

spesialpedagogikk 0517

36

Oppvekst med traumer,
egne og andres

28

Den store stygge ulven
– eller den reddende engel?

12

Kvalitet og psykososialt
arbeid i barnehagen



Opprustning for å forebygge mobbing



Ellen B. Ruud

Leder

I denne utgaven av Spesialpedagogikk setter Nina Sælen søkelyset på personalsituasjonen i barnehagen, og at denne i mange tilfeller ikke er god nok for å gi det enkelte barn en kvalitativt god barnehagedag.

I ulike media har det den siste tiden blitt satt mye søkelys på barn som ikke er blitt sett av de voksne i barnehage og skole – barn som er blitt mobbet over lang tid uten at de nødvendige tiltak er iverksatt for å forhindre dette. Det er både bra og riktig at dette blir satt på dagsorden. Det bør, som det er blitt sagt igjen og igjen, være nulltoleranse overfor mobbing. Men likevel, og til tross for antimobbemanifester- og programmer har ikke prosentandelen av barn som blir mobbet gått ned.

Det er ikke tvil om at det finnes unnlattelssynder og rutiner som ikke er gode nok for å bekjempe mobbing og mistriksel i barnehage og skole. Likevel tror jeg at alle ansatte som arbeider der har et sterkt ønske om at alle barn og elever skal ha en god og trygg barnehage- og skoledag. Så hva er så grunnen til at man likevel ikke alltid får det til? Selvfølgelig kan det ha med holdninger å gjøre, men svært mange lærere og spesialpedagoger går hjem nesten hver eneste dag med dårlig samvittighet og vet at det burde vært gjort mer – at det er barn og elever som burde fått mer oppmerksomhet, mer hjelp, mer omsorg.

Spørsmålet blir da om det ikke er rammebetingelsene og mangelen på kvalifiserte fagfolk som er grunnen til at man mislykkes. Det blir feil hvis det kun er de som jobber med barna til daglig som skal påføres skamfølelse fordi de ikke får det til. I noen saker er sikkert kritikk på sin plass, men i altfor mange tilfeller står en pedagog alene med ansvaret for altfor mye, og har heller ikke noe nettverk eller hjelpeinstans som kan gi rask assistanse når vanskelige situasjoner oppstår.

Hvis man skal kunne forebygge mobbing, må barnehage og skole rustes for dette. Det krever at man har nok ansatte og at de har kompetanse på psykososial helse. I tillegg må skole og barnehage ha gode rutiner for å oppdage og iverksette tiltak, samt mulighet til å kunne kontakte faginstanser som raskt kan tre støttende til når barn har det vanskelig.

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

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

Abonnement og løssalg

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

Utgivelse

6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 7448 eks.

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

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 82
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT

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

66 *Den samhandlende PPT må kunne møte barnehage og skule som likeverdige partar.*

04

Pedagogisk-psykologisk teneste – vegar å gå i utviklingsarbeid

Jannecke Fjeldtvedt



Fagfellevurdert artikkel

58

Mellom mestring og avmakt.
Faktorar som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidligere 'særvilkårselever' i vidaregåande skole

Emmy Elizabeth Langøy

- 12 **Kvalitet og psykososialt arbeid i barnehagen**
Nina Sælen
- 18 **Språkstimulering i et literacy-perspektiv i overgangen barnehage-skole**
Jørgen Frost
- 28 **Den store stygge ulven – eller den reddende engel?**
Beate Heide og Rina Nicolaisen
- 34 **Min profesjonelle feighet**
Roy Gundersen
- 36 **Oppvekst med traumer, egne og andres**
Av Karin M. Sørhagen Gaustad
- 42 **Akustisk musikk for stimulering av barns lytteevne**
Anne Berg
- 52 **Elevers øyeblikksforutsetninger**
Hallvard Håstein
- 72 **Bokmelding**
Hallvard Håstein

Pedagogisk-psykologisk teneste – vegar å gå i utviklingsarbeid

Denne artikkelen handlar om utviklingsarbeid som trengst for å jobbe i tråd med mandatet i barnehagelova, opplæringslova og i tråd med føringane i «Strategi for etter- og vidareutdanning i pedagogisk-psykologisk teneste» (SEVU-PPT).

AV JANNECKE FJELDTVEDT

Utviklingsarbeidet eg her tek føre meg, handlar om kva som skal gjere tenesta i stand til fylle mandat og forventningar i statlege føringar, og stå fram som ein relevant og sentral aktør i arbeidet med å gje alle barn og unge fagleg og sosial kompetanse i utviklande og trygge læringsmiljø. Mi oppfatning er at PPT både må ta ansvar for interne utviklingsprosessar og samstundes vere orientert mot dei utviklingsprosessar som skjer i barnehage og skule.

PPT sitt mandat

Barnehagelova paragraf 19 c seier at «kommunens pedagogisk-psykologiske teneste er sakkyndig instans i saker om spesialpedagogisk hjelp. Den pedagogisk-psykologiske tenesten skal sørge for at det blir utarbeidet lovpålagte sakkyndige vurderinger. Den pedagogisk-psykologiske tenesten skal bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlege behov. Departementet kan gi forskrift om andre opp-

gaver for den pedagogisk-psykologiske tenesten» (Lovdata, 2016)

Opplæringslova paragraf 5-6 seier at «kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen. Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta» (Lovdata, 2016).

Statlege føringar for PPT

PPT sin historikk er uløysleg knytt til korleis Noreg har organisert opplæring for elevar med særlege behov. Stortinget vedtok som oppfølging av Stortingsmelding 160 (1990–1991) at alle elevar skal få tilrettelagt opplæring i sitt eige oppvekstmiljø, og var einige i at inte-



Stortingsmeldinga legg ein sterk føring for PPT om å ta oppdraget med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling på alvor.

grering, normalisering og likeverd var viktige prinsipp (Sorkmo, 2010).

For PPT har det siste tiåret vore prega av innhaldet i NOU (2009) Rett til læring, Stortingsmelding 18 (2010–2011) Læring og fellesskap og den vidare konkretisering og gjennomføring av forslaga. Stortingsmelding 18 kom med tydelege føringar for og forventningar til PPT:

- PP-tjenesten er tilgjengelig og bidrar til helhet og sammenheng
- PP-tjenesten arbeider forebyggende
- PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats i barnehage og skole
- PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste i alle kommuner og fylkeskommuner

«Til disse rådgivende forventningene er det knyttet flere tiltak som i sum innebærer økt veiledning, informasjon og kompetanseutvikling.» (St.meld. 18 (2010–2011, s. 14)

Stortingsmeldinga legg ein sterk føring for PPT om å ta oppdraget med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling på alvor. Udir følgjer opp meldinga med å gje Nordlandsforskning i oppdrag å kartleggje kompetansen i PPT. Rapporten konkluderer med at PP-tenesta samla sett har solid kompetanse på ei rekkje områder til å ta hand om mykje av det samfunnsmandatet som tenesta har på ein tilfredstillande måte (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). I rapporten står det vidare: «PP-tjenesten har i hovedsak faglig kompetanse på et veldig høyt nivå. Skal PP-tjenesten makte å jobbe mer forebyggende og bidra til tidlig innsats, ligger det mer på PP-tjenestens konkrete utvikling av handlingskompetanse for dette. Det involverer dernest også barnehagene og skolene, og hvordan de samhandler med PPT-tjenesten» (s. 177).

Eg har arbeidd i PPT sidan 1997 og kjenner att mange av funna i rapporten.

Felles fagleg forankring for utviklingsarbeid

Ut frå barnehagepolitiske dokument les ein at barnehagen har store oppgåver framfor seg. Stortingsmelding 19 (2015–2016) Tid for lek og læring, seier mellom anna at barnehagen skal skape lærelyst og læringspotensial i eit omsorgs- og læringsmiljø prega av tryggleik, inkludering

og lek. Barn og unge skal vera aktive deltakarar i eigne læringsprosessar. Frå barnehagen skal barn ha med seg grunnleggjande sosiale, språklege og kognitive dugleikar.

Sentrale skulepolitiske dokument legg vekt på at grunnskulen har hatt og har utfordringar mellom anna med å utvikle trygge og gode læringsmiljø og få læringsresultata opp på eit «akseptabelt» internasjonalt nivå (Roald, 2012). Me har fått NOU-ane 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole, 2015:2 Å høre til, og 2015:8 Fremtidens skole. NOU 2014:7 legg vekt på utvikling av kompetanse i brei forstand. Kompetanse handlar om å kunne meistre utfordringar og løyse oppgåver i ulike samanhengar. Kompetanse inkluderer både kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle sider ved elevane si læring. Parallelt får me NOU 2015:2 som vektlegg skulane sitt ansvar for eit trygt psykososialt skulemiljø. Meldinga legg mellom anna til grunn at det er 20 år sidan Salamanca-erklæringa om inkludering vart vedteke, og understrekar retten alle har til å høyre til i eit sosialt fellesskap.

Ut frå sentrale statlege føringar har både barnehage, skule og PPT saman i oppgåve å arbeide for trygge utviklings- og læringsmiljø, inkludering, kognitiv, språkleg og sosial utvikling og læring.

Utviklingsarbeid i PPT

Som rapporten til Hustad, Strøm & Strømsvik (2013) peikar på, er det stor variasjon med omsyn til storleik, organisering m.m. av landets PP-tenester. PPT har stått i eit vedvarande krysspress mellom sakkunnig vurdering og oppfølging av individsaker og å hjelpe systema med tilrettelegging (Fylling & Handegård 2009). Utfordring og motstand mot endringar kan også ligge internt i PPT. Det kan stillast spørsmål om det er rimeleg å vente at PPT skal jobbe for eit mål som faktisk kan svekke tenesta sitt tilfang av oppgåver (Sandve, 2013).

På mange vis er den PP-tenesta eg jobbar i, representativ for mange av funna i rapporten til Hustad, Strøm & Strømsvik. Denne PP-tenesta er middels stor (8–9 fagstillingar), har tilsette med høg pedagogisk/spesialpedagogisk/IKT utdanning, stabilitet i personalgruppa, solid kompetanse og erfaring innafor dei høgfrekvente fagområda (språkvanskar, lese-/skrivevanskar, generelle

lærevanskar, psykososiale vanskar). Dilemma knytt til det todelte mandatet (førebyggjande og tidleg innsats versus sakkunnige vurderingar) er vel kjent også for oss. Eg vil hevde at me lenge venta på at løysinga på dilemmaet skulle kome utanfrå. Me venta på at kommunen eller staten skulle gje oss oppskrifta på korleis me skulle hjelpe barnehagane og skulane med utviklingsarbeid. Dessutan venta me på at dei skulle be om hjelp til utviklingsarbeid frå PPT. Som følge av fleire tilhøve vaks det fram ei forståing hos meg om at den handlingskompetansen som rapporten frå Hustad, Strøm & Strømsvik (2013) viser til, måtte starte innanfrå og utviklast gjennom interne prosessar i PPT. Denne forståinga vaks fram før Udir si satsing «Strategi for etter- og videreutdanning for PPT» (SEVU-PPT) 2013–2018. Det at det hadde vakse fram ei forståinga i forkant, bidrog til at me var klar for og bevisste på å nytte oss av satsinga når ho kom.

Den statlege SEVU-PPT-satsinga prioriterte følgjande områder:

- organisasjonsutvikling og endringarbeid
- læringsmiljø og gruppeledelse
- veiledning og rådgivning
- lederutdanning

I det vidare vil eg omtale korleis me har nytta oss av satsinga og knytt dette til utviklingsarbeidet i eiga PP-teneste.

Viktig å kome i gong

Fylkesmannen i Hordaland arrangerte PP-leiarsamlingar hausten 2013 og 2014 som ein del av sitt SEVU-PPT oppdrag. Til å inspirere, rettleie, setje krav til og utfordre oss valde Fylkesmannen å invitere Thomas Nordahl (2013), Lars Myhr og Terje Overland (2014) frå Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark. Særleg merka eg meg Lars Myhr sitt retoriske spørsmål «Har vi en PP-tjeneste om 10 år?» Og vidare opp-

fatninga hans om at ja, men berre om PPT klarar å utvikle seg til ein relevant medspelar i barnehage og skule sitt utviklingsarbeid for å gje alle barn og unge fagleg og sosial utvikling og læring i trygge læringsmiljø. Utfordringane SePU peikte på, bidrog til ei erkjenning av at PPT sjølv må starta interne utviklingsprosessar, prioritere, definere og konkretisere korleis tenesta skal utvikle seg til ei meir samhandlande teneste.

Frå ord til handling – velje ein ende å starte i

Etter Fylkesmannen sine leiarsamlingar, der sentrale skuleforskarar på truverdig vis trakk opp viktige perspektiv for PPT si framtidige rolle, var tida inne for å gjere ord til handling. Som fagleg leiar sat eg med eit ansvar for å finne ut korleis me får til konkret utvikling av handlingskompetanse slik at me jobbar i tråd med mandatet, som seier at PPT skal vere tilgjengelege, jobbe førebyggjande, bidra til tidleg innsats og vere fagleg kompetent. Når tilsette i PPT skal jobbe slik at me er tilgjengelege, førebyggjande og kjem tidleg inn, kan ein ikkje berre sitje på sitt kontor og vente til barnet har utvikla trong for «logoped» og «psykolog». PPT er nøydd til å gå frå fleire gamle «individretta» handlingsmønster og utvikle ny handlingskompetanse.

Ein viktig føresetnad i vårt endringsarbeid er å nytte eksisterande kompetanse inn i nye handlingsmønster. Skal det utviklast motivasjon og ønske om endring, er det viktig at alle tilsette:

- kjenner seg kompetente og komfortable (innafor si nære utviklingssone, jf.. Vygotsky)
- opplever at eigen kompetanse kan vere bidrag inn i ny handlingskompetanse

Noko av det første me gjorde konkret, var å utfordre ein tilsett til å presentere eit opplegg knytt til «Grep om begrep». Dette var eit emne som den tilsette var særleg interessert i, motivert for å ta med ut i barnehagane og

PPT er nøydd til å gå frå fleire gamle «individretta» handlingsmønster og utvikle ny handlingskompetanse.

Den samhandlande PPT må kunne møte barnehage og skule som likeverdige partar.

såg for seg nye måtar å jobbe på. Presentasjonen hennar hadde i vår samanheng fleire funksjonar. Den illustrerte for oss alle fagleg innhald, metodikk og framgangsmåte. Vel så viktig var at presentasjonen gav oss alle delt kunnskap om emnet og den tilsette sin kompetanse, korleis ein kan jobbe med omgrep, korleis ein metodikk kan presenterast, korleis ein presentasjon kan lagast (artig power-point) og korleis den framførast til ei gruppe fagpersonar. Gjennom denne første presentasjonen fann me at:

- Individuell kunnskap vart meir til felles kunnskap
- Mal for korleis også andre fagområder kan presenterast og jobbast med
- Døme på fagleg god presentasjon og trygg/tydeleg framføring

Me fortsette arbeidet med å lage fleire «fagpakkar» etter om lag same mal, og arbeidet involverte alle tilsette i grupper. Det vart tydeleg understreka at dette var eit arbeid som skulle prioriterast framfor andre oppgåver og innafor gjevne tidsrammer. Etter avtalt tid hadde vår PP-teneste «fagpakkar» knytt til vanskeområda barnehagar og skular ofte møter, vist i figuren under.

Utarbeidinga av «fagpakkane» var meint å ha fleire funksjonar. Målsetjinga var at tilsette kjende og erfarte at dei sat med relevant kunnskap og kompetanse – også når den skal nyttast i høve til ny handlingskompetanse. Det

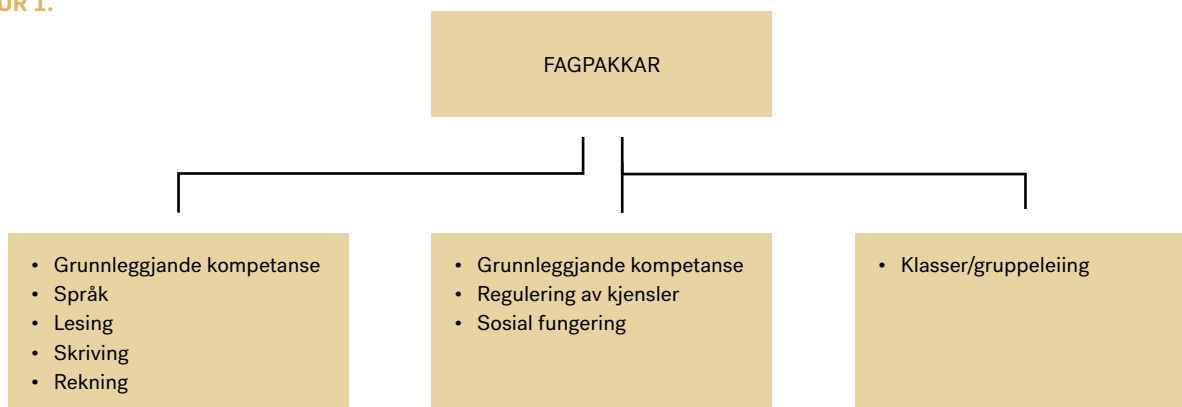
skulle bidra til utvikling av kollektiv kunnskap og kompetanse. Me treng å forstå tilhøvet mellom individuell og kollektiv kunnskap og mellom taus og eksplisitt kunnskap (Roald 2012). Det at me utviklar noko saman, auker vonleg forståinga av det me held på med, forpliktinga til deltaking og tryggleik for at me vil meistre dei nye handlingsmønster me skal inn i.

Å bygge opp tru på det me held på med, utvikle «fagpakkar» til nytte i nye handlingsmønster har vore eit viktig fundament i endringsarbeidet.

Utvikle samhandlingskompetanse – lytte og møte

Ein føresetnad for at PPT jobbar i tråd med mandatet om å hjelpe barnehagar og skular med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, er at tenesta har relevant kompetanse. Skal tenesta opplevast relevant av barnehage og skule, krev det meir enn kunnskap om dei vanskar barn og elevlar kan ha. Det krev samhandlingskompetanse slik rapporten til Hustad, Strøm & Strømsvik (2013) peikar på. I samhandling er det to eller fleire likeverdige partar som gjer noko saman. Utvikling av meir samhandling mellom barnehage/skule og PPT krev etter mi oppfatning dialog og relasjon mellom partane. PPT skal gå frå ei tradisjonell rolle som den som har svaret, er eksperten og gjev råd. Den samhandlande PPT må kunne møte barnehage og skule som likeverdige partar, vere open og lyttande og møte opp der

FIGUR 1.



«den andre er». Innafor sosialkonstruktivistisk forståing blir ny kunnskap og innsikt skapt i samhandling mellom menneske (Moen, 2013). I formuleringa i lovverka står det at PPT skal bistå barnehagane og hjelpe skulane. Eg finn meining i kloke ord frå filosofen Søren Kierkegaard (1962), som seier «Hvis der i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst». Skal PPT klare å bistå og hjelpe barnehagar og skular, må me først passa på å finna dei der dei er. Å finne nokon der dei er handlar om å utforske, leite, spørje, undre seg saman – utan å ha svaret. Ei slik samhandling må bygge på dialog og tillitsrelasjonar.

Utvikle dialog og tillitsrelasjonar

Tilsette i PPT har både formell kompetanse og realkompetanse innafor området rettleiing og rådgjeving. Når PPT skal utvikle sin samhandlingskompetanse og «finne den andre», er kvaliteten i «samtalen» og «møtet» viktig. Dialogen og relasjonsevna er sentrale i ein lærande organisasjon (Stålsett, 2012). For oss vart det viktig å trekke inn fagkompetanse utanfrå. Gjennom fordeling av Fylkesmannen sine SEVU-PPT-midlar kunne me nytte oss av Norges teknisk-naturfaglige universitet (NTNU) sin kompetanse. Grunna regionsvis fordeling kunne me få alle med når NTNU kom til oss lokalt. Saman jobba me oss inn i refleksjonar rundt det som skal til for å skape dei dialogane og relasjonane me treng. I følgje Carl Rogers (Braaten, 1967) er følgjande element viktig:

- Empati – forstå den andre sitt perspektiv så godt som mogeleg.
- Kongruens – Å vere seg sjølv på ein genuin måte.
- Vise ubetinga positiv respekt og gjensidigheit.

Faktorar i tillitsrelasjonar er mellommenneskeleg respekt, det å ta personleg omsyn til andre, vere kompetent i rolla si og vise personleg integritet (Robinson, 2014). I samband med bygging av tillitsrelasjonar er Robinson oppteken av open-for-læring-samtalar. Nøkkelpunkta i ei slik open-for-læring-samtale er mellom anna å presentere synspunkt, kva synspunkta er basert på, invitere den andre parten til å kome med sine synspunkt, sjekke ut om du har

forstått den andre rett, sjekke ut hypotesar, etablere felles grunnlag, lage plan for å nå begge sine ønsker (Robinson, 2014). PPT treng å møte barnehagar og skular ope og fordomsfritt og lytte til deira utsegner med respekt.

«Møtet» med våre barnehagar og skular

Skal PPT finne «den andre», må me ut og leite. Me kan ikkje på førehand vite korleis me finn det, kva me finn og kvar me finn det. Me må tore å gå ut i ope lende, me må tore å ta imot det som kjem. Som oppfølging av vårt arbeid med bevisstgjerjing av faktorar som påvirkar dialog og relasjonsbygging, gjekk me ut i eit ope «møte» med alle våre barnehagar og skular. Saman planla me 5 spørsmål som alle skulle ut og stille. Spørsmåla var:

- Korleis har året vore?
- Kva ser de for dykk framover?
- Korleis vil de jobbe med dette?
- Ser du for deg at PPT kan ha ei rolle? I tilfelle kva?
- Mirakelspørsmålet til slutt var «Om du vaknar måndag morgon og går på jobb og møter den ideelle PP-tenesta, kva og kven møter du då?»

I mangfaldet av responsar me fekk ligg mykje nyttig tilbakemelding til PPT om kva me kan og bør vektleggje vidare. Mange av våre barnehagar og skular opplever utfordringar knytt til «urolege» barn, grupper og klassar. Dei ønsker at PPT er med og tenkjer «utanfor boksen», hjelper til med systemutvikling til bruk for omsetjing av kartleggingsresultat til målretta tiltak, er tett på, har lav terskel for kontakt, er til stades m.m. Nokre vart litt overrumpla over spørsmåla, og fleire gav uttrykk for at det var kjekt at PPT inviterer til dialog. Ein PP-tilsett sa følgjande: «Gøy å stilla det (mirakel)spørsmålet».

Dette «møtet» var meint å ha fleire funksjonar. Det skulle bidra til konkret informasjon om korleis barnehagane og skulane opplever kvardagen. Det skulle gje informasjon om kva PPT bør fokusere på når det gjeld kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Det skulle vidare gje barnehagane og skulane erfaring med ein lyttande, open og undrande PPT. Det skulle ikkje minst gje PPT erfaring med å stille seg open for barnehagar og skular sine behov.

Me syns det var modig å stille spørsmåla. Me kunne ha opna opp for forventningar me ikkje kunne innfri. Men det skjedde ikkje. Barnehagar og skular har nøkterne og realistiske forventningar til PPT. Deira uttrykte ønske er i stor grad samanfallande med dei føringar som ligg for PPT, og den kompetanse me veit ligg m.a. i «fagpakkane» våre.

Konkret samhandling med barnehagar og skular

PPT skal vere synleg ute i barnehagar og skular. Interne prosessar og kompetanseutvikling er viktig som fundament – målsetjinga med det heile er samhandlinga. For å samhandle med barnehagar og skular treng PPT kunnskap om deira mandat, oppdrag og utviklingsarbeid. Både barnehagar og skular har markante forventningar til seg om auka læringsutbytte, trygge psykososiale miljø m.m. Lærarar i barnehagar og skular er fokuserte på korleis dei utviklar pedagogisk praksis og utviklar seg til lærande organisasjonar. Ein lærande organisasjon kan gje grunnlag for kreativ utvikling, vekst og læring hjå den einskilde tilsette, noko som igjen kan gje grunnlag for at organisasjonen utviklar seg utover det den einskilde si læring representerer (Ertesvåg, 2012).

Ei tydeleg føring er gjeve i Ungdomstrinn i utvikling (UIU):

«Nettverk handler om å etablere strukturer og arbeidsformer lokalt som bidrar til å forbedre praksis. For å understreke at hensikten er læring og god praksisendring over tid, brukes begrepet «lærende nettverk». «Læreres profesjonelle utvikling styrkes når de deltar i lærende fellesskap på egen skole, og fellesskap mellom lærere styrkes ytterligere når lærere kan delta i nettverk med lærere fra andre skoler. Kobling mellom skolebasert kompetanseutvikling og læring gjennom deltakelse i nettverk blir derfor viktig. Det viktigste er ikke nettverksstrukturene i seg selv, men måten man jobber på i nettverkene. Nettverkene skal være arenaer for erfaringsutveksling, refleksjon og faglig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2016).

I utprøving av konkrete samhandlingsprosjekt har me nytta nettverk som metode, med utgangspunkt i ein av fagpakkane. Me deltek i «Nettverk for lærarar som arbeider med utfordrande klassar i småskuletrinnet». Dette nettverket samlar rektorar, kontaktlærarar og sosiallærarar frå 3

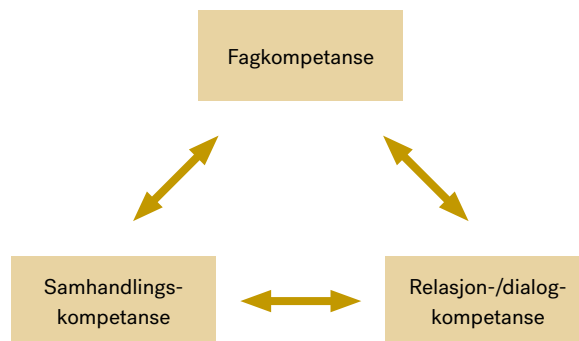
barneskular saman med 2 fagpersonar frå PPT. Målsetjinga til PPT var:

- Deling av nyare kunnskap om elevar med psykososiale utfordringar og deira opplæringsbehov.
- Deling av kunnskap om kva elevane treng å lære, korleis lærer dei dette og sentrale element for god og tydeleg klasseleiing m.m.
- Leggje til rette for erfaringsdeling og kunnskapsbyggjing skulane seg i mellom og mellom skule og PPT, og slik utvikle ein meir kollektiv innsats.

Nettverket møtest etter tur på kvar av skulane gjennom 5 samlingar. Skulane forplikta seg til å gjennomføre avtalt «mellomarbeid» mellom samlingane. Erfaringane som vart gjort i mellomarbeidet, vart tekne med inn i neste samling. Målsetjinga var å utvikle kompetanse ut over det den enkelte sit med. I korte ordelag er tilbakemeldingane at særleg det å møtast på tvers av skulane vart opplevd som nyttig.

Også det å prøve ut nettverk var meint å ha fleire funksjonar. Det ville gje oss erfaring med arbeidsmåtar mange skular allereie er kjend med, gjere PPT synleg i samband med «moderne» arbeidsmåtar, skulane ville få erfaringsutveksling seg i mellom m.m. For oss gav det ei rekkje viktige erfaringar at me har kunnskap og kompetanse å bidra med, og effekten av erfaringsutveksling mellom skulane var overraskande stor. Vidare lærte me at tid til refleksjon og aktiv deltaking frå leiinga er viktig.

FIGUR 2.



Oppsummering

Utviklingsarbeid er summen av mange samansette prosessar. Prosessane vert sirkulære og kan ikkje skiljast frå kvarandre, og det kan illustrerast som i figur 2.

Vår PPT har fått i gong samansette og sirkulære prosessar internt og i møte med våre barnehagar og skular. Eitt viktig element er refleksjon rundt praksis. Enkle metodar som igp (individ-gruppe-plenum) kan nyttast i mange ulike situasjonar og for å strukturere refleksjon, som er nødvendig for effektivt samarbeid (Ertesvåg 2012). Me har nytta oss av igp, tenkehattar m.m. som bidreg til å opne opp for tankar, synspunkt, erfaringar m.m.

Me er no klar for vidare utprøving av konkrete samhandlingsprosjekt. Tilsette uttrykkjer trong for å kome i gong og perioden som ligg føre oss vert spennande. Me opplever å vere rusta til å fylle det mandatet PPT er gjeve, og samhandle godt med barnehagar og skular om felles oppgåver. Nye erfaringar vil skape nye refleksjonar som vil skape ny praksis.



Jannecke Fjeldtvedt arbeider som fagleg leiar i PPT for Stord og Fitjar, og har jobba i PP-tenesta i 20 år. Ho har master i spesialpedagogikk frå UiO (psykososiale vanskar) og er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgjeving. Ho har heile sitt yrkesliv vore knytt til barn og unge med spesialpedagogiske behov og har stort engasjement for utviklingsarbeid i PPT.

REFERANSAR

- BRAATEN, L.J.** (1967). Klient-sentrert rådgjeving og terapi: en systematisk innføring i Carl Rogers' psykologi. Oslo: Universitetsforlaget.
- ERTESVÅG, S.K.** (2012). Leiing av endringsarbeid i skulen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FYLLING I. & HANDEGÅRD T.L.** (2009). Kompetanse i krysspress?, kartlegging og evaluering av PP-tjenesten, NF-rapport 5/2009. Bodø: Nordlandsforskning.
- HUSTAD, B.-C. STRØM, T. & STRAUMSVIK, C.L.** (2013). Kompetanse i PPT – til de nye forventningene? NF-rapport 2013/2. Bodø: Nordlandsforskning.
- KIERKEGAARD, S.** (1962). Bladartikler, der staar i forhold til «Forfatter-skabet» samlede værker, bind 18, 4. utgave. København: Gyldendal forlag.
- LOVDATA. HENTET FRÅ: [HTTPS://LOVDATA.NO/DOKUMENT/NL/LOV/1998-07-10-61](https://lovdata.no/dokument/nl/lov/1998-07-10-61)**
- LOVDATA. HENTET FRÅ: [HTTPS://LOVDATA.NO/DOKUMENT/NL/LOV/2016-06-17-65](https://lovdata.no/dokument/nl/lov/2016-06-17-65)**
- MOEN, T.** (2013). Samarbeid mellom PP-rådgiver og lærere. Spesialpedagogikk nr. 6, s. 15–23.
- NOU 2009:18. RETT TIL LÆRING.**
- NOU 2014:2. Å HØRE TIL.**
- NOU 2014:7. ELEVENES LÆRING I FREMTIDENS SKOLE.**
- NOU 2015:8. FREMTIDENS SKOLE.**
- ROALD, K.** (2012). Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Bergen: Fagbokforlaget.
- ROBINSON, V.** (2014). Elevsentrert skoleledelse. Cappelen Damm Akademisk.
- SANDVE, T.G.** (2013). PPT i spenningsfeltet mellom intensjon og praksis. Spesialpedagogikk nr. 7 s. 30–38.
- SORKMO, J.** (2011). Statped: siste epoke i mer enn 100 års statlig spesialpedagogikk. Hentet frå: <http://www.statped.no/Laringsressurs/Laringsressurser-pa-tvers-av-fag/Statped-skriftserie/>
- ST.MELD. NR. 18** (2010–2011). Læring og fellesskap. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 19** (2015–2016). Tid for lek og læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- STÅLSETT, U.** (2012). Veiledning i en lærande organisasjon. Bergen: Fagbokforlaget.
- UTDANNINGSDIRKTORATET.** Kvalitet og kompetanse i ungdomstrinnet. Hentet fra: <http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinnet>

Kvalitet og psykososialt arbeid i barnehagen

Forfatteren av denne artikkelen mener at det nå er på tide å diskutere kvalitetsbegrepet ut fra et psykososialt perspektiv. Hvilken betydning får forskning om barns psykiske helse for innhold og praksis i norske barnehager? Det kan være vanskelig å bli enig om hva som er god kvalitet i barnehagen, da begrepet diskuteres og vurderes ut fra ulike kriterier, avhengig av om du er politiker, barnehageeier, ansatt eller foreldre.

