

10 spesialpedagogikk

2010 årsabonnement kr 450,-

04 **Studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen**
14 Når hjelperen mangler dannelse 20 Den må tidlig krøkes...

årgang
75



Imøtekommenhet



Arne Østli

Å være imøtekommende er selvsagt for alle virksomheter som har med mennesker å gjøre. Vi ser det svært ofte i serviceerklæringer for ulike etater og institusjoner. Umiddelbart er det lett å tenke at det skulle bare mangle, og det kan vel ikke være så vanskelig. Men går vi

litt inn i uttrykket, vil vi se at det kan være krevende nok. En reell imøtekommenhet rommer mye, og i særlig grad har det stor betydning i opplæring av barn, unge og voksne med behov for særlig omtanke og spesiell tilrettelegging av undervisning og læring. Det forutsetter bl.a. respekt, empati og en genuin vilje til å yte noe eller være til hjelp, og den som trenger oppmerksomhet må bli sett – og oppleve å bli sett.

Flere av artiklene i dette nummeret berører reell og følt imøtekommenhet. Den første artikkelen om innagerende elever skrevet av Hege Merete Somby og Rune Sarromaa Hausstatter, viser bl.a. at dette er en elevgruppe som lett kan bli oversett og som ikke føler imøtekommenhet. Noe av det samme er også et element i Grethe Dunfjelds artikkel om når hjelperen mangler dannelse og i Astrid Årdals innlegg om hva som kan gjøres for dem som «har langsom læringstakt». Imøtekommenhet og forståelse er sentralt når Eva Janitz spør om barn med språkvansker får den støtten i omgivelsene som er nødvendig for at ordene skal skape mening og bidra til læring.

Gode holdninger blir et nødvendig utgangspunkt som får effekt når den blir supplert med kunnskap, og når holdninger og kunnskap påvirker hverandre gjensidig, får vi et godt klima for læring og trivsel. Spesialpedagogikk ønsker å bidra til dette.

Til slutt: Dette er det siste nummeret av Spesialpedagogikk som blir redigert av undertegnede. De drøye seks år som er gått siden jeg begynte, har vært noen givende år med lærerik og hyggelig kontakt med artikkelforfattere og ikke minst lesere som har kommet med mange oppmuntrende tilbakemeldinger.

Men det er flere som skal takkes: Aud Jansson har holdt god orden på abonnentene og ellers sørget for kopier og annet som lesere har hatt bruk for, Markedsavdelingen i Utdanningsforbundet har hatt hånd om annonser for ledige stillinger og ulikt materiell som kan være til nytte i daglig arbeid og en særlig takk til design-teamet på Tank som står bak utformingen av bladet. En ny redaktør er engasjert fra årsskiftet: Ellen Birgitte Ruud. Hun har doktorgrad i spesialpedagogikk og god erfaring fra spesialpedagogisk virksomhet, bl.a. i pp-tjenesten. Hun er dessuten forfatteren til den fagfellevurderte artikkelen om barn som blir avvist og ignorert i lek. Det faller lett å gi henne min beste anbefaling med ønske om lykke til på den videre ferd.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Arne Østli

Markedskonsulent

Aud Jansson

Design

Tank Design AS

Trykk

Gunnarshaug Trykkeri AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

Telefaks 24 14 21 57

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Berit Kristiansen

Telefon 24 14 20 62

Faks 24 14 21 57

annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 22 46

Telefaks 24 14 21 50

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 6444 eks.

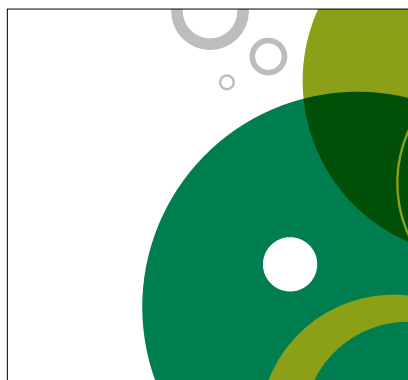
Copyright Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-haveres organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Årgang 75

ISSN 0332-8457

Det er tydelig at sosialt isolerte elever er en marginalisert gruppe som har behov for mer fokus enn de har i skolen i dag.

artikkel side 4



Eleven står i fare for å bli vurdert ut frå ein medisinsk diagnose, heller enn sett som eit lærande individ.

- 4 En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen
Hege Merete Somby og Rune Sarromaa Hausstätter
- 14 Når hjelperen mangler dannelses
Grethe Dunfjeld
- 20 Den må tidlig krøkes som god krok skal bli
Beate Heide
- 22 Å utvikle språket er å utvikle tankens byggeklosser
Eva Janitz

- 30 Replikk til Rolf Fasting
Kariane Westrheim
- 32 Med blick på framtida
Astrid Årdal
- 36 Barn som blir avvist og ignorert i lek
(Fagfellevurdert artikkel) Ellen Birgitte Ruud
- 50 Bokmeldinger
- 54 Kunngjøringer

En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen

Denne artikkelen søker å belyse innagerende atferd i skolen i forhold til andre elever og elevgrupper ved å fokusere på skolefaglige prestasjoner, trivsel og motivasjon og opplevelsen av undervisningssituasjonen.



Hege Merete Sombly er lektor ved Ottestad ungdomsskole.



Rune Sarromaa Hausstätter er førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer.

Elever som forstyrrer undervisningen både for seg selv og andre, ser vi i de fleste skoler. Disse forstyrrelsene kan ta mange former og fasonger, for eksempel ved høyrøstede kommentarer i undervisningssituasjonen, det kan være fysiske konflikter, eller elever som nekter å delta i undervisningen. I skolen finner man en rekke regler og forventninger om hvordan elever skal oppføre seg, og flertallet av elevene følger vanligvis disse forventningene. I enkelte tilfeller opplever man imidlertid at elever ikke greier å etterfølge de kravene skolen setter i forhold til adekvat atferd, og disse elevene blir ofte omtalt som elever med atferdsproblemer. Ogden (2001) har på bakgrunn av dette definert atferdsproblemer på følgende måte:

Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som [hyppig] bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (s. 15).

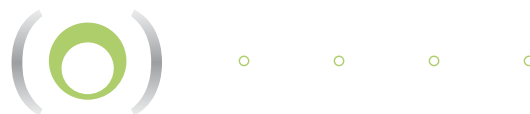
Nordahl, Manger, Sørli og Tveit (2005) skiller problematferd i to hovedkategorier: utagerende og innagerende atferd. Førstnevnte kjennetegnes eksempelvis ved uro og bråk i klasserommet, mobbing, rusproblematikk, slåssing, kjefting og vold. Begrepet innagerende atferd viser til «[...] nervøse barn, barn med personlighetsvansker, elever med nevrotiske trekk, barn med hemmet atferd» (Aasen et al., 2002:34). I denne artikkelen vil vi fokusere på denne siste gruppen. Her ønsker vi å belyse denne elevgruppens situasjon i skolen i forhold til andre elever og elevgrupper ved å fokusere på følgende temaer:

- Skolefaglige prestasjoner
- Trivsel og motivasjon
- Opplevelsen av undervisningssituasjonen

Kunnskap om atferdsproblemer i skolen

Flere undersøkelser er gjennomført med et spesifikt fokus på utsatte barn i skolen. Det er imidlertid lite forskning som ser på både utsatte barn og mer tilpassede barn sammen med skolen og klassen som kontekst (Nordahl, 2000; Ogden, 1995, 1998).

«Prosjekt Oppvekstnettverk» (Ogden, 1995) var imidlertid et prosjekt som så på elever, klassen og skolen i kontekst. I dette prosjektet skulle lærerne vurdere elevenes kompetanse og problematferd i klassen. Her ble det funnet en tydelig sammenheng mellom læreres vurdering av problematferd og deres vurderinger av elevenes sosiale kompe-



tanse. Elever som skåret høyt på problematferd i klassen, ble vurdert lavt med hensyn til sosiale ferdigheter. Elever med internaliserte problemer ble vurdert lavt når det gjaldt selvhendelse. Sørli og Nordahls (1998) undersøkelse «Skole og samspillsvansker» viste at sosial isolasjon og utagerende problematferd hadde nærmest lik frekvens, og at sosial isolasjon var fremtredende på alle trinn. Alvorlige atferdsvansker som vold, mobbing og hærverk hadde imidlertid lav frekvens. Det var også forskjeller mellom læreres og elevers syn på hvem som hadde atferdsvansker. På bakgrunn av disse undersøkelsene synes det som om det er mulig å definere fire ulike dimensjoner på atferd (tabell 1).

Innagerende atferd Flere forskere hevder at innagerende problemer er like vanlig som utagerende vansker i grunnskolealder, men at det er de utagerende elevene som får oppmerksomheten (Ogden, 1998; Roland, Fandrem, Størksen, & Løge, 2007; Sørli & Nordahl, 1998; Nordahl et al., 2005). En årsak til dette kan være at det er lett å fokusere på de problemene som forstyrrer aktiviteter som foregår i skolen. Denne skjevheten i skolens fokus på atferdsproblemer er utfordrende, og problematikken blir i tillegg understreket ved at barn som viser innagerende atferd, ofte ønsker hjelp til «å komme fram» (Roland et al., 2007). Lund (2004) fremhever hvordan det å trygge de innagerende barna har stor betyd-

Tabell 1: Kjenntegn på fire atferdsdimensjoner

Atferdstyper	Kjenntegn
Læringshemmende atferd	Det å drømme seg bort i timene, bli lett distraheret, å være urolig og bråkete og å forstyrre andre elever i timene er den mest vanlige formen for problematferd på alle klassetrinn, og den minst alvorlige (Nordahl et al., 2005). «Mentalt fravær» viser økende tendens med stigende klassetrinn, mens uroen holder seg relativt stabil over klassetrinn, og begge formene er like vanlig blant jenter som gutter (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, 2000).
Utagerende atferd	Handlinger som å bli fort sint, svare tilbake til voksne og kranling og slåssing med andre elever er den nest mest vanlige formen for problematferd i skolen (Nordahl et al., 2005). Fysisk utagering er mest vanlig i småskolen, men viser en synkende tendens med stigende klassetrinn, mens verbal utagering viser en stigende tendens fram mot 10. klasse (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, 2000). Dette fenomenet forekommer oftere hos gutter enn hos jenter, og kjønnsforskjellene stiger med økende klassetrinn.
Sosial isolasjon	Sosial isolasjon brukes i Sørli og Nordahls undersøkelse (1998) om atferd som viser seg ved at eleven er engstelig, blir lett forlegen, trist eller deprimert, ensom, passiv i timene og alene i friminuttene. Forskerne trekker her sammenligninger til andre begreper som innagerende atferd, internalisert atferd eller emosjonelle problemer. Denne formen for problematferd er nesten like vanlig som utagerende atferd, og omfanget øker svakt med stigende klassetrinn (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, 2000). Fram til ungdomsskolen er det små kjønnsforskjeller, men på høyere klassetrinn forekommer det oftere blant jenter enn gutter. Flaten (2006) støtter seg til Rubin og Aspendorpf fra 1993, som viser at det mest gjennomgående trekket hos barn og unge med sosial angst er lite verbalisering, og at barna ikke er flinke til å delta i samtaler eller komme med kjappe replikker. Dette fører til at tilbakemeldinger og bekreftelser på å bli sett ikke tildeles disse barna, og over tid vil et utviklende selvilde farges av dette.
Antisocial atferd	Dette er den mest alvorlige formen for problematferd i skolen (Sørli & Nordahl, 1998). Handlingene innbefatter mobbing, hærverk, nasking, medbringelse av våpen, påvirkning av alkohol eller narkotiske stoffer. Ca 1–2 prosent på alle klassetrinn viser av og til antisocial atferd. Det er flere gutter enn jenter som viser denne atferden, og kjønnsforskjellene er noe økende med økende klassetrinn.



ning for samspillet med andre mennesker senere i livet – og dette må da medføre pedagogiske konsekvenser for skolen og lærerne.

Elevvurderingene presentert av Sørlie og Nordahl (1998) viste at drøyt 4 % av 4.- og 7.-klassingene opplevde markant eller omfattende sosial isolasjon i skolen. På utsagnet «Jeg er lei meg eller deprimert på skolen» svarte 3 % av elevene i grunnskoleklassene ofte/svært ofte. 6 % i 4.klasse og 3 % i 7. klasse oppga at de ofte/svært ofte var alene i friminuttene, og her påpeker Sørlie og Nordahl (1998) at dette kan være selvvalgt, eller at elevene av ulike grunner ble ekskludert fra elevfellesskapet.

Studier foretatt av Graham og Rutter fra 1973 fant at av barn som viser innagerende atferd i skolen, har 46 % fremdeles vansker i voksen alder (Chazan, Laing & Davies, 1994).

Chazan mfl. (1994) trekker også fram faresignaler man bør legge merke til når elever begynner å vise innagerende atferd:

- En tilbakegang, plutselig eller gradvis, når det gjelder skolearbeid
- Rastløshet, overaktivitet og manglende evne til å sitte stille og konsentrert
- Et stadig skifte i venner, manglende venner og isolasjon på skolegården
- Manglende glede når man jobber med andre barn
- Reaksjoner står ikke i forhold til hendelsen som utløste den, den kan være aggressive handlinger eller mer innadvendte handlinger som gråt, som også kan også være en reaksjon på mer trivielle hendelser, og kan se ut til å oppstå uten synlig grunn
- Stressende situasjoner kan gjøre snakkefeber verre, og dette kan føre til at barnet nekter å kommunisere
- De ser ut til å være et annet sted i tankene og fordypet seg mer i fantasi, de viser en gjentakende klovning, og ved situasjoner som kan gi en følelse av mislykkethet, viser de unngåelsesstrategier

Som hevdet tidligere er atferdsproblemer en vanske som oppstår i en sosial situasjon og ikke i kraft av seg selv. Det er derfor viktig at pedagoger har en helhetlig og grunnleggende forståelse av disse ulike forståelsesretningene, slik at man kan være bedre i stand til å gjøre pedagogiske vurderinger og handlinger.

Kort om metode

Resultatene i denne undersøkelsen bygger på datagrunnlaget til evalueringen av spesialundervisningen under Kunnskapsløftet (Nordahl og Hausstätter, 2009). I denne undersøkelsen var det 34 grunnskoler som deltok. I alt 4398 elever fra 5 til 10 trinn fikk mulighet til å delta, og svarprosenten var på 91,8 %. Kontaktlærerne vurderte i tillegg elevene slik at datagrunnlaget bygger både på elevdata og lærerdata. Ved evalueringen av Kunnskapsløftet ble det ikke gjennomført analyser på innagerende atferd.

Kriteriet for innagerende atferd I undersøkelser som tar for seg omfang av atferdsproblemer (Ogden, 2001, Sørlie og Nordahl 1998, Egelund og Foss Hansen, 1997; Ogden, 1995), er det et visst sammenfall i resultater, selv om det kan være vanskelig å sammenligne slike undersøkelser p.g.a. ulik bruk av begreper og kriterier for måling. Det ser ut til å være en problematisk kjernegruppe på 1–2 %, mulig inntil 5 % på ungdomstrinnet, som viser alvorlig norm- og regelbrytende atferd (Ogden, 2001). Elever som viser innagerende og utagerende atferdsproblemer som utløser en viss bekymring, ligger på ca 10 % i disse undersøkelsene. I tillegg er det ca. 20 % som viser atferdsproblemer i mer varierende grad (Ogden, 2001). Nordahl (2000) viser i sin doktoravhandling at 10–28 % av elevene opplever sosial isolasjon svært ofte, ofte eller av og til.

Nordahl (2000) presenterer fire delfaktorer i faktoren atferd. For å finne elevene som viser innagerende atferd i denne studien, ble delfaktoren sosial isolasjon benyttet. Faktoren består av fem spørsmål som ble besvart ved hjelp av en femdelt skala:

- «Jeg er lei meg og deprimert på skolen.»
- «Jeg føler meg ensom på skolen.»
- «Jeg er sammen med de andre elevene i friminuttet.»
- «Jeg blir lett sjenert og rødmer.»
- «Jeg sier fra til læreren når det er noe jeg ikke skjønner eller får til.»

For å definere relevant gruppe tok vi utgangspunkt i de elevene som lå to eller mer enn to standardavvik fra gjennomsnittet innen denne kategorien. To standardavvik fra gjennomsnittet ga i dette materialet verdien 16, det vil si at

Det var forskjeller mellom læreres og elevers syn på hvem som hadde atferdsvansker.

eleven svarer på de fem spørsmålene i denne faktoren og får i sum 16 eller mindre. Til sammen er det mulig å få verdien 25 i denne faktoren som har fem spørsmål. Gjennomsnittlig blir det 3,2 per svar. Dette betyr at eleven kan svare *av og til* på fire spørsmål og *sjelden* på ett spørsmål. Så selv om to standardavvik ville være en rimelig grense å sette for å peke ut en spesifikk gruppe, valgte vi å skjerpe kravene ved å gå ned til en maksimal svarverdi på ≤ 14 . Dette gir en gjennomsnittlig verdi på 2,8 for fem spørsmål. Ved å skjerpe kravene til hvem som er en del av utvalget mener vi at dette vil styrke beskrivelsen av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen. Kriteriene som her er definert fører til at 1,9 % av elevene i utvalget, blir definert, med innagerende atferd. Halvparten av disse elevene er av læreren klassifisert med en annen vanske.

Resultater

Her presenteres ulike resultater tilknyttet innagerende elever i forhold til resten av elevgruppa, og innagerende elever i forhold til andre vanskegrupper¹. Variansanalyser er kjørt på faktorene skolefaglig prestasjon, trivsel, motivasjon/arbeidsinnsats og undervisning.

Skolefaglige prestasjoner Skolefaglige prestasjoner er et mål på hvilket læringsutbytte elevene har i skolen. Studier viser at det er en relativt klar sammenheng mellom problematferd i skolen og lav skolefaglig prestasjon (Ogden, 1995; Rutter, 1979). Imidlertid er man ikke sikre på om det er problematferd som påvirker lave faglige prestasjoner, eller om det er motsatt. Det er heller ikke entydige sammenhenger mellom problematferd og lave skolefaglige prestasjoner, i og med at det finnes elever med lærevansker som ikke viser problematferd, og det finnes elever med atferdsvansker som presterer godt faglig på skolen (Nordahl, 2000). Nordahl (2000) fremhever i tillegg hvordan skolen i stor grad er prestasjonsorientert, og at dårlige skolefaglige prestasjoner kan ses på som en tilkortkomning i skolen. Elever som føler at de mislykkes på skolen rent faglig og i tillegg viser atferdsproblemer, har en dobbelt belastning. Disse elevene har ikke det sosiale nettverket av medelever som støtte når det faglige blir tungt å hankses med. Svake faglige resultater kan oppfattes som en bekreftelse på mislykkethet og forsterke en passiv holding.

I denne faktoren er kontaktlærer bedt om å vurdere elevenes prestasjoner i fagene matematikk, engelsk og norsk i en femdelt skala, altså ikke etter ordinær karakterskala. Analysen av de skolefaglige prestasjonene viser at elever under kategorien *sosial utilpass* skårer signifikant dårligere enn de elevene som sosialt sett har det bra (tabell 2). Gruppen innagerende atferd scorer imidlertid relativt godt i forhold til andre vanskegrupper. Det er kun vanskegruppene synsvansker og hørselshemming som har bedre skolefaglige resultater enn denne gruppen (figur 1).

Kontaktlærer har vurdert innagerende elever til å vise relativt god faglig prestasjon sett i forhold til andre vanskegrupper, men et gjennomsnittlig resultat på 2,81 i en skala på fem viser likevel en lav faglig prestasjon.

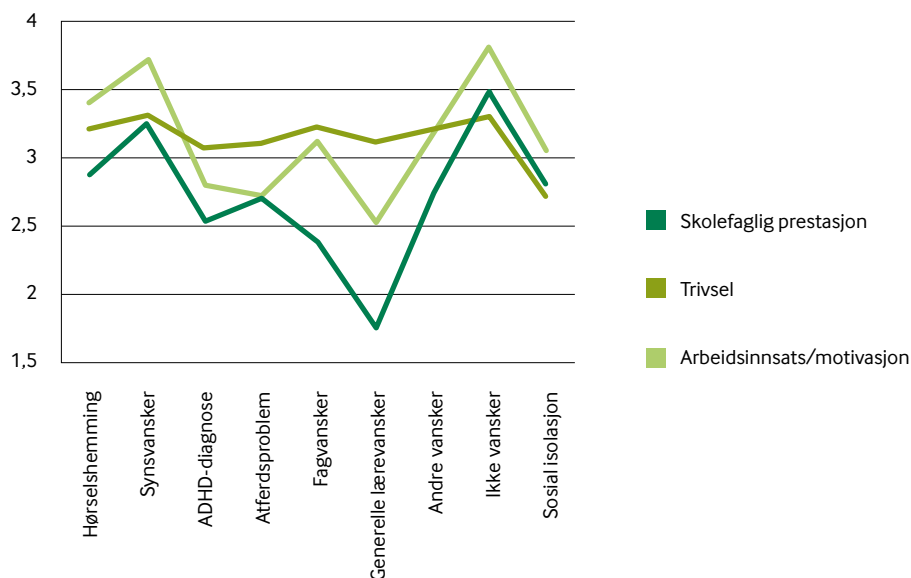
Trivsel Elevene skulle her selv ta stilling til utsagn som omhandler trivsel på skolen, i klasse/basisgruppe, i forhold til mobbing og læring. Deres syn på skolen blir altså gitt som en vurdering av kontekstuelle betingelser ved skolen.

I tillegg til å se på hvordan eleven trives, tar disse spørsmålene også for seg elevenes forhold og innstilling til skole og skolegang. Elevens læring vil være knyttet til verdier og interesser. Elever som ikke opplever et verdifelleskap eller interessefelleskap på skolen vil derfor trives dårlig på skolen og ha et mer negativt syn på læring (Nordahl, 2000).

Tabell 2 viser at forskjellene i gjennomsnitt er tydelige, og elever som er sosialt utilpass, viser også en større spredning på dette området. Det er derfor viktig å understreke at det er noen elever innenfor denne gruppa som også trives relativt bra på skolen. Det er imidlertid nødvendig å peke på at den generelle trenden er at dette er den vanskegruppa som trives absolutt dårligst av alle vanskegruppene i dette datagrunnlaget (figur 1).

Arbeidsinnsats og motivasjon Arbeidsinnsats og motivasjon har betydning for læringsutbyttet i skolen. Nordahl og Sunnevig (2008) fremhever hvordan læring er elevens prestasjon og at det krever engasjement, motivasjon og arbeid. Uten motivasjon og arbeidsinnsats vil heller ikke læringsutbyttet bli optimalt. Slik sett henger læringsutbytte og motivasjon/arbeidsinnsats tett sammen og vil påvirke hverandre i en positiv eller negativ retning. For elever som ikke tør å spørre

Figur 1: Skolefaglige prestasjoner, trivsel og motivasjon



lærer om hjelp eller er passive i timen, vil disse faktorene føre til et mindre læringsutbytte i timene, noe som igjen vil kunne føre til mindre arbeidsinnsats. Når de faglige manglene blir store, vil dette kunne opprettholde, og muligens forsterke, problematferden (Nordahl & Sunnevåg, 2008).

I denne faktoren er det lærerne som har rapportert ved å svare på fire spørsmål som går inn på elevens motivasjon og arbeidsinnsats på skolen og i timene, samt en sammenligning med de andre elevene i klassen/basisgruppa. Tabell 2 viser at denne elevgruppa har et noe lavere gjennomsnitt enn normalgruppa. De sosialt isolerte elevene viser ifølge kontaktlærer middels bra arbeidsinnsats og motivasjon, og de ligger noe høyere enn de andre elevene med atferdsvansker. De viser også høyere resultat enn vanskegruppa generelle lærevansker, men alle andre grupper skårer bedre på dette området (figur 1).

Undervisning Det er i undervisningen elevene skal tilegne seg kunnskap, ferdigheter og holdninger, og det er her lærerne skal tilrettelegge for læring. I denne variabelen er det til en viss grad rettet søkelys mot hva som formidles i skolen,

og hvordan dette formidles (Sørli & Nordahl, 1998). Sørli og Nordahl (1998) viser også til tidligere forskning som har vist at overføring eller formidling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger både kan inkludere og ekskludere ulike elevgrupper (Bernstein, Lundgren, & Dahlberg, 1983; Moos, 1991; Rutter, 1979). Sammenhenger mellom undervisning og elever som viser sosial isolasjon, ble dermed undersøkt gjennom 15 utsagn knyttet til undervisningen. Fokusområdene for denne faktoren var variasjon i undervisningen, struktur i undervisningen og oppmuntring og åpenhet. Variasjon i undervisningen ser nærmere på om elevene mener de har en variert, elevsentrert og elevaktiviserende undervisning, mens struktur går nærmere inn på om undervisningen starter med en gang timen begynner, om elevene og lærer er punktlig, og om tida blir brukt til undervisning eller å holde ro og orden. Den siste faktoren, oppmuntring og åpenhet, er knyttet til vurderinger av lærers bruk av ros i undervisningen og om elevene spør læreren når det er noe de ikke forstår. Tabell 3 viser en oversikt over de tre delfaktorene i forhold til gruppen som er sosialt OK.

