

03 spesialpedagogikk

2012 årsabonnement kr 450,-

04 «Kom og se» fremfor «vent og se» *Betydningen av det emosjonelle og relasjonelle for barnets språkutvikling* 15 «Vi har eit stort mangfold i barnehagen og aill ungan e like viktig»



Nytt kapittel om spesialpedagogisk hjelp i barnehageloven



Ellen B. Ruud

*Dagens lovverk innebærer at de fleste barn under opplæringspliktig alder med særlige behov er i en situasjon der det ordinære barnehage-tilbudet reguleres etter barnehageloven, mens det spesialpedagogiske tilbudet reguleres av opplæringsloven (§ 5–7). For å se retten til det enkelte barnet i mer helhetlig sammenheng har flere offentlige utvalg de senere årene foreslått at retten til spesialpedagogisk hjelp for førskolebarn bør overføres fra opplæringslovgivningen til barnehagelovgivningen (jf. NOU 1995:18. *Ny lovgivning om opplæring «...og for øvrig kan man gjøre som man vil»* og NOU 2009:18. *Rett til læring*).*

NOU 2012:1 *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene* (også kalt Øie-utvalgets innstilling) ble overlevert kunnskapsminister Kristin Halvorsen den 15. januar i år. Utvalget foreslår her at et helt nytt kapittel (kapittel 9, § 40–50) skal omhandle barn med særlige behov og spesialpedagogisk hjelp. Får denne innstillingen gjennomslag vil det innebære at barnehageloven vil regulere alle pedagogiske tilbud til barn under opplæringspliktig alder. Barn som ikke går i barnehagen, vil også fanges opp i denne nye bestemmelsen. De skal ha lik rett til spesialpedagogisk hjelp som i dag.

Som alle innstillinger og lovforslag må også denne følges opp med politisk vilje, evne og økonomi. For å sikre at de barna som trenger det, både de som går i barnehage og de som ikke gjør det, får et godt og forsvarlig spesialpedagogisk tilbud, må flere instanser spille på lag. Finansiering, lover, forskrifter og avtaleverk er viktige rammefaktorer på et nasjonalt nivå. På et lokalt nivå må kommunene som barnehageforvaltere ha et særskilt ansvar.

I Herlaug Hjelmbrækkes artikkel i dette nummeret av Spesialpedagogikk forteller hun om et samarbeid mellom kommunens oppvekstetatt og barnehagen som nå fungerer svært godt. Oppvekstsjefen innrømmer imidlertid at det var først da han begynte å lytte til fagpersonene i barnehagene og tok dem på alvor, at samarbeidet virkelig ble bra. Det å få vedtak «tredd nedover ørene» kun ut fra økonomiske kriterier fungerte svært dårlig, forteller han. Og dette er vel akkurat overraskende nyheter. Likevel vet vi jo at det er mange steder hvor samarbeidet slett ikke fungerer så bra.

Det høres absolutt logisk og riktig ut at spesialpedagogisk hjelp til førskolebarn skal hjemles i barnehageloven og ikke i opplæringsloven. Om denne lovendringen i realiteten vil styrke barn med særlige behov sine rettigheter til spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og kvaliteten av denne, gjenstår imidlertid å se.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@udf.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

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

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 20 74
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.) Ved kjøp av over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse

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

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

Forside: iStockphoto
Årgang 77
ISSN 0332-8457

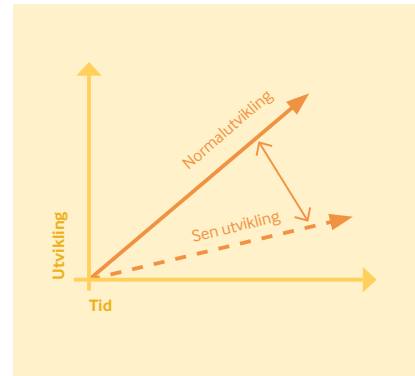
Fagpressen
OPPLAGSKONTROLLERT

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



Språkets utvikling er et resultat av barnets iboende forutsetninger og omgivelsenes påvirkning.

artikkel side 4



Språkutvikling



- | | |
|--|---|
| <p>4 «Kom og se» fremfor «vent og se»
Maria Hoel Aasen</p> <p>15 «Vi har eit stort mangfold i barnehagen og aill ungan e like viktig»
Herlaug Hjelmbrække</p> <p>26 Små barn og samlivsbrudd – symptomer og tiltak
Hanne Skjelten Tveit og Ingunn Størksen</p> | <p>37 «Kartlegging som reiskap i ein inkluderande skule» Gunvor Sønnesyn</p> <p>52 Bokmelding</p> |
|--|---|

«Kom og se» fremfor «vent og se»

Betydningen av det emosjonelle og relasjonelle for barnets språkutvikling

Denne artikkelen omhandler hvordan BUP som hjelpeinstans kan utrede barnet, veilede foreldre og samarbeide med andre instanser når man er bekymret for barnets språkutvikling.



Maria Hoel Aasen er koordinator for sped- og småbarnsteamet ved BUP Hamar.

Til sped- og småbarnsteam ved Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) henvises barn for blant annet dårlig språkutvikling. Denne artikkelen vil være et bidrag til forståelse for betydningen av det emosjonelle og relasjonelle som oppstår i det tidlige samspillet mellom barnet og omsorgsgiveren. Dette samspillet er avgjørende for barnets generelle utvikling, deriblant språkets utvikling. Spedbarnsforskningen viser at barnet kommer til verden med en viss grad av sosial kompetanse, likevel er det avhengig av emosjonelt tilgjengelige omsorgspersoner for at normal utvikling skal finne sted.

Forskning gir oss viten om at det emosjonelle miljøet også påvirker hjernens utvikling. Barnehjernen er formbar (Hart, 2009), og en begynnende skjevutvikling kan rettes opp. Behandling må tilpasses for å forhindre utvikling av alvorlige vansker. BUP har retningslinjer for å diagnostisere små barn (DC: 0-3R, 2005). Personer både i og utenfor fagmiljøet kan føle det skremmende å snakke om diagnoser til små barn.

Diagnosesystemet beskriver vanskebildet til sped- og småbarn innenfor en omsorgs- og samspillramme, og er med å skape en felles forståelse av hvilke vansker vi står overfor. Små barn modnes og utvikler seg raskt, derfor er det viktig å tenke på diagnose som en «ferskvare», som må vurderes og sannsynligvis justeres etter hvert som barnet vokser (Moe & Mothander, 2009).

I det følgende vil det beskrives hva hjelpeapparatet kan tilføre et barn og en familie, som vi mener vil få positive følger for barnets språkutvikling. Det kan synes å råde en «vent og se» holdning fra fagfolk. Hvis man forstår det som et håp om at «det vil gå seg til», kan det være en flaskehals for barn som har behov for forebyggende tiltak. Det er viktig å fremme «kom og se» fremfor «vent og se». Vi må være frempå og observante for barn som har en forsinket språkutvikling og se på betydningen av emosjonelle og relasjonelle forhold for å få maksimalt utbytte av tiltak som blir satt inn.

Artikkelen vil ta utgangspunkt i et kasus med en 2-åring som er henvist til BUP. Kasuset er anonymisert. Kasuset vil bli forstått ut ifra rammen av aktuelle teorier fra nyere spedbarnsforskning, med utgangspunkt i Daniel Sterns teori.

Det er viktig å kjenne godt til normalutviklingen for å forstå avvikene og kunne sette inn hensiktsmessige tiltak. Med utgangspunkt i kasuset vil det bli belyst hvordan en utredning og intervensjon ved BUP kan forløpe, i tillegg til å igangsette et samarbeid med andre aktuelle instanser.

Det første samspillet mellom barn og omsorgsgiver handler om tidlig tilknytning, som er avgjørende for barnets utvikling. Dette kommer man ikke utenom å nevne, men vil ikke få hovedfokus her.

En kan velge å fokusere på språkets viktighet for den emosjonelle utviklingen eller vektlegge betydningen av det emosjonelle og relasjonelle som må være til stede for at språket skal få mulighet til å utvikles. Her velges det å ha fokus på det siste.

Gjennom språket som etter hvert utvikles, vil man bedre



Språkets utvikling er et resultat av barnets iboende forutsetninger og omgivelsenes påvirkning.

forstå seg selv og omgivelsene rundt. Språket vårt er med å danne vår identitet, fellesskap med andre og tilhørighet i det samfunnet vi lever. Med dette forstår vi at en forsinket språkutvikling kan være med på å påvirke et barns sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling.

Den språklige utviklingen er et resultat av barnets iboende forutsetninger og omgivelsenes påvirkning. Transaksjonsmodellen til Sameroff (2000) benyttes i forståelsen av kasuset, for å tydeliggjøre påvirkningen mellom de involverte.

Kasus

Eirik på 2,5 år går i barnehage, bor sammen med begge foreldrene og lillesøster på 1 år. Henvisningsskjemaet fra helsestasjonen viser alvorlig bekymring for barn under 6 år. Bekymring for sen språkutvikling, forsinket språkforståelse, uttale og setningsproduksjon. Kartleggingsskjema (ASQ Ages and stages questionnaires) viser behov for videre utredning. Svak på kommunikasjon. Vansker med å inngå i samspill med andre. Ingen belastning i miljøet er rapportert. Viser svak kontakt evne på helsestasjonen. Særinteresse for tog. Autismespekterforstyrrelse?

Begge foreldrene er i arbeid, bodd på samme sted siden før Eirik ble født. God kontakt med naboer og godt nettverk av familie og venner rundt seg. Normalt svangerskap og fødsel. Født til term. Normal motorisk utvikling, gikk da han var 13 måneder. Ingen kjente psykiske belastninger i familien. Far fulgt opp på grunn av sen språkutvikling. Eirik var ikke syk det første leveåret. Grei å få inn i rutiner. Hørsel og syn er vurdert og er i orden.

Eirik snakker lite og var sent ute med ord. Han var 2 år da han sa de første forståelige ordene, blant annet «mamma». Han hadde tidlig flere egenlagde ord som han fortsatt benytter. Foreldrene har inntrykk av at han forstår mer enn han kan uttrykke. Det har kommet noen flere ord etter hvert, men han setter de ikke sammen til setninger. Foreldrene beskriver en stagnasjon. Plutselig kan det komme ord som han ikke har sagt før, men så kommer det bare en gang, og han begynner ikke å bruke ordet aktivt. Foreldrene forteller at de har forsøkt å stimulere ved å bruke masse ord, benevne ting de gjør til enhver tid, lese bøker, bruke pekebøker, men de synes ikke at det hjelper.

Samspill og språkets tidlige utvikling

Fra begynnelsen av 1960-tallet til i dag har det skjedd betydelige endringer i oppfatninger om hva spedbarn kan. Tidligere gikk man ut fra at spedbarnet måtte gjennom en modning før de kunne påvirke miljøet rundt seg. Synet i dag

er at spedbarnet er predisponert for å tilpasse seg et sosialt miljø og tilegne seg samhandlingsferdigheter. Dette betyr at barnet har mange sosiale ferdigheter i seg fra fødselen av. Barnet er ved fødselen klar for sosial utvikling, og denne sosiale kompetansen er grunnlaget for utviklingen av senere kommunikative og språklige ferdigheter (Stern, 2003).

Normalvariasjonen innenfor det å tilegne seg et språk er stor. Noen barn er forsinket, særlig med å snakke. Dette kan vekke bekymring hos omsorgspersoner og barnehageansatte og bør være grunnlag for å henvise til hjelpeinstanser.

