

02 spesialpedagogikk

2011 årsabonnement kr 450,-

04 «Jeg vil slappe av » 06 Sårbare elever i skolen 26 «Såne gruppe skulle det vært bruk for te mange andre med diagnosa å!» 40 Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss?



Varhet



Arne Østli

Artiklene i dette nummeret tar for seg svært ulike områder innenfor det spesialpedagogiske feltet med stoff hentet fra førskole til voksenopplæring, og de dreier som om elever med forskjellige behov for tilrettelegging. Sånn sett speiler de spesialpedagogikkens mangfold.

Forskjelligheten til tross, de har noe til felles som handler om å være *var* for den enkeltes situasjon, om individet i en sammenheng. Sammenhenger som ikke alltid er like åpenbare.

I den første artikkelen går Andreas Struve ved Signo kompetansesenter nærmere inn på hvor vanskelig det kan være for lærere når man skal være rådgiver for en hørselshemmet psykisk utviklingshemmet elev. Han presenterer en metode for å analysere samtaler mellom lærer og elev, en metode som kan hjelpe oss til å forstå hva som *virkelig* blir sagt. Det dreier seg blant annet om å være var for nyanser og sammenhenger.

Ingrid Lund ved Universitetet i Agder skriver om sårbare elever i skolen. Bak både utfordrende atferd og tilbaketrekking kan det ligge en følelse av uttrygghet, en følelse av å være i fare. Særlig de som trekker seg tilbake kan lett bli oversett. En av intervjuobjektene i undersøkelsen artikkelen bygger på, ei jente på 16 år, har klare meninger om hva læreren bør gjøre for elever som er sårbare: «Han må snakke med den det gjelder. Uansett om den personen er stri, må han snakke med han allikevel».

I Eva Simonsens og Ivar Morkens intervju med Birgit Kirkebæk nevner hun blant annet at man som alternativ til eksperten som kommer innom av og til, heller bør satse på supervisjon over lang tid. Det kan gi rom for refleksjon som kan munne ut i felles mindre utviklingsprosjekter, sier hun. Utviklingsprosjekter som kan ses på som aksjonsforskning i det små. Dette er en måte å tenke på som vi gjerne bringer videre til PP-tjeneste og til forsknings- og utdanningsinstitusjoner som på den måten både kan bidra med kunnskap og få kunnskap.

Bente Elise Brynjulfsen redegjør for samtalegrupper for, foreldre, lærere og PPT for elever med Asperger syndrom. Disse elevene er ofte ekstra sårbare og det på områder og i situasjoner som ikke alltid er like innlysende. Flere sammen kan bidra til at vi bedre kan se hva som skal til for å møte disse elevene på en god måte.

Kommentaren til Pisa-undersøkelsen skrevet av Bjørn Rasmussen og Rikke Gürgens Gjærum er også en påminnelse om ikke bare å se på ferdighetene som måles gjennom disse undersøkelsene. Elever trenger mer enn tall og bokstaver. Barn er hele mennesker med sammensatte behov, og de referer ibsen: «Ikke stykkevis og delt». Det er noe med å være var for helheten.

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@spesial-

pedagogikk.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-

havernes organisasjoner om kopiering

av opphavsrettslig beskyttet verk i under-

visningsvirksomhet».

Årgang 76

ISSN 0332-8457

Ikke gi meg opp, snakk til meg, vær fleksibel, rommelig og utholdende.

artikkel side 17



Samtalegruppe som metode for barn og ungdom med Asperger syndrom har vist seg å gi god effekt på flere sentrale områder som har med god livskvalitet å gjøre.

artikkel side 27

- | | |
|--|--|
| <p>4 «Jeg vil slappe av»
Andreas Struve</p> <p>13 Sårbare elever i skolen
Ingrid Lund</p> <p>22 Intervju med Birgit Kirkebæk
Eva Simonsen og Ivar Mork</p> <p>26 «Såne gruppe skulle det vært bruk for te mange andre med diagnosa å!»
Bente Brynjulfsen</p> <p>35 Pisa gir oss ikke svarene på alt
Bjørn Rasmussen og Rikke Gürgens Gjørsum</p> | <p>38 Lesemotivasjon og den første leseinnlæringa
Odd Haugstad</p> <p>41 Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse
(Fagfelleurdert artikkel)</p> <p>52 Bokmeldinger</p> <p>55 Annonser</p> <p>58 Kunngjøringer</p> |
|--|--|

«Jeg vil slappe av» – Protest i rådgivningssamtalen mellom en lærer og en döv, utviklingshemmet elev

Temaet for prosjektet som artikkelen tar utgangspunkt i, var å undersøke rådgivningspraksis i videregående opplæring for døve med flere funksjonshemninger. Med teori om samtaleanalyse som bakgrunn rettes søkelyset i denne artikkelen mot tre sekvenser fra to rådgivningssamtaler mellom lærer og elev.



Andreas Struve arbeider ved Signo kompetansesenter.

Hvordan forløper en samtale mellom rådgiver og elev når rådgiver introduserer et tema som har med elevens framtidige tilbud å gjøre? Hvordan kan vi vite hva som skjer mellom rådgiver og elev i en slik rådgivningssetting? Vi kan spørre rådgiveren og eleven, og vi kan se selv ved eget øyesyn. Å bivåne en fortrolig samtale for å analysere den vil alltid forplikte oss til etisk refleksjon. Det er selvsagt at samtykke fra rådgiver og elev foreligger, men når det gjelder utviklingshemmede elever, må vi spørre oss hva elevens oppfatning av å samtykke består i. Hva er det faktisk eleven samtykker i, og hvor omfattende blir denne tillatelsen tolket i ettertid? Må andre personer som står eleven nær og kan bidra til å gå inn for elevens beste, inn i bildet?

I denne artikkelen vil jeg se nærmere på hva som skjer når eleven i samtalen uttrykker protest mot samtals tema eller samtals utvikling. Som en del av mitt masterprosjekt i veiledning fra Danmarks Pædagogiske Universitæt fra 2009 har jeg undersøkt to rådgivningssamtaler mellom lærer og elev. Det er disse to rådgivningssamtalene som danner grunnlag for analysen min. Rådgivning for døve med flere funksjonshemninger – i den grad lærerens intervensjon blir kalt for det – blir stort sett gjennomført av lærere som kjenner eleven godt og underviser eleven. Det betyr at rådgivning hovedsakelig skjer utenfor skolens rådgivningstjeneste og blir definert inn i lærerens katalog med oppgaver. Lærerne selv er med på å påta seg denne oppgaven og beskriver rådgivning som lærernes ansvar. «Hvem ellers

skal gi rådgivning enn læreren?» oppsummerer en lærer jeg spurte. Begrunnelsen ligger i at læreren er den som kjenner eleven best på skolen. Kjennskap til elevens måte å kommunisere på anses som en avgjørende forutsetning for å lykkes med veiledning om utdanning, yrke eller mer personlige forhold. Elevens evne til å kommunisere, å forstå og gjøre seg forstått og evnen til å tenke seg inn i framtiden, er svekket på grunn av utviklingshemning og eventuelle andre tilstander. Mange av elevens meninger framstår som lett påvirkelige, ubefestete og vage.

Mye tyder på at lærer får og overtar rollen som rådgiver med god begrunnelse. Mye tyder dessuten på at rolleovertagelsen skjer uten at lærer har tilstrekkelig rådgivningsfaglig kunnskap eller refleksiv bevissthet om rollen. Det synes heller ikke helt uproblematisk når elevens rett til nødvendig rådgivning smelter sammen med den spesialpedagogiske timeplanen. Når denne retten blir innlemmet i den spesialpedagogiske diskursen, kan den lett omdanne seg til en undervisningsaktivitet hvor elevens evne til å være kompetent rådsøker blir omdefinert til å være «vanlig elev» i en undervisningstime. Dermed blir også rådgivning underordnet den spesialpedagogiske intervensjon. Med andre ord: Den spesialpedagogiske diskursen kan annektere rådgivningsdiskursen og dens særpreg og måte å omtale eleven på. Med diskurs menes her forestillingen om at et språk er strukturert i ulike mønstre i en sosial praksis som påvirker hvordan vi tenker og det vi har å si. Diskursanalyse er tilsvarende analysen av disse mønstre og undringen over hvordan vi taler innenfor disse mønstrene.

Med den foreliggende artikkelen forfølger jeg to siktemål: For det første gir jeg innblikk i samtaleanalyse (conversation analysis) som en anvendbar metode for å ana-



*Mye tyder på at lærer får og overtar rollen
som rådgiver med god begrunnelse.*

lysere rådgivningspraksis. Her har Cato Bjørndal (2008) med sin avhandling om asymmetri i veiledningssamtalen satt en standard i norsk sammenheng. For det andre undersøker jeg hvordan protest viser seg i rådgivningssamtalen mellom rådgiver (lærer) og elev, og hvordan mening i samtalen kan forklares ut fra samtalens egen dynamikk. Hvordan møter rådgiver elevens protest og hva har rådgivers reaksjon å si for samtalens utvikling? Temaet for mitt prosjekt var å undersøke rådgivningspraksis i videregående opplæring for døve med flere funksjonshemninger.

Hva er protest?

Protest er beslektet med begrepene motvilje og motstand, som er vanlige bruksord i veiledningssammenhenger. Motvilje og motstand er knyttet til krav om endring og uttrykker bevisste eller ubevisste motkrefter mot bevegelse. De kan være åpne eller skjulte (Løve, 2007). De kan uttrykke seg gjennom følelser, holdninger, impulser, tanker, handlinger eller fantasier. De kan vise seg ved taushet, affekter, kroppsholdning, unngåelse (for eksempel ved å komme for sent) eller fastholdelse til vante mønstre. Veilederens ansvar i en veiledningssetting dreier seg om å bidra til å erkjenne motstand, tyde den, gjøre den tydelig, overvinne og bearbeide den sammen med veisøker.

For å unngå motstandsbegrepets slagside mot en psykoanalytisk for forståelse har jeg i denne sammenhengen favorisert begrepet protest. Protest har en utagerende og en innagerende side. Den kan vise seg høylydt eller taust, fysisk eller psykisk. Protesten kan også uttrykke behovet for beskyttelse. Med protest mener jeg her en åpen innsigelse som demonstreres av en part i en samtale. Protest betyr å gå til motmæle mot noe. Den får et verbalt uttrykk og formidler uenighet om noe.

Teoretisk innramming

I det følgende gir jeg en kort innføring i samtaleanalyse («conversation analysis», CA). For å forstå dens vitenskapsteoretiske utgangspunkt kommer jeg også til si noen ord om «etnometodologi».

Etnometodologi Etnometodologien er samtaleanalysens vitenskapsteoretiske forankring. Den undersøker sosial orden

ved å se på hverdagslige situasjoner. Den er opptatt av hvordan mening skapes i situasjoner i hverdagen mellom sosialt handlende personer. Begrepet er skapt av Harold Garfinkel (1967), som ville finne ut hvordan sosial orden er mulig. Etnometodologien fokuserer på den konkrete situasjonen hvor mening faktisk og praktisk dannes. Enhver aktør i sosiale interaksjoner har praktisk kunnskap som er vesentlig for å organisere og gi mening til samspillet. Denne kunnskapen er hovedsakelig ubevisst. Aktørene forstår interaksjonens strukturprinsipper innenfra ved å støtte seg til sunn fornuft. (Bergmann, 2008)

Ytringer i sosiale handlinger er knyttet til den konteksten de foregår i. De viser til den situasjonen og konteksten de selv er laget i. Hendelsene er i stadig flyt, derfor har ethvert sosialt samspill noe enestående og særskilt. Garfinkel hevder at de prosessene som skaper virkelighet, i prinsippet aldri blir avsluttet. Prosessene gjenskapes og fornyes uavbrutt i aktørenes sosiale handlinger. Virkeligheten, som et samfunn er en del av, er en «ongoing accomplishment», en virkelighet som lokalt produseres av aktørene hvert øyeblikk, i enhver ny situasjon.

Ifølge Garfinkel har etnometodologiske studier som mål å se på hverdagslige handlinger og deres implisitte prosesser for å gjøre dem forståelige («accountable»). Aktørene mener alltid mer enn det de sier. Det er ikke bare interessant å vite hva de sier, men også oppfatte framgangsmåter som gjør det de mener forståelig. Etnometodologien former en aktørmodell hvor deltakerne i et samfunn ikke underkaster seg ytre normer, strukturer og tvang. De kan tvert imot selv forme den sosiale virkelighet i interaksjon med andre.

Samtaleanalyse – Conversation Analysis (CA) Samtaleanalyse undersøker særtrekk i det talte språk, opprinnelig i settinger ansikt til ansikt. Det synes opplagt at vi taler annerledes på et styremøte enn i en vennekrets. CAs grunnlegger Harvey Sacks kaller metoden for et mikrososiologisk perspektiv på faktisk interaksjon (Sacks, 1984). En annen konversasjonsanalytiker (Schegloff, 1984) innførte begrepet «talk-in-interaction» for å vise metodens vide nedslagsfelt. Metoden er på ingen måte begrenset til triviell, hverdagslig kommunikasjon, men kan omfatte alle slags institusjonaliserte sosiale samspill.

CAs grunnantagelse er at aktører i en interaksjon åpent tilkjennegir for hverandre hvilken mening de tillegger en ytring. Samtaleanalysen er interessert i samtalens overflate. Hva blir signalisert av aktørene til hverandre, og hvilke prosesser ordner felles forståelse? CA forutsetter at aktørene i enhver form for kommunikasjon konstant er opptatt av å analysere situasjon og kontekst, å tolke hverandres utsagn og å sørge for å koordinere egen handling med andres handling. Mål for analysen er å legge aktørenes gjensidige tilpasninger og forhandlinger under lupen for å vise den orden og struktur som aktørene selv er med på å skape. For CA er detaljene viktige. Derfor blir interaksjonen detaljert dokumentert ved hjelp av videoopptak og transkripsjon.

Metoden er induktiv. Den tar utgangspunkt i en konkret hendelse og trekker slutninger ut fra den. Interaksjonen anses for å være et selvstendig analysenivå. Mening skapes i den konkrete situasjonen som observeres. Det sentrale spørsmålet i analysen blir «Why that now?» Hvilke løsninger skaper en konkret ytring i en konkret situasjon? Hvilken funksjon har måten å uttrykke seg på for samtalen? Hypoteser unngås, og sosiale og kulturelle faktorer utelates. (Norrby, 2004).

Analysemetoden bygger på det deltakerne i interaksjonen selv setter i spill og uttrykker i sine forsøk for å forstå og tolke hverandres budskap. Alle bidrag beror på denne indre kontekst og samtidig fornyer den. «The interaction is the context» (Stubbe, 2003). Den kommunikative funksjon av ytringer er i CA basert på hvordan deltakerne responderer på foregående talehandling. CA er derfor opptatt av konsekvenser utsagn har for neste taletur og samtalen. Den kommunikative funksjon er ikke entydig strukturert og gitt på forhånd. Et kritisk punkt i CA er sammenhengen mellom kommunikative utsagn og konteksten. Kontekst har i CA betydning dersom den tydelig går fram av interaksjonen og framstår som relevant for aktørenes handlinger i situasjonen. Aktørene viser til hverandre hvordan kontekst skal forstås, og de viser til hverandre hvordan de tilpasser seg den. For CA er den sekvensielle kontekst viktigst. Ethvert utsagn produserer en kontekst for påfølgende utsagn som aktørene forholder seg til. Sekvensanalysen er derfor den for CA typiske kontekstanalysen. Utsagn dokumenterer en forståelse av den konteksten som er skapt i samtalen, og de skaper selv en ny

kontekst for framtidige talehandling. Heritage (1984) kaller fenomenet for «context-shaped» og «context-renewing».

CAs premiss er at ikke noe tekstdokument i utskriften betraktes som tilfeldig og dermed kan utelates fra undersøkelsen. Ethvert tekstelement regnes i utgangspunktet som del av en orden. Denne maksimen – som Sacks kalte for «order-at-all-points» – skal sikre åpenheten overfor forskningsspørsmålet og motvirke at forskeren er forutinntatt og at blikket rettes mot det som forventes.

Samtaleanalyse i praksis

«Nei er en form for motstand.» (Byung-Chul Han)

I denne artikkelen retter jeg det analytiske blikket mot tre sekvenser fra to rådgivningssamtaler mellom lærer og elev. Jeg vil vise hvordan en samtaleanalyse kan se ut. Hvilke slutninger kan jeg trekke når jeg analyserer elevprotest i en rådgivningssamtale? Kan analysen gi noen funn når det gjelder maktforhold i denne rådgivningen? Framgangsmåten kan kalles «anvendt konversasjonsanalyse» (Ten Have, 1999). Metoden brukes til analyse, og den kan også danne utgangspunkt for å forbedre kommunikasjon i profesjonelle sammenhenger. Her ligger en pedagogisk dimensjon som gir innsikt til læring og utvikling (Nielsen, 2005).

I analysen av samtalesekvensene unngår jeg aktørers tanker og følelser, hensikter og motiver og sosiokulturell bakgrunn med mindre aktørene selv gjør dette til referansepunkter i samtalen. Analysen ser snarere på hvordan verbale og nonverbale uttrykk i samtalen virker på hverandre. Tolkningen ligger i interaksjonen og i neste talers valg. Samtalene tilfredsstiller CAs krav om å ha reelle samtaler som analysegrunnlag. Empirien er en single-case-analysis, det betyr at jeg lager en dybdeanalyse av tre utvalgte sekvenser. Sekvensene er basert på videoopptak og blir her transkribert i en enkel, leservennlig form. Samtalene ble dels ført på norsk tegnspråk (elev), og dels på norsk med tegnstøtte (lærer). Det ligger egne utfordringer i å transkribere fra denne kommunikasjonsformen.

I CA er det vanlig å skille mellom en rekke ordensprinsipper i interaksjonen. Jeg vil komme tilbake til dem i de konkrete analysene av sekvensene. Disse handler bl.a. om:

Elevers protester blir enten møtt med avledning eller avvísning.

- a. Situasjon (personer, sted, institusjonell innramming, mål med samtalen)
- b. Sekvenser (taleenheter som er kjennetegnet av turtaking og overganger fra den ene taler til den andre)
- c. Talehandlinger (en ytring kan ut fra kontekstforståelse bety ulike ting)
- d. Aktivitetstype (fortelle, forhandle, hilse etc).
- e. Stil (formell – uformell, høflig – uhøflig, enkel – innviklet etc.)
- f. Innramming av aktivitetstype (roller, status, holdning, relasjon etc.)

I analysen av rådgivningssamtalen benytter jeg meg av en teoretisk klangbunn som hjelper meg til å tolke protestens ulike fasetter. Jeg kommer til å vende tilbake til Diane MacDonells (1986) skille mellom identifikasjon, mot-identifikasjon og des-identifikasjon og Norman Faircloughs (1992) «interactional control features». MacDonell kritiserer en exit-dimensjon i en diskurs og hevder at subjekter ikke kan melde seg ut av diskurser. Hun skiller mellom:

- Identifikasjon (subjekter er lojale overfor ferdigsydde tildelte roller)
- Mot-identifikasjon (subjektet protesterer mot en rollefiksering ved å sette seg imot det som synes bestemt uten å skape en ny posisjon)
- Des-identifikasjon (subjektet uttrykker kreativ protest og artikulere nye måter å være i verden på)
- Fairclough har en tekstanalytisk tilgang til maktspørsmål i en diskurs. Tekster analyseres her ved at man ser nærmere på taleredsaker og deres funksjon i samtalen som for eksempel talebytte, modalitet, ordvalg og kontroll over emnevalg og dagsorden.

Talesekvenser

De utvalgte sekvenser handler om protest i en rådgivningssamtale. Sekvens 1 har arbeidspraksis som tema, sekvens 2 dreier seg om framtidig arbeid, og sekvens 3 viser overgangen fra en sekvens til en annen. Personene i sekvensene er lærer og elev, og de treffes på et kontor til en rådgivningssamtale. Skolen er en skole for døve med flere funksjonshemninger. Den har ingen egen rådgiver til slike samtaler. Rådgivningssamtaler i denne form har ikke vært vanlig for eleven tidligere. Lærer

informerer om at man heller har tatt «slike samtaler» når det har passet som en del av undervisningen. Samtalen foregår i elevens arbeidstid og har som mål å drøfte elevens framtidige ønsker når det gjelder arbeid. Sekvens 1 og 2 er fra den første samtalen, Sekvens 3 fra den andre.

Forklaring av tegn

Utskriften av sekvensene har et mål om å være leservennlig. Derfor har jeg forenklet transkripsjonen til å omfatte færre tegn enn det som er vanlig i CA. Jeg er klar over at jeg også forenkler grunnlaget for analysen. Tekstene inneholder følgende tegn:

(.)	for pause under 0,5 sekunder
	for pause angitt i sekunder
:	for forlengelse av lyd
[...]	for overlappende tale
=	for «latching», det vil si ytringer sammenknyttet uten pause
(store bokstaver)	for beskrivelse av handling, for eksempel (LER)
>...<	for sammentrekning av ord

Sekvens 1 Lærer og elev snakker om arbeidspraksis. Eleven er utplassert en dag i uken på en arbeidsplass hvor frukt legges i kurver og kjøres ut til kunder. «Frukta» i samtalen referer til denne arbeidsplassen.

Lærer, E: Elev

- | | | |
|-----|----|---|
| 1. | L: | Lærer, E: Elev |
| 2. | L: | liker du deg på frukta = |
| 3. | E: | ja litt |
| 4. | L: | ja: = |
| 5. | E: | jeg vil slutte senere |
| 6. | L: | du skal slutte der siden |
| 7. | E: |] nå: |
| 8. | L: | nå (.) eller har du lyst til å fortsette litt |
| 8. | E: | (RISTER PÅ HODET, RYNKER PÅ NESEN) |
| 9. | | (1.0) jeg vil slutte i november |
| 10. | L: | du skal slutte i november (0,5) men er det du som bestemmer det (.) nei |
| 11. | E: | (SMIL) |
| 12. | L: | hvem er det som bestemmer det |

13. E: rektor
14. L: rektor er med å bestemme (.) og jeg som lærer (.) det betyr når vi har bestemt oss
15. så kan vi ikke slutte når vi vil selv [det har vi snakket om mange ganger
16. E:] (VI
SNAKKER IKKE MER OM DET)
17. L: ›hva har vi snakket om‹
18. E: det er strengt
19. L: det er litt strengt ja (1.0) kan ikke komme for sent kan ikke sove lenge
20. E: nei

Lærer setter dagsorden for samtalen (elevens arbeidspraksis) og velger også innledningsvis tema for talesekvensen («liker du deg på frukta», 1). Det kan ifølge Fairclough være uttrykk for lærerens dominante rolle i settingen og er i tråd med settingens institusjonaliserte interaksjonsform (Nielsen, 2005). Sekvensen er kjennetegnet av at det brukes turpar (adjacency pair) hvor spørsmål-svar dominerer (1,5,7,10,12,17). Innrammingen av aktivitetstypen (lærer-elev, rådgiver-rådsøker) tilsier at lærer stiller spørsmål. Spørsmålenes art kan her lett gi inntrykk av test- eller forhørsform, hvor skifte av taleturen skjer stereotyp og rollebundet. I linje 3 gir lærer en mer åpen minimalrespons som inviterer til utdypning av det sagte.

Elevens første antydning av protest registrerer jeg i linje 2 («ja litt»), og tydeligere i linje 4 («jeg vil slutte senere»). Lærernes forsøk på å reformulere ved å svekke elevens utspill med setningstrykk på «siden» (all arbeidspraksis tar jo slutt en gang) reparerer eleven omgående ved å klargjøre meningen med den første ytringen («nå», 6). Lærer reformulerer enda en gang på en slik måte at formuleringen framstår som fordelaktig for hans egen oppfatning om å fortsette på frukta (7), en tolkning eleven bekrefter ved å reparere i retning av et kompromiss («jeg vil slutte i november», 9).

I linje 10 avviser lærer kompromisset med et retorisk spørsmål han etter en kort pause besvarer selv («nei»). Pausen er ingen turskiftepause her og tilhører taleren selv. Lærer styrer temaet videre og får samtalen over på spørsmålet om hvem som bestemmer (10–14). Fortsettelsen på frukta er bestemt, elevens valg blir avvist. Lærer mildner

tonen ved transitivitet, det vil si han kler sine ord i vi-formuleringer. Det skapes en vi-følelse som inkluderer eleven («når vi har bestemt oss», «så kan vi ikke slutte», «det har vi snakket om», 14–15). En siste protest fra eleven (15) om å skifte tema blir ignorert ved at lærer velger å fortsette med det samme taleemnet sekvensen ut før han innleder en ny sekvens. Lærer får eleven til å si hva man har blitt enig om («det er strengt», 18). Lærer avviser elevens protest ved å vise til et sett med arbeidslivsregler («kan ikke komme for sent kan ikke sove lenge», 19) hvis sammenheng med utgangspunktet til eleven om å slutte med arbeidspraksis, synes heller logisk tvilsom. Lærer går over til ny sekvens etter en bekreftende minimalrespons fra eleven («nei», 20).

Sekvensen viser at lærer ikke er ute etter en åpen drøfting av tilbudet eleven har på frukta, men ønsker å få bekreftet et læringsmål om utholdenhet i en utplasseringsfase. Protesten truer dette målet. Lærer kontrollerer samtalen for å oppnå identifikasjon med elevens rolle som utholdende elev i arbeidsutplassering. Man kan si at rådgivningssamtalen får preg av rettledning. Elevens mot-identifikasjon (om å slutte nå, om å avbryte tema) viser seg som en svak motposisjon og bryter kun i liten grad med elevens rolle som ikke tillater selvstyring. Elevens protest er ingen opsjon («er det du som bestemmer det», 10). Lærer legger tyngden av asymmetrien i den relasjonelle vektskålen. Lærer tar i liten grad elevens synsvinkel. Han kunne ha møtt elevens forsøk på protest med å støtte elevens des-identifikasjon ved for eksempel omtale alternativer, eller bli mer nysgjerrig på elevens posisjon.

Sekvens 2 handler om et framtidig arbeid for eleven.

