

01 spesialpedagogikk

2012 årsabonnement kr 450,-

04 Postmodernismen som kultursyn 12 Barnets stemme – lett å overhøre
19 Barn med sammensatte funksjonsvansker 24 Praktisk pedagogisk arbeid med
svaktfungerende barn 31 Fonologisk bevissthet og matematikkvansker



Mange valgmuligheter



Ellen B. Ruud

Tove Bodil Lindblad Skjølsvik skriver i denne utgaven av *Spesialpedagogikk* om utfordringer knyttet til det å velge. Når et barn har vansker, kan barnehage, skole og foreldre oppsøke ulike hjelpeinstanser. Dette kan alt avhengig av hva det gjelder, dreie seg om PP-tjeneste, barnevern, helsetjeneste, barne- og ungdomspsykiatri osv. Hvis flere av disse instansene er involvert samtidig, kan man oppleve å få forskjellige og kanskje motstridende råd med hensyn til hvordan barnet best bør hjelpes. I tillegg til dette velger flere og flere foreldre, som jo er de som skal ta det endelige valget overfor sitt barn, å søke på nettet når det gjelder barnets vansker eller diagnoser. De kan da bli presentert for ulike «vidundermidler» eller «mirakelkurer» som skal løse barnets problemer og virke helbredende. Dette kan for eksempel dreie seg om ulike terapiformer, ulike dietter, vitamin- og mineraltilskudd og urtekurer.

Som fagperson i PPT, BUP eller andre instanser, kan man derfor av og til komme i et dilemma når man skal rådgi og veilede foreldre. På den ene siden vil man ikke ta fra foreldre håpet. På den annen side bør det jo være en plikt at man som fagperson advarer foreldre når man forstår at de er på ville veier og kanskje også kan bidra til å forsterke barnets vansker. Foreldre vil jo bare sine barns beste, og det er forståelig at det er fristende å gå for «quick-fix» løsninger. Men her som i så mange andre situasjoner, gjelder jo regelen om at når noe virker for godt til å være sant, er det som regel det også.

God kommunikasjon mellom fagpersoner og foreldre må her være nøkkelen. Foreldre må føle at de blir tatt på alvor selv om man av og til kan være svært uenig i de valgene de gjør på sine barns vegne. Bare ved å opparbeide et tillitsforhold mellom de involverte partene, kan man nå fram til et godt samarbeid om barnets vansker. Faglig og etisk skjønn må utvises og kanskje trenger foreldrene å få tid til å få utforske ulike muligheter før de bestemmer seg. Som fagperson må man imidlertid hjelpe foreldrene å manøvrere i denne «jungelen av muligheter». Man må dele sin fagkunnskap og erfaring med foreldrene, men ingen barn er like. Det kan derfor være lurt å være åpen for at det kan finnes ulike veier til å nå oppsatte mål. Utfordringen blir å på den ene siden fremstå som en trygg og kunnskapsrik fagperson, men samtidig heller ikke være for fastlåst i sin egen overbevisning.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@udf.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Hilde Aalborg
Telefon 24 14 20 74
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 20 74
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.) Ved kjøp av over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt juni og juli. Siste uke hver måned. Gj.sn. opplag 6538 eks.

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

Forside: iStockphoto
Årgang 77
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT

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



Vi ser at enkelte barn reagerer med somatiske og/eller psykiske symptomer på krav og belastninger.

artikkel side 4



Ikke alle temaer egner det seg å si med høy stemme. Det er mye som bare kan deles med hvissing.

4 Postmodernismen som kultursyn

Tove Bodil Lindblad Skjølsvik

12 Barnets stemme – lett å overhøre

Eva Seljestad og Wenche Andersen

19 Barn med sammensatte funksjonsvansker

Gunhild Febakke

24 Praktisk-pedagogisk arbeid med svaktfungerende barn

Anny Ekerhovd Vassenden

31 Fonologisk bevissthet og matematikkvansker

Snorre A. Ostad

41 Grupper av dyslektikere – stavevansker og stavemønstre

Jan Erik Klinkenberg

50 Bokmelding

Postmodernismen som kultursyn

Kan postmodernismen være til hjelp for ansatte i PPT for lettere å forstå den pedagogiske hverdagen?

Forfatteren av denne artikkelen mener postmodernismen er et av flere redskap som kan gjøre arbeidet i det pedagogisk-psykologiske fagfeltet og hverdagen mer begripelig. Erindringsbilder fra hverdagen er artikkelens kjerne, og det knyttes kortfattede teoretiske tanker og betraktninger til erindringsbildene underveis. Fenomenet *disease mongers* (sykdomskremmere) blir drøftet i siste del av artikkelen.



Tove Bodil Lindblad Skjølsvik arbeider ved Skogn barne- og ungdomsskole.

Lærerne i skolen og pedagogene i den pedagogisk-psykologiske tjenesten er blant de første som møter forandringer i samfunnet. De befinner seg i krysningen mellom det offentlige og et samfunn som er i stadig bevegelse og forandring. Å være deltaker på realiseringsarenaen¹ gir et «close up perspective» på forandringene som skjer. Begge gruppene står overfor andre ytre utfordringer enn for tifemten år siden innenfor rasisme, IKT, etnisitet og omsorg. Det har også skjedd forandringer innad på arbeidsplassene. Nye organisasjons- og styringsformer, planlegging, evaluering, samarbeid innad og på tvers er snart blitt en like viktig del av arbeidet som rådgivning, veiledning, utredning og annen pedagogisk virksomhet. Vi skal i større grad enn tidligere fortolke politisk oppsatte mål og ønsker og finne måter å realisere disse på. Det snakkes om bruker- og konsumentinnflytelse, elektronisk masseinformasjon og mediepåvirkning, og erindringsbildene viser at dette er noe som vi fortløpende må ta stilling til.

Postmodernisme – et ord, begrep eller en konstruksjon?

I artikkelen skiller vi mellom det postmoderne og postmodernismen. Postmoderne er et uttrykk for postmodern-

ismen, mens postmodernismen er et kultursyn. Det er den siste forståelsen som gjelder her. Tiden vi lever i og samfunnet vi omgir oss med, blir beskrevet som «kompetanse-samfunnet, informasjonssamfunnet, risikosamfunnet, den globale tidsalder, nettverkssamfunnet» og «det senmoderne samfunnet». Andre velger å bruke merkelappen postmoderne når de beskriver tiden vi lever i. Vi omgir oss med konsekvensene av moderniseringen som har funnet sted rundt oss, også som pedagoger (Lindblad, 2010; Neumann, 2003).

Postmodernismen hjelper oss til å forstå samtiden vi lever i. Den fungerer som et analyseverktøy mellom oss selv og omgivelsene. Postmodernismen gjør oss i stand til både å beskrive og å forstå det som skjer rundt oss. Forandringer og reformer skjer, og vi trenger å forstå og forklare dem². Innenfor postmodernismen finner vi innbakt en måte å forstå våre omgivelser på, både på mikro- og makronivå. Rådgivning, veiledning, utredning, undervisning og læring faller ikke lett inn i postmoderne tenkning. Dette skyldes at tradisjonell utviklingsteori, læringsteori og praksis har sin bakgrunn i opplysningstiden og den moderne tradisjon. Tradisjonelt har utredning, rådgivning og veiledning i stor grad handlet om tilpasning og konformitet overfor indre og ytre krav. Etter vår oppfatning er forventningene om tilpasning og lydighet noe vi til en viss grad kan velge å gå inn i eller stille oss kritisk til. Av og til kan det være nyttig å innta et konfliktperspektiv. En ønsker ikke å forebygge eller hindre

konfrontasjon, men en betrakter konfrontasjon og konflikt som en nødvendighet. Et samfunn uten konflikt er et samfunn uten bevegelse. Ut fra en slik tankegang er konflikt, uenighet og diskusjon med på å drive utviklingen fremover. Avvik ut fra det som forventes er da en forutsetning for forandring. Ut fra et slikt ståsted unngår vi å bli postmoderne lakeier. Lakeier som har som oppgave og mål å produsere selvtilstrekkelige og kompetente individer som er i stand til å tilpasse seg og fungere i et samfunn som har individualisme som et av sine hovedkarakteristika. Mens pedagogen i det moderne perspektiv skulle (ut)danne barn og unge til samfunnets beste, er det nå det enkelte individs beste som blir hovedanliggendet. Kollektive mål er aktuelle bare så lenge de ikke går på bekostning av individuelle behov og ønsker.

«Yet it could equally be argued that the postmodern is very much of this world precisely because it does not present itself as ahistorical and apolitical. Certainly, it teaches us to be skeptical of foundationalism in all forms, of totalizing and definitive explanations and theories and thus of the dominant taken-for-granted paradigms in education...»
(Usher og Edwards, 1996:26)

Postmodernismen referer ikke til *ett* sett ideer eller idealer. Den kan heller ikke betraktes som en egen filosofi eller teori. Postmodernismen blir et terreng eller kampområde hvor det utspiller seg en dragkamp om hvordan ting kan oppfattes, forklares eller forstås (Smart, 1996). Postmodernismen er ofte kritisk. Tradisjonelt har det også vært tilfelle med (spesial)pedagogisk forskning og kunnskapsutvikling. Ikke sjelden har arbeidet hatt som mål å påvise skjevheter, urett eller å beskrive avstand mellom teori og praksis. Gjennom dette har den villet forbedre praksis og videreutvikle faget. Slik passer postmodernisme og spesialpedagogikk sammen. I artikkelen lar vi postmodernismen som kulturanalyseverktøy tale gjennom erindringsbilder. Gjennom erindringsbildene ønsker vi ikke å overbevise noen eller bevise noe. Det blir opp til mottakeren å bestemme om beskrivelsene faller inn i deres livsverden. Slik blir innholdet i artikkelen postmodernistisk. Den kommer ikke med påstander eller svar, men overlater til leseren å avgjøre hvorvidt det vi skriver er uriktig og feil, riktig og sant, eller om det befinner seg et sted midt imellom.

Postmoderne oppvekst?

Det postmoderne samfunnet er på samme tid ekskluderende og inkluderende. Postmoderne oppvekst kjennetegnes av krav om selvdisiplin, evne til å kontrollere egne følelser og til å skape sin egen fremtid. Barn og unge må stole på egne initiativ og «skape seg selv», samtidig som de skal utvikle sosial kompetanse til å mestre omgivelsene og fungere sammen med andre. I arbeidet med å skaffe seg identitet og selvstendighet utvikler enkelte barn seg til å bli det som kalles *forhandlerbarn* (Reinsholm, 2009). Barnet forhandler på ulike arenaer, og forhandleratferden kan være med på å skape konflikt ved at de voksne tradisjonelt er vant til å tenke subjekt-objekt i forhold til seg selv og barn. Barnet derimot oppfatter seg som likeverdig den voksne, et subjekt som samhandler med et annet subjekt. Dette medfører samspill på ulikt grunnlag. Ikke sjelden dukker dette fenomenet opp ved grensesetting, noe vi kommer tilbake til under erindringsbildene.

Stress blir av enkelte trukket frem både som en utfordring og en vanske det postmoderne barnet må lære seg å takle på en hensiktsmessig måte. Når graden av stress overskrider barnets sårbarhetsterskel, kan konsekvensen bli psykiske vansker. Vi ser at enkelte barn reagerer med somatiske og/eller psykiske symptomer på krav og belastninger. At barn og unge reagerer med ulike symptomer, er kanskje ett av flere forhold som ligger til grunn for det økte antall barn og unge som henvises til det psykiske helsevern, og hvor gruppen stemningslidelser³ stadig griper om seg i omfang (SAMDATA Psykisk Helsevern, 2009). Her er det på sin plass å understreke at langt fra alle barn og unge reagerer med frustrasjon. Tvert om, mange lærer seg strategier for å håndtere virkeligheten på en hensiktsmessig måte og beskytter seg på det viset. Strategiene de lærer seg, kommer godt med når de senere skal fungere i arbeidslivet. Fleksibilitet overfor kryssende forventninger og krav kan bli svært viktig i et fremtidig arbeidsliv, et arbeidsliv der innholdet fortsatt er uklart (Kunnskapsløftet, 2006).

Postmodernisme og spesialpedagogikk

For å beskrive et utsnitt av postmodernismen innenfor det pedagogisk-psykologiske fagfeltet har vi valgt fire begrep fra postmoderne teori. Det er fragmentering, endringskompe-

Mange ulike profesjoner og grupperinger gjør krav på sannheten.

Tabell 1. Problemstillinger i det praktiske arbeidet.

Fragmentering	Endringskompetanse	Kravmentalitet	Selvstendighet
Stadig nye valgmuligheter. Mange valgmuligheter. Skiftende valgmuligheter.	Uklare grenser generelt. Uklare grenser mellom barn og voksen. Uklare profesjongrenser, paradigmestrid og kognitiv pluralisme.	Konsumerisme. Konstruksjon av identitet og tilhørighet. Brukertenkning. Symbolsk konsum.	Medienettverk og elektronisk masseinformasjon.

tanse, kravmentalitet og selvstendighet, og disse fremstilles i tabell 1. Pedagogiske konsekvenser av de fire begrepene fremstilles i tabell 2 (neste side).

I første kategori, fragmentering, finner vi postmodernismens kontinuerlige *valg*. Vi stilles kontinuerlig overfor valg og er frie til selv å bestemme på alle områder som gjelder oss selv. Samtidig må vi ta konsekvensene av våre valg, om konsekvensene skulle vise seg å være positive, ikke ønskelige eller direkte skadelige.

Den andre kategorien er uklare grenser, uklare profesjongrenser, kognitiv pluralisme og paradigmestrid. Mange ulike profesjoner og grupperinger gjør krav på sannheten. De tilbyr ulike, men likevel «riktige» tilnærminger, metoder eller behandlinger. Nye profesjoner kommer til, og de nye profesjonene har andre ting å tilby enn de allerede eksisterende. Slik må det også være for at de skal klare å skille seg ut fra det som var før.

Som en tredje kategori kommer konsum. Tidligere var konsum først og fremst knyttet til varer du skaffet deg for å dekke et konkret behov. Konsumbegrepet er i dag utvidet til å omfatte også identitet, meninger og holdninger; alt kan kjøpes og skiftes ut. Mens individets livsløp i det førmoderne var knyttet til tradisjonell foreskrevet sikkerhet, og i det moderne gikk fra klassebetinget til utdanningsbetinget sikkerhet (Guneriusen, 1999), vet vi i dag ikke alltid retningen eller hvor vi kommer til å havne. Hverdagen er preget av at alle muligheter ligger åpne, slik at vi kan foreta selvstendige og individuelle valg. På den måten er vi med på å konstruere våre liv, og vi står fritt i å gjøre de endringer vi til enhver tid mener er nødvendig.

Som en fjerde kategori kommer elektronisk masseinformasjon og medienettverk. Her mottar vi både underbygget

kunnskap og fragmenterte døgnfluer. Erindringsbildene viser en virkelighet som gjør det vanskelig å skille viktig fra uviktig. Informasjonsmengden kan enkelte ganger være overveldende. Tabell 2 tar for seg fire utvalgte kjennetegn på postmodernismen. Kategoriene kunne ha vært utvidet til å omfatte flere, og noen kunne ha vært byttet ut med andre. Når disse er valgt, skyldes det at de fyller vårt behov for kategorier å vurdere erindringsbildene opp mot.

Erindringsbilder

Uklare grenser mellom barn og voksen Det er ti minutter igjen av timen, og læreren skriver hjemmelekse på tavla. Fra fremste pult høres det:

- Hvorfor må vi ha lekser?
- Må vi ha lekser?
- Hvor langt må jeg skrive, er det nok med 1/2 side?
- Det er trening i dag, det blir for travelt.
- Dette vil komme til å ta lang tid.
- Dette er kjedelig, det er ikke artig.
- Du gir oss alltid mye lekser.

Er vi her vitne til et forhandlerbarn? Er vi vitne til et barn som er vant til å oppnå gevinst og å påvirke situasjonen gjennom å forhandle? Ikke nødvendigvis. Barnet kan finne situasjonen ubehagelig, ute av kontroll, og kommentarene kan være et tegn på generell engstelse og et forsøk på å ta kontroll over situasjonen. Hun kan være redd for at leksene er for vanskelige, og argumenteringen kan derfor også forstås som en mestringsstrategi. Eleven kan ha behov for å påkalle den voksnes hjelp for å få en individuell forklaring på det som skal gjøres hjemme. Argumenteringen kan forstås ut fra et udekket oppmerksomhets- eller marke-

Tabell 2. Kategorier og konsekvenser av barn og foreldres tenkning og atferd.

Områder / kategorier	Konsekvens
Stadig nye og skiftende valgmuligheter, mange ulike valgmuligheter.	Fortløpende og aktiv seleksjon med hensyn til muligheter en står overfor. Foreldre og barn/unge velger eller velger bort tilbud og anbefalinger. Usikkerhet rundt «det riktige».
Uklare grenser generelt, uklare grenser mellom barn og voksen. Uklare profesjonsgrenser, paradigmestrid og kognitiv pluralisme.	Mange teorier hevder å eie forklaringer, nye yrkesgrupper hevder å kunne helbrede eller kurere vansker knyttet til sosial og faglig utvikling og læring. Den autoritative rollen er ledig. Barn tildeles en aktiv rolle i forhold til sin egen oppdragelse, utvikling, tilpasning til det bestående og til læring.
Konsumerisme. Konstruksjon av identitet og tilhørighet. Symbolsk konsum.	Alt kan kjøpes, også meninger, synspunkt, behandling og holdninger. Foreldre står fritt i å velge. Barn og unge får stadig større innflytelse og er aktivt med på foreldrenes valg. Våre forestillinger forekommer oss helt naturlig, og alle muligheter ligger åpne. Foreldres identitet er med på å bestemme om de ønsker veiledning, rådgivning og støtte eller om de mener de selv er bedre i stand til å ta hånd om situasjonen og handle på egen hånd, eller om de mener barnets tilstand/vanske er vanlig og normal og at årsaken til vanskene ligger i systemet.
Medienettverk og elektronisk masseinformasjon.	Internett spiller i økende grad en rolle som meningsleverandør. Raske omskiftninger og stadig nye forklaringer og svar. Informasjon gjennom ukeblad og aviser.

ringsbehov. Situasjonen kan også forklares ut fra fenomenet forhandlerbarn.

For at noen barn skal få utvikle seg til å bli forhandlerbarn, trengs det omgivelser som lar dem forhandle. Barnet opplever, etter å ha vunnet frem i forhandlingene, at hun er likeverdig med de voksne og at dette gir privilegier. De voksne kan være usikre eller utydelige i sin rolle og invitere til samspill på svært ulikt grunnlag. Ikke sjelden dukker forhandlerfenomenet opp ved grensesetting når barnet skal gjøre noe det har motvilje mot, opplever som vanskelig eller på andre måter ønsker å slippe bort fra. Ut fra en slik synsvinkel er barnets reaksjon naturlig. Atferden bør etter vår mening derfor tolkes psykologisk og ikke moralsk. Forhandling om vilkår mellom barn og voksen, eller mellom foreldre og fagpersoner, var tidligere et ukjent fenomen. Forandringen skyldes blant annet at når samfunnet forandrer seg, skapes det behov for nye personlighetstyper, og sosialiseringformene endres tilsvarende. Kan det tenkes at

det er forhandlerbarna, med de erfaringene de har gjort seg, som er de som blir best i stand til å leve og tilpasse seg nye krav og hurtige omskiftninger? Disse barna har lang erfaring i å være aktiv i forhold til omgivelsene, til å tenke strategi og til å bruke språket for å oppnå gevinst eller for å forandre.

Konsumerisme og konstruksjon av identitet I barnehagen og i skolen utviste jenta flere gjennomgripende utviklingsforstyrrende trekk. Eleven ble undersøkt av habiliteringstjenesten og hos privatpraktiserende spesialpsykolog og fikk diagnosen Aspergers syndrom. Enkelte barn med Asperger kan ha effekt av middelet methylfenidat⁴. Medisinering gjør at de får «organisert» sine evner på en mer hensiktsmessig måte. Foreldrene ønsket å ta stilling til dette sammen med barnet, og gi tilbakemelding når de hadde bestemt seg.

Etter å ha vurdert tilbud om medisintesting bestemmer hjemmet at de ikke ønsker det, og at de nå håndterer situasjonen bedre. Foreldrene ønsker å prøve en alternativ



*Innenfor postmodernismen
finner vi innbakt en måte å forstå
våre omgivelser på, både på
mikro- og makronivå.*

behandling bestående av kosttilskudd i form av marine oljer sammen med laktosefri diett.

Postmodernismen vektlegger en ekspressiv side ved oss, evnen til å signalisere hvem vi er eller hvem vi ønsker å være. Her står foreldrene fortløpende i aktive valg og bortvalg med hensyn til situasjoner de står overfor. Vi skaper vår identitet gjennom valg, aktiviteter og meninger. Det ideelle og det reelle er ikke nødvendigvis sammenfallende, og henleggelsen av oppfatninger og drømmer til det ideelle plan fungerer som en ubestemmelig og ugjennomsiktig drivkraft for individet. Foreldre og elever er blitt brukere eller konsumenter, og pp-tjenesten og andre faginstanser underlegges konsumentens valg.

Medienettverk og elektronisk informasjon På kartleggingsprøvene og testene i lesing og skriving kommer eleven dårligere ut enn gjennomsnittet og svakere enn det en forventer ut fra tidligere utvikling og prestasjoner. Vanskene influerer på alle teoretiske fag, også på matematikk, som er elevens sterkeste fagfelt. Etter hvert som tekstoppgavene får en stadig større plass, og informasjonsmengden i tekstoppgavene øker, kommer vanskene også frem her. Det blir bestemt at PPT skal foreta en mer spesifikk utredning, og nytt møte avtales. Utredningen viser vansker med arbeidsminnet og at gjenkjenning av ordbilder, kombinert med usikker lydbokstavforbindelse synes å medvirke til vanskene. På til-

bakemeldingsmøtet kommer foreldrene med flere internettutskrifter, ukeblad- og avisutklipp. Artikkene handler om lese- og skrivevansker og ulike behandlingsmåter; det er utklipp for ulike preparater som har «positiv og gunstig innvirkning på dysleksi». Innholdet i utklippene og utskriftene er fremstilt i tabell 3.

Det første og største området er behandling. Dette er behandlinger som foreldrene selv må oppsøke og koste selv. Det andre området er diett. Diettvariantene er «som regel» gluten- eller laktosefrie, men de kan også ha fokus på redusert inntak av karbohydrater eller andre næringsstoffer. Ved å gi barnet tilskudd av vitaminer, mineraler, fettkapsler med hval eller selolje, lover reklamen at vanskene vil avta eller forsvinne helt. Det tredje området er kosttilskudd for å komplettere det daglige kostholdet. Det er ingen grunn til å avvise behandlingsformene, diett- eller kosttilskuddene. Situasjonen viser at vi ikke lenger kan nøye oss med å søke kunnskap i tradisjonelle kilder som via utdanning, kurs eller faglitteratur. Hjem, PPT og skole er som regel ikke kvalifiserte til å vurdere effekten og konsekvensene av alternativ behandling. I enkelte tilfeller er behandlingen, dietten eller kosttilskuddet lite kjent, dårlig dokumentert og dyrt. Konklusjonen blir likevel at alle steiner må vendes for å avhjelpe vanskene. Erkjennelsen av at vi i dag ikke vet alt, og at det i fremtida kan vise seg at enkelte behandlinger som i dag oppfattes både som alternative og tvilsomme, kan

Tabell 3. Oversikt over behandling, diett og kosttilskudd som kan avhjelpe vansker i forbindelse med sosial og faglig læring.

Behandling	Diett	Kosttilskudd
Sone-/refleksologi Lysbehandling Naprapi Polaritetsterapi Bioresonansterapi Aromaterapi Rosenterapi Magnetterapi Osteopati Energimassasje Akupressur Kinesiologi Friskvernsterapi	Laktosefri diett Glutenfri diett Karbohydratreduksjon Egg- og stivelsesreduksjon	Vitaminer Urter (rosenrot, ginseng, solhatt, svarthyll) Mineraler (sink, jern, selen, mangan) Selolje Haiolje Andre oljer fra marine arter

Vi ser at enkelte barn reagerer med somatiske og/eller psykiske symptomer på krav og belastninger.



komme til å vise seg effektfulle, fører også til at vi støtter opp om mange foreldreinitiativ. Som eksempel viser stadig flere forskningsresultater at marine fettsyrer har gunstig innflytelse både på konsentrasjon/atferd og sosial og faglig læring ved at de hjelper til med å regulere signalstoffer i hjernen (Stordey og Nicholl, 2002, Brunborg, 2006).