Samspillet den første tiden etter at barnet er født bærer preg av gjensidighet med en flytende og smidig veksling mellom gester og uttrykk. Ifølge Beebe & Lachman (2002) er denne gjensidige, ikke-verbale kroppslige mimikken; protosamtalen, selve grunnlaget for kommunikasjon. Flere forskere (Bråten, 2004) mener at det verbale språket utvikles på grunnlag av protosamtalen. Når en har studert samhandlingssekvenser mellom spedbarn og omsorgsperson ved hjelp av filmopptak, måtte man gå ned til sekvenser av tidels sekund for å fange opp samhandlingen (Cohn & Beebe, 1990 I: Beebe & Lachman, 2002). En følge av dette er at mye av kommunikasjonen vil skje ubevisst fordi den foregår så raskt.

Barnet er preprogrammert for å utvikle et språk og kunne kommunisere, men biologiske faktorer er ikke tilstrekkelig i seg selv. Barnet er avhengig av å være i et miljø som er med på å stimulere og fremme utviklingen. Omsorgspersonens regulering av barnet har direkte innflytelse på barnets biokjemiske vekstprosesser, som understøtter utviklingen av nye strukturer i hjernen.

Susan Hart (2009) sier at hjernen er «brukervennlig». I det ligger det at den former seg etter den stimulering som blir tilbudt. Barnets kompetanse vil forme seg ut fra det miljø som tilbys, og nervesystemet vil regulere seg ut fra de gitte omstendigheter. Dette vil være tilfelle, uansett om barnet kommer fra et miljø hvor dets behov har blitt imøtekommet gjennom følelsesmessig avstemt kontakt, eller fra et miljø, hvor det utsettes for omsorgssvikt.

Det nyfødte barnet søker selv etter kontakt med omgivelsene, og menneskestemmer, særlig mors og fars stemme, foretrekkes fremfor andre lyder. Ansikter er mer interessante enn andre gjenstander (Fantz, 1963 I: Stern, 2003). Et sosialt samspill uten leker eller andre objekter er den vik-

tigste kommunikasjonen den første tiden. Barnets medfødte preferanser for det menneskelige ansikt, stemme, berøring og bevegelse kommer sterkt til uttrykk. Ingenting kan konkurrere ut disse menneskelige stimuli når det gjelder å tiltrekke seg og beholde barnets interesse. Med andre ord; visuelle og auditive preferanser viser at interessen er rettet mot mennesker. Omsorgspersonene innretter seg også ved å være ansikt-til-ansikt med spedbarnet. Her opprettes blikkontakten tidlig. Dette er en forutsetning for videre kommunikasjonsutvikling.

For den voksne er det viktig å understreke turvekslingsaspektet. Den voksne må gi barnet tid nok til at det kan komme med sitt bidrag. Ikke alle barn er like raske. Like viktig som ordene er pausene, der en venter oppmerksomt på at barnet skal ta sin tur. Snur barnet seg vekk, er det et tegn på at samtalen er slutt. Også dette signalet må den voksne være vår for og respektere. Hvis den voksne venter tålmodig, vil barnet komme tilbake og være klar for mer samspill.

Lydhøre voksne som går inn i protodialogen, skaper et grunnlag for barnets videre språktilegnelse. Det er dokumentert at enkelte barn som av ulike grunner ikke har fått slik samspillserfaring, har fått en forsinket eller dårlig språkutvikling (Høigård, 2006).

Imitasjon har blitt tillagt stor betydning for barnets utvikling generelt og for tilegnelse av språklige ferdigheter spesielt (Greenfield og Smith 1976; Piaget og Inhelder 1969; Skinner 1959 i Tetzchner mfl., 1993). Spedbarn kan imitere ansiktsuttrykk. Dette er en vanlig samspillsform hvor omsorgspersonen og spedbarnet etterligner hverandres ansiktsuttrykk (f.eks. rekke ut tungen) og lyder. Ved å lære hverandres uttrykk å kjenne er det med å skape samholdighet og gjensidighet i forholdet. Dette vil ha innflytelse på tilknytningsbåndene mellom spedbarnet og omsorgspersonen. Trygghet og tillit som dannes det første leveåret, spiller en avgjørende rolle for spedbarnets tilknytning til omsorgspersonen (Stern, 2003, Bråten, 2004).

I 4–5 måneders alder går samspillet inn i en ny fase. Stern (2003) refererer til at barnet nå har en oppfatning av seg selv som et eget individ med kontroll over egne handlinger. Omgivelsene svarer tilbake med at her har vi et menneske med egne følelser og personlighet.

I spedbarnsalderen gir barnet signaler som foreldre kan

bruke som tegn på hvordan barnet har det. Det er ikke alltid viktig hva som er årsaken til at signalene kommer, men at foreldrene gir en følelsesmessig reaksjon på signalet som kan være gråt, smil, lyd eller et ansiktsuttrykk. En tilpasset følelsesmessig reaksjon fra den voksne vil være med på å trygge barnet. Barnet får følelsen av å bli sett og forstått ved at den voksne tillegger barnets signaler mening. Dette samspillet blir av mange også oppfattet som en drivkraft i barnets kommunikative utvikling (Tetzchner, 1993).

Ved 6 måneders alder er barnet i stand til å peke på og gripe etter ting, og bruker dette i samspillet når de ønsker å få tak i en gjenstand. Når barnet blir 9 måneder, endres samspillsferdighetene betydelig. De kan nå mestre triadiske utvekslinger. Det innebærer at de kan være oppmerksomme overfor gjenstander samtidig som de inngår i et fellesskap med andre (Tomasello, 1988).

Før ni måneders alder er spedbarnet i stand til å følge med blikket i den retningen det pekes, men endringen etter ni måneder innebærer at de nå ser tilbake på moren etter å ha nådd målet for få bekreftelse på at de har nådd målet. Nå er det ikke lenger kun en oppdagelsesprosedyre, men et veloverveid forsøk på å ha et felles fokus med en annen person (Stern, 2003).

Barnet vil på dette alderstrinnet danne seg mentale representasjoner av objekter og hendelser. Dette viser seg ved at leker og mennesker fortsatt er interessante selv om barnet ikke ser dem. Denne hukommelsen er en viktig forutsetning for senere tilegnelse av ord (Språkveilederen, 2007). Hvis barnet ikke viser tegn til å danne mentale representasjoner, er dette et risikotegn som må følges opp.

Felles oppmerksomhet er grunnleggende for samspill og kommunikasjon. Evnen til å dirigere andres oppmerksomhet mot et fokus og la sin egen oppmerksomhet bli ledet av andres, er en nødvendig forutsetning for en normal språkutvikling. Barn trenger tid til å oppfatte hva som blir sagt og til å planlegge det de selv ønsker å formidle. Det kan ofte være vanskelig for små barn å beholde konsentrasjonen når det er mye som skjer. Det kan bli for mange stimuli eller for liten tid til å bearbeide inntrykk og informasjon. Det er viktig at terapeuter kan veilede omsorgspersonene når vi ser at de selv eller miljøet er i utakt med barnet.

Ettåringen er en aktiv samtalepartner. Kroppsspråket

er dominerende, men ordene er i rask utvikling. Ettåringen forstår vanligvis mange flere ord enn de selv er i stand til å bruke. Voksne hjelper barnet med å utvide språket ved å vise at man forstår hva barnet sier, og gjentar det på riktig måte om barnet sier noe feil. For eksempel kan et barn peke på personen som kommer og si: «Se mofa». Den voksne gjentar setningen riktig og stimulerer barnets ordforråd ved å si: «Ja, se der kommer morfar». Den voksne bygger videre på de ordene som barnet selv bruker. På dette alderstrinnet korrigerer man aldri barnets språk. Det er viktig å berike barnets språk ved å oppmuntre i en positiv tone, slik at barnet får trygghet til å eksperimentere med ordene. Korrigering kan ofte føre til at barnet blir redd for å gjøre feil, og dette vil virke hemmende på barnets språkutvikling og i forhold til hvilke tanker det gjør om seg selv som person.

De fleste barn i to-tre års alder bruker enkle setninger. Det er viktig å understreke at det kan være store forskjeller innen normalvariasjonen. På dette alderstrinnet er det viktig å skille mellom språkforståelse og talespråket. Hvis taleutviklingen er forsinket, tar barnet gjerne dette igjen opp mot treårsalder. Men om barnet viser en dårlig språkforståelse ved to år, er dette et klart risikotegn, da språkforståelsen er grunnlaget for videre språkutvikling (Språkveilederen, 2007).

Det er i tette samspillsituasjoner med voksne, først nære omsorgspersoner og andre barn at de første ordene og grammatikk utvikles. Leken er en viktig samspillsarena, og i 3–4 års alder er språket viktig for å mestre lek sammen med andre. I leken utforsker barnet språket og videreutvikler forståelsen av språkets sosiale funksjon. Barns språk utvides ved at voksne deltar i spill og lek, leser for barna og forteller historier. Gjennom hele førskolealderen er samspillet en viktig drivkraft for språkutviklingen. En god følelsesmessig utvikling og et godt samspill er grunnlaget for en normal kognitiv og språklig utvikling (Språkveilederen, 2007).

Det er et varsku om foreldre merker at barnet ikke responderer språklig innenfor det som er normalt. Hvis det er det første barnet og foreldrene kanskje ikke har noe særlig erfaring med barn, kan man bli usikker på hva som er normalt. En utredning vil være med på å og gi hypoteser om hvor barnet befinner seg i sin utvikling.

Utredning

I tillegg til anamnesticke opplysninger om Eirik ble det brukt ASEBA-skjema, fylt ut av foreldrene og barnehagen for å kartlegge symptomer ved ulike tilstander som gir grunnlag for videre utredning. Mor skårer innenfor klinisk område på skalaen for gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Betydelig sen språkutvikling. Annet i normalområdet. Far skårer innenfor normalområdet på alle områder. Men når man ser nærmere på svarene, krysser han av for «stemmer ofte» på vansker med konsentrasjon, holde oppmerksomhet over tid, ikke interessert i renslighetstrening, dårlig språk og betydelig færre ord enn andre barn på hans alder. Barnehagen skårer alle skalaer innen normalområdet, men noterer at han oppfører seg som yngre enn sin alder, sen språkutvikling, mange ord, men lite forståelig språk. Barnehagen synes at språket har utviklet seg mye i løpet av sommeren og er ikke bekymret for hans fungering og tror at dette vil gå seg til etter hvert.

Observasjon i barnehagen

Eirik viser lite interesse for andre barn. Han er mest opptatt av å leke selv, har sitt eget prosjekt. Han holder ut lenge med å leke med leker han liker. Vansker med å innrette seg etter felles beskjeder gitt samlet til alle barna. Mestrer å følge beskjed gitt direkte til ham. Slapp i munnpartiet, av og til åpen munn. Språklig umodenhet bekreftes. Han kommer med enkelte ord som er forståelige. Flere ganger babler han i vei med et uforståelig språk. Ingen tegn til frustrasjon når den voksne ikke forstår han. Trenger tett oppfølging på å sitte rolig over tid. Tar seg inn og setter seg rolig igjen når den voksne retter på ham. Viser interesse og glede over eventyr som blir fortalt. Reagerer sent på aktivitet han skal gjøre i sangen, f.eks. klappe. Ser på andre barn og starter opp hver gang etter de andre. Observeres lite øyekontakt i samspill med voksne. Mestrer turtaking.

Det gjennomføres to samspillsituasjoner, en med Eirik og far og en med Eirik og mor. Observasjonen bygger på Crowellprosedyren, men blir brukt klinisk sett opp mot Akse II relasjonsaksen, i DC:0-3. Situasjonen omfatter fri lek, opprydning, såpeboller, strukturerte oppgaver og en kort atskillelse. Det blir gitt veiledning på samspillet ved tilbakemelding på filmen.