1. L: men (.) når du blir stor da (.) hva har du lyst til å jobbe da:
2. hvis du kan velge hva har du lyst til å jobbe
3. (4.0)
4. E: jeg vil slappe av =
5. L: = (LER) ›du skal slappe av du‹ (.) hele tida
6. E: (RISTER PÅ HODET) jeg skal jobbe her
7. L: du skal jobbe her ›med hva da‹
8. E: på skolen
9. L: du skal jobbe på skolen her

10. E: (NIKKER)
 11. L: oja: hjelpe lærerne kanskje (.) det er lov å ønske det kanskje [hjelpe til
 12. med tegnspråk
 13. E: [ja
 14. L: jaja (.) er det andre ting du har lyst til

Lærer starter her med en såkalt «dispreferert andredel» («men», 1) som innleder et skifte fra forrige tema. Han stiller et åpent spørsmål om hva eleven har lyst til å gjøre som voksen. Åpne spørsmål inviterer til å overlate samtalens retning til den andre. Etter en uvanlig lang pause på fire sekunder (3) – som kan tolkes som neste talers pause, og som signaliserer talers ønske om turskifte – svarer eleven at han vil slappe av (4). Han mot-identifiserer og motsetter seg her verbalt rådgivningsdiskursens moralske og symbolske sannhetsregime om at arbeid er en hellig plikt og et gode. Lærer reagerer umiddelbart med å le (5). Det gir ytringen enten et ironisk preg eller karakteriserer den som latterlig. Ved å understreke at elevens forslag gjelder «hele tida» (5), avslapning som fulltidsbeskjeftigelse, framstår det som overdrevet, dumt og litt vittig. Eleven reparerer ytringen. Det kan tyde på at han tolker lærerens ironi ikke som humor, men som latterliggjøring, irettesettelse eller oppfordring til å korrigere svaret. Han bekrefter lærerens innspill med en minimalrespons («RISTE PÅ HODET») og føyer til et konkret nytt forslag («jeg skal jobbe her», 6, «på skolen», 8). Lærer gir en heller vag tilslutning til forslaget. Modalitet uttrykkes her gjennom ordet «kanskje» («hjelpe lærerne kanskje», 11, «kanskje hjelpe til med tegnspråk», 12) som viser liten affinitet til elevens ytring. Utsagnet «det er lov å ønske det» (11) er en passiv form med formelpreg som forplikter til ingenting og stiller ingen til ansvar. Minimalresponsen fra eleven («ja», 13) kan tyde på at han tolker lærerens floskelaktige og lite empatiske form som en «preclosing device», en antydning om at et emneskifte står for tur. Lærer bekrefter tolkningen ved å signalisere at han har taleturen («jaja», 14) og vil bruke den til å gå videre i samtalen («er det andre ting du har lyst til», 14).

Sekvensen viser at lærer styrer samtalen effektivt til tross for en åpen begynnelse. Rådgivning framstår her som tilpasningsrettet i den forstand at den utelukker alternativer omgående. Lærer avviser to forslag fra elevens side, forslag

han kunne spunnet samtalen rundt. Istedenfor handler lærer utålmodig, forserende og lite empatisk. Han synes å forkorte spillet om at det finnes valg for eleven når det gjelder framtidig arbeid. Elevens verbale arbeidsnekt og protestholdning («jeg vil slappe av») framstår som en provoserende impuls til standardløsninger for utviklingshemmede. Lærers rådgiverrolle i sekvensen er sterkt styrende og lite utforskende. Lærer opptrer tydeligvis ikke som elevens advokat, men som samfunnets forlengede arm, opptatt av å få eleven plassert i det rette sporet.

Sekvens 3 Tema for samtalen er neste skoleår og arbeidspraksis. Konteksten er slik at eleven svarer på lærerens spørsmål om neste skoleår med at han ikke har tenkt å ha jobbpraksis («har ikke lyst til å jobbe»). Han gjentar protesten mot rådgivningsdiskursens tilpasningsfokus med irritasjon (IRRITERT «vet ikke»). Til slutt oppnår lærer at eleven fremmer et forslag som han formulerer temmelig uinspirert. Det er her sekvens 3 begynner:

1. L: har ikke du: lyst til å bestemme
 2. E: ok (2.0) jobbe på frukta da
 3. L: har du lyst til å jobbe på frukt fortsatt › det er jo hyggelig› (1.0)
 4. men andre ting kan jeg bestemme

Eleven tolker antageligvis ikke linje 4 som provokasjon, og begynner å snakke om noe helt annet (om en annen lærer og om neste time). Samtalen tar her en annen vending.

5. L: men (2.0) hvis vi glemmer arbeid og alt annet (0.5)
 6. hva har du lyst til å snakke om nå (.)nå (.) hva vil du snakke om nå
 7. (4.0)
 8. E: jeg har ikke lyst til å snakke
 9. L: er du litt trist inni deg
 10. E: (NIKKER) de ertet meg
 11. L: ja vel: de ertet deg
 12. E: jeg har ikke lyst til å snakke mer (0.5) jo vent (0.5) det er alvorlig
 13. det jeg har å si

Læreren styringsteknikk får eleven til å ønske selv hva læreren ønsker å oppnå.

Elevens forsøk på en endring av dagsorden (snakke om neste time) blir ikke fulgt opp av lærer. Han tar taleturen og signaliserer med en «dispreferert andredel» («men», 5) at han vil sette ny dagsorden igjen. Den lengre pausen på to sekunder og tydelig blikkontakt tyder på at han vil ha elevens oppmerksomhet, at nå er det viktig å følge med. Han stiller et åpent spørsmål som gir eleven anledning til å ta opp hva han vil («hva har du lyst til å snakke om nå (.) nå (.) hva vil du snakke om nå», 6). Gjentakelsen av ordet «nå» gir setningen intensitet og understreker lærers ønske om mental tilstedeværelse. Etter en lang neste talers pause viser det seg at eleven ikke tar imot invitasjonen fra læreren om å tale åpent om hva som rører seg i sinnet hans. Han møter forventningen med en mot-identifikasjon og et varsel om å bryte samtalen («jeg har ikke lyst til å snakke mer», 12). Lærer møter protesten med en emosjonell vending i samtalen. Han gir empatisk respons, han blir berørt av den andres berørthet. Han nevner den andres følelse («er du litt trist inn i deg», 9). «Naming another's feelings» er en tydelig måte å vise forståelse for den andres opplevelse og erfaring på (Pudlinski, 2005). Det er typisk i samtaler at empatisk respons innebærer en forventning om at den andre bekrefter responsen. Dette skjer også her ved at eleven nikker og forklarer «de ertet meg» (10). Lærer gjentar nesten ordrett ved «formulating the gist of the trouble». Også det kan tolkes som empatisk respons. Eleven reparerer sin tilbakevendende protest («jeg har ikke lyst til å snakke mer», 12) omgående ved å begynne fortellingen om en mobbeepisode fra samme dag («jo vent (0,5) det er alvorlig det jeg har å si», 12–13). Han beretter om ungdomsskoleelever fra en annen skole som kastet appelsiner etter ham og lo av ham. Konteksten som følger er en lang og livlig dialog mellom lærer og elev om rett og galt, om følelser og forebyggende tiltak.

Elevens protest utløser her en aktualisering av rådgivningsdiskursens sosialpedagogiske side. Lærer avventer situasjonen og bruker lange pauser som gir eleven plass i samtalen. Elevens protest mot den tiltenkte rollen som «elev i arbeidspraksis» i dagens samtale tolkes her ikke som protest mot rollen i og for seg, men som en protest mot dagsordenen. Eleven har annet å tenke på, er distraheret av morgens hendelse. Endring av dagsorden kan derfor ikke ses som en følge av en kreativ protest, men som endring av diskurs. Den

empatiske respons fra lærer virker som døråpner inn i den sosialpedagogiske diskurs, hvor lærer benytter seg av andre møte- og styringsteknikker, bedre tilpasset elevens særlig sårbare forfatning. Elevens varsel om kommunikativt sammenbrudd mobiliserer en annen, mer skjult styringsteknikk. Eleven bekjenner sin sorg og bekymring, lærer viser empati og til slutt krever eleven av seg selv og finner ord for det som er den gjeldende diskursens måte å tale på. Samtalen virker selvregulerende på lærers og elevens praksis.

Konklusjon

Samtaleanalyse er etter min vurdering et godt instrument for å øke innsikten i rådgivningspraksis. Metodens forutsetninger om å være detaljert og nærgående gjør at metoden yter respekt for rådgiver og rådsøker i en konkret situasjon, og bidrar til læring.

Hva rådgivning betegner i sekvensene, og hva lærer legger i rådgivning, synes å være preget av en maktrelasjon mellom lærer og elev. Elevens protester blir enten møtt med avledning eller avvisning, og språket brukes til å bekrefte stereotype roller og styrte muligheter. Rådgivning praktiseres som en dominant styring mot ønskete ord og handlinger. Jeg har også vist et eksempel på at protesten blir møtt med en emosjonell og sosialpedagogisk tilnærming som gir rom for personlige spørsmål som opptar eleven. Makt får her en mildere form og opptre forkledd. Læreren styringsteknikk får eleven til selv å ønske hva læreren ønsker å oppnå.

Lærer går inn i rollen som rådgiver. Det synes å innebære at læreren praktiserer rådgivning som en del av den spesialpedagogiske diskurs. Læreren innflytelse og kontroll øker, mens samtalsens åpenhet og utforskning svekkes. Det ikke-dirigerende i rådgivning synes å vike for det dirigerende i spesialpedagogikken. Rådgivning synes heller å fremme elevens tilpasning enn å skape rom for individuell frihet og utprøving. Læreren synes heller å fungere som plassanviser enn som forandringsagent. Det er tvilsomt om en rådgivning som gir påbud om en lærerdefinert realitet, virkelig bidrar til å gi eleven håp om å påvirke egen framtid og styrke til å delta i å forme den.



REFERANSER

- BERGMANN, J. R.** (2008). *Ethnomethodologie*. I: Flick, U. mfl.: Qualitative Forschung. Reinbek: Rowohlt Verlag (118–135).
- BJØRNDAL, C.** (2008). Bak veiledningens dør: om symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler. Doktorgradsavhandling Universitetet i Tromsø.
- FAIRCLOUGH, N.** (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- GARFINKEL, H.** (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- HAN, B. C.** (2005): *Was ist Macht?* Stuttgart: Philipp Reclam Verlag.
- HERITAGE, J.** (1984): *Garfinkel and Etnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- LØVE, T.** (2007): *Vejledning ansikt til ansikt. Teorier og metoder i den individuelle vejledning*. Fredensborg: Forlaget Studie og Erhverv.
- MACDOWELL, D.** (1986). *Theories of Discourse*. Oxford: Basil Blackwell.
- NIELSEN, M.F. & S. B. NIELSEN** (2005). *Samtaleanalyse*. Frederiksberg: Forlaget Samfunnslitteratur.
- NORRBY, C.** (2004). *Samtalsanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- PUDLINSKI, C.** (2005). Doing empathy and sympathy. Caring responses to trouble telling on a peer support line. I: *Discourse Studies Vol.7, Number 3*, (267–288). London: Sage Publications.
- SACKS, H.** (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.
- SCHEGLOFF, E. A.** (1984). *On some questions and ambiguities in conversation*. I: Atkinson, J. M. S & J. Heritage (Eds.): Structures of social action (28–52). Cambridge: Cambridge University Press.
- STRUVE, A.** (2009). «Han har en vandrers sjel» – Rådgivning for døve med flere funksjonshemninger. Masterprosjekt ved DPU.
- STUBBE, M. MFL.** (2003). *Multiple discourse analysis of workplace interaction*. I: Discourse Studies, (341–388). London: Sage Publications.
- TEN HAVE, P.** (1999). *Doing Conversation Analysis*. London: Sage Publications.



Sårbare elever i skolen

Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet

Artikkelen tar utgangspunkt i de elevene som er mer sårbare enn andre. Med relevant empiri og teori som bakgrunn belyses ulike perspektiver på sårbarhet og betydningsfulle sider ved læringsmiljøet. Artikkelen avsluttes med en rekke konkrete forslag.



Ingrid Lund er førsteamanuensis ved Universitetet i Agder.

– Hvis jeg hadde hatt et kamera inne i klassen, oppe i taket i klassen din. Hva hadde jeg sett da?

– Det er litt bråkete i klassen. Vi har pulter med sidevegger, vi sitter der fire stykker. Det er bråkete, de fleste prater, går hen til hverandre. Jeg sitter bare der og tegner eller bare ikke gjør noenting. De spør ikke om jeg vil komme hen heller, for de bare bryr seg ikke så mye om meg. Jeg henger liksom bare etter.

– Huff – det høres vondt ut. Hva gjør du når dere har gruppearbeid da?

– Nei, da må en jo samarbeide og prate og komme med ideer. Det er mitt svakeste punkt i klassen. Hvis jeg har en idé, så tør jeg ikke å si det. Hvis jeg gjør det vil de bare si: «Det funker ikke dette her». Så kommer de med ideer som alle de andre liker, så føler jeg meg ganske dum. Så det er liksom da de andre bare prater og sånn.

Dette blir sagt av ei jente som er en av de elevene som denne artikkelen skal rette søkelyset mot. Ei jente som oppfatter det å få til det som mange tar som en selvfølge, som utrolig vanskelig. Det å finne de rette ordene, være passelig morsom, passelig kul, passelig flink, ja, rett og slett det å finne sin plass blant de andre, er utfordringen. Og ett av spørsmålene for de som arbeider i skolen, blir da: Hvordan kan vi som pedagoger tilrettelegge læringsmiljøet slik at hun kan få det bedre?

Med utgangspunkt i de elevene som er litt mer sårbare enn andre, ønsker jeg å anvende relevant empiri og teori for å belyse hvordan læringsmiljøet best kan tilrettelegges.

Læringsmiljø og sårbarhet

I kapittel 9 a i opplæringsloven, som også blir kalt «Elevenes arbeidsmiljølov», står det:

Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.

Einar og Sidsel Skaalvik definerer læringsmiljø på følgende måte:

«Vi kan betrakte læringsmiljøet på skolen som totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring» (2005:176).

Jeg må gjøre noen begrensninger når jeg skal se på den sårbare eleven i møte med læringsmiljøet og den tilrettelegging som skal iverksettes. En av de avgrensningene er at jeg med utgangspunkt i Skaalviks definisjon ikke tar med læreplaner og styringsdokumenter som påvirkningskilde



for læringsmiljøet. Jeg setter fokus på det fysiske læringsmiljøet, det organisatoriske og det psykososiale med størst vektlegging av det psykososiale med bakgrunn i forskningsdokumentert viten om denne delens særskilte betydning for denne gruppen elever.

Når jeg bruker betegnelsen elever, regner jeg barn og unge i grunnskole og videregående opplæring fordi forskningen som jeg anvender som dokumentasjon, bygger på data fra denne gruppen elever.

Sårbarhet stammer fra det latinske begrepet *vulnerare* (å bli såret) og beskriver potensial for å bli skadet fysisk og/eller psykisk. Sårbarhet blir ofte beskrevet som det motsatte av resiliens, som er et mønster av positiv tilpasning under belastende omstendigheter (Anthony & Cohler, 1987, s. 4). Ut i fra denne definisjonen av sårbarhet kan vi si at sårbarhet knyttet til barn og unge i skolen er de elevene som viser et mønster av negativ tilpasning under belastende omstendigheter. Hva en definerer som belastende omstendigheter, og ikke minst *hvem* som definerer hva som er negativ tilpasning, vil være avgjørende for hvilke grupper som kan defineres inn under sårbare elever.

I tillegg er faren med denne måten å se sårbarhet på, at den individuelle forståelsen kan overskygge kontekstens betydning for sårbarhet. Og det er nettopp noe av det som gjør det spennende å drøfte ulike teoretiske innfallsvinkler og relevant empiri for å forstå den sårbare eleven. Den entydige definisjonen finnes ikke. Den blir til med bakgrunn i om man retter søkelyset mot kulturens betydning for hvordan man definerer sårbare grupper, de biologiske faktorene som for eksempel medfødte handikap, den tidlige tilknytningen innenfor den psykologiske tradisjonen eller den sosiologiske forståelsen som vektlegger kontekstens betydning for sårbarhet. Her vil blant annet skolen komme inn som en avgjø-

rende faktor for barn og unges sårbarhet. De årsaksforklaringer vi anvender i vår forståelse av sårbare barn og unge, vil prege den tilretteleggingen vi gjør i læringsmiljøet.

Kulturelt og samfunnsmessig perspektiv på sårbare elever

I det postindustrielle kunnskapssamfunnet er menneskelig kompetanse den viktigste produksjonsfaktor (Frønes, 2001). Utdanningskompetanse er kjernedimensjonen i samfunnsutviklingen. Og ved at kompetanse blir den sentrale bærebjelken i samfunnsutviklingen kommer barn og unges ferdigheter, både kognitivt og sosialt, i sentrum for oppmerksomheten. Da blir også sårbarhet knyttet opp mot kognitive og relasjonelle ferdigheter, både i og utenfor skolen.

Synet på barn og synet på barns sårbarhet har endret seg. Vi skal ikke mer enn 50 år tilbake før det var slik at barn ble møtt og forstått ut fra et syn som innebar at barn ikke opplevde fysisk eller psykisk smerte (Frønes, Befring & Sørli, 2010). Nå snakker vi om spedbarnet som det kompetente barn, som samspillsaktør fra første stund (Stern, 2003). Det betyr også at sårbarheten er stor i forhold til voksnes evne til samspill, og sensitivitet for barnets behov. Barns følelser, sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling er avhengig av samspill med foreldre og andre viktige voksne. De voksnes maktposisjon i forhold til barna er avgjørende med tanke på hvor sårbart det enkelte barn blir i møte med nye relasjoner og kontekster.

Skolens syn på eleven har endret seg i takt med samfunnsutviklingen. Fra å være en passiv observatør som mottar kunnskap, til dagens mål om at eleven er en aktør som søker, etterspør og utvikler kunnskap i samspill med lærer, i relasjoner, i kontekst, kultur og den interaktive verden, er sårbarhet i større grad knyttet til aktivitet, initiativ og sosial kompetanse enn tidligere.

Sårbarhet handler om å være utsatt, det handler om å stå i fare i motsetning til å være beskyttet.



Forskning viser at sårbare grupper er mer utsatt for psykiske lidelser som angst og depresjon, og de har større sjanse for å droppe ut av videregående opplæring og arbeidslivet.

Fra et juridisk perspektiv har barn fått juridiske rettigheter gjennom barnekonvensjonen, som ble ratifisert i Norge i 1991 (Barne- og familiedepartementet, 1991). Hensynet til barnets beste står i sentrum med fire hovedprinsipper: Barns beste, ikke-diskriminering, barns rett til å bli hørt og maksimal overlevelse og beskyttelse. Hvis vi overfører disse prinsippene til dagens skole, kan vi si: Ikke-mobbing, medbestemmelse, retten til å bli lyttet til og beskyttelse fra voksnes og andre barns krenkelse.

Sårbarhet handler om å være utsatt, det handler om å stå i fare i motsetning til å være beskyttet. Hvordan definere hvem som er sårbar, og hvem som ikke er det? Det reiser seg en del spørsmål i det en skal definere enkeltindivider inn i en gruppebenevnelse som sårbar. I forskningslitteraturen er det overraskende lite problematisering av dette. Men Jan Helge Solbakk, professor i medisinsk etikk ved det medisinske fakultet ved Universitetet i Oslo, stiller spørsmål ved det å definere noen som sårbare. Kritiske refleksjoner knyttet opp imot å anvende begrepet på enkeltindivider og gruppe kan ifølge Solbakk (2009) være:

- Det finnes ingen klare eller operasjonaliserbare kriterier for å identifisere sårbarhet på verken gruppe eller individnivå
- Stor fare for stereotypisering, som kan føre til stigmatisering
- Makten det ligger i å definere noen i en slik kategori

Videre er det viktig å være klar over at sårbarhet ikke er en statisk, uforanderlig tilstand. Det går an å være sårbar i faser av livet. Alle disse elementene bør være tilstedeværende i de diskusjoner som alltid bør pågå i pedagogiske miljøer når vi definerer noen inn i en kategori.

Argumentet for å bruke begrepet sårbarhet knyttet til barn og unge i skolen er at man bør rette søkelyset mot de som kan trenge noe mer enn de elevene som har en trygg base, både i seg selv og i relasjoner omkring seg. Forskjellen på de barn og unge som får dekket sine grunnleggende behov, og de som ikke får det er stor. Forskning viser at sårbare grupper er mer utsatt for psykiske lidelser som angst og depresjon, og de har større sjanse for å droppe ut av videregående opplæring og arbeidslivet (Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ved å gi

denne gruppen barn og unge en merkelapp som fordrer voksnes oppmerksomhet, kan en tenke at dette gjør at de blir synligere.

Forskningen anvender begrepet sårbare barn og unge synonymt med «utsatte» barn og unge, der risikofaktorene kan stå som indikatorer på hvilke elever vi her snakker om.

Et biologisk perspektiv på sårbarhet

Det går også an å ta et biologisk perspektiv på sårbarhet, der en tenker på medfødte disposisjoner som utgangspunkt for sårbarhet. Her vil de medfødte genetiske disposisjoner som utfordrende temperament, kognitiv svikt, impulsiv atferd og anlegg for psykiske lidelser (Kagen, Reznick, & Gibbons, 1989 ; Rutter, 1997) være avgjørende for hvordan man definerer sårbarhet. Vi vet at blant annet fysiske funksjonshemninger resulterer i avhengighet av andre som igjen kan føre til at sårbarheten øker (Anthony & Cohler, 1987).

Videre har større undersøkelser som Ung i Norge, som bygger på data fra 12 000 ungdom fra hele landet (Hegna, 2007), vist at homofil ungdom i alderen 14–16 år er mer utsatt enn heterofil ungdom for utestenging, mobbing og vold (Moseng, 2007). Det er en diskusjon som dreier seg om seksuell legning kan forklares med utgangspunkt i genetikken. Forskningen spriker på dette området. Allikevel blir seksuell orientering ofte kategorisert inn under biologiske forklaringsmodeller i forskningssammenheng (Mc Guire, 1995).

Individet-i-kontekst-perspektiv på sårbarhet

Videre kan vi med utgangspunkt i sosiologisk, pedagogisk og psykologisk forskning der årsaksforklaringene blir utvidet med større fokus på kontekstens og relasjonenes betydning og for sårbarhet, se på risikofaktorer for barn og unges sårbarhet på ulike nivåer:

Familienivå:

- dårlig eller mangelfull foreldrepraksis (omsorgssvikt)
- psykisk syke foreldre, der momenter som virker inn i forhold til tilknytning og som *kan* skape en sårbarhet i forhold til relasjoner i skolen (Fonagy, 2002; Stern, 2006; Zimmermann, Maier, Winter & Grossmann, 2001)
- lav sosioøkonomisk status (Torsheim, 2007)
- samlivsbrudd (Størksen, 2005)

- enslige foreldre eller tenåringsforeldre (Torsheim, 2007)
- høyt konfliktnivå i familien (Helgeland, 2008)

Jevnaldernivå

- utfordring i å etablere og bli i stabile venns­kaps­relasjoner (Rutter, 1997)
- de som er utsatt for mobbing (Frisen, Holmqvist, & Oscarsson, 2008; Ladd, 2005; Lund, Ertesvåg, & Roland, 2010; Rutter, 1997)

Miljøet

- kriminelt nabolag (Frisen et al., 2008)
- fattigdom (Frønes et al., 2010)
- utfordringer i forhold til minoritetsspråklige barn og unge (Bakken, 2003)
- Mangel på sosial støtte, nettverk (Ellonen, Kaariainen, & Autio, 2008)
- Mobbing (Roland, 2002)

Disse sårbarhetsfaktorene blir forsterket der skolen ikke klarer å legge til rette for et godt læringsmiljø. Likedan vil et godt læringsmiljø kunne være en beskyttelse for økt sårbarhet der skolen klarer å legge til rette elevens arbeidsdag slik at skolen kan få være en mestringsarena og styrke elevens selvfølelse og selv­bilde, som igjen kan føre til redusert sårbarhet.

Godt dokumentert i både biologisk, psykologisk, pedagogisk og sosiologisk forskning ser vi at ulike risikofaktorer kan gjøre barn og unge emosjonelt sårbare. Og hvis vi da knytter atferdsforskningen opp imot de risikofaktorene som her er presentert, kan vi da si noe klart om hvilket atferds­uttrykk den emosjonelt sårbare eleven har? Er det det stille atferdsuttrykket som er klassikeren på hvordan identifisere denne gruppen elever? Eller er det aggresjonen som tar plass med sin utagerende atferd?

Ulike typer atferdsuttrykk

Atferdsuttrykket som kan bli formidlet, kan for noen sårbare elever være utagerende, mens andre elever lukker fortvilelse, utrygghet og sårbarhet inne og blir stille (Lund, 2009). Og noen kan vise ulike uttrykk i ulike situasjoner, og ha både det innagerende og det utagerende uttrykket på atferdsre-

pertoaret ut i fra hvilken kontekst de befinner seg i og hvilke mennesker de er sammen med. Noen kan også se ut som om de har det helt fint, de er mestere i å tilpasse seg andres forventninger på en slik måte at ingen merker noe ved første øyekast. Det «vanlige» uttrykket er en beskyttelse mot å bli avslørt (Helgeland, 2008), for å bli latt i fred, for å overleve. Hvordan voksne tolker, feiltolker, forstår, forklarer, overser, bortforklarer, minimaliserer og reagerer på atferdsuttrykket, er avgjørende for den tilretteleggingen som iverksettes.

Sammenhengen mellom hvordan man forstår sårbarhet og iverksetter tiltak

Hva som fører til at det enkelte barn eller ungdom viser ulike typer uttrykk, kan forstås på mange måter, avhengig av hvilken forståelse, hvilke teoretiske antakelser vi tolker atferden inn i, akkurat som når det gjelder hvordan vi forstår sårbarhet. Om vi velger å forstå atferden ut i fra et individfokus eller om vi velger et mer kontekstuellt fokus, vil virke inn på hvordan vi handler og hvilke typer intervensjoner vi iverksetter i læringsmiljøet. Forstår vi sårbarhet kun som en genetisk komponent knyttet opp til for eksempel medfødt temperament, kan vi se på sårbarhet uavhengig av kontekst, rette inn mot individet som en medfødt disposisjon. Da er det naturlig å tenke at sårbarheten må «behandles» på individnivå og alt fra medisiner, eneundervisning og ene­samtaler kan være noen av tilretteleggingstiltakene. Tar vi for eksempel et sosiologisk perspektiv på sårbarhet, tenker vi skolekonteksten som forbyggende arena og/eller som medvirkende årsak til økt sårbarhet eller som arena for å hjelpe den enkelte sårbare elev gjennom støtte fra voksne og medelever til å mestre å oppleve skolehverdagen som så god som overhodet mulig midt oppi det som er vanskelig.