Alle elevene rapporterer generelt sett lite variasjon i

Tabell 2: Skolefaglige prestasjoner, trivsel og motivasjon

Faktor	Gruppe	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Skolefaglige prestasjoner*	Sosial OK	3531	3,3	0,86
	Sosial utilpass	68	2,81	0,85
Trivsel*	Sosial OK	3692	3,28	0,37
	Sosial utilpass	72	2,72	0,41
motivasjon/ arbeidsinnsats*	Sosial OK	3580	3,66	0,84
	Sosial utilpass	71	3,05	0,76

* signifikant $p < .05$

undervisningen. Elevene som er sosial utilpass, rapporterer større variasjon i deres opplevelse av undervisningen, og de opplever generelt at undervisningen er mindre oversiktlig og strukturert. Figur 2 viser hvordan de ulike vanskegruppene har svart i forhold til hverandre. Det er verdt å merke seg at gruppa som er definert til å være sosialt isolerte, skårer vesentlig lavere enn de andre gruppene på faktorene struktur og oppmuntring/åpenhet.

Diskusjon

I resultatene er det særlig to ting som utmerker seg. Det ene er forskjellen i hvordan lærere og innagerende elever vurderer elevene/seg selv, og det andre er hvor dårlig disse elevene virkelig opplever sin situasjon i skolen. Forskjellene mellom denne gruppa og resten av elevene er på noen områder meget stor, og i forhold til normalgruppa viser de sosialt isolerte elever signifikante forskjeller på alle målte områder. Det andre som utmerker seg, er at innagerende elever skårer svakest av alle vanskegruppene i de elevvurderte områdene bortsett fra i delfaktoren variasjon i undervisning. Dermed er det tydelig at sosialt isolerte elever er en marginalisert gruppe som har behov for mer fokus enn de har i skolen i dag.

Det er tydelige forskjeller mellom de to elevgruppene sosialt OK og sosial utilpass når det gjelder de skolefaglige prestasjonene. Det er imidlertid mindre forskjeller her sammenlignet med flere av de andre variablene som er presentert i denne studien. Det at den isolerte elevgruppa ikke

viser større forskjell sammenlignet med resten av elevmassen i faktoren skolefaglig prestasjon, kan være én grunn til at lærerne ser ut til å overse atferdsvanskene deres. I og med at halvparten av de innagerende elevene ikke hadde vansker ifølge kontaktlærere, kan det se ut til at innagerende atferd ikke er noe lærere ser på som atferdsvansker eller vansker.

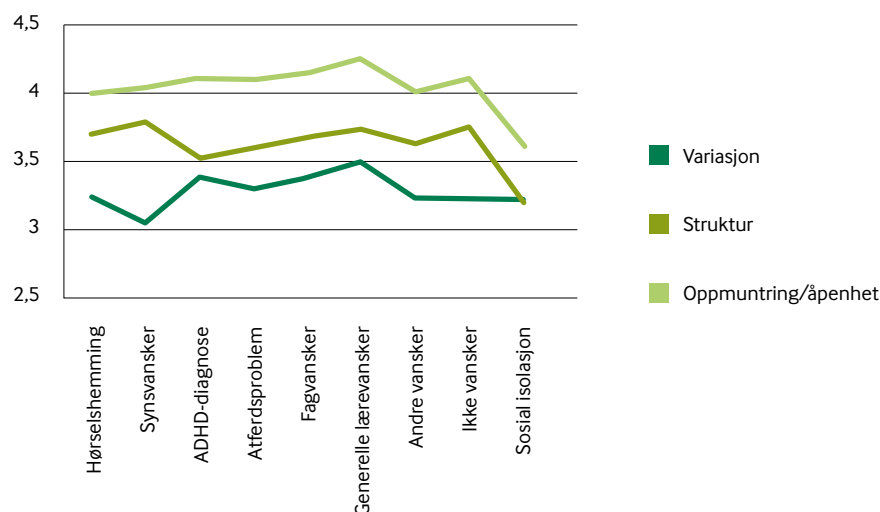
Når vi ser på innagerende elever i forhold til de andre vanskegruppene, ser vi at det kun er hørselshemmede og elever med synsvansker som viser bedre skolefaglige prestasjoner. Likevel er dette elever som gir uttrykk for at relasjonen til læreren er problematisk og at de har vansker med å spørre læreren når de lur på noe.

Læreren oppgir at det er en forskjell på elevene som viser innagerende atferd og resten av elevgruppa, og denne forskjellen er betydelig både når vi ser på den uttrykt ved standardavvik, og ved at den er signifikant. Dette betyr at gruppa med innagerende elever utmerker seg såpass at lærerne registrerer at de har en del lavere motivasjon og arbeidsinnsats.

Faktorer som kan prege innagerende elevers arbeidsinnsats, kan være bestemt av rollen eleven har i klassen. Hvis det er forventet at eleven ikke skal jobbe hardt med skolearbeidet, kan denne forventningen prege innsatsen til eleven. Det kan også være et krav om muntlig delaktighet i timen, og stille elever vil kunne oppleve dette kravet som en umulighet. Å rekke opp hånda i timen og utsette seg selv for alles oppmerksomhet vil kunne oppleves som en meget utleverende handling. Ved å stadig unngå å rekke opp hånda

Å rekke opp hånda i timen og utsette seg selv for alles oppmerksomhet vil kunne oppleves som en meget utleverende handling.

Figur 2: Undervisning



vil dette bli mer og mer vanskelig med tida, og dermed vil barna, som Flaten (2006) fremhever, få lite trening i verbalisering. For å kunne støtte innagerende elever på nettopp dette området er det nødvendig å undersøke hva som er den enkelte elevs utfordring ved å svare i timen.

Muntlig aktivitet er ikke det eneste området hvor man kan oppfatte manglende arbeidsinnsats – det kan også dreie seg om generelt arbeid i timene, innlevering av oppgaver eller lignende og oppmerksomhet i undervisningssituasjoner. Sørli og Nordahl (1998) nevner passivitet i timene som et av kjennetegnene på atferdsdimensjonen sosial isolasjon. Hvis man lar passivitet bli godtatt i undervisningssituasjonene, er dette en atferd som vil vedvare. Også her kan strukturer i det sosiale systemet endres og på den måten utfordre eleven til å forandre sine vanter handlinger. Nok en gang må læreren sette seg inn i hvordan eleven opplever slike undervisningssituasjoner, og i samarbeid med henne velge nye strategier for å bedre opplæringsmulighetene. Som nevnt i resultatdelen henger læringsutbytte og motivasjon tett sammen, og for å kunne gi eleven best mulig utbytte må man også jobbe med motivasjonen for denne elevgruppen.

Det er tydelig at innagerende elever vurderer sin egen trivsel, atferd og relasjoner med lærere og elever som lav. Og når det gjelder hvordan kontaktlærer vurderer denne gruppa, er det klare forskjeller mellom lærervurdering og selvrapportering. Dette kan trolig skyldes at elevene vektlegger andre faktorer enn lærerne, og at deres virkelighetsoppfatninger og verdier bygger på andre vurderingskriterier. Nordahl (2000) mener det kan se ut som om elevenes referansegrunnlag er knyttet spesielt til jevnaldrende, mens lærernes vurderinger baseres mer på atferdsmønstre i undervisningen og skolefaglige prestasjoner. Det sosiale samspillet på skolen styres sterkt av elevenes verdihierarki, der særlig vennskap og sosial popularitet står høyt (Nordahl, 2005). Dette vil forklare en del atferd som for lærer muligens ikke virker rasjonell. Press fra jevnaldrende vil holde roller og strukturer i interaksjoner på plass, og for innagerende elever vil det koste mye å søke å forandre dem og samtidig tro at det er mulig å beholde sin plass i hierarkiet. Selv om det er tydelig at de ikke er høyt oppe på den sosiale rangstigen, kan resultatet av et forsøk på å bli mer deltagende koste dyrt sosialt sett fra elevens side.

Tabell 3: Undervisning

Faktor	Variabel	N	Gjennomsnitt	Standardavvik
Variasjon*	Sosial OK	3681	3,21	0,58
	Sosial utilpass	70	2,92	0,83
Struktur*	Sosial OK	3639	3,69	0,59
	Sosial utilpass	68	3,21	0,84
Oppmuntring Åpenhet*	Sosial OK	3659	4,0	0,77
	Sosial utilpass	70	3,36	1,11

* signifikant $p < .05$

De innagerende elevene trives dårligere enn andre elever på skolen. Dataene som knytter seg til området trivsel, viser at det er store utfordringer på dette området. Vanskegruppene sett mot hverandre viser at innagerende elever trives dårligst av alle. I tidligere undersøkelser (Nordahl, 2000, 2005; Nordahl & Sunnevåg, 2008) er det vist at vanskegruppa atferdsproblemer, både med og uten ADHD-diagnose, trives minst på skolen av alle vanskegruppene, og da har ikke innagerende elever vært en vanskegruppe. Denne undersøkelsen viser at de med innagerende atferd trives enda mindre. Dette kan forstås ut fra hvor viktig det sosiale fellesskapet er for barn og unge i denne alderen.

Et verdifellsskap med skolen der den innagerende eleven føler at det å lære og å få gode karakterer er viktig, kunne muligens ha veid opp for noe av den manglende sosiale tilknytningen. Men dataene som presenteres her, viser at denne elevgruppen i liten grad ser verdien av å gå på skolen. Dette funnet understreker at det for en lærer vil være viktig å finne ut hvilket syn eleven har på skolen. Ved å øke elevens interesse for å gå på skolen, finne ut hva eleven synes er vanskelig på skolen og hva som gjør at hun ikke liker seg sammen med medelevene, har læreren fått en forståelse for elevens virkelighetsoppfatning. Denne vil han da, i samhandling med eleven, ha mulighet til å endre til en mer hensiktsmessig forståelse av dette synet på skolen. Ved å kunne endre på kontekstuelle faktorer, som et bedre forhold til elevene i basisgruppa, vil det være mulig å endre problematferden.

Elevene opplever at undervisningen er lite variert. Dette gjelder alle elever, og forskjellene er signifikante. Imidlertid opplever elever med innagerende vansker at de ikke blir oppmuntret og får ros i like stor grad som resten av elevgruppa. De synes også at det er mindre struktur i timene enn det resten av elevgruppa rapporterer om. I alle delfaktorene er det større spredning på skårene for elever som er sosialt utilpasse enn for resten av elevgruppa. Dette betyr at noen opplever at de får ros i timen og at det er struktur, samtidig som noen opplever at dette ikke er tilfelle for dem. Elevene som mener at det ikke er struktur i undervisningen, opplever at de ikke kan svare på spørsmål fra læreren, de forstår ikke alltid hva læreren sier, i tillegg til at undervisningen ikke starter når den skal, og at det er mye uro i timen. Dette er et viktig punkt i faktoren undervisning. Det er også et av spørsmålene i faktoren sosialt isolert; man spør ikke læreren når det er noe man lurer på eller ikke forstår.

For å sikre optimal læring bør dette være ganske grunnleggende, og også noe konkret læreren kan forandre ved undervisningen. Alle faktorer der elevene skårer svakt, bør være områder som læreren søker å endre på, og utsagnene i denne delfaktoren går på konkrete faktorer som læreren kan endre på. Det at elever ikke rekker opp hånden og svarer i timen, betyr ikke nødvendigvis at dette er noe som bør presses på dem. Ved å få et godt innblikk i hvorfor eleven ikke er aktiv i timen, se på virkelighetsoppfatningene og målene med atferden, kan læreren ta hensyn til dette i undervisningen.

Avslutning

Atferd er et komplekst fenomen og blir påvirket av mange omkringliggende faktorer. I skolen møter man mange typer atferd, også former man synes er problematiske. Den kan være problematisk både for eleven, for læreren og for hele gruppa, og den kan oppleves sterkere til ulike tider og i ulike grupper. Denne undersøkelsen viser at innagerende elever mener de trives dårligere og har svakere relasjoner både til medelever og til lærere. De opplever undervisningen som mindre strukturert og at de får mindre oppmuntring enn andre elever.

Lærerne rapporterer forskjeller mellom innagerende elever og resten av elevgruppa på de målte områdene skolefaglig prestasjon og arbeidsinnsats/motivasjon, men de er ikke enige i at dette er den svakeste vanskegruppa. Innagerende elever ligger litt under middels i motivasjon når vi ser vanskegruppene opp mot hverandre, og over middels i skolefaglig prestasjon. Dette ser dermed ikke ut til å være en gruppe som utmerker seg spesielt for lærerne. Forskjellen mellom lærer- og elevvurderinger er dokumentert i forskning tidligere (Gustavsen, 2007; Nordahl, 2000; Ogden, 1995), men denne undersøkelsen viser at lærere vurderer elever lavere enn elevene vurderer seg selv, og dette er i motsetning til tidligere forskning. Dette kan tyde på at innagerende elever er en gruppe lærere ikke legger (tydelig) merke til.

NOTE

- 1 N vil variere i analysene. Dette skjer fordi enkelte ikke har svart på alle utsagnene i en faktor, og dermed forkastes hele faktoren fra den informanten ut av analysen.

LITTERATUR

BERNSTEIN, B., U. P. LUNDGREN & DAHLBERG, G. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: studier av den kulturella reproduktionen*. Lund: Liber.

CHAZAN, M., A. F. LAING & D. DAVIES (1994). *Emotional and behavioural difficulties in middle childhood: identification, assessment and intervention in school*. London: Falmer Press.

EGELUND, N. & K. FOSS HANSEN (1997). Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser: en kvantitativ og kvalitativ undersøgelse af urolige elever i folkeskolens almindelige klasser. København: Undervisningsministeriet.

FLATEN, K. (2006). Sjenanse. Barn og unge med sosial angst. *Spesialpedagogikk*, 6.

KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET OG BARNE- OG FAMILIEDEPARTEMENTET.

(2000). *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse: innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

LUND, I. (2004). *Hun sitter jo bare der!: om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

MOOS, R. H. (1991). Connections between school, work, and family settings. I: B. J. Fraser & H. J. Walberg (red.), *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences* (s. xv, 305 s.). Oxford: Pergamon Press.

NORDAHL, T. (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

NORDAHL, T., T. MANGER, M.-A. SØRLIE & A. TVEIT (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

NORDAHL, T. & A.-K. SUNNEVÅG (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter* (No. 978-82-7671-654-2). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

NORDAHL, T. & R. S. HAUSSTÅTTER (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

OGDEN, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: en studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åring*. Oslo: Barnevernets utviklingssenter.

OGDEN, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

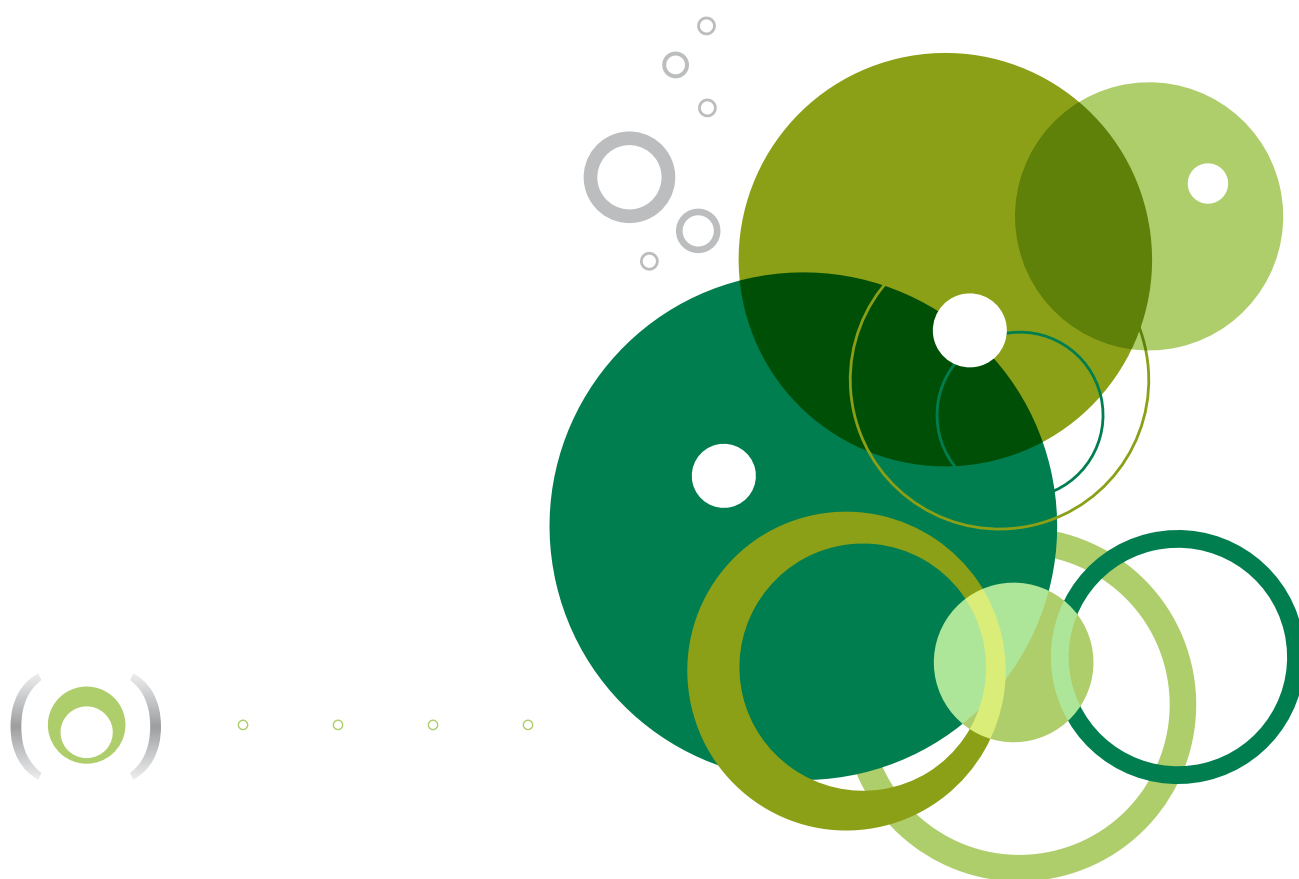
OGDEN, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

ROLAND, P., H. FANDREM, I. STØRKSEN & I. K. LØGE (2007). Erfaringer fra «De utfordrende barna», «Never too early...» (Loeber og Farrington, 1999). *Spesialpedagogikk*, 04.

RUTTER, M. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

SØRLIE, M.-A. & T. NORDAHL (1998). *Problematferd i skolen: hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner: hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker»*. Oslo: NOVA.

AASEN, P., B. NORDTUG, S. K. ERTESVÅG & B. LEIRVIK (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.



*Det er tydelig at sosialt isolerte
elever er en marginalisert
gruppe som har behov for mer
fokus enn de har i skolen i dag.*

Når hjelperen mangler dannelses

Vegring av kulturforståelse ødelegger for relasjoner til samiske klienter

I denne artikkelen vil jeg ta opp temaet hjelper i offentlige hjelpeinstanser/klinikker som ikke ser sine samiske klienter. Årsaken er at hjelperne ikke kontekstualiserer visse ytringer fra klientene sine når de er kulturfremmede ovenfor det samiske. Hovedtemaet er samiske klienter, men det er også overførbart til andre kulturelle møter.



Grethe Dunfjeld arbeider ved Samisk Nasjonalt Kompetansesenter – psykisk helsevern (SANKS).

Min forforståelse for temaet har jeg fått ved at jeg selv er født inn i en sørsamisk familie. Jeg er vokst opp i Njaarke/Namdalen med reindrift kombinert med gårdsdrift, jakt, fiske og duedtie¹ som sterke identitetsfaktorer. Dagens samiske samfunn ser noe annerledes ut. Jeg må derfor stadig søke etter kulturelle særtrekk for å kjenne igjen samiske klienter fordi det alltid er fare for å få blinde flekker også innen egen kultur. Min erfaring fra å vokse opp i det sørsamiske området er at det paradoksalt nok har gitt meg en sterk samisk identitet. Blant annet har jeg måttet lære meg å vandre mellom de små samiske «øyene»² og den norske verden flere ganger om dagen. Det å vokse opp og bo i det sørsamiske området bidrar til at man lærer seg å være en minoritet der det samiske til stadig blir oversett eller rettere sagt tabuisert. Man utfordres til å ikke føle seg undertrykt eller mindreverdig på noe plan fordi om man ikke sees for det man er. Man blir på en måte herdet til å stå alene mot flertallet. Man får et tydeligere bilde av hva som er norsk og hva som er samisk, man ser likheter og ulikheter i kulturene. Og man kjenner på kroppen når «de andre» ikke viser interesse for «lille meg» (les: det samiske). Da jeg jobbet i PP-tjenesten, opplevde jeg et miljø som generelt var lite opptatt av etniske kontekstuelle møter mellom hjelper og klient. Det førte til

at jeg i mitt valg av tema i hovedfagsoppgaven i spesialpedagogikk ved NTNU Trondheim i 2006 valgte å undersøke hvordan Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT) fungerer overfor den samiske klienten. Får den samiske klienten den hjelp han skal ha ut fra sitt behov sett i lys av sin kulturelle kontekst? Undersøkelsen ble foretatt i sørsamisk område som på norsk side strekker seg fra Saltfjellet i nord til Engerdal i sør. Teoretisk brukte jeg Jakob Meløes blikkbegreper for å beskrive mine funn: dødt blikk, ukyndig blikk og kyndig blikk. I tillegg opprettet jeg et fjerde blikk for å få beskrevet mine funn godt nok; det vegrende blikk, som ser ut til å være et utbredt blikk her i sørsamisk område der samiske klienter uttrykker at de ikke føler seg forstått av sin hjelpeinstans. Hjelperne derimot mener at de respekterer hver enkelt klient. Det gjør at det ikke oppnås noen virkelig relasjon, og hjelperne kommer ikke i posisjon til å gi hjelp. Hjelperne bruker ikke «blikket» for å fange opp informasjon gjennom de signaler klienten bringer med seg i møtet. Det setter hjelperne på prøve ettersom det er variabler av kulturelle møter med ulike tenkemåter, ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som skal tolkes og forstås. Er det mulig å forstå og hjelpe sine klienter når man ikke ser klientens kulturelle kontekst? Eller så drister jeg meg å spørre

Det alltid en fare for å få blinde flekker også innen egen kultur.

slik som Jon Hellesnes (1969) formulerer seg. Hvor dannet er man som et utdanna menneske? Hvordan kan man kombinere «daglegverd og fagverd» i møtet med klienter?

Å «se» klienten i sin kulturelle kontekst; være dannet

Kulturelle møter er ikke et møte mellom tingliggjorte kulturer, men et møte mellom mennesker med delvis ulike erfaringer og forutsetninger. Derfor skjer en del misforståelser og konflikter når man ikke forstår hverandre. Når kulturtilhørigheten tabuiseres, blir det vanskelig for terapeuten å forstå klientens indre tanker og følelser som har utspring i ideer, verdier, normer og regler fra egen kultur, ettersom dette ikke blir noe tema. Men om det er hjelper eller klienten som tabuiserer kulturen, varierer noe. Hjelperen er ikke flink til å ta opp temaet kulturell kontekst. Klienten opplever dette som en unngåelsesstrategi der han ikke føler seg akseptert, men heller nedverdiget. Klienten på sin side bruker sin likhetsstrategi for å unngå det samiske som tema. Det er for å sikre seg en likeverdig behandling med de norske som bunner i opplevelser fra tidligere for- forskningspress. Mulig har han blitt oversett som same så mange ganger tidligere at han lar temaet ligge i stedet for å bli sett på som annerledes. Tabuiseringen av kultur ser ut til å ha en sammenheng med at det har rådet et etnosentrisk³ syn, der man fra norsk side har vurdert det som best at same får samme type behandling som de norske. Man har underkjent den kulturelle tilknytning klienten har og oversett et eventuelt ønske fra den samiske klienten om å bli sett for det han er. Det har manglet et intellektuelt vidsyn, som høyskoler og universiteter bør ta på alvor i sin utdanning av sine fremtidige studenter. Under min kliniske pedagogiske spesialistutdanning ved RBUP Sør-Øst, foreleste Helen Johnsen Christie (2006) om dannelse. Hun bygget sin forelesning på Jon Hellesnes (1969) og forklarte et skille mellom utdanning og dannelse. Utdannelse har en begynnelse og en slutt. Mens dannelse, der begynnelsen er gjort av andre gjennom en tilknytning eller mangel på dette, aldri avsluttes. Dannelsen er kunnskap, ferdigheter og holdninger som er vevd sammen som en bunn eller bakgrunn og med en hvelving over. Dannelsen er en livslang prosess som ikke kan misbrukes fordi den ikke er en funksjon, men et perspektiv man kan problematisere enkeltfunksjoner og

helheten man står i ut i fra. Vi kan altså skille mellom det vi forstår og det vi forstår ut i fra, nemlig vår forståelseshorisont. Hermeneutisk forklares det ved at man forstår ut i fra en forutforståelse og at man i samtalen setter forutforståelsen på spill. Fortolkningshorisonten begrenser synsmuligheten fordi man har forskjellig forståelse som bunner i historisme og etnosentrisme. Det vil si at våre erfaringer og forståelse utvider vår forståelseshorisont, men at vi må passe på at den ikke blokkeres. Hvis vår forståelseshorisont ikke betraktes som provisorisk eller under stadig endring, er den ikke lenger et ledd i dannelsen. Hvis den blir en fiksert referanseramme, etableres en viss måte å forstå på som «den rette», slik en religion ofte blir sett som det rette syn. Det som da faller utenom denne forståelsesrammen, blir henholdsvis usant, ikke-eksisterende eller uinteressant. Det som forstås blir innsnevret og fiksert, og vi har beveget oss inn i ideologiens rike og vekk fra en dannelsesprosess (Helen Johnsen Christie, 2006). Dannelsesnivåene kan visualiseres som trappesteg fra udannet til dannet, men at det alltid er en fare for stagnasjon på veien opp. Man blir ikke i stand til å ta i bruk den kunnskap man etablerer seg og forblir udannet. Disse stegene tilsvarende Jakob Meløes (1979) blikkbegreper: dødt, ukyndig og kyndig blikk. Og slik jeg tolker begrepene den udannede og uegentlige dannelsen, tilsvarende det det døde blikket til Jakob Meløe (1979), som forklares slik at du tror du ser det som er å se. Men du ser ikke noe. Som udannet er du uten kunnskap, refleksjon og moral. Som uegentlig dannet har du kunnskap, men det er en ikke-integrert kunnskap. Det vil si at man ikke problematiserer mellom forholdet delkunnskap og helheten den står i. Forståelseshorisonten er ikke endringsbar og samtalsens mål blir å overtale den andre, befeste egen tro (Helen Johnsen Christie, 2006).