Far og Eirik

Far sier han glemte raskt at han ble filmet. Far er tydelig i talen til Eirik. Far regulerer seg fint i samspillet, aktiv og trekker seg tilbake. Eirik får tid til å utforske lekene og gjør det. De har blikkontakt. Far kan gå inn og bekrefte hva Eirik gjør, sette ord på handlingen. Dette er med på å stimulere språket. Samspillet

Testresultatet kan være med å styrke eventuelle hypoteser.

preges av turtaking og at de har felles prosjekt i det de holder på med. Far og Eirik viser at de kan ha det morsomt sammen.

Ved strukturerte oppgaver gis det tilbakemelding til far om at han kan vise mer tydelighet og ta mer styring enn det han viser her. Eirik viser misnøye når det ikke blir som han har tenkt. Eirik må erfare at andre legger premissene. Far er med og viser sin oppmerksomhet mot aktiviteten, men kan bruke mer ord og gi ros på det Eirik mestrer. Dette vil gi Eirik bekreftelse på seg selv og være med å stimulere språket. I tilbakemeldingen til far blir det sagt at det er viktig å gi direkte beskjed om hvilken atferd som ønskes i stedet for å stille spørsmål. f.eks. «Skal vi rydde opp?» han sier i stedet for «Nå skal vi rydde opp». Dette for å forsterke tydelighet om hva som forventes og ikke gi barnet valg på det den voksne allerede har bestemt.

Mor og Eirik

Mor gir uttrykk for at den første delen av situasjonen, frileken, ble kunstig for henne. Hun likte bedre strukturerte oppgaver. Eirik og mor har blikkontakt. Mor viser at hun avpasser seg fint etter Eirik i samspillet. Såpebobsituasjonen viser en løsere stemning. Eirik «gjør det bra», gir god kontakt, og mor og Eirik har det morsomt sammen.

Ved strukturerte oppgaver er mor fint til stede, gir god tilbakemelding på ferdigheter som Eirik viser. Positivt samspill og berikende på språkutviklingen. Mor gir Eirik bekreftelser som vil minne han på at han er en flott gutt.

Mor viser at hun gir tydelig direkte beskjed på forventet atferd. Feks. ved «trille ball», «Sett deg der så skal jeg trille til deg», sagt på en vennlig bestemt måte.

Det blir gitt tilbakemelding på at det er viktig å støtte Eirik på hans følelser. For eksempel da han begynner å gråte så spør mor «Hvorfor ble du lei deg nå?» Heller støtte han på den situasjonen han er i «Nå skjønner jeg at du er lei deg». Eirik viser lite tålmodighet på slutten av observasjonen både med mor og far. Atskillelessessituasjonen lar seg derfor ikke gjennomføre, og avbrytes.

I tilbakemelding til foreldrene etter observasjonen meddeles det at det er mye bra i samspillet mellom foreldrene og Eirik. Kvaliteten på samspillet vurderes til å ligge på 51–60 på PIR-GAS skalaen, akse II i DC-0-3R, som gir retningslinjer for vurdering av kvaliteten på samspillet mellom barn og omsorgsgiver. Dette innebærer at selv om man tenker at samspillet inneholder mye bra å bygge videre på, så anbefales det samspillsveiledning ut

ifra at samspillet er en viktig drivkraft for språkutviklingen.

Eirik ble testet med Müllen Scales of Early Learning, en utviklingstest beregnet på barn i alderen 0–68 md. Testen består av fem ulike delområder; kartlegging av grov- og finmotorikk, visuell oppfattelse, reseptivt og ekspressivt språk.

Han har sine styrker på visuell oppfattelse og ligger innenfor normalområdet på motorikk. Eirik får svake resultater på språkoppgavene slik at det anbefales å iverksette tiltak.

Eirik blir også henvist til videre somatisk utredning for å utelukke annet.

Ut fra tilgjengelige opplysninger på nåværende tidspunkt vurderes det at Eirik ikke viser symptomer forenlig med gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Han viser blant annet evne til å ha felles oppmerksomhet sammen med andre om en gjenstand og viser fortsatt interesse for leker som blir gjemt. På grunn av hans lave alder settes ikke diagnosene spesifikk språkforstyrrelse eller spesifikk artikulasjonsforstyrrelse.

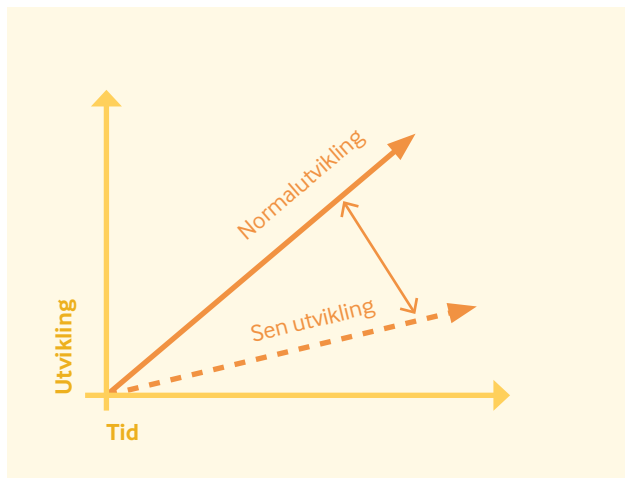
Det anbefales å sette inn ekstra ressurs i barnehagen knyttet til språkstimulering og gi støtte i lek og kommunikasjon med andre barn. Det anbefales at logoped vurderer slapp muskulatur i munnpartiet og vurderer tilpasset tiltak. Viktig med ny vurdering etter en periode med tett systematisk oppfølging, for å se om gutten nyttiggjør seg tiltakene og utviklingen går fremover.

Utredningen består av observasjon av barnet i ulike situasjoner, i samspill med andre barn og voksne (omsorgspersonene og barnehageansatte), opplysninger om utviklingshistorien fra svangerskapet og frem til i dag, og ulike tester og utfyllingsskjema som vil være med på å danne hypoteser for å forstå vanskene best mulig.

Det antas å ligge en grunnleggende god tanke i oss at vi gleder oss over positiv utvikling hos et barn som ligger etter jevnaldrende i sin utvikling. Men det må sies at det blir viktig med en undrende skepsis rundt den positive fremgangen, om dette er godt nok. Det må vurderes om det allikevel ikke må settes inn tiltak for å gi barnet ekstra stimulering i sin prosess. Følgende illustrasjon er med på å synliggjøre hvordan utfallet kan bli om man ikke setter inn tiltak og tror at dette vil gå seg til. Spriket mellom barn som utvikler seg normalt og de barna som er forsinket, men også utvikler seg positivt ut ifra et lavere utgangspunkt, kan bli større.

Samspillsveiledning i tillegg til spesialpedagogiske tiltak, bør også vurderes i barnehagen.

Figur 1 Sprik mellom normalutvikling og sen utvikling



Illustrasjon som synliggjør mulig sprik mellom normalutvikling hos et barn og utviklingen hos et barn med sen utvikling som allikevel gjør positive fremskritt.

For å sjekke ut hvilke samspillserfaringer et barn har, kan det være hensiktsmessig å gjennomføre en strukturert samspillsobservasjon med barnet og de nære omsorgspersonene. Dette filmes og gis tilbake til foreldrene. Terapeut og foreldre ser på filmopptaket og setter ord på det som skjer. Dette kan starte en prosess som kan føre til en endring hvis det er det som er ønskelig, eller at man går inn og bekrefter det positive i samspillet.

Det er gitt retningslinjer for drift av barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker om at alle barn som får hjelp i BUP-systemet, skal diagnostiseres (ICD 10 benyttes i Norge). Diagnosesystemet Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood er utviklet for å beskrive utviklingsforsinkelser og atferdsavvik hos barn under 4 år. Systemet er bygget opp rundt 5 akser; Akse I: Kliniske forstyrrelser. Fokus på barnets symptomer. Akse II: Relasjonsklassifisering. Kvaliteten i relasjonen til den eller de nære omsorgspersonene. Akse III: Medisinske og utviklingsrelaterte forstyrrelser og tilstander. Akse IV: Psykososiale stressfaktorer. Akse V: Emosjonell og sosial fungering (Moe & Mothander, 2009).

Ved utredning i BUP gjøres ofte en utviklingstest av barnet for å kartlegge hvilket nivå barnet befinner seg på i utviklingen på ulike områder. Testresultatet kan være med på å styrke eventuelle hypoteser. Det er alltid viktig at man har med seg ulike faktorer som kan ha påvirket testresultatet. Resultatet må sjekkes ut med dem som kjenner barnet i hverdagen (foreldre, barnehageansatte) om de kjenner igjen barnet på resultatene av testen slik at resultatene ikke blir brukt på feil grunnlag. Observasjoner av barnet i testsituasjonen må også tas i betraktning ved tolkning av resultatene.

Transaksjonsmodellen

Barns språkutvikling er et resultat av barnets iboende forutsetninger og omgivelsenes påvirkning. Transaksjonsmodellen kan være med å belyse dette. Barns oppvekstmiljø, språk, kultur, normer og oppdragelse i tillegg til den trygghet, kjærlighet og aksept barnet har blitt omgitt av, danner grunnlaget for barnets språkutvikling. Barn med sine biologisk betingete egenskaper endres i samspill med sine omgivelser over tid, samtidig som de påvirker og endrer sine omgivelser gjennom en transaksjonsprosess. Samspillet mellom faktorene er poenget. Barnets egenskaper vil påvirke hvordan foreldre oppfører seg i forhold til barnet og omvendt (Sameroff, 2000).

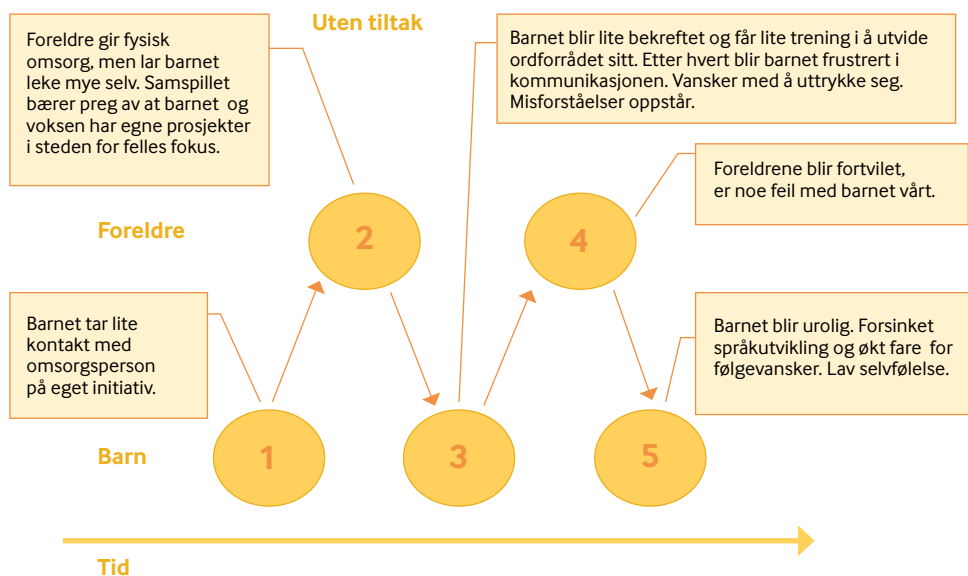
Transaksjonsmodellen kan være med å gi en forståelsesramme. For å kunne gi riktig og god behandling må vi tilstrebe og forstå sammenhengen mellom alle faktorene underveis i livet

