundament

Den suggestopediske metode ble utviklet av professor Georgi Lozanov, en bulgarsk lege, hjerneforsker og psykiater med spesialistutdannelse i psykiatri, nevrologi og hjernefysiologi og videreutdanning i pedagogikk og psykologi. Han utførte mange vitenskapelige undersøkelser om menneskets evne til raskere læring ut fra en teori om at vi har mange ubrukte reserver i hjernen som kan utnyttes i innlæring (Norsk suggestopediforening, 2016).

Grunnlaget for Lozanovs metode handler om at vi kan lære raskere og bedre dersom vi skaper mer optimale læringsbetingelser og bruker flere sanser i læringsprosessen. Han gjorde en rekke forsøk som viste at forsøkspersonene var i stand til å tilegne seg betydelig mer kunnskap dersom innlæringen foregikk på en *suggestiv* måte. Lozanov oppnådde så gode resultater med sine innledende forsøk at han i 1966 fikk støtte fra bulgarske myndigheter til å starte et institutt for *suggestologi*. Ordet suggestologi – læren om suggesjoner – beskriver ubevisste kommunikasjonsformer hvor en persons reserver kan avdekkes og aktiviseres. Suggestologi kan beskrives som en vitenskap om ubevisste

I suggestopedi er bruk av språket det sentrale, mens grammatikkstudier er mindre viktig.

kommunikasjonsformer som er i stand til å avdekke og aktivere personlighetens reserver (Christensen, Fabricius-Bjerre & Nielsen, 1993). Suggestopedi er erfaringer fra forskning innenfor suggestologi anvendt i innlæring.

Ifølge professor Lozanov henvender man seg i tradisjonell undervisning til en begrenset del av elevenes personlighet. I suggestopedisk undervisning ønsker man å henvende seg til hele mennesket, det vil si ikke bare til det logiske og analytiske jeg, men også elevens følelsesmessige og kunstneriske jeg (Cramèr, 2016). Lozanov fastslo, på bakgrunn av funn innen hjerneforskning, at mennesket kun bruker ca. 4 % av sin hjerne, mens de resterende 96 % er utnyttet reservekapasitet. Selv om disse tallene nok kan diskuteres, er det ingen tvil om at vi alle har store utnyttede ressurser, og at det åpner seg store muligheter dersom vi lærer å aktivisere dem (Christensen mfl., 1993). Laboratorieforsøk har gitt klare utslag som støtter hovedkomponentene i suggestopedi. Mange av disse studiene har vært publisert i *The Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*. Det hevdes at komponentene i denne metoden har ført til at læringshastighet for språk har økt med en faktor på 5 til 1, eller mer. Pilotprosjekter i USA gir også en viss støtte til disse resultatene. Der økte man språklæringshastigheten med en faktor på 3 til 1 (Schuster & Gritton, 1988). Metoden ble anbefalt av UNESCO allerede i 1978, men kommunistregimet i Bulgaria hindret videre utbredelse av metoden og satte Lozanov i husarrest samme år. Av den grunn gikk det enda ti år før suggestopedi ble kjent i vesten (Norsk suggestopediforening, 2016).

Suggestopedi i praksis

Sentrale forutsetninger i suggestopedi er trygghet, frihet, glede, humor, fantasi og *alle kan*. Det å tilegne seg et språk kan sammenlignes med å kjøre bil, man kan ikke lære det ved å lese instruksjonshftet for bilen – man må trene! I suggestopedi er derfor bruk av språket det sentrale, mens grammatikkstudier er mindre viktig (Cramèr, 2012).

Det er seks ulike elementer som Lozanov omtaler som de aller viktigste i undervisningen (Christensen mfl., 1993):

1. Autoritet. Med dette mente Lozanov en «ikke-styrende» autoritet som på en indirekte måte skaptillit og et ønske om å følge et gitt eksempel.
2. Infantilisering. Hos Lozanov er infantilisering et positivt ord, som betyr at man skal gjenfinne spontinitet og glede som er karakteristisk for barn.
3. Det dobbelte plan. Her mente Lozanov at læreren måtte ha full kontroll både over de bevisste og ubevisste påvirkningselementene.
4. Intonasjon. En bevisst bruk av stemme og tonefall.
5. Rytme. Pause og balanse i måten undervisningen presenteres på.
6. Pseudo-passivitet. I en viss fase i undervisningen skal elevene være både passive/avslappede, men samtidig konsentrerte, noe som gjør dem svært mottakelige for innlæring.

Læreren, elevene, læreboka, musikken, språklige aktiviteter og klasserommet utgjør til sammen elementene i helheten som er så viktig i suggestopedien. Læreren skal være hjertelig og imøtekommende samtidig som han må ha en viss distanse til elevene, og han må beherske kroppsspråk og mimikk på en slik måte at han behersker det dobbelte plan. Pedagogen har en ikke-uttalt avtale med hver enkelt elev: «Du er her og deltar i det som tilbys, og jeg kommer aldri til å tvinge deg til noe eller å utsette deg for press» (Cramèr, 2011).

Elevene får alltid tildelt en ny identitet den første undervisningsdagen. De får da en rolle som innbyggere i det landet hvor språket de skal lære snakkes (Christensen mfl., 1993). Navnene er ikke tilfeldig valgt, men styres av læreren. I fornavnene bruker man bevisst fonetiske forskjeller mellom elevenes morsmål og det nye språket, mens etternavnene er typiske norske etternavn som har en betydning. For eksempel Øystein Ås eller Bjørg Vik. Den nye identiteten tilpasses til det nye språket med nytt navn, nytt yrke, familieforhold osv. Felles for alle de fiktive identitetene er at de er vellykkede på en eller annen måte. Disse identitetene gir mulighet til mange samtaler og rollespill i ulike grupper og skaper en nysgjerrighet og en positiv og fantasifull forventning (Cramèr, 2011).

Anna Cramèr (2011) gir et eksempel på hvordan dette

Teksten er oversatt til elevenes morsmål hvor det nye språket står i en kolonne og morsmålet i den andre.

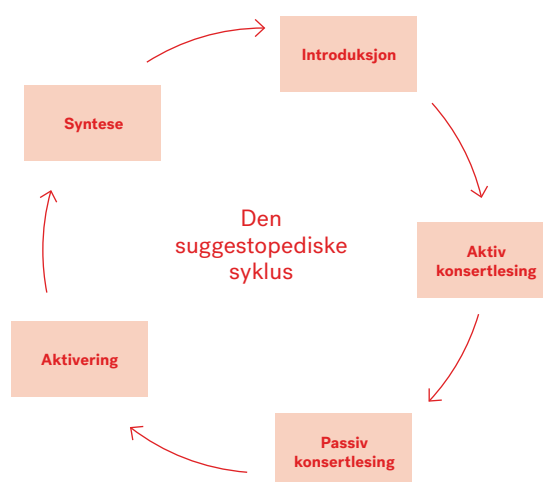
kan gjøres. Hun velger seg en fiktiv ektemann som ser ut som Sterke Adolf i Pippi-bøkene, en muskelbunt ikledd et leopardskinn. Det at man velger seg så karikerte personer gjør at alle forstår at dette er fantasi og lek. Det å skape seg en fiktiv identitet kan gjøre at spesielt flyktninger med en kanskje traumatisk og vanskelig bakgrunn klarer å frigjøre seg mer i lærings situasjonen.

Den suggestopediske lærebok ser helt annerledes ut enn i tradisjonell undervisning. Det brukes blant annet en fast struktur med repetisjoner av en omfattende dialog på det nye språket som gjerne handler om dagligdagse ting. Teksten er oversatt til elevenes morsmål hvor det nye språket står i en kolonne og morsmålet i den andre. Dialogene inneholder mange handlingsverb og mange adjektiv som appellerer til følelsene. I tillegg inneholder de grammatiske forklaringer om visse temaer. Læreboka i suggestopedi er meget omfattende og lang, blant annet fordi læreren skal vise til elevene at han har full tiltro til at de kan lære seg det nye språket. Handlingen og selve innholdet i teksten er styrende, og vanskelige ord og uttrykk kan inngå allerede i første leksjon uten at de blir forklart systematisk med en gang (Christensen mfl., 1993).

Et annet spesielt trekk ved den suggestopediske metoden er bruken av musikk og et helt annerledes innredet klasserom. Det spilles klassisk musikk når læreren leser fra læreboken. Musikken er livlig, dramatisk og spennende og aktiverer elevene og får dem i en glad og mottakelig stemning (Christensen mfl., 1993). Et suggestopedisk klasserom skal se innbydende ut og vekke nysgjerrigheten. Dette gjøres ved blant annet å ha god belysning, fargerike plakater på veggene, bakgrunnsmusikk og ulike typer materiell. Stolene står gjerne plassert i en halvsirkel uten bord eller pult. Dette er blant annet for å skape samhold og unngå barrierer mellom elevene og pedagogen. Rekvisittene som brukes, har som regel en slags tilknytning til det som skal læres, men kan også være av ren estetisk verdi. Bruk av for eksempel kunst og vakre naturbilder gir en harmoni og senker stressnivået hos de involverte (Cramèr, 2011). I tillegg finnes en del språklige aktiviteter og leker man benytter seg av i undervisningen. Disse foregår oftest i mindre grupper hvor gruppesammenheng ofte endres (Christensen mfl., 1993).

Syklusen består av introduksjon, aktiv konsertlesning, passiv konsertlesning, aktivering og syntese (se figur 2) (Cramèr, 2012).

FIGUR 2: Den suggestopediske syklus



Introduksjonen til et suggestopedisk språkkurs starter med at elevene skaper seg fiktive identiteter. I den aktive konsertlesningen brukes wienerklassisk bakgrunnsmusikk mens pedagogen leser høyt og elevene følger aktivt med på dialogen. Etter hvert blir også elevene invitert til å delta i lesningen om de ønsker det (Cramèr, 2011). Her aktiviseres flere deler av hjernen samtidig, og det skapes koblinger mellom disse. Til tross for at elevene i utgangspunktet ikke forstår innholdet i teksten, får de en forståelse av helheten i det norske språket gjennom blant annet klang og rytme. Etter en liten pause går man over til den passive konsertlesningen hvor elevene ikke lenger skal følge aktivt med. Nå er det avspenning som gjelder. Denne delen av undervisningen foregår til barokkmusikk, og læreren leser teksten igjen samtidig som elevene lukker øyene og bare lytter. Når lesningen er avsluttet, lar man musikken spille ytterligere et par minutter for at elevene skal kunne sitte lengst mulig i en avspenningstilstand. Musikken løfter fram teksten slik at den lagres bedre i langtidsminnen (Cramèr, 2011).

Dagen avsluttes gjerne med den passive konsertlesningen.

Aktiveringen er den største delen av den suggestopediske syklusen og består av flere ulike deler som korlesning, oversettelse, small talk, sang, spill, leker eller andre lystbetonte aktiviteter som tar sikte på å få inn stoffet på en morsom og avslappet måte (Cramèr, 2011). I aktiveringen er det viktig at man stimulerer flere av sansene samtidig, såkalt multisensorisk innlæring, gjennom for eksempel bevegelse, lukt, smak, syn, hørsel, farger, kroppsspråk osv. På denne måten kan man tilfredsstille både de som er auditivt og visuelt sterke. Den siste delen i den suggestopediske syklusen er syntesen. Denne tar utgangspunkt i en tekst i prosaform på ca. en A4-side som dekker den grunnleggende grammatikken og basisordforrådet i dialogen. Her er meningen *les og forstå*, og det er nå viktig å kunne glede seg over at man forstår så mye (Cramèr, 2011).

Tradisjonell norskopplæring vs. suggestopedi

Undervisning av voksne innvandrere har historisk vært lite prioritert, og hovedfokuset har vært på språkteori og antall timer, mens det i stor grad har manglet forskning og evaluering av resultater (Hartmark, 2015). Ansvar for norskopplæringen av voksne innvandrere er delt mellom Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (BLD), Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (VOX), Inkluderings- og mangfoldsdirektoratet (IMDI), fylkeskommunene og kommunene. Med så mange ulike aktører kan det lett bli ansvarspulverisering. Retten til norskopplæring for voksne innvandrere er gitt gjennom Utlendingsloven og underlagt Introduksjonsloven, hvor målsettingen er arbeid eller videre utdanning. Satt på spissen kan man si at målet for denne norskopplæringen er antallet som gjennomfører en norsk muntlig og skriftlig prøve på ulike nivåer. I tradisjonell norskopplæring for voksne innvandrere har det hittil ikke vært særlig fokus på motivasjon, mestring og læringsglede som et virkemiddel for å overvinne de barrierene mange opplever i møte med et nytt språk og en ny kultur (Hartmark, 2015). I kommunene er det ulike måter å organisere denne undervisningen på, og ofte er det økonomiske aspekter som avgjør for eksempel antall elever i klassen. Det kan være svært vanskelig å lære å snakke et språk med for eksempel 25 elever i en klasse hvor hver elev

da vil ha mindre enn 2 minutter til å snakke i løpet av en skoletime. Denne problemstillingen er selvsagt like aktuell om man bruker suggestopedi som metode.

En vesentlig forskjell mellom tradisjonell norskopplæring og suggestopedi er fokuset på passiv læring. Man må ha et stort passivt ordforråd for å kunne bruke språket på en naturlig måte (Hartmark, 2015). Suggestopedi er ikke løsningen på alle utfordringer man møter i norskopplæringen for voksne innvandrere, men at det kan være behov for å tenke nytt er det ingen tvil om. Suggestopedi gir nye perspektiver på læring og kan gi en økt tro på at mange flere med ulik bakgrunn kan mestre det å lære seg norsk. Resultatene som er oppnådd hittil, taler for seg (Hartmark, 2015).

Inkludering, mestring og læring

Ifølge Hartmark (2015) er det i Norge behov for et paradigmeskifte fra integrering til inkluderingspolitikk. Inkludering handler om å øke individets deltakelse slik at man får et likeverdig, faglig, sosialt og kulturelt utbytte. Integrering derimot innebærer som oftest bare en fysisk tilrettelegging og forbedret tilgjengelighet (Buli-Holmberg & Rønsen Ekeberg, 2009). I enkelte bydeler i Oslo er inntil 60 % av innvanderne sosialklienter fordi de snakker for dårlig norsk og dermed ikke regnes som formidlingsklare av NAV for å delta i arbeidslivet. Dette viser at vi er i ferd med å få et delt samfunn med manglende inkludering dersom vi ikke greier å skape økt mestring og læring blant disse gruppene gjennom en god norskopplæring. Det er behov for store endringer når det gjelder introduksjonsordningen for nyankomne innvandrere. I dag tar det generelt for lang tid, og det er generelt for dårlig effekt av basisopplæringen i norsk. Fokuset må endres til resultater i stedet for som nå antall timer i norskopplæringen. I dag er det uklarhet når det gjelder hva som er målet med opplæringen. Hvis målet er muntlig kompetanse, så må tiltakene inneholde verktøy som nettopp fremmer muntlig kommunikasjon (Hartmark, 2015).

Motivasjon for å lære språket er en forutsetning dersom man skal ha utbytte av innlæringen og dermed en vesentlig faktor i den pedagogiske tilretteleggingen. Lav mestring, for eksempel at det stilles for høye krav, at læringsinn-

holdet er vanskelig tilgjengelig eller at det brukes et for vanskelig språk vil ofte føre til nedsatt motivasjon. Albert Banduras teori om *self-efficacy* sier at det å skape en selvtiltro og en følelse av trygghet, mening og mestring fører til bedre læring (Befring, 2012). Andre faktorer som vil virke negativt på motivasjonen, er manglende sosial tilhørighet, sosiale konflikter og kulturelle eller identitetsmessige motsetninger (Egeberg, 2012). Når man arbeider med voksne, er respekt og likestilling viktig. Samtidig er motivasjon og trygghet minst like viktig for voksne i læringssituasjonen som for barn og unge. For å oppnå effektiv læring er det derfor viktig å unngå faktorer som kan virke negativt på læringsmotivasjon og mestring. Et trygt læringsmiljø med en vennlig og uformell atmosfære er en av de viktigste forutsetningene for effektiv læring (Sjø, 2015). Angst kan være et stort hinder for læring, kanskje spesielt for flyktninger og innvandrere. Derfor er det viktig å benytte metoder som kan redusere angst og skape en trygg og god atmosfære for å oppnå optimal læring.