AV NINA SÆLEN

Debatten om kvalitet reiser mange viktige spørsmål: Er kvalitet et misbrukt begrep i barnehagesammenheng? Har de ulike aktørene også ulik agenda? Drøfter stortingsmeldinger og andre nasjonale styringsdokumenter kvalitet ut fra et prestisje-perspektiv?

Debatten om kvalitet handler om verdisyn og menneskesyn, kostnad, faglig og politisk ansvar. Det handler om å få på plass en felles målsetting for hvordan barnehagene kan oppnå kvalitet, hva som er målsettingen, hvordan arbeidet skal gjennomføres og hvem som har ansvar for at målet nås. Det kan virke som om politikerne hittil har snakket om kvalitet i form av pedagogisk innhold, ansattes kompetanse, barns medvirkning og pedagogisk styring – uten å ha en reell oppfatning av hva arbeidet i barnehagen går ut på i praksis, og hvordan virkeligheten oppleves for store og små i barnehagens hverdag. For å møte kravene om kvalitet i barnehagen trenger vi flere offentlige debatter om økonomiske rammer, ressurser og betingelser.

Fra politisk hold vises det nå (politisk)

vilje til å fremskynde en lovfestet bemanningsnorm. Flere politikere, som kanskje selv er foreldre til barn i barnehagen, har skjønt at nærhet, ro og små barnegrupper gir bedre forutsetninger for harmonisk utvikling, noe som bekreftes av forskningsartikler om barns psykososiale helse (www.forskning.no). God og verdig omsorg skaper trygghet og trivsel, noe som må ligge i bunn for at læring skal skje. Barn trenger, i tillegg til kjærlighet, rammer og grenser for å utvikle god psykisk helse (Brummelman mfl., 2015). På samme måte trenger barnehagesektoren mer enn politisk vilje for å oppnå kvalitet. Vi trenger politisk muskelkraft og felles forståelse for barnehagens mangfoldige utfordringer.

Kvalitet for barn?

Kvalitet i barnehagen henger direkte sammen med kapasitet. Derfor er vi nødt til å ta barnehagens bemanningssituasjon på alvor. Få barnehager har i dag tilstrekkelig kapasitet til å følge opp barns ulike primære, sosiale og emosjonelle behov, og utfordringer knyttet



*... nærhet, ro og små barnegrupper gir bedre
forutsetninger for harmonisk utvikling ...*

til barnas helse, familiesituasjon, språkutvikling og motoriske og kognitive utvikling. Ifølge nasjonale styringsdokumenter er dette arbeidsoppgaver som er pedagogiske ledere og styrere sitt ansvar å ivareta. I tillegg er lederne pålagt å drive kompetanseutvikling, veiledning av personalet og studenter, foreldresamarbeid, observasjon, evaluering og kartlegging av utviklingsområder. Den nåværende bemanningssituasjonen er kritikkverdig og problematisk sett ut fra et forebyggende perspektiv. Vi trenger en diskusjon både i det pedagogiske og politiske miljøet om hva som har pedagogisk verdi for barna i et kortsiktig og langsiktig perspektiv, ut fra deres behov for nærhet, omsorg, oppmerksomhet og forståelse.

Den kjente danske familieterapeuten og pedagogen Jesper Jul uttalte i boken *Rom for familien* (2010) at «det er naivt å tro at barnehager er til for barn; det har de aldri vært». Dette utgjør en kjerne i diskusjonen om kvalitet: For hvem vil vi utvikle kvalitet? Og hva er kvalitet for barn? Siden alle barn er forskjellige, finnes det ikke et enkelt svar på dette spørsmålet. Spørsmålet er likevel viktig i jakten på den gode barnehagen, og ett av svarene er faktisk enkelt: Alle mennesker har et grunnleggende behov for positiv bekreftelse, nærhet og omsorg. Å få være inne når du fryser, å få drikke når du er tørst, å få hvile når du er sliten og få trøst når du trenger det, å få sitte på et fang eller få en hånd å holde i – dette handler om å bli tatt på alvor, å bli sett, å bli vist omsorg, respekt og forståelse. Å få rom til påvirke gir en indre opplevelse av å være verdifull, og en følelse av at du er et betydningsfullt menneske, handler om medvirkning og menneskeverd. Dette er kvalitet for barn. I mange av dagens barnehager er alt dette ikke en selvfølge. Å la barn få medvirke i sin hverdag stiller store krav til personalets evne til tålmodighet, logistikkføring og kreativitet på grunn av bemanningssituasjonen. De nåværende rammebetingelsene gjør at pedagoger bruker omtrent like mye tid og kapasitet på logistikk som på pedagogikk.

Mange barnehager deler barnehagens rom ut fra en fastsatt plan, og barnas inne- og utetider styres av tilgjengelige ressurser i form av voksne. Møtetider og lunsjavgang inngår i dagens kabal som personalet prøver å få til å gå opp etter beste evne. Hvis det er sykdom blant personalet, blir det ikke alltid satt inn vikar; «man får klare

seg så godt man kan». Iblant må de ansatte «velge» om de skal skifte en bleie eller rekke et møte, eller gå på toalettet. Dette er på grunn av bemanningssituasjonen, og ikke nødvendigvis fordi de ansatte er dårlige til å organisere dagen eller administrere sine arbeidsoppgaver.

Tid til å være barn?

De som jobber med små barn, opplever at omsorg og trygghet er en viktig base for læring. God omsorg motvirker stress og skaper forutsigbarhet og trivsel for de minste i barnehagen.

Pedagoger i barnehagen har kunnskap om lekens betydning for utvikling av språklige og sosiale ferdigheter. Barn trenger tid og rom for lekesituasjoner som varer lenger enn frem til neste voksenstyrte aktivitet. Frileken går i bølger, og barn trenger tid til å lande i leken. Voksne trenger tid til å leke sammen med barna. Tilgjengelige voksne som er aktivt deltagende i lek, har muligheten til å gripe raskt inn i å veilede når det oppstår konflikter som barna trenger hjelp til å løse. Gjennom rollepåvirkning og handlinger kan vi vise barn hvordan de kan håndtere uenigheter som oppstår i lek. Særlig barn med samspillssvanser trenger å lære andre strategier fra tydelige voksne som setter grenser, og samtidig viser forståelse for det som oppleves som vanskelig. Når barn får tid til å lande i leken, får de samtidig muligheten til å lande i seg selv. Det er viktig å finne den rette balansen mellom kontrollerte rammer rundt leken, og barnas behov for impulsivitet og medvirkning. Barn trenger tid og rom til å være barn, og tid til å utvikle seg i sitt eget tempo.

Å tilrettelegge for gode leke- og læringssituasjoner handler om å være i forkant av overgangssituasjoner for å forebygge konflikter. Å observere, diskutere, utarbeide og evaluere tiltak som fremmer trivsel og tilknytning er nødvendig for at barn skal utvikle seg harmonisk. Derfor trenger pedagoger mer tid til å drive målrettet pedagogisk arbeid i barnehagen. Vi trenger god tid, nok voksne og nok plass til å skape lekemuligheter som kan stimulere barn ut fra deres alderstrinn og behov for utfordringer. Samhandlingen mellom barn og voksne har en tendens til å bryte sammen, og konflikter oppstår oftere når barnehagen er tynt bemannet. Dette er utfordringer som oppstår brått, helt uavhengig av personalets dedikasjon og

Barn trenger voksne som har tid og lyst til å trøste, kose, leke, lese og snakke med dem.

motivasjon. For å skaffe barn det de trenger av støtte i sin utvikling, er det nødvendig å avdekke hva som er problematisk for barnet, enten det dreier seg om støtte til språk, motorikk, sosial kompetanse eller andre utfordringer knyttet til utvikling. Med flere ansatte i barnehagen kan pedagogene få frigjort kapasitet til å observere og utarbeide tiltak, og til å drive profesjonell veiledning av ansatte og opplæring av vikarer.

Med flere ansatte blir det mulig å dele barnegruppen i mindre grupper, tilpasse det pedagogiske opplegget etter hvor opplagte barna er, og lettere å følge opp enkeltbarns behov for støtte. Dette arbeidet får pedagoger for liten tid til med dagens bemanning. Voksnettheten i dagens barnehager står ikke i forhold til arbeidsmengden og utfordringene i sektoren.

Barn trenger voksne som har tid og lyst til å trøste, kose, leke, lese og snakke med dem. Dette er kvalitet for barn. Vi kan ikke diskutere kvalitet uten å diskutere kapasitet og kostnad.

Privatisering av barnehager – en trussel for kvaliteten?

Foreldrene er barnehagens «kunder». Private barnehager trenger kunder for å overleve i en konkurranseorientert bransje. Innimellom stiller foreldre spørsmål til hvordan barnehagens overskudd kommer barna til gode. Fordi foreldrene betaler for barnehageplassen, er dette spørsmålet ytterst legitimt. Foreldre har dessverre ikke makt overfor barnehagens eiere. Selv om foreldrene er misfornøyde, har de ikke reell påvirkningskraft overfor barnehagen. De er avhengige av å beholde barnehageplassen for å kunne gå på jobb. Men foreldre har politisk innflytelse fordi de er morgendagens velgere – de er den politiske muskelkraften sektoren trenger.

Det pedagogiske innholdet og kvaliteten i norske barnehager er preget av tilfeldigheter. Med tanke på antall barn og voksne som er brukere av et barnehagetilbud, er dette for dårlig. Foreldre må engasjere seg i barnehagedebatten

og stille krav om kvalitet på barnas premisser. Begrepet tilstrekkelig bemanning som i dag «regulerer» antall ansatte per barn i norske barnehager, viser en respektløs holdning overfor barnehageansatte, foreldre og ikke minst barn. Når det gjelder hva som er en god barnehage for barn, er det vanskelig å enes fordi de ulike aktørene i barnehagefeltet har ulike interesser. Derfor er det vanskelig å avklare en felles målsetting når det gjelder kvalitet. Et vesentlig spørsmål er om alle aktørene i norsk barnehagesektor er interessert i å utvikle barnehager som er bra for barn. I en ærlig debatt om kvalitet i barnehagen er ansvar og lojalitet begreper som må diskuteres og sees i sammenheng med kapasitet. Private barnehageeiere ønsker profitt, de ansatte ønsker gode arbeidsvilkår, og barnas foreldre ønsker gode barnehager for sine barn. Ønskene er ikke kompatible, og *money talks* i det private næringslivet; også i pedagogiske virksomheter. Vil vi vektlegge profitt eller menneskeverd i fremtidens barnehage?

Styrere av private barnehager har barnehagens eier, barnehagens ansatte, barnas foreldre og barna å forholde seg til i spørsmålet om kvalitet i barnehagen. Styrerne kan ikke oppfylle alle ønsker og behov samtidig. Både pedagoger og styrere i private og kommunale barnehager forsøker etter beste evne å gjøre barnehagen til et godt sted å være ut fra gjeldende betingelser. Det kan også virke som om ansatte i barnehagesektoren har sluttet å protestere mot rammebetingelsene i sektoren i frykt for å bli mistenkt for å være sytepave. Under mottoet «sånn er det i barnehagen» kjempes det videre i en yrkeshverdag hvor følelsen av utilstrekkelighet er en fast følgesvenn. Når man arbeider i barnehage, oppstår hendelser brått, og man kan ikke alltid forutse det som skjer. Dette medfører en stressende arbeidssituasjon. Enda mer stressende er det å vite at du ikke har nok bemanning til å få dagens kabal til å gå opp. Det snakkes om riktige prioriteringer, men det er bortprioriteringer som blir løsningen i mange tilfeller. Pedagoger og andre ansatte i barnehagen er pålagt arbeidskrav

gjennom nasjonale styringsdokumenter som vanskelig kan gjennomføres uten flere voksne. Dette påvirker kvaliteten og det pedagogiske tilbudet til barna. Hvis de ansatte i barnehagen mister motivasjonen, synker kvaliteten i barnehagen. Det er krise for barna hvis de voksne i barnehagen ikke har kapasitet til å bry seg.

Avsluttende refleksjoner

Prestasjonsrettede og målbare aktiviteter har blitt knyttet opp både mot læringsbegrepet og kvalitetsbegrepet i barnehagen. Omfattende mobbeforskning utført av Dan Olweus (1992) viser at lavt selvbilde er felles for mobberen og mobbeofferet. Funnet er interessant fordi det indikerer at barns indre selvpoppfatning har stor betydning for hvordan barn interagerer med andre, og ikke bare for hvordan de oppfatter seg selv. Hva om lavt selvbilde har sammenheng med alvorlig atferdsproblematikk som rusavhengighet, selvskading, spiseforstyrrelser, angst/depresjon og selvmord?

Ut fra dette perspektivet får vi en ny forståelse for barnehagens oppgaver og innhold. Med tanke på å forebygge psykososiale vansker er det hensiktsmessig å arbeide med følelsesforvaltning og indre selvforståelse. Dette arbeidet krever tid, tålmodighet, forståelse og rom for ulikheter. Barnehagen må arbeide systematisk for at barn skal få muligheten til å utvikle et positivt selvbilde. Selvbilde handler om en indre følelse av egenverdi, mens begrepet selvtillit henger sammen med opplevelsen av å mestre. For å utvikle et sunt selvbilde trenger man å bli verdsatt for den man er som person, og ikke bare for det man får til (Øiestad, 2011). Kompetanse om barns emosjonelle utvikling, og

anerkjennelse av oppmerksomhet og omsorg som sentrale følelsesmessige behov, er nødvendig for å forebygge psykososiale vansker (Kvello, 2012). Dette er utviklingsområder som har kommet i skyggen av alt barn skal oppleve, gjøre og lage i barnehagen. Fokuset har vært utvikling av selvstendighet og sosial kompetanse. Selvstendighet er knyttet til selvtillit og mestring. Sosial kompetanse er et utviklingsområde som må sees i sammenheng med barns følelser og selvregulering. Det er et dialektisk forhold mellom sosial og emosjonell utvikling. Vi trenger barnehager som forebygger psykososiale vansker. Barnehagens nåværende kapasitet gjør at vi i beste fall driver skadebegrensning.



Nina Sælen er utdannet barnehagelærer med fordypning i pedagogisk ledelse og har videreutdanning i atferdsvansker og i systemisk- og gestaltveiledning ved Høgskolen i Bergen. Hun er spesielt interessert i barns emosjonelle og sosiale fungering, anerkjennende tilnærming og språkstimulering som forebyggende tiltak mot atferdsvansker.

REFERANSER

- BRUMMELMAN, E. MFL. (2015). Origins of narcissism in children. PNAS Early Edition, 112(12), s. 3659–3662, doi: 10.1073/pnas.1420870112
- JUUL, J. (2010). Rom for familien. Oslo: Cappelen Damm forlag.
- KVELLO, Ø. (2012). Oppvekstmiljø og sosialisering. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- OLWEUS, D. (1992). Mobbing i barnehage og skole. Hva vi vet og hva vi kan gjøre. Oslo: Universitetsforlaget.
- ØIESTAD, G. (2011). Selvfølelsen hos barn og unge. Oslo: Gyldendal Forlag. www.forskning.no



CAS2 er kommet i norsk versjon

CAS2 - Cognitive Assessment System
evnetest for å kartlegge nevrokognitive evner

Som CAS-testen er CAS2 en operasjonalisering av PASS-teorien. Planlegging-oppmerksomhet-simultan-suksessiv – PASS er basert på Lurias nevropsykologiske analyser av hvordan vi bruker hjernen, og dokumentert i omfattende forskning fra 1970 til i dag. CAS2 gir et alternativ til tradisjonell IQ-tenking, som andre evnetester er basert på. CAS2 har mindre målefeil knyttet til språk og etnisitet enn IQ-tester som har oppgaver som måler ordforståelse og informasjon, og gir derfor mer rettferdig testing for minoritets-språklige. CAS2 gir nye muligheter for tolkning. I tillegg til informasjon om PASS-prosessene gir normene muligheter til å se på sammensatte indekser som eksekutivfunksjoner, arbeidsminne, verbalt innhold, nonverbalt innhold og en visuell/ auditiv sammenligning. CAS2 oppdateringskurs gir innføring i bruk av disse indeksene. CAS2 gir grunnlag for tiltak som er bedre "spisset" både ut fra elevens nevrokognitive styrke og vanske og prosesskrav i læreoppgaven.

CAS2 serien består av ulike verktøy

CAS2 erstatter CAS, nå fullstendig oversatt til norsk for PPT, BUP og psykologer
CAS2-Ratingskala, kartleggingsverktøy for barnehage og skole.



Pedverket Kompetanse - Pedagogisk verkstad: Testforlag; materiell for undervisning/spesialundervisning; kurs og etterutdanning
Adr.: Utrågata 12, 5700 Voss Tlf: 56521820/ 91184610
www.pedverket.no - post@pedverket.no

Språkstimulering i et literacy-perspektiv i overgangen barnehage-skole

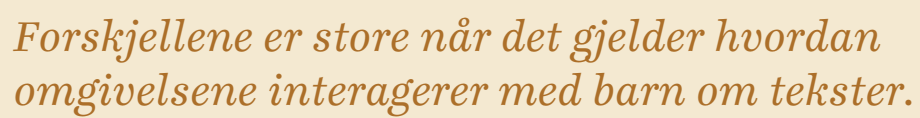
Denne artikkelen omhandler forskning som viser hvordan hjem og barnehage sammen kan tilrettelegge en god språkkultur for å skape den best mulige læringsplattformen for barnehagebarnet i et fremtidig skoleløp.

Artikkel

AV JØRGEN FROST

Barn har daglig møter med tekst. Literacy er en fast del av kulturen, som omgir enhver i vårt samfunn – også barna. Men forskjellene er store når det gjelder hvordan omgivelsene interagerer med barn om tekster. Dette gjelder både hjemme og i barnehage og skole. Dessuten har den tekniske utviklingen vedrørende IT skapt intet mindre enn en revolusjon. Nesten alle barn har i dag daglig omgang med smarttelefoner, nettbrett eller andre kommunikasjons- og informasjonskanaler. Det tvinger oss til å ta stilling til hvordan vi skal forholde oss til denne nye virkeligheten. Barns tentative utforskning og bruk av disse kommunikasjons- og hjelpemidlene viser seg imidlertid å være utrolig effektive. Utfordringen blir heller en vurdering av programmene som finnes (innhold) og bruk (omfang). Dessuten må man utforme en strategi for hvordan man møter variasjonen mellom elevene. Hvor godt tilpasser de seg denne it-verdenen, og hvordan klarer de å benytte seg av den?

Forskning har i årtier vist at barn generelt profiterer på literacy-aktiviteter i hjemmet. Det gjelder både i forbindelse med foreldres høytlesing (Schickedanz, 1978; McGee & Schickedanz, 2007) og samspill i forbindelse med barns eksperimenterende skriving (Hagtvet, 2010, 2012; Ouellette, Sénéchal & Haley, 2013). Her finnes det derfor for det første mye forskningsbasert viten og for det andre et helt konkret utgangspunkt for samordning mellom hjem, barnehage og skole. Problemet er at det i mange barnehager og skoler stadig finnes barrierer når det gjelder å ta denne forskningen i bruk. Det handler spesielt om de tankene de har om hvor barns møte med skriftspråket skal finne sted. Her mener vi ikke bare det å ta bokstaver inn i barnehagen, men heller å tilrettelegge for en skriftspråklig kultur. Dette kan dreie seg om naturlige samspill med talespråket i sentrum, men der pedagogen ikke er redd for også å inkludere skriftspråket som arena for utforsk-



Alle samspillsituasjoner vil prinsipielt være situasjoner med potensial for språkstimulering.

ning. Kulturen vil i slike tilfeller fungere språkinviderende på mange nivåer og kan da kalles et literacy-stimulerende miljø med en kultur for rikholdig tale- og skriftspråklig aktivitet.

Kultur for rikholdig språklig aktivitet

I engelskspråklig faglitteratur om språkutvikling omtales det gode språkmiljø som 'Language Rich Environment' (Wilson, 1996). De voksne sikrer læringen ved å legge til rette for utfordringer og ved å gi nødvendig støtte og gode samspill for at barna kan lykkes med deres aktiviteter. I denne læringskulturen kan barn lære og støtte hverandre ved å arbeide sammen med utfordrende materialer og informasjonskilder (Ibid. s. 5).

Utgangspunktet for et rikt språkkulturelt miljø vil da være på samme måte som for oppdragelse, det vil si ikke noe man primært bare er opptatt av i spesielle situasjoner. Alle samspillsituasjoner vil da prinsipielt være situasjoner med potensial for språkstimulering. Miljøet er således fullt av aktiviteter som kan fremme en allsidig språkutvikling. Flere forhold kan avgjøre om en i en gitt situasjon velger å fokusere på det språklige aspektet, men muligheten vil nesten alltid være der. Det betyr også at alle som er ansatt i barnehagen eller skolen, har et prinsipielt ansvar for å prøve å benytte dette potensial. Det er en lederoppgave å støtte sine medarbeidere faglig og praktisk med dette.

Observasjon og kartlegging

Samme forhold gjelder det å observere barnas utvikling. Alle ansatte må være godt orientert om barns språkutvikling og dessuten ha en viten om de enkelte barnas behov for språkstimulering. Da vil språkstimulering og observasjon gå naturlig hånd i hånd, og de ansatte har da ansvar for å notere observasjoner av barnets bruk av språket i løpet av dagen. På faglige drøftingsmøter kan de så fremlegge sine observasjoner for kollegene. Den ansvarlige pedagogen for gjeldende barn noterer seg da de observasjonene som kommer frem. Observasjoner av barna er alle sitt ansvar, og pedagogisk leder har ansvar for oppsummering av observasjonene for sin barnegruppe. Leder har ansvar for å legge til rette for dette i barnehagen. En grundigere kartlegging kan komme på tale når man i bar-

nehagen blir urolig over utviklingen til noen av barna. Da kontakter man PPT/logopedtjenesten i kommunen.

Forskning om vokabular og sosioøkonomiske forhold

Når det gjelder ordforråd, har dette i årtier vært et sentralt fokus i mye forskning. Betty Hart & Todd Risley (1995) fra USA gjennomførte f.eks. på 1980-tallet en studie, hvor de fulgte 42 familier fra forskjellige sosioøkonomiske grupper fra barna var 9 til de var 36 måneder på månedlige besøk. Besøkene fant sted på forskjellige tidspunkter av dagen. Forskernes mål var å samle data om familiens kommunikasjon som kunne føre til en forståelse av hvordan det daglige liv i forskjellige familier kan påvirke utviklingen av ordforrådet. De tok opp alt som de voksne og søsknene sa til hverandre når barna var til stede, og hva man sa til barna. I tillegg noterte forskerne hva barna gjorde, før de snakket selv.

Resultatene av studien har skapt mye oppmerksomhet og diskusjon. Man fant at 86 til 98 prosent av ordene som det enkelte barn sa ved 3 år, stammet direkte fra deres foreldres ordforråd. Samtidig så man på forskjeller i utvikling mellom sosioøkonomiske grupper, og forskjellene var store. Disse forskjellene ble synlige tidlig og økte med alder. Et overraskende funn var at det viste seg å være massive forskjeller i omfang og kvalitet av den språkbruken man registrerte i de forskjellige sosioøkonomiske gruppene (ibid.). For de laveste sosioøkonomiske gruppene viste det seg at det ikke bare var store variasjoner i språkbruken i hverdagen rundt barna, men også det forskerne kalte koherente aktiviteter, det vil si felles aktiviteter med høyt potensial for psykologisk og språklig/begrepslig samspill. Dessuten registrerte de andre sider ved språkbruken som kan fortelle om kvaliteten ved de samspillene som fant sted.

Hverdagen i en familie reguleres av et her-og-nå-språk, som er enkelt og direkte, fordi det organiserer familielivet i alle dets aspekter («business talk»). Det foregår i alle familier med noe variasjon avhengig av den enkelte families språklige vaner og uttrykksevne. Grensen til mer utviklingsmessig betydningsfulle språkhandlinger blir krysset når man begynner å snakke om «hva nå, hvis?», «kan du huske da..?». Det samme gjelder når man begynner å drøfte mer kompliserte begrepsmessige forhold som antall, størrelse, tall og bokstaver/lyder, årsakssammen-

henger, verdier, sosiale relasjoner mm. Denne måten å samtale på oppstår i det forskerne kalte for «øyeblikk hvor språkstimulering/opplysende samtale blir mulig», og der foreldrene kan utvide barnas språk og begreper (*teachable moments*). Her var det også store forskjeller mellom sosialgruppene fra nesten ingen forekomst, til en naturlig del av det daglige samspillet. Når forskerne målte den statistiske sammenhengen mellom omfanget av utvidede samtaler (*extra talk*) mellom voksne og barn ved 3 års alder og barnas intelligens ved samme alder, kunne forekomsten av denne samtaleformen forklare ca. 60 % av forskjellen i intelligens mellom barna. Det betyr, at effekten av samtaleform overgår effekten av sosioøkonomisk tilhørighet. Når man sammenlignet foreldres bruk av utvidede samtaler ved 3 år og barnas ordforråd ved 9 år, var sammenhengen tilsvarende høy.

29 av barna ble med videre i undersøkelsen til 4. trinn, hvor de ble testet med en ordforrådsprøve, en generell språkprøve og en prøve i leseforståelse (Hart & Risley, 2003). Man fant da en sterk sammenheng mellom *hastigheten i veksten i ordforråd ved 3 år* og ordforråd, generelle språkferdigheter og leseforståelse ved 9–10 år.

Tabors, Roach & Snow (2001) har fått lignende resultater. De har gjennomført en hjem-skole studie om språk og literacyutvikling, der barna ble fulgt gjennom flere år. Også de bruker betegnelsen 'typer av utvidete samtaler' (*extended discourse*) og finner, at de typer samtaler de har fokusert på, har stor betydning for senere literacy utvikling. Det dreier seg om følgende samtaleformer:

- a) Samtaler i forbindelse med høytlesing av bøker (*non-immediate talk*).
- b) Samtale under lek hvor man forestiller seg noe, spiller en rolle mm. (*pretend talk*).
- c) Berettende og forklarende samtale under måltider (*narrative and explanatory talk*).

Dessuten har de undersøkt betydningen av to særlige samtalekarakteristika:

1. Hyppighet i bruken av spesielle ord (*density of rare words*)
2. Samtaler om fenomener og prosesser i hverdagen (*science process talk*)

Overføring til praksis

Det er viktig, når en vil forstå denne forskningen, at man ikke (instrumentelt sett) henger seg for mye opp i de konkrete samtaleformer og språklige karakteristika som forskerne velger å inndelegere deres observasjoner i. Man må istedenfor gå bak termene for å finne de generelle aspektene i kommunikasjonen som ser ut til å fremme barnas språklige utvikling og som blir bestemmende for kvaliteten av det videre utviklingsløpet. Generelle forhold ved kommunikasjonen mellom barn og voksen som ser ut til å virke bestemmende for fremtidig utvikling, handler for eksempel om å reflektere sammen over opplevelser som kommer via høytlesing, fjernsyn, teater eller via deltagelse i diverse aktiviteter hvor man møter andre mennesker. Det kan være opplevelser på bussen, på gaten, i butikken, hos frisøren osv. Eller det kan være opplevelser i barnehagen eller på skolen. Poenget er at opplevelser gjør inntrykk, som igjen skaper reaksjoner og uttrykk som kan bearbejdes. Uttrykk kan komme fra barnet eller den voksne. Den voksne evne til å utnytte mulighetene i barnets opplevelsesfelt og få barnet med i samtaler hvor det reflekteres over det man har opplevd, blir da det helt avgjørende (jf. *teachable moments*).

Et annet stikkord handler om det å forestille seg noe og kalle fantasien frem (*pretend talk*). Det kan være i lek, men også dette kan foregå alle steder og til alle tider av døgnet. Det avgjørende er at noen i barnets omgivelser er åpne for dette og spiller ut og med. Det samme gjelder for samtaler om språk, bruk av rim og regler, bokstaver og lyder og for det å åpne for å ta barnet med i naturlige skriftspråklige aktiviteter (*home literacy*).

Endelig gjelder dette også for de samtalekarakteristika som fokuseres i Hjem-skole-studien. Det viste seg at forekomst av både spesielle ord (*rare words density*) og av samtale om fenomener og prosesser (*science process talk*) hadde en spesiell sterk sammenheng med vokabularutvikling og til evnen til å kunne delta aktivt i skriftspråklige aktiviteter i 1. klasse.

De to nevnte studiene peker samlet på betydningen av et godt språkkulturelt miljø som kan identifiseres ved forekomsten av spesielle kjennetegn. Disse kjennetegnene fungerer da som indikatorer på kvalitet ved et oppvekst-

miljø når det gjelder språklig utvikling. De nevnte samtaleformene og samtalekarakteristikaene er dessuten gjensidig forsterkende og ser ut til å forekomme sammen. Finner du én form, finner du ofte også flere av dem, nettopp fordi det er indikatorer på en språklig kultur i hjemmet.

Samtidig er dette grunnleggende viktig informasjon for praksis i barnehage og skole. Det er ikke bruk av enkelte ideer i dette materiale som er viktig (instrumentell bruk). Det er tilretteleggelsen av en fruktbar *språkkultur*. Alle punkter i opplegget i de foregående to studiene er viktige, og de må ses som et samlet bilde av hvordan en slik språkkultur kan utformes og anvendes med innlevelse. Hvis vi vil ha læringsmiljøer til å fungere forebyggende og sosialt utjevne, så er oppgaven for barnehage og skole å få hele personalet til å forstå hva som ligger i anvisningene og hvordan man kan overføre dem til praksis i barnehage og skole og dessuten i forskjellige fag. Språkkultur dreier seg på denne måten om hele miljøet og spesielt om den måten lærerne/pedagogene samtaler med barna på i undervisningen. Dette er derfor ikke bare et område for særlig utvalgte lærere eller pedagoger. Det kan være viktig med kompetente inspiratorer, men kunnskapen må eies av den enkelte medarbeideren i et gitt miljø og bakkes sterkt og tydelig opp av ledelsen. Man må være villig til å satse.

Andre erfaringer

Lundbergs modell (1995) om viktige komponenter i den tidlige, uformelle skriftspråksosialiseringen er et tilsvarende inspirasjonsfelt. Også dette kan overføres til praksis

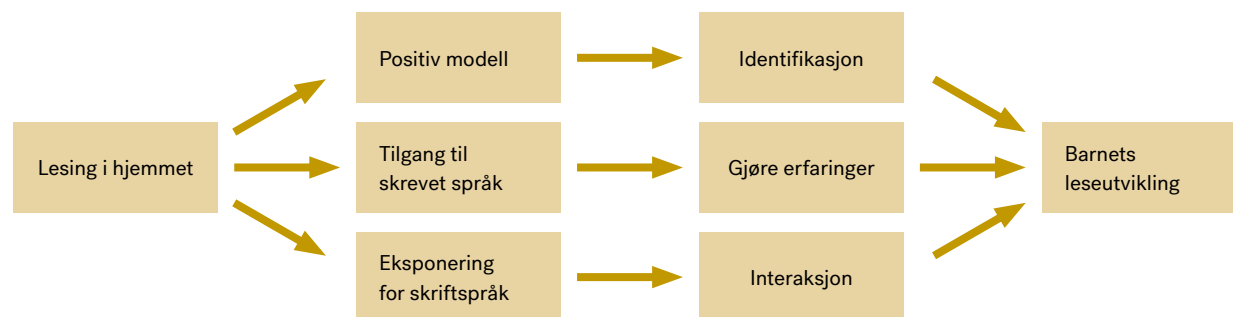
etter samme oppskrift. Det er ikke bare det at bestemte aktiviteter blir benyttet, men det er den samlede kulturen som hjemmet/barnehagen/skolen preges av, som er det avgjørende.