Den halvdannede har det jeg kaller et vegrende blikk. Det vil si at man har en motstand mot tilegnelse av ny kunnskap (Grethe Dunfjeld, 2006), men oppfattes til å begynne med som både reflekterende og liberal. Som halvdannet prøves ikke refleksjonene ut i praksis. Og som liberal person lovprises dialogen, men forståelseshorisonten blir ikke utvidet. Når man handler med et slikt syn, har man en opphøyet mening om den andre. Man vil ikke forplikte seg i forhold til sin kunnskap, men vegrer seg heller mot å gjøre seg kjent med denne fremmede kulturen. Kunnskapen og reflek-



sjonene man besitter, prøves aldri ut i praksis i samtalen. Dermed utvides ikke forståelseshorisonen selv om dialogen lovprises. Er man udannet og innehar det døde blikk, tror man at man forstår hva den andre sier eller gjør. Men man mangler kjennskap og erfaring til den verden den andre representerer. Forskjellen mellom disse to blikkene er at ved et vegrende blikk har man en anelse om at man beveger seg inn i en annen kulturell kontekst. Men man velger det bort. Mens man ved dødt blikk ikke vet å lete etter noe fremmed. Man tolker helt og holdent ut fra sine egne verdier og normer. Dette skaper store relasjonsvansker for terapeut – klient, særlig fordi terapeuten i tillegg innehar en komplementær⁴ relasjon til sin klient der det er han som besitter makta til å definere vanskene ut fra sin forståelse.

Jon Hellesnes (1969) sier: «Om der ikkje var andre i universet enn meg, ville heller ikkje danninga finnast. Det er medvitet om den Andre som gir meg omgrep som min synsstad, min kropp og mi åtferd. Det er medvit om den Andre som også gir meg omgrep om mitt eige indre. Før eg får utside, før eg får eit synspunkt på mitt eige synspunkt, eksisterer ikkje noko mitt synspunkt, mitt indre eller noko mi forståing av verda.» Det vil si at jeg vanskelig kan forstå meg selv uten viten om den andres forståelseshorison. Den vekker refleksjonen og viten om min egen forståelseshorison. Min egen forståelseshorison utvikles i samhandling med den andres. Begges forståelseshorison glir over i hverandre, og begge forstår noe man ikke tidligere forsto. Det oppstår en gjensidig prosess som kalles dialog. Når dialogen brytes, er det fordi man ikke makter å forholde seg til det den andre forteller. Men hvis man makter å inngå i en ny dialog, fremmer dette danninga.

Dårlig dialog gir manglende dannelses

Da jeg startet med hovedfaget mitt og skulle finne informanter til undersøkelsen, opplevde jeg liten imøtekommenhet fra PPT. Hadde det ikke vært for at jeg på den tiden jobbet i PPT, hadde jeg ikke visst at PPT hadde samiske klienter. Og hadde jeg ikke selv vært same, hadde jeg heller ikke hatt en innside-informasjon som gjorde at jeg kjente til mulige informanter. Jeg ville ha gitt opp temaet som ville ha resultert i at jeg ikke hadde fått muligheten til å undersøke hvordan PPT håndterte sine samiske klienter. Jeg ville heller

ikke fått innblikk i hvordan samiske klienter opplever det å søke hjelp hos PPT. Måten jeg ble møtt på da i PPT og nå med blant annet barne- og ungdomspsykiatrien, voksenpsykiatrien, kommunale leger og NAV er slående lik. Det tilsier at det er svært så vanskelig for samiske klienter å bli sett for det de er. Hjelpere unngår å gå inn på temaet kulturell kontekst. De overlater dette ansvaret helt og fullt til klienten. Det vanskeliggjør møtet mellom den samiske klienten og hans hjelper spesielt i eksempelvis situasjoner der klienten føler seg svak og underkjent og trenger hjelp i å øke selvbildet med hjelp fra en annen. Når hjelperen forventer at den samiske klienten selv skal fortelle om sin kulturelle tilhørighet, synliggjør det først og fremst en manglende kjennskap til historien der fornorskningen av samene har satt sine psykiske spor. Den samiske identiteten kan føles lite verdt.

I den daglige jobben i Samisk Nasjonalt kompetansesenter (SANKS) hvor vi presenterer kompetansesentret, har vi opplevd overseelse av post/mail og tilstedeværelse av samiske klienter. Vi har opplevd at samiske klienter blir privatisert og at medisinerer ikke blir drøftet i et kulturelt perspektiv. Vi må vise til lovverket for å få en aksept for vår tilstedeværelse og påpeke at vi ikke er en konkurrent om klienter.

Vi får spørsmål om konkret oppskrift på hvordan komme i dialog med samiske klienter, gjerne en oppskrift som kan lastes ned på internett. Hvordan kan man lære andre mennesker dannelses over nett og uten dialog? Man kan skaffe seg en mening ved å lese seg til noe, men det vil ikke oppstå en mening om «den andre» uten dialog. Meningen man har etter å ha lest noe, er noe man har på lik linje med svarte sko og brun jakke.

Det er hjelperens ansvar å komme i relasjon til sin klient slik at klienten føler seg trygg nok til å dele sin historie innbefattet den kulturelle konteksten han står i. Det oppnår man gjennom kommunikasjon. Der budskapet ikke når frem, bør man lete etter forhold hos klienten, for eksempel kulturelle forklaringer, med den hensikt å endre måten å sende budskapet på, ikke for å lete etter skyld. Man bør lære noe om kulturelle faktorer i kommunikasjonen som både er verbale og ikke-verbale. Hjelpere står derfor overfor en stor utfordring i å gjøre seg kjent i samiske klienters kultur når de går inn i en behandlingsrelasjon.

Samiske klienter er flinke til å innta en likhetsstrategi

Det at man behersker de norske kodene tilsier ikke at man har lagt vekk den samiske identiteten.

for å unngå å røpe sin samiske tilhørighet. Det er fordi en likhet i sosial samhandling paradoksalt nok gir en bekreftelse på ens unike menneskeverd, at man er ulik, noe alle søker etter å få en bekreftelse på. Hjelperne på sin side er gode i unngåelse av det samiske som tema. De inntar en unngåelsesstrategi. Det samiske blir et tabuemne. Når man unngår andre, vegrer seg mot ny kunnskap, lærer man ikke kodene for å bli innlemmet i et miljø og man forblir ukjent i dette miljøet. Forståelseshorisonten utvides ikke og dannelsen uteblir.

Hva skjer i møtet mellom klient og helper når dannelsen uteblir?

Ved profesjonsopplæringer og også i spesialistutdanninger blir man flasket opp på stadig nye metoder. Og populariteten av metodene går i perioder. Men det som nyere forskning viser, er at metodene har lite å si for resultatet av behandlingen en klient får. Det er relasjonen og alliansen mellom klient og terapeut som er avgjørende for behandlingsforløpet og utfallet. Derfor er dannelsen eller synet på klienten det viktigste for å komme i behandlingsposisjon. Og det som gir mest fremgang, ligger i det terapeutiske kontaktforholdet som gir et felles felt som omfatter klient og helper som hele personer. Interaksjonen utspilles på et jeg-du-nivå. Kjernen i den terapeutiske opplevelsen, dens legende verdier, ligger derfor nettopp i det å opprette et dyptgående og holdbart kontaktforhold. Dyptgående i den forstand at hjelperen tar i mot, aksepterer og holder fast manifestasjoner av uutviklede og problematiske sider ved klientens personlighet. Og holdbart i den forstand at relasjonen holder stilt overfor de mange påkjenninger den utsettes for underveis (Nils Eide-Midtsand, 1987).

Det å samhandle med andre er en relasjonell teknikk som brukes strategisk og må ikke forstås som en teknikk som innebærer at klienter kan betraktes som et materiale man kan forme ut fra et fastlagt opplegg. Det ser ut til å skape en del frustrasjon hos helpere, fordi det kreves at den enkelte da må jobbe med seg selv. For: «Når den Andre gjør noko som eg ikkje forstår, når han utfører en handling eg har vanskeleg for å gripe med dei kategoriar som står til mitt rådvelde, oppstår ei krise i kommunikasjonen. Når ein til dømes står ovenfor ein framand kultur, melder dette problemet seg

med styrke. Er dialogen broten og eg ikkje står i noko hermeneutisk tilhøve med dei andre, så er eg den absolutt framande i høve til omverda» (Jon Hellesnes, 1969). At man selv mangler dannelse eller har et dødt eller vegrende blikk, vil mange helst ikke forholde seg til, fordi det krever selvinnsikt og vilje til endring og inntak av ny kunnskap. Det er lettere å se den andres handlinger som irrasjonelle og lete etter en årsak til handlingen. Klienten blir da ikke lenger en dialogpartner, men heller en som trenger terapi. Dialogen bryter sammen på grunnlag av manglende kulturell innsikt fra helpers side. Det er fare for at det er de kulturelle aspektene ved klienten som blir sykeliggjort fremfor det klienten måtte bære med seg av vansker i sin kulturelle kontekst.

Det at man behersker de norske kodene, tilsier ikke at man har lagt vekk den samiske identiteten. Det kan likeså godt forstås som et uttrykk for at man kan inneha flere identiteter uten problem. Det har dessverre medført at etniske norske ikke skaffer seg viten om den samiske befolkningskultur. Dermed endres ikke forståelsen, les: dannelsesnivået. Den manglende viten norske helpere har om den samiske kulturen, er tidligere ikke blitt problematisert. Det kan sees i sammenheng med at den samiske kulturen har blitt rangert vertikalt vs. horisontalt og som laverestående opp igjennom tidene. I den vestlige verden er det de mektigste gruppers etnisitet som står høyest på rangstigen, mens de svakeste gruppene står lavest og må føye seg etter de som besitter makten. Dette skjer i dag til tross for at Norge er tuftet på to folk jf. ILO-konvensjon nr. 169 og Grunnlovens § 110 a.

Det at klienter sier at de ikke føler seg forstått, har stort sett ikke med språk å gjøre. Men heller det at helpere har et etnosentrisk perspektiv der de tolker ut fra sine verdier og normer. Klientene skjuler seg bak en likhetsstrategi for på den måten å bevare sitt menneskeverd, mens hjelperen bruker unngåelsesstrategi for å slippe å sette seg inn i en for han fremmed kultur. Det problematiske i hverdagen for klienten og som burde vært presentert overfor hjelperen, uteblir og hjelperen mister helhetsvurderingen. Hjelpen blir kun gitt ut fra et generelt faglig ståsted. Det døde blikket overser klientens kulturelle kontekst i mangelen av kunnskap, evne til refleksjon og moral. Klientens kulturelle tilhørighet er blitt et tabu. Tabuet hindrer legitimering og styrker en fortsatt undertrykking. Klienten står

da i et dilemma der han kan velge å snakke åpent om sine problem og på den måten ikke bli forstått og usynliggjort. Eller så kan han fortsette å la seg undertrykke for å slippe å oppleve en forakt for annerledeshet. Hjelperen tar i bruk en likebehandling som oppfattes fra hans ståsted som likeverdig behandling. Likebehandling kan positivt tolkes som at majoriteten ønsker at samer skal ha det samme tilbudet som dem, og at dette er et bra tilbud for samene. Men her blir heller likebehandling oppfattet som en underkjenning av den samiske kulturen. Man går bort fra en aksept av ulikhet og fremelsker bare likheten. Dermed slipper hjelper å utvide sin forståelseshorisont. Likhetsbehandlingen går i hovedsak ut på at personer fremhever det de har til felles slik at de oppfatter seg som like. Det som er ulikt holdes utenfor. Men målet er å føle seg som like verdige. Dette er spesielt et nordisk fenomen som må sees i sammenheng med en monokulturell tenkning. Man liker å si at Norge er et pluralistisk samfunn, men så lenge ikke hjelpeapparatet for samer fungerer likeverdig, er ikke Norge pluralistisk godt nok.

Konklusjon

Hvor dannet er man som utdannet person? De fleste i det norske hjelpeapparatet er faglig engasjerte mennesker med god omtanke for sine klienter. Men at man i tillegg til utdanning trenger dannelse, har hittil vært lite diskutert, noe hverdagen for samiske klienter viser. Dannelse innebærer det å kunne kontekstualisere klientenes ytringer. Hjelpere må i stedet for å gå seg vill innen likhet- og unngåelsesstrategier begynne å ta innover seg at samiske pasienter har et annet behov enn norske for en kultursensitivitet der hjelperen har en kulturell forståelse som innbefatter en selvrefleksjon og orienteringskunnskap om det kulturelle feltet han jobber i. Med det menes at hjelperen bør være i stand til å reflektere over seg selv og andres forhold til normer, verdier og regler for samhandling mellom mennesker, kjønnsrollemønstre, generasjonsproblematikk, historie, religion, politikk, språk, minoritetsproblematikk (jf. ethnicity training og ethnic sensitivity practice) og ta dette med seg inn i hjelpen/terapien.

Samiske klienter møter ofte et hjelpeapparat som ikke registrerer på noe plan at de har med en samisk klient å gjøre. Det kan i seg selv være en utfordring for den samiske

klienten likeledes som det kan være en lettelse. Tabuer fra begges side ser ut til å være en grunn til at samiske klienter tier med sin samiskhet. Det etnosentriske synet råder ennå innen norsk helsesystem. Det opprettholder en vegring mot kunnskap, refleksjon og moral slik at man ikke blir i stand til å se klientens kontekst. Hjelperne forpliktes ikke til å ta del i klientens kulturelle hverdag og da heller ikke til sin kunnskap fordi refleksjonene uteblir i praksis. På denne måten opplever klienter at de ikke blir forstått, men heller vurdert dit hen at det er de som bør endre sitt syn fordi det rangeres lavere enn hjelperens. Dette skremmer klienten fra å søke hjelp ettersom det er hjelperen med sin makt som setter diagnosen og da uten en gjensidig dialog. Klientens behov for aksept for den han er blir oversett, og han mister muligheten for økt selvbilde og styrket identitet. Både klient og hjelper går glipp av en utvidelse av sin forståelseshorisont.

Samiske klienters behov for å gjøre seg like de norske misoppfattes. Gjennom det å vokse opp i et land, lærer man seg landets kulturelle omgangskoder. Dette gjør at man kan gjøre seg usynlig kulturelt. Det oppfattes raskt som positivt at man som minoritet tilpasser seg majoriteten. Men når usynligheten i klientsammenheng medfører manglende dannelse hos hjelperen, er terapien/helse- og sosialhjelp på villspor. Dette er uten tvil hjelperens ansvar å endre på ifølge ILO-konvensjon nr. 169.

Oppsummerende vil jeg avslutte med Søren Kirkegaard (1813–1855), dansk teolog, filosof og psykolog sine kløktige ord som han kalte for hjelpekunst som i sannhet må være god dannelse. Dette bør utdannelse sinstitusjoner ta på alvor før de uteksaminerer sine studenter, og arbeidsgivere bør ta det med i sin betraktning når de skal vurdere personlig egnethet:

«Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først og fremst passe på å finne ham der hvor han er, og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst. Enhver der ikke kan det, han er selv i innbilning når han mener å kunne hjelpe en annen. For i sannhet å kunne hjelpe en annen må jeg forstå mer enn han – men dog først og fremst forstå det, han forstår. Når jeg ikke gjør det, da hjelper min mer-forståelse ham slett ikke».

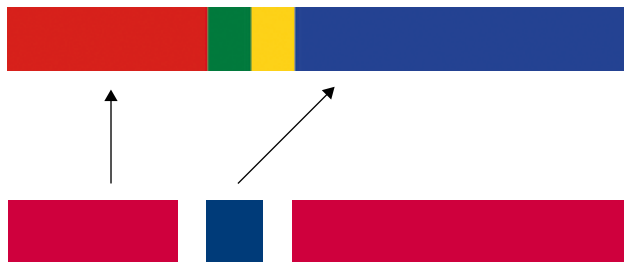
NOTER

- 1 Samisk håndverk
- 2 I sørsamisk område spesielt bor samene spredt, en familie her og en annen familie der. Det kan beskrives som en øy, slik at man må hoppe fra øy til øy for å finne små samiske samfunn.
- 3 man tolker ut fra egne verdier og målestokker
- 4 Komplementære relasjoner er for eksempel foreldre/barn, terapeut/klient, mann/kvinne-forhold der man avhengige av hverandre, men ikke nødvendigvis likeverdige da den ene kan ha en overordna posisjon med makt

REFERANSER

- BINDER, P. E.** (2007). Relasjonelle psykodynamiske perspektiv på det terapeutiske samarbeid.
- CHRISTIE, H. J.** (2006). Om dannelsen.
- DUNFJELD, G.** (2006). Når likheten er så stor, er det vanskelig å se forskjellen. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. NTNU, Trondheim.
- EIDE-MIDTSAND, N.** (1987). Motoverføringer i psykoterapi med barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 24.
- GULLESTAD, M.** (2002). *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HELLESNES, J.** (1969). Ein utdanna mann og eit dana menneske.
- JOHNSEN, J. T.** (1997). *Samisk rettshjelp*. Oslo: Tano Aschehoug.
- KIERKEGAARD, S.** (1994). Synspunktet for min Forfatter-Virksomhet. I: S.Kierkegaard: Samlede værker. Bd 18. København: Gyldendal.
- MELØE, J.** (1979). Notater i vitenskapsteori til gruppene i humanoria og samfunnsvitenskap med fiskerifag. Universitetet i Tromsø. I: M.Saus (1997). Å se; utfordringer for barnevernet i møte med det flerkulturelle samfunnet. Hovedfagsoppgave i pedagogikk/skoleforskning. Universitetet i Tromsø.
- NOU, NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER** (1995:6). Plan for helse- og sosialtjenester til den samiske befolkning i Norge. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- OHNSTAD, A.** (1994). *Den gode samtalen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- OSKAL, N.** (2009). Etnisitet i et hermeneutisk perspektiv.
- PIHL, J.** (2001). Pedagogisk forskning og de flerkulturelle utfordringene. I: C.W. Beck og A. Hoem (red): Samfunnsrettet pedagogikk – nå. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- SELTZER, W. J.** (2006). Flerfaglig integrering av forskning og klinisk praksis. I: I.Halvorsen, I. Ropstad, B. R. Rund og W. J. Seltzer (red.): Foreldre og fagfolk i samspill. Stavanger: Hertervig Forlag.
- STORDAHL, V.** (1998) Refleksjoner rundt utviklingen av en samisk psykiatri. I: H. Eidheim og V. Stordahl (red.): *Kulturmøte og terapi i Såpmi*. Karasjok: Davvi Girji OS.
- SVENDSEN, B.** (2007). Utvikling av allianse i psykoterapi med barn. I: H. Haavind og H. Øvreeide (red.): *Barn og unge i psykoterapi. Samspill og utviklingsforståelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

*Man går bort fra en aksept
av ulikhet og fremelsker
bare likheten.*



Den må tidlig krøkes som god krok skal bli

AV BEATE HEIDE

Kunnskapsløftet legger vekt på akademiske ferdigheter som styrking i lesing og skriving, digital kompetanse og kommunikasjonsferdigheter. Norske barn og ungdommer skal bli bedre i konkurransen med resten av Europa. Det er ingen visjoner om ferdigheter i praktiske fag.

Praktiske fag og dermed også yrkesopplæring har gjennomgått store forandringer gjennom skolereformer. Det store spørsmålet fremover blir hvordan opplæringen i de praktiske ferdighetene skal ivaretas. Praktiske fag trenger både spesialrom, utstyr og forbrukermateriale.

Det er barn i skolen i dag som sitter inne med kunnskaper det aldri blir spurt etter i skolen – det være seg hvordan en bruker hammer og sag eller hvordan man konkret går frem med å vedlikeholde sykkelen sin. Denne praktiske hverdagskunnskapen er i ferd med å bli borte. Hvordan tilrettelegger skolen da for å gjøre elevene kyndige i praktiske ferdigheter? Skal Norge som skolenasjon bli en nasjon uten praktiske ferdigheter? Hvilke signaler sender skolen da ut om verdien av yrkesfaglig kompetanse til elevene?

Tilfellet Tord

Jeg tror ikke Tord er noe enestående tilfelle. Han er bare så heldig at han har en klok mamma som skjønner at han trenger grobunn til sine interesser. Interessen for praktiske ferdigheter må dyrkes, like mye som enhver annen interesse barn har. Tords mamma skjønte tidlig at hun hadde et praktisk anlagt barn.

– Han har alltid likt å holde på med

fysiske ting. Selv er jeg etter hvert blitt dyktig til både å lese bruksanvisninger og utføre småreparasjoner, slik at jeg både har kunnet forstå han og har kunnet hjelpe han videre, forteller Evy Johansen.

– Tord har fått lov til å prøve og feile. For at man skal lære å håndtere en hammer, kreves det at jeg tåler at han kommer hjem med blånegler innimellom. Det husker jeg selv fra oppveksten, pappa lot oss få lov å prøve, fortsetter hun.

Erfaringslæring

– I dag foregår det relativt lite arbeid i hjemmene. Ungene har få rollemodeller som jobber hjemme og kan vise dem hvordan praktisk arbeid skal utføres. Dette gjør at viktig praktisk kunnskap går tapt. Før i tiden var det alltid noen å spørre hjemme. Faren min var gårdbruker, og jeg kunne gå sammen med han eller spørre han når jeg trengte råd. Nå jobber nesten alle utenfor hjemmet, sier Evy.

Med få forbilder og lite fokus på praktiske ferdigheter, blir de fleste barn uten erfaring på håndtering av verktøy til ulikt bruk. Det betyr kanskje at vi i fremtiden må kjøpe enda flere tjenester fordi vi verken kan, eller har innsikt i hvordan vi løser praktiske oppgaver?

Skolens rolle

Før Reform 94 hadde praktiske fag en sterkere stilling i skolen. Da var det både systematisk opplæring på sløydsal, i skolekjøkken og på håndarbeidsrom. Ferdigheter som verktøybruk, strikking, hekling, bruk av symaskin samt kjøkkenstell og vasking var sterke fagområder som ungene så frem til. Hvor er det blitt av tankene om praktiske ferdigheter?

Mestring av ferdigheter, om det er i gymsalen eller på skolekjøkken, styrker selvfølelsen. Den gir barn en trygghet i at de kan noe som er viktig både for dem selv og for andre. I siste omgang er altså det å jobbe med praktiske fag å styrke barns selvfølelse. Mestring gir glede, og glede gir motivasjon. Finnes det en bedre læringssirkel?



– Velkommen til hytta vår, smiler Tord Richard Johansen, som har vært hyttebygger i flere sesonger.

Den skal tidlig krøkes...

– Vi slår oss ofte ved at vi banker feil og treffer tommelen i stedet for spikeren og sager oss litt i armen og sånn. Det er mye som kan skje når man er hyttebygger, men mest er det artig, forteller Tord Richard Johansen på Strand i Sortland.

Oppe i skogen på Strand II i Sortland kommune viser Tord frem hytta han har bygget på i flere år.

– Vi er flere som bygger sammen, både Adrian og Hans Martin er med, forteller en stolt hytteeier. – Vi fant fire trær som stod tett, og de er liksom hjørnene på hytta. Nå har vi tre etasjer. Forresten var det så varmt i sommer at vi trengte en platting nede, så da bygde vi det, ler Tord, snart 10 år, og viser frem byggverket. Spiker er det mamma Evy som holder. Verktøy har han: Hammer og sag er flittig i bruk.

– Vi har fått materiale fra både tanten min, mor og far i Bø og fra mammas arbeidsplass. Sjefen hennes har forresten også kommet med noe når han har holdt på å pusse opp.