Veiledning til foreldrene

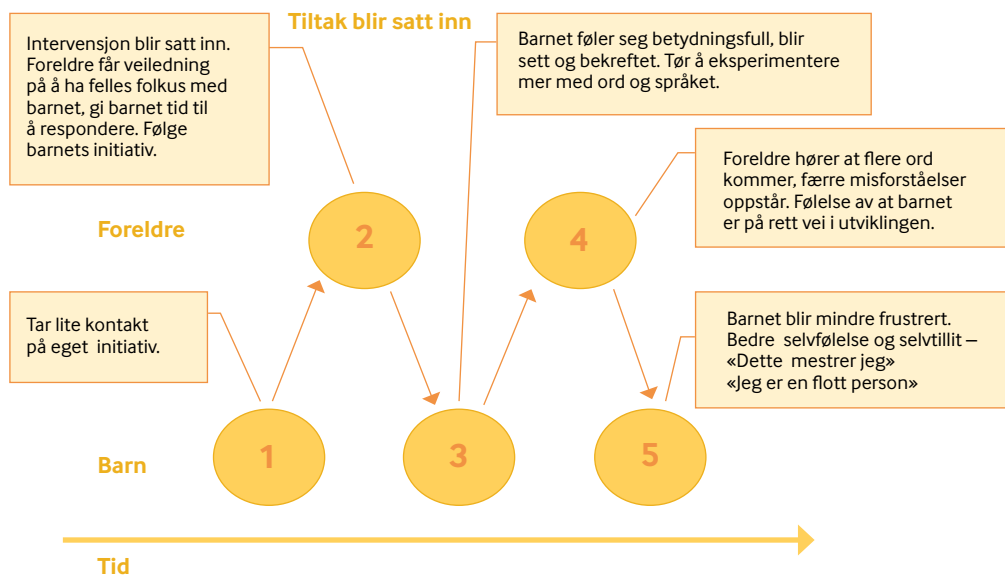
I saker hvor sped- og småbarn blir henvist til BUP, kan det være hensiktsmessig å støtte seg til Marte Meo-metoden i veiledning til foreldrene. Bakgrunnen for å velge denne innfallsvinkelen er å hjelpe foreldrene til å skape en god situasjon, som vil være med å legge til rette for at også språket kan få de beste utviklingsmuligheter. Gjennom litteratur om Marte Meo-metoden forstås denne metoden som et konkret verktøy for å oversette teorier fra utviklingspsykologi til praktisk handling.

Ved at barnet møtes med passende krav fra omgivelsene, er det med på å sikre at barnet møtes på et nivå det utviklingsmessig er i stand til å håndtere. Dette er med på å bygge

Figur 2a Transaksjonsmodellen, før tiltak



Figur 2b Transaksjonsmodellen, etter at tiltak er satt inn



opp under følelsen av å være kompetent, og gir grunnlag til å være mottagelig for nye impulser i en lang læringsprosess som ligger foran barnet. Et barn kan ganske enkelt ikke la være å utvikle seg hvis miljøet ligger til rette og ikke noe annet er til hinder for dets utvikling (Sørensen, 1998). Det er utfordrende i saker hvor man opplever en «mismatch» mellom foreldre og barn.

Et samspill i risiko er et samspill vi tenker står i fare for å være hemmende på barnets utvikling. Ved BUP møter man blant annet foreldre som har egne vansker, som gjør at man kanskje ikke har vært i stand til å se barnets behov godt nok. Det er sjelden at foreldrene ikke ønsker det beste for sine barn, men noen ganger kan egne problemer overskygge muligheten for å være godt nok til stede for barnet sitt. Det påpekes at her dreier det seg om voksne som vedvarende ikke møter barnets behov. Barn tåler å ikke alltid bli møtt i enhver situasjon, og dette er i tråd med et normalt foreldreskap.

Det er viktig å ha behandlingsfokus på selve interaksjonen, slik at ikke negative samspillsmønstre låses fast eller videreutvikles. Det er avgjørende at foreldrene kan glede seg over mysteriet og spenningen ved å la barnet utvikle seg til det mennesket det er ment å skulle bli. Foreldrene kan sørge for at omgivelsene er aksepterende og støttende. Mer kan de ikke gjøre. Arbeidet består da i å veilede foreldre i å se og akseptere barnet som det er – og ikke det man ønsket at det var.

En metode som kan benyttes er VIT – Video intervensjons terapi – hvor det vises korte filmopptak av samspill som analyseres og gis tilbake til omsorgspersonen. Her tar man vare på det positive i samspillet og har anledning til å gå i dybden på det som viser seg vanskelig, og omsorgspersoner kan få konkret veiledning på hva man kan ha fokus på for å bedre samspillet. Målet bør være å kunne bidra til å lede foreldrene gjennom vanskene til egen forståelse av mulighet for å skape endringer.

Ved samspillsveiledning er det viktig at foreldrene er motivert for denne type intervensjon. Motivasjonen blir drivkraften til at endringer kan skje. Det vil være større sjanse for å lykkes og at endringer vedvarer hvis foreldrene selv er deltagende og kommer med innspill i prosessen. Dette vil også være med på å styrke den følelsesmessige tilknytningen mellom barnet og omsorgspersonene.

Det er viktig å formidle til foreldrene at de gir positiv respons når barnet kommuniserer, uavhengig av om barnet sier feil eller riktig. Ved å ha fokus på prosessen fremfor målet vil dette være med på å styrke barnets selvfølelse. Et fokus på å rose ferdigheter vil styrke et barns selvtillit. Dette er også viktig, men enda viktigere er det at barnet føler seg viktig og betydningsfullt selv om man ikke fikk til et så bra resultat. Dette vil være med å styrke barnets selvfølelse, tro på seg selv som verdifull, og hjelpe barnet å tåle motgang og allikevel komme seg videre.

I samtale med foreldre kan man utforske hvordan de stimulerer barnet sitt til å greie seg mest mulig selv. Hvor mye eller hvor lite støtte trenger barnet for å mestre selv? Opplevelse av mestring er med på å øke selvtilliten og motiverer til mer utvikling og selvstendighet.

Man må bevisstgjøre foreldre på at barn i førskolealder lærer best i aktivitet og ved å få utforske verden. Læringen foregår gjennom direkte erfaring i lek og aktiviteter, eller ved at voksne eller eldre barn setter ord på hva som skjer og gir barnet forklaringer tilpasset barnets nivå. Ved å ordsette det som skjer i en konkret situasjon, vil forståelsen bli forsterket og utvide barnets begrepsforståelse.

I samarbeid med foreldre blir det viktig å finne metoder som bidrar til å styrke samspillet mellom barn og foreldre og bevisstgjøre foreldre på å fange opp sitt barns signaler. Hvor sensitive er foreldrene overfor barnet sitt? Er foreldrene i stand til å se verden fra barnets perspektiv? Hvorfor gjør barnet det det gjør? Lar foreldrene seg overraske over nye sider ved barnet? Og ikke minst: Aksepterer foreldrene barnets ulike egenskaper?

Samspillsveiledning dreier seg om observasjon og analyse av det sosiale samspillet mellom de involverte personene. En må vurdere situasjonen og være kritisk til å bruke denne form for veiledning der foreldre sliter med alvorlige psykiske vansker. Terapeutisk tilnærming i forhold til foreldrenes egne emosjonelle konflikter kan også være en nødvendig innfallsvinkel. Det kan ligge barrierer for oppmerksom tilstedeværelse og gjensidighet med barnet. Det blir viktig at foreldre får jobbet med egne sperrer og får tematisert hvordan de selv hadde det som små barn. Hvordan påvirker dette foreldrerollen og hva slags foreldre de ønsker å være? I slike saker blir det viktig å sikre at de får et eget

behandlingstilbud (f.eks. på DPS) om de ønsker det, gjerne i samarbeid med behandler på BUP, slik at man kan tenke helhetlig rundt familien. Det må også vurderes om man må ha et samarbeid med barneverntjenesten i saker om man er i tvil om omsorgen er god nok for barnet. Et tverretattlig samarbeid med forebyggende tiltak kan være hensiktsmessig for å gi familien best mulig støtte.

I tillegg til veiledning og samarbeid med foreldrene er et godt samarbeid med ulike instanser ofte avgjørende for å gi et godt tilbud til barnet og familien.

Samarbeid med andre instanser

Det er viktig at barnehageansatte og helsestasjonen har gode kunnskaper om barns normale språkutvikling, slik at hjelpeapparatet blir koblet på for å komme raskt til med forebyggende tiltak. Dette kan være med på å avverge at utviklingen stopper opp eller kommer skjevt ut. «Vent og se-holdningen» vil vi bort ifra. Vi vil heller fremme «Kom og se» for å sikre at barnet er i en optimal utviklingsprosess.

I arbeidet med barn som har en forsinket språkutvikling er det viktig å ha en felles forståelse og et tverrfaglig samarbeid. Barnet kan kreve tiltak fra flere instanser, og sammen er de med på å skape en optimal situasjon som vil hjelpe barnet i riktig retning i sin språkutvikling.

Helsestasjonen møter ofte barna først. De følger opp barnets generelle utvikling. Det er viktig at man drøfter med kollegaer eller andre faggrupper om man sitter med en dårlig magefølelse etter å ha observert et samspill. Det må vurderes om det skal henvises videre til PPT og/eller BUP.

Samspillsveiledning i tillegg til spesialpedagogiske tiltak bør også vurderes i barnehagen. Det er minst like betydningsfullt der at det går i barnets tempo, og at den som er sammen med barnet venter på barnets initiativ og gir respons på initiativet.

Det er viktig at det følges opp med samarbeidsmøter med foreldre, barnehagen og andre fagpersoner som er inne i saken for å følge opp tiltakene, forstå helheten og eventuelt justere tiltak etter behov. Hvor ligger behovet, i barnehagen, på hjemmebane eller kanskje begge steder? En viktig premiss for god utvikling er en felles forståelse av vanskene og enighet om tiltakene og metodikken.

Avslutning

Etter tverrfaglig drøfting på BUP ble det gitt tilbud til foreldrene om videre veiledning på samspill etter veiledningen som ble gitt på samspillsobservasjonen i utredningsfasen. Foreldrene takket nei til det. De ønsket ikke noen tiltak utover det som ble satt inn i barnehagen, selv om dette var å anbefale for å få best effekt på begge arenaene. Det ble lagt vekt på å forklare foreldrene betydningen av denne veiledningen, men foreldrene ville vente og se på utviklingen etter tiltakene i barnehagen hadde pågått en periode. Her ble det viktig med en balansegang slik at man ikke overkjørte foreldrene, men møtte dem på deres ønsker. Tiltak som «pådyttes», fungerer sjelden. Man kan bare undre seg over hva som ligger bak foreldrenes avgjørelse. Deres forklaring var at de så utviklingen gå i positiv retning og trodde tiltakene i barnehagen ville være nok. Selv om det ble tatt opp flere ganger hvor betydningsfullt det relasjonelle og emosjonelle er for barnets språkutvikling, opplevdes det utfordrende å få full forståelse for dette hos foreldrene.

Selv om språkvansker kan fremstå som diffuse i tidlig alder, blir det viktig å undre seg i de tilfellene hvor man aner at det ikke er en optimal utvikling. Vi vet at språklyder integreres allerede i fostertiden (Bråten, 2004) for så å utvikle seg gjennom pludring, lyder, nonverbale dialoger og til slutt flytende språk, såfremt barnet har blitt språklig stimulert fra fødselen.