I Øjaby barnehage ved Växjö benyttet man ordkart til små barn. Men igjen, ordkartene var del av den språkkulturen man etablerte i barnehagen, og som avspeilet en innstilling og en tenkning som gikk langt ut over ordkartbruken (Söderbergh, 1997). Derfor berettes det om gode og langsiktige effekter av arbeidet. De involverte barna viste klare forskjeller i forhold til barn, som hadde vært utsatt for den mer vanlige «stimuleringskulturen», som kan ha en tendens til å bli instrumentell. Et annet eksempel er den tidlige skriftspråkspedagogikk som ble utviklet i 6-årsgruppene på Statens spesiallærerhøyskole i Bærum i 1985–88. Her utviklet man en språkkultur på barnas premisser som gjorde barna så interessert i skriftspråket, at de så å si skrev seg inn i lesningen (Hagtvatn, 1989, 2004).

Den tidlige skriftspråkstimuleringen

Hagtvats (ibid.) bidrag til etablering av en fruktbar skriftspråklig kultur var viktig, fordi den også integrerte annen viktig forskning i et og samme prosjekt. Oppleggets detaljer hang sammen i en felles forskningsbasert forståelse av hvordan et barnehageløp kunne tilrettelegges. Blant annet hadde man studert språkkulturen i hjem der barn lærte seg å lese tidligere enn det var vanlig. Mange av de forholdene som er beskrevet tidligere i denne artikkelen, ble også funnet i disse hjemmene. Men særlig var det vaner

FIGUR 1. De viktigste komponentene i den tidlige og uformelle skriftspråksosialiseringen (Lundberg, 1995)





omkring høytlesingen som så ut til å være en felles sammenbindende indikator. Barna var ofte i bestemte perioder opptatt av å høre de samme bøkene om og om igjen (Clark, 1976; Schickedanz, 1978), og etterpå leste de også høyt for sine bamser og dukker (lekelesing). Hjemmene var utpreget skriftspråkinviderende (*paper and pencil homes*), idet barna ofte ble tatt med i skriveprosesser som f.eks. handlelister og andre former for huskelapper og lister til diverse formål og brev og kart. I dag ville pc-en i hjemmet antagelig erstatte mye av dette. Men igjen, her er det snakk om en kultur som barna involveres i av foreldrene i visse hjem – og som ble ført videre i barnehagens hverdag (literacy i barnehagen).

Dette er eksempler på at forskningen via studier av skriftspråkkultur i hjemmet begynner å se på andre måter å nærme seg skriftspråket på enn via den tradisjonelle bokstavgjennomgangen i første klasse. En del forskere begynte også å interessere seg for den talespråklige bevisstheten. Man hadde observert at de språkanalytiske prosessene var en viktig premiss for å utvikle lese- og skriveferdigheter gjennom de hverdagslige aktivitetene i hjemmet (Elkonin, 1973). Etter hvert ble det laget en samling av aktiviteter for å utvikle en språklig bevissthet om dette, som i Norden ble fanget opp av blant andre Ingvar Lundberg og Margit Tornéus i Umeå i Sverige. Bornholmsprosjektet ble da det nordiske prosjektet som for alvor kunne vise at denne språklige bevisstheten hadde stor forebyggende betydning for den første lesingen (Lundberg, Frost & Petersen, 1988). Språkaktivitetene fra

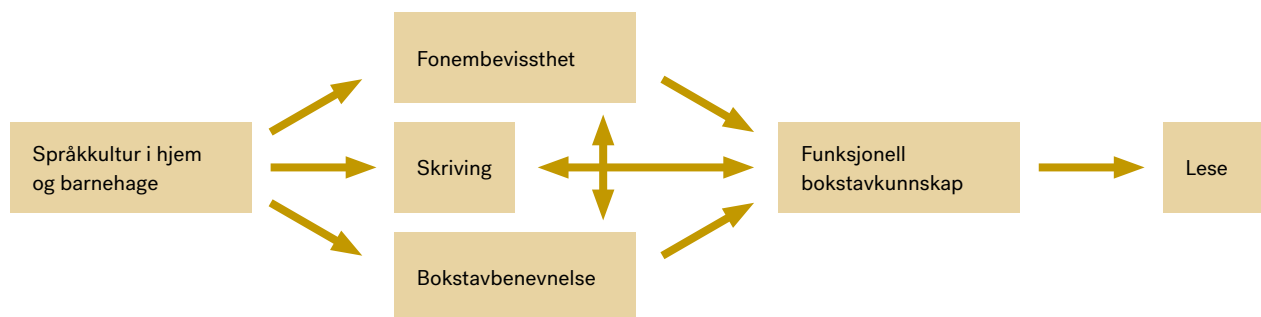
dette prosjektet inngikk derfor også i den norske skriftspråkkultur i 6-årsgruppene (Hagtvatn, 2004).

Hva er en bokstav?

Det er imidlertid noen forhold ved Bornholmsprosjektets resultater som det nå i 2017 er spesielt viktig å dra frem igjen. Når en sammenlignet *svake* elevers utvikling i fonembevissthet i de første tre månedene av 1. klasse, fant man at de svakeste sto stille i deres utvikling på tross av at de hadde deltatt i bokstavgjennomgangen i tre måneder. Det vil si at elever med svak språklig bevissthet ikke uten videre kan forventes å kunne utnytte bokstavenes relasjon til deres respektive lyder og til språk generelt. Prosjektet viste videre at disse elevene fra starten av 1. klasse ble hengende etter i leseutvikling i forhold til sine klassekamerater (Frost, 2012b). Bokstavkunnskap som kan brukes i lesing og skriving, er derfor en sammensatt ferdighet som kan illustreres som i figur 2 nedenfor.

Grunnen til at det er viktig å fokusere på disse resultatene nå, er at man ikke bare er i full gang med å dra det faglige innholdet fra den gamle første klasse ned i nye 1. klasse, men man intensiverer samtidig bokstavtrening – ofte uten å inkludere samtidig arbeid med språklig bevissthet med særlig fokus på fonembevissthet. Når man da heller ikke har sikret seg viten om hvor langt barna er nådd i forståelsen av at ord i språket kan analyseres i enkeltlyder som skal matche bokstaver, er dette bekymringsfullt. Uten denne forståelsen vet vi at en del barn raskt kan få vansker i en bokstavfokustert undervisning. Hvis

FIGUR 2. Basale komponenter i utvikling av bokstavkunnskap



Barnet må forstå at talespråket har en struktur som kan analyseres i små lyddeler.

man samtidig heller ikke har vektlagt den tidlige eksperimenteringen med å skrive, betyr det at viten om forebyggende aktiviteter ikke blir utnyttet bra nok.

Den lesemetodiske sirkelen

For å kvalitetssikre etableringen av et funksjonelt bokstavbegrep (bokstaver som kan brukes til å lese og skrive med) må barnet utvikle en evne til å gjennomføre analytiske prosesser av ord i talespråket (Elkonin, 1973), dvs. kunne «smake på», hvor mange og hvilke lyder, det er i f.eks. «så». I figur 3 nedenfor har jeg vist hva dette handler om (Frost, 2002).

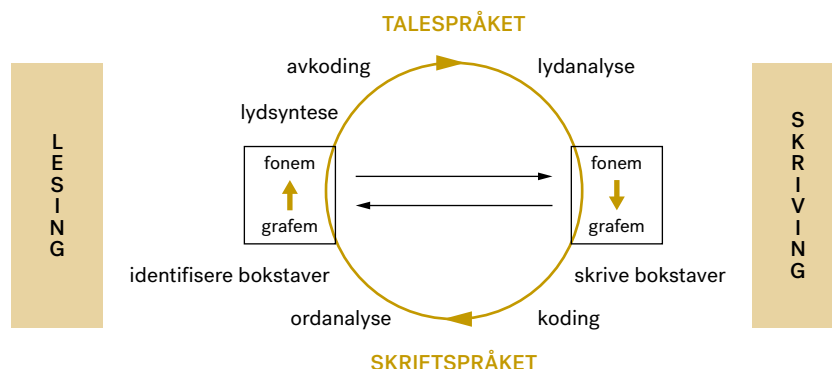
Sirkelen illustrerer sentrale prosesser ved henholdsvis skrivning (til høyre) og lesing (til venstre). Boksene på hver side viser det punktet i prosessen hvor lyd-bokstavrelasjonen etableres under hhv. skrivning og lesing. Man kan begynne øverst ved TALESPRÅKET og bevege seg nedover mot høyre. Barnet ønsker å skrive f.eks. ordet «sol». Barnet smaker på ordet og foretar et forsøk på en lydanalyse. Det sier «s-s-s-s», og nå går vi inn i boksen til høyre, hvor barnet klarer å omkode lyden og deretter skrive bokstaven 's' på arket sitt. Barnet fortsetter med sin lydanalyse og fokuserer på sluttlyden 'l'. Barnet klarer også å omkode denne lyden og forbinde den med bokstaven 'l'. Nå står det 'sl' på papiret, og barnet er tilfreds. Barnet har analysert og innkodet det talte ordet 'sol' i skrift og skrevet 'sl'. Barnet føler mestring uten å kunne skrive ordet helt riktig. Det vil si at det er mulig å gjennomføre lydanalyse og innkodning uten å beherske alle detaljer.

Dette gjør den tidlige tentative skrivningen meget anvendelig i en startfase, hvor barnet er på vei i sin utvikling og derfor ikke trenger å miste motet, selv om ikke alt er helt korrekt. Det viktige for barnet å lære på dette punktet i utviklingen er derfor heller ikke selve bokstavbenevnelsen, men den språkanalytiske prosessen som ligger bak identifikasjonen av lyden og den følgende koblingen til riktig bokstavform. Dette er derfor en type vei til bokstavkompetanse der barnet opplever språket og strategien for analyse, samtidig med at bokstavformen hentes frem og øves. Denne kompetansen inneholder derfor skriftspråkets kjerne og en samtidig analytisk forståelse, som gradvis blir en fasttømret strategi som kan overføres til lesing. Disse kompetanser kan f.eks. undersøkes i Gruppeprøven og i Språk og Bokstav fra IL-Basis (Frost & Nielsen, 1996, revidert 2016).

Hvis vi starter nederst i sirkelen i SKRIFTSPRÅKET og beveger oss oppover til venstre, forbereder vi en leseprosess som først bygger på sikker gjenkjenning av bokstaver [s-o-l] og deretter (inne i boksen) sammenkopling av lydene i de samme bokstavene (syntese) til en helhet [sol], som skal identifiseres som et ord i barnets leksikon.

«Leseveien» krever flere automatiserte ferdigheter for å kunne fungere. Alle bokstaver i ordet må kunne benevnes (riktig) og deretter lyderes til et ord, som kan uttales så sikkert at barnets mentale leksikon kan gjenkjenne det. Dessverre har tradisjonen mange steder overtruffet forskningen, når man trass i denne viten om de involverte prosessene likevel fastholder en grunnmetodikk

FIGUR 3. Den lesemetodiske sirkelen



i den første lesing, som primært bygger på «leseveien». Dermed unngår en å utnytte potensialet i «skriveveien» og i arbeidet med språklig bevissthet for å styrke de språkanalytiske prosessene. Fellen er at de fleste barn klarer å lære å lese langs den tradisjonelle veien. Men samtidig er det 3–4 barn i hver klasse landet over som ikke henger med, og som står i risiko for å utvikle lese- og skrivevansker helt fra start.

Gode kulturelle læringsbetingelser

Hva betyr så «gode kulturelle læringsbetingelser» for barnets første leseutvikling? Først og fremst betyr det at man tar et solid utgangspunkt i talespråket. En bokstav er ingenting ut over en bestemt form, hvis ikke barnets primære innstilling og strategier under arbeidet med bokstaver er rettet mot talespråket. Barnet må forstå at talespråket har en struktur som kan analyseres i små lyddeler (språklig oppmerksomhet). Da forstår barnet også at det ikke er selve bokstaven man leser med. Det er bokstavens lyd i en samtidig tilknytning til språkets struktur og mening. Det høres komplisert ut når det skal forklares som her, men ved bruk av språkleker og samtidig etablering av forbindelser mellom lyder og bokstaver (bruk f.eks. barnas navn) og av diverse skrive- og leseforsøk, så er dette i praksis ikke vanskelig. Der arbeidet med språklekene har fungert best, har vært de stedene der de har vært brukt som en viktig del av en felles oppmerksomhet på språkstruktur. Ved å gi barna anledning til å delta i forskjellige undersøkelser, interessante, smarte og morsomme samtaler, eksperimenter de finner på selv og skriveforsøk, har man etablert en språkkultur som har gitt barna den nødvendige bagasje for å knekke koden og få i gang i skrivning og lesing. Men samtidig må alle de andre deler av en god språkkultur trekkes inn, slik at begynnerundervisningen i lesing og skrivning blir en fruktbar språkkultur som styrker språket i bredden.

Språklek og skriveverksteder

Som forskning har vist, kan det i en språkkultur også være satsinger som er sentrale i et utviklingsperspektiv. Da må personalet samhandle og legge til rette for at satsingen kan bli realisert på en måte så alle barn/elever tilgodeses. I antologien «Skrivelyst i barnehagen» (Madsbjerg & Friis,

2012) har en rekke erfarne forskere gitt konkrete eksempler på hvordan det bevisste arbeidet med tale- og skriftspråk i barnehagen kan integreres i hverdagen. Dette kan gjøres på barnas premisser uten å «skolegjøre» hverdagen, men som en berikelse i barnas liv i et literacy-perspektiv. Samtidig oppnår barnehagen å få lagt et viktig dannelsesaspekt inn i arbeidet som i dagens samfunn må være et *sine qua non*, dvs. en absolutt forutsetning.

Jeg skal i det følgende kort referere en tidlig studie av sammenhenger mellom tidlige språklige innsikter og senere skrive- og leseutvikling (Bryant mfl., 1989). Studien understreker betydningen av å arbeide bevisst med aktiviteter som tradisjonelt tilhører barnekulturen i hjem og barnehage. Samtidig viser det seg at de samme aktivitetene har en direkte understøttende virkning på det å lære å lese.

Forskerne fulgte 64 barn fra de var 3,4 år, til de ble 6,3 år. Ved 3,4 år undersøkte de hvor flinke barna var til å huske barneregler (f.eks. Ride, ride, ranke....; Klappe kake....). Det viste seg å være store forskjeller mellom barna, og når forskerne sammenlignet resultatene med barnas leseevne ved 6,3 år, fant de at barna som husket mest av reglene også var de som var best fra start i lesing ved 6;3 år. Når de ved 4,7 år undersøkte barnas evne til å rime, fant man igjen store forskjeller mellom barna. Ved 5,7 år undersøkte de barnas evne til å fornemme ords begynnelses- og sluttlyder, og da fant de at barna som ved 4,7 år var flinke til å rime, var de samme barn som ved 5,7 år var flinke til å oppfatte lyder i ord. De barna som ved 5,7 år var flinke til å oppfatte lyder i ord, var å finne blant de barna som ved 6,3 år var kommet i gang med å lese. Denne studien er en del av bakgrunnen for den måten Språklekene er bygd opp på (Frost & Lønnegaard, 1995).

Parallelt med denne forskningen har det i forskjellige land som nevnt vært gjennomført forskning som har vist betydningen av høytlesing for barn med ledsagende samtale om tekst og språk og om den tidlige skrivingens betydning (utdyping av dette kan finnes i Frost, 1998; 2015). Det alvorlige omkring høytlesingen er at om pedagogen/læreren bare leser høyt for barna/elevne, da leser man primært for barna med de beste forutsetningene.

Samlet gir dette lille innblikket i sentrale forskningsresultater basis for etablering av viktige sider ved den rike



språkkulturen i et literacy-perspektiv som må etableres. Varierte arbeidsmåter er nødvendig som ved all annen form for stimulering med mindre barn, fra korte felles leke-øker der den voksne fører an, til mer individuelle forløp med mulighet for fordyping, og i samspill med andre.

Skolens begynnerundervisning i lesing og skriving

Mange lærere som kommer på kurs, er opptatt av å få eksempler på aktiviteter og metodiske opplegg de kan ta med hjem og bruke umiddelbart. Ideer til nye aktiviteter kan være inspirerende, men kun hvis man helt og fullt forstår hvilken sammenheng en idé er tenkt inn i. Aktiviteter må være sammenhengende og være en del av en læringskultur som da kan bestemmes ved arten og summen av aktiviteter. Dessuten må de valgte aktiviteter være porter til læringsprosesser som passer inn i bestemte barns utviklingsforløp. På den måten blir aktiviteter de små skrittets vei mot de læringsmål man arbeider mot.

Et eksempel på tankegangen kan ses ut av fremgangsmåten under dynamisk kartlegging f.eks. i IL-basis, Språk og bokstav (Frost & Nielsen, 2016). Mer konkrete opplegg vedrørende «de små skrittets vei» beskrevet som «mestringsmål» finnes i Frost (2012b, s. 218–220). På samme måten har Lundberg & Herrlin (2008) og Lundberg (2012) beskrevet de små læringsmål på 5 sentrale områder med hensyn til å lære å lese og skrive. Med disse konkrete kildene som basis kan en lærer finne frem til aktiviteter som vil være relevante for alle barn i deres utvikling. De samme målene vil da være sentrale ved vurdering av utvikling. Man kan også få elevene med i vurdering og planlegging. Samlet kan denne vitensbasen fungere som basis for samarbeid mellom barnehage og skole og som formativt undervisnings- og evalueringsverktøy for begynnerundervisning i skriving og lesing.

Slike hjelpemidler kan være uunnværlige i samarbeidet som må etableres på ulike klassetrinn, mellom klasser og for elever som mottar spesialundervisning, for å holde skrive- og leseutviklingen i gang (jf. Fuchs & Fuchs, 2006). Det er ikke de enkelte aktiviteter som er viktige, men det at aktivitetene henger sammen i kjeder av aktiviteter hvor de enkelte ledd i en kjede kan gi akkurat den utfordringen som en elev på et gitt tidspunkt har bruk for, for å komme videre. Det gjør de fordi hver kjede samlet repre-

senterer et utviklingsløp, som er forskningsforankret. På denne måten får hvert ledd i kjeden en retning for elevenes utvikling. Hvis ikke læreren ser retningen for en aktivitet for seg, kan effekten av undervisning utebli fordi foregående og etterfølgende aktiviteter kanskje ikke i praksis henger sammen med den aktivitet eleven arbeider med akkurat nå. Jeg tror man må tenke på denne måten hvis man skal gjøre seg forhåpninger om å utvikle læringskulturen på en skole slik at resultatene blir varige. Den store fordelene er at hvis man lykkes på dette punktet, da vil det gagne ikke bare elever med behov for støtte, men alle elever i en klasse. Og for hver elev læreren klarer å hjelpe på denne måten, vil læreren bli en dyktigere lærer.

En modell for samarbeid om læringsutbytte

Det amerikanske forskerparet Fuchs & Fuchs (2006) har i flere år forsket på hvordan man takler variasjonen i læringsutbytte på en skole. Utgangspunktet er et ressursmessig samspill mellom allmenn- og spesialundervisning, slik at man kan satse sterkt på forebyggende innsatser fra start. Så snart man opplever at elever ikke lærer gjennom den gitte undervisning, kan man intensivere innsatsen tidsmessig og/eller med andre fagpersoner. Deretter observerer man læringsutbyttet for å se om innsatsen har effekt. Ytterligere intensivering kan da bli nødvendige inntil man når grensen for ressursbruk og kompetanse innen allmennopplæringen.

Ytterligere nødvendige tiltak må da gis innen spesialundervisningsrammen på skolen.

Ideen er at skolen på denne måten har et system for å takle variasjon i læringsutbytte som både dreier seg om tids- og personressurser og om samarbeid mellom allmenn- og spesialundervisning. Da vil spesialundervisning først for alvor bli aktuelt når man har anstrengt seg optimalt innenfor den ordinære klassens rammer (Frost, 2012a). Samtidig ligger det store muligheter i denne modellen for å heve kompetansen hos flere lærere på samme skole (in-service trening), fordi meningen er at arbeidet skal tilrettelegges i team og gjennomføres i samarbeid lærerne imellom – og dessuten med leseveileder, lesekonsulenter og PPT etter behov. Men dette krever også delegering av ressurser og ansvar for tilretteleggelsen på tvers av klasser.

Avslutning

Begrepet literacy har bestemt gitt språk- og leseopplæringen et frisk pust i nakken. For meg handler dette 'pust' om at språk- og leseopplæring, tidlig eller sent, blir sett på som etablering av en variert kultur for opplevelse, uttrykk og tilegnelse. Metodikk er et undervisningshandlefelt på forskjellige nivåer, men når man benytter begrepet literacy, blir kulturen trukket med inn i den betydningen at undervisning ikke bare handler om metode, men også om å etablere en sterkere kultur hvor de kulturelle verktøyer (jf. Vygotsky, s. 260–294) blir del av en handlingsarena som dreier seg om læring for samspill og utfoldelse. Problemet her blir da å ikke enda engang glemme eller svikte de svakeste elevene (Frost, 2014). Feltet må derfor tilføres økt kunnskap om betydning og bruk av alle typer språkkulturelle verktøy og deres muligheter i et differensieringsperspektiv. Særlig må institusjonene som har ansvar for språk- og leseutvikling for de minste barna, samordnes mye bedre enn de blir i dag (Frost, 2012b).



Jørgen Frost er professor emeritus ved ISP. Han har tidligere jobbet som lærer, lesekonsulent og skolepsykolog og har vært ansatt ved Bredtvet kompetansesenter fra 1994 til 2007. Ph.d.-avhandlingen omhandlet betydningen av det tidlige forebyggende arbeidet og av en språklig basert leseopplæring. Han har gitt ut bøker om leseopplæring, om dynamisk kartlegging, om språk- og leseveiledning og om kvalitetssikring av leseopplæringen i en kommune.

REFERANSER

- CLARK, M.M.** (1976). *Young Fluent Readers*. London: Heinemann
- ELKONIN, D.B.** (1973). *Methods of Teaching Reading*. I: J. Downing (red.): *Comparative Reading. Cross National Studies of Behavior and Processes in Reading and Writing*, s. 551–579. New York: TheMacMillan Company.
- FROST, J.** (2002). *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren*. Dansk psykologisk Forlag (e-bok).
- FROST, J.** (2012a). Kvalitetssikring af specialpædagogisk arbejde i et skoleudviklingsperspektiv. I: L. Pøhler (red.): *Dysleksi – en fælles nordisk udfordring*. Landsforeningen af Læsepædagoger.
- FROST, J.** (2012b). *Skrivepædagogik fra børnehaven til skole*. I: S. Madsbjeg & K. Friis: *Skrivelyst – i et spesialpedagogisk perspektiv*. Dansk psykologisk Forlag.
- FROST, J.** (2014). Literacy og læsning. *Tidsskrift for Læreruddannelse og Skole*, KvaN, 34(99), s 84–99.
- FROST, J. & LØNNEGAARD, A.** (1995). *Språkleker – til styrkelse af språklig bevissthet. Praktisk del*. Universitetsforlaget.
- FROST, J. & NIELSEN, J. CHR.** (1996). *Gruppeprøven og Sprog og Bogstav. IL-basis*. Drammen: Asbergerbedriftene.
- FUCHS, D. & FUCHS, L.S.** (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), s. 93–99.
- HAGTVET, B.E.** (1989). Emergent Literacy in Norwegian Six-Year-Olds. From Pretend Writing to Phonemic Awareness and Invented Spelling. I: F. Biglmaier (Ed.): *6. Europäischer Lesekongress. Kongressberichte*, s. 164–179. Berlin: Die Freie Universität.
- HAGTVET, B.E.** (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- HAGTVET, B.E.** (2014). Skrivningens betydning i den tidlige lese- og skriveutviklingen. I: R. Hvistendal & A. Roe (red): *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frødis Hertzberg*. Oslo: Novus forlag.
- HART, B. & RISLEY, T.R.** (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes Publishing. Interview med Risley om bogen kan hentes fra: <http://www.childrenofthecode.org/interviews/risley.htm#top>
- HART, B. & RISLEY, T.R.** (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator*, s. 4–9. <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf>
- LUNDBERG, I.** (1995). *Sproglig bevidsthed – en kilde til glæde og en vej til skriftsproget*. I: J. Frost & A. Lønnegaard: *Sproglege til styrkelse af sproglig bevidsthed*. Teoridel. Dansk psykologisk Forlag.
- LUNDBERG, I.** (2009). *God skriveutvikling*. Cappelen Akademisk Forlag.
- LUNDBERG, I. & HERRLIN, K.** (2008). *God leseutvikling*. Cappelen Akademisk Forlag.
- OUELLETTE, G., SÉNÉCHAL, M. & HALEY, A.** (2013). Guiding children's invented spellings: A gateway into literacy learning. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), s. 261–279.
- SCHICKEDANZ, J.A.** (1978). «Please Read That Story Again.» *Young Children*, 33(5), s. 48–55.
- SULZBY, E.** (1985). Children's Emergent Reading of Favorite Storybooks. A Developmental Study. *Reading Research Quarterly*, 20, s. 458–481.
- SÖDERBERGH, R.** (1997). Tal och skrift i samspel i den tidliga språkutveckling. I: R. Söderbergh (red.): *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- TABORS, P.O., ROACH, K.A. & SNOW, C.E.** (2001). Home Language and Literacy Environment. Final Results. I: D.K. Dickinson & P.O. Tabors (red.): *Beginning Literacy with Language. Young Children Learning at Home and School*. London: Brookes.
- VYGOTSKY, L.S.** (1982). *Tænkning og sprog, 1 og 2*. Hans Reitzel forlag.
- WILSON, B.G.** (1996). *Constructivist Learning Environments. Case Studies in Instructional Design*. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, NJ 07632

Den store stygge ulven – eller den reddende engel?

Det er en stor inngripen i et barns liv om barnevernet bestemmer å flytte barnet bort fra deres biologiske familie og i fosterhjem. Forskning har vist at om lag 25 prosent av fosterhjemmene sprekker, dvs. at de gir opp omsorgen for fosterbarnet. Noen fosterbarn opplever også å måtte flytte flere ganger. Denne artikkelen ser på om det er mulig å forebygge dette ved at fosterforeldre forberedes bedre på fosterbarnets mulige følelsesutbrudd og reaksjonsmåter og at de får mer støtte underveis i prosessen.

AV BEATE HEIDE OG RINA NICOLAISEN

Nesten ukentlig kan vi lese i aviser, høre på radio eller se på fjernsyn historier om fosterbarn som har blitt flyttet som pakkepost rundt i hele Norge. Dette kan handle om barn som ikke har fått være med når beslutninger er blitt tatt, fortvilte biologiske foreldre som mener seg frarøvet barna sine og familier i sorg. I denne informasjonsstrømmen er det vanskelig å vite hva man skal tro, for hver historie er nettopp det, en historie om ett enkeltbarn. Media spiller på følelser hos leserne, og fagfolk i barnevernet kan ikke uttale seg på grunn av taushetsplikten. I denne artikkelen vil vi ha fokus på fosterbarnet og prøve å belyse hvordan det kan kjennes ut for barnet i en slik situasjon.

Tilknytning

Nyere hjerneforskning har belyst hvor viktig tilknytningen til foreldre er de første årene av barnets liv. En trygg og god tilknytning er en

forutsetning for at barnet får tatt i bruk sine iboende egenskaper og talenter og de muligheter de er født med. Dersom foreldre av ulike grunner har problemer med egen psyke, har rusproblemer eller at familien er i krise på andre måter, vil barnet kunne bli frarøvet muligheten for en trygg tilknytning. Det blir derfor lagt vekt på, både på fødeavdelingen og av helsesøstre, at nye foreldre får støtte for å oppnå denne livsnødvendige første tilknytningen. (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013)

Epigenetikk

Det er påvist at barn til en viss grad kan arve foreldrenes traumer som de er påført gjennom krig, hungersnød eller relasjonstraumer fra sin egen oppvekst. Denne kunnskapen har vi fått gjennom epigenetikken (Børve, 2017). Vi vet også at barn av rusmisbrukere kan utsettes for rus i svangerskapet. Det er spe-



Mange fosterbarn skjuler også vansker de kan ha med hensyn til skolearbeid.

sielt i første trimester av svangerskapet fostrets utvikling skades mest av rus; en periode der mange enda ikke har oppdaget at de er gravide. Disse barna kan få skade som FAS (føtalt alkoholsyndrom) eller FAE (effekt av føtalt alkoholsyndrom) som vil gi barna utfordringer med hensyn til læring. Disse barna kan altså være født med ulike sårbarheter som fra starten av gjør det vanskelig for dem å knytte seg til familien sin. Et uregulert barn som skriker mye, kan være en belastning for alle nye foreldre. Hvis foreldrene i tillegg sliter med egne uforløste problem, kan de ha problemer med å mentalisere; det vil si å se seg selv utenfra og barnet innenfra. Mentalisering er for eksempel en nødvendighet for å opptre empatisk overfor en utrøstelig baby. Når vi fokuserer så sterkt på mentalisering, kommer det av at vi ofte i arbeidet med fosterbarn opplever at de ikke har fått øvd opp evnen til å mentalisere. Derfor er det ofte vanskeligere for dem å evne å se seg selv utenfra og ta perspektivet til den andre. Å mentalisere er å vite at andre har et sinn, altså at det er mer enn kropp og atferd. Mentaliseringstradisjonen handler om hvordan våre forestillingsevner varierer, avhengig av våre oppveksthistorier, stress, stemninger, menneskene vi er sammen med og de kontekstene vi tar del i.

Vår egen erfaringsverden er det ståstedet vi ser og forstår verden ut fra. Dette bildet formes gjennom tidlige erfaringer (Kvello, 2015). Om barn erfarer at voksne ikke gjør det de lover, så vil barnet kunne ha en grunnleggende mistro til voksne. Denne mistroen vil være et filter barnet ser verden gjennom. Dette, kombinert med håpet om at nærpersionene skal gjøre det de lover, gjør at barn ofte står i en følelsesmessig spagat. De vil være lojale mot foreldrene og tro på dem, men opplever som regel nye skuffelser. Barns lojalitet til biologisk familie er som oftest grenseløs, og ofte et aspekt barnevernstjenesten ikke jobber nok med i arbeidet med fosterbarnet. Det kan være en hårfin grense mellom det å realitetsorientere barnet og fortelle barnet om hvorfor ting er slik de er, og å komme i mistillit fordi barna kan oppleve det krenkende at andre snakker nedsettende om foreldrene deres. Et fosterbarn ser på seg selv som et produkt av sine foreldre. Hva vil skje med fosterbarnets selvilde om fosterforeldre og barnevernstjenesten satte foreldrene i et dårlig lys?

Traumeutsatte barn

Å møte barn som har vært utsatt for traumer, krever en massiv innsats fra omsorgspersonene på mange forskjellige plan. Det krever at en er tydelig som voksen, at man setter rimelige og relevante grenser for barnet som settes først og fremst med kjærlighet. Mange barn som kommer i fosterhjem har opplevd at omsorgspersonene i hjemmet ikke har satt tydelige grenser, noen har opplevd fysisk og psykisk vold eller sett andre nærpersioner bli utsatt for vold og krenkelser. Mange barn har blitt straffet når de har gjort noe galt, og dette kan ha vært et gjennomgående mønster i hverdagen. Dette er en ballast som de gjerne tar med seg i livet, og risikoen for at dette går igjen i generasjoner, er høyst til stede. Om straffen fra omsorgspersonene opphører, vil de muligens fortsette med å straffe seg selv ved f.eks. å si til seg selv at «jeg fortjener ikke noen sjanse når jeg var så dum å gjøre det jeg gjorde». Dette er invalidiserende skam. Risikoen for at barnet utvikler uhen-siktsmessige mønstre i møtet med utfordringer, er stor. (Kvello, 2015)

Den vanskelige amygdalaen

Amygdalaen er den delen av hjernen som styrer våre følelsesmessige reaksjoner. Barn som har vært redde, utsatt for trusler, krenkelser, vold eller dårlig omsorg, har en ting til felles: De er i konstant følelsesmessig beredskap fordi verden oppleves som uforutsigbar. For å være i denne beredskapen for katastrofer, brukes all energi på å observere verden og lete etter farer. Det sier seg selv at med et følelsesregister så i beredskap så nyttes alle ressurser til dette. (Børve, 2017) Å leke med andre, eller å lære ferdigheter kan derfor oppleves som vanskelig. Hele organismen er stresset og full av de farlige stresshormonene. Disse hormonene er det ikke bra å ha i kroppen til stadighet. Mange fosterbarn har en overaktivert hjerne, og det skal mange nye erfaringer til for å overstyre dette første mønstret. Følelsene overvelder ofte barnet, og reaksjonene kan være for voldsomme ved at de kan bli overdrevet sint på et annet barn eller ha problemer med å roe seg ned. Følelsesreaksjonene kan også være for lave ved at barna f.eks. ikke gråter når de skader seg.

