

04 spesialpedagogikk

2013 årsabonnement kr 450,-

04 Spesialpedagogikk i praksis 20 Matematikkvansker 32 Krise- og traumehåndtering i skolen 40 Norsk vokabulartest for barn i overgangen mellom barnehage og skole



De stille barna



Ellen B. Ruud

Hvor går skillet mellom det å være stille og sjenert og det å ha sosial angst? Bør barn som ikke har lyst til å snakke høyt i klassen, presses til dette eller bør de få slippe?

*I boken *Quiet* som er omtalt i dette nummeret av Spesialpedagogikk, tar forfatteren i forsvar de barna og voksne som ikke snakker så mye.*

Forfatterens hevder at disse personene ofte blir nedvurdert og patologisert fordi det ses på som mer positivt å være utadvendt og pratsom.

Som mennesker er vi ulike. Noen har fra de er ganske små lett for å snakke med fremmede og føler seg vel i de fleste sosiale situasjoner. De får lett kontakt med barn og voksne både i barnehage og skole og tar lett ordet når de har noe de vil si. Andre er mer stille, det tar lengre tid for dem å bli kjent med andre og de kan vegre seg for å ta ordet der flere personer er tilstede. I de fleste barnehager, skoler og på de fleste arbeidsplasser vil du finne variasjoner av begge disse personlighetstypene.

Hvis det er slik at vi som samfunn ser på den førstnevnte personlighetstypen som det normale og ønsker, vil det fort bli slik at vi ønsker å sette inn tiltak overfor barn som er stille og beskjedne. Vi kan derfor forsøke å presse, eller for å bruke et mer positivt ladet ord, *utfordre* barna til å svare på spørsmål selv om de ikke har rukket opp hånden eller til å ha muntlige fremlegg foran klassen. Det er ikke lett å vite hvordan man skal forholde seg til barn som sjelden sier noe i barnehage- og skolesammenheng. Det å bare overse dem og la dem være i fred, kan også være skjebnesvangert. Disse barna trenger også å bli sett og kanskje er det bekymringsverdige forhold som gjør at de er så stille.

Derfor, her som med alle barn, er det viktig å bli kjent med barnet for å forstå hvorfor det er stille og tilbakeholden. I noen tilfeller er det helt sikkert riktig å utfordre barnet til å tørre å ta ordet, på tross av vegring og hjertebank. Kanskje det å bli hjulpet til å lykkes vil gjøre det mer trygg i sosiale situasjoner neste gang. Likevel bør vi kanskje ha en større toleranse for at ikke alle barn trenger å være like utadvendte og sosiale. De stille barna kan ha andre kvaliteter som er vel så viktige og verdifulle, men hvis deres væremåte blir nedvurdert og forsøkt «rettet på», er det lett for dem å føle seg mislykket.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent
Hilde Aalborg
ha@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@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Hilde Aalborg
Telefon 24 14 23 53
ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 23 53
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
8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7135 eks.

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

Forside: iStockphoto
Årgang 78
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT

 **FSC**
www.fsc.org
MIX
Papir fra
bærekraftige kilder
FSC® C101826



Det er en akseptert
komorbiditet mellom
matematikkvansker og
angst.

artikkel side 20



Logopedisk kompetanse er
avgjørende viktig i rådgivning til
barnets nærmiljø.



- | | |
|--|--|
| <p>4 Spesialpedagogikk i praksis –
et foreldreperspektiv
Inga Bostad</p> <p>10 Barn som utsettes for uforsvarlig
behandling av personalet i skolen
Kerim Ednan</p> <p>12 Naturlig småbarnsstotring eller
begynnende stamming
Ragnhild Rekve Heitmann</p> <p>20 Matematikkvansker – utfordringer når det
gjelder utredning og gode tiltak
Marianne Akselsdotter</p> <p>24 Tiltak ved skolevegring
Ingela Hofsten</p> | <p>28 Barn med angst og depresjon.
Intervju med dr. Samantha Cartwright-Hatton
Kirsten Flaten</p> <p>30 To digresjoner
Beate Heide</p> <p>32 Krise- og traumehåndtering i skolen
Shilpu Sharma</p> <p>40 Norsk vokabulartest for barn i over-
gangen mellom barnehage og skole
Ingunn Størksen, Ingunn T. Ellingsen,
Maren Stabel Tvedt og Ella Maria Cosmovici Idsøe</p> <p>55 Bokmelding</p> <p>56 Nye bøker</p> <p>57 Kunngjøringer/annonser</p> |
|--|--|

Spesialpedagogikk i praksis – et foreldreperspektiv

Denne artikkelen bygger på et foredrag artikkelforfatteren holdt på Spesialpedagogisk dag på Universitetet i Oslo den 4. april i år. *Spesialpedagogisk dag* arrangeres hvert år og er et samarbeid mellom Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo og Statped.



Inga Bostad er prorektor ved Universitetet i Oslo

Livet i en annerledes familie finnes ikke. Det vil si at alle familier med barn som er annerledes, barn med spesielle behov, er bare familier på sin måte, forskjellig fra andre, men også lik, og for familien selv er annerledesheten blitt normalen. Dagene går, livet endrer seg, tunge løft, hjelpeapparater, stønadsordninger, sykehusopphold og nattevåk blir også rutine og vever seg inn i hverdagen, og svak gjør sterk rett som det er. Erfaringene av å mestre et slikt liv gjør at livet blir til å mestre.

Senere forskning har også vist hvordan foreldres fortellinger om sine liv i annerledes familier kan være ganske så avgjørende for hvordan de mestrer sine liv. Jeg har for eksempel hatt stor glede av å lese Halvor Hanisch sin nylig publiserte artikkel i tidsskriftet *Sociology of Health and Illness*, «Politics of love», der han skiller mellom tre narrativer, eller måter som foreldre til funksjonshemmede barn skaper fortellinger på; nemlig det vi kan kalle motstandsfortellingen, normalitetsfortellingen og verdsettingsfortellingen.

Den første, *motstandsfortellingen*, handler om at det å få et funksjonshemmet barn er en inngripen som må møtes, en tragedie som rammer en familie, en motstand i livet. Nå som alt gikk så fint og livet var på sitt beste, så skjedde dette.

Normalitetsfortellingene er de som handler om å se forskjellen mellom de andre og en selv, og at normalitetsbegrepet blir for snevert. I denne familien er vi annerledes og har spesielle behov, og det kjennetegner oss at vi skiller oss ut fra det som er vanlig og normalt, men vi ønsker samtidig å rokke ved hva som kalles normalt. Vi ser den dypere lik-

heten mellom mennesker. Den siste, *fortellingen om verdsetting*, handler om foreldre som evner å fortelle og skape mening i sin hverdag med funksjonshemmede barn. Med tilstedeværelse og opptatthet av livet som det er, her og nå, skildrer de det individuelle ved barnet; ikke at det først og fremst er funksjonshemmet eller annerledes, men et individ, en særegen person som endrer seg slik alle endrer seg og utvikles og modnes. Den siste typen av narrativ har røtter i en romantisk forestilling, sier Hanisch, som for eksempel kan handle om at det funksjonshemmede barnet også er noe positivt unikt, og at denne unikheten overdrives ved at fortellingen handler om barnet som noe «rent, et slags englebarn, gitt dem i gave» etc.

Og «romantiske fortellinger» gjør også noe mer. De viser gjennom sin motsetningsfullhet, sin overdrivelse, at kjærligheten til barna fremkommer; det funksjonshemmede barnet; foreldrene elsker det til tross for at de ikke forstår det, kjenner at det er en belastning, men omtaler det som en berikelse.

Når dette er sagt, er det viktig å huske på at fortellinger mer allment kan også bidra til å legge noe i mørke, unngå å problematisere det vanskelige og idyllisere.

Men, som sagt, senere forskning har vist hvordan familier med funksjonshemmede barn kan bidra med avgjørende inkluderingsfortellinger som kan virke som modeller også for sosial inkludering mer generelt (fra Hansich, sitert Rapp and Ginsburg 2001: 552).

Vi kan snakke om at språket både kan muliggjøre og invalideres, og at foreldrene spiller en avgjørende rolle. Og når jeg åpner på denne måten, er det fordi jeg har vært opptatt av at både foreldrene og det barnet som er annerledes, trenger å omgis av et språk, og en fortelling om seg selv som er åpen for en god fremtid, som har et mulighetsrom, er mangfoldig



Spesialskolene gir den multifunksjonshemmede rett til å spille hovedrollen.

og som ikke lukker og begrenser. En amerikansk sosiolog jeg har vært opptatt av, Arthur Frank, refererer til kaosfortellingene, som også er en slags motstandsfortelling, der alt blir snudd på hodet ved at man f.eks. får en dødsdiagnose, og heltefortellingene, der det er snakk om å «ta opp kampen mot kreften», eller «overvinne» en lidelse, etc.

Alle disse språklige modellene er interessante fordi de sier noe mer om hvordan vi møter og håndterer livet med barn som har spesielle behov, mer, eller noe annet enn det medisinske språket kan fortelle oss.

I tillegg til at jeg er prorektor, er jeg altså mor til en annerledes jente, et multifunksjonshemmet barn med både cochleaimplantat og store utfordringer i hverdagen. I 16 år har jeg sett hvordan habilitering, fagmiljøer innen audiopedagogikk, bevegelsesteam, fysioterapi, logopeder og andre, har fylt sine roller på ulike måter. Dette har ført til at jeg med stigende interesse har dratt mine erfaringer inn i arbeidet som filosof og forsker – og fordypet meg i spørsmål knyttet til annerledeshet, inkludering, sårbarhet og instrumentalisering. Samtidig er jeg klar over at min personlige erfaring også kan forføre meg og bli kontraproduktiv, at den personlige erfaringen blir gjort ikke bare generell og allmennmenneskelig, men at det er en posisjon som det er vanskelig å fri seg fra. Man kunne spørre: Er en mor som skriver filosofi ut ifra sin posisjon som mor i stand til å flytte sitt perspektiv kritisk, eller er hun bare bedre til å selv evaluere sin kontekst enn andre filosofer som alle har en hverdagslig erfaring?

Filosofen Eva Kittay er et godt eksempel på hvordan nettopp den personlige erfaringen blir filosofisk for så å bli politisk, eller anvendes i et maktkritisk perspektiv. Hun skriver i artikkelen «The Personal is Philosophical is Political: A Philosopher and Mother of a Cognitively Disabled Person sends Notes from a Battlefield» (Kittay, 2009) (En sterk tittel!), at hun fant sin egen praksis som filosof utilstrekkelig og mangelfull i møtet med sin egen datter. Det vil si at datterens fødsel og oppvekst utfordret den filosofien hun hadde tilegnet seg på en ny og utfordrende måte. Kittay refererer til at filosofien fortoner seg som «usann», først og fremst i sin anvendelse av en generell forståelse av menneskelige egenskaper som utgjør premisset i moralfilosofien og den politiske filosofien så vel som i erkjennelsesteorien. Nå kunne man spørre om ikke det er avgjørende og nødvendig at filo-

sofien har noen generelle begreper som det spesielle kan ses opp imot, at det ville være en umulighet å si at alle er ulike, og at ingen er mer lik enn andre. Men dette er ikke Kittays agenda. Det ville være for lett å si at dikotomiene vanlig-uvanlig, spesiell-generell, person-menneske, er et teoretisk utgangspunkt for praktisk anvendelse. Kittay er ute etter å vise hvordan en undersøkelse av den kognitivt eller mentalt utviklingshemmede (kognitiv funksjonsnedsettelse) er fraværende i mye av den filosofiske etikken. I den spesialpedagogiske, psykologiske og litterære er den det ikke, men i den filosofiske litteraturen finner Kittay få forbilder. Her føyer hun seg derimot inn i det vi kan kalle en ny bevegelse i filosofien, der navn som Martha Nussbaum, Julia Kristeva, Lorraine Code, Alasdair MacIntyre, Judith Butler, Anita Silvers med flere, har viet dette feltet oppmerksomhet de senere årene.

Kittay undersøker på en original måte den kognitive annerledesheten, og setter dette opp som en prøvestein for filosofisk analyse som forutsetter at det er den rasjonelle evne som primært kjennetegner mennesket. Jeg skal ikke her gå videre inn i den filosofiske debatten for å undersøke hvilke implikasjoner det kan ha å sette spørsmålstegn ved om det er den rasjonelle evnen som gjør oss til mennesker eller ikke, men derimot bruke Kittays erfaringer som bakgrunnstepp for en pluralistisk modell for spesialpedagogikk – en modell som evner å gi plass for et mangfold av annerledeshet – sett fra et foreldreperspektiv. Men først noen generelle betraktninger om avhengighet og gjensidig avhengighet – og sårbarhet.

Sårbarhet som menneskelig eksistensial

Det å være avhengig av daglig støtte og omsorg, enten det er den funksjonshemmede selv eller vi som er pårørende, kan gjøre de berørte svake og sterke på samme tid. I en familie med funksjonshemmede er det å være avhengig av andre krevende. Det innebærer at man både står i «takknemlighetsgjeld» til andre (noe som kan skyve ut andre familielasjoner, men kan også forsterke, fordype og inderliggjøre disse), samtidig som støtte og hjelp faktisk bedrer hverdagen. Det å være avhengig av støtteapparat som skole, fysioterapi, transportordninger, ressurser til hjelpemidler, avlastning etc. er både noe som styrker og bedrer hverdagen, men sam-

I en familie med funksjonshemmede er det å være avhengig av andre krevende.

tidig krever det også kontinuerlig oppfølging og arbeid. En funksjonshemmet person og hennes familie er også sårbar når det gjelder kontinuitet og langsiktighet. Hverdagen er ofte preget av større uro for fremtiden enn i andre familier, da velferdssamfunnets bistand kan svinge mellom skiftende politisk styring, med alder og geografi/bosted.

En språksensitiv tilnærming til dette, det å være avhengig og sårbar, innebærer at begrepspar som sterk/svak, normal/unormal, frisk/syk, overskrides eller utfordres. Både Julia Kristeva (2010), Martha Nussbaum (2006/2010) og Inger Marie Lid (2008) har valgt å bruke variasjoner i funksjonsevne som en allmenn kategori i sin forskning. De har derfor unngått begreper som *svak* og *syk* fordi det legger opp til kontraster som *sterk* og *frisk*. I stedet har de gått inn for å bruke sårbarhet som et enkeltstående begrep, som også er en fellesmenneskelig kategori. Vi er alle sårbare, det forbinder oss som mennesker, samtidig er det variasjoner i vår måte å fungere på i våre omgivelser, og begrepet funksjonshemmet er først av alt fleksibelt (Lid, 2008). Her er vi også tilbake til Hanisch sine analyser av foreldrefortellinger, der det å gi barna en positiv bekreftelse på sin annerledeshet og fremheve det originale, nye og gode, ja det skønne også – ved å være annerledes, er positivt og nødvendige strategier for å unngå diagnosenes fastlåste fremtidsutsikter.

Et forsvar for flermodellteorien

Så noen ord, ganske rett fra hjertet, om noe som muligens kan virke provoserende og kanskje endog bakstreversk. Nemlig et forsvar for spesialinstitusjonene – og indirekte, ikke fullt så provoserende vil jeg tro, et forsvar for spesialpedagogikken.

Det er en vanlig oppfatning i store deler av det norske velferdssamfunn at integrering er det altoverskyggende målet – at det beste er om alle funksjonshemmede integreres i samfunnet og i opplæringen. En slik modell har som grunnpremiss at respekt for mangfold og forskjellighet styrkes ved at vi blir kjent med hverandre på tvers av funksjonsevne. I praksis viser en slik modell seg, når den overføres på skole og opplæringstilbud, å ha flere svakheter, og det å begrunne disse er et av mine hovedanliggender i disse dager. For integreringsmodellen har vist seg å være for idealistisk. Idealismen ligger i den forestilling at det er mulig å

gjøre «alt» på en gang, både tilrettelegge for majoriteten og for alle minoritene på et og samme sted – på en og samme skole eller opplæringstilbud.

Erfaringen viser at integreringsmodellen svikter primært fordi den er økonomisk eller politisk svak. I Norge, hvor det i dag eksisterer et kommunalt og fylkeskommunalt selvstyre, prioriteres ikke de såkalt «svake gruppene» når de settes opp mot andre mål som skal gjennomføres. Dette gir seg utslag i at vi får en hybridmodell, en såkalt «integrering». Det er særlig opplæringstilbudet for videregående skole (altså barn i alderen 16-19) som opplever dette i dagens Norge. De plasseres på offentlige skoler sammen med godt fungerende barn for å integreres, men ender opp med egne (ofte bortgjemte) klasserom eller avdelinger.

Det er også grunn til å understreke at det finnes svært gode modeller for integrering på lavere trinn (6-16 år), der det settes inn mye ressurser for at funksjonshemmede skal delta i vanlig undervisning, eller at de har en delt modell med visse dager i uken på spesialskoler og andre på integrerte institusjoner. For mange funksjonshemmede er dette en god løsning.

Det er altså behov for flere modeller: både spesialinstitusjonene og integrerte institusjoner – først og fremst fordi det er et generelt behov i samfunnet for synliggjøring, men også fordi det er snakk om kompetanse – og her kommer spesialpedagogikkens mange ansikter inn. Et multifunksjonshemmet barn trenger mye faglig og oppdatert kompetanse, og de faglig ansatte trenger et miljø de kan utvikle seg innenfor. Dette legges det til rette for på en spesialinstitusjon. De multifunksjonshemmede som har størst behov for hjelp, vil også trenge både den fysiske tilpasningen og den faglige kompetansen som en spesialskole kan gi, samtidig som de ofte vil oppleve større trygghet og forutsigbarhet i et miljø der hun er majoriteten og ikke minoriteten, og kan bidra til å sette premissene for utvikling og læring. Vi kan snakke om at spesialskolene gir den multifunksjonshemmede rett til å spille hovedrollen.

For å ytterligere belegge mine synspunkter for flermodellteorien, skal jeg vise til tre videregående skoler i Norge der det gis tilbud til multifunksjonshemmede (disse er ikke navngitt for å unngå stigmatisering og er ikke ment å være representative for det nasjonale tilbudet i Norge, men gis på

bakgrunn av personlige erfaringer).

På den ene skolen, *skole SI* (for svak integrering) opplever man følgende: De ansatte er slitne og opplever at de multifunksjonshemmede ikke blir prioritert. Skolen er stor og de multifunksjonshemmede er plassert for seg med dårlig fysisk tilrettelegging. Bussen med de multifunksjonshemmede rullestolbrukerne stopper utenfor hovedinngangen, og de må rulle gjennom lange korridorer med mye uro for å komme til sin isolerte avdeling. Det er lite eller ingen plan for kompetanseheving blant de ansatte, og det er få eller ingen visjoner for hvordan de multifunksjonshemmede på sikt kan få et bedre tilbud.

På den andre skolen, *skole S* (for spesialisering) opplever man følgende: De multifunksjonshemmede styrer alle faglige prioriteringer og blir satt i «førersetet». Det er stor grad av bred faglig kompetanse blant de ansatte og mye videreopplæring. De fysiske omgivelsene er tilpasset helt og fullt til de multifunksjonshemmede, og det er et uttrykt ønske om å invitere «vanlige barn» og voksne inn på skolen for å vise frem teater og musikkoppsetninger, delta på skolens aktiviteter som bading og uteleker, og være med-aktører på faglige arrangementer. Foreldrene opplever stor grad av involvering.

På den tredje skolen *GI* (for god integrering) kan man oppleve følgende: De faglig ansatte berikes av å være i et mangfoldig miljø og har eget budsjett og faglig oppfølging. «De vanlige barna» har større grad av innsikt og forståelse for annerledeshet og de multifunksjonshemmede opplever både et fellesskap med andre multifunksjonshemmede og glede over samvær med de vanlige barna.

I tillegg til disse tre skolemodellene, som er både karikerte og ufullstendige i sine beskrivelser, men som kan tjene som en ramme inn til den pedagogisk-filosofiske diskusjonen, kunne jeg tatt med en dårlig fungerende spesialskole. Disse finnes det flest av hvis man går litt tilbake i historien (se f.eks. Barbro Sætersdal Tullinger, skrullinger og skumlinger – fra fattigdom til velferdsstat fra 2008) – og det er grunn til å minne om hvor galt det kan gå med slike institusjoner hvis de lukkes for omverden og preges av overgrep, mishandling og lite gjennomsiktede behandlings- og opplæringstilbud.

Formålet med å presisere disse tre modellene er også knyttet til at det er en tendens i flere land til å legge ned alle

spesialinstitusjoner, noe jeg mener vil være svært uheldig. Familier er ulike, og det handler først og fremst om å la den enkelte (funksjonshemmede) i størst mulig grad få plass til sine behov og til å delta i samfunnet på sin måte. Det er så altfor lett å sette mål for såkalt normal utvikling, så altfor lett å bli fristet til å fremme en mal for avvik og en for normal vekst – og organisere opplæringstilbudet etter dette.

Tilbake til Eva Kittay og hvordan hun evner å se at den kognitivt funksjonshemmede tvinger filosofiens grunnbegreper om moralsk refleksjonsevne, borgerskap og rasjonalitet til å utvides. Jeg har vært særlig opptatt av begrepet om dannelse, spesielt akademisk dannelse og i denne tradisjonen blir den multifunksjonshemmede i all hovedsak «objektivert», eller sett på som en mottaker av en form for etisk refleksjon. Med andre ord er det liten plass til den multifunksjonshemmede som subjekt eller aktør. Historisk er det i filosofien først på 1970- og 80-tallet at CD (cognitive disabled) blir diskutert, selv om flere har sett linjer gjennom den vestlige filosofihistorien fra Platon, via John Locke, Charles Montesquieu og Immanuel Kant til Peter Singer og Alasdair MacIntyre, der idealet om det rasjonelle og frie mennesket blir undersøkt.

Analysen av hvordan vi bruker språket og snakker om de som er annerledes, bidrar ofte med utfyllende kunnskap til spesialpedagogikken. Språk er også makt og med det mener jeg at det å arbeide med begreper som normalitet, avvik, inkludering, frihet, overgrep og identitet, har politisk betydning. Språk innebærer makt og eksklusjon. Gjennom språklige kategoriseringer skapes rammer for tanke og handling. For enhver kategorisering innebærer også en grensedragningslinje der noe nødvendigvis faller innenfor og noe utenfor. Det handler også om å ha et vaksomt og åpent blikk for skillet mellom kvalitative og kvantitative egenskaper: Sett i lys av tall og diagrammer, rapporter om utvikling, målbare ferdigheter og tallfestede prognoser er noen barn tilbakestående med spesielle behov.

Men det finnes også en rekke kvalitative egenskaper som helt klart kan likestilles med disse målbare: Egenskaper som henger sammen med at hvert menneske har sin egen rasjonalitet og evne til å velge, føle, vurdere, ønske, lengte og så videre. I et slikt lys fremstår det enkelte barn eller den enkelte voksne som en ressurs og ikke en utgiftspost, som

Et multifunksjonshemmet barn trenger mye faglig og oppdatert kompetanse.

en bidragsyter til glede og innsikt og ikke som en forbruker av goder og tjenester. Og det er faktisk snakk om å velge å se folk på den ene eller den andre måten. Hos den bulgarsk-franske filosofen og psykologen Julia Kristeva blir språk-analyser et humanistisk prosjekt: det at alle er sårbare språk-brukere forener oss, alle er vi sammensatte og flerstemte, sier hun, som betraktes og selv betrakter verden gjennom ulike perspektiver (og som også er fremmede for oss selv). Vi har alle flere identiteter og endrer oss gjennom livet, alle i skjøre relasjoner.

Hos Kristeva, som det er det hos Nussbaum, Kittay, Lid, Grue og Hanisch, er ikke funksjonshemning først og fremst et problem som det må tilrettelegges for, eller en feil ved kroppens funksjonsmåte. Funksjonshemning handler om forskjellige måter å leve i samfunnet på. Autisten, epileptikeren og den blinde er ikke medisinske kasus, men borgere. De representerer utfordringer av etablerte rasjonaliteter som ikke først og fremst må repareres, men som kan virke i sin annerledeshet og til og med forbli ubegripelige (Kristeva 2008: 65).

Det betyr ikke mer overflatisk at vi alle er handikappede, eller at vi alle en dag kan bli funksjonshemmede, nei, som Per Solvang sier det: «Funksjonshemningen er allerede i oss. Og når vi konfronteres med vår angst for kastrasjon, for det defekte, og for døden, oppstår det en transformasjon hvor vi ved omsorg, tålmodighet og solidaritet skjerper vår væren i verden. Vi kommer ikke til oss selv før vi har konfrontert det uhelelige i oss selv».

Kanskje trenger vi innenfor norsk spesialpedagogikk en større oppmerksomhet på kroppslig og kulturell variasjon, og at sårbarhet også kan være en styrke. Det er kjennskapet til og anerkjennelsen av den andres sårbarhet, snarere enn den andres fortrefelighet, som utgjør det demokratiske båndet (Kristeva 2008: 70). Når man møter motgang opplever de fleste at han eller hun er *forbundet med andre* – og at venner, familie, kolleger, naboer er viktige. Mange snakker om hvor fint det er å «være seg selv». Det er riktig på mange måter – at hver og en av oss må finne ut hva man vil, hvordan man vil være mot andre, hvordan man vil bli oppfattet og hvordan man vil bli husket. Samtidig er det også misvisende å si det slik. Vi er oss selv bare i relasjon til andre. Vi er forbundet med hverandre og med naturen rundt oss – på godt og på

vondt. Det kan vi ikke unnsnippe. Det er et faktum. Men vi lærer også oss selv å kjenne gjennom andre, vi speiler oss i de andres blikk og måler vår egen godhet, evne til rettferdighet og ærlighet, i andres ord og handlinger. På den måten lærer vi stadig nye ting om oss selv – ved å åpne oss opp for hverandre – også de som er fremmede for oss.