Eksempelene viser at vi gjennom media og elektronisk masseinformasjon mottar skiftende og nye svar, og at den nye medievirkeligheten er en faktor vi må regne med. I den kommersielle konkurransen om barn og unges læring, atferd, helse og generelle velbefinnende er konkurransen hard. I kjølvannet ligger håpefulle og bekymrede foreldre og pedagoger.

Sykdomskremmere

Disease mongers (sykdomskremmere) er et lite kjent begrep innen pedagogikkfaget, men velkjent innenfor helse og sosiologi. Tradisjonelt har begrepet sykdomskremmere betydd at hverdagsproblemer og tilstander av personlig og sosial karakter gjøres om til medisinske diagnoser. Milde symptomer og plager gjøres til sykdom (Payer, 2002; Westin, 2002). Legemiddelindustrien legger en flerårig strategi for å etablere nye diagnoser i legers og befolkningens bevissthet.

Deretter tilbys det et botemiddel for vanskene. Produsenten av et produkt *selger en sykdom, et symptom eller flere*, og deretter selger medikamentet som skal avhjelpe symptomene på sykdommen. Sykdomskremmerne innenfor det pedagogiske fagfeltet legger ikke opp å etablere nye diagnoser i befolkningens bevissthet, men problemer av personlig, kognitiv eller sosial karakter defineres som behandlingstrengende, og det er sykdomskremmerne som besitter den eneste riktige ekspertise til å gi behandlingen. Å tilby et botemiddel på en vanske er i utgangspunktet positivt, men her handler det også om *å ha en pille eller behandling og samtidig finne noe som kan være ille og som er skreddersydd til dette*. Alle tilbudene om kurs og påfølgende mirakler, dyre medikament eller behandlinger er eksempler på dette, og vi snakker her om en ny næring og vekstbransje. Bare unntaksvis kommer det frem at her finnes økonomiske koblinger eller bindinger mellom behandler og behandlingen.

Det er risikofylt å sette spørsmålstegn ved de gode intensjoner og velgjørenheten i forebyggende programmer, mirakelkurer og nye behandlingsmetoder. Foreldre, barn og fagpersoner er imidlertid tjent med at det faglige nivået holdes oppe. Derfor bør fenomenet sykdomskremmere løftes frem og belyses. *Når noe er for godt til å være sant, er det ofte nettopp det det er*. Kunnskap om barn og unges utvikling og læring har vært gjenstand for forskning og erfaringsoverføring i flere generasjoner. Det har gitt forskningsbasert viten og erfaringskunnskap. Vi både ønsker og trenger å videreutvikle faget, men lar oss ikke fange av raske, forenklede og postmoderne vidundermetoder, selv om de sukres med termer som *super, vidunder eller forbløffende effekt* og serveres på sølvfat.

Avrunding

Når vi tar utgangspunkt i valg og bortvalg, uklare grenser mellom barn og voksne, mellom profesjoner, konsumisme, konstruksjon av identitet, medienettverk og elektronisk masseinformasjon og betrakter dette som en konsekvens av postmodernismen, viser det at postmodernismen er med på å prege den pedagogisk-psykologiske hverdagen. Erindringsbildene viser at vi står overfor nye oppgaver og en annen virkelighet enn eksempelvis på 1980-tallet. Fra å være passive mottakere og å innrette seg etter det som bestemmes

av voksne, ser vi at barn og unge forlater sine tradisjonelle roller og tar del i avgjørelser som angår dem selv. De forhandler og påvirker sin egen situasjon i større grad enn tidligere, og enkelte barn skal forhandle om absolutt alt, også i forhold til sosial og faglig læring og utvikling. Norge blir av enkelte sett på som et foregangsland når det gjelder å utvikle et demokratisk tankesett hos barn. Men forhandlerbarnet kan by på problemer i hjemmet, på skolen og i idrettssammenheng. Når læreren eller treneren skal gi en beskjed til en gruppe forhandlerbarn, alle med egen stemme og mening, sier det seg selv at det er utfordrende.

Konsumerismen utfordrer eldre kulturelle trekk som måtehold og likhet. Skiftende behov styrer forbruket, og behovene går langt utover det rent materielle og fysiske. Mennesket er ikke utelukkende et fysiologisk eller biologisk vesen. Forbruket tilfredsstiller drømmer, gir signaler til utenverdenen, og tjenesten eller varene blir symboler. Foresatte som kommer med informasjon til møtet med den pedagogisk-psykologiske tjenesten, viser at nettverkssamfunnet fører verden nært innpå oss. Nettverkssamfunnet fører til at informasjonsstrømmen vi mottar, kommer i så store mengder og så fort at vi ikke alltid evner å fordøye den.

Hva forstår vi med postmodernisme? Vi oppfatter postmodernismen som et kultursyn, et analysebegrep, et redskap eller verktøy som ikke er modent og ferdig utviklet. Endringer skjer fortløpende på samme måte som hos andre kultursyn, og vi må være tålmodige. Postmodernismen som kultursyn fungerer som et analyseverktøy mellom oss selv og omgivelsene. Det betyr ikke det samme som at andre ståsted ikke kan fungere, og vi tror det er klokt å bruke de redskapen ser fungerer i ulike situasjoner. Dette er i tråd med postmodernistisk tenkning. Postmodernismen som kultursyn gjør oss i stand til å forstå *de nye omgivelsene*, og den hjelper oss å beskrive *den nye virkeligheten* overfor oss selv og andre.

NOTER

- 1 Formuleringsarenaen – og realiseringsarenaen. Begrep fra boken *Politisk styring og utdanningsreformer* av Ulf Lundgren og Bo Lindensjø. Realiseringsarenaen er områdene der tiltakene er ment satt ut i livet, formuleringsarenaen er områder i samfunnet der vedtak fattes.
- 2 Reform – ofte synonymt med fremskritt. Reform er et orwellsk begrep. Noam Chomsky advarer mot ordet reform. Han sier at forandringer blir kalt reformer hvis de mektige er tilhengere av forandringene (Noam Chomsky, *Propaganda og offentlighet*. Oktober – Politikk. 2004).
- 3 Stemningslidelser – ulike typer depresjoner.
- 4 Metylfenidat er et amfetaminliknende stoff. Det brukes i medikamenter for behandling av Attention Deficit Hyperactivity Disorder hos barn og voksne. I Norge markedsføres metylfenidat under navnene Ritalin, Concerta og Equasym.

REFERANSER

- BRUNBORG, L.B.** (2006). *Seal blubber and meat in human nutrition; with emphasis on seal oil and inflammatory bowel disease-associated joint pain*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Bergen.
- GUNERIUSSEN, W.** (1999). *Å forstå det moderne*. Tano Aschehoug.
- HABERMAS, J.** (1971). Kritisk teori. I: *Horkheimer, Marcuse, Adorno, Habermas*. Gyldendal.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo.
- LINDBLAD, S.** (2005). Lærerne, skolen og det senmoderne samfunnet. I: *Bedre Skole nr. 4*. Oversatt av Tore Brøyn.
- LINDBLAD, S.** (2010). Om moderne lovgivere og postmoderne fortolkere. Intervju på svensk radio april 2010.
- NEUMANN, I.B.** (2003). *Hva så, lille land?* Spartacus.
- PAYER, L.** (2002). *Disease-Mongers: How Doctors, Drug Companies and Insurers are making You feel Sick*. New York: John Wiley & Son.
- REINSHOLM, N.** (2009). Tidens børn er kompetente – men også sårbare. Foredrag på ungdomsskolen Hedenstad (DK) 14.04.2009.
- SAMDATA** (2008). Sektorrapport for psykisk helsevern, SINTEF Helse.
- SMART, B.** (1996). *Modern Conditions, Postmodern Controversies*. I: R. Usher og R. Edwards. *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- STORDEY, J. & NICHOLL, M.J.** (2002). *The LCP Solution: The Remarkable Nutritional Treatment for ADHD, Dyslexia, and Dyspraxia*. New York: Ballantine Books. (<http://www.amazon.com/LCP-Solution-Remarkable-Nutritional-Treatment/dp/0345438728>).
- USHER, R. & EDWARDS, R.** (1996). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- WESTIN, S.** (2002). Sykdomskremmere. *Tidsskrift for Den norske legeförening*, nr. 17 side 122.

Barnets stemme – lett å overhøre

I denne artikkelen reflekterer artikkelforfatterne rundt samtaler med barn som har CHARGE-syndromet. De fokuserer spesielt på barnas egne utsagn og erfaringer om det å ha syns- og hørselshemming og deltagelse i lekegrupper.



Eva Seljestad, audiopedagog og seniorrådgiver på Skådalen kompetansesenter, Regionsenter for døvblinde.



Wenche Andersen, spesialpedagog og seniorrådgiver på Skådalen kompetansesenter, Regionsenter for døvblinde.

Barn har mye på hjertet: «Jeg elsker friminuttet, jeg». «Noen av guttene vil ikke være med i lekegrupper». «Jeg blir så trøtt». «Jeg tror det er sånn når noen ser og hører dårlig». Dette er klar tale.

Som rådgivere for barn og unge med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging i barnehage og skole, blir det

ofte slik at vi skriver og snakker *for* barnet, *om* barnet og *til* barnet – mer enn *med* barnet. Når vi snakker med barn, er vi ofte samtidig opptatt av å tenke tiltak og legge planer. Er det slik at vi *tror* vi lytter, mens vi egentlig forbereder vårt neste skritt?

Vi har samlet en del inntrykk fra forskjellige barn. Felles for barna er at de har CHARGE-syndromet, og som en sa; «jeg ser og hører dårlig».

Hovedfokuset i artikkelen er nettopp dette; hvordan beskriver barn det å se og høre dårlig? Hvilke opplevelser medfører det? Hvilke erfaringer får de? Hva legger de selv vekt på?

Videre gir vi en kort innføring om CHARGE-syndromet. Vi sier litt om arbeidsmetoden som har vært videodokumentasjon av samtaler. Vi reflekterer rundt innholdet i samtalene, og avslutningsvis stiller vi noen spørsmål.

Tabell 1. Tabellen viser en oversikt over karakteristiske trekk ved CHARGE-syndromet.

Karakteristiske trekk	Beskrivelse
Colobom	Skade eller mangel på pupillen, netthinnen eller synsnerven i øyet. Skaden kan gi nedsatt syn, synsfeltutfall og sterk følsomhet for lys.
Heart defect	Større eller mindre hjertefeil.
Atresia choanae	Blokking av choanae, som er passasjen fra bakerst i nesen ned til svelget.
Retarded growth/development	Spiseproblemer, hjerteproblemer, veksthormonmangler og omfattende sansetap hemmer vekst og utvikling.
Genitalia anomaly	Mangelfullt utviklede kjønnsorganer, spesielt hos gutter. For mange er hormonterapi nødvendig for å komme i puberteten.
Ear anomaly/deafness	Misdannelser i ørene, ofte kombinert med hørselstap.

CHARGE-syndromet

CHARGE-syndromet ble først beskrevet av Hall (1979) og Pagon (1981), men da som en assosiasjon av medfødte, multiple misdannelser. Navnet er et akronym der hver bokstav beskriver et karakteristisk trekk ved syndromet (Coloboma,

Heart defect, Atresia choanae, Retarded growth and development, Genital anomalies, Ear anomalies/deafness).

I 2004 ble betegnelsen CHARGE-assosiasjon endret til CHARGE-syndromet. Det ble påvist mutasjoner i et gen (DCH7) som en underliggende årsak til misdannelsene.

Tabell 2. Blakes diagnostiske kriterier for CHARGE-syndromet.

Alle fire hovedkriteriene eller tre hoved- og tre bikriterier anses som grunnlag for å gi diagnose på klinisk grunnlag.

Hovedkriterier	Kliniske trekk	Hyppighet (%)
Kolobomer	Kolobomer i iris, retina eller papill. Vanligst i retina og ofte bilateralt (70–80 %). Mikroftalmi.	70–90 30–40
Koanalatresi/-stenose	Vanligvis bilateral og benet koanalatresi.	35–65
Hjernenerveanomalier	Hjernenerve 1: Nedsatt lukt. Hjernenerve 7: Facialisparese, oftest unilateral. Hjernenerve 8: Sensorinevral hørselstap. Hjernenerve 9 og 10: Svelgeproblemer og gastroøsofageal refluks.	90–100 30–90 Vanlig 70–90
Karakteristiske øreanomalier	Ytre øre: Karakteristisk øremusling. Mellomøre: Ossikulære malformasjoner, bidrar til konduktivt hørselstap. Indre øre: Cochlea- og buegangsanomalier gir nedsatt hørsel og balanseproblemer.	95–100 Vanlig 90–100
Bikriterier		
Hjerte- og karsystemet	Alle typer medfødt hjertefeil, spesielt konotrunkale defekter.	52–92
Genital hypoplasi	Gutter: Mikropenis, kryptorkisme. Jenter: Hypoplastiske labier. Felles: Hypogonadotrop hypogonadisme med forsinket eller manglende start av pubertet.	70–80 15–25 Minst 50
Leppe-gane-spalte	Forskjellige typer.	14–35
Trakeoøsofageal fistel	Forskjellige typer.	15–20
CHARGE-ansiktstrekk		Vanlig
Veksthemming	Kortvokst. Grenseverdier ved veksthormonstimulasjonstest, men sjelden ekte veksthormonmangel.	50–75 15
Forsinket utvikling	Motorisk, språklig, mentalt.	Stor variasjon
Annet		
Nyreanomalier	Dobbelt nyrebekken, vesikoureteral refluks, ensidig nyreagenesi etc.	15–35
Columna	Skoliose. Defekter i virvler, kan forverre skoliose.	60 (i barnealder)
Hender	Klindaktyli av 5. finger, syndaktyli.	
Nakke	Kort nakke med ekstra hud («web»).	35
Skulder	Skrånende («sloping») skuldre.	Vanlig
Muskulært	Hypotoni.	90
Bukvegsdefekt (omfalocele)		15
Immundefekt	T-celledefekter.	Sjeldent

Det blir ofte slik at vi skriver og snakker for barnet, om barnet og til barnet – mer enn med barnet.

Genmutasjonen finnes hos ca. 60 % av de som har kliniske trekk som er forenlige med syndromet (Visser, Ravenswaaij, Admiraal mfl., 2005). Diagnosen stilles fortsatt på grunnlag av kliniske kriterier når den genetiske markøren ikke kan påvises. Man må da ha enten 4 hovedtrekk ved syndromet, eller 3 hovedtrekk pluss tre deltrekk.

CHARGE-syndromet er en sjelden tilstand. Forekomsten regnes å være 1:10000 levendefødte (Klingenberg & Andersen, 2008).

Barn og unge med CHARGE-syndromet blir ofte henvist til Regionsenteret for døvblinde på grunn av det kombinerte sansetapet, syn og hørsel. Dette innebærer en annen dynamikk enn det man ser ved synstap eller hørselstap hver for seg. Selv med en relativt god syns- eller hørselsrest erfarer mange at de ikke kan nyttiggjøre seg sansene fullt ut i situasjoner med bakgrunnsstøy eller ugunstige lysforhold. Kombinasjonen forsterker den negative effekten av det ene eller begge sansetapene. Det medfører at mange opplever seg som funksjonelt døvblinde i enkelte situasjoner.

Det er stor variasjon i den psykomotoriske utviklingen innen syndromet. Det forekommer både normal kognitiv utvikling, generelt forsinket utvikling og spesifikke vansker koblet til kognitive styringsfunksjoner. Det drøftes også om man kan snakke om «syndromspesifikk atferd» ved syndromet (Nicholas, 2005).

Et annet karakteristisk trekk ved syndromet er cranialnervedysfunksjoner som kan medføre både balanseproblemer og nedsatt lukt- og smakssans. Hel- eller halvsidig ansiktslammelse er vanlig. Dette gir en ansiktsasymmetri som er karakteristisk (Klingenberg & Andersen, 2008).

Arbeidsmetode

Vi bruker svært ofte video både til observasjon og som utgangspunkt for kommunikasjonsanalyser og rådgivning. Video fastholder øyeblikket og gjør det mulig for flere å se det samme mange ganger. Video viste seg å være nyttig fordi vi kunne kategorisere ulike uttalelser i forhold flere temaer.

Vi vurderte muligheten for at videofilmingen kunne påvirke spontaniteten i samtaler negativt. Ved gjennomsyn i ettertid, er det likevel vårt inntrykk at videokameraet fort ble glemt og at det ikke hadde negativ innvirkning på samtalekvaliteten og innholdet.

Barna

Felles for barna vi beskriver, er at de har CHARGE-syndromet. Alle har moderate til alvorlige hørselstap. De har også varierende grad av synsfeltutfall og nedsatt synsskarphet/kontrastsyn. Denne kombinasjonen av nedsatt syn og hørsel fører til at barna i noen sammenhenger blir funksjonelt døvblinde. Døvblindhet er kjennetegnet ved at det å samle holdepunkter som er relevante for å skape mening, er vanskelig. Visuell og auditiv informasjon må tilrettelegges i forhold til grad av sansetap.

Noen barn benytter tegnspråk, andre norsk med tegnstøtte eller talespråk. Noen går i barneskole med hørende elever og andre i skole for hørselshemmede.

Nedenfor vil vi gjengi noen uttalelser, hovedsakelig fra ett barn som har hørende medelever. Barnet har høreapparat på begge ører og oppfatter tale i tilrettelagte situasjoner. Selv benytter hun talespråk, tale med tegnstøtte og noe tegnspråk, avhengig av hvem hun snakker med.

Hva barna sier og våre refleksjoner

Om hørsel

«Jeg hører de snakker om sånne ting, jeg vet ikke hva det er, men jeg begynner å bli litt lei.»

«Jeg tror jeg aldri snakker.»

«Noen ganger snakker de altfor høyt, men jeg skjønner ikke hva de snakker om likevel.»

Implisitt fortelles det her:

- Hørselstapet er så alvorlig at det er vanskelig å følge med på samtaler i klassen, selv med høreapparater.
- Kombinerte sansetap fører til at tilgang til andre barns opplevelser eller erfaringer er redusert.
- Vi aner en bevissthet om at de bare delvis er inkludert i fellesskapet.

Det er ikke nok at klassekameratene snakker høyt. Når man ikke kjenner konteksten bak klassekameratenes uttalelser, blir det vanskelig å få tak i poengene i det som sies.

Beskrivelsene er helt konkrete og presise med hensyn til effekten av å ha nedsatt hørsel i et hørende miljø. Når hørselstapet i tillegg er kombinert med nedsatt syn, reduseres også mulighetene til å avlese mimikk. Mimikk tydeliggjør



Ikke alle temaer egner det seg å si med høy stemme. Det er mye som bare kan deles med hvissing.

det følelsesmessige innholdet i en ytring. Man kan ikke forvente at hørende barn husker å posisjonere seg slik at hørselshemmede får støtte av munnavlesning.

I et skolemiljø vil det alltid være mange bakgrunnslyder som gjør det vanskelig å skille informasjon fra støy.

Det å ha en tegnspråktolk er nyttig både i skoletimene og i friminuttene. Men det har den ulempen at et barn med en voksen tett på, ikke kommer «tett på» andre barn. Det hindrer tilgangen til samtaler som ikke er beregnet for voksne ører. Alle de små ytringene mellom barn, hvis viktigste funksjon er å styrke gjensidighet, bekrefte likhet, bygge allianser og gi grobunn for vennskap, blir borte.

Nedsatt hørsel krever at andre snakker med et volum og med en tydelighet som kan redusere klangen i budskapet. Tonefallet blir flatt. Det vil si at stemmelyden øret mottar, får en mekanisk klang som gjør det vanskelig å fange opp stemningen i det som blir sagt. Er det en trist, glad eller sint klang i det som sies?

Et annet aspekt ved kommunikasjon mellom barn, er at ikke alle temaer egner seg å si med høy stemme. Det er mye som bare kan deles med hvisking.

Om syn

«Jeg ser litt dårlig når jeg er trøtt og når det er mørkt.»

«Da blir jeg litt blank i øynene.»

«Hvis jeg hviler meg, blir det borte.»

«Jeg hviler meg av og til når jeg blir for trøtt.»

«Jeg tror det er slik når noen ser og hører dårlig.»

Implisitt sies det her:

- Det er en bevissthet om at ytre omstendigheter (mørke) svekker synet.
- Det kan være en fornemmelse av endringer i øynene.
- Behovet for hvile øker.
- Opplevelsen blir alminneliggjort ved å si at det er slik for alle.
- Sansetapene kobles sammen.

Begrepet «trøtt» blir benyttet. Vi vet ikke om det siktes til «trøtt» som i søvng eller om meningen er «sliten». Når synet brukes aktivt til støtte for hørselen, kjennes det i øyemuskulaturen. «Å lytte med øynene» krever høy konsentrasjon

og et blikk som er ganske kontinuerlig rettet mot den som snakker. Det er helt motsatt av hvordan man bruker synet når hørselen fungerer normalt. Denne «lyttestirringen» medfører stram muskulatur i øyne, hode, nakke og skuldre (Grønsund, 2011). I tillegg krever den så mye av oppmerksomhetsfunksjonene at det ofte fører til hodepine eller følelsen av å være sliten i hodet.

Nedsatt syn/synsfeltutfall gjør det vanskelig å avlese alle de små kroppslige og mimiske bevegelsene som inngår i og er en viktig del av kommunikasjon. All informasjon har en kontekst, og den er som regel bare implisitt til stede i formidlingen. Det å gå glipp av rammene rundt informasjonen, innebærer dermed store muligheter for å feiltolke innholdet, som vi tidligere har vært inne på.

Syn og hørsel er fjernsanser og primære informasjonskanaler. Når disse sansene ikke fungerer optimalt, anspenner kroppen seg maksimalt for å motta sanseinntrykk. I tillegg spiller balanseproblemene ved CHARGE-syndromet inn, og gjør at persepsjon krever stor fysisk og psykisk anstrengelse.

Anstrengelsene i sanseapparatet ved CHARGE-syndromet, gir øket behov for hvile. Hva som virkelig gir hvile, er et annet spørsmål. I faglitteraturen om CHARGE-syndromet, er det ofte gjentatt at det er nødvendig med hyppige pauser, for eksempel i forbindelse med innlæring. Studier har vist at pauser må planlegges hvis de skal gi nye krefter (Holmqvist-Ång, 2000). Det er ikke alltid at det å legge seg ned eller å sitte rolig gir den nødvendige avkoblingen. Motorisk uro i kroppen, spenninger eller tankemessig uro kan redusere utbyttet av hvilingen selv om det står «hvile» på planen og man er på det «stillerommet».

Barn kan ha nytte av enkle avspenningsøvelser hvor de lærer å bruke pusteøvelser til avslapning. Berøringsterapi kan være en annen måte å få hvile på.

Om lekegrupper

«Vi må bestemme på forhånd hva vi skal leke og sånn.

Ingen må være sjefete.»

«Noen av guttene vil ikke være med. Jeg tror de er flaua.

Noen tror de må være lekevenn for alltid.»

«Jeg liker Egil, han har så høy og klar stemme.»

«Vi TROR vi skal få det til.»

Å lytte til barn gir tilgang til detaljer med viktig informasjon om hvordan de har det.

Implisitt sies det:

- Aktiviteten i lekegruppen beskrives som planlagt og strukturert på forhånd. Det er lite spontanitet.
- Det legges vekt på at deltagerne i gruppen må bli enige. Her er et element av det å jenke seg, gi og ta og sette egne ønsker til side.
- Det å være lekevenn er ikke like populært blant guttene.
- Det kommer ikke frem at «Egil» er morsom fordi han finner på spennende leker. Han fremheves fordi han har en høy og klar stemme.
- Den siste uttalelsen avspeiler et voksenperspektiv ved at det virker som om barnet identifiserer seg med spesialpedagogen og sier: «Vi tror vi skal få det til.»

Vi er ofte med på å anbefale lekegrupper som pedagogisk tiltak. Lekegruppen er et miljø der barna føler seg inkluderte og trygge i fellesskapet, og der det er rom for at noen barn strever og kan trenge litt ekstra hjelp og støtte av andre barn og voksne (Ruud, 2010). Lekegrupper består som oftest av 2–3 barn som kan være modeller for hverandre. I leken tilegner barn seg grunnleggende ferdigheter som de trenger i sosial, empatisk og kommunikativ/språklig samhandling.