I dag er det mye fokus på at fosterbarn – og barn generelt – bør få trening i å forstå og håndtere følelsene

sine. Flere hevder at det bør fokuseres på dette både i barnehagen og i skolen. Mange fosterhjem, men ikke alle, veiledes om dette gjennom ulike programmer. Å kunne håndtere sine følelser er viktig slik at en unngår å gå rundt som en tikkende bombe for sine omgivelser.

Barnets historie

Det aller viktigste som fosterforeldre er at de trenger å vite mest mulig om barnets historie for å kunne forstå og hjelpe barnet. Barn som har vært utsatt for vold, konflikter og uforutsigbarhet og i lange perioder har vært redde, har en historie som trenger å bli fortalt til det nye hjemmet. Situasjoner som overspising og det å lagre og gjemme mat er ganske vanlig hos disse barna. Hvis man får greie på at disse barna har vært redd for ikke å få noe eller nok mat, er det ikke rart de oppfører seg som de gjør. Det tar tid å venne seg til at dette ikke er hverdagen nå. Et barn som har vært utsatt for fysisk og/eller psykisk vold, vil være redd for å bli utsatt for dette igjen. Spørsmålet er hvor mye som skal formidles til fosterforeldrene om hva barnet har vært utsatt for, og hvordan skal de møte barn med disse erfaringene?

Fosterforeldrenes egne erfaringer og holdninger er viktige i arbeidet med fosterbarn. Et barn som har vært utsatt for omsorgssvikt eller har vært utrygg og redd, vil som regel sjekke ut om dette fortsatt gjelder ved å prøve ut grenser. Det vil prøve å finne ut om de voksne er til å stole på eller om barnet vil oppleve det samme i sitt nye hjem. Det er naturlig å gjøre dette fordi det søker etter trygghet. Er det naturlig at fosterforeldre forstår dette? I så fall, hvordan skal en kunne få dem til å forstå om de ikke forstår? Mange fosterhjem (ca. 25 %) sprekker etter noen år, og vi skrev i innledningen at vi undres på dette og ønsker å se nærmere på noen forhold som kan være årsaken (Bufdir, 2017a).

Verden er et ensomt sted

Mange fosterbarn har problemer med å snakke om, og ikke minst kjenne etter, hvordan de har det i kroppen sin. Mange forstår intuitivt at det er noe med foreldrene, noe udefinerbart, som gjør at de holder inne følelser og tanker. På utsiden kan det se ut som de tilsynelatende har det bra, mens de i virkeligheten er både redde, ensomme og ulykkelige. Mange fosterbarn skjuler også vansker de kan ha med hensyn til skolearbeid. Når hjernen er opptatt med å undersøke om omgivelsene er trygge og amygdala overreagerer, får disse barna symptomer som kan minne om mange psykiatriske lidelser. Det er historien deres og de tidlige erfaringer med voksne som sitter igjen. Barnet har ingen tiltro til voksne eller til sine omgivelser. Barnet har nok med å være i følelsene sine og prøve å mestre dem. Før barnet blir trygt i sine nye omgivelser, vil det være lite energi til læring. Symptomene hos barn som har tilknytningsvansker kontra de som har diagnosen ADHD, kan være til forveksling like. Det kan dreie seg om konsentrasjonsvansker, emosjonelle vansker, kontrollerende adferd og andre strevsomme symptomer.

Barnevernstjenestens rolle med informasjon og veiledning

Barnevernstjenesten har informasjonsplikt overfor fosterhjemmet – og også overfor barnehage og skole. Dette betyr at den informasjonen som trengs for å gjøre en tilfredsstillende jobb med fosterbarnet, må videreformidles til dem som har den daglige kontakten med barnet. I tillegg trenger fosterhjem å vite at det ofte er sånn at når barnet blir tryggere, så kan andre typer problemer vise seg som engstelsen før har dekket over. Barnevernstjenesten trenger å inneha masse kunnskaper om de ulike vansker som kan være fremtredende hos barn. Det er de som skal

Før barnet blir trygt i sine nye omgivelser vil det være lite energi til læring.

Når barnet først har opplevd ett brudd, er de mer sårbare for nye brudd.

støtte og gi fosterforeldrene råd og veiledning i hverdagen – ikke bare når det stormer, men også når det er rolige perioder i hjemmet.

Matching

Når et barn skal plasseres i et fosterhjem, gjør barnevernstjenesten en kartlegging av behov. Denne kartleggingen består i å finne de ressursene som er både i det nye hjemmet og hos fosterbarnet selv. Fosterbarnet skal matche den nye familien. Det betyr at fosterforeldre og eventuelt andre barn i familien skal vurderes opp mot fosterbarnet. Vil denne plasseringen passe? Hvilke utfordringer kan en tenke kommer? Gjennom kurs forberedes fosterforeldre på rollen de skal inn i. Noen får ikke disse kursene, men lærer opp etter hvert. I kursmaterialet vi kjenner til, brukes ikke betegnelsen mentalisering – men deltagerne lærer om innholdet i begrepet. For eksempel får de gjennom dramaøvelser kjennskap til hvordan det kan oppleves å være et lite fosterbarn. Vi mener at mentalisering bør være et fokusområde som blir drøftet med fosterhjemmet. På den måten kan man sammen arbeide for at fosterbarnet får en større forståelse av verden på en god måte. Dette ville vært med på å redusere og forebygge psykiske skader hos fosterbarn – og forhåpentligvis være med på å reparere de skader fosterbarnet allerede har fått (Bufdir, 2017a)

Den livsnødvendige veiledningen

Det er en stor oppgave å påta seg ansvaret for å oppdra et barn som det offentlige har overtatt ansvaret for. Barnet skal i de aller fleste tilfellene ha kontakt med biologisk familie, og dette oppleves ofte som en stor belastning i fosterhjemmet. Barnet endrer ofte adferd før samvær, og har reaksjoner lenge etter. Dette kan være rastløshet, tankekaos, raseri, utfordrende adferd og/eller tilbaketrekking. Fosterforeldre kan merke dette på ulikt vis. For eksempel kan barnet ha problemer med å sovne, miste matlysten og trekke seg unna. Vår erfaring er at fosterforeldre ofte opplever at de diskvalifiseres som fagpersoner når de påpeker forhold ved samvær som har negativ effekt på barnet. De har daglig omsorg, men det er likevel barnevernet som tar alle store beslutninger i barnets liv.

Opplæringsprogram før familier takker ja til å ta imot

et fosterbarn, kan gi mye teoretisk kunnskap. Men det er først når barnet ankommer, at alvoret går opp for fosterforeldrene.

Fosterforeldre trenger veiledning for å stå i oppdragelsen av disse barna – veiledning som trykker familien på at de er gode nok, og at de trygges på å stå i konflikt (Bufdir, Pride) Det blir ofte perioder der det er konflikter med disse barna. Da trenger fosterforeldrene noen å dele sorgene med – og noen å glede seg sammen med når det går bra med barnet. Vi har tro på at den beste forebyggingen for at fosterhjem ikke skal sprekke, er systematisk veiledning. Barnevernet må være tett på og ha hånden på rattet med hensyn til å ivareta barna og familien.

I noen tilfeller er det «noe» med barnet; enten ved at de tidlige livshendelsene gir posttraumatisk stresssyndrom, symptomer som ligner på dette, eller ved at barnet har en medfødt tilstand som en ikke ser før det er blitt ro rundt barnet. Derfor er det ofte behov for bistand fra PPT – for å tilrettelegge i barnehage og skole, eller fra BUP – for utredning og behandling av psykiske lidelser. For noen barn er det også behov for somatisk utredning. For å koordinere dette arbeidet trengs barnevernet i tillegg til et definert arbeidslag rundt barnet og fosterfamilien. (Heide & Nicolaisen, 2017). Mange fosterhjem sprekker fordi dette koordineringsarbeidet ikke er på plass, og det blir for mye for fosterfamilien å koordinere hjelpetiltak i tillegg til å ha den daglige omsorgen for barnet (Manual, Bufetat 2016–2018).

Avslutning

Det gjøres mye godt faglig arbeid fra barnevernet til fosterforeldre. Dette er livsviktig for de barna som kommer i fosterhjem for å forhindre enda flere brudd i barnas tilværelse. Når barnet først har opplevd ett brudd, er de mer sårbare for nye brudd. Derfor bør arbeidet før barnet kommer i fosterhjem være fundert på gode barnevernsfaglige vurderinger. Barn bør hvis mulig kartlegges og utredes av de instanser som er nødvendige før flytting. Og så er det det videre arbeidet med veiledning og opplæring i fosterhjemmet som blir essensielt for om fosterhjemmet holder slik at barnet er sikret en trygg oppvekst.





Rina Nicolaisen er utdannet spesialpedagog. Hun arbeider nå som veileder for Hjerte i Relasjonen AS.



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i *Spesialpedagogikk* og andre tidsskrift og har også skrevet to barnebøker.

REFERANSER

BRANDTZÆG, I., TORSTEINSON, S. OG ØIESTAD, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen.* Kommuneforlaget.

BUFDIR (2016). Manual for veiledning i Bufetat. For utprøving i akutt-institusjoner i Bufetat 2016–2018. Hentet fra: https://www.bufdir.no/global/Manual_for_veiledning_i_Bufetat.pdf

BUFDIR (2017a). Veiledning og oppfølging av fosterforeldre. Hentet fra: https://www.bufdir.no/Fosterhjem/Veiledning_og_oppfolgning_av_fosterforeldre/

BUFDIR (2017b). Håndbok for Pride kurs til fosterforeldre. https://www.bufdir.no/Fosterhjem/Hvordan_bli_fosterhjem/Delta_pa_kurs/Pride_grunnkurs/

BØRVE, T. (2017). Forelesning i februar 2017. Norsk Fosterhjemsforening i Sør-Trøndelag.

HEIDE, B. & NICOLAISEN, R. (2017). «Kjære lærer skjønner du hva det er med meg». *Spesialpedagogikk*, 82(3).

KVELLO, Ø. (2015). *Barn i risiko.* Universitetsforlaget



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdig-

heten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no



Logometrica®

Min profesjonelle feighet

AV ROY GUNDERSEN, PP-rådgiver i Kristiansand

Teksten under handler om en pedagogisk-psykologisk rådgivers vanskelige tanker og følelser rundt møtet han hadde med en gutt i en vanskelig livssituasjon.

Jeg løp rundt i sirkel, drivende våt av svette, og adrenalinet fosset. Løp rundt meg selv, kunne ikke unnslippe den trange sirkelen der mange fagfolk holdt opp store speil foran meg. Ble tvunget til å se meg selv, min egen feighet, unnvikelser, passivitet, min egen arroganse, makelighet og likegyldighet. Latteren deres gikk rett inn i meg, opp i hodet mitt og det ville sprenges, eksplodere av mitt eget speilbilde. Jeg skrek, rev meg til blods og tårene rant mens jeg glefset vilt rundt meg mens jeg prøvde å knuse speil, mitt eget speilbilde. Jeg ville unnslippe meg selv og min feighet.

Kari Trøften Gamst (2011) har sett seg lei på at fagfolk svikter, snur ryggen til og at barnet enda en gang får regningen. Boka hennes er et reallt oppgjør mot oss fagfolk og min feighet. Når skal vi slutte med å se barnet som objekt og heller se på det som subjekt?

Mye kan gå galt om ikke barnets informasjon forvaltes til barnets beste, og i overensstemmelse med barnet selv (...) Når barn inkluderes som informanter, forutsetter det en prak-

sis hvor barnet ikke bare blir lyttet til, men hørt. Barnet skal oppleve å bli tatt på alvor ved at det som formidles, blir tillagt behørig vekt. Når barnet avslører omsorgssvikt eller andre vanskelige forhold det lever under, kan det oppleves som et dobbelt svik hvis det ikke fører til positive endringer i barnets situasjon (Gamst, 2011, s. 31).

Jeg tenker på en bestemt sak jeg nylig jobbet med, en gutt som viste alle tegn på at han ikke hadde det bra. Mine observasjoner og samtaler med lærer støttet opp under dette og det hadde vært utagering over en lengre periode uten annet enn at fortvilelsen var satt på dagsordenen. Jeg prøvde å få en samtale med ham, men han svarte unnvikende og bare løp av sted. «Ja, ja» tenkte jeg, det er viktig å få bokført at jeg i hvert fall har prøvd å snakke med ham. – Viktig for hvem? For ham eller meg? Hvilken intensjon hadde jeg? Ville jeg vise at jeg hadde gjort noe, og hadde jeg egentlig det? Jeg prøvde å fortrenge speilet som sakte kom lurende opp foran meg, jeg ville ikke se meg selv og min skrøpelighet. Jeg ville ikke tenke,

ikke bry meg, jeg ville ikke la en stengt port være åpningen til forståelse og forklaring. Jeg gadd ikke ta første skritt på broen fra håpløshet til håp.

Senere møtte jeg foresatte og skole på et møte og fortalte hva jeg hadde opplevd. Foresatte bekreftet at han ikke var «helt seg selv lenger», men hadde ingen gode forklaringer på hans atferd. Mine spørsmål til foresatte ble ikke omsatt til undring, og da var det vel sånn at gutten hadde en negativ atferd «fordi han var sånn». Det burde tenne noen varsellamper hos meg da jeg ikke var særlig komfortabel med foresattes reaksjoner, men nei. Når jeg tenker på mitt forsøk på å få i gang en samtale med gutten som resulterte i at han stakk, var ikke det et forsøk på å fortelle meg noe? Var det noe han rømte fra? Hvorfor gikk jeg ikke med ham? Jeg tror jeg vet svaret.

Da jeg senere hadde en observasjon etterfulgt av en kjapp samtale med ham, sa han at han ikke hadde det så greit. Han ville ikke si så mye mer, men etter en stund lettet han litt mer på sløret, nok til at jeg burde tenkt tanken om omsorgssvikt. Men gjorde jeg det? Var det han sa, et forsøk på å prøve meg? Se om jeg så? Og jeg valgte å ikke se, ikke høre, ikke reagere. Jeg valgte tausheten, men ingen ting roper høyere enn taushet.

Av en eller annen grunn husker jeg Jon godt, ikke for min egen innsats, men heller mangelen på den. Skolen meldte om en gutt som stadig kom sulten på skolen, aldri hadde matpakke og «bare satt der», uansett hva slags fag han hadde og hva som sto på arbeidsplanen. Skolen spurte om jeg kunne ta en samtale med ham i tilfelle jeg fikk mer ut av ham når det gjaldt skolesituasjonen hans og hans motivasjon. Han gjorde ikke lekser, og hjemmeforholdene var ikke slik de burde være, mente skolen. «Det er noe med ham», sa kontaktlærer. Han gjorde stort sett som han selv ville og styrte dagen sin selv. Da jeg spurte om skolen tillot dette og hvorfor, ble det taust i rommet.

Prinsipielt mener jeg at man skal stille krav til alle mennesker, uansett bakgrunn og historie. Hvis jeg ikke gjør det, tar jeg ikke dette mennesket på alvor. Et viktig prinsipp er imidlertid at kravet skal ligge innenfor det man kan gjøre noe med og ikke langt utenfor. Jon hadde tydeligvis gått under radaren og hadde sin egen agenda. Det kom etter hvert meldinger til skolen om tyveri og nasking, men dette var etter at jeg hadde ham til samtaler.

Carolina Øverlien (2012, s. 156) refererer til tilsvarende sak:

Intervjuer: Og var du et barn som kom i tide, med ordentlige klær og hadde matpakke med deg?

Ronny: (Han smiler). Nei, jeg hadde ingenting av det. Jeg kom på skolen, gjorde ikke lekser, satt der bare. Så gikk jeg når jeg ville, så kom jeg tilbake, sånn var jeg da jeg var liten.

Intervjuer: Og hvordan så du ut, og hadde du matpakke?

Ronny: Ja, det hadde jeg, men den spiste jeg før jeg kom til skolen, så jeg hadde ingenting der. Så hadde jeg ingen penger, så gikk jeg til butikken og tok mat, selv om jeg ikke fikk lov til det. Jeg viste dem bare fingeren og bare gikk videre, så gjorde de ingenting.

Her satt jeg med min Jon som minnet mye om ovennevnte Ronny. Jeg fikk ikke så mye ut av Jon, han unngikk ofte spørsmålene mine og så mye ned. Jeg fikk ikke tak i blikket hans, ikke følelsene hans og heller ikke livet hans. For meg ble matpakka et sterkt symbol på mulig omsorgssvikt og jeg spurte ham flere ganger om noen smurte matpakka hans? Hvem laget frokost til ham? Spiste familien samlet noen gang? Nei, ingen smurte noen matpakke til ham, ingen spurte om han ville ha mat heller. For meg ble matpakka det symbolske bindeleddet mellom et trygt hjem og hans ferd ut i livet, ut til skolen og ut til en opplæringssituasjon som skal ruste ham til livet. Jeg tok sats og bare kom med det: Er det ingen som passer på deg?

Jeg fikk lyst å gjenta spørsmålet mitt, høyt, mange ganger. For meg er det helt essensielt at barn har noen som passer på det, veileder det, rettleder og hjelper det til å ta hensiktsmessige og riktige valg i livet. Jon satt rett foran meg, tilsynelatende måtte han passe på seg selv. Jeg så ensomheten, kulden og fortvilelsen blafre i øynene hans, han svarte meg uten å svare meg. Han så meg uten å se meg, og han så seg selv og ble redd og fortvilet.

«Skal jeg passe på min bror?» står det i en gammel bok, ja det skal man faktisk. Skulle jeg passe på Jon? Ja, som profesjonell har jeg et ansvar for å ta tak i situasjonen og få andre som er enda nærmere til også å ta tak. Jon manglet enhver invitasjon, men ble møtt som om han hadde fått det. Kravene til ham var langt over det han kunne få til alene. Han var faktisk helt alene, det var ingen som smurte matpakka hans. Jeg hadde på forhånd avtalt fire samtaler med ham, og dette var den siste.

Jeg prøvde å lappe sammen alle mine feigheter og unnvikelser ved å informere kontaktlæreren om at Jon trengte masse omsorg når det gjaldt skolesituasjonen hans. Lekser må være på et minimum hvis han i det hele tatt skal ha lekser, og jeg ba læreren stadig sveipe innom pulten hans for å se om han trengte faglige oppklaringer med hensyn til arbeidsoppgavene og alt det der. Da hadde jeg gjort noe, sa jeg til meg selv, jeg hadde tatt tak i situasjonen og talt hans sak. Jeg hadde gjort det som ligger innenfor det jeg kan gjøre noe med, jeg jobbet godt med saken hans innenfor min ramme, eller? Neste morgen ble jeg kvalm av mitt eget speilbilde.



REFERANSER

GAMST, K.T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.

ØVERLIEN, C. (2012). *Vold i hjemmet – barns strategier*. Oslo: Universitetsforlaget



*Befolkningsstudier har vist at kompleks
traumatisering er vanligere enn antatt.*

Oppvekst med traumer, egne og andres

Denne artikkelen redegjør for ulike typer traumer og hvordan de påvirker personene selv og personene rundt dem i hverdagen. Artikkelforfatteren har i utgangspunktet skrevet artikkelen for å strukturere kunnskapen hun selv har tilegnet seg, og for å dele den med kollegaene sine i barnehagen der flere barn lever med denne problematikken.

AV KARIN M. SØRHAGEN GAUSTAD

Det har over lengre tid vært skrevet og forsket mye på følgene av traumatiske enkelthendelser også kalt «type I trauma» eller «single trauma». Eksempel på dette er dødsulykker, katastrofer, overfall og ran. De siste årene har det også blitt fokusert stadig mer på konsekvensene av gjentatte og vedvarende traumatiske belastninger som skjer i mellommenneskelige relasjoner («type II trauma» eller «complex trauma»). Eksempler på slike erfaringer er familievold, visse krigshendelser, seksuelt misbruk og grov omsorgssvikt (Nordanger, 2011).

Befolkningsstudier har vist at kompleks traumatisering er vanligere enn antatt og kan utgjøre en større trussel mot folkehelsen enn man tidligere har trodd. Det antas også at det er dette som utgjør den største trusselen mot folkehelsen, ikke de traumatiske enkelthendelsene (Felitti mfl., 1998, i Nordanger 2011). Mye av forskningen er gjort

i USA, men lignende forskning fra Norge og Norden bekrefter resultatene. I en rapport fra Folkehelseinstituttet (2011) er det gjort beregninger av hvor mange barn som har en eller to foreldre med psykiske lidelser eller som misbruker alkohol. Rapporten anslår at for 450000 barn i Norge tilhører minst én av foreldrene den ene eller begge grupper (40 %). Av disse har om lag 135000 barn foreldre med alvorlige lidelser (12 %), og selv om ikke alle disse barna blir utsatt for traumer så er de iallfall i en risikogruppe for å utvikle vansker.

Mentalisering er en prosess der man lager seg mentale bilder av verden rundt seg, utvikler empati, forståelse for uskrevede regler, åpenhet for egne og andres følelser, emosjonell intelligens og (selv)refleksjon (Bateman & Fonagy, 2010, i Nordanger 2011). Det er i denne prosessen man kan forstå andre innenfra og seg selv utenfra. Når foreldrene ikke er i stand til

å være til stede for barnet i prosessen der selvet dannes, vil barnet kunne bli utrygg på seg selv, få problemer med å regulere egne følelser og få problemer med å orientere seg på en god måte i relasjon til andre mennesker (Liverød, 2011, www.webpsykologene.no).

Tidligere forskning om traumer, har fokusert mye på konsekvensene av traumatiske enkelthendelser og diagnosen PTSD – post-traumatisk stress syndrom. Når det gjelder konsekvenser av komplekse traumer, er bildet noe annerledes. I 2001 ble det i USA gjort et stort arbeid for å kartlegge funksjonsvansker og symptomer hos barn som lever med komplekse traumer. De fant en rekke fellesnevne i barnas vansker, som de kategoriserte som «dysfunksjonell regulering på tre ulike områder» (van der Kolk & Pynoos, 2009, i Nordanger).

1. *Regulering av effekt og kroppslige tilstander:*

- Barna sliter ofte med vekslende mellom intense affektive tilstander, vansker med å roe seg ned etter sterke affektive opplevelser, langvarig nedstemthet og samtidig hypersensitivitet for affektive stimuli.
- Kroppslig dysregulering, gjennom forstyrret motorisk utvikling, søvnforstyrrelser, spise- og fordøyelsessvansker og hypersensitivitet for lyd og berøring.
- Det er også vanlig med manglende bevissthet om (og språk for) følelser og kroppslige tilstander, samt manglende forståelse for hvordan man påvirkes av miljøet rundt seg.

2. *Regulering av oppmerksomhet og atferd:*

- Barna har ofte et innsnevret og trusselorientert oppmerksomhetsfokus, mistolkning av sosiale signaler og kontekst, sosial utrygghet og mistillit til andres intensjoner. Ofte følges dette av svekkede evner til å gjøre konsekvensanalyser og beskytte seg selv. Svekket evne til å beskytte seg selv kan vise seg som selvskading, og andre inadekvate former for selvtrøsting.
- Disse barna har også ofte en draging mot spenningssituasjoner, inkludert kriminalitet og rus. Impulsivitet er også en del av bildet.

3. *Sosioemosjonell regulering:*

- Barn med slike erfaringer føler seg ofte verdiløse og skammer seg over seg selv.
- Forholdet til andre vil ofte bli preget av relasjonsvansker og separasjonsangst. Dette blir gjerne uttrykt gjennom overopptatthet av å bli tatt vare på, konstant beredskap for avvisning, og vansker med å akseptere gjenforening etter adskillelse.
- Forsøk på kontaktetablering vil ofte skje på måter som andre opplever som fysisk voldsomme, seksualiserte eller selvutleverende.
- Opposisjonell atferd og vansker med å ta andres perspektiv er også vanlig.

Reguleringen av disse funksjonene er noe som barn vanligvis lærer i trygge omsorgsprosesser. Den voksne omsorgspersonens oppgave er å lære barnet å regulere følelsene sine, være sensitive til sin egen følelsesregulering, samt fortolke og benevne barnets indre tilstander. Slik vil barnet gradvis utvikle og internalisere denne evnen selv. I forbindelse med kompleks traumatisering vil omsorgspersonen grunnleggende, og over tid, ikke være i stand til inn-toning mot barnets behov. Barnet må da trygge/trøste seg selv og selv finne måter å regulere følelsene sine på. Over tid vil dette medføre omtalt dysregulering. De får svekket kontakt med, og manglende språk for, følelser og kroppslige tilstander. Grunnlaget for å utvikle empati vil være mangelfullt, og barnet vil kunne få uklare indre representasjonsmodeller og representasjoner av seg selv og andre.

Traumer og foreldrefunksjoner

Forskning viser at traumatisering influerer på foreldrefunksjonen til de som er rammet, og barna står derfor i fare for å utvikle vansker. Dekel & Goldblatt (2008) viser til forskning gjort på krigsveteraner med PTSD-diagnoser, men mange av de funnene som er gjort her, kan i større eller mindre grad også overføres til andre med lignende typer utfordringer/erfaringer. Dekel & Goldblatt viser til flere undersøkelser som har funnet at personer med PTSD/krigsveteraner viser minskede ferdigheter i samspillet med barna og i evnen til å utvikle meningsfulle rela-

...filosofien vår om barn preger hvordan vi tenker om barn og hvordan vi velger å møte dem.

sjoner. Traumatiseringen påvirker således hvordan denne personen vil fungere i familiesystemet og familiens funksjonsnivå generelt. Traumatiserte personer har ofte problemer med å regulere nærhet/avstand til egne traumatiske minner. Det viser seg at de også ofte får problemer med å regulere nærhet/avstand til barna sine. Dette vil påvirke hvordan vedkommende klarer å delta i familielivet. Undersøkelsene viste at fedre som hadde PTSD, viste symptomer på økt aktivisering (hyperarousal), lav frustrasjonsterskel og dårlig selvkontroll. Disse vanskene kan føre til at verbal og fysisk vold blir brukt som problemløsningsmetode i familien. Familieatmosfæren vil oppleves som stressende og utrygg.

Fedrenes (eller mødrenes) kommunikasjonsmønstre vil ofte være preget av vansker med å forholde seg til egne traumer. Noen familier vil være preget av taushet, og barna vil bare kunne ane noe om problemene. Andre familier vil stå i fare for å dele for mye av det vonde og vanskelige. Barna vil da få innsikt i tema de ikke er modne til å forstå eller klarer å forholde seg til, og foreldrene vil som oftest ikke kunne hjelpe barna å bearbeide tanker og følelser overfor disse temaene.

Dekel & Goldblatt (2008) viser til undersøkelser som har funnet at barn av fedre med PTSD mottok mer behandling når det gjelder følelser/psyke og hadde mer spise- og kommunikasjonsforstyrrelser enn andre barn. De samme undersøkelsene viste også at disse barna hadde flere akademiske vansker og atferdsproblemer enn barna i kontrollgruppen (fedre uten PTSD). Forskningen viser at traumer og PTSD-symptomer kan overføres via læring og sosial omgang. De siste årene har man også funnet at disse symptomene kan overføres via genene, men denne forskningen er ennå i startgropa.

Ingen barn er like, heller ikke med hensyn til overføring eller påvirkning av traumer. Hvert individ har ulik grad av motstandsdyktighet (resiliens), og det er flere ytre faktorer som påvirker hvilke konsekvenser fedrenes traumer får. Det vises til barnets alder, plassen i søskenflokk, og om barnet er født før, i løpet av, eller etter den traumatiske hendelsen skjer. Barnets mor (den andre forelderen) vil også ha en viktig rolle som buffer (positiv eller negativ) for hvilken effekt traumet får på barnet.

Hvordan møte barna i barnehagen

Vi som jobber i barnehagen, møter daglig mange ulike barn. Noen har de ferdighetene og evnene som skal til for å fungere sosialt, og disse barna får derfor flest gode dager og gode tilbakemeldinger fra de voksne. Andre barn har utfordringer når det gjelder å innordne seg regler og rutiner, forstå skrevne og uskrevne regler, og sliter med å regulere atferden sin på en slik måte at de opplever gode samspillssituasjoner med barn og voksne. Disse barna får ofte mange og tilbakevendende negative tilbakemeldinger på egen atferd, og dermed på seg selv.

De voksne som møter barna i barnehagen, påvirkes hele tiden av sine faglige og personlige erfaringer, samt faglig input fra utdanning og kursing. Alle har en filosofi om barn – hvordan barn er, hvorfor de gjør det de gjør, og hva de holder på med. Dette vil prege hvordan de møter barna. For noen er det en bevisst og gjennomtenkt filosofi, og for andre er filosofien kanskje mer preget av ubevisste holdninger. De fleste vil nok preges av litt av begge deler.

I boka «Utenfor – elever med atferdsutfordringer» (2011) beskriver Ross Greene hvordan filosofien vår om barn preger hvordan vi tenker om barn og hvordan vi velger å møte dem. Her er et utdrag fra boka:

Når «barn gjør det bra hvis de vil»-filosofien brukes overfor et barn som ikke gjør det så bra, tenker vi at grunnen til at han ikke gjør det bra, er fordi han ikke vil. Denne svært vanlige antakelsen er vanligvis feil, og får voksne til å tro at deres viktigste rolle i et utfordrende barns liv (og målet med tiltakene) er å få barnet til å ønske å gjøre det bra. Dette oppnår man vanligvis ved å motivere barnet, ved å gi oppmuntringer til å gjøre det bra, ved å belønne ham når han oppfører seg på en akseptabel måte, og ved å straffe ham når han oppfører seg på en uakseptabel måte.

Som kontrast antar man med «barn gjør det bra hvis de kan»-filosofien at dersom barnet kunne gjøre det bra, ville han gjøre det bra. Hvis han ikke gjør det bra, må han mangle de ferdighetene han trenger for å respondere på livets utfordringer på en veltilpasset måte. Hva er den viktigste rollen en voksen kan spille i livet til et slikt barn? For det første: Anta at han faktisk allerede er motivert, at

han allerede skiller rett og galt, og allerede har blitt straffet nok. Deretter må man finne ut hvilke tenkeferdigheter han mangler, slik at vi vet hvilke ferdigheter vi skal lære ham. (Greene 2011, s. 24)

I den barnehagen jeg jobber, har vi svært mange barnefamilier som opplever store utfordringer i hverdagen. Målsettingen med denne artikkelen har derfor vært å søke kunnskap fra ulike fag- og forskningslitteratur for å lære mer om de utfordringene disse familiene står oppe i og konsekvensene av dem. Noen av familiene står «på vent», mens de venter på behandlingen av sin asylsøknad. Andre har fått opphold, og slik opplevd en aksept for sin historie preget av krig, forfølgelse, tortur eller andre vanskelige livsforhold. I begge disse gruppernes hverdag er det mye som kan innvirke negativt på hvilke forutsetninger foreldrene har til å følge opp sine barn på en nærværende og god måte. Mange sliter med egne traumer fra tidligere, og alle møter store utfordringer med å forstå og tilpasse seg den nye situasjonen de nå befinner seg i.

Også i ensartede etnisk norske familier finnes det mange utfordringer. Barn lever i pågående familiekonflikter, med psykisk syke foreldre og med foreldre som preges av egne traumer fra nåtid og fortid.