REFERANSER

- BOSTAD, I.** (2010). «Frihet og annerledeshet». I: J. Kristeva & E. Engebretsen. *Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk*, Gyldendal forlag: Oslo
- HANISCH, H.** (2013). Politics of love: narrative structures, intertextuality and social agency in the narratives of parents with disabled children. *Sociology of Health and Illness*. doi: 10.1111/1467-9566.12027
- KITTAY, E.F.** (2009). The Personal is Philosophical is Political: A Philosopher and Mother of a Cognitively Disabled Person sends Notes from a Battlefield». *Metaphilosophy* 40 (3–4), s. 606–627. Blackwell Publishing Ltd.
- KRISTEVA, J.** (2008). *Brev til presidenten – om mennesker med funksjonshemning*. Oslo: Cappelens Forlag
- KRISTEVA, J. & ENGBRETSSEN, E.** (red.) (2010). *Annerledeshet – sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LID, I. M.** (2008). Funksjonshemning og menneskesyn. *Kirke og kultur*, nr. 6
- NUSSBAUM, M.** (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- NUSSBAUM M.** (2006). *Frontiers of justice: disability, nationality, species membership*. Cambridge.
- RAPP, R. & GINSBURG F.D.** (2001). Enabling Disability: Rewriting Kinship, Reimagining Citizenship. *Public Culture* 13(3). s. 552.
- SÆTERSDAL, B.** (1998). *Tullinger, skrulinger og skumlinger – fra fattigdom til velferdsstat*. Universitetsforlaget.

Barn som utsettes for uforsvarlig behandling av personalet i skolen

AV EDNAN KERIM, SPESIALPEDAGOG OG LEKTOR MED OPPRYKK

Flere saker om bruk av tvang og makt i skolen har vært publisert i media de to siste årene. Skoleledere har hatt kontakt med ulike instanser for å få klarhet i hvordan de skal forholde seg til bruken av «*nødvendig tvang*» i skolen. Denne artikkel handler om fysisk makt som kan virke krenkende eller nedverdiggende for elevene.

Norske offentlige lover og forskrifter samt formelle normer styrer lærernes atferd med hensyn til hva som er akseptable og ikke akseptable handlinger i skolen. Lærere må forholde seg til opplæringsloven som ikke gir hjemmel for bruk av fysisk makt verken overfor elever med ordinær opplæringsplan eller overfor elever med spesielle behov.

Kunnskapsløftet fra 2006 fokuserer på viktigheten av å redusere atferdsproblemer i skolen. Lærere/spesialpedagoger har minimum fire års utdanning der de blant annet tilegner seg kunnskap om hvordan de skal finne læringspotensialet til eleven. De har lært hvordan de skal tilpasse opplæringen etter elevenes evner og forutsetninger. De skal med andre ord ha tilegnet seg didaktikken for undervisning.

I opplæringslovens § 2-9 er kommunen pålagt å gi forskrifter om ordensreglement i hver skole. I ordensreglement er ikke refsing eller tilsvarende lov. «*Fysisk refsing eller annen krenkende behandling må ikke nyttast*» (Opplæringsloven § 2-9, Lovdata). Opplæringsplanen skal ha som mål å ruste elevene til å møte livets oppgaver, mestre utfordringer og kunne ta hånd om seg selv. Tiltak som innebærer at elever utsettes for arrangerte provokasjoner, kan ikke

være med i en individuell opplæringsplan. Det er kjent at tiltak som såkalt framprovosering av uønsket adferd, ekstinksjonstiltak, og motstandstrening blir brukt som virkemidler overfor elever med spesielle behov. Slike tiltak er imidlertid ulovlige i skolen.

Tiltak som fører til provokasjon, kan gi eleven psykisk belastning. Slike tiltak er uheldige overfor elever med spesielle behov. Mange elever med atferdsvansker har flere diagnoser og har ofte ikke oversikt mer enn «her og nå».

Skoler, som andre organisasjoner, har sin egen kultur. I hver skolekultur finnes formelle og uformelle hierarkier. Mellommenneskelige relasjoner og handlinger kan skape uformelle normer (tatt for gitt, usynlige). Kulturen i skolen er ikke alltid lett å tolke. Ofte kommer elever med «atferdsproblemer» i konflikt med ansatte på skolen på grunn av at elevene har brutt skolens normer og verdier. I forbindelse med at eleven «bryter» skolens normer og verdier kan konsekvensen bli at eleven blir lagt ned eller at det blir brukt annen type makt.

Skolen kan da i enkelte tilfeller støtte seg til straffelovens bestemmelser om nødverge og nødrett §§ 47 og 48 som gir hjemmel for å

bruke makt, og som gir personalet ikke bare rett, men også plikt til å gripe inn for å hindre at eleven skader eller plager andre elever eller skader seg selv (lovdata). Men §§ 47 og 48 gir ikke hjemmel for noen form for systematisk bruk av tvang for formål å endre atferd hos elev.

Angrep i skolen fra elever uavhengig av diagnose, kan stoppes med tvang og makt når det er fare for skade av seg selv, andre eller materiell. Da må man bruke minst mulig inngripende handling og vurdere verdien av det ofrede og det vernete rettsgodet mot hverandre. Før læreren har tilgang til å bruke tvang, skal alle andre muligheter være prøvd.

Det står klart i opplæringsloven §§ 9a-1 og 9a-3 at elevene har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, gir trygghet og sosial tilhørighet. Opplæring skal samtidig være i fokus.

Elever som kommer i konflikt på skolen kan ofte ha begrenset språkforståelse i tillegg til sosiale og emosjonelle vansker. Ut fra straffelovens § 44 er psykisk utviklingshemmete ikke strafferettslig tilregnelige personer og de kan ikke stilles til ansvar for handlingene sine. Elever med en autismediagnose har ofte tilleggssjønshemminger som for eksempel psykisk utviklingshemming. De har

ofte vansker med å se helheten i en situasjon og kan ha problemer med å fokusere på detaljer. Ikke minst har elever med autismediagnose vansker med å forholde seg til flere ting samtidig. De har heller ikke alltid forutsetninger og muligheter til å se konsekvenser. Forandring kan ofte virke utfordrende for disse elevene, likeså kommunikasjon. Dårlige kommunikasjonsferdigheter kan bidra til mangel på sosial kontakt og videre til uønsket atferd. Omgivelsens forståelse og respons på elevens signaler vil derfor ha avgjørende betydning for elevens måte å samhandle på.

Når en elev gang på gang med sin atferd viser misnøye og det oppstår konflikter med lærere eller medelevene i klasserommet, kan det være signal fra eleven på motstand mot gruppen og/eller læringsprosessen. I en opplærings situasjon er det ofte ikke noe samsvar mellom elevenes motivasjon og lærernes intensjoner, og da kan eleven bli oppfattet som problematisk.

Hvis det da, uavhengig av årsak, fokuseres på elevens atferd og diagnose og hvordan handlingen kan stoppes, er dette problematisk.

Når eleven viser/kommuniserer med aggressiv atferd, responderes det gjerne med å legge eleven ned eller bruke annen fysisk makt for å stoppe eleven. Utøverne støtter seg på hjemmel i nødverge og nødrett §§ 47 og 48, for å bruke makt.

Ofte mangles tolkning av budskapet bak elevenes handling, og sett fra elevens side oppfattelsen og forståelsen av det han blir utsatt for. Det er en mangel på kjedeforståelse hos begge parter, og resultatet blir total kommunikasjonsvikt. Dette fører til en uforutsigbarhet hos eleven som

i verste fall kan utvikles til angst og depresjon.

Hos noen elever med autismediagnose kan bruk av fysisk makt også framkalle en slags «adrenalin-kickfølelse». I begge tilfeller kan de angripe og skade seg selv eller andre når de føler at omgivelsene er fiendtlige. Eleven kan komme i forsvarsposisjon og reagere oftere og oftere med angrep. På denne måten vil voksne også reagere med fysisk gjensvar. Dermed utvikles en negativ spiral. Dersom læreren/spesialpedagogen vet målet med den utagerende atferd, kan man hjelpe eleven å finne enn mer hensiktsmessig måte å nå målet på. Den nye atferden må være akseptabel for skolen/hjemmet og oppfattes som effektiv av eleven.

Elever med autismediagnose har problemer med å si eller forklare tanker, følelser, handlinger. De kan mangle språk, begrep og uttrykksevne. Dersom det har utviklet seg mye utagering, kan følgene bli at eleven flyttes eller medisineres for å bli rolig. I verste fall kan medisinerer fører til at eleven bli apatisk. Medisinerer kan også gi eleven bivirkninger som redusert evne til å reagere.

Erfaring viser at elever med autismediagnose har reduserte forutsetninger og muligheter til å forstå mål for opplærings eller årsak for bruk av fysisk makt som for eksempel nedlegging, eller valgmuligheter i ulike situasjoner. Elever med autismediagnose har behov for forutsigbarhet og sammenhengende opplærings, og ikke minst trenger de målrettede tiltak, repetisjon og tålmodighet.

For å bryte en ukultur med ulovlig bruk av tvang i en organisasjon må en ha hjelp utenfra. Dette kan for eksempel være ved å delta på fore-

lesning eller seminar hvor fagpersoner foreleser om temaet. Det kan også endre seg hvis man har en dyktig ledelse. Dette kan gi grunnlag for samkjørte verdier og normer. I motsatt fall kan ansatte som sier fra om ukultur, bli isolert eller motarbeidet. Det er viktig at ledelsen i organisasjonen skaper en kultur for åpenhet og har vilje til å lytte til kritiske røster innenfor organisasjonen.

Det er ulike måter å tolke §§ 47 og 48 på. Kunnskap påvirker holdningene våre. Holdninger igjen påvirker hvordan man utfører og tolker sine handlinger. Ledelsens holdninger og verdier har stor betydning for hvordan man skal definere og tolke hva refsing eller andre krenkende tiltak er.

Alle elever i norsk skole har krav på kvalifisert undervisning, dvs. tilpasset opplærings etter opplæringsloven. Dette står i alle lærerplanene fra Normalplanen fra 1939 til Kunnskapsløftet 2006. Hver skoleorganisasjon må bevisstgjøres på å skille mellom bruk av fysisk makt som refsing/tvang og nødverge. Jeg vil poengtere at læreren ikke har rett eller myndighet til å behandle eleven på en nedverdiggende eller krenkende måte.

Hvis eleven oppfatter beskjeder på riktig måte, kan det føre til trygghet og samhörighet. Hvis kommunikasjonen svikter, kan reaksjonen bli redsel, motstand eller føre til konflikt. Vi som lærere må være bevisst på vårt arbeid som forebyggende for elevens atferd og læring. Opplærings av elever med autismediagnose når det gjelder kommunikasjon og samspill, er krevende. Det forutsetter målrettet trening og det krever tålmodighet og tid.

REFERANSE: <http://www.lovdata.no>

Naturlig småbarnsstotring eller begynnende stamming

Hva kan foreldre og barnehage gjøre når stammingen er et faktum?

Førskolebarn i 2–5-års alderen er i sin mest aktive utviklingsvekst, og de har ofte brudd i talen i mindre eller større grad. Det som kan karakteriseres som normal ikke-flytende tale, ofte kalt småbarnsstotring eller småbarnshakking går som oftest over av seg selv. Det kan imidlertid være vanskelig å skille normal småbarnsstotring fra begynnende stamming.



Ragnhild Rekve Heitmann arbeider som seniorrådgiver i Statped vest.

Noen barn er språklig usikre, de leter etter ord, kan ha vanskelig for å formulere seg, repeterer småord og setningsdeler, og har ofte korte opphold i talestrømmen. Hos andre barn kan ordforråd og språk være godt utviklet, men her kan talemotorikken være den største utfordringen. Småbarnsstotring kan variere mye fra barn til barn, men den avtar som regel med alder og språklig modenhet. Det kan være en utfordring å trekke noe skarpt skille mellom naturlige repetisjoner og en begynnende stammeutvikling.

Faktorer som skiller vanlig småbarnsstotring fra stamming

De karakteristiske trekkene ved småbarnsstotring er lette repetisjoner av ord og fraser med jevn rytme, pauser og bruk av interjeksjoner og/eller fyllord (Guitar, 2006). Omformulering av setninger er et typisk trekk, og barnet er i liten grad oppmerksom på talebruddene sine. Fra forskerhold finner man en klar forskjell mellom småbarnsstotring og stamming.

Trekk ved stamming Stamming kan beskrives som avbrytelser i talen i form av repetisjoner av lyder eller stavelser, forlengelser av lyd, stavelse eller artikulasjonsstilling eller total blokkering av lyd eller luft. Forskere har

STAMMING

- Stamming er en rytmeforstyrrelse i talen som kjenne- tegnes ved hyppige gjentakelser av enstavelsesord, stavelser, språkllyder, forlengelse av lyd- og artikulasjons- stilling, blokkering av lyd og/eller luft i talen.
- Stamming har eksistert fra tidlige tider og finnes i alle kulturer, er uavhengig av kjønn, alder og intelligens. Mange kjente historiske og nålevende personer stammer.
- Ca. 5 prosent av førskolebarn, ca. 1 prosent av skolebarn og ca. 0,7 prosent voksne har vansken.
- Stamming forekommer oftere hos menn enn kvinner i forhold 4: 1. Mye tyder på at jenter oftere får tilbake normal taleflyt.
- Oppstår oftest hos barn mellom 2 – 5 år, men også senere.
- Årsakene er ikke klarlagt, trolig virker flere faktorer sammen.
- Arv spiller en rolle hos ca. 60 prosent av de som stammer.
- Taleflytvansker er en fellesbetegnelse for stamming og løpsk tale.

Statped er et statlig spesialpedagogisk støttesystem som yter tjenester til skoleeiere over hele landet, hvor det blant annet jobber logopeder (www.statped.no).

Norsk Interesseforening for Stamme er en landsomfat- tende organisasjon for personer som stammer og personer med løpsk tale (www.nifs.no).

Kilde: www.statped.no



*Dess fortære barnet får hjelp, dess lettere er det
å snu en negativ utvikling av stamming.*

Logopedisk kompetanse er avgjørende viktig i rådgivning til barnets nærmiljø.

ennå ikke blitt enige om en entydig definisjon av stamming. Forskjellige definisjoner av stamming reflekterer ulike perspektiv, noe som skyldes at stamming er et ytterst komplisert fenomen genetisk, nevrologisk, fysiologisk så vel som psykologisk. Jeg velger å forholde meg til Guitar (1998, s. 10) sin definisjon på stamming. Den ser på stamming som en rytmeforstyrrelse i talen, men inkluderer også de emosjonelle sidene av stamming:

«Stuttering is characterized by an abnormally high frequency or duration of stoppages in the forward flow of speech. These stoppages usually take the form of a) repetitions of sounds, syllables, or non-syllable word, b) prolongations of sounds, or c) «blocks» of airflow or voicing in speech. Individuals who stutter are usually aware of their stuttering and are often embarrassed by it. Moreover, they often use excessive physical and mental effort to speak.»

Et differensialdiagnostisk kjennetegn vurderes med hensyn til mengde talebrudd, det vil si kvantitet, og type talebrudd, det vil si kvalitet. Med kvantitative brudd menes alt som bryter talen. Det kan for eksempel være pauser, gjentakelser eller fullstendig stopp/blokking av luft eller lyd. En regner med at ti prosent talebrudd i treårsalderen er normalt, men er det mer enn ti prosent slike brudd i talen hos en syvåring, så er det fare for stamming (Mørk & Wolff, 1994).

Med kvalitative brudd menes blant annet stavelsesgjentakelser, lydgentaking, rytmeavvik, fonasjonsstopp og blokking. Dersom det er en til tre stavelsesgjentakelser pr. 100 ord, så er det sannsynligvis helt normal småbarnsstotring. Ved syv til ti stavelsesgjentakelser pr. 100 ord, øker muligheten for at det er stamming (ibid.). Jevn rytme i gjentakelsene er et godt tegn, mens ujevn rytme og «klipping», det vil si brudd i fonasjon, gir økt fare for stamming. Tegn på muskelspenning og hastverk samt barnets økende intoleranse overfor snakkemåten sin, er gjerne et tegn på begynnende stamming.

Som en tommelfingerregel kan man si at skillet mellom småbarnsstotring og begynnende stamming går på om det er brudd mellom ord eller om det er brudd inni ord (Conture, 1990).

Dersom det er brudd inni ord, er det ofte kjennetegn på begynnende stamming. Brudd mellom ord karakteriseres

oftest som småbarnsstotring og vil i de fleste tilfeller gå over av seg selv.

Så lenge det forekommer et par lette repetisjoner av småord i begynnelsen av setningen, er det småbarnsstotring. Dersom repetisjonene øker på, blir hardere og man registrerer at barnet også har brudd inni ord, kan det dreie seg om begynnende stamming.

Det kan se slitsomt ut for barnet når det sitter fast i en lyd eller et ord. Det viktigste varseltegnet er likevel hvis barnet begynner å vise frykt for å snakke og/eller hvis barnet begynner å unngå visse talesituasjoner. Dersom den lette, myke ikke-flytende talen holdes tilbake hos barnet, begynner han/hun å kjempe for å få ordene fram, og stamming kan oppstå. Tilleggs kjennetegn som medbevegelser, grimaser og vansker med pusten kan etableres.

Stamming kan ytre seg svært forskjellig for den som stammer fra periode til periode, fra dag til dag og fra situasjon til situasjon. Noen stammer ofte og kraftig med store medbevegelser. Andre stammer forholdsvis lett, og stammingen hindrer dem lite. Hos noen er stammingen åpen og høres og sees godt. Andre greier å skjule den på forskjellig vis, men kan likevel være plaget av den.

Forekomst av stamming

Forekomst av stamming ligger på ca. fire prosent for barn i førskolealder, ca. en prosent for barn i grunnskolealder og noe under en prosent for voksne. 0,7 prosent er ofte brukt som et gjennomsnittstall når det er snakk om prevalens av stamming i en befolkning. Det er flere gutter enn jenter som stammer, en regner ca. 2 til 3 gutter per jente som stammer (Yairi, 1997). I tidlig førskolealder kan man finne en ratio på 1:1 (Yairi & Ambrose, 2005) når det gjelder kjønn og stamming. Dette betyr at det er flere jenter enn gutter som slutter å stamme. En regner med at stamming kan ha en genetisk komponent i ca. 70 prosent av tilfellene (Yairi, 1997).

Om lag 85 prosent av de som stammer, begynner å stamme når de er mellom to og fem år med en gjennomsnittsalder på rundt 36 måneder (Yairi, 2003). Det vil si i en periode med stor fysisk, språklig, nevrologisk og kognitiv vekst. Vanligvis utvikler stamming seg gradvis, men noen ganger kan den komme plutselig. Det er klar sammenheng



mellem hardhetsgrad og plutselig begynnelse. Stammen er gjennomgående hardere hos barn hvis stamming begynner brått (Yairi, 2003). Det er vanlig at stamming opptrer periodisk i førskolealderen. Det betyr at barnet i lange perioder kan ha mye flytende tale. Forskning tyder på at sjansen for spontan forbedring er mellom 30 og 74 prosent (Bothe et al, 2006; Yairi & Ambrose, 2005). Tilbøyeligheten til spontan forbedring ser ut til å være arvelig (Dworzynski et al., 2007). Dersom stamming ikke gripes tak i før den utvikler seg til en kronisk forstyrrelse, øker sjansen for at stammeatferden kan bli vanskelig å endre, og medføre negative affektive, kognitive og atferdsmessige reaksjoner hos personen (Onslow & Millard, 2012).

Hvorfor begynner barn å stamme?

Stadig flere forsker på stamming. Det er ikke oppnådd enighet om eller forståelse av hva stamming skyldes, eller hvordan den kan hindres i å oppstå. Det er ingen entydige teorier som kan forklare hvorfor et barn begynner å stamme. Forskningen de siste årene viser at det kan være flere faktorer som virker sammen i utvikling av stamming. Før vi ser litt på individuelle forutsetninger samt miljømessige og utviklingsmessige faktorer som en regner er vesentlige i utvikling av stamming, skal vi se litt på noen av de viktigste årsaksforklaringene opp gjennom tidene.

Ulike årsaker til stamming

De såkalte *konstitusjonelle eller somatiske teoriene* regner med en arvelig faktor i ca. 70 prosent av tilfellene (Yairi, 1997). Hjerneforskningen har dessuten funnet forskjeller i hjerneaktiviteten hos personer med stamming og hos personer uten stamming. Studier viser at de som stammer, bruker høyre hjernehalvdel mer aktivt når de for eksempel leser enn det ikke-stammere gjør (Guitar, 2006). Helt fra 1920-tallet og frem til i dag har studier vist at manglende hjernedominans kan gjøre det vanskelig for de perifere talemuskler å funksjonere synkront. Muskler og nervesignaler får samarbeidsproblemer, og en rytmeforstyrrelse, stamming, blir resultatet. En teori hevder at stamming skyldes en talespråklig koordinasjonssvikt som følge av en konstitusjonell svakhet i hjernebarken. En annen teori mener at stamming er en perseptuell defekt, det vil si at stamming skyldes en innebygget

forsinket auditiv feedback.

De *psykodynamiske teoriene* har påpekt at stamming skyldes en nevrose som gir seg utslag i en taleforstyrrelse. Stamming blir derfor et kompromiss mellom å si sannheten om seg selv og å tie stille. Denne retningen hevder at stamming kan være en forventningsnevrose. Dette er årsaksforklaringer som har fått lite oppmerksomhet de senere tiår.

Lærings- og utviklingspsykologiske teorier har eksistert i mange år, og de har fått spesielt mye oppmerksomhet de siste tretti årene. Ifølge disse teoriene kan miljømessige og utviklingsmessige faktorer, som for eksempel uheldig interaksjon mellom individ og miljø, kritiske lytterreaksjoner og frustrasjoner omkring tale og språkproduksjon, fremkalle og utvikle stamming. Forskere har spekulert i om stamming utvikles når det blir ubalanse mellom krav og kapasitet hos et barn. Kanskje er stamming en konflikt mellom å nærme seg et ønsket mål (å snakke) og unngå et fryktet mål (å stamme). Disse teoriene har en del optimisme i seg. Dersom miljøet rundt barnet setter inn tiltak, kan man snu en negativ utvikling av stamming.

De fleste forskere og klinikere kan i dag enes om at stamming er en sammensatt og kompleks taleflytvanske, og at stamming er et *multifaktorielt* problem. Det er enighet om at stamming skyldes forstyrrelse av timingen av nerveimpulser og muskler som frembringer talen og at den utvikler seg og holdes ved like ved hjelp av læring. Trolig har stamming en fysiologisk årsak grunnet ineffektive nevralt aktiveringsmønstre for tale, som sammen med en noe sensitiv personlighet og ugunstige miljøfaktorer kan fremprovosere kjerneatferd som repetisjoner, forlengelser og blokkeringer (Guitar, 2006). Mange teorier kan ha noe rett, men ingen teorier gir den fulle og hele sannheten om stamming.

Utvikling av stamming

Stamming utvikler seg når et barn som er disponert for stamming av nevrologiske og/eller arvelige årsaker blir utsatt for store utviklings- og miljømessige utfordringer. Stamming oppstår som oftest i førskolebarnets største fysiske, kognitive, sosiale, følelsesmessige og språklige utviklingsvekst. Studier har blant annet vist at både stamming og normal ikke-flyt oppstår oftere når barn produserer setninger som innehar store språklige utfordringer. Stress i omgivelsene

Foreldrenes tanker og følelser omkring barnets stamming må tas på alvor.

rundt barnet synes også å påvirke stammingens begynnelse og utvikling. Noen studier av foreldre til barn som stammer, indikerer at disse foreldrene har tendens til å være mer engstelige eller kritiske enn andre foreldre. Disse studiene er ikke entydige. Andre studier finner ingen forskjeller i foreldregruppene.

Stress rundt barnets tale og språkmiljø er antatt som en annen fremskyndelse av stamming. Undersøkelser viser at mødre til barn som stammer, snakker hurtigere enn mødre til barn som ikke stammer. Andre studier viser at intensiv artikulasjonstrening og/eller språktrening kan gi ikke-flytende tale og fremkalle stamming for de barna som er disponert for en rytmeforstyrrelse i talen.

Stamming utvikler seg når et barn ikke har motoriske forutsetninger for å snakke så flytende som situasjonen krever. Med andre ord når kravene hos barnet selv eller fra omgivelsene går lenger eller utover det barnet har forutsetninger for, da oppstår stamming. Hvis kravene fortsetter å øke, vil stammingen vedvare. Hvis kravene vedvarer, og stammingen fortsetter, vil barnet etter hvert utvikle strev, spenning og unngåelser som etter hvert kan bli automatisert.

De forventninger barnet utsettes for og påvirkes av, har med både indre og ytre faktorer å gjøre. Med indre faktorer menes et voksende ønske i barnet om å uttrykke komplekse tanker i ord i tillegg til å benytte kompleks og nyansert uttale og setningsstruktur. Med ytre faktorer menes omgivelsenes, først og fremst foreldrenes, direkte og indirekte forventninger til språklig formulering og språklig kompetanse.

Barn som er disponert for å utvikle stamming, er spesielt sårbare hvis omgivelsene benytter komplekse setninger, lange ord eller hurtig tale. Barn har ikke den finmotoriske, språklige eller kognitive kapasitet til imøtekomme de kravene som de da utsettes for. Dessuten kan foreldrene uten å være helt klar over det selv, uttrykke utålmodighet over barnets mange brudd i talen. Dette kan påvirke alle barn, men det viser seg å bety noe mer kritisk for et barn som på en eller annen måte er forsinket i utvikling. Det er viktig å få belyst og konkretisert eventuelle krav barnet utsettes for i relasjon til sine forutsetninger, fordi kunnskap om dette muligens kan forebygge eller hindre en uheldig stammeutvikling. Forskning de siste tiår viser svært positiv korrelasjon mellom lavt taletempo og mer flytende tale (Starkweather, 1990).