En sideeffekt av suggestopedimetoden er nettopp at man skaper en trygg plattform, at samholdet i gruppa blir større og at deltakerne hjelper å støtte hverandre. I denne metoden legges det mest vekt på at deltakerne skal oppnå motivasjon og læringsglede, og man fokuserer ikke på resultater, men heller på lærerens forventninger om at elevene skal lykkes. Språkopplæringen i suggestopedi handler om noe mer enn bare å lære seg et nytt språk. Det handler også i stor grad om å bli kjent med kulturelle uttrykk og koder som særpreger det nye landet de har kommet til. Det å føle tilhørighet er nært knyttet til språket (Hartmark, 2015). Et større mangfold av alternative metoder i språkopplæringen vil være et verktøy på veien mot bedre inkludering.



Tiril Celine Bekken har bachelor i spesialpedagogikk og deltar nå på masterstudiet i logopedi ved Nord universitet, campus Bodø. I tillegg jobber hun som lærervikar.

REFERANSER

- BEFRING, E.** (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I: E. Befring, R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129–148). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- BULI-HOLMBERG, J. & RØNSEN EKEBERG, T.** (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- CHRISTENSEN, B., FABRICIUS-BJERRE, R. & NIELSEN, E.B.** (1993). *Suggestopædi i teori og praksis: Introduktion til en ny språgpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- CRAMÉR, A.** (2011). *Suggestopedi: Lära bättre – må bättre*. Stockholm: Alla Sinnen Förlag.
- CRAMÉR, A.** (2012). *Suggestopedi: En annen måte å lære fremmedspråk på*. *Bedre Skole*, nr. 2, s. 70–74.
- CRAMÉR, A.** (2016, 20.05). *Vad är suggestopedi. Om suggestopedi*. Hentet 20.03.16 fra: <http://www.allasinnen.se/index.php?section=0&page=4>
- CUMMINS, J.** (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy. Explaining patterns of minority student under-achievement*. Avon: Multilingual Matters.
- EGEBERG, E.** (2012). *Flere språk – flere muligheter: Flerspråkighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- ESPENAKK, U., FROST, J., HØIGAARD, B., KLEM, M., MONSRUD, M., OTTEM, E.** (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- HARTMARK, L.** (2015, 28.06). *Innspill fra Lozanovmetoden v/Lisa Hartmark. Et lite historisk tilbakeblikk*. Hentet 22.03.16 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/40c312c863814830aed-503da45b0faa2/lozanov.pdf>
- INTRODUKSJONSLOVEN** (2003). *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere*. Hentet 22.03.16 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>
- NORSK SUGGESTOPEDIFORENING.** (2016). *Norsk suggestopedi-forening: Lær språk på en effektiv og morsom måte. Om metoden*. Hentet 24.03.2016 fra: <http://www.norsksuggestopediforening.no/metoden.html>
- PALMGREN, T.** (2015). *En litteraturstudie kring självförtroende och utveckling i undervisningen. Aspekter som ger lärare innsikt och verktyd för att stärka elevers självbild och självförtroende*. (Eksamensarbeid, Linnéuniversitetet) Hentet 24.03.16 fra <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:820941/FULLTEXT01.pdf>
- SCHUSTER, D. & GRITTON, C.** (1988). *Lozanov-metoden: Veien til raskere læring*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- SJØ, T.** (2015). *Din tur! Metodebok for aktiv norskopplæring*. Oslo: Fagbokforlaget.
- VOX. NASJONALT FAGORGAN FOR KOMPETANSEPOLITIKK** (2016). *Voksenpedagogikk*. Hentet 20.03.16 fra: <http://www.vox.no/Grunnleggende-ferdigheter/Voksenpedagogikk/>



Lingit

NY
VERSJON



Textpilot

Jobb enda enklere! Nå med grammatikkhjelp.

Textpilot har blitt enklere og bedre enn noensinne! Textpilot har nå den samme stavekontrollen som Lingdys og Lingright.

I såmer ferien var vi på bade land. Vi var åsså å lekte. Det var moro vær dag.

Textpilot hjelper deg!

Last ned en prøveversjon på
lingit.no/nedlasting

JJ Design • j.no



Textpilot



Telefon: 73 60 59 22 • lingit.no



Pedagogisk systemarbeid for nyankomne minoritetsspråklige elever

Denne artikkelen handler om undervisningssituasjonen for nyankomne minoritetsspråklige elever, det vil si elever i norsk grunnskole og videregående skole som har bodd kort tid i Norge, og som har et annet morsmål enn norsk og samisk. På bakgrunn av egen og andres forskning på feltet, drøfter artikkelforfatteren hva PPT, i samarbeid med skoleeiere og skoleledere, kan bidra med av kompetanse og organisasjonsutvikling i skolen for å bedre undervisningssituasjonen for denne gruppen elever.

AV LINE TORBJØRNSSEN HILT

Innledning

I Stortingsmelding 18 drøftes det hvordan utilstrekkelig utredning og uegnete tiltak for minoritetsspråklige elever faktisk kan føre til skolepåførte spesialpedagogiske behov (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Det er derfor avgjørende at det prioriteres arbeid med kompetanse og organisasjonsutvikling som kan ivareta tilstrekkelige utrednings-, kartleggings- og undervisningspraksiser for nyankomne elever for å forebygge slike skolepåførte behov.

Gjennom å trekke veksler på egen og andres forskning på feltet og dele praksisfortellinger fra et feltarbeid fra skoler med innføringsklasser for nyankomne elever, skal jeg i denne artikkelen vise at det er visse utilstrekkelige rammevilkår og praksiser når det gjelder undervisningssituasjonen for nyankomne elever. Dette er det viktig å være klar over når man driver med pedagogisk systemarbeid – både for skoleeiere, skoleledere og ikke minst PPT.

Først vil jeg imidlertid presentere hovedtrekk i gjeldende lovverk og styringsdokumenter som regulerer undervisningstilbudet for nyankomne elever. Selv om nyankomne elever har det til felles at de har erfaring fra andre skolesystemer enn det norske, og har rett til særskilt språkopplæring etter opplæringsloven (Lovdata, 1998, §2-8 og 3-12), er dette en svært mangfoldig gruppe. Man må derfor ta høyde for mangfoldet ved å sørge for differensierte løsninger med flere mulige opplæringsveier. Samtidig kan det i praksis være avgjørende å ha klart for seg hva som skiller spesialpedagogiske behov og særskilte språkutfordringer.

Ifølge Stortingsmelding nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) er minoritetsspråklige elever både over- og underrepresentert i spesialundervisning. Det har vært svært vanskelig for skoler og PPT å skille mellom språkvansker og spesialpedagogiske behov (Bøyesen, 2014; Pihl, 2002). Pedagogisk-psykologisk tjeneste som rådgivende og sakkyndig instans skal arbeide på flere nivåer. Ettersom det i tilfeller

Situasjonen kompliseres av at nyankomne elever utgjør en svært forskjelligartet gruppe.

der man vurderer vedtak om særskilt språkopplæring, er skoleeierne, og ikke PPT som står for det sakkyndige arbeidet, vil PPTs oppgave overfor nyankomne elevers opplæringssituasjon først og fremst være knyttet til mandatet om kompetanse og organisasjonsutvikling. PPT kan arbeide for å styrke skolenes kompetanse på mangfold generelt for å motvirke tendenser til ensretting og homogenisering i skolen. Imidlertid vil jeg også påpeke at kompetanse på andrespråkstilegnelse mer spesifikt er avgjørende både i arbeidet med spesialpedagogiske vurderinger og vedtak og når det gjelder særskilt språkopplæring.

PPT og nyankomne minoritetsspråklige elever

Elever med innvandrerbakgrunn, altså elever som selv har innvandret eller har foreldre som har innvandret til Norge, har generelt sett svakere læringsutbytte enn jevnaldrende norske elever (Bakken, 2003). Pettersen & Østbye (2013) har dessuten vist at elever med innvandrerbakgrunn dropper ut av skolen oftere enn andre. Bildet er imidlertid komplekst, med stor grad av polarisering, der noen gjør det svært godt, mens andre har store utfordringer (Øzerk, 2003). Det er imidlertid de elevene som kommer sent i skoleløpet som faller dårligst ut på utdanningsstatistikken. De har større utfordringer knyttet til tilegnelse av norsk, og noen regnes også å ha utilstrekkelig utdanningsbakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I denne artikkelen vil jeg fokusere på *nyankomne* elever, altså de som selv har innvandret til landet og som har relativt kort botid her. Utdanningsstatistikken viser at det er store utfordringer når det gjelder disse elevenes rett til likeverdig opplæring i norsk skole. Situasjonen kompliseres av at nyankomne elever utgjør en svært forskjelligartet gruppe. De kommer fra svært ulike opprinnelsesland, med ulike morsmål og opplæringsspråk. Noen er nybegynnere i tilegnelsen av norskspråklige ferdigheter, andre har bodd i landet ett år eller to og har allerede til-

egnet seg slike ferdigheter. Noen kan engelsk og kan bruke dette som støttespråk i opplæringen – andre ikke. Det er også viktig å understreke at mange har fått tidligere opplæring i skolesystemer med andre utdanningspolitiske og pedagogiske prioriteringer – og en del av elevene har hatt sporadisk skolegang på grunn av krig og flukt (Hilt, 2016b, 2016d).

Skal PPT hjelpe skolene i arbeidet med nyankomne elever, må man være klar over at denne gruppen elever er svært forskjelligartet når det gjelder både opplæringsbehov og psykososiale behov. Man må også være klar over at dagens regulering og undervisningspraksis er langt fra ideell for disse elevene. For å ivareta deres forskjelligartede behov kreves det organisasjons- og kompetanseutvikling på flere nivåer, hvor relevante aktører prioriterer pedagogisk arbeid som kommer disse elevene til gode.

En viktig samarbeidspartner for PPT, skolene og skoleeierne i arbeidet med minoritetsspråklige elever, er Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). NAFO skal påse at flerkulturelle og inkluderende perspektiver blir ivaretatt i barnehagen og grunnsopplæringen. PPT og NAFO skal altså samarbeide for å fremme flerkulturelle læringsfellesskap i samarbeid med skoleeiere, skoleledere, lærere og barnehagepersonell.

Skal man sørge for gode, inkluderende og flerkulturelle læringsfellesskaper, kreves det at man har fokus på systemiske prosesser på flere nivåer. Klare rammebetingelser og forventninger fra skoleeiere er viktig. Likeså er prioritering og kompetanseutvikling fra skoleledelsens side. Vel så avgjørende er det imidlertid at PPT i sitt rådgivningsarbeid har fokus på mangfoldige læringsmiljø og differensierte systemiske prosesser i pedagogisk arbeid med nyankomne elever, heller enn å fokusere på individene og deres «mangler». Nedenfor vil jeg trekke frem noen av de pedagogiske utfordringene man står overfor.

Lovpålagte oppgaver

Både opplæringsloven og introduksjonsloven angir noen lovpålagte oppgaver for nyankomne elever som det er avgjørende at PPT, skoleeiere og skoleledere kjenner til og ivaretar.

Voksenopplæring

Noen som kommer til landet, er voksne som mangler grunnleggende opplæring. I henhold til opplæringsloven (Lovdata 1998, § 4a-1) har voksne med lovlig opphold i landet og manglende grunnleggende opplæring, rett til grunnskole eller videregående opplæring – avhengig av hvor langt de har nådd i sin tidligere opplæring. Ifølge Thorshaug & Svendsen (2015, s. 82) utgjør minoritetsspråklige hele 80 % av deltakergruppen på voksenopplæringen på grunnskolenivå. Til tross for dette, peker de samme forfatterne på at voksenopplæringen er lite tilrettelagt for studenter som nylig har innvandret til landet (s. 82). Situasjonen kompliseres også av at svært mange av disse studentene reguleres av to regelverk, nemlig opplæringsloven og introduksjonsloven (IMDi, 2015).

Grunnskoleopplæring

Opplæringsloven (Lovdata 1998, § 2-1) gir rett og plikt til grunnskoleopplæring for barn og unge når det er sannsynliggjort at vedkommende skal oppholde seg i over tre måneder i landet. Dette innebærer at de som er under 18 år, omfattes av opplæringsloven uavhengig av oppholdstiltalelse. Barn og unge på norske asylmottak har for eksempel også rett til grunnskoleopplæring, selv om deres status når det gjelder opphold i Norge er uavklart. Opplæringslovens bestemmelser for grunnskoleopplæring omfatter dermed svært mange og forskjelligartede personer, og det er avgjørende for disse personene at PPT, skoleeiere og skoleledere kjenner til deres rettigheter.

Videregående skole

Opplæringsloven gir også rett til videregående skole for personer som har lovlig opphold i landet, og som har fullført grunnskoleopplæring (Lovdata, 1998, § 3-1). Mitt feltarbeid ved to videregående skoler med innføringen av klasser for nyankomne minoritetsspråklige elever

viser at en av de mest slående karakteristikker ved gruppen nyankomne elever, var at elevene var svært forskjellige (Hilt 2016b, 2016c, 2016d). Det akademiske nivået i enkelte fag (ifølge lærerne) varierte mellom fjerdeklasse grunnskolenivå og et nivå som angivelig lå langt over den gjennomsnittlige norske elev (Hilt 2016b). Gruppen av nyankomne minoritetsspråklige elever er såpass mangfoldig at det er tvilsomt om deres behov kan møtes gjennom en bestemt type opplæringstilbud. PPT, skoleeiere og skoleledere må arbeide sammen om denne utfordringen for å sikre gode og differensierte opplæringstilbud i videregående skole.

Særskilt norskopplæring, tospråklig opplæring og morsmålsundervisning

Alle elever i grunnskole og videregående opplæring med et annet morsmål enn norsk og samisk, har rett til særskilt norskopplæring inntil de har tilstrekkelige kunnskaper i norsk til å følge ordinær undervisning. Om nødvendig har disse elevene også rett til tospråklig opplæring og morsmålsundervisning (Lovdata, 1998, §2-8 og 3-12). Det er skoleeierne som er ansvarlige for å kartlegge elevenes språkferdigheter og fatte vedtak om særskilt norskopplæring, tospråklig opplæring og/eller morsmålsundervisning. Det at videregående skoler får oppgaven med å inkludere og undervise alt fra elever som er analfabeter, til de som har nådd et akademisk nivå langt over den gjennomsnittlige norske elev, stiller spesielle krav til disse kartleggingsprosessene.

Norskopplæring etter introduksjonsloven

I henhold til introduksjonsloven (Lovdata, 2003) er alle nyankomne utlendinger mellom 16 og 55 år med oppholdstillatelse på visse grunnlag omfattet av rett og plikt til 600 timer norskopplæring og opplæring i samfunnskunnskap. Dette innebærer kort sagt at dersom man får innvilget asylsøknad eller får opphold på humanitært grunnlag, så får man tilbud om gratis norskopplæring, og man har også plikt til å gjennomføre en slik opplæring for senere å oppnå permanent opphold. Norskopplæring etter introduksjonsloven og grunn- og videregående opplæring etter opplæringsloven er separate ordninger som ikke utelukker hverandre. En person som har fått innvilget asyl-

søknaden sin, kan altså ha rett til begge deler. Mange unge og unge voksne begynner i et grunnskoletilbud. Hvis de har fått et vedtak om opphold, vil de som er eller blir 16 år de første tre årene etter innvilget opphold, også bli omfattet av introduksjonsloven (IMDi, 2015). Det betyr at de må ha gjennomført norskopplæring etter læreplanen i introduksjonsloven eller få innvilget et fritak. Dette innebærer imidlertid også at en del nyankomne minoritetsspråklige som skal inn i opplæringssystemet, kan ha oppnådd en viss grad av språkkompetanse innen de starter.

Arbeidsinnvandrere omfattes imidlertid ikke av rett til norskopplæring, og de får dermed ikke gratis norskopplæring i offentlig regi. Elever som kommer som barn av arbeidsinnvandrere fra EØS-området, kommer ofte inn i skolen helt uten språkferdigheter i norsk. Noen av dem kom nærmest «rett fra flyplassen», som en av lærerne i mitt feltarbeid uttrykte det.