Barn benytter seg av en rekke strategier for å bli anerkjent i et fellesskap. For å få oppmerksomhet benyttes øyekontakt, gester, smil, latter og vennlig berøring. De forteller om egne lekeideer, imiterer hverandre og kommer med noe som er relevant for de andres lek/samhandling (Ruud, 2010). Selv om dette er beskrevet med tanke på førskolebarn, mener vi at det gjelder barneskolettrinnet også.

Disse kontaktstrategiene er i stor grad basert på bruk av et felles språkmiljø, basert på syn og/eller hørsel. Kombinerte sansetap gir merkbare konsekvenser når det gjelder bruk av slike strategier. Barns kommunikasjon er rask og dynamisk. De venter ikke på svar. Det gjør det vanskelig for barn med sansetap å komme med ideer, imitere og svare adekvat i spontant samvær.

Opp til 4. klassesetrinn er leken ofte preget av regelleker som hoppe tau, strikk, ballspill, sangleker osv. Slike lekeformer gjør det lett å delta ved at lekene har så tydelig struktur. Betingelsene for både å mestre og å bli inkludert i et fellesskap, ligger i regellekenes natur. I løpet av 4. klasse forandrer barnas samværsformer seg. Dette avspeiles også

i at de voksne begynner å bruke begrepet «vennegruppe» istedenfor «lekegruppe». Regellekene avtar, og innholdet i gruppen blir mer abstrakt og samtalestyrt.

Samtaletemaene flyttes i større grad ut av «her-og-nå» og inn i en videre og mer uoversiktlig sammenheng. I denne alderen refererer barna oftere til erfaringer i fortid, tanker om fremtid, ønsker og drømmer. Å følge en slik samtale, på lik linje med de andre, er vanskelig med kombinerte sansetap. «I friminuttene, når ungdommene flokker seg sammen, opplever hørselshemmede elever problemer med å kunne delta. De vil gjerne delta i samtalen sammen med de andre. Eleven spør: «Hva sa du», men til svar får de: «Glem det» (Sletteng, 2010).

Fra utsiden kan aktiviteten i en lekegruppe se veldig «vellykket» ut. Vi liker synet av barn som er sammen i grupper. Videoanalyser nyanserer inntrykket. Er det egentlig «pseudo-fellesskap» vi ser? Med det mener vi noe som ligner på fellesskap. Er det et «som om»-aspekt som kamuflerer at lekegruppens egentlige dybde og kvalitet mangler? Analysene våre viste at det var fravær av spørsmål, bekreftelser, utdyppinger mellom barna. Det språklige limet i leken manglet.

Konklusjon

Innledningsvis stilte vi spørsmål om vi som rådgivere greier å lytte, slik at vi anerkjenner barns opplevde erfaringer. Det at vi tok samtaler opp på video, synliggjorde en kompleksitet som vi ofte bidrar til å kamuflere. Er det slik at vi slutter å lytte når noe blir smertefullt?

Skal man kunne dele og medoppleve med barnet, må man «nullstille» seg for en stund. Man må frigjøre seg fra å tenke fremtidsrettet, tiltaksrettet og målrettet. Hvis barnet skal lede an, hva skjer da?

Når barnet leder an og bestemmer innholdet i samtalen, kan man få et innblikk i hvordan barnet selv opplever hverdagen sin. Det bildet stemmer ikke alltid overens med det bildet man kan ha som rådgiver. Individuelle opplæringsplaner, forskrifter, timeplaner, lekegrupper og arbeidsgrupper gir et overflatebilde av barnets hverdag. Det er først når barnet bidrar med sine erfaringer og detaljer fra hver enkelt dag, at bildet får mening og dybde.

Å lytte til «barnets stemme» er å anerkjenne barnet som en viktig bidragsyter til helhetsbildet av egen hverdag.

Det innebærer en holdning som er preget av å lytte, dele og støtte, mer enn å kontrollere og styre den andre. Det er motsatt av å være en rådgiver som er «reisende i gode råd».

Det er viktig at rådgivere hele tiden har en løpende vurdering av egen yrkespraksis; «... hva ser vi som profesjonsutøvere, og hva får vi ikke øye på?» (Pettersen og Simonsen, 2010). Hva unnlater vi å «se»? Slike spørsmål bidrar til drøfting av vår profesjonsetikk.

Å lytte til barn, gir tilgang til detaljer med viktig informasjon om hvordan de har det. Dette er detaljer som ikke eksplisitt kommer frem i individuelle planer. Lytting har en omskapende kraft i seg. Det å bli sett og forstått på egne premisser, kan gjøre hverdagen lettere for mange barn.

REFERANSER

GRØNLIE, S. (2005). *Uten hørsel? – En bok om hørselshemning*. Bergen: Fagbokforlaget.

GRØNSUND, A.K. (2011). Hørselshemmet, hva så? *Døves tidsskrift* nr. 3, s. 22.

HALL B.D. (1979). Choanal atresia and associated multiple anomalies. *J Pediatr* 95, s. 395–8.

HOLMQVIST-ÅNG, U. (2000). «Jag vill – jag kan»: den kommunikativa

kompetensen hos tre elever, som har hørselskada/døvhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. Stockholm: Lärarhögskolan.

KLINGENBERG, C., & ANDERSEN, W.H. (2008). CHARGE-syndromet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 12. s. 1401–5.

NICHOLAS, J. (2005). Can specific deficits in executive functioning explain the behavioral characteristics of CHARGE-syndromet: a case study. *Am J Med Genet A* 133, s. 300–5.

PAGON, R.A., GRAHAM, J.M. JR., ZONANA, J., YONG S.L. (1981). Coloboma, congenital heart disease, and choanal atresia with multiple anomalies: CHARGE association. *J Pediatr* 99(2), s. 223–7.

PETTERSEN, K.S. & SIMONSEN, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

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

RUUD, E.B. (2010). *Førskolebarn som blir avvist og ignorert av andre barn i lek. En eksplorerende intervjuundersøkelse*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

SLETTENG, S.N.M. (2010). «Jeg følte meg aleine». En kvalitativ intervjuundersøkelse av 5 hørselshemmedes elevers opplevelse av skolebytte, fra bostedsskolen til døveskolen. Institutt for pedagogikk, NTNU, Trondheim.

VISSERS, L.E., VAN RAVENSWAAL, C.M., ADMIRAAL, R., HURST, J.A., DE VRIES, B.B., JANSSEN, I.M., VAN DER VLIET, W.A., HUYS, E.H., DE JONG, P.J., HAMEL, B.C., SCHOENMAKERS, E.F., BRUNNER, H.G., VELTMAN, J.A., GEURTS VAN KESSEL, A. (2004). Mutations in a new member of the chromodomain gene family cause CHARGE-syndrome. *Nat Genet*, 36(9) s. 955–957.

REKTOR

**Follo barne- og ungdomsskole
Spesialscole med interessante
og utfordrende oppgaver**



**SKI
KOMMUNE**

Follo barne- og ungdomsskole (FBU) gir spesialundervisning og SFO-tilbud til ca 60 elever med store og sammensatte læreversker og svak sosial tilhørighet til nærskolen.

Se fullversjon på www.ski.kommune.no
Kontakt gjerne kommunalsjef Kjell-Arne Ekeberg
på tlf: 977 42 970

Søknadsfrist: 18. februar 2012. Saksnr: 12/45

Pedagogisk Psykologisk Rådgiver



**VESTBY
KOMMUNE**

100% fast stilling som PP-rådgiver er ledig fra 01.08.12

Vikariat i ett år i 100% stilling som PP-rådgiver
fra 01.05.12

Fullstendig utlysing på kommunens hjemmeside
www.vestby.kommune.no

Søknadsfrist 09.02.12.

Barn med sammensatte funksjonsvansker

Hvordan kan spesialisthelsetjenesten styrke arbeidet med disse barna?

Artikkelen bygger på erfaringer fra klinisk praksis med tverrfaglige utredninger av barn med sammensatte funksjonsvansker. Den er primært rettet mot fagpersoner som arbeider nært i forhold til denne gruppen barn slik at de kan dra nytte av de erfaringene som blir presentert her.



Gunhild Febakke arbeider som fagkonsulent ved Nordre Aasen bo- og habiliteringssenter.

Barn som får tilbud på Nordre Aasen bo- og habiliteringssenter (Naah) blir henvist gjennom et inntaksteam ved seksjon for barnehabilitering/nevrologi ved Oslo universitetssykehus, avdeling Ullevål (OUS). Naah er en stiftelse som har driftsavtale med OUS. Førstelinjetjenesten eller andre instanser kan søke bistand ved behov for utredning, intensiv trening eller veiledning innen spesifikke funksjonsområder. På Naah vil det bli gjort en utredning ved hjelp av tester og kliniske observasjoner, tiltak vil bli prøvd ut og konkrete anbefalinger vil bli gitt. De mulighetene Naah har til å følge opp barna over tid med nye intensive treningsopphold og veiledning, omtales som «Oslo-modellen». Spesialisthelsetjenesten er organisert noe annerledes i andre fylker. Naah kan videre bidra til at bydelen tilrettelegger for optimale utviklingsmuligheter for barnet i sitt nærmiljø.

Rapporten «Et reddet liv skal også leves» (SHdir, 2005) tar for seg organiseringen av det norske habiliteringsapparatet og baseres på den grunnleggende forutsetningen at barn og ungdom i størst mulig grad skal bo hjemme og få det nødvendige tilbudet i sitt vante miljø. Slik unngår man innleggelser i helseinstitusjoner, eller at en må flytte fra eget hjem når dette ikke er helt nødvendig. Dette prinsippet gjelder barn og ungdom med både medfødte og ervervede hjernesker.

Barna som blir henvist til Naah, kan ha sammensatte funksjonsvansker med hensyn til motorikk, kommunikasjon/samspill, atferd, spising/ernæring, og/eller de trenger tilpasning av hjelpemidler. Barna kommer sammen med foreldre. Andre fagpersoner som bydelens fysioterapeuter, ergoterapeuter, barnehagens assistenter og pedagogiske ledere, deltar også for samarbeid og veiledning. De som følger barnet, får da muligheter til å være med å prøve ut nye tiltak/treningsprogram og supplere det som allerede eksisterer. Tilbudet på Naah er organisert som tverrfaglige team på områdene alternativt supplerende kommunikasjon, spise/ernæring, sitteklubb, rehabilitering og intensiv motorisk trening. De tverrfaglige teamene er satt sammen av klinisk ernæringsfysiolog, fysioterapeut, ergoterapeut, spesialpedagog, lege, barnevernspedagog og vernepleier.

Fysioterapeutenes/ergoterapeutens overordnede mål for arbeidet med barnet er bedring av aktivitet, funksjon og opplevelse av å mestre nye ferdigheter. Målet er å sikre barnet en optimal deltagelse i dagliglivet ut fra egne forutsetninger. I spiseteamet jobber klinisk ernæringsfysiolog og tverrfaglig team for at barnet skal få best mulig ernæring, og det tilrettelegges for trening på å spise/tilnærme seg mat. I kommunikasjonsteamet jobber tverrfaglig team med å fremme barnets livskvalitet gjennom å øke barnets muligheter for å forstå og kunne bli forstått. Det kan gi barnet muligheter til mestring og medbestemmelse, via en mer effektiv og selvstendig kommunikasjonsform og sørge for funksjonell kommunikasjon i daglige aktiviteter. For å utvikle

Tverrfaglige team gir muligheter for å dra nytte av hverandres kunnskap, erfaring og referanserammer.

nye kommunikasjonsferdigheter benyttes konkrete, bilder, grafiske symboler, brytere, tegn og talespråk (Tetzchner og Martinsen, 2002). På Naah tilrettelegges det også i forhold til «Lille rom». Lilli Nilsen (1967) forklarer «Lille rom» som et rom der barn med store sammensatte funksjonsvansker kan lære å påvirke omgivelsene sine «*Når jeg ikke kan komme til rummet, så må rummet komme til meg*»(s. 7). Det vil da kunne foregå aktiv læring, tilegnelse av kunnskap gjennom egen aktivitet.

Grunnlaget for arbeidet ved Nordre Aasen bo- og habiliteringssenter

Som fagpersoner på Naah har vi mulighet til å benytte oss av ulike utredningsverktøy, både i strukturert form som tester, samt ved å bruke situasjoner som oppstår under utredningen og intensiv trening. Vi beskriver et fagfelt som på den ene siden er teoretisk og praktisk fundert, men som samtidig innebærer fleksibilitet og foranderlighet. Tverrfaglige team gir muligheter for å dra nytte av hverandres kunnskap, erfaring og referanserammer.

På Nordre Aasen er det en forutsetning for å jobbe med barn og familier at fagpersonene først og fremst stiller krav til seg selv om at de observasjoner og den intervensjonen man gjør, er fundamentert i en faglig referanseramme. Det er helt nødvendig å reflektere over vårt eget personlige ståsted, som vil være preget og formet av egne erfaringer og ikke minst holdninger. Foreldrene kan oppleve spesielle utfordringer i forhold til at de har bekymringer knyttet til barnet sitt. Vi ønsker å legge til rette for dette i utredning/trening av barnet deres. Vår forforståelse, eller våre fordommer, omhandler både vårt faglige og personlige fundament, og disse vil alltid være i bevegelse. I møte med noe nytt og annerledes vil forforståelsen utvides eller sågar endres. På denne måten er man i stadig utvikling, og vår forforståelse må være gjenstand for refleksjon dersom den skal øke vår faglige bevissthet. Konsekvensen av denne tenkningen vil være at vi alltid er en del av det vi observerer. Vi er en del i den forstand at vi bringer med oss vår forforståelse, og i det våre mentale konstruksjoner. Det vi ser og observerer, treffer noe i oss selv og blir igjen reflektert i det vi har å si. Det menneskelige og relasjonelle kan aldri observeres eller beskrives som objekter. Derfor vil noen av rapportene innenfor vårt

felt måtte fremføres i termer som «det kan være slik», «det kan oppfattes som», «etter *min/vår vurdering* kan det ...» og så videre. I tillegg blir det gitt konkrete råd begrunnet i faglige vurderinger.

Både formal kompetanse, personlig egnethet, evne til empati og innlevelse og klinisk erfaring får betydning for hvilken kontakt vi får med barnet, foreldrene, hjelpeapparatet og i hvilken grad vi kan overføre kunnskap og tverrfaglige erfaringer.

Vi gir råd, støtte og veiledning med hovedfokus på brukermedvirkning og at det er individuelt tilrettelagt for barnet og nærpersoner. Foreldrene lager en prioriteringsliste for hva de ønsker skal være mål for barnet i oppholdet eller i den intensive treningen. Disse målene blir så styrende for videre målvalg. I målvalgsskjemaet til barnet forsøker vi blant annet å beskrive hvordan tiltakene skal gjennomføres. Naah har som målsetting at foreldre og andre nærpersoner skal være aktive deltakere og ha fått kunnskap og ferdigheter i hvordan de kan fortsette å stimulere barna til en positiv utvikling. Vår grunnholdning er å formidle en tro på at barnet som utredet har ressurser og at vi kan tilrettelegge for positiv utvikling. Det blir derfor viktig å sette i gang prosesser og små og realistiske mål, slik at disse kan nås. En løsningsfokusert tilnærming til familier innenfor habilitering betyr ikke en tilsidesetting av problemene som finnes. Det handler heller om måten vi omtaler og arbeider med disse problemene på.

En styrke ved tilbudet på Naah er at det er god anledning til direkte samspill med barnet. Vi blir kjent med noen av de utfordringene foreldrene daglig står i, og hvor raskt en situasjon kan endres fra å være positiv til at barnet reagerer med sterk avvisning og grenseutprøving. Dette er nyttige erfaringer med tanke på hvordan vi møter foreldre og er villige til å gå inn i deres opplevelse av situasjonen. Vi tilnærmer oss dette med fokus på brukermedvirkning og en tankegang om en empowerment-prosess (Tveiten, 2007). Verdens helseorganisasjon (WHO, 1998) definerer empowerment som en prosess der folk oppnår større kontroll over beslutninger og handlinger som berører helse. På Naah blir dette forstått både som at barnet og foreldrene er deltakere og ikke bare mottakere av en tjeneste, og som en aktiv prosess med hensyn til mobilisering.



*Vi gir råd, støtte
og veiledning med
hovedfokus på
brukermedvirkning.*

Vi må til enhver tid være reflekterende til det vi gjør, og det vil også si at vi utfordrer oss selv. Den faglige bevisstheten kan da oppleves som troverdig av foreldrene. Det er viktig for oss å stille oss disse spørsmålene: Ser vi barnet som det er og aksepterer det? Prioriterer vi riktig i forhold til barnets utviklingsmessige behov og hvordan foreldrene ser barnet? Har vi realistiske forventninger til barnet og foreldrene?

Teoretisk og faglig ståsted

Naah har både teoretisk og erfaringsbasert grunnlag for tilnærming til barna som blir henvist. En felles teoriforankring gjør det mulig for fagpersonene å forstå hverandre. Vi trenger begreper for å beskrive det vi vil formidle og de erfaringene vi gjør. Barnets utvikling blir sett i lys av nyere utviklingspsykologi. Vi har kompetanse på hva forventet utvikling er, hvordan utvikling skjer og hva som skal til for at barnet skal få muligheter til å utvikle seg. Askeland og Sataøen (2009) definerer utviklingspsykologi slik: «*Utviklingspsykologi*

– med barnet i fokus – handler om å gjøre greie for alle de endringsprosessene barnet går gjennom, der de lærer å håndtere stadig mer sammensatte nivå med hensyn til bevegelse, tenkning, følelser og samspill med både personer og objekt i omgivelsene» (s. 11).

Når vårt grunnlag bygger på og blir sett i lys av nyere utviklingspsykologi, brukes det også ulike kartleggingsverktøy og systematiske observasjoner for å støtte opp under dette. Vi benytter blant annet Liv Vedelers «Observasjonsverktøy til lek og kommunikasjon i de første utviklingsår», Reynells språktest for språkforståelse og talespråk og PEDI (Pediatric Evaluation of Disability Inventory), et tverrfaglig standardisert kartleggingsinstrument som måler barns funksjoner i dagliglivet.

I det tverrfaglige samarbeidet benyttes også ICF-klassifiseringssystemet (International Classification of Functioning, Disability and Health). Fysioterapeut og ergoterapeut på Naah bruker dette i sin praktiske hverdag med

Barnet og foreldrene er deltakere og ikke bare mottakere av en tjeneste.

hensyn til forståelse og kartlegging, det vil si en forståelse der hensikten er å ha et felles språk for å kunne beskrive, studere og forstå funksjon og funksjonshemming relatert til helse. Funksjon blir da forstått som noe allment, og ikke bare funksjonshemming. Barns funksjonsevne er barns kroppsfunksjoner og kroppsstrukturer, utførelse av aktiviteter og deltakelse i ulike livssituasjoner (Johansen, 2004). For at dette skal skje, må vi som fagpersoner forstå dette i en sammenheng med en empowerment-prosess. En forutsetning for kontroll over eget liv er selvbevissthet og bevissthet i forhold til egen situasjon, bevissthet i forhold til hvordan vi kan påvirke våre omgivelser, utvikling av personlig kompetanse og deltakelse når det gjelder å definere behov, problemer og beslutninger som handler om eget liv (Stevenson og Burke, 1991).

Tverrfaglighet

Når tverrfaglighet benyttes, innebærer det en reflektert, aktiv og kreativ nyttiggjøring av de til enhver tid tilgjengelige ressurser i en gitt situasjon. Hensikten er å legge til rette for barnets utvikling, vekst og modning og gi gode og overførbare erfaringer og derigjennom fremme og tydeliggjøre hensiktsmessige handlingsmønstre. På Naah handler det i tillegg om å se helhetssituasjonen til barnet sammen med foreldrene og fagpersonene som følger opp barnet. Dette knyttes igjen opp mot at vi som fagpersonene bruker den best tilgjengelige forskningsbaserte kunnskap integrert med klinisk erfaring.

Barn har behov for ulike tilnærminger. Det å vise fleksibilitet og å kunne tilpasse arbeidsmetoder til det enkelte barn er viktig. Ved å arbeide tett med barnet og foreldrene og det øvrige hjelpeapparat kan vi klare å fange opp vansker/utfordringer på et tidlig tidspunkt og kanskje unngå tilbakegang og stagnasjon i lengre perioder. Det å hele tiden ha muligheter til tverrfaglige drøftinger er en styrke i utredningen/treningen. De ulike faggrupper har spesialkompetanse på ulike felt, og barnet skal ses i en helhet. Den tverrfaglige vinklingen kan føre til en bedre og riktigere prioritering av tiltak. Denne prioriteringen av tiltak kan få positiv innvirkning for barnet ved at foreldre og de aktuelle faginstansene rundt barnet overfører kunnskap fra de prioriterte områdene til andre arenaer barnet ferdes i. En større bevissthet hos for-

eldre og fagpersoner fører til at barna får utfordringer som er bedre tilpasset sitt utviklingsnivå og sine forutsetninger. Dette kan fremme barnets utvikling.

Vår rolle i «Oslo-modellen»

Helsedepartementets strategiplan (2004) sier det slik: *«Intensive trenings- og aktivitetstilbud innenfor Barnehabiliteringstjenesten forutsettes gitt i tidsavgrensede perioder. Treningsperiodene vil danne grunnlag for tilrettelegging av det videre trenings- eller aktivitetstilbudet i barnets hverdag, for eksempel i barnehagen»* (s. 12). Naah har mulighet til å gi barna intensiv trening, oppfølging over tid og veiledning.

Fagpersonene rundt barnet har erfaringer med hvordan økt intensitet i trening/veiledning kan påvirke barnas utvikling. Det kan også hindre at barnets utfordringer/problemer utvikler seg. Intensiv trening kan redusere noen av belastningene foreldrene opplever når behandling strekker seg over lang tid og utviklingen går sakte. Vi vurderer det slik at dersom intensive tilbud skal videreutvikles og implementeres i hjem og barnehage/skole er det viktig å ha høyest intensitet i oppstarten. Når et godt grunnlag er lagt, kan møtepunktene være sjeldnere. Spørsmål kan senere ofte løses med at noen fra det tverrfaglige teamet ved Naah gjør en observasjon av barnet og har en samtale med personalet eller foreldrene i hjemmet/barnehagen eller skolen.

Det vil alltid være et spørsmål om når et barn har størst behov for intensiv trening. Når det gjelder barnas mentale, motoriske og sosiale utvikling, kan veiledningsbehovet være størst i noen utviklingsperioder. Det er viktig at det vurderes *når* treningen settes inn for hvert enkelt barn. Barnets allmenntilstand må være avklart. Barn i småbarnsalder får som kjent ofte en rekke infeksjoner. Erfaringsmessig trenger disse barna lengre tid enn funksjonsfriske barn til å komme seg igjen. Dette kan også føre til stagnasjon, og det kan ha stor innvirkning på effekten av intensiv trening, utredning og igangsetting av tiltak. I arbeidet med barna med sammensatte funksjonsvansker er det viktig å komme inn med riktig stimulering og trening tidlig. Eldre barn kan ofte ha nokså etablerte, fastlåste mønstre som det i beste fall tar lang tid å løse opp. Tidlig hjelp og god støtte og veiledning gjennom småbarnsalderen kan gi bedre ressursutnyttelse og

bedre effekt av behandling enn når denne hjelpen blir gitt når barnet er blitt eldre.

Vår erfaring for å sikre god oppfølging og større forståelse for våre anbefalte tiltak, er å tilby veiledning til foreldre/nærpersoner og til barnehager, skole og eller avlastning. Dette har Naah mulighet til, og det gis etter forespørsel fra dem som skulle ha behov/ønske dette. Det utarbeides en samarbeidsavtale for innhold og form, som er konkret og tidsavgrenset. Veiledning kan strekke seg over et tidsrom fra noen uker til 6 måneder. Veiledning kan gis i form av undervisning, videoveiledning, direkte med barnet eller samarbeidspartene. Vi ser på veiledning som en prosess hvor man involverer aktuelle samarbeidspartnere for å skape felles forståelse for tiltakene og tilrettelegge dem praktisk i barnets hverdag. For å få til varige endringer har vi erfart at det er viktig å ta utgangspunkt i empowerment-tankegangen om deltakelse for å finne løsninger for barnet (Tveiten, 2007).