Studier viser at stamming forsterkes når setningene er lange, fordi det da stilles større krav til motorisk planlegging, koordinering og presis utførelse (Starkweather, 1987). Andre studier viser at voksne avbryter barn som stammer, oftere enn barn som ikke stammer (Myers, 1992). På denne måten lærer barnet at det har begrenset taletid – noe som igjen skaper tidspress. Dessuten påvirker det barnets opplevelse av egenverd og selvfølelse. U hensiktsmessige hendelser i barnets liv, for eksempel flytting, fravær fra foreldre, et nytt søsken, skilsmisse eller sykdom kan medføre utrygghet og påvirke barnets taleflyt.

Foreldrenes rolle

Det er ikke foreldrenes skyld at barnet begynner å stamme. Foreldre ønsker kun det beste for barna sine. Rådet til foreldrene er derfor: «Se dere ikke tilbake i tid. Som foreldre gjorde du/dere det aller beste for barnet ditt/deres ut fra den kunnskap du/dere da hadde. Se derfor fremover; fra her og nå og inn i fremtiden. Bli en del av løsningen på taleflytvansken til barnet ditt.»

I rådgivningen til foreldre blir det viktig å kartlegge de faktorer som er aktuelle for barnet som strever. Logopeden og foreldrene i fellesskap finner så ut hvilke endringer en kan iverksette for å snu utviklingen i en positiv retning. Logopedisk kompetanse er avgjørende viktig i rådgivning til barnets nærmiljø.

Foreldrenes taletempo er blitt viet stor interesse de senere år i utvikling av stamming, spesielt forskjellen mellom barnets og foreldrenes taletempo. Oppmuntrende studier viser at dersom foreldrene reduserer sitt eget taletempo når de snakker med barnet sitt, kan dette være med på å forhindre en videreutvikling av stamming. Barn lærer ved imitasjon, de gjør det samme som det den voksne gjør. Forskning viser at voksne øker taletempoet sitt som en reaksjon på barnets stamming (Meyers & Freeman, 1985). Forskning viser også at hvis nærpersionene rundt barnet reduserer sitt eget taletempo og på den måten er en oppnåelig modell, så er dette et av de mest effektive virkemidlene for å snu en negativ utvikling av stamming. Et avgjørende viktig råd blir derfor: «Forsøk å snakke langsomt. Prøv å modellere en rolig, «lett», uanstrengt og langsom tale». Foreldrene kan få hjelp til å fokusere på spesifikke oppgaver. Energien kan «bindes opp»



konstruktivt for eksempel ved daglig logg-skriving; «Når stammer barnet ditt mest/minst? Registrer bedre og dårligere perioder/lettere og vanskeligere snakkesituasjoner. Når snakker barnet ditt helt flytende? Er det noe spesielt som skjer rundt barnet ditt når han/hun stopper opp og ikke får frem ordene?»

Dersom foreldre føler de er årsak til eller har startet problemet, vil en føle eller reagere med skyld (Conture, 1992). Hvordan foreldrene greier å takle egne følelser og reaksjoner på stamming, sies å ha en prognostisk verdi for barnets videre stammeutvikling. Forskere har de siste årene pekt på at foreldrenes opplevelse av skyld ofte er den største hindring for vellykket behandling.

Behandling

Behandling av førskolebarn omfatter både direkte og indirekte behandling. Indirekte behandling vil si at logopeden gir *råd og veiledning til foreldre* og barnehagepersonalet.

Hva kan foreldre gjøre? Foreldre kan gjøre endringer i hjemmemiljøet som kan fremme barnets taleflyt. Foreldrene er barnets viktigste og hyppigste samtalepartner. Det er foreldrene som har den største innflytelsen på barnets utvikling. Det aller viktigste foreldrene kan gjøre, er å gi kjærlighet og nærhet, og på denne måten bidra til at barnet føler seg sterkt, elsket og selvstendig. Det å øke barnets selvtillit ved å ha hovedfokus på barnets sterke sider og gi det oppmuntring, konsentrert oppmerksomhet, fysisk kontakt og øyekontakt vil bidra til trygghet. Alt som kan øke barnets selvtillit vil også kunne virke inn på barnets taleflytutvikling. Uheldig utvikling av stamming kan forhindres. Dess forttere barnet får hjelp, dess lettere er det å snu en negativ utvikling av stamming. Det er også viktig å erverve seg kunnskap om stamming og dens utvikling. Kunnskap om hva som fremmer og hemmer barnets taleflytutvikling gir overblikk og det minker frykten.

Den språklige dimensjonen I den språklige dimensjon fokuserer vi først og fremst på den språklige forskjellen mellom foreldrene og barnet. Et avansert språk med lange setninger og lange ord stiller store krav til barnets talemotoriske og språklige forutsetninger. Rådene blir derfor å snakke

enkelt, i korte setninger og på den måten være en oppnåelig talespråklig modell for barnet. Foreldre og barnehage blir oppfordret til å ikke bruke et for vanskelig og innviklet språk med lange setninger. Alle barn kan ha vanskelig for å leve opp til talespråklige forbilder som bruker et avansert språk med hensyn til grammatikk, begrep og talehastighet. Det barnet som er disponert for stamming, er ekstra sårbart fordi rytmen i barnets tale da lett bryter sammen. Kravene blir for store ut fra den språklige og motoriske kapasiteten barnet har. En annen nyttig reaksjon på barnets stamming kan være at den voksne selv bruker et par lette og myke repetisjoner av småord og på den måten viser at det er OK å hoppe litt på ordene iblant.

Den emosjonelle dimensjon Med den emosjonelle dimensjon menes foreldrenes og barnets ulike følelser og reaksjoner på barnets talebrudd. Hvordan foreldrene klarer å takle sine egne følelser og reaksjoner på stamming, sies å ha en prognostisk verdi for barnets videre stammeutvikling. I kommunikasjonen avspeiles ens holdninger og følelser bevisst og ubevisst. Tanker, følelser og bekymringer avspeiles gjerne gjennom kroppsspråk, stemmeleie, stemmestyrke og tale-tempo. Dersom foreldrene er bekymret, er det viktig at de kan få snakke med en logoped som har innsikt i taleflytvansker og som kan gi veiledning og råd. Foreldrenes tanker og følelser omkring barnets stamming må tas på alvor. Når barnet opplever at måten han/hun snakker på er unormal eller uønsket, kan det skape utrygghet og påvirke både språkglede, initiativ og eget selvbilde. Reaksjoner fra mot-takeren, som for eksempel tap av lytteren eller signal som antyder kritikk eller ubehag, for eksempel ved at lytteren ser vekk eller «stivner» til, vil kunne påvirke taleflytutviklingen hos barnet.

Barn som stammer, kan også være svært sensitive overfor følelsen av tidspress, hastverk eller utålmodighet fra deres omgivelser. Frustrasjon, forvirring, tretthet, frykt og sykdom kan også føre til at barnet stammer mer. Oversikt, struktur, aksept, ro og trygghet vil derimot kunne ha en gunstig innvirkning på taleflytutviklingen.

Den kognitive dimensjon Med den kognitive dimensjon menes at barnet møter en kommunikasjonsform som er

krevenne og som stiller store forventninger. Avbrytelser kan være et slikt eksempel. Når talen forstyrres av avbrytelser, viser forskning at det blir vanskeligere å starte på nytt og opprettholde flytende tale (Meyers & Woodford, 1992). Rådet blir derfor: Snakk etter tur, ikke i munnen på hverandre; først du og så jeg. Ved å lære å vente på tur og lytte til hverandre, kan en forhindre at dialogen går i stykker.

Antall spørsmål og type spørsmål kan også påvirke barnets talebrudd fordi spørsmål alltid har krav i seg. Reduser derfor på spørsmål til det barnet som strever med taleflyten sin. La barnet få snakke mest mulig på eget initiativ. Tidspress ser også ut for å øke bruddene i barnets tale (Starkweather, 1992). I tospråklige familier kan barn som bruker to språk samtidig, bli utsatt for store språklige og kognitive krav. Dette kan forstyrre den grunnleggende språkkompetansen (Starkweather, 1990) og disse barna kan utvikle en rytmeforstyrrelse i talen dersom de rent nevrologisk er disponert for å utvikle stamming. Intensiv språktrening og/eller artikulasjonstrening kan også fremprovosere stamming hos de barna som er disponert for en taleflytvanske. Rådet blir derfor at omgivelsene reduserer på alle krav slik at barnet for en tid får utvikle seg mer i fred og ro. Kravene skal være tilpasset den kapasiteten barnet innehar til enhver tid.

Det er logopeden som har kompetanse til å arbeide direkte med å redusere stamming. Han/hun vil oftest kombinere både indirekte og direkte stammebehandling.

Hva kan barnehagen gjøre? Barnehagepersonalet utgjør en viktig del av den indirekte hjelpen/behandlingen i tillegg til foreldrene. Barnehagens personale skal ikke forskjellsbehandle barn som stammer og andre barn når det gjelder regler og retningslinjer for atferd. En grunnholdning karakterisert av forståelse, kjærlighet, grenser, aksept av og respekt for barnets egenart vil være like viktig for alle barn. Barnehagens personale kan med sin holdning og atferd være viktige bidragsytere i å forhindre at stamming utvikler seg til å bli en hemmende funksjonshemming. Nøkkelen til stammeproblemet er å gripe tidlig inn slik at en kan snu en uheldig utvikling.

Faktorer som virker negativt inn på det stammende barns evne til å snakke flytende:

- *Tap av lytteren.* Enhver form for reaksjon fra mottakeren som antyder kritikk eller ubehag, for eksempel at lytteren ser vekk eller «stivner» til.
- *Avbrytelser eller «konkurranse».* Barn som stammer har vansker med å komme i gang igjen dersom de blir avbrutt. Det er også vanlig at et barn stammer når det prøver å «bryte» seg inn i en samtale eller deltar i en samtale der en må kjempe litt om oppmerksomheten.
- *Tidspress.* Barn som stammer er ofte svært sensitive overfor følelsen av hastverk eller utålmodighet fra deres omgivelser.
- *Krevende språkmodeller.* For alle barn kan det være vanskelig å leve opp til talespråklige forbilder som bruker et avansert språk med hensyn til grammatikk, begrep og talehastighet. Spesielt gjelder dette for barn som stammer (Van Riper, 1973)

Råd til barnehagepersonalet vil derfor være å styrke evnen til språk, tale og kommunikasjon gjennom taleflytfremmende talefaktorer. «Førstehjelpen» er at barnets nærpersoner bruker lett, langsam tale med korte setninger. Dersom barnets nærpersoner klarer å redusere sitt taletempo og snakke i enkle, korte setninger, kan andre tiltak bli unødvendige (Conture, 1992).

Logopedens rolle

Direkte behandling vil si at man arbeider direkte med taleflytvansen og lærer barnet lurere måter å få ordene ut på. Det kan dreie seg om både individuell behandling til barnet eller gruppebehandling. Dess nærmere opp til stammingsbegynnelse man iverksetter tiltak, dess større er sjansen for at barnet slutter å stamme (Guitar, 1998). Om man velger indirekte eller direkte behandling, vil være avhengig av stammingsalvorsgrad og karakter, barnets modenhet og eventuelle følelsesmessige reaksjoner relatert til stammingen.

Konklusjon

Det er viktig å søke hjelp hos logoped så snart man begynner å føle uro for eller bekymrer seg for rytmeforstyrrelsen i barnets tale. spennende og oppmuntrende forskningsresultat viser at det er mulig å snu en negativ utvikling av stamming dersom det settes inn riktig og god hjelp på et tidlig stadium.

Frustrasjon, forvirring, tretthet, frykt og sykdom kan også føre til at barnet stammer mer.

Barnet har størst mulighet for å slutte å stamme dersom det får hjelp så nær opp til stammingsens begynnelse som mulig. Foreldre kan melde fra til helsestasjon eller barnehage/skole, og disse kan henvise videre til PPT som har oversikt over logopedkompetansen i kommunen. Dersom PPT ser at det er behov for spisskompetanse utover det man har i kommunen, kan man søke hjelp hos Statped. Så ikke vent med å søke hjelp tidlig!

REFERANSER

- BLOODSTEIN, O.** (1995). *A Handbook on stuttering*. London: Chapman & Hall.
- BOTHE, A.K., DAVIDOW, J.H., BRAMLETT, R.E. & INGHAM, R. J.** (2006). Stuttering treatment research 1970-2005: I. Systematic review incorporating trial quality assessment of behavioural, cognitive, and related approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(4), 321–341
- CONTURE, E.G.** (1990). *Stuttering*. 2nd ed. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice – Hall.
- CONTURE, E.G.** (2001). *Stuttering: Its nature, diagnosis and treatment*. Boston: Allyn & Bacon.
- CURLEE, R. F.** (1999). *Stuttering and Related Disorders of Fluency*, 2nd edition. Tieme Medical Publishers, Inc., New York.
- DWORZYSKI, K., REMINGTON, A., RIJSDIJK, F., HOWELL, P., & PLOMIN, R.** (2007). Genetic etiology in cases of recovered and persistent stuttering in an unselected, longitudinal sample of young twins. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16(2), 169–178
- GUIAR, B.** (1998). *Stuttering. An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. Baltimore, Maryland, USA: Lippincott Williams & Wilkins.
- GUIAR, B.** (2006). *Stuttering. An Integrated Approach to Its Nature and Treatment* (3. utgave). Baltimore, Maryland, USA: Lippincott Williams & Wilkins.
- HEITMANN, R.R.** (2005). *Stamming og andre taleflytvansker hos barn*. Norsk logopedlag småskrifter.
- MØRK, M. & WOLFF, B.** (1994). *Når ordene sitter fast*. Hovedoppgave til 3. avdeling, Universitetet i Oslo.
- ONSLOW, M. & MILLARD, S.** (2012). Palin parent child interaction and the lidcombe program: Clarifying some issues. *Journal of Fluency Disorder* 37(1).
- PREUS, A.** (1987) *Stamming og løpsk tale*. 2. utgave. Universitetsforlaget. Oslo.
- SHEEHAN, J.G.** (1970). *Stuttering. Research and Therapy*. New York: Harper & Row.
- STARKWEATHER, C.W., GOMVALD, S. & HALFOND, M.M.** (1990). *Prevention of Stuttering: A Clinical Method*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- STARKWEATHER, C.W., ARMSON, J. & AMSTER B.** (1987). An Approach to the Study of Motor Speech Mechanisms in Stuttering. I: L. Rustin, H. Perser & D. Rowley (red). *Progress in the Treatment and Fluency Disorders*. London and New Jersey: Whurr Publishers Ltd.
- STARKWEATHER, C.W.** (1987). *Fluency & Stuttering*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- TRAVIS, L.E.** (1931). *Speech Pathology*. New York: Appleton-Century.
- VAN RIPER, C.** (1970) Stuttering and cluttering. *Folia Phoniatica* 22, s. 347–353.
- VAN RIPER, C.** (1982). *The nature of stuttering*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- YAIRI, E, AMBROSE, N. & COX, N.** (1996). Genetics of stuttering: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, s. 521–528.
- YAIRI, E. & AMBROSE, N.** (2005). Early Childhood Stuttering 1: Persistence and recovery rates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 42, s. 1097-1112.
- YAIRI, E.** (1997). Disfluency characteristics of childhood stuttering. I: R. Curlee & G. Siegel (eds): *Nature and Treatment of Stuttering – New Directions*. Boston: Allyn and Bacon.
- YAIRI, E. & AMBROSE, N.G.** (2005). *Early Childhood Stuttering*. Austin, Texas: PRO-ED, Inc.

Matematikkvansker – utfordringer og tiltak

Tidlig kartlegging og de gode tiltakene, med den gode læreren, er avgjørende faktorer for å fremme og høyne kompetansen i matematikk hos elevene.



Marianne Akselsdotter arbeider som spesialpedagogisk rådgiver ved Statped Sørøst, avdeling for sammensatte lærevansker på Gjøvik,

I Utdanning nr. 5 2013 hevdes det at 30–40 prosent av elevene på 10. trinn får karakteren 1 eller 2 i matematikk. Disse elevene slutter med stor sannsynlighet på videregående i løpet av det første skoleåret. Dersom dette er riktig, utgjør det store utfordringer.

Etter å ha jobbet i skolen noen år, og etter det, meste parten av min yrkeskarriere i Statped, erfarer jeg at interessen for matematikkvansker har økt betraktelig i skole og PPT. Før har det vært mye fokus på dysleksi og språkvansker, men i dag er skole og PPT blitt mer opptatt av matematikkvansker. Fra et «Statped-perspektiv» er dette veldig tydelig i form av innholdet i henvisninger til senteret. Forespørslene gjelder både utredning på individnivå og behov for kompetanseheving av lærere innen matematikkvansker. Kursene vi holder, inkluderer blant annet årsaksforklaringer til matematikkvansker, bruk av forskjellig kartleggingsmateriale, tolkning av resultater og tiltak med utgangspunkt i kartleggingen. I henvisningene som er knyttet til individualsaker, er det ofte et ønske om utredning av matematikkvanskene for å klassifisere dem og et ønske om veiledning på gode tiltak.

Matematikkangst

Opptil 20 prosent av elevene som går ut av grunnskolen, befinner seg på 4.-5. klassenivå i matematikkferdigheter (Adler, 2007; Medelstadundersøkelsen i Sverige). En del av disse elevene har en misoppfatning om at de ikke kan skolematematikken. De lider av den såkalte matematikkangsten.

Disse elevene taper unødig faglig underveis, og det får konsekvenser for deres tro og engasjement i faget. Holdningen kan bli: «Jeg er dum i matte». Innenfor denne kategorien vansker finner en ofte elever som har såkalte pseudomatematikkvansker grunnet angst og emosjonelle blokkeringer.

Det er en akseptert komorbiditet mellom matematikkvansker og angst. Det har også lenge vært kjent at eksekutiv fungering er sårbar for angst, noe som ikke minst kommer til uttrykk i oppgaver som aktiverer arbeidsminnet. I artikkel i Spesialpedagogikk (Johnsen, 2004) fokuseres det på den domenespesifikke matematikkangsten, og at denne angsten særlig kommer til uttrykk i oppgaver som belaster og minsker kapasiteten i arbeidsminnet. For pedagogen blir det viktig å hjelpe eleven forbi de emosjonelle blokkeringene slik at eleven får tro på egen mestring. En forståelsesfull lærer, som har tid til å lytte til elevens opplevelse av vanskene, som hjelper eleven med å senke ambisjonene, som forteller at eleven er på rett vei, som avpasser progresjonen etter elevens behov for god tid på oppgavene, er kanskje den læreren som hjelper eleven forbi angsten og blokkeringene?

Mange lærere vil si at dette vil kreve ressurser som ikke finnes. Det krever i alle fall en lærer som har innsikt i å differensiere undervisningen, og som har vilje til å gjøre det. Denne type planmessig pedagogisk arbeid er heller tidsbesparende enn ressurskrevende i et lengre perspektiv. For elever som har slike eller lignende vansker, blir pedagogen en viktig faktor for opplevelsen av mestring.

Den gode læreren

Tendensen i norsk skole kan kanskje beskrives som reparasjonspedagogikk. Vi gir mer eller mindre tilfeldig hjelp til de som har vansker, etter at matematikkvanskene har blitt store og truende for elevenes akademiske selvoppfatning og



Det er en akseptert komorbiditet mellom matematikkvansker og angst.

Matematikkvanskene er ofte en del av et større vanskebilde.

tro på seg selv og for muligheten til å oppnå en ståkarakter i faget.

At den gode læreren bør settes inn fra 1. trinn i skolen, er nok mange lærere enige om i utgangspunktet. Det er viktig å «investere i fredstid»! Men diskusjonen blir fort betent for pedagogen når den gode lærer skal defineres. Er den gode læreren en som har utdanning i matematikk, er det den gode formidleren med relasjonskompetanse, eller læreren som har god kompetanse på grunnleggende lærevansker og kartlegging av matematikkferdigheter? Det finnes vel ikke bare ett svar, eller kanskje svaret er at det er behov for at læreren trenger kompetanse på alle disse områdene.

Det er nødvendig med et omfattende utredningsarbeid for å diagnostisere type og nivå på matematikkvanskene. Forhold som kompliserer diagnostiseringen, kan være at diagnosekriteriene kan oppleves som diffuse, manglende kunnskap/ferdigheter knyttet til kartleggingsmateriale, tolking av testresultater, kjennskap til utfyllende kognitiv kartlegging, innsikt i hvordan ulike typer vansker påvirker hverandre, etc. Tidsmål er også svært viktige for å få innsikt i elevens nivå i automatisering av grunnleggende ferdigheter. Ikke minst er det viktig at en vurderer tidsbruk i de ulike oppgavene, siden dette vil fortelle utreder noe om evnen til å henge med i en forventet progresjon i skolen, som også i stor grad baseres på tid.

En utfordring for pedagoger og psykologer blir å differensiere de ulike matematikkvanskene og å avgrense dem mot andre lærevansker gjennom en individbasert utredning. Vanligvis opereres det med begrepene dyskalkuli/spesifikke matematikkvansker, generelle matematikkvansker og pseudomatematikkvansker.

Utredning av vanskene

Utredningen bør starte i skolen og videreføres i PPT. Matematikkvanskene er ofte en del av et større vanskebilde; f.eks. i kombinasjon med lese- og skrivevansker, AD/HD og/eller andre tilstander. Statistisk er det få elever med «reine» matematikkvansker. Av de økende opptil 20 prosentene som en regner med har matematikkvansker, har 5–6 prosent dyskalkuli/spesifikke matematikkvansker (Adler, 2007).

Spesifikke matematikkvansker (dyskalkuli) defineres som spesifikk svekkelse av matematikkferdigheten, som ikke bare

kan forklares gjennom betydelige generelle lærevansker eller meget utilstrekkelig undervisning. Matematikkvanskene innebefatter manglende evne til å mestre grunnleggende regnemetoder som addisjon, subtraksjon, multiplikasjon og divisjon (snarere enn mer abstrakte matematiske ferdigheter i algebra, trigonometri, geometri eller komplekse beregninger). Det er viktig å merke seg at elevens matematikkferdigheter må være vesentlig dårligere enn det som forventes i forhold til alder, generell intelligens og skolenivå. I vurderingen av om vanskene er spesifikke, benyttes standardiserte kognitive tester og kartleggingsprøver innen matematikkferdigheter. Det må også vurderes om eleven har hatt en forsvarlig opplæring i faget.

Elever med *generelle matematikkvansker* er de som grunnet svakere kognitive forutsetninger vil ha behov for lettere oppgaver, der progresjonen er langsommere. Dette er primært elever som strever med mange fag i skolen.

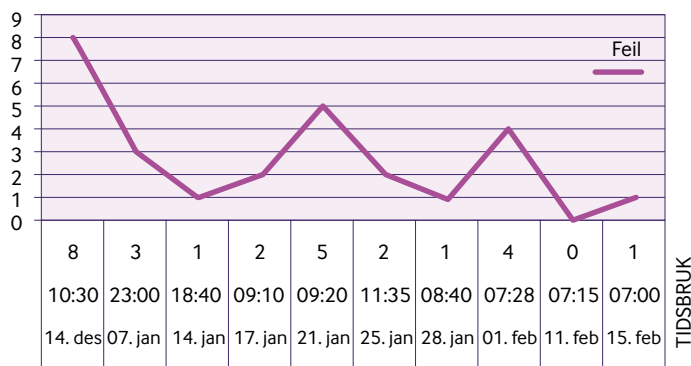
Elever som har spesifikke matematikkvansker, har behov for en annen tilnærming enn elever som har generelle matematikkvansker. Ved tidlig intervensjon, allerede i småskolen, vil det kunne være lettere å kategorisere en elevs vansker og prøve ut tiltak. Tidlig hjelp kan ofte være «god hjelp», dersom den er basert på en grundig observasjon, samtaler med foresatte og begynnende kartlegging i matematikk. Matematikkartleggingen vil inneholde oppgaver innen språklig forståelse, blant annet innsikt i relasjonsbegreper og preposisjoner. Språkkomponenten inngår i elevens matematiske forståelse, og er særlig viktig i den grunnleggende språkbaserte matematikken. Språket er også viktig i forståelsen av oppgaver på alle nivåer.

Tilrettelegging av undervisningen

Rundt 4. trinn i skolen er det viktig at elevene er godt i gang med automatisering av oppgaver innen de fire regningsartene, og at begynnende automatiseringsferdigheter er i god utvikling innen disse. For elever som har særlig store vansker på dette området, viser erfaring at repetert ferdighetstrening for å skape tilstrekkelig overlæring, er en forutsetning for automatisering av grunnleggende ferdigheter. Den intensive treningen skal ikke ha lang varighet, prinsippet er at eleven skal gjennomføre den intensive treningen i noen minutter daglig, gjennom skoleuka.

Interessen for matematikkvansker har økt betraktelig i skole og PPT.

Dette er et eksempel på definerte, konkrete oppgaver innen multiplikasjon. Eleven trener noen minutter/små intensive arbeidsøker daglig, i en avgrenset tidsperiode. Treningsopplegget bør inneholde en basisregistrering, med en etterfølgende evaluering. Tabellen nedenfor viser en elev som etter trening oppnår betydelig framgang i mestring og en mer effektiv tidsbruk på oppgaver innen den lille multiplikasjonstabellen.



Det som kjennetegner elever med spesifikke matematikkvansker, er at de *forstår*; de har logisk evne og evne til problemløsning og relativt gode forutsetninger for å anvende matematikken. Denne elevgruppen har normalt gode kognitive forutsetninger, men på grunn av spesifikke vansker får de ofte ikke vist hva de kan, og de blir også tapere i matematikkfaget.