Utfordringer ved dagens praksis

Kompensatorisk tenkning og uklare retningslinjer

Dagens utdanningspolitiske og juridiske praksis overfor minoritetsspråklige elever har blitt kritisert fra flere hold. Spesielt praksisen med særskilt norskopplæring er blitt kritisert for å representere en overgangsmodell med kompensatorisk tenkning (Øzerk, 2007), og et avviksparadigme (Pihl, 2010), hvor norskopplæring blir den primære målsettingen på bekostning av funksjonell tospråklighet. Regelverket vektlegger elevens manglende språkferdigheter i norsk, i stedet for å se flerspråklighet som en ressurs.

Videre har både OECD (2009) og Rambøll Management (2009) i sine utredninger påpekt at uklare kriterier for når man har rett til tospråklig opplæring og morsmålsundervisning (formuleringen «om nødvendig») har medført svært ulike praksiser. Gjeldende regelverk er dessuten lite konkret når det gjelder *hvordan* særskilt språkopplæring skal organiseres, og hva innholdet i tilbudet skal bestå av. Dette er dermed en stor utfordring for ivaretagelsen av minoritetsspråkliges rett til likeverdige opplæringstilbud på det nasjonale nivået (Rambøll Management, 2016). PPT og NAFO står altså overfor store utfordringer for å bidra til likeverdig opplæring for nyankomne elever innenfor dagens rammebetingelser.

Segregerende strukturer

I 2012 ble organisering av innføringsklasser, innføringskoler og innføringsgrupper legitimert som unntak til opplæringslovens prinsipp om at varig, organisatorisk differensiering skal unngås. Særskilt språkopplæring ble dermed et legitimt unntak på lik linje med spesialpedagogiske tilbud (Hilt & Bøyum, 2015), og på videregående skole er innføringsklasser den vanligste modellen. Både Østberg-utvalget (2010) og Utdanningsdirektoratet (2012) anbefaler innføringsklasser på ordinære skoler, ettersom denne modellen kan gi mulighet for inkludering blant norskspråklige på skolen. Dette er imidlertid ikke alltid en mulighet som blir realisert.

Til tross for at innføringsklasser ikke ble legitimert før 2012, har det eksistert slike tilbud helt siden 1970-tallet, og lovendringen har ikke i særlig grad ført til endret praksis. Fremdeles organiseres innføringsklasser primært som et år 0, det vil si utenom opplæringsloven (Rambøll Management, 2016). Dette gir visse utfordringer når det gjelder å få oversikt over antall elever med vedtak om særskilt språkopplæring i videregående skole, ettersom år 0 i innføringsklasse ikke registreres i skolestatistikken (Rambøll Management, 2016). Det er likevel grunner til å tro at tospråklig opplæring og morsmålsundervisning er tilbud som i enda mindre grad prioriteres i videregående skole enn i grunnskolen (Rambøll Management, 2016.) I feltarbeidet mitt var det ingen av skolene som hadde tilbud om slike opplæringstiltak, til tross for at flere elever hadde behov for det. Dette kan tyde på at et uklart regelverk fører til at flere nyankomne elever ikke får den opplæringen de har bruk for. Det er derfor avgjørende at samtlige instanser – PPT, skoleeiere og skoleledelse – kjenner til og ivaretar denne gruppens rettigheter.

Innføringsklassene er i sin struktur segregerende. Dette gir PPT, skoleeiere og skoleledelsen et særlig ansvar for å kompensere for denne ekskluderingen, ved å arbeide systematisk med inkludering på andre arenaer. Kompetanse og organisasjonsutvikling i skolen må også dreie seg om å forstå mekanismene for inkludering og ekskludering i de kommunikasjonsstrukturer som skolene representerer. For eksempel: Er nyankomne elever synlige og anerkjente hos skoleledelsen og i skolens pedagogiske arbeid som sådan?



For å ivareta deres forskjelligartede behov kreves det organisasjons- og kompetanseutvikling på flere nivåer.

Gis nyankomne elever tilgang til arenaer som skolen tilbyr på likeverdige premisser? Deltar de nyankomne elevene på aktiviteter arrangert av skolen sammen med de andre elevene, som skoleturer og andre arrangementer? Får de bruke og prøve ut skolens fasiliteter og tilbud gjennom for eksempel hospiteringsordninger? Kommer skolens ressurser disse elevene til gode? Tilbys de undervisning av lærere som har tilstrekkelige kvalifikasjoner og kompetanser.

Fallgruver for PPT, skoleeiere og skoleledelse

Kartlegging og kompetanse

Retten til særskilt norskopplæring og retten til spesialundervisning (Lovdata, 1998) er separate ordninger, men har en del likhetstrekk. Blant annet krever både spesialpedagogiske tiltak og særskilt språkopplæring at det fattes enkeltvedtak i henhold til forvaltningsloven, og det er knyttet et prinsipp om frivillighet (samtykke) til begge ordningene (Lovdata, 1998). I vedtak om spesialpedagogiske tiltak skal imidlertid den sakkyndige vurderingen foretas av PPT, mens det er skoleeierne som er ansvarlig for å kartlegge elevers språkferdigheter. Ofte er dette imidlertid delegert videre til skolene, noe som krever at skolene har den nødvendige kompetansen til å utføre en slik kartlegging.

Dersom kartleggingen av eleven tilsier rett til særskilt språkopplæring, skal det fattes et enkeltvedtak som viser hvilken type tilbud eleven skal gis, og varigheten av tilbudet. Dette innebærer også at dersom skolene eller skoleeierne velger å organisere undervisningen i innføringsstilbud (skoler, grupper, klasser), så skal dette fremkomme i vedtaket. Det kan bare fattes slike vedtak for ett år av gangen, og den særskilte språkopplæring kan ha en varighet på maks to år (Utdanningsdirektoratet, 2012). Ifølge Rambøll Management (2016) tyder mye på at mange skoleeiere ikke fatter enkeltvedtak for de elevene som har behov for særskilt språkopplæring, og innholdet i vedtakene er ofte mangelfulle. Man kan derfor spørre om skolene har tilstrekkelig kompetanse på flerspråklighet og minoritetselevers opplæringsbehov til å utføre denne praksisen på en god måte. Dette er altså et felt som er viktig for PPT å gripe fatt i når det gjelder skolenes kompetanseutvikling.

Spesialundervisning og særskilt språkundervisning

Forholdet mellom fagfeltene spesialpedagogikk og pedagogikk for språklige minoriteter har tidligere vært diskutert av flere forskere. Mange har pekt på mulige negative konsekvenser for minoritetsspråklige elever dersom grensene mellom spesialundervisning og undervisning for språklige minoriteter blir for utflytende. Det er spesielt risiko knyttet til at flerspråklige utfordringer blandes sammen med spesialpedagogiske behov. Pihl (2010) viste hvordan rådgivere i PPT bidro til ytterligere marginalisering av elever fra språklige minoriteter gjennom sine utredninger basert på spesialpedagogisk tenkning.

Samtidig har det blitt pekt på at spesialpedagogisk kompetanse paradoksalt nok kan føre til større grad av inkludering. Meld. St. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2011) hevder for eksempel at økt spesialpedagogisk kompetanse kan bryte opp det tradisjonelle skillet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Ved å rette tidlig innsats mot elever som trenger det, vil man sørge for bedre læringsutbytte for alle elever, hevdes det. Mjøs (2007, s. 441) har også pekt på at spesialpedagogisk kompetanse oppfattes som velegnet når det gjelder prosesser som har inkludering og tilpasset opplæring for alle elever som siktemål. Ifølge Østberg-utvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 338) synes imidlertid barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn å være overrepresentert i spesialundervisningen. Samtidig ser det ut til at voksne minoritetsspråklige er underrepresentert med tanke på spesialpedagogiske tiltak (s. 338). Situasjonen kompliseres ytterligere når ordningen med innføringsklasser som et år 0 velges, siden elevene da faller utenfor opplæringsloven. Dette medfører at nyankomne elever i slike tilbud ikke har rett på spesialundervisning (Rambøll Management, 2016). Dette til tross for at det ikke er grunn til å anta at disse elevene har mindre behov for slike tiltak enn andre elever.

Selv om inkludering i skolen krever helhetlig tenkning og praksis, hvor spesialundervisning, ordinær undervisning og særskilt norskopplæring samtenkes, er det også viktig i praksis å kunne skjelne mellom spesialpedagogiske behov og utfordringer knyttet til andrespråkstilegnelse. Et viktig aspekt ved dette er at kartleggingen som ligger til grunn for både særskilt språkopplæring og spesialpedago-

... noen av lærerne mente at innføringsklasser var lite prioritert i skolenes arbeid, og at det var knyttet lavere status til det å undervise i innføringsklasser.

giske tiltak, ofte skjer på undervisningsspråket, altså norsk, og ikke på elevens førstespråk. Ifølge Bøyesen (2011) risikerer man i slike tilfeller å konstruere spesialpedagogiske avvik, altså såkalte «falske positive», eller motsatt – at man ikke oppdager faktiske lærevansker fordi symptomene forstås som problemer med tilegnelse av andrespråket. På denne bakgrunn kan man spørre om minoritetsspråklige elever, og spesielt de nyankomne, har like gode muligheter som andre elever til å få en god og tilpasset opplæring, med de konsekvenser det kan få for deres videre utdanningskarriærer.

Handorff & Øzerk (2008) påpeker også at begrenset kompetanse i utredning av minoritetsspråklige elever kan være en årsak til utfordringer med diagnostisering av denne gruppen elever. Dette viser igjen at kompetanse på andrespråkstilegnelse er avgjørende for å kunne tilby treffsikre tiltak for minoritetsspråklige elever. I Stortingsmelding 18 drøftes det hvordan utilstrekkelig utredning og uegnete tiltak for minoritetsspråklige elever faktisk kan føre til *skolepåførte* spesialpedagogiske behov (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Det er derfor avgjørende at PPT, skoleeiere og skoleledere er kjent med disse problemstillingene og prioriterer arbeid med kompetanseutvikling som kan ivareta en tilstrekkelig utrednings- og kartleggingspraksis for nyankomne elever.

Rammebetingelser for undervisning av nyankomne elever

Gjennom praksisfortellinger skal jeg vise at det er visse utilstrekkelige rammevilkår når det gjelder undervisningssituasjonen for nyankomne elever, som kan være viktig å være klar over når man driver med pedagogisk systemarbeid – både for skoleeiere, skoleledere og PPT.

Praksisfortellingene baserer seg på et feltarbeid ved to videregående skoler med innføringsklasser for nyankomne elever. Jeg besøkte skolene i en periode på et halvt

år fra august 2013 til mars 2014. Det ble utført både felt-samtaler, klasseromsobservasjoner og semi-strukturerte intervjuer med lærere (9) og nyankomne elever (12). Jeg var også til stede ved ulike arrangementer ved skolene, som for eksempel foreldremøte og møte mellom de ansatte. Den ene skolen tilbød studieforberedende programmer, mens den andre skolen tilbød yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Ved begge skolene var innføringsklassene differensiert etter nivå i ulike fag, og elevene ble plassert i sine grupper etter kartleggingsprøver ved starten av året.

Praksisfortellingene viser hvordan lærerne selv opplever det å undervise i innføringsklasser – uten klare retningslinjer for hva dette undervisningstilbudet skal inneholde, og hvordan lærere i innføringsklasser opplever sin egen kompetanse med henblikk på å undervise nyankomne minoritetsspråklige elever. Erfaringene fra disse skolene er trolig representative for svært mange skoler med innføringsklasser for minoritetsspråklige elever i Norge, og kan gi noen pekepinner på hvor PPT bør rette sin innsats når det gjelder kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene.

Et flertall av lærerne i mitt feltarbeid fremhevet at det fantes få retningslinjer å forholde seg til når det gjaldt undervisning for nyankomne elever, og at dette kompliserte undervisningssituasjonen deres i stor grad. Mange lærere uttrykte frustrasjon over mangel på læreplan, lærebøker og annet læringsmateriell i faget de underviste i. Det var mye opp til den enkelte lærer hvordan og med hvilke midler de skulle organisere undervisningen. Som læreren «Beate» beskriver: «Vi har jo ikke noe mandat egentlig. Det er jo helt løst, det er jo opp til hver enkelt å finne ut hva vi faktisk skal gjøre.»

På dette tidspunktet fantes kun noe veiledningsmateriell fra Utdanningsdirektoratet (2012) som retningslinjer for hvordan man skulle organisere innføringsklasser.

I ettertid har imidlertid den gjeldende fylkeskommunen gitt sterkere føringer gjennom en lokal læreplan. Funnene fra feltarbeidet er likevel interessante å se nærmere på, ettersom de kan anses som representative for de fleste andre kommuner og fylkeskommuner (Se Rambøll Management 2016, s. 68). Læreren «Ingunn» fremhever her at manglende retningslinjer representerer en klar utfordring for nyankomne elevers rett på likeverdige opplæringstilbud:

For vi så jo da på forrige møte [med alle skolene i fylket] vi var på at det er HELT kaotisk. (...) Det er ingen skoler nesten som har samme timefordeling. (...) Det er fritt frem hvilke fag de har, noen følger den [læreplanen] i grunnleggende norsk, og noen gjør det ikke. Så det er jo helt vilkårlig da, hvilken opplæring en får etter hvilken skole en havner på.

I tillegg til dette mente noen av lærerne at innføringsklasser var lite prioritert i skolenes arbeid, og at det var knyttet lavere status til det å undervise i innføringsklasser enn i de ordinære programmene (Hilt, 2016d). De nyankomne elevene på sin side, opplevde de akademiske forventningene rettet mot dem fra skolene og lærerne sin side som lavere enn dem de hadde blitt møtt med i hjem- eller transittland (Hilt, 2016a). Det var også svært varierende hvor mye kvalifikasjoner og erfaring lærerne hadde for å undervise minoritetsspråklige elever. Samtidig var det ikke uvanlig at nyansatte lærere ble satt til å undervise innføringsklassene.

Flere lærere klaget over at det hadde vært liten grad av kompetanseoverføring og kompetanseoppbygging på skolen når det gjaldt undervisning for nyankomne elever. Det var spesielt mer kunnskap og kompetanse om andrespråktilegnelse og elevenes morsmål som ble fremhevet som tiltrengt. Mange lærere uttrykte frustrasjon over å ikke kunne kommunisere tilstrekkelig med elevene, og fremhevet de språklige utfordringene som store. Her beskriver nyutdannede «Gunvor» (naturfag- og matte-lærer) hvordan hun opplevde egen kompetanse når det gjelder å håndtere språklige utfordringer:

... så er det jo litt sånne språklige utfordringer da. Jeg har følt at jeg kanskje skulle ha hatt mer kunnskap om språkopplæring, og visst litt mer om hvordan norskopplæringen deres foregår. Ofte kommer jeg i den situasjonen at jeg må forklare begreper

som jeg ikke hadde måttet forklare for en norsk klasse (...), og da har jeg jo på en måte ikke noen utdanning innenfor det.

Minoritetsspråklige elevers rett til særskilt språkopplæring innebærer først og fremst opplæring i norsk, men i tilfeller hvor det er nødvendig, også morsmålsundervisning og/eller tospråklig fagopplæring. Elever som mottar disse tilbudene, har blitt kartlagt til å ha såpass dårlige norskerferdigheter at de ikke klarer å følge opplæringen på norsk. Likevel ble ingen av elevene i min undersøkelse tilbudt tospråklig opplæring eller morsmålsundervisning. Dette tilsier at nyankomne elevers rettigheter ikke ivaretas i tilstrekkelig grad. For de elevene som i tillegg ikke behersket engelsk, var resultatet at man ikke hadde et felles språk å kommunisere på i lærer-elev-interaksjoner. I slike tilfeller foregikk kommunikasjonen og undervisningen via oversettelsesprogrammet Google Translate (Hilt, 2016d). Det er åpenbart at disse elevene ville hatt bedre utbytte av tospråklig fagopplæring og/eller morsmålsopplæring i kombinasjon med norskopplæring. Ettersom regelverket er svært uklart når det gjelder kriteriene for når en elev har rett på tiltak som tospråklig undervisning og/eller morsmålsundervisning, er det desto viktigere at PPT, skoleeiere og skoleledere har bevisste holdninger og prioriteringer i rådgivning og valg av tiltak.

Viktige momenter for å få til et godt pedagogisk tilbud

Hva er viktig å tenke på for PPT, skoleeier og skolen når det gjelder pedagogiske tilbud for nyankomne elever?