Gjennom vår praksis ser vi at motivasjon hos foreldre og hos de fagpersonene som er tett på barnet, er viktig for at de skal være mottakelige for veiledning. Motivasjon er grunnleggende for at de skal oppleve at de får hjelp og at de kan oppleve dette som et faglig løft. Foreldrene må ha krefter til dette, da det kan være krevende å gå inn i et samspill med barnet for å etablere nye mønstre.

Utfordringer spesialisthelsetjenesten har overfor foreldre og lokalt hjelpeapparat

Barn med sammensatte funksjonsvansker har behov for tjenester fra ulike kompetansemiljøer. Ansvarer kan sjelden legges til bare ett fagmiljø. Både i kommunen/bydelene og i spesialisthelsetjenesten er det behov for god samhandling for å kunne gi disse barna god hjelp. Ansvarsgruppe er et samarbeidsforum som vi har gode erfaringer med. Vi har også erfart at det kan utnyttes bedre for å etablere en felles plattform og forståelse, ta prioriteringsdiskusjoner, avklare forventninger/roller og evaluere igangsatte tiltak. Ansvarsgruppe som samarbeidsforum kan bidra til god dialog mellom foreldrene og de ulike instansene som er inne i forhold til barnet. Erfaringene våre er at det er viktig å se utredning og trening på Naah i lys av at bydel/kommune kan føle at de ikke har ressurser til å følge opp. Når barnet følges opp videre ved Naah, er det viktig at det blir en gjen-

nomgang av de nåværende ressurser og at det diskuteres hva som er gjennomførbart på de arenaene der barnet ferdes. Et nytt opphold kan gi et løft til barnet selv, foreldre og fagpersoner, men det må også være overførbart. For å sikre maksimal effekt av tiltak er det viktig at de settes inn til rett tid.

Selv om vi har erfart at både foreldre og fagpersoner har økt sin kompetanse når vi samarbeider rundt en utredning/intensiv trening, ser vi at det fortsatt vil være behov for nye veiledningsperioder med tanke på at barnet er i stadig utvikling. Dette medfører utfordringer for foreldrene/fagpersoner. For noen barn og foreldre vil det være tilstrekkelig med én periode med intensiv trening og veiledning. De fleste barna i vår målgruppe har imidlertid sammensatte funksjonsvansker, og det er rimelig å anta at det vil være behov for flere perioder hvor veiledning bør intensiveres for å fremme videre utvikling.

REFERANSER

- ASKELAND, L. OG SATAØEN, S.O.** (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- HELSEDEPARTEMENTETS STRATEGIPLAN** (2004). *Habilitering av barn; Helsetjenestetilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne og kronisk syke barn, deres foreldre – organisering og utvikling*. 7/2004. Oslo: Sosial- og omsorgsdepartementet.
- JOHANSEN, H.** (2004). ICF erstatter ICIDH. *Fysioterapeuten nr. 1*, januar 2004.
- NILSEN, L.** (1967). *Aktiv læring, tilegnelse av kunnskap gjennom egen aktivitet*. Hennes egen produksjon.
- SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET** (2005). *Et reddet liv skal også leves – om rehabiliteringstilbudet til mennesker med alvorlig hjerneskade*. 7/2005. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- STEVENSON, H.M. OG BRUKE, M.** (1991). Bureaucratic logic in new social movement clothing: the limits of health promotion research. *Health Promotion International*, 6 (4), 281–289.
- TETZCHNER, S. OG MARTINSEN, H.** (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon: En innføring i tegnspråksopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- TVEITEN, S.** (2007). *Den vet best hvor skoen trykker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION** (1998). *Health promotion glossary*. Geneva: WHO.

Praktisk pedagogisk arbeid med svaktfungerende barn

Denne artikkelen baserer seg på en bok med samme tittel skrevet av den samme forfatteren. Anny Ekerhovd Vassenden deler her av sin lange erfaring med spesialpedagogisk arbeid med barn og unge som befinner seg på et lavt utviklings- og funksjonsnivå, tilsvarende omtrent alderen 0–3 år.



Anny Ekerhovd Vassenden er spesialpedagog med fordypning i synspedagogikk.

Gruppen barn det her refereres til, er oftest multihandikappet eller flerhandikappet. Et menneske som har minst to handicap, er multihandikappet. Multihandikap referer seg i særlig grad til kompliserte, sammensatte skader og forstyrrelser fra tidlig alder, som i stor grad rammer samhandling, kommunikasjon og læring (Ekerhovd Vassenden, 2011). I praksis vil det ofte være teoriene som er basert på barns generelle utvikling fra 0 til 3 år, som vil legges til grunn for tiltak, fordi disse barna ofte befinner seg på dette utviklingsstadiet. Det blir derfor viktig å finne ut hvor barnet befinner seg i utviklingen, hvilke funksjonsnivå det befinner seg på og hvordan vi kan arbeide ut fra denne kunnskapen. Av den grunn blir det viktig å kjenne til barns generelle utvikling innen de ulike områder. Barnet kan ofte ha ulike vansker og skader innenfor samme system, og det er derfor behov for gode utredninger, både via testing og observasjon av barnet for å lage gode tiltak. Samtidig vet vi at opp mot 70 % av barn med sammensatte vansker også har synsvansker av et eller annet slag.

Samspill

Teorier om samspill mellom omsorgsgiver og små barn kan gjerne benyttes som en ideell modell overfor svaktfungerende barn. Vi bør forholde oss til det svaktfungerende barnet som er på et lavt utviklingsnivå, på samme måte som vi ville

gjort overfor et lite barn. Dette kan vi gjøre fordi alle mennesker er født med en beredskap for samspill, både barnet og vi voksne, enten barnet er slik eller sånn. Gjennom denne metoden når vi inn til dialogrommet – følelsesrommet som vi alle har med oss fra fødselen, kanskje som en beredskap for å sikre god utvikling?

Ut fra dette vokser all utvikling frem, både hos spedbarnet og barn på lavt utviklingsnivå. Gjennom blikkontakt, imitasjon av lyder, mimikk og bevegelser har omsorgsgiver og barnet sitt samspill. I denne tette kontakten vokser følelsene fram hos begge parter. Derfor er det viktig å finne denne innfallsvinkelen, det vil si veien inn til følelsesrommet (inter-subjektivitet). Den affektive siden må derfor spesielt fremheves. På en folkelig måte kan vi si at samspillspartene må være på bølgelengde.

Anekdote 1 Første gang jeg tok denne metoden i bruk, på et for meg bevisst plan, var jeg nyutdannet synspedagog. Jeg arbeidet den gang med en jente på mellomtrinnet. Hun var meget svaktfungerende, rullestolbruker, sterkt synshemmet og med svak kontaktform. Gjennom samspill fikk jeg kontakt med henne ved at jeg søkte blikkontakt, imiterte lydene og bevegelsene hennes. Vi kom etter hvert helt ned på pustenivå, i en god pusterytme. Da skjedde det noe. Da kom kontakten, og i dette felles fokus og oppmerksomhet gjennom pust, «traff vi hverandre». Vi var i følelsesrommet. Jenta begynte å smile, og etter hvert kom himmelhøy latter. Jeg følte at noe stort hadde skjedd. Hun må ha følt seg både sett og bekreftet i dette, og for meg var det en skjellsettende opplevelse som berørte meg

dypt. Et gyllent øyeblikk, og etter flere opplevelser med denne metoden i forhold til både store og små barn, vanlige og barn med spesielle behov, begynte jeg å tenke på at dette må jeg formidle til andre som også arbeider med svaktfungerende barn.

I denne opplevelsen er både sanser og motorikk viktig, for det er gjennom våre sanser og vår motorikk vi forholder oss til hverandre, vi har våre relasjoner. Gjennom blikkontakt, imitasjon av lyder og bevegelser i relasjonen med omsorgsgiver, aktiveres og stimuleres spedbarnets sanser og motorikk. Dette kan vi ta med oss til arbeidet med det svaktfungerende barnet. Vi kan gi barnet synstimulering via blikkontakt og taktil stimulering gjennom ulike former for massasje og andre former for taktile stimuli. Dessuten kan vi gi kinestetisk/motorisk og vestibulær stimulering gjennom husking og gynging, aller helst i leks form, slik at det blir meningsfylt for barnet. Lek er som vi vet alle barns arena. Dette kan ofte være vanskelig å få til, så vi må gjerne være to som arbeider sammen, og videoopptak kan være et godt hjelpemiddel i slike situasjoner.

Gjennom samspillet grunnform kan vi arbeide videre med barn som er kommet på et høyere nivå i utviklingen, ved å ha et ytre felles fokus og oppmerksomhet. Dette bygger også på samspillet mellom omsorgsgiver og barn, hvor den voksne blir som en hjelper som viser vei og peker ut det som er viktig i omgivelsene. Omsorgsgiver fungerer da som en formidler av læring.

Dessuten må ord følge handling, gjennom navnsetting av handling og gjenstander. Den voksne må også være oppmerksom på barnets initiativ og følge det. Vi må være de oppmerksomme voksne. Vi bruker også «feilfri» læring. Det vil si at vi bygger stillaser for barns læring ved å gjøre deler av ferdigheten selv, slik at barnet kan oppleve at de lykkes med handlingene sine. Dette er noe voksne mennesker som regel gjør automatisk overfor små barn. Dette kan for eksempel gjøres så enkelt som at vi bygger et tårn med duploklosser og lar barnet sette på den siste klossen. Eller vi legger puslespill og lar barnet sette på den siste. Vi bryter med andre ord oppgavene ned i små enheter og delferdigheter og lar barnet få utføre de delene av den totale ferdigheten som de er i stand til å klare på egen hånd.



Stian følger oppskrift.

Sanser

I korthet kan vi si at det er sanseinntrykkene som sikrer at nervesystemet blir aktivisert og at det utvikles ved bruk. Mengden og kvaliteten av sanseinntrykkene er derfor avgjørende for hvor omfattende den grunnleggende utviklingen av nervesystemet blir. For å illustrere dette presenteres her følgende case:

Første gang jeg møtte Daniel, var han to–tre år gammel. Han var karakterisert som meget svak. Satt i rullestol, og var dessuten diagnostisert som synshemmet, med dårlig blikkontakt.

Daniel har alltid vært hjemmeboende og er godt tilknyttet sin nærmeste familie. Han har god kontaktevne og responderte godt på samspill og kontakt.

Daniel hadde ingen ord, men en del lyder som va-va og ga-ga. Daniel ble arbeidet godt med på barnehagen. Han hadde både Nielsen- og Petø-utstyr da han kom til spesialskolen i første klasse, men han satt fremdeles i rullestolen. Han kunne drikke av flasken sin selv, men ikke spise alene. Han spiste ikke fast mat som skiver. Han brukte heller ikke hendene noe særlig i en funksjonell sammenheng. Daniel viste likevel god kontakt i mange sammenhenger, spesielt om det var sang og musikk på tapetet. Massasje og ansiktssam-

spill var også en favoritt. Da viste han stor glede og kom med gledesutbrudd. Det samme var tilfelle med stimulering av den vestibulare og kinestetiske sansen når han var i husken, på trampolinen, pølle og i Nielsens utstyr som hengekøye og hopsadrakt. Han lo ofte høyt i disse sammenhengene. Etter hvert kunne Daniel både ta seg ut av rullestolen og opp i rullestolen så å si alene. Daniel hadde også et gåapparat som kalles walker. Denne walkeren likte han ikke noe særlig til å begynne med, men dette ble bedre etter hvert. Da Daniel kom på videregående skole, fikk han også anledning til hesteriding.

Det er siste året på videregående skole, og Daniel er nå blitt 20 år. Da begynner Daniel å gå alene. Med det utgangspunktet som Daniel hadde, mener jeg at dette er fantastisk, og viser at med foreldre som står på og gir barnet sitt god tilknytning og kontakt, ved siden av at han har fått god stimulering av sanser og motorikk, ofte som samspill både i barnehage og skole, har dette sørget for hans positive utvikling. Dessuten har Daniel alltid hatt et eget indre driv som også har vært med på å sikre hans positive utvikling.

Struktur

Struktur i hverdagen gir barnet oversikt, forutsigbarhet og trygghet. Det å kunne vite *hva* jeg skal gjøre og *hvem* jeg skal gjøre aktiviteter sammen med, er en menneskerett. Ved å gi barna en strukturert tilværelse kan vi også bidra til å redusere utagerende atferd.

Barna kan lære struktur ved at vi for eksempel visualiserer den gjennom piktogram eller bilder, i en eller annen form. Dersom barnet ikke kan tolke bilder kan vi bruke gjenstander, en «dagkasse», for å fortelle og forberede barnet på nye hendelser og aktiviteter. I denne forbindelsen er det viktig at det er samme bilde, piktogram eller gjenstand som brukes, slik at barnet etter hvert kan få en representasjon; et skjema for dagens aktiviteter.

Språk og kommunikasjon

Språk og kommunikasjon er sentral i all utvikling. Det å gjøre seg forstått og bli forstått igjen er noe alle ønsker og har behov for. Men det er dessverre ikke slik at alle utvikler et talespråk. Men mulighetene for språk i en eller annen form ligger hos de fleste, så språket kan komme hos svaktfungerende barn, om enn på et seinere tidspunkt enn forventet.

Kommunikasjon betyr å gjøre noe felles, at vi deler noe, og det er ikke begrenset til det bevisstgjorte og intenderte. Det omfatter også kroppsspråk, samstemthet og felles opplevelser. Det er snakk om et kommunikativt vekselspill. Ofte begrenser vi denne kommunikasjonen til informasjon i forhold til et svaktfungerende menneske med manglende talespråk. På den måten kan faren oppstå for at ytringer fra mennesker med funksjonsnedsettelse og manglende talespråk overses eller mistolkes. Heller ikke mimikk og annet kroppsspråk er nok for at andre skal forstå en. Derfor blir det svært viktig å arbeide med å utvikle både den enkeltes talespråk og et felles språk gjennom kroppsspråk, mimikk, gester, selvlagete tegn og alternative kommunikasjons hjelpemidler. Tegn-til-tale er en måte å gjøre dette på. Det kan passe for noen, men barnet må kunne imitere bevegelser for å ta i bruk denne kommunikasjonsformen.

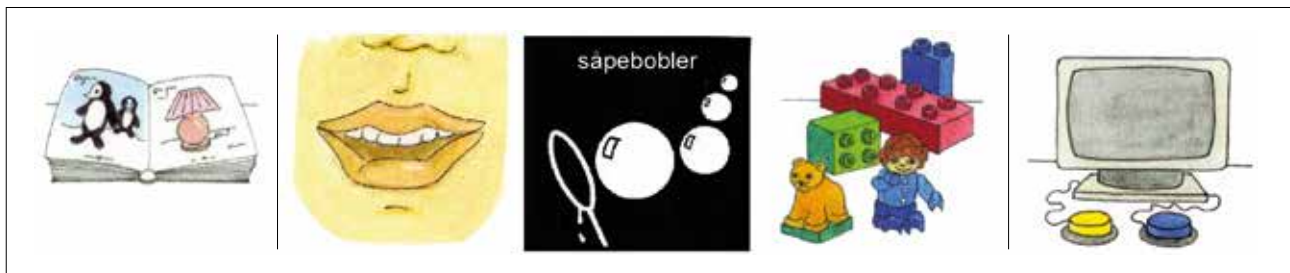
Alternativ kommunikasjon med piktogram og bilder i en eller annen form er mye benyttet for helt språkløse barn. Det er en god metode dersom barnet kan tolke bilder. Det finnes flere metoder med hensyn til dette. Jeg kan nevne VMK (Visuelt Manipulativt Kommunikasjonssystem) og PECS (Picture Exchange Communication System). Disse metodene kan man få informasjon om på internett. Jeg har i hovedsak brukt elementer fra begge metodene i strukturert alternativ kommunikasjon med barna.

Det er dessuten viktig at den som har ansvar for barnets språk og kommunikasjonsopplæring, har god kunnskap om generell språkutvikling hos barn, basal kommunikasjon som signaler, mimikk, lyder og kroppsspråk, samt alternativ kommunikasjon. Dette trengs for å lage gode opplegg og tiltak for barnet.

Sosioemosjonell utvikling

Svaktfungerende barn er akkurat som oss andre på veldig mange områder; de har og viser følelser, de har venner, de er ute blant folk, osv. Det er ikke forskjell på deres følelser og våre følelser. Men alt må læres, også det sosiale og emosjonelle, og hvordan dette kan komme til uttrykk hos den enkelte. For disse barna kan også være grenseutprøvende, ha et sterkt temperament, være stille og beskjedne, akkurat som vanlige unger.

Omsorgsgiver fungerer som en formidler av læring.



Eksempel på dagsplan (øverst) og timeplan.

Anekdote 2. Gutten og apekatten Det var samlingsstund, og førskolelæreren som ledet den, hadde med seg en hjelper, en håndduke-apekatt som var festet på armen hennes. Den ble svært levende idet den snakket gjennom henne. Lille NN fór plutselig opp og vekk fra samlingsstunden, og til avdelingen. Det virket som om han var redd. Jeg løp etter ham og spurte med tegn-til-tale om han var redd. Han bekreftet ved å nikke og gjøre tegn. «Hva vil du gjøre»? spurte jeg. Han fant selv papir og fargeblyanter, og satte i gang å tegne apekatten. Så snakket vi om apekatten, og at det var på lek, og han gjentok med tegn, lyder og ord at han var redd apekatten. Det han formidlet, ble skrevet på tegningen, og tegningen ble hengt opp på avdelingen. Han var veldig stolt over tegningen sin, og jeg var stolt av hele prosessen, for alternativet kunne vært at jeg hadde hindret ham i å forlate samlingsstunden. Da kunne vi fått en ordentlig konflikt, med skrik og spetakkel, som også hadde gått ut over mange andre, og han hadde ikke fått bearbeidet og satt tegning og ord på redselen sin.

Forming i ulike former kan være en god måte å bearbeide og få utløp for følelser, og er dessuten et språk som vi kan utnytte i kommunikasjon med svaktfungerende barn dersom de har forutsetninger for å mestre dette.

Samspill og vennskap kan vi se hos svaktfungerende

barn, men ofte kan dette bli oversett av de profesjonelle hjelperne. Det er dessverre lite forskning på dette feltet, med et unntak av et utviklingsarbeid på Solbo ved Silkeborg. Dette utviklingsarbeidet er beskrevet i boken « I legens land. Samvær og kommunikasjon blandt børn med betydeligt og varigt nedsat funktionsevne» (Madsen 1999, her fra Kirkebæk 2010). Det spennende og utfordrende i denne prosjektgruppens arbeid er deres observasjoner av at det finnes samspill barna imellom som har lekens og gjensidighetens sosiale elementer i seg. Gjennom videoopptak kan en se at det er mye sosial kontakt barna imellom gjennom kroppene deres. Dette viser seg gjennom banking, rugging, lyder, smil og mimikk. Dette ble ofte oversett av de profesjonelle.

Observerer man små barn i 1–2 årsalderen, så ser man det samme. De er på et førspråklig nivå og kommuniserer gjennom kroppene sine, de gjør faktisk avtaler på denne måten, «nå gjør vi sånn, og nå gjør vi sånn». Dette er beskrevet i Merleau-Pontys teorier om at barnet er og blir til gjennom kroppen og via kroppen. Vår bevissthet er knyttet til kroppen og via kroppen. Relasjoner til utenomverden, mennesker og gjenstander oppleves først og fremst gjennom kroppen. Jeg synes at dette setter mange ting i perspektiv, fordi så mye om barn på dette utviklingsnivå handler om



Robert blåser såpebobler.

det kroppslige. Dette som beskrives i Danmark, har jeg også sett hos barn som jeg har arbeidet med, i samspill hvor 2 til 3 av barna var involvert. Både banking og klapping var på «tapetet».

Ved å tenke slik kan vi også bruke dette for å få inn begreper hos barnet. Vi kan sitte oppå bordet, under bordet, gå gjennom døren osv., samtidig som vi navnsetter det vi gjør. Det er bare vår egen fantasi som setter begrensninger. Dette har jeg gjort både med store og små svaktfungerende barn. Blir dette gjort i leks form, blir det både spennende og morsomt.

Anekdote 3. To små gutter *To små gutter sitter ved siden av hverandre i sofaen, tett inntil hverandre. Begge svaktfungerende og med lite talespråk. Den ene er rullestolbruker. De holder armene rundt hverandre og smiler til hverandre, tydelig glad for den andres tilstedeværelse. Så sier den ene: «Susse»? Og så ler begge to hjertelig.*

Anekdote 4. Daniel leker «Titte-bø» *«Titte-bø-leken går i korthet ut på at vi gjemmer ansiktet bak et teppe, eller holder hendene foran ansiktet, og deretter sier vi: «Henne Daniel»? «Henne Anny»? (Vi tar tur.) Vi tar deretter vekk teppet*

eller hendene. Denne leken skaper både forventning og glede, det vet alle som har gjort den med små barn. Det var en stor opplevelse første gang Daniel på 8 år selv tok vekk teppet og gjemte seg under teppet igjen etterpå. Grunnen til at dette var så stort, var at han ellers brukte hendene svært lite i en funksjonell sammenheng. Det virket nesten som om han ikke var klar over at han hadde hender.

Noen ganger kan det for svaktfungerende barn, akkurat som for vanlige barn, være meningsfylt og fint å være alene med en voksen. Å få den hele og fulle oppmerksomhet, og selv klare å holde oppmerksomhet og fokus, og derigjennom oppleve mestring, er viktig for alle. Derfor vil svaktfungerende barn profitte på å ha en del enetimer. Vanlige unger nyter også å ha voksne for seg selv. Min erfaring er at det å få den hele og fulle oppmerksomhet fra et annet menneske er godt for de fleste.

Plan og innhold for en time med et svaktfungerende barn

Spesialpedagogiske tiltak for et svaktfungerende barn kan ofte gis som en enetime hvor det som oftest også er en assistent/lærer/fagarbeider med, for at tiltaket skal ha overføringsverdi til gruppen. Vi kan da komme inn på grupperommet, noe som vi har snakket om mens vi var på vei dit. Vi setter oss på plassene våre, rett overfor hverandre, og starter med vårt relativt faste program for timen. Vi må ha et fast program for å skape trygghet og oversikt for barnet. Konkreter som vi skal arbeide med, ligger synlige og i rekkefølge på bordet.

Vi fokuserer på samspill og kommunikasjon, og flere sansekanaler tas i bruk. Teoriforankringen er samspillsmetodikk som har sitt utspring i observasjon av spedbarns og småbarns forhold, relasjon og samspill til nære omsorgspersoner. Vi bruker de samme måter å forholde oss til barn med multihandikap på som omsorgspersoner gjør til andre barn, og møter dem der de er, på deres utviklingsnivå. Vi søker blikkontakt, imiterer lyder og bevegelser og bekrefter derigjennom barnet. Vi har et felles fokus. Dette kan utvikles videre gjennom lek, slik at vi får et ytre felles fokus mot objekter og hendelser.

Vi kan begynne med å synge en hilsesang. Deretter synger vi en sang som inneholder navnet til barnet. Jeg gjør tegn til sangene og inviterer barnet til å henge på hendene

Struktur i hverdagen gir barnet oversikt, forutsigbarhet og trygghet

mine når jeg utfører tegnene. Barnet er med om han/hun ønsker det, men det må være en frivillighet i dette.

Neste økt er børstemassasje eller vanlig massasje av føtter, bein, hender og armer. Jeg gjør dette fordi jeg ser at barnet har glede av det, og dessuten virker det som om det blir mer til stede og fokusert etterpå. Det taktile systemet er undervurdert i undervisningssammenheng; tenk bare på at det går nervebaner fra huden vår til alle deler av hjernen. Derfor kan den ha en integrerende funksjon. Til slutt i massasjeøkten får jeg som oftest også lov til å massere litt på kinn og rundt munnpartiet til barnet. Dette gjør jeg med hendene mine. Protesterer barnet, tar jeg hensyn til det og lar det være dersom det er en ny aktivitet for barnet. Barnet skal selv bestemme over sin kropp, men vi forsøker igjen neste gang, og da går det ofte bedre. Det er ofte slik at barnet trenger å venne seg til denne formen for berøring.