Det er slik at elever skal ha karakterer i ungdomsskolen og videregående skole, og det er vanskelig å få fritak, selv på de yrkesrettede utdanningsprogrammene. I lys av dette er det viktig at elever som har matematikkvansker, får så god hjelp som mulig for sine vansker. For å gi en tilrettelagt hjelp i faget, må læreren kjenne sine elevers forutsetninger for å mestre faget, vansker som kommer fram under oppgaver og prøver, samt vansker av annen karakter som kan påvirke mestringen. Der en elevs vansker oppleves som særs store, og det ikke er tilstrekkelig med ordinær tilpasning i faget, bør PPT kobles inn. Gjennom god kartlegging på alle nivåer i faget får lærer et nyttig redskap til å vurdere nivå og gjøre

prioriteringer. Ofte vil disse vurderingene være krevende, og det behøves bistand fra PPT og/eller andre fagfolk/kompetansemiljøer. Kartleggingen er nødvendig for at alle elever skal få tilpasset undervisning i matematikk. For elever som har særskilt behov for tilrettelegging, bør tiltak settes inn allerede tidlig i grunnskolen. Slik kan man unngå at færre elever får dårlige karakterer eller stryker i matematikk, eller at matematikkvanskene bidrar til «drop out» i videregående skole.

For å realisere god tilrettelegging, er det nødvendig at lærere får mulighet til å utvikle sin kompetanse innenfor læreplaner generelt, og ikke minst med særlig fokus på elevers matematikkvansker. Vektlegging av slik kompetanse bør være en selvfølge i utdanning av kommende lærere.

REFERANSER

ADLER, B. (2007). *Dyskalkuli & matematikk: en handbok i dyskalkyli*. Höllviken: NU-förlaget.

JOHNSEN, F. (2004). Matematikk, angst og «blokkeringer». *Spesialpedagogikk* nr. 2 s. 46-48.

SPESIALPEDAGOGIKK NR. 02.2004

UTDANNING (2013). Nr. 5, Debattinnlegg s. 50

Tiltak mot skolevegring

Fleksible, mobile og intensive

TEKST: INGELA HOFSTEN (OVERSATT TIL NORSK AV REDAKTØR)

FOTO: JOHAN GUNSÉUS

Ingen er like. Derfor behøver hver skolevegrer sitt eget program for å klare å komme tilbake på skolen igjen. Det har *Tillbaka till skolan-teamet* i Umeå tatt hensyn til. Denne reportasjen, som også har vært publisert i det svenske tidsskriftet *Specialpedagogik*, beskriver arbeidet til et skoleteam i Umeå i Sverige hvor de iverksetter tiltak overfor elever som av ulike grunner ikke møter på skolen.

Av Umeås knappe 12 000 elever i grunnskolen er det ett førtitalls elever som nesten aldri er til stede. I april for ett år siden startet derfor projektet *Tillbaka till skolan*. Formålet var å skape en egen modell for hvordan skolehelsetjenesten skal fange opp slike elever, hjelpe dem til å vende tilbake til skolen og skape samarbeidsformer med sosialtjenesten, barne- og ungdomspsykiatrien og førstelinjetjenesten¹.

Teamet består av spesialpedagog Karin Arnqvist, psykolog Lisa Ek og sosionom og sosialsekretær Cecilia Engqvist, sistnevnte innlånt fra sosialtjenesten. Alle jobber heltid med prosjektet. I gruppen inngår også barnepsykiater Anders Andersson på konsultasjonsbasis.

Gruppen begynte med en invitasjon via kommunens ni skolehelseteam, samt gjennom kontakt med alle friskoler. Totalt fantes 39 elever som hadde ekstra høyt fravær. Etter en prioriteringsordning, der niende klassetrinn kom øverst på listen, ble de berørte skolene tilbudt å medvirke i

Tillbaka till skolan. «Noen takket nei, ettersom de nylig hadde iverksatt egne tiltak, men disse har sjansen til å delta senere om de vil» forteller Lisa Ek.

I de skoler som takket ja, henvendte rektorene seg til elevene og deres foresatte med samme tilbud. Noen var betenkte i begynnelsen, kanskje ut fra tidligere mislykkede forsøk, men snart var alle med på toget.

Så kunne teamet begynne å jobbe ut fra den modellen de hadde arbeidet seg fram til og der neste steg dreide seg om kartlegging. Den innbefattet flere samtaler med såvel elever som foresatte, hver for seg og sammen, møter med skolens helseteam og i noen tilfeller med sosialtjenesten, BUP og/eller andre aktører. Teamet tar også selvfølgelig hensyn til hvilke tiltak skolen har iverksatt tidligere.

På bakgrunn av kartleggingen gjør teamet en tverrfaglig analyse; hvilken støtte trenger akkurat denne eleven? Deretter jobber de to og to med hver enkelt elev og utveksler hele tiden ideer med såvel den tredje personen

i teamet som barnepsykiater Anders Andersson og andre impliserte parter. «Alle bidrar til vurderingene som blir gjort, ettersom vi har ulik kunnskap og ulike kontakter. Skolen kjenner ikke alltid elevene igjen etter de beskrivelsene som kommer fram i kartleggingen. De har kanskje ikke sett symptomene som kan tyde på f.eks. sosial fobi eller panikkangst hos sine elever», sier Lisa Ek.

De tre i teamet synes ikke det er så rart at det kan bli slik – mange av disse ungdommene er flinke til å holde på fasaden i de få timene de er på skolen.

Flertallet av skolevegrerne i Umeå går på ungdomstrinnet. Kjønnsfordelingen er jevn og elevene kommer fra alle samfunnsklasser. Ingen av dem har lavt evnenivå.

«Snarere tvert imot» sier Karin Arnqvist. «Noen har sluttet å gå på skolen fordi de stiller så høye krav til seg selv at de ikke holder ut om de ikke oppnår en A i alle fag».

Selve tilbakekomsten til skolen ser ulik ut for hver enkelt elev, men en fellesnevner er at det må få ta tid,



*Tillbaka till skolan-teamet . Fra venstre:
Karin Arnqvist, Lisa Ek og Cecilia Engqvist.*

og teamet tar hensyn til hver elevs forutsetninger.

«Det står i vår prosjektplan at vi skal være mobile, fleksible og intensive», sier Karin Arnqvist. «Egentlig burde det stå at vi skal være utholdende også. For dette er ikke noe quick-fix. Det er ikke uvanlig at det kan ta opp mot et år før en elev helt og holdent er tilbake på skolebenken.

For en stor del handler det om faste aktiviteter: Følge med, passe på at

planer og undervisning tilpasses den enkelte elev, tydeliggjøring».

«De må få vite hva de skal gjøre, hvor, med hvem, hvor lenge og hva som skal skje etterpå» sier Karin Arnqvist.

«Mange av disse ungdommene blir stresset om de ikke får tydelige beskjeder steg for steg». Teamet har også samtaler med elevens foresatte og eleven selv flere ganger i uken.

Avgjørende for at metoden skal lykkes mener de tre i teamet er *tid*,

fremfor alt i begynnelsen, da de må avsette atskillige timer pr. uke for elevene. Men etterhvert trekker de tre i teamet seg tilbake og overlater mer og mer til skolens personale. Men ettersom skolens spesialpedagog(er) er med i planleggingen, blir ikke elevens kontaktlærer så mye mer belastet enn tidligere.

«Kanskje litt i begynnelsen», sier Cecilia Engqvist. «Det er viktig at kontaktlæreren viser at det spiller en rolle

at eleven er på plass og hjelper til å lage en så stressfri situasjon som mulig».

Også andre enn kontaktlæreren kan fungere som en støtte i denne prosessen. En elev har for eksempel fått lov til først å venne seg til å begynne hver dag med å møte skolens fritidsleder og sammen med han gå gjennom hvordan dagen vil se ut.

Skolehelsetjenesten er også involvert i utviklingen av *Tillbaka till skolan*, forteller de. «Dette er jo rimelig ettersom det er de som skal overta modellen etterhvert», sier Lisa Ek, og poengterer hvor viktig det er å finne samarbeidsmodeller med blant annet sosialtjenesten, siden mange elever tidligere har hatt slik kontakt – eller vil komme til å trenge det. Projektet tar nemlig slutt i desember 2014. Da er det tenkt at Umeåmodellen, som de kaller den, skal ta slutt.

Gjennom hele prosessen benytter temaet seg av kartleggingstestene SDQ og 5-15.

«Det er viktig dels for at vi skal kunne måle hvordan vår metode fungerer, dels for at vi får mye informasjon gjennom disse kartleggingsinstrumentene», sier Cecilia Engqvist.

«På mange måter ligner det hele *Magelungens hemsittarprogram*. Det bygger på den samme basisen, nemlig kartlegging – tiltakspakke og oppfølging og vedlikehold. Vi gikk på deres utdanning og har kjøpt deres tiltakspakke. Den modellen var bra å ha i starten, men vi benytter ikke alt, bare det beste», sier Lisa Ek.

Av de 39 skolevegrerne som ble identifisert for ett år siden, arbeider teamet for tiden aktivt med syv elever,

som alle har 70 – 100 prosent fravær.

Etterhvert regner de med å kunne ta inn nye deltagere. «Men vi pleier poengtere overfor rektorene at de ikke skal sitte å vente på at vi skal komme, men gjøre det de kan for eleven i mellomtiden,» sier Karin Arnqvist.

Familier med skolevegrere kjenner seg ofte mislykkede og har ikke sjelden hørt at de er det også. Derfor har *Tillbaka till skolan-gruppen* vært nøye med å gi beskjed også når elevene gjør fremskritt. Karin Arnqvist forteller om en mamma som var vanskelig å få tak i. Men så oppdaget hun at teamet også kunne ringe og fortelle om at barnet hennes hadde gjort fremskritt. – Da gjorde det ikke så vondt lenger å ta telefonen.



Fra hundre prosent fravær til hundre prosent tilstedeværelse

Når Eva² fikk støtte av *Tillbaka till skolan-teamet* tok det bare noen måneder før to års isolering hjemme hadde blitt brutt.

Det begynte litt inn i høstterminen i sjuende klasse. Eva, som aldri hadde skulket tidligere, følte seg dårlig og begynte å holde seg hjemme på dagtid. Hun merket snart at dette var enkelt. Klassekameratene lurte selvsagt på hvor hun var, men de gikk snart trett og ingen lærere ga lyd fra seg og foreldrene ante ingenting.

Eva svarte svevende på deres spørsmål om skolen og for sikkerhets skyld pleide hun å ta på seg skoene å gå til porten slik at det så ut som hun dro avsted.

Etter en stund reagerte skolen og prøvde på ulike måter å løse problemet, men uten å lykkes. Men i høst ble Eva og hennes familie kontaktet av skolens rektor. Kunne de tenke seg å delta i prosjektet *Tillbaka till skolan*? Det kunne de.

Etter noen ukers kartlegging (jf. forrige artikkel) ble det laget en plan som gikk ut på at Eva som en begynnelse skulle gå i en spesialskole (svensk: resursskola).

«Å gå direkte tilbake til den vanlige skolan var utenkelig» sier sosionom Cecilia Engqvist, som sammen med

spesialpedagog Karin Arnqvist hadde hovedansvaret for Eva.

«I starten var det kjempevanskelig for Eva bare å tenke på å dra hjemmefra. Så vi begynte med å bare å dra dit å sitte i bilen å se», forteller Karin Arnqvist. «Neste dag gikk vi innenfor skoleporten, og så ut igjen. Dag tre var det klart for å gå inn i klasserommet. Eva fikk sette seg på stolen nærmest døren en stund». Og slik holdt de på. Karin Arnqvist var med hele tiden den første uken, men trakk seg mer og mer tilbake og snart gjorde hun og Cecilia Engqvist bare et besøk per uke.

Allerede etter noen uker hadde Eva blitt forvandlet. «Det var fantastisk å se» sier Karin Arnqvist med ett stort smil. Den stille lille jenta hadde blomstret opp og blitt en tøff tenåringsgjunge. Da de seks ukene nærmet seg slutten gjorde de om på tilpasningsprosedyren, nå på Evas vanlige skole med tilpasset plan, og siden vårterminens begynnelse har Eva vært tilstede hundre prosent.

Karin Arnqvist og Cecilia Engqvist ser stolte og fornøyde ut når de forteller at hun fikk C på de nasjonale

prøvene i svensk i februar.

«Vi tror at hun kommer til å kunne få karakterer i iallefall to fag» sier Karin Arnqvist, som fortsetter å ha regelmessig kontakt med Eva, hovedsakelig via sms.

«Hun sendte sms for en stund siden og sa at hun var syk. Da var jeg tvunget til å spørre om det virkelig var slik. Hun svarte da at det måtte jeg vel forstå, for ellers hadde hun jo ikke villet være hjemme fra skolen».

NOTER

- 1 Tillbaka till skolan har fått 5,8 millioner kroner fra Umeå kommunes midler for sosiale investeringer. Prosjektet pågår fra 1. april 2012 – 31. desember 2014.
- 2 Eva heter egentlig noe annet

Barn med angst og depresjon

AV KIRSTEN FLATEN

Denne reportasjen tar utgangspunkt i et intervju med forskeren Samantha Cartwright-Hatton som arbeider på psykologisk fakultet på Universitetet i Sussex. Hun har doktorgrad i psykiatri fra Oxford og har spesielt forsket på barn, unge og voksne med angst og depresjon.

Universitetet i Sussex i Brighton er et lite universitet i britisk målestokk, men sett med norske øyne er det stort. Til sammen er det 13000 studenter, og det dekker en myriade av fagfelt, blant annet realfag, kunst og sosialfaglige studier. Universitetet har frembrakt tre nobelprisvinnere og er opptatt av å markere seg forskningsmessig. Både universitetet og kontoret til dr. Samantha Cartwright-Hatton bærer preg av nøysomhet; alt som trengs er her, men heller ikke mer. Den utsmykningen som er vanlig på norske utdanningsinstitusjoner får preg av luksus etter en vandring gjennom de brune korridorene for å finne frem til Cartwright-Hattons kontor.

Cartwright-Hatton har jobbet med barn med angst, og er forfatter av boken *Your anxious and depressed child* og har også utarbeidet foreldretreningsprogrammet *Timid to Tiger*, som går over ti økter. Hun forteller at det var heller tilfeldig at hun begynte å jobbe med angstproblematikk. Hun fant tidlig i karrieren ut at det var lite forskning på feltet, noe som har endret seg i løpet av det siste tiåret. For tiden jobber hun mest med voksne med angst, men siden mange av disse er foreldre, er det fremdeles

mye som handler om barn. Mange voksne med angst er bekymret for om de klarer å fylle foreldrerollen sin godt nok. Cartwright-Hatton er selv småbarnsmor og kjenner på stresset mellom å være på jobb når det er mye spennende å gjøre, og samtidig ha ønsket om å gi barnet den best mulige oppvekst.

Hva er skillet mellom angst og depresjon?

Cartwright-Hatton tenker seg om og sier at mange setter likhetstegn mellom angst og depresjon, men det er ikke helt enighet om dette. Selv mener hun det er to ulike lidelser, og at det er angst som er det forutgående og som over tid fører til depresjon. Angst er en tilstand som må ha bidrag både fra genetikk og omgivelser, mens depresjon i større grad oppstår på grunn av omgivelsesmessige forhold. Her trekker Cartwright-Hatton inn begrepet temperament som en god måte å forstå hvorfor noen utvikler angst. Omgivelser som er svært lite ivaretagende og omsorgsgivende, eller som er ivaretagende på en slik måte at de er overbeskyttende og skjermende, har like stor risiko for å bidra til å utvikle angst hos barn. Men hun

understreker som nevnt at det ikke bare er *en* faktor som fører til utvikling av angst.

Hvilke erfaringer har du med foreldregrupper for barn med angst?

Rekruttering av deltakere til angstbehandlingsgrupper går lett i et så tettbefolket område. Brighton er en by med 250 000 innbyggere på et relativt lite område. Informasjon om muligheten til å delta i grupper og hvilket formål gruppene har, blir publisert i lokale aviser eller det rekrutteres gjennom helsestasjon. Det var for disse gruppene foreldremanualen *Timid to Tiger* ble utarbeidet og utprøvd. Manualen bygger på kognitiv terapi og inneholder oppgaver som passer inn i foreldre og barns hverdag. Cartwright-Hatton viser til at det ga gode resultater for barna å jobbe sammen med foreldrene. Manualen legger opp til ti møter, men hun vurderer å revidere den til åtte møter.

Cartwright-Hatton forteller at i arbeid med grupper følger hun Caroline Webster-Strattons råd om å yte det lille ekstra til deltakerne i gruppen. Dette dreier seg om å gi deltakerne en tilbakemelding om at de er verdifulle bidragsytere. Dette er



også viktig lærdom for dem videre i livet. Foreldrene får dekket utgifter til kurset av det offentlige. Kurset er ikke kostbart, men for mennesker som har dårlig råd, er dette likevel verdifullt. Gruppene møttes en gang pr. måned for totimers økter, og på hvert gruppemøte blir det servert kaffe og kaker. Her kommenterer jeg at dette ligner litt på hvordan jeg selv driver grupper, men at da er kakene byttet ut med frukt. Cartwright-Hatton smiler og sier at dette understreker det hun har hørt om den gjennomsunne holdningen hos nordmenn. Men hun legger til at hun håper da at vi unner oss kaker innimellom vi også.

Hvilken atferd er karakteristisk for barn som er i risiko for å utvikle angst?

De fleste barn i denne gruppen er tilbakeholdne og forsiktige, og gjør minst mulig ut av seg. Noen kan beskrives som skikkelige hele tiden. Disse barna har behov for at man lager rom for

dem og støtter dem i det å prestere og tørre å utfordre seg selv. Men dette er situasjonsavhengig, og for foreldrene kan det være helt andre utfordringer de legger vekt på.

Når foreldrene blir spurt, kan de si mye om hvor vanskelig det er å sette grenser for barn som er engstelige. På den ene siden har de lyst til å la barna ta sjanser og få utfolde seg fordi de ofte har sett at barna er svært tilbakeholdne i mange situasjoner. Men samtidig ønsker de jo å ha et barn det er mulig å forholde seg til på en god måte. Dette er vanskelig med et barn som virker som det ønsker å gjøre det motsatte av hva foreldrene ønsker. Foreldrenes utfordringer kan derfor være helt annerledes enn for eksempel de utfordringer lærere opplever.

Kan begrepet introvert være mer beskrivende for en atferdsstil enn sosial angst og sjenanse?

I forbindelse med begrepet introvert blir boka *Quiet* av Susan Cain trukket

frem, og Cartwright-Hatton gir til kjenne en tydelig begeistring for denne boken. Begrepene sjenanse og sosial angst har fått et negativt stempel, og er ikke riktig for å forstå den reservert-heten mange mennesker foretrekker. Vi trenger et begrep som kan vise at det å være reservert og stille ikke er patologi. Cartwright-Hatton betegner seg selv som introvert, og sier det er godt å lese disse beskrivelsene av det å ha en introvert atferdsstil i boken til Cain. Ikke minst med tanke på at det her fokuseres på alle ressursene som ligger i det å være introvert. Samfunnet vi har nå overflømmes av pratmakere, påpeker Cartwright-Hatton. Noen av disse har jo ingenting å si, sier hun, og legger til at det er langt mer interessant å snakke med mennesker som tenker seg om før de sier noe.

(Anmeldelse av boka finnes lenger bak i denne utgaven av Spesialpedagogikk)

To digresjoner

AV BEATE HEIDE

Det er ikke alltid man ser omfanget av det en lærer med det samme man har utført noe som syntes viktig. Noen ganger er det tregheter i systemet mitt som gjør at det overordnede perspektivet på hva jeg egentlig har lært, kommer år etter at hendelsen har funnet sted.

Her er en slik historie om verdifull læring rett fra eget praksisfelt. Bodil og jeg bestemte oss for å begynne på desentralisert Sosialpedagogikk i en periode der vi begge hadde full jobb og små barn. Utdanningen var samlingsbasert, og vi skjønte allerede på første samling at her lå kravene til oppgavelevering skyhøyt. Vi skjønte også at pensum var omfattende, og at det ikke bare var av det slaget som kunne leses og reproduseres i tekster. Nei, kravet var at vi skulle forstå og anvende lærestoffet i drøftinger. Vi skulle altså opp på et metanivå i et nytt fagfelt, fordi vi allerede hadde en grunnutdanning som hadde lært oss å studere. Det var store oppgaver mellom hver samling, og vi skulle jobbe i gruppe.

Jeg kjente at dette kom til å bli en utfordring. Hvordan skulle jeg greie å organisere dette på toppen av alt annet? Det virket i grunnen helt uoverkommelig. Likevel bestemte vi oss for å gjøre et forsøk.

Vi var bare to i gruppa; Bodil og jeg. Vi satte oss ned og drøftet saken. Ville

vi greie dette? Hvordan skulle vi i så fall tenke for å sette av tid nok? Vi ble enig om at vi skulle møtes en og en halv time i uka på et fast tidspunkt. Det var det vi hadde av fellestid, så da var det viktig at vi:

- nyttet tiden effektivt
- møtte forberedt og hadde utført de oppgaver vi hadde forpliktet oss om overfor hverandre.

Under det første punktet var det Bodil som kom med forslaget: *Siden det er så å knapt med tid; la oss innvilge oss kun to digresjoner hver på møtene.*

Vi var begge fylt opp av jobbesaker og familie, og jeg visste at hun hadde rett. Dette ville disiplinere hver av oss overfor den andre. Vi måtte filtrere og sortere hva vi ønsket å ta opp som digresjon, for når man bare har to muligheter, ja, så er det viktig å bruke dem godt, ikke sant?

Vi innvilget oss fem minutter fri-minutt, dopause og påfyll av tekoppen midt i møtet. Da var det lov å prate om alt annet.

Det høres kanskje litt tåpelig ut at det i en gruppe med to skulle være nødvendig å ha slike regler. Men lusa pleier å kjennes på gangen. Vi var begge glad i å prate; kanskje jeg enda mer enn henne. Vi var begge travelt opptatt og hadde mange utfordringer i livene våre. Vi hadde begge behov for å ventilere det vi grublet på av andre utfordringer enn studiet. Vi visste også at vi kommer tett på hverandre når vi skal studere, reise og bo sammen på samlinger.

Studiet påla oss møtebok, og i den førte vi reglene inn. Det forpliktet i enda sterkere grad. Bare det at det sto å lese svart på hvitt gjorde at det ble mer alvorlig. Vi hadde vært enige om at det var dette som skulle være vår metodikk, og da forpliktet det.

I de to årene vi studerte sammen lo vi mange ganger av digresjonsideen. Men vi så at den virket utrolig bra. Den ga en ramme for møtene og retning for arbeidet. Vi var effektive og fokuserte når vi møttes, og det gjorde at utbyttet av læringen ble fordoblet, minst. Karakterutskriftene viste at vi hadde

vært mønsterelever.

Ved å fokusere og å forplikte hverandre lærte vi utrolig mye fag, *men den viktigste læringen er det skjulte budskapet som går på holdninger til hverandre*. Den tok det tid å se.

Det å la være å bryte den gode fokuseringen om vår felles oppgave med stoff som ikke har med læring å gjøre, gjorde at vi fikk kontinuitet i tankeprosessen. Enhver faglig tanke kunne følges helt til den var ferdig. Ethvert forsøk på å strukturere det vi hadde lest, fikk tid til å folde seg ut. Disiplineringen ga oss mulighet til å undersøke egne og den andres argumentasjon på faglig grunnlag. Dette er viktig og god læring.

På det personlige planet lærte jeg å sortere viktigheten av utsagn før jeg plumpet ut med dem. Det viste seg at mye av det jeg hadde hatt lyst å si, utmerket kunne forbli usagt. Regelen om de to mulighetene for å avbryte med personlig stoff, ble til en skatt jeg forvaltet godt. Det var muligheter, ikke noe jeg måtte benytte meg av. Vi hadde mye moro med digresjons-

regelen vår underveis. Likevel var det en sterk tone av alvor under denne banale, men effektive regelen. Det ga viktig læring på andre plan enn den var tiltenkt. Den ga meg mulighet til refleksjon. Og med det perspektivet er jeg enda mer takknemlig for en slik læremester som Bodil. De tydelige samarbeidspartnerne vi har som kan gi råd og veiledning om de personlige kvalitetene vi har, slik at vi kan gjøre noe med dem, er vekstfremmende. Min tendens til småprat av ikke-faglig karakter ble således fanget før den ble et problem.

Vi er ofte redde for å gi tydelige tilbakemeldinger av redsel for å såre den andre. Slik kan det bygges opp irritasjon over noe som i stedet kan bli en helt håndterlig og hverdagslig sak, bare det tas opp. Slik sett er jeg glad for at Bodil var en medvirkende årsak til at jeg skjønte hvordan jeg kan virke på andre med min kreative hjerne som stadig danser hit og dit i lystige sprang. Når vi skal samarbeide, kreves det inntoning, også på det menneskelige planet. Og etter hvert oppdaget vi at når

fokuset forble i faget, så fikk vi unna det vi hadde planlagt. Det var dobbelt gevinst i det å løfte opp småpratet til en regel om to digresjoner.



Krise- og traumehåndtering i skolen

Kriser og traumer påvirker elever og deres forutsetninger for å lære på skolen. Denne artikkelen handler om hvordan skolen kan omskape kriser og traumer til pedagogiske muligheter der både elever og pedagoger kan oppleve mestring.