Noen barn får diagnoser som gir forklaringer på utfordrende atferd, men uavhengig av dette er det de voksnes fokus, filosofi og kunnskap som preger hvordan vi møter alle disse barna. Vår funksjon som nære voksne gir oss et ansvar for å være med og hjelpe barna til å utvikle evnen til mentalisering. Dette må også vi i barnehagen ta ansvar for sammen med foreldrene. Vi må derfor ha evnen til å regulere egne følelser og være bevisste våre emosjonelle reaksjoner. Ved å utvikle en større forståelse for hva som preger barna, og oss voksne, vil vi som arbeider med barna i det daglige, være bedre rustet til å vurdere og handle i møte med barna. Jeg avslutter med et sitat av Jesper Juul:

Barn og unge som ustanselig søker eller krever oppmerksomhet på måter som irriterer omgivelsene eller som oppleves som nedverdiggende av barna selv, er stort sett alltid små mennesker som savner opplevelsen av å bli «sett» og anerkjent som dem de virkelig er. Når alt de mottar er irritert eller overflattisk oppmerksomhet, blir savnet bare større (Juul, 2012). □



Karin M. Sørhagen Gaustad er utdannet barnehagelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk og veiledning. Hun arbeider i Bøen barnehage, som er lokalisert i samme hus som voksenopplæringen i Tinn kommune. Denne kommunen har et stort asylmottak, og barnehagen har en stor andel barn med flerspråklig og flerkulturell bakgrunn.

REFERANSER

- DEKEL, R. & GOLDBLATT, H.** (2008). Is there intergenerational transmission of trauma? The case of Vietnam veterans. *American Journal of Orthopsychiatry*, 78(3), s. 281–289.
- FOLKEHELSEINSTITUTTET** (2011). *Barn av foreldre med psykiske lidelser eller alkoholmisbruk: omfang og konsekvenser*. Rapport 2011:4. Hentet fra: <https://www.fhi.no/historisk-arkiv/nyheter/barn-med-foreldre-som-har-psykiske-/>
- JUUL, J.** (2012) Viktig å se barna. Artikkel hentet fra: <http://www.familieverden.no/Oppdragelse/Mer-om-oppdragelse/Barns-behov-for-oppmerksomhet/>
- LIVERØD S.R.** (2011). Barn av psykisk syke foreldre. Hentet fra: <http://www.webpsykologen.no/artikler/barn-med-psykisk-syke-foreldre/>
- NORDANGER D.Ø.** (2011). Developmental trauma disorder: En løsning på barntraumatologifeltets problem? *Tidsskrift for Norsk psykologiforening*, 48(11), s. 1086–1090.

NY
VERSJON



Lingit



Textpilot

Jobb enda enklere! Nå med grammatikkhjelp.

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

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

Textpilot hjelper deg!

—
Last ned en prøveversjon på
lingit.no/nedlasting
—

JJ Design • j.no



Textpilot



Telefon: 73 60 59 22 • lingit.no

Akustisk musikk for stimulering av barns lytteevne

Kommunikasjon binder oss mennesker sammen. Gjennom ord, stemme, ansiktsuttrykk, avstand og blick formidler vi til hverandre hvem vi selv er, hvem vi opplever den andre som, og hvordan vi forstår situasjonen vi befinner oss i. Denne artikkelen handler om betydningen av å ha en god lytteevne og en god auditiv persepsjon.

AV ANNE BERG

Auditiv persepsjon handler om hvordan skiller ut, tolker og kjenner igjen det vi hører (Wallenkrans, 1997). Det er viktig å ha oppmerksomhet mot det som blir sagt, få tak i budskapet, og deretter skaffe seg et bilde av innholdet i det som blir sagt. Hele denne prosessen foregår i hjernen. Vi blir klar over at noen prater med oss og hva som blir sagt. Hørselen hjelper oss til å oppfatte det andre sier, vi lærer oss det talespråket som finnes rundt oss for å kunne kommunisere med andre. Behovet for å uttrykke seg synes å være medfødt (Stern, 2003). Umiddelbart etter fødselen forsøker barnet å kommunisere med verden blant annet gjennom bruk av lyd og bevegelser.

Auditiv prosessering

Det tas som en selvfølge at de fleste kan høre lydene rundt seg, lytte til musikk og ta del i en samtale. Men for mange er det ikke tilfelle. En

av årsakene kan for eksempel være mye bakgrunnsstøy. Barn med langvarig hørselstap på grunn av mangelfull signaloverføring (f.eks. langvarige eller hyppige ørebetennelser) kan få auditive prosesseringsvansker (Stollman, 2003). Congenital (medfødt) sensonevralt hørselstap kan også svekke modningen av de auditive nervebanene og derfor også utvikling av auditiv prosesseringsevne (ibid.). Det er viktig at nye metoder utvikles for å avdekke en eventuell hørselsnedsettelse og i tillegg finne tiltak for å bedre barns auditive persepsjon.

Å utvikle tale og språk er en lang prosess i de første leveårene av våre liv (Stollmann, 2003). Fagområdet «auditive prosesseringsvansker» har fått mye oppmerksomhet de siste årene på grunn av en økende forståelse for sammenhengen mellom auditive prosesseringsvansker og lærevansker generelt, og språkvansker spesielt (Stollman, 2003). Ifølge Gaab (2007) har hjerneforskning vist at



Auditiv persepsjon handler om hvordan skille ut, tolke og kjenne igjen det vi hører.

Auditive prosesseringsvansker blir ofte forvekslet med dysleksi, lærevansker og oppmerksomhetssvikt.

noen barn med dysleksi har større problemer med å prosessere lyder korrekt enn med visuell prosessering. Estil (2004) hevder at infeksjoner i mellomøret som inntreffer i perioden der språket er i utvikling, kan føre til auditive persepsjonsforstyrrelser, og kan ha en negativ effekt både på det vestibulære systemet (reseptiv språkprosess) og den ekspressive språkutviklingen. Rozenblatt (2014) fant at barn med dysleksi ofte ikke kunne prosessere raske og hurtigskiftende lyder i talespråket. Etter en periode med lyttetrening forbedret barna i denne undersøkelsen evnen til å høre de forskjellige fonetiske komponentene i språket bedre, noe som også hadde positiv betydning for leseprosessen.

Ny viten om nevronutvikling og nevroplastisitet gir gode muligheter til å behandle auditive vansker ved å forandre funksjonen til hjernens nervebaner (Bellis, 2003). På samme måte som fysisk aktivitet påvirker barns fysiske form, kan musikk være en ressurs som tuner hjernen inn slik at lytteferdighetene utvikles og stimuleres (Johansen, 1993).

Databasert lydterapi vil ikke bare forbedre leseferdighetene, men terapien lager også nye forbindelser i hjernen (Gaab, 2007). Hørsel og syn er de viktigste sansene vi benytter i hverdagen. Det kan allikevel argumenteres for at hørselen står i særstilling på grunn av sin viktige rolle i barns språkutvikling og kommunikasjon med andre. Med dagens teknologi kan man relativt enkelt finne ut om et barn har et hørselstap, og på den måten gi tidlig hjelp i form av veiledning og tilrettelegging.

Auditive prosesseringsvansker (APD)

APD (Auditory Processing Disorder) blir ofte forvekslet med blant annet dysleksi, lærevansker og oppmerksomhetssvikt (Bellis, 2003). Typisk er barn som ifølge hørekurven oppfanger lydene normalt, men ikke prosesserer impulsene korrekt fordi hjernen ikke er tilstrekkelig kvali-

fisert til å behandle auditiv informasjon. Definisjonen kan grunnngis nevrologisk, det vil si at det er en svikt i nevralt prosessering av auditiv stimulering som ikke skyldes språklige, kognitive eller tilsvarende faktorer (ibid.). Lydene som utspilles for barnet, endres før de når de kortikale områdene som bearbeider lyden. Det blir vanskelig å holde fokus på talelydene, og barnet opplever en form for auditiv oppmerksomhetsforstyrrelse (Worsøe, 2004). Noen barn med normale auditive grenseverdier kan likevel ha hørselsvansker på grunn av nedsatt auditiv prosesseringsevne (Jerger & Musiek, 2000). De er usikre på hva de hører, har problemer med å lytte i et miljø med mye bakgrunnsstøy, strever med å følge muntlige beskjeder og synes det er vanskelig å forstå hurtig eller utydelig tale. Studier viser en prevalens på 3–5 prosent, der fordelingen mellom gutter og jenter er 2:1 (Chermak, 2007).

Auditiv prosessering av det talte språk

Fra det tidspunktet da lyden treffer trommehinnen og til vi oppfatter den, har en lang kjede av mekaniske og nevrobiologiske operasjoner funnet sted (Chermak & Musiek, 2007). For å kunne prosessere lyder må både sensorisk innkoding (bunn-topp-faktorer) og kognisjon, språk og andre høye hjernefunksjoner (topp-bunn-faktorer) arbeide sammen. Bunn-topp- og topp-bunn-faktorer har altså betydning for prosessering av auditiv input og er med på å bestemme en persons evne eller mulighet til å forstå auditiv informasjon (Hansen, 2008). De enkleste auditive input er under innflytelse av kognitive faktorer som hukommelse og evne til oppmerksomhet og læring (Bellis, 2003). Typisk for barna er at de misforstår ord og den lingvistiske konteksten i kommunikasjonen fordi den auditive funksjonen er svak, dvs. at barnet har vansker med å fylle ut de manglende deler av en setning slik at den gir mening. Et eksempel er ordet «ba» som kan oppfattes både som «ka», «pa» og «da» (ibid.).

Dikotisk lytting

Det kan tyde på at det er en viss sammenheng mellom graden av lateralitet og den språklige utviklingen (Johansen, 2003). Det er derfor viktig å kartlegge barnets auditive lateralitet. Ca. to tredjedeler av alle mennesker har preferanse for blant annet syns- og hørselsfunksjon i høyre kroppshalvdel, og er dermed sansemessig og styremessig dominant i venstre hemisfære (ibid.). (Venstre hjernehalvdel styrer høyre kroppshalvdel og motsatt). Venstre hemisfære behandler språk og stimuli knyttet til språket på en bedre måte enn høyre (Bradshaw & Nettleton, 1993; Bryden & McManus, 1992). Å ha en dårlig venstrehemisfærefunksjon kan bety at barn kan få et fattigere ordforråd og en dårligere syntaks, noe som ifølge Johansen (2003) kan skyldes en sammenheng mellom graden av lateralitet og språklig utvikling.

En liten prosentdel har tilsvarende preferanse i venstre kroppshalvdel og tilsvarende høyre hemisfæredominans. Slike dominansforhold kan tilsynelatende komme i konflikt med den generelle språklige dominansen, der språkets form med talens lydside (fonologi) hører til i venstre hjernehalvdel, mens høyre hjernehalvdel hos de fleste sørger for tonefall, trykk, intonasjon og rytme. Primær språkdominans (den sekvensielle avkoding) skjer i venstre hemisfære, som er tilfellet hos omtrent 97–98 prosent av alle mennesker (ibid.). Det er derfor, ifølge Tomatis (1991) og Johansen (2003), en fordel å ha et høyredominant øre. Dikotisk lytting er en metode for å studere språkprosessene i hjernen og er et mål på auditiv funksjonell lateralisering (Hugdahl, 2003; Johansen, 2003).

Musikkens betydning

Når vi synger eller spiller en melodi på et instrument, aktiveres ni ulike sentra i hjernen (Levitin & Tirovolas, 2009; Gaidos, 2010). Musikk og språk er medfødte nevronale og intuitive evner som er sammenflettet med de nevralt nettverk i hjernen (Wedin, 2013). Det er ingen forskjell på aktiviteten i hjernen om vi driver med språk eller musikk (Koelsch, 2012). Reaksjoner på språk hos det nyfødte barnet ligger i venstre hjernehalvdel, men musikk ligger i høyre (ibid.). Det er viktig å høre lydene i språket, for eksempel om det er et spørsmål eller en påstand vi hører.

Aktivt arbeid med musikk bedrer arbeidsminnet, men krever regelmessig stimulering (Wedin, 2013). Når vi for eksempel spiller piano, aktiveres og koordineres både høyre og venstre hjernehalvdel, det vil si man må huske toner, rytmer og tonehøyder og kanskje huske noter i tillegg. Det er mye å huske på. Man må være konsentrert for ikke å spille feil. Spiller man feil, får man umiddelbart feedback. Man hører at det blir feil. Denne feedback utvikler arbeidsminnet, men krever jevnlig stimulering (ibid.). En undersøkelse i Toronto blant 6-åringer viste at barn som fikk musikkundervisning, hadde signifikant bedre resultat på IQ-tester sammenlignet med barn som ikke fikk noen ekstraundervisning (Schellenberg, 2004). De barna som valgte å synge, hadde bedre resultat enn de som fikk pianoundervisning. Det kan tyde på at å memorere melodi og tekst, i tillegg til å håndtere pust og stemmebånd, stiller høye krav til hjernen, eller stiller krav som kan gi positive utslag på IQ-tester. Barn med språkvansker har problemer med å håndtere strukturene i musikk, ettersom disse prosesseres i samme del av hjernen som musikken (Ehrenburg, 2010).

Auditiv stimulering

En definisjon på auditiv stimulering er: «Auditory training is a set of (acoustic) conditions and/or tasks that are designed to activate auditory and related system in such a manner that their neural base and associated auditory behavior are altered in a positive way» (Musiek, Chermak & Weihing, 2007, s 78). I auditiv stimulering er det tre komponenter som hjernen skal oppfatte i et akustisk element: *klangfarge* – kvaliteten på lyden, *timing* – spesielle skiller i lydbildet og *tonehøyde* (pitch) – lydens frekvens (Kraus & Chandrasekaran, 2009). Auditiv stimulering må oppfattes som spennende og motiverende, være spesifikk, systematisk og foregå innenfor en viss tidsramme for at den skal være effektiv. Barnet må trene på å lytte aktivt og ha tilstrekkelig oppmerksomhet for å bli en god lytter. Uten oppmerksomhet er det umulig å delta i en kommunikasjon (Bellis, 2003; Cole & Flexer, 2007).

Lytting er en kontinuerlig prosess, og lytteevnen må stimuleres og utvikles på lik linje med alle sansene. Sensorisk stimulering av de auditive sentrene i hjernen påvirker organiseringen av de auditive banene i hjernen.

De første leveårene er viktige fordi det nevrologiske grunnlaget som legges vil ha betydning for lingvistiske og akademiske ferdigheter senere i livet. De auditive sentrene i hjernen må «programmeres» med akustiske detaljer (Flexer, 1999), det vil si mangelfull stimulering vil kunne ha negativ effekt på et barns evne og mulighet til å prosessere auditiv informasjon (Bellis, 2003). Informasjon som blir mottatt og/eller oppfattet ufullstendig, er ikke blitt prosessert riktig.

For et barn som ikke kan høre lyder klart, vil språklig kommunikasjon være et lite effektivt verktøy (Stollmann, 2003). Forandringer i læringsmiljøet er en forutsetning for å bedre lytting og læring. Eksempler er å tilby lyttestimulering, et godt akustisk miljø og å finne beste sitteplass i klasserommet. Det vil si at å finne kompensatoriske strategier er svært viktig for å lære barn til å bli aktive, ikke passive lyttere.

Til tross for stor oppmerksomhet og stadig bedre teknologi for å kartlegge barns lytteevne, finnes lite forskning på hvordan lyttestimulering påvirker barns lytteevne og øredominans. På bakgrunn av dette er det gjennomført en studie med følgende problemstilling: *Kan auditiv lyttestimulering via akustisk musikk bidra til bedring av lytteevnen i språkfrekvensområdet?*

Metode

Design og utvalg

For å registrere barns hørselskurve og om akustisk musikk fører til en endring i barns lytteevne, er det benyttet et eksperimentelt design i en naturvitenskapelig tradisjon. Et eksperimentelt design beskrives som en «gullstandard» for årsakssammenhenger (Ringdal, 2007). I et slikt design blir det introdusert en påvirkning under kontrollerte forhold for å studere mulige effekter av påvirkningen (Befring, 2002). I min studie er det benyttet et eksperiment. Det er et kontrollert forsøk for å undersøke årsakssammenhenger der forsøkspersonene blir eksponert for akustisk musikk for deretter å studere effekten.

Utvalget er strategisk valgt og består av fem jenter og syv gutter (n = 12) i alderen fem-sju år. Utvalget er barn som sammen med sin familie frivillig har oppsøkt hjelp for en utredning på et motorisk senter i perioden 2013–2014.

Hovedårsaken til at barna oppsøkte det motoriske senteret, var motorisk usikkerhet, men de fleste barna hadde tilleggsproblemer som blant annet språk-, lese- og konsentrasjonsvansker. Det er foretatt en kriteriebasert utvelgelse, hvor utvalgsriteriene var at barna:

- hadde språkvansker.
- var 5 år og eldre.
- ikke hadde en utviklingsforstyrrelse eller en funksjonsnedsettelse.
- hadde gjennomført JIAS' posttest.

Måleinstrument

For å kunne svare på prosjektets problemstilling ble det behov for flere ulike tester og en pre- og posttest. Disse testene var: 1) Individualisert Auditiv Stimulering, Johansens program (JIAS), 2) dikotisk test (øredominanstest) og lateralitetstester på øye, hånd og fot.

Individualisert Auditiv Stimulering, Johansens program (JIAS)

JIAS bygger på den franske legen Dr. Alfred A. Tomatis' teorier om utvikling av en optimal hørselskurve via akustisk musikk. Musikken som benyttes, består av spesiell programmert musikk komponert av den danske komponisten Bent Peder Holbech i samarbeid med Kjeld Johansen. Ved å lage audiogram via et sensografaudiometer som finner barnets optimale hørsel i frekvensområdet fra 125 Hz–8000 Hz, finner vi barnets personlige hørselsprofil.

Lateralitetstester

Dikotisk test

Dikotisk test består i å lytte til språklyder (ord, stavelser) via en Sensograf som tester barns øredominans. Testen består av fem tester der barnet muntlig skal gjengi:

1. 20 enkeltord presentert i høyre øre
2. 20 enkeltord presentert i venstre øre
3. 20 ordpar presentert i begge ørene samtidig, men barnet skal gjenta kun ord fra høyre øre
4. 20 ordpar presentert i begge ørene samtidig, men barnet skal gjenta kun ord fra venstre øre
5. 20 ordpar presentert i begge ørene samtidig, og barnet skal gjenta begge ordene

Alle korrekt uttalte ord fra henholdsvis høyre (R) og venstre (L) øre noteres på et registreringsark, og benyttes ved beregning av dikotisk $R \div L$ skåre etter følgende beregningsmåte:

$$R \div L \text{ skåre} = \frac{(R \div L) \times 100}{(R + L)}$$

En negativ $R \div L$ skåre viser venstre ørepreferanse og en positivt $R \div L$ skåre viser høyre ørepreferanse.

Øyedominanstest

Det finnes flere testbatterier for å teste øyepreferansen, men den enkleste er å la barnet se gjennom et hull i et ark som det holder med strake hender, mens det ser med begge øynene åpne mot et punkt i ansiktet til den som tester. Hvis barnet lukker det ene øyet og punktet foran ikke forsvinner fra hullet, er dette øyet det dominante.

Hånd- og fotdominanstest

Hånd- og fotdominans gjennomføres blant annet med kast og spark av ball, tegning, skriving og water-cup-test¹. Hvilken hånd og fot foretrekker barnet?

Intervensjon

Barna i studien har gjennomført JIAS' akustiske lyttestimulering basert på sine respektive hørselskurver. Mellom testene har barna lyttet hjemme på følgende måte:

Hvert barn fikk sitt individuelle lytteprogram vurdert ut fra barnets individuelle hørselsprofil der barnet satt i et lydisolert rom og lyttet til pipelyder. Den lydtette boksen var utformet med vindu der testdeltager og testleder hadde blikkontakt. Blikkontakt var viktig for å vurdere barnets situasjon og ha mulighet for å motivere og bekrefte barnet ved behov. Barnet fikk instruks om å trykke på en knapp hver gang det hørte en lyd. Trykket ble registrert i en sensograf og registrerte barnets individuelle hørselsprofil og audiogram.

Sensografen oversetter raskt den informasjonen som kodes inn fra barnets hørselskurve og helt presist over-

fører akustisk musikk i form av lydbølger (Ondulation) til en cd, som barna lyttet til. Hver cd inneholdt 4, 5 eller 6 spor med akustisk musikk. Hvert spor varer i 10 minutter. Barna lyttet 4, 5 eller 6 dager pr. uke. Etter hver 7.–8. uke ble det gjennomført en ny hørselstest for å vurdere hvilket lytteprogram som barnet skulle lytte til videre. Det finnes flere forskjellige lytteprogram. Siden lyttestimuleringen er basert på barnets individuelle hørselsprofil, er det derfor noe variasjon i hvilket program hvert barn fikk og hvor lenge de lyttet. Lyttingen er gjennomført i en periode på 6 måneder.

Det var viktig med gode hodetelefoner. Høreklukkene måtte dekke ørene helt. Barna måtte også være sikre på at høyre hodetelefon var på høyre øre og venstre hodetelefon på venstre øre. Volumet skulle ha en behagelig, moderat lydstyrke, uten støydemping (DOLBY). CD-ene er tatt opp i stereo og uten bassforsterkning. Hvis CD-spilleren barna benyttet hadde balansekontroll mellom høyre og venstre kanal, skulle den stå på nøytral. Under lyttingen skulle eventuelle innebygde equalizere stå på nøytral for alle frekvenser. Hvis spilleren også hadde en innebygd bassforsterkning, skulle denne slås av om mulig. Musikken måtte ikke overføres til MP3-spillere eller lignende pga. at kompresjonen kunne miste lydfrekvenser, særlig de høye og de lave.

Mens barna lyttet, skulle de ligge eller sitte helt avslappet. De måtte ikke lese, se på TV eller spise mens de lyttet, men være fullt konsentrert. Ifølge Tomatis (1991) virket lyttingen også selv om barnet sovnet.

Foreldrene fikk et avkryssingsskjema der de registrerte når barnet lyttet. De skulle prøve så godt de kunne å motivere barnet til å gjennomføre programmet så fullstendig som mulig. De fikk tips om mulige positive forsterkninger for å få barnet til å lytte, for eksempel stjernebok, eller en tur til lekebutikken etter endt program.

Etter posttesten ble det gjennomført uformelle samtaler med foreldrene. I disse samtaler skulle foreldrene uttrykke hvor pliktoppfyllende barnet hadde vært med selve gjennomføringen av lytteprogrammene det hadde fått, i tillegg hvorvidt de mente at barnet hadde endringer i språkutviklingen.

Etiske hensyn

Prosjektet var ikke registreringspliktig til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste eller for Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk. Foreldrene og barna kunne når som helst trekke seg, men ingen gjorde dette. Det ble samlet inn skriftlig samtykke fra foreldrene i forkant av studien.

Resultater

Resultatene som legges frem her, er begrenset til endringene i språkfrekvensområdet (fra 1000–6000 Hz), og endringene i dette området vil bli nærmere gjort rede for. Årsaken er at lytteevnen i dette området har størst relevans for denne studien. Resultatene ble regnet ut med utgangspunkt i Tomatis' optimale kurve, som vist i den striplete linjen i audiogram 1 og 2. Testresultatene ble sammenlignet med denne kurven.

Pre- og posttest for venstre øre

Audiogram 1 viser en tendens til at barnas lytteevne er lite endret fra pre- til posttest i i språkfrekvensområdet på det venstre øret.

Jo lavere dB, dess bedre lytteevne.

- 1500 Hz viser 17 dB på pretest og 13 dB på posttest
- På 2000 Hz: 10,5 dB på pretest og 10 dB på posttest
- På 3000 Hz: 7,5 dB på pretest og 7,5 dB på posttest
- På 4000 Hz: 4,5 dB på pretest og 7 dB på posttest
- På 6000 Hz: 10,5 dB på pretest og 11,5 dB på posttest

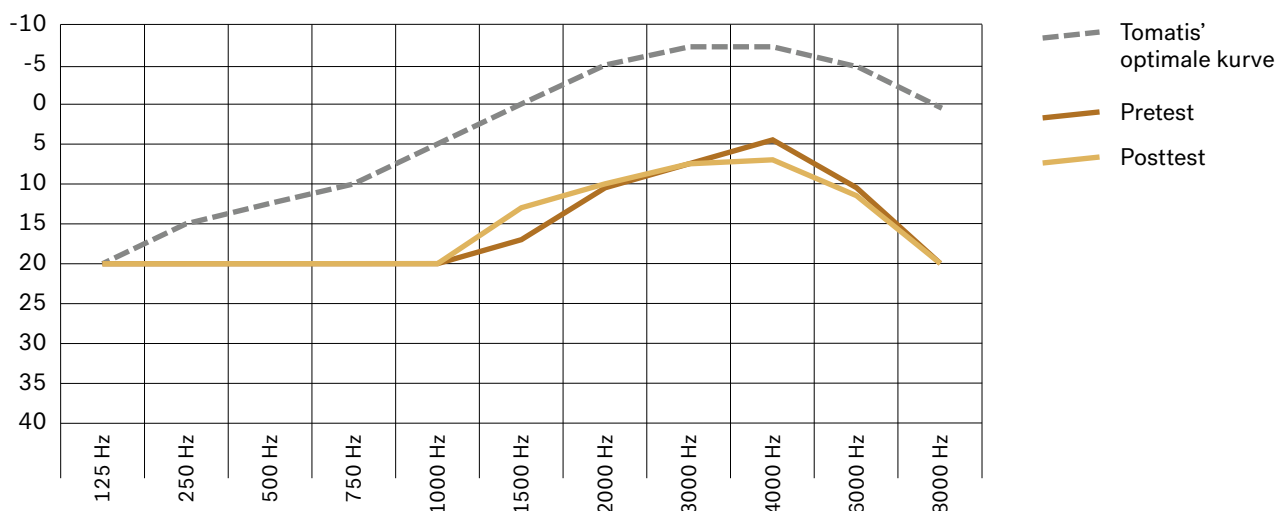
Pre- og posttest for høyre øre

Audiogram 2 viser en klar tendens til at barnas lytteevne er endret til det bedre fra pre- til posttest i høyre øre.

- 1500 Hz viser 21 dB på pretest og 17 dB på posttest
- På 2000 Hz: 17 dB på pretest og 10 dB på posttest
- På 3000 Hz: 18 dB på pretest og 7,5 dB på posttest
- På 4000 Hz: 12,5 dB på pretest og 5 dB på posttest
- På 6000 Hz: 17 dB på pretest og 11 dB på posttest

Til tross for at barnas lytteevne var svakere i høyre enn i venstre øre på pretesten, var de gjennomsnittlige endringene større i høyre øre sammenlignet med endringene i venstre øre på posttesten.

AUDIOGRAM 1. Alle barna. Pre- og posttest venstre øre.



Drøfting

Sett i lys av ulike former for vansker med prosessering av auditive stimuli og ulike faktorer som kan påvirke eller være sekundære til disse vanskene, er det grunn til å tro at auditive prosesseringsvansker trenger en omfattende utredning og aktiv stimulering. Resultatene i denne studien, som rett nok omfatter få barn, viser at lytteevnen ble forbedret på alle frekvenser i språkfrequensområdet for alle barna etter lytteperioden. Auditiv stimulering via akustisk musikk kan fungere som metode for barn med APD med sikte på funksjonell forandring i det sentrale auditive nervesystem (Chermak & Musiek, 2007). Både plastisitet og modning av nevroner er avhengig av stimulering (Bellis, 2003).

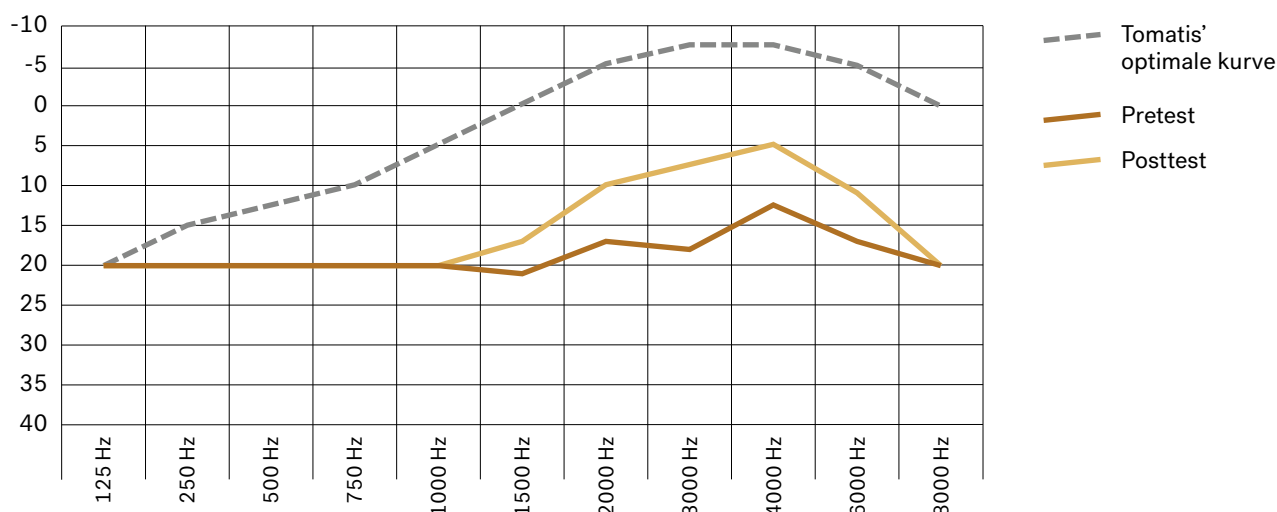
Resultatene viser at lytteevnen ble særlig bedret i barnas høyre øre (se figur 2). Dette er positivt. Ifølge Johansen (2003) kan det være en sammenheng mellom graden av lateralitet og språklig utvikling og bidra til en sansemessig dominans. Gjennom et høyredominant øre vil signalene gå hurtig og effektivt fra høyre øre til lyttesenteret i venstre hemisfære. Informasjonen blir mottatt og oppfattet på en mer nøyaktig og fullstendig måte (Bellis, 2003). Med

et venstredominant øre kan barn, ifølge Jerger & Musiek (2000) streve med å følge muntlige beskjeder og synes det er vanskelig å forstå hurtige og/eller mange beskjeder som kommer etter hverandre. Signalene tar lengre tid til lyttesenteret og det kan tid før barnet oppfatter alle signalene hurtig nok. Lyttestimulering påvirker særlig høyre øre og kan endre barns øredominans og dermed øke lytteevnen og det å oppfatte muntlige, raske beskjeder på en bedre måte.

Etter en uformell samtale med alle foreldrene i etterkant av studien, ble det bekreftet at barnas språk var blitt bedre etter lyttingstimuleringen. Resultatene var imidlertid mest tydelige for de yngste barna. Det kan være grunn til å tro at jo eldre barna er, dess vanskeligere er det å endre språket, på grunn av hjernens plastisitet.

Resultatene fra studien viser ingen tegn på at barna er sensitive for mørke eller dype frekvenser, det vil si frekvenser som ofte er knyttet til unødvendig og forstyrrende bakgrunnsstøy. I skolesammenheng kan eksempler på bakgrunnsstøy være barn som bråker, bord- og stolben som skraper mot gulvet eller trafikk på utsiden. Lyttestimulering kan bidra til at barn med abnormale auditive grenseverdier blir gode lyttere også i et miljø med mye bakgrunnsstøy.

AUDIOGRAM 2. Alle barna. Pre- og posttest høyre øre.



... lyttestimulering via akustisk musikk kan bidra til bedring av lytteevnen i språkfrekvensområde.

Dette er resultater som stemmer overens med andre studier (Gøtze, 2003; De Zwart, 2004; Svensk, 2004), som alle viser til gode resultater gjennom akustisk lyttestimulering for barn.