Men det går også an å ta et filosofisk perspektiv på sårbarhet ved å anvende filosofer som Søren Kierkegaard (1960) og Martin Buber (1992/1923) der vi forstår det normale ved å være sårbar når livet røyner på. Sårbarhet er i lys av eksistensfilosofene en del av det å være menneske, det å være til. Det er en del av menneskets «væren» i verden. Det er en del av livets polariteter, og barn som voksne må finne ut av hvordan håndtere, møte og bearbeide og leve med at vi alltid står i polariteter mellom glede og sorg, lykke og ulykke (Nyg, 2003; Van Deurzen, 1999). Vi lærer helt fra vi er små



*Ikke gi meg opp, snakk til meg,
vær fleksibel, rommelig og utholdende.*

gjennom erfaringer, de gode og de vonde, de vi forstår, de vi ikke forstår og gjennom hvilke valg vi har. Da blir det å reflektere sammen med barn, støtte dem og samtale om de valg de har, sentralt i tilretteleggingen.

I lys av de teorier og den empiri jeg her har vist til, kan en si at barn og unges sårbarhet er sammensatt. Det handler om at noen har med seg noen medfødte disposisjoner som gjør at de blir ekstra sårbare for livets utfordringer. Noen barn blir krenket på det groveste av voksne og beskytter seg som best de kan ved å vise ulike typer atferd. Noen barn lever i et miljø som gjør at sårbarheten blir stor uavhengig av medfødte disposisjoner, men hvordan de møter de miljømessige og relasjonelle utfordringene, vil variere. Tilrettelegging må derfor også være så fleksibel at det er rom for variasjon og fleksibilitet ut i fra de individuelle så vel som de mer miljømessige årsakene som kan ligge bak elevenes sårbarhet.

Men: Uavhengig av hvilken teori eller empiri man anvender, om man tar en individuell eller kontekstuell forståelse, har mennesket noen grunnleggende behov med trygghet som en fundamental base. Gjennom trygghet skapes tillit som igjen er en forutsetning for å kunne handle, ta inn kunnskap, bearbeide den og anvende den. Og trygghet og tillit er ikke søte feminine begreper som er for spesielt interesserte, men som har en grunntone av stort alvor og dybde. Sårbarhet henger sammen med utrygghet, og sårbarhet gjør at tilliten utfordres på en annen måte fordi tidligere og nåværende krenkelser og relasjonserfaringer er negative og lite tillitskapende. Det gjør at vi kan ta de ulike sidene ved læringsmiljøet, og pakke dem inn i disse to kjernebegrepene:

TILLIT		
Det fysiske læringsmiljøet	Det psykososiale læringsmiljøet	Det organisatoriske læringsmiljøet
TRYGGHET		

Fig. 1, Lund, I., 2010

Etter å ha rammet inn tilretteleggingstiltakene ut i fra ulike teoretiske innfallsvinkler og empiri vil jeg ta for meg disse tre sidene av læringsmiljøet og se på hvilke tiltak som kan iverksettes, med størst vekt på det psykososiale læringsmiljøet

fordi forskningen i forhold til denne gruppen viser at denne siden av læringsmiljøet er den meste sentrale for elevene positive utvikling.

Det fysiske læringsmiljøet

Tradisjonelt har det vært vanlig å omtale skolenes fysiske miljø som en del av strukturene i skolen, og kvaliteten ved skolens fysiske miljø har til vanlig vært betraktet som en del av skolens strukturkvalitet. Men både nasjonal og internasjonal forskning de siste 10–15 årene har endret og utvidet forståelsen for det fysiske miljøets betydning for læring. I kjølvannet av L 97 ble det her i Norge blant annet skrevet en rapport av professor Birgit Cold (2003) som slår fast at de estetiske kvalitetene i en skole er en viktig del av prosesskvalitetene i skolen knyttet opp til læringsmiljø. Hvis en så skal se på hva som er særskilt viktig for emosjonelt sårbare elevers fysiske miljø, er det gjort omfattende forskning ved School of Education, University of Birmingham (Visser, 2001). Den tilretteleggingen som foreslås er tiltak med spesielt vekt på emosjonelt sårbare elevers utfordringer. Funnene fra denne forskningen kan knyttes opp til både nasjonal og internasjonal forskning:

- Størrelse på rom. Tilhørighet i klasse kontra i storgruppe (Gitz-Johansen, Kampmann, & Kirkeby, 2001)
- Oversiktighet. Både klasserommet og uteplassen som oversiktlig og mulig for lærere eller andre voksne å ha oversikt. Forebyggende for mobbing (Lund, 2008; Roland & Galloway, 2002)
- Støy og akustikk (Bjørklid, 2005; Cold, 2003)
- Rom og bygg som gir ro (Alerby & Alerby, 2003)
- Fysisk tilrettelegging for funksjonshemmede (Follows, 2003; Visser, 2001)

Det psykososiale læringsmiljøet

Den newzealandske professor John Hattie (2009) har gjennomført en studie som omfatter 83 millioner elever. Den blir også omtalt som «læringens hellige gral» med 55 000 delstudier (Nordahl, 2005). I et intervju med New York Times sier han følgende omkring lærerens rolle og læringsmiljøet: «Lærere må spørre seg selv: Hvor mange elever i ditt klasserom tør å si høyt foran klassen: Jeg trenger hjelp. Jeg skjønner ikke

I de fleste land har spesialpedagogikken foreldreorganisasjoner som sterke allierte.

dette. Jeg trenger å bli det forklart en gang til.» Kanskje er det nettopp disse spørsmålene som kunne være kartleggingsspørsmål med tanke på et trygt læringsmiljø. Når det gjelder de emosjonelt sårbare elevene, er dette de vanskeligste spørsmål av alle, nettopp fordi man blir ytterligere sårbar ved å be om hjelp.

Men i et miljø der læreren legger til rette for mangfold, der det ikke er så farlig å dumme seg ut, der noen strever med det ene og andre strever med noe annet, blir alle en del av det naturlige mangfoldet. I et arbeidsmiljø der det ikke er lov å le av hverandre uten at noen griper inn, der de voksne setter en tone av vennlighet, høflighet og respekt, der er mulighetene gode for at sårbare elever i større grad har mulighet til å tre frem. En av mine informanter sier: «*I samfunnsfagtimene har vi en lærer som er så grei. Hun blir drit forbanna når noen ler av noen sitt svar.*» I det psykososiale miljøet hører tydelig ledelse til. Da blir en trygg. Dette handler om det emosjonelle klimaet i klassen som igjen henger sammen med evnen til dialog, ledelse og holdningsarbeid. Med bakgrunn i både nasjonal og internasjonal forskning kan vi skissere det vi vet virker av tiltak på følgende måte:

- **Dialogen** (Kristiansen, 2008) som utgangspunkt for endring. Ifølge filosofen er læreren «kallet» til å delta og involvere seg i dialogen, og ta det som eleven sier på alvor (Buber, 1992/1923).
- **Tydelige og uttalte forventninger** på skole-, klasse- og relasjonsnivå (Nordahl, 2005)
- Det å tåle å stå i ubehaget, i de ubehagelige følelser, i konflikt, uenighet, i sorg, irritasjon, tilkortkommenhet, ensomhet og fortvilelse (Fitzgerald, 2005; Lund, 2010).
- **Tydelig ledelse** med særskilt vekt på ledelse av det emosjonelle klimaet i klassen. Ro (Alerby & Alerby, 2003). Vi har programmer som virker med elementene som bygger på begreper som respekt, tilhørighet og trygghet (Midthassel & Ertesvåg, 2008). *Måten* en gjennomfører på vil være ekstra viktig med tanke på

elevers sårbarhet (Ertesvåg & Vaaland, 2007; Roland, 2007).

- **Holdningsarbeid:** Mangfold i menneskelige uttrykk og synet på normalitet.
- **Trening av sosial kompetanse:** Ulike former for programmer som har dokumentert effekt i forhold til klassemiljø, som igjen vil virke inn på trygghetsfaktoren i klasserommet (Cole, Visser, & Daniels, 2001).
- **Periodiske støttegrupper:** Dokumentert effekt for emosjonelt sårbare elever. Ikke som permanente grupper, men som periodiske grupper der en kan hente støtte, øve seg, kjenne igjen og ufarliggjøre egen sårbarhet. Normalisere sårbarheten (Binnie & Allen, 2008).
- **Foreldreinvolvering:** (Smeby, 2000; Tveit, 2007). Vi vet av både store undersøkelser som John Hatties undersøkelse, og Ung i Norge at samarbeid mellom skole og hjem er viktig for alle barn. Hva er da spesielt i forhold til denne gruppen elever? Her som ellers vil vi møte et mangfold av foreldre. Foreldre som bretter opp ermene, gir alt de har for sine barn, og vi vil møte foreldre som strever med å være foreldre, som selv er sårbare, og der sårbarheten blir forsterket av at deres barn har det vanskelig. Det kan være foreldre som projiserer ut mot systemene og lærerne i stedet for å gå inn i en dialog om hvordan foreldre og lærere sammen kan finne gode løsninger. Når det er sårbar tematikk, kan dialogen bli utfordret. Da blir lærerens evne til å tåle å stå i følelser, i utfordrende tematikk, og se både sine egne begrensninger og muligheter i samarbeid med foreldre som ressurs kanskje den største utfordringen.

Organiseringsnivå i møte med sårbarhet

- **Rutiner for tidlig identifisering av sårbare grupper:** Forskningen er helt klar på at jo tidligere vi oppdager og handler i forhold til sårbare grupper i skolen, jo større er sjansen for resiliens.

- *Tydelige forventninger, rutiner og kommunikasjon i samarbeidet mellom hjelpeapparat og skole:* «Jo flere kokker, jo mer søl» er et velkjent ordtak – og det stemmer godt i forhold til en del systemarbeid blant barn og unge, der den ene hånden ikke vet hva den andre gjør. (Levine C., 2004).
- *Tydelige og uttalte forventninger, rutiner og kommunikasjon til personalet, foreldre og elever:* Det er ikke vanskelig å forstå at jo mer kaos det er på innsiden, jo viktigere er det med struktur og gode rammer på utsiden. Både forskning på atferdsproblematikkfeltet, forskning i forhold til barn og unge med psykiske lidelser, og/eller funksjonshemmede, for å nevne noen grupper, dokumenterer dette.
- *Foreldresamarbeid:* I tillegg til den enkelte lærers holdninger til foreldre er det viktig at skolen som organisasjon viser dette gjennom måten å invitere foreldre inn til dialog med tanke på medvirkning og medbestemmelse. Hvilke ord de bruker, hvordan de lytter og aktivt anvender foreldrenes både erfaringskompetanse, foreldrekompetanse og fagkompetanse i skolen.
- *Aktivt holdningsarbeid i forhold til mobbing, mangfold, inklusjon, psykisk og fysisk helse:* Hvordan gjenspeiler

skolen både i festtalene og i hverdagsrutinene at barn og unges psykiske helse står i sentrum på skolen? At normalitet er et vidt begrep som stadig utvides i møte med alle typer familier, foreldre og elever. Måten dette vises på i planer, i regler, i beslutningsprosesser, og ikke minst i arbeidsmiljøet på skolen, er avgjørende for om det er mer enn fine ord.

- *Evalueringsrutiner* som stadig gjør mulighetene større for at skolen i alle ledd kan bli bedre. At de aldri står stille. Og der sårbare grupper er en del av de spørsmål skolen skal stille seg spørsmål om hver gang. Hva gjør vi som fungerer i forhold til sårbare elever ved vår skole? Hva kan vi bli bedre på? Hva skal vi gjøre mer av? Elevundersøkelser og foreldreundersøkelser kan være gode verktøy i en åpen og reflekterende skole.

Tiltakene i forhold til de ulike sidene ved læringsmiljøet for de sårbare elevene kan illustreres og oppsummeres på følgende måte:

TILLIT		
DET FYSISKE LÆRINGSMILJØET	DET PSYKOSOSIALE LÆRINGSMILJØET	DET ORGANISATORISKE LÆRINGSMILJØET
• Romstørrelse • Oversiktighet ute og inne • Støy og akustikk • Ro • Tilrettelegging for fysisk funksjonshemmede ute og inne	<i>Relasjonen mellom lærer og elev:</i> • Dialogen • Tydelige uttalte forventninger • Tydelig ledelse • Tåle å stå i, og å møte ubehagelige følelser • Holdningsarbeid: mangfold i menneskelig uttrykk, synet på normalitet. • Lærers selvrefleksivitet, avgrensethet • Trening av sosial kompetanse • Periodiske støttegrupper • Foreldreinvolvering	• Rutiner for tidlig identifisering • Tydelige forventninger, rutiner og kommunikasjon i samarbeidet mellom hjelpeapparat og skole • Foreldre som ressurs • Aktivt holdningsarbeid: Mobbing, mangfold, inklusjon, psykisk og fysisk helse • Evalueringsrutiner

Fig. II, Lund, I., 2010



Jeg har lyst til å avslutte med et sitat fra Ida på seksten år, som kommer inn under de sårbare elevene. Jeg spør henne hva hun tenker om hva de voksne kan gjøre for at hun kan få det bedre på skolen, og hun svarer følgende:

– Snakke med den det gjelder. Uansett om den personen er stri, må han snakke med han allikevel. Uansett om ungdommen stritter imot og ikke vil snakke om det, må den voksne gå rolig frem. Prøve å sette seg inn i personen, sette seg inn i et grupperom og spørre: «Er det noe som plager deg?» Og hvis eleven nekter å snakke, kan du kanskje slippe han ut en god stund, i skauen eller noe sånt. Lysløypa – det fikk jeg lov til. Der løp jeg meg halvt i hjel. (stopper, ser opp og ler) Så kan du ta han inn igjen, så kan du spørre en gang til. Og hvis eleven blir sint, må du bare prøve å roe han ned igjen. Ha på ei vifte eller noe, for når man blir så sint blir en ganske varm (vi ler begge to) Da roer man seg igjen. Man må bare spørre og spørre igjen, helt til det eksploderer for personen og... (stille)

– ...ikke gi seg med andre ord?

(Nikker bekræftende) – Nei- ikke gi seg.

Hvis en vil hjelpe den personen må man bare snakke, snakke, snakke, snakke. Man må ikke gi seg. «Er det det, er det det, er det det?»

– Så hvis du skal gi et råd til voksne er det (får ikke fullført setningen)

– Ikke gi deg.

– Ikke gi deg.

– Hvis man virkelig vil hjelpe, må man virkelig yte.

Det er et flott råd.

– Mmm!

Grunntonen i denne jentas budskap er: Ikke gi meg opp, snakk til meg, vær fleksibel, rommelig og utholdende. Uavhengig av teoretisk innfallsvinkel og hvilket nivå de ulike tiltakene iverksettes på, kommer vi ikke utenom den enkelte elevs opplevelse av å bli møtt og tatt på alvor. Dette blir altfor ofte avvist innenfor de akademiske tradisjoner som banalt og «lite håndfast». I tillegg blir dessverre ofte dette budskapet også ofte bare bakgrunnsstøy i hektiske hverdager, faglige forventninger og tungroddes systemers behov

for effektivisering. Men med bakgrunn i både nasjonal og internasjonal forskning kan volumet på Idas budskap skrus opp på full styrke og ikke avvises som verken banalt, «lite håndfast» eller lite faglig. Tvert imot!

REFERANSER

- ALERBY, E. & J. E. ALERBY** (2003). The Sounds of Silence: Some remarks on the value of silence in the process of reflection in relation to teaching and learning. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 4(1), 41–51.
- ANTHONY, E. J. & B. J. COHLER** (1987). *The invulnerable child*. New York: Guilford press.
- BAKKEN, A.** (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?*: NOVA.
- BARNE- OG FAMILIEDEPARTEMENTET.** (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*: vedtatt av de Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- BINNIE, L. M. & K. ALLEN** (2008). Whole School Support for Vulnerable Children: The Evaluation of a Part-Time Nurture Group. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 13(3), 201–216.
- BJÖRKLID, P.** (2005). *Lärande och fysisk miljö en kunskapsöversikt om samspillet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus nr 25).
- BUBER, M.** (1992/1923). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen.
- COLD, B.** (2003). Skoleanlegget som lesebok: En studie av skoleanlegget som estetisk ramme for læring og velvære. Norges Forskningsråd / NTNU.
- COLE, T., J. VISSER & H. DANIELS** (2001). *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Amsterdam: JAI. (International perspectives on inclusive education 1).
- ELLONEN, N., J. KAARIAINEN & V. AUTIO** (2008). Adolescent depression and school social support: a multilevel analysis of a Finnish sample. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 552–567.
- ERTESVÅG, S. K. & G. S. VAALAND** (2007). Prevention and Reduction of Behavioural Problems in School: An Evaluation of the Respect-program. *Educational Psychology*, 27(6), 713–736.

- FITZGERALD, B.** (2005). An Existential View of Adolescent Development. *Adolescence* (Libra Publishers Incorporated), 40(160), 793.
- FOLLOWS, B. E.** (2003). Creating and funding school buildings that promote the inclusion of pupils with behaviour problems. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(4), 303–315.
- FONAGY, P. & A. KURTZ** (2002). Disturbance of conduct. I: P. Fonagy, **TARGET, M., COTTRELL, D., J. PHILLIPS & Z. KURTZ** (red.), *What Works for Whom: A critical review of treatments for children and adolescents* (s. 106–192). New York: The Guilford Press.
- FRISEN, A., K. HOLMQVIST & D. OSCARSSON** (2008). 13-Year-Olds' Perception of Bullying: Definitions, Reasons for Victimisation and Experience of Adults' Response. *Educational Studies*, 34(2), 105–117.
- FRØNES, I.** Skam, skyld og ære i det moderne. I: T. Wyller (red.) (2001), *Skam*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FRØNES, I., E. BEFRING & M-A. SØRLIE** (2010). *Sårbare unge nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- GITZ-JOHANSEN, T., J. KAMPMANN & I. M. KIRKEBY** (2001). *Samspill mellom barn og skolens fysiske ramme*. København: Rum Form Funktion.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- HEGNA, K.** (2007). Seksuell orientering, mobbing i skolen og psykisk helse. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 7, 85–91.
- HELGELAND, A.** (2008). *Aktør i eget liv*. Fagbokforlaget.
- KAGEN, J., S. J. REZNICK & J. GIBBONS** (1989). Inhibited and uninhibited types of children. *Child development Journal*, 60(4), 838–845.
- KIERKEGAARD, S.** (1960). *Begrebet Angest*. Kbh.: Gyldendal. (Gyldendals Uglebøger 5).
- KRISTIANSEN, A.** (2008). How to Develop a Culture of Trust in Schools? Insights from Martin Buber's Philosophy of Dialogue. *Critique & Humanism*, 26, 95–109.
- LADD, G. W.** (2005). *Children's peer relations and social competence – a century of progress*. New Haven: Yale University Press. (Current perspectives in psychology).
- LEVINE C., E. A.** (2004). The Limitations of «Vulnerability» as a Protection for Human Research Participants. *American Journal of Bioethics*, 4(3), 44–49.
- LUND, I.** (2008). I Just sit there: Shyness as an emotional and behavioural problem at school. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78–87.
- LUND, I.** (2009). An exploration of self-awareness among shy adolescents. *Young*, 17(4), 375–397.
- LUND, I.** (2010). *Listening to shy voices: shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school*. UiS, Stavanger.
- LUND, I., S. ERTESVÅG & E. ROLAND** (2010). Listening to Shy Voices: Shy Adolescents' Experiences with Being Bullied at School. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 3(3), 205–223.
- MARKUSSEN, E., B. LØDDING, N. SANDBERG & N. VIBE** (2006). For-skjell på folk - hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseopnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunn-skolen på Østlandet våren 2002.
- MCGUIRE, T. R.** (red.). (1995). *Is Homosexuality Genetic?* (Vol. 28). Binghamton, NY: Haworth Press. (Sex, cells, and same-sex desire: the biology of sexual preference).
- MIDTHASSEL, U. & S. ERTESVÅG** (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153–172.
- MOSENG, B.** (2007). *Vold mot lesbiske og homofile tenåringer. En representativ undersøkelse av omfang, risiko og beskyttelse - Ung i Oslo 2006*. Oslo: NOVA.
- NORDAHL, T.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NYENG, F.** (2003). *Eksistensens filosofi: om frihet, angst og mening i eget liv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- ROLAND, E.** (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55–67.
- ROLAND, E.** (2007). *Mobbingsens psykologi (The Psychology of Bullying)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ROLAND, E. & D. GALLOWAY** (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research*, 44(3), 299–312.
- RUTTER, M.** (1997). *Psychosocial disturbance in young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKAALVIK, E. M. & S. SKAALVIK** (2007). *Skolens læringsmiljø selvpåfat-telse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.
- SMEBY, N. A.** (red.). (2000). *Samarbeid med foreldre i psykiatrien*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. (Familien i sykepleiefaget).
- SOLBAKK, J. H.** (2009). *Sårbare grupper*. Lastet fra www.etikkom.no/Templates/Pages/FBIBArticle.aspx?id=802&epslanguage=no.
- STERN, D. N.** (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk. (Basis).
- STERN, D. N.** (2006). *The interpersonal world of the infant*. London: Karnac.
- STØRKSEN, I.** (2005). *Parental divorce: psychological distress and adjustment in adolescent and adult offspring*. Oslo: University of Oslo.
- TORSHEIM, T., I. LEVERSEN & O. SAMDAL** (2007). Sosial ulikhet i ungdoms helse: Er helseatferd viktig? *Norsk Epidemiologi*, 17(1), 79–86.
- TVEIT, A. D.** (2007). Conditional aspects of school-home conversations. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 200–2009.
- VAN DEURZEN, E.** (1999). *Existential Dimensions in Psychotherapy*. København: Reitzel.
- VISSER, J.** (2001). Aspects of physical provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, 16(2), 64–68.
- ZIMMERMANN, P., M. A. MAIER, M. WINTER & K. E. GROSSMANN** (2001). Attachment and adolescents' emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend *International Journal of Behavioural Development*, 25(4), 331–343.

– Jeg er enormt trett av moteord

AV EVA SIMONSEN OG IVAR MORKEN

Slik åpner Birgit Kirkebæk vår samtale om spesialpedagogikk hjemme hos henne i København. Vi har oppsøkt henne på grunn av hennes siste bok «Almagt og afmagt. Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer» som kom på Akademisk Forlag i København 2010.

I boka samler hun erfaringer og innsikt fra et langt liv i spesialpedagogisk praksis, forskning og formidling. Boka gjennomsyres av respekt for foreldre, barn og unge samt skepsis til profesjonelle bedrevitere. Til forskjell fra mye annen dagsaktuell spesialpedagogisk litteratur snakkes det lite om «inkludering», «tilpasset opplæring» eller «empowerment» (Se anmeldelse i dette nr. av Spesialpedagogikk, red.anm.).

– *Hvorfor er begreper som «inkludering», «tilpasset opplæring», «empowerment» og også «evidensbasert», så lite framtreddende i det du skriver?*

– Jeg ser på disse begrepene som rene moteord. Slike moteord hindrer den spesialpedagogiske profesjonen i å se på seg selv. Bare man bruker ordet «empowerment», så skapes det inntrykk av at man har de riktige holdningene og vet hva som skal gjøres. Snakker du om «evidensbasert», gir du inntrykk av å være både vitenskapelig og profesjonell. Spesialpedagoger kan forledes til å tro at bruk av slike begreper gjør dem til eksperter. Her ligger det også en mistillit til faget, fagets praksisforankring og profesjonelt skjønn.

– *I boka sier du at «rollen som spesialpedagog og ekspert gir en rekke faglige og farlige fordeler». Er det noe av dette du tenker på?*

– Ja, jeg har en stor ulyst og ubehag ved profesjonell bedreviten når den uttrykker seg i termer som «inkludering», «empowerment» og «evidens». En av grunnene til dette er at dette er positivt ladete ord som lett annekteres av politikere – og kan misbrukes blant annet til økonomiske nedskjæringer. Denne lettvinde omgangen med begrepene «inkludering», «empowerment» og «evidens» er for overflatisk. Det er noe tilsørende i denne begrepsbruken. Virkeligheten for mange foreldre, barn og unge er annerledes enn det som signaliseres med disse slagordene.

Her ligger noe av grunnlaget av det jeg ser som en utbredt opplevelse av avmakt blant spesialpedagoger. For å opprettholde rollen som ekspert, søker noen fagfolk tilflukt i autorisert begrepsbruk. Det å erstatte faglighet med politiske moteord, kan være en frustrasjonsreaksjon fra den som opplever seg som avmektig. Slik kan allmektigheten opprettholdes, samtidig som pedagogikken og spesialpedagogikken innsnevres og forflates.

– *Hva mener du med innsnevring og forflating?*

– Pedagoger utdannes til å tro at de raskt kan stille opp mål for andre mennesker, og at disse målene kan nås med bestemte midler – midler som peda-

gogene rår over. Noe av det viktigste i pedagogikken ligger forut for målformulering. Spesialpedagoger må skoles i å observere og fange inn hva som skjer, både i konkrete sammenhenger og i samspill mellom mennesker. Jeg mener også at en overdreven tillit til diagnoser representerer forflating. Faren er at vi kan forledes til å legge for mye i diagnosen. Hvis vi tror diagnosen forteller oss hvordan vi skal handle, står vi overfor diagnostisk bias.

– *Hva med spesialpedagogene?*

– Jeg kommer fra praksis – og er der ennå. Det finnes utrolig mange dyktige praktikere – men som nå føler seg usikre og kontrollerte. Er det de gjør «evidensbasert» og «effektivt»? Målstyring, rapportering og autorisert begrepsbruk innebærer kontroll og umyndiggjøring.

Jeg tror ikke på eksperten som kommer innom av og til og gir sine ekspertråd. Det er bortkastet. Jeg tror derimot på supervisjon over lang tid som gir rom for felles refleksjon i praksisfeltet. Dette kan munne ut i felles mindre utviklingsprosjekter og aksjonsforskning i det små.

Dannelse eller tilpasning

– *Vi leser din bok blant annet som en kritikk av at funksjonshemmede ekskluderes fra det som har med dannelse*



å gjøre. Er det plass for dannelsen i spesialpedagogikken?

– Jeg mener at tilpasningen fyller det meste av bildet i dag. Tilnærmingene preges av kategorisering, diagnose og trening. Treningsiveren tar lett overhånd. I vår iver etter å nå raske mål kan vi komme til å glemme barnet som menneske og den eksistensielle dimensjon.

Noen ganger handler dette om at man vil ha et annet barn enn det barnet man faktisk har.

Jeg er opptatt av at man som profesjonell ikke må henfalle til å beregne et annet menneskes verdi ut fra dets forutsetninger. Her er jeg inspirert av Løgstrups begrep om tillit og hans

«etikk i øyeblikket» som en barriere mot overgrep og stigmatisering. Jeg mener at aksept og tillit til at barnet er noe, er viktig for å komme barnet i møte. Barnet møter oss med mange erfaringer som vi må være vare for. Vi må bli i stand til å se at også barn som er sterkt skadet kan kjempe for å få del i samspill. Også blant de aller svakeste er det iherdige og tapre barn som ikke gir opp. Spørsmålet blir hvordan vi som profesjonelle kan understøtte det de gjør.