Mye glede

Tord forteller at han har holdt på i flere år med hytta.

– Du skjønner det, til å begynne med var det flere unger som reiv ned det vi hadde laget. Det var veldig ergerlig og mamma måtte ut og snakke med dem. Nå håper jeg at hytta får stå, sier Tord.

Det er ikke få arbeidstimer guttene har lagt ned oppe i skogen.

– Det er så gøy å holde på. Vi kunne ingenting da vi begynte, så vi måtte



lære oss både å bruke verktøy og å bygge. Du aner ikke hvor mange blåmerker og sår jeg har fått fordi jeg har bommet med verktøyet!

Tord ler og viser frem en blå negl på tommelen og en stor bandasje på armen.

– Bordet glapp og jeg sagde meg litt i armen. Det er bare sånt som skjer det, ler han.

Han fortsetter: – Vi har bygget stiger mellom etasjene også og satt inn gitter foran vinduene. Det er skrekkelig morsomt å være i hytta. Når det nå blir høst, skal vi pakke den inn i en pre-senning vi har.

Olabil

For Tord er ikke hytta første byggeprosjekt.

– Jeg har en olabil også. Den er det plass til tre stykker på. To bak og meg foran, forteller han og viser frem kjøredoningen. – Hjulene har jeg fått av besteforeldrene mine. Nå er bilen ikke så mye i bruk, men det er artig å ha den, forteller byggmesteren som planlegger å bli bilmekaniker når han blir voksen. – Jeg liker så godt å bruke hendene mine, forklarer Tord, snart 10 år og hyttebygger.

Å utvikle språket er å utvikle tankens byggeklosser

Samtalen som inngangsbillett til læring – også for barn som strever med språktilegnelsen

I etterkant av møter med barn og unge som strever med språk og læring har jeg gjort meg tanker om samtaler. Hvor ofte kommer barn med språkvansker inn i gode dialoger der informasjon kan utveksles og der erfaringer kan språksettes? Får de den støtten i omgivelsene som er nødvendig for at ordene skal skape mening og bidra til læring?



Eva Janitz arbeider ved Statped Nord,
Midt-Finmark PPD

I mitt daglige virke som veileder i Statped Nord beskriver jeg min teoretiske plattform ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Dette innebærer at vi lærer i samspill med andre mennesker og ved å delta i et kulturelt fellesskap. Både Vygotsky (1978) og Bruner (1986) har gitt viktige bidrag innenfor denne tradisjonen.

I sosiokulturell teori blir språket løftet fram som menneskets mest sentrale redskap for læring. Andre redskaper vi lærer gjennom, er de fysiske – som bøker, pc-er, mobiler, film, bilder osv. (Säljö, 2001). Vygotsky (1978) viser til at språk og tanke er uløselig knyttet sammen, og at det er i et språklig samspill med andre læring kan skje. Det vil si at vi blant annet utvikler vår tenkning gjennom deltakelse i samtaler. Dette gjelder for barn i utvikling og det gjelder for voksne, også for meg som veileder. Jeg lærer i samhandling og når jeg språklig reflekterer sammen med andre. At mening skapes mellom mennesker i en sosial kontekst, er en ledetråd i min veiledning.

Dette er den teoretiske forståelsesrammen jeg har med meg når jeg går inn i barnehager og skoler for å observere barns læringsmiljø. Flere ganger, etter å ha observert i klasserom og på avdelinger der et barn med språkvansker deltar, har jeg blitt bekymret både for de språksterke barna og barna som strever med språktilegnelsen. Hvor mye er barna i samtale med noen der de får ta i bruk sitt språk og utviklet sin tenkning? Hva slags behov for støtte har barna

som strever med språket? Hvor stor grad av sensitivitet må disse barna møtes med?

En førsteklasse stod pent oppstilt i garderoben. Læreren hilste god morgen og barna marsjerte inn. En liten gutt ble stoppet i døra. «Regelen er at alle sko skal stå på hylla i gangen,» sa læreren. Gutten stoppet, så opp på henne. «Der,» sa læreren og pekte på hylla i garderoben. Gutten snudde seg og satte den ene skiskoen som han hadde i handa, pent tilbake sammen med den andre som stod på hylla. Dette var eleven som jeg var der for å utrede. I friminuttet etter timen satt jeg på benken i garderoben sammen med gutten. Han holdt skoen opp. «Nye,» sa han, «Æ og mamma tøy dem.» Vi så sammen på de nye, røde skoene og fikk til en liten, men viktig samtale. I etterkant tenkte jeg at dette var et godt eksempel på at barn med språkvansker har behov for å vise til noe konkret, eller noe visuelt, når de skal fortelle om noe. Jeg tenkte også på hvor sårbare barn er i mange situasjoner. Flest ganger er det pedagogen som må legge til rette for hjelpestrategier. Enkelte ganger som her, tar barnet eget initiativ. Hver eneste gang kreves det en sensitiv og oppmerksom dialogpartner.

I denne artikkelen vil jeg først beskrive nærmere hvordan sosiokulturelle teorier blir fremstilt av enkelte forskere, og videre hvordan jeg kan trekke denne forståelsen med meg inn i mitt arbeid som veileder. Utgangspunktet er barn og unge med spesifikke språkvansker, og jeg vil med bakgrunn i mine kliniske erfaringer gi enkelte forslag til hvordan man kan sikre disse barna en større mulighet for medvirkning i samtaler.

Problemstillingen jeg søker besvart gjennom denne artikkelen er:



Hvilke hjelpebetingelser trenger barn med spesifikke språkvansker for å kunne delta i samtaler som fremmer språkutvikling og læring?

Inspirasjon til refleksjon og skriving

Det var da jeg ble kjent med Liv Gjems (2007) sitt forfatterskap og forskning om barns læreprosesser gjennom fortellinger og hverdagssamtaler at jeg fikk tanker om hvor sårbare barn med språkvansker er, og hvor viktig det er at det tilrettelegges for medvirkning også for dem. Jeg ble likeledes inspirert av boka til Line Wittek, *Læring i og mellom mennesker* (2004). Hun reiser spørsmålet om hvordan språk har betydning for elevers læring. Både Gjems og Wittek tar utgangspunkt i sosiokulturelle teorier og drøfter hvordan dette får implikasjoner for barnehagens og skolens innhold. I min rolle som veileder i Statped Nord, med en spesiell oppgave overfor barn med spesifikke språkvansker, oppsto tanker om hvordan barn som strever med språket kan støttes og hjelpes. Både Wittek og Gjems skriver ut fra generell pedagogikk. Jeg skriver denne artikkelen ut fra et spesialpedagogisk ståsted.

Språket – tankens byggeklosser

Små barn kan med den største selvfølgelighet bruke ord og uttrykk vi vet at de ikke helt forstår. Barn kan imitere fraser de hører. De kan sette ord på noe de har en begynnende forståelse av, og gjennom en slik språklig aktivitet i samhandling med andre, kan et barn utvikle sin tenkning – og lære. Vygotsky (1976) fremstiller det slik at først utvikler og lærer barnet i et sosialt fellesskap, på et interpsykisk plan, deretter skjer det en utvikling i barnet på et intrapsykisk plan. Barnet tilegner seg hverdagsbegrepene spontant gjennom lek og felles erfaringer. Det er ord og begrep som er knyttet til her-og-nå-situasjoner, og barnet lærer dem på en usystematisk måte (Bråten i Bråten, 1996). Seinere møter barnet de faglige eller de vitenskapelige begrepene. De er av en annen karakter og har stor betydning for læringsprosessene. Man kan tenke seg inndelingen i et hverdagsspråk, et skolespråk og et lærebokspråk (Øzerk i Bråten, 1996). For å lære seg betydningen av de faglige begrepene er det viktig at barnet har et godt utvalg av hverdagsbegreper som kan danne et grunnlag for å knytte til seg de mer faglige

begrepene. De ordene og begrepene som barnet kjenner fra sitt hverdagsspråk, er et redskap for å lære seg de mer avanserte begrepene.

Vygotsky (1978) beskriver også utviklingsløpet fra en kommunikativ tale til en indre tale, og i denne indre talen forenes tenkning og språk. Det blir som om språket gradvis blir internalisert og danner byggeklossene i tankeprosessene. Overgangsstadiet mellom kommunikativ og indre tale betegner Vygotsky som egosentrisk tale, en slags høyttenkning. Når barn bruker en egosentrisk tale og samtaler høyt med seg selv, forsøker barnet å forstå og skape sammenheng i tilværelsen. Imsen (1998) skriver at førskolebarn bør stimuleres til egosentrisk tale, og at dette er det beste utgangspunktet for utvikling av logisk og abstrakt tenkning.

De gode pedagogene vet hvordan de skal trekke barn med i samtaler der de erfaringsnære ord og begreper kan knyttes til de nye faglige termene. De gode pedagogene møter barn med stor grad av sensitivitet, de medierer og tar i bruk forskjellige slags strategier som støtte. Jeg vil videre i teksten først ta opp det relasjonelle og vise hvor stort ansvar den voksne har for at dialogene og samtalene med barn skal få verdi. Noen voksne tar dette intuitivt, andre må øve seg på dette.

Samtalen som læringsarena og den omsorgsfulle dialogpartneren

Dialogen kan forstås som en læringsarena der barn aktiveres ved å bli invitert inn i en samtale og bidra med sine synspunkter rundt et tema. Dialogen er en språklig interaksjon mellom to eller flere om et felles tema, sier Linell (1998). Når vi deltar i en samtale, setter vi ord på vår kunnskap. Vi kan bli utfordret med spørsmål og bli klar over hva vi selv forstår og hva vi ikke forstår, og vi kan hente informasjon hos andre ved selv å stille spørsmål. Mening blir ikke skapt av barnet alene, men blir konstruert i et fellesskap mellom de som kommuniserer (Gjems, 2009). Det er derfor av stor betydning at barn kommer med i de gode samtaler der læring skjer. Enkelte barn vil ha behov for å bli ivaretatt spesielt av pedagoger som er nære i kontakten og som møter dem med en spesiell sensitivitet og anerkjennelse. Bruner (1986) hevder at det er i samhandling med personer barnet har nære emosjonelle relasjoner til, at barnet utvikler sin språklige evne.



De ordene og begrepene som barnet kjenner fra sitt hverdagsspråk, er et redskap for å lære seg de mer avanserte begrepene.

Den amerikanske filosofen Nel Nodding (1997) beskriver dialoger i et omsorgsetisk perspektiv. En lærer som mestrer å «ta imot elevens respons med hele seg» viser omsorg, sier hun. Når vi i en samtale stiller et spørsmål til et barn, er det ikke bare responsen eller svaret vi tar i mot, vi tar også i mot hele barnet. Vi forstår det barnet svarer ut fra den kunnskap vi har om barnet, og vi svarer ikke bare ut fra det barnet sier, men også ut fra det vi vet om barnet for øvrig. Dette betyr at for å skape en meningsfull dialog, må vi være sensitive overfor den vi snakker med. Et barn med språkvansker kan komme med ufullstendige ytringer, men den omsorgsfulle og sensitive dialogpartneren *ser* barnet og forsøker å forstå hvordan barnet tenker og føler, selv om ytringen i seg selv ikke strekker til. Mange kliniske erfaringer viser hvordan en omsorgsfull voksen tolker og gir respons på barns små ytringer. En førskolelærer jeg observerte en gang, ble tatt i handa av en liten gutt. Gutten tok den voksne med seg ut i garderoben. Han pekte på hylla si og uttrykte: «ota». Først viste førskolelæreren at hun ikke forstod barnets utsagn, men så satt hun seg ned på huk, så på gutten og sa: «Du vil vise meg noe. Hva vil du vise meg?» «Te ota, »svarte barnet. Den voksne løftet barnet opp til hylla, og under noen klær fant barnet smilende fram boka si. «Å, du vil vise oss boka di. Du vil vise oss bildene av huset ditt og mamma og pappa, » sa den omsorgsfulle voksne. Barnet satte seg på gulvet med boka si og viste oss bildene han var så glad i, mens han kommenterte, og vi kom inn i en god dialog med han. Da samtalen om bildene i boka var over, avsluttet førskolelæreren med å si: «Ola, du var flink. Du **sa** så fint til meg at du ville **se i boka**.» «Det **sa** du så fint,» gjentok hun. Gutten smilte fornøyd. Han hadde møtt en omsorgsfull dialogpartner som lyttet med hele seg.

Jeg har i den første delen av artikkelen vist hvordan språket bygger opp tenkningen vår og hvordan samtalen og dialogen er viktige verktøy for tenkning og læring. Barnet i sin utvikling er avhengig av å møte dialogpartnere

som forstår og bringer barnet videre i sin utvikling. Både Vygotsky (1976) og Bruner (1997) var opptatt av barn med læreversker og hvordan man kunne bygge stillas eller tilrettelegge støttestrategier for at barnet skulle nå sitt neste utviklingstrinn. Jeg vil i det videre beskrive noen av de utfordringene barn med spesifikke språkvansker møter på sin vei mot tenkning og læring.

Barn med spesifikke språkvansker

Barn med en spesifikk språkvanke er som regel kompetente barn som ikke får vist hele sitt potensial på grunn av språkvanen. Vansen er spesifikk og kommer til uttrykk gjennom at barnet kan streve med å forstå og/eller uttrykke seg gjennom språket. For å sikre læring bør disse barna få mange muligheter til å delta muntlig i samtaler med andre. Å være aktiv språkbruker vil både øke språkferdighetene i seg selv og gi læringsutbytte. Men for å lykkes med dette må pedagogen forstå hva barnet strever med, og det må utvikles hjelpestrategier. Jeg vil i dette avsnittet dele inn språkvanskene i undergrupper og gi eksempler på utfordringer barnehage og skole står overfor i møte med forskjellige barn.

Fonologiske vansker Fonologiske vansker innebærer vansker med å tilegne seg lydsystemet i språket. Å ikke mestre korrekt uttale til rett tid er vanlig i mange barns utviklingsløp. Dersom barnet har et uforståelig talespråk i 4–5-årsalder, er det grunn til å sette inn tiltak. Mange barn opplever stor frustrasjon når deres kommunikasjonsforsøk ikke blir oppfattet eller misforstått. Hvis barn blir for lenge i en situasjon der de ikke får gjort seg forstått, kan de etter hvert vegre seg for å delta i samtaler. De kan for å sikre seg, snakke i korte setninger og si minst mulig for ikke å bli avslørt eller rett og slett bli stille og tause fordi redselen for å mislykkes er stor. Av erfaring vil jeg hevde at man ikke må vente for lenge med å gi hjelp til disse barna. Både fordi uttalefeil kan bli så automatisert at det blir svært vanskelig for barnet å



rette på det lærte, men også fordi det kan føre til emosjonelle språklige blokkeringer og frata barnet muligheten til å delta i viktige læringssamtaler. Konsekvensen kan bli forsinkelse i de generelle læreprosessene.

Barn er forskjellige. Noen barn med vedvarende uttalevansker vil snakke mye og ikke være så bevisst på talen sin. De fleste jeg har møtt blir stille, og de blir stilt stort sett ja- og neisporsmål i klasserommet. De gir opp å fortelle om sine opplevelser. I en samlingsstund i en førsteklasse opplevde jeg at en elev fortalte så fint på sin måte om at han i går hadde bakt pepperkake sammen med mamma. Seinere på dagen kommenterte jeg dette overfor barnets mor. Da viste det seg at det hadde ikke foregått noen kakebaking hjemme dagen før. Læreren hjalp oss å tolke dette. Hun kunne fortelle at gutten en gang tidligere hadde fortalt det samme, og at både lærer og gutt den gang var blitt så glade for at de forstod hverandre. Han prøvde altså på en reprise for å sikre seg selv mestring – og å bli forstått. En måte denne gutten fikk hjelp på var å ta i bruk en logg-bok der foreldrene hver dag skrev en aktivitet eller opplevelse fra hjemmetilværelsen i stikkords form. Boka ble en støtte og sikret gutten mestring og motivasjon til deltakelse i samlingsstunden. Gjennom loggboka ble læreren gitt kunnskap om mer enn det barnet selv klarte å uttrykke.

Reseptive og/eller ekspressive språkvansker Barn med reseptive og/eller ekspressive vansker har problemer med språkforståelsen og/eller med å uttrykke seg gjennom talespråket. For disse barna er stengslene for å delta i muntlige aktiviteter enda større. Å oppleve et barn med denne typen språkvansker stille spørsmål eller være aktiv i dialoger, er en sjeldenhet. Slike omfattende språkvansker krever stor grad av forståelse fra pedagogen. Å skape rom for de utviklingsstøttende dialogene der barn med omfattende språkvansker medvirker, betinger at pedagoger har kunnskap om spesifikke språkvansker og hva som er gode hjelpestrategier.

Vi vet at barn med språkvansker trenger tid til å formulere seg og til å forstå og tolke språklige budskap. Tobin (1987), en australsk skoleforsker, refererer til en undersøkelse blant lærere. Det mest vanlige er at lærere stiller spørsmål og gir sine elever svært kort tid til å tenke før de forventer et svar. Han startet et forskningsprosjekt som bl.a. gikk ut på at

lærere skulle gi elevene «Silent Wait-Time», en tenketid, før svaret ble avkrevd. Resultatet på dette forsøket var at elever som ble gitt tenketid, kunne gi svar som hadde en høyere kognitiv kvalitet. Bruner (1997) sier at tenkningens verste fiende er den store farten. For barn med språkvansker er tempo et problem. De har et større behov for tenketid og trenger mer tid til prosessene som krever oppfatning og tolking av språk og mer tid når de skal hente fram ord (Bishop, 1997).

Jeg observerte en gang i en førsteklasse der samtalen dreide seg om å finne ord med en bestemt førstelyd. Læreren ledet samtalen, og alle elevene skulle etter tur finne fram til ord. Eleven jeg var der for å observere, valgte sin strategi. Han sa det samme som det gutten foran han sa, og ble møtt med at det ordet allerede var tatt. Gutten fikk kanskje ikke lang nok tenketid og heller ikke den støtten som han trengte for å komme på noe selv. En ny runde begynte i klasserommet, en ny førstelyd ble gitt og elevene kom med nye ord. Gutten rakk opp hånda. Jeg og kanskje også læreren ventet at nå hadde han et svar klart. Men gutten spurte om å få gå på toalettet. Flere opplevelser av samme slag som beskrevet over, vil føre til at denne gutten gir opp. Han lærer seg unngåelsesstrategiene og kan bli passiv eller som man ofte kan oppleve, barnet blir urolig og beskrevet som ukonsentrert. Hva kunne læreren ha gjort? Fra observatørplass er det lett å se at læreren kunne ha valgt å si at det er helt greit å si det samme som en annen. Eller han kunne gitt en hjelpestrategi som for eksempel: Nå tenker jeg på et dyr. Det har myk pels. Det fanger mus og fugler. Det sier mjau. Ordet begynner på K. Kanskje måtte en rask tegning på tavla til for å gi barnet den nødvendige støtte. Så måtte læreren ha gitt barnet en tenketid. Gutten ville da hatt stor sjanse til å lykkes.

Reseptive og/eller ekspressive språkvansker og de vanskelige ordene Mange barn med en reseptiv og/eller ekspressiv språkvanske behersker etter hvert et hverdagspråk som er konkret og situasjonsavhengig. Barnet kan ha en nokså flytende tale, god intonasjon og artikulasjon. Dette kan føre til at barnets vanske ikke fremstår klart for andre. Lyster (1994) hevder at spesielt en reseptiv språkforstyrrelse kan være en slik skjult vanske.

Det har hendt at jeg som fagperson i mitt første møte med et barn ikke helt har forstått hvor mye barnet strever. Det er



i de tilfellene jeg på min vanlige måte har fulgt barnet i dialogen, og vi har snakket om de nære tingene. Først gjennom en formell utredning har det kommet fram at barnet har en språkforståelse og et talespråk som ligger betydelig under det en forventer ut fra alder. Spesielt barn som lærer seg å avkode og leser teknisk, vil være vanskelig å avsløre. Ved oppdrag på en ungdomsskole leste en elev i 9. klasse høyt for meg fra en fagbok i religion. Avkodingen gikk ganske flytende og fort. Noen endelser og pauser ved punktum og komma manglet. Da vi sammen gikk inn i teksten etterpå og sjekket hva som var forstått, oppdaget jeg at det var svært lite, mange av ordene som var lest rett, var det også umulig for henne å forklare. Foreldrene til jenta kunne fortelle at leksene var et slit, og at hun kunne bruke lang tid på å lese en og to og tre ganger gjennom en tekst uten å få med seg innholdet. Det endte ofte med gråt og fortvilelse. Læreren var bekymret for eleven fordi hun meldte seg ut, var taus i timene og fikk dårlige karakterer både i muntlige og skriftlige fag. Problemene som en slik elev strever med, vil lett bli oversett eller misforstått. Ofte oppleves det at barn med språkvansker som lærer seg å lese (avkode) ikke blir fanget opp før de kommer langt opp i klassene. Da det blir lagt vekt på at lærestoffet skal tilegnes mer selvstendig og da lærebøkene får et krevende språk, kommer mange med språkvansker til kort. I et slikt perspektiv blir det avgjørende hvordan eleven blir møtt. Med hvilken forforståelse går læreren inn i dialog med denne unge jenta: Lat, sjenert, lite skoleflink eller uinteressert? En slik privat og uformell «diagnose» vil kunne prege det videre samspillet og samværet med eleven (Hundeide, 2003). Skal en jente som beskrevet ovenfor lykkes med å lære, må hun føle seg trygg nok til å ytre seg og ha tillit til sin dialogpartner. Ofte kreves det en «omdefinering» av eleven. Fra å være en elev med atferdsproblemer vil en gjennom utredning, og en felles forståelse for hva eleven strever med, se på henne som en elev med behov for tilpasning i fagene og et behov for lærere som møter henne med omsorg og gir tid og rom for deltakelse i samtaler. Da først vil eleven oppdage muligheter og utvikle seg positivt.

I ungdomsskolen har elevene ofte ikke førstehåndserfaring med det som skal læres. Skolens temaer og mye av lærestoffet ligger utenfor det barn og unge kommer i kontakt

med i hverdagen. Barn og unge med språkvansker vil møte store utfordringer i forhold til å forstå språket og alle de nye faglige begrepene. Kamil Øzerk (1999) skriver at formuleringer og begrepsbruk i mange lærebøker virker læringshemmende og ikke læringsfremmende på elever. Det er minoritetsspråklige elever han har i tankene. Det samme gjelder for elever med språkvansker. For disse elevene må lærestoffet blir fortalt med enklere og erfaringsnære begrep. Gjennom samtaler i klasserommet kan læreren ta hensyn til de ulike elevenes behov. At den voksne snakker i et behagelig tempo og at det gis rom for pauser og tenketid, er viktig.

Pragmatiske språkvansker En pragmatisk språkvanske innebærer vansker med å forstå de sosiale kodene og å bruke språket i samvær med andre. Her er det selve kommunikasjonen som blir rammet. Barnet strever med å gi den informasjon lytteren trenger når det forteller om hendelser utenfor her-og-nå-situasjonen. Fortellingen kan bli usammenhengende og springende. Det er likeledes vanskelig for barnet å lære hvordan turtaking i dialoger skal foregå og hvordan man holder seg til tema i samtaler. Slike vansker fører til store problemer i opplæringssituasjonen. Jeg møtte en gutt på en ungdomsskole med store pragmatiske og reseptive språkvansker. Han fikk i oppgave å fortelle fra en ekskursjon han hadde vært på. Det var svært vanskelig å oppfatte sammenhengen i den muntlige framstillingen hans. Så kunne læreren minne han på at han hadde laga en presentasjon fra turen på pc-en sin. Han åpnet en PowerPoint-presentasjon og kunne ved hjelp av bilder og tekst gi klassen og meg en god gjenfortelling i kronologisk rekkefølge av det som hadde skjedd. Gutten fikk også god samtaletrening underveis. Han stoppet ved hvert bilde og fortalte kort hva bildet gjaldt. Etter det spurte han om noen hadde spørsmål til bildet. Han fikk et par enkle spørsmål som han svarte på, og han fikk på denne måten en mulighet til å delta i en strukturert samtale. Dette var et godt eksempel på hvordan man kan gi støtte til en elev og samtidig gi han en betydningsfull mestringsopplevelse. Datateknologien vil framover bli et stadig viktigere hjelpemiddel for barn med språkvansker.

Å fremme deltakelse i samtaler – vet vi hva som virker?

Jeg har i det foregående med eksempler beskrevet generelle



Mange barn opplever stor frustrasjon når deres kommunikasjonsforsøk ikke blir oppfattet eller misforstått.

og viktige tiltak som jeg ut fra kliniske erfaringer mener er betydningsfulle for å hjelpe barn med språkvansker inn i samtaler. Jeg har i tillegg vist til teori som bygger opp om mine erfaringer. De støttestrategiene jeg har lagt størst vekt på i det foregående er:

- En omsorgsfull og sensitiv samtalepartner som ser hele barnet og lytter til barnet med hele seg.
- En samtalepartner som gir barnet tid til å tenke og svare.