Inkludering som et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk og i opplæringsloven handler om at barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes i en barnehage og fellesskole som har høy kvalitet og høye forventninger til læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det innebærer at man aktivt tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger, og inkludering er dermed tett knyttet til prinsippene om likeverdig og tilpasset opplæring. Både PPT, skoleeiere og de som arbeider i skolen, er forpliktet på disse prinsippene.

Praksisfortellingene illustrerer spesielt to utfordringer som må gripes fatt i på flere nivåer i opplæringssystemet

– mangel på retningslinjer og struktur som kan danne grunnlag for likeverdige opplæringssystemer, og mangel på kompetanse når det gjelder kartlegging, evaluering og organisering av undervisning for elever med annet førstespråk enn norsk. Vi snakker altså om utfordringer knyttet til organisasjons- og kompetanseutvikling, noe som går rett inn i PPTs mandat – ikke minst med tanke på å forebygge «skolepåførte» spesialpedagogiske behov.

Det er ikke tvil om at dagens utdanningspolitiske prioriteringer og juridiske praksis skaper store utfordringer, spesielt for nyankomne elever. Gitt de rammebetingelsene som eksisterer, er det imidlertid også et visst handlingsrom for PPT, skoleeierne og de enkelte skolene til å forbedre eksisterende praksis. Flere forskere (Øzerk, 2007; Hauge, 2014; Bakken, 2007) har pekt på at det finnes ulike alternativer å velge mellom når det gjelder organisering av opplæring for elever som skal lære seg norsk. Selv om vi i Norge har få studier av effekter av særskilt norskopplæring, kan ingen studier dokumentere at morsmålsopplæring generelt går på bekostning av minoritetselevs norskspråklige ferdigheter eller skoleprestasjoner. Internasjonale studier tyder på at såkalte sterke former for tospråklig opplæring gir de beste resultatene på lengre sikt. Disse opplæringsmodellene skiller seg betydelig fra gjeldende opplæringspraksis i Norge (Bakken, 2007).

Som det ble påpekt tidligere, er kompetanse avgjørende for å kartlegge elevenes språkferdigheter på en god måte. Skolene må imidlertid også ha kompetanse til å vurdere resultater av kartleggingen og til å utvikle undervisningstilbudet til elevgruppen. Dette er et område PPT og NAFO kan støtte skolene i. Østberg-utvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010) anbefalte i sin utredning av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige elever til og med at *alle* lærere bør ha kompetanse i norsk som andrespråk og kunnskap om flerspråklighet. Dette er et viktig poeng. Gjennom å øke sin generelle kompetanse på mangfold, kan man trolig motvirke marginalisering av sårbare grupper. Det er likevel spesielt viktig at de som faktisk blir satt til å undervise i særskilt språkopplæring, har egnet og tilstrekkelig kompetanse og opplever å ha gode og hensiktsmessige retningslinjer og støttefunksjoner.

En av hovedutfordringene med at innføringsklasser nå

er den foretrukne undervisningspraksisen for nyankomne elever, er at en svært mangfoldig gruppe elever behandles under *ett* ved at det kun tilbys *én* type opplæring. Dermed håndterer man forskjellighet blant elevene på en svært ensidig måte. Innføringsklasser er dessuten basert på kompensatorisk tenkning hvor tilegnelsen av norsk prioriteres på bekostning av elevenes flerspråklighet. For de elevene som kommer til innføringsklassene med de svakeste språkferdighetene, får dette katastrofale konsekvenser.

Samtidig er det avgjørende at PPT betrakter språktilbudene for nyankomne ut fra en *helhetlig tilnærming*. Det er blant annet avgjørende hvordan språklæringstilbudene er integrert på skolen, og hvor god lærernes kompetanse og kvalifikasjoner er til å undervise og inkludere nyankomne elever i undervisningen. Prinsippet om tilpasset opplæring tilsier at skolene må bruke de virkemidlene de kan for at nyankomne elever faktisk skal forstå hva som sies og foregår i klasserommene. Ut fra min erfaring i feltarbeid i innføringsklasser, er dette slett ingen selvfølge. Det grunnleggende pedagogiske poenget om at skolen skal tilpasses den enkelte elev, understreker imidlertid betydningen av lærernes kompetanse og kvalifikasjoner med henblikk på minoritetselevs læringsutbytte (Bakken, 2007).

Skal opplæringstilbudene til nyankomne elever bli en integrert del av skolens virksomhet, krever det satsning fra både PPT, skoleeiere og skoleledere. Skoleeierne må sørge for gode rammer og retningslinjer for undervisningen, og de må også sørge for at kartleggingen av elevene foregår på en kompetent og adekvat måte. Her er det viktig å sørge for god kompetanse på tospråklighet, og ikke minst hva som skiller utfordringer ved andrespråkstilegnelse fra spesialpedagogiske behov. Dette er et arbeid som PPT kan støtte skolene i. I stedet for å delegere kartleggingsarbeidet til skolene, kan det dessuten være en god løsning å foreta kartleggingen og evalueringen på skoleeier-nivå, for så å tilby differensierte utdanningsløp på ulike skoler.

Med utgangspunkt i kompetent kartlegging av elevene bør det tilbys mer differensierte undervisningsopplegg enn i dag. Man kunne for eksempel gi noen elever kun språkopplæring i norsk og engelsk. Dette vil for eksempel være tilstrekkelig for svært mange barn av arbeidsinnvandrere. Andre elever har behov for både språkopplæring og opp-

daterte kunnskaper i de ulike fagene. Dette gjelder spesielt elever som har hatt sporadisk utdanning på grunn av krig og flukt. Noen elever har i tillegg såpass svak språk- og begrepsforståelse at det ville være en forsømmelse å ikke tilby dem tospråklig opplæring og/eller morsmålsundervisning i tillegg til norskopplæringen. Poenget her er imidlertid at relevante aktører må ta innover seg mangfoldet blant de nyankomne elevene og sørge for tilstrekkelig differensierte opplegg.

PPT, skoleeiere og skoleledelse må arbeide systematisk og helhetlig for å bedre undervisningstilbudet for nyankomne elever. Kompetanse på andrespråkspedagogikk og tospråklig opplæring må i større grad anerkjennes, og skolene må støttes i å utarbeide rutiner for å videreføre og videreutvikle slik kompetanse. Dessverre er det tilfeller der innføringsklasser drives som noe helt for seg selv, utenom skolenes ordinære praksis. Dette forsterker ekskluderingsmekanismene overfor de nyankomne elevene, men også overfor lærere som blir satt til å undervise disse klassene. Mye kan gjøres for å integrere innføringstilbud og andre språkopplæringsmodeller bedre på de enkelte skoler.

Konklusjon

Utdanningsstatistikken for elever med kort botid gir grunn til bekymring. Nyankomne elevers opplærings situasjon må på dagsorden hos alle relevante aktører, og handlingsrommet hver av disse aktørene har må brukes til å bedre tilbudet for disse elevene. Dette er avgjørende for å forhindre marginaliseringsprosesser som følge av dårlig utdanningskvalitet og frafall. Hovedbudskapet i denne artikkelen er at en heterogen studentpopulasjon krever differensierte tilnærminger fra både skolemyndighetene, skoleeierne og skolene sin side. Selv om nyankomne elever ikke nødvendigvis har særskilte spesialpedagogiske behov i større grad enn andre elever, står elevene i fare for å få skolepårte behov. Dette er derfor et pedagogisk kompetanseområde som PPT må forholde seg aktivt til, blant annet ved å arbeide forebyggende mot at slike behov oppstår. □



Line Torbjørnsen Hilt jobber som førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen. Hun disputerte i 2016 med en doktoravhandling om nyankomne elever i utdanningspolitikk og i det norske skolesystemet. Hun er utdannet allmennlærer, har jobbet som lærer i grunnskolen, universitetslektor og forsker innen filosofi og som rådgiver i Integrerings- og mangfoldsdirektoratet.

REFERANSER

- BAKKEN, A.** (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet* (NOVA-rapport 15/2003). Hentet fra: [file://tjalve.uib.no/Home/st12002/Downloads/2836_1%20\(2\).pdf](file://tjalve.uib.no/Home/st12002/Downloads/2836_1%20(2).pdf)
- BAKKEN, A.** (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: En kunnskapsoversikt* (NOVA rapport 10/2007). Hentet fra: file://tjalve.uib.no/Home/st12002/Downloads/2646_1.pdf
- BØYESEN, L.** (2014). "Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket – En kritikk av Melby-Lervåg og Lervågs artikkel 'Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket'?" *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(4), s. 286–297.
- HANDORFF, J.A., & ØZERK, M.** (2008). "Utredning av ADHD hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen: Erfaringer fra et toårig prosjekt." *Skolepsykologi* (5), s. 3–27.
- HAUGE, A.M.** (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HILT, L.T. & S. BØYUM.** (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 03/04, s. 181–193
- HILT, L.T.** (2016a). «They don't know what it means to be a student»: inclusion and exclusion in the nexus between 'global' and 'local'. *Policy Futures in Education*, s. 1–21
- HILT, L.** (2016b). Kategorisering som hindrer for sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien nyankomne minoritetsspråklige elever i lys av målet om inkludering. I: F.B. Børhaug & I. Helleve (red.). *Interkulturell pedagogikk som motkraft* (s. 107–130). Bergen: Fagbokforlaget.
- HILT, L.T.** (2016c). *The borderlands of educational inclusion*. Universitetet i Bergen: PhD-avhandling.
- HILT, L.T.** (2016d): Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- IMDI - INTEGRERINGS OG MANGFOLDSDIREKTORATET** (2015) "Hvem har rett til hva slags opplæring?" Hentet fra: <http://www.imdi.no/opplaring-og-utdanning/hvem-har-rett-til-hva-slags-opplaering/>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2010). *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplærings systemet* (NOU 2010:7). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2011). *Læring og fellesskap:*

Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov (Meld. St. 18). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>.

MJØS, M. (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng*. PhD-avhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

OECD (2009). OECD-rapport om opplæring for minoritetsspråklige – Norge. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/oecd_rapport_opplaering_minoritetsspraaklige_norge.pdf.

LOVDATA (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringsloven). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

LOVDATA (2003). Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (Introduksjonsloven). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2003-07-04-80>

PETTERSEN, S.V. & ØSTBYE, L. (2013). Skandinavisk komparativ statistikk om integrering Innvandrere i Norge, Sverige og Danmark. *Samfunnsspeilet*, 5.

PIHL, J. (2002). "Special needs education and ethnic diversity in Norway." *Scandinavian Journal of Disability Research*, 4(1), s. 3–22.

PIHL, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.

RAMBØLL MANAGEMENT (2009). Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter [Delrapport 1]. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Delrapport1_lareplaner_spraklige_minoriteter.pdf?epslanguage=no

RAMBØLL MANAGEMENT (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet fra: <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

THORSHAUG, K. & SVENDSEN, S. (2015). *Helhetlig oppfølging – Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringssituasjon*. Hentet fra: <https://samforsk.no/Publikasjoner/Helhetlig%20oppfolging%20WEB.pdf>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). *Veileder: Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforings_tilbud_020712.pdf.

ØZERK, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske bokforlag.

ØZERK, K. (2007). *Tospråklige overgangsmodeller og tosidige modeller*. Vallset: Oplandske bokforlag.

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

NING

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

DEL

Pedagogisk arbeid innenfor et relasjonelt perspektiv

Erfaringer med ICDP (International Child Development Programme) i skole og barnehage

Sammendrag

Kvaliteten på voksen-barn-relasjonen framheves i forskning som betydningsfull for barns trivsel og læring. Både Rammeplanen for barnehager og Kunnskapsløftet poengterer at omsorg i relasjonen til barn er en sentral del av det profesjonelles mandat. Vi ser behovet for forskning på hvordan dette mandatet kan omsettes i konkrete pedagogiske handlinger. I artikkelen undersøker vi erfaringene til 27 informanter i pedagogisk virksomhet, når de utprøver ICDP i egen praksis. Artikkelen fokuserer på individenes opplevelse av ICDP som redskap til utvikling av egen relasjonskompetanse. Programmet er et relasjonsorientert og empatibasert program, organisert i tre dialoger og åtte tema for godt samspill.

Summary

Educational work within a relational perspective – Experiences with the ICDP program in schools and kindergartens

The quality of adult – child relationship is emphasized in various types of research as important for children's health and learning. Both National curriculum for kindergartens and Kunnskapsløftet (Education act) stresses that care in relation to children is a central part of the professional mandate. We recognize the need for increased research on how this mandate can be translated into concrete educational actions. We have examined the experiences of 27 informants in schools and kindergartens, as they test out the ICDP program in their own practical educational activities. The ICDP program is a relationship-oriented and empathy-based program, organised in three dialogues and eight themes for good interaction. Based on recent research in child development, the ICDP psychosocial intervention programme aims to enhance and enrich the relationship between children and caregivers.

Nøkkelord

RELASJONSKOMPETANSE
ICDP
SENSITIVISERING
FOREBYGGING
OMSORG

SISSEL SOLLIED, førsteamanuensis, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet.

KIRSTEN SIVERTSEN WORUM, universitetslektor, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet.

SIRI SOLLIED MADSEN, stipendiat, Result Universitetsbiblioteket, Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet.

INGVILD KAMPLID, førstelektor, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet.

Introduksjon

Kvaliteten på voksen-barn-relasjonen er viktig for barns helse, trivsel og læring i barnehage og skole. På sin hjemmeside skriver Utdanningsdirektoratet (2015) om bedre læringsmiljø at forskning viser at det er klare sammenhenger mellom lærer-elev-relasjonen og elevens faglige engasjement og skoleresultater. Det hevdes videre at de yngste er særlig sårbare for negative relasjoner, noe som kan hemme tilpasning og trivsel. Faglige kvalifikasjoner og relasjonell kompetanse er forutsetninger for å skape bedre læringsmiljø. «Gode faglige kvalifikasjoner er nødvendige, men ikke tilstrekkelige forutsetninger for å bli en god lærer». Utsagnet er hentet fra Stortingsmelding nr. 30, «Kultur for læring» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 97).

Forskere som Egelund & Tetler (2009), Nordahl (2012) og Hattie (2009) peker på at lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for læringsutbytte. Spurkeland & Lysebo (2016, s. 7) hevder at relasjonskompetanse er avgjørende for samarbeid, læring, arbeidsmiljø og effektivitet, og at denne kompetansen er særlig viktig i møtet mellom mennesker som møter hverandre daglig, som man for eksempel gjør i skole og barnehage. Å inneha denne kompetansen handler om å ha evner, kunnskaper, holdninger og ferdigheter til å vedlikeholde, reparere og utvikle de relasjonene vi inngår i. Forfatterne hevder videre at denne kompetansen utvikles i de sosiale relasjonene vi inngår i våre liv, men at det også er en kompetanse som kan trenes og oppøves. I et intervju refererer professor Kari Smith (Hubro, 2015, s. 10) til at forskningen viser at den sterkeste faktoren til at lærere

forblir i sin jobb, ikke er høye skår på nasjonale prøver, men om de klarer å skape gode relasjoner til elevene. Dette har inspirert oss til å undersøke arbeidsmåter som kan oppøve og øke kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksen, i pedagogisk sammenheng.

Forskning om relasjonskompetanse

I diskursen om hva som *virker*, finner vi uttrykkene evidensbasert, erfaringsbasert og kunnskapsbasert brukt om hverandre (Utdanningsforbundet, 2008). Vår undersøkelse tar utgangspunkt i 27 informanternes *erfaringer* med å bruke ICDP i praksis.

Evidensbasert forskning peker på at kvaliteten på relasjonen mellom pedagog og barn er særlig betydningsfull for læring og utvikling. Danmarks lærerforening (2012) viser til et omfattende forskningsreview fra Clearinghouse1 i 2008, hvor undersøkelsen konkluderer med tre avgjørende lærerkompetanser:

- Kompetanse til å lede klassen, samt lage gode systemer og rutiner for læring i en mangfoldig elevgruppe.
- Fagfordypning og generell didaktisk kompetanse, samt ha innsikt i fag og undervisningstema, og kunne planlegge og gjennomføre undervisning.
- Relasjonskompetanse, å kunne skape sosiale relasjoner til den enkelte elev, til foreldre, kollegaer og andre i skolens virksomhet.