Det jeg vil kalle kommunikasjonsveien, til forskjell fra treningsveien, dreier seg om å være støttende og åpen. Da må man kunne forstå noe av det man ser. Som profesjonell må

man kunne ramme inn og organisere barnets signaler, handlinger og kommunikasjon. Til det finnes det ikke oppskrifter. Kontroll og regler er greit når du ikke helt mestrer det du gjør. Eksperten eller den profesjonelle spesialpedagogen følger ikke regler eller ritualer, men fornemmer og prøver. Profesjonelle yrkesutøvere ser sammenhenger og tenker kritisk, uten å være prisgitt løsrevne metodikker.

Vi som spesialpedagoger kan heller ikke tvinge fram enighet om tolkninger og tilnærminger blant et personale. Vi kan heller ikke tvinge fram enighet med foreldre om at kommunikasjonsveien er bedre enn såkalt planmessig trening. Slik uenighet må profesjonelle

spesialpedagoger kunne håndtere. Lojalitetskrav kan stå i veien for kritisk diskusjon. Det er en gave at folk tenker selv.

Å arbeide med dannelse som perspektiv i det vi gjør som spesialpedagoger, står i motsetning til tilpasning gjennom trening. For spesialpedagogikken som fag blir det derfor avgjørende å opprettholde forbindelsen til allmennpedagogikken og den pedagogiske filosofien. Dannelse er noe alle mennesker har rett til å få del i.

Kan du tenke dannelse og læring for helt små multifunksjonshemmede barn – da er du en spesialpedagog. Da kan du undervise alle barn!

Estetikk og dannelse

– *Du har fått en stor skole for multifunksjonshemmede barn og unge her i København oppkalt etter deg. Hva karakteriserer denne skolen?*

– Kirkebækskolen har 66 elever som har et fellesskap mellom barn og mellom barn og voksne, de har alt teknisk utstyr, datamaskiner, kunst og kultur – alt som forener. Her oppstår det vennskap mellom barn, noe vi alle vet er meget viktig, men som vi ikke alltid tar konsekvensen av når det gjelder barn med funksjonshemning. Jeg er bekymret for at multifunksjonshemmede barn ikke er «inkludert» der de nå sitter i egne små rom rundt omkring i barnehager og skoler, med dårlig utdannet personale. Kan det være et liv for barn?

– *Kirkebækskolen er meget velutstyrt og vakkert utformet. Hva betyr dette?*

– Kunstopplevelser er også en del av dannelsen. Man må lage arenaer

for samvær om felles opplevelser og utforske mulighetene i kunsten og kunstnerisk utfoldelse. Det gir nye erfaringer og spesialpedagogiske innfallsvinkler. Rammene skal være vakre, omgivelsene skal innby til improvisasjon og estetisk utfoldelse. Alle kunstprosjekter gir resultater i form av inspirasjon. Jeg har erfaring fra et prosjekt der unge bevegelseshemmede mennesker gjennom det å lage bilder fikk anledning til utforskning av egen identitet på nye måter. Her ligger det uante muligheter.

Omgivelsene skal understøtte det vi gjør: Vår erfaring er at babymassasje blir best med Mozart!

Inkludering og nyliberalisme

– *Du kjenner norsk spesialpedagogikk og har nære forbindelser til Norge. Blant annet har du vært opposent på mange norske doktoravhandlinger i spesialpedagogikk. Hvordan ser du på norsk spesialpedagogikk?*

– I Danmark brukes Norge som et foregangsland og eksempel til etterfølgelse, men når det gjelder mennesker med utviklingshemning og multifunksjonshemning har Danmark kanskje ikke så mye å hente. Utviklingshemming har lenge vært ute av norsk spesialpedagogikk, og har vært overlatt til vernepleien som har en tradisjon preget av atferdsmodifikasjon. Målstyring og nyliberalisme opptrer sammen og gjennomsyrrer mye av det som skjer. Liberalismen er negativ til fellesløsninger og kollektivitet og vil fjerne institusjonene. Inkludering blir liberalismens eneste politiske svar. Man hyller individet

og vender solidariteten ryggen, blant annet ved å overse betydningen av likeverdig vennskap mellom barn med alvorlige utviklingshemning og multifunksjonshemning. Med mye bruk av billig ufaglært arbeidskraft blir «inkluderingen» deretter.

– *I Norge øker antallet elever som får spesialundervisning raskt. Det gir også et bilde av «inkluderingen». Når det gjelder barn og unge med multihandicap eller store kroniske vansker og utfordringer, så er de nærmest usynlige i offentlige utredninger om opplæring og i spesialpedagogisk forskning og studier. Barn og unge med diagnoser som autisme, døvblindhet og ADHD-relaterte diagnoser overføres fra skolesektoren til medisinsk behandling. Opplæring av døvblindfødte barn og unge, som har vært et offentlig ansvar i knapt 30 år, tilbakesføres nå til private institusjoner og omsorg.*

– I Danmark ser man også slike tendenser. København kommune hevder at barn med store vansker kan klare seg uten utdannete lærere. Da er vi tilbake til tiden før 1980, da barn med multifunksjonshemning for første gang fikk rett til opplæring. Vi ser en stadig mer kynisk offentlig debatt. Det gir assosiasjoner tilbake til 1930-årene, da man snakket med moralsk forargelse om utgifter til «uproduktive» mennesker og «gjøkunger».

– *Mellomkrigstidens tyske skolebarn hadde regneoppgaver hvor de skulle finne ut hvor mye samfunnet sparte ved å kvitte seg med mennesker med funksjonshemning. Elevene skulle lære å tenke samfunnsøkonomisk. Denne måten å spre menneskeforakt på viste*

– Kunstopplevelser er også en del av dannelsen.

seg å få katastrofale følger.

– Den norske psykologen Per Lorentzen peker også på hierarkisering som et felles trekk ved dagens nordiske spesialpedagogikk. Det har alltid vært finere for spesialpedagoger å arbeide med «talen» enn med «forstanden», det vil si å være logoped eller audiopedagog, fremfor å arbeide med mennesker med utviklingshemning. Per Lorentzen hevder at det også er mer prestisje å ha en av de nye diagnosene – noe med autisme eller ADHD, fremfor en utviklingshemning.

«Dem vi godt kan unnvære»

– *Du har alltid hatt et nedenfra-perspektiv i din faglige virksomhet, og har arbeidet med mennesker med utviklingshemning, plassert nederst i et samfunnsmessig hierarki. De historiske betegnelsene på disse menneskene har vært «farlige», «ikke-dannelsedyktige», «udugelige», «ubrukelige», «defekte», «løsaktige» og «lettferdige», noe som spiller en viss samfunnsmessig interesse. I dag er holdningen at de er ufarlige, men også uinteressante, likegyldige og ganske usynlige. Hvilke utfordringer representerer dette?*

– Jeg er redd for at det ikke lenger finnes grenser for oss i vår streben etter det perfekte mennesket. I vår nære historie har vi eksempler på at det var noen man mente man godt kunne unnvære. Hvor langt er vi villige til å gå i dag?

Min erfaring er at det ikke finnes noen nedre grenser for menneskers evner til samspill, vennskap og utfoldelse. Vår spesialpedagogiske kunnskap om menneskers muligheter

forplikter oss til å delta i den pågående debatten om bioetikk, menneskeverd og bortvalg av mennesker. Her ligger store profesjonsetiske utfordringer.

– *Din forskning om utviklingshemning har vært banebrytende i Norden. Du sier at handikaphistorisk forskning og spesialpedagogisk forskning er to sider av samme sak. Hva ligger i dette?*

– Handikaphistorien kan si oss noe om hvor vi står – om hvor vi er i ferd med å bevege oss, gi oss noen ideer om hva som kan skje. Det som slår meg i mitt arbeid med historiske dokumenter og kilder, er at jeg aldri fra noe hold har sett noen selvkritikk. Mitt materiale strekker seg opp til 1980, så dette gjelder ikke bare en fjern fortid. Det som gjennomsyrrer det som er skrevet, er at alt hele tiden er gjort i beste mening. Jeg savner selvranselse og kritisk holdning. Derfor er det min misjon å gjøre profesjonsutøvere usikre på egen visdom.

FAKTA:

Birgit Kirkebæk er spesialpedagog og dr.pæd. Arbeidet i mange år ved Danmarks Lærerhøjskole (Nå Danmarks Pædagogiske Universitetsskole) Professor II ved Institutt for spesialpedagogikk UiO

Bøker:

- Bioetikkgruppen
- Opponent og debattant og foredragsholder
- Kirkebækskolen
- Almagt og afmagt – *Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer*

«Såne gruppe skulle det vært bruk for te mange andre med diagnosa å!»

– En dynamisk organisering av samtalegrupper for elever med Asperger syndrom, foreldre, lærere og PPT.

Artikkelen bygger på erfaringer gjort i et utviklingsarbeid hvor en etablerte samtalegrupper for ungdom med Asperger syndrom. Det ble samtidig etablert samtalegruppe for foreldre og samtalegruppe for både lærere og PP-rådgivere. Gjennom et dynamisk samspill over tid mellom disse gruppene var målet å kunne utvikle gode tiltak basert på god helhetlig forståelse for de deltagende ungdommene.



Bente Elise Brynjulfsen er seniorrådgiver ved Møller-Trøndelag kompetansesenter.

Det er allment akseptert at det er utfordrende og vanskelig å finne de gode tiltakene for barn og unge med Asperger syndrom (AS). Kommunene har fått større oppdagerkompetanse på AS og flere og flere får diagnosen, men kunnskap om de gode tiltakene for denne gruppen henger etter. Trøndelag kompetansesenter (TKS), som er en del av Statpedsystemet, skal både arbeide forebyggende og drive med kompetanseutvikling når det gjelder mennesker med Asperger syndrom, og gjennom dette være en støtte for kommunene i deres arbeid. Denne artikkelen skal ta for seg nettopp et eksempel på hvordan TKS kan bidra i et slikt arbeid. Først vil jeg gjøre rede for formål, bakgrunn og organisering av prosjektet. Deretter vil jeg fortelle om innholdet og praktisk gjennomføring av gruppene. Til slutt vil jeg gjøre rede for hvorvidt vi nådde våre målsettinger og prøve å drøfte erfaringene.

AS er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som innebærer en medfødt sårbarhet for utvikling av mange tilleggsvansker i samspill med miljøet under oppveksten. Som eksempel kan nevnes skjevutvikling i form av ytterligere vansker med hovedvanskene som kjennetegner syndromet, skolevegring/-frafall og psykiske vansker som angst og depresjon. Spesielt kommer disse vanskene til syne i ungdomsalderen. Det blir derfor særlig viktig med tiltak basert på god forståelse så tidlig som mulig for å få en best mulig

prognose. I tiltaksutviklingen bør det da tas spesielt hensyn til at mennesker med AS har helt spesifikke behov som er kvalitativt annerledes enn andre diagnosegruppers spesielle behov¹.

Store kommunikasjonsvansker og vansker med sosial forståelse, som er hovedkjennetegn ved syndromet, byr på utfordringer med tanke på inkludering og faglig tilrettelegging, og det er store individuelle forskjeller med hensyn til hvordan dette slår ut hos den enkelte. Selv om vi kan følge noen overordnede prinsipper i tilretteleggingen for disse ungdommene i skole og hjem, som oversikt, struktur og forutsigbarhet, blir det på grunn av de store individuelle forskjellene problematisk å generalisere. Dette peker i retning av at det kreves en betydelig innsats for å finne de gode individuelle tiltakene basert på god forståelse hos «hjelperne», dvs. alle ansvarlige voksne rundt ungdommen, for eksempel foreldre, lærere, eventuelt pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Samtidig bør dette i størst mulig grad være en felles forståelse med hensyn til den enkelte ungdommen.

TKS innledet i 2008 et samarbeid om prosjektet «Samtalegrupper i dynamisk samspill» med Helse Nord-Trøndelag ved Habiliteringstjenesten for barn (HAB) og Autismeforeningen i Nord-Trøndelag. I perioden fra januar 2009 til og med desember 2009 ble det drevet to parallelle forsøk med samtalegrupper rundt utvalgte barn og ungdommer med Asperger syndrom, deres foreldre og tilhørende skole og PPT i nærliggende kommuner. Det ene ble ledet av TKS, som denne artikkelen dreier seg om, og det



Samtalegruppe som metode for barn og ungdom med Asperger syndrom har vist seg å gi god effekt på flere sentrale områder som har med god livskvalitet å gjøre.

andre av Habiliteringstjenesten for barn. Samarbeidet dreide seg rundt følgende mål:

Hovedmål 1 handlet om å prøve ut en dynamisk modell som besto i en struktur og en arbeidsmetode med den hensikt å bidra til en felles forståelse for den enkelte ungdommen og vedkommendes behov. Felles forståelse blant foreldre, lærere og PPT ville være selve nøkkelen til at man i neste runde kunne utvikle og sette i verk de gode individuelle tiltakene for den enkelte ungdommen med Asperger syndrom, det vil si økt handlingskompetanse i det praktiske arbeidet.

Hovedmål 2 var at selve strukturen på prosjektet og

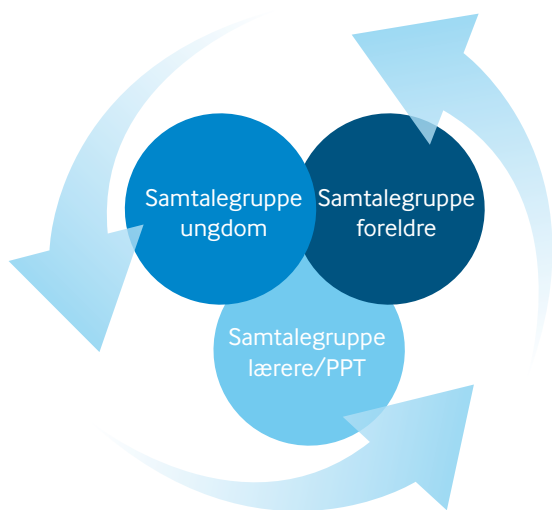
arbeidsmetoden skulle bidra til forebygging av psykiske og sosiale vansker hos den enkelte ungdommen med Asperger syndrom ved at:

1. Ungdommen opplever større grad av mestring med hensyn til egen identitet, økt selvinnsikt og økt sosial mestring
2. Foreldre, lærere og PPT opplever at de i større grad kan tilrettelegge for og støtte ungdommen

Dynamisk organisering av et gruppetilbud

For å nå våre målsettinger valgte vi å organisere deltakerne i tre samtalegrupper bestående av en ungdomsgruppe,

en foreldregruppe og en gruppe med fagfolk. Når vi kaller dette for en dynamisk organisering, så er det fordi alle deltakerne fikk et tilbud om samtalegruppe tilpasset deres behov innenfor samme tidsrom. Det er også et dynamisk samspill mellom dem i form av en del fellestrekk. Fellestrekkene er blant annet innhold, struktur og felles gruppeledere. Figur 1 viser vår selvlagede modell og skal illustrere en dynamisk organisering av de tre gruppene. De gule pilene i modellen skal illustrere de to faste gruppeledernes rolle som prosessdrivere ved at de sørger for framdrift og dialog mellom gruppene.



Figur 1: Modell av en organisering av samtalegrupper i dynamisk samspill

Ideen om en dynamisk organisering av et gruppetilbud er hentet fra et veiledningsopplegg som ble prøvd ut av undertegnede og en kollega ved senteret. Det var knyttet til fem ungdommer med AS fra forskjellige klasser ved en større ungdomsskole. Vi ledet kontaktlærere, assistenter, spesialpedagoger og kommunens PP-rådgiver knyttet til de aktuelle ungdommene i en felles refleksjonsgruppe. Gruppen møttes en gang i måneden i et års tid rundt aktuelle problemstillinger og belysning av aktuelle tema. Evalueringen av opplegget var svært positiv fra både lærere og PPT. Deltakerne opplevde at de hadde fått en reell kompetanseheving ved

større forståelse, de hadde fått konkrete verktøy til tiltaksarbeidet og de følte også at de var bedre beredt til å ta i mot nye elever med AS på ungdomsskolen.

Utvikling av en slik kompetanse måtte gå over lengre tid. Deltakerne pekte på nettopp dette aspektet som særdeles viktig. Tid, rom for refleksjon og faglig veiledning var viktige elementer. Det ble av stor betydning å få knyttet teori til praksis. Det hjelper ikke bare å vite noe om generelle symptomer, man måtte også vite hvordan man skulle få nyttiggjort seg teorien i praksis. Hvordan arter de generelle symptomene seg for den enkelte ungdom, og hva blir da de praktiske konsekvensene for hjelperne? Reell forståelse er ikke noe som man oppnår etter eksempelvis et to-dagers kurs. Mennesker med AS strever med sosialt samspill i alle dets fasetter, men «hjelperne» må også bruke tid og ressurser på å sette seg inn i deres forståelse og handlingsmønster, og ikke minst den aktuelle ungdoms forståelse. Har du truffet og arbeidet med en elev med AS, da har du bare truffet én, var det flere lærere som gav uttrykk for. «Jeg har jo bare møtt én før, og han var helt forskjellig fra denne eleven». Dessuten gav de uttrykk for at det tok tid og ressurser med den første eleven for å lære seg å forstå og tilrettelegge for denne.

Foreldrene kjenner sitt barn best både med hensyn til styrke og begrensinger, men de har også behov for støtte og tips i hverdagen. Dette kan de få gjennom å møte andre foreldre i samme situasjon. Erfaringsutveksling og faglige bidrag kan hjelpe på dette samtidig som det gir økt forståelse for deres eget barn.

Samtalegruppe som metode for barn og ungdom med Asperger syndrom har vist seg å gi god effekt på flere sentrale områder som har med god livskvalitet å gjøre (Steindal, 2009). Enkelte har imidlertid påpekt at man nok kunne få en større effekt dersom man samarbeider tettere med foreldre og fagfolk samtidig (Steindal, 2006). Med utgangspunkt i dette og TKS sin egen erfaring fra ungdomsskolen med hvordan kompetanse kan utvikles rundt ungdom med AS, ønsket vi å prøve ut en struktur og en arbeidsmåte der samtalegrupper var hovedmetoden. Viktige forutsetninger for arbeidsmåten var at prosjektet måtte gå over en viss tid og ha en viss hyppighet av møter. Erfaringsutveksling måtte få stort rom, og tid til forelesning fra oss som var gruppeledere, måtte reduseres. Vår hypotese var at måleffekten trolig ville

bli større dersom man i tillegg kunne ha samtaler med foreldrene og de fagfolkene som arbeider nærmest opp mot ungdommen i skolen. Å gi samme tilbud til barna og ungdommen samt viktige voksne i skole og hjem, kunne virke både forebyggende, kompetanseutviklende og rasjonelt med tanke på flere forhold. Vi nådde flere med mindre ressurser, det var kvalitetsmessig bra med flere sammen, og vi kunne komme på banen så tidlig som mulig.

Sammensetting av deltakere

Ungdomsgruppen vår bestod av tre jenter og tre gutter i alderen fra 15 til 19 år fra tre forskjellige kommuner. I gruppen med fagfolk var hver elev representert med opptil tre personer, hvorav en av dem var den saksansvarlige rådgiveren fra PPT. Til sammen, utenom oss to faste gruppeledere fra TKS, var det opptil 12 deltakere i faggruppen og opptil 10 deltakere i foreldregruppen. Over ett år hadde både foreldre- og faggruppen sju møter hver, og ungdomsgruppen 10 møter, og alle møtene fant sted på et fast grupperom på TKS.

Det var HAB som hadde ansvaret for rekrutteringen av barn og ungdom til gruppene ut fra deres pasientliste. En egen invitasjon med brosjyre om prosjektet, samt etterfølgende telefonsamtale med foreldre, bidro til bakgrunnsinformasjon før foreldre og ungdom takket ja til å være med i prosjektet. Både ungdom og foreldre gav klart uttrykk for at de ønsket å være med på dette og at de hadde savnet et slikt tilbud lenge. Kriteriene for å delta var at ungdommene var kjent med sin egen diagnose, at de ikke hadde betydelige tilleggsproblemer i form av eksempelvis atferdsvansker og ikke minst at de hadde et eget ønske om å delta i en slik gruppe. TKS holdt informasjonsmøter angående prosjektet for PPT i aktuelle kommuner før rekruttering og oppstart av prosjektet. PPT viste positiv interesse og mente prosjektet ville fylle et udekket behov. Skolene ble informert etter at ungdommen var rekruttert, og de var veldig positive til tilbudet.

Deltakernes behov og forventninger som viktig forhåndskunnskap

For å få til en dynamisk prosess med hensyn til hovedmålet som var en felles forståelse, ble det lagt vekt på å ha et innhold og en tilnærming som lett kunne overføres på en praktisk og pedagogisk måte fra gruppe til gruppe. Å sette

seg inn i hver enkelt ungdoms situasjon og også de øvrige deltakernes behov og forventninger i forkant av oppstart, ble nødvendig for å kunne tilrettelegge ramme og innhold. Denne kunnskapen samt kontaktetablering ervervet vi oss gjennom bli-kjent-samtaler med den enkelte ungdom, foreldre og nærmeste involverte lærer.

Ungdommene gav uttrykk for at de ønsket å lære mer om kommunikasjon med andre. Det dreide seg blant annet om hvordan man kan starte en samtale, hvordan man kan lese kroppsspråk og hvordan man kan unngå å tolke ting negativt. Vennskap, friminutt og mer kunnskap om Asperger syndrom var særskilt ønskede tema fra ungdommen, som følgende sitat fra en av ungdommene illustrerer så fint: «Æ har lyst til å vite mer om AS og ka det gjør med mæ.»

Foreldrene og fagfolkene hadde ønsket om at prosjektet skulle bidra til at ungdommene oppnådde økte sosiale ferdigheter, og spesielt sosialt samspill, med andre ungdommer. Det å få treffe andre ungdommer med diagnosen, trodde de voksne ble viktig. En av foreldrene uttrykte: «Hun vet ikke om noen andre. Hun tror hun er helt alene med diagnosen. Det blir kanskje mer handfast det å ha AS viss hun kjenner noen andre.» Foreldrene håpet på økt forståelse blant fagfolk for den enkelte ungdommen med AS. Dette sammenfalt med fagfolkenes egne behov om mer kunnskap om AS og deres aktuelle elev. Alle hadde behov for å vite mer om hvordan de kunne hjelpe ungdommene og legge til rette for å få økt motivasjonen for skolearbeid. Alle ville ha friminutt som tema. Foreldrene hadde også et stort behov for å snakke om vide-regående skolegang. Det gjaldt blant annet overgangen fra ungdomsskolen, linjevalg knyttet til fremtidig arbeidsliv, faglig tilrettelegging, prøver og eksamen.

Behovene og ønskene som kom til uttrykk, var i stor grad sammenfallende slik at de fleste timene fikk felles tema, men kunne få ulik tilnærming i gruppene. Basert på kunnskap om læring og mestring i både faglige og sosiale sammenhenger hos mennesker med AS, ble «Stress og mestring» eksempelvis det første faglige temaet for både foreldre- og faggruppen. Å bli oppmerksom på stressfaktorene hos den enkelte ungdom skulle danne en innfallsvinkel og rettleiding for det videre arbeid i gruppene og være til inspirasjon med tanke på tilretteleggingen for den enkelte ungdom. Kommunikasjon ble imidlertid valgt som første tema for ungdomsgruppen

Figur 2: Innhold for møtene i ungdomsgruppen

MØTE	TEMA OG AKTIVITETER FOR UNGDOMSGRUPPEN	HJEMMEOPPGAVE
1	Bli kjent, formålet med gruppen, forventninger, Yatzy.	Tenke over tema de ønsker skal bli tatt opp i gruppa
2	Kommunikasjon: å ta kontakt med andre ungdom og mestringsstrategier, Yatzy.	Hva skjer i friminuttene når du skal ta kontakt med andre ungdom? Hva går bra? Hva er vanskelig?
3	Følelser: de positive følelsene med å være glad. Taulek; plassere seg på den delen av tauet som viser hvor glad man var i forskjellige situasjoner, og styrke i forskjellige følelser for glede. Spill: True and false.	Føre glededagbok
4	Forståelse og øvelse i forskjellige selvvalgte situasjoner som ungdommen ikke mestret så god. Rollespill: «Å si hei», «Bli skubbet borti», «Å få ros», «Å starte og å avslutte en samtale»	Velg ut en av situasjonene og øv på til neste gang
5	Repetisjon av rollespill, overgang fra ungdomsskole til vgs. Eksamen.	
6	Sommeravslutning med selvvalgt film «Yess man», mat og musikk.	
7	Sommerminne, oppstart på skolen etter ferie, læring og motivasjon. Spill: True and false.	Notere: Når jeg skal motivere meg har jeg følgende «triks», og «Når jeg har vanskelig for å motivere meg vil jeg gjerne at andre skal/ikke skal.»
8	«På vei til å bli voksen.» Yatzy.	Hva kan du gjøre når du er lei deg?
9	Forsetter på tema som vi snakket om sist «På vei til å bli voksen»: kjæresten, bo for seg selv etc., Yatzy.	
10	Kommunikasjon; small-talk, ironi, ordtak, vitser. Øvelse: To og to sammen for å småsnakke om utdelt tema. Avslutning.	

Figur 3: Innhold for møtene i foreldre- og faggruppen

Møte	Tema foreldre- og faggruppen	Hjemmeoppgave
1	Bli kjent, formål med gruppen, forventninger	
2	Oppsummering av ønsketema fra de ulike gruppene, stress og mestring	Alle: Observasjon: Hvordan mestrer din ungdom situasjoner som de opplever som frustrerende/stressende? PPT: Ha møte med lærerene for deres elev rundt temaet.
3	Hvorfor jobbe med følelser/tanker hos den enkelte ungdom med AS?	Alle: Observer ungdommen i ditt miljø og bli bevisst temaet og hvordan du kan gi støtte. Reflekter sammen med ungdommen – med mål om å få flere positive tanker.
4	Overgang ungdomsskole/vgs, eksamen.	Sommerferie
5	Læring – faglig og sosialt: Mening og motivasjon henger nøye sammen.	Alle: Kartlegge en aktuell problemstilling knyttet til elevens læringsutbytte faglig eller sosialt. Foreslå tiltak.
6	Psykoedukasjon for mennesker med AS	Fortsette med samme oppgave som sist.
7	Avslutning med evaluering.	

«Stress og mestring» ble det første faglige temaet for både foreldre- og faggruppen. Tid, rom for refleksjon og faglig veiledning var viktige elementer.

da ungdommene hadde spesielt konkrete ønsker på dette området, for eksempel: «Hvordan tar jeg kontakt med andre ungdommer?»