Shilpu Sharma er masterstudent på Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo

En ungdomsskole i en middels stor bygd i Norge får en telefon om at en av deres elevers forelder har tatt livet av seg som følge av depresjon. Personalet på skolen har i mellomtiden forberedt seg i henhold til beredskapsplanen slik at situasjonen som har oppstått, blir håndtert på en hensiktsmessig måte. De har blant annet innhentet informasjon fra politiet og har hatt samtaler med moren om farens tilstand og elevens reaksjon på situasjonen. Det blir imidlertid satt spørsmålsteget blant skolens ansatte angående rektors beslutning om å unngå å snakke høyt om selvmord.

De første skoledagene merkes det ikke store endringer i elevens atferd. Timene gjennomføres som normalt, og lærerne føler seg hjelpeløse etter taushetsplikten som har blitt pålagt dem. Ikke før noen dager senere får eleven et sammenbrudd, og hulker ut foran klassen med bristende og høy stemme: «Skjønner dere ikke? Pappa tok selvmord, snakk med meg!» og legger seg flat på pulten og gråter.

Historien er et forsøk på å belyse to faktorer: for det første at elever på denne alderen som regel ikke har utviklet mestringsstrategier for å håndtere kriser og katastrofer, og for det andre, betydningen av kompetanse hos skoleledelsen på dette området. Det er et faktum at både kriser og traumer påvirker elever og deres forutsetninger for å

lære. Det er derfor viktig at pedagoger har en proaktiv og våken holdning for å gi elevene trygghet når de har behov for det. Krisepedagogikk dreier seg nettopp om å kunne gi psykososial støtte for å kunne normalisere skolehverdagen til elever som opplever kriser og traumer (Raundalen & Schultz, 2007).

Jeg vil her skrive om hvordan en krise kan virke inn på elevenes læreforutsetninger og hvordan krisepedagogiske metoder blant annet kan fremme mestring hos både elever og pedagoger. Jeg vil så gi en oversikt over hvilke utfordringer og dilemmaer skolen står overfor i krisesituasjoner, og hvordan skolens kriseberedskapsplan har betydning for både skolens og den enkelte ansattes evne til å fremme god pedagogisk krisehåndtering.

Hva er krisehjelp?

«Krisehjelp er betegnelsen på den støtten som ulike grupper av rammete tilbys og mottar etter en hendelse» (Raundalen & Schultz 2007:14). Både direkte og indirekte rammete kan motta hjelp, og velferdsstaten sikrer alle norske statsborgere nødvendig krisehjelp (Heltne og Dyregrov 2008).

Krisehjelp er en lite synlig, men viktig prosess. Den mest synlige delen av krisehjelp består i å gi veiledning og støtte til de som mer eller mindre tilfeldig befinner seg på stedet umiddelbart etter at en krise har inntruffet (Raundalen & Schultz 2007). Dyregrov viser til tiltaket «debriefing» i frem-



Dersom krisehåndtering skjer på riktig måte og til rett tid, kan både vekst og utvikling styrkes og gjenopprettes.

veksten av psykologisk basert krisehjelp. Dette begrepet innebærer forebyggende krisehjelp i form av systematiserte gjennomganger av kritiske hendelser relativt kort tid etter hendelsesforløpet slik at risikoen for langtidsvirkninger reduseres. Sammen med dette begrepet oppsto behovet for beredskapsplaner i skolen, da man så viktigheten av en kollektiv markering som blant annet kunne fremme bearbeidende elementer (ibid.).

Et aktuelt eksempel på en krise- og traumeskapende hendelse er drapene på Utøya 22. juli 2011. Kommunal krisehjelp ble satt i gang umiddelbart for å bistå overlevende, pårørende og andre og ble opprettholdt over en lengre periode etter at hendelsen fant sted. Når en krise oppstår, kan rammete ha individuelle og ulike behov fra omsorg, trøst eller samtalepartnere, til hjemmebesøk og praktisk hjelp. Medarbeidere i et kriseteam må derfor ta kontakt, lytte til de rammete og stille «de gode spørsmålene» (Raundalen & Schultz 2007). Målet med krisehjelpen etter 22. juli var blant annet å ikke gi mer skyldfølelse og angst hos rammete, men heller å skape beroligelse, tillit og trygghet. Betydningen av tidlig hjelp og støtte og riktig kunnskap om krisehjelp og krisepedagogikk spiller også en viktig rolle siden den pedagogiske krisehjelpen er praksisbasert. Dette innebærer at pedagogen og skolen yter krisehjelp ved at de er forberedt og har et godt faglig grunnlag slik at kritiske hendelser identifiseres og plasseres etter alvorlighetsgrad (ibid.).

Hvorfor krisepedagogikk?

Fordi barn og ungdom tilbringer mye av sin tid på skolen, er det i klasserommet både skole- og behandlingssystemets tiltak bør gjennomføres når kriser og traumer rammer unge (Raundalen & Schultz 2007). Hjelpen krise- og/eller traumerammede elever har behov for, befinner seg i et skjæringspunkt mellom terapi og pedagogiske eller krisepedagogiske muligheter. Det hevdes at opplæringssystemet tidligere har hatt et naivt syn på troen av terapeutisk effekt. Siden terapeutiske tiltak alene ikke kan bekjempe kriserammede barns problemer, begrunnes krisepedagogikk som omformede metoder som sammen med terapi kan være nøkkelen til å løse omfattende problemer hos elever. Det vil si at effektive og velkjente metoder hentes fra den terapeutiske verdenen og tilpasses til bruk i klasserommet. Dette innebærer at

pedagoger må arbeide etter prinsipper og metoder som fremmer en terapeutisk effekt hos elevene (ibid.).

Hensikten med krisepedagogikk er å normalisere skolehverdagen til elever rammet av krise eller traume ved blant annet å tilrettelegge opplæringen slik at utviklingen av en positiv og konstruktiv læring kan fortsette som før. Ifølge Befring (2004) er individet hovedaktør i sin egen læring, og læringen er knyttet til konkrete situasjoner og er kontekstuell. Dette synet på læring ligger nært det krisepedagogiske der målet er at elever får utføringskompetanse på et sosioemosjonelt nivå. I tillegg ønsker man å kunne formidle og systematisere den kunnskapen som allerede eksisterer blant pedagoger, for at ansatte i grunnskole og videregående kan oppleve faglig trygghet for å kunne møte disse barna på en god måte.

Befring (2004) hevder noe av det samme; at det er skolens rolle å bidra på en systematisk måte slik at barn og unge i sin hverdag og i sitt liv blir funksjonsdyktige og dermed i større grad i stand til å takle livets utfordringer og påkjenninger. Traume som gjerne innebærer «... overveldende og ukontrollerbare hendelser som innebærer en ekstraordinær psykisk påkjenning» (Raundalen & Schultz 2007:15) vil dermed utfordre barnet eller ungdommens utføringskompetanse. Krisepedagogikk er derfor nødvendig slik at opplæringssystemet som en hjelpeinstans øker barn og unges motstandsdyktighet eller resiliens (ibid.).

Krisers innvirkning på læring

Det er en bred oppfatning at skoleprestasjoner påvirkes negativt dersom et barn er preget eller rammet av en krise. Alt fra kriser innad i familien til ytre kriser som krig og naturkatastrofer kan sette igjen spor hos et individ (ibid.). Minoritets elever er ofte en risikogruppe fordi mange i større eller mindre grad kan ha vært rammet av en turbulent fortid. Denne gruppen er derfor mer utsatt for vansker som kan oppstå i forbindelse med læring og utvikling. Dette kan for eksempel dreie seg om konsentrasjonsproblemer, følelsesmessig ubalanse og tristhet. Ubearbeidede traumer antas også å ha en negativ effekt på skoleprestasjoner. Virksom behandling kan derfor ha den motsatte effekten, nemlig forbedrede skoleprestasjoner (Morken, 2009).

Et sentralt mål er å forstå hvorfor kriser og traumer

Krisehjelp er en lite synlig, men viktig prosess.

påvirker skoleprestasjoner negativt hos mange. En viktig forutsetning for læring er blant annet hukommelsesfunksjonen. På grunn av de sterke påkjenningene etter en krise har barnet ofte ikke energi til å kunne konsentrere seg om å oppfylle skolens krav og forventninger (Raundalen & Schultz 2007). Dette støttes også av Dyregrov (2010), som mener at traumer påvirker læringsevnen som følge av at oppmerksomhet og hukommelse forstyrres. Søvnløse netter er en annen faktor som påvirker både hukommelse og konsentrasjon negativt. Sammen kan dette skape problemer for barnets motivasjon som har stor betydning for individets læringsmuligheter.

Nedsatt tro og håp for fremtiden er enda en reaksjon som kan påvirke barnets motivasjon for skolearbeidet (Raundalen & Schultz 2007). Deres tanker kan fremstilles på følgende måte: «Hva er vitsen med å gjøre skolearbeid, når jeg likevel kan dø i morgen?» (Dyregrov 2010). Dette reduserer samtidig satsing på å sette seg langsiktige mål

Læring i et krisepedagogisk perspektiv

I arbeid med barn og unge som opplever eller har opplevd kriser og traumer, omfatter ansvaret til voksne en dobbelt-oppgave. Først og fremst er det viktig å kunne gi omsorgsfull og trygghetsskapende støtte. I neste fase bør man bistå barnet i å ta de innledende stegene ut av krisen slik at selvstendighet og mestring utfordres.

Krisepedagogisk hjelp tar utgangspunkt i den iboende læringsevnen hos barnet. Dette omfatter ikke bare evnen til å lære av krisen, men også til å lære noe nytt samt å avlære negative erfaringer. Raundalen & Schultz (2007) karakteriserer her emosjoner som et viktig element. Forfatterne hevder at emosjoner er et slags menneskelig kompass som advarer og gir veiledning for handling og håndtering. Hos krisepregede barn vil dette kompasset forstyrres av at man ikke har kontroll over emosjonene sine, og det blir vanskeligere å stole på emosjonene (ibid.).

For å omskape kriser og traumer til pedagogiske muligheter kan pedagogen knytte de regulerbare følelsene som for eksempel angst og tristhet til læring. Dette innebærer for eksempel hjelp til å sette ord på egne reaksjoner og trening i selvhjelpsmetoder (ibid.). På denne måten vil barnet få økt selvforståelse, som inngår som et konsept i det krisepeda-

gogiske tenkesettet. Det betyr ikke nødvendigvis at krisen erstattes av mestring med en gang, men som et ledd på veien til mestring.

Det hevdes at «det ikke er hvordan man har det, men hvordan man tar det» (Raundalen & Schultz 2007:36). Denne oppfatningen kan på den ene siden ofte være vanskelig å tro på for krisepregede barn. På den annen side ligger det imidlertid en logikk i utsagnet som handler om at en ikke kan forandre på det som har skjedd, men heller tilstrebe å bearbeide vonde og ubehagelige følelser og tanker etter en krisehendelse. Dette bidrar til økt selvforståelse, som er en viktig forutsetning for å oppnå mestring. På grunn av de sterke opplevelsene og erfaringene barnet sitter igjen med, er det likevel ikke gitt at bearbeidingsprosesser gir umiddelbare resultater. Tålmodighet hos både pedagog og elev er derfor en nødvendighet.

Et annet begrep som presenteres i krisepedagogikken, er barnet som et «åpent system». Raundalen & Schultz (2007) forklarer dette med at barnet blir eksponert for erfaringer og derfor er formbart. Det menneskelige utviklingsforløpet spenner over lang tid og innebærer en fleksibilitet for nye stimuleringer og erfaringer. Begrepet skal derfor bevisstgjøre pedagoger om de mulighetene barn og ungdom har. Det innebærer at dersom krisehåndtering skjer på riktig måte og til rett tid, kan både vekst og utvikling styrkes og gjenopprettes (ibid.). Dette vil hjelpe barnet på stigen til mestring.

Språk og assosiasjoner knyttet til krisehendelsen kan også flettes inn, f.eks. samtaler, skrivning og rapportering, både av elevene og de voksne rundt barnet (Raundalen & Schultz 2007). Ifølge Antonovsky (1987) kan dette hjelpe det rammete barnet til å samle brikkene sammen på rett plass igjen etter krisen. Han introduserer begrepene «håndterbart» og «meningsfylt». Førstnevnte viser til at individet selv etter en krise som oppleves som tung og vanskelig besitter ressurser til å håndtere hendelsene det blir eksponert for. Dette er bedre enn å bli sittende fast i en offerrolle. Med «meningsfylt» henvises det til at «det som hender, er en utfordring som det gir mening å engasjere seg i. Det er verdt en følelsesmessig investering» (Raundalen & Schultz 2007:39). Det innebærer altså å kunne godta deltakelsen i den prosessen som former ens virkelighet igjen etter de van-

Effektive og velkjente metoder hentes fra den terapeutiske verdenen og tilpasses til bruk i klasserommet.



skelige påkjenningene.

Dette skjer ikke av seg selv, men betinges av faktorer som tillit, forutsigbarhet, gode ressurser til rådighet (hos individet) og deltakelse i skolen (ibid.). Det er her opplærings-systemet med hensiktsmessig kunnskap og gode ressurser kan føre barnet på rett spor. Oppgaven innebærer ikke alene «å bygge bro over livsfloden over det som har hendt slik at de ikke faller i vannet» (Raundalen & Schultz 2007:39), men også «å lære barnet å svømme» ettersom det ikke kan leve i

vår armkrok resten av livet. Individet må på denne måten hente frem erfaringer og ferdigheter fra tidligere håndterte opplevelser når de skal takle store kriser som kan inntreffe (ibid.).

Krisepedagogiske metoder

De krisepedagogiske metodene skal sørge for at bearbeiding av kriser ikke stopper opp, og forebygge at isolasjon og tilbaketrekning blir løsningen. Metodene er særlig tilpasset

lærerne i deres omsorg for krisepregede elever og dreier seg om generell forebygging. Den ansporer til refleksjon over den spenningen som oppstår hos barnet når det opplever redsel, angst og frykt. Det fordrer derfor spenningsreduserende tiltak slik at situasjonen blir lettere å forholde seg til (Raundalen & Schultz, 2007).

Den såkalte *strukturerte klassesamtalen* kan bidra til å lette arbeidet med å lede de rammete på følelsesmessig rett spor igjen etter en betydelig påkjenning. Målet er å tilrettelegge for at elever kan uttrykke tanker, opplevelser og følelser samt å dele reaksjoner for å normalisere dem. Samtidig bør elevene oppleve og erfare at det å være åpen om og drøfte dette høyt er noe som har aksept på skolen. I tillegg kan samtalen bidra til å gjøre situasjonen mer håndterbar slik at den også har en terapeutisk effekt overfor elevene (ibid.).

Et nøkkelspørsmål i denne sammenheng er hvor grensen går mellom terapi og krisepedagogikk. Terapiens grunnelement tar først og fremst for seg det å kunne sette ord og uttrykk på følelsene og deretter rydde og arkivere disse følelsene. Dette er også til stede i en opplæringssituasjon etter en krise når kriserammede barn mottar den tilpassete opplæringen de har krav på og for å fremme konstruktiv læring (ibid.). Det kan derfor se ut som krisepedagogikk og terapi på mange områder glir mer eller mindre inn i hverandre.

Der er også betydningsfullt hvem av lærer og elev som har kontrollen og tar initiativ til å starte en samtale. Fremgangsmåten der lærer sitter med kontrollen og inviterer til en samtale, speiler prosedyren en også vil finne i en terapeutisk setting hvor terapeuten ønsker å konfrontere den traumatiserte eleven. Dersom verken lærer eller elev inviterer til en samtale, er det en fare for utvikling av negative mestringsstrategier som gir eleven lite hensiktsmessig læring om hvordan det bør kommunisere om kriser. Barnet føler og opplever kanskje at det må unngå krisens forgreininger og at det beste er å holde alt for seg selv, noe som motarbeider krisepedagogikkens hensikter (Raundalen & Schultz, 2007).

Målet i begge tilnærmingene er å utvikle konstruktive mestringsstrategier blant annet gjennom omsorg og støtte som gir elever nye utfordringer. En viktig forutsetning i vur-

deringen av hva som er eller ikke er terapi, er hvorvidt individet selv velger når det ønsker å dele sine tanker, hvor mye det ønsker å si og i hvilken forbindelse det ønsker å bli nevnt. Likevel er det fullt mulig for en pedagog å omgjøre metoder fra den terapeutiske verdenen til pedagogiske muligheter. Samtidig må det også råde en bevissthet om at det foreligger distinkte forskjeller mellom krisepedagogikk og terapi. Å diskutere med og konsultere kolleger om hvor de faglige grensene går og når en bør henvise en elev videre, er derfor viktig. Felles for begge tilnærmingene er imidlertid å fremme positiv utvikling hos barnet. (ibid.).

Mens den strukturerte klassesamtalen setter fokuset på situasjonen der og da, tar *dagbokmetoden* for seg kontinuitetsskapning mellom fortid, nåtid og fremtid som settes sammen til en helhet (Raundalen & Schultz 2007). Målet er å legge til rette for disse koblingene slik at bearbeidingsprosessen settes i gang. Det kan imidlertid være en fare ved denne metoden hvis eleven ikke mestrer disse koblingene. Da kan bearbeidingsprosessen stå i fare for å bremse opp og dermed vil det ikke kunne oppstå mestrings. Raundalen & Schultz (ibid.) advarer mot dette.

Sett fra et annet perspektiv kan metoden være enklere å utføre enn klassesamtalen siden det ofte er lettere å uttrykke følelser på papir enn å snakke høyt om tanker i plenum. Elever kan føle press, og ikke alle tør å åpne seg eller har lyst til å dele sine opplevelser. Dessuten hevdes det at mange elever ikke ønsker særbehandling.

En viktig faktor for motivasjonen er å gi elever arbeidsoppgaver de behersker slik at de føler at de er i stand til å håndtere tilværelsen på en effektiv måte. Denne positive mestringsfølelsen kan ligge langt nede etter en krise, men ved hjelp av krisepedagogiske metoder kan pedagoger bidra til å øke elevens følelse av mestrings, også kjent som self-efficacy (Bandura i Woolfolk, 2004).

«Å være forberedt på det uforberedte» – skolens beredskapsplan

Erfaring viser at skolens beredskapsplaner har betydning for den enkelte ansattes evne til å håndtere kriser. En lokal beredskapsplan består av forskjellige krisehåndteringsplaner som benyttes i ulike enkelthendelser. Den inngår som

et forebyggende tiltak på systemnivå og er dermed en viktig forutsetning for å kunne utøve krisepedagogikk i praksis. Å ha nedfelt den kunnskapen som allerede eksisterer, fremmer trygghet og mestring blant pedagoger og elever. En utfordring i utarbeidelsen av lokale beredskapsplaner er å vite hvilke faktorer som er nødvendig å ta med. På den ene siden må planen være omfattende nok til å ivareta kompleksiteten og de mange ulike utfordringene som følger med en krise, samt dekke potensielle hendelser som dødsfall, selvmord og ulykker hvor elever/ansatte kan være berørt (Raundalen & Schultz 2007). På den annen side bør planen heller ikke være for komplisert og omfangsrik siden den da kan bli vanskelig å utarbeide og å lære å kjenne. Dette innebærer at innholdet i planen må være i en tydelig, kortfattet og tilgjengelig form.

Det er nødvendig å være klar over at beredskapsplanen ikke alltid har mulighet til å dekke alle mulige hendelser, men bør heller fungere som en veileder med generelle og realistiske retningslinjer som sikrer at skolen har en aktiv holdning med konkrete strategier med hensyn til krisesituasjoner (ibid.).

Dersom planen ikke er godt nok forberedt til å møte kritiske situasjoner, kan det skape utfordringer for lærerne så vel som elever. Dessuten kan man i en krisesituasjon ofte bli satt ut av spill og handlingslammet. Dermed er det ikke sikkert at en er i stand til å benytte seg av en aktuell krisehåndteringsplan når det er avkrevd nettopp fordi en opplever tap av kontroll, hjelpeløshet og forvirring, ikke bare hos elever, men også blant lærere (ibid.). Planen vil derfor ikke nødvendigvis være virksom umiddelbart etter at krisen har inntruffet. Likevel kan den når lærerne først makter å løsrive seg fra den hjelpeløse tilstanden, fungere som en veiviser og dermed kunne være til stor nytte for både elever og lærere (ibid.).

Kriseplanen vil likevel aldri dekke hver enkelt individs behov, og en må derfor ta hensyn til at retningslinjene ikke nødvendigvis skal følges til punkt og prikke overfor alle de impliserte partene.

Skolens utfordringer og dilemmaer

Lærere og skoleledelsen blir stilt overfor dilemmaer og utfordringer når kriser som angår oss alle oppstår. Dette

gjelder både de som er direkte og indirekte berørt. I et flerkulturelt klasserom kan det oppstå flere utfordringer. Både elevene som har familiebakgrunn fra land som er rammet av krig og katastrofer og de andre elevene som føler seg nær katastrofen gjennom massiv mediedekning, kan være sterkt preget (Raundalen & Schultz, 2007). I tillegg kan også noen elever med minoritetsbakgrunn tidligere ha opplevd kriser og traumer gjennom krig og flukt, noe som kan reaktiveres ved nye kriser. Disse elevene kan ha enda større behov for oppfølging enn andre. Det eksisterer variasjoner i elevenes følelser, og pedagogene må derfor ha en våken holdning til at elever har individuelle behov som må tas hensyn til. Manglende veiledning og faktainformasjon fra voksenverdenen kan fort forsterke kriser når elevene ikke har tilgang til aldersadekvate samtalefora der de kan få en reell forståelse av hendelsen. Pedagoger må forhindre at krisen forsterkes og heller lede fokuset på hvordan elevene kan utfordres til selvstendighet og mestring (ibid.). Elever har ulike behov for hvor mye vekt krisen skal tillegges. Mens noen opplever mye oppmerksomhet som vanskelig, er det andre som synes det gir en ekstra trøst. Åpen dialog med elevene som er rammet, er et viktig tiltak slik at man kan diskutere hvordan de vil gjennomføre de neste dagene på skolen. Problematikken en kan støte på her, er derimot faren for uheldige løsninger (ibid.).

Eksempelvis ønsket en elev i 9. klasse som mistet 15 slektninger under flodbølgekatastrofen å ikke bli møtt med spørsmål om katastrofen på skolen siden han anså skolen som et fristed for sorg. Derfor fikk samtlige elever beskjed om å ikke nevne katastrofen, men en slik situasjon gjorde det vanskelig for de øvrige elevene å kunne nærme seg klassekameraten sin. Dessuten kan løsningen virke urettferdig ovenfor den øvrige klassen, ettersom de ble fratatt fora til å diskutere hendelsen (ibid.). En annen løsning er å kunne komme til en enighet om hvordan elevens historie skulle fremstilles for medelevene, noe som ville bidratt til å avdramatisere og demystifisere situasjonen. Historien innledningsvis er også et eksempel på en hendelse som kunne ha vært løst på en annen måte. Skoleledelsen har et stort ansvar, og det kreves at det tas avgjørelser som gir rom for utvikling hos alle. Store kunnskapsforskjeller hos elever skaper utfordringer. Det er for eksempel annerledes

å jobbe med elever som eksempelvis ikke kjente til flodbølgekatastrofen enn de elevene som hadde lest alle tilgjengelige kilder om tsunamien. Skolens oppgave ligger her i å utjevne disse kunnskapsforskjellene. På denne måten ser vi hvordan pedagogiske muligheter under kriser kan benyttes for å stimulere læring hos elevene. Under en krise oppstår det dessuten undring, empati og engasjement som utgjør pedagogisk kapital (Raundalen & Schultz, 2007). Men ikke alle elever er like lette å samarbeide med. Faktorer som hukommelsestap, søvnløse netter og mindre kapasitet kan føre til konsentrasjonsproblemer. Prosentregning og norsk grammatikk er ikke lett å konsentrere seg om når eleven er så langt nede. Dette er et dilemma, og derfor er det hensiktsmessig å unngå at fasen blir langvarig. Da er det særlig viktig at det blir fokusert på faktorer som forholdet til medelever, trivsel, relasjon til lærere, trygghet, opplevelse av mestring og oppmuntring for å fremme et positivt læringsmiljø for eleven (ibid.).

Avslutning

Brudd på forutsigbarhet og kontinuitet skaper utfordringer for elevers grunnlag for å lære. Denne artikkelen har blant annet sett på hvordan kriser påvirker elevenes læreforutsetninger. Det er en viktig forutsetning at pedagoger i opplæringssystemet på basis av relevant kunnskap tilrettelegger for at elever mestrer og vokser på det å møte ulike krise- og traumesituasjoner. Det kreves derfor god omsorg og empati hos pedagoger for å styrke elevenes følelse av trygghet, kontinuitet og forutsigbarhet. Disse faktorene henger nøye sammen med muligheten for mestring. Kunnskap om ulike traumeteorier og krisepedagogiske metoder er nyttig for å forstå disse elevene og fremme deres opplevelse av mestring. Skolen som et opplæringssystem bør også utarbeide krisehåndteringsplaner som et verktøy for pedagoger til å forstå hvordan elevers behov bør ivaretas både under og etter store katastrofer, men også i mindre og mer dagligdagse krisesituasjoner.

En beredskapsstrategi for pedagogisk krisehåndtering minner samtidig pedagoger om viktigheten av å ha en proaktiv og våken holdning til barn i kriser og det er dette som vil hjelpe både pedagogene og elevene med å komme seg et steg nærmere mestring, spesielt fordi vi er beredt til å

stille opp for elevene når de trenger det mest. Veiledning fra lærerne kan bidra med å få det uforståelige til å bli mer begripelig og håndterbart. Det betyr ikke nødvendigvis at pedagogene skal bedrive terapi, men derimot kan det være nyttig å benytte seg av tiltak hentet fra den terapeutiske verden som et ledd i oppnåelse av mestring.