Disse tre punktene ble også resultatet av en undersøkelse av hvilke typer kompetanser som bidrar mest til læring, som Kunnskapsdepartementet i Norge ga Dansk Clearinghouse i oppdrag å finne ut av, i 2008.

Skaftnesmo (2013) problematiserer disse funnene fordi reviewene stort sett utelukkende er studier basert på randomiserte forsøk med kontrollgrupper, RCT-metoden. Denne type studier rangerer høyest og er dermed alltid inkludert og valgt foran andre typer studier. Kvalitative studier rangeres lavt, og ekskluderes gjerne i utgangspunktet (Skaftnesmo, 2013, s. 27; Røvik & Pettersen, 2014, s. 68.). Kritikken fokuserer ikke på at de tre punktene er irrelevante, men at dette er en selvsagt kunnskap, som blir framstilt som ny viten med evidensvekt, omskrevet

i tre nye fagtermer, *relasjonskompetanse*, *reguleringsskompetanse* og *didaktikkompetanse*. Vår studie er en kvalitativ, fortolkende studie, som har som mål å utvide vår forståelse, uten påstand om at våre funn er generaliserbare. Vårt poeng er at uansett om man velger å vektlegge erfaringsbasert eller evidensbasert kunnskap som sitt utgangspunkt, framstår relasjonell kompetanse som en særlig viktig faktor for barns helse, trivsel og læring. Vår undersøkelse omhandler ICDP, og vi vil først gi en kort redegjørelse for dette programmet.

Presentasjon av ICDP

ICDP er et relasjonsorientert og empatibasert program, utviklet av professor Karsten Hundeide og professor Henning Rye. Et av nøkkelordene er «ledet samspill» (Hundeide, 2003). Det eksisterer mye forskning som viser hvordan ledet samspill er avgjørende for barnets utvikling (Carew, Klein, Sroufe & Schaffer, i Hundeide, 2003). ICDP vektlegger å fremme omsorgspersonens og barnets egne ressurser (Bråten, 2004), og tar i bruk ulike redskaper og arbeidsmåter for å bevisstgjøre omsorgspersoner om viktigheten av godt samspill med barnet. Målet er å sikre barnet en sunn følelsesmessig og mental utvikling.

«ICDP har som sin grunntanke at den beste måten å hjelpe et barn på, er å hjelpe barnets omsorgspersoner, og at den mest virkningsfulle strategien er å støtte og bevisstgjøre barnets stabile omsorgsnettverk» (ICDP Norge, 2013). For å oppnå dette har ICDP systematisert nyere utviklingspsykologi, og organiserer denne i tre dialoger og åtte tema for godt samspill.

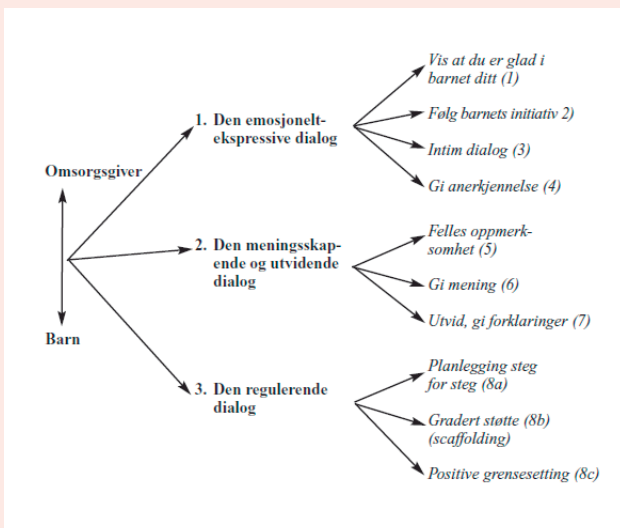
I den første dialogen fokuseres det på omsorg i emosjonelt bekreftende og anerkjennende kommunikasjon med barnet. Denne omsorgen danner basis for utvikling av trygghet. Dialogen handler om den gjensidige utvekslingen mellom omsorgsgiver og mottaker, hvor sensitiv tolkning og affektivt inntonede svar på barnets henvendelser, ses som konkret og praktisk uttrykt omsorg (Hundeide, 2007, s. 34).

Den andre dialogen handler om omsorg i ledet samspill. Her skapes en felles oppmerksomhet med et gjensidig engasjement knyttet til et tema. På denne måten blir barnet ledet inn i en felles språklig meningsverden som kan deles

med andre deltakere i omgivelsene. Dette er avgjørende for språklig og kognitiv utvikling (Hundeide, 2007, s. 37).

Den tredje dialogen hjelper barnet til å oppøve selvkontroll. Det fordrer at omsorgsgiveren gir gradert støtte, bidrar til å skape overblikk over situasjoner, til å se konsekvensen av handlinger og til å fremme selvstendig moral og ansvarlighet.

Hundeide (2005, s. 17) konkretiserer i en illustrerende oversiktsmodell de tre dialogene med de åtte tilknyttede tema. Her beskrives temaenes kerneinnhold, sortert i de tre dialogenes ulike sentrale fokus.



Grunnen til at ICDP har vist såpass stor anvendelighet, er at innholdet i dette programmet representerer hovedpilarene i all medmenneskelig omsorg fra spedbarnsalder til alderdom – nemlig emosjonell nærhet og anerkjennelse, understøttning og utdyping av ens meningsfulle opplevelse av verden, og hjelp til selvkontroll og regulering av ens liv (Hundeide, 2005, s. 23). Alt dette skjer innenfor en ramme av medmenneskelig sensitivitet og empati, og defineres som sonen for intimitet. Et sentralt aspekt ved ICDP er at programmet er kulturelt sensitivt og åpent i den forstand at hovedvekten legges på å aktivere omsorgsgiverens allerede eksisterende omsorgsmønstre, og fortolke disse innenfor den aktuelle kulturelle bakgrunn (Hundeide, 2005).

ICDP har et fokus på at omsorgsgivers definisjon av barnet er avgjørende for kvaliteten på samspillet mellom omsorgsgiver og barn. ICDP er også definert som et forebyggende program som søker å utvikle omsorgsgivers sensitivitet og empatiske identifikasjon med barnet, fremfor å lære bort utvendige adferdsregler (Hundeide, 2005). Man lærer seg forskjellige måter å redefinere barnet positivt på, samt øke omsorgsgivers sensitivitet. Gjennom ICDP-veiledning benyttes f.eks. bilder, dramatisering, video og observasjonsøvelser med vekt på egenaktivitet. Videre legger ICDP stor vekt på omsorgsgivers pedagogiske og berikende, utvidende og medierende rolle i samspill med barnet. Dette er lite fokusert både i Marte Meo og andre program, til tross for at en mengde nyere forskning om barns utvikling viser at dette aspektet er helt avgjørende for barnets kognitive, sosiale og moralske utvikling (Rogoff, Schaffer & Hoffman, i Hundeide, 2005, s. 22).

I Norge har Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat) ansvaret for implementering av «Program for foreldre-veiledning» til statlige og kommunale virksomheter, hvor ICDP er definert som den viktigste delen. ICDP har mange bruksområder og er blant annet tenkt implementert som integrert del i primærhelsetjenesten, i barnehager, i forebyggende barnevernstiltak, for lærere i grunnskolen og for ansatte i institusjoner for barn både under omsorg av barnevernet og barn med funksjonshemninger (ICDP Norge, 2013). ICDP-programmet er videre anerkjent og benyttet av bl.a. UNICEF og WHO. ICDP er utbredt og tenkt implementert i pedagogiske institusjoner, og det er derfor behov for konkret forskning på programmets eventuelle nytteeffekt i profesjonssammenheng.

Erfaringer med ICDP i pedagogisk virksomhet

Vi har få undersøkelser av ICDP i pedagogisk virksomhet i Norge, mens vi i Danmark finner mange forsknings-eksempler på erfaring med ICDP i skole og barnehage. Andersen mfl. (2009–2010) undersøkte erfaringer med ICDP utprøvd i Charlotteskolen i Vejle, i Danmark. Lærere og elever ble intervjuet, og rapporterte en rekke positive relasjonelle virkninger, blant annet i relasjonene mellom lærere og ledelse, lærere imellom, lærere og elever, i tillegg ble det registrert positive virkninger i elev-elev relasjonen.

Undersøkelsen ble utført i et samarbeid med Center for Grundskoleforskning, ved Danmark Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

En tilsvarende undersøkelse ble utført i tidsrommet 2008–2010 i Rudersdal kommune. Her ble 122 lærere, sosialpedagoger, helsesøstre, og fysioterapeuter tilbudt ICDP-opplæring. Deltakerne rapporterte at de hadde fått en felles teoretisk forståelsesramme, og økt kompetanse til å observere, beskrive og analysere samspill med barn. Alle vurderte at ICDP hadde økt deres kompetanse, 38,5 prosent i høy grad og 61,5 prosent i noen grad (Schjoldager, 2010).

I Norge fant Krøysert (2013) i sin undersøkelse av deltakernes opplevelse av ICDP som faglig verktøy i en liten skole, at fagpersonene rapporterte om positive endringer på ulike områder, praktiske kommunikasjonsferdigheter, økt evne til å oppfatte elevens perspektiv og interesser, og økt følelsesmessig involvering. I Sverige undersøker Johnson-Westerholm (2011) hvilken betydning ICDP har for lærer-elev-relasjonen. I presentasjonen av undersøkelsens funn pekes det på at lærerne gjennom tilegnelsen av ICDP har utviklet et felles språk, som igjen øker forutsetningen for refleksjon ut fra flere vinkler og stimulerer pedagogenes vilje til egenutvikling. Undersøkelser av andre profesjonsutdannede grupper viser samme funn. I en undersøkelse av ICDP som arbeidsmåte for profesjonsutdannede i seks krisesentre i Norge, var utviklingen av et felles begrepsrepertoar poengtert som et av de positive konsekvensene av arbeidet med ICDP. Det ble enklere å beskrive og snakke om de utfordringer man sto overfor, når man hadde arbeidet med å utvikle en felles forståelse og definisjon av de begreper man anvendte (Sollied & Flacke, 2016, s. 31).

I en rapport til Bufdir, presenteres et sammendrag av et større forskningsprosjekt (Sherr, Skar, Clucas, von Tetzner & Hundeide, 2011). Rapporten konkluderer med at foreldre generelt profitterte på ICDP gjennom økt bevissthet rundt samhandling, et større fokus på positivt samspill førte til færre konflikter og bedre familieliv. Undersøkelsen fokuserte på relasjonen barn-foreldre. Når vi peker på denne som relevant for vår undersøkelse av relasjonen mellom profesjonelle omsorgsutøvere og barn, handlet det i særlig

grad om at denne rapporten pekte på at relasjonen til særlig sårbare barn hadde stort utbytte av programmet. Dette omhandler for eksempel relasjoner med mennesker med minoritetsbakgrunn, foreldre i fengsel og relasjonene til barn med funksjonsnedsettelse. I skole og barnehage befinner disse særlig sårbare barna seg daglig, og de har etter all sannsynlighet samme behov for sensitive profesjonelle voksne i disse kontekstene også.

Foreldre til barna med funksjonshemning ga uttrykk for at de særlig hadde hatt utbytte av støtten de opplevde fra andre i tilsvarende situasjon, og den lite belærende formen. Det støtter gjeldende praksis av noe tilpassede versjoner for ulike målgrupper (Sherr, mfl., 2011, s. 25).

Hensikt med undersøkelsen og forskningsspørsmål

Bufdir satser som nevnt i stor grad på ICDP som kompetanseheving i tilbudet om foreldreveiledning i landets kommuner, med en målsetting om å utvikle sensitivitet og kvalitet i foreldre-barn-relasjoner. Vi (artikkelforfatterne) meldte oss på en opplæring i ICDP, med henblikk på å bli sertifisert til veiledere for å få innsikt i om ICDP også kunne medvirke til å øke kvaliteten på relasjonell kompetanse i oppvekstmiljøet i skole og barnehage. Målet var å undersøke om ICDP egnet seg til samme formål i relasjonene mellom barn og ansatte i skole og barnehage.

Rettighetene til Program for foreldreveiledning eies av stiftelsen ICDP. Barne- ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) inngikk i 2008 en avtale med rettighetshaverne om å anvende og videreutvikle programmet for foreldre og andre omsorgsgivere til barn i aldersgruppen 0–18 år.

ICDP er av denne grunn i særlig grad anvendt i foreldreveiledning i Norge, og i mindre grad for andre omsorgsgivere, for eksempel i skole og barnehage. Denne studien vil dermed bringe ny kunnskap om ICDP også er egnet for å bedre relasjonene mellom barn og ansatte i barnehage og skole

Vi artikkelforfatterne som gjennomførte undersøkelsen er alle sertifiserte ICDP-veiledere, en av oss er i tillegg trenersertifisert i programmet. Våre forskningsspørsmål er inndelt i fire områder knyttet til spørsmål om ICDP kan fungere som en arbeidsmåte som bidrar til å øke relasjons-

kompetansen hos voksne i pedagogiske virksomheter. Vi ønsket å finne ut av om ICDP:

- Støtter de ansatte i yrkesrollen med hensyn til utvikling av økt bevissthet om betydningen av trygge relasjoner mellom voksne og barn i pedagogisk sammenheng?
- Gir arbeidsmåten konkret kunnskap om, og ideer til handlemåter som øker egen kompetanse til å skape utviklingsstøttende relasjoner med barn. Økes kompetansen til å registrere, erkjenne og evaluere endringer?
- Økes evnen til refleksjon over fordeler og ulemper med gruppearbeid, og er organiseringen i ICDP en egnet måte å utvikle kollegialt samarbeid og erfaringsutveksling på?
- Hvilken betydning har de organisatoriske rammene for muligheten til å utvikle relasjonskompetanse gjennom anvendelse av ICDP, og hvordan påvirker rammene muligheten til å ta i bruk og implementere arbeidsmåten i virksomheten?

Metodiske overveielser

Vi plasserer oss i en kvalitativ vitenskapsteoretisk posisjon. Forskerens rolle som subjektiv og påvirkende anerkjennes, både med hensyn til tolkning og forståelse av de data som analyseres.

Det kan framstilles som både ulempe og fordel at vi i forskerrollen har en nærhet til det feltet vi undersøker. Validitet har sammenheng med graden av gjennomsigthet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Betydningen av detaljerte beskrivelser av de prosedyrer som danner grunnlag for konklusjoner fremheves, i tillegg til integritet, kunnskap om feltet, ærlighet og rettferdighet som avgjørende faktorer. Å være tett på folks virkelighet gjør det mulig å tilegne seg førstehåndserfaring (Fangen, 2011, s. 15).

Vi ser også at nærheten til feltet, begrunnet i at vi deltar i en sertifiseringsprosess og samtidig undersøker deltakernes vurdering av ICDPs egnethet i deres pedagogisk virksomhet, kan framstå som dobbeltroller. Både i prosessen og i undersøkelsen har vi tilstrebet stor grad av gjen-

nomsiktighet, og vi har vurdert og reflektert over sammenfallet av roller. Vår oppfattelse er at grundig kunnskap om hva ICDP er, og nærhet til feltet, i denne sammenheng har vært en fordel for å kunne gjennomføre undersøkelsen med forskningsmessig kvalitet. Vår forskerrolle er beslektet med aksjonsforskning. I aksjonsforskning er forskeren tett på den virksomheten det forskes på. I denne sammenhengen er prosessen ikke avgrenset til å undersøke et felt, forskeren trer i tillegg inn i feltet med en klar og uttalt hensikt om å fungere løsningsorientert. Målsettingen innenfor denne type forskning er å samarbeide med aktørene på feltet, og sammen finne fram til endringer og forbedringer av de utfordringene man står overfor. Vi finner ingen avgrenset og entydig definisjon av hva aksjonsforskning innebærer (Kemmis, 2007). Det typiske er nærheten til feltet, hvor forskeren er deltagende med mål om forbedring av praksis. Det eksisterer et partnerskap i relasjonen mellom forsker og felt. Målet er å utvikle en økt forståelse gjennom deltakelse i prosessen, som igjen kan tilbakeføres og implementeres i praksis (Tiller, 1999, s. 50). Dette beskriver vår relasjon til de ansatte i de pedagogiske virksomhetene, hvor vi arbeidet med et uttalt mål om å øke innsikten gjensidig, med et læringsutbytte for begge partene.