Jeg har også gitt enkelte eksempler der pedagog og barn tar i bruk fysiske og visuelle redskaper som støtte. Barn med spesifikke språkvansker har behov for å bruke alle sine sanser i læringen som støtte for språket. Den visuelle sansen er for de fleste av disse barna den sterkeste, og ofte kan de kompensere for vanskene sine gjennom å forstå verden ut fra det de ser og dermed gjøre seg forstått gjennom konkrete og visuelle hjelpestrategier. Jeg vil i det videre fortelle om noen spesielle kliniske erfaringer som eksemplifiserer dette.

Konkrete skaper forståelse Når barn lærer, er det alltid viktig å ha referanser til virkeligheten. En sau er en sau. Et bilde eller en tegning av en sau symboliserer det virkelige. En sau i miniatyrfigur er en mer virkelighetsnær representasjon, og for små barn er det oftest en slik miniatyrverden med konkrete de går inn i sin lek. Barn med språkvansker deltar på lik linje med andre barn når de kan manipulere med konkrete og ikke kun er avhengig av språket.

Både i barnehage og skole vil barn med språkvansker møte utfordringer når de skal forholde seg til ren språklig formidling. Mange kliniske erfaringer gir eksempler på aktiviteter der barn med språkvansker under høytlesing og formidling blir fjerne i blikket, urolige, ber om å få gå ut osv. Statped Nord, Tyngdepunktet for barn med spesifikke språkvansker, har gjennomført et prosjekt der det ble vist til betydningen av å tilføre konkrete til ulike typer formidling (Janitz og Ballari, 2008). Et eksempel i prosjektet er eventyr-

posere med figurer og rekvisitter. Gang på gang er erfaringen at når de konkrete figurene trekkes fram og følger eventyrfortellingen, viser barn med språkvansker stor glede. Barna forstår, og de kan selv bidra med å fortelle gjennom figurene og sine egne ord. Samtalen med barna i etterkant blir støttet gjennom det konkrete materialet. Språk utvikles i dette samspillet mellom formidling og konkrete. I tillegg vil barnet bli inkludert og gis mulighet til å delta på sine premisser i barnegruppa.

Bilder til samtalestøtte I barnehagen, men også i skolen, gir pedagogene barna mange konkrete opplevelser gjennom bl.a. turer, ekskursjoner og observasjonsoppgaver. Barna samler erfaringer om verden gjennom dette, men for å gjøre dette til varig kunnskap, må observasjonene og erfaringene barna har gjort, etterarbeides og språksettes gjennom samtaler.

I en barnehage i indre Finnmark så vi i praksis hvordan hjelpestrategier ble tatt i bruk. Barnegruppa var på ekskursjon og studerte snarefangst av rype. Pedagogen tok mange og detaljerte bilder av denne aktiviteten. Tilbake i barnehagen ble de digitale bildene satt sammen til en bok med bilder og tekst, og denne boka ble redskapet som gjorde etterarbeid og samtaler mulig for gutten med språkvansker. Da Statped Nord var på besøk og gjorde utredninger, var det ikke vårt testmaterieell som gav oss informasjon om guttens språkferdigheter. Hans reelle kompetanse kom fram da han hentet boka, tok oss med til sofaen, bladde opp og begynte å peke og fortelle. Vi kunne stille spørsmål og han pekte stolt. Dette kunne han mer om enn oss. Han kunne formidle selv, vi forstod hans talespråk gjennom bildene, og han fikk støtte i de samme bildene til å fortelle sin historie. I møte med hvert barn med språkvansker anbefales bruk av slike visuelle hjelpemidler, og i de pedagogiske miljøene som tar dette på alvor, fungerer slike bildebøker som nødvendige og nyttige hjelpestrategier.

I et annet tilfelle var jeg på hjemmebesøk og møtte en

gutt med store ekspressive språkvansker og hans mor. Gutten var fem år og kunne ikke gjøre seg forstått gjennom talespråket. Etter å ha prøvd å forklare meg noe i forbindelse med et Halloween-arrangement i barnehagen, ga han opp, ristet på hodet, tok meg med ut i gangen og viste meg bildene på veggen og slektstreet. Han pekte og navnga og kunne formidle historier om det enkelte bildet. Jeg kunne stille spørsmål, og samtalen ble vellykket. Han klarte, den lille gutten, gjennom å ha bilder tilgjengelig, å snu den vanskelige situasjonen. I veiledningen til barnehagen ble denne episoden tatt fram som et eksempel på hvor avhengig han og hans dialogpartner er av å ha slik visuell støtte.

Enkle strektegninger I andre situasjoner trengs ikke bilder. Enkle strektegninger kan danne utgangspunkt for samtaler. En jente i ungdomsskolen med store ekspressive og reseptive språkvansker var ulykkelig og vegret seg for å gå på skolen. Gjennom enkle tegninger av ei jente i bratt oppoverbakke med en tung bør på ryggen kunne vi sammen starte en analyse av situasjonen. I sekken var det tunge steiner. Vi «tok ut» en og en stein, tegnet dem og satte navn på hva steinen kunne symbolisere. En av steinene symboliserte *en mobber*, en annen *alle skolebøkene*, en tredje fikk navnet *ønsket om en venn*. Vi tegnet og skrev stikkord, og samtalen vi hadde ble holdt sammen ved hjelp av tegningene. Ved neste møte tok vi tegningene fram igjen. Da fungerte de som hukommelseshjelpemiddel, og vi kunne raskt komme inn i samtaletemaet igjen og føre samtalen videre. Dette er et eksempel på hvordan man også kan visualisere abstrakte følelser og gjennomføre ganske krevende samtaler gjennom enkle hjelpestrategier. I et annet tilfelle var jeg observatør i en 10. klasse. Gutten fulgte klassens plan i naturfag, og temaet var blodomløpet. Læreren formidlet. Det kom kjemiske formler på tavla. Tungt stoff, tenkte jeg. Men så begynte læreren å fortelle fra en bypass-operasjon som han selv hadde gjennomgått. Han tegnet hjertet og forklarte hele operasjonen gjennom tegning. Det var også ganske komplisert, tenkte jeg, og tegningen så mest ut som et kråkereir da han var ferdig. I timen etter møtte jeg gutten med reseptive og ekspressive språkvansker. Han kunne ikke fortelle meg noe om blodet eller blodomløpet, men hjerteoperasjonen kunne han i detalj beskrive med ord og egen tegning. Etterpå fortalte

jeg dette til læreren, som rødmet og sa at han tegna egentlig lite for elevene fordi han var så lite god til det, men gjennom vår samtale lovte han å tegne til hvert tema. Barn med språkvansker har ofte sin styrke på det visuelle området, og visualisering som støtte til språket er av stor betydning for deres deltakelse og læring.

Tankekart I mange klasser blir tankekart brukt som en læringsstrategi. Når fagstoff gjennomgås, lager ofte lærer i samarbeid med elevene et tankekart på tavla. Noen ganger må elevene lage tankekart før de får i oppgave å skrive en tekst. Dette har blitt en vanlig læringsstrategi i den norske skolen. Tankekart er et viktig redskap for barn med språkvansker. Jeg har sett enkle små tankekart laget i fellesskap av en spesialpedagog og en elev. Tankekartet dannet utgangspunkt for viktige samtaler. I et eksempel var temaet «min sommerferie». Bilder, tegninger og enkel tekst var satt inn i boblene. Boblene ble nummerert. Hensikten med dette var blant annet å bruke kartet som støtte i samtalen i klassen. Eleven viste kartet til lærer og klassen mens hun pekte og forklarte. Dette ble en svært vellykket presentasjon. De andre lyttet interessert, og eleven fikk en god mestringsopplevelse. Uten den visuelle støtten som både hjalp henne å strukturere og holde tråden underveis i fortellingen, støttet også bildene de andre elevene i å forstå det som ble formidlet. Uten disse hjelpestrategiene ville jenta ikke mestre å delta. Hun ville derimot gitt opp og kommet med det ofte hørte utsagnet: «Nei, jeg husker ikke.», fordi det blir for mye strev å hente fram tankene og sette ord på disse.

I høyere klasser kan tankekartet fungere som et hukommelseshjelpemiddel, for eksempel når fagtekster leses. Ved å finne fram til de viktigste stikkordene i teksten, føre disse inn i tankekartet, og så øve seg på å gjentfortelle ut fra disse, vil samtalen mellom lærer og elev bli vellykket. Elever med språkvansker må ofte ha hjelp til å finne de viktige temaene i tekstene og selvfølgelig arbeide godt sammen med lærer om betydningen av faguttrykk og vanskelige ord.

Peder Haug (2010) sier at det må forskes mer på det indre livet i skolen når det gjelder tilpasning og spesialundervisning. En må forske på det som skjer mellom lærer og elev. Han avslutter en artikkel om gode arbeidsmåter i klasseromsforskning slik:

Barn med språkvansker trenger kommunikasjonspartnere med en spesiell sensitivitet.

Eit heilt sentralt element er kor tett læraren er på elevane i deira faglege arbeid, og korleis elev og lærar kommuniserer om det faglege.

Avslutning

Som Peder Haug uttrykker, skjer læring gjennom kommunikasjon der språket er det viktigste redskapet. Jeg har tidligere i denne artikkelen også skrevet om at læreren må tett på og at det overfor elever med språkvansker kreves en spesiell form for sensitivitet. I problemstillingen min ble spørsmålet hvilke hjelpebetingelser barn med språkvansker trenger for å kunne delta i samtaler som fremmer språkutvikling og læring. Jeg har forsøkt å svare på dette gjennom å vise til teori og mine kliniske erfaringer. Barn med språkvansker trenger kommunikasjonspartnere med en spesiell sensitivitet. I tillegg til dette trenger de noe mer. De må gis tid og hjelpebetingelser som gir dem mulighet til å ta i bruk sine sterke sider. Som støtte for språket og læringen er de avhengig av konkrete, bilder og tegninger. Mine erfaringer viser at dette ikke bare gjelder for barnehagealder og på småskoletrinnet, men også videre oppover i klassene.

Den sosiokulturelle teorien kan stå som et bakteppe for det jeg har skrevet om. Læring skjer ikke bare i mennesker, men mellom mennesker (Witte, 2004). Kulturen vi er en del av, bærer i tillegg med seg innsikt som er utviklet over lang tid. Denne innsikten ligger nedarvet i språket, men også i fysiske redskaper. Jeg har beskrevet ulike typer hjelpestrategier eller redskaper som er viktige å bruke i opplæringen av barn og unge med språkvansker. I tillegg til pc-en tar vi stadig i bruk ny teknologi i læreprosessene: telematikk, iPhone, iPad, osv.. Det muntlige språket vil også framover være vårt viktigste redskap for vår tanke og vår læring, men kulturen vi er en del av vil kreve at vi mestrer de nye tekniske redskapene. Dette er det nødvendig å bringe inn i den spesialpedagogiske praksis.

REFERANSER

- BISHOP, D. V. M.** (1997). *Uncommon Understanding. Development and Disorders and Language Comprehension in Children*. Psychological Press Limited, East Sussex.
- BRUNER, J.** (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge, Harvard University Press.
- BRUNER, J.** (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gylderdal.
- BRÅTEN, I.** (1996). *Vygotskij i pedagogikken*. Om Vygotskys liv og lære. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- GJEMS, L.** (2009). Samtalens betydning for å lære språk og språkets betydning for læring. *Spesialpedagogikk*, 4.
- GJEMS, L.** (2007). *Hva lærer barn når de forteller. Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- GJEMS, L.** (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HAUG, P.** (2010) Gode arbeidsmåter. I *Bedre skole*, 1.
- HUNDEIDE, K.** (2003) *Barns livsverden. Kulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- JANITZ, E. OG R. BALLARI** (2008). Tidlig innsats hindrer nederlag. Eventyrposen – en lekende metode som fremmer samspill og språklig utvikling. *Spesialpedagogikk*, 8.
- NODDINGS, N.** (1997). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- LINELL, P.** (1998). *Approaching Dialogue: talk interaction and context in dialogical Perspectives*. John Benjamins Publishing. Amsterdam/Philadelphia.
- LYSTER, S. A. H.** (1994). *Språkrelaterte lærevansker hos barn og ungdom. Kartlegging og tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SÄLJÖ, R.** (2001). *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- SÄLJÖ, R.** (2006). *Læring og kulturelle redskaper*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- TOBIN, K.** (1987). The Role of Wait Time in Higher Cognitive Level Learning. *Review of Educational Research*.
- VGOTSKY, L.** (1976). *Tænkning og sprog I-II*. København: Hans Reitzels forlag.
- WITTE, L.** (2004). *Læring i og mellom mennesker*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- ØZERK, K.** (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I: I. Bråten (red.) *Vygotskij i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Replikk

AV KARIANE WESTRHEIM

Replikk til førsteamanuensis Rolf Fastings kommentar i *Spesialpedagogikk* nr. 8/2010, til boka *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* av Joron Pihl.

Første utgave av Joron Pihls bok *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* kom ut i 2005 og vakte protester fra pedagogisk-psykologisk tjeneste, skole, og det spesialpedagogiske feltet. På tross av egen bakgrunn som spesialpedagog og med fartstid innen PPT, måtte jeg innrømme at den forskningsbaserte kritikken Pihl reiste i boken, var sørgelig gjenkjennelig. Innen PPT har utvikling av kompetanse på minoritetsspråklige barn og unge lenge vært mer et uttrykk for den enkelte fagpersons interesse, enn for tjenestens helhetlige policy. Derfor var det ofte vilkårlig hvilket tilbud minoritets elever fikk på det enkelte tjenestetektor. Minoritets elever ble (i min tid) henvist til PPT med den hyppig anvendte begrunnelse; «manglende progresjon i norsk». Mange lærere innrømmet i etterkant at foreldrene ikke hadde vært særlig involvert i henvi-

ningsprosedyren, og at henvisningen skyldtes usikkerhet om hva de skulle gjøre med eleven. Henvisning til PPT ble en mulighet til å skyve problemet over på andre.

Rolf Fastings kommentar føyer seg inn i rekken av førsteutgavens protester, da den bærer mer preg av faglig forsvar på vegne av PPT og spesialundervisning enn et forsøk på skape faglig debatt rundt bokens tema. Kommentaren sier ingenting om bokens teoretiske fundament, dens metodologi, empiri, utvalg og tids-spenn, selv om det er dette som angir bokens forskningsverdi. Selv om mitt innlegg kun er en kommentar til kommentaren, bør det være på sin plass å si noe om dette, hvis ikke blir kommentaren mer villedende enn veiledende.

Pihls bok (2005, 2010) bygger på en diskursanalytisk arkivstudie, der sak-

kyndige utredninger av 125 minoritets elever med ulike bakgrunner i perioden 1990–2000 inngår, og så en oppfølgingsstudie basert på 125 sakkyndige vurderinger i perioden 2001–2005. Dette gir boken et solid empirisk utgangspunkt. Når Pihl plasserer studien inn i en norsk skole- og samfunnshistorisk kontekst og betrakter den på bakgrunn av rasehygieniske tiltak og overgrep på urfolk og etniske minoriteter i Norge gjennom tidene, blir boken skremmende aktuell. Hun viser hvordan sakkyndige utredninger har endret seg fra en narrativ form til en vitenskapelig sjanger dominert av en ukritisk bruk av intelligens-testing uansett bakgrunn, språk eller etnisk tilhørighet. Et sentralt poeng, som Fasting heller ikke nevner, er at en sakkyndig vurdering er mer enn en tekst, den er et dokument om politiske føringer, makt og avmakt. Sakkyndige



Innen PPT har utvikling av kompetanse på minoritetsspråklige barn og unge lenge vært mer et uttrykk for den enkelte fagpersons interesse, enn for tjenestens helhetlige policy.

vurderinger, gjennom den betydning og kraft de har blant annet i skolen, legger sterke føringer for hvordan minoritetselever representeres og omtales i sine omgivelser, hvordan de oppfattes i skolen, og hvilket skoletilbud de får. I videre forstand har dette konsekvenser for fremtidig utdanning og arbeidsliv. Fasting kritiserer Pihl for å hevde at skole og PPT betrakter og behandler minoritetsspråklighet som en lærevanske. Men er det ikke nettopp dette som skjer når «manglende progresjon i norsk» utløser spesialundervisning? Ville det ikke være naturlig å støtte elevens læringsarbeid innenfor rammen av tilpasset opplæring? I stedet for en debatt om dette, kommer Fasting med en lengre beskrivelse av spesialundervisningens lovgrunnlag, utgangspunkt, individuelle forankring og muligheter – kort sagt en forsvarstale.

Fasting hevder at Pihls budskap drukner i retorikk. Om det kan kalles retorikk å sette ord på et problemområde som i stor grad har forblitt utenfor skoleforskernes interesseområder, er det grunn til bekymring. Når hun så er konkret og foreslår tiltak, hevder Fasting at hun skisserer et alternativ som går ut på «å akseptere mangelfulle norskspråklige ferdigheter som et utviklingstrekk som går over av seg selv» (s. 45). Her underkjenner han det nyskrevne kapitlet om lese- og skriveopplæring inspirert av New Literacy Studies og Whole Language Learning-tradisjonen, som Pihl oppfatter som et alternativ til den økende vektlegging av ferdighet (skills) og testing i norsk skole, og som kan komme minoritetsspråklige elever til gode. Med henvisning til forskningsbaserte undersøkelser og pedagogiske forsøk innenfor NLS-tradisjonen, behandler Pihl her

tema som språkutvikling og læring, kunnskapsglede, nysgjerrighet og relevans i opplæringen, i og utenfor skolen.

PPT gjør utvilsomt mye godt kvalifisert arbeid, og spesialundervisning er sikkert en god hjelp for mange elever i norsk skole, når tilpasset opplæring ikke strekker til. Det er imidlertid den ukritiske bruken, den som kommer til anvendelse når man ikke vet råd, det må stilles spørsmål ved. Videre er det utredningsmetodene, den manglende tilpasningen til minoritetsspråklige elever og konsekvensene av den som Joron Pihl vil ha oppmerksomhet og faglig debatt omkring.

Med blick på framtida

Om multihandikappa barn si opplæring og rett til læring

Denne artikkelen er ei oppfølging av «Frå handleing til Aktiv Læring» som stod i Spesialpedagogikk nr. 1–2010. I begge artiklane tek forfattaren til orde for å leggje til rette for læring gjennom eleven sin eigen aktivitet.



Astrid Årdal er leder for Institutt for aktiv læring i Oslo.

Spørsmålet om det ein tidlegare kalla mentalt retarderte barn utviklar seg kvalitativt annleis enn andre barn, eller om dei berre utviklar seg i eit meir langsamt tempo, var ei problemstilling som i den engelskspråklege litteraturen gjekk under nemninga «development/difference»-debatten (Burack mfl., 1998). Desse elevane var tidlegare rekna som ikkje opplæringsdyktige, men har no dei same juridiske rettane i høve til skulegang som andre barn. For skulen har dette vore, og er, ei stor utfordring.

Tilbakeblikk

I 1977 gav Socialstyrelsen i Danmark ut ei artikkelsamling med tittelen «På vej mod en metodik». Artiklane var skrivne av Dr. Lilli Nielsen som på den tid var heimerettleiar for blinde og mentalt retarderte barn i området nord for Århus. Innleiingsvis skriv ho der: «I begyndelsen følte jeg, at jeg var kommet ind på et aldeles uopdyrket område. Jeg har mødt både en *hva kan det nytte*-holdning og en *vi må da prøve*-holdning hos de mennesker, der til daglig er omkring disse børn. Da jeg nu synes jeg skimter en metodik, har jeg skrevet disse artikler» (Nielsen, 1977).

Ho summerer opp vesentlege trekk med den gjeldande praksisen ho møtte, på denne måten:

- Leksjonar der den vaksne gjorde noko med barnet; behandling/terapi av ulik karakter
- Barnet vart overtalt til å sjå/høyre på, eller gjere/utføre bestemte oppgåver
- Ulike tilbod av underhaldande karakter
- Det var sett på som viktig å lære barnet konsentrasjon
- Bruk av tvang/makt, mellom anna ved fastlåsing i ulike statiske hjelpemiddel

- Barna var utsett for same metodikk i årevis, trass i ein openlys mangel på resultat
- Mangel på læringsresultat førte til at ein gav opp utan å prøve ein annan metode

Dette synest å springe ut av eit filosofisk grunnsyn som seier at når barnet ikkje sjølv startar med å utføre basale ferdigheiter, så må og kan det trenast opp av andre (Nielsen, 2003). Barnet blir på denne måten eit objekt for den vaksne sine handlingar, og generelt sett ligg det ei teknologisk oppfatning av pedagogikk i botnen på slike tenkjemåtar (Moe, 2000). Ein slik pedagogikk byggjer på ei årsak-virkningstenking og vil lett bli ein praksis basert på kontroll og styring. Vidare er den også nært knytta til medisinsk terminologi der behandling og terapi står sentralt.

Opplæringa i dag – det medisinske paradigmet

Systematikken i det medisinske paradigmet knytter seg først og fremst til ei klassifisering av bestemte diagnoser, sjukdomar og funksjonsnedsetjingar. Det er relevant å stille spørsmål om kva verdi dette har når det gjeld å leggje til rette for læring. Omfattande medisinske forhold ligg oftast til grunn for at desse elevane har eit vedtak om spesialundervisning etter § 5 i opplæringslova. Spesialpedagogikken og det medisinske fagfeltet er såleis knytta nært saman, og det er difor viktig å avklare dette forholdet ut frå ein pedagogisk ståstad.

«Although the diagnostic profile is an important instrument for the recognition and understanding of why the child is so unresponsive, or seems to have developmental problems the effort of making a diagnosis must never be more important than the effort of providing the child with opportunities to learn» (Nielsen 2003).

Her er barnet aktivt i «Hoppsa»-dressen (holdt oppe for ståande aktivitet) som er festa til lettgåande skinner i taket. Det er lagt ut ei «gate» med plater av ulik overflate for taktil orientering. Barnet bevegar seg mellom eit vatn-/ballbasseng og vasken med leikar. Muskelstyrke, koordinering og balanse blir innøvd på ein naturleg måte fordi læringsmiljøet er tilpassa det kognitive utviklingsnivå, og difor motiverar til aktivitet.

Eleven står i fare for å bli vurdert ut frå ein medisinsk diagnose, heller enn sett som eit lærande individ.



Ei erkjenning av korleis ein ser dette er av største verdi for å kome vidare med å utvikle den pedagogiske praksisen. Dersom ein ser kva som karakteriserer tidlegare praksis, slik Lilli Nielsen har skissert det opp framfor, så vil ein sjå at det i stor grad er den same praksisen og metodebruken vi nyttar i dag, som den gongen. Det er framleis snakk om eit «uoppdyrket område».

Opplæringslova seier at alle multihandikappa elevar skal ha ein IOP, vidare står det også at «..eleven skal ha eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar» (opplæringslova § 5–1). Eit «forsvarleg utbytte» vil i stor grad bere preg av grunnsynet til spesialpedagogar, medisinsk

ekspertise og den som har ansvar for å skrive eleven sin IOP. Dette betyr at med dei nære banda det er mellom pedagogikk og medisin innafor dette fagfeltet vil den diagnostiske tankegangen vere rådande. Opplæringsmål og metodar vil underordna seg dette synet. Eleven står i fare for å bli vurdert ut frå ein medisinsk diagnose, heller enn sett som eit lærande individ. Mange elevar får såleis ikkje tilgang på reell læring, og heller ikkje utnytte utviklingspotensialet sitt. Eit eksempel er vist i den prisløna dokumentarfilmen «Jenta fra Oz» der vi får innblikk i Christina sin læringssituasjon. Ho var på 1 ½-års nivå ved skulestart, og framleis på same nivå etter fem års skulegang (www.jentafraoz.no). Dette er ikkje

Det tilretteleggjande paradigmet leitar etter andre samanhengar enn det som er relevant for det medisinske paradigmet.

eit enkeltstående tilfelle, det er mange foreldre som søker alternativ læringsmetodikk for barna sine, då dei opplever at barna sitt læringspotensiale ikkje blir utnytta i skulen. Leiar i Handikappede barns foreldreforening seier det slik: «Våre barn kan også lære, ta dem på alvor!» (Aftenposten 09.06.10).

Den metodikken Dr. Lilli Nielsen på 70-talet skreiv at ho skimta konturane av, har ho i dei følgjande tiåra utvikla til det vi i dag kjenner som opplæringssystemet «Aktiv Læring». Dette er basert på filosofien om at dei aller fleste kan lære noko, og at dette i stor grad er uavhengig av medisinske diagnosar. Vidare har ho arbeidd etter den normal-utviklingsmessige modellen som seier at alle barn lærer på same måten, samt at små barn lærer gjennom sin eigen aktivitet, dei kan ikkje undervisast slik eldre barn kan. Når ein systemrettar opplæringa etter generalisert kunnskap om normalutvikling på denne måten, kan ein og evaluere læringsresultatet fordi ein har kunnskap om eleven si næraste utviklingssone (Vygotsky, 2001). Dersom ein legg til rette for læring gjennom eleven sin eigen aktivitet, vil dette stå i motsetnad til ei opplæring innafor eit medisinsk paradigme. Ein kan snakke om to ulike grunnsyn å byggje opplæringa på. Det er difor relevant å bruke nemninga det tilretteleggjande paradigmet.