Noen lærevansker kan være en dysfunksjon knyttet til sentral auditiv prosessering (Katz, 1992). Gjennom å bedre lytteevnen kan dysleksi, som innebærer at et barn kan ha vedvarende forstyrrelser i kodingen av skriftspråket forårsaket av en svikt i det fonologiske systemet (Høien & Lundberg, 2011), bli endret. Dette kan igjen påvirke barnas grunnleggende ferdigheter ved lesing og kan påvirke et barns leseferdighet.

En eventuell videre undersøkelse av betydningen av lyttestimulering via akustisk musikk bør inkludere både en språk- og lesetest før og etter lytting, og kontrollgrupper som både får og ikke får lyttestimulering. Antall barn som testes bør også økes i tillegg til at lengden på lytteperioden økes. Å endre lytteevnen til disse barna vil kanskje ikke være tilstrekkelig. En oppfølging etter en tid hadde også vært interessant, i den hensikt å undersøke om endringene i lytteevnen er av vedvarende karakter.

Oppsummert kan man si at bedre lytteevne kan gi grunnlag for et bedre språk og at lyttestimulering via akustisk musikk kan bidra til bedring av lytteevnen i språkfrekvensområde. En god språkutvikling og et grunnlag for bedre kommunikasjon med andre barn kan gi større selvtillit. Ifølge Estil (2003) kan barns språkutvikling ha betydning for deres senere lese- og skriveinnlæring. Selv om auditive prosesseringsvansker har fått mer oppmerksomhet de siste årene på grunn av en økende forståelse for sammenhengen mellom auditive prosesseringsvansker og lærevansker (Stollman, 2003), er dette fremdeles et oversett fenomen i pedagogisk sammenheng. Det er få pedagogiske tiltak som finnes i barnehage og skole i dag som bidrar til å øke barns lytteevne. Kompetanseheving av lærere er viktig, og kurs om og opplæring i muligheter for å øke barns lytteevne er nødvendig.



Anne Berg er høyskolelærer og underviser i fysisk aktivitet og helse ved Dronning Mauds Minnes Høgskole for barnehagelærerutdanning i Trondheim. I tillegg er hun daglig leder og nasjonal supervisor i JIAS (Individuell Auditiv Stimulering, Johansens program) ved Motorikk-senteret i Trondheim, et privat senter som tilbyr utredninger og oppfølging av barn samt kurs for lærere mot betaling/avgift.

NOTE

- 1 Water-cup-test: Fyll en kopp med litt vann og sett koppen på et bord. Barnet står noen meter bak koppen med hendene på ryggen. Barnet skal gå fram mot koppen, bøye seg ned, ta koppen opp med tennene og snu seg å gå. Hvilken vei snur barnet seg? Snur det seg mot venstre, kan det være en indikasjon på at barnet er høyrehendt. Testen bør tas flere ganger.

REFERANSELISTE

- BEFRING, E.** (2002). *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- BELLIS, T.J.** (2003). *When the brain can't hear: unraveling the mystery of auditory processing disorder*. New York: Pocket Books.
- BRADSHAW, J. & NETTLETON, N.** (1983). *Human cerebral asymmetry*. New Jersey: Prentice Hall.
- BRYDEN, M. & MCMANUS, I.** (1992). Relations between handedness and immune disorders. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 14, s. 89–92.
- CHERMAK, G.D.** (2007). Differential Diagnosis of Central Auditory Processing Disorder and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. I F.E. Musiek & G.D. Chermak (2007): *Handbook of (Central) Auditory Processing Disorder. Auditory Neuroscience and Diagnosis*. (1). San Diego: Plural Publishing.
- CHERMAK, G.D. OG MUSIEK, F.E.** (2007). *Handbook of central auditory processing disorder. Comprehensive Intervention* (2). San Diego: Plural Publishing.
- COLE, E.B. & FLEXER, C.** (2007). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. USA: Plural Publishing Inc.
- DE SWART, W.** (2004). *Research for the effects of auditory stimulation with dyslexic children at the secondary school*. Broekhin, Roermond, Nederland
- EHRENBERG, R.** (2010). Music of the hemispheres: Playing instruments gives brains a boost. *Science News*, 178(4), s. 30. Hentet fra: http://www.sciencenews.org/view/feature/id/61596/title/Music_of_the_hemisphere
- ESTIL, L.B.** (2004). Språk- og motorikkvansker hos barn. I: H. Sigmundsson & M. Haga (Red.), *Motorikk og samfunn: en samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd* (s. 125–159). Oslo: Sebu forlag.

- FLEXER, A.** (1999). On the use of self-organizing maps for clustering and visualization. I: J.M.
- ZYTKOW & J. RAUCH** (Red.), *Principles of Data Mining and Knowledge Discovery*, 1704, s. 80–88.
- GAAB, N.** (2007). Sound Training Rewires Dyslexic Children's Brains for Reading. *Scientific Learning*. Hentet fra: <http://www.scilearn.com/resources/brain-fitness/sound-training-rewires-dyslexic-childrens-brains-for-reading>
- GAIDOS, S.** (2010). *More than a feeling: Emotionally evocative, yes, but music goes much deeper.* *Science News* 178(4), s. 24–29.
- GØTZE, J.** (2003). *Auditiv stimulation af børn med sproglige vanskeligheder.* Pilotprosjekt utført i Danmark.
- HANSEN, J.R.** (2008). *Hva kjennetegner auditive prosesseringsvansker, og hvilken betydning har en differensial diagnose?* Rapport. Oslo.
- HUGDAHL, K.** (2003). Dichotic listening: Probing temporal lobe functional integrity. I: R. J. Davidson & K. Hugdal, *Brain asymmetry* (s. 123–156). Cambridge, MA, USA: Mit Press.
- HØIEN, T. & LUNDBERG, I.** (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis.* Gyldendal Akademisk. Oslo.
- JERGER, J. & MUSIEK, F.** (2000). Report of the consensus conference on the diagnosis of auditory processing disorders in school-aged children. *Journal of the American Academy of Audiology*, 11, s. 467–474.
- JOHANSEN, K.V.** (2003). *Lyd, hørelse og sprogudvikling: receptiv lyd-/musikk-terapi som supplement til skolens almindelige specialundervisning.* Ålørke: Horsens Forlag, pædagogisk serie.
- KATZ, J.** (1992). Classification of Auditory Processing disorders. I: J. Katz, N. Stack & Henderson, J. (Red.), *Central Auditory Processing: A Transdisciplinary View*. s. 81–91. St. Louis: Mosby Year Book, Inc.
- KOELCSH, S.** (2012). *Brain and music.* Berlin: John Wiley & Sons.
- KRAUS, N. & CHANDRASEKARAN, B.** (2010). Music training for the development of auditory skills. *Neuroscience*. 11, s. 599–605.
- LEVITIN, D.J. & TIROVALAS, A.K.** (2009). Current advances in the cognitive neuroscience of music. *The Year in Cognitive Neuroscience 2009: New York Academy of Sciences*. 1156, s. 211–231. doi: 10.1111/j.1749-6632.2009.04417.x C _ 2009
- MARSTAL, I.** (2008). *Barnet og musikken. Om betydningen af at stimulere barnets musikalske potentiale.* Gylling: Hans Reitzels Forlag.
- RINGDAL, K.** (2007). Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- ROZENBLATT, C.** (2014). Learn To Read Through Sound. Cognitive Neuroscientists use training to help Dyslexic children read. Advanced Psychological Assessment.
- SCHELLENBERG, G.E.** (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8) s. 511–114.
- STOLLMAN, M.H.P., VAN VELZEN, E.C.W., SIMKENS, H.M.F., SNIK, A.F.M., & VAN DEN BROEK, P.** (2003). Assessment of auditory processing in 6-year-old language-impaired children. *International Journal of Audiology*, 42(6), s. 303–311.
- SVENSK, L.** (2004). Några personers upplevelser av minskad ljudkänslighet och förbättrad koncentration efter ljudstimuleringen ADT – Auditory Discrimination Training. Specialpedagogik. Högskolen i Gävle, Sverige.
- TOMATIS, A.** (1991). *The conscious ear: my life of transformation through listening.* New York: Station Hill Press.
- WALLENKRANS, P.** (1997). *Träna dine sinnen.* Sverige, Partille: Warne Förlag.
- WEDIN, E.N.** (2013). Utveckla språket med musik: rörliga rytmer och toner att ta på. Hestra: Isaberg.
- WORSØE, C.** (2004). Når hjernen ikke kan høre. *Psykolog nyt*, nr. 6. København.

Elevers øyeblikksforutsetninger

Artikkelforfatteren forsøker her å tenke høyt om hvordan pedagoger kan iakttå og medvirke til elevers vitalitet i læringsøyeblikket. Samtidig håper han at artikkelen kan virke oppmuntrende på spesialpedagoger fordi mange av dem nettopp har en intuitiv evne til å fange opp og ta hensyn til elevenes forutsetninger slik det fremtrer i øyeblikket.

AV HALLVARD HÅSTEIN

Jeg antar at det å benytte slike intuitive evner kan videreutvikles til profesjonell kompetanse. Det forutsetter imidlertid at kunnskap om kropp og bevegelse – og iakttakelse – oppnår status som egne og forsknings- og utviklingsoppgaver i pedagogikken. Bøkene til Britt Fadnes og Kirsti Leira aktualiserer en slik kunnskapsutvikling, og jeg har skrevet en bokomtale om deres siste utgivelse i dette nummeret av Spesialpedagogikk (se side 71).

Tre scener om elevers forutsetninger

Scene A: Skiltet som markerte opptatt, var hengt opp på døra inn til møterommet. De var der alle sammen, foresatte, kontaktlærer, norsklærer, PPT, inspektøren og lederen for spesialpedagogisk team. Temaet var Mikael manglende framgang i lesing. Tross mye hjelp i delingstimene, viste han tilnærmet ingen framgang. Dessuten virket han alltid lite motivert når han skulle trene på lesing. PPT ble kontaktet. Sammen ble skolen og foreldrene enige om først å få gjort en undersøkelse av hans *helsemessige forutsetninger*.

Blant annet ønsket de en grundig undersøkelse av hans syn og hørsel. Når resultatet av dette forelå, kunne de gå videre med mer pedagogisk orientert utredning, eventuelt også teste hans *evnemessige forutsetninger*.

Scene B: Døren til rektors kontor sto åpen. Skolens sosialpedagog gikk inn. Hun hadde hørt om møtet om Mikael og planene om å foreta medisinske undersøkelser. Det hadde hun ikke noe imot, men hun ville minne rektor om at det var like viktig å klarlegge hans *miljømessige forutsetninger*. Hun gjentok viktigheten av å se Mikael i andre sammenhenger i og utenfor skolen.

Scene F: På naboskolen hadde de også en elev som tydelig viste at hun ikke likte seg når hun skulle øve på å lese. Både hun, foreldrene, skolen og PPT jobbet mye med lesingen for å få dette til, men resultatene uteble. Heller enn å føle seg inspirert av spesialpedagogens metodiske oppfinnsomhet, oppmuntringer og interesse for hennes strev, følte Merethe seg redusert av alt som ble gjort for henne.

På utkikk etter de beste øyeblikkene

Kort etter de tre scenene som er skildret foran, skjedde det noe forunderlig. Helt uventet fikk skolen til Merethe besøk av en øyeblikkspedagog fra et universitet som ikke finnes. Han kom for å vurdere hennes situasjon og muligheter for å bli bedre til å lese. Øyeblikkspedagogen, som er en oppfinnelse laget for denne teksten, sa at han var mest opptatt av mulighetene for å iaktta Merethe. Han ville gjerne se henne på tidspunkter når hun syntes å være mest vital, optimistisk og mottakelig for å la seg utfordre av krevende oppgaver. «Det må da finnes unntak – noen øyeblikk da hun preges av å ha noe kontakt med og tiltro til egne krefter» mumlet han for seg selv. For det slo han at humøret, balansen og bevegelsene hennes virket ute av lage rett før hun skulle begynne å lese. Det virket som hennes kapasitet for oppmerksomhet var opptatt med noe helt annet enn det å skulle lære.

Øyeblikkspedagogen tenkte: «Det er en merkelig pedagogikk denne skolen praktiserer. Merethe har mange nederlag med lesing. Likevel lar de jenta møte sine mest krevende utfordringer nøyaktig på de tidspunktene når hun åpenbart er minst mottakelig og ute av stand til å ta imot ny kunnskap eller å engasjere seg.»

For denne pedagogen var det selvfølgelig at jenta hadde behov for en helt annen pedagogikk. Hun trengte en pedagogikk preget av at pedagogene var nysgjerrige på elevens bevegelser og kroppsuttrykk i hennes mest vitale øyeblikk. «Blir ikke pedagogene ved denne skolen i stand til å identifisere disse øyeblikkene der elevene er mest våkne, har utstråling og lett mobiliserer sine ressurser, hva kan de da vente å få til?» skrev han i notatboka si.

Lærerne som fulgte med på det øyeblikkspedagogen holdt på med, skjønte at han hadde spesielle forutsetninger for å få til det han gjorde, men de var usikre på om det var noe han hadde lært seg eller om han rett og slett var sånn. Å skulle lære noe en har strevet lenge med og uten

å få til; det er en gjenkjennelig, men samtidig en ekstraordinær situasjon. Det dreier seg om ikke mindre enn å skulle overgå seg selv. Når slike overskridelser forventes, trengs det at de ressursene som befinner seg i og omkring eleven er synkronisert. Dette er blant annet et spørsmål om timing. Øyeblikkspedagogens motto var: Når en skal til å prøve seg på noe en ikke kan, da bør en først oppleve noe en kan!

For denne øyeblikkspedagogen var det på sett og vis elevens kropps- og bevegelsesuttrykk som best kunne gi relevant informasjon for om og når lesetrening best kunne innledes. Dette dreide seg for han om å ha blikk for elevens *øyeblikksforutsetninger*. Altså: Han var opptatt av å kunne gjøre de typer iakttakelser som sa noe om situasjonens mulighetsverdi for eleven. Hans erfaringer med å iaktta elevens beste øyeblikk, viste seg å ha verdi langt ut over situasjonen der og da. Samtidig hadde han nemlig ervervet seg kunnskap om hvilke fag, rammer og aktiviteter som ga eleven energi. For øvrig visste han at det fantes moderne forskning som beskriver det de fleste har erfart, nemlig at det er nær sammenheng mellom handlinger, bevegelser og evne til oppmerksomhet (se f.eks. Fawcett, mfl., 2015). Altså, det gjelder å ha øyne for når og hvordan elevene viser at de er åndsnærværende.

Veier til kunnskap om elevens forutsetninger

Utredning og kunnskap om en elevs helse-, evne- og miljømessige forutsetninger for å delta i opplæringen, må innhentes på forhånd, altså før den kan benyttes i undervisningssituasjonen. Denne kunnskapen kan så brukes for å forberede undervisningen. Men uansett hvor godt læreren har satt seg inn i og planlagt ut fra tilgjengelig kunnskap om elevens potensial, vil han eller hun også måtte iaktta, ta stilling til og innrette seg etter elevens måter å delta på der og da. Hvilken erfaring, kompetanse og beredskap har så læreren for å tolke dette?

Han ville gjerne se henne på tidspunkter når hun syntes å være mest vital, optimistisk og mottakelig

Det å se elevens deltagelse som en feedback til lærerens måte å undervise på, ser jeg som en viktig dimensjon i forståelsen av tilpasset opplæring.

Den kapasitet læreren har for å oppfatte nyansene i elevens øyeblikksuttrykk, vil være et verdifullt tillegg til hans forhåndskunnskap om eleven. Gjennom iakttakelse av kropp og bevegelse får man oppdatert og lett tilgjengelig kunnskap om elevens forutsetninger nærmest kontinuerlig. Sensitivitet for variasjonene i elevens parathet for læring vil dessuten gjøre at læreren kan bli informert om sin egen innvirkning på elevens reaksjoner og interesse for å medvirke. Det å se elevens deltagelse som en feedback til lærerens måte å undervise på, ser jeg som en viktig dimensjon i forståelsen av tilpasset opplæring (Håstein & Werner, 2014). Å ha blick for elevens vitalitet i øyeblikket er derfor sentralt for å lære seg hvordan en kan få til et konstruktivt samspill med en elev.

To optimistiske tanker om elevenes vitalitet

Bak den konstruerte beretningen med de tre scenene A, B og F og fantasien om eksistensen av en øyeblikkspedagogikk, ligger det to optimistiske tanker: (1) Sannsynligvis har de fleste elever øyeblikk der de tydelig viser de at er åpne for og beredt til å la seg utfordre med hensyn til å skulle lære noe de ennå ikke kan. (2) Elevens tilstand i disse øyeblikkene lar seg observere utenfra.

Elevens våkne øyeblikk kaller på pedagogens fantasi for hvordan anledningen kan møtes og utnyttas.

Kunnskapsutvikling om elevers øyeblikksforutsetninger

Det er imidlertid mitt inntrykk at vekslingene i elevenes vitalitet, slik det framkommer i deres bevegelser og kroppsuttrykk, bare sjelden behandles i allmennpedagogisk og spesialpedagogisk litteratur. At kropp og bevegelse tematiseres lite innenfor faget spesialpedagogikk, er underlig av flere grunner. For det første er det en alminnelig erfaring at elevens bevegelser og kroppsuttrykk kan si mye om elevens sinnstilstand der og da. For det andre er spesial-

pedagogikken ellers nær knyttet til medisinsk kunnskap om kropp, diagnoser og fysiske forutsetninger som innvirker på elevenes læringsmuligheter. For det tredje er det etter hvert mye forskning som behandler forholdet mellom bevegelse og mental kapasitet (Klarlund, mfl., 2016).

Daniel N. Stern (2010) skriver i sin siste bok: «Men, hva er vitalitet? Vi vet at det er en manifestasjon av liv, av selve det å leve. Vi er veldig årvåkne for å kjenne det i oss selv og andre» (s. 3, min oversettelse). Den siste setningen kan forstås slik at Stern mer enn antyder at mennesket har en naturlig tendens til å være oppmerksom på andres vitalitetsuttrykk.

Med litt nysgjerrighet og interesse for å iakttak relevant og skarpt, vil spesialpedagoger derfor trolig kunne videreutvikle denne evnen til å gjenkjenne vitale øyeblikk. Den som lett fanger elevens forutsetninger i øyeblikket, vil antakelig også være mer disponert for å kunne spille med når eleven er tent og mottakelig.

Ut fra min oppfatning er trening i det å iakttak, ikke mindre viktig enn tradisjonelle kompetanseområder som det å undervise, planlegge, utrede, analysere, kunnskap om ulike typer vansker osv. Betydningen av å kunne iakttak kvalifisert, strekker seg langt lenger enn til det som spesifikt har å gjøre med iakttakelse av elevens læringsforutsetninger slik det fremtrer i øyeblikket (Håstein, 2017, s. 134–141). Iakttakelse angår hele evnen til å være nærværende.

Flere ganger har jeg at opplevd at kolleger etter et intenst og vanskelig møte uttrykker seg slik: «For å få dette ut av kroppen, trenger jeg å nå bevege meg litt, før jeg går løs på noe annet». Kanskje er denne problemstillingen aktuell også for mange elever. Det kan være behov for at det skjer noe kroppslig før læringsarbeidet kan komme ordentlig i gang. Elevens *øyeblikksforutsetninger* kan ha forbindelse med mye, men er ikke uavhengig av de bevegelser som gjøres før og under oppstarten av læringsøkta.

Jeg ser det slik at den kunnskapen vi nå har om sammenhengen mellom kropp og læring, gir argumenter for å initiere grunnleggende forskning på dette området, og gjerne med utgangspunkt i problemstillinger fra praksisfeltet. Holm mfl. (2007) belyser mulighetene for å få til en praksisorientert grunnforskning. Kanskje får vi i fremtiden noen doktoravhandlinger om kropp og spesialundervisning? □



Hallvard Håstein er cand.polit. og rådgiver i pedagogiske fag. Han har vært tilknyttet universitetene i Agder og Oslo, Sørlandet kompetansesenter og Kristiansand kommune. Hallvard Håstein har bidratt til pedagogikkfaglige publikasjoner i Danmark og Norge.

REFERANSER

- FAWCETT, J.M. MFL. (red.), (2015). *The Handbook of Attention*, Cambridge: The MIT Press.
- HOLM, C., RASMUSSEN, J. & KRUSE, S. (2007). *Viden om uddannelse: Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzel
- HÅSTEIN H. & WERNER S. (2014). *Tilpasset opplæring i fellesskapets skole*. I: M. Bunting (red) *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- HÅSTEIN, H. (2017). *SMTTE-modellen – en struktur for pedagogisk oppmerksomhet*. Tønsberg: Galleberg forlag.
- KLARLUND B.P., ANDERSEN L.B, BUGGE A., NIELSEN G., OVERGAARD K., ROOS E., SEELEN J.V. (2016). *Fysisk aktivitet – Læring, trivsel og sundhed i folkeskolen*: København: Vidensråd for forebyggelse.
- STERN, D.N. (2010). *Forms of Vitality*. Oxford University Press.



**Jobber du med den 1. leseopplæringen?
Jobber du med elever som strever med lesingen?
Jobber du med elever som skal lære seg norsk?**

Vi starter nå opp med nettbaserte kurs for pedagoger .
Kun 20 plasser på hvert kurs, du vil få tett oppfølging.

6.november 2017
4.desember 2017
9.januar 2018

Kom innom oss på standen vår på Skolemessen på Lillestrøm eller Østlandske Lærerstevne og få messetilbud på kursplass!

www.lydfarge.no

Lydfarge AS post@lydfarge.no tlf. 988 12 724 / 915 17 498

FOR SK NING DEL

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

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

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

Mellom mestring og avmakt.

Faktorer som påvirker integrasjon i ordinært arbeid hos tidligere 'særvilkårselever' i videregående skole

Sammendrag

Arbeidslivsintegrasjon er undersøkt ved kvalitative intervju med 21 personer som startet i videregående skole i 1995–96. De var kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker og hadde spesialundervisning. Analysene viser to mønstre som gir mestring og sjølstendighet, mens to trekker mot avmakt og avhengighet. Gode integrasjonsmønstre var preget av fleksible ordninger og kontakter i nettverket, mens personene som opplevde marginalisering og klientifisering hadde dårlig helse og erfarte et lite treffsikkert hjelpeapparat. Konklusjonen er at riktig kompetanse i hjelpeapparatet og individuelt tilpassede tiltak er nødvendig for at mennesker i sårbare situasjoner skal lykkes på det ordinære arbeidsmarkedet.

Summary

Between coping and powerlessness – Factors that affect integration into ordinary employment among former students on special educational terms

Integration in the labor market is examined by qualitative interviews of 21 people who started upper secondary school on special educational terms in 1995–96. They had received special education on the basis of general learning disabilities or psychosocial problems. The analyses of job integration processes showed four typical tracks, where two of the tracks gave opportunity for coping and independence while the next two drew against powerlessness and dependency. Tracks of good job integration was marked by flexible arrangements and contacts in the network. This applied to persons who completed education or have got jobs through contacts. Factors that pulled towards social security dependence was poor health and unsuitable support. These individuals experienced marginalization. Structural factors affect job integration processes. This means that competence in the support system and measures that are individually adapted are needed in order to increase the chances to succeed in the ordinary employment market for people in vulnerable circumstances.

Nøkkelord

JOBBINTEGRASJON – PSYKOSOSIALE VANSKER
– GENERELLE LÆREVANSKER – OVERGANGER

EMMY ELIZABETH LANGØY, høyskolelektor ved vernepleierutdanninga ved Høgskolen i Molde og doktorgradsstipendiat ved Høgskulen i Volda, tilhørende PhD-programmet ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU, Trondheim.

Innledning

Artikkelens tema er integrasjon i arbeidslivet hos personer i sårbare livssituasjoner. Faktorer som påvirker jobbintegrasjonen er ikke nødvendigvis *i tid* nært knyttet til voksenlivssituasjonen, men kan ha utspring tidlig i oppveksten. Individene er alltid begrenset av strukturelle faktorer som kjønn, sosioøkonomisk status, etnisitet og geografisk plassering (Fouad & Byars-Winston, 2005), og det er derfor mer formålstjenlig å rette oppmerksomhet mot person-miljø interaksjoner enn å sikte seg inn på personlige og miljømessige faktorer i isolasjon fra hverandre (Stewart, Law, Young, Forhan, Healy, Burke-Gaffney & Freeman 2014). Karin Barron hevder at forskning som unnlater å vektlegge kjønnsforskjeller og omgivelsenes betydning, overser virkingen av maktstrukturer (Barron 1997, s. 112). Faktorer relatert til både strukturelle og individuelle forhold vil derfor her bli undersøkt.

Integrasjon i arbeidslivet undersøkes best som overgang over tid i livsløpet. Tidlige strukturelle betingelser skapes også i skolen, derfor får undervisninga og måten den ble gitt på betydning for livsløpet. Skolens signaliserer generelt at det som skjer *i nåtida*, er en investering i framtida, og nået reduseres til et redskap for å oppnå noe man seinere skal *bli* (Tangen, Edvardssen & Kaarstein 2007, s. 9). Dette vil kunne virke særlig negativt for barn og unge som allerede strever med å fylle skolens daglige krav. Individuelle faktorer i form av egne forutsetninger og erfaringer vil også prege livsløpet. Da informantene i denne studien startet i videregående skole for tjue år siden, var de vurdert til å ha generelle lærevansker (GLV) eller psykososiale vansker (PSV), og hadde vedtak om undervisning på særlige vilkår. Innen habilitering øker antallet henvisninger

av unge med 'diffuse', men manifeste vansker (Hjelle, Holm & Torvik 2010, s. 20), og situasjonen til disse to gruppene er derfor særlig interessant.

Den politiske oppmerksomheten omkring funksjonshemming og inkludering har avtatt de seinere år (Wendelborg, 2017). Personer med diffuse og usynlige vansker blir ofte seint 'oppdaget' og kan i tillegg befinne seg i utkanten av kategorien 'funksjonshemmede'. Mange faller igjennom i skole og hjelpeapparat og utgjør en 'grensegruppe' som ikke opplagt kvalifiserer for trygd slik personer med tyngre funksjonshemminger ofte gjør. Denne 'grensegruppa' forventes å kunne jobbe og leve sjølstendige liv, men vil være avhengig av vilkår og prosesser som muliggjør dette. Artikkelen hensikt er å identifisere vilkår og prosesser i arbeidslivsintegrasjonen. Hva fremmer integrasjon i arbeidslivet og hva skyver personer ut i arbeidslivets utkant?

Personer som har eller har hatt spesialundervisning, er en heterogen gruppe (Riddell, 2009, s. 85) innad like forskjellige, eller mer forskjellige, enn sammenlignet med medelever som går på vanlige vilkår (Levine & Wagner, 2005, s. 2006).

Både type og grad av funksjonsnedsettelse har betydning. Et betydelig antall unge med emosjonelle vansker eller lærevansker sliter i overgangen til tidlig voksenliv (Lane, Carter, Pierson & Glaeser, 2006, s. 108). I et internasjonalt perspektiv er voksne med psykiske vansker eller intellektuelle svekkelser blant dem som er mest ekskludert fra arbeidsmarkedet (WHO, 2011, s. 8). Også i Norge har personer med psykiske vansker, diagnoser som 'attention-deficit/hyperactivity disorder' (ADHD), autisme, Asperger syndrom og utviklingshemming svært lav sysselsettingsrate (Tøssebro, 2012; Kittelsaa, Wik & Tøssebro, 2015). Blant dem som mottar uføretrygd tidlig, dominerer personer med kognitive vansker, psykososiale vansker og utviklingshemming (Brage & Thune, 2015), og i tillegg spiller graden av funksjonshemming en rolle for sysselsettingsraten (Larsen, Schademan & Høgelund, 2008). Dette bekreftes av Legard (2012), som i tillegg finner at sykdomsperioder i overgangsperioden er den enkeltfaktor som i størst grad påvirker sjansen for å komme i jobb.

Ifølge Borg (2008, s. 94) er den relative betydningen av utdanning for å komme i arbeid, større for mennesker

med funksjonshemminger enn for den øvrige befolkningen. Kontakt mellom utdanningsinstitusjoner, Arbeids- og velferdsforvaltningen (NAV) og arbeidsliv oppleves av individene som fraværende når det gjaldt spørsmål om tilrettelegging og støtte (Legard 2013, s. 16). Dette framheves også av Tøssebro & Wik (2015, s. 27). Det er påfallende lite samarbeid mellom NAV og videregående skole om vanskelige overganger.

Riddell, Baron & Wilson (2001, s. 70) peker på at unge med lærevansker erfarer at skolegangen og tilbakevendende runder med jobbtreningsprogram heller leder bort fra arbeidsmarkedet enn inn i det. Dette kan knyttes til den rådende tankegangen som kan beskrives som 'train, then place', hvor en «først må oppgradere folks kvalifikasjoner, og deretter foreta en utplassering (train, then place)» (Tøssebro & Wik 2015, s. 30). Disse forskerne viser til at en *Place, then train*-tilnærming, som innebærer *plassering* i ordinært arbeidsliv først, så *trening og oppfølging* til man mestrer jobben selvstendig, i større grad lykkes med å bidra til at mennesker får jobb og beholder den (Corrigan & McCracken, 2005, s. 35; Tøssebro & Wik, 2015, s. 34). Det ser ut til at å være i ordinært, lønnet arbeid er kilde til motivasjon, mening og autonomi, samtidig som det bygger daglige rutiner og fremmer adekvat atferd (Kinn, 2014, s. 134).

Longitudinelle studier gjør det mulig å sammenligne og forstå utvikling over tid. En norsk studie, *Vokse opp med funksjonshemming* (Wendelborg & Tøssebro, 2014) har fulgt funksjonshemmede barn og deres familier fra småbarnsalder og til tenårene. En annen studie er *Sårbar ungdom* (Myklebust, Kvalsund, Båtevik & Bele, 2016) der forskerne fulgte 'særvilkårselever' fra tenårene til slutten av trettiårene. Disse to studiene er i hovedsak basert på kvantitative data, mens de kvalitative studiene til Helgeland (2007) og Olsen & Jentoft (2010) bygger på de unge i utsatte livssituasjoner sine egne stemmer.

Longitudinelle, internasjonale studier har undersøkt unges overgang til voksenlivet (Osgood, Foster, Flanagan & Ruth 2005; Bynner & Wadsworth, 2011; Henderson, Holland, McGrellis, Sharpe & Thomson, 2007), men lite forskning følger personer ut over den første ungdomstida. Studier som omfatter personer med lærevansker, dreier seg

nesten utelukkende om unge og deres tidlige overganger. Forskning på tilpasning til voksenlivet mangler i stor grad (Gerber 2012, s. 42; Buchmann & Kriesi, 2011).

Langøy, Kvalsund & Myklebust (2016) viste i en kvantitativ, prospektiv studie at menn med psykososiale vansker og generelle lærevansker oftere opplever utfordrende jobb-integrasjon og trygdeavhengighet enn andre tidligere «særvilkårslever» med andre typer vansker. I denne kvalitative, retrospektive studie skal *grader* av jobbintegrasjon hos informanter rekruttert fra samme utvalg undersøkes nærmere.

Det skal tilføyes at det brukes ulike definisjoner på funksjonshemminger i ulike studier og at konteksten er forskjellig rundt overgangssituasjoner i ulike land. Resultatene kan derfor ikke uten videre overføres til den norske situasjonen.