For å få svar på forskningsspørsmålene våre undersøkte vi hvordan de 27 informantene selv har opplevd prosessen i arbeidet med ICDP i egen pedagogisk praksis. Vi lette etter mønstre og tendenser til økt relasjonell omsorgskompetanse i de tekster informantene har gitt oss, vel vitende om at 27 fagfolk ikke kan generere statistiske sannheter utkrys- tallisert i punktvis poenger. En arbeidsmåte innenfor intervjuetoden er strukturerte intervju, med standardiserte spørreskjema og surveyundersøkelser (Brinkmann, 2014, s. 17). Spørreskjema kan være organisert i ulike typer avkryssing av graden av enighet i et utsagn, eller som spørsmål som man ber om utdypende svar på, eventuelt kombinasjoner av disse. Vårt spørreskjema inneholder spørsmål vi ber om utdypende svar på.

Våre forskningsdata består av 65 sider loggrapport fra oss fire ICDP-veilederne, og 43 sider refleksjonsnotat fra 27 gruppedeltakere fra skole og barnehage. Refleksjonsnotatene fra gruppedeltakerne bygger på

et spørreskjema med fire hovedspørsmål, med tilhørende underpunkter (jf. forskningsspørsmålene). Gruppedeltakerne ble som nevnt bedt om å notere sine refleksjoner over forløpet etter seks møter.

Loggrapportene er knyttet til ICDP-veiledernes, altså oss artikkelforfatteres, egen sertifiseringsprosess, og våre konkrete erfaringer fra presentasjonen av programmet i løpet av seks møter med gruppene. I disse møtene har vi ledet gruppemøtene, deltatt i diskusjonene og fasilitert en prosess som har deltakernes egenaktivitet som en viktig målsetting. Loggrapporten bygger som nevnt på feltnotater fra hele prosessen, hvor vi som veiledere innehar rollen som innovatør og deltakende observatør. Vi hadde ansvaret for presentasjonen av ICDPs teorigrunnlag og struktur, og for fasiliteringen av møter med aktivisering av deltakerne i relasjonelle prosesser med erfaringsdeling. Det innovative besto av utformingen av arbeidsoppgaver med konkret utprøving av ICDP i deltakernes egen praksis, som deltakerne fikk som oppgave mellom møtene. Vi som veiledere ledet de åpne og utforskende refleksjonene over erfaringene med utprøving i praksis.

Vår undersøkelsesmetode er en triangulering (Fangen, 2011, s. 72–87) av data fra deltagende observasjon, gruppeledelse og konkret fasilitering av utprøving i pedagogisk praksis, og deltakernes egne og oppsummerende skriftlige erfaringer med ICDP i praksis. Tematiseringen av vårt spørreskjema er basert på den innsikten vi har ervervet oss i prosessen, som igjen er nedfelt i detaljerte feltnotater, og utformet og samlet i loggrapporter. Spørreskjemaet er utformet som åpne spørsmål vi ber om skriftlige refleksjoner på. Hovedspørsmålene kan betraktes som våre overordnede forskningsspørsmål, og underpunktene som utdypende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164). Tilbakemeldingene fra informantene kan gjøres anonymt og stiller informantene friere til å uttrykke meninger uten et potensielt asymmetrisk maktforhold mellom ICDP-veileder og gruppedeltaker. Dette kan være et poeng, selv om veilederne i denne sammenheng ikke kan utøve noen form for sanksjonering, karaktersetning eller lignende. Vi ser informantenes notater som *deres* oppfattelse, konstruert meningsfylt i den kontekst den er framkommet i

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Spørsmålene vi stiller i spørreskjemaene er basert på gjennomgående tema som utkrystalliserer seg i veilederens feltnotat og loggrapport, og som vi ber informantene utdype skriftlig. I analysen av disse skriftlige svarene trekker vi essensen ut av informantenes tekster, og reflekterer disse mot overordnede rammer som regulerer virksomheten i pedagogiske kontekster. Informantene gis fiktive navn, og i de tilfeller hvor flere informanter svarer det samme, skriver vi for eksempel at både Tone og Kjell skriver, osv. Til sist gjør vi en oppsummering av hvordan hele prosessen har belyst og besvart de spørsmål vi i utgangspunktet stilte.

Med tilgang til mer tid og ressurser kunne vi ha gjennomført individuelle dybdeintervjuer, og/eller fokusgruppeintervjuer, og fått flere detaljer inn i våre data. Det er også mulig å tenke seg triangulering med observasjon av praksis, før og etter gjennomføring av ICDP gruppene, herunder også videoobservasjon. Vi hadde imidlertid som hovedmål i denne sammenheng å finne ut av om ICDP oppleves som et funksjonelt redskap i pedagogisk praksis, av deltakerne selv. Dette vil gi oss grunnlag og argumenter for planlegging av en større og mer omfattende undersøkelse i neste omgang.

Informantene

8 lærere, 13 barnehagelærere og 6 assistenter ble tilbudt seks møter á to timer, i grupper fra fem til sju stykker, hvor ICDP ble gjennomgått og prøvd ut i deltakernes praksis. Tilbudet om deltakelse ble spredt gjennom veilederens kontaktnett. I rekrutteringsprosessen henvendte vi oss til skoler og barnehager, og disse besluttet selv hvem som meldte seg på ICDP-opplæring. Vi henvendte oss ikke med et ønske om påmelding av spesifikke faggrupper. Fokuset er på hvordan ICDP-utprøving i praksis påvirket forståelsen av relasjoners betydning overfor barna de jobbet med i skole og barnehage. Disse relasjonene er ikke begrenset til å gjelde for spesifikke faggrupper. Vår undersøkelse fokuserer på hvordan individene som daglig inngår i relasjoner med barn i pedagogiske settinger opplever ICDP som redskap til relasjonsutvikling.

Dersom vi ville undersøke forskjeller mellom lærere, barnehagelærere og assistenter, flyttes fokuset i artikkelen til en mer komparativ undersøkelse, som også ville innebære en undersøkelse av innholdet i de ulike utdanningsprogrammene. Økt bruk av assistenter, særlig i spesialundervisning, ville også være nærliggende å inndra som en faktor som kan innvirke på forståelsen av betydningen av relasjonell kompetanse. Utdanningsforbundet (2016) hevder at 1/3 av all spesialundervisning utføres av ufaglærte, i grunnskolen. Dette ville i tilfelle blitt en annen artikkel enn den vi skriver. Det kan være meget interessant å undersøke også dette, men vi mener det gjør krav på et langt større antall informanter. Vi finner det også useriøst å trekke inn kjønn som en indikator i vår undersøkelse, det er to menn i utvalget og det gir ikke godt nok grunnlag for å peke på tendenser eller mønstre.

Vi har altså 27 informanter, som alle har samtykket i å medvirke. I undersøkelsen har vi som nevnt valgt å ikke systematisere deltakerne i utdanningsbakgrunn og kjønn, også av hensyn til identifisering av informantene. Vi ønsker å fokusere på deltakernes egen individuelle vurdering av om ICDP har påvirket bevisstheten om betydningen av en trygg voksen-barn-relasjon, og om deres kunnskap om hvordan de kan utvikle relasjonskompetanse har økt. Vi spør etter informantenes egen opplevelse av om kvaliteten på relasjonen med barn påvirkes av å anvende ICDP i egen praksis.

Gjennomføring av møtene i ICDP-gruppene

Eksempel på et typisk møte i ICDP-gruppen:

- Oppfølging av hjemmeoppgaver fra forrige gang.
- Ta utgangspunkt i den sensitiviseringsoppgaven som var gitt forrige gang, og diskuter denne i mindre grupper, i plenum, avhengig av oppgavens innhold og gruppas størrelse.
- Gjennomgang av ett eller to tema, f.eks. tema 3 og 4: Intim dialog og ros/anerkjennelse.
- Veileder presenterer det tema/de temaer som er satt opp på dagens plan. Alle temaene blir tydeliggjort gjennom eksempler, enten i form av illustrerende fortellinger og eksempler, eller

gjennom filmsnutter.

- Diskusjon av eksempler.
- Skiftet mellom å summe to og to, arbeide i mindre grupper eller bruke gruppen til diskusjon av egne opplevde eksempler på temaene. Tenkningen relateres til egne erfaringer og praksis. Her kan man bruke bilder, rollespill etc. som illustrasjoner og øvelser.
- Oppsummering av møtet.
- Oppsummering av diskusjonene og møtet generelt, eventuelt en runde med avklaring av spørsmål. Presentasjon av hjemmeoppgaven til neste møte, og koble denne til samspillstemaene som skal diskuteres.

Eksempler på hjemmeoppgaver:

- Velg et primærbarn fra din pedagogiske virksomhet, begrunn valget, fortell en historie om barnet og beskriv noen positive egenskaper.
- Hvordan omtaler du barnet, hvilke positive eller negative merkelapper setter du på barnet?
- Hvordan reagerer barnet hvis du benevner det med merkelappene?
- Film 3–5 minutter med deg og barnet i samspill, og sørg for at barnets foresatte har godkjent at du gjør dette, du kan tilby dem å se klippet. Informer om at det blir vist i en lukket kurssammenheng og slettet etterpå. Vær obs på at du filmer slik at barnets ansiktsuttrykk, kroppsuttrykk vises på filmen, samt at dette også gjelder deg.

De seks møtene ble gjennomført med en til to ukes mellomrom mellom møtene, avhengig av ulike praktiske hindringer som helligdager og feriedager. Noen grupper var sammensatt av lærere, barnehagelærere og assistenter, andre var sammensatt av kun den ene av faggruppene og assistenter. Vårt utvalg er som nevnt avhengig av hvem som meldte interesse for å være med.

Spørsmålene vi stilte, med ønske om eksempler og utdyping:

1. På hvilke måter har ICDP-programmet støttet deg i din yrkesrolle?
 - Har ditt syn på barnet forandret seg?
 - Ser du flere egne handlingsalternativer?
 - Har du erfart endringer i barnets og/eller din atferd?
2. Hvordan har du opplevd drøftinger og refleksjoner i gruppen?
 - Vektleggingen mellom introduksjon fra kursleder, tid til egenaktivitet og hjemmeoppgaver?
 - Er det noe du ville valgt å bruke mer tid på, – mindre tid på?
 - Erfaringsdeling med kollegaer fra egen arbeidsplass, og andre arbeidsplasser?
 - Erfaringsdeling mellom skole og barnehage?
3. Opplever du støtte og interesse fra egen arbeidsplass?
 - Støtte og interesse fra ledelsen?
 - Støtte og interesse fra kollegaer?
 - Vil du anbefale andre å melde seg på et tilsvarende ICDP -forløp?
4. Hvilke forslag har du til å vedlikeholde og videreutvikle ICDP-tenkningen i ditt arbeid framover?

Resultater av undersøkelsen

Vi vil her presentere essensen i informantenes tekst og trekke frem enkelte illustrerende sitater. Deretter vil vi sammenfatte kjernepunkter i de fire hovedtemaene.

Hvordan har ICDP støttet informantene i deres yrkesrolle?

2/3 av informantene skriver at de opplever en endring i synet på barnet som følge av gruppemøtene med ICDP og oppgavene mellom møtene. Endringene består i at informantene rapporterer at de er blitt mer bevisst på seg selv, og hvor betydningsfulle de er for å skape utviklingsstøttende relasjoner. Helt konkret uttrykker noen at de er blitt bevisst på sin omsorgsrolle. Trond skriver:

«Har i større grad fått opp øynene for hvor viktig og sentral jeg som omsorgsperson er i et barns liv, og da med hovedtanke på hvordan jeg kan tilrettelegge og veilede barnet, til barnets beste. Barnet som jeg har fulgt på dette kurset, opplever jeg i dag som et positivt og tillitsfullt barn, kontra stille og litt innesluttet da jeg startet kurset».

Synet på barnet har endret seg for mange av informantene, de ser flere sider ved barnet og har fått flere handlingsalternativer i situasjoner hvor konflikter kan oppstå. Det er enklere å handle proaktivt, slik at man kan være i forkant av konflikter. Noen uttrykker at de mer bevisst ser etter positive hendelser, hvor de kan anerkjenne barnets handlinger. Alle 8 tema i ICDP er i spill, hele tiden, også i relasjonene mellom de profesjonelle, og i kontakten med foreldrene. Kari sier:

«Hvorfor er ikke dette programmet innført i utdanningene? Jeg tenker at selv om ikke studentene vil ha det samme opplegget som oss med filming og et barn, er det en oversiktlig og god måte å gå fram på når det gjelder det pedagogiske grunnsynet. Kunne også vært en idé og gå nærmere inn på ICDP gjennom praksis».

Den siste tredjedel som sier at de ikke opplever en endring i synet på barnet, skriver stort sett alle at det ikke er ny kunnskap for dem som er presentert i ICDP. De kjenner teoriene fra før, men skriver at den konkretiseringen som de åtte temaene presenterer, er til stor hjelp for å få omsatt teoriene i praktiske pedagogiske handlinger. Randi skriver:

Det å kunne utvide og utforske rammen for samhandling ved hjelp av de åtte temaene for godt samspill har vært utrolig lærerikt og nyttig i mitt arbeid. Barnets atferd har også endret seg i løpet av kursperioden. Han tar oftere kontakt og virker tryggere overfor meg som voksen».

Andre har ikke sett endringer i barnet atferd, men synes de selv ser barnet og barnegruppen bedre, og har fått en økt bevissthet om seg selv som del av en relasjon. Tone og Kjell skriver hver for seg om dette:

«Jeg legger opp dagene på en helt annen måte. Jeg prøver å tenke barnas behov og væremåte. Enkelte barn har stusset over at jeg er så forandret. Prøver å forklare dem at det hjelper å gå på kurs».

«Samtalene blir mye lenger ved at man viser ekte interesse. Har fått positiv respons fra elev på at han er tatt på alvor i forhold til arbeidsplanen og innholdet, han er tatt på alvor».

Oppsummerende kan man trekke ut av svarene en gjennomgående positiv erfaring med konkret bruk av ICDP i egen praksis. En del av informantene sier at synet på barnet er det samme, andre sier at de har endret sitt syn på barnet. På tvers av delingen i gruppa om de har et endret syn på barnet eller ikke, utdyper de dette på mange måter likt i det etterfølgende spørsmål om hvordan dette konkretiseres i handlinger og endring av atferd. De poengterer at de har fått flere handlingsalternativer, og de ser flere muligheter og sider ved barnet, og forteller at de er blitt bevisst på å unngå å stemple eller sette merkelapper på barn. Ikke minst rapporterer flere at de ser hvordan de selv har betydning, innvirkning og medvirkning i hvordan relasjonen fungerer.

Informantenes erfaringer med å arbeide i grupper med ICDP, organisering av møtene, erfaringsdeling på egen arbeidsplass og mellom arbeidsplasser

Informantene svarer at de opplever balansen mellom teori, gruppeoppgaver, hjemmeoppgaver og diskusjon i gruppene som passende. To svarer at de kunne brukt mer tid til å diskutere teorigrunnlaget, for å forstå det bedre. To stykker sier at hjemmeoppgaver var uventet, og en belastning i en travel hverdag. Svarene grupperer seg i to hovedområder, hvor mange vektlegger at det burde vært flere møter, eller lengre møter, for å kunne gå enda mer i dybden. Å arbeide i grupper med ICDP kommenteres som særlig nyttig. Det gir tilgang til andre synspunkter og flere vinkler å se fra, noe som gir utvider innsikt og forståelse.

Marit skriver:

«I framtidige samtaler i kollegiet er det greit å kunne referere til ICDP. Felles ståsted for alle. Tror det blir lettere å ta opp ting når en kan referere til programmet».

De som var flere fra samme arbeidsplass, løfter dette fram som en fordel for implementering i arbeidsmiljøet, andre skriver at de skulle ønske at hele arbeidsplassen kunne delta på ICDP-opplæring.

Av sensitiviseringsoppgavene peker informantene i særlig grad på videoanalyse som svært nyttig og lærerikt. Noen av gruppene har strevd med det tekniske, og ønsker seg tid til dypere og grundigere videoanalyse, heller enn at alle skulle presentere egen video. Noen sier at de var utrygge på å vise seg selv på video i samspill med et barn, men at det gikk greit.