Er barnet synshemmet, og det er mange av barna med multihandikap som er det, tar vi med spesifikk synsstimulering. Jeg bruker mitt eget ansikt og har på meg briller. Jeg har også satt på meg en rød klownenese. Jeg benytter objekter med gilde farger, som er blanke og/eller har gode kontraster (svart – hvit). Jeg beveger ansiktet eller objektet vannrett, loddrett, i kryss og i sirkel (dette er normal synsutvikling). Dette gjøres i ca. 30 cm avstand fra barnet – ansikt til ansikt. Jeg bruker stemmen minst mulig, men som oftest blir det til lek og latter fordi barnet tar klownenesen av og kaster den på gulvet. Det må ofte være litt tull og tøys rundt objektene for å skape oppmerksomhet hos barnet. Spesifikk synsstimulering gjøres bare en kort stund (noen minutter hver dag) fordi det er slitsomt for barnet, men gjerne flere ganger for dagen. Egen stemme brukes så lite som mulig, det er *synsfunksjonen* vi fokuserer på i dette tilfellet.

Kommunikasjon og samspill settes i fokus, og da er lek uovertruffen som metode. Vi leker «hvor er NN» og «hvor er Anny»? ved å ha et tørkle over hodet til vekselvis barn og spesialpedagog. Barnet fjerner tørkle hos begge. Denne leken skaper både forventning, glede og høydepunkt. Det samme gjør «Kom en liten mus»-leken. Den første leken gir også anledning til å ta tur, og gjør at barnet bruker hendene sine, og derved får en øye-hånd-koordinasjon. Ta tur gjør vi også gjennom lek med ball som vi kaster til hverandre. Ballen benevnes og jeg sier «NN få» og «Anny få».

Med ett av barna har vi også en liten økt med imitasjon av bevegelser og imitasjon med gjenstander. Barnet imiterer klapping på mage, hender og lår. Når han/hun imiterer med gjenstander, bruker vi kopp og skje hvor vi rører i koppen. Begge disse imitasjonsformene kan utvides alt etter hva barnet mestrer. Som en pauseaktivitet blåser vi såpebobler som barnet ser etter og forsøker å ta.

For å lære å tolke bilder bruker jeg store foto av leker og objekter. Dette er bilder av ting som barnet liker: Ball, bamse, såpebobleboks, kopp og skje, bok, osv. Objektene blir vist samtidig med bildene for å kunne sammenholdes med disse. Dessuten har jeg en fotografisk bildebok med bilder av husdyr. Den ser vi i via Lese-TV, som forstørrer bildene kraftig opp. Vi lager dyrelyder og synger sanger for dyrene i boken. Hele timen er lagt opp i leks form og fokuserer på god relasjon og godt samspill med barnet.

En annen aktivitet som mange barn også setter pris på, er lek på liten resonansplate (Lilli Nielsen). Platen legges oppå bordet, og vi har leker eller objekter i klare, gode farger og gode kontraster på platen. Det skal være mange leker eller objekter med to og to leker av samme slag. Aktiviteten kan gjøres på forskjellige måter, enten ved at barnet aktiviserer seg selv eller at den voksne imiterer elevens aktivitet og bevegelse med objektene. Jeg har god erfaring med å bruke begge metodene.

Alt som jeg har skissert ovenfor, er aktiviteter som er utviklet og utvidet over tid, men alle aktivitetene blir sjelden gjort hver gang. Vi må dessuten alltid ha barnets beste for øye og ta hensyn til våkenhetsgrad og hva de kan klare å ta imot av stimulans. *Barna skal ha glede og gode opplevelser, hvor de gjennom samspill utvikler sansene sine. Samspillsmetodikk er sansestimulering.* Som avslutning på timen synger vi en avskjedssang som markerer at timen er slutt.

Er barnet på et høyere kognitivt nivå og har et ytre felles fokus og noe talespråk, ville jeg også arbeidet med å få oversikt på bilder, både helhetlig og detaljer. Her kan vi gi barnet holdepunkter som hjelpebetingelse. Først beskriver vi hva vi ser på bildet, deretter forteller vi sammen hva vi ser, og til slutt kan barnet forsøke å fortelle alene. Dette er en god måte for synshemmete på å få oversikt på bilder. Egentlig har alle svaktfungerende barn nytte av dette.



Stian på natursti.

Kommunikasjon og samspill settes i fokus, og da er lek uovertruffen som metode.

Andre aktiviteter som også kan være nyttige, er å observere likheter og forskjeller på ting, for eksempel skje og gaffel, stol og bord, kopp og fat, m.m. På denne måten vil vi være med på å skape forståelse hos barnet gjennom konkrete. Leker som *Kims lek* er også noe som kan gjøres alene med barnet eller i en større gruppe. Her må de også lære å vente på tur. Leken går ut på å styrke hukommelsen. Jeg har ofte brukt bare to ting til å begynne med, og seinere utvidet det til tre–fire kjente ting/objekter. Vi legger objektene på bordet og sørger for at barnet ser og er oppmerksom på objektene. Navnsett deretter objektene. Legg et tørkle over for å skjule objektene. Ta deretter bort en ting. Barnet skal da huske hva som er tatt bort, og benevne det. Hva er borte? Barnet skal fortelle hva som er borte.

Føleposeleken er også morsom. Ha to, tre eller fire kjente objekter i en tøypose. Barnet skal kjenne nedi posen uten

å se. Hva finner det? Barnet skal navnsette objektet som det har tatt. Begynn gjerne med bare to ting, og øk deretter vanskegraden, men ikke mer enn at barnet kan lykkes. Denne leken kan også gjøres i en større gruppe.

Avslutning

Det er grunnleggende at vi hele tiden tenker funksjons- og utviklingsnivå, men selvfølgelig også barnets alder. Vi snakker ikke babyspråk til et stort barn, men forenkler vårt daglige talespråk (barnetilpasset tale). Men det som kanskje er det aller viktigste, er at vi har følelsene med oss i alle relasjoner med barnet, og da er vi tilbake til samspillet mellom omsorgsgiver og barn. Det er i denne settingen alt blir grunnlagt. Fra dette samspillet vokser all utvikling frem; språk og kommunikasjon, sansenes utvikling, motorikk og ikke minst det emosjonelle og sosiale. Det er i denne følelsesmessige inntoning at god utvikling fødes, enten barnet er slik eller sånn. Når vi også tenker på samspill som en metode, som en pedagogisk plattform, og samtidig tenker på sanser og motorikk, da har vi sansestimulering, egenaktivitet, sanseintegrasjon og persepsjon for barnet. For samspill er sansestimulering.

REFERANSE

VASSENDEN, A. EKERHOVD (2011). *Praktisk pedagogisk arbeid med svaktfungerende barn*. Oslo: SEBU Forlag.

KIRKEBÆK, B. (2010). *Almagt og afmagt – Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk Forlag.

Fonologisk bevissthet og matematikkvansker

Denne artikkelen er basert på data som ble samlet inn i det såkalte Hå-prosjektet, et samarbeidsprosjekt mellom Hå kommune og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Under hele prosjektperioden var hovedfokus rettet mot matematisk kompetanse sett i lys av elevenes utvikling av privat tale (privat taleinternalisering).



Snorre A. Ostad er professor emeritus på Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Det foreligger en rekke nordiske og internasjonale publikasjoner fra Hå-prosjektet. Noen av disse er å finne som artikler i *Spesialpedagogikk* (Askeland, 2005; Ostad, 2003, 2007, 2008). I den foreliggende artikkelen er fortsatt privat taleinternalisering en sentral variabel. Men her dreier det seg om (1) hvorvidt *fonologisk* bevissthet er positivt relatert til privat taleinternalisering, og (2) hvorvidt svaret på dette spørsmålet varierer som funksjon av elevenes alder og ferdighetsnivå i matematikk.

Det var først etter at vi hadde gjennomført en intervjuundersøkelse der fokus rettet seg mot det å stimulere utviklingen av privat tale (Askeland, 2005; Ostad, 2008), at det for alvor ble aktuelt å ta frem for forskningsmessig bearbeidelse tidligere innsamlede data om fonologisk bevissthet blant elever med og uten matematikkvansker. Siden den foreliggende artikkelen direkte bygger videre på data om utviklingen av privat tale, data som tidligere er publisert i *Spesialpedagogikk* (Ostad, 2007), blir det her kun referert til hovedtendensene i resultatene derfra.

Privat tale

I artikkelen inkluderer privat tale all tale som er akommunikativ, det vil si tale som ikke direkte adresseres til en eller flere tilhørere. «Med denne avgrensningen fungerer privat

tale som en paraplybetegnelse som dekker så vel ytre privat tale som indre, såkalt subvokal tale» (Ostad, 2010, s. 199).

I sin beskrivelse av barns taleutvikling hevder Vygotsky (1934/1986) at barns ekspressive språk gradvis blir internalisert til en stille indre tale, og at indre tale bidrar til økt selvregulering, det vil si at den er et redskap for regulering (kontroll) av tanker og atferd. En rekke forskere har bidratt til å synliggjøre det karakteristiske utviklingsforløpet av privat tale. Her blir det kalt privat taleinternalisering. Det viser seg at i førskolealder og tidlig skolealder blir privat tale byttet ut med en stille indre tale (Berk, 1992; Winsler & Nagleri, 2003).

I tillegg til å rette søkelyset mot internaliseringen av privat tale har forskere tatt for seg en rekke andre aspekter ved fenomenet. Av særlig stor relevans for innholdet i denne artikkelen er forskning på privat tales relasjon til faglige prestasjoner (Berk, 1992; Winsler & Nagleri, 2003), bruken av privat tale blant elever med matematikkvansker (Ostad & Sorensen, 2007) og privat tale som fremhentingsredskap av informasjon fra kunnskapslageret (Ostad, 2008, 2010).

Fonologisk mangelfullhet

Det kognitive grunnlaget for lesning har vært gjenstand for en lang rekke undersøkelser. I de senere årene har særlig fonologisk prosessering (språkløydprosesser) stått i fokus, og variasjonene i barns leseferdighet (decoding) er kjent for å korrelere høyt med mål for fonologiske ferdigheter (Durand, Hulme, Larkin, & Snowling, 2005; Wagner & Torgesen, 1987). Det er med basis i longitudinelle korrelasjonsstudier at for-

Det viser seg at i førskolealder og tidlig skolealder blir privat tale byttet ut med en stille indre tale.

skere i stor grad er samstemte i at visse evner til fonologisk prosessering, det vil si kapabilitet til å bruke fonologisk eller lydbasert informasjon i skriftlig eller muntlig språkbruk, influerer kausalt på utviklingen av leseferdighet. En av de mest samlende hypotesene rettet mot hovedårsakene til dysleksi er at de personene det her dreier seg om, har spesifikke svekkelse med hensyn til representasjon, lagring og/eller fremhenting av (retrieval) språklyder (Ramus & Szenkovits, 2008; Snowling, 2001).

Det er et veletablert faktum at individuelle forskjeller når det gjelder ferdigheter i lesning og matematikk, kan være substansielt forankret, basert på at de to fagene har en del felles komponenter (Ackerman & Dykman, 1995; Ostad, 1999). Men også læreprosessen i de to fagene synes å ha felles komponenter. Det vises særlig ofte til at verbale koder blir aktivisert som ledd i oppgaveløsningen også i matematikk (Campbell, 1998; Swanson, Ashbaker & Lee, 1996). Det er derfor logisk å slutte at evne til fonologisk prosessering også vil influere på elevenes matematikklæring (Geary, 1993; Hecht et al., 2001). En nærliggende hypotese har derfor vært at elevenes ferdighet i skriftspråk og matematikk vil korrelere i samme grad som ferdighet i de to fagene er influert av de samme fonologiske evnene (Geary, 1993; Hecht et al., 2001).

Det synes i dag å være generelt akseptert at fonologisk prosessering representerer en kritisk faktor også når det gjelder tilegnelse av matematikkunnskaper (Berk, 1992; Hecht et al., 2001). Derfor har fonologiske lagringshypoteser kommet i fokus. Innenfor rammen av slike hypoteser blir det hevdet at aritmetiske basisenheter, det vil si enkle kombinasjoner i de fire regningsartene ($4 + 3 = 7$, $4 \times 6 = 24$ osv.), kan lagres i et lydbasert format (Cohen & Dehaene, 2000). Dette formatet kan være hensiktsmessig for effektivt å hente frem basisenhetene fra langtidsminnen under oppgaveløsningen (Geary et al., 2000). Når elever med matematikkvansker i liten grad, eller praktisk talt ikke, benytter retrieval-strategier under oppgaveløsningen (Ostad 1997, 1998), kan det skyldes at elevene enten ikke har lagret aritmetiske basisenheter på lydbasert basis, eller at elevene ikke har fått utviklet lydbaserte redskaper (prosesser) for å hente frem basisenheter under oppgaveløsningen (Geary, 1993; Ostad, 2010).

I en undersøkelse (Ostad & Sorensen, 2007) som ble gjen-

nomført i et longitudinelt perspektiv, viste resultatet at det blant elever uten matematikkvansker foregikk en utvikling fra mindre til mer internalisert privat tale og fra mindre til mer internalisert strategibruk. Blant elever med matematikkvansker syntes internaliseringen både av privat tale og strategibruk å stanse opp på et tidlig utviklingsnivå. Disse resultatene dannet grunnlaget for hypotesen om at aritmetiske basisenheter blir lydbasert lagret og hentet frem fra kunnskapslageret som funksjon av det nivået barnet har nådd i internaliseringen av privat tale (fra hørbar tale til privat tale i stillhet). Derfor bidro undersøkelsen til å sannsynliggjøre at de karakteristiske retrievalvanskene som gjør seg gjeldende blant elever med matematikkvansker, kan gjenspeile deres manglende eller mangelfulle fonologiske ferdigheter.

Mulige linker mellom fonologiske evner og matematisk kompetanse understøttes ytterligere av studier som har identifisert *tre hoveddimensjoner i fonologisk mangelfullhet* («deficits»). Det er dårlig utviklet verbalt korttidsminne, langsom fremhenting av informasjon (retrieval) fra langtidsminnen og dårlig utviklet fonologisk bevissthet (Hecht et al., 2001; Wagner & Torgesen, 1987). Svake prestasjoner i matematikk (matematikkvansker) kan forklares ved hjelp av en eller flere av de tre forannevnte dimensjonene. Ifølge Ranus og Szenkovits (2008) impliserer alle hver på sin måte fonologisk prosessering i matematikk. (For flere detaljer, se Ostad, 2010).

For øvrig har empiriske studier dokumentert statistisk signifikant korrelasjon mellom elevenes prestasjoner på verbalt korttidsminne, fonologisk bevissthet og rask prosesseringstid/retrieval (Hecht et al., 2001). Derfor har flere forskere argumentert med at alle typer oppgaver som måler fonologisk prosesseringsevne, kan ta utgangspunkt i *en felles kjerne*, en variabel («a core phonological processing variable») som angir styrken (funksjonaliteten) i den fonologiske prosesseringen (Snowling, 2001; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scalton, 2004). Mot denne bakgrunn er det åpenbart av stor interesse å få kartlagt hvilke relasjoner som gjør seg gjeldende mellom privat taleinternalisering og fonologisk prosessering. Det er allerede påvist statistisk signifikant korrelasjon mellom indre tale og elevers bruk av retrieval-strategier under oppgaveløsningen (Ostad & Sorensen, 2007).

I den foreliggende artikkelen blir privat taleinternalisering under oppgaveløsning i matematikk fokusert, mens oppmerksomhet samtidig rettes mot fonologisk bevissthet.

Fonologisk bevissthet

Definisjonen av fonologisk bevissthet er omdiskutert. Men generelt kan uttrykket defineres som det å bevisst rette oppmerksomheten mot byggesteinene i språket, nærmere bestemt mot talespråkets lydmessige (fonologiske) struktur. I psykologisk forstand dreier det seg om elevenes *evne* til å analysere lydstrukturer i talespråket (Krajewski & Schneider, 2009).

Slik uttrykket blir brukt i faglitteraturen, ligger ferdighet i fonologisk bevissthet innenfor rammen av et kontinuum av kompleksitet. Når forskere skal forklare hva fonologisk bevissthet er, inkluderes ofte bevissthet om språklyder (fonem), stavelser og rim/rytme. (For grundig gjennomgang av definisjoner, se Snow, Burns, & Griffin, 1998). Utgangspunktet for den foreliggende artikkelen er et vidt syn på fonologisk bevissthet. I den empiriske delen av artikkelen omfatter fonologisk bevissthet evnen til å identifisere eller manipulere enheter i ord, nærmere bestemt lydmessig (fonologisk) struktur i tallnavn.

Innenfor leseforskningen har neppe noe annet tema oppnådd så mye oppmerksomhet i de senere år som fonologisk bevissthet. Det er vel kjent at fonologisk bevissthet påvirker lese- og skriveutviklingen. Til sammenligning er relasjonen til matematisk kompetanse ikke så grundig studert (Krajewski & Schneider, 2009), men majoriteten av de (relativt få) empiriske studiene som i dag foreligger, synes å ha dokumentert at også matematisk kompetanse er influert av fonologisk bevissthet (Hecht et al., 2001; Simmons & Singleton, 2008). Men hvorfor og hvordan? Forskning spesielt rettet mot kausalitet ser imidlertid ut til å være høyst mangelfull og vil i tiden fremover stå overfor store utfordringer.

Den foreliggende undersøkelsen

En tidligere undersøkelse (Ostad & Sorensen, 2007) viste at det utviklingsnivået eleven har nådd i privat tale, er relatert til og spiller en sentral rolle for korrelasjonen til matematisk kompetanse. Her ble det påvist statistisk signifikante rela-

sjoner mellom bruk av indre tale og bruk av retrieval-strategier. Undersøkelsen ga opphav til en ny, relativt optimistisk hypotese, nemlig at *hensiktsmessig strategiutvikling (matematisk kompetanse) vil kunne fremstå som resultat av en systematisk stimulering av privat taleinternalisering*. Med denne hypotesen som basis ble en relativt omfattende (50 ukers) intervensjon satt i verk (Ostad & Askeland, 2008). Ville et teoribasert undervisningsprogram, som er designet for å stimulere privat taleinternalisering, i seg selv gjøre elevene bedre i stand til å tilegne seg de aritmetiske basisenhetene, det vil si influere positivt på utviklingen av matematisk kompetanse? Her viste resultatene, det vil si gjennomsnittsresultat for alle elevene tatt under ett, signifikant positiv effekt av opplegget. Men da fokus ble rettet mot grupper av elever på ulike ferdighetsnivå i matematikk, viste det seg at den positive effekten av opplegget var minst, og ikke statistisk signifikant, i de gruppene som besto av de matematikksvake elevene. Dette resultatet la grunnlaget for en alternativ hypotese for videre forskning: *Det er mekanismer (fonologiske prosesseringsevner) bak privat taleinternalisering og ikke privat taleinternalisering i seg selv som er kausalt relatert til matematisk kompetanse*.

Det er verdt å merke seg at det tidligere ikke har foreligget empirisk forskning som eksplisitt retter oppmerksomheten mot den rolle fonologisk bevissthet har i privat taleinternalisering. Det var uventet å finne dette hulrommet i forskningen ettersom privat taleinternalisering har vist seg å predikere positivt hensiktsmessig strategibruk i faget (Ostad & Sorensen, 2007; Winsler & Naglieri, 2003).

Den foreliggende undersøkelsen er rettet spesielt mot de forannevnte svakhetene i forskningen. Generelt, og med henvisning til Vygotskys utviklingsperspektiv, som har vært rettesnor for de fleste undersøkelsene av barns private tale (for eksempel Berk, 1992; Winsler & Naglieri, 2003), var hovedhensikten her å tilføre den kognitive bakgrunnen for privat taleinternalisering i matematikk ny kunnskap. Mer spesifikt dreier undersøkelsen seg om (1) hvorvidt ferdigheter i fonologisk bevissthet er positivt relatert til privat taleinternalisering, og (2) hvorvidt svaret på spørsmålet foran varierer som funksjon av elevens alder og ferdighetsnivå i matematikk.

Metode

Design Designet var bygd opp som en tverrsnittundersøkelse. Tidligere undersøkelser hadde vist at elevers private tale blir influert av det som for øvrig foregår (kontekstuelle faktorer) i klasserommet (Berk, 1992; Østad, 2007). Designet i den foreliggende undersøkelsen ble utviklet med prosedyrer for individuell observasjon utenfor klasserommet. Dette ble gjort for å sikre at de data som fremkom, ble registrert under best mulig sammenlignbare vilkår på tvers av elevers ferdighetsnivå i matematikk og klassetrinn.

Det ble gjennomført to separate observasjoner: Den ene for å kartlegge privat tale, den andre for å kartlegge fonologisk bevissthet. Den administrative rekkefølgen i de to observasjonene var basert på stratifisert utvelgning («counterbalanced across subjects») innenfor rammen av de tre aldersgruppene som var inkludert.

Deltakerne Som kontrollredskaper for elevenes matematikkunnskaper og læreforutsetninger ble henholdsvis «Basis kunnskaper i matematikk» (Hammervoll & Østad, 1999) og komponenten «Arithmetic» i WISC-R (Undheim, 1977) benyttet. Ved hjelp av disse testene ble elevene med matematikkvansker (MD-elevene) valgt ut blant de elevene som tilfredsstilte begge de to følgende kriterier: (1) skulle oppnå stanine-skåre i intervallet 1–3 på matematikktesten, det vil si et resultat blant de 23 % svakeste resultatene i elevens aldersgruppe, og (2) skulle oppnå avledet skåre i intervallet 1–7 på komponenten «Arithmetic», dvs. et resultat blant de 25 % svakeste resultatene i sin aldersgruppe.

For å unngå «falske negativer» (Østad, 2006, s. 29) ble elevene uten matematikkvansker (MN-elevene) valgt ut blant de flinkeste elevene. For hver aldersgruppe ble det valgt ut like mange gutter og jenter blant MN-elevene som det var gutter og jenter blant MD-elevene. Det endelige utvalget av MN-elever tilfredsstilte begge av de to følgende kriteriene: (1) skulle oppnå stanine-skåre i intervallet 7–9 på matematikktesten, dvs. et resultat blant de 23 % sterkeste i elevens aldersgruppe, og (2) oppnå avledet skåre 12–19 på komponenten «Arithmetic», dvs. et resultat blant de 25 % sterkeste resultatene i sin aldersgruppe.

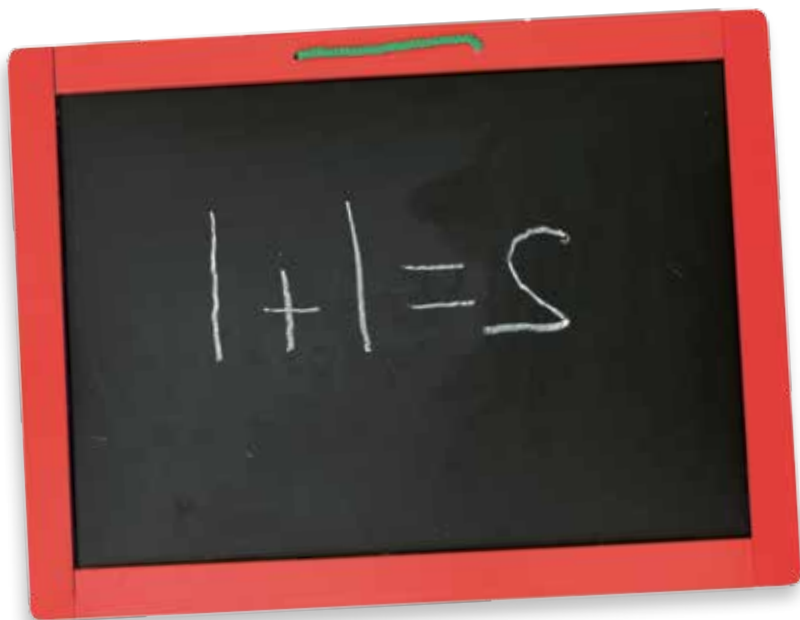
Utvalget besto av i alt 134 elever. De kom fra 5 forskjellige grunnskoler i Hå kommune. Elevene tilhørte en av de føl-

gende tre aldersgruppene (Agr): Agr 1: elever i 2. og 3. klasse, Agr 2: elever i 4. og 5. klasse, Agr 3: elever i 6. og 7. klasse.

Observasjonskategori: Privat tale Det forelå på forhånd ikke noe enhetlig kategoriseringssystem av privat tale. Når kategoriseringssystemet til den foreliggende undersøkelsen skulle utvikles, ble ulike synspunkter fra tidligere undersøkelser forsøkt integrert (Berk, 1992; Girbau, 2002, Kolberg et al., 1968). For å oppnå dette ble enhetene i systemet definert med hensyn til internaliseringsgrad av privat tale og inkluderte (a) ytre verbal produksjon ved hjelp av ord og språklyder, (b) ytre manifestasjon av tilsvarende («appropriate») privat tale og (c) privat tale i stillhet (Girbau, 2002).