Tidlig identifisering av språkforsinkelse er bra for å få satt inn tiltak på et tidspunkt hvor barnet er spesielt mottagelig for stimulering. Forhåpentligvis vil lese- og skriveopplæringen gå lettere enn om man ikke hadde brukt ressurser på forebyggende arbeid. Det vil også være forebyggende for å bygge gode relasjoner til andre barn og bidra til å fremme kognitiv, sosial og emosjonell utvikling.

Det kan være en utfordring å formidle betydningen av det emosjonelle og relasjonelle for barnets utvikling både til foreldre og fagpersoner, men nyere hjerneforskning har gitt mye støtte for at dette er svært betydningsfullt. Skal barnets nervesystem utvikle seg tilstrekkelig, må det ha sosial erfaring med en kjærlig omsorgsperson som kan romme barnet over tid. Gode relasjoner og opplevelse av trygghet slik at følelsene kan få komme til uttrykk og at de blir trygt rammet inn, er verdifullt for et barn i utvikling.

Vi har et viktig arbeid å gjøre i saker med barn i sin beste

utviklingsperiode. Risikofaktorer må avklares og beskyttende faktorer (barnets og miljøets styrker) må kartlegges for å kunne sette inn hensiktsmessige tiltak. Barn har det best med sine nære omsorgspersoner i trygge omgivelser hvor de får følelsen av å være betydningsfulle, blir sett, hørt og får tilpasset god nok utviklingsstøtte. Dette er ikke bare best, men avgjørende for deres utvikling. Hjelpere innenfor ulike instanser med tverrfaglig kompetanse må støtte hverandre i å fremme «kom og se» fremfor «vent og se» for å sørge for best mulig utviklingsmuligheter for barna.



REFERANSER

- BEEBE, B. & LACHMAN F.M.** (2002). *Infant Research and Adult Treatment: Co-Constructing Interactions*. Hillsdale, NY: Analytic Press.
- BRÅTEN, S.** (2004). Kommunikasjon og samspill. Oslo: Universitetsforlaget.
- HART, S.** (2009). *Den følsomme hjerne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- HØIGÅRD, A.** (2006). *Barns språkutvikling*. Oslo: Tano Aschehoug.
- MOE, R.G. & MOTHANDER P.R.** (2009) *Kartlegging av vansker hos sped- og småbarn*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, Vol. 46, nr. 8, 2009, side 749–756
- NATIONAL CENTER FOR CLINICAL INFANT PROGRAMS** (2005). *Zero to Three. Diagnostic Classification: 0-3R, Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorder of Infancy and Early Childhood*. Washington, DC.
- SAMEROFF, A.J.** (2000). Ecological perspectives on developmental risk. I: J.D. Osofsky & H.E. Fitzgerald (red.). *WAIMH Handbook of infant mental health*, Vol. 4. Infant mental health in groups at high risk. New York: Wiley.
- SPRÅKVEILEDEREN** (2007). Utgitt av Bredtvedt kompetansesenter.
- STERN, D. N.** (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- SØRENSEN, J. B.** (1998). *Ser man det, Marte-Meo-Metoden i et utviklingsperspektiv*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- TETZCHNER, S. VON, MFL.** (1993). *Barns språk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- TOMASELLO, M.** (1988) *The role of joint attentional processes in early language development*. *Language Sciences*, 10, s. 69–88.

«Vi har eit stort mangfold i barnehagen og aill ungan e like viktig»

Overskrifta viser til eit utsegn frå styraren i den barnehagen denne artikkelen handlar om. Artikkelforfattaren har hatt kontakt med barnehagen i to år. Gjennom eksempel, intervjusitat og små kvardagsanekdotar viser ho døme på korleis barnehagen på ein vellukka måte har klart å inkludera både barn med funksjonshemmingar og barn med ulik kulturbakgrunn.



Herlaug Hjelmbrække er seniorrådgiver ved Møller-Trøndelag kompetansesenter

I norske barnehagar er det ein tradisjon å sjå omsorg, læring og utvikling for barna som eit heile. Rammeplanen (Barne- og familiedepartementet, 1995) bygger på eit heilskapleg læringssyn, og kjenneteikn ved pedagogikken er omsorg og tilsyn, oppdraging og opplæring (NOU 2003:16). Barn lærer gjennom det dei erfarer i, og gjennom varierte aktiviteter og relasjonar til andre barn og vaksne utvikler dei ny forståing. Ein barnehage med mangfald kan vere eit godt utgangspunkt for at barna lærer å bli tolerante og omsorgsfulle. Personalet på Tollmoen hevdar at mangfaldet åpner nye dører for læring. Å møte barn som subjekt handlar om ei yrkesetisk haldning. I barnehagen kjem dette til uttrykk ved å gi fysisk og psykisk omsorg, å legge til rette for medverknad eller å skape eit læringsmiljø der barna blir engasjerte i spennande prosessar og aktiviteter (Bae, 2005).

Ei gruppe barn frå ein barnehage går i samla tropp langs vegen. Dei er kledd i gode uteklær og alle har sekk på ryggen. To og to leier kvarandre, og dei prater og ler medan dei går. Langs ruta er det mykje å sjå og oppleve, det blir derfor mange stopp for å snakke om noe dei ser. Målet for turen er ein lavvo som ligg oppe i skogen. For å komme dit må dei krysse vegen og passe seg for bilane. Lennart, som er vaksen, går først, han er på ein måte lokomotivet i toget. Han og dei to andre vaksne har overoppsynet og geleider barna fram, steg for steg set han ord på kva dei skal gjere etter kvart som dei går langs vegen. Dei vaksne passar på at barna stoppar, at dei ser seg godt til høgre og venstre før dei krysser vegen, at dei held seg inntil kanten, og dei gir barna klarsignal når dei kan fortsette å gå. Langs vegen møter dei syklistar og bilar, høyrer fuglar kvitre, og noen ser også kjentfolk. Heile vegen stiller dei mange spørsmål om det dei ser eller tenker på, og Lennart og dei andre vaksne svarer.

Eg har med videokamera og filmar det heile. Etter som eg berre er ein gjest som er invitert med, kan eg gå litt til og frå. Slik kan eg få opptak tett innpå og få med kva som skjer inne i toget, men eg går også litt unna for å fange inn det heile på avstand. Når eg går litt vekk frå toget, ser det ut som ein fargerik orm som bølgar seg fram i landskapet. Det er ei stemning av glede

og engasjement som pregar aktiviteten langs ruta. Tonen er munter, barna pratar i veg, dei vaksne svarer og gir av og til noen velmeinte formaningar. Det er latter og gledesuttrykk, og dei frydar seg når noe skjer langs ruta. Det er trivsel i toget! Lavvoen ligg eit godt stykke unna barnehagen, og på små barneføter tar det 20 minutt å gå dit. Like før den siste bakken opp mot lavvoen kjem Frøya med personalet Ingunn og Eva og sluttar seg til toget. Frøya har funksjonsnedsettingar og klarer ikkje å gå sjøl. Ho og dei to hjelparane hennes har køyrt i bil til ein parkeringsplass som ligg ved foten av bakken opp til lavvoen. Herifrå kan ho enkelt vere med å gå siste stykket når ho blir trilla i stolen sin. Slik når Frøya målet for turen saman med dei andre.

Barna er ivrige etter å komme seg opp den siste bakken. Medan dei spring oppover begynner noen å planlegge kva dei vil leike når dei kjem fram. Midt i bakken stoppar assistent Karin opp. Ho plukkar ein blomst som ho held framfor seg og seier at ho vil vise dei noe. «Dette er gauksyra», seier ho. Barna flokkar seg rundt henne og studerer planten. Karin fortel at ein kan ete gauksyra, men ein må passe på ikkje å forveksle den med kløver som den liknar på. Ho forklarar og viser kva som er skilnaden på gauksyre og kløver. Barna stikk hovuda saman rundt planten ho held fram, og lyttar. Så puttar ho gauksyra i munnen og smaker på den. «Deinn e god og syrlig, men før dåkk ét plaintha som dåkk finn i naturen må dåkk huss på og spør nån voksne om dæm e spiselig først.» Alle som vil får smake på gauksyra. Karin avrundar og seier, «no må vi gå te lavvoen og heng fra oss sekkan!» Så legg dei på sprang opp den aller siste bakken, forventningsfulle og glade.

Slik legg barnehagen til rette for at aktivitetane skal ha ein kvalitet og gi barna verdifulle opplevingar. Med stort mangfald i barnegruppa kan det vere ei krevande utfordring å skape eit inkluderande miljø der alle barn får eit godt grunnlag for utvikling, læring og aktiv deltaking. På turen får alle vere fysisk aktive og med på å utforske naturen. Turane til lavvoen har faste rammer, men med rom for improvisasjon der barna leikar med det naturen byr på. Som i mange andre norske barnehagar er det barn med ulike bakgrunn og ulike behov samla i barnehagen kvar dag. Omsorg og læring er kjerneoppgåver, og alle barn skal inkluderast i fellesskapet (BFD, 2005). Bygda har eit statlig mottak for asylsøkarar, dette fører til at talet på barn i barnehagen varierer. På det meste har barn med 16–17 ulike morsmål hatt plass samtidig. Barn frå mottaket kan bli tatt inn på kort varsel, og

om familien ikkje får bli i landet, blir opphaldet kortvarig. I barnehagen er det også barn med særskilte behov, så personalet må ta omsyn til funksjonsnivå, etnisk og kulturell bakgrunn og sosiale tilhøve i alt dei foretar seg.

Barnehagen, som er bygd for 48, har i periodar hatt dobbelt så mange barn, det var grunnen til at lavvoen vart tatt i bruk. Dette er eit godt bilde på endringane den norske barnehagesektoren har gått gjennom dei siste åra. Talet på barn har auka dramatisk, det har også talet på tilsette gjort. I mange barnehagar er det eit mangfald når det gjeld den kulturelle bakgrunnen til barna, og barn med funksjonsnedsettingar er inkludert i motsetnad til tidlegare. Barnehagen har ei viktig rolle for barns oppvekst og utvikling. Etter at ny lov og revidert rammeplan for barnehagen kom i 2006, vart ansvaret for barnehagar flytta over til Kunnskapsdepartementet. Dette ga ei sterkare dreining mot utdanning og læring. For småbarnsforeldre med ulike kulturell og språkleg bakgrunn har barnehagen som møteplass stor betydning, både som kulturformidlar og læringsarena (Meld. St. 16.(2006-2007)).

Den nye kvardagen stiller krav til barnehagar som Tollmoen. Korleis taklar dei tilsette utfordringane eit slikt mangfald fører med seg? For å organisere dagen slik at alle blir møtt og sett trengs det vide rammer og gode tilpassingar. Gjennom aktivitet og deltaking blir det lagt til rette for meningsfulle opplevingar. Eit viktig mål er å skape eit inkluderande miljø og eit innhald med tid og rom for bruk av språk både i kvardagsaktivitetar og i tilrettelagte aktivitetar (årsplanen for Tollmoen barnehage 2010–2011). I artikkelen vil eg gi eit innblikk i arbeidet som blir gjort for å drive ein pedagogisk institusjon med stort mangfald i barnegruppa og hyppige endringar kvardagen. Som ekstern fagperson har eg hatt kontakt med barnehagen i 2 år. Eg har deltatt på mange møte, og via egne observasjonar, samtalar og systematiske videoopptak har eg har fått eit godt innblikk i det som skjer. Eg har intervjuar barnehagestyraren, fleire av personalet, mor til eit av barna, oppvekstsjefen i kommunen og PP-rådgjevaren. I tillegg har eg lese barnehagen sin årsplan, likestillingsplan, mobbeplan, plan for språkstimulering og opplegg når det gjeld kompetansehevingstiltak for personalet. Frå aktiviteten som finn stad i barnehagen, har eg valt fire område eg vil gå nærare inn i.