Framtida – det tilretteleggjande paradigmet

Eit paradigmeskifte bryt rāmene for eksisterande forståing, og ein utviklar eit nytt «språk» som rammer problema inn på ein ny måte. Det tilretteleggjande paradigmet leitar etter andre samanhengar enn det som er relevant for det medisinske paradigmet (Holck, 2009). Dersom opplæringa for barn med multifunksjonshemmingar i framtida skal bryte med det nære bandet til det medisinske fagfeltet, og finne nye forklaringsmodellar gjennom ei forståing av tilrettelegging, er det nødvendig å kjenne dei teoriane ein byggjer dette på.

Normalutvikling Det som først og fremst skil elevar med multihandikap frå andre elevgrupper, er at det alltid er snakk om låge funksjonsnivå, og at barn på tidlege utviklingstrinn ikkje kan undervisast eller trenast. Dei lærer alt gjennom sin eigen aktivitet, slik alle småbarn gjer, men der normalfungerande barn orienterer seg i miljøet og læringa nærast går av

seg sjølv, må læringsmiljøet kome til det multihandikappa barnet. Når utviklinga stansar opp hos barn med ulike funksjonsforstyrningar, er det fordi læringsprosessen er svekka. Vygotsky (2001) seier at læring går for utvikling, og når barnet tek eit skritt i læringa, tek det vidare to skritt i utviklinga. Difor er det av avgjerande å vite kvar barnet er i utviklinga for å kunne legge tilrette for læring på det aktuelle nivået (Årdal, 2010).

Konstruktivisme & kommunikasjon Boka «Grib og du kan begripe» (Nielsen, 1997) viser til det nære sambandet det er mellom sansane og tanken. Ifølgje Piaget lærer barnet seg å handtere verda på ein stadig meir logisk måte. Han seier at oppfattinga av den ytre verda blir skapt av individet sjølv. Barn må utvikle ein kognitiv struktur som kan gi innhald og mening til det dei sansar, og etter Piaget er det barnet sitt samspel med det fysiske miljøet som utviklar persepsjonen (Tetzchner, 2003). Barn får i all hovudsak kunnskap om ulike objekt sine eigenskapar gjennom å handle/leike med dei, seier han.

Vidare er eigenaktiviteten av aller største verdi for barnet si evne til kommunikasjon og samhandling. Utan eigenaktivitet har barnet ingen ting å meddele, gjensidigheit er eit særskild viktig aspekt i utvikling av all kommunikasjon (Nielsen, 2010). Det har ingen verdi for eit funksjonshemma barn å lære ord/symbol som på ein formell eller objektiv måte representerer noko i den ytre verda, dersom barnet ikkje kan ta med seg si eiga erfaring og oppleving inn i bruken av symbolet (Lorentzen, 2001).

Dynamiske system & dynamisk læring Systemteorien opererer med to typar system eller modellar: lukka/statiske og opne/dynamiske. Ein spesialpedagogisk praksis under det medisinske paradigmet er i all hovudsak basert på bruken av statiske hjelpemiddel. Ein pedagogikk ut frå eit tilretteleggjande paradigme må basere seg på dynamiske hjelpemiddel. Kroppen er eit dynamisk system. Dynamiske system er sjølvorganiserande og indrestyrde, dei lærer ikkje gjennom oppskrifter utanfrå (Hopkins & Butterworth, 1997). Motorikken er på eit vis «motoren» som driv fram all anna utvikling, og difor er den motoriske læringa særskild viktig for desse elevane. Statiske hjelpemiddel vil difor føre til at kroppen blir

hindra i å bevege seg, og barnet får ikkje høve til å lære seg nye rørslemønster og motoriske ferdigheiter.

Vidare er alle barns lærings- og utviklingsprosessar dynamiske. Læring skjer i heilskap der barnet fritt kan la dei ulike sansane samhandle i konstruksjonen av kunnskap gjennom utforskning, eksperimentering, samanlikning, repetisjon og lenking av opplevingar samt kommunikasjon med andre. Varig læring som barnet skal kunne nytte i andre samanhengar, skjer på denne måten hos alle småbarn, og har gjort det gjennom alle tider: «*Det du må lære før du kan gjere det, det lærer du ved at du gjer det,*» sa Aristoteles.

Opplæring & rett til læring I ei framtidig opplæring, basert på eit tilretteleggjande paradigme, synest det sentralt å innføre omgrepet barn med langsam læringstakt. Dette er ein pedagogisk meir korrekt måte å karakterisere denne elevgruppa på. Vidare må den individuelle læringsplanen til eleven innehalde følgjande:

- Oversikt over grundig funksjonskartlegging av eleven
- Konkrete og realistiske mål relatert til kartlegginga
- Detaljrik plan for tilrettelegging av læringsmiljø i samsvar med punkta ovanfor
- Innføre bruk av dynamiske/perseptuelle hjelpemiddel
- Plan for kontinuerleg evaluering gjennom videoanalyse

Ei slik tilnærming krev kompetanseutvikling i nærleiken av barnet der pedagogane er i stand til å nytte generalisert og objektiv kunnskap om normalutvikling i ein direkte og dynamisk relasjon til den enkelte eleven. Vidare må ein ha tru på at eleven kan lære noko, trass i at mange av dei har omfattande medisinske vanskar.

Uavhengig av ulike funksjonsforstyrningar og diagnosar er det eit faktum at alle lærer på same måte gjennom sin eigen dynamiske aktivitet. Dette må det spesialpedagogiske fagfeltet ta på alvor gjennom å utdanne pedagogar som blir i stand til å meisle ut ein praksis som sørgjer for at alle barn, også dei som har ei langsam læringstakt, får tilgang på læring. På den måten får også desse elevane høve til å utvikle seg i tråd med sitt potensial.

REFERANSER:

- BURACK, J. A., M. R. HODAPP AND E. ZIGLER** (1998). *Handbook of Mental Retardation and Development*. University Press, Cambridge.
- FJERDINGBY OLSEN, H.** (2010). *Mitt barn kan også lære!* Oslo: Aftenposten 09.06.10
- HOLCK, G.** (2009). Paradigmer i det spesialpedagogiske fagfeltet. Danmark: *Tidsskriftet Specialpædagogik*, 2.
- HOPKINS, B & G. BUTTERWORTH** (1997). Dynamical systems approaches to the development of action. I: G. Bremner, A. Slater og G. Butterworth (red.) (1997). *Infant development: Recent advances*, 75–100 East Sussex: Psychology Press.
- WWW.JENTAFARAOZ.NO**
- LORENTZEN, P.** (2001). *Uvanlige barns språk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MOE, S.** (2000). *Læredikt Systemisk-konstruktivistisk pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NIELSEN, L.** (1977). *På vej mod en metodikk* København: Sosialstyrelsen.
- NIELSEN, L.** (1997). *Grib og du kan begribe*. (2. reviderede udgave) København: SIKON.
- NIELSEN, L.** (2001). *Tidlig læring trin for trin*. København: SIKON.
- NIELSEN, L.** (2003). *An eye to the future. Towards better learning in children with multiple dysfunctions* Australia: South Pacific Educators in Vision Impairment Biennial Conference.
- NIELSEN, L.** (2010). Communication: A Basic Part of Active Learning England: Information Exchange Issue, 80–81.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (2004). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17. juli 1998 nr. 61. Lovdata: Cappelen Akademisk Forlag.
- TETZCHNER, S.** (2003). *Utviklingspsykologi Barne- og ungdoms-alderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- VGOTSKY, L. S.** (2001). *Interaksjon mellom læring og utvikling*. I Erling Lars Dale: Om utdanning. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ÅRDAL, A.** (2010). Frå Handleiing til «Aktiv Læring» – eit paradigmeskifte. *Spesialpedagogikk*, 1.

Motorikken er på eit vis «motoren» som driv fram all anna utvikling, og difor er den motoriske læringa særst viktig for desse elevane.



Forskningsdel

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

Barn som blir avvist og ignorert i lek

Av Ellen Birgitte Ruud, ph.d. i spesialpedagogikk, stipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Sammendrag

Studien denne artikkelen bygger på, omhandler syv 4–5-åringer som ofte ble avvist og ignorert av sine jevnaldrende i lek i barnehagen. Artikkelen setter fokus på mestringsstrategiene disse syv casebarna benyttet når de forsøkte å delta i leken med jevnaldrende. Det blir redegjort for hvilke mestringsstrategier barna benyttet og om disse strategiene ble anerkjent og imøtekommet eller avvist og ignorert. Det blir så drøftet i hvilken grad barnas mestringsstrategier kan ha forårsaket avvisningen og ignoreringen, men også hvordan kontekstuelle, situasjonelle og relasjonelle faktorer kan ha virket inn.

Summary

Kindergarten children who are rejected and ignored by their peers in play

The current study describes seven 4–5 year old children in kindergarten who are often rejected or ignored by their peers when they try to attend play situations. The article focuses on which coping strategies these children use and if these strategies are accepted, rejected or ignored by the other children. The results show that some coping strategies are less successful than others. However the study also shows that in addition to the coping strategies, contextual, situational and relational conditions also play an important role for the children's opportunities to be included in the play situations.

Innledning

Denne artikkelen bygger på deler av en intervensjonsstudie. Studien hadde som målsetning å utvikle kunnskap om hvordan man ved hjelp av tidlig intervensjon kan forebygge at førskolebarn blir avvist og ignorert av jevnaldrende i lek. For å undersøke dette ble det i samarbeid med personalet i seks barnehager gjennomført tre kartlegginger og to intervensjoner overfor syv førskolebarn som ofte opplevde avvisning og ignorering. Det ble kartlagt hvordan barna samhandlet før og etter intervensjonene. Ulike sider av intervensjonsprosessen for hvert enkelt barn ble også beskrevet.

Artikkelen vil kun fokusere på kartleggingen jeg gjorde

før intervensjonene (kartlegging 1). Problemstillingene jeg ønsket å belyse i denne kartleggingen var hvilke mestringsstrategier barna brukte for å få tilgang til leken, hvilke strategier som ble anerkjent og imøtekommet av de andre barna og hvilke som ble avvist eller ignorert. I tillegg til beskrivelsen av barnas mestringsstrategier vil jeg også drøfte mulige kontekstuelle forhold som kunne påvirke barnas bruk av strategier.

Bakgrunn for undersøkelsen

På tross av at forskning kan antyde at avvisning og ignorering oftere skjer i de yngre aldersgruppene (2. klasse eller yngre), dreier det meste av den eksisterende forskningen seg om barn på de siste trinnene i barneskolen og i ungdomsskolen (Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001). Flere forskere har påpekt at det finnes lite forskning om barns samhandling i barnehage eller førskole (Bierman, 2004; Kupersmidt & Dodge, 2004; Ladd, 2005). Borge (2007) antar at en av årsakene til dette er at det ikke har vært vanlig før i den senere tid at de fleste barn i førskolealder går i barnehage. Hun skriver: «Derfor har forskning om sosiale relasjoner, vennskap og psykisk fungering i hovedsak funnet sted hjemme hos familier med små barn eller på skolen når barna har nådd skolealder» (s. 146). Denne studien bidrar med kunnskap om førskolebarn, der det finnes lite tilsvarende forskning fra før.

Ifølge Ladd (2005) viser flere undersøkelser at barn som over tid blir avvist og ignorert av sine jevnaldrende, opplever følelser som sinne, usikkerhet, tristhet og likegyldighet. Dette kan igjen føre til ulike former for psykososiale vansker, for eksempel utagerende atferd og/eller ensomhet og depresjon. I retrospektive undersøkelser har en funnet at en stor andel av mennesker som har alvorlige psykiatriske tilstander (schizofreni, antisosial personlighetsforstyrrelse, alvorlige depresjons- og angsttilstander), kan beskrive såre og vonde minner fra barndommen der de opp-

levde avvisning, utestengning og mobbing fra jevnaldrende. I prospektive, longitudinelle undersøkelser har man funnet at barn som blir avvist og ignorert som små barn, ofte opplever problemer i samhandlingen med sine jevnaldrende også når de vokser opp. De får dermed psykososiale vansker også videre i livet som kan vise seg som innagerende eller utagerende atferd (Bierman, 2004; Parker, Rubin, Price & DeRosier, 1995)

Avvisning og ignorering

Det å ha venner og å få være med å leke er det de fleste barn synes er aller viktigst for at de skal trives og ha lyst til å gå i barnehagen (Kvistad & Søbstad, 2005; Næs & Mordal, 1997). For de aller fleste barn betyr barnehagen venner, lek og fellesskap. For noen barn kan barnehagen imidlertid også være en arena for ekskludering og ensomhet. Ofte blir dette mest synlig i den såkalte *frileken*. Dette er perioder av dagen i barnehagen da det ikke er aktiviteter organisert av voksne, slik som for eksempel måltider, formingsaktiviteter eller samlingsstund. I frileken tar barna i stor grad selv initiativ til hvilke aktiviteter de vil delta i og hvem de vil være sammen med. Ofte velger de ulike former for rollelek eller sosial fantasilek. En del barn vil i forhold til denne type lek gjøre erfaringer som får dem til å føle at de ikke duger, at de ikke forstår eller av andre grunner er uønsket som lekekamerater. Noen barn blir ekskludert eller avvist på en åpen og tydelig måte ved at de får direkte beskjed der og da at de ikke er ønsket som lekekamerater. Andre barn kan bli ekskludert på en mer skjult måte ved at andre barn aldri inviterer dem med i lek, sjelden henvender seg til dem, snakker med dem eller tar hensyn til deres forslag.

Begge disse formene for ekskludering (avvisning og ignorering) kan være like ydmykende og smertefulle for barna det gjelder (Sandstrom & Zakriski, 2004). Ytterhus (2002) viser i sin doktorgradsstudie, der hun bl.a. har intervjuet førskolebarn, hvordan barna laget sin egen kategorisering av andre barn i barnehagen. Barn som av jevnaldrende ble karakterisert som *rare*, *trege* eller *slemme*, synes å bli overlatt til barnehierarkiets lov og orden der de ofte ble avvist eller ignorert. Flere av barna som ifølge Ytterhus sin undersøkelse så ut til å streve aller mest med å bli inkludert i leken, var barn uten noen form for diagnostisk «merkelapp». Når

barna først hadde blitt «stemplet» av de andre barna som en de ikke ønsket å leke med, hadde de uten personalets hjelp vansker med å bryte den onde sirkelen med ekskludering som dette medførte. Selv om barnet selv, på bakgrunn av sin atferd og eventuelt manglende forståelse av samhandlingen i lek, kunne bidra til at det blir avvist eller ignorert, var kontekstuelle, situasjonelle og relasjonelle faktorer minst like viktige. Ifølge Ytterhus (ibid.) finnes det ikke noe passivt sosialt fellesskap i barnehagen som noen passivt kan innlemmes i. Barna i hennes studie synliggjorde at det å få delta i leken var en kontinuerlig kvalifiseringsprosess.

Sosiale mestringsstrategier i lek

Mestring (eng. *coping*) innebærer å takle eller å hanskes med en utfordrende situasjon, for eksempel sosialt. Mestringsstrategier i denne sammenheng handler derfor ikke om å være «mester», dvs. det å klare ting godt eller å være vellykket (Vedeler, 2007). Når et barn tar et sosialt initiativ i lek, kan initiativet enten bli anerkjent og imøtekommet, eller det kan bli avvist eller ignorert. Hvordan utfallet blir, har blant annet sammenheng med hvilken mestringsstrategi barnet velger. Observasjoner av barn som leker viser at alle barn fra tid til annen kan bli avvist eller ignorert. Også barn som blir regnet som sosialt kompetente, kan mislykkes med å få tilgang til gruppen ved første forsøk. Corsaro (1997) hevder at barn ofte avviser andre barn først og fremst for å forhindre at leken bryter sammen. De barna som ønsker å delta i en allerede pågående lek må derfor både være utholdende, sensitive for lekens innhold og kreative for å få tilgang til leken. Det kan derfor være nødvendig å forsøke på nytt hvis de ikke lykkes første gangen de forsøker. Hvordan barn reagerer på å bli ignorert og avvist, er et kritisk punkt. Barna som ikke gir seg så lett og som ser ut til å ha en fornemmelse av at etablering av kameratreksjoner tar tid og krever tålmodighet, vil ofte vinne fram i det lange løp (Guralnick, 1997; Vedeler, 2007). Om barnet forsøker seg igjen etter å ha blitt avvist eller ignorert, kan ha sammenheng med barnets forventninger til egen mestring. Bandura (1977) bruker betegnelsen «*self-efficacy*», som kan oversettes med mestringsforventninger (Lillemyr, 2007).

Barn tar i bruk forskjellige strategier for å slutte seg til leken. En undersøkelse av Corsaro (1978) viste at de barna

Tabell 1. Casebarna

Gutter	Alder	Jenter	Alder
Anders	4,5 år	Beate	4,11 år
Christian	4,9 år	Dina	4,4 år
Erik	4,5 år	Grete	4,4 år
Fredrik	4,0 år		

som oftest fikk adgang, var de som først observerte for å gjøre seg opp en mening om hva leken dreide seg om, for så å komme med forslag som passet inn i leken. Strategier som ofte mislyktes, var å få oppmerksomheten rettet mot seg selv ved å komme med selvrefererende utsagn, slik som å snakke om seg selv, sine følelser eller meninger eller å kritisere eller argumentere med andre barn. Et karakteristisk trekk ved strategier som ofte lyktes, er at atferden er pragmatisk og tilpasset konteksten (Vedeler, 2007). I likhet med Corsaro vektlegger også Vedeler at det aller viktigste for å få tilgang til leken er atferd som viser forståelse for det gruppen holder på med, og som dermed kan bidra til å etablere en felles referanseramme. Strategier som vanskeliggjør det å få delta i leken, er kort oppsummert påtrengende eller aggressiv og negativ atferd, ikke relevant atferd eller ikke tilstrekkelig presise eller vedvarende forsøk. Det er heller ikke så hensiktsmessig å forsøke å få innpass i leken til barn som tidligere har avvist og ignorert barnet (Guralnick, 1997; Vedeler, 2007). Utfallet av å benytte ulike mestringsstrategier er imidlertid ikke alltid like enkelt å forutse. Av og til kan en mestringsstrategi som før har lyktes for barnet, mislykkes overfor andre barn og i andre situasjoner. Derfor er det ikke tilstrekkelig «å kurse» barnet i ulike mestringsstrategier som ofte lyktes. Barn må også hjelpes til å forstå når, overfor hvilke barn og hvordan strategien bør brukes i den konteksten de er i. Overfor barnegrupper med mange sterke personligheter må man kanskje anvende mer tydelige og pågående strategier enn overfor mer forsiktige barn. Barnet kan ha utviklet en væremåte som er funksjonell i noen sammenhenger. Det kan for eksempel unngå kontakt med enkelte barn for å slippe det nederlaget det er å bli avvist. Når så det samme barnet kommer i nye sosiale sammenhenger, vil det muligens fortsette å benytte samme strategi og holde seg på avstand, istedenfor å ta sjansen på at de «nye barna» kanskje

er vennligere og mer aksepterende. Dersom barnet føler at omgivelsene er farlige og vanskelige å kontrollere, kan de reagere på en måte som aktiverer angrep eller flukt («fight or flight»). Disse reaksjonene kan få særlig negative konsekvenser og føre barnet inn i vonde sirkler som det kan trenge hjelp til å komme ut av (Bierman, 2004).

Casebarna

For å undersøke hvordan avvísningen og ignoreringen av barn kunne vise seg i praksis, fikk jeg først barnehagepersonalet i ulike barnehager til å velge ut barn som de hadde observert ofte opplevde dette. Etter denne utvelgelsesprosessen endte jeg opp med syv barn (heretter kalt casebarna) som var mellom fire og fem år da studien startet (se tabell 1). Det var fire gutter og tre jenter. Kriteriet for at casebarna ble valgt ut til å delta i studien var at de over en periode hadde hatt vansker med samhandling i lek med jevnaldrende. De skulle imidlertid *ikke* ha andre kjente vansker og dermed heller ikke ha vært i kontakt med hjelpeinstanser som Pedagogisk-psykologisk tjeneste eller Barne- og ungdomspsykiatrien. Intervensjonsstudien var dermed et lavterskeltilbud, der målet var å snu en begynnende negativ utviklingsprosess og forebygge videre problemutvikling.

For å undersøke om barna fungerte innenfor en normal variasjon evnemessig, og for å ha et likt mål på alle barna gjennomførte jeg en evnetest, WPPSI-R. Ut fra resultatene av denne testen hadde alle de syv casebarna et evnenivå som lå over gjennomsnittet for barn på samme alder. Kupersmidt og DeRosier (2004) hevder at barn med lav IQ oftere har vansker overfor jevnaldrende, og påpeker at dette kanskje kan komme av dårligere problemløsningsevner. Ut fra resultatene på WPPSI-R var dette altså ikke tilfellet for noen av casebarna i denne studien. Det kan derfor indikere at det også er andre faktorer enn evnenivå (IQ) som kan være medvirkende til at førskolebarn får vansker i sin samhandling med jevnaldrende. Hundeide (2003) påpeker at det mer kan dreie seg om sviktende kunnskap og erfaring om hvilke sosiale koder som gjelder når barn mislykkes i sosial samhandling, enn svikt i intelligens.

De syv casebarna hadde på forskjellige måter vist at de syntes det var problematisk og sårt å bli avvist og ignorert av de andre barna i leken. Dette hadde de gitt uttrykk for både

Tabell 2. Forskningsdesign

Kartlegging 1 før intervensjonen	Intervensjon 1	Kartlegging 2	Intervensjon2	Kartlegging 3
Intervju med pedagogisk leder	<i>Lekegrupper</i>		<i>Lekegrupper</i>	
Videoobservasjon av barnet i lek med andre barn		<i>Videoobservasjon av barnet i lek med andre barn</i>		<i>Videoobservasjon av barnet i lek med andre barn</i>
WPPSI-R				

til personalet i barnehagen og i de fleste tilfellene også til foreldrene sine. Målet med intervensjonsstudien var således å snu en ond sirkel ved å sette i gang tiltak slik at barna skulle få hjelp til å bli inkludert i lek med andre barn. For å få til dette var det imidlertid viktig å forsøke å forstå *hvorfor* barna ble avvist og ignorert og *hvordan* avvistningen og ignoreringen viste seg i praksis i barnehagen når de forsøkte å delta i lek og samhandling med andre. En av tilnærmingmåtene jeg benyttet for å oppnå dette var som nevnt en kartlegging av casebarnas mestringsstrategier for å ta sosiale initiativ i lek.

Casebarnas vansker i leken ga seg uttrykk på ulike måter. Noen av barna hadde en veldig forsiktig tilnærmingsmåte, mens andre krevde å få bestemme og dominere leken de gangene de fikk tilgang til den. I de fleste tilfellene bidro også kontekstuelle forhold til at barna ble avvist og ignorert. Flere av casebarna hadde i tillegg vist tegn til å gi opp å ta kontakt med de andre barna i lekesituasjoner, kanskje i frykt for å bli avvist enda en gang. De sto derfor i fare for å bli fanget i en ond sirkel.

Metodisk fremgangsmåte

Den metodiske fremgangsmåten jeg benyttet i studien hadde følgende oppbygging: Kartlegging før intervensjon, intervensjon, ny kartlegging, revidert intervensjon og til slutt ny kartlegging (se tabell 2).

I studien benyttet jeg ulike metoder, både kvalitative og kvantitative, for å kartlegge barna som ble avvist og ignorert i lek. Det å kombinere flere metoder ga et mer nyansert og

utdypende bilde av de sosiale fenomenene og den samhandlingen som foregikk mellom barna. (Befring, 2007; Bryman, 2006; Tashakkori & Teddlie, 2003). Selv om det å bruke flere metoder, og kanskje spesielt det å kombinere kvalitative og kvantitative metoder i samme studie, fremdeles er omstridt i mange forskningsmiljøer, ser det ut til å være en økende aksept for dette. Kvantitative data uttrykkes i mengdeterminer mens kvalitative data uttrykkes i tekst. Formålet med begge typene data er imidlertid å få informasjon om de fenomenene man vil studere.

Denne artikkelen vil som nevnt omhandle registreringen og analysen av casebarnas mestringsstrategier i lek basert på videoobservasjonene i kartlegging 1, *før* intervensjonen (jf. feltet som er skravert i tabell 2 over), og de andre barnas respons på disse strategiene.