(a) Privat tale (høy, normal eller lav) skal være hørbar slik at utsagnene kan være forståelige og derfor kan bli transkribert. (b) Privat tale skal være uhørlig og uforståelig, men likevel observerbar under «face-to-face»-observasjon (for eksempel uhørlig mumling eller leppe- og tungebevegelse). Det er bredt akseptert blant forskere at privat tale innenfor rammen av denne enheten representerer ytre manifestasjon av indre tale (Berk, 1992; Kolberg et al., 1968). De klassifikasjonssystemene som hadde vært benyttet i tidligere forskning, (Berk, 1992; Kolberg et al., 1968) hadde vanligvis brukt kategorien ytre manifestasjon av ytre tale som det høyeste nivået i internaliseringsprosessen. (c) Undersøkelser har imidlertid vist at privat tale kan være subvokal, det vil si foregå i stillhet uten noen form for ytre verbal produksjon eller uhørlig manifestasjon (Girbau, 2002). I den foreliggende undersøkelsen blir subvokal tale definert som rene implisitte, skjulte mentale prosesser som ikke er observerbare under «face-to-face» observasjon. Innenfor det valgte kategoriseringssystem (pkt. a, b og c) syntes det rimelig å betrakte subvokal tale som det høyeste nivået i internaliseringen av privat tale. I samsvar med de alternativene som er beskrevet ovenfor, ble de tre kategoriene kodet som *hørlig privat tale* («Aud»), *uhørlig privat tale* («Inaud») og *privat tale i stillhet* («Sil»).

Observasjonskategori: Fonologisk bevissthet Tidligere undersøkelser av fonologisk bevissthet har ikke brukt målemidler som var utviklet spesifikt med tanke på matematikkfaget. Den relativt omfattende forskningslitteraturen



Blant elever med matematikkvansker syntes internaliseringen både av privat tale og strategibruk å stanse opp på et tidlig utviklingsnivå.

innenfor lesning og skriving (for eksempel Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 1998; Hecht et al., 2001) har imidlertid bidratt med kunnskaper som ser ut til å kunne overføres til andre fagområder. Den testen som ble utviklet for måling av fonologisk bevissthet i den foreliggende undersøkelsen, ble derfor utformet etter mønster fra lese- og skriveforskningen.

Testen tok utgangspunkt i 15 tallnavn (2-, 3, og 4-sifrede) arrangert i rekkefølge etter vanskegrad. Til hvert tallnavn var det fire oppgaver relatert til henholdsvis «*blending*», «*analysis*», «*deletion*» og «*substitution*». Eksemplet som følger tar utgangspunkt i tallet «795»:

Blending: Testlederen sier de enkelte sifrene i tallet (det egentlige tallnavnet) til eleven, og eleven blir instruert til å trekke sammen fonemene (enkeltsifrene) til tallet (for eksempel /7, /9/ og /5/ til /795/).

Analysis: Testlederen sier tallnavnet til eleven, og eleven blir instruert til å si sifrene i tallnavnet i samme rekkefølge som eleven hører dem (for eksempel: «Si sifrene du hører i tallet /795/ i samme rekkefølge som du hører dem»).

Deletion: Eleven blir instruert til å si tallnavnet som

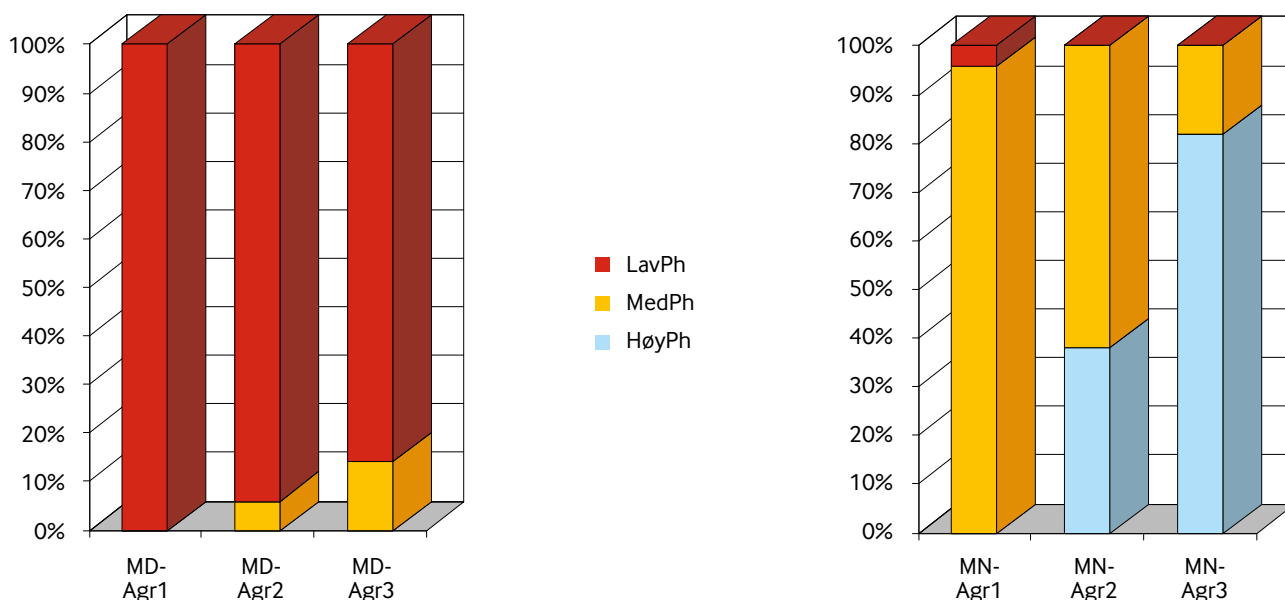
fremkommer når siffer i begynnelsen, midten eller som slutt i et tallnavn blir utelatt (for eksempel: «Si hvilket tall du får hvis du fjerner /9/ i tallet /795/»).

Substitution: Eleven blir instruert i å si tallnavnet som fremkommer når et spesifikt siffer blir erstattet av et annet (for eksempel: «Si hvilket tall du får om du bytter /9/ med /3/ i tallet /795/»).

De oppgavetyperne som krever manipulering av fonemer, synes å være de vanskeligste. Hvordan oppgavetyperne relaterer til hverandre, har forskningslitteraturen ikke gitt noe endelig svar på (Adams et al., 1998; Hecht et al., 2001). Den foreliggende testen gir derfor ikke rom for sammenligninger av resultatene på de enkelte komponentene i testen, men er basert på den antagelse at de ulike komponentene reflekterer en enkel latent evne (Anatony & Francis, 2005) og at denne er endimensjonal (Hambleton et al., 1991).

Observasjonsprosedyre: Testen ble administrert individuelt, og fire oppgaver ble gitt som førtrening (med nødvendig feedback) for å unngå misforståelser. Oppgavene (de 15) ble vektet basert på relativ vanskegrad med for-

Figur 1. Utvikling av fonologisk bevissthet blant elever med og uten matematikkvansker.



holdstallene 1: 2: 3 for henholdsvis 2-, 3- og 4-sifrede tall. Deltakerne fikk poeng for riktig oppgave når det forelå tilfredsstillende svar på alle de fire komponentene. Testingen ble avsluttet etter to påfølgende gale svar.

Resultatet viste at ingen av deltakerne hadde avgitt gale svar på noen av de oppgavene som knyttet seg til «blending» eller «analysis». På denne bakgrunn ble det besluttet bare å benytte de poengene elevene hadde samlet i «deletion» og «substitution» som data for de statistiske analysene. Det totale antall poeng (maksimum 32 poeng) ble transformert til avledede skårer («scaled scores»). Avhengig av testresultatet tilhørte eleven ett av de tre ferdighetsnivåene i fonologisk bevissthet: lav (LavPh), medium (MedPh) eller høy (HøyPh). De tre nivåene inkluderte elever med avledede skårer i intervallene 1–8, 9–14 eller 15–20.

Resultater i hovedtrekk

De resultatene som viser utviklingen av privat tale blant elever med og uten matematikkvansker, er presentert i en tidligere publikasjon og vil ikke bli gjentatt her (se Ostad, 2007).

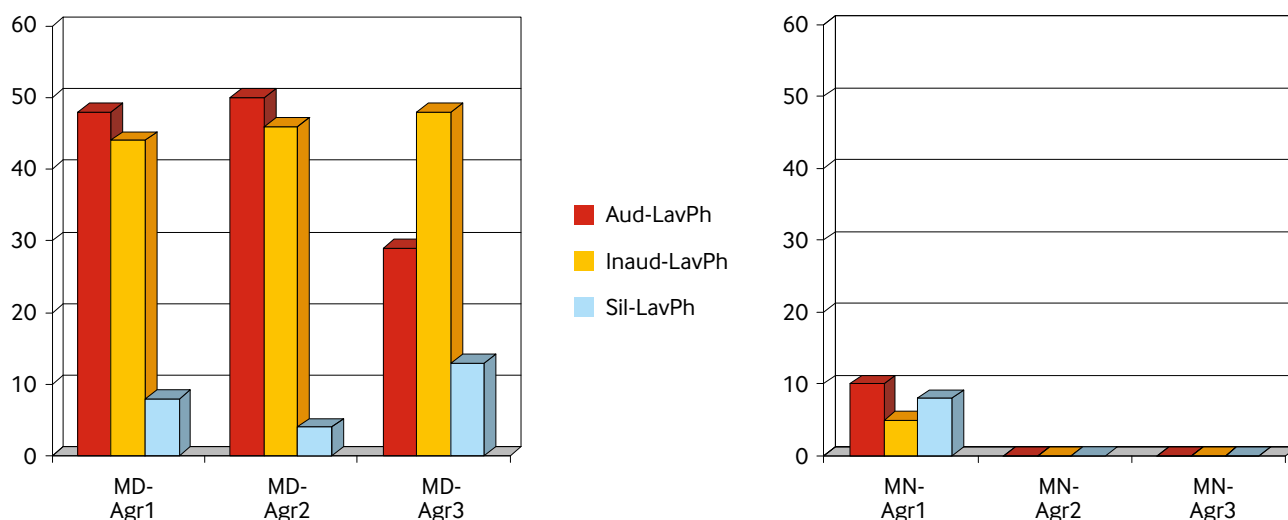
I den foreliggende undersøkelsen ble oppmerksomheten rettet mot fonologisk bevissthet blant elever med og uten matematikkvansker. Figur 1 gir en oversikt over resultatene slik de fremkommer som funksjon av elevenes alder og de tre definerte ferdighetsnivåene av fonologisk bevissthet (LavPh, MedPh og HøyPh).

Merk: MD = elever med matematikkvansker. MN = elever uten matematikkvansker; Agr1 = aldersgruppe 1 (2. og 3. klasse); Agr2 = aldersgruppe 2 (4. og 5. klasse); Agr3 = aldersgruppe 3 (6. og 7. klasse).

Figur 1, som her gjenspeiler utviklingen av fonologisk bevissthet, dokumenterer et påfallende forskjellig utviklingsmønster blant elever med og uten matematikkvansker. For elever med matematikkvansker stagnerer utviklingen i tidlig alder. Elevene uten matematikkvansker derimot viser opp gjennom grunnskolealderen en markert og aldersrelatert fremgang fra lavere til høyere ferdighetsnivå. Forskjellene mellom elevene med og uten matematikkvansker er statistisk signifikant i alle (de tre) aldersgruppene.

Resultatene fra den foreliggende undersøkelse synes

Figur 2. Forekomst av privat tale (Aud, Inaud, Sil)/LavPh kombinasjoner blant elever med og uten matematikkvansker.



dermed å bekrefte tidligere undersøkelser som taler for at mål for ferdighet i fonologisk bevissthet vil kunne fungere som et relevant redskap til å forutsi elevenes matematikkfaglige utvikling i skolen (Hecht et al., 2001; Ramus & Szenkovits, 2008). Resultatene synes derfor også å støtte opp under «phonological deficit theory» (Wagner & Torgesen, 1987) der det hevdes at unge elever med lavt ferdighetsnivå («low/impaired») i fonologisk bevissthet befinner seg i en risikosone for å utvikle matematikkvansker.

Innenfor rammen av den foreliggende undersøkelsen er sannsynligvis det mest originale forskningsarbeidet knyttet til relasjonen mellom ferdighet i fonologisk bevissthet og privat taleinternalisering. Her blir den nevnte relasjonen observert og analysert i et longitudinelt perspektiv samtidig som fokus rettes mot elever med og uten matematikkvansker. Figur 2, 3 og 4 angir i prosent forekomsten av de aktuelle kategorikombinasjonene som fremkom mellom privat tale og fonologisk bevissthet.

Merk: For Figur 2–4 gjelder følgende: MD = elever med matematikkvansker. MN = elever uten matematikkvansker;

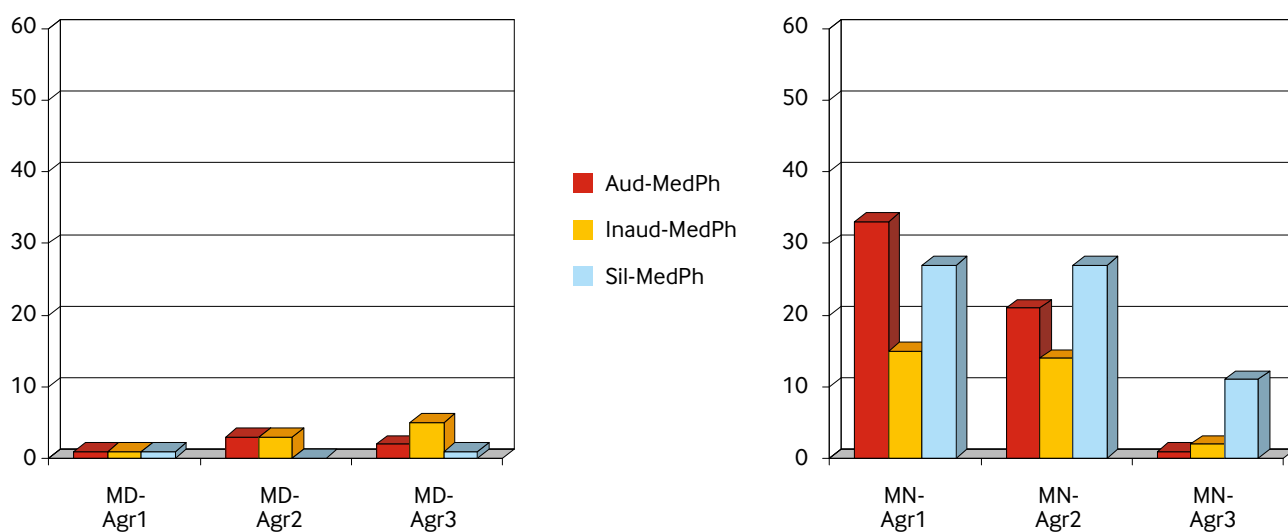
Agr1 = aldersgruppe 1 (2. og 3. klasse); Agr2 = aldersgruppe 2 (4. og 5. klasse); Agr3 = aldersgruppe 3 (6. og 7. klasse).

For elever med matematikkvansker fremkom det opp gjennom grunnskolealderen et utviklingsmønster ikke bare karakterisert med lavt ferdighetsnivå i fonologisk bevissthet, men også med langt oftere bruk av de laveste nivåene i privat taleinternalisering. De typiske elevene i denne gruppe så ut til å oppholde seg i kombinasjonen uhørlig privat tale/ lavt nivå i fonologisk bevissthet.

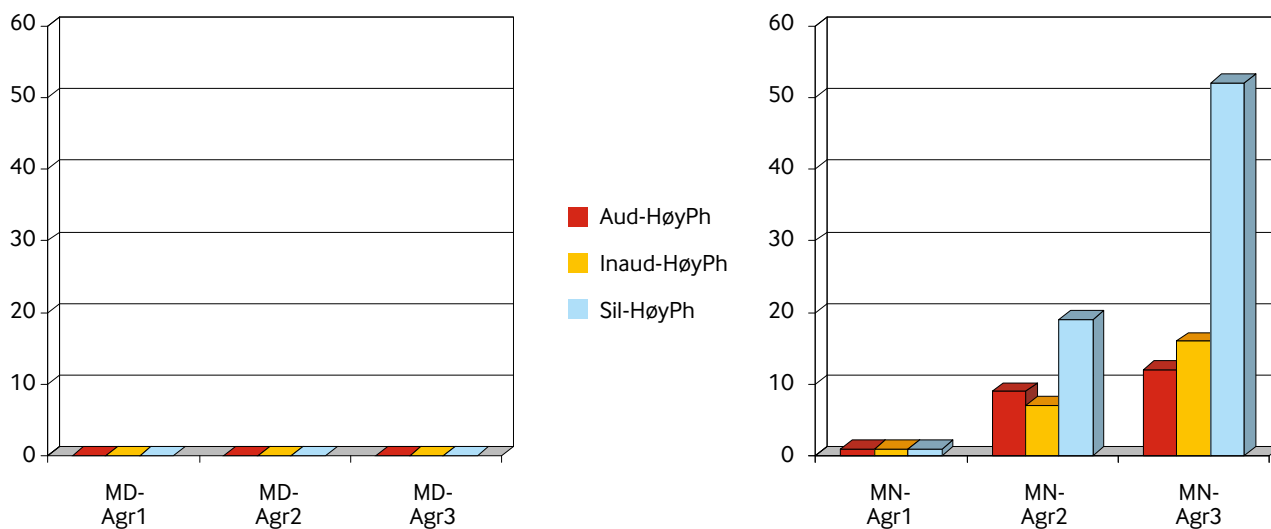
Det karakteristiske utviklingsmønsteret for elever uten matematikkvansker kjennetegnes derimot ved en aldersrelatert utvikling fra hørlig privat tale til privat tale i stillhet og fra lavere til høyere ferdighetsnivå av fonologisk bevissthet.

Den mest markerte forskjellen mellom elever med og uten matematikkvansker er relatert til kombinasjonen privat tale i stillhet/høyt ferdighetsnivå i fonologisk bevissthet. Undersøkelsen viste at elever uten matematikkvansker benyttet denne kombinasjonen langt oftere enn elever med matematikkvansker. Forskjellen mellom de to gruppene ble tydeligere og tydeligere opp gjennom grunnskolealderen.

Figur 3. Forekomst av privat tale (Aud, Inaud, Sil)/MedPh kombinasjoner blant elever med og uten matematikkvansker.



Figur 4. Forekomst av privat tale (Aud, Inaud, Sil)/HøyPh kombinasjoner blant elever med og uten matematikkvansker.



Når forskere skal forklare hva fonologisk bevissthet er, inkluderes ofte bevissthet om språklyder, stavelser og rim/rytme.

Drøfting

Generelt representerer den foreliggende undersøkelsen et bidrag til ytterligere å synliggjøre relevansen i forskning som retter fokus mot relasjoner mellom privat taleinternalisering og matematisk kompetanse. Samtidig, og i et nytt perspektiv, vil resultatene også henlede oppmerksomheten mot en mulig parallell rolle til utviklingen av fonologisk bevissthet. Det hører med til historien at statistiske analyser av data fra den foreliggende undersøkelse (Ostad, in press) dokumenterer statistisk signifikant korrelasjon mellom elevenes utviklingsnivå når det gjelder privat tale og fonologisk bevissthet. Et viktig spørsmål er derfor hvorfor de to dimensjonene, det vil si utvikling av privat tale og fonologisk bevissthet, griper inn i hverandre slik undersøkelsen indikerer.

Det foreligger i dag ingen enkel forklaring på dette spørsmålet. Matematisk kompetanse, inkludert tilkortkomming i faget, har vært gjenstand for studier fra ulike faglige perspektiver (Geary, 1993). Det kunne for eksempel tenkes at det virkelig eksisterer et gjensidig («reciprocal») relasjonssystem som regulerer forholdet mellom matematikk, privat tale og fonologisk bevissthet. Et slikt «system» kunne som ett mulig alternativ forklare hvorfor korrelasjonen mellom privat tale og fonologisk bevissthet ble dokumentert som statistisk signifikant resultat i undersøkelsen. Resultater fra tidligere forskning (Wagner & Torgesen, 1987) har indikert at både privat tale og fonologisk bevissthet er støttet opp av («underpinned by») fonologiske ferdigheter som er avhengig av kvaliteten på det lydbaserte kunnskapslageret («phonological representations»).

Ettersom barn med matematikkvansker sammenlignet med barn uten matematikkvansker la for dagen langt mindre bruk av de mest internaliserte privat tale kategoriene, vil en alternativ forklaring være at elevenes ferdighetsnivå i fonologisk bevissthet er en funksjon av deres utvikling av privat tale.

Interessant nok viser undersøkelsen at relasjonen mellom privat tale og fonologisk bevissthet er langt svakere blant elever med enn blant elever uten matematikkvansker (Ostad, in press). Dette resultatet åpner opp for en tredje alternativ forklaring, nemlig om forsinket utvikling av fonologisk bevissthet *forårsaker* forsinket utvikling av privat tale. Hvis dette alternativet er valid, ville det, i hvert fall delvis, kunne forklare hvorfor systematisk trening rettet mot utvikling av privat tale ikke hadde forventet positiv effekt på utviklingen av matematisk kompetanse blant elevene med matematikkvansker (Ostad & Askeland, 2008).

Videre arbeid måtte forsøke å avdekke hvorvidt systematisk stimulering av fonologisk bevissthet kan influere positivt på utviklingen av privat tale og matematisk kompetanse. Hvordan bør slik stimulering foregå innenfor rammen av matematikkfaget? Her er det grunn til å etterlyse nye intervensjonsstudier.

Etterord

Data fra undersøkelsen blir også publisert som forskningsartikkel i «*Journal of Learning Disabilities*», der i en langt mer omfattende form med bredere teoretisk forankring og langt mer detaljert datapresentasjon og statistiske analyser. Tittel er: «Phonological awareness in arithmetical calculation: Its relation to private speech internalization in children with and without mathematical difficulties» (Ostad, in press).

REFERANSER

- ACKERMAN, P.T. & DYKMAN, R.A. (1995). Reading-disabled students with and without comorbid arithmetic disability. *Developmental Neuropsychology*, 11, 351–371.
- ADAMS, M., FOORMAN, B., LUNDBERG, I. & BEELER, T. (1998). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore, MD: Brookes.
- ASKELAND, M. (2005). Strategiopplæring i multiplikasjon. Erfaringer fra et metodisk opplegg med indre tale som virkemiddel. *Spesialpedagogikk*, 10, 27–31.