Teoretiske perspektiv

Overgangene inn mot arbeidslivet er mange og sammen- satte, og individuelle og strukturelle faktorer vil over tid gjensidig påvirke hverandre. Livsløpsteoretiske begrep kan være fruktbare i analyse av baner og overganger. Overganger er her mer definerte endringer i rolle og status, mens spor eller baner strekker seg over lengre tid, for eksempel vil banen inn mot arbeidslivet bestå av flere over- ganger (Green, 2010, s. 25). Livsløpet omfatter summen av slike baner på ulike livsområder. Livsløpsoverganger kan analyseres gjennom noen begrep som her kort skisseres. *Linked lives* viser hvordan livsløpene er sammenvevd med andres liv (Elder & Giele, 2009, s. 13). Slike sammenvevde liv avspeiler sosial integrasjon og omfatter personens sosiale relasjoner og nettverk som trer fram når vi analy- serer familie, jevnaldrende, lærere og ikke minst saksbe- handlerne. Sammenvevde liv kan også omfatte mer perifert bekjente, gjennom relasjoner som kan betegnes som *weak ties*, som kan representere potensial for nye mulig- heter (Granovetter, 1973). Livsløpsperspektivet plasserer individene i *tid og sted*, mens *timing*, overgangenes tids- plassering og tetthet i livsløpet, vil indikere om man er «off-time» eller «on-time» (Neugarten, 1996, s. 102). *Human agency*, handlingsevne, gjelder evnen til å foreta gjennom- tenkte valg for framtida og individenes tro på egne evner i viktige valg situasjoner, og er relevant for planlegging

knyttet til utdanning og yrkesliv. En *bane* kan sies å være fortsettelsen av en retning (Wheaton & Gotlib, 1997, s. 1), mens et *vendepunkt* skaper en retningsendring i banen. I en bane mot arbeidslivet kan både det å komme i arbeid og det å bli trygdemottaker være slike vendepunkt. Et kom- plekst samspill av vilkår og prosesser i samhandlingssitu- asjoner i skole, arbeidsliv og hjelpeapparat, og individets eventuelle funksjonsvansker, vil påvirke og forme livsløpet. Men tilfeldigheter spiller også inn (Hellesnes, 2007) og man kan ikke slutte ut fra individuelle trekk eller strukturelle forhold alene hvordan utfallet blir.

Metode

Denne studiens utgangspunkt er det longitudinelle forskningsprosjektet *Sårbar ungdom*, ved Høgskulen i Volda og Møreforskning. Prosjektet fulgte 760 elever som i 1995–96 startet på videregående opplæring på særlige vilkår på bakgrunn av kvantitative data. Klassestyrere og spesial- pedagogiske koordinatorene fylte ut skjema med ulike indi- katorer på funksjonsvansker og hvilke spesialpedagogisk tiltak eleven hadde («spesialklasse» eller lærerassistent).¹

Det ble fra de kvantitative data trukket ut to ulike grupper til kvalitative intervju. De 21 som deltok i denne kvalitative studie var personer kategorisert med generelle lærevansker eller psykososiale vansker.

Psykososiale vansker kan defineres som atferds- eller tilpasningsvansker, problematferd, emosjonelle og sosiale problem (Befring & Tangen, 2004, s. 253). Psykososiale vansker viser her til personer som evnemessig er innen det såkalte normalområdet. Generelle lærevansker er kog- nitive vansker knyttet til læreevne og intellektuell fun- gering. Kategorien omfatter i denne studien både personer innenfor det evnemessige såkalte normalområde og per- soner med diagnosen utviklingshemning.

Begge vanskegruppene hadde vanskene i *mildeste grad*, blant personer med GLV hadde 71,5 prosent *Mindre generelle lærevansker* og personer med PSV hadde 79 prosent *Mindre psykososiale vansker, samspillsproblem, atferdsvansker*. Informantene var i aldersspennet 36–44 år, men 17 av dem var 36–37 år ved intervjutidspunktet. Det var etterstrebet en jevn fordeling mellom kjønnene og vansketypene.

Utvalgskriteriene var kategorisering med enten PSV eller GLV, men uten vansker av en alvorlighetsgrad som tilsa at de ikke sjøl kunne besvare spørsmålene uten hjelp. De skulle videre ha deltatt ved den kvantitative datainnsamlingen til studien *Sårbar ungdom* i 2015. Det ble i 2015 gjort kvalitative intervju på 1–1,5 time hver. Etter transkribering ble intervjuene analysert ved hjelp av dataverktøyet NVivo versjon 11. Informantene ble gitt fiktive navn, og av hensyn til deres anonymitet utelates i noen tilfeller delfortellinger med helt særegne trekk ved enkeltpersoners situasjon. Analysen er inspirert av systematisk tekstkondensering som beskrevet hos Giorgi (2009) med langsgående og tverrgående analyse med påfølgende koding. Kvalitative undersøkelser av levd liv vil sjelden resultere i «rene» kategorier, og i analyser av sammensatte og komplekse prosesser vil variasjon og unike element uomtvistelig ha sin plass.

På intervjudispunktet beskrev nesten samtlige mobbing eller utestengning gjennom grunnskoletida, og fire byttet skole av den grunn. Drøyt halvparten brukte lengre tid enn vanlig på videregående skole eller seinere utdanning. Femten har fagbrev eller annen utdanning. Av de 21 tidligere «særvilkårselevne» er 11 i ordinært arbeid, mens ytterligere seks har før vært innom ordinært arbeid. Åtte har egne barn og fire av dem lever sammen med barnas andre foreldre. Femten har førerkort for bil, men flere strøk til teoriprøven, noen opptil femten ganger. Fem av informantene bor enten i omsorgsbolig eller i samme hus som sine foreldre.

Materialet ble analysert opp mot både individuelle faktorer og strukturelle forhold. Et av målene med studien er å få, og formidle, et innenfra-blikk på situasjonen i voksenlivet hos personer som sorterte under kategoriene generelle lærevansker eller psykososiale vansker i videregående skole. Mange hadde i årenes løp kontakt med ulike deler av hjelpeapparatet, deriblant Aetat eller seinere NAV. Begrepet NAV blir i det følgende brukt om begge.

Denne artikkelens studie bygger på informanter fra studien *Sårbar ungdom* som er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og Datatilsynet og finansiert av forskningsråd, kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Høgskulen i Volda. Under intervjuene ble det kun trukket fram at de var med i pro-

sjektet på grunnlag av at de hadde hatt særlige vilkår, eller «egne ordninger», i videregående skole.

Ved retrospektive analyser kan det være en viss risiko for minnefeil eller refortolkninger av tidligere situasjonsfortolkninger, noe som tilsier et visst forbehold i konklusjonen. Dette synes vanskelig å unngå når unge personer skal formidle hendelser som skjedde for tjue–tretti år siden. Artikkelen empiriske resultat stammer således fra de voksne informantenes opplevelser slik de nå framstår, og deretter forskerens fortolkninger av de formidlede opplevelser og erfaringer. Vi har ikke tilgang direkte til folks erfaringer, men må gå om deres fortellinger.

Det var imidlertid i intervjuprosessen forsøkt å rekonstruere tid, sted, overganger og hendelser knytta til arbeidslivsbanen og dynamikken omkring denne, noe som synes å redusere problemet med å huske og beskrive erfaringer.

Resultater

Det var store variasjoner i informantenes forutsetninger og kontekst. Materialet gir likevel grunnlag for å identifisere mønstre i utfallet av jobbintegrasjonsprosesser, og analysen munnet ut fire typiske løyper. To av disse løypene ga mulighet for mestring og sjølstendighet hvor ressursene trådte fram. De neste to trakk mot passivitet og avhengighet hvor manglene dominerte. Med avhengighet menes avhengighet av offentlige ytelser eller hjelpeapparat, men også den avhengighet som kan ligge i å være prisgitt rammer og vilkår man ikke sjøl rår over.

Informantene var ikke i en statisk og uforandret posisjon gjennom arbeidslivsløypa. Jobbintegrasjon er en dynamisk prosess som utsatte dem for krefter som skjøv eller trakk i ulike retninger. Over tid hadde arbeidslivsløypene beveget seg både lineært og sirkulært i spennet mellom mestring og avmakt. Mange hadde vært innom flere av de fire løypene som presenteres i forløpsfiguren (figur 1). Noen håpet at de skulle krysse over i et bedre spor ved hjelp av utdanning eller tilgang til fast jobb, Andre opplevde sykdom som endra kursen på løypa. Dette viser hvordan livsløpsbaner endrer seg over tid og gir både sakte framvoksende og kjappe retningsendringer ved *vendepunkt* og *critical moments* (Thomson, Bell, Holland, Henderson, Mc Grellis & Sharpe, 2002). Plassering i de ulike løypene i

denne analysen betyr imidlertid ikke at alle karakteristika ved løypa beskriver enkeltindividet. Mønstrene her fungerer som analytiske figurer som ikke ledes ut av en tekst, men av flere (Grue 2015, s. 97).

Arbeidskarene

Disse fikk tidlig en oppfatning av at skole ikke lå for dem. De fleste har ufullførte skoleløp og oppgir lese- og skrivevansker eller konsentrasjonsvansker som årsak til dette. De sier de:

lærte mer av å være ute og gjøre ting enn å sitte og høre på ting (Sigurd).

Men til tross for manglende formell utdanning, har «arbeidskarene» i dag fulle, faste stillinger på det ordinære arbeidsmarkedet. Forløpet knyttes til tidlige arbeidserfaringer, og noen arbeidet allerede ved siden av ungdomsskolen.

Begynte som avløser når jeg var 14. (...) Jeg er ikke fra gard. Det var bare en nabo som lurte på om jeg ville være med å trø silo, og så ble jeg værende der da. Så fikk jeg opplæring og alt det da (Elias).

For noen ble det jobb i stedet for skole. En mann slutta skolen som fjortenåring og fikk, gjennom familiens kontakter, jobb på fiskebåt.

Jeg har aldri vært noe sånn skolegeni, jeg. Nei, jeg liker best å jobbe (Ola).

Identiteten hos «arbeidskarene» er knytta til å gjøre noe praktisk. De første arbeidserfaringene hvor noen viste tillit og ga dem ansvar, synes å være sentral i utviklinga av en slik identitet. Korte kurs eller førerkort var utslagsgivende for yrkene de har i dag, som blant annet er kranfører i oljebransjen, maskinfører, vektor og langtransportsjåfør.

Arbeidskarenes ferd kan synes måldrevet med arbeidslivet som klar destinasjon, men bildet er mer nyansert. De fullførte på et tidspunkt et kurs eller tok et sertifikat for å få nødvendig kompetanse og komme videre, men arbeidslivsløypa kan ha vært strevsom, tidvis uten klar retning og betinget av at muligheter åpnet seg for arbeid. Dette skjedde ofte ved hjelp av relasjoner og nettverk.

Dette er *arbeidskarer* i dobbelt forstand, de er menn

og de snakker med stolthet om sitt arbeid. Arbeidslivet synes å ha gitt dem sjølrespekten tilbake. En oljearbeider forteller at han slet svært mye faglig på skolen, men seinere har han lyktes med alt han forsøkt seg på:

Du får litt mer sjøtillit da etter hvert. Det er i hvert fall helt sikkert. Og den jobben som jeg har nå den er ganske avansert også. Jeg jobber ned på flere tusen meters dyp nede på havbunnen der og samkjører med masse folk ombord, de er nede med ubåter og styrer og har masse kameraer og masse dataskjermer og styr ... Og løfter mange, mange tonn og har 30–40 millioner hengende i kroken og, så det krever litt da. Men det går bra! (Werner).

Uten utdanning kreves innsats for å unngå arbeidsledighet. Å få tilgang til den nødvendige kompetansen kunne være krevende. En mann som var arbeidsledig, forteller:

Jeg gikk på Aetat i to og et halvt år, så bestemte jeg meg for det at jeg ikke hadde tenkt å dra derfra før de hadde jobb eller kurs til meg. (...) Jeg satt hele dagen og var framme ved skranken hver halvtime og spurte om de kunne få ut fingeren snart. (...) Når klokka var kvart på tre kom de og fortalte at nå skulle jeg gå hjem, og da lurte jeg på om de hadde noe kurs eller jobb til meg. Nei. Nei, men da sitter jeg her, sa jeg. Etter tre slike forsøk kom politiet. De spurte hva som foregikk. Da sa jeg at dere henter meg fordi jeg vil ha jobb. Etter fem minutter fikk jeg AMO-kurs til å kjøre opp på (laste)-bil (Elias).

Å ha kommet inn i arbeidslivet er ett av stegene, det neste er å klare å bli der. Noen hadde funnet strategier for å kunne mestre arbeidet til tross for utfordringer. En lastebilsjåfør slet med kartlesing og kompenserte ved stadig å spørre folk om veien:

... Og så kjører du et par kilometer og finn du en ny en å spørre. (...) Det er mye bannskap omkring meg når jeg ikke finner fram, ja. Men det har nå gått på et vis. (...) Man må bare finne sin egen måte å gjøre det på (Elias).

Et typisk kjennetegn er viljen til å jobbe. Sjøl om skoleresultatene uteble fikk de, ved hjelp av kontakter, *linked lives*, tidlig arbeidserfaring. Underveis i løypa hadde de jobbet for eksempel som fisker og fjøsavløser, før de

fant veien videre til yrkene de har i dag. For flere var tidligere arbeidserfaring og kurs inngangsporten, ikke bare til en «normal» jobb, men også til jobber med god betaling og rimelig høy status i oljealderens Kyst-Norge. Arbeidskarsløypa karakteriseres av god integrasjon i det ordinære arbeidslivet. De kan imidlertid, i mangel av formell utdanning, være sårbare for konjunktursvingninger.

Utdanningsfolka

Utdanningsfolka fullførte utdanning og fikk, *og beholdt*, derigjennom fast arbeid i det ordinære arbeidslivet. Ved intervjudtidspunktet hadde alle relevante stillinger som de hadde mestret i flere år. De hadde slik god integrasjon i det ordinære arbeidslivet. De var utdannet innen snekring, industri, dataprogrammering, sekretærfag og bibliotekfag.

Men til tross for at fleste i utdanningsløypa framsto med gode intellektuelle ressurser, slet de på skolen. De fullførte utdanningene ved hjelp av dedikerte enkeltlærere, støtte fra familie, mobilisering av egne ressurser og fleksible ordninger, men det var sjelden lineære løp. Det lå mye strev bak denne statusen:

Jeg har nå dysleksi da slik at barneskolen var veldig tung. (...) Jeg kunne knapt nok lese, jeg, før jeg begynte på ungdomsskolen. Slik at det ble veldig mye for meg da, å ta igjen hele barneskolen, vet du, på, på tre år (Osvald).

Noen framhevet enkeltlæreres betydning:

Og da sa hun det at «ja, du sliter teoretisk, men jeg tror at du kommer til å bli flink i praksis og det er du flink til, for det har jeg sett på skolen». Og det løftet selvtilliten min opp. Hun fikk meg til å fokusere på noe helt annet (Cathrine).

Fleksible utdanningsløp, for eksempel forlenget tid og tilpassa krav, var en forutsetning for fullføring. En dataprogrammerer brukte mange år for å få studiekompetanse og universitetsutdanning. Til slutt hjalp far med å skrive den «umulige» særoppgaven i norsk, og en fleksibel ordning på universitet redda innspurten på utdanningsferden:

... jeg tok noen fag som gjorde at jeg kunne få oppfylt bacheloren uten å ta bacheloroppgave da. Jeg husker ikke hva de kalte det jeg, men de hadde en eller annen lur løsning der (Arnar).

Et typisk kjennetegn var viljen og evnen til å finne løsninger. En kvinne var fagutdannet og trivdes i jobben da alvorlige helseproblemer meldte seg. Hun kunne da ha havnet i en klientposisjon, men la, i samråd med fastlegen, en plan og viste handlekraft i møtet med NAV:

Når jeg fant ut at jeg ble omskolert, så gikk jeg selv og fant ut hva jeg ville bli. Fant ut hvilken skole som hadde den linjen, og så bare 'knakk i bordet': «Det vil jeg begynne på, det begynner da og da og det koster så mye. Får jeg det dekket?» (...) Det tok ikke så lange tiden (før utdanningen ble innvilget). (Cathrine).

Enkelte arbeidsoppgaver opplevdes som vanskelige. For å klare å stå i en jobb kreves bevissthet om egen fungering og hva som kan bli utfordrende. Et viktig trekk ved personene i dette forløpet var altså at de søkte, og fant fram til arbeids-situasjoner med skreddersydde betingelser. De var også en slags «stayere». En kvinne utdypet:

... jeg er sta, og (har) pågangsmot så det holder! Jeg gir meg ikke og det har gjort at jeg fullførte videregående og har utdanning. Ellers hadde jeg ikke klart det. Stahet og gode foreldre som har hjulpet meg i alt godt og vondt (Julie).

Utdanningsfolka var stolte over det de hadde oppnådd, og i lys av deres negative skoleerfaringer kan de sies å være en slags skolens 'overlever'. Med utdanning og erfaring var de mindre sårbare for konjunktursvingninger, de kunne søke jobb andre steder og de kunne avansere innen sitt felt.

De marginaliserte

De marginaliseres forløp var kjennetegnet av at de tok utdanning, har hatt ordinært arbeid, men falt ut arbeidslivet igjen. Mange forsøk uten å få varig fotfeste tilsier svak integrasjon i ordinært arbeidsliv. Feil utdanningsvalg, 'utdaterte' utdanninger og helseproblem dannet noe av bakteppet. Bak seg hadde de en rekke nederlag i skole, hjelpeapparat og arbeidsliv og foran seg så de usikkerhet for farbar vei videre. Situasjonen var preget av tvil og en form for *villrede*. Hva er man i stand til å mestre, hva får en mulighet til, og hvor skal man vende seg for å komme videre. Ulike forhold kunne ligge bak slik tvil, både av individuell og kontekstuell karakter. En kvinne med tilkal-

lingsjobb i barnehage så ingen framtid i det, men lærevansker gjør valget om mer utdanning vanskelig:

Det er veldig vanskelig hvis jeg skal lære noe. Si at jeg skal lese en side i en bok da, så kan jeg lese det, og så har jeg glemt det rett etterpå.(...) Det blir tøft å begynne på skole igjen da. Skal jeg lære noe, jeg må sitte å pugge og pugge, og pugge og det er noe jeg gruer meg til, hvis jeg skal begynne på igjen. (...) Jeg er treglært, jeg er sånn at jeg må ha det inn flere ganger for at det skal sitte. Slik er det enda, så det kan være litt vanskelig til tider (Torill).

Grappa som her omtales som de marginaliserte, er færrest i antall, men flere av de vi skal møte i klientifiserende løype, var i de foregående årene i marginalisert løype. Marginaliseringsløypa var slik en slags vippeposisjon, et forstadium til en mulig klientstatus. Erfaringene med NAV var også her blandede og personavhengige. Kristines situasjon innebar essensen av den skisserte problematikken. Problemer med å nå fram i NAV, kombinert med lite mestringserfaring, ga lite retning på hva hun sjøl ønsket og var motivert for. Fokuset kunne bli størst på hva som *ikke* fungerte:

Jeg har vært veldig lite ute (i arbeid). I åttende klasse hadde vi sånn utplassering, da var jeg to uker på hotell. Jeg liker jo veldig godt å lage mat. Men jeg tror det blir for stress å være på et kjøkken. For at du skal få maten ferdig, og så skal den ut, og så skal det ... Jeg vet jo ikke altså, men jeg tror ikke jeg hadde taklet det. Da tror jeg at jeg hadde bedre taklet å være ... sånn som vasket rom eller noen sånne greier. Men jeg vet ikke ... (Kristine).

Kontakten med NAV bidro ikke til å avklare situasjonen. Etter gjentatte forsøk på å mestre en ordinær full stilling i barnehage var hennes erfaring:

Jeg klarer ikke å jobbe fullt i barnehage eller hundre prosent. Syv og en halv time hver dag. Men hun (saksbehandleren) sier at jeg har fått jobb før, så jeg klarer det igjen (Kristine).

Over tid har hendelser og erfaringer gjentatte ganger brakt henne tilbake i avhengighet. Ferden mot arbeidslivet kan illustreres som enten overgangsbillett, tur-retur eller innstilt rute. Noen har gyldig overgangsbillett til arbeidslivet (i

form av aktuell yrkeserfaring eller utdanning) og kommer slik videre. Andre slipper inn i arbeidslivet, men sendes i retur ved permittering, arbeidsledighet eller sjukemelding:

Jeg jobber ikke for tiden. For jeg har egentlig vært syk, eller jeg har egentlig ikke klart å holde på jobben ... Så derfor ble jeg oppsagt (Kristine).

Henvist til usikkerhet blir man fanget i en slags tvilens bakevje:

Jeg vet rett og slett ikke. Og det er der jeg synes at hun på NAV kunne hjulpet meg mer og funnet ut av hvordan gjør vi det? Hva skal vi prøve? Men hun sier bare at jeg ikke er klar til å prøve andre ting enda. Fordi at jeg har jo kommet tilbake i jobb før. Sånn at det er litt sånn at jeg føler jeg stagnerer. Jeg kommer ingen vei liksom (Kristine).

Saksbehandlerens makt til å definere når Kristine «er klar til å prøve andre ting», blir Kristines avmakt. Ettersom saksbehandleren kunne stenge for andre muligheter ble «ruten innstilt» og hovedpersonens egen handlingsevne passivisert. Ved et annet NAV-kontor, eller under et annet paradigme, kunne resultatet ha blitt et annet. Dette viser både tilfældighetenes spill og individenes sårbarhet overfor tid og sted og linked lives. Kristine endte med tida opp med diagnosen ME (myalgisk encefalopati) og håpet bare å få:

... avklart hvordan det blir framover. Om det blir uføretrygd eller om det blir gjort noe. Sånn at jeg vet hvilken inntekt, og hva som skjer liksom (Kristine).

Konjunktursvingninger eller teknologiske framskritt kunne skyve en ut av arbeidslivet. Magne hadde fagbrev som radio og tv-reparatør, men sa: «Den jobben fins jo ikke lengre». Magnes fragmenterte arbeidslivsbane var preget av mangel på etterspurt kompetanse, oppsigelser og nedskjæringer hvor han som sist ansatte måtte gå først.

Eric's historie viste imidlertid at både egen handlingsevne og erfaringen med hjelpeapparat varierte i grappa. Eric hadde fagbrev og jobbet i industrien i årevis da han fikk akutte helseproblemer. Flere helseproblemer fulgte på og etter år med sykemeldinger og utprøvinger ble det konkludert det med at han ikke lenger klarte slike jobber. Han falt slik ut i en usikker posisjon, men foreslo

omskolering via nettkurs overfor NAV. Det ble innvilget sjøl om:

Det er mye høyere enn de vanligvis støtter, (...) jeg måtte legge fram tall, hvor mange ledige stillinger og sånn (...) Jeg måtte vise engasjement for å gjøre det (Eric).

Lykkes omskoleringa og Eric får en jobb, har han gjen-erobret en god jobbintegrasjon. Hvis hans plan av ulike årsaker ikke skulle lykkes, risikerer han å bli trygdet. Erics historie var et eksempel på hvordan mange faktorer sam-spiller og blir retningsgivende i denne livsløpsbanen; *til-feldigheter* (helseproblemene), egen *handlingsevne* (vilje og evne til å søke etter muligheter), *tid og sted* (muligheter til å ta utdanning uten å flytte, samt behovet for arbeids-kraft i den nye bransjen), *timing* hvor han får ta studiene i eget tempo og *sammenvevde liv* (relasjonen til portåp-nende NAV-ansatte som signaliserte tro på ham).

De klientifiserte

Ferden fra skoleelev til klient var kjennetegnet av at de i liten grad hadde utdanning. Med ett unntak så mestret de ikke, eller slet mye, med gjennomføringa av videregående skole. De hadde liten eller ingen erfaring på det ordinære arbeidsmarkedet, og jobberfaringa stammet hovedsakelig fra forskjellige attføringstiltak og praksisplasser. De var avhengig av å motta trygd og hadde liten eller ingen inte-grasjon i det ordinære arbeidslivet.

Denne prosessen hadde strukket seg over flere år med avbrudd både i skole- og arbeidsutprøvlingsløp på grunn av svekka helse. Helseutfordringene spente fra cerebral parese, astma/allergi, overvektsproblematikk til depresjon, angst, ADHD og Asperger syndrom. I møtet med skole og hjelpeapparat opplevde de at deres helseproblemer eller læreversker skygget over deres individuelle ressurser og preferanser. Helseproblemer kunne imidlertid utfordre hjelpeapparatets kompetanse:

Og så var jeg veldig syk da, så det var jo ikke lett å få meg til å ... like å gjøre noe. (Solbjørg).

De fleste her har i årenes løp hatt mye kontakt med NAV ,og erfaringene var naturlig nok blandete. Det typiske var imidlertid vansker med å bli hørt og forstått med sine

ressurser og behov. Flere opplevde arbeidsutplasseringer eller gjentatte arbeidsmarkedstiltak som ikke førte fram til varig jobb. Rigide «pakkeforløp» i form av utprøvinger i jobbsituasjoner hvor hovedpersonen erfaringsmessig risi-kerte å feile, føltes bortkastet og demotiverende.

En kvinne med ADHD erfarte at NAV-kontakten hennes mente at hun sikkert var mye flinkere enn hun sjøl trodde, men fastslår at:

Jeg har prøvd så mye at jeg vet hvor landet ligger (June).

Hun fryktet at flere blir møtt på samme måte:

Og så blir de ikke tatt på alvor og da er ikke sjansene for å lykkes med å få de ut i arbeid så veldig gode heller. For da blir det bare å peke i blinde på et kart: Det skal du prøve. Sjansen-er er ikke så store når man ikke tar brukerne på alvor (June).

Flere kvinner hadde erfart arbeidssituasjoner det var van-skelig å mestre. Typiske kvinnedominerte yrker, i bar-nehage og skole, og i tjenester for funksjonshemmede eller eldre, kan ha store og komplekse krav. En kvinne med en frivillig medhjelperjobb i omsorgssektoren opplevde at det var vanskelig å sette grenser i denne rollen:

... jeg sliter litt med at jeg ikke blir ... at noen av pasientene ikke greier å forstå at jeg kan ikke dele meg opp i tre, fire bi-ter for å (...) få oppfylt alle sine ønsker. (...) Det har kommet så langt at jeg har begynt å grue meg. Eller bare begynt å slutte med at jeg går på formiddagene, og så veldig sjeldent på ettermiddag (Oline).

I den klientifiserende utviklingsbanen var aktørene i en stadig kompetanseklekke hvor det etterspurtes formell og uformell kompetanse de ikke har. Laura fikk vakter i omsorgssektoren, men fikk ikke ordinær ansettelse:

Det er nå i voksen alder, nå som jeg har vært til ny utred-ning hos en eller annen sånn psykolog (...) gjennom NAV, de konstaterer med at jeg har et stort problem når det gjelder lese- og skriveversker. (...) Jeg sliter veldig med å få dokumentert tingene. (...) Og tilbakemeldingene som NAV får når jeg har vært på sånn utprøving er at «hun kan jobbe, men når det kommer til vanlig fast ansettelse som andre folk så har hun ikke det som skal til». Jeg sier – hvor gøy er det egentlig å høre? Det er ikke mye gøy (Laura).

Laura ble seinere uføretrygdet og forsøkte som enslig forsørger å spe på inntekten med å vaske i private hjem. I noen tilfeller kan man reise spørsmål om hvorvidt individet er ufør eller kommet i et uføre.

Empirien er sammenfattet i en forløpsfigur som viser resultatene i en komprimert form. Figuren viser fire ulike mønstre og figuren viser hvorvidt informantene hadde utdanning. Pilene viser forflytninger mellom de ulike mønstrene, eller løypene, og hvordan både planlagte, ønskede overganger, mer ufrivillige overganger og tilfeldigheter påvirket framtida for aktørene ved å sende dem over i andre roller og statuser. Pilene viser, av praktiske hensyn, kun utvalgte eksempler av enkeltindividers arbeidslivsløyper.

Arbeidskarsløypa består av fem menn, hvor en er kategorisert med PSV og fire med GLV. I utdanningsløypa er det tre kvinner og tre menn, hvor tre er kategorisert med PSV og tre kategorisert med GLV. I løypa til de marginaliserte er

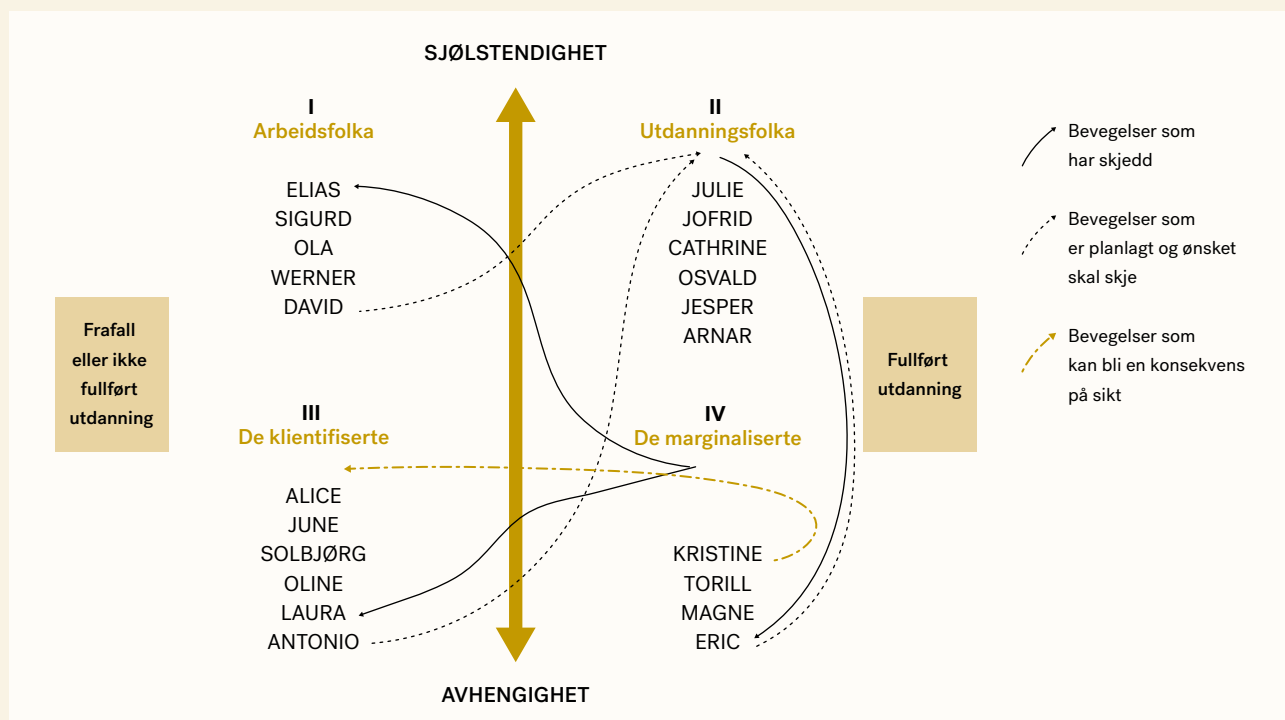
det to kvinner og to menn. To er kategorisert med PSV og to med GLV. I de klientifisertes løype er det fem kvinner og en mann. Av dem er fire kategorisert med PSV og to med GLV.

De to første mønstrene, *Arbeidskarsløypa* og *Utdanningsløypa*, er ved intervjudtidspunktet kjennetegnet av god integrasjon og sjølstendighet. Disse løypene har resultert i fast arbeid i det ordinære arbeidslivet og de kan nyte den trygghet, inntekt og status som følger av dette.

De to siste mønstrene, *Klientifiseringsløypa* og *Marginaliseringsløypa*, er preget av svak integrasjon i ordinært arbeid, usikkerhet og dårligere økonomi. Ferden kjennetegnes av lite eller ingen utdanning, ustabilitet, og gjentatte nederlagserfaringer i arbeidsutprøving eller ordinært arbeid.

Mobilitet og hendelser som preget arbeidslivsløypene, vil bli drøftet med henvisning til bevegelser illustrert i Figur 1.

FIGUR 1. Mønstre i jobbintegrasjon



Diskusjon

Arbeidslivsløypene har vist informantenes ferd mellom mestring og avmakt. Vi skal drøfte noen av resultatene i det følgende.