Fleksible rammer og struktur

For å drive barnehagen etter forskriftane og med den kvaliteten dette krev, er samarbeid på alle nivå nødvendig. Samarbeidet mellom kommunen sin oppvekstetatt, PPT og leiinga i barnehagen er tett og godt. Både barnehagestyraren Siv Hege og oppvekstsjefen Egil er opptatte av at barnehagen skal gi eit godt og forsvarleg tilbod som er i samsvar med lovverket. Å organisere ein god kvardag krev gode strukturelle rammer som dekkjer fleire område. Noe av det første som slo meg då eg kom til barnehagen, var at det var gjennomdiskuterte opplegg. Personalet uttrykte ei felles forståing av dagleg organisering. Strukturkvalitet i barnehagen omfattar både rammefaktorar og føresetnader. Ein rapport frå ei arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen (BDF, 2005) peiker på finansiering, lover, forskrifter og avtaleverk som viktige rammefaktorar på nasjonalt nivå. På det lokale nivået, som i Tollmoen barnehage, er det barnehagen sitt budsjett, bemanningsplanen og personalet sin kompetanse som danner rammene og strukturen for drifta. Dette er tema som er gjenstand for drøftingar på personalmøte og planleggings dagar. Størrelsen på barnegruppa er eit anna område, her har barnehagen strekt seg langt med fleksible rammer. Årsaka er det store behovet for barnehageplass for barn frå det statlege mottaket. Talet varierer og kan i periodar vere så stort at barnehagen må utvide rammetalet. Dette har ført til kreative løysingar som besøk på garden Funnaune ein dag i månaden og etableringa av lavvoen i utkanten av bygda. I lavvoen held grupper av dei eldste barna til to dagar i veka. I ein periode var også ein brakkerigg sett opp på barnehageområdet for å få huse alle. Talet på tilsette i barnehagen har variert av samme grunn.

Utforming av uteareal, innerom, utstyr og materiell som barnehagen treng for å drive barnehagen forskriftsmessig etter loven, har vore ein viktig diskusjon. Her er det etablert eigne prosjektgrupper av tilsette som har utarbeidd forslag til løysingar, sett opp budsjett og innhenta anbud for innkjøp. Mange små og store tema har vore gjenstand for eit samarbeid mellom barnehagen og oppvekstetatten, og dei tilsette uttrykker seg positivt om det dynamiske samarbeidet. Oppvekstsjef Egil beskriv dynamikken i samarbeidet og diskusjonane rundt rammevilkåra slik:

«Det har veldig my med ledelse å gjørrå. Samtidig det at til-litsvalgte bli tatt med på råd, og at du har den dialogen. Men det e og det å få folk i tale, å respektere dæm sånn at dæm får følelsen av at dæm som fagpersona bli tatt med på råd. Det kjem itj nå vedtak trekt nedover øran på dæm. For det gjord æ og ein gang i tida, i starten, da vi tok over barnehagesystemet og vedtok den ut i fra økonomiske kriteria, saint, uten å diskutere detaljan med dæm. Og æ fekk så øran flagra! Som fortjent. Ta folk på alvor!»

For personalet er det mange tema som er viktige for organiseringa av kvardagen. Ein må lage rammer slik at alle til ei kvar tid veit kva oppgåver dei har, og her er barnehagen sine planar dei overordna dokumenta. Årsplanen med dei sju fagområda i rammeplanen er retningsgivande for aktiviteten. Tema for kvar månad og faste aktivitetar knytta til dette er nedfelt i planen. Barnehagen sin visjon er «I Tollmoen barnehage er det godt å være, her kan vi leke og lære». Likestillingsplan, mobbeplan, planar for pedagogisk dokumentasjon, plan for språkstimulering og plan for individuell opplærings- og deltakingsplan for eit barn er utarbeidd. Innafor rammene som planane representerer, må det vere fleksibilitet på alle nivå når dette skal settast ut i praksis. Styraren Siv Hege legg til rette og fordeler oppgåvene, og dei må ofte finne løysingane utanfor dei tradisjonelle rammene for å organisere kvardagens mange gjeremål. Ho uttrykker dette slik:

Ja, vi har jo lært av det som skjedd, det har vori positivt for oss at vi har hatt minoritetsspråklige unga. Vi har både bosatte og unga som bor på flyktningmottaket, og da har vi vorti nødt te å vårrå fleksibel. Vi har lært underveis, sjett betydningen av å legg te rette, med å organiser ting for å få dagen te å gå opp, og heller tenk løsning istedenfor problem.

Det kan virke som haldninga til fleksibilitet er innarbeidd i kulturen. Personalet beskriv styraren som tydeleg og trygg. Ho leier arbeidsoppgåvene og tar ansvar for at ting blir diskutert. Barnehagen er delt inn i tre grupper med tre eller fire vaksne i kvar gruppe. Det er ein eller to førskolelærarar i kvar gruppe. Personalet har ei fleksibel innstilling til eigne oppgåver. Oppgåvene for dagen og veka er nedfelt i ein timeplan, denne blir endra ved behov. Kvar dag startar med eit felles

møte der personalet går gjennom dagens gjeremål og eventuelle nødvendige endringar. Her blir oppgåver fordelt og uklarheiter drøfta. Også refleksjonar rundt erfaringar kjem opp i diskusjonane.

Uforutsette situasjonar, som at det kjem fleire nye barn frå mottaket til barnehagen på samme dag, kan føre til at personale må flytte over på ei anna avdeling for ein periode, dette er alle innforstått med at kan skje. Eit anna eksempel på fleksibilitet og endringsvilje i organisasjonen er barnehagen si åpningstid. Her er det er ulike behov i foreldregruppa. Den ordinære åpningstida er frå 06.45 til 16.30, men dei har hatt åpent til 16.45 ved behov. På eit foreldremøte spør ein far om det er muleg å åpne 06.30 og om dette eventuelt krev politisk behandling. Styraren stiller seg positiv til å forskyve arbeidstida også den vegen, men seier at dette må takast opp med personalet. Etterpå tar ein av assistentane kontakt med styraren og foreslår at dei skal komme foreldra i møte etter som dei har behov for dette. Etter ein diskusjon i personalgruppa bestemmer dei seg for ha ein prøveperiode med åpningstid frå 06.30 til 16.30. Faren takka personalet som er så fleksible at dei åpner før dei egentleg begynner på jobb. Styraren ga den aktuelle assistenten ros for initiativet. Eit personale med ei slik innstilling utviklar organisasjonen, seier ho. Å vere aktive deltakarar, etablere ny praksis ved behov og ta i bruk kunnskapsressursane sine, gjer verksemda i stand til å meistre dei daglege utfordringane (BDF, 2005). Å ha god struktur er eit nødvendig fundament for kvalitet, og barnehagen har lagt ned arbeid for å ha ein struktur som fungerer. Det er ein del av arbeidet med å heve barnehagen til ønska kvalitetsnivå.

Sosialisering og inkludering

«Barnehagen e for alle, og kvart barn e like viktig,» uttrykker Siv Hege og siktar til oppgåva med å sjå omsorg, læring og sosialt fellesskap som eit heile. Bak utsegna ligg erfaring med å legge til rette for alle og samtidig tilpasse for den enkelte. I barnehagelova står det at «barnehagen skal formidle verdiar og kultur, gi rom for barns eigen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og meistring i eit sosialt og kulturelt fellesskap». Barnehagen må kontinuerleg utvikle kunnskapen sin og tilpasse eigen praksis til det beste for barna, gjennom dette blir kvaliteten skapt og utvikla. Det er

kommunen som har ansvaret for det kontinuerlege arbeidet med forbetring og fornying i barnehagar (Rapport til BDF, 2005). På dette området er det eit tett samarbeid med oppvekstsjefen. Det trengs motivasjon og ressursar for å utvikle kompetanse og kvalitet i møte med det enkelte barnet og mangfaldet. Kompetansen må stå i forhold til barna sine behov eller vanskar, og for å vurdere kvaliteten i arbeidet er det mange spørsmål å stille: «Tener dette barnet? Kva har betydning for at barnet skal lære? Kva må vi gjere for å makte oppgåva vår?» I tillegg til at det å ha barn frå framande kulturar har sett i gang ein læringsprosess, har det gitt idear til å tilpasse miljøet til ulike behov. Å styrke barna til å delta i det sosiale fellesskapet inneber også ein dialog med foreldra. Å forvalte og ta i bruk personalet sine kunnskapsressursar på ein slik måte at det tener både barna og barnehagen som heile er ein kontinuerleg prosess.

For å skape eit inkluderande miljø der barna i barnehagen utvikler seg og lærer sosiale ferdigheiter, legg personalet til rette for gode relasjonar. Dette handlar om relasjonar mellom vaksne og barn, og barna imellom. Det er behov for tilpassingar og støtte for at alle skal vere ein del av fellesskapet. Aktivitetane er planlagt slik at det skal fremje sosial deltaking og utvikling hos det enkelte barnet. Kunnskap blir bygd opp gjennom interaksjon mellom menneske, slik er læring og sosialt samspel knytta saman. Vygotsky formulerte «den generelle lov om utvikling» der han hevdar at kvar funksjon i barnet si utvikling viser seg to gonger. Først på det sosiale planet mellom menneska, deretter på det psykologiske planet i barnet si bevisstheit (Dysthe, 2001). At barna har lært av dei vaksne ser vi utallige eksempel på. Dei arrangerer leiken slik at Frøya, som har funksjonsvanskar, kan delta på ein naturleg måte. Barn med gode sosiale ferdigheiter er forbilde for andre barn i aktivitetane. Ei av jentene på Frøya sin alder viser stor grad av empati og omsorg for henne, ho hjelper til og bidrar med støtte slik at Frøya kan delta. Under eit måltid begynner Frøya å gråte. Den vesle jenta ser straks dette, tar handa hennes og stryk den. På andre sida av Frøya sit ein liten gut og følger med, når han ser dette, tar også han handa til Frøya, og stryk henne over kinnet. Deltakinga i det sosiale fellesskapet er viktig og gir eit godt grunnlag for trivsel og utvikling. Leik med andre barn er utviklande og lærerikt for Frøya og gir henne utviklings-

støtte på ei rekke område. Vi ser at ho er våken og merksam i samspelet med barna og har ein heilt annan toleranse for fysisk aktivitet i leiken med barna enn under fysiske aktivitetar med vaksne. Dette er samhandlingsprosessar som har gjensidig nytte, for dei andre barna utvikler gode ferdigheiter i leik med Frøya. Barnehagepersonalet gir mange eksempel på at barna lærer av samspelet. Når dei er trygge nok og veit kva dei kan gjere med Frøya, har det blitt mange diskusjonar om kven som skal vere saman med henne. Ein god illustrasjon er frå førebuingane til eit måltid i adventstida, langbordet er dekt på til ein stemningsfull frukost. Når barna skal finne plassane sine, startar ein diskusjon om kven som skal sitte ved sida av Frøya. Det er vanskeleg å bli einige, og til slutt sukkar ei jente oppgitt og seier: *«Æ kuinn ha ønska at det va mang Frøya i barnehagen æ, så kuinn aill ha hatt kvar sin Frøya!»*

At mange av barna har gode og inkluderande ferdigheiter, fekk også eg oppleve. Medan eg observerte inne på avdelinga, var to jenter i ferd med å førebu noe eg meinte

var ein busstur. Fire rekker med stolar var sette opp, for det meste tripptrapp-stolar. Fremst var Frøya plassert i sin eigen stol. Ho hadde fått plass ved sida av sjåføren, og ei av jentene var i full sving med å organisere rundt henne. Ei lita jente med blidt fjes stikk hodet fram ved sida av meg, ser på meg og spør: «Vil du bli med på turen?» Eg svarer glad at eg svært gjerne vil bli med på bussturen. «Det itj buss herre, det e bil», seier ho irettesettande, og fortset, «du kainn få sitt bakerst på deinn stolen her du». Ho geleider meg til den største stolen som står bakerst og held stolen fram for meg. Eg svarer at eg er glad for å få sitte på ein så stor og fin stol. Etter at eg har sett meg godt til rette, hentar ho leiker som eg kan få ha med på turen. Ei og ei leike blir plassert i fanget mitt. Så blir ho ståande og tenke medan ho ser på leikene, før ho spring av garde for å hente noe. Etter ei stund kjem ho tilbake med eit brett og seier: *»Det brettet her ska du få å ha under leikan din du som e så gammel, for da bli det lett for dø»*. Frå plassen min i baksetet ser eg at Frøya blir tatt godt hand om i forsetet. Dette er som forventa etter alt eg har sett av gode og



Frøya, Carmen og Emile leiker.