Videoobservasjon

Videoobservasjon av barna i lek var en egnet metode for å undersøke hvordan avvistningen og ignoreringen av casebarna kunne vise seg i praksis. Bierman (2004) hevder at «*observations can play a particularly important role in the planning and evaluation of social interventions*» (s.123). Hun grunngir dette med at man ved å observere barnet i naturlige sosiale settinger får se hvordan barnet agerer og reagerer i forhold til sine jevnaldrende. Dette skjer da i situasjoner der barnet er følelsesmessig engasjert og der man også kan se hvordan konteksten og de jevnaldrende virker inn i forhold til barnets atferd og respons. Man kan på den måten få med seg detaljer i barnets samhandlingsmønster

som unnslipper de som samhandler med barnet til dagelig, og som derfor ikke kommer fram i et intervju eller en sosio-metrisk spørre- undersøkelse. Tidspunkt for videoopptak var avtalt med personalet på forhånd. Videofilmingen ble foretatt på den tiden av dagen da det var frilek. Opptakene ble gjennomført inne på avdelingen med hele barnegruppen og personalet til stede. Jeg hadde på forhånd bedt personalet om at de bare skulle oppføre seg som vanlig, dvs. at de ikke skulle arrangere spesielle aktiviteter eller lignende. Jeg forøkte så diskre som mulig å filme casebarnet og hans/ hennes samhandling med andre barn, når barnet enten deltok eller forsøkte å få delta i leken. I de tilfellene hvor barnet satt alene for seg selv, for eksempel med en bordaktivitet, filmet jeg ikke. Fordelen ved å bruke video er at man får med seg mye informasjon. Man fanger opp både verbal og nonverbal kommunikasjon og det er mulig å spole filmen tilbake for å se ting om igjen. På grunn av at man har tilgang på så mye informasjon, er det viktig at man har bestemt på forhånd hvor mye, hvor detaljert og på hvilken måte man skal systematisere, transkribere og analysere videoopptakene i etterkant. Silverman (2005) påpeker at «*complicated data can often mean complicated analyses*» (s. 57), og en ulempe med bruk av videoobservasjon kan være at det er svært tidkrevende. Til sammen for alle syv casebarna (kartlegging 1, 2 og 3) besto videomaterialet av 65 timer med opptak. Jeg benyttet hele materialet i den kvantitative dataregistreringen og analysen, som er den jeg vil fokusere på her.

For å registrere casebarnas mestringsstrategier benyttet jeg et kartleggingsskjema kalt «Mestringsstrategier for å ta sosiale initiativ i lek» (Ruud, 2001) Se tabell 3 neste side.

Skjemaet bygger på deler av observasjonsmaterialet «The assessment of peer relations» som er utarbeidet av Michael Guralnick (1997) og er oversatt og tilpasset norske forhold av Liv Vedeler (2002). Skjemaet «Mestringsstrategier for å ta sosiale initiativ i lek», består av 12 ulike mestringsstrategier. På forhånd hadde jeg en antagelse om at de seks første strategiene var strategier som ofte lykkes, og de seks siste strategier som ofte mislykkes (Ruud, 2001) Ved å operasjonalisere variabelen «mestringsstrategier for å ta sosiale initiativ i lek» i handlingstermer/kategorier, ble det mulig å kvantifisere dem slik at jeg kunne sammenligne casebarnas bruk

av mestringsstrategier fra før intervensjonen (kartlegging 1) til etter intervensjonene (kartlegging 2 og 3). I tillegg kunne jeg sammenligne casebarna og se på likheter og ulikheter dem imellom. Jeg registrerte som nevnt også hvordan barnets mestringsstrategier ble mottatt av de andre barna, dvs. om de ble anerkjent og imøtekommet eller avvist eller ignorert. Hensikten med denne tilnærmingen var som nevnt å finne mer ut om casebarnas strategibruk kunne bidra til å forklare hvorfor de ble avvist og/eller ignorert i leken.

Skjemaet fungerte tilfredsstillende som en veiledning til å skåre de forskjellige kategoriene. I denne fasen av studien var jeg mest opptatt av å få med meg detaljene, dvs. de enkelte mestringsstrategiene, mer enn av helheten og handlingen i leken. (Dette fokuserte jeg på i den kvalitative delen av studien). I kartleggingsskjemaet haket jeg først av hvilken strategi barnet brukte, og så om den samme strategien ble anerkjent og imøtekommet eller avvist eller ignorert. Skjemaet var et godt hjelpemiddel for å systematisere så mye data. Jeg opplevde også at de 12 kategoriene stort sett dekket de mestringsstrategiene jeg observerte barna benyttet når de tok sosiale initiativ. I de få tilfellene kategoriene ikke var dekkende, noterte jeg strategien på baksiden av skjemaet. Jeg måtte av og til stoppe avspillingen av videoopptaket og spole tilbake for å være sikker på at jeg fikk med meg det barna sa og gjorde. Det var som oftest mye som foregikk samtidig i barnas lek, og av og til var det såpass mye bakgrunnsstøy, at det kunne være vanskelig å fange opp barnas ytringer. Innimellom trengte jeg også ekstra tid for å vurdere hvilken av kategoriene jeg mente var korrekt å skåre. Der jeg var i tvil om rett skåring, foretok jeg likevel et valg. Jeg satte imidlertid en alternativ mestringsstrategi eller et spørsmålstegn i en parentes etter den mestringsstrategien jeg hadde skåret der jeg var usikker. Med denne fremgangsmåten kunne jeg selv gå tilbake å sjekke skåringen ved å se igjennom videoopptaket på nytt. I tillegg gir det andre muligheten til å få et innsyn i hvordan jeg tolket kategoriene i kartleggingsskjemaet.

På tross av at kategoriene i skjemaet ikke alltid fremsto som gjensidig utelukkende, opplevde jeg likevel skjemaet som et verdifullt hjelpemiddel for å oppfange detaljer og gjentatte mønstre i barnas bruk av mestringsstrategier. Det var også nyttig å se hvordan de andre barna responderte

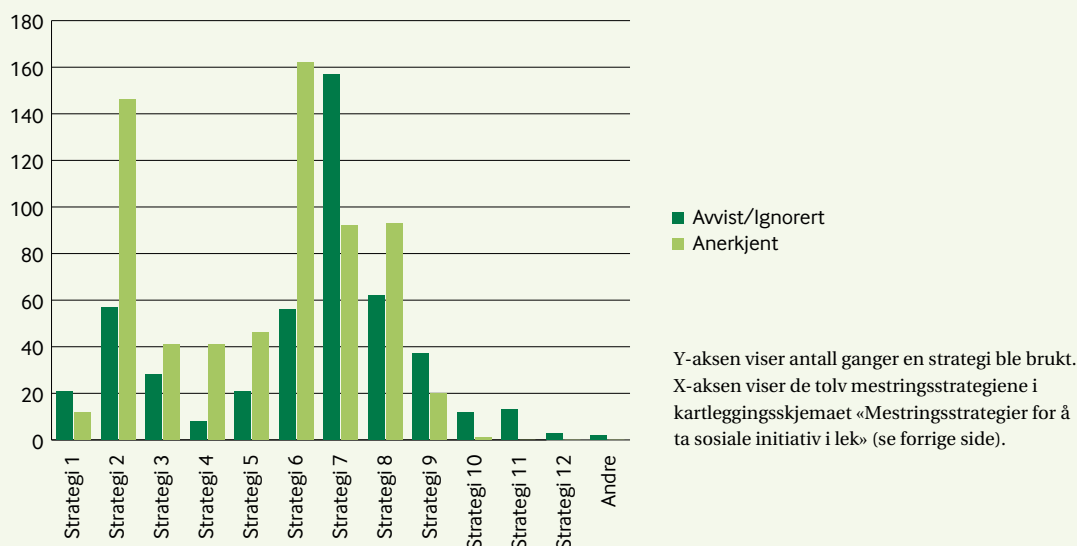
Tabell 3. Mestringsstrategier for å ta sosiale initiativ i lek.

Mestringsstrategier for å ta sosiale initiativ i lek	Antall ganger strategien benyttes	Barnets forsøk anerkjennes og imøtekommes	Barnets forsøk avvises med forklaring	Barnets forsøk avvises bryskt uten forklaring	Barnets forsøk ignoreres
1. Prøver å få oppmerksomhet fra de andre barna ved hjelp av øyekontakt, gester, smil, latter eller vennlig berøring.					
2. Forteller om sine egne lekeideer til de andre barna (når han/hun har fanget deres oppmerksomhet).					
3. Prøver å få oppmerksomhet ved å imitere de andre barnas lek.					
4. Henvender seg ved hjelp av en leke som kan være relatert til de andre barnas lek (for eksempel finner en legomann som han spør om kan få bo i det andre barnets hus).					
5. Viser interesse for de andre barnas lek ved å stille relevante spørsmål om de andre barnas lekeaktivitet.					
6. Gir informasjon relevant for de andre barnas lekeaktivitet. Kommer for eksempel med nye ideer som kan gjøre leken mer spennende.					
7. Forsøker å stoppe/protessere mot et annet barns atferd eller dirigere/bestemme over andres atferd.					
8. Lager høye lyder og/eller store bevegelser for å påkalle de andre barnas oppmerksomhet					
9. Henvender seg til de andre barna ved å bruke ting, handlinger eller verbale utsagn som ikke har sammenheng med de andre barnas aktivitet.					
10. Timing for sosial interaksjon er dårlig slik at barnet avbryter/forstyrrer den aktiviteten som de andre barna driver med.					
11. Barnet er påtrengende og insisterende i sitt forsøk på å oppnå sosial interaksjon.					
12. River ned / ødelegger de andre barnas lek for å få oppmerksomhet.					
Andre eksempler: skriv disse bak på skjemaet					
OPPSUMMERING					

på barnets ulike initiativer og om noen strategier var mer vellykkede enn andre for å få tilgang til leken for akkurat dette barnet. Resultatene fra denne datainnsamlingen (omregnet til tall og prosenter) kunne derfor, sammen med

de øvrige datainnsamlingsmetodene, bidra til å gi verdifull informasjon om barnas samhandling og deres innbyrdes relasjoner.

Diagram 1: Casebarnas mestringsstrategier i kartlegging 1



Resultater

Hvilke mestringsstrategier benyttet så casebarna i leken før intervensjonen? Det fremgår av diagram 1 (over) at resultatene fra kartleggingen i denne studien bare til en viss grad stemte overens med antagelsen om hvilke strategier som ville lykkes, bli anerkjent (strategi 1–6) eller mislykkes, bli ignorert eller avvist (strategi 7–12) jf. kartleggingsskjemaet «Mestringsstrategier for å ta sosiale initiativ i lek». Dette kan indikere at det også kunne være andre grunner til at casebarna ble avvist og ignorert enn deres strategibruk. Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen senere i artikkelen. Diagram 1 viser alle strategiene som ble benyttet av alle syv barna i kartlegging 1, før intervensjonene. Her ser vi at også med strategi 1–6 ble en del avvist og ignorert i min studie. Det hendte også at strategiene 7–10 ble anerkjent og imøtekommet. Strategi 11 og 12 ble aldri anerkjent og imøtekommet i denne studien, men de ble også sjelden benyttet.

I alt 42 % av casebarnas strategier ble avvist eller ignorert (58 % anerkjent og imøtekommet) når casebarna enten forsøkte å få tilgang til leken eller deltok i en pågående lek. Mine funn viser at det særlig var strategi nr. 7 (Forsøker å stoppe/protestere mot et annet barns atferd eller dirigere/bestemme

over andres atferd) som flere av barna mislyktes med. Denne strategien ble avvist eller ignorert 63 % av gangene den ble brukt. Av de syv barna var det bare et casebarn, Fredrik, som ikke benyttet denne strategien som en av de tre mest brukte strategiene.

Tabell 4 (neste side) viser casebarnas tre mest benyttete mestringsstrategier for å ta initiativ i leken. Her ser vi at de som nevnt benyttet både strategier som jeg på forhånd har regnet for strategier som ofte lykkes (1–6) og strategier som ofte mislykkes (7–12). I den videre teksten (nedenfor tabellen) vil jeg derfor for hvert casebarn også trekke inn de kontekstuelle faktorene som jeg mener bidro til at casebarna sjelden fikk være med i lek og samhandling over tid.

Drøfting av resultatene

Som nevnt tidligere i artikkelen, var casebarna valgt ut fra kriteriet at de *ikke* skulle ha andre kjente vansker enn at de strevde med deltagelse i lek. Ut fra kartleggingen av barna i forkant av studien, basert på intervju med barnehagepersonale og foreldre, evnetesten WPPSI-R og mitt eget kliniske skjønn, ble det ikke påvist store underliggende vansker verken av generell eller mer spesifikk karakter. Jeg kan likevel

Tabell 4. De syv casebarnas tre mest benyttede mestringsstrategier (før intervensjon)

Barn	Mest brukte strategi	Nest mest brukte	3. mest brukte strategi
Fredrik	8	2 og 3	1
Dina	6	7	2
Christian	5	7	6
Grete	7	2	6
Erik	2	7	6
Anders	7	8	6
Beate	2	6	7

ikke helt utelukke muligheten for at casebarnas vansker kan ha vært av mer kompleks karakter enn det jeg klarte å avdekke, og at dette eventuelt kan vise seg på et senere tidspunkt. Selv om jeg ikke har noen grunn til å anta at casebarna kunne ha vansker som for eksempel ADHD, Asperger syndrom, språkvansker eller non-verbale lærevansker, har forskning påvist at barn med en slik problematikk også, på lignende måte som casebarna i denne studien, kan streve med samhandling i lek. Uansett underliggende årsak til et barns vansker, vil det imidlertid være viktig å kartlegge grundig hva som egentlig skjer i samspillet mellom barnet og omgivelsene, slik at man kan gi barnet tilpasset støtte for å forbedre barnets sjanse til å bli inkludert i leken. Jeg vil derfor nå komme nærmere inn på hvilke mestringsstrategier casebarna i min undersøkelse benyttet og drøfte mulige årsaker (både hos barnet og i barnets kontekst) som førte til at de så ofte mislyktes i sin samhandling.

Strategi 7 (Forsøker å stoppe eller protestere mot et annet barns atferd eller dirigere eller bestemme over andres atferd) var som nevnt den strategien som ble mest avvist og/eller ignorert i min studie. Barna benyttet gjerne denne strategien når de skulle sette grenser overfor andre barns atferd og/eller når de ville bestemme over andres atferd. Av og til trenger selvfølgelig barn å beskytte sine egne grenser. Det er heller ikke alltid negativt at de prøver å dirigere og bestemme over andre. Ut fra observasjonene i denne studien kunne imidlertid mye tyde på at når casebarna benyttet denne strategien ofte, ble de andre barna fort lei av å samhandle med dem og responderte med enten å avvise eller ignorere strategien. Hvis barnet på tross av dette likevel fortsatte å

bruke samme framgangsmåte, endte det som regel med at det ble helt avvist fra leken eller at de andre barna forlot leken. Det samme gjaldt også ofte for strategiene 7–12. Et unntak kunne imidlertid være når barna benyttet strategi nr. 8 (Lager høye lyder og/eller store bevegelser for å påkalle de andre barnas oppmerksomhet). Denne strategien ble anerkjent i 60 % av tilfellene. Grunnen til at jeg likevel har regnet dette som en strategi som ofte mislykkes, er at den ofte ble brukt mer for å påkalle oppmerksomheten mot barna selv, enn fokus om den felles lekeaktiviteten (hvis ikke den ble benyttet for å gi lyd/liv til lekedyr, biler osv.). Hvis barnet som brukte strategien ikke klarte å følge opp leketemaet, men heller brukte strategien for å avlede (spille klovn, bråke, regelbrytende atferd osv.), medførte det som regel på sikt at leken brøt sammen og at barnet ble avvist eller ignorert. Anders, et av de andre casebarna, er et eksempel på et barn som benyttet strategien på denne måten. Han fikk ganske ofte positiv respons i første omgang ved at særlig de eldste guttene lo av han. På sikt førte det imidlertid ofte til at barna virket som de glemte hva de lekte og at leken løste seg opp eller endte i konflikter. Av og til brøt også en av de voksne på avdelingen inn for å stoppe bråk og/eller regelbrytende atferd.

En av forutsetningene for å mestre sosial fantasilek er at man klarer å ta andres perspektiv og ta hensyn til andre barns lekeideer (Corsaro, 1978; Vedeler, 2007). Når casebarna benyttet strategi 7–12, gjorde de som regel ikke det. Kontekstuelle faktorer virket i stor grad også inn, og var nok i mange tilfeller utslagsgivende for at casebarnet tok i bruk nettopp disse strategiene. I noen barnegrupper var det

mange barn som benyttet pågående og aggressive strategier (strategi 7, 10 og 11). Barna kom derfor inn i en negativ spiral eller ond sirkel, der det var en stadig pågående maktkamp mellom hvem som skulle være i fokus og bestemme. Bateson (1972) kaller en slik ond sirkel for en schismogenesespiral. Uavhengig av hva som var bakgrunnen for strategibruken, vanskeliggjorde den muligheten til å få til den gjensidige sosiale utvekslingen som skal til for å få til gode relasjoner og flyt i den sosiale fantasileken.

Som diagram 6.1 viser, hendte det også at strategier som jeg har regnet som strategier som «ofte lykkes» (strategi 1–6), kunne bli avvist og ignorert. Særlig gjaldt dette strategi 1 (Prøver å få oppmerksomhet fra de andre barna ved hjelp av øyekontakt, gester, smil, latter eller vennlig berøring) som bare ble anerkjent i 36 % av tilfellene. Muligens ga ikke barna som benyttet disse strategiene tydelig nok til kjenne at de ville delta i leken? I noen tilfeller var det også mye som tydet på at enkelte barn var såpass upopulære at andre barn ikke ønsket å ha dem med i leken uansett hvilke strategier de brukte. Dette indikerer at konteksten og rammen for samhandling i stor grad er medvirkende til om strategien lykkes eller ikke. Både barnas tidligere erfaringer fra leken og forventninger til egen mestring (Bandura, 1977) samt hvordan de blir møtt av de andre barna, vil påvirke hvordan de handler.

Alle de syv casebarna i denne studien hadde på hver sin måte kommet inn i onde sirkler som de hadde vansker med å komme ut av på egen hånd. De brukte ofte de samme strategiene om og om igjen, selv om de mislyktes. Barna hadde også, ifølge barnehagepersonalet, i større eller mindre grad begynt å gi opp å ta initiativ overfor andre barn i leken. Kanskje ville de ikke ta sjansen på å bli avvist og ignorert nok en gang. Flere satt derfor med bordaktiviteter som perling, tegning og spill isteden, gjerne i nærheten av de voksne.

Som nevnt benyttet casebarna både strategier som jeg på forhånd har regnet for strategier som ofte lykkes (1–6) og strategier som ofte mislykkes (7–12). Jeg vil derfor hevde at bakgrunnen for at casebarna ble så mye avvist og ignorert, ikke alene kan forklares ut fra deres bruk av mestringsstrategier. I den videre teksten vil jeg derfor for hvert av de syv casebarna i undersøkelsen også trekke inn de kontekstuelle faktorene som jeg mener bidro til at de sjelden fikk være med

i lek og samhandling over tid. Disse beskrivelsene stammer fra det samme videomaterialet som de registrerte mestringsstrategiene nevnt over er hentet fra. Her har jeg imidlertid analysert barnas atferd mer kvalitativt ved at jeg har transkribert hele lekesituasjoner (handlingsforløp) for å se hvordan konteksten virker inn på casebarnas samhandling og relasjoner til andre barn i leken.

Fredrik Fredrik ble ofte stående på utsiden av leken og klarte ikke å markere seg tydelig nok for å få tilgang til leken. Han benyttet ofte strategi 8, 2, 3 eller 1, der han sto tett i nærheten av der leken foregikk, prøvde å få øyekontakt, smilte, fulgte etter når leken forflyttet seg (strategi 1), lagde lyder og bevegelser (strategi 8), forsøkte å imitere de andre barnas atferd (strategi 3) eller snakket om sin egen lekeaktivitet (strategi 2). Det forbauset først både personalet og meg at Fredrik såpass ofte brukte strategi nr. 8 (Lager høye lyder og/eller store bevegelser for å påkalle de andre barnas oppmerksomhet), fordi han ble ansett for å være et stille og forsiktig barn. Da jeg så igjennom videoopptakene og registrerte Fredriks mestringsstrategier, måtte jeg likevel konstatere at dette var den strategien han benyttet mest. Han sto på utsiden av leken og forsøkte ved hjelp av lyd og bevegelse å fange de andre barnas oppmerksomhet. I andre barnegrupper hadde kanskje Fredriks bruk av strategier vært mer vellykkede og oftere ført til at de andre barna la merke til han og inviterte han med i leken. I denne barnegruppen ble han for det meste ignorert.

Dina Dina ble også ofte stående utenfor leken og observere. Hun var særlig interessert i å leke sammen med noen et år eldre jenter som pleide å avvise eller ignorere henne. Hun så ut til å ønske å bli invitert med inn i leken, men oppnådde sjelden dette. I kartlegging 1 ble hun imidlertid, på grunn av spesielle kontekstuelle forhold, mer anerkjent og imøtekommet enn hun ifølge personalet vanligvis ble. Mari, en av jentene hun så gjerne ville leke med, var nå mer villig til å leke med henne fordi «bestevenninnen» var hjemme fra barnehagen med sin nye babylillebror. Dina benyttet ganske ofte mestringsstrategi nr. 6 og 2, som var strategier som Mari nå som oftest anerkjente og imøtekom. Hun anvendte imidlertid også strategi 7, særlig hvis andre barn forsøkte å

få tilgang til den leken hun lekte med Mari. Kanskje gjorde hun dette fordi hun var redd for å «miste» Mari nå som hun «endelig» hadde fått tilgang til leken hennes.

Christian Christian stilte ofte spørsmål om de andre barnas lekeaktivitet (strategi nr. 5). Disse spørsmålene ble ganske ofte besvart (og anerkjent og imøtekommet), men på tross av dette medførte de sjelden at han fikk tilgang til leken. Kan hende ville han ha lyktes bedre hvis han hadde fulgt opp med andre initiativ eller mestringsstrategier. Når han ikke ble invitert med inn i leken med en gang, gikk han som oftest bare videre. De gangene han fikk tilgang til leken, benyttet også han ofte strategi 7, noe som ofte resulterte i at han ble ignorert eller avvist.

Grete Grete ville gjerne bestemme over leken og hun benyttet også mye strategi nr. 7. Hvis hun ikke fikk viljen sin, begynte hun ofte å gråte/skrike eller trampe med føttene. De andre barna (og de voksne) viste på ulike måter at de mislikte denne oppførselen, og det resulterte ofte i at de forlot henne og lekte videre andre steder og med andre barn. Grete hadde også vanskelig for å konsentrere seg om en lek og mestret ikke både det å ta hensyn til relasjonsplanet og innholdsplanet i en sosial fantasilek (jf. Bateson, 1972).

Erik Andre barn som for eksempel Erik kunne bli aggressive eller prøve å dominere eller manipulere for å få sin vilje igjennom. Selv om han også brukte strategier som strategi 2 og 6, var han lite villig til å høre på andre barns initiativ. Flere av barna var også litt redd han, fordi han kunne bruke aggressive strategier som å slå eller kaste ting dersom han ikke fikk viljen sin. På tross av at det ofte ble konflikter, oppsøkte han eller ble oppsøkt av en annen jevnaldrende gutt, Ola, som også fort kunne reagere med aggressivitet. Dette gjorde at andre mer rolige barn holdt seg på avstand.

Anders På avdelingen der Anders gikk var det veldig mange viljesterke barn som ville dominere leken. Mange av dem, inklusive Anders, benyttet strategier der de forsøkte å ta styring og bestemme leketemaet (strategi 7). Anders benyttet også som nevnt en del strategi 8, der han laget lyder, grimaser, dro ned buksen; mange ganger til de voksnes forvilelse,

men en del av barna lo av han og fikk han til å fortsette. På Anders sin avdeling var det dette året en spesielt krevende barnegruppe der mange av barna slet med ulike typer vansker. Pedagogisk leder var relativt uerfaren i sin lederrolle og var svært usikker på hvordan hun kunne organisere gruppen eller gripe inn overfor barna. Disse faktorene til sammen bidro til at frileken fremsto som kaotisk, med høyt støy- og konfliktnivå. Det at så mange ville bestemme på en gang og ingen ville innordne seg, førte ofte til eskalerende konflikter.

Beate Hvis barn benytter strategier som de andre barna ikke liker, kan det gjøre at de bli avvist der og da. Enda mer kritisk er det at de også på sikt kan bli avvist og ignorert, fordi de opparbeider seg en upopulær rolle. De vil da kunne oppleve at selv om de bruker andre og mer konstruktive mestringsstrategier, får de likevel ikke tilgang til leken. De andre barna agerer da i forhold til sine tidligere erfaringer med dette barnet (jf. deres forforståelse), og er ikke villige til å gi barnet en ny sjanse. Av de syv casebarna var det særlig Beate som hadde fått en slik rolle. Det var svært sjelden Beate ble invitert med i lek. Dette kan muligens også forklares ut fra at Beate selv var meget bestemt, og av og til kunne være aggressiv og gjøre og si ting som de andre barna stilte seg uforstående til. Både pedagogisk leder og det øvrige personalet på avdelingen uttrykte imidlertid at Beate var et barn som de mente hadde fått en upopulær rolle på avdelingen. Selv om hun forsøkte å nærme seg de andre med å bruke mestringsstrategier slik som strategi 2 og 6 (som vi antok sannsynligvis ville ført fram for andre barn i samme situasjon), endte det som regel med at hun ble avvist og ignorert. Det så også av og til ut som hun selv «valgte» å forlate leken, men dette kunne sannsynligvis vært annerledes hvis de andre barna hadde vært mer positive til henne og hennes lekeideer. Pedagogisk leder forklarte dette med at hun «ikke fant kjemien» med noen. Dette er selvfølgelig en diffus beskrivelse. Likevel opplevde også jeg, som også hadde tilgang til Beates samhandling via diverse videoopptak, det som vanskelig å oppfatte og sette ord på de ofte subtile prosessene som foregikk.