Tone og Nina skriver individuelt om dette:

«Har vært svært nyttig med filmingen. Tror det er sunt å se seg selv i samspill med barn/et og har gjort meg mer bevisst egen handling».

«Analysering av video-oppgaven var interessant og lærerikt, både i forhold til min egen og andres oppgave. I og med at vi hadde deltakere som jobbet med flere forskjellige arbeidsgrupper var det spennende å se de ulike tilnærmingene til barna. Vektleggingen mellom faglig introduksjon av kursleder, og åpne refleksjoner i kursgruppa følte jeg var helt passende».

Oppsummerer man svarene, er det utelukkende positiv respons på å arbeide i grupper med hensyn til å dele erfaringer og få mulighet til å se flere vinkler. At flere deltar fra samme arbeidsplass kommenteres som særlig positivt. Organiseringen mellom presentasjon av teorier, gruppearbeid, hjemmeoppgaver og gruppediskusjoner kommenteres som passende, fra stort sett alle deltakerne. Videoanalyse løftes fram som særlig interessant og læringsrikt, og kunne kanskje hatt litt større rom i gjennomføringen. En generell kommentar er at seks møter er litt lite, og at enten burde møteantallet utvides eller tiden forlenges på hvert møte.

Hvordan opplevde informantene interessen fra arbeidsplassen, ledelsen og andre kollegaer?

Et flertall av informantene har hatt god støtte fra ledelsen på arbeidsplassen, og der hvor lederen har deltatt på kurset, poengteres dette som særlig positivt. At ledere ønsker ICDP videreført til alle ansatte, kommenteres også som en positiv oppmuntring og støtte. På en av arbeidsplassene er programmet i bruk i hele miljøet.

De fleste kollegaer har vist interesse for det informantene deltok i, men her utskilles en undergruppe på fem stykker, som sier at kollegaer ikke er informert om hva de gjør, og

at de har inntrykk av at det er delte meninger om hvorvidt dette er meningsfylt. De færreste av kollegaene vet hva ICDP er, og en sier at han kunne vært bedre til å dele. Kjell skriver:

«Har ikke snakket så mye med egne assistenter om programmet. Synes i grunnen det er vanskelig å «gjenfortelle» og sette ord på mens det har pågått. Tenker det vil være lettere etter kurset er ferdig».

Nesten alle deltakerne vil anbefale kollegaer å melde seg på ei ICDP-gruppe om de får mulighet. Noen gjør oppmerksom på at det burde settes av en tidsressurs for å gjøre det mulig, som en del av jobben. Også foreldre burde anbefales å delta, skriver noen i sin tekst.

Mia skriver:

«Jeg vil absolutt anbefale andre å delta på et ICDP-forløp. Helt utrolig hvor spennende det har vært og hvor mange «aha» opplevelser jeg har fått underveis. Det beste er likevel alle de relativt enkle hjelpemidlene som vi har fått med oss».

Kun *en* av informanten sier at hun er usikker på om hun vil anbefale det, det tar tid, og egentlig mener hun at det burde gå enda mer i dybden over lengre tid, for å kunne benevnes som et program.

Sammenfatter man svarene på det tredje tema, er det noen mønstre som framtrer. De av informantene som har leder med i forløpet, beskriver dette som særlig viktig for prosessen, ikke minst med tanke på implementering i egen pedagogisk praksis. En del av informantene har fått støtte fra ledelsen, men opplever at det ikke tidsmessig blir lagt til rette for deltakelse. Det er stort sett de samme informantene som sier at kollegaene ikke er så interessert, og at de ikke har fått formidlet tenkningen inn i miljøet. Et par stykker forklarer at de ikke ble informert om at det innebar en del arbeid mellom møtene.

Informantenes forslag til å vedlikeholde og videreutvikle ICDP-tenkningen i arbeidet framover

Flere av informantene sier at de vil henge opp plakater med de åtte temaene på arbeidsplassen. Noen vil lage en plan for å fokusere på enkelte tema og diskutere i personalgruppa. Flere har planer om å sette av fast tid på teammøter og personalmøter til å diskutere ICDP i pedagogisk

bruk, og videre lage en plan for undervisning av hele personalgruppa i programmet. Noen poengterer at programmet egner seg godt til konkret opplæring av ufaglærte, men at det er avgjørende at det blir satt av tid til det. Enkelte skriver at de i særlig grad vil bruke ICDP i pedagogisk arbeid med barn med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Trond skriver:

«Jeg tenker at det aller beste er å bruke dette også i forhold til andre barn som jeg i perioder kan finne utfordrende. Jeg bruker programmet allerede, men tenker å bruke det mer systematisk, dvs. starte på tema 1 osv. Har også planlagt å bruke det i forhold til assistenter på basen når de «strever» med relasjoner til enkeltbarn. Alt etter hvor langt jeg er kommet så kan det være en idé å ta med deler av dette til foreldremøte til høsten. Feks. dette med merkelapper, foreløpig bare tanker....»

Nesten halvdelen av informantene planlegger å bruke videoanalyse i praktisk pedagogisk hverdag, da de opplevde dette som en veldig konkret måte å fokusere på forhold som må arbeides mer med i forhold til enkeltbarn, eller barnegruppa. Enkelte sier at de vil holde fast i gruppa, og fortsette fagutviklingen der. To stykker sier at de vil lese mer teori og planlegger å videreutdanne seg til ICDP-veileder. Hanne skriver:

«For at jeg skal kunne vedlikeholde det jeg har lært, må jeg få det inn i planene og arbeidet på avdelinga i barnehagen, og ikke minst introdusere det for resten av personalgruppa. Håper og ønsker at jeg får mulighet til å kunne gå videre på veilederkurs!»

Sammenfatningen av informantenes utsagn her viser at det for nesten alle foreligger konkrete planer for hvordan de selv skal bruke ICDP i egen praksis, og hvordan de skal implementere dette i det pedagogiske miljøet. Flere av informantene ser fordeler med å bruke ICDP som en måte å strukturere foreldremøter og foreldresamtaler, kanskje også vise videoer hvor de åtte temaene brukes til formidling. Det pekes på gevinsten ved å bruke videoklipp som en måte å illustrere både teorier og fag i utvikling av faglig praksis. Et annet mønster som framkommer, er at de informantene som har skrevet om liten interesse fra kollegaer og uklart støtte fra ledelse, skriver lite eller ingenting om dette punktet.

Drøfting av våre forskningsfunn

Leser man besvarelsene fra alle de 27 informantene samlet, er det ingen tvil om at deres erfaringer med å bruke ICDP i praktisk pedagogisk arbeid har økt deres fokus på betydningen av en trygg og utviklingsstøttende relasjon mellom voksne og barn i skole og barnehage. Særlig interessant er den erkjennelse som kommer fram i notatene, hvor fagpersoner setter ord på at de ser hvor betydningsfulle de selv er for hvordan relasjonen skapes og utvikles. De beskriver at de ser sin egen påvirkningskraft, både i positiv og negativ betydning. Med negativ betydning henvises til et eksempel hvor en fagperson innser hvordan han gjennom kroppsspråk og ord signaliserer en forventning om uønsket atferd til et barn som ofte skaper konflikter, og at han dermed bidrar til å fastholde en låst situasjon. Når denne fagpersonen proaktivt tydeliggjør og kommuniserer helt andre forventninger til barnet, forsvinner utageringen gradvis.

Det er særlig viljen til å se barnets handlinger som meningsfylt for barnet i den situasjonen handlingen uttrykkes i, som skiller ICDP-tenkningen fra de instruktive programmene, hvor den voksne har som hovedmål å *endre* barnet. Fokuset i ICDP er å utvikle den voksnes sensitivitet for barnets behov, og endre egen tenkning og væremåte. Dette innrammer relasjonen på en måte som gir barnet en mulighet til å fungere annerledes. Måten barn omtales på, hvilke merkelapper de får, beskrives av informantene som et selvforsterkende fenomen, med en negativ smitteeffekt i miljøet rundt barnet. Den samme smitteeffekt oppstår i positiv forstand når det motsatte skjer, og barn systematisk og konkret anerkjennes for handlinger som leder til gode løsninger. Det ble spesielt aktive diskusjoner rundt betydningen av å lete etter de noen ganger små ansatser til positive handlinger hos et barn og se og anerkjenne disse systematisk. Dette gjaldt i særlig grad barn som ofte utløste negative reaksjoner på sin atferd.

Uavhengig av om ICDP oppleves av informantene som kunnskap de hadde fra før, eller om noe av dette framsto som nytt, poengterer de at den systematiske og oversiktlige framstillingen i tre dialoger og åtte samspillstema, gjør en omsetning til praktiske handlinger enklere. Arbeidsredskapene som er brukt i sensitiviserings-

prosesser, til eksemplifisering og trening, blir beskrevet av informantene som forklarende og idéskapende for informantens videre praksis. I særlig grad pekes det på videoanalyse som nyttig, både som analyseredskap i egen faglig utvikling, og til opplæring av andre, når fag og teorier skal illustreres for fagteam eller miljøer. Noen av barnehagelærerne skal utprøve strukturen i ICDP som en måte å organisere foreldresamtaler og foreldremøter på, og flere ser muligheten til å involvere foreldre i ICDP-opplæring. Implementering av ICDP i utdanningene blir etterspurt av informantene. Dette finner vi både i våre notater fra diskusjonene og i de skriftlige svarene fra informantene.

Et annet klart mønster som kommer fram i informantenes svar, er at støtte fra ledelsen er viktig for deltakerens engasjement, og tro på at arbeidsmåten kan få betydning for videre praksis. Konkret består støtten både i interesse for innholdet, tilrettelegging av praktiske forhold som bruk av vikar, og organisering av tid til fordypning. De informanter som beskriver støtte, men ikke aktiv interesse fra leder og kollega, har mindre tro på programmets betydning og potensial. Informantene som har en ledelse som har satt ICDP og arbeid med relasjoner opp som et visjonært mål for arbeidsplassen, har en helt annen optimisme og kreativitet i sin beskrivelse av hvordan de ser på framtidig arbeid med programmet. To stykker ytrer at de ikke har fått tilstrekkelig informasjon om hvor mye egenaktivitet som er innebygget i ICDP forløpet. Disse opplever ikke aktiv interesse fra leder og kollegaer. God informasjon framstår som betydningsfullt for motivasjonen til aktiv implementering, samt at arbeidsmiljøet viser interesse. Et godt forløp synes å være avhengig av god forankring i arbeidsplassens ledelse, og inkludert i en faglig visjon for pedagogisk utvikling.

Utvikling av sensitiv omsorg er sentralt i ICDP, med hovedfokus på måter å fasilitere prosesser som styrker omsorgsgivers evne til å skape utviklingsstøttende relasjoner til barn. Omsorg er også et sentralt begrep i pedagogisk virksomhet og våre informanter i barnehager og skoler kommenterer at de er blitt mer bevisste på sin egen betydning og påvirkningskraft, som omsorgspersoner i relasjonene med barna. Når dette til en viss grad

beskrives som en aha-opplevelse, ser vi viktigheten av å undersøke hvordan *omsorg* beskrives i de dokumenter som bestemmer hvordan pedagogisk virksomhet skal utformes.

La oss aller først se på hvordan omsorgsbegrepet anvendes i rammeplanen for barnehager. Barnehagens samfunnsmandat er et lovpålagt oppdrag nedfelt i Lov om Barnehager (Lov om Barnehager, 2013), og nærmere utdypet i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Samfunnsmandatet er å forstå som barnehagens verdigrunnlag, og er formulert som krav og forventninger til personalet i barnehagen. For første gang i barnehagens historie finner vi begrepet eksplisitt formulert i formålsparagrafen: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Lov om barnehager, 2013, §1). Begrepet anvendes i titler, både i hoved- og underkapitler i Rammeplan for barnehagen. Kapittel 2 heter «Omsorg lek og læring». Et underkapittel her er «Omsorg», mens et annet kapittel bærer tittelen «Danning gjennom omsorg, lek og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2011a). En slik fokusering bidrar til å styrke begrepets posisjon og aktualitet (Tholin, 2013).

I Rammeplanen for barnehagen hevdes begrepet å ha verdi i seg selv, og det understrekes at «omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og komme til uttrykk når barn leker og lærer, i stell, i måltider og påkledning» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 31). Dette handler om «både relasjonen mellom personalet og barna og om barnas omsorg for hverandre. Å gi barn mulighet til å gi og ta imot omsorg både fra hverandre og pedagogisk personale, er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse, og et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 31–32).

I Kunnskapsløftets generelle del utdypes formålsparagrafen i opplæringsloven. Her uttrykkes de overordnede mål for opplæringa, samt det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunn- og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Omsorgsbegrepet anvendes ikke i titler slik vi finner det i Rammeplan for barnehagen. Begrepet uttrykkes derimot hele ni ganger i Generell del, og kommenteres under flere

av de overordnede kapitlene. Begrepet fremstår både som et handlings- og holdningsbegrep som uttrykker verdier som vektlegges i opplæringen. Som eksempel står det at «Mange mennesker er funksjonshemmet i forhold til sine omgivelser. Oppfostringen må formidle kunnskaper om og fremme likeverd og solidaritet overfor dem som har andre forutsetninger enn flertallet» (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 4). Det påpekes videre at andres omsorg er nødvendig for oss alle, under gitte omstendigheter.

Omsorgsbegrepet konkretiseres i pedagogiske handlinger avhengig av oppfatninger læreren og skolen har av eleven. Omsorg handler sånn sett om lærerens bevissthet rundt egne holdninger. Læreren skal fremme likeverd for alle grupper i samfunnet. Det handler om relasjonell kompetanse, og bevissthet om de utfordringer som kan oppstå i møtet med mennesker med ulike vilkår og forutsetning, for eksempel ulik kulturell tilhørighet, funksjonsnedsettelser, livssyn og religion. Læreren forpliktet i kapitlet «Det meningssøkende mennesket» å vise omsorg gjennom å støtte den enkelte elevs utvikling av identitet uavhengig av kulturell bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Lærerens oppfatning av eleven er helt avgjørende her. Omsorgsbegrepet tolkes her som et holdningsbegrep som forventes å påvirke praksis.

Omsorgsbegrepet bygger på et relasjonelt perspektiv slik det formuleres i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011a), i utkast til ny Rammeplan for 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2014) og i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Dette uttrykkes gjennom beskrivelser av begrepet som en *gjensidighet i relasjoner*. Det betyr at begge parter påvirker og påvirkes gjennom handlinger og følelser. Barn skal ha en mer aktiv rolle i omsorgsrelasjonen, noe som beskrives i gjeldende rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011a). Læreren, den voksne, har likevel alltid ansvaret for at barn og elever opplever kommunikasjon og samhandling som omsorgsfull.

Oppsummering og forslag til videre forskning

I den første av de tre dialogene i ICDP tolkes omsorg som svar på barnets/elevens henvendelser (Hundeide, 2007, s. 34). Med dette menes at barnet skal ha en aktiv rolle i

omsorgsrelasjonen. Barnet er på lik linje med pedagogen en aktiv og deltakende bidragsyter i relasjonen. Både i Kunnskapsløftet og i Rammeplan for barnehagen framstilles omsorg som et relasjonelt begrep, og en forutsetning for barns motivasjon og læring gjennom livet.

Programmet presenterer seg ikke som en metode, men mer som en empowerment-fundert tenkemåte, og det finnes ingen oppskriftsmessige manualer. Programmet systematiserer og tar i bruk nyere forskning i utviklingspsykologi, og konkretiserer det i ideer og forslag til handlinger, alltid tilpasset den konkrete situasjonen. Strukturen i programmet gir oversikt, retning og praktiske fokuspunkter som er enkle å omsette til handlinger. Det at programmet er gruppebasert, skiller det fra metoder med lignende grunnlagstenkning, som fungerer mer klinisk og behandlingsfokustert, slik som for eksempel Marte Meo-metoden. Det at det er gruppebasert poengteres av våre informanter som inspirerende og lærerikt, de fikk ideer av hverandre, og begynte å handle proaktivt og forebyggende.