Program og gjennomføring av gruppesamtalene

Flere litteraturstudier peker på at mennesker med Asperger syndrom profiterer på psykoedukative metoder, da disse retter seg både mot de psykologiske og de opplæringsmessige behovene (Steindal, 2006; Vermeulen, 2008). Ungdom med AS blir ofte gående alene i fritiden, og en psykoedukativ tilnærming sammen med andre ungdommer passet godt som metode for å nå våre mål. Foreldre- og faggruppens innhold ble hver for seg bygget på samme lest tematisk, hvor det var lagt vekt på godt rom for erfaringsutveksling. Naturlig nok ble ungdomsgruppen drevet og tilpasset ut fra autismevennlige prinsipper som entydighet, struktur, forutsigbarhet og muligheten for å være fleksibel innenfor rammene. Tilpasningene for deltakerne i ungdomsgruppen er imidlertid også knyttet til deres kvalitative behov når det gjelder læring og informasjonsbearbeiding, som også Vermeulen anbefaler for denne gruppen. Her er det spesielt tatt hensyn til å ha et fleksibelt innhold for å kunne ta hensyn til de individuelle behov. Det resulterte i at et tema var for kun det ene møtet, og et nytt tema ble introdusert neste gang vi møttes. Med tanke på utfordringer når det gjelder overføring av kunnskap og ferdigheter til reelle situasjoner for mennesker med AS, ble det også viktig med variasjon i strategier og tilpasninger for introduksjon, presentasjon og bearbeiding av temaet.

Slik så det faste programmet ut for ungdomsgruppen:

- Møteinnkalling ble sendt ut uken før hvert gruppemøte
- Møte på samme tid: 17.00-19.30, og samme sted
- Oppstart med samtalerunde på hjemmeoppgave
- Pause med mat, pizza, rundstykker etc. og dagens medbrakte cd fra en av ungdommene
- Dagens tema
- Spill, eventuelt øvelser, knyttet til dagens tema
- Hjemmeoppgave og musikkansvarlig neste gang
- Evaluering av timen med «Min mening»- ark²

Og slik ble det faste programmet for foreldre- og faggruppen:

- Samme tid 13.00–15.30 og samme sted
- Oppstart med samtalerunde om hjemmeoppgave
- Kort introduksjon fra gruppelederne om dagens tema
- Pause med kaffe, te, frukt og kake
- Tema fortsetter, samt hjemmeoppgave
- Eventuelt informasjon som ønskes delt mellom gruppene, eksempelvis fra foreldre- til faggruppen
- Praktisk informasjon
- «Min mening»- ark

Innholdsmessig er metodikken prosessorientert med vekt på samhandling og deltakelse gjennom samtale og øvelser. Tilretteleggingen av et klima basert på tillit og gjensidig respekt ble viktig å tilstrebe. Veien til en felles forståelse vet vi må baseres på at folk tør å åpne opp for deling av tanker og erfaringer rundt tingenes tilstand og at de åpent tør å stille spørsmål rundt dette. På denne måten ville deltakerne få en opplevelse av egenverdi ved at de hadde noe å tilføre gruppen som var viktig for den. Med ny innsikt ville det bli lettere for foreldre og fagfolk å finne flere metoder for å løse utfordringer, og vi håpet spesielt på at ungdommene både ville lære og forstå mer av sin egen situasjon gjennom denne tilnærmingen. I en hyggelig ramme med vekt på positive holdninger, og hele tiden med et øye på hvordan deltakerne hadde det i gruppen, for eksempel om noen trengte mer støtte og oppmerksomhet enn andre for en eventuell tilpasning underveis, bestrebet vi oss på å lage et stressreducerende miljø.

Det første møtet ble derfor et «bli kjent-møte» for alle tre gruppene. I dette møtet fikk ungdomsgruppen utdelt en egen perm med skilleark. Her satte de inn alt relevant materiale som ble utdelt ved starten på hvert møte. Ved det første møtet fikk de blant annet utdelt oversikt over møter, tid og sted, faste grupperegler og kart over faste plasser ved bordet. Etter at vi hadde truffet alle ungdommene i forkant av oppstarten, fant vi ut hvem som trengte mer støtte enn andre til selvheldelse. Det var to jenter som skilte seg ut, og vi valgte å plassere hver av dem ved siden av en av oss to gruppeledere. Dette viste seg å bli en riktig prioritering etter hvert som vi ble mer kjent med gruppen. De trengte mer trygghet og støtte for å komme i gang, blant annet med å ta ordet og holde på det når det ble deres tur i runden rundt bordet. Den

ene jenta hadde også behov for mer pauser enn de andre, og da var det greit å gi et lite hint til oss om det uten at hele gruppen måtte ta del i det, eller at vi som gruppeledere hadde antennene ute og merket oss behovet selv.

Samtalen ble organisert ved at en av gruppelederne ved oppstart gikk en runde på hjemmeoppgaven der den enkelte deltaker ble spurt om å dele sine erfaringer med de andre om gjennomføringen og resultatet av den. Hjemmeoppgaver og påfølgende gjennomgang av dem ved neste møte var fast innhold i alle gruppene. I tillegg fikk foreldre- og faggruppen i fast oppgave å følge opp sine ungdommer på oppgaven ved blant annet å oppfordre dem til å fortelle hva de hadde gjort i ungdomsgruppen og til å vise fram arbeidspermen sin.

I slike samtalerunder kunne gruppelederen stille avklarende spørsmål om det som ble sagt. De andre deltakerne kunne etterpå få muligheten til å stille spørsmål, gi støtte eller komme med tips eller råd til den som ble spurt. Neste runde med erfaringsutveksling og refleksjon, der hver enkelt spesielt fikk sin tid og ble spurt av gruppeleder, dreide seg om dagens tema. Her kunne hver enkelt deltaker si noe om sin umiddelbare erfaring eller reaksjon på det som var blitt presentert, det kunne dreie seg om å fortelle om episoder, gi kommentarer og stille eventuelle spørsmål. De andre deltakerne kunne komme med refleksjoner eller innspill rundt det som ble sagt underveis ved håndsopprekning, og det kunne bli nyttig diskusjon om hvordan vi kunne forstå og forholde oss til ulike utfordringer.

Introduksjon av nye forståelsesmodeller rundt ungdommens egne utfordringer ble gjort både visuelt med arbeidsnotater vist på skjerm, visuelt gjennom ord og bilder, og gjennom samtalerunder og praktiske øvelser knyttet til disse. Praktiske øvelser kunne foregå gjennom rollespill, gjøreoppgaver på gulvet, utfylling av spørreskjema, hjemmeoppgaver og spill. Noen øvelser ble gjort i gruppetimene og andre ble gitt som hjemmeoppgave, altså en veksling mellom kunnskapsformidling, viktig informasjon knyttet til reell problematikk og erfaringsutveksling, men hele tiden knyttet til aktuelle utfordringer som var reelle for alle i gruppen. De andre gruppene fikk også presentert dagens tema visuelt på skjerm samt trykte kopier av samme materiale.

Prosess- og målevaluering

Når man arbeider med gjennomgripende utviklingsforstyrrelser, kan det være utfordrende å vurdere spesifikt på hvilke områder en eventuell endring kan forekomme etter en periode med utviklingsarbeid. I håp om å få et lite bilde av effekten av vårt arbeid med hensyn til våre mål, valgte vi å samle inn informasjon fra alle våre deltakere både før, etter og underveis i prosjektperioden. Dette gjorde vi ved hjelp av «Min mening»-ark til alle deltakerne etter hver time samt våre egne selvlagde spørreskjema til foreldre og fagfolk før og etter prosjektperioden.

«Min mening»-arket

Mennesker med AS har ofte utfordringer når det gjelder selvrefleksjon her og nå. Vermeulen (2008) anbefaler derfor å evaluere og teste målsettingene etter hver økt. For å få et mest mulig realistisk bilde av hvordan ungdommene opplevde møtene underveis, tok vi i bruk «Min mening»-arket og justerte det til vårt formål. Her ba vi om informasjon om trygghet og trivsel, som vi anser er viktig for læring og utvikling. Vi spurte hvordan de likte seg og opplevde timen følelsesmessig, motivasjonsmessig og hvor relevant eller nyttig de opplevde timen. Deltakerne i foreldre- og faggruppen fikk samme skjema, da refleksjon over egen innsats og læringsutbytte også er viktig for kompetanseutvikling hos de voksne deltakerne. Ved avslutningen av hver time fylte alle deltakerne i de tre gruppene ut «Min mening»-ark ved avkryssing og et felt for eventuelle andre kommentarer. Det bestod av følgende tre spørsmål:

1. Hadde du lyst til å komme i dag?
2. Hva synes du om det vi har snakket om i dag?
3. Hvordan har du hatt det i gruppen i dag?

Informasjonen vi fikk fra «Min mening»-arkene sammenholdt vi med den generelle observasjonen og de subjektive opplevelsene vi som gruppeledere hver for oss satt igjen med etter hvert møte med de ulike gruppene. Slik fikk vi vurdert og justert den dynamiske prosessen underveis. En justering vi foretok raskt ut i første møte med ungdomsgruppen var at gruppelederen gikk runden rundt bordet og spurte hver enkelt, i stedet for å gå åpent ut med spørsmålet og vente at noen skulle rekke opp hånden. Dette ble også praksis for

de to andre gruppene. En annen justering som vi hele tiden arbeidet med, var taletiden til den enkelte deltaker, spesielt i foreldre- og faggruppen. Et viktig holdepunkt var ikke å gå for langt i dybden med den enkelte ungdom, men gi nok tid slik at den enkeltes erfaring og spørsmål kunne kaste lys over og bidra til bevisstgjøring om hva som kunne være til nytte for nettopp denne aktuelle ungdommen.

Tilbakemeldingene vi fikk, var jamt over svært positive på alle tre punktene. Vi som gruppeledere opplevde det som en bekreftelse på vår innsats, og vi ble godt motivert til å planlegge og møte gruppene neste gang også.

En god arbeidsmåte for alle gruppene

Gjennom hele prosjektperioden har de fleste deltakerne fulgt lojalt opp med oppmøte på hver samling, med unntak av en skole som møtte opp kun én gang i løpet av prosjektet. Foreldregruppen var den som ønsket et slikt opplegg mest av alle, og fire av foreldreparene til de seks ungdommene møtte jevnlig opp. De to andre foreldreparene møtte sjelden. Disse to parene var også foreldre til de to ungdommene som vi opplevde som de mest ressursrike av de seks ungdommene både faglig og sosialt. En hypotese kan være at foreldrene ikke møtte fordi de opplevde det som lite nyttig for sin egen del, men ungdommene deres møtte og beriket gruppen.

At vi som gruppeledere kjente ungdommene de refererte til i foreldre- og faggruppen, tror vi ble viktig for dialogen mellom oss, og således også en avgjørende faktor for grad av måloppnåelse med hensyn til økt grad av felles forståelse. Vi ervervet oss mer og mer kunnskap om vedkommende ungdom når vi gikk fra gruppe til gruppe, og kunne derfor bidra på en annen måte som refleksjonspartnere enn dersom vi ikke hadde hatt denne kunnskapen. I det direkte møtet med ungdommene hørte og så vi hver enkelt. Vi ble kjent med hva de var opptatt av i hverdagen på godt og vondt, og vi fikk en opplevelse av hvordan den enkelte fungerte i en sosial setting som samtalegruppen var.

Noe annet som ble nevnt av flere deltakere i foreldre- og faggruppen, var den spesialpedagogiske kompetansen som vi som gruppeledere innehadde. At vi kjente godt til skolen som system, gav en spesiell tillit og troverdighet.

Av spørreskjema etter prosjektslutt kom det fram at deltakerne i foreldre- og faggruppen enstemmig opplevde at

dette alt i alt var en god måte å drive kompetanseheving på. Å få muligheten til å reflektere så grundig rundt en selv og sine utfordringer gav en god følelse for deltakerne. En forelder kommenterte: «Har blitt mye tryggere på at mye av vanskene skyldes AS og er ikke bare uvaner.» Flere av faggruppedeltakerne mente det var sjelden de fikk tid til å gå så grundig inn i en sak. En fra faggruppen sier følgende om motivasjonen for å delta i gruppen: «Utbyttet har vært stort, og motivasjonen for å komme ble bare større og større.» Det var relevante tema, og mange mente de hadde fått flere og nye arbeidsverktøy. Eksempel kan være drøftingene om tilrettelegging for prøver og overgangen fra ungdomsskolen til videregående. Noen hadde ønsket mer innføring i metodikk som eksempelvis sosiale historier, men det lå ikke innenfor våre rammer for prosjektet. Alle opplevde den faste strukturen som nyttig for å holde en på sporet. Noen få opplevde imidlertid at de gjerne skulle ønsket mer taletid om sin ungdom, og for noen få andre kunne rundene bli noe for omstendelige. De fleste syntes at fordelene med metoden var tiden de fikk til refleksjon og at alle fikk sin tid, og dermed en følelse av å bli sett og hørt. Alle var enig om at det var et stort behov hos elever med andre diagnoser også for grupper som dette.

«Såne gruppe skulle det vært bruk for te mange andre med diagnosa å!»

Ungdommens erfaringer og utvikling

Ungdommene har møtt jevnt opp. De fleste har deltatt aktivt, og vårt inntrykk var at de trivdes svært godt når de var her. Det var tydelig at de ble mer og mer trygge på hverandre etter hvert. Noen nærmet seg hverandre fort, mens andre måtte ha mer tid på å bli trygge. To gutter fant hverandre fort gjennom felles interesse og ble venner gjennom samtalegruppen. Følgende er et knippe utsagn fra ungdommens besvarelse av «Min-mening»-arkene om deres opplevelse av timene:

«Alle blir tatt på alvor og vist respekt. God stemning i gruppa.»

«Alt var ok! :-))»

«Artig å vårra med!»

«Tok opp viktige tema. Alle hadde noe å komme med.»

Både fagfolk og foreldre gir uttrykk for at de fleste av ungdommene hadde modnet i en positiv retning både med

hensyn til det sosiale og det faglige i løpet av prosjektperioden. Dette handlet blant annet om at de generelt sett hadde blitt litt tryggere på seg selv, noen bidro mer aktivt i gruppearbeid og ved framføringer, noen mestret lengre økter i klasserommet, og noen var blitt flinkere til å si ifra. Særlig bra var det at en av guttene, som i starten av prosjektet holdt på å utvikle alvorlig skolevegring da han ikke ville gå på skolen og brukte mesteparten av tiden sin hjemme på data dag som natt, ved slutten av prosjektet gikk på skolen hver dag.

Konklusjon og avsluttende betraktninger

Det ene av prosjektets hovedmål dreide seg om å etablere en felles forståelse blant fagfolk og foreldre som grunnstein for i neste omgang å finne fram til gode tiltak for ungdommer med AS. På bakgrunn av de gode evalueringene vi fikk fra deltakerne, mener vi å ha vist at vi fikk til en dynamisk prosess i og mellom gruppene som bidro til en økt kompetanse om AS generelt og en felles forståelse for den enkelte ungdoms behov. Modellen med samtalegrupper i dynamisk samspill bidro til et bedre samarbeid mellom foreldre og fagfolk. Dette fikk konsekvenser for tiltak rundt den enkelte elev. Dette bidro til at også hovedmål to ble nådd da foreldre og fagfolk hadde fått en reell opplevelse av at de i større grad var i stand til å tilrettelegge for og støtte ungdommene i hverdagens utfordringer. Gruppeledernes kunnskap og kompetanse om blant annet AS, skolesystemet generelt og den enkelte ungdom bidro sterkt til utviklingen av et positivt samspill.

Med hensyn til hovedmål to, som dreide seg om forebygging av psykiske og sosiale vansker hos den enkelte ungdom i form av økt mestring med hensyn til egen identitet, selvinnsikt og sosial mestring, mener vi å ha vist at prosjektets struktur og arbeidsmodellen har hatt effekt i en positiv retning for alle ungdommene utenom en.

Arbeid med forebygging av psykiske vansker er høyaktuelt for denne gruppen av ungdom. Ungdommer med AS er ofte bevisst at de på mange måter er annerledes enn sine jevnaldrende, og er derfor vare på ikke å skille seg ut. I samtalegruppen møter de andre jevnaldrende med noenlunde samme utfordringer som de kan sammenlikne seg med. I samtalegruppen snakker de med hverandre og blir kjente.

De føler seg ikke lenger så annerledes, og følelsen av å gå alene blir mindre. De sammenlikner seg med de andre og opplever at noen er som dem selv samtidig som de er ulike. Identitetsspørsmål som dreier seg om hvem jeg er og hvem jeg er i forhold til de andre, blir mindre truende. I samtalegruppen sosialiseres de unge samtidig inn i en måte å være deltaker i en gruppe på. Det blir på godt og vondt en arena for sosiale mestringsopplevelser. Det å ta ordet, hevde sine meninger, fortelle om seg selv, støtte andre, får verdi med hensyn til egen selvhevdelse. Samtalegruppene har ikke vært ment som behandling, men kan ha en behandlende effekt da ungdommene har fått støtte til selvhevdelse og dermed også fått styrke og motivasjon til bedre mestring i andre sosiale sammenhenger.

Samtalegrupper alene kan derfor bidra til økt selvtillit og selvhevdelse, men vårt prosjekt har vist at samtalegrupper både med ungdom, foreldre og fagfolk samtidig i et dynamisk samspill gir større forebyggende effekter. Konklusjoner vi kan trekke ut fra dette prosjektet er at tilrettelegging og forebygging for barn og ungdom med AS krever en betydelig innsats, ikke bare med tanke på ressurser for å organisere og delta, men også menneskelig vilje og interesse for å ta inn over seg nye perspektiver for å oppnå en felles forståelse.

NOTER

- 1 Jamfør anbefalte retningslinjer fra Europarådets ministerkomité om opplæring og sosial inkludering av barn og unge med autismespekterforstyrrelse. Autismeenheten (2009)
- 2 Ideen er hentet fra forebyggingsprogrammet «Zippys venner», hvor «Min mening» - ark er en del av det pedagogiske materialet.

REFERANSER

- AUTISMEENHETEN** (2009). Autismeenheten – Nasjonalt kompetansesenter for autisme. Rikshospitalet. www.rikshospitalet.no
- STEINDAL, K.** (2006). «Erfaringer fra samtalegrupper for personer med Asperger syndrom.» Oslo: Autismeenheten, Rikshospitalet.
- VERMEULEN, P.** (2008). Jeg er noe helt spesielt! Psykoedukasjon for mennesker med autisme og Asperger syndrom. Oslo: Universitetsforlaget.

PISA gir oss ikke svarene på alt – *fremtiden krever en helhetlig kompetanse*

AV BJØRN RASMUSSEN OG RIKKE GÜRGENS GJÆRUM

Den siste PISA-undersøkelsen viste at prestasjonene til norsk ungdom er tilbake på 2000-nivået, og de presterer faktisk noe dårligere i lesing enn de gjorde den gang. Men dagens 15-åringer presterer vesentlig bedre enn de gjorde i sjokkåret 2006, da statsministeren dro PISA inn i selveste nyttårstalen og varslet endringer i skoleverket.

Forskningens anvendelse All forskning kan tolkes, refereres og anvendes slik at den fremmer de trekk som gagner ens egen argumentasjon. Det er et kjent faktum, men likevel viktig å påpeke i forbindelse med PISA- bølgen som nå igjen skyller innover oss for fjerde gang. Politikere, journalister og skoleforskere er på banen. De fleste velger å skryte av resultatene, og kunnskapsminister Kristin Halvorsen skriver i Aftenposten dagen etter PISA-presentasjonen, at «nå er det slutt på svartmalingen og å snakke skolen ned». Halvorsen skryter av jobben som er gjort, men hun må ikke glemme at vi stadig kun har en middelmådig skole med ungdom som presterer helt gjennomsnittlig i forhold til andre OECD-land. Vi trenger flere toppprestasjoner og færre bunnresultat. Toppresultat fordi vi i en teknologisk tidsalder er avhengig av kloke hoder for å sikre nyskaping. Færre bunnresultat fordi langvarig obligatorisk skoletid ikke får skape tapsfølelse og negativ læring.

Skapende læring Vi synes det er interessant at kunnskapsministeren etterspør «evne til å skape» i sitt innlegg i Aftenposten. Hun peker fremover på skolearbeidet etter PISA 2009, og

advarer mot at PISA alene ikke gir et helhetlig bilde av dagens ungdom. Redaktør Per Anders Madsen etterlyser nettopp et helhetsperspektiv i skoledebatten i sin kronikk i Aftenposten samme dag som Halvorsen fram snakker skolen. Derfor bør PISA komplementeres med annen forskning på skoleungdom for nettopp å vise et mer helhetlig bilde av skolen og skolens oppgaver. For eksempel tar den ferske internasjonale undersøkelsen DICE, (Drama Improves Lisbon Key Competences in Education) for seg fem av åtte europeiske nøkkelkompetanser for læring. Disse er undersøkt med hensyn til bruk av estetiske læreformer. Data fra nesten fem tusen 13–16 åringer i tolv europeiske land viser at læring gjennom teatermediet gir signifikante positive utslag for basiskunnskapen til ungdommen. Med «basiskunnskap» i denne sammenhengen viser DICE til kommunikasjon i morsmål, å lære å lære, sosial kompetanse, medborgerskap, entreprenørskap samt kulturell kompetanse. Slike områder får signifikant positive utslag hos elever som får undervisning gjennom drama/teaterfaget. Det er viktig å merke seg at DICE-undersøkelsen, iverksatt av

EU-forskningen som et supplement til PISA, forsterker positive resultater fra en tidligere anerkjent stor internasjonal UNESCO studie av 'Arts Education' fra 2006, bedre kjent som «The Wow factor».

Med resultater fra både PISA 2009, DICE-2010 og the WOW-factor 2006 får vi et mer nyansert bilde av en helhetlig kompetanseprofil hos ungdom. Unge mennesker skal dannes til de kloke hodene med den fagkompetanse vi trenger. Men vi trenger også at de unge dannes sosialt og kommunikativt, etisk og kulturelt.

Det trenger fremtidens voksne for å kunne, jobbe i team, ha ansvar, bli gode ledere og rettskafne og tolerante samfunnsborgere. Skal kunnskapsministeren fremme den menneskelige kapital, må vi ikke se oss blind på innlæring av faglig kunnskapskapital. Vi må også legge til rette for et menneske som kan manøvrere i en global tverrkulturell verden med store relasjonelle og kulturelle forskjeller.

Ny trend? Men kan vi forvente at norsk skole og norske politiske myndigheter forholder seg til en viten om helhetlig kompetanse og estetiske læremåter? I grunnskolen har man foreløpig ikke



gitt kunst- og mediefag en likeverdig fagstatus. Dagens skolemodell inneholder noen timer i «musikk» og «kunst & håndverk», men utelater «drama» og «dans». Teatermediet er relasjonelt i sitt vesen og dermed ypperlig egnet til å oppøve evnen til å skape kommunikasjon med andre. Når vi vet det, så er det grunn til å spørre seg hvorfor «teaterfaget» ikke finnes i norsk grunnskole i motsetning til andre land som også gjør det langt bedre i PISA 2009 enn våre norske ungdommer gjør.

Estetikk takk I høyden blir estetiske fag i den norske offentlighet respektert som rekreasjon og hygge, opplæring til kunstpraksis og som kunnskapsfag i tilegnelsen av kulturarven. Som basisfag og grunnleggende språklige medier som også danner konfliktforbyggende, tverrkulturell relasjonskompetanse, er de estetiske fagene dessverre underkjent i 2010 i Norge. Det tyder på enten på kunnskapsmangel eller et foreldet kunnskapssyn hos politikerne og i skolen.

Det er et faktum som de fleste kan enes om, det at vi lever i et mediesamfunn. Det betyr blant annet at vi uttrykker, lærer og dannes gjennom teknologiske, visuelle og estetiske medier. Hverdagslivet vårt er på mange måter estetisert og iscenesatt. Flere symbolspråklige medier supplerer lesning, skriving og regning i kunnskapsutvikling og danningen av mennesket. Matematikk, lesing og skriving er slett ikke mindre viktig i det senmoderne samfunn. Men nyere digitale medier minner oss om det vi visste allerede i det førmoderne

samfunn. Nemlig at mennesket lærer og dannes gjennom mange symbol-språk, gjennom samvær, relasjoner og kroppslig erfaring – gjennom interaksjon med materialer og natur.

Modernitetens skole Dagens skole ivaretar institusjonaliseringen av pedagogikk og vitenskap skilt fra og hevet over kunst, kulturpraksis og praktisk håndverk. Forsøk på sosial utjevning gjennom felles kunnskapskapital blir mislykket fordi sosial utjevning først må bygge på likeverd mellom praktisk og teoretisk kunnskap. Det legger ikke modernitetens skole opp til. Det hører til modernitetens danningssyn at teori og praksis splittes i yrker og hos personer. Det hører endelig til modernitetens skole at kunsten og pedagogikken gjensidig bekrefter hverandres egenart. Derfor får lærerstudenten liten og ingen kompetanse i estetiske læremåter ut over lesing og skriving, og kunstneren har tradisjonelt liten interesse og kompetanse i kunstdidaktisk virksomhet.

Nederlag og frafall Misforholdet mellom skolens nå foreldede dannelsbegrep og innhold og mediasamfunnets aktualitet og behov, blir mer og mer åpenbar. I forhold til målene om sosial og kulturell kompetanse for eksempel, har skolen rett og slett ikke verktøy til å innfri målene på en god måte. Tvert imot bidrar skolen ofte til å produsere konflikter, nederlagsfølelse, frafall og negativ læring. Tradisjonell skolering bygger på at hjem og arbeid er hovedarenaen for den personlige og sosiale utvikling.

Slik er ikke situasjonen i det senmoderne samfunn. Med flere og lengre skoledager, ustabile hjem og travle foreldre blir skolen en vesentlig arena for sosialisering og identitetsbygging. Men de unges velferd faller utenfor lærerens terping på basisfag: regning, lesing og skriving. Skolen makter ikke å lage en skapende og kreativ utdanning i et helhetlig perspektiv, hvor personlig, sosial og faglig kunnskap helhetlig dannes ved hjelp av varierte språkformer og ulike medier. Frafall, mistrivsel, mobbing, disiplinproblem er derfor ikke bare individers problem, men må ses fra et grunnleggende perspektiv på den moderne skoles begrensninger og utfordringer. Selv ikke fra et kunnskapsfaglig perspektiv faller det mange inn å tenke at nedslående PISA-resultater fra 2003, 2006 og delvis 2009, kanskje ikke skyldes for få norsktimer, men heller grunnleggende svikt i elevens konsentrasjon, engasjement og læringsevne.