Skolen vil støte på flere utfordringer når kriser oppstår. Det krever dialog og samarbeid mellom skoleledelsen, foreldre og elever som vil være nyttig for den videre håndteringen av krisen og for å forhindre risikoen for at uheldige løsninger oppstår. Det krisepedagogiske synet handler blant annet om å tilrettelegge opplæringssituasjonen slik at det utvikles positiv og konstruktiv læring. Dette vil skje først når både elevene og pedagogene mestrer en krise- og traumesituasjon. Kriser og traumer kan ha ulikt omfang og vil derfor variere fra sted til sted og individ til individ. En må derfor først observere og analysere situasjonen slik at de mest passende metodene anvendes alt etter skolens og individets behov. Å involvere og engasjere seg blir her viktige nøkkelord: «den største skaden gjør den som vender ryggen til» (Raundalen & Schultz, 2007:230).

REFERANSER

- ANTONOVSKY, A.** (1987). *Unraveling the Mystery of Health; How People manage stress and stay Well*. Jossey-Bass, San Francisco
- BEFRING, E.** (2004). *Skolens for barnets beste – oppvekst og læring i et pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget
- DYREGROV, A.** (2010). *Barn og traumer – en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget
- HELTNE, U. & DYREGROV, K.** (2008). *Oppbygging av kriseberedskap i kommunal regi*. I Dyregrov, Kari & Dyregrov, Atle (red.) (2008): *Krisepsykologi i praksis*. Oslo: Fagbokforlaget
- MORKEN, I.** (2009). *Migrasjons relaterte lærevansker*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk
- RAUNDALEN, M. & SCHULTZ, J-H.** (2007). *Krisepedagogikk – hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget
- WOOLFOLK, A.** (2004). *Pedagogisk Psykologi*. Oslo: Tapir akademisk forlag

The background of the page features a complex, abstract pattern of thin, overlapping purple lines. These lines form a series of concentric, wavy shapes that resemble a stylized, flowing ribbon or a series of nested, elongated ellipses. The pattern is most dense on the left side and fades out towards the right, creating a sense of depth and movement. The overall color scheme is a monochromatic purple, with the lines varying in opacity to create different shades of the color.

Forskningsdel

Forskningsdelen inneholder artikler som er et supplement til de vanlige fagartiklene i Spesialpedagogikk. Disse artiklene er vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn øvrige artikler.

Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole

Psykometrisk vurdering av en nettbrettbasert test

Ingunn Størksen, dr. psychol., professor,
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning,
Universitetet i Stavanger

Ingunn T. Ellingsen, phd., førsteamanuensis
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning,
Universitetet i Stavanger

Maren Stabel Tvedt, spesialpedagog og rådgiver
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning,
Universitetet i Stavanger

Ella Maria Cosmovici Idsøe, phd., førsteamanuensis,
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning,
Universitetet i Stavanger

Sammendrag

Eksisterende tester for vokabular hos små barn er av flere grunner uegnet for norske forhold, og vi argumenterer for behovet for ny norsk test for barn i alderen 5–6 år. I denne artikkelen introduserer vi derfor Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole. NVT er utviklet ut ifra test-konseptet som på engelsk ofte omtales som «naming tests» hvor barna blir bedt om å navngi objekter, og den administreres ved hjelp av nettbrett. Utvikling av testen, design, og resultater relatert til psykometriske egenskaper vil bli presentert og diskutert.

Summary

Norwegian Vocabulary Test (NVT) for children in transition between daycare and school: Psychometric properties of a tablet computer based test. In this article we argue that existing tests of expressive language in young children are unsuitable for the Norwegian context. Thus, there seems to be a need for a new Norwegian test for children aged 5–6 years. In this article we therefore introduce the Norwegian Vocabulary Test (NVT). NVT is developed in accordance with the test-concept often referred to as “naming tests” where children are introduced to objects (illustrations) that they are subsequently asked to name. A new approach in this regard is that we have adapted NVT so that it is administered by means of computer tablets. Development of the test, design, and results related to psychometric properties are presented and discussed. We conclude that NVT seems to have acceptable spread, reliability and validity, and that it is suitable for research and possibly also screening in the practice field.

Nøkkelord

VOKABULARTEST
NETTBRETT
SPRÅK
BARNEHAGE

Språk utgjør et av menneskets viktigste funksjoner og er utgangspunktet for sosiale relasjoner. Språket har også en kumulativ betydning for læring. Forskning viser at barn som har et velutviklet språk i tidlig alder, har bedre forutsetninger for senere læring enn barn som har en underutviklet språklig forståelse (Duncan et al., 2007; McGinty & Justice, 2010). Vokabular ved skolestart forklarer mye av variasjonen i barns tidlige leseferdigheter samt veksten i leseferdigheter over tid (Lervåg & Aukrust, 2010). Generelt er det et robust forskningsfunn at førskolebarnets ordforråd er den enkeltfaktoren som i sterkest grad korrelerer med senere leseferdigheter (se oversikt i Aukrust, 2005).

Hensikten med denne artikkelen er å introdusere og beskrive en helt ny norsk test for vokabular i tidlig alder, det vil si for barn i overgangen mellom barnehage og skole. Som det vil fremgå i den videre teksten finnes det ikke tilsvarende måleinstrumenter i Norge. Utvikling av testen, design, og resultater relatert psykometriske egenskaper vil bli presentert og diskutert.

Faktorer som kan ligge til grunn for variasjon i barns språkferdigheter

Variasjoner i barns språkferdigheter henger sammen med ulike faktorer. I tillegg til at barn vil være ulikt genetisk disponert, utsettes også barn for ulike språklige stimuli fra sine omgivelser (McGinty & Justice, 2010). Språkutvikling hos barn påvirkes blant annet av foreldres sosioøkonomiske status (Hoff, 2003) og barnets tilgang på bøker og høytlesing (Arnold, Lonigan, Whitehurst, & Epstein, 1994; Gest, Freeman, Domitrovich, & Welsh, 2004; Nagy & Scott, 2000). Forskning viser videre at *hvordan* barn blir lest for har en viktig betydning, for eksempel hvorvidt barnet inviteres til dialog omkring innholdet (Ewers & Brownson, 1999; Justice, 2002; Walsh & Blewitt, 2006).

Språklig og sosial kompetanse ser ut til å være to kompetanseområder som er tett sammenvevet hos barn. Forskningsmessig har det imidlertid vært relativt lite oppmerksomhet på hvordan vansker med språket kan få innvirkning på barnets sosiale fungering. De senere årene ser man et økt forskningsfokus på at barn med språkvansker utgjør en risikogruppe for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker (Fujiki & Brinton, 1994; Løge, 2011). Tidlig identifi-

kasjon av språkvansker er avgjørende for effektiv forebygging av kognitive og sosioemosjonelle vansker (Carscadden et al., 2010).

I løpet av førskolealder skjer det en betydelig språkutvikling hos barn. Ved skolestart har barn normalt et ordforråd på 8.000-14.000 ord, mens en i ungdomsskolealder kan forventes å ha et vokabular på minst 80.000 ord (Harmon & Jones, 2005).

Et velfungerende språk beror på flere ulike ferdigheter. Vokabularutvikling innebærer en utvidelse av en *semantisk* språkferdighet, altså det som er knyttet til *mening*. Å lære et nytt ord vil si å danne en ny permanent representasjon i det «mentale leksikon» av forbindelsen mellom et lydbilde og en meningsenhet (Bishop, 1997). Andre språklige hovedområder er knyttet til *pragmatikk* (språk i bruk), *fonologi* (uttale), *morfologi* (bøyning, avledning og sammensetning av ord), og *syntaks* (strukturen til setninger), men dette er dimensjoner som ikke har videre fokus i denne artikkelen.

Fokus for denne artikkelen er barns *vokabular* (ordforråd).

Vi kan skille mellom ekspressivt språk, som innebærer evnen til å uttrykke seg selv gjennom språk, og reseptivt språk, som viser til evnen til å oppfatte og forstå det talte språk (Harmon & Jones, 2005). Vanligvis vil et barns reseptive ordforråd være langt større enn det ekspressive, siden det å produsere et ord (ekspressivt språk) forutsetter at barnet har fullstendige fonologiske representasjoner av det det vil uttrykke (Bishop, 1997) og flere andre forhold, blant annet i hvor stor grad barnet har anvendt et gitt ord. Når det gjelder spesifikke språkvansker, er det en hypotese at problemene med å lære nye ord nettopp kan tilskrives vansker med å lagre presise fonologiske representasjoner (ibid.). Slike vansker vil gi større utslag på en test der barnet skal produsere ett bestemt ord (som i NVT), enn på en test som måler reseptivt vokabular gjennom at barnet for eksempel skal peke på rett bilde i en flervalgstest.

Behov for en ny norsk test

Det finnes flere etablerte tester som kan måle både ekspressivt og reseptivt vokabular, også hos små barn. Reynells språktest (Hagtvatn & Lillestølen, 1985) er en test som har blitt svært mye brukt i det norske praksisfeltet.

Testen måler barns ekspressive og reseptive språk uavhengig av hverandre. Den norske utgaven er standardisert på barn i alderen 1 ½ – 6 år, men en gjennomgang av testen viser at den ikke egner seg til å beskrive talespråkutviklingen blant de språksterke barna etter 5 års alder, siden det er en tendens til «takeffekt» ved 5 år (ibid.). Dette, i tillegg til at Reynells språktest kan oppleves lite kulturelt oppdatert for 5-åringer i 2012, gjorde at testen ikke var aktuell i vår sammenheng (altså i en studie som skulle gjennomføres våren 2012, se senere beskrivelse av forskningsprosjektet SKOLEKLAR). En av de mest anerkjente internasjonale testene av vokabular er Expressive One-Word Picture Vocabulary test (EOWPVT-4). Denne testen er en standardisert test for engelskspråklige i alderen 2-80+, og testen går ut på å angi korrekt ord for ulike bilder (Martin & Brownell, 2011). En annen mye anvendt test er Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition (PPVT-4) (Dunn & Dunn, 2007). Dette er en test som ble utviklet for å måle reseptivt vokabular fra 2-årsalder og opp til voksen alder. Testen ble først utviklet i 1959, men har senere blitt revidert (Dunn & Dunn, 1981). Selv om det finnes flere validerede internasjonale tester, er det behov for en vokabulartest for barn i overgangen mellom barnehage og skole som er tilpasset en norsk kontekst.

Vi hadde tre hovedargumenter for å utvikle en ny test for vokabular hos små barn. (1) Det finnes ikke norske eller skandinaviske tester som måler vokabular for 5–6-åringer, og de britiske og amerikanske testene inneholder en del kulturspesifikke ord som kan være uaktuelle for norske barn. (2) De eksisterende testene var for omfattende til å inngå i et større testbatteri. (3) Som det vil fremgå senere i denne artikkelen, anvendte vi nettbrett for å administrere vårt testbatteri, og det var dilemmaer knyttet til rettigheter til å tilpasse eksisterende tester til dette formatet.

Vi valgte derfor å utvikle Norsk vokabulartest (NVT) for barn i overgangen mellom barnehage og skole med bakgrunn i kunnskap om lignende tester fra andre land. NVT er utviklet for å kartlegge vokabular hos barn i overgangen mellom barnehage og skole, og er først og fremst ment for datainnsamling til forskning. Samtidig ønsker vi at testen med tiden kan videreutvikles med standardiserte normer for norske barn i alderen 5–6 år.

Forskning har vist at bruk av datateknologi i læringssitu-

asjoner øker engasjement og motivasjon hos barn generelt (Couse & Chen, 2010; Haugland, 1999; Haugland & Wright, 1997). Det er derfor sannsynlig at nettbrettbaserte løsninger for kartlegging av språk også er godt egnet i forskning. I denne artikkelen vil vi presentere prosessen ved utvikling av NVT og deretter resultater fra første datainnsamling med 243 norske barn i siste året i barnehagen.

SKOLEKLAR-prosjektet

Utviklingen av NVT har inngått som et delprosjekt i et større forskningsprosjekt kalt SKOLEKLAR. Prosjektet er støttet av Norges forskningsråd gjennom programmet UTDANNING2020, og fokuserer på barns overgang mellom barnehage og skole. Et viktig mål i SKOLEKLAR er å identifisere faktorer som allerede er til stede i barnehagen som kan fremme eller hemme videre læring hos barna. Studier fra andre land viser at barns evner til å regulere sin atferd (selvregulering) er avgjørende for videre læring innen matematikk og norsk (McClelland et al., 2007). I forskningsprosjektet SKOLEKLAR er vi derfor interessert i å studere i hvor stor grad barnas tidlige evner til å regulere sin atferd (selvregulering) påvirker utviklingen og læring over tid innen andre områder også i en norsk kontekst. Vi vil inkludere en rekke kontrollvariabler i fremtidige studier, blant annet kjønn, alder og foreldres utdanning og inntekt. Det er også helt avgjørende å ha et godt mål på barnas vokabular med tanke på at dette kan være en viktig prediktor for videre læring blant annet innen lesing (Lervåg & Aukrust, 2010).

Forskningen i SKOLEKLAR-prosjektet bygger hovedsakelig på en stor kvantitativ undersøkelse hvor vi følger en gruppe barn (født i 2006) fra barnehagen og inn i første året i skolen. Våren 2012 ble det samlet data fra flere kilder om barna som inngikk i studien mens disse gikk siste år i barnehagen. Alle barna ble observert i barnehagen sin ved hjelp av observasjonsverktøyet inCLASS (Downer, Booren, Lima, Luckner, & Pianta, 2010). Videre fylte foreldre og ansatte i barnehagene ut spørreskjema vedrørende barnas tilpasning, utvikling, språk, psykiske helse og vennerelasjoner. I tillegg til dette ble alle barna testet ved hjelp av en spesielt designet nettbrett-applikasjon. Testen som beskrives her ble administrert ved hjelp av denne applikasjonen. Applikasjonen inneholdt et testbatteri med 6 mindre tester. Se nærmere beskri-

velse på www.uis.no/Skoleklar. Data fra hvert barn kommer altså fra flere kilder og beror på flere metoder (observasjon, tester med barn og spørreskjema til foreldre og ansatte). Det er foreløpig finansiering i prosjektet til å samle data i siste året i barnehagen (Tidspunkt 1 våren 2012) og i første klasse på skolen (Tidspunkt 2 våren 2013). Ved utformingen av denne artikkelen, foreligger det kun data fra Tidspunkt 1, og det er kun resultater fra dette datamaterialet som presenteres her.

Det er alltid en avveining hvor mange tester som skal inkluderes når man setter sammen testbatteri for barn. Ofte jobber man da ut ifra å få til en rimelig balanse mellom forskernes behov for mye informasjon, og praktiske og etiske hensyn med tanke på antatt tidsbruk i testsituasjonen sammen med barnet. Barnets alder og utvikling vil være viktige aspekter i en slik avveining. Vi valgte å teste barnas ekspressive språk (i form av vokabular) ettersom forskning viser at det ekspressive språket er en sterkere prediktor for videre akademiske prestasjoner enn det reseptive språket (Scarborough, 2009). Videre ønsket vi en kort nettbrettbasert test, med tanke på at dette kunne være en praktisk og engasjerende måte å samle dataene på blant barna.

Psykometriske krav til tester som skal inngå i forskning

For å kunne foreta avanserte statistiske samvariasjonsanalyser (for eksempel multivariate regresjonsanalyser og strukturell modellering), er det nødvendig at alle variablene viser god spredning, og at denne spredningen i størst mulig grad er normalfordelt. Med hensyn til NVT ønsket vi derfor en spredning mellom barna med hensyn til totalskårer, noe som blant annet bygger på en god variasjon i vanskelighetsgrad på ordene. Videre er det selvsagt en viktig forutsetning i kvantitative analyser at variablene har god reliabilitet og validitet.

Forskningsspørsmål

I denne studien vil vi beskrive utviklingen av NVT og vurdere de psykometriske egenskapene til testen når den er brukt blant en gruppe norske femåringer. I den sammenheng er det aktuelt å reise tre forskningsspørsmål: (1) Har NVT tilfredsstillende spredning ved utprøving av testen blant barn i en mellomstor norsk kommune? (2) Gir en slik utprøving

indikasjoner på at NVT har god reliabilitet? (3) Gir en slik utprøving indikasjoner på at NVT har god validitet?

Metode

Prosedyre for utvelgelse av ord

Før utvelgelse av ord til denne testen brukte vi tid på å sette oss inn i ordproduksjonstester fra andre land, inkludert The British Picture Vocabulary Scale (BPVS-2) (Dunn, Dunn, Whetton, & Burley, 1997), Peabody Picture Vocabulary Test-4 (PPVT-4) (Dunn & Dunn, 2007), Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT-4) (Martin & Brownwell, 2011) og Boston Naming Test (BNT) (Kaplan, Goodglass, & Weintraub, 1983). Ved å vurdere de ulike testene kunne vi se hvilke typer ord og hvilke kategorier av ord som man typisk inkluderer i ordproduksjonstester for barn i alderen 5–6 år. I denne prosessen så vi at de internasjonale testene inneholdt en del ord som var kulturelt betinget, og som ville være ukjente for mange norske barn. Vi valgte derfor ut aktuelle ord innen lignende kategorier som passet for en norsk setting og endte opp med 140 ord for videre bearbeiding. De 6 temakategoriene vi tok utgangspunkt i var (1) hjem/husholdning, (2) dyr/natur, (3) barns hverdagsliv, kultur og mennesker, (4) musikkinstrumenter, (5) mat, og (6) objekter med faguttrykk fra de voksnes verden. Kriteriene for denne ordgenereringen var at ordene skulle kunne knyttes til konkrete gjenstander som det ville være mulig å illustrere på en entydig måte og at majoriteten av ordene skulle være allment kjent blant barn i 5–6-årsalderen i Norge¹. Vi valgte ord ut i fra at de skulle være engasjerende (for eksempel *klovn* og ulike dyr), at de skulle være relevante for norsk kultur (for eksempel *troll*), samt at de skulle være relevante i forhold til den oppvekstkulturen barn i dag lever i (for eksempel *trampoline*).

Et annet viktig poeng var å få frem spredning i totalskårer blant barna, slik at testen i best mulig grad kan differensiere barnas ordforråd eller vokabular. En forutsetning for å få dette til var å sikre variasjon i vanskelighetsgrad i ordene. For å sikre et stort spenn når det gjaldt vanskelighetsgrad i utvalget av ord, foretok 6 forskere/forskningsassistenter i prosjektet individuelle subjektive vurderinger av disse 140 ordene i forhold til en vanskelighetsgradering som rangerte fra 1 (letteste ord) til 6 (vanskeligste ord). Her ble altså ordene sammenlignet med hverandre og rangert ut

ifra hvor vanskelige de syntes å være sammenlignet med de andre ordene. Utgangspunktet for denne prosessen var at vi hele tiden søkte etter ord som vi antok at mange eller bare noen få barn i den aktuelle aldersgruppen ville kunne klare. Dette ble gjort ved å studere barnelitteratur og andre tester for denne aldersgruppen.

Ved å se på gjennomsnittet av de skårene hvert enkelt ord hadde fått fra de 6 forskerne/forskningsassistene, ble alle de 140 ordene plassert i en siste rangering i 6 ulike kategorier ut ifra vanskelighetsgrad. Materialet så ut til å ha en dreining mot for mange antatt lette ord. Vi foretok derfor en videre utvelgelse ved å plukke 5 ord fra hver av de to letteste kategoriene og 10 ord fra hver av de neste fire kategoriene. Vi var nøye med å ivareta temakategorier på tvers av vanskelighetsgrad. Vi jobbet også for en god balanse med hensyn til ord og gjenstander som ofte regnes som feminine og maskuline, og for å inkludere en stor andel ord som var rimelig kjønnsnøytrale. Vi endte altså opp med 50 ord med en antatt spredning i vanskelighetsgrad og tema.

Det neste steget besto i å pilotere de utvalgte ordene med 12 barn i siste året i barnehagen. Ordene ble presentert ut ifra det vi antok ville være stigende vanskelighetsgrad i form av illustrasjoner. Dette fordi vi ville sjekke om vår vurdering av vanskelighetsgrad var rimelig samstemt med resultatene fra barna. Barna ble presentert for én og én illustrasjon, og vi ba dem si ordet de mente var riktig. Vår antatte vanskelighetsgradering stemte relativt godt. Noen ord var kjente for alle barna, mens andre ord var det kun noen få som klarte. Imidlertid avdekket piloteringen at det også var relativt mange ord som ingen av barna kunne. Vi reduserte derfor utvalget av ord med 5 av de mest ukjente ordene. For eksempel hadde vi opprinnelig med ordet parkometer. Ut ifra piloteringen med barna ble vi oppmerksomme på at denne aldersgruppen barn i liten grad har sett ordinære parkometer, ettersom disse nå i stor grad er byttet ut med betalingsautomater.

De 45 resterende ordene utgjorde det endelige utvalget av ord. Det ble utarbeidet helt nye illustrasjoner til ordene av en designer knyttet til Universitetet i Stavanger (avdeling for nettbaserte tjenester, NettOp). Disse ble tilrettelagt for nettbrett ved at en og en illustrasjon skulle fremkomme på skjermbildet i et testformat med integrert skåringsfunksjon.

Illustrasjonene ble nå plassert i en rekkefølge som vi antok representerte blandet vanskelighetsgrad. Dette gjorde vi av flere årsaker. For det første ønsket vi data fra alle 45 ord for videre analyser, og det var derfor uaktuelt å avslutte testen for noen av barna når vi kom til de vanskelige ordene – slik man ofte gjør i denne typen tester. Ved å ha en blandet vanskelighetsgrad i ordene kunne vi også ivareta hensynet til barnas mestringsfølelse og motivasjon igjennom hele testen.

Etter at illustrasjonene var tilrettelagt som en test på nettbrettene, gjennomførte vi en ny runde med piloteringer, der 43 barn deltok. På bakgrunn av denne piloteringen foretok vi noen designmessige justeringer av illustrasjonene der det var behov for å tydeliggjøre innholdet ytterligere. For eksempel var det behov for en justering av illustrasjonen for ordet *akvarium* ved at det kom frem tredimensjonalt i stedet for å være illustrert todimensjonalt. Noen av barna i piloteringen oppfattet den første illustrasjonen som en TV eller flatskjerm.

Som vi har vært inne på, var det viktig at illustrasjonene ikke skulle være tvetydige. En av illustrasjonene viste en firfisle. Ved pilotering var det noen barn som svarte salamander. Etter nærmere konferering med en zoolog, ble det bestemt at både firfisle og salamander – på grunn av svært stor likhet – skulle godkjennes som rett svar selv om disse to egentlig er to forskjellige dyr. Dette er eksempel på hvordan erfaringer fra piloteringen førte til justeringer av illustrasjoner og presiseringer av hvordan ulike responser fra barna skulle registreres.

Bruk av nettbrett i datainnsamling

NVT skulle inngå som en av flere tester i et større testbatteri, som skulle administreres ved hjelp av nettbrett. Elektroniske medium blir i økende grad anerkjent som gode redskaper for læring og utvikling hos selv små barn (Couse & Chen, 2010). Clements og Sarama (2003) stiller ikke spørsmål ved om nyere teknologi skal brukes, men hvordan vi kan bruke slike hjelpemidler i forhold til barn i undervisningssituasjoner. Vi kan stille samme spørsmål når det gjelder forskning. Ordtester for barn har tradisjonelt blitt administrert ved manuell fremvisning av kort og registrering av skårer på papir. Dette er både tidkrevende, øker faren for feilregistreringer og kan oppleves mindre engasjerende for barna.

Det er godt forskningsmessig dokumentert at engasjement og motivasjon øker når barn får ta i bruk teknologi i læresituasjoner (Couse & Chen, 2010; Haugland, 1999; Haugland & Wright, 1997). Nettbrett gir dessuten mulighet for registrering av tid der dette er aktuelt, og data blir lagret elektronisk. Dette har også den fordel at dataene umiddelbart er klare for videre analyser.

I samråd med programmer fra NettOp (UiS), valgte vi å bruke nettbrettet Samsung Galaxy Tab 10.1, ettersom dette nettbrettets operativsystem er kompatibelt med Windows. Det gjør at data lett kan overføres til Microsoft Excel og videre til SPSS. Testene ble laget som applikasjoner med felles grunnstruktur, der skåring på alle tester for hvert enkelt barn ble registrert automatisk på nettbrettet. I applikasjonen for NVT ble det laget mulighet for to alternative skåringer for hver illustrasjon: riktig (1 poeng) eller galt (0 poeng), der svaret måtte bekreftes av testeren før neste illustrasjon kom opp på skjermen. Se Figur 1. Dette var for å redusere faren for feilregistrering. Skulle feilregistrering likevel skje, er det mulig å rette dette opp elektronisk i ettertid. Med ett poeng for alle riktige ord, blir maksimal totalskår for testen 45 poeng.

Figur 1. Skjerm bilde av illustrasjon nummer 9 som viser bilde av sjakkspill (sjakk). På venstre side ser en tastene for registrering av barnets svar (riktig/galt, og bekreft).



Utvalg

I denne første utprøvingen av NVT var vi først og fremst ute etter å anvende den på en gruppe barn i en mest mulig normal norsk kontekst. Vi ønsket altså at den gruppen med barn vi tok utgangspunkt i, skulle ha en variasjon i språklige forutsetninger. Dette var med bakgrunn i at testen først og fremst er utviklet for forskning hvor målet er å kartlegge barnas vokabular relativt til andre barn. Det må videre understrekes at vi ikke hadde som mål å etablere standardiserte normer for normalutviklet språk basert på dette utvalget. På dette første stadiet var målet å etablere en test som kan kartlegge variasjon i vokabular hos alle barn som kan gå i norske barnehager og skoler, både de med et svært svakt vokabular, de med et normalutviklet vokabular og de med ekstra godt vokabular. Dermed var det vår hensikt å inkludere alle kategorier med barn som kan gå i norske barnehager – også de med minoritetsbakgrunn og de som mottar ekstra pedagogiske tiltak. Vi valgte derfor å ta utgangspunkt i en mellomstor norsk kommune.