Vi hevder ikke at utviklingsstøttende relasjoner er avhengig av kjennskap til ICDP, det vil være en naiv påstand som ikke kan underbygges. Med bakgrunn i våre funn som presenteres i denne artikkelen, og de eksempler fra Danmark og Sverige vi har referert til tidligere, vil vi hevde at erfaringer med å anvende ICDP i pedagogisk virksomhet er positive. Vi vil argumentere for at ICDP tilbyr en egnet arbeidsmåte for å styrke kvaliteten på relasjonen mellom barnet og den profesjonelle omsorgsutøver i pedagogisk virksomhet.

Det er *systematiseringen* og *organiseringen* av nye teorier om utviklingsstøtte som er ICDPs forse. Ulike fagområder, nye spørsmål og ny teoretisk kunnskap vil tilføre nye erfaringer, som vil endre både forståelse og utforming av ICDP, i en dynamisk utviklingsprosess. Denne dynamikken er i dag innebygget i ICDP, og så lenge denne dynamikken fastholdes som del av ICDP, vil det medvirke til å hindre at programmet stivner i en statisk og metodisk form. Dette er for oss en av de viktigste argumentene for at pedagogisk virksomhet kan hente kunnskap og ideer fra programmet.

Programmet implementeres aktivt i kommunene, primært som et foreldreveiledningsprogram. Vi ønsker oss

mer forskning på bruk av ICDP i pedagogisk virksomhet, både i allmenn bruk i skole og barnehage, og i spesialpedagogisk virksomhet. Vi håper at vår forskningsstudie og de funnene vi har gjort kan inspirere til dette. Mer forskning kan øke muligheten for at også Utdanningsdirektoratet oppdager potensialet i ICDP.



NOTE

- 1 *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning* ble etablert i høsten 2006 på Danmarks Pædagogiske Universitet – nå DPU, Aarhus Universitet. Clearinghouses har som mål å produsere evidensbasert kunnskap gjennom systematiske reviewere.

REFERANSER

- ANDERSEN, F.Ø., LINDE K.Ø. & HØJFELDT, G. (2009–2010). ICDP – innsatser i hverdagens skolepraksis på Charlottskolen, Vejle. Hentet 10.12.2015 fra: http://www.icdp.dk/uf/70000_79999/78825/51fae390e9dd30d6824348ec001fb9b3.pdf
- BRINKMANN, S. (2014). *Det kvalitative intervju*. København: Hans Reitzels forlag.
- BRÅTEN, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DANMARKS LÆRERFORENING (2012). *Hvad siger forskningen om lærerens betydning og elevernes læring?* Hentet 07.12.15 fra: <http://www.dlf.org/media/737241/forskningsoversigt.pdf>
- EGELUND, N. & TETLER, S. (2009). *Effekter av specialundervisningen. Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevenes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- FANGEN, K. (2011). *Deltagende observasjon*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- KVALE, S. & BRINKMANN, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- HUBRO (2015). Universitetet i Bergens forsknings- og utdanningsmagasin. 22. årgang. Intervju med Kari Smith.
- HUNDEIDE, K. (2003). Guided Interaction in the Classroom. I: A. Arnesen (red.), *The Resilient Child*. Oslo: The Norwegian Educational Therapist Association, s. 66–92.
- HUNDEIDE, K. (2005). ICDP Programmet – et relasjonsorientert og empatibasert program rettet mot barns omsorgsgivere. *Skolepsykologi, Tidsskrift for pedagogisk-psykologisk tjeneste*, 40(7), s. 10–26.
- HUNDEIDE, K. (2007). *Innføring i ICDP programmet*. Moss: Stiftelsen ICDP Internasjonal.
- ICDP NORGE (2013). *Buudir og ICDP Programmet*. Hentet 10.10.2013 fra: <http://www.icdp.no/buudir-og-icdp-programmet>
- JOHANSSON-WESTERHOLM (2011). *Lärare – elevrelation utifrån ICDP-väglednade samspel*. Hentet 20.11.2016 fra: <http://www.diva-portal.se/>

[smash/get/diva2:445428/FULLTEXT01.pdf](#)

KEMMIS, S. (2007). Forord. I: E.M. Furu, T. Lund & T. Tiller (red). *Action Research. A Nordic Perspective*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

KRØYSERTH, A.L. (2013). *Et barn i dine hender – en undersøkelse av ICDP-programmets potensial for å utvikle relasjonskompetanse i skolen*. Hentet 10.12.2015 fra: <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/6350/thesis.pdf?sequence=1>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 030 (2003–2004) Hentet 30.11.2016 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/sec1>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2011a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 30.03.2014 fra: http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2011b). *Kunnskapsløftet. Generell del av læreplanen*. Hentet 30.03.2014 fra: http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

KVALE, S. OG BRINKMANN, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Oslo: Gyldendal Akademiske. Lov om barnehager (2013). Hentet 30.03.2014 fra: www.lovdatabank.no/lov/2005-06-17-64

NORDAHL, T. (2012). *Elever som mislykkes i skolen*. I: T. Nordahl (red.). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

RØVIK, K.A. & PETERSEN, H. (2014). *Masterideer*. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (2014). *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

SCHOLAGER, H.H. (2010). *Evaluerings- og Ressourceorientert Pædagogik (ICDP) i Rudersdal kommune*. Videncenter for evaluering av praksis, CEPRA, University College Nordjylland. Hentet 10.12.2015 fra: http://www.icdp.dk/uf/70000_79999/78825/9626159175db-6bc498573e38c9c28ba0.pdf

SHERR, L., SKAR, A.-M., CLUCAS, C., VON TETZNER, S. & HUNDEIDE, K. (2011). *Evaluerings- og Program for foreldreveiledning basert på International Child Development Programme, (Norsk sam-mendrag) Rapport til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet*. Hentet 10.11.2015 fra: http://www.icdp.no/files/ICDP_Norsk%20sam-mendrag%20av%20evalueringsrapport%2030%20sider.pdf

SKAFTNESMO, T. (2013). *Evidensbasering – det nye sannhetsmaskineriet*. Stavanger: Paradigmeskifte forlag.

SOLLIED, S. & FLACKE, A. (2016). *Evaluerings- og ICDP utprøvd i krisesentre*. Bufdir rapport 06/2016. Hentet 23.11.2016 fra: https://www.bufdir.no/global/Evaluerings_av_ICDP_i_krisesentre_korrigert_hele_2016.pdf

SPURKELAND, J. & LYSEBO, O.M. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex AS Tiller, T. (1999) *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget

TILLER, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høgskoleforlaget

THOLIN, K.R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2014). *Andre utkast til Rammeplan for*

barnehage 2015. Hentet 02.04.2014 fra: <http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CDMQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.udir.no%2FPa-geFiles%2F80534%2FAndreutkast-rammeplan-2015.pdf%3Fepslanguage%3Dno&ei=5mE7U5D-DoTDkQXa6YHYCw&us-g=AFQjCNGgZvvk8SP8PwURFzROsY9XNBpXxg&bvm=bv.63934634.d.dGI>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). *Relasjoner i skolehverdagen*. Hentet 07.12.15 fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Relasjoner-i-skolehverdagen/Hvor-viktig-er-larer-elev-relasjonen/>

UTDANNINGSFORBUNDET (2008). *Evidens og evidensdebattens betydning for utdanningssystemet*. Temanotat 6 / 2008. Lastet ned 05.01.16 fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Temanotat/Temanotat_2008_06.pdf

UTDANNINGSFORBUNDET (2016). *Ukvalifiserte lærere*. Hentet 25.11.2016 fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Ukvalifiserte-larere/>

Lærere i Spesialpedagogikk

søkes for å undervise på vårt populære kurs for assistenter, barne- og ungdomsarbeidere m.m. i barnehage, skole, sfo.

Undervisning:

Høstsemester og/eller vårsemester - 1 kveld over 10 uker fra kl. 18.00 - 21.00.

Kvalifikasjoner:

Læreren vi søker er spesialpedagog eller lærer/førskolelærer med etterutdanning i spesialpedagogikk. Annen egnet høyskole- eller universitetsutdanning kan også være aktuell.

Kursets innhold:

Hva er spesialpedagogikk? - Lese- og skrivevansker –
Lærevansker - Psykisk utviklingshemming - Språk- og talevansker - Synsvansker - Hørselsvansker –
Bevegelsesvansker og hodeskader - ADHD,
Tourettes syndrom og skjulte funksjonshemninger –
Spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak

Egenskaper

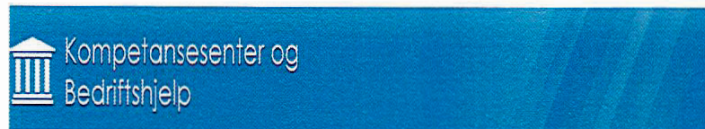
De personer vi søker er faglig dyktig og må kunne å formidle spesialpedagogikk til voksne kursdeltakere.

Søknad med CV ønskes til:

postmottak@kompetansesenter-bedriftshjelp.com

Spørsmål kan rettes til daglig leder Elvy Saus, tlf. 91358038.

www.kompetansesenter-bedriftshjelp.com



Det knuste hjertet – klokt og lærerikt om relasjoner

Boken «Det knuste hjertet» ble lansert i februar i fjor på Sortland bibliotek. Boken har forord av Åse L. Larsen, redaktør for tidsskriftet Fosterhjemskontakt. Boka egner seg som høytlesing for barn, som grunnlag for gode samtaler i alle relasjoner, og til undervisningsopplegg i skole og barnehage. Med boka følger også en sang man kan laste ned, med tekst av Anne-Rita Nygård og musikk av Bård Mathisen.

«Lisa hadde ikke alltid bodd hos Petra og Max.» Slik starter boken, og vi får dermed umiddelbart følelsen av hvilket univers vi skal inn i. Lisa har vokst opp med foreldre som ikke alltid var snille med henne, som ikke klarte å ta vare på seg selv, og dermed heller ikke barnet sitt. Lisa har vonde minner fra å ha vært redd, samtidig som at hun fortsatt er glad i mamma og pappa. Hun har dårlig samvittighet for at hun ikke lenger er der og passer på dem.

I løpet av drøye 90 sider blir vi involvert i Lisas tanker og følelser rundt det å ikke skulle bo hos foreldrene sine. Gjennom konkrete hendelser og episoder ser vi barnets redsel og frustrasjon, gryende tillit og sårbarhet. Vi ser også klokskapen og hjertelaget fosterforeldre må ha for å være en ressursperson i en krevende livsfase for barnet.

Forfatteren har valgt å ha en rød tråd gjennom handlingene, nemlig at Lisa føler hun har mistet hjertet sitt. «Der hvor hjertet skulle være, var det som om det var et svart hull. Hvordan skulle det gå med henne uten hjerte?» Fosteramma Petra tar Lisa inn til seg og sier at det å flytte til et nytt hjem og få nye voksne rundt seg, nok var skremmende for ei lita jente. Så blir de enige om å finne bitene til Lisas hjerte, og sy det sammen. De setter seg ved bordet, finner frem et rødt papirark, og klipper ut et stort hjerte. Hjertet klipper de i ni biter.

Utover boka finner Lisa og fosterforeldrene frem til hva Lisas hjerte skal fylles med. Dermed blir det ei naturlig kapittelinndeling; ett kapittel for hver ny hjertebit som kommer på plass. Bak hver bit ligger en hendelse vi alle kan lære av, uavhengig om vi er barn eller voksne, fosterforeldre eller ikke foreldre. Den første hjertebiten kommer Lisa frem til etter å ha bodd en stund hos Petra og Max. Som leser skjønner vi at Lisa kommer fra et hjem hvor det ikke fantes regler. Hun fikk spise når hun var sulten, og legge seg når hun selv ville. Hos Petra og Max må alle spise opp det man har forsynt seg med, og Lisa må legge seg etter barne-tv. I starten synes Lisa dette er veldig dumt, og hun utbryter at hun vil



BEATE HEIDE. ILLUSTRATØR: EVY MARTINSEN
Det knuste hjertet:
 En billedbok for barn og voksne
 Forlag: Skániid girjje, 2016
 ISBN: 9788291973616 ISBN
 Språk: Norsk og samisk

hjem til mammaen sin! Etter hvert skjønner Lisa at regler er fint, for da vet hun hva hun får lov til. Og ikke minst – at reglene dypest sett betyr at man er glade i hverandre. Den første hjerte-biten blir dermed regler betyr at vi er glade i hverandre.

Videre følger vi Lisa når hun besøker mamma og pappa for første gang, og det gjør vondt i hjertet når vi merker den lille jentas dårlige samvittighet og usikkerhet. På hjemturen brøler hun at hun vil hjem til mammaen sin. Vel hjemme i fosterheimen tar Petra henne på fanget, og da kommer Lisas egentlige følelser frem; at mamma er lei seg og vil at Lisa skal flytte tilbake. I mammas hus luktet det ekkelt, og mamma klemte Lisa så hardt at hun fikk vondt.

Nok en gang responderer fostermoren med klokskap, og forklarer at voksne noen ganger kan være ubetenksomme. Og at man av og til blir fryktelig skuffet når ting ikke blir som man hadde tenkt og håpet. «Jeg tipper at mamma har lovet deg mange ting det ikke er blitt noe av før, og når det ikke ble som hun hadde lovet deg denne gangen heller, så var det all skuffelsen som samlet seg i en stor klump og måtte få komme ut. Var det derfor du skrek så høyt i bilen?», sier Petra, og Lisa er forundret over

at fostermoren kan lese tankene hennes. Den andre hjerte-biten blir hetende forventninger.

Som voksen leser blir man slått av følelsen av å lære noe vesentlig av boka. Gjennom det muntlige, men også poetiske språket, får man innblikk i en verden som ikke alltid er like enkel – verken for fosterbarnet eller de voksne som skal være til hjelp. Samtidig er det ei bok som gir grobunn for ettertanke og refleksjon rundt temaet relasjon generelt. Jeg blir sittende igjen med ord som respekt for hverandres følelser, omsorg og hjertelag, tillit og åpenhet. Ord som burde holdes høyt i enhver menneskelig relasjon.

Beate Heide har med boka «Det knuste hjertet» trolig fylt et tomrom i bokhyllene. Det baserer jeg ikke bare på følelsen jeg sitter igjen med, men også på Åse L. Larsens forord. Hun skriver nemlig at hun selv, siden hun ble fostermor for 16 år siden, har vært på søken etter bøker om å være fosterhjem. «Det finnes fremdeles lite litteratur om hvordan det er å være fosterbarn eller fosterforeldre», skriver hun. Med *Det knuste hjertet* har vi fått ei bok vi alle kan lære av.



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPPLAN

2017

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	9. januar	10. februar
2	27. februar	31. mars
3	18. april	26. mai
4	29. mai	8. september
5	25. september	27. oktober
6	6. november	8. desember

Stillingsannonser

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Tel: 90 11 91 21

SPECIALPEDAGOGIKK ØKER!
Nå har vi
68.000
lesere!
(TNS 2016)

Spesialpedagogikk 0217



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

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

Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement.
Kr 450,- for ordinært abonnement.

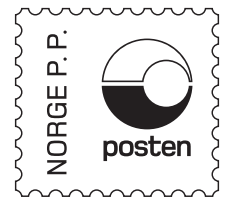
Du kan bruke epost: kikki@salgsfabrikken.no

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER:

- du kan bestille enkeltblader
- du kan abonnere på bladet
- på nettsiden ligger kortfattet omtale av alle artikler fra 1999
- finn bestemte temaer og forfattere ved å bruke søkerfunksjonen
- du kan få opplysninger om hvordan vi ønsker at artiklene skal utformes
- du kan finne stillingsannonser

www.spesialpedagogikk.no





Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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

SMART- Systemarbeid i barnehagene: En artikkel av Gro Nærø. «*Kjære lærer, skjønner du hva det er med meg?*». Beate Heide og Rina Nicolaisens artikkel handler om hvordan lærerne må gå bak atferden for å forstå hvorfor fosterbarn kan oppføre seg som de gjør. «*Ulykkesfuglen*» Kjell-Ivar Andersen tar opp hvordan en diagnosesetting kan bli en selvforsterkende prosess når man setter sammen og fokuserer på spesifikke symptomer. **Spredning av kompetanse i Pivotal Response Treatment i Norge:** Kenneth Larsens artikkel omhandler en behandlingsmetode for barn med autismspekterforstyrrelser. **Autismspekterforstyrrelser og auditive prosesseringsvansker:** en artikkel av Ann Mette Rekkedal og Charlotte Caspari.

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