*Å møte barn som
subjekt handlar om ei
yrkesetisk haldning.*

*Å styrke barna til å
delta i det sosiale
fellesskapet inneber
også ein dialog
med foreldra.*

inkluderande ferdigheiter hos barna. Men at det var eit så fint opplegg for ei gammal dame i baksetet, var meir enn forventa.

Leike og lære i barnehagen

«I barnehagen er det godt å være, her skal vi leke og lære». Slik lyder visjonen til Tollmoen barnehage. Gjennom leik, omsorg og rammer for læring skal barna utvikle seg. Ein god og trygg barnehageplass betyr mykje for foreldre og barn. Ved at barnehagen har blitt ein del av det norske utdanningsløpet (Rammeplanen for 1996) rettast det større merksemd mot tidleg innsats og læring. Visjonen uttrykker at barna gjennom god omsorg skal ha det godt, ha gode relasjonar til dei rundt seg og finne seg til rette i fellesskapet. Leik og læring skal føre til ei god utvikling.

Korleis lærer og utviklar barn ny forståing? I eit konstruktivistisk læringssyn vil barn gjennom aktivitet bygge eigne kunnskapsstrukturar når dei skal lære, dei kan ikkje overta kopiar av andre sine ferdigheiter. Kunnskap finst ikkje berre i det enkelte individet, men i alt rundt oss, og forståing blir bygd opp gjennom relasjonar mellom menneske. Samspel og læring er slik knytta tett saman. Vekselvirkning mellom individet og omgivnadene utviklar mennesket, vi lærer av å delta i praksisfellesskap (Wertsch 1986). Wood, Bruner og Ross bruker omgrepet «stillasbygging» som metafor for å skape gode rammer for at barn skal lære og utvikle seg. Oppmuntring, støtte og rettleiing er grobunn for læring og danning, i dette er språket sentralt. Etter kvart som barn utviklar kognitive og sosiale ferdigheiter, kan det ytre stillaset gradvis takast vekk fordi barnet sjølv har utvikla «mentale stillas». I Tollmoen barnehage er relasjonane mellom barn og barn, og barn og vaksne, ein viktig dimensjon i læringsmiljøet. Barnehagestyraren bygger stillas når ho nyttar dialogen aktivt til å formidle og påvirke det som skal skje, men også ved at ho gjennom dialogen kan fange opp og gi støtte til tilsette, foreldre og barn.

I ein barnehage der det både er barn med eit anna morsmål enn norsk og barn som manglar talespråk, får omgrepet kommunikasjon eit nytt innhald. For å leike med, og forstå kvarandre, må dei bruke alternativ kommunikasjon. Barnehagen får hjelp og rettleiing frå kommunefysioterapeut, PPT og eksterne fagpersonar når det gjeld språk,

hørsel og motorikk. I tillegg har dei bistand til å skaffe og tilpasse utstyr som Frøya har behov for i kvardagen. I samarbeidet med mange eksterne fagpersonar kan det vere ei utfordring å samordne alle tiltak som blir foreslått, men personalet ser dette som ei viktig hjelp for at Frøya skal lære og utvikle seg.

Foreldra til Frøya ønsker at ho skal delta i og utvikle seg i det sosiale miljøet med andre barn, og dei uttrykker glede over at barnehagen legg vekt på dette. For at Frøya skal vere merksam og tilgjengeleg for kommunikasjon og leik må ho ha hjelp til å regulere seg med omsyn til omverda. Ho har behov for miljømessige tilretteleggingar som rullestol, bord, ståstativ og tilpassa opplæring på alle område. Å sjå indre faktorar som helse og sansar i samanheng med ytre tilpassingar, ser ut til å stabilisere merksemda og dei kognitive funksjonane hennes (Jacobsen, 1998, Wist, 2007). Når vi studerer videoopptak av Frøya i situasjonar vi veit ho opplever som krevande, kan vi sjå at ho blir meir konsentrert i aktiviteten når Ingunn set seg inntil henne. Ingunn kjenner Frøya godt. Hennes nærvær og støtte regulerer henne og fører til at ho klarer å fullføre treningsøkta med eit smil om munnen. Frøya har ikkje talespråk, men har eit uttrykksfullt kroppsspråk og mange og varierte lydar. Ho oppfattar mykje av det som blir sagt når det blir lagt til rette ut ifrå kunnskap om kva ho liker. Ho har behov for hjelp til å finne ein uttrykksmåte som kan vere funksjonell for henne. På dette utviklingsområdet får barnehagen ekstern hjelp. På grunn av hørselsvanskane må det nyttast handtegn og god benevnning knytta til handlingar og aktivitetar, og behovet for lyttetrening og gjentakingar er stort for at Frøya skal utvikle ei forståing av språket. Ein kan tydeleg sjå at ho likar at det blir brukt handtegn, ho ler hjarteleg og godt når Eva viser eit bilde av ein gris, grynter humoristisk og gjentar tegnet to- tre gonger. Ved hjelp av støttmateriell, talespråk, handtegn, bildesymbol og pedagogiske dataprogram skal Frøya lære. Målet er at ho skal utvikle kommunikasjonsferdigheitene slik at det blir lettare å delta i sosiale samanhengar. Dette er eit utviklingsarbeid som vil fortsette.

Dei andre barna lærer av det som blir gjort og sagt, og mange tar kontakt og kommuniserer med Frøya slik dei ser dei vaksne gjer. I ein samspelsituasjon ser vi Frøya sit i stolen sin med fleire barn rundt seg. Alle ser på bilde som perso-

nalet har tatt av barna, målet er å bruke bilda i kommunikasjonen med Frøya. Assistenten Eva tar opp eitt og eitt bilde og held opp slik at alle får sjå. «Kæm e det?» seier Eva, barna svarer. Eva held bildet inntil ansiktet til den som er på bildet og gjentar namnet. Alle følger med, Frøya ser på bildet og flyttar blikket til barnet som er på bildet. Ho har tydeleg visuell interesse for det som skjer og konsentrerer seg lenge. Etter kvart strever ho med å halde kroppen i ro. Ei av jentene tar handa hennes og lener hodet sitt inntil henne. Frøya ser glad ut, og handlinga trekker henne inn i situasjonen igjen. Å legge til rette for Frøya skapar samspelsituasjonar som også fremjer utvikling og læring hos dei andre barna. Slike aktivitetssettingar kan stimulere barna til sosiale aktivitetar, og på video ser vi at dei er oppfinnsame og kommuniserer med Frøya ved å bruke talespråk, kroppskontakt og tydeleg kroppsspråk. Aktiviteten gir gode emosjonelle opplevingar for alle, og det bidrar til å danne barna. Individuell variasjon i barnehagemiljøet kan vere eit godt grunnlag for å lære om respekt, toleranse og omsorg (Befring, 1997). I barnehagen skal det sosiale fellesskapet romme alle, og dei ønsker at læringsmiljøet skal utvikle omsorgsfulle barn.

På avdelinga Tyttebæra har pedagogisk leiar Hilde norske folkeeventyr som tema. Ho har vald ut to eventyr som ho vil lære barna. Dette er skolestartarane i barnehagen, og Hilde har forklart at no må dei øve på å rekke opp handa når dei vil seie noe. Først fortel ho eventyret, så repeterer ho ved å snakke med barna om kva eventyret handla om. Neste dag les ho det ein gong til. Deretter dramatiserer dei eventyret. Dei fordeler roller, lagar kulissar og kler seg ut til rollene sine. Til slutt blir forestillinga vist til dei andre barna eller foreldra. Når Hilde les eventyret om Per og Pål og Espen Askeladd, sit barna i ein halvsirkel med ansiktet vendt mot henne. Frøya sit i armkroken til Ingunn, som bruker tegn som støtte for at Frøya skal få best muleg utbytte. Hilde fortel: *«I gamle dage når dæm verken hadd tv eller radio så brukt dæm å sætt sæ ned og fortæl historia te kvarainner om kveldan. Det va spennende historia som dæm kanskje kuinn lær nå av, og da teint dæm lys og satt og fortæld. Så va det to karra som heitt Ashbjørnsen og Mo, dæm for rundt og samla på historian»*. Barna sitt og lyttar. Ein gut rekker opp handa og spør: *«hadd dæm itj bøker heiller?»* Ein annan gut ser på sidemannen og forklarar *«dæm hadd itj barne-tv heller.»* Hilde svarar at det

var få som hadde bøker, men Asbjørnsen og Moe skreiv opp alle eventyra og laga ei bok av det. Så begynner ho å fortelle om Askeladden. Etter kvart som ho fortel viser ho figurar for å illustrere teksten. Ho held opp ein gammal utslitt skosåle, ein skjærefigur og eit skiband som er ein moderne variant av vidjespenning. Fortellinga gir barna indre bilde og dei sit heilt stille. Hilde samlar alle til ei felles merksemd ved først å fortelle eventyret om Askeladden. Ho lagar stillas ved å sørge for god struktur og assisterer barna i samtalen etter fortellinga. Når ho er ferdig, fortel ho at ho skal fortelle eventyret på nytt neste dag. Deretter utvidar ho med å la barna sjølv delta med sine egne tolkingar gjennom å spele rollene og slik leve seg inn i det som skjer i eventyret.

Barn med ulik kulturbakgrunn

Å ha barn frå framande kulturar i barnehagen har ifølgje styraren Siv Hege åpna nye dører og gitt idear til lek og læring trass i kommunikasjonsbarrierer. Via eit prosjekt

med Nasjonalt senter for fleirkulturell opplæring (NAFO) har pedagogisk leiar Janeth utvikla kompetanse på området, og hatt ansvar for å bringe denne kunnskapen til personalet. «Den kunnskapen kinn vi dra inn i alt», seier Janeth og forklarar at lærdomen kjem alle barna til gode. Murisa er medansvarleg for å organisere opplegg og deltar i førebuingar og mottak av nye barn. Det første møtet er viktig, seier ho.

Vi får hør det tidlig når vi skal få ein ny unge, og vi forberede oss godt. Det e alltid tolk med på det første møtet med barnet og foreldre, men vi tar vi likevel med oss konkrete for å vis ka vi syns det e viktig at døm ska ha med sæ, og ka vi hold på med. Når samtalen e ferdig så går vi ned, så vise vi det vi har snakka om, med aille på avdelinga, voksne, unga og ailt. Ved spørsmål så ringe vi tolken igjen, om det e noe dem ikke har forstått. Dette gjeld foreldran, men barna fortsett vi å støtt oss på konkrete i dialogen. Vi vise konkrete, sei ka dyret heite for eksempel, og ka dyret sei. Og da fungere det kjempebra. Det e viktig å gjenta og gjenta og gjenta, heilt til ungen kan det. Så går vi videre og lære noe nytt da, og utvide, med nye ord. Til slutt kinn vi ha eit



Samlingsstund. Hilde spør: kor låg den sjette far i huset?

kort lite eventyr og ... da går det fort! Som regel så sitt ungen og observere, og suger alt til seg. Og plutselig så kjem det, så kjem språket! Ofte snakke dæm fortar norsk enn sitt eget språk. Men det e veldig viktig at vi oppfordre foreldran til at dæm snakke morsmålet sitt heim, for da lære dæm norsk bedre og.