Alle barnehagebarn født i 2006 i Klepp kommune (Rogaland) ble invitert til å delta i SKOLEKLAR-prosjektet. Ut ifra pålegg fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) hadde vi ikke anledning til å invitere familier hvor foreldrene verken behersket norsk eller engelsk ut ifra hensynet om informert samtykke. Dette gjaldt til sammen 7 barn. For å kompensere for dette, inviterte vi barn med minoritetsbakgrunn fra to barnehager i Sandnes, til sammen 11 barn. Av de totalt 287 barna/familiene som ble invitert, var det 243 (84,7 %) som samtykket til å delta. Av disse var 119 (49 %) jenter og 124 (51 %) gutter. Gjennomsnittlig alder på barna var 5,8 år (SD = .29). Totalt var det 31 barn (12,8 %) med minoritetsbakgrunn, hvorav 13 barn med begge foreldre fra et annet land, 8 barn hvor kun mor kom fra et annet land og 10 barn hvor kun far kom fra et annet land. Se Appendix 1 for en oversikt over hvilke land foreldrene til disse barna kom ifra. Totalt 9,8 % av barna i utvalget mottok tiltak i en eller annen form. De fleste av disse tiltakene rettet seg mot språk og/eller sosiale vansker. Kun to barn (0,8 %) hadde ikke anledning til å delta i nettbrett-testingen, og utgjør derfor missing data i materialet.

Administrering av testen med barna

I forkant av datainnsamlingen i SKOLEKLAR var det viktig at de som skulle gjennomføre testene sammen med barna, etablerte gode og konsistente rutiner for administrering. Det ble derfor satt av tid til grundige gjennomganger og drøftinger av erfaringer fra piloteringene.

I disse drøftingene fremkom det blant annet at barna noen ganger svarte med ulikt presisjonsnivå. Vi bestemte oss for å godkjenne korrekte svar inkludert korrekte svar med høyere presisjonsnivå, men ikke godkjenne ord med lavere presisjonsnivå. For eksempel hadde vi med en illustrasjon som viser en ørn. Dersom barnet svarte «kongeørn», fikk barnet rett, mens dersom barnet svarte «fugl», ble dette registrert som feil. Ved for lavt presisjonsnivå, fikk barnet *ett* oppfølgingsspørsmål «vet du hva slags fugl?» for å gi barnet en mulighet til å presisere. Dersom barnet responderte med et ord som ikke er et reelt ord (men som riktignok kunne gi mening) for eksempel «bråkeskjell» for kastanjetter, fikk barnet ett oppfølgingsspørsmål av typen «kan du et annet ord for det?» Hovedregelen i NVT er altså at administrator har anledning til å gi *ett* åpent oppfølgingsspørsmål.

NVT er en test av vokabular, der målet er å undersøke barnets evne til å finne presise benevnelser til ulike objekter. Det er viktig å understreke at dette ikke er en test for å identifisere uttalefeil eller identifisere barn med språkvansker knyttet til fonetiske lyder. Det betyr at barnet får rett dersom barnet kjenner det rette ordet uavhengig av små uttalefeil, som for eksempel «tjampoline» istedenfor trampoline. Dette betyr at vansker med spesifikke lyder ikke får innvirkning på skårene hos barna

Det vil alltid forekomme situasjoner hvor den som tester må anvende skjønn for å vurdere om barnets respons skal godkjennes som riktig eller ei. Vi hadde som en tommelfingerregel at barnet måtte uttale tilnærmet hele ordet for å få det godkjent. Vi godkjente derfor ikke «stryker», men ønsket at barnet skulle forsøke å si «strykejern» for at dette ordet skulle godkjennes.

Det ble arbeidet en intern manual for testere i SKOLEKLAR bestående av prosedyrer og liste over godkjente ord. For eksempel omfattet denne interne manualen beskrivelse av hvordan presisjonsnivå og uttalefeil skal håndteres.

Gjennomføringen av NVT var som nevnt del av en større datainnsamling med flere andre tester/oppgaver. Testingen foregikk med ett og ett barn, i et rom skjermet fra andre pågående aktiviteter i barnehagen. I introduksjonen til NVT ble barnet fortalt at det kom til å komme forskjellige bilder opp på skjermen, og at vi ønsket å vite om barnet kunne sette ord på det de så på bildene. Vi forberedte barnet på at noen av bildene hadde vanskelige ord («...noen til og med så vanskelige at en del voksne ikke vet ordet...»), mens andre var enkle. Dette gjorde vi for at barnet ikke skulle oppleve nedergang når det kom illustrasjoner som de ikke kunne sette ord på. Selve gjennomføringen av NVT tok typisk mellom 6–8 minutter og var naturligvis avhengig av barnets innstilling og bruk av «tenketid».

Andre tester og skalaer i SKOLEKLAR

I første datainnsamling i SKOLEKLAR inkluderte vi en rekke spørsmål til foreldre og kontaktperson i barnehagen vedrørende hvert enkelt barn samt at vi testet barna med andre tester. I denne studien har vi brukt noen av disse skalaene og testene som indikatorer på validitet i NVT, og de blir av den grunn kort presentert her. Vi har ikke noen direkte skalaer eller tester relatert til vokabular hos barna som kan brukes som en «gullstandard», men vi har allikevel en rekke andre variabler som vi forventer at NVT skal korrelere med.

Foreldre oppga barnets kjønn og alder. De svarte også på spørsmål vedrørende hvor mange bøker for barn som finnes i hjemmet [1 = 0–5 bøker, 2 = 6–10 bøker, 3 = 11–20 bøker, 4 = 21–50, 5 = mer enn 50, hvor ofte barnet blir lest for i hjemmet [1 = sjeldnere enn en gang i uken, 2 = en til to ganger i uken, 3 = 3–6 ganger i uken, og 4 = hver dag] og hvor ofte det lånes barnebøker fra biblioteket [1 = aldri, 2 = noen ganger, 3 = ofte, og 4 = svært ofte]. Videre inneholdt spørreskjemaet spørsmål om mors og fars høyeste utdanning [1=ungdomsskole, 2=videregående skole, 3=1–2 år på høyskole eller universitet, 4=3-årig høyskole eller universitet, 5=mer enn 3 år på høyskole eller universitet]. Videre ble det spurt om husholdningens inntekt siste år [1=ingen inntekt, 2=under 49 000, 3=50 000–99 000, 4=100 000–199 000, 5=200 000–299 000, 6=300 000–399 000, 7=400 000–499 000, 8=500 000–749 000, 9=750 000–999 000, 10=mer enn 1 000 000].

Barna ble testet for atferdsmessig selvregulering med

Head-toes-knees-shoulders-testen (HTKS) som tidligere har vist god reliabilitet og samvariasjon med vokabular (McClelland et al., 2007). Det er tre deltester i HTKS hvor hver del kan gi 20 poeng. Maksimal totalskåre er altså 60 poeng. HTKS viste en Cronbachs alfa på tvers av de tre deltestene på $\approx$.76. Barna ble også testet for arbeidsminne med deltesten for tallhukommelse (totalskåre for forleng og baklengs minne) fra WISC-IV norsk versjon.

Kontaktpersonene til barna i barnehagene besvarte flere spørsmål og skalaer, blant annet Student-Teacher-Relationship-Scale (STRS), som måler to relasjonsdimensjoner: nærhet og konflikt (Pianta, 2001). Disse dimensjonene har i tidligere studier vist seg å være relatert til førskoleferdigheter, blant annet vokabular (Pianta & Stuhlman, 2004). Skalaen har 15 ledd (for eksempel «barnet og jeg har en god og varm relasjon») som rangerer fra [1=passer definitivt ikke] til [5=passer definitivt]. Cronbach Alpha for STRS Nærhet var $\approx$.70 og for STRS konflikt var den $\approx$.83. Spørreskjemaet inneholdt videre en skala for barnets tilpasningsvansker med hensyn til førskoleaktiviteter (Survey of Early School Adjustment) utviklet av Rimm-Kaufmann (2005) som også har blitt anvendt i lignende studier tidligere (Nathanson, Rimm-Kaufman, & Brock, 2009; Ponitz, Rimm-Kaufman, Brock, & Nathanson, 2009). Eksempel på item i denne skalaen er «Dette barnet har hatt vansker med å følge instruksjoner/veiledning». Skalaen har 11 ledd som rangerer fra [1=Nei, ikke sant i det hele tatt] til [5=Ja, helt sant]. Cronbachs alpha for skalaen var på $\approx$.91. Forskergruppen i SKOLEKLAR utviklet også 10 spørsmål vedrørende særlig gode evner hos barn, basert på forskning og teori knyttet til det som på engelsk betegnes som «giftedness» (Skogen & Idsoe, 2011). Eksempel på spørsmål i denne skalaen er «Barnet forstår abstrakte begreper som for eksempel betydningen av død eller betydningen av begrepet tid», «Barnet lærer nye ferdigheter uten mye trening og repetisjon», og «Barnet har mange spørsmål og mange kommentarer til voksne». De ti spørsmålene hadde svarkategori fra [1=svært uenig] til [5=svært enig]. De 10 spørsmålene viste en Cronbach alfa på $\approx$.84. Det ble også utviklet 6 spørsmål vedrørende generelle språkvansker hos barna. Vi antok da at barnehagepersonell ikke alltid vil ha inngående kunnskap om spesifikke språkvansker, men at de vil kunne identifisere

barn med generelle vansker med språk og kommunikasjon i hverdagen. Eksempel på spørsmål i denne skalaen er «Har barnet uttalevansker?» og «Har barnet dårligere ordforråd enn andre barn på samme alder?». De 6 spørsmålene hadde svarkategori fra [1=Nei] til [4=Ja, stemmer mye]. De 6 spørsmålene viste en Cronbachs alfa på $\alpha = .90$. Se Tabell 1 for gjennomsnittsverdier og standardavvik for de ulike testene og skalaene.

Analyser

Til analyser i denne artikkelen brukte vi SPSS (PASW Statistics 18) hvor vi gjennomførte vi cronbachs alfa-analyser, frekvensanalyser, fordelingsanalyser og korrelasjonsanalyser.

Resultater

Spredning

Totalskårene blant barna på NVT varierte fra 10 til 39, se Tabell 2. Dette betyr at alle barna i vårt utvalg klarte å angi rett ord for minst 10 av illustrasjonene. Det var kun ett barn som klarte 39 poeng i totalskåren. Totalskårene spredte seg ut over hele denne rekkevidden, men det var flest barn som klarte totalskårer litt over midten på skalaen. Det var for eksempel 22 barn som fikk totalskåre 28. For øvrig viser en visuell inspeksjon av spredningen en «kvasi-normal» fordeling av totalskårene blant barna, se Figur 2. Gjennomsnittlig totalskåre på NVT var $M = 26,4$ ($SD = 5,7$).

Tabell 1

Gjennomsnitt og standardavvik og korrelasjon med NVT for de øvrige testene og skalaene i studien

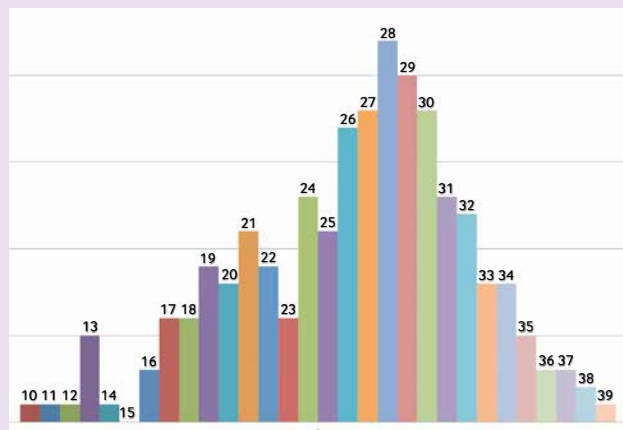
Skala	M (SD)	Korrelasjon med NVT	
Tester			
Norsk vokabulartest (NVT)	26,35 (5,71)		—
Atferdsmessig selvregulering (HTKS)	34,45 (15,67)		.32**
Tallhukommelse forlengs og baklengs (WISC)	8,76 (3,04)		.47**
Spørreskjema foreldre			
Høyeste utdanning mor	3,28 (1,30)		.28**
Høyeste utdanning far	2,83 (1,22)		.07
Husholdningens totale inntekt	8,45 (1,27)		.09
Hvor mange bøker for barn som finnes i hjemmet?	4,38 (0,75)		.23**
Hvor ofte blir barnet lest for i hjemmet?	2,92 (1,01)		.10
Hvor ofte lånes det barnebøker fra biblioteket?	2,06 (0,80)		.14*
Spørreskjema kontaktperson i barnehagen			
Nærhet med kontaktperson (STRS Nærhet)	4,11 (0,47)		.20**
Konflikt med kontaktperson (STRS Konflikt)	1,38 (0,63)		.00
Tilpasningsvansker i forhold til førskoleaktiviteter	1,68 (0,83)		-.31**
Skala vedrørende særlig gode evner hos barn	2,74 (0,56)		.43**
Språkvansker	1,21 (0,52)		-.47**

Merk: Skalering for de ulike testene og skalaene er oppført i tekst.

Tabell 2 Fordeling av barn på ulike totalskårer

Totalskåre	Antall barn	Prosent	Kumulativ prosent
10	1	0,4	0,4
11	1	0,4	0,8
12	1	0,4	1,2
13	5	2,1	3,3
14	1	0,4	3,7
16	3	1,2	5
17	6	2,5	7,5
18	6	2,5	10
19	9	3,7	13,7
20	8	3,3	17
21	11	4,6	21,6
22	9	3,7	25,3
23	6	2,5	27,8
24	13	5,4	33,2
25	11	4,6	37,8
26	17	7,1	44,8
27	18	7,5	52,3
28	22	9,1	61,4
29	20	8,3	69,7
30	18	7,5	77,2
31	13	5,4	82,6
32	12	5	87,6
33	8	3,3	90,9
34	8	3,3	94,2
35	5	2,1	96,3
36	3	1,2	97,5
37	3	1,2	98,8
38	2	0,8	99,6
39	1	0,4	100
	241	100	

Figur 2. Diagram med fordeling av barna på ulike totalskårer



Vi ønsket en rimelig jevn fordeling av enkle, middels enkle og vanskelige ord for å få en god spredning av totalskårer blant barna i materialet. Tabell 3 viser en oversikt over hvor mange barn som klarte de ulike ordene. For eksempel var *baby* et ord som nesten alle barna klarte (99,6 %). På den andre siden var ordet *kastanjett* veldig vanskelig, og det var kun ett barn som klarte dette ordet. Spredningen av ordenes vanskelighetsgrad er også illustrert i Figur 3. En visuell inspeksjon av denne figuren viser en rimelig jevn fordeling av vanskelighetsgrad blant ordene.

Tabell 3 Oversikt over hvor mange av barna som klarte å navngi de ulike ordene. Ordene er her delt i tre bolker (lett, middels og vanskelig) ut ifra hvor mange av barna som klarte å navngi dem.

Ord	Antall barn som klarte ordet (Total N=241)	Prosent av barna som klarte ordet
2. Baby	240	99,6
7. Trampoline	240	99,6
13. Nøkkel	240	99,6
5. Is	238	98,8
25. Fiskestang	237	98,3
17. Klovn	234	97,1
9. Sugerør	231	95,9
34. Flaggermus	228	94,6
4. Troll	227	94,2
20. Ugle	225	93,4
1. Glass	217	90
15. Tiger	216	89,6
22. Hamburger	216	89,6
11. Sprøyte	206	85,5
24. Kamel	205	85,1
32. Delfin	194	80,5
19. Piano	191	79,3
29. Kenguru	190	78,8
31. Kart	188	78
27. Neshorn	184	76,3
42. Vulkan	184	76,3
40. Armbånd	181	75,1
30. Hjerne	169	70,1
43. Ørn	162	67,2
35. Sjøhest	158	65,6
36. Krykker	137	56,8
28. Strykejern	114	47,3
33. Anker	113	46,9
45. Akvarium	93	38,6
38. Albue	87	36,1
6. Struts	85	35,3
8. Timeglass	82	34
18. Kjetting	78	32,4
37. Kjevle	71	29,5
26. Sjakk	63	26,1
14. Furfisle/ Salamander	61	25,3
12. Iglo	55	22,8
21. Trekkspill	24	10
44. Termometer	23	9,5
23. Avokado	22	9,1
3. Harpe	17	7,1
39. Pelikan	11	4,6
41. Saksofon	7	2,9
16. Stetoskop	5	2,1
10. Kastanjett	1	0,4

En Cronbach Alpha test med de 45 ordene i testen viste en relativt høy grad av reliabilitet ($\alpha = .84$). Vi kjørte også en split-half test, og den viste en korrelasjon mellom de to delene (22 item versus de resterende 23) på Spearman-Brown $\alpha = .85$.

Validitet

Som tidligere nevnt har vi ingen «gullstandard» i form av en annen tilsvarende test for vokabular å sammenligne NVT med. SKOLEKLAR-dataene inneholdt likevel en rekke andre variabler som man vil forvente skal samvariere med barns vokabular, se Tabell 1. Som tabellen viser, korrelerte barnas skårer på NVT relativt høyt med atferdsmessig selvregulering (HTKS), tallhukommelse (WISC), tilpasningsvansker (Rimm-Kaufmann), særlig gode evner hos barn, og språkvansker. Det var også korrelasjoner med mors utdanning, antall bøker i hjemmet, lån av bøker på biblioteket og nærhet til kontaktperson i barnehagen (STRS).

Jentene hadde noe høyere gjennomsnittsskåre ($M = 27,02$ og $SD = 5,70$) på NVT enn guttene ($M = 25,70$ og $SD = 5,68$), men en t-test viste at denne forskjellen ikke var signifikant ($p = .08$). En ny t-test viste at barn med foreldre som begge var født i Norge hadde signifikant høyere gjennomsnittsskåre på NVT ($M = 26,83$ og $SD = 5,11$) enn barn som med foreldre hvor en eller begge er født i et annet land ($M = 23,21$ og $SD = 8,50$). Denne forskjellen var signifikant selv etter en kontroll for mors og fars utdanning og husholdningens økonomi det siste året ($p = .00$).

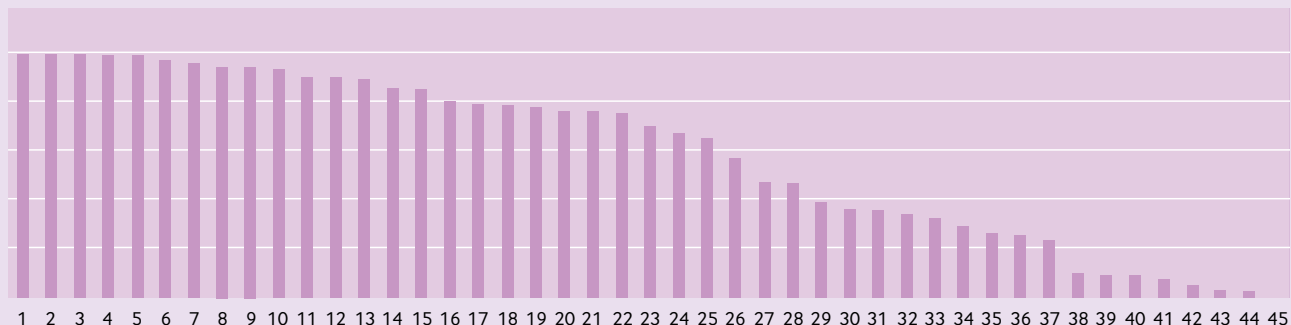
Diskusjon

NVT ble utviklet som et instrument for å måle vokabular blant 5–6-åringer i en norsk kulturell kontekst. Ett annet kriterium var at testen skulle være utformet og avgrenset til at den kunne inngå sammen med andre tester i et større testbatteri. Det er flere forhold som tilsier at testen er egnet til dette formålet. Forfatterne av denne artikkelen har selv erfart at testen ser ut til å fungere sammen med barna ute i praksisfeltet. Det er imidlertid også empirisk grunnlag for å si at testen har fungert ut ifra de forhåndsbestemte intensjonene.

Spredning

Resultatene viste en relativt god spredning ved at noen få

Figur 3. Diagram over hvor mange prosent av barna som klarte de ulike ordene, ut ifra vanskelighetsgrad



barn skårte i det nederste og det øverste sjiktet av skalaen, mens de fleste barna hadde totalskårer på midten av skalaen. Samtidig var det slik at ingen av barna i studien (med gjennomsnittlig alder på 5,8 år) fikk 0 poeng, og heller ingen som oppnådde 45 av 45 mulige poeng. Den laveste totalskåren var på 10, mens den høyeste var på 39. Dette betyr at noen av barna kunne nesten fire ganger så mange ord som dem med det svakeste ordforrådet. Dette samsvarer relativt godt med en tidligere norsk studie som inkluderte barn i samme alder (Lyster, Horn, & Rygvold, 2010). I likhet med disse forskerne vil også vi understreke de store forskjellene i ordforråd blant norske barnehagebarn. Dette er forhold som skoler og barnehager må ta høyde for i deres daglige arbeid, ettersom mesteparten av aktiviteter og undervisning baserer seg nettopp på språk.

Grovt sett kan man si at totalskårene fordelte seg ut ifra en kvasi-normal fordeling, som tilsier at resultatene fra testen lar seg anvende i statistiske analyser. Samtidig var det psykologisk gunstig i den praktiske testsituasjonen at alle barna klarte minst 10 av ordene i testen. En visuell inspeksjon av Figur 3 viser også en rimelig god spredning i vanskelighetsgrad blant de forskjellige ordene. Videre studier med nye utvalg vil kunne gi et enda bedre svar på om NVT gir en tilfredsstillende spredning.

Reliabilitet

Analysene viser tilfredsstillende reliabilitetskoeffisienter.

Dette indikerer at alle item i testen er med på å belyse ett og samme fenomen, som i dette tilfellet er vokabular hos barn. Det å registrere barns responser elektronisk ved hjelp av nettbrett i testsituasjonen kan bidra til å redusere faren for plottefeil, og dermed øke reliabilitet. Tidligere forskning har dessuten vist at bruk av nettbrett og PC kan bidra til økt oppmerksomhet hos barn i læresituasjoner (Couse & Chen, 2010; Haugland, 1999; Haugland & Wright, 1997), og det er nærliggende å tro at dette også vil gjelde i en testsituasjon. Det at de ulike barna kan holde oppmerksomheten oppe gjennom hele testsituasjonen vil bidra til reliabilitet.

Validitet

NVT har til hensikt å kartlegge barns vokabular i et kontinuum fra dem som har vansker med vokabular til de som har et svært godt vokabular. I SKOLEKLAR-dataene er det ikke andre mål på dette kontinuumet. Det finnes derimot et mål på generelle språkvansker hos barn, der skalaen ikke tar høyde for barn med et ekstraordinært godt språk, men som kun fokuserer på vansker. Som forventet ser vi en middels høy negativ korrelasjon mellom NVT og språkvansker ($r = -.47$). Likeledes er det en middels høy positiv korrelasjon mellom NVT og særlig gode evner hos barn ($r = .43$). Disse korrelasjonene kan sies å være innenfor det vi ville forvente med tanke på at de ulike skalaene måler beslektede, men likevel forskjellige fenomener. Tabell 1 viser videre at barn som har god selvregulering og som har lite tilpasnings-

vansker i førskoleaktiviteter, har et bedre vokabular. Også tallhukommelse korrelerer relativt høyt med NVT, noe som er å forvente siden hukommelse vil være en viktig forutsetning for innlæring av den fonologiske representasjonen av nye ord. Studier har vist at språkutvikling henger sammen med foreldres sosioøkonomiske bakgrunn (Hoff, 2003). I denne studien er det først og fremst mors utdanning som har sammenheng med barnas vokabular målt ved NVT. Andre studier har vist at barnets tilgang på dialogisk høytlesning er avgjørende for språkutvikling (Arnold et al., 1994; Ewers & Brownson, 1999; Justice, 2002; Walsh & Blewitt, 2006), noe også flere av korrelasjonene presentert i Tabell 1 indikerer. Det var noe uventet at korrelasjonen mellom NVT og «hvor ofte barnet leses for hjemme» ikke var signifikant. I den sammenheng er det viktig å være oppmerksom på at det først og fremst er måten barnet blir lest for som har betydning for språkutvikling (Ewers & Brownson, 1999; Justice, 2002; Walsh & Blewitt, 2006).

I denne studien skårte jentene noe høyere enn guttene på NVT, men forskjellen var ikke signifikant. Tendensene gikk i forventet retning siden internasjonale studier viser kjønnsforskjeller i denne retningen med hensyn til språk – både blant unge og eldre barn (Burman, Bitan, & Booth, 2008; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, & Lyons, 1991). Allikevel sammenfaller funnene med en annen norsk studie (Lyster et al., 2010) som prøvde ut British Picture Vocabulary scale (reseptivt språk) på norske barn. Likeledes er konklusjonen i en ny norsk masteroppgave at det ikke er kjønnsforskjeller i språklige ferdigheter i fire- til femårsalderen (Hjetland & Johansen, 2009). En metastudie som fokuserte på kjønnsforskjeller i verbale evner, og som inkluderte 185 tidligere studier, konkluderte med at den gjennomsnittlige effektstørrelsen mellom kjønnene på $d = .11$ er så liten at man knapt kan snakke om slike kjønnsforskjeller (Hyde & Linn, 1988). I denne meta-studien var det særlig i taleproduksjon (kvaliteten på taleproduksjon, og altså ikke i forhold til ekspressive språkevner eller ordforråd i seg selv) at jenter skårte høyere (ibid.). Alt i alt virker funnene knyttet til NVT å være rimelig i tråd med annen forskning på feltet.