Arbeidskarene og Utdanningsfolka – Skreddersøm, fleksible ordninger og sammenvevde liv

Høy grad av jobbintegrasjon er knyttet til individuell tilrettelegging, eller «skreddersøm», tid og relasjoner. Hos arbeidskarene var tidlige arbeidserfaringer en nøkkel. Møtet med praktisk arbeid var vendepunkt for disse guttene som fikk tro på at de dugde. For utdanningsfolka var 'timing' av betydning. Fleksible opplæringstilbud hvor skole eller lærlingtid ble tatt over lengre tid ga flere mulighet for gjennomføring, sjøl om dette gjorde dem 'off-time' med jevnaldrendes skoleprogresjon.

Den høye graden av jobbintegrasjon kan også knyttes til ressurser som ligger i sammenvevde liv. For Utdanningsfolka spilte sammenvevde liv en rolle, fra foreldre som støttet og universitetsansatte som «fant en lur løsning» for Arnars utdanningsinnsjutt til læreren som fikk Cathrine «til å fokusere på noe helt annet» enn at hun slet faglig. Arbeidskarenes tidligste arbeidserfaringer var betinget av kontakter som viste tillit og åpnet for muligheter. Slike kontakter knytter an til både *weak ties* og til livsløpsperspektivets *linked lives* (Elder & Giele, 2009, s. 13). Jo svakere kvalifikasjoner en sjøl har, jo mer avhengig synes man å være av kontakter som åpner opp for muligheter.

Arbeidslivstilknytning, basert kun på erfaring, kan være et svakt grunnlag for varig jobb. For å få aktuell kompetanse trengte arbeidskarene i tillegg kurs og førerkort. Elias krav om at NAV skulle tilby et arbeidsretta kurs, er et eksempel på at handlingsevne kan endre (arbeids)-livsbanners kurs.

Et godt tilpasningsmønster kjennetegnes av en oppfatning om egne ressurser og utfordringer (McConnell, James, Juan, Hennessy, Terry, el-Kamzi, Pannells, & Willis, 2012), hvilket samsvarer med resultatene i denne artikkel. Flere søkte målbevisst yrker og rammer som harmonerte med deres forutsetninger og preferanser.

Cathrine hadde erfaringer som støttes av to oppfølgingsstudier av Anvik (2013) og Wik & Tøssebro (2013), som viser at gode forløp synes å ha klar sammenheng med den

enkeltes ressurser, bistanden fra NAV treffer bedre overfor brukere med mer personlige ressurser og mer støtte i nettverket. De som ikke har dette, opplever mer avmakt i møtet med det samme hjelpeapparatet.

De klientifiserte og marginaliserte – villrede og manglende erfaring, hos individet og omgivelsene

Mønsteret var preget av større helseproblemer i kombinasjon med mange nederlagserfaringer. Marginaliseringsløypa er en slags vippeposisjon og det vil derfor være særlig vesentlig å møte personene her med kompetanse og individuelle tilnærminger. Som vi så hos personene her var situasjonen preget av tvil og avmakt. Mestringserfaringene var færre. De opplevde ikke å bli hørt i hjelpeapparatet, og flere opplevde at det i NAV var både lite kompetanse på, og interesse for, deres vansker.

Motgang kan vise seg ved *critical moments*, hendelser som viser seg å endre baneretningen, slik det framgikk av Erics ferd. Arbeidslivsbanners bevegelser i figur 1 (se pilene knytta til Eric) illustrerer hvordan livsløp formes i samspillet mellom individuelle og strukturelle forhold.

En del av de trygdede hadde opplevd arbeidsutprøvinger som ikke førte fram og hadde mer eller mindre resignert. Etter all usikkerhet om hva framtida, ikke minst økonomisk, til enhver tid skulle bringe, satte de pris på tryggheten i en forutsigbar inntekt som trygdet. Helseproblemer i overgangsfasene vanskeliggjorde både skolegang og innpass i arbeidslivet, dette i tråd med annen forskning (Legard, 2012). To personer har etter mange år fått egnet sysselsetting, en har en deltidsjobb i tillegg til uføretrygd og en annen har en VTA (varig tilrettelagt arbeid) – plass kombinert med full uføretrygd. Begge uttrykker at hvis NAV hadde vektlagt deres erfaringer og preferanser kunne de, tidligere eller i større grad, ha klart å kombinere ordinær jobb med trygd.

Et kjønnnet utdanningsløp og et kjønnnet arbeidsliv

I de to mønstrene uten utdanning er det nærmest en total kjønnsdeling. *Arbeidskarsløypa* består kun av menn, og i *den klientifiserende løypa* er det, med ett unntak, kun kvinner. Kvinner hadde i mindre grad fått fotfeste i ordinært arbeidsliv. Flere sammenhenger kan ligge bak et slikt

mønster. Norge har et sterkt kjønnsdelt arbeidsmarked ved at kvinner og menn arbeider i ulike yrker, næringer og sektorer (Reisel & Tangen, 2014). I en studie av 2000 særvilkårselever kanaliseres 42 prosent av jentene inn i helse- og omsorgslinjer på videregående skole (Båtevik, 1998, s. 272). Kjønnsstereotyp tenkning hos rådgiverapparat, familie og ungdommen kan lede jenter inn mot typiske kvinneyrker i helse- og omsorgssektoren.

Kvinneyrkene representerer mer deltid og lavere lønn, men de kan også knyttes til utfordringer det har vært fokusert mindre på. Det siktes til at kravene i de typiske kvinneyrker er annerledes enn i mange manuelle, mannsdominerte yrker. «Kvinnejobber» med lave eller få krav til utdanning kan være særskrevne stillinger med stor grad av samhandling med kolleger, brukere av tjenestene (elever, barnehagebarn, funksjonshemmede og eldre i institusjon) og deres pårørende. Kvinnedominerte yrker gir generelt større belastning, både fysisk og psykisk, enn mannsdominerte yrker (Ose, Jiang & Bungum, 2014, s. 3). Ufaglærte og lavutdannede helsearbeidere har flere helseplager og høyere sykefravær enn høytutdannede helsearbeidere (Rønning, 2010, s. 42). Å sluse kvinner med lite eller ingen utdanning inn i omsorgsykker kan derfor redusere deres muligheter til jobbmeistring. Individuell skreddersøm i skole/hjelpeapparat forutsetter en bevissthet også om risikoene for tradisjonell kjønnet tenkning i overgangsplanlegging, både på bakgrunn av ovennevnte risiko, samt at personens preferanser og forutsetninger kan drukne i «kjønnede yrkesvalg».

Place then train eller train then place

Vi så tidligere hvordan tilnærmingene *Place, then train* og *Train, then place* kan virke inn på overgangene til arbeidslivet. Bruken av disse begrepene er i det følgende kun brukt for å illustrere noen poeng fra disse aktørenes virkelighet.

Både arbeidsskarene og de klientfisererte er grupper uten fullført utdanning, men de har høyst ulik jobbintegrasjon. Arbeidsskarene kom tidlig ut i en slags 'naturlig' *Place then train* hvor opplæringa i arbeidet og slik fikk arbeidsskarene både kompetanse og meistringserfaringer å bygge videre på.

De gjentatte arbeidsutprøvinger i klientfiseringsløypa kan kalles *Train, then train again*. Opplevelsen av

vilkårighet, som «å peke i blinde på et kart», tærte på motivasjonen. Sjøloppfatning påvirker hvilken forventning, innsats og motivasjon vi møter ulike utfordringer med (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 72) og gjentatte nederlag kan medføre onde sirkler hvor hovedpersonen ikke lenger tror at det nytter.

Før personene i klientfiseringsløypa ble trygdet, delte de erfaringer med de marginaliserte. De ble stadig oppfordret av NAV til å søke jobb, de fikk jobber, men ingen oppfølging for å klare å beholde dem. Et støtteapparat mangler ved vanskeligheter. Dette mønsteret kan karakteriseres som *Place without train*. For mange kulminerte dette i individuelle «løsninger» i form av sykemeldinger, frafall eller oppsigelser. Heller ikke ved gjentakende mønster av brutte overganger lot det til at hjelpeapparatet stilte spørsmål om *hvorfor* dette skjedde. Nederlag skrives på enkeltindividets regning og denne betaler prisen i form av utstøting, svekka økonomi og, i enkelte tilfeller, økte helseproblemer som kan øke risikoen for trygdeavhengighet. En funksjonshemming står ikke i noe en-til-en-forhold med individets egne evner. Overfor enkelte av disse personene kan det være mer tale om å havne i et uføre enn å være ufør.

Graden av individuell jobbmeistring er knytta til strukturelle vilkår. Individuell suksess kommer sjelden alene. Individuelle faktorer som diagnose, forhistorie eller alder blir ikke regnet som faktorer som kan forutsi om personen vil oppnå vellykket arbeidsdeltagelse, da resultatet heller avhenger av støtteapparatets bistandskompetanse (Spjelkavik, 2014, s. 39). Tiltakene som er sterkest knyttet opp mot ordinært arbeidsliv, er vurdert som mest effektive for overgang til ordinær tilsetting (NOU 2012, s. 15). Derfor kan slike tiltak, sammen med tilstrekkelig kompetanse i skole, NAV og øvrig hjelpeapparat sannsynligvis redusere individualiseringa av jobbmeistringsproblemer. Arbeidsskarenes innganger til arbeidslivet var knytta til *tid og sted*. Økte krav til formell utdanning gir ikke samme muligheter for dagens unge. Arbeidet for en god jobbintegrasjon begynner slik i skolen og den enkeltes muligheter vil sannsynligvis bedres ved skreddersydde tiltak tilpassa dennes preferanser og forutsetninger både gjennom opplæring og seinere tilrettelegging inn mot arbeidslivet.



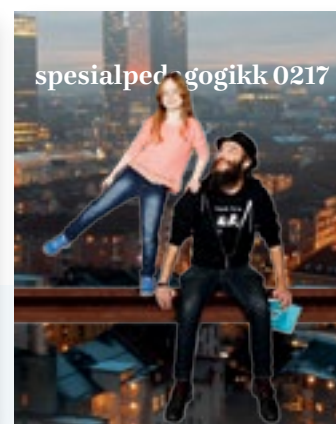
NOTE

- 1 For mer informasjon om denne studien, se Myklebust, J.O., Bele, I., Båtevik, F.O. & Kvalsund R. (2016) jf. referanselisten.

REFERANSER

- ANVIK, C.H.** (2013). *Balansekunst. En oppfølgingsstudie av personer med funksjonsnedsettelse og deres erfaringer med arbeidslivsetablering*. Bodø: Nordlandsforskning.
- BARRON, K.** (1997). The importance of a gender perspective in educational research. *European Journal of Special Needs Education*, 12(2), s. 107–115, DOI:10.1080/0885625970120202
- BEFRING, E. & TANGEN, R.** (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- BORG, E.** (2008). Funksjonshemming og arbeidsmarkedet. Om betydningen av utdanning for yrkesaktivitet. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 11(2), s. 83–95.
- BRAGE, S. & THUNE, O.** (2015). Ung uførhet og psykisk sykdom. *Arbeid og velferd*, nr. 1, s. 37–49.
- BUCHMANN, M. & KRIESI, I.** (2011). Transition to Adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, nr. 37, s. 481–503.
- BYNNER, J. & WADSWORTH, M.** (red.) (2011). *A Companion to Life Course Studies*. The social and historical context of the British birth cohort studies. Oxon: Routledge.
- BÅTEVIK, F.O.** (1998). Kanalisering mot yrkesfag? I: Kvalsund, R., Børe, L., Heggen, K., Madssen, K.A. og Vaage, S. (red.) *Lærende fellesskap*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- CORRIGAN, P.W. & MCCracken, S.G.** (2005). Place First, Then Train: An Alternative to the Medical Model of Psychiatric Rehabilitation. *Social Work*, 50(1), s. 31–30.
- DANIELSEN, K., HAGESTAD, G. & KOLØEN, K.** (2011). *Livsløp i et likestillingsperspektiv*. Oslo: NOVA.
- ELDER, G.H. JR. & GIELE, J.Z.** (2009). *The Craft of Life Course Research*. New York: The Guilford Press.
- FOUAD, N.A. & BYARS-WINSTON, A.M.** (2005). Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *Career Development Quarterly*, nr. 53, s. 223–233.
- GERBER, P.J.** (2012). The impact of learning disabilities of Adulthood: A review of the Evidence-Based Literature for research and Practice in Adult Education. *Journal of Learning Disability*, 45(1), s. 31–46. Hammill Institute of Disabilities.
- GIORGI, A.** (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- GRANOVETTER, M.S.** (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6) s. 1360–1380. The University of Chicago Press. Hentet 05.10.16. fra: <http://www.jstor.org/stable/2776392>
- GREEN, L.** (2010). *Understanding the Life Course. Sociological and psychological perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- GRUE, J.** (2015). *Teori i praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HELGELAND, I.M.** (2007). *Unge med atferdsvansker blir voksne. Hvordan kommer de inn i et positivt spor?* Oslo: Unipub.
- HELLESNES, J.** (2007). *Om livstolkning*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- HENDERSON, S., HOLLAND, J., MCGRELLIS, S., SHARPE S. & THOMSON, R.** (2007). *Inventing Adulthood – a biographical approach to youth transitions*. London: Sage Publications Ltd.
- HJELLE, H., HOLM, O. & TORVIK, K.** (2010). *Hvem får tjenester fra Voksenhabiliteringstjenesten? En studie av alle aktive saker fra 2004 til 2010. Voksenhabiliteringstjenesten i Nordmøre og Romsdal. SOR-rapport 3/2010*. Molde: Helse Nordmøre og Romsdal.
- KINN, L.G.** (2014). *Round Trips to Work. Qualitative studies of how persons with severe mental illness experience work integration*. PhD avhandling. Bergen: Universitetet i Bergen.
- KITTELSAA, A., WIK, S. & TØSSEBRO, J.** (2015). *Levekår for personer med nedsatt funksjonsevne*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- LANE, K., CARTER, E.W., PIERSON, M.R. & GLAESER B.C.** (2006). Academic, Social, and Behavioral Characteristics of High School Students With Emotional Disturbances or Learning Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), s. 108–117.
- LANGØY, E.E., KVALSUND R. & MYKLEBUST, J.O.** (2016). Tilpasning til voksenlivet – samspillet mellom generelle lærevansker, psykososiale vansker og spesialpedagogiske hjelpetiltak. *Tidsskrift for velferdsforskning*, nr. 3, s. 223–243. DOI: 10.18261/issn.2464-3076-2016-03-02
- LARSEN, B., SCHADEMAN, H. & HØGELUND, J.** (2008). *Handicap og beskæftigelse 2006*. København: SFI. Det Nationale Forskningscenter for velfærd.
- LEGARD, S.** (2012). *Overgangen mellom utdanning og arbeid for unge med nedsatt funksjonsevne*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- LEGARD, S.** (2013). *De vanskelige overgangene: en kunnskapsoversikt over forskning, politikk og tiltak for å bedre unge funksjonshemmedes overgang til høyere utdanning og arbeid*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- LEVINE, P. & WAGNER, M.** (2005). Transition for Young Adults Who Received Special Education Services as Adolescents: A Time of Challenge and Change. I: Osgood, D.W. *On Your Own Without a Net: The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations*. s. 202–258. Chicago: University of Chicago Press.
- MCCONNELL, A., JAMES, M., JUAN, C., HENNESSY, M., TERRY, R., EL-KAMZI, N., PANNELLS, T. & WILLIS, D.** (2012). Identifying Nonacademic Behaviors Associated With Post-School Employment and Education. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 36(3), s. 174–187. Hammill Institute on Disabilities. DOI: 10.1177/2165143412468147
- MYKLEBUST, J.O., BELE, I., BÅTEVIK, F.O. & KVALSUND, R.** (2016). *From Adolescence to Adult life. Longitudinal research on Vulnerable People Conducted at Volda University College and Møre Research: A Methods Report*. Volda: Møreforskning.

- NEUGARTEN, D.A. (red.) (1996). *The Meanings of Age. Selected Papers of Bernice L. Neugarten*. Chicago: The University of Chicago Press.
- NOU 2012:6. *Arbeidsrettede tiltak*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Hentet 01.11.16 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f2ce6d22c3914e7b89d15db41285cf85/no/pdfs/nou201220120006000dddpdfs.pdf>
- OSE, S., JIANG, L. & BUNGUM, B. (2014). *Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet og kvinners arbeidshelse. En gjennomgang av forskningen*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- OLSEN, T.S. & JENTOFT, N. (2010). Et liv jeg ikke valgte. *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3), s. 206–221.
- OSGOOD, D.W., FOSTER, E.M., FLANAGAN C. & RUTH, G.R. (red.) (2005). *On Your Own Without a Net: The Transition to Adulthood for Vulnerable Populations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- REISEL, L. & TANGEN, M. (2014). Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet. I: Reisel, L. & Tangen, M. (red.). *Kjønnsdeling og etniske skiller på arbeidsmarkedet*, s. 11–29. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- RIDDELL, S., BARON, S. & WILSON, A. (2001). The Significance of the Learning Society for Women and Men with Learning Difficulties. *Gender and Education*, 13(1), s. 57–73.
- RIDDELL, S. (2009). Disability, exclusion and transitions to adulthood. I: Furlong, A. (red.). *Handbook of youth and young adulthood. New perspectives and agendas*. Oxon: Routledge.
- RØNNING, E. (2010). *Kvinner i helse- og sosialeyrker. «Helsearbeidere» – tøffe kvinner i deltidsjobber*. Oslo: Samfunnsspeilet/Statistisk sentralbyrå nr. 1.
- SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SPJELKAVIK, Ø. (2014). Ordinært arbeidsliv som metode og mål. I: Frøyland K., & Spjelkavik Ø. (red.). *Inkluderingskompetanse. Ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- STEWART, D., LAW, M., YOUNG, N.L., FORHAN, M., HEALY, H., BURKE-GAFFNEY, J. & FREEMAN, M. (2014). Complexities during transitions to adulthood for youth with disabilities: person–environment interactions, *Disability and Rehabilitation*, 36(23), s. 1998–2004. DOI: 10.3109/09638288.2014.885994
- TANGEN, R., EDVARSEN, L. & KAARSTEIN, K. (2007). Skolelivskvalitet hos jenter med diagnosen ADHD. *Spesialpedagogikk*, nr. 2.
- THOMSON, R., BELL, R., HOLLAND, J., HENDERSON, S., MCGRELLIS, S. & SHARPE, S. (2002). Critical moments: Choice, Chance and Opportunity in Young Peoples' Narratives of Transitions. *Sociology*, 36(2), s. 335–354.
- TØSSEBRO, J. (2012). *Personer med funksjonsnedsettelse på arbeidsmarkedet – kunnskapsstatus og kunnskapsutfordringer*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- TØSSEBRO, J. OG WIK, S. (2015). *Funksjonshemmedes tilknytning til arbeidslivet. En kunnskapsoversikt*. Lysaker: Norsk Forskningsråd. www.forskningsradet.no/publikasjoner
- WENDELBOG C. & TØSSEBRO, J. (2014). *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WENDELBOG, C. (2017). Inkludering vs. marginalisering Konsekvenser for elevenes psykiske helse. I: M. Uthus (red.) *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal.
- WHEATON, B. & GOTLIB I.H. (1997). Trajectories and turning points over the life course: concepts and themes. I: Wheaton, B. & Gotlib I.H. *Stress and diversity over the life course. Trajectories and turning points*, s. 1–29. Cambridge: Cambridge University Press
- WHO, WORLD HEALTH ORGANIZATION (2011). World report on Disability. WHO/NMH/VIP/11.01 http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/
- WIK, S. & TØSSEBRO, J. (2013). *Unge funksjonshemmete i møte med NAV*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.



Annonser din ledige stilling i Spesialpedagogikk og digitalt på **Lærerjobb.no**

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt.

Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskingsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk (68.000 lesere/TNS '16)
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- «Utvalgte stillinger» på Lærerjobb.no
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier
- Stillingsvarsling via epost til arbeidssøkere

Annonsen i Spesialpedagogikk forutsetter levering av trykkeklar PDF i format 97b x 107h mm.

Vi hjelper deg med å legge ut stillingen på Lærerjobb.no!

Send annonseteksten og logo til: kikki@salgsfabrikken.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

kikki@salgsfabrikken.no eller telefon 90 11 91 21

Lærerjobb.no
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN



BRITT FADNES OG KIRSTI LEIRA
Tvilens forbannelse
 – knekk balansekode!
 [s.n.], 2016
 ISBN: 9788279551553

Kroppen og balansen – spesialpedagogikkens blindsoner?

Hvordan kan mennesker oppnå og gjenvinne vitalitet? En slik evne er nødvendig for å kunne mobilisere egne ressurser. Dette er gjennomgangstemaet i boka «Tvilens forbannelse – knekk balansekode!» av Britt Fadnes og Kirsti Leira. De tilbyr en uvanlig innfallsvinkel til spørsmålet.

Forfatterne har vært på leting etter nye behandlingsformer for mennesker som sliter, blant annet med stadige avsporinger. Oppmerksomhet mot sidespor hemmer deres læringsmuligheter (s. 18). Dette i motsetning til å være våken og oppmerksom på en måte som åpner for målrettet læring. Tittelen «Tvilens forbannelse» refererer til den stadige usikkerheten mange føler overfor mye av det de sier, tenker, føler og gjør. Slik usikkerhet fører lett til at en ekskluderer egne ressurser. Dette temaet er relevant også for pedagoger.

Fysioterapeutene Britt Fadnes og Kirsti

Leira har i samarbeid med professor Per Brodal gjennom 15 år drevet et utviklingsarbeid som jeg mener er relevant også for spesialpedagogisk praksis (To bøker av de samme forfatterne er tidligere omtalt i Spesialpedagogikk i nr. 6, 2010 og nr. 4, 2014). Boken jeg omtaler her, er ikke en bok om spesialpedagogikk. Likevel mener jeg den presenterer et perspektiv og en metodisk tilnærming som med noen tillempninger også burde kunne benyttes i spesialpedagogisk virksomhet.

De skriver: «Som fysioterapeuter møter vi pasienter som sliter med angst, depresjon, stressfølelse, lite energi, søvnvansker, smerter, indre uro, anspente muskler, og låst pust, skjelvinger, visshetsfølelse i deler av kroppen, tretthet, konsentrasjonsvansker, hyppige avsporinger, dårlig hukommelse, kaos i hodet osv.» (s. 8). Dette er fenomener som også spesialpedagoger kjenner fra sin

hverdag. Det originale ved deres tilnærming er følgende: De sannsynliggjør at mange av disse negative tilstandene med fordel kan møtes og løses opp ved å utføre enkle bevegelser og øvelser som lett lar seg innpasse i de fleste hverdager. Altså: Fadnes og Leira tar utgangspunkt i kroppen og kroppens behov for balanse. Jeg oppfatter det slik at de ser dette som selve kongeveien for å oppnå kontroll og evne til våkent nærvær.

Dette er noe annet enn å fokusere på følelser, positiv tenkning, sinnstilstander, kommunikasjon og kognitive strategier. Boka gjengir et sett av kroppslige øvelser som de har erfaring for at kan bidra til at pasientene kan komme på sporet av å gjenvinne følelsen av å ha kontroll. At forfatterne har mange års erfaringer fra arbeid med mennesker som strever, gjenspeiler seg på de fleste sidene i boka. Videre redegjør de for den erfaringen mange har gjort når det gjelder verdien av å bevege seg: «Det er underlig hvordan det å gå demper ubehaget» heter det et sted (s. 12). Deres omgang med mennesker som strever, kommer til uttrykk også i overskriftene. Her er et utvalg av overskriftene til noen av bokas mange korte kapitler. Alle er lett tilgjengelige, også for ikke-fysioterapeuter:

- Det er lettere å styre hånden enn ånden
- Hva er det med å gå?
- Eierskapet til meg selv
- Takt og rytme – i balansens tjeneste
- Selvregulering

Hvert kapittel består av en tekst på 1–4 sider og inneholder konkrete beskrivelser som gjør det enkelt å forstå forfatterens tankemåte. Boka er fri for høytflygende teori. Jeg antar dessuten at de fleste lesere vil kjenne seg igjen i mye av det de beskriver. Forfatterne evner å klargjøre det mange har erfart, men likevel

ikke er seg bevisst. Mange av kapitlene er utstyrt med illustrerende tegninger av Dagny Erdal Leira. Tegningene er sakssvarende på to måter. For det første gjør de det lettere å forstå beskrivelsene i teksten. For det andre er de formet i en strek som svarer til grunntonen i bokas budskap.

Betydningen av det å opprettholde og gjenvinne kroppslig balanse, er et gjennomgangstema i boka. I punktene nedenfor har jeg forsøkt å sammenfatte balansens funksjon og betydning, slik Fadnes og Leira skriver om det:

1. Balansen, det er selve sjefen. Behovet for å oppnå balanse går foran de fleste andre behov hos mennesket.
2. Uten balanse er vi ikke i stand til å fokusere. Konsentrasjon handler om å holde fokus.
3. Balanse er ikke noe en har eller ikke har. Balanse kan beskrives som en hendelsesrekke. Kanskje kan det sammenlignes med det å puste. Luft er ikke noe vi har, men noe vi løpende skaffer oss.
4. Hverdagen er full av små oppgaver som krever målrettet oppmerksomhet. Balanse er nødvendig for å kunne utføre slike oppgaver.
5. Balansen må stadig justeres fordi tyngdepunktet i kroppen stadig forskyver seg. Det skjer straks vi beveger oss eller forandrer stilling. Når balansen utfordres, må den gjenopprettes.
6. Evnen til å fokusere og evnen til å mobilisere egne fysiske og mentale ressurser, henger sammen.
7. Skal en kunne holde hodet klart, må hodet slippe samtidig å måtte streve med å gjenvinne balansen.
8. Sover en lite, går det ut over balansen.

Konsekvensen av å ha redusert evne til å etablere og gjenvinne balanse, vil derfor være betydelige både for elevens trivsel og læremuligheter.

For å kunne tenke klart og handle målrettet, er mennesket avhengig av å være i balanse. Dersom balansen svikter, vil en automatisk søke å gjenvinne den ved fysisk å lene eller støtte seg til noe. Dessuten vil de fleste feste blikket ved noe i omgivelsene (s. 36). Heller ikke dette trenger være bevisst. Balanse har ikke bare å gjøre med mulighetene for fysisk å falle over ende. Det finnes mange måter å falle ut på. Små øyeblikk av balansesvikt kan skje uten at noen i omgivelsene merker det, og den det gjelder, kan oppleve det mer som et ubehag enn at det har med balanse å gjøre. Forfatterne peker på sammenhengen mellom å falle ut fysisk og mentalt. Denne tankegangen gjør det derfor mulig å benytte kroppslige øvelser som utgangspunkt for å samle seg også mentalt. Bli beredt til å lære. Balanseproblemer kan altså fremtre på mange vis. Små øyeblikk av sviktende balanse kan opptre blant annet som del av det å føle seg forvirret, miste motet, foreta negative dialoger med seg selv osv. Det å falle ut gjør det vanskelig å konsentrere seg. Hvordan dette kan forstås og kureres, har Britt Fadnes og Kirsti Leira skrevet om i flere bøker. Den siste, som omtales her, har «tvilens forbannelse» som en del av tittelen. Tvilen viser her til den indre dialog mange unge og voksne sliter med.

Symptomene de omtaler vil være kjent, men forklaringen og tiltakene en annen. Symptomene representerer tilstander som sannsynligvis ikke er ukjente for dem som utreder elever eller driver spesialundervisning. Fadnes og Leiras svar til slike utfordringer er ikke oppmuntring, tanketrening, coaching, anerkjennende kommunikasjon eller andre undervisningsmetodiske varianter.

De bygger på den oppfatning at det bare er våre kroppslige bevegelser vi kan ha kontroll over. Tanker og følelser er viktige, men flyktige.

Dette er en bok for å komme de elever i møte som mangler mot og vitalitet. Boka presenterer 10 enkle øvelser. De kaller det verktøy. Boka gir detaljerte instruksjoner. Verktøyene krever ikke bestemt utstyr eller lokaliteter og kan inngå som en enkel del av både læreres og elevers hverdag. Et eksempel, gjengitt meget forenklet:

Verktøy 7: Å reise seg for å gå. – Dette gjør de fleste mange ganger pr. dag. Forfatterne gir enkle og detaljerte instruksjoner. De viser hvordan en kan gjøre det å reise seg til en bevegelse som også medfører at en «reiser seg» mentalt. Poenget er ikke bare å komme seg opp av stolen. De ser på dette som en anledning også for å beholde eller gjenvinne det indre rom en trenger, på veien mot neste målrettede handling.

Jeg har tre kritiske synspunkter mot innholdet i boka. For det første savner jeg at de ikke tematiserer betydningen av sosiale relasjoner. Også behandlingssituasjonene foregår som et menneskelig samspill, selv om fokuset ligger et annet sted enn på relasjonene. Videre åpner forfatterne lite for den mulige betydningen av auditive ressurser, selv om rytme og takt står sentralt i utførelsen av øvelsene forfatterne anbefaler. Derimot behandles verken lyd eller musikk som en av flere faktorer med betydning for å gjenvinne vitalitet. For det tredje savner jeg at forfatterne mer direkte tematiserer det forhold at det forskningsmessige grunnlager for deres tilnærming foreløpig er meget begrenset.

Disse innvendingene til tross: Boka anbefales til pedagoger som er nysgjerrige på å iakttas sammenhenger mellom fysisk aktivitet, kropp, bevegelse og oppmerksomhet, hos seg selv og elevene. □

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2017

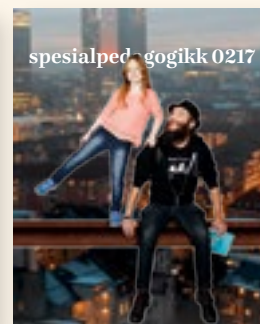
Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	9. januar	10. februar
2	27. februar	31. mars
3	18. april	26. mai
4	29. mai	8. september
5	25. september	27. oktober
6	6. november	8. desember

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

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

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

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



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



04 Å danser i kommunikation

28

36



04

12 lærer, skjenner det er med meg?

19



Denne artikkelen handler om kommunikasjon i vid forstand. Artikkelforfatterne benytter metaforen pardans for å illustrere hvor mye som må være på plass for at man skal lykkes med det å kommunisere godt med en annen.

AN MARGHERITE FLY-THE-OG BEATS HECK

[illegible]

FOR SK NINGS DEL

Forskningstidsskriftene i Specialpedagogikk er underlagt strenge former for innholdskontroll og enn fagertiklene.

De fleste av de bidragene som er sendt inn til publisering er ikke godkjent.

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

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



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

Her kan du finne:

- Opplysninger om abonnement
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk
- Utvalgte artikler i fulltekst
- Ved å bruke søkefunksjonen kan du finne bestemte temaer eller forfattere

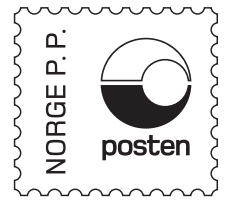
www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



SPESIALPEDAGOGIKK ØKERI

Nå har vi
68.000
lesere!

(TNS 2016)



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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

Mitt møte med ned-opp-snu-sykdommen Myalgisk Encefalopati (ME): Tonje Lovangs artikkel handler om hennes erfaring som spesialpedagog og mor til to sønner med ME. ***Stigmatisering av ADHD elever:*** Artikkel av Malin Kristine Thams Grindbakken. ***Hvem var jeg med mine store drømmer som ikke klarte skolen?*** Elin Åsenden har skrevet en artikkel om ADHD og mestring. ***Hvordan kan vi skape et optimalt læringsmiljø for elever med utviklingshemming?*** Artikkel av Wenche Hukkelås og Trine Wang. ***Opplæring av barn med autismspekterdiagnoser i barnehagen:*** Artikkel av Carla Johannesen. ***Tilrettelegging av tiltak for barn med autismspekterforstyrrelser og lignende tilstander:*** Tine Bøe Joheim og Hanne Abildgaard. ***Aspergers syndrom og skoleerfaringer:*** Fagfellevurdert forskningsartikkel av Bjørn Enok Kure.

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