Utvikling, lek og skapende liv

Initiativer til å satse på mer varierte språk- og læringsformer, inkludert utforskende, lekende og estetiske medier, blir raskt torpedert som «lekeskole»: «Vi har trivsel nok, og trenger ikke mer lek i skolen», hevder mange. Noen sier: «Vi trenger disiplin og kontroll.» Det mediefaglige perspektivet drukner i en slik vulgær og primitiv argumentasjon, og politikere har til nå skygget unna alt som ikke kan måles i en PISA-test. Derfor må det poengteres høylytt at de barn vi vil skal forholde seg konsentrert, utforskende og problemstillende til boklig lærdom og

matematiske oppgaver, kan være de samme som forholder seg utforskende og skapende i disiplinerende og motiverende uttrykksmedier ut over tall og bokstaver. Barn er jo hele mennesker, med sammensatte behov – la oss referere Ibsen: «Ikke stykkevis og delt».

På tross av skolens hyppige reformer skrapes det bare i overflaten på en skole som er laget for fortiden og av fortidens portvoktere. Viktige og nødvendige reformer i lærerutdanningen, som burde handle om kvalitativ skolefornyelse, overstyres av strategiske og ressursmessige agendaer. Myndighetenes utspill ender oftest hos portvokterne og når sjelden de som kan bidra til nye og mer helhetlige dannelsoppgaver i en skole for vår tid. Det ser ut til å spille liten rolle om nasjonen styres av en borgerlig eller mindre borgerlig regjering. Ropet om «basiskunnskap» synes enstemmig, og det er svært uklart om det finnes politiske skillelinjer i synet på kultur og i synet på kunnskap og dannelse. Om skillelinjene finnes, blir de stadig mer tildekket og mindre uttalt, i takt med en felles bekymring for svake skoleprestasjoner. Vi synes alle låst i modernitetens tvangstrøye.

Lesemotivasjon og den første leseinnlæringa

AV ODD HAUGSTAD

Skal en bli god til å lese, så må en lese mye. Dessuten må en synes at lesing er gøy. Undersøkelser viser at i voksegruppen er det om lag 35 prosent som aldri leser bøker. Det kan være mange grunner til det.

Undersøkelser synes å vise at det første møtet med skriftspråket vil kunne være avgjørende med hensyn til leseglede og framtidig leseinteresse. Derfor vil en vellykket lesestart være svært viktig for senere leseferdighet.

I læreplanen understrekes det at et viktig mål er å skape leseglede. Elevenes første møte med et lesemateriale kan derfor være helt avgjørende for deres framtidige forhold til bøker. Vi står fortsatt overfor store utfordringer i skolehverdagen når det gjelder å skape lesemotivasjon.

Vanskelige tekster

I det siste har de store undersøkelsene PISA og PIRLS stått i fokus. Det vi finner i disse undersøkelsene, er ikke alltid bare hyggelig lesning for oss som gjerne vil være best i alt. I PISA-undersøkelsen av 2003 ble hovedfokus rettet mot norskfaget.

En av konklusjonene viste at norske 15-årige gutter var de minst motiverte for lesing. Det er vel skjellig grunn til å tro at denne innstillingen til lesing ikke var noe de fikk i 15-årsalderen.

Det er i denne forbindelse interessant å legge merke til at ABC-bøkene på 1990-tallet i hovedsak bestod av tekster som var «uleseelige» for begynnerleseren. Det vil derfor være nærliggende å tro at 15-åringenes negative holdning til tekster i bøker allerede

ble skapt på begynnertrinnet – eller kanskje allerede i 1. klasse. Vi står i dag fortsatt overfor store utfordringer når det gjelder lesetekster beregnet på begynnerleseren.

Tilpassede tekster

Jeg gjorde et relativt bredt studium skoleåret 2001/2002 med hensyn til begynnerleserens opplevelser av et lesemateriale på 1. trinn. De funn som ble gjort, var at eleven hadde behov for en veldig systematisk og grundig bokstavinnlæring og lydsammentrekning. For å fremme en vellykket lesing med utgangspunkt i en slik kjensgjerning, ble det valgt en kombinert metode (ordbilde/lyd) med hovedvekt på lydmetoden.

Det ble lagt stor vekt på en grundig bokstavinnlæring med utgangspunkt i en multisensorisk tilnærming. Det første ordvalget bestod av enkle lydrrette ord. Deretter ble ordene lest som ordbilder. Dette samsvarer godt med den internasjonale leseforskeren Snowlings konklusjoner: «Metoder som tar utgangspunkt i fonologiske strategier, er å foretrekke».

En hyppig og mangesidig repetisjon av et relativt begrenset ordvalg i den første grunnleggende fasen resulterte i at eleven opplevde å kunne lese før lesekoden var knekt, noe som skapte stor leseglede.

Når eleven hadde knekt lesekoden, støtte vi på store utfordringer når det gjaldt å finne tilpassede lesetekster. Vi etablerte et tett og godt samarbeid med biblioteket, men fant dessverre at bibliotekbøkene rett og slett ble for vanskelige.

Velg tilpassede tekster

Valg av tilpassede lesetekster (teknisk og innholdsmessig), særlig på begynnertrinnet, blir en viktig oppgave. Det viser seg nemlig at dersom eleven blir satt til å lese tekster som ikke beherskes, vil en lett komme i skade for å skape lesevegring i stedet for leseglede og lesemotivasjon.

Det faktum at det var vanskelig å få tak i tilpassede lesetekster, resulterte i at det ble laget en del småbøker á 10 sider med en leseteknisk byrde tilsvarende 1. trinn – fortsatt med enkle, lydrrette ord.

Skoleåret 2005/2006 hadde jeg en oppfølgingsstudie angående 6-åringene og begynnerlesing. Når det gjelder 6-åringene, er det i enda større grad snakk om en tilpasning når det gjelder metode, progresjon og tekstbyrde sett i forhold til 7-åringene. Det prosjektet som startet skoleåret 2005/06, ble videreført skoleåret 2007/08. Dette prosjektet resulterte i at det ble behov for også å lage tilpassede tekster for elever som befant seg på et

Det viser seg nemlig at dersom eleven blir satt til å lese tekster som ikke beherskes, vil en lett komme i skade for å skape lesevegring i stedet for leseglede og lesemotivasjon.

leseteknisk ferdighetsnivå tilsvarende både 2. og 3. trinn.

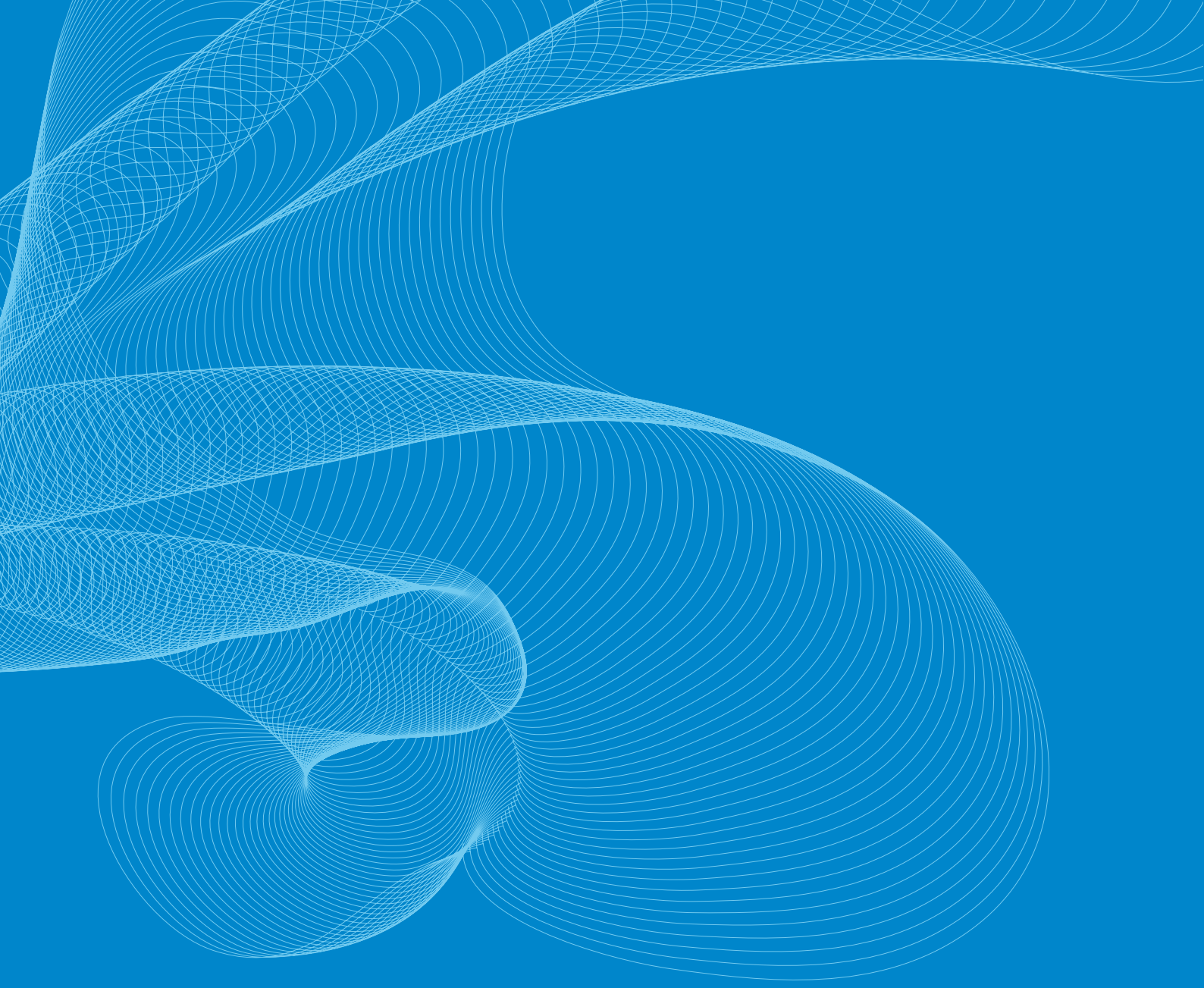
Denne «ekstralitteraturen» med tilpassede tekster syntes å være nødvendig for at elevene skulle kunne bedrive «ekstralesing» ca. 10–15 minutter pr. dag uten å stange hodet i veggen på grunn av krevende lesemateriale.

Konklusjon

Min konklusjon så langt er at målet om å øke lesemengden til og med kan virke negativt dersom eleven ikke får tilgang til tilpassede lesetekster. Det kan være «litt skummelt» nå i disse tider hvor det legges press på skolen og lærerne om å få fram gode resultater raskt. Dette kan lett føre til at en velger for vanskelige tekster og bøker som i sin tur vil kunne skape lesevegring.

Det er imidlertid fortsatt slik at skal en bli en god Leser, må en lese mye og ofte, men treningsprogrammet må altså til enhver tid være tilpasset elevens lesekompetanse, ellers vil lesevegring og i verste fall leseangst lett kunne bli resultatet.





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.

Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss?

Monica Melby-Lervåg, ph.d., postdoktor ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Sammendrag

Leseforståelse er ifølge «the simple view of reading» produktet av ordavkodning og språkforståelse. Tidligere longitudinelle studier viser at fonologisk bevissthet (inkludert bokstavkunnskap) og språkforståelse i førskolealder er viktig for leseforståelse i skolealder. En gjennomgang av intervensjoner knyttet til fonologisk bevissthet (inkludert bokstavkunnskap) og avkodingskomponenten i leseforståelse, viser en moderat effekt. For språkforståelseskomponenten viser en gjennomgang av studier at høytlesing og vokabulartreningsopplegg har en moderat til stor effekt på språkforståelse. Effektene på både avkodning og språkforståelse er dermed av en slik størrelsesorden at de vil ha stor praktisk betydning, spesielt for barn som strever. Det er behov for flere intervensjonsstudier rettet mot språkforståelse hos førskolebarn som følger utviklingen deres inn i skolealder, og undersøker om effekten overføres til leseforståelse.

Summary

Effects of systematic language interventions in preschool on reading comprehension: What can research tell us? According to «the simple view of reading», reading comprehension is the product of decoding and language comprehension. Previous longitudinal studies show that phonological awareness (including letter knowledge) and language comprehension in childhood is important for school-age reading comprehension. A review of interventions related to phonological awareness (including letter knowledge) and decoding shows a moderate effect. For language comprehension, a review of studies shows that reading and vocabulary training has a moderate to large effect on language comprehension. The effects from language interventions are of such size that they will have great practical significance, especially for children who struggle. There is a need for future studies that trace preschool children into school age and examine whether effects from preschool interventions in language comprehension transfer to reading comprehension in school.

Nøkkelord

LESEFORSTÅELSE
SPRÅKSTIMULERING
ORDAVKODING
SPRÅKFORSTÅELSE

Det overordnede målet for lesing er å forstå innholdet i en tekst. I Norge har det de senere årene vært rettet mye oppmerksomhet mot leseforståelse. Dette har blant annet blitt stimulert av undersøkelser som PISA, som måler leseforståelse hos 15-åringer, og sammenligner denne på tvers av land og skolesystemer. Urovekkende resultater fra PISA har vist at norske barn er på et lavere nivå når det gjelder leseforståelse enn barn fra sammenlignbare land (OECD, 2004). I kjølvannet av dette har det vært rettet fokus mot faktorer som fører til vellykket utvikling av leseforståelse. Dette har avgjørende betydning, fordi svak leseforståelse kan hindre utvikling av ferdigheter i de fleste skolefag, og senere evner til å delta i arbeids- og samfunnsliv.

Betydningen av tidlige språkferdigheter for senere leseforståelse har vært belyst i flere stortingsmeldinger (St.meld. nr. 16, 2006–2007; St.meld. nr. 23, 2007–2008; St.meld. nr. 41, 2008–2009). Her har man fokusert på behovet for kartlegging av tidlig språkutvikling for å avdekke problemer som kan gi senere lesevansker. Mindre oppmerksomhet har imidlertid vært rettet mot hvilke tiltak i førskolealder som kan forebygge slike vansker. I lys av evidensbasert praksis er en effektevaluering av tiltak viktig i forhold til hva spesialpedagoger og andre fagpersoner bør anbefale for førskolebarn som strever med språkrelaterte ferdigheter. Det er derfor behov for å rette fokus mot effekt av intervensjoner knyttet til språk i førskolealder.

Teoretisk er den vanligste måten å beskrive leseforståelse «the simple view of reading», hvor leseforståelse utgjør produktet av ordavkodning og språkforståelse (Hoover & Gough, 1990). Ordavkodning refererer til tekniske leseferdigheter og er ofte operasjonalisert gjennom bruk av tester der barnet skal avkode ord eller nonord. Denne komponenten er hovedsakelig avhengig av barnets evne til å bearbeide fonologisk informasjon. Når det gjelder språkforståelseskomponenten, er denne mer sammensatt og kompleks enn avkodingskomponenten, og avhengig av barnets evne til å bearbeide semantisk, meningsbærende informasjon. Språkforståelse blir ofte operasjonalisert gjennom tester

av breddevokabular (for eksempel «kan du peke på bildet av...»), dybdevokabular (som ordforståelse i WPPSI), eller lytteforståelse (barnet hører en tekst/setning og får spørsmål om innhold). Hovedspørsmålet som belyses i denne artikkelen tar utgangspunktet i «the simple view of reading» og fokuserer på i hvilken grad ferdigheter knyttet til fonologi og semantikk i førskolealder påvirker senere leseforståelse, og hvilken effekt intervensjoner i førskolealder rettet mot disse ferdighetene har.

Selv om «the simple view of reading» skiller mellom semantikk (språkforståelse) og fonologi (avkoding), er disse trolig påvirket av hverandre fra tidlig barnealder. Et annet sentralt teoretisk grunnlag for å forstå sammenhengen mellom tidlig språkutvikling og senere leseferdigheter, er derfor Metsala og Walleys (1998) fonologiske restruktureringshypotese. I denne hypotesen hevder man at barn i førskolealder gradvis får bevissthet om mindre fonologiske enheter (fra stavelse, rim og til fonem), som et resultat av stadig rikere språkforståelse og vokabular. En slik utvikling har blant annet empirisk støtte i en studie av Carroll, Snowling, Hulme og Stevenson (2003), som viser at utviklingen av språkforståelse påvirker utviklingen av fonologisk bevissthet. Det betyr altså at språkforståelse/semantikk er en grunnleggende ferdighet som også vil påvirke andre aspekter ved språkutviklingen.

Denne artikkelen er med utgangspunkt i «the simple view of reading» inndelt i tre hoveddeler: Først, som grunnlag for intervensjon, er det viktig å avklare hvilke ferdigheter i førskolealder som danner basis for utvikling av senere leseforståelse. Basert på «the simple view» vil denne gjennomgangen spesielt vektlegge i hvilken grad ulike typer fonologiske prosesseringsferdigheter og språkforståelse i førskolealder påvirker leseforståelse. For å avdekke slike utviklingsforløpere er det sentralt med longitudinelle studier som følger det samme utvalget over tid. Et slikt design vil gjøre oss i stand til å avdekke ferdigheter som er relevante å arbeide med i førskolealder, slik at man kan påvirke senere leseforståelse. Artikkelen vil derfor først inneholde en gjennomgang av longitudinelle studier som belyser dette. Deretter vil jeg diskutere effektstudier som har til hensikt å forbedre ordavkodingskomponenten i leseforståelse. Til slutt vil jeg gjennomgå studier som har til hensikt å for-

bedre språkforståelseskomponenten i leseforståelse. I gjennomgangen av slike effektstudier er resultater fra meta-analyser viktig. I meta-analyse bruker man statistiske verktøy til å oppsummere studier innenfor et tema. I denne oversiktsartikkelen vil meta-analyser av effektstudier bli diskutert og reanalysert. Meta-analysene som er benyttet, er valgt ut fordi de omfatter effektstudier relatert til ferdigheter i førskolealder som er viktige for senere leseforståelse.

Sammenhengen mellom språkferdigheter i førskolealder og senere leseforståelse

Det finnes noen få større studier som har undersøkt leseforståelse gjennom å følge det samme utvalget barn i førskolealder, og videre inn i skolealder. I en longitudinell studie følger Storch og Whitehurst (2002) barn fra førskolealder (alder ved studiestart 4 år) og ut 4. klasse (N = 626). De målte barnas fonologiske prosessering (fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap, benevningshastighet) og språkforståelse i førskolealder, og avkoding, leseforståelse og språkforståelse i skolealder. Resultatene viser at tidlig i skoleårene er fonologisk prosessering (inkludert fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og benevningshastighet) den sterkeste prediktor for både leseforståelse og ordavkodingsferdigheter. I tredje og fjerde klasse er imidlertid språkforståelse sammen med ordavkoding de viktigste prediktorene for leseforståelse. Det innebærer at leseforståelse på de første klassetrinnene i stor grad er avhengig av ordavkodingsferdigheter. Ikke før på et senere tidspunkt, når barna er bedre ordavkodere, kommer språkforståelse inn og påvirker leseforståelse.

Spesielt interessant i studien til Storch og Whitehurst (2002) er at språkforståelse og fonologisk bevissthet er målt flere ganger over tid. Det gir mulighet til å undersøke hvorvidt de barna som har svake ferdigheter i tidlig førskolealder, er de samme som også strever på de neste tidspunktene, og dermed vil være i risiko for å utvikle vansker med leseforståelse i skolealder. Når det gjelder språkforståelse, viser resultatene at denne ferdigheten er svært stabil, og at rangordningen mellom barna (det vil si hvem som skårer best, middels og svakest), i liten grad endres fra førskolealder til skolealder. Den samme tendensen er også til stede for fonologisk bevissthet, men ikke i like stor grad som for språkforståelse. Det er også verdt å merke seg at

til tross for at rangordningen mellom barna er svært stabil på språkforståelse og fonologisk bevissthet, viser de longitudinelle studiene som følger barn fra førskolealder og inn i skolealder, at det er store variasjoner mellom barna, spesielt når det gjelder språkforståelse (Lesaux, Rupp og Siegel, 2007; Storch & Whitehurst, 2002). Dette er ikke noe som bare gjelder for amerikanske forhold: I en undersøkelse fra egen forskergruppe (Hagtvet, Lyster, Melby-Lervåg, Klem, Næss et al., under arbeid) av 200 førskolebarn (gjennomsnittsalder 4:2 år) med norsk som morsmål, fant vi stor variasjon i språkforståelse, hvor de som skåret best hadde over tre ganger større vokabular enn de som skåret lavest.

At språkforståelse er viktig for leseforståelse først når avkodingsferdighetene er mer automatisert, støttes også i en studie av Lesaux, Rupp og Siegel (2007), som undersøker hvordan ulike ferdigheter i førskolealder (5:3 år) predikerer leseforståelse i 4. klasse. I undersøkelsen ble fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap, arbeidsminne og språkforståelse målt i førskolealder, og deretter ble ordavkoding, leseforståelse, arbeidsminne og fonologisk bevissthet testet i 4. klasse. Resultatene viste at i 4. klasse er bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet, arbeidsminne og språkforståelse de sterkeste prediktorene for leseforståelse. I hovedtrekk samsvarer dette med en studie av NICHD (2005). Denne studien undersøker barn i førskolealder på språkforståelse og i 1. klasse på språkforståelse, fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, samt i 3. klasse på leseforståelse (N = 1,137). Resultatene når det gjelder leseforståelse i 3. klasse viser at i tillegg til bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet, er språkforståelse en signifikant prediktor for leseforståelse. Totalt sett tyder altså disse studiene på at ordavkoding, fonologisk prosessering og bokstavkunnskap er viktigste prediktorer for leseforståelse under begynnerlesingen, men at når ordavkodingen er blitt mer automatisert, blir leseforståelse stadig mer avhengig av språkforståelse.

Når det gjelder generaliseringen av funnene fra de longitudinelle studiene til norske forhold, er det et problem at tidligere studier er gjennomført på engelskspråklige barn. Engelsk har en atypisk ortografi siden sammenhengen mellom lyd og bokstav er lite transparent og regulær, i motsetning til i de fleste andre europeiske språk (Share, 2009; Seymour, Aro & Erskine, 2003). Longitudinelle studier av

avkoding i mer regulære språk har vist at fonembevissthet målt før leseopplæringen starter, bare kan predikere avkodingsferdigheter i en svært kort tidsperiode og at benevningshastighet i førskolealder er en viktigere prediktor for avkoding i lydrette språk enn hva som har vært funnet i tilsvarende studier av engelskspråklige barn (Lervåg, Bråten & Hulme, 2009; de Jong & van der Leij, 1999). Fordi ordavkodningsferdigheter og fonologisk bevissthet oppnås raskere i transparente språk (Aro & Wimmer, 2003), er det derfor mulig at språkforståelse tidligere får betydning for leseforståelse i mer transparente språk enn i engelsk. Et slikt mønster er funnet i en norsk studie av Lervåg og Aukrust (2010), som viser at språkforståelse predikerte leseforståelse allerede i andre klasse. Det åpner altså muligheten for at prediksjonsmønsteret kan variere mellom mer lydrette språk og engelsk.

Implikasjoner av funn fra longitudinelle studier

Samlet sett viser denne gjennomgangen at det er to sett av språkferdigheter i førskolealder som er viktige for senere leseforståelse; fonologisk prosessering og språkforståelse. Intervensjoner i førskolealder som har til hensikt å fremme senere leseforståelse, bør derfor konsentreres om disse ferdighetene, fordi fonologisk prosessering vil kunne virke inn på leseforståelse via avkodingskomponenten, mens språkforståelse direkte vil kunne påvirke språkforståelseskomponenten i leseforståelse. Effekten av intervensjoner for hver av disse ferdighetene vil i neste seksjon bli systematisk gjennomgått og diskutert.

Når det gjelder fonologisk prosessering, bekrefter altså gjennomgangen av tidligere studier at fonologisk bevissthet har en dominerende rolle som prediktor for avkodingsferdigheter. Det er imidlertid viktig å understreke at fonologisk bevissthet vanskelig kan sees på uavhengig av bokstavkunnskap, og at det er fonologisk bevissthet sammen med bokstavkunnskap som er avgjørende for senere avkodingsferdigheter (Lesaux, Rupp & Siegel, 2007; Storch & Whitehurst, 2002). Det er viktig å merke seg at forskjellen mellom regulære språk og engelsk kan ha konsekvenser for hvilke ferdigheter som er relevant å iverksette intervensjon i forhold til i førskolealder. Siden norsk er et relativt lydrett språk, er det grunn til å tro at intervensjoner knyttet til fonologisk bevissthet kun vil ha effekt på leseforståelse en kort tidsperiode før barna lærer

å automatisere sammenhengen mellom lyd/bokstav.

En annen ferdighet som ofte har blitt betegnet som en fonologisk prosesseringsferdighet, er benevningshastighet (for en oversikt se Lervåg & Hulme, 2009). Gjennomgangen av studier viser at benevningshastighet i førskolealder også er viktig for senere avkodingsferdigheter (Storch & Whitehurst, 2002). Benevningshastighet er imidlertid mindre interessant når det gjelder intervensjon i førskolealder, siden det har vist seg at dette er en svært stabil ferdighet som vanskelig lar seg påvirke gjennom trening (de Jong & Vrielink, 2007). På grunn av problemene knyttet til trening av benevningshastighet, vil gjennomgangen av effektstudier derfor fokusere på intervensjoner rettet mot språkforståelse og mot avkoding via fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap.

Fra et spesialpedagogisk perspektiv er det interessant med den store stabiliteten over tid når det gjelder språkforståelse, og også til dels fonologisk bevissthet, som Storch og Whitehursts (2002) studie avdekket. Fra et praktisk pedagogisk perspektiv kan dette fortelle oss at dersom man oppdager barn som strever med språkrelaterte ferdigheter i førskolealder, enten det er relatert til fonologi eller språkforståelse, er det viktig å iverksette tiltak tidlig, siden det i stor grad er de samme barna som strever i tidlig førskolealder som også har vansker senere. Fra et praktisk pedagogisk ståsted er det også interessant at alle studiene viser store variasjoner mellom barna i førskolealder, spesielt når det gjelder språkforståelse. Basert på dette kan man anta at det finnes et uutnyttet potensial for å utvikle språkforståelse hos de som strever. Siden språkforståelse henger tett sammen med leseforståelse, kan man tenke seg at trening av språkforståelse vil ha en effekt på leseforståelse.