- BERK, L.E.** (1992). Children's private speech: An overview of theory and the status of research. In R. M. Diaz & L.E. Berk (Eds.), *Private speech: From social interaction to self-regulation* (pp. 17–53). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CAMPBELL, J.I.D.** (1998). Linguistic influences in cognitive arithmetic: Comments on Noel, Fias, and Brslybart. *Cognition*, 67, 353–364.
- CHARD, D.J. & DICKSON, S.V.** (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261–270.
- COHEN, L. & DEHAENE, S.** (2000). Calculating without reading: Unsuspected residual abilities in pure alexia. *Cognitive Neuropsychology*, 17, 563–583.
- DURAND, M., HULME, C., LARKIN, R. & SNOWLING, M.** (2005). The cognitive foundations of reading and arithmetic skills in 7- to 10-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91, 113–136.
- GEARY, D.C.** (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114, 345–362.
- GIRBAU, D.** (2002). A sequential analysis of private and social speech in children's dyadic communication. *The Spanish Journal of Psychology*, 5(2), 110–118.
- HAMBLETON, R.K., SWAMINATHAN, H. & ROGERS, H.J.** (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- HAMMERVOLL, T. & OSTAD, S.A.** (1999). *Basiskunnskaper i matematikk*. [Standard Mathematics Performance Test]. Oslo: Universitetsforlaget.
- HECHT, S.A., TORGESEN, J.K., WAGNER, R.K. & RASHOTTE, C.A.** (2001). The relation between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: A cross-sectional study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79, 192–227.
- KOHLBERG, L., YAEGER, J. & HJERTHOLM, E.** (1968). Private speech: Four studies and a review of theories. *Child Development*, 39, 691–736.
- KRAJEWSKI, K. & SCHNEIDER, W.** (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visual-spatial working memory, and preschool quantity-number competences on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 516–531.
- MCCLOSKEY, M.** (1992). Cognitive mechanisms in numerical processing: Evidence from acquired dyscalculia. *Cognition*, 22, 107–157.
- OSTAD, S.A.** (1997). Developmental differences in addition strategies: A comparison of mathematically disabled and mathematically normal children. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 345–357.
- OSTAD, S.A.** (1998). Developmental differences in solving simple arithmetic word problems and simple number-fact problems: A comparison of mathematically normal and mathematically disabled children. *Mathematical Cognition*, 4(1), 1–19.
- OSTAD, S.A.** (1999). Comorbidity between mathematics and spelling difficulties. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 23(4), 145–154.
- OSTAD, S.A.** (2003). Fra egosentrisk til subvokal tale. *Spesialpedagogikk*, 10, 38–43.
- OSTAD, S.A.** (2007). Forholdet mellom privat tale og strategibruk. Sammenligning av elever med og uten matematikkvansker i et utviklingsperspektiv. *Spesialpedagogikk*, 1, 12–18.
- OSTAD, S.A. & SORENSEN, P.M.** (2007). Private speech and strategy use patterns. Bidirectional comparisons of children with and without difficulties in mathematics in developmental perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 2–14.
- OSTAD, S.A.** (2008). Lydbasert multiplikasjonsinnlæring: Innvirkning av en intervensjon designet i perspektivet privat tale internalisering. *Spesialpedagogikk*, 7, 5–14.
- OSTAD, S.A. & ASKELAND, M.** (2008). Sound-based number facts training in a private speech internalization perspective: Evidence for effectiveness of an intervention in grade 3. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(1), 109–124.
- OSTAD, S.A.** (2010). *Matematikkvansker. En forskningsbasert tilnærming*. Oslo: UNIPUB
- RAMUS, F. & SZENKOVITS, G.** (2008). What phonological deficits? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 129–141.
- SIMMONS, F.R. & SINGLETON, C.** (2008). Do weak phonological representations impact on arithmetic development? A review of research into arithmetic and dyslexia. *Dyslexia*, 14, 77–94.
- SNOW, C.E., BURNS, M.S. & GRIFFIN, P.** (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- SNOWLING, M.J.** (2001). *Dyslexia* (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.
- SWANSON, H.L., ASHBAKER, M.H. & LEE, C.** (1996). Learning disabled readers' working memory as a function of processing demands. *Journal of Experimental Child Psychology*, 68, 377–400.
- UNDHEIM, J.O.** (1977). *Håndbok. WISC-R [Examiner WISC-R]*. Trondheim: Norsk Psykologforening.
- VELLUTINO, F.R., FLETCHER, J. M., SNOWLING, M.J. & SCALON, D.M.** (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learnt in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.
- VYGOTSKY, L.S.** (1934/1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934)
- WAGNER, R. & TORGESEN, J.** (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192–212.
- WINSLER, A. & NAGLIERI, J.A.** (2003). Overt and covert verbal problem-solving strategies: Developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children aged 5–7. *Child Development*, 74, 659–678.



Grupper av dyslektikere • • • – *stavevansker og stavemønstre*

Studien som presenteres i denne artikkelen, omhandler 44 elever på 3.–6. klassetrinn diagnostisert som dyslektikere og 450 jevnaldrende elever testet med STAS. Studien fant at norsktalende, i likhet med engelsktalende barn, kan inndeles i gruppene normale/gode lesere, fonologisk-kjernesviktdyslektikere, benevningshastighetsdyslektikere og dobbeltsviktdyslektikere. For første gang ble det gjort funn som tyder på at disse gruppene også kan ha forskjellig type og alvorlighet av stavevansker.



Jan Erik Klinkenberg er psykolog og spesialist i klinisk psykologi.

Finnes det forskjellige grupper dyslektikere? Mange forskningsfunn ble oppsummert i en fonologisk-kjernerdefekt variabelforskjellssmodell (Stanovich, 1998, Stanovich & Siegel, 1994). Modellen forklarer svak avkoding og staving generelt og dysleksi spesielt som resultatet av en fonologisk kjernesvikt (FKS). Denne fonologiske svikten er felles for barn med dysleksi og barn med generelle lesevansker og er en hovedårsak til begge gruppenes avkodings- og stavevansker (Shaywitz, 2004). I slik forskning er barn med dysleksi valgt ut etter en tradisjonell («gammeldags»?) definisjon som et betydelig sprik mellom minst normal evnemessig funksjon og svak avkoding/staving. Barn med generelle lesevansker har ikke noe eller minimalt slikt sprik. De har nedsatte evnemessige forutsetninger og kan ha lære- vansker på andre områder også. Barn med dysleksi og barn med generelle lesevansker har svak avkoding og staving felles. Hos begge grupper skyldes det svake fonologiske ferdigheter. Svake avkodere har derimot variable forskjeller i ferdigheter utenfor den fonologiske kjernesvikten slik som intelligens, språkferdigheter, arbeidsminne etc. Svak

fonembevissthet er den viktigste ytringsformen av kjernesvikten. Sammenhengen mellom fonembevissthet og avkoding og staving er bekreftet i mye forskning og kan sammenfattes slik:¹

- Korrelasjonen mellom fonembevissthet og avkoding er gjennomsnittlig 0.66 i 14 forskjellige studier og er minst like høy med staving (Stanovich, 1998). Korrelasjonene er høyere enn med IQ.
- Mål på fonembevissthet før og ved skolestart er beste prediktor av senere avkodings- og staveferdighet. Mange barn i risiko for dysleksi har svak fonembevissthet.
- Trening av fonologisk bevissthet forut for leseopplæringen bedrer utviklingen av avkoding og staving. Dette er funnet i mer enn 20 studier i 9 land (Blackman, 1997).
- Dyslektikere har som gruppe svak fonembevissthet. Dette gjelder også intellektuelt begavede dyslektikere (Das et al., 1990). Forskjellen mellom barn med dysleksi og kontrollbarn i fonembevissthet er *stor* (Melby-Lervåg, 2010).
- Intensiv spesialundervisning med eksplisitt fokus på fonembevissthet og fonologisk avkodings- og stavestrategi, bedrer dyslektikeres avkodings- og

STAS er et omfattende batteri av gruppe- og individuelle prøver for avkoding, staving og benevningshastighet.

staveferdighet (Torgesen et al. 1997; Torgesen, 2002; Hulme & Snowling, 2009).

Den fonologisk-kjernedefektmodellen som årsak til dysleksi har mye forskningsstøtte. Det utelukker ikke at dysleksi kan ha flere årsaker (Pennington, 2006). Med Maryanne Wolf som frontfigur kom det fra 1990-tallet og fremover mange studier som tydet på at langsom benevningshastighet (BNH) også bidrar til dysleksi. Kort oppsummert:²

- BNH viser klar sammenheng med avkodingsferdighet og leseflyt. Korrelasjonene har ofte vært rundt 0.70.
- Mål på BNH predikerer senere leseferdighet og skiller dyslektikere fra kontroller fra før leseopplæringen starter og til voksenalder. Dette er også funnet i et studium med norske barn (Lervåg & Hulme, 2009). Etter skolestart skjer det en dramatisk bedring av hastighet og automatisering av BNH for bokstaver og tall. Fra da av er dette det BNH-målet som skiller dyslektikergruppen best fra normallesende kontroller.
- Wolf mener at defekter i BNH er ganske spesifikt for dyslektikere, karakteriserer mange i dyslektikergruppen og skiller dem fra normallesere og barn med andre lærevansker. Alt dette kan diskuteres, men forskjellen mellom barn med dysleksi og kontrollbarn i BNH er stor (Melby-Lervåg, 2010).
- BNH korrelerer beskjedent med fonembevissthet. Korrelasjonene er ofte i området 0.30–0.40 (Jimenez et al. 2008; Steacy, 2009). Det hevdes derfor at benevningshastighet og fonembevissthet gir både et felles og hvert sitt unike bidrag til avkodingsferdighet og dysleksi.

Wolf konkluderer:

*Benevningshastighet er en mektig, prediktiv og diagnostisk indikator på alvorlig dysleksi, og den må betraktes som en spesifikk kjernesvikt i dysleksi.
(Wolf, 1997 s. 97, egen oversettelse).*

Begge hypotesene ovenfor har mye forskningsstøtte. Dette kan tyde på det er flere typer dyslektikere og lesere. Wolf foreslår følgende 4 grupper:

1. Vanlige og gode lesere. Normallesere har ingen av de to kjernedefektene.
2. BNH-gruppen. Disse dyslektikerne har en svikt i BNH, men intakt fonembevissthet. De kan avkode ord og nonord rimelig riktig, men har et gjennomgripende hastighetsproblem med avkoding og leseflyt.
3. FKS-gruppen. Disse dyslektikerne har normal BNH, men en svikt i fonembevissthet som hemmer læring av fonologisk strategi og all senere leseutvikling.
4. Double Deficit gruppen. DD-gruppen har en svikt *både* i fonembevissthet og i BNH. Slike dobbeltsviktdyslektikere har de alvorligste lesevanskene.

Dysleksigruppene stammer fra engelskspråklige miljøer. Det er evidens for at svak fonembevissthet er en så vanlig årsak til dysleksi fordi engelsk er et lite lydrett språk. I mer lydrette språk som for eksempel tysk og spansk synes ned-satt BNH å være en vel så viktig årsak til vansker med avkoding, leseflyt og dysleksi (Lyster, 1999, Wimmer, 1995, Wimmer & Goswami, 1995, Wimmer & Mayringer, 2001, Jimenez et al. 2008).

Foreliggende studie er ment å belyse om disse gruppene også finnes i et norskspråklig miljø, bland annet fordi norsk har en mellomstilling med hensyn til lydretthet. Dette er *en* av hensiktene med den foreliggende studien.

Wolfs dyslektikergrupper blir definert bare ved avkodingsferdighet og lese-mønstre. Stavevansker er et annet kjennetegn på – og inngår endog i definisjonen av dysleksi (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003). Stavevansker blir likevel knapt nok nevnt eller undersøkt i studier på dette området.

En annen hensikt med foreliggende studie er å utforske om det også finnes stavevansker og stavemønstre som skiller disse gruppene. Så vidt vi kjenner til er dette ikke studert før.

Det er kjent at ferdighet i avkoding og i staving viser stor innbyrdes sammenheng (Bråten, 1996). Korrelasjonene ligger vanligvis rundt 0.70. I STAS normeringsgruppe – som er kontrollgruppe i foreliggende studie – ligger korrelasjonene i overkant av 0.70. Dyslektikere har betydelige vansker med begge ferdighetene. Enkelte leseforskere hevder at dyslektikere har enda større vansker med staving enn med avkoding. De uttrykker seg slik: Staving er en mer krevende



oppgave og avslører ofte dysleksi lettere enn avkodning (Frith, 1999). Sammenlignet med jevnaldrende er dyslektikergruppa mer forsinket i staving enn avkodning. Stavenivået er ofte relativt lavere (Treiman, 1997, Hulme & Snowling, 2009). Med en stor og representativ kontrollgruppe forsøker denne studien også å belyse hypotesen om at staving er relativt mer rammet enn avkodning hos dyslektikere.

Kort oppsummert ønsket en å belyse tre forhold med denne studien:

- i. Kan dyslektikere i et norsk utvalg inndeles i meningsfylte undergrupper av BNH-dyslektikere, FKS-dyslektikere og DD-dyslektikere?
- ii. Er det forskjeller i grad og type stavevansker mellom dysleksigruppene?
- iii. Har dyslektikere relativt til kontroller større vansker med staving enn med avkodning?

Metode

Deltagere Deltagere i studien var 44 dyslektikere på 3.–6. klassetrinn i Ringerike kommune. Dette var samtlige elever i disse klassene som hadde fått en dysleksidiagnose fra PPT på det tidspunktet STAS ble normert. Som kontrollgruppe fungerte en tilfeldig utvalgt tredel av samtlige elever i de samme klassene – i alt 450 elever. Alle elevene ble testet med det fulle STAS-batteriet som omfatter flere normerte tester i avkodning, staving og benevningshastighet.

Dysleksidiagnosene var tidligere blitt stilt i PPTs vanlige virksomhet. Alle var undersøkt med anamnese, intervju med foreldre, lærer og eleven selv, Læremiddelsenterets prøver og individuelle lese- og staveprøver. I tillegg inngikk skolevurderinger av avkodning og staving. I Ringerike PPT var det på den tiden også vanlig praksis å teste mulige dyslektikere med WISC. En kombinasjon av en diskrepansdefinisjon og en lavprestasjonsdefinisjon av dysleksi sammen med klinisk skjønn ble lagt til grunn for den endelige diagnosen (Lyon, 1995; Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003).

Mål på fonembevissthet Dyslektikernes ferdighet i fonembevissthet ble vurdert med STAS-prøven F-4. Dette er egentlig en prøve for vurdering av fonologisk stavestrategi som anvender nonord. Prøven består av 30 «lydrette» nonord med stigende vanskegrad definert ved nonordenes lengde

samt antall og type konsonantklynger. Det er for eksempel kjent at i sluttkonsonantklynger (VKK) byr likvider (/l/ og /r/) og nasaler (/n/ og /m/) på de største vanskene (Moats, 1996; Treiman, 1997; Snowling, 1998). I F-4 er det derfor mange slike nonord. Fonembevissthet i form av ferdighet i sekvensiell fonemanalyse er en kjerneferdighet i og årsaksrelatert til mestring av fonologisk stavestrategi. Svak fonembevissthet er viktigste grunn til at dyslektikere gjør det svakere enn kontroller på staving av nonord, lydrette ord og på fonemanalyseprøver (Skjelfjord, 1989). De har også flere lydstridige feil som lydforvekslinger, lydutelatelser og lydtransposisjoner. Muligens er dyslektikere aller svakest i staving av nonord som F-4 (Snowling et al., 1996).

F-4 er en reliabel og valid prøve for fonembevissthet og staving av nonord (Klinkenberg & Skaar, 2003).

Mål på benevningshastighet BNH ble vurdert med STAS-prøven FO-3. Prøven består i at eleven så raskt han kan på hver deltest i løpet av 40 sekunder benevner: Små bokstaver, store bokstaver, tallsiffer og RAS – en tilfeldig rekkefølge av store og små bokstaver og tallsiffer. Interkorrelasjonene mellom deltestene på FO-3 er svært høye. Derfor ble bare sumskåren anvendt i denne studien. Som mål på BNH synes FO-3 å fungere minst like godt som den tradisjonelle RAN-testen (Dencla & Rudel, 1976; Denchla et al., 1981). Spesielt når det gjelder BNH for bokstaver, tall og RAS, finner Wolf i en lang rekke studier oppsummert i sluttnote 2 betydelige korrelasjoner med avkodingsferdighet, leseflyt og dysleksi. Det samme gjelder prøven LNF – Letter Naming Fluency (Kame'enui, 2001). LNF er svært lik FO-3 og viser stor sammenheng med forskjellige lesemaal. Prøvens prediktive validitet varierer mellom 0.59 og 0.90. Data tyder på at FO-3 er en svært reliabel og valid BNH-prøve. (Klinkenberg & Skaar, 2003).

Mål på avkodingsferdighet Skåren på STAS-prøven O-A ble brukt som mål på avkodingsferdighet. O-A er en individuell avkodningstest hvor eleven så fort han kan, leser vanlige lydrette ord, uvanlige lydrette ord, vanlige ikke-lydrette ord og uvanlige ikke-lydrette ord. Tiden for hver delprøve er 40 sekunder. Bare sumskåren på O-A ble anvendt i den foreliggende studien. O-A er en svært reliabel og valid prøve for ordavkodningsferdighet (Klinkenberg & Skaar, 2003).



Mål på staveferdighet Som mål på staveferdighet og stave-mønster ble skårene på STAS-prøven O-2 brukt. O-2 er en omfattende og godt normert orddiktat. Det er egne normer for ord generelt samt for lydrette ord og ikke-lydrette ord (Klinkenberg & Skaar, 2003).

Gruppedannelse Dyslektikerne ble inndelt i grupper på samme måte som Wolf praktiserer: Det ble stilt krav om at dyslektikeren måtte være ett standardavvik eller mer under gjennomsnittet i den ene eller den andre eller begge kjerneferdighetene (BNH eller fonembevissthet) for at det skulle kalles en defekt.

Resultater

Tabellene 1 og 2 viser korrelasjonene mellom mål på BNH og avkoding og staving. Korrelasjonene mellom BNH og fonemanalyse er også oppført.

Tabell 1 viser korrelasjoner for klassetrinnene 3–6 mellom BNH og ordavkodingsferdighet (O-A), staving av ikke-lydrette ord på O-2 og fonemanalyse (F-4). Korrelasjonene gjelder normgruppen, inkludert dyslektikerne.

Tabell 1 viser høye korrelasjoner mellom BNH og avkodingsferdighet. Dette er forventet ut fra tidligere studier hvor det er funnet korrelasjoner rundt 0.70. Det er lavere korrelasjon mellom BNH og staveferdighet. Korrelasjonene er under 0.60 for staving av ikke-lydrette ord. Dessverre finnes det ikke data for staving av lydrette og ikke-lydrette ord slått sammen. Det fremgår også at det er relativt lave/moderate korrelasjoner mellom BNH og fonemanalyse. Korrelasjonene varierer mellom 0.37 og 0.56. Dette er litt høyere enn i engelskspråklige studier hvor korrelasjonene

ofte ligger i området 0.30–0.40.

Det fremgår av Tabell 2 at det er signifikante, men moderate korrelasjoner mellom fonemanalyse (F-4) og ordavkoding (O-A). Korrelasjonene varierer mellom 0.54 og 0.61. Dette er lavere enn mellom BNH og ordavkoding. Det er også en tanke lavere enn gjennomsnittskorrelasjonene fra 14 studier på 0.66 som Stanovich rapporterer fra engelskspråklige miljøer (Stanovich, 1998). Relativt til avkoding er det høyere korrelasjon mellom fonemanalyse og staving. Korrelasjonene mellom fonemanalyse og staving av ikke-lydrette ord er nær 0.70. Dette er betraktelig høyere enn mellom BNH og staving av ikke-lydrette ord. Korrelasjonene mellom fonemanalyse og staving av lydrette og ikke-lydrette ord slått sammen er høye – over 0.70.

Tabell 2 viser korrelasjoner mellom fonemanalyse (F-4) og avkodingsferdighet (O-A), staving av ikke-lydrette ord på O-2 og totalskåren på O-2, det vil si staving av både lydrette og ikke-lydrette ord. Korrelasjonene gjelder normeringsgruppen inkludert dyslektikerne.

En enkel oppsummering av Tabell 1 og 2 antyder:

- Både fonemanalyse og BNH viser signifikant sammenheng med ordavkoding, men BNH viser den største sammenheng.
- Både fonemanalyse og BNH viser signifikant sammenheng med staving, men fonemanalyse viser den største sammenheng.
- Fonemanalyse og BNH viser bare lave/moderate interkorrelasjoner. Funnene er forenlige med at fonemanalyse og BNH kan gi både et felles og hvert sitt unike bidrag til svak avkoding og staving. Det er også

Tabell 1. Korrelasjoner mellom BNH (FO-3) og avkodings- og staveskårer på STAS. N = 494. $p < 0.01$.

Klassetrinn	Ordavkoding O-A	Staving av ikke-lydrette ord O-2	Fonemanalyse F-4
3. klasse	0.69	0.53	0.56
4. klasse	0.69	0.51	0.45
5. klasse	0.65	0.57	0.37
6. klasse	0.79	0.59	0.46



fullt mulig for en dyslektiker å ha en svikt i den ene uten at den andre er berørt.

Wolfs metode for å dele dyslektikere inn i grupper ut fra om de viser en svikt (≥ -1.0 z) i den ene eller den andre eller begge kjernedefektene, vises i tabell 3.

Tendensene er som følger:

- Også i et norsk språkmiljø er det en gruppe dyslektikere som bare har nedsatt BNH uten vansker med fonemanalyse. Denne BNH-gruppen har betydelige avkodingsvansker ($z = -1.4$). Avkodingsvanskene er større enn hos FKS-dyslektikerne. BNH-dyslektikerne har som alle dyslektikere vansker med å stave ikke-lydrette ord, men de har knapt vansker med å stave lydrette ord ($z = -0.7$).
- FKS-gruppen synes å ha mindre avkodingsvansker enn BNH-gruppen, men de har betydelige stavevansker. I tillegg til vansker med å stave ikke-lydrette ord, har

de relativt til normgruppen enda større vansker med lydrette ord ($z = -1.5$). Relativt til normgruppen har de også større vansker med staving enn med avkoding.

- DD-gruppen har ifølge Wolf de største avkodingsvanskene. Det har de også i det norskspråklige STAS-utvalget ($z = -1.5$). De har også de største stavevanskene. Det gjelder både lydrette ord ($z = -1.9$) og ikke-lydrette ord ($z = -1.6$).

Tabell 3 viser avkodings- og staveskårer til grupper av dyslektikere relativt til kontrollgruppen.

- «Andre dyslektikere» oppstår i STAS-materialet som i andres (Manis & Freedman, 2001). I STAS har de verken vansker med BNH eller med fonembevissthet. De har lette avkodingsvansker og ikke-kliniske stavevansker. Det er vel et spørsmål om disse barna overhodet burde ha hatt en dysleksidiagnose. Dette kommenteres ikke videre.

Tabell 2. Korrelasjoner mellom fonemanalyse (F-4) og avkodings- og staveskårer på STAS. N = 494. $p < 0.01$.

Klassetrinn	Ordavkoding O-A	Staving av ikke-lydrette ord O-2	Staving av lydrette og ikke-lydrette ord O-2
3. klasse	0.54	0.67	0.74
4. klasse	0.56	0.62	0.71
5. klasse	0.57	0.67	0.72
6. klasse	0.61	0.70	0.73

Tabell 3. Avkodings- og stavevansker hos forskjellige typer av dyslektikere: z-skårer

Gruppetilhørighet	Fonembevissthet F-4	Benevnings-hastighet FO-3	Avkodings-ferdighet O-A	Staving av lydrette ord O-2	Staving av ikke-lydrette ord O-2
Kontrollgruppe (N=450)	0,1	0,1	0,2	0,2	0,1
BNH-dyslektikere (N=10)	0,2	-1,4	-1,4	-0,7	-1,0
FKS-dyslektikere (N=10)	-2,3	-0,6	-1,1	-1,5	-1,0
DD-dyslektikere (N=12)	-2,1	-2,1	-1,5	-1,9	-1,6
Andre dyslektikere (N=12)	0,0	-0,2	-1,1	-0,4	-0,9

Barn med dysleksi og barn med generelle lesevanter har svak avkoding og staving felles.

Diskusjon

I tolkningen av resultatene er det viktig å minne om at dyslektikergruppen er relativt liten og at undergruppene av dyslektikere blir tilsvarende små. Det foreligger heller ikke data for å signifikansberegne forskjellene mellom dyslektikergruppene. Dette tilsier stor forsiktighet med å trekke konklusjoner.

Tendensen er imidlertid at Wolfs hypotese om tre undergrupper av dyslektikere får støtte i denne studien i et norskspråklig miljø. Gruppeinndelingen blir enda mer meningsfylt fordi det også er forskjeller i staveferdighet og stavemønster mellom gruppene. Dette er ikke funnet og undersøkt før.

Også i et norsk språkmiljø er det en gruppe dyslektikere som synes å ha en ren BNH-svikt uten vansker med fonembevissthet. Disse BNH-dyslektikerne har betydelige lesevanter. Vanskene blir tydelige når avkodingen måles – ikke bare med nøyaktighet (antall riktige), men også med hastighetsmål – noe Frith sterkt anbefaler og som STAS anvender (Frith, 1999). Også i normgruppen som helhet er det betydelig sammenheng mellom BNH og ordavkodingsferdighet med korrelasjoner rundt 0.70. Hastighet synes med andre ord å være en sentral dimensjon ved avkodingsferdighet og leseflyt hos alle lesere, og langsom BNH preger en gruppe dyslektikere. BNH-dyslektikerne har beskjedne stavevanter – mindre enn avkodingsvanskene. Relativt til normgruppen har de som andre dyslektikere vansker med å stave ikke-lydrette ord, mens vanskene med lydrette ord er relativt lette. Heller ikke dette funnet overrasker. Denne studien viser at staveferdighet både hos normallesere og dyslektikere er mer avhengig av ferdighet i fonemanalyse enn av BNH. Uten tester for BNH og hastighetsmål på avkoding og leseflyt risikerer man derfor å overse denne gruppen av dyslektikere. Wolf uttrykker det slik:

«To the extent that researchers' batteries do not include naming-speed measures, some reading impaired, naming-speed deficit children will elude early diagnoses and miss potentially critical early services.»