Barn med foreldre født i andre land skårte lavere på NVT enn barn med to foreldre født i Norge. Dette er å forvente, siden språkstimuleringen i norsk kan svekkes dersom en

eller begge foreldre ikke har norsk som morsmål. Et svakere vokabular blant de med norsk som andrespråk sammenlignet med barn som har norsk som morsmål, er også funnet i andre studier (Lervåg & Aukrust, 2010). Det er allikevel viktig å merke seg at standardavviket i NVT blant barna med foreldre fra andre land var en god del større enn blant barna med norskfødte foreldre. Dette indikerer en stor variasjon i denne gruppen, hvor noen barn har fått svært gode skårer mens andre har fått svært lave skårer. Dette kan sannsynligvis forklares ut ifra hvilken kultur foreldrene kommer fra, hvor lenge familien har bodd i Norge, og hva som var årsaken til at de flyttet til Norge. Datamaterialet blant de med foreldre fra andre land i SKOLEKLAR er for lite til at man kan gå inn på slike nyanser.

I likhet med andre tester av vokabular, fokuserer NVT på om barna kan sette ord på illustrasjoner av gitte objekter. Disse testene betegnes ofte på engelsk som «naming tests». Dette er altså en alminnelig måte å teste barns vokabular på, og ordene som har inngått i NVT har vist seg å ha en god spredning i vanskelighetsgrad ved at noen ord var lette for de fleste, noen ord var middels vanskelige (en undergruppe klarte disse), og noen ord var svært vanskelige for de fleste. Alt i alt kan vi si at det er flere indikasjoner på at NVT måler vokabular hos barn på en valid måte, men også her er det nødvendig med mer forskning. I SKOLEKLAR vil de samme barna bli testet på nytt når de er i slutten av første klasse. Samlet vil dataene fra barnehage og skole gi et mer utfyllende bilde av kvalitetene til NVT, f.eks. ved at vi kan se om den klarer å fange forventet stabilitet og utvikling over tid hos barna.

Konklusjon

Resultatene fra denne studien viser at NVT ser ut til å ha gode psykometriske egenskaper, og den synes derfor å være godt egnet for videre forskning. Testen er også først og fremst utviklet med tanke på forskning². For å etablere standardiserte normer som gjør testen egnet for kartlegging i praksisfeltet, vil det være nødvendig at testen utprøves i flere nye utvalg fra ulike regioner. Vi utelukker således ikke at testen på sikt kan videreutvikles slik at den også kan bli et verktøy for kartlegging av barns vokabular for praksisfeltet. Et slikt kartleggingsverktøy kan gi en tidlig indikasjon på svakt

vokabular som eventuelt må utredes videre med tanke på å kartlegge andre vansker knyttet til barnets språk, diagnostisering og intervensjon.

NOTER

- 1 Dette med at majoriteten av ordene skulle være allment kjent blant barn i aldersgruppen, ble senere etterprøvd gjennom piloteringen med barna.
- 2 NVT er utviklet og eies av Senter for Atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, og forskere som er interessert i å ta i bruk testen, kan kontakte forfatterne.

REFERANSER

- ARNOLD, D. H., LONIGAN, C. J., WHITEHURST, G. J., & EPSTEIN, J. N.** (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235–243.
- AUKRUST, V. G.** (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Universitetet i Oslo: Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- BISHOP, D.V.M.** (1997). *Uncommon Understanding. Development Disorders of Language Comprehension*. Hove: Psychology Press.
- BURMAN, D.D., BITAN, T., & BOOTH, J. R.** (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349–1362.
- CARSCADDEN, J., CORSIATTO, P., ERICSON, L., ILLCHUK, R., ESOPENKO, C., STERNER, E., & ODDIE, S.D.** (2010). A pilot study to evaluate a new early screening instrument for speech and language delays. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 34(2), 87–95.
- CLEMENTS, D. H., & SARAMA, J. H.** (2003). Young children and technology: what does the research say? *Young Children*, 58(6), 34–40.
- COUSE, L. J., & CHEN, D. W.** (2010). A tablet computer for young children? Exploring its viability for early childhood education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(1), s. 75–98.
- DOWNER, J. T., BOOREN, L. M., LIMA, O. K., LUCKNER, A. E., & PIANTA, R. C.** (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 1–16.
- DUNCAN, G. J., DOWSETT, C. J., CLAESSENS, A., MAGNUSON, K., HUSTON, A. C., KLEBANOV, P. & JAPPEL, C.** (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- DUNN, L. M., & DUNN, L. M.** (1981). *Peabody Picture Vocabulary test – Revised Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- DUNN, L. M., & DUNN, L. M.** (2007). *Peabody picture vocabulary test, PPVT-4 (4th ed)*. Minneapolis, MN: Pearson Assessments.
- DUNN, L. M., DUNN, L. M., WHETTON, C., & BURLEY, J.** (1997). *The British Picture Vocabulary Scale (BPVS-II)*. London: GL Assessment.
- EWERS, C. A., & BROWNSON, S. M.** (1999). Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Journal of Reading psychology*, 20, s. 11–20.
- FUJIKI, M., & BRINTON, B.** (1994). Social Competence and Language Impairment in Children. In R. V.
- WATKINS & M.L. RICE** (Eds.), *Specific Language Impairments in Children* (pp. 123-143). Baltimore: Paul H. Brookes.
- GEST, S.D., FREEMAN, N. R., DOMITROVICH, C. E., & WELSH, J. A.** (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), s. 319–336.
- HAGTVET, B., & LILLESTØLEN, R.** (1985). *Håndbok Reynells språktest*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- HARMON, D.A., & JONES, T. S.** (2005). *Elementary education: a reference book*. California: ABC-Clío.
- HAUGLAND, S. W.** (1999). What role should technology play in young children's learning *Young Children*, 54(6), s. 26–31.
- HAUGLAND, S. W., & WRIGHT, J. L.** (1997). *Young children and technology: A world of discovery*. New York: Allyn & Bacon.
- HJETLAND, H. N., & JOHANSEN, T. B.** (2009). *Kjønnsforskjeller innen språkutvikling?: en studie av kjønnsforskjeller innenfor barns tale- og skriftspråksferdigheter i fire- og femårsalderen*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- HOFF, E.** (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), s. 1368–1378.
- HUTTENLOCHER, J., HAIGHT, W., BRYK, A., SELTZER, M., & LYONS, T.** (1991). Early vocabulary growth:
- RELATION TO LANGUAGE INPUT AND GENDER.** *Developmental Psychology*, 27(2), s. 236–248.
- HYDE, J. S., & LINN, M. C.** (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53–69.
- JUSTICE, L. M.** (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology*, 23, s. 87–106.
- KAPLAN, E., GOODGLASS, H., & WEINTRAUB, S.** (1983). *Boston naming test (BNT)*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- LERVÅG, A., & AUKRUST, V. G.** (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), s. 612–620.
- LYSTER, S.-A. H., HORN, E., & RYGVOLD, A.-L.** (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk*, 74(9), s. 35–43.
- LØGE, I. K.** (2011). Språkvansker og sosioemosjonelle vansker. I: U. Midtassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. s. 56–73. Oslo: Universitetsforlaget.

MARTIN, N., & BROWNWELL, R. (2011). *Expressive One-Word picture vocabulary test (EOWPVT-4)*.

NOVATO, CALIF.: ACADEMIC THERAPY PUBLICATIONS.

MCCLELLAND, M.M., CAMERON, C. E., MCDONALD CONNOR, C., FARRIS, C. L., JEWKES, A.M. & MORRISON, F.J. (2007). Links Between Behavioral Regulation and Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology*, 43(4), s. 947–959.

MCGINTY, A. S., & JUSTICE, L. M. (2010). Language facilitation in the preschool classroom: Rationale, goals, and strategies. In M.C. McKenna, S. Walpole & K. Conradi (Eds.). *Promoting early reading: Research, resources, and best practice*. New York: The Guilford Press.

NAGY, W. E., & SCOTT, J. A. (2000). Vocabulary processes. I: M.L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D.

PEARSON & R. BARR (Eds.). *Handbook of reading research*. New York: Longman.

NATHANSON, L., RIMM-KAUFMAN, S., & BROCK, L.L. (2009). Kindergarten Adjustment Difficulty: The Contribution of Children's Effortful Control and Parental Control. *Early Education and Development*, 20(5), s. 775–798.

PIANTA, R.C. (2001). *STRS Student-teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Psychological Assessment Resources.

PIANTA, R. C., & STUHLMAN, M.W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), s. 444–458.

PONITZ, C.C., RIMM-KAUFMAN, S., BROCK, L.L., & NATHANSON, L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *The Elementary School Journal*, 110(2), s. 142–162.

RIMM-KAUFMAN, S. (2005). Survey of Early School Adjustment—Unpublished measure.

SCARBOROUGH, H.S. (2009). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. I: F. Fletcher-Campbell, G. Reid & J. Soler (Eds.), *Approaching Difficulties in Literacy Development*. Barnes & Noble.

SKOGEN, K. & IDSOE, E.M.C. (2011). *Våre evnerike barn – en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

WALSH, B.A. & BLEWITT, P. (2006). The Effect of Questioning Style During Storybook Reading on Novel Vocabulary Acquisition of Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), s. 273–278.

APPENDIX 1. Oversikt over nasjonene som foreldrene til barn med minoritetsbakgrunn kom ifra.

Land	Antall
Afghanistan	2
Angola	2
Bosnia	2
Colombia	1
Danmark	2
Filippinene	2
Irak	2
Iran	1
Israel	1
Kamerun	1
Kosovo	3
Litauen	2
Malaysia	1
Pakistan	2
Palestina	2
Polen	7
Storbritannia	2
Sverige	2
Thailand	1
Tyskland	5
USA	1

En bok som forsvarer retten til å være stille og introvert

AV KIRSTEN FLATEN

Susan Cain, forfatteren av boken, *Quiet. The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking*, er utdannet advokat. Opplevelser i egen karriere ga inspirasjon til å skrive denne boken. Innholdsmessig bærer den preg av en sterk motivasjon til å få frem budskapet – å normalisere det å være stille og tilbaketrukket, og vise at det er en fordel både for enkeltindivid og samfunn at det er en stor gruppe mennesker som tenker mer enn de snakker.

Boken er ikke en debatt av begrepet introvert satt opp mot begrepet ekstrovert. Fokus er i hovedsak på det å være introvert. Og kanskje det er nødvendig med et forsværsskrift for introverte i en verden som mer og mer setter likhetstegn mellom ekstroversjon og vellykkethet.

Cain har gjort en god jobb i å finne frem til stille og tilbakeholdne mennesker som virkelig har endret verden. Rosa Parks hverdagsopprør (kvinnen som 1. desember 1955, i Montgomery i Alabama, nektet å gi fra seg setet i den «fargede» delen av Buss No. 2857 til fordel for en hvit mann som gjorde krav på det fordi den «hvite» delen var full) viser hvordan en stille og tilbakeholden kvinne endret verden, og hvordan dette opprøret ble ført videre av mer ekstroverte personer. Her ser man hvordan begge atferdstyper kan samvirke på en god måte. Men likevel bør det påpekes – det var den introverte som satte det i gang.

Cain går i rette med holdningen

som er i ferd med å etablere seg, at mennesker som snakker fort og mye er de mest intelligente og de beste lederne. Etter å ha gått gjennom forskning legger hun denne myten død. Intelligens og lederegenskaper er ikke det samme som å være pratsom. Tvert om, ekstroverte har gjerne en overdreven tro på egen evne til å få til, og ikke alltid evnen til å gjennomføre. Mens for en introvert kan det være det motsatte.

Selv om tonene i boken settes her er det ikke en bok som ensidig hyller introverte, med påfølgende negativitet overfor ekstroverte. Ekstroverte blir kategorisert som «kodet til å reagere», mens introverte er «kodet til å undersøke», som viser at begge typer er nødvendige, og helst i et samarbeid basert på gjensidig respekt.

Begrepet temperament, der blant annet Jerome Kagens studier av nyfødte som har ledet frem til kategoriseringer som BIS – behavioral inhibited system, er tatt med. Barn som har sterke, indre reaksjoner på stimuli i omgivelsene er antatt i risiko for å utvikle senere innagerende vansker, som angst og depresjon. Men samtidig viser samtalen mellom Kagan og Cain at utvikling av personlighet og atferdspreferanser er en komplisert prosess. Cain trekker inn hjerneforskning som viser at amygdala, betegnet som hjernens emosjonelle koblingssentral (switchboard), spiller en viktig rolle i hvilke reaksjoner en person har. Cain

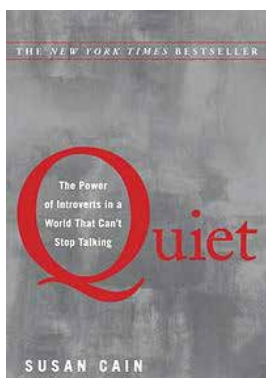
mener at disse barna får med seg langt flere detaljer fra omgivelsene, og at de også tenker og føler mer i forhold til det de opplever, og sådan blir ekstra nyansert overfor sine hverdagsopplevelser. Det er interessant å lese en slik vinkling, da det i de senere år har vært fokusert på at «BIS- barn» er i risiko for utvikling av problemer. Her snus det på hodet og dette blir vist til som en ressurs gjennom egenskaper som rettferdighetssans, empati, samvittighetsfullhet og evne til å fordype seg i det som skaper interesse.

Cain er samtidig klar på at foreldre og omgivelser er svært viktige for barn som er sensitive, og at det å få mulighet til å vokse opp i omgivelser som skjermer mot stress er en viktig faktor. Her brukes begrepet *orkidébarn*, som er det motsatte av begrepet løvetannbarn. I rette omgivelser der de får skjerming og støtte på sine talenter blir de ressurser som voksne. Men *orkidébarna* er mer påvirkbare, både på godt og vondt, og prisgitt sine omgivelser gjennom oppveksten.

Betegnelser som sjenanse og sosial angst er nevnt, og det vises til at dette er tilstander forskere mener er risikofaktorer. Men Cain bruker disse begrepene lite. I boken benyttes en gjennomført bruk av det mer nøytrale og omfattende begrepet *introversjon*. Det er klart at forfatterne vil vekk fra diagnosekategoriene som setter et negativt stempel på det å være stille og

tilbakeholden.

Boken er velskrevet og full av små anekdoter som gjør den lett å lese. Den er ikke oversatt til norsk enda, men er skrevet på et enkelt og lett tilgjengelig engelsk. I et samfunn som mer og mer heller over til en heltedyrking av ekstroverte mennesker, er dette en svært nyttig bok. Den kommer som et friskt pust med en alternativ vinkling. Her beskrives hvilke fordeler det har å være introvert og hvilke helt nødvendige bidrag denne være- og tenkemåten gir til samfunnet. Boken anbefales for alle som har befatning med mennesker, uansett alder.



SUSAN CAIN

Quiet. The Power of Introverts in a World That Can't Stop Talking

Penguin Books, 2012

ISBN: 978-0-307-35215-6

e-ISBN: 379-0-307-455220-7



KIRSTEN FLATEN

Barnehagebarn og angst

Gyldendal Akademisk, 2013

ISBN/EAN: 9788205446786

Vet du hva som kjennetegner et barn som har angst? Tar du signalene på alvor når du ser dem? Eller tenker du at barnet vil vokse det av seg? Med barnehagen som ramme gir denne boken deg et innblikk i hva angst er, og hvordan ulike typer angst arter seg. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver gir handlingsrom for å forebygge og redusere angsttendenser hos barn. Barnehagebarn og angst gir deg verktøyene for å handle.

Boken retter seg mot studenter i barnehagelærerutdanningen og ansatte i barnehagen, men er interessant også for andre som er opptatt av barns utvikling



SKOLELOVSAMLINGEN 2012-2013

Cappelen Damm Akademisk

ISBN: 9788202374846

Skolelovsamlingen er en lov- og forskriftssamling som kan være nyttig for undervisningssektoren. Utvalget av lover og forskrifter er gjennomgått på nytt for å sikre at samlingen inneholder de mest sentrale reglene for dem som arbeider og har ansvar i grunnskoler, videregående skoler og ved høyskoler og universiteter. Alle nye endringer i de aktuelle lovene og forskriftene er innarbeidet. Skolelovsamlingen består av to deler. I den første delen finner du skolelovene, og i andre del finner du sentrale forvaltningslover og en del andre lover som det er viktig å ha kjennskap til. Skolelovsamlingen 2012–2013 er ajourført pr. 1. september 2012. Samlingen kommer ut årlig. Hvis det tegnes abonnement vil dere motta neste års utgave med én gang den kommer ut. Forlaget kan kontaktes for ytterligere informasjon.

Stilling ledig innenfor spesialpedagogisk virkefelt?

Stillingsutlysninger i Spesialpedagogikk når ut til 50.000 faglig engasjerte og kvalifiserte kandidater!

spesialpedagogikk

I Norges eneste fagtidsskrift om spesialpedagogikk finner du det siste innen forskning på fagområdet, samt interessante artikler om spesielle opplæringsbehov hos barn, unge og voksne (f. eks. lese- og skriveansker, ADHD, skolevegring)

**Kontakt oss idag
for stillingsutlysning**
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
Tlf: 24 14 23 53



UTDANNINGS
FORBUNDET



Signo skole- og kompetansesenter

Hørselstap og flerfunksjonsnedsettelse Deltidsstudium høsten 2013

NTNU tilbyr i samarbeid med Statped Midt og Signo skoleog kompetansesenter et deltidsstudium med temaet hørselstap og flerfunksjonsnedsettelse. Studiet er rettet mot pedagoger som arbeider med barn, unge og voksne med hørselstap kombinert med andre funksjonsnedsettelse. Studiet, som er på masternivå, er på 15 studiepoeng og kan inngå i en erfaringsbasert mastergrad i spesialpedagogikk med studieretning audiopedagogikk eller tas som frittstående studium.

Studiesamlinger er i ukene 35,41 og 47 på Signo skoleog kompetansesenter i Andebu.

For mer informasjon og søknad om opptak:
<http://videre.ntnu.no/link/nv13245>

Kontaktperson: faglig koordinator
Nina Imsrud, Signo kompetansesenter
tlf: 33438664,
e-post nina.imsrud@signo.no



Søknadsfrist for studiet er 16. juni 2013.

NTNU VIDERE
Hent ny kunnskap der den skapes

NTNU
Det skapende universitet

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

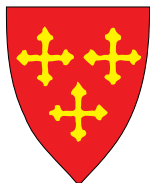
- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen:
redaksjonen@spesialpedagogikk.no

spesialpedagogikk

ANNONSEFRISTER OG UTGIVELSER 2013

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	30. januar	22. februar
2	27. februar	22. mars
3	17. april	10. mai
4	22. mai	14. juni
5	28. august	20. september
6	25. september	25. oktober
7	30. oktober	22. november
8	20. november	13. desember



VESTBY KOMMUNE

PEDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGIVER

Vestby kommune har ledig 100% vikariat som **pedagogisk psykologisk rådgiver** fra 01.10.13. i ett år.

Fullstendig utlysning på kommunens hjemmeside **www.vestby.kommune.no**

Søknadsfrist **28.06.13**



AKERSHUS
fylkeskommune

Akershus fylkeskommune har ansvar for viktige samfunnsoppgaver som videregående opplæring, kollektivtransport, tannhelsetjeneste, kultur og kulturminnevern.

LÆRERSTILLING/LOGOPED

med undervisningskompetanse – 100 % fast
Nesodden videregående skole

Vi søker lærer eller logoped til skolens avdeling på Sunnaas sykehus. Som lærer har du bred allmennfagbakgrunn med fordypning i logopedi/spesialpedagogikk; er du logoped, må du ha undervisningskompetanse.

På Sunnaas sykehus gir vår skole opplæring til inneliggende pasienter som har rett til opplæring etter opplæringsloven – både barn, unge og voksne.

For stillingsbeskrivelse og andre opplysninger vises det til Akershus fylkeskommunes hjemmeside, www.akershus.no – ledige stillinger.

Det er ønskelig at det søkes elektronisk – referansenummer 1768852607

Rektor Erik Heier kan gi nærmere informasjon om stillingen på telefon 66 96 42 00 / 94 86 75 32

Søknadsfrist 28. juni 2013

Helse Møre og Romsdal HF er eit helseføretak under Helse Midt-Norge RHF og har ansvaret for den offentlege spesialisthelsetenesta i Møre og Romsdal. Verksamda omfattar sjukehusa i Volda, Ålesund, Molde og Kristiansund samt fleire omliggjande institusjonar. Helseføretaket har omlag 4200 årsverk fordelt på 6500 tilsette, og gir eit differensiert tilbod innan dei fleste fagfelta i sonatikk og psykisk helsevern. Vår visjon er å vere «På lag med deg for helsa di». Les meir om oss på www.helse-mr.no

Ålesund sjukehus

Poliklinikken i Ålesund (BUP)

Klinisk pedagog/ spesialpedagog

St.nr. 235/2013

Vi har ledig 100 % fast stilling for klinisk pedagog/spesialpedagog ved Poliklinikken i Ålesund(BUP) frå 01.09.2013.

Kontaktinformasjon:

Manuela Strauss, poliklinikkleiar, tlf. 70 16 72 00

Søknadsfrist: 28. juni 2013

Søknad blir sendt elektronisk via www.helse-mr.no - der du òg finn fullstendig utlysningstekst.

Kopi av attestar og vitnemål vil bli etterspurt ved intervju.

Vi ønskjer ikkje kontakt med annonseselarar.

frantz.no



HELSE MØRE OG ROMSDAL



Synspedagog

NAV Arbeidsrådgivning Hordaland har ledig stilling som synspedagog frå 1. september 2013.

Kvalifikasjonar: Utdanning som master i synspedagogikk eller tilsvarande. Erfaring frå utgreiing og rettleiing og god kunnskap om utdanning og arbeidsliv.

Arbeidsstad: **NAV Arbeidsrådgivning Hordaland**

Ref.nr. **1296-2013-02**

Søknadsfrist: **28. juni 2013**

Full utlysing: www.nav.no/navstillinger eller ring: 800 33 166

NAV er Noregs arbeids- og velferdsforvaltning med 19 000 medarbeidarar. Vi leverer tenester og stønader til 2,8 millionar menneske. Gjennom innsatsen vår skal fleire få moglegheit til å vere i arbeid, delta i samfunnet og vere sikra inntekt. Vi ser etter deg med pågangsmot og engasjement, og som ønskjer å gjere ein forskjell.



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 8 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.

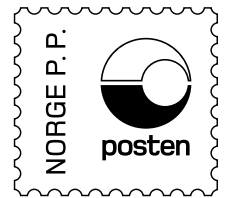
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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

bidragsytere: **Inga Bostad** er dr. philos og arbeider nå som prorektor ved universitetet i Oslo. Hun har vært tilknyttet Institutt for filosofi, ide- og kunsthistorie og klassiske språk. I tillegg til forskning har hun også erfaring som redaktør og forlagssjef og har publisert innlegg og artikler både i aviser, fagskrifter og lærebøker. **Ragnhild Rekve Heitmann** er utdannet logoped NMLL/cand. san. og arbeider som seniorrådgiver i Statped vest. Hun har spesialisert seg innen feltet taleflytvansker som hun har arbeidet med siden 1994. **Marianne Akselsdotter** har hovedfag (cand.polit.) i pedagogikk. Hun har også spesialpedagogikk i sin utdanning, fra lærerhøgskole og UiO, og videreutdanning og spesialisering innen pedagogisk rådgiving i regi NOPED. Hun har tidligere arbeidet i videregående skole, med hovedvekt på spesialundervisning. **Shilpu Sharma** går nå første året på master i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker. Hun har tidligere vært støttekontakt og har også jobbet to måneder i Marokko med barn og unge med spesielle behov. **Ingunn Størksen**, professor, **Ingunn T. Ellingsen**, førsteamanuensis, **Maren Stabel Tvedt**, spesialpedagog og rådgiver og **Ella Maria Cosmovici Idsøe**, førsteamanuensis er alle medarbeidere i forskningsprosjektet SKOLEKLAR ved Nasjonalt Senter for Læringsmiljø og Atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. De beskriver i forskningsdelen i dette nummeret av Spesialpedagogikk hvordan de har utviklet Norsk vokabulartest (NVT) - en nettbrettbasert vokabulartest for barn i overgangen mellom barnehage og skole. **Ingela Hofsten** er svensk frilansjournalist fra Sundsvall i Sverige og har skrevet flere artikler i ulike tidsskrifter for lærere, blant annet i det svenske tidsskriftet Specialpedagogik. **Kerim Ednan** er spesialpedagog og lektor med opprykk. **Kirsten Flaten** er utdannet allmennlærer, har master i spesialpedagogikk og er cand.polit. i psykologi. Hun arbeider nå som spesialpedagog og er forfatter av boken «Barnehagebarn og angst». **Beate Heide** er lektor ved Sortland videregående skole og har tidligere arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien.

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

Foreldresamtalen innenfor rammen av spesialundervisning: Anne Dorthe Tveit har skrevet en artikkel der hun belyser utfordringer og dilemmaer knyttet til foreldresamtaler. *Sårbare menneske – frå ungdomstid til vaksenliv:* En prosjektgruppe bestående av Jon Olav Myklebust, Irene Bele, Finn Ove Båtevik, Silje Louise Dahl, Rune Kvalsund, Vidar Myklebust, Gerd Skjong og Eli Fjeldseth Røys, bidrar med flere artikler fra et longitudinelt forskningsprosjekt der en i mer enn femten år har fulgt flere hundre ungdommer som midt på 1990-tallet startet videregående opplæring på spesielle vilkår. *Utsettelsesatferd som strategisk tilnærming til læringsarbeid:* Per Einar Garmannslunds forskningsartikkel omhandler hvordan utsettelsesatferd virker inn på elevers innsats og læringsarbeid i den videregående skolen.