Effekten av tiltak rettet mot ordavkoding

Effekten av tiltak rettet mot fonologisk bevissthet og avkoding har vært grundig dokumentert, og Bus og van Ijzendoorn (1999) har i en meta-analyse oppsummert dette. Felles for studiene i meta-analysen er at de omfatter undersøkelser hvor en gruppe har fått et systematisk opplegg for trening av fonologisk bevissthet (trening der man manipulerer med lyd eller lydstrukturer i ord), enten i kombinasjon med bokstavtrening eller alene. Etter at treningen er avsluttet, blir disse sammenlignet med en kontrollgruppe (behandlet med irrelevant tiltak eller ubehandlet). Gjennomsnittlig antall treningsøkter i løpet av intervensjonsperioden for de studiene som er inkludert i meta-analysen er 67. Effekten blir deretter ofte målt på fonologisk bevissthet for å undersøke om treningen har hatt direkte effekt på fonologiske bevissthetsferdigheter. I tillegg måles ofte overføringseffekten fra fonologisk bevissthetstrening på avkoding.

I meta-analyse er forskjellen mellom tiltak og kontrollgruppe uttrykt som en standardisert enhet (Cohens *d*). Det gjør at man kan sammenligne resultater fra ulike studier selv om de bruker tester med ulike poenggivning og skala. Cohens *d* er en effektstørrelse uttrykt i standardavviksenheter. Her betyr dette at en effektstørrelse lik 1 tilsvarer at barna i treningsgruppen skårer ett standardavvik høyere enn kontrollgruppen. Når det gjelder tolkning av effektstørrelsen *d*, har Cohen (1968) foreslått følgende tommelfingerregler, liten; *d* = 0.2, middels *d* = 0.5 og stor *d* = 0.8. Som vist i tabell 1 (rad 1) ser vi at gjennomsnittlig effektstørrelse for hele utvalget studier i meta-analysen til Bus og van Ijzendoorn (1999) når det gjelder fra fonologisk bevissthetstrening på fonologisk bevissthet er stor, mens overføringseffekten fra fonologisk bevissthetstrening til avkoding er moderat.

Tabell 1 Totalt antall studier, antall barn og effektstørrelse (gruppeforskjell kontroll- og treningsgruppe) for fonologisk bevissthet og avkoding i Bus og van Ijzendoorns meta-analyse og reanalysen av denne.

META-ANALYSE	Fonologisk bevissthet			Avkoding		
	<i>k</i>	<i>N</i>	<i>d</i>	<i>k</i>	<i>N</i>	<i>d</i>
Bus og van Ijzendoorn (1999) ¹	36	3,092	1.04	34	2,751	0.44
Reanalyse	36	3,092	0.89	34	2,751	0.51

NOTE: ¹ = informasjon om alder, utover at barna går i førskole eller skole, er ikke rapportert; *k* = antall studier; *N* = totalt antall barn i studiene som er inkludert i meta-analysen; *d* = effektstørrelse (Cohens *d*).

Når det gjelder størrelsen på treningseffekt, viser meta-analysen til Bus og van Ijzendoorn (1999) store forskjeller mellom studiene: Noen studier viser en stor effekt av treningen, mens andre viser en svært liten treningseffekt (effektstørrelsene varierer mellom $d = 5.20$ til $d = 0.01$ for fonologisk bevissthet, og $d = 7.62$ til $d = -0.01$ for avkoding). Denne heterogeniteten er også testet statistisk og er signifikant både for fonologisk bevissthet og avkoding. I en meta-analyse kan man ta høyde for slike forskjeller mellom studiene ved å bruke en statistisk modell som er tilpasset dette når man beregner en gjennomsnittlig effektstørrelse fra alle studiene (Hedges & Olkin, 1985; Hunter & Schmidt 1990). Dersom man bruker en random effect-modell, forutsetter man i motsetning til ved en fixed effect-modell at effektstørrelsene varierer fra studie til studie fordi det er reelle forskjeller mellom studiene (studiene bruker ulike mål, utvalg med ulik alder osv.), og ikke bare tilfeldige feil. Dersom man bruker en fixed effekt modell når det er systematiske forskjeller mellom studiene, vil det kunne føre til et feilaktig estimat av den gjennomsnittlige effektstørrelsen fra studiene, signifikanstester og konfidensintervaller.

I meta-analysen til Bus og van Ijzendoorn (1999) har man benyttet en fixed effect-modell som ikke er tilpasset den store heterogeniteten som er mellom studiene. På bakgrunn av dette ble data fra studiene lagt inn i data-programmet Comprehensive meta-analysis (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2005) og reanalysert med en random effect-modell. Som vist i tabell 1 (rad 2) blir effektstørrelsene fra Bus og van Ijzendoorn noe endret etter reanalysen. Til tross for dette synes det likevel rimelig å konkludere med at trening av fonologisk bevissthet fører til stor forbedring av fonologisk bevissthetsferdigheter. Når det gjelder overføringseffekten til avkoding, er den moderat og tilsvarende en halv standardavviksenhet.

Når det er variasjon i effektstørrelser, kan man i en meta-analyse lete etter systematiske forskjeller mellom studiene som kan forklare denne variasjonen, såkalte moderatorvariabler (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2005). Å undersøke moderatorvariabler er viktig, fordi man i meta-analyse ofte sammenstiller studier som er ulike (for eksempel med hensyn til hvilke tester de bruker, hvordan de har valgt ut utvalget sitt, hvilken aldersgruppe de under-

søker og lignende). Før vi ser nærmere på resultatene fra moderatoranalysen til Bus og van Ijzendoorn (1999), bør det nevnes at den er basert på en fixed effect-modell. Det er ikke gitt tilstrekkelig informasjon i artikkelen til at den kunne reanalyseres med en random effect-modell. Det kan knytte noe usikkerhet til disse resultatene, fordi når man bruker en fixed effect-modell vil man lettere oppnå signifikans også ved mindre forskjeller, enn hvis en random effect-modell hadde vært brukt.

Resultatene fra moderatoranalysen til Bus og van Ijzendoorn (1999) viser at europeiske studier oppnår mindre effekt av fonologisk bevissthetstrening på lesing enn amerikanske studier ($d = 0.23$ vs $d = 0.67$, $z = 3.03$). For fonologisk bevissthet viste det seg å være mer effektivt å gi treningen i gruppe enn individuelt ($d = 1.15$ vs $d = 0.53$, $z = 4.16$), men denne forskjellen var ikke signifikant for lesing. Når det gjelder innholdet i treningen, var ren fonologisk bevissthetstrening uten bokstaver mindre effektiv enn trening som også inkluderte bokstaver ($d = 1.19$ vs $d = 1.75$, $z = 4.08$). Det er også bekreftet i en nyere meta-analyse av Institute for Literacy (National Early Literacy Panel, 2008). Bus og van Ijzendoorn viser også at treningen er mer effektiv i tidlig førskolealder enn i skolen ($d = 1.64$ vs $d = 1.30$, $z = 2.30$). Resultatene viser også en ikke-signifikant tendens i retning av at effekten av treningen på lesing er større for barn uten vansker ($d = 0.60$) enn hos barn med vansker ($d = 0.40$). Likevel, man oppnår altså en betydelig effekt på lesing ved fonologisk bevissthetstrening også hos barn med vansker.

Bare åtte studier i meta-analysen undersøker langtidseffekter av fonologisk bevissthetstrening på lesing. Basert på en analyse av disse studiene, finner Bus og van Ijzendoorn (1999) samlet en liten langtidseffekt ($d = 0.16$). Denne er ikke signifikant og det konkluderes derfor med at fonologisk bevissthetstrening i liten grad har effekt på lesing over tid. Siden meta-analysen til Bus og van Ijzendoorn (1999) inneholder få opplysninger om studiene som måler langtidseffekter, ble de åtte studiene (merket med * i referanseliste) som inneholder måling av langtidseffekter kodet på nytt i samsvar retningslinjene for koding av Bus og van Ijzendoorn. Analysen viste at det var forskjeller i effektstørrelse mellom studiene, fra $d = 0.19$ til $d = 0.72$. Studiene ble derfor reanalysert med en random effect-modell. Resultatet

viste en gjennomsnittlig langtidseffekt fra fonologisk bevissthetstrening på avkoding som var liten til moderat ($d = 0.36$). En reanalyse av data viser dermed en betydelig høyere og signifikant langtidseffekt som avviker fra det Bus og van Ijzendoorn fant i sin analyse.

Implikasjoner av funn fra effektstudiene av fonologisk bevissthetsintervensjoner

Samlet sett synes det altså å være mye å hente på fonologisk bevissthetstrening når det gjelder ordavkoding, både for barn som strever språklig og for barn uten vansker. Effekten av fonologisk bevissthetstrening på avkoding var moderat og tilsvarte en halv standardavviksenhet i forbedring. Fra et praktisk pedagogisk perspektiv er det en stor forbedring for et barn å øke avkodingsferdighetene sine i denne størrelsesordenen. For barn som har fonologiske vansker, kan en forbedring i en slik størrelsesorden være avgjørende for deres leseutvikling.

Det er imidlertid viktig å understreke at funnene fra metaanalysen viser at fonologisk bevissthetstrening har best effekt dersom det gis i kombinasjon med bokstavarbeid. Det har i lengre tid vært tradisjon for å arbeide med fonologisk bevissthet i norske barnehager. Imidlertid har bokstavopp­læring blitt sett på som skolens ansvarsområde og har ofte i liten grad vært fokusert på i barnehage. Forskningsmessig viser imidlertid denne gjennomgangen klare resultater som tyder på at arbeid med fonologisk bevissthet har best effekt på avkoding dersom det samtidig fokuseres på bokstaver. Dersom man skal basere pedagogisk praksis på forskningsbasert evidens, er det altså klar støtte for at fonologisk bevissthetsarbeid bør kombineres med bevisst stimulering av bokstavkunnskap også i førskolealder. I henhold til den fonologiske restruktureringshypotesen til Metsala og Walley (1998) og empiri som viser at barna utvikler bevissthet om gradvis mindre enheter (Carroll, Snowling, Hulme & Stevenson, 2003), vil fokuset på bokstavkunnskap spesielt være viktig i den fasen hvor barna har nådd rimbevissthet og er i ferd med å utvikle bevissthet for mindre enheter som fonem.

Moderatoranalysen til Bus og van Ijzendoorn (1999) viste at treningen hadde bedre effekt på engelske utvalg enn utvalg fra andre europeiske land. Dette kan bunne i at mange

europeiske språk er mer regulære enn engelsk, og at barna således på egen hånd lettere lærer seg fonologisk bevissthetsferdigheter, og dermed allerede før treningen helt eller delvis behersker den ferdigheten man skal arbeide med. Når det gjelder leseforståelse, er det derfor grunn til å tro at fonologisk bevissthetstrening bare vil ha effekt via avkoding i et kort tidsrom, før barna automatiserer sine avkodingsferdigheter. Spesielt vil dette gjelde i mer transparente språk som norsk. Analysen viste også at resultatene når det gjelder langtidseffekter fra fonologisk bevissthetstrening på lesing, er resultatene noe uklare. Siden størrelsen på langtidseffekter varierer mellom analysen til Bus og Ijzendoorn (1999) og reanalysen, vil det i fremtidige studier være av fonologisk bevissthet viktig å avklare dette, både når det gjelder avkoding og overføringseffekter til leseforståelse. På bakgrunn av argumentasjonen ovenfor, fordi norsk er et relativt transparent språk, er det forventet at fonologisk bevissthetstrening for barn uten fonologiske vansker vil virke inn på avkoding bare i en avgrenset tidsperiode da barna lærer sammenhengen mellom lyd og bokstav og sammentrekning av lyder.

Effekten av tiltak rettet mot språkforståelse

En hovedgruppe av studier som undersøker språkforståelsestiltak har fokusert på effekten av høytlesing av bøker. Når det gjelder høytlesing, er det spesielt dialogisk lesing som har vært fokuset i intervensjonsstudier. Dialogisk lesing ble utviklet av Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel et al. (1988), og bygger på ulike prinsipper der den voksne skal snakke med barnet og stille spørsmål om innholdet i boken under lesingen, gi tilbakemeldinger på barnets initiativ under lesingen, og være sensitiv i forhold til barnets språklige utviklingsnivå. En annen hovedgruppe av studier som undersøker effekten av språkforståelsestiltak, har fokusert på effekten av direkte vokabulartrening. I slike studier trener man språkforståelse direkte ved å lære barnet betydningen av ukjente ord. Jeg vil nå først gjennomgå effektstudier som tar for seg effekten av høytlesningstiltak, og deretter effektstudier av vokabulartrening.

Effekt av tiltak basert på høytlesing av bøker

Effekten på barnets ordforråd av tiltak der en voksen, enten

forelder eller ansatt i barnehage, leser høyt for barnet, har vært undersøkt i en rekke studier. En meta-analyse av Bus, van Ijzendoorn og Pellegrini (1995) oppsummerer sammenhengen mellom foreldres høytlesing for barn i førskolealder, språkforståelse og leseferdigheter. Som vist i tabell 2, viser meta-analysen en moderat effektstørrelse av foreldres høytlesning for førskolebarn på mål for språkferdigheter. Her er imidlertid en rekke ulike tester av muntlig språk slått sammen, både tester av språkforståelse og fonologiske ferdigheter. For leseferdigheter viser høytlesing også en moderat effekt, men her er avkodningstester og leseforståelsestester slått sammen i analysen. I tillegg har meta-analysen slått sammen korrelasjonelle studier som ikke inneholder en intervensjon, og eksperimentelle studier der man undersøker effekten av høytlesing som en intervensjon.

Meta-analysen er også foretatt med en fixed effekt analyse, til tross for at heterogeniteten mellom studier er stor.

Meta-analysen til Bus, van Ijzendoorn og Pellegrini (1995) ble derfor analysert på nytt med en random effekt modell, hvor bare effektstudier av høytlesningsintervensjoner ble inkludert. Det omfattet tre studier med fire effektstørrelser, hvor alle måler effekt av intervensjonen på en reseptiv vokabulartest tilsvarende BPVS (Donachy, 1976; Highberger & Brooks, 1973; Lonigan, 1993). Som vist i Tabell 2 gav denne analysen en moderat effektstørrelse, men det var store forskjeller i effektstørrelser mellom studiene. Imidlertid gir den moderate effektstørrelsen grunn til optimisme når det gjelder effekten av foreldres høytlesing for barns språkforståelse.

Tabell 2 Totalt antall studier, antall barn og effektstørrelse (gruppeforskjell kontroll og treningsgruppe) for språkferdigheter og leseferdigheter i Bus, van Ijzendoorn og Pellegrini (1995) og reanalysen av denne.

META-ANALYSE	Område	Alder	Språkferdighet			Leseferdigheter			
			k	N	d		k	N	d
Bus, van Ijzendoorn og Pellegrini (1995)	Reseptivt og ekspressivt vokabular	2:2–8:0 år	-	958	0.67		-	2,248	0.55
Reanalyse eksperimentelle studier	Reseptivt og ekspressivt vokabular	3:3–6:2 år	4	229	0.50		0	-	-

NOTE: k = antall studier; N = totalt antall barn i studiene som er inkludert i meta-analysen; d = effektstørrelse (Cohens d).

I en nyere meta-analyse undersøker Mol, Bus, de Jong og Smeets (2008) effekten av dialogisk lesing (se side 14). Når det gjelder ekspressivt vokabular, viser resultatene (se Tabell 3) en moderat effektstørrelse. Tabell 3 viser imidlertid at effekten på reseptivt vokabular er liten. Det er imidlertid viktig å understreke at kontrollgruppen også får et tiltak med vanlig lesing. Effektstørrelsen er derfor basert på den effekten som dialogisk lesing gir utover vanlig høytlesing.

En meta-analyse av Blok (1999) oppsummerer effekten av høytlesingsintervensjoner for barn under 7:6 år når de blir implementert av ansatte i barnehage eller skole. Her er studier med dialogisk lesing og mer tradisjonell høytlesning behandlet samlet. Analysen er basert på en random effect-modell, og Tabell 3 viser moderate effektstørrelser for både

språkforståelse og leseferdigheter. Blok (1999) konkluderer med at effekten av høytlesingsintervensjoner implementert av andre enn foreldre, er lovende. Det understrekes imidlertid at mange av studiene har svak metodisk kvalitet, og at det er et stort behov for mer velkontrollerte studier for å kunne trekke sikrere slutninger om effektstørrelse og hvilke forhold som påvirker denne.

Tabell 3 Totalt antall studier, antall barn og effektstørrelse (gruppeforskjell kontroll- og treningsgruppe) for språkferdigheter og leseferdigheter i Mol, Bus, de Jong og Smeets (2008) og Blok (1999)

Meta-analyse	Område	Alder	Språkferdighet			Leseferdigheter		
			k	N	d	k	N	d
Mol, Bus, de Jong og Smeets (2008)	Ekspressivt vokabular	2:0–6:0 år	9	322	0.59	0	-	-
	Reseptivt vokabular		15	608	0.22	0	-	-
Blok (1999)	Reseptivt og ekspressivt vokabular	2:6–7:5 år	10	1,058	0.63	8	803	0.41

NOTE: k = antall studier; N = totalt antall barn i studiene som er inkludert i meta-analysen; d = effektstørrelse (Cohens d).

Effekt av tiltak basert på vokabulartrening

Det finnes en rekke studier som har undersøkt effekten av vokabulartrening, og i en nypublisert meta-analyse har Marulis og Neuman (2010) avdekket hele 15 studier (både publiserte og upubliserte) som undersøker effekten av intervensjoner med eksplisitt vokabulartrening for barn under 7 år. Studiene bruker design hvor tiltak og kontrollgruppe er testet pre og posttest eller bare ved posttest. Den gjennomsnittlige effekten på mål for språkforståelse viser at intervensjonen har svært god effekt for førskolebarn ($d = 1.11$). Det var ikke her analysert moderatorer for direkte vokabulartrening alene, det kan derfor ikke vurderes hvilke forhold som påvirker effekten av intervensjonen. Det er også verdt å merke seg at målene av språkforståelse innbefatter både standardiserte tester og tester konstruert for prosjektet. Det er ikke i meta-analysen til Marulis og Neuman (2010) sett på om resultatene har overføringseffekt til leseforståelse, og det er behov for flere longitudinelle studier av førskolebarn for å avklare dette.

I en annen meta-analyse oppsummerer Elleman, Lindo, Morphy og Compton (2009) effekten av vokabulartrening, men primært på skolebarn. Meta-analysen består av 37 studier ($N = 3,063$) som undersøker effekten av vokabulartrening hos barn fra førskolealder og ut videregående skole. I studiene har man sammenlignet en kontrollgruppe og en tiltaksgruppe for å evaluere effekten av systematiske undervisningsopplegg der hensikten er å forbedre elevenes vokabular og språkforståelse. Gjennomsnittlig antall økter i intervensjonsperioden for studier som er inkludert i meta-analysen er 25. Effekten av intervensjonene ble målt på tester av språkforståelse og leseforståelse, enten konstruert spesielt

til studien eller basert på standardiserte leseforståelsesmål.

Resultatene fra meta-analysen viser at effekten av vokabulartrening på språkforståelse var liten til moderat for standardiserte mål ($d = 0.29$), og stor for mål konstruert for studien ($d = 0.79$). Når det gjelder leseforståelse, var effektstørrelsen moderat ($d = 0.50$) når leseforståelse ble målt med tester som var tilpasset studien, og liten ($d = 0.10$) når leseforståelse ble målt med standardiserte tester. På de standardiserte testene hadde barn med lesevaner tre ganger større effekt av vokabulartreningen på leseforståelse ($d = 1.23$) enn barn uten lesevaner ($d = 0.39$). Ut fra dette er forfatterne positive: Til tross for at det er liten sannsynlighet for at de standardiserte testene inneholder de ordene man har trent på, har altså vokabulartrening totalt sett en positiv effekt på leseforståelse også på standardiserte mål.

Det er dessverre bare to av studiene i meta-analysen til Elleman, Lindo, Morphy og Compton (2009) som omfatter barn i barnehage, Kimer Simon (2003) og Coyne, Zipoli, Lofthus og Kapp (2007). Imidlertid viser altså meta-analysen til Marulis og Neuman (2010) at direkte vokabulartrening har bedre effekt for førskolebarns språkforståelse enn vist på skolebarn i meta-analysen til Elleman et al. (2009).

Implikasjoner av funn fra effektstudier av språkforståelsesintervensjoner

For tiltak rettet mot språkforståelseskomponenten i leseforståelse viser gjennomgangen at høytlesingstiltak gjennomført av foreldre, og da spesielt dialogisk lesing, har moderat effekt på ekspressivt språk i førskolealder. Høytlesingstiltak implementert av personalet i barnehage eller skole har også moderat effekt på språkforståelse. Her

er det imidlertid behov for flere studier som kan undersøke hvorvidt dette har en overføringseffekt til leseforståelse. Når det gjelder intervensjoner basert på høytlesing som gjennomføres i barnehage, er det behov for flere studier som kan undersøke i hvilken grad effekten er ulik for dialogisk lesing og vanlig høytlesing. Det er også et stort behov for studier som undersøker overføringseffekt fra dialogisk lesing via språkforståelse til senere leseforståelse. Uansett, man kan trygt anbefale høytlesningstiltak, spesielt i form av dialogisk lesing, til foreldre eller barnehageansatte, siden effekter i den størrelsesordenen som fremkommer i studiene kan ha stor praktisk betydning i forhold til et barns språkforståelse.

I tillegg viser også gjennomgangen at vokabulartrening gjennomført med øving på bestemte ord har moderat til stor effekt på språkforståelse og moderat effekt på leseforståelse i meta-analysen til Elleman et al. (2009), men her er altså hoveddelen av studier basert på skolebarn. Fra et spesialpedagogisk perspektiv er det imidlertid spesielt interessant at meta-analysen til Elleman et al. (2009) viser at den beste effekten oppnås hos barn med vansker. I meta-analysen på førskolebarn av Marulis og Neuman (2010) viser resultatene at direkte vokabulartrening har svært god effekt. Resultater i den størrelsesorden som vises av Marulis og Neuman (2010), vil kunne ha stor betydning for barn som strever. Det er imidlertid behov for flere longitudinelle studier som følger førskolebarna inn i skolealder for å se om de gode effektene har overføringsverdi til senere leseforståelse.

Forskjellen mellom effektstørrelser basert på tester som er tilpasset intervensjonen og vanlige standardiserte tester vist i meta-analysen til Elleman et al. (2009), illustrerer at trening knyttet til språkforståelse er en mer spesifikk form for trening enn for eksempel fonologisk bevissthetstrening. Mens det å få fonologisk bevissthet for en type ord lett kan overføres til andre lignende ord, vil det å lære seg betydningen av ett bestemt ord i de fleste tilfeller ikke kunne overføres til andre ord. Når man skal planlegge en intervensjon rettet mot språkforståelse, er det derfor kritisk at de ordene man velger til treningen, er sentrale ord for barn i aldersgruppen, og gjerne med potensial for generalisering til andre ord. I fremtidige studier er det også viktig å måle effekten på både tester som er utviklet spesielt for undersøkelsen og vanlige standardiserte tester. På denne måten kan

man skille mellom dette, noe som i liten grad er gjort i tidligere studier.

Avsluttende kommentarer

Hovedkonklusjonene i denne artikkelen er basert på meta-analyser. Selv om meta-analyser vanligvis regnes som et solid grunnlag for å trekke konklusjoner innenfor et forskningsfelt, er det viktig å utvise varsomhet i tolkningen av slike analyser. Som påpekt av flere, blir en meta-analyse aldri bedre enn de studiene som er inkludert (se for eksempel Eysenck, 1994). Dersom en meta-analyse inkluderer svake enkeltstudier, vil konklusjonene til meta-analysen bli usikre. I tillegg, som jeg har vist her, vil også det statistiske analyseverktøyet man bruker, potensielt ha betydning for resultatet. Det kan også skape usikkerhet at man i meta-analyse slår sammen studier som er ulike, for eksempel når det gjelder mål, aldersgruppe, design og utvalgsmetode. I meta-analysene som er diskutert her, har vi sett at flere har slått sammen blant annet mål på fonologisk bevissthet og språkforståelse, og avkoding og leseforståelse, og dette er en svakhet. Det er derfor svært viktig i en meta-analyse at man ikke utelukkende vektlegger den gjennomsnittlige effektstørrelsen, men også leter etter faktorer som systematisk kan forklare forskjeller mellom studiene. Når dette er sagt, er det imidlertid viktig å merke seg at fordi resultatene fra enkeltstudier ofte vil variere, er meta-analyser et nyttig redskap for å oppsummere og danne seg et mer helhetlig bilde av et fagområde, som kan gi retning for hensiktsmessig praktisk pedagogisk arbeid og videre forskning.

Denne oversikten viser at to hovedferdigheter i førskolealder: fonologisk bevissthet (inkludert bokstavkunnskap) og språkforståelse, har stor betydning for senere leseforståelse (Lesaux, Rupp & Siegel, 2007; NICHD, 2005; Storch & Whitehurst, 2002). Teoretisk sammenfaller dette med «the simple view of reading» der leseforståelse utgjør produktet av ordavkoding og språkforståelse. Når det gjelder tiltak rettet mot ordavkodingskomponenten i leseforståelse, viser altså resultatene at effekten av fonologisk bevissthetstrening (inkludert bokstavarbeid) på ordavkoding er moderat. Fra et praktisk pedagogisk perspektiv vil imidlertid en slik forbedring av barns ordavkodingsferdigheter kunne ha stor betydning, og fonologisk bevissthetstrening vil kunne være

utslagsgivende for å utvikle funksjonelle avkodingsferdigheter hos barn med fonologiske vansker. Når det gjelder overføringseffekten fra fonologisk bevissthetstrening via avkodning til leseforståelse, er det behov for flere studier av dette. Det er imidlertid grunn til å anta at i et mer regulært språk som norsk, vil fonologisk bevissthetstrening for barn uten fonologiske vansker bare ha effekt via avkodning i en kort tidsperiode. Også for tiltak rettet mot språkforståelse for førskolebarn er resultatene gode: Effekten av dialogisk lesing er moderat, mens effekten av direkte vokabulartrening er svært god. I tillegg viser meta-analysen til Elleman et al. (2009), hvor majoriteten av barna er skolebarn, at vokabulartrening har en moderat effekt på språkforståelse med overføringseffekter til leseforståelse. Når det gjelder språkforståelse, er det imidlertid viktig med flere longitudinelle studier av førskolebarn, slik at man kan undersøke om de gode resultatene fra vokabulartrening på språkforståelse lar seg overføre til leseforståelse, slik studien til Elleman et al. (2009) indikerer for skolebarn.