Wolf & Bowers 1999, s 31.

STAS-prøven FO-3 er et slikt mål på benevningshastighet med gode norske normer.

FO-3 tar bare 3 minutter å administrere.

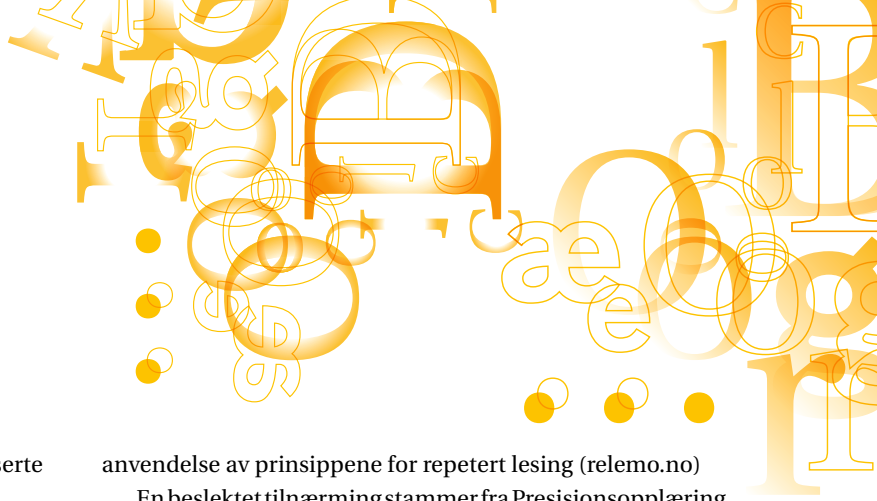
Også i et norsk språkmiljø er det en gruppe dyslektikere med en relativt ren fonologisk kjernedefekt. Denne FKS-gruppen har mindre avkodingsvanter enn BNH-dyslektikerne, men relativt til disse og til normgruppen har de store vansker med staving og relativt mest med å stave lydrette ord. Intakt fonembevissthet er sentralt i staving av vanskelige lydrette ord på orddiktaten O-2 på STAS. Stavevanskene til denne gruppen synes da preget av moderate vansker med å stave ikke-lydrette ord, men relativt større vansker med å stave lydrette ord. Funnet harmonerer med at det også i normgruppen er høy korrelasjon mellom fonembevissthet og generell staveferdighet.

DD-dyslektikere finnes også i et norsk språkmiljø som de gjør i flere tidligere studier fra språkmiljøer med både relativt regulær og irregulær ortografi (Steady, 2009). Som i disse studiene har DD-gruppen de alvorligste avkodingsvanskene også i denne studien.

Et nytt funn er at DD-dyslektikerne også har de største stavevanskene. Denne studien antyder at de har større vansker enn andre dyslektikergrupper med å stave ikke-lydrette ord. De relative vanskene med lydrette ord er enda større. En nærliggende hypotese er at deres betydelige avkodingsvanter i stor grad skyldes en alvorlig defekt i BNH ($z = -2.1$). Deres store stavevanter henger imidlertid vel så mye sammen med en alvorlig kjernedefekt i fonembevissthet ($z = -2.1$). Kombinert gir dette de alvorlige avkodings- og stavevanskene til DD-gruppen.

Tentative svar på problemstillingene i innledningen synes å være:

- Også i et norsk språkmiljø er det meningsfylt å dele dyslektikere inn i BNH-dyslektikere, FKS-dyslektikere og DD-dyslektikere. Den siste gruppen har som forventet de alvorligste avkodings- og stavevanskene.
- Alle dyslektikergruppene har stavevanter i en viss grad. En fellesnevner er vansker med å stave ikke-lydrette ord. Det er likevel forskjeller. BNH-dyslektikere synes å streve relativt lite med å stave lydrette ord og har de letteste stavevanskene. FKS-dyslektikerne har større stavevanter også fordi



de har betydelige vansker med å stave kompliserte lydrette ord. DD-dyslektikerne har de største stavevanskene. De har alvorlige vansker både med ikke-lydrette og lydrette ord.

- iii. Det er ikke berettiget å hevde at dyslektikere generelt har relativt større stavevansker enn avkodingsvansker. Dette synes bare å gjelde dyslektikere med en fonologisk kjernesvikt enten alene eller som en komponent i Double Deficit. BNH-dyslektikerne har derimot ikke store stavevansker, og de har relativt større vansker med avkoding enn med staving. En mulig forklaring kan være at avkoding stiller større krav til hastighet enn staving.

Fremtidig forskning bør sikte på å avklare hvilken svikt som ligger til grunn for svikt i benevningshastighet. Det er flere hypoteser: Generelt nedsatt prosesseringshastighet (Pennington, 2006), en cerebellum forårsaket svikt i automatisering (Nicolson & Fawcett, 1999), en svikt i flere mulige delprosesser som inngår i en presis timingmekanisme (Wolf, 2001), nedsatt hastighet i aksess til fonologisk informasjon i leksikon (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1997) eller nedsatt effektivitet i venstre hemisfæres mekanismer som først ligger til grunn for objektgjenkjenning og benevning og som senere tjener visuell ordgjenkjenning (Lervåg & Hulme, 2009).

Denne studien viser også at fremtidige studier av dyslektikergruppene må ta hensyn til og avklare mer inngående grad og type stavevansker.

Spesialundervisningstiltak for dyslektikere med en fonologisk kjernedefekt er mye omtalt i litteraturen (Torgesen, 2002; Hulme & Snowling, 2009). Tiltak for BNH-dyslektikere og andre med hastighetsproblemer i lesing, er mindre beskrevet. Det er imidlertid godt empirisk dokumentert at «repetert lesing» øker ikke bare nøyaktighet, men også hastighet og automatisering i avkoding og delferdigheter som inngår i avkoding og leseflyt. Funnet gjelder både dyslektikere og vanlige barn under opplæring. Repetert lesing finnes i mange utforminger som er lette å anvende på klasser, grupper og enkeltelever (Klinkenberg, 2005, 2011). Det nylig utviklede dataprogrammet ReleMo er en annen, utmerket

anvendelse av prinsippene for repetert lesing (relemo.no)

En beslektet tilnærming stammer fra Presisjonsopplæring (PO). PO er opplæringsprinsipper som er empirisk dokumentert som effektive i å fremme flyt (hastighet og automatisering) i ferdigheter generelt. (Binder, 2003; Tøssebro, 2007). PO-forskningen viser at overlæring i betydningen gjentakelse, bruk og fortsatt intensiv øving på ferdigheten etter at nøyaktighet er oppnådd fremmer flyt. I innlæring av ferdigheten er beste strategi for å oppnå flyt raske repetisjoner i korte, konsentrerte og hyppige økter med feedback på fremgang. Det nye dataprogrammet Tempolex, versjon 2 bygger både på presisjonsopplæring og repetert lesing. Programmet har målrettede øvinger og klare kriterier for flyt i avkoding av høyfrekvente ord. Tempolex har også automatiseringsøvelser og kriterier for delferdigheter som inngår i avkodingen slik som hastighet i bokstav-lydomkoding, stavelseslesning, opptakt-rim lesing og bøyningssendelser (tempolex.no).

For praktikere kan det også være inspirasjon å finne i Wolfs program som kalles RAVE-O (Wolf, Miller & Donnelly, 2000). Programmet sikter på å hjelpe barn med dysleksi til å utvikle automatisering i avkoding og flyt i tekstlesing. Forkortelsene RAVE-O antyder innholdet:

- **Retrieval:** Øvelser på å hurtig og automatisk (gjen)finne ord også i talespråket.
- **Automaticity:** Øvelse på å automatisere delferdigheter i avkoding som beskrevet under, Tempolex.
- **Vocabulary:** Øvelser som sikter på utvidelse av ord- og begrepsforråd.
- **Elaboration:** Øvelser som bidrar til et mer presist og organisert ordforråd.
- **Ortography:** Øvelser som består i hastighetsdrill på data (Speed Wizards).

Elementene i disse øvelsene er de samme som i Tempolex: Bokstaver, ortografiske enheter (tilsvarende stavelser, opp-takter med konsonantklynger, rim og bøyningss morfem), hele ord, fraser og setninger.

Foreløpige funn tyder på at benevningshastighet – hva det nå måtte være – i seg selv kan være lite trenbar (de Jong & Vrielink, 2004; Lervåg & Hulme, 2009; Melby-Lervåg, 2010). Det gjør det likevel langt fra håpløst å forbedre flyt hos barn

Tendensen er at Wolfs hypotese om tre undergrupper av dyslektikere får støtte i denne studien i et norskspråklig miljø.

med svak BNH gjennom repetert lesing av ord og tekst. Istedenfor å forsøke å trene opp deres benevningshastighet generelt bør det gis hyppig og intensiv øvelse på automatisering av avkodningen og leseflyt. Det er godt dokumentert at slik trening er effektiv (Klinkenberg, 2005). Repetert lesing, ReleMo og Tempolex er nettopp slik trening. Kort sagt – ønsker man å forbedre automatisert avkodning og tekstlesingsflyt kan det være lurt med intensiv øvelse på avkodning og tekstlesingsflyt!

NOTER

- 1 Bakgrunnsstoff for sammenfatningene om FKS kan en finne i Wagner et al. 1994, Torgesen et al. 1997, Blackman, 1997, Snowling, 1998, Stanovich, 1998, Stanovich & Siegel, 1994, Stanovich et al. 1997, Hulme & Snowling, 2009, Steacy, 2009, Melby-Lervåg, 2010.
- 2 Bakgrunnsstoff for sammenfatningene om BNH kan en finne i Wolf, 1997, Wolf, 1999, Wolf et al. 1999, Wolf et al. 2000, Wolf et al., 2001, Wolf & Cohen, 2001, Wolf & Segal, 1992, Klinkenberg, 2005, Jimenez et al. 2008, Hulme & Snowling, 2009, Steacy, 2009, Melby-Lervåg, 2010.

REFERANSER

- BINDER, C.** (2003). Doesn't Everybody need Fluency? *Performance Improvement* 42 (3) s. 14–20.
- BLACKMAN, B.A.** (Ed.) (1997). *Foundations of Reading Aquisitions and Dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- BRÅTEN, I.** (1996). Om forholdet mellom lesing og skriving. I: A.H. Wold (Ed.) *Skriftspråkutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- DAS, J.P., MENSINK, D. & MISHRA, R.K.** (1990). Cognitive processes separating good and poor Readers when IQ is covaried. *Learning and Individual Differences*, 2 (4), s. 423–436.
- DE JONG, P.F. & VRIELINK, L.O.** (2004). Rapid automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of Dyslexia*, 54 s. 65–88.
- DENCLA, M.B. & RUDEL, R.G.** (1976). Rapid «automatized» naming (RAN): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, s. 471–479.
- DENCHLA, M.B., RUDEL, R.G. & BROMAN, M.** (1981). Tests that Discriminate between Dyslexic and Other Learning-disabled Boys. *Brain and Language* 13, s. 118–129.
- FRITH, U.** (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, s. 192–214.
- HULME, C. & SNOWLING, M.J.** (2009). *Developmental disorders of Language, Learning and Cognition*. London: Wiley-Blackwell.
- JIMENEZ, E.H., HERNANDEZ-VALLE, I., RODRIGUEZ, C., GUZMAN, R., DIAZ, A. & ORTIZ, R.** (2008) The Double Deficit Hypthesis in Spanish Developmental Dyslexia. *Topics in Language Disorders*. 28.1.
- LYON, G.R.** (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, s. 3–27.
- LYON, G.R., SHAYWITZ, S.E. & SHAYWITZ, B.A.** (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- KAME'ENUI, E.J., SIMMONS, D. C., GOOD, III, R.H. & HEARN, B.A.** (2001). The use of fluency based measures in early identification and evaluation of intervention efficacy in schools. I: M. Wolf (Ed.) *Dyslexia, Fluency and the Brain*. York Press, s. 357–380.
- KLINKENBERG, J.E.** (2005) *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- KLINKENBERG, J.E.** (2011) *Den lille bog om Flydende Læsning. 28 øvelser med gentaget læsning*. København: Akademisk Forlag.
- KLINKENBERG, J.E. & SKAAR, E.** (2003). *STAS. Standardisert Test i Avkodning og Staving*. Manual. PP-Tjenestens Matriellservice. Jaren.
- LERVÅG, A., & HULME, C.** (2009). Rapid naming (RAN) taps a basic constraint on the development of early reading fluency. *Psychological Science* 20, s. 1040–1048.
- LYSTER, S.A.H.** (1999). Dysleksi som begrep. *Spesialpedagogikk* nr. 1, s. 23–31
- MELBY-LERVÅG, M.** (2010). Kognitive markører for dysleksi og spesifikke språkvansker. *Skolepsykologi*, 6, s. 37–56.
- MOATS, L.C.** (1996). Phonological spelling errors in the writing of dyslexic adolescents. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, s. 105–119.
- NICOLSON, R. & FAWCETT, A.J.** (1999). Developmental dyslexia: The role of the cerebellum. *Dyslexia*, 5, s. 155–177.
- PENNINGTON, B.F.** (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101, s. 385–413.
- SHAYWITZ, S.** (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Alfred A. Knopf.
- SKJELFJORD, V.J.** (1989). *Lesevansker. En drøfting av teorier og hoved-ideer i didaktisk og språklig perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SNOWLING, M.J., DEFTY, N. & GOULANDRIS, N.** (1996). A Longitudinal Study of Reading in Dyslexic Children. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), s. 653–669.
- SNOWLING, M.J.** (1998). Dyslexia as a phonological deficit: Evidence and Implications. *Child and Adolescent Mental Health* 3 (1), s. 4–11.
- STANOVICH, K.** (1998). Defining the phonological core deficit model. I: L. Dowdney & S. Scott (Ed.) *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, S. 17–24.
- STANOVICH, K. & SIEGEL, L.S.** (1994). The phenotypical performance profile of reading disabled children: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, s. 1–30.
- STANOVICH, K., SIEGEL, L.S., GOTTARDO, A., CHIAPPE, P. & SIDHU, R.** (1997). Subtypes of Developmental Dyslexia: Differences in phonological and orthographic coding. I: B.A. Blackman (Ed.) (1997). *Foundations of Reading Aquisitions and Dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum Publishers.

- STEACY, L.M.** (2009). *Timing is Everything: Early Identification and the Double Deficit Hypothesis*. Queens University, Kingston, Ontario, Canada.
- TORGESSEN, J.K.** (2002). Lessons learned from intervention research in reading: A way to go before we rest. *British Journal of Educational Psychology: Learning and Teaching Reading*, 1, s. 89–104.
- TORGESSEN, J., WAGNER, R.K. & RASHOTTE, C.A.** (1997). Approaches to the prevention and remediation of phonological based reading disabilities. I: B.A. Blackman, (Ed.) *Foundations of Reading Aquisitions and Dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- TREIMAN, R.** (1997). Spelling in normal children and dyslexics. I: B.A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (s. 191–218). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- TØSSEBRO, A-G.** (2007). En innføring i Presisjonsopplæring (Precision Teaching). Bakgrunn, verdigrunnlag og metode. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse* 34 (4), s. 177–199.
- WAGNER, R.K., TORGESSEN, J. & RASHOTTE, C.A** (1994). Development of Reading-Related processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality From a Latent Variable Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 33(3), s. 73–87.
- WIMMER, H. & GOSWAMI U.** (1995). From the perspective of a more regular orthography. *Issues in Education* 1, s. 101–104.
- WIMMER, H. & GOSWAMI, U.** (1995). The influence of orthographic consistency on reading development: word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, s. 91–103.
- WIMMER, H. & MAYRINGER, H.A.** (2001). Is the reading-rate problem of German dyslexic children caused by slow visual processes? I: M. Wolf (Ed). *Dyslexia, Fluency and the Brain*. York Press, s. 93–103.
- WOLF, M.** (1997). A provisional, integrative account of phonological and naming-speed deficits in dyslexia: Implications for diagnosis and intervention. I: B.A. Blackman, (Ed.) *Foundations of Reading Aquisitions and Dyslexia*, s. 67–92.
- WOLF, M.** (1999). What Time May Tell: Towards a New Conceptualization of Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 49, s. 3–28.
- WOLF, M.** (Ed) (2001). *Dyslexia, Fluency and the Brain*. York Press, s. 93–103.
- WOLF, M., BOWERS, P.G. & GREIG, P.** (1999). The Double Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, (3), s. 415–438.
- WOLF, M. & COHEN, T.K.** (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, (3), s. 211–239.
- WOLF, M & SEGAL,** (1992) Word finding and reading in developmental dyslexias. *Topics in Language Disorders*, 13 (1), s. 51–65.
- WOLF, M., MILLER, L., & DONELLY, K.** (2000). Retrieval, Automaticity, Vocabulary Elaboration, Orthography (RAVE-O): A comprehensive, Fluency-Based Reading Intervention Program. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (4) s. 375–386.



spesialpedagogikk

Annonsefrister og utgivelser 2012

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	2. januar	27. januar
2	30. januar	24. februar
3	27. februar	23. mars
4	16. april	11. mai
5	21. mai	15. juni
6	7. august	31. august
7	3. september	28. september
8	1. oktober	26. oktober
9	29. oktober	23. november
10	19. november	14. desember

Barn som blir sett, kan gå ut i verden og se andre

AV VIGDIS HEGG

«God selvfølelse gjør det mulig å ta viktige valg på millisekunder, fordi god selvfølelse innebærer et veltrøstet følelsesmessig signalsystem. Dårlig selvfølelse kan få oss til å bruke dager, uker, kanskje år eller et helt liv på tilsvarende beslutninger.»

Det er *relasjoner* til først og fremst foreldrene, men også andre voksne som bygger barns selvfølelse – ikke teknikker for barneoppdragelse.

Boka er delt i tre: del en omhandler hva selvfølelse er, del to om barnet fra null til tolv år, og del tre om tenåringer. Forfatteren henvender seg først og fremst til foreldre, men hennes kloke budskap er så essensielle at jeg anbefaler boka som opplagt og god lesning for alle fagpersoner som har med barn og unge å gjøre. Dersom vi tar inn bokas budskap og praktiserer det i møte med barn og unge, så vil vi gjøre oppveksten deres bedre samt at de kan bli lykkeligere barn som er glade i seg selv. Guro Øiestad byr ikke på fiks ferdige oppskrifter, men med utgangspunkt i utviklingspsykologi, hjerneforskning og tilknytningsteori gir hun leseren noen lett anvendelige råd som kan hjelpe foreldre og fagpersoner til «bygging» av en robust og god selvfølelse hos barn og unge.

«Mange tenåringer plages av foreldre som kjeft og maser hver dag. Å stadig motta kjeft fra de voksne som man egentlig trenger støtte og forståelse fra, kan kjennes som sjelelige piskeslag for sårbare unge mennesker. De fleste vil beskytte verdigheten sin ved å forlate foreldrene i fysisk eller psykisk

forstand. Ungdommen kan gå på rommet eller ut av huset, kanskje søke hos noen andre. Han og hun kan slutte å snakke med deg, slutte å fortelle deg ting eller begynne å lyve.»

Barn har behov for kloke, sterke og snille voksne som *både* gir beskyttelse og trøst og oppmuntrer til selvstendig bevegelse ut i verden. Voksne som kan hjelpe barnet til å få et språk om ulike behov og fellesskapets beste. Barnets selvfølelse bygges i samvær med bevisste voksne som er tydelige og sensitive på barnets sammensatte behov. På denne måten får barnet hjelp til å bli kjent med seg selv samt kjenne trygghetsfølelse sammen med andre.

«Når vi kjefter på ungdommen, er det jo som regel fordi vi vil at han skal høre på oss, vi vil ha henne til å gjøre som vi sier. Resultatet av kjefting er som regel det motsatte; han hører mindre på oss, hun gjør i hvert fall ikke det vi ber henne om. Dårlig taktikk fra oss foreldre, særlig når vi vet at god kommunikasjon er forutsetningen for at vi skal kunne veilede tenåringer. Både vi voksne og ungdommen har mye å hente hvis vi finner andre måter å gjøre oss hørt på.»

Forfatteren avslutter boka med fem bud for bygging av selvfølelse hos barn og unge; La barnets behov være en guide for dine handlinger, vær større, sterkere og klokere enn barnet, glem aldri å være varm og snill, gled deg over mestring og aksepter feil samt våg å være i utvikling sammen med barnet. Dette er en perle av ei bok som formidler viktige budskap på en



leservennlig måte med mange gode eksempler. Boka «traff meg i magen» med konkrete innspill om hvordan vi kan gjøre unger robuste og sterke med utgangspunkt i en god selvfølelse. Jeg håper leseren dykker ned i Øiestads budskap. Nå har jeg oppdaget en ny favorittbok å anbefale foreldre som ønsker innspill om hvordan være kloke voksne. Mange barn og unge ønsker nok at foreldrene og øvrige voksne i deres vei skal lese nettopp denne boka – da vil konfliktene kunne bli færre og mestringsopplevelsene flere!

Guro Øiestad
Selvfølelsen – hos barn og unge
Gyldendal akademisk, 2011
328 sider
ISBN: 978-82-05-40746-6



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Tove Bodil Lindblad Skjølsvik** har arbeidet i psykiatrien, i voksenopplæringen, pedagogisk-psykologisk tjeneste og grunnskolen. Hun er nå ansatt ved Skogn barne- og ungdomsskole. **Eva Seljestad** er utdannet førskolelærer, audiopedagog og har hovedfag i spesialpedagogikk. Hun har arbeidet med hørselshemmete barn i mange år og er opptatt av tegnspråk. **Wenche Helene Andersen** er utdannet førskolelærer med embetseksamen i spesialpedagogikk (cand.paed. spec), og videreutdanning innen veiledningspedagogikk. Hun har praktisk erfaring fra barnehage, tverrfaglig teamarbeid på Rikshospitalet og er seniorrådgiver på Skådalen kompetansesenter Regionsenteret for døvblindhet. **Gunhild Febakke** er utdannet cand. san. Hun arbeider som fagkonsulent på spiseteamet ved Nordre Aasen bo- og habiliteringssenter. **Anny Ekerhovd Vassenden** er utdannet førskolelærer og har andre avdeling i spesialpedagogikk/synspedagogikk ved UiO. Hun har arbeidet 16 år som pedagogisk leder i barnehage (hovedsakelig med de minste barna), og 4 år som spesialpedagog. De resterende år som kontaktlærer/spesialpedagog/synspedagog i skolen. **Snorre A. Ostad** er professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO. Han har publisert en rekke artikler både i norske og internasjonale tidsskrifter. **Jan Erik Klinkenberg** er nå pensjonist, men har tidligere bl.a. vært ansatt som spesialpsykolog i BUP. Han har hele tiden arbeidet med lesing, dysleksi og nevropsykologiske lærevansker i PPT, på spesialskole, som kommunepsykolog og i BUP. Klinkenberg har holdt en rekke kurs om lesing og lesevansker for lærere, spesiallærere, logopedlaget, PPT og spesialistkurs for psykologer. **Vigdis Hegg** er barnevernspedagog og cand.paed. spec. Hun har skrevet mange bokmeldinger, særlig om temaområdene barn med psykososiale vansker og barnevern og tilpasset opplæring.

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

Erfaringer med ressursgruppe for studenter med AD/HD: Lone Ellingsvåg Knutsen og Kine Sørlis artikkel omhandler deres erfaringer som fasilitatorer for ressursgrupper ved Rådgivingstjenesten ved NTNU.

Endringsagentene: Heidi Marie Høydal, Karl-Petter Endrerud, Ole Johnny Haugerud, Ole Hermann Hollerud og Vivi Myrlund har skrevet om den betydning voksne i det offentlige støtteapparatet kan ha overfor ungdom som har falt utenfor utdanning, arbeid eller annen aktivitet.

Tilpasset opplæring/spesialundervisning – skjæringspunktet sett fra

PPT's ståsted: Leiv Danielsens kronikk handler om dilemmaer pp-rådgivere kan stå

overfor i sitt arbeid. **«Synging» som angstreduserende prosedyre:** John H. Stamnes og Guri Gundtvedt skriver i sin artikkel om hvordan sang bidro til at en voksen mann

med autisme overvandt sin angst for bilkjøring. **Kartlegging av språklige og sosiale milepæler med VB-MAPP:** Thomas Haugerud har skrevet om sine erfaringer knyttet til et kartleggingsverktøy.