Som vi ser av de overstående eksemplene, var barnas mulighet til å bli inkludert i leken avhengig av deres egen atferd og hvilke mestringsstrategier de benyttet. Kontekstuelle faktorer bidro imidlertid også i mange tilfeller

både til å opprettholde og forsterke barnas strategibruk. Jeg vil trekke frem fem måter å forholde seg til sine jevnaldrende på, som jeg erfarte vanskeliggjorde casebarnas muligheter til å bli anerkjent og imøtekommet i lek. Disse var som følger:

1. Atferd der barnet var *dominerende og lite lydhør* for de andre barnas initiativ og kun krevde å få sine ideer gjennomført. Dette førte ofte til både avvisning og ignorering.
2. Atferd der barnet var veldig *forsiktig og passiv* i sin tilnærming. Barnet klarte ikke å markere seg ved å bruke strategier som fikk de andre barna til å interessere seg for dem som lekepartnere. Dette førte oftest til ignorering, men også avvisning.
3. *Ukonsentrert og urolig atferd* hvor barnet ikke klarte å forholde seg til andre barn og/eller et leketema over tid. Dette førte oftest til ignorering, men også avvisning.
4. *Regressiv atferd*. Atferd der barnet oppførte seg på en måte som man forbinder med yngre barn, for eksempel det å skrike, trampe med bena når det ikke fikk viljen sin. Dette førte til både avvisning og ignorering.
5. *Utagerende og truende atferd*. Dette var det lite av i mitt utvalg, men det forekom hos Beate og Erik. Dette førte oftest til avvisning, men også ignorering.

De erfaringene barn har fra samhandling og lek vil innvirke på hvordan de forholder seg til andre. De vil prege både hvordan de kognitivt tolker situasjoner og relasjoner og hvordan de følelsesmessig reagerer på det som skjer (Ladd, 2005). Konteksten «her og nå» og hvordan de andre barna agerer og reagerer, vil imidlertid også alltid virke inn. Det er derfor en gjensidig påvirkning av mange ulike faktorer som medvirker til at barna leker, samhandler og forholder seg til hverandre på den måten de gjør. Mestringsstrategier som lykkes i én barnegruppe vil kunne mislykkes i en annen. Hvis et barn benytter svært forsiktige strategier i en gruppe der flesteparten av barna har en mer aktiv og pågående stil, vil man kanskje ikke bli sett eller tatt hensyn til. Hvis han/hun bruker pågående strategier i en barnegruppe der flesteparten av barna er vant til en mer forsiktig framgangsmåte, vil barnet kanskje ha større sjanse for å bli avvist. For å hjelpe et barn til å lykkes i lek og sosial samhandling, er det særlig to ulike tilnærmingsmåter man kan benytte. En måte er å

hjelpe barnet å tilpasse sin atferd til konteksten. En annen er å påvirke konteksten eller barnets samhandlingspartnere til å tilpasse seg barnet. I denne intervensjonsstudien forsøkte jeg i samarbeid med barnehagepersonalet å gjøre begge deler. Hvordan og i hvilken grad vi lyktes i å hjelpe casebarna til å bli mer inkludert i leken, vil jeg imidlertid ikke komme nærmere inn på i denne artikkelen.

Avsluttende refleksjoner

Avvisning, ignorering og mobbing kan foregå både i barnehagen, på skolen og i arbeidslivet. Forskningsresultater har vist at personer som er blitt utsatt for dette er i stor risiko for å få store vansker også senere. Rubin (1985) fulgte en gruppe førskolebarn fra de gikk i barnehagen til de gikk i annen klasse på skolen. Han fant at mens 10 % av barna var isolerte (avvist og/eller ignorert) i barnehagen og i første klasse, var 7 % fremdeles isolerte i annen klasse og hadde vært det gjennom alle de tre årene.

Utvalget i denne studien er lite og casebarna og deres kontekster var svært ulike. Dette medfører at resultatene fra dette utvalget ikke statistisk kan generaliseres til å gjelde alle barn som blir avvist og ignorert i barnehagen. Studien bidrar derfor først og fremst med å beskrive noen førskolebarn som blir avvist og ignorert i lek og deres bruk av mestringsstrategier. Den viser også hvordan fenomenet avvisning og ignorering kan vise seg i forhold til ulike barn og i ulike kontekster. Selv om barna i utvalget mitt, kontekstene og intervensjonene var forskjellige, mener jeg likevel det er mange trekk som er overførbare til andre barn og kontekster. Som jeg nevnte i innledningen til drøftingskapitlet, kan det være mange ulike faktorer som bidrar til at barn strever i sin samhandling med jevnaldrende. Uansett om barna på forhånd er diagnostisert med vansker eller ikke, er en grundig kartlegging viktig for å finne ut av hvorfor de strever. Fordi samhandling i lek alltid vil dreie seg om flere involverte, vil det alltid være faktorer både hos enkeltbarnet, men også i deres kontekst som vil være avgjørende for hvordan de vil lykkes. I denne artikkelen fokuserer jeg på en fremgangsmåte man kan benytte når man vil kartlegge hvordan førskolebarn samhandler med hverandre i lek. Jeg har både fokus på barns mestringsstrategier i lek og på hvordan potensielle lekekamerater i barnets kontekst svarer

på disse mestringsstrategiene. Dette kan være en nyttig fremgangsmåte å benytte overfor alle barn som strever i lek, og jeg mener at både fremgangsmåten som er benyttet og resultatene av studien således har relevans for praksisfeltet. I tillegg er det selvfølgelig viktig med mer forskning både om årsaker til at barn blir avvist og ignorert fra leken og ulike måter man kan intervenere på, for å forsøke å forebygge og forhindre at dette skjer. Som jeg nevnte innledningsvis er dette et område der det foreløpig foreligger svært lite forskning både nasjonalt og internasjonalt.

Det som ble særlig tydelig i denne studien, var at fenomenet avvisning og ignorering utfordret evnen til etisk refleksjon både hos personalet og meg som forsker. Både faglige og etiske refleksjoner og diskusjoner er derfor helt nødvendige i det daglige arbeidet i barnehagen. Spesielt viktig er det å være oppmerksom på hvordan barna samhandler med hverandre, slik at man raskt kan oppdage hvilke barn som strever og iverksette hensiktsmessige tiltak som kan hjelpe dem ut av en ond sirkel. I denne studien dreide intervensjonene seg om lekegrupper med 2–3 andre barn, i tillegg til casebarnet, og en voksen. Lekegruppene var «skreddersydd» for hvert av casebarnas vansker og ressurser og benyttet seg av ressurser i barnas kontekst. Den voksnes oppgave i lekegruppene var å gi barnet som strevde tilpasset støtte etter hvert som samhandlingen og leken utviklet seg. Jeg har imidlertid ikke anledning til å gå nærmere inn på de ulike intervensjonene i denne artikkelen, men vil kanskje komme tilbake til dette i senere artikler.

For å kunne hjelpe barn som strever med samhandling, er det viktig at barnehagene har godt kvalifisert personale som har kunnskap både om hvordan de skal oppdage, kartlegge og intervenere for å forebygge at barn blir avvist og ignorert i leken. Hvis knappe personal- og tidsressurser bidrar til at personalet må nedprioritere det å bruke tid på å hjelpe barn som strever i sin samhandling, kan dette få langvarige negative konsekvenser. Undersøkelser har som nevnt vist at dersom man ikke intervensjonerer overfor barn som blir avvist og ignorert av sine jevnaldrende på et tidlig tidspunkt, vil vanskene i mange tilfeller ikke gå over av seg selv. De vil heller eskalere slik at barna får vedvarende og ofte mer fastlåste vansker. Dette vil først og fremst gå ut over barnet selv, men andre barn og voksne i barnets omgivelser vil også

kunne bli skadelidende på grunn av hvordan barnet agerer og reagerer. Å kartlegge og intervenere på et tidlig tidspunkt vil derfor kunne forebygge eller redusere senere vansker både for barnet selv og for deres kontekst.

REFERANSER

- BANDURA, A.** (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- BATESON, G.** (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- BEFRING, E.** (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- BIERMAN, K. L.** (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford.
- BORGE, A. I. H.** (2007). *Resiliens i praksis: teori og empiri i et norsk perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- BRYMAN, A.** (2006). *Mixed methods*. London: Sage.
- CORSARO, W. A.** (1978). «We're friends, right?»: children's use of access rituals in a nursery school. Austin, Tex.
- CORSARO, W. A.** (1997). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- GURALNICK, M. J.** (1997). *The Effectiveness of early intervention*. Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.
- HUNDEIDE, K.** (2003). *Barns livsverden: sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- KOCHENDERFER-LADD, B. & J. L. WARDROP** (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134–151.
- KUPERSMIDT, J. B. & M. E. DEROSIER** (2004). *How peer problems lead to negative outcomes: An integrative mediational model*. Washington, DC: American Psychological Association.
- KUPERSMIDT, J. B. & K. A. DODGE** (2004). *Children's peer relations: from development to intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- KVISTAD, K. J. & F. SØBSTAD** (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- LADD, G. W.** (2005). *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. New Haven: Yale University Press.
- LILLEMYSR, O. F.** (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget.
- NÆS, T. I. & T. L. MORDAL** (1997). *Barns trivsel i barnehagen*. Lysaker: Statens institutt for forbruksforskning.
- PARKER, J. G., K. H. RUBIN, J. M. PRICE & M. E. DEROSIER** (1995). *Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective*. Oxford, England: John Wiley & Sons.
- RUBIN, K.** (1985). Socially withdrawn children: An «at risk» population? In B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), *Peer Relationships*

and Social Skills in Childhood. *Issues in Assessment and Training* (pp. 125–140). New York: Springer.

RUUD, E. B. (2001). *Sosiale mestringsstrategier i lek: en studie av hvordan barn med språkvansker sammenlignet med barn uten språkvansker, tar sosiale initiativ i samlek*. Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo.

SANDSTROM, M. J. & A. L. ZAKRISKI (2004). Understanding the Experience of Peer Rejection. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: from development to intervention* (pp. 101-118). Washington: American Psychological Association.

SILVERMAN, D. (2005). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.

TASHAKKORI, A. & C. TEDDLIE. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.

VEDELER, L. (2002). Observasjon av kameratrelasjoner og sosiale mestringsstrategier. Upublisert Observasjonsmateriale. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

VEDELER, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

YTTERHUS, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag.



En annerledes dag

AV ARNE ØSTLI

En annerledes dag er en av tre bøker som er kommet ut på det nystartede nordiske forlag Fimafeng.

En annerledes dag er en ganske liten, lettlest bok for barn fra 8 år og oppover. Boken tar opp alvorlige emner, men er morsomt illustrert av Philip Newth. Bak på boken kan du lese at Henke har fått en ny sykkel på 12-årsdagen sin. Han sykler i vei i full fart. Det er glatt etter regnet, og han møter en stor bil... Nå kan han gjøre alt det han har drømt om å få gjøre.

Det Henke har drømt om, er å ta et oppgjør med jentene som har mobbet ham. Det gjør han på en ganske spesiell måte. Fra skolen tar han en tur til

farmor, som er på sykehjem. Henne tar han med på en riktig flott flytur før han skynder seg til fotballbanen som er siste stopp. Henke har aldri vært førstevalg til fotballaget, men nå er det han som bestemmer hvem som skal med!

Boken er et godt utgangspunkt for samtaler med barn, noe ikke minst de fantasirike illustrasjonene til Philip Newth bidrar til.

En annerledes dag er skrevet av Birgitta Ahlén, Marita Gleisner, Thomas Marainen og Philip Newth. Den er kommet ut på ni språk: bokmål, dansk, finsk, færøysk, grønlandsk, islandsk, nordsamisk, nynorsk og svensk.



Fimafeng, Leufsta bruk, 2009
ISBN: 978-82-997849-4-8

Fimafeng – nytt nordisk forlag

Fimafeng er et lite ideelt forlag som ønsker å bidra til økt gjensidig nordisk språkforståelse ved å utgi bøker for barn. Bøkene skal komme samtidig på flere nordiske språk. I norrøn mytologi var Fimafeng Ægirs flinke hjelper.

– Fimafeng ble startet fordi vi ønsket at nordiske barn og unge skulle få noen felles litterære opplevelser. Ved å trykke bøkene på alle språk med en gang ville de også bli billigere, forteller Sissel Hofgaard Swensen, som er den norske representanten i styret for forlaget, som ellers består av:

Thøger Johnsen, Danmark
Hannu Niklander, Finland
Birgitta Östlund, Sverige
Inger Nordberg, Sverige

I tillegg til *En annerledes dag* har Fimafeng forlag foreløpig utgitt to bøker, men flere er underveis.

– De to bøkene tar også for seg viktige emner: *Ille fra det siste isflaket* er en barnebok beregnet på førskolebarn som minner oss om isen som smelter. *Elvis og Elvy* handler om å være redd og om å overvinne redselen. Den er ikke spesielt lettlest, men de fleste 7–8 åringer kan lese den selv og bli inspirert av de fine illustrasjonene, sier Hofgaard Swensen.

Ille fra det siste isflaket er skrevet av Morten Dürr, Ivars Silis, Boel Werner og Gerd Karin Nordlund med illustrasjoner av Boel Werner. Den er utgitt på bokmål, dansk, finsk, islandsk, grønlandsk, nynorsk og svensk.

Elvis og Elvy er skrevet og illustrert av Charlotta Björnulfson. Den er å finne på bokmål, dansk, finsk, islandsk, nordsamisk, svensk og tysk.

Bøkene kan bestilles på forlagets hjemmesider: www.fimafeng.net eller gjennom Tronsmo bokhandel.

Hvor mange av dine elever leser bedre med lydbøker?



I nesten alle klasser finnes elever med dysleksi.
Gratis lydbøker fra NLB kan gjøre lesing lystbetont!

NLB er et statlig bibliotek underlagt Kulturdepartementet. Vi tilbyr litteratur på lyd til alle som har problemer med å lese trykt tekst og vanlige bøker.

- Velg blant 14 000 titler til barn, ungdom og voksne, både fag- og skjønnlitteratur
- Skolen eller den enkelte elev kan låne
- Bøkene sendes portofritt i posten og trenger ikke returneres

For mer informasjon se www.nlb.no, eller kontakt oss på tlf: 22 06 88 10, eller e-post: utlaan@nlb.no



NLB samarbeider med Foreningen !les



Høytlesningsbok om barns sorg

AV VIGDIS HEGG

Dette er Gaute Heivoll debut som barnebokforfatter. Han mistet selv faren sin som 20-åring. Det var denne opplevelsen som gjorde at han begynte å skrive. Han bruker ofte seg selv i det han skriver, som i denne historien, der Jon knytter en tråd rundt farens storetå. Dette er hentet fra Gautes egen barndom, og det var utgangspunktet for bokas tilblivelse.

Her presenteres en nydelig og gripende historie med fantastisk stemningsfulle illustrasjoner av Øyvind Lauvdahl. Dette er en varm, rørende og sjelden sterk bok om et barns sorgarbeid i møte med døden og savnet av en kjær mamma.

Vi møter Jon som bor sammen med pappaen sin. Mammaen til Jon er død. Likevel kommer hun alltid for å si god natt til Jon når han ligger i senga si og skal sove. Men en kveld kommer hun ikke. Jon får ikke sove. Heldigvis får pappa en idé. Han binder en rød tråd rundt storetåen sin, så kan Jon nappe i sin ende av tråden om han skulle bli redd. Litt utpå natta bråvåkner Jon. Han drar forsiktig i den røde tråden. Den går ikke inn på pappas soverom. I stedet forsvinner den ut i mørket.

Utgangspunkt for samtaler

Forfatterens intensjon var å skrive ei høytlesningsbok som kan brukes som utgangspunkt for samtaler mellom voksne og barn om døden. Han mener barna trenger en forestilling om hva døden er. Det har han prøvd ved å gi

Jons opplevelser av nærhet til mamma, selv om hun er død. Han føler nemlig at hun kommer til han hver natt når han skal sove. Og den røde tråden kommer fra en genser som mora hadde strikket til ham, som var blitt for liten. Og nettopp slik får tråden en ny funksjon.

«Når jeg ligger i sengen om kvelden, pleier mamma å komme inn til meg. Plutselig står hun borte ved døren. Jeg spør aldri hvor hun har vært eller hvor hun skal når hun går igjen. Jeg er glad for å se henne. Hun bare kommer, er her et øyeblikk, og så går hun igjen, nesten umerkelig, slik kveldsvinden strømmer ut gjennom vinduet. Mamma har ikke noe ansikt. Jeg kan ikke huske hvordan hun så ut i virkeligheten, for jeg var bare fire år da hun døde. Mamma er død, men likevel kommer hun inn til meg hver kveld for å si god natt. Straks hun er i rommet, kjenner jeg lukten av klærne hennes. Hun kommer helt bort til sengen min, og der bøyer hun seg ned og hvisker i øret mitt så jeg blir varm i hele kroppen. Så forsvinner hun igjen og jeg kan legge meg til å sove.»



Dette er en trist fortelling, men også en fortelling om håp og forsoning. Forfatterens erfaring er at barn er opptatt av døden, selv når det bare gjelder å begrave en fugl. Barn forstår at døden er en vesentlig side av livet, sier Heivoll.

Dette er en spennende, vakker og sår historie presentert gjennom en troverdig barnestemme. Historien spinner jo faktisk rundt en rød tråd, og den parallelle røde tråden er det store savnet av den snille mammaen som Jon leter etter i drømmene og livet. Boka anbefales som høytlesning for barn, både som generelt tema og for barn som møter døden, sorgen og savnet.

GAUTE HEIVOLL
HIMMELEN BAK HUSET
 CAPPELEN DAMM, 2008
 101 sider
 ISBN: 978-82-04-13881-1



*Spesialpedagogikk
ønsker lesere og
bidragsytere en
riktig god jul
og et godt nytt år!*

Nyhet!

Fullverdig lese- og skrivestøtte i ett og samme program

– oppdaterte versjoner med nye stemmer

Nye versjoner – Lingdys 3.6 og Lingright 2.6

Med fullverdig skjermleser og nyutviklede, naturlige stemmer for Lingdys, kan vi nå tilby komplette kvalitetsverktøy for lese- og skrivestøtte i ett og samme program. Programmene støtter nå også skriving i Internet Explorer og Office Word 2010. Lingdys og Lingright kan tilpasses individuelle behov, som for eksempel dialekt.

Nyutviklet skjermleser – Lingspeak

Både Lingdys 3.6 og Lingright 2.6 inkluderer vår nyutviklede skjermleser, Lingspeak. Skjermleseren bruker kunstig stemme til å lese opp tekst og har funksjoner som er spesielt tilpasset lesesvake. Den gir en grafisk tilbakemelding til brukeren og du kan velge å lagre tekst som lydfil. Lingspeak er testet, og svært godt mottatt, av våre brukere.

Nye stemmer – Lingvoice Isak HTS og Inger HTS

Lingdys 3.6 leveres med våre nye stemmer Isak HTS og Inger HTS. Stemmene er basert på ny teknologi som sikrer en stabil, skjøtefri opplesing og fremstår som både naturlig og forståelig. Lingright 2.6 kommer med nye engelske stemmer.

Er du ansvarlig for oppfølging av elever med dokumenterte lese- og skrivevansker; kan du kjøpe veilederlisens til sterkt redusert pris. Ta kontakt! Send e-post til bestilling@lingit.no eller ring 73 60 59 22.



- Lese- og skrivestøtte for bokmål og nynorsk
- Tilpasset ulike dialekter
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak
- Nye stemmer: Isak HTS og Inger HTS
- Bokmålsordbok og nynorskbok



- Engelsk lese- og skrivestøtte
- Takler typiske norske feil
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak
- Nye engelske stemmer
- Engelsk-norsk/norsk-engelsk ordbok





**Nasjonalt Kompetansesenter for AD/HD,
Tourettes Syndrom og Narkolepsi (NK)**



KOMPETANSENETTVERK ADHD – UTLYSNING AV PROSJEKTMIDLER FOR 2011

Nasjonalt Kompetansesenter for AD/HD, Tourettes Syndrom og Narkolepsi har fått ansvar for å drive Nasjonalt kompetansenettverk for ADHD.

I henhold til St.prp.nr. 1 2006/2007 skal «nettverket bidra til fag-utvikling, forskning, veiledning og undervisning». Målsettingen for Nasjonalt kompetansenettverk for ADHD er å bidra til kunnskapsutvikling, kompetanseheving og styrking av tiltak som fremmer oppfølging av personer med ADHD. Nettverket skal utvikle og kvalitetssikre vitenskapelig og klinisk tverrfaglig kunnskap og kompetanse på ADHD som skal være tilgjengelig gjennom undervisning, forskningsformidling, fagutvikling og informasjonsvirksomhet. Styrking av forskningsinnsatsen på ADHD er en av hjørnesteinene i virksomheten.

Det kan enten søkes om støtte til enkeltprosjekt **innen forskning på inntil kr. 250.000,-** eller om støtte til enkeltprosjekt **innen fag- og metodeutvikling på inntil kr. 75.000,-**. Tildelingene i 2011 vil også stimulere til forskning og prosjekter som **starter** slikt arbeid. Formålet med prosjektet må kunne defineres inn under kompetansenettverkets overordnede målsetting.

Søknaden bes utformet i henhold til følgende struktur:

1. Forsknings- eller fag- og metodeprosjekt
2. Kortfattet prosjektbeskrivelse på norsk
3. Tydelig beskrivelse av faglig kompetanse i styringen av prosjektet
4. Klare målformuleringer og en beskrivelse av forventede resultater
5. Tidsplan for gjennomføringen
6. Budsjett og redegjørelse for eventuelt supplerende finansieringsplan

Søknad om støtte sendes Oslo universitetssykehus HF, Ullevål, NK for AD/HD, TS og Narkolepsi, Bygg 31 A, Pb 4956 Nydalen, 0424 Oslo og merkes med «Nasjonalt kompetansenettverk for ADHD pnr 28331907». Søknader som omhandler utredning, behandling og andre tiltak vil bli prioritert.

Søknadsfrist: 01.02.2011

For mer informasjon, ta kontakt med Michael B. Lensing, mien@quus.no / tlf. 22 11 75 78

KURSTILBUD I 2011 OM TILKNYTNING

VED PSYKOLOGSPESIALIST JOACHIM HAARKLOU



- Del 1: Tilknyningsforstyrrelse
- Del 2: Tilknyningssterapi
- Del 3: Tilknyningsstrening
- Del 4: Tilknyningsstiltak i familien
- Del 5: Nettverkstilknyningssterapi
- Del 6: Tilknyningsstrening for foreldre
- Del 7: Betydningen av tilknytning

I Oslo, Lillehammer, Trondheim, Bodø, Tromsø, Ålesund, Bergen, Stavanger og Kristiansand.

**For info og påmelding se:
www.haarklou.no**



spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2011

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	03. januar	21. januar
2	01. februar	18. februar
3	03. mars	25. mars
4	26. april	13. mai
5	19. mai	10. juni
6	08. august	26. august
7	01. september	23. september
8	29. september	21. oktober
9	27. oktober	18. november
10	14. november	09. desember



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: **Hege Merete Somby** er master i pedagogikk og arbeider ved Ottestad Ungdomsskole. **Rune Sarromaa Hausstätter** er førsteamanuensis ved høgsolen i Lillehammer og skrevet bøker og artikler i norske og utenlandske tidsskrifter. **Grethe Dunfjeld** er cand.polit. og klinisk pedagog med hovedfag i spesialpedagogikk og klinisk pedagogisk spesialistutdanning. **Beate Heide** er lektor ved Sortland videregående skole. Hun har tidligere arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien. **Eva Janitz** er utdannet logoped/cand.polit. Hun arbeider ved Staped Nord, Midt-Finmark PPD og har barn med språkvansker som spesialområde. **Astrid Årdal** er cand.polit. med hovedfag i pedagogikk. Hun har erfaring fra grunnskole og har bl.a. arbeidet mye med Lilli Nielsens opplæringsystem «Aktiv læring». **Vigdis Hegg** er barnevernspedagog og cand. paed. spec.. Hun har bl.a. skrevet mange bokmeldinger, særlig knyttet til barnevern og opplæring. **Ellen Birgitte Ruud** har ph.d. i spesialpedagogikk og var stipendiat ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo da artikkelen ble skrevet. Hun blir redaktør for Spesialpedagogikk fra årsskiftet. **Kariane Therese Wettrheim** har PhD-grad og er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Bergen.

I forbindelse med at Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo feirer sitt 50-årsjubileum i 2011 blir nr. 1–2011 en spesialutgave.

Spesialutgaven vil bl.a. inneholde artikler om:

- *Instituttets historie*
- *Publikasjoner som har vært avgjørende for fagfeltet*
- *Aktuell forskning på instituttet*

Dessuten: Intervjuer med instituttleder og studenter