Det er viktig å understreke at tiltakene som her er evaluert, er gjennomført svært systematisk. Innholdet i intervensjonene for de studiene som har god effekt, er grundig planlagt og dokumentert. I tillegg er programmene som er evaluert her, primært basert på at intervensjonen gjennomføres over en avgrenset tidsperiode, hvor man arbeider intensivt. Dersom tiltakene skal ha best mulig effekt, er det også viktig at de gjennomføres tidlig, før eventuelle vansker hos barnet ikke får for omfattende faglige og sosial-emosjonelle konsekvenser. Når det gjelder tidsbruk for studiene i meta-analysene som er analysert her, har vi sett at intervensjonene forutsetter en betydelig tidsbruk med et høyt antall arbeidsøkter i løpet av en intervensjonsperiode, for å få en moderat fremgang. En fremgang i moderat størrelsesorden vil imidlertid ikke være tilstrekkelig til å utjevne forskjellene mellom barna, men dersom man gjennom intervensjon greier å få til en forbedring av språkrelaterte ferdigheter av moderat størrelse hos de som strever, vil dette sannsynligvis ha stor betydning for disse barna.

REFERANSER

STUDIER SOM INNEHOLDER LANGTIDSEFFEKTER AV FONOLOGISK BEVISSTHETSTRENING ER MERKET MED *.

- ARO, M. & H. WIMMER** (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 26, 619–634.
- *BALL, E. W.** (1997). Phonemic awareness: Implications for whole language and emergent literacy programs. *Topics in Language Disorders*, 17, 14–26.
- BLOK, H.** (1999). Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research. *Language Learning*, 49, 343–371.
- BORENSTEIN, M., HEDGES, L., HIGGINS, J. & H. ROTHSTEIN** (2005). *Comprehensive Meta-Analysis Version 2 [software]*. Englewood, NJ: Biostat.
- BORENSTEIN, M., L. V. HEDGES, J. P. T. HIGGINS & H. ROTHSTEIN** (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. Chichester, UK: Wiley.
- *BRADY, S., A. FOWLER, B. STONE & N. WINBURY** (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia*, 44, 26–59.
- BUS, A. G. & M. H. VAN IJZENDOORN** (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 3, 403–414.
- BUS, A. G., M. H. VAN IJZENDORN & A. D. PELLEGRINI** (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- *BYRNE, B. & R. FIELDING-BARNESLEY** (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87, 488–503.
- CARAVOLAS, M. & M. BRUCK** (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 1–30.
- CARROLL, J. M., M. J. SNOWLING, C. HULME & J. STEVENSON** (2003). The development of phonological awareness in pre-school children. *Developmental Psychology*, 39, 913–923.
- COHEN, J.** (1968). Multiple regression as a general data-analytic system. *Psychological Bulletin*, 70, 426–443.
- COYNE, M., R. ZIPOLI, S. LOFTHUS & S. KAPP** (2007). Direct vocabulary intervention in kindergarten: investigating transfer effects. Paper presented at the Institute of Education Sciences Research Conference, Washington DC.
- DE JONG, P. F. & A. VAN DER LEIJ** (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450–476.
- DE JONG, P. F. & L. O. VRIELINK** (2004). Rapid automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of Dyslexia*, 54, 65–88.
- DONACHY, W.** (1976). Parent participation in preschool education. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 31–39.
- ELLEMAN, A. M., E. J. LINDO, P. MORPHY & D. L. COMPTON** (2009).

The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1–44.

EYSENCK, H. J. (1994). Meta-analysis and its problems. *British Medical Journal*, 309, 789–792.

HAGTVET, B. S. A. H. LYSTER, M. MELBY-LERVÅG, M. KLEM, K. B.

NÆSS ET AL. (under arbeid). Longitudinell studie av 210 4–8-åringer.

***HATCHER, P. J., C. HULME & A. W. ELLIS** (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41–57

HEDGES, L. V. & I. OLKIN (1985). *Statistical Methods for Meta-analysis*. Orlando, FL: Academic Press.

HIGHBERGER, R. & H. BROOKS (1973). Vocabulary growth of head start children participating in mothers' reading program. *Home Economics Research Journal*, 1, 185–187.

HOOVER, W. A. & P. B. GOUGH (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.

HORN, E. & A. DALIN (2003). SPRÅK 4. Bergen: Designtrykkeriet AS.

HUNTER, J. E. & F. L. SCHMIDT (1990). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Newbury Park, CA: Sage.

KIMER SIMON, K. L. (2003). Storybook activities for improving language: effects on language and literacy outcomes in Head Start preschool classrooms. Unpublished doctoral dissertation, University of Oregon, Eugene.

***KOZMINSKY, L. & E. KOZMINSKY** (1995). The effects of early phonological awareness training on reading success. *Learning and Instruction*, 5, 187–201.

LERVÅG, A. & V. AUKRUST (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

LERVÅG, A. & C. HULME (2009). Rapid Automatized Naming (RAN) taps a mechanism that places constraints on the development of reading. *Psychological Science*, 20, 1040–1048.

LERVÅG, A., I. BRÅTEN & C. HULME (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45, 764–781.

LESAUX, N. K., A. TA. RUPP & L. S. SIEGEL. (2007). Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 821–834.

LONIGAN, C. J. (1993). Somebody read me a story: Evaluation of a shared reading program in low-income daycare. Paper presented at the 60th biennial meeting of the society of research in child development, New Orleans, LA.

***LUNDBERG, I., FROST, J., & O. P. PETERSON** (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263–284.

MARULIS, L. M. & S. B. NEUMAN (2010). The effects of vocabulary training on word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80 (3), 300–335.

METSALA, J. L. & A. C. WALLEY (1998). Spoken vocabulary growth

and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phoneme awareness and early reading ability. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89–120). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MOL, S. E., A. G. BUS, M. T. DE JONG & D. J. H. SMEETS (2008). Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education & Development*, 19 (1), 7–26.

NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY (2008). Developing early literacy: A scientific analysis of early literacy development and implications for intervention. NIFL.gov: <http://www.nifl.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.

NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK. (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41 (2), 428–442.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD Publications.

***SCHNEIDER, W., P. KUSPERT, E. ROTH, M. VISE & H. MARX** (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten children: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311–340.

SEYMOUR, P. H. K., M. ARO & J. M. ERSKINE (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.

SHARE, D. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*, 134, 584–615.

ST.MELD. NR. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.

ST.MELD. NR. 23 (2007–2008). Språk bygger broer. Kunnskapsdepartementet.

ST.MELD. NR. 41 (2008–2009). Kvalitet i barnehagen. Kunnskapsdepartementet.

STORCH, S. A. & G. J. WHITEHURST (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934–947.

WHITEHURST, G. J., F. L. FALCO, C. J. LONIGAN, FISCHEL & AL. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–559.

***WILLIAMS, J. P.** (1980). Teaching decoding with an emphasis on phoneme analysis and phoneme blending. *Journal of Educational Psychology*, 72, 1–15.

Allmakt og avmakt

AV IVAR MORKEN

Birgit Kirkebæks liv og virke har vært viet funksjonshemmede barn. Framfor alt er hennes navn knyttet til multifunksjonshemmede barn og deres muligheter: Mennesker med de alvorligste funksjonshemninger har lærings- og utviklingspotensialer.

Almagt og afmagt – Spesialpedagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer er en bok som tar for seg flere overordnede emner og reiser en rekke tankevekkende spørsmål. Dette betyr ikke at vi har å gjøre med en tannløs lærebok, snarere tvert imot! Birgit Kirkebæks egen grunnholdning kommer til uttrykk allerede i forordet: I avmakten hos de berørte viser allmakten sitt ansikt! Disse ordene sammenfatter noe av Kirkebæks etos: Spesialpedagogikken ikler seg ofte en drakt som er mer tiltalende enn innholdet. Sagt med Ole Hartlings ord: «Det er et allmennmenneskelig træk at påberope sig gode og retfærdige motiver for endog skændige handlinger» (s. 9). For Birgit Kirkebæk er det helt avgjørende å ta funksjonshemmede på alvor som mennesker.

Dette betyr blant annet at spesialpedagogene må forholde seg til mennesker med funksjonshemnings egne perspektiver: de berørte må selv komme til orde!

Spesialpedagogikkens for- og bakside

Tittelen *Almagt og afmagt* er talende og viser til en slags spesialpedagogikkens for- og bakside: allmakten knyttes til påberopelsen av vitenskapelighet, til ekspertisens bedreviten og selvgodhet. Avmakten er denne allmaktens motstykke. Det kan dreie seg om avmakten hos den som ikke blir sett og bekreftet som person, bare som et objekt for forbedring og tilpasning. Men det kan også dreie seg om avmakten hos den fagpersonen som mislykkes med sine faglige hensikter, og søker tilflukt i rigide programmer, autoriserte metoder og spesialpedagogiske regelsystemer. Slik har Kirkebæks siste bok også allmenn relevans med brodd både mot profesjonell bedreviten og samtidens opptatthet av kontroll og evidens.

Et av de sentrale temaene i *Almagt og afmagt* dreier seg om tilpasning og

danning. Kan alle mennesker utvikle seg til dannede mennesker? Er det slik at mennesker med funksjonshemning skal trenes og tilpasses, mens mennesker uten funksjonshemning skal dannes? Kirkebæks eget syn er at dannelsesperspektivet må gjøres gjeldende for alle mennesker. Gir vi etter for det hun omtaler som den medisinske foreførelsen, risikerer vi en forenkling av spesialpedagogikken: mennesker reduseres til diagnoser og tiltak til standardprosedyrer. Tilsvarende vil en ekstrem vektlegging av miljøfaktorer kunne føre til at en persons tanker og følelser overskygges av disiplinering, tilpasning og kontroll.

Kirkebæks syn på danning illustrerer et annet viktig poeng i *Almagt og afmagt*: spesialpedagogikken forvalter kunnskap om det spesielle, men tar utgangspunkt i det allmenne. Inledningsvis stiller Birgit Kirkebæk det grunnleggende spørsmålet: Hva er spesialpedagogikk? Er spesialpedagogikk en allmennpedagogisk hjelpedisiplin eller et eget fag?

Det svaret som kan leses ut av *Almagt og afmagt*, er at spesialpeda-

gogikk er et fag med egne oppgaver og perspektiver, men at spesialpedagogikk også er et fag som må evne å ivareta allmennpedagogiske oppgaver og perspektiver.

Refleksjon, ikke bekjennelse

Almagt og afmagt er nærmest kjemisk rensert for slagord og enkle løsninger. Som Kirkebæk skriver mot slutten av boken så lover boken ingen ting, den inneholder verken skråsikker viten eller oppskrift på suksess. Kirkebæk skriver så definitivt ikke ut fra noen allmaktsposisjon! I tråd med dette inneholder boken heller ingen hyllest til faglige moteord som inkludering og empowerment. Slik unngår hun den spesialpedagogiske fristelsen til å erstatte refleksjon med bekjennelse.

Spesialpedagogikken er et mangfoldig fag som lett fragmenteres i ulike delområder.

Almagt og afmagt har imidlertid et helhetspreg som ofte savnes i bøker om spesialpedagogikk. Noe av styrken i Kirkebæks siste bok er at hun ikke har latt seg friste til å demonstrere sine spesialistkompetanser, men skrevet en

bok som er gjennomsyret av et engasjement, en holdning og et blikk for enkeltmenneskers verdighet og muligheter. Dette gir boken et solid og etisk fundert og helhetspreg.

Almagt og afmagt er samtidig en lærd bok skrevet av en fagperson som kjenner sitt fag og evner å behandle spesialpedagogiske emner på en kritisk og intellektuelt redelig måte. Dette gir boken en skarp fagkritisk brodd. ■



BIRGIT KIRKEBÆK

Almagt og afmagt

Specialpædagogikkens holdninger, handlinger og dilemmaer

Akademisk Forlag, 2010

ISBN: 9788750041153

224 sider

Arbeta med Aspergers syndrom *«Hantverket och den professionella rollen»*

AV TROND EVENSTAD

Forfatteren, som selv har diagnosen Asperger Syndrom (AS), har gjennom en årrekke gjort seg bemerket gjennom selvbiografiske fortellinger. Mest kjent er boka «En riktig människa». Nå har Gunilla Gerland bygget opp sitt eget kompetanseforum, Pavus Utbildning, med eget forlag og kursprogram. Denne boka fokuserer på den profesjonelle rollen.

Lesere som venter seg nye selvbiografiske skildringer av Sveriges kanskje høyest profilerte person innen autismefeltet, får neppe forventningene innfridd. Det de derimot får, er levende beskrivelser av mennesker forfatteren har møtt som fagperson. Hun understreker i boka mangfoldet blant personer med AS, samtidig som hun drøfter – og legger til grunn et velfundert verdisyn. Gunilla Gerland bruker metaforen «isfjellet». Boka betegner hun som en «undervannsguide» og inviterer til dykk og dypere forståelse for hva som ligger skjult under den atferden vi kan observere hos mennesker med AS.

Når hun oppsummerer de siste femten årene som forfatter, foredragsholder og veileder, ønsker hun å appellere til oss som utvikler en relasjon til mennesker med AS. Alle gjør vi forhåpentligvis så godt vi kan her og nå, men gode fagfolk skal være i stadig endring og vekst. Det finnes ingen objektiv måte å møte mennesker på, og det er viktig å være opp-

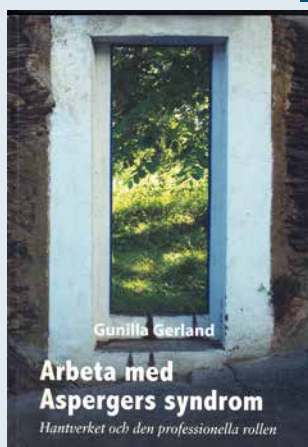
datert på sine egne rammer og sitt eget grunnsyn, hevder hun. Profesjonalitet handler om mer enn å gjøre en jobb. Innledningsvis illustrerer Gerland den profesjonelle virksomheten som en skrivepult med mange skuffer; et bilde på alle erfaringene vi har samlet. I møtet med nye personer er det ikke bare å trekke ut en skuff og anvende tidligere erfaring med tanke på tilnærming og metodikk. Her og nå trenger vi å bruke erfaringene og lage «nye skuffer». I tillegg blir vi som veiledere utfordret på vår egen sårbarhet i møtet med mennesker med AS. Boka lister opp mange feller å gå i. Det er altfor lett å gli inn i en slags foreldrerolle og tro vi kan styre en annen persons vilje, bli overdrevet empatiske eller overbeskyttende. Det kan være besnærende å ende opp med et ideal og ønske om å gjøre personer med AS mer normale enn hva som er normalt! Vi lager oss gjerne en forestilling om at normaliteten er ensbetydende med livskvalitet. Dette er en misforstått tilnærming ifølge Gerland. Hun utfordrer

til refleksjon omkring vår faglige tilnærming og advarer mot å danne seg et bilde av mennesker med autisme bygget på «universelle sannheter». Grunntrekkene kan vi relatere til diagnosen, men for øvrig må vi gå inn i hver enkelts historie og profil.

I bokas del to setter Gerland ord på annerledesheten og krydrer med mange eksempler fra sin veiledningspraksis. Hun har en levende måte å uttrykke seg på, noe som fenger og stimulerer til gjenkjenning og ettertanke. Christian beskriver eksempelvis sin motorikk som «å leve med to venstreføtter». Andre beretter om forståelsesvansker eller stressfaktorer som sliter på energilagrene. Gunilla Gerland har selv laget en del av de enkle, men klargjørende tegninger til boka. Siste tredelen vies til det hun kaller «Forandringsarbeidet». Her peker hun på den voksnes tilnærming i holdning, språk og handling. Hun inviterer oss inn en kompleks hverdag og advarer mot for enkle og bastante metodisk tiltak. Vår egen atferd og kommuni-

kasjon kan, om enn ufrivillig, føre til at vi krenker mennesker med AS. Hun serverer «dykkleksjoner i ishavet» der vi tenker gjennom vår handlemåte. Hun lister opp nøkkelferdigheter og maner oss stadig til å tenke kontekst. I siste avsnitt av boka kommer hun inn på metodiske grep som vil være velkjent stoff for de fleste som har jobbet en del innen autismespekteret.

Det finnes nå mange titler som fokuserer på temaet AS. Noen av disse bøkene bør etter min mening være pensum og obligatorisk lesning for alle som er opptatt av mennesker med autismerelaterte diagnoser, og som tenker tilrettelegging og inkludering. Gunilla Gerland har gitt oss et nytt bidrag til denne «pensumlista».



GUNILLA GERLAND
Arbeta med Aspergers syndrom
 – Hantverket och den
 professionella rollen
 Pavus Utbildning, 2010
 ISBN: 978-91-976660-3-9



ØVRE EIKER KOMMUNE

Helse- og Sosialseksjonen

Helse- og Sosialseksjonen består av Helse- og
 Habiliteringstjenesten, Psykisk helsetjeneste,
 Familliesenteret, Barnevern, og PPT

PP-tjenesten søker etter:

PP-RÅDGIVER / LOGOPED

100 % FAST STILLING

PP-RÅDGIVER

100% VIKARIAT med mulighet for fast ansettelse

Det søkes etter personer med utdanning som cand.
 psychol, cand.paed.spes, cand.paed./ed. eller tilsvarende
 mastergradsutdanning.

Det blir lagt vekt på personlig egnethet, arbeidserfaring fra
 PPT, fra skoleverket eller annen relevant erfaring.

Vi kan tilby konkurransedyktige betingelser, og et uformelt
 og hyggelig arbeidsmiljø.

Søknadsfrist: 6. mars 2011

Kontaktperson: Tjenesteleder **Grete Djupvik Smedsrud**,
 tlf **41 55 66 70 / 32 25 12 32**

For nærmere opplysninger, og link til elektronisk
 søknadsskjema: Se kommunens hjemmeside
www.ovre-eiker.kommune.no



Sande
kommune

Ledige stillinger

PPT søker flere dyktige og engasjerte medarbeidere.

100% fast stilling som PP-rådgiver med 50% faglederfunksjon

Ledig fra 01.08.11.

100% fast stilling som PP- rådgiver

Ledig fra 01.08.11.

100% fast stilling som PP- rådgiver

Tiltredelse snarest.

Kontaktperson for stillingene: fagleder Berit Hultgren, tlf. 33 78 72 33.

For fullstendig kunngjøring og elektronisk søknad, se våre nettsider www.sande-ve.kommune.no eller ved henvendelse til kommunens servicekontor.

Kopi av attester og vitnemål tas med ved evt. intervju.

Søknadsfrist: 1. mars 2011

Sande kommune ligger nord i Vestfold og er sentralt plassert i Osloregionen. Det er kort avstand og god kommunikasjon til Drammen, Oslo og Vestfoldbyene. Kommunen har ca. 8300 innbyggere, et vakkert kulturlandskap og en av Vestfolds lengste kystlinjer. Sjø og store skogområder innbyr til friluftsliv sommer som vinter. Utbyggingen av Nordre Jarlsberg Brygge kan gi stor befolkningsvekst i årene som kommer. "Sande - sammen skaper vi trygghet og trivsel" er kommunens visjon. Sande har en ryddig kommune-økonomi, et godt tilbud til innbyggerne og et trivelig arbeidsmiljø.

- sammen skaper vi trygghet og trivsel!

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

Vi har for tiden god tilgang på artikler, men tar gjerne mot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- En refleksjon
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål

Bruk gjerne adressen:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no



ARENDAL KOMMUNE

LEDER PPT – ARENDAL KOMMUNE

Det opprettes ny stilling som leder med personalansvar for PP-tjenesten

STILLING SOM PPT-RÅDGIVER

For fullstendig utlysningstekst, se <http://www.arendal.kommune.no/ledig-stilling/>

Søknadsfrist begge stillinger: 25.2.2011

Psykiatrien i Vestfold HF

Dette er en henvisningsannonse, for fullstendig utlysningstekst se www.piv.no. Vi benytter elektronisk søknadssystem, informasjon finner du ved å trykke på linken «Søk på stillingen» i stillingsannonseren.

Glenne regionalt senter for autisme Spesialkonsulent - tiltak

- fast 100 % stilling

Kontaktinfo:

Tom Rørby, enhetsleder, tlf. 33 03 68 50,
Stein Evensen, teamleder, tlf. 33 03 68 50

Referansenr: 912209819 Søknadsfrist: 21.03.2011

Spesialkonsulent - utredning

- fast 100 % stilling

Kontaktinfo:

Tom Rørby, enhetsleder, tlf. 33 03 68 50,
Evelin Tjemsland, psykologspesialist, tlf. 33 03 68 50

Referansenr: 909294440 Søknadsfrist: 21.03.2011

HELSE SØR-ØST

www.piv.no

Jobbnorge.no



RINGERIKE KOMMUNE

PSYKOLOG/PP-RÅDGIVER I PEDAGOGISK PSYKOLOGISK TJENESTE

Vi har ledig 1 årsvikariat (sv.perm) fra 1. april,
og fra 1.august 2011 har vi ledig 1 fast stilling.

Vi kan tilby:

- Varierte arbeidsoppgaver innen et spennende og utfordrende fagfelt
- Et tverrfaglig og godt samarbeidsmiljø
- Trivelige lokaler
- Deltakelse på kurs/konferanser/veiledning
- Deltakelse i prosjektarbeid/samarbeid med andre aktører i fagfeltet

Fullstendig annonse og søknadsskjema se:

www.ringerike.kommune.no.

Søknaden merkes 11/260.

Søknadsfrist: 1.mars 2011

Akershus
universitetssykehus

UNIVERSITETET
I OSLO

Akershus universitetssykehus HF (Ahus) er en av Norges største virksomheter med 6 200 ansatte. Sykehuset har i hht. loven fire oppgaver; pasientbehandling, forskning, undervisning og utdanning. Ahus er et av de mest pasientfokuserne og driftseffektive sykehus i Norge.



Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, Øvre Romerike

Barnevernspedagog

Les mer om stillingen på www.ahus.no

www.ahus.no

HELSE SØR-ØST

Akershus
universitetssykehus

UNIVERSITETET
I OSLO

Akershus universitetssykehus HF (Ahus) er en av Norges største virksomheter med 4 600 ansatte. Sykehuset har i hht. loven fire oppgaver; pasientbehandling, forskning, undervisning og utdanning. Ahus er et av de mest pasientfokuserne og driftseffektive sykehus i Norge.



Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, Jessheim

Klinisk pedagog / spesialpedagog

Les mer om stillingen på www.ahus.no

www.ahus.no

HELSE SØR-ØST

Høgskolen i Oslo tilbyr:

Masterstudium i rehabilitering og habilitering

Ny studieplan fra høsten 2011:
120 studiepoeng, deltid over 4 år

Studiet skal bidra til utvikling av forståelse og kunnskap om rehabilitering som fag- og sektoroverskridende kunnskaps- og virksomhetsområde. Denne forståelsen skal brukes til å utforske funksjonshemming og rehabilitering i et livsløpsperspektiv. Studiet gir solid skoleing i forskningsmetode og vitenskapsteori. I arbeidet med masteroppgaven er det mulig å knytte seg til aktive forskergrupper som arbeider med henholdsvis barnehabilitering, eldreforskning og rehabiliteringsprosesser i voksenlivet. Studiet kvalifiserer til utviklingsoppgaver og planarbeid innen rehabiliterings/habiliteringsfeltet, og til undervisnings- og veiledningsoppgaver ved høgschooler og andre institusjoner som driver rehabiliteringsrettet utdanning. Studiet kan også kvalifisere for å søke opptak til doktorgradsstudier.

Opptakskrav: Bachelorgrad, cand.mag.-grad eller grad eller yrkesutdanning av minimum 3 års omfang og minst to års relevant yrkespraksis etter endt grunnutdanning.

Studiestart: Uke 35 2011

Søknadsfrister:

1. mars for søkere med utenlandsk utdanning
15. april for søkere med utdanning fra Norge

Mer informasjon om masterstudiet og søknadsskjema finner du på våre nettsider: <http://www.hio.no/Studietilbud>

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



HØGSKULEN I VOLDA

Spesialpedagogikk

Det er stort behov for spesialpedagogisk kompetanse i barnehage, skuleverket og PP-tenesta. Studium på heiltid eller deltid. Gir brei kunnskap om det spesialpedagogiske feltet. Mange kombinerer deltidsstudiet med full jobb.

Vidareutdanning i spesialpedagogikk - 60 stp (heiltid/deltid)

Tilsvarar dei fire første emna i masterstudiet. Kvalifiserer for spesialpedagogisk arbeid i barnehage, grunnskule og vidaregåande skule. **Søknadsfrist 15. april.**

Mastergrad i spesialpedagogikk - 120 stp (heiltid/deltid)

Studiet består av sju emne, og skal avsluttast med eit sjølvstendig forskingsarbeid. Kvalifiserer for spesialpedagogisk arbeid i barnehage, skuleverket og PP-tenesta. Gjev grunnlag for opptak til doktorgradsstudium. **Søknadsfrist 1. mars.**

Fagleg kontakt: Grete D. Berg, T: 70075355 eller Lidveig Bøe, T: 70075275. Sørvisorget, T: 70075018. E-post: sok@hivolda.no



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: **Andreas Struve** har lærerutdanning og en master i veiledning fra København. Han arbeider som veileder ved Signo kompetansesenter i Andebu. **Ingrid Lund** har ph.d.-grad og arbeider som førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder. Hun har arbeidet mye med innagerende atferd. **Bente Elise Brynjulfsen** er cand. polit. med hovedfag i pedagogikk. Hun har også en spesialisering i barne- og ungdomspsykiatri fra tidligere arbeid i BUP. Hun arbeider som seniorrådgiver ved Møller-Trøndelag kompetansesenter. **Eva Simonsen** er professor ved FoU-avdelingen ved Skådalen kompetansesenter og professor II ved Universitetet i Oslo. **Ivar Morken** er cand. paed. spec. og arbeider som førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. **Trond Evenstad** er undervisningsinspektør på Gjerpen barneskole i Skien. Han har mange års erfaring med tilrettelegging og inkluderingstiltak for elever med Asperger Syndrom. **Bjørn Rasmussen** er professor ved NTNU og Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen. **Rikke Gürgens Gjørum** er dr. art og post. doc. ved Høgskolen i Harstad. **Odd Haugstad** er cand. paed. spec. Han har bred erfaring fra skoleverket og har bl.a. arbeidet mye med leseopplæring. **Monica Melby-Lervåg** har ph.d.-grad og har sitt forskningsfokus hovedsakelig rettet mot språk- og leseutvikling hos barn med dysleksi, spesielle språkvansker og minoritetsspråklige barn.

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

«Sjå hu smile!» Herlaug Hjelmbrække ved Møller-Trøndelag kompetansesenter skriver om å se og møte barn med behov for ekstra tilrettelegging. *«Bokstavbarna»:* Emilie Kinge ved PPT i Bærum gjør rede for hvem de er og hvordan vanskene deres kan arte seg i førskolealder. *Jeg....er meg:* Roy Gundersen ved Kristiansand PPT tar for seg autisme, Asperger og selvbilde. *Forberedelsestrening et glemt område:* John H. Stamnes og Arne Bjørnseth Moe ved Namsos opplæringscenter beskriver et opplegg som ble gjennomført etter atferdsmodifiserende prinsipper for en voksen autistisk mann.