I språkopplæringa er god morsmålsopplæring viktig, og Murisa førebur seg godt for å lære barnet norsk. Ho legg opp til ein bestemt struktur med å bruke støttmateriell og fjernar gradvis dette etter kvart som barnet lærer norske ord (Egeberg, 2010). Å kommunisere med barn og foreldre som ikkje kan norsk, er krevande, og alternative kommunikasjonsmåtar må til for å forstå. Siv Hege understreker dialogen si betydning når kulturskilnadene er store, det er viktig at foreldrane til barnet er trygge. Ho tar derfor ansvaret for samtalar med foreldre når dei har vanskar med å forstå den norske kulturen og måten barn blir oppdratt på hos oss.

Barnehagen har eit fargerikt fellesskap. Barna er frå forskjellige land og har ulik kulturbakgrunn. Rammene for aktivitetane er eit inkluderande miljø som gir alle mulegheiter for deltaking og likeverd. Dagane har variert innhald. Tiltaket med lavvoen som kom i gang på grunn av plassmangel, dekkar fleire behov. Det har blitt ein oase som gir eit solid grunnlag for læring. Med naturen som arena har barna gode fellesskapsopplevingar. Alle gler seg til dagane med uteleik, kontakt med naturen, båltenning og måltid rundt bålet. Barna deltar i førebuingane med å lage kakao og grille. Opplevingar der språket bind saman aktivitetane i løpet av dagen er eit godt fundament for det som skjer. I eit videoopptak ser vi barn og vaksne i aktivitet på bålplassen. Det er snart måltid. Lennart og Jonnatan har tent bål og førebudd sitteplassane rundt bålet. Ved bålet står eit enkelt trebord til å sette maten på, og heimesneakra benker til å sitte på. Jonnatan gjer alt klart slik at alle skal sitte godt. Det er tradisjon å lage kakao og kaffe når dei er her, og på turen oppover har Lennart bore med seg ein sekk med mjølk, sukker, kakao, kaffi og andre varer som må til for at måltidet skal bli godt. Ramma for dagane er alltid den samme, fri leik og faste programpostar som har rituell karakter. Måltidet er eit eksempel. Alle barna har matpakker med i sekkane sine. Over bålet har Lennart sett ein stor og velbrukt kasserolle som er svart av sot etter å ha blitt brukt til lagning av tallause kakaomåltid. I dag skal femåringane Håvard og Sara delta i

kakaolaginga, Håvard skal vispe, og Sara, som bur på motaket, skal vere med. Ho har ikkje begynt å snakke norsk men forstår mykje. Sara står inntil Håvard, som får ein mjølkekartong av Lennart:

Lennart: *Ein te boks med melk, vi må ha to pakka..*

Håvard: (Glad latter mens han heller i resten av melka).

Lennart: *Vi lage kakao kvar gong vi e her, gjer vi itj det da?* (Gir Håvard ei visp).

Håvard: (Rører, ser begeistra opp i kasserollen). *Åh, sjer du kor my bobla!* (glad stemme)

Lennart: *Håvard, ska du ha...* (ser spørrende ut, rekker fram ein boks med kakaopulver).

Håvard: (Vender seg mot Lennart, tar boksen): *Å, kakao!* (glad, tar skeia som ligg i boksen).

Lennart: *Rekn skeijin du da!*

Håvard: (Teller for kvar skei han har oppi kasserollen) *Ein, to, tre, fire, fem, seks, sju, åtte....*

Sara: (Lener seg mot Håvard, ser på han og lyttar etter kvart som han teller).

Lennart: *No tru æ vi røre i kasserollen...* (tar skeia og viser).

Håvard: (Rører i kakaoen, kakaopulveret ligg som eit brunt lokk av fine sjokoladekuler som snurrer rundt etter kvart som han rører med vispa. Han prøver å løfte noen av kulene opp med vispa)

Sara: (Ser på og smiler).

Lennart: (Held kasserollen, ser at det går litt sakte med røringa, tar vispen fra Håvard og viser). *Sånn... vi kainn gjør sånn!* (visper raskt slik at kulene løyser seg opp og blandar seg med melka).

Håvard: (Tar vispen og rører fort, men stoppar opp og forsøker å smake på ei sjokoladekule)

Lennart: *Sånn ja, vi må vel ha litt sukker oppi, må vi itj det da?* (Tar fram sukkerboksen og gir den til Håvard).

Håvard: (Heller sukker oppi).

Sara: (Følger konsentrert med).

Jonnatan og Lennart bygger også stillas når dei førebur og gjennomfører aktivitetane i lavvoen. Jonnatan fiksar og ordnar gode sitteplassar for måltidet og Lennart assisterer



Snart skal alle få varm kakao.

Håvard og Sara slik at dei steg for steg deltar i kakaolaginga ved å lytte og lære. Under aktiviteten blir det steg for steg satt ord på handlingane, noe som gjer Sara delaktig. Barn lærer å tenke og uttrykke seg ved å høyre andre snakke (Tharp og Gallimore 1988). Aktivitetane i lavvoen er varierte, og det ligg naturleg til rette for tilpassing der alle kan delta ut ifrå sine føresetnader. Alle barna har glede og nytte av å delta. Rammene for aktivitetane er dei same kvar gong. Måltidet med båltenning, grilling av mat og innslag der alle kan stille seg i kø og dyppe ein sukkerbit i ein kaffikopp, er eit fast ritual, elles er dagen prega av improvisasjon der barna kan bruke kroppen og fantasien i leiken ute i naturen.

Avsluttande kommentarar

Synet på barn og barneoppdraging er i endring, og barne-

hagen sin plass i oppveksten til barn er totalt endra dei siste 40 åra (Bae 2009). I dag er dei aller fleste barn og foreldre i dagleg kontakt med ein barnehage. Også miljøet i mange barnehagar er endra til eit fleirkulturelt miljø med barn frå mange land. Eit inkluderande fellesskap er eit viktig mål i stortingsmelding nr. 14 «Kvalitet i barnehagen». Ved inngangsdøra til Tollmoen barnehage heng eit skilt der det står «velkommen» på sju språk, og kvardagen inneheld aktivitetar som skal bidra til eit inkluderande miljø der mangfald er sett på som ein kvalitet. Utfordringane er mange, og dialogen med foreldre eit viktig tema for å skape ein god kvardag for barna.

Som ein del av utdanningssystemet har barnehagen ansvar for sosial utjamning. Dette forklarast med at ein skal legge til rette for at alle, uansett familiebakgrunn, skal ha

samme mulegheit til å lykkast i utdanningssystemet. Ved at Tollmoen barnehage er kreative når det gjeld å skape gode arenaer for leik og læring og samtidig maktar å inkludere barna i aktivitetar som stimulerer dei kjenslemessige, intellektuelle og sosiale ferdigheitene, er sjansen for læringsutbyttet stort. Dette er eit arbeid som aldri tar slutt, det er alltid utfordringar knytta til det enkelte barnet sin medverknad her og no. Slik kan sosial utjamning bli ein realitet (Bjerkestrand, 2009).

For å nå måla sine må barnehagen løfte i flokk. Dei må alltid vere undervegs når det gjeld å utvikle ny kunnskap til beste for barn og foreldre. At barnehagen er ein del av utdanningsløpet, krev kontinuerleg mobilisering og kritisk, reflekterande praksis for å styrke nye område. Dette må gå hand i hand med leik, humor, omsorg og ikkje minst det gode samspelet.



REFERANSER

- BAE, B.** (2009). Å se barn som subjekter – noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I: S. Mørreaunet, V. Glaser, O.F. Lillemyr & K. Hoås Moen (red). *Inspirasjon og kvalitet i praksis*. Pedagogisk forum
- BEFRING, E.** (1997). *Oppvekst og læring. Eit sosialpedagogisk perspektiv på barns og unges vilkår i velferdssamfunnet*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- BERK, E. & WINSLER, A.** (1997). *Scaffolding Children's learning. Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- BJERKESTRAND, M.** (2009). Barnehagens utdanningsmandat. I: S. Mørreaunet, V. Glaser, O.F. Lillemyr & K. Hoås Moen (red). *Inspirasjon og kvalitet i praksis*. Pedagogisk forum.
- DYSTHE, O.** (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I: O. Dysthe (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag, s. 9–30.
- EGEBERG, E.** (under utgiving). *Flere språk, flere muligheter. Flerspråkighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm.
- JAKOBSEN, K.** (2006). Kognisjoner, emosjoner, helse og miljø i habiliteringsarbeidet - forslag til modell. *Nevropsykologi*, 1, 9–13.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo:
- MELD. ST. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn unge og voksne med særlige behov*. Oslo:
- NOU 2003: 16**. *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnsopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningsteneste, s.114–120.
- RAPPORT BFD** (2005). *Rapport fra arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren*. Barne og familiedepartementet.

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

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

THARP, R.G. & GALLIMORE, R. (1988). *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

WERTSH, J.V. (1986). *Vygotsky and the Social Formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

WIST, R. (2007). «Sjer`n eller sjer`n ikke? Eiller sjer`n berre når`n vil sjå? Masteroppgave i pedagogikk, NTNU, Trondheim.

WOOD, D.; BRUNER, J.SD.; ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, s. 89–100.

ÅRSPLANEN FOR TOLLMOEN BARNEHAGE 2011.

Små barn og samlivsbrudd – symptomer og tiltak

Hvilke erfaringer har familieterapeuter med symptomer hos små barn som opplever samlivsbrudd, og hvilke tiltak anbefaler de for norske barnehager. Studien som presenteres her indikerer at barnehagepersonalet har et potensial for å kunne forebygge vansker og hjelpe barn og foreldre som opplever samlivsbrudd.



Hanne Skjelten Tveit arbeider som pedagogisk leder ved Jåttå barnehage i Stavanger.



Ingunn Størksen er førsteamanuensis ved Senter for atferdsforskning i Stavanger.

Nasjonal statistikk viser høy forekomst av samlivsbrudd. Flere og flere barn tilbringer store deler av dagen i barnehagen, og regjeringen ønsker full barnehagedekning (Statistisk sentralbyrå, 2009b). Med bakgrunn i denne statistikken vet vi at barnehagepersonalet i norske barnehager stadig møter barn som opplever at foreldrene går fra hverandre. Ettersom forskning viser at samlivsbrudd kan utgjøre en risiko for barnet, er det viktig at personalet i barnehagen har kunnskap om mulige reaksjoner og symptomer, og at de innehar kompetanse på hvordan de kan møte barn som opplever samlivsbrudd. Målet med denne studien var å få innsikt i familieterapeuters erfaringer med små barn og samlivsbrudd, samt å få råd om mulige tiltak i barnehagen. Studien er basert på en tidligere masteroppgave (Tveit, 2011) i forskningsprosjektet BAMBI (www.uis.no/bambi).

Tidligere forskning peker mot at voksnes aktive tilstedeværelse og støtte kan fremme positiv utvikling og tilpasning hos barn som opplever samlivsbrudd (Størksen,

2007). Det synes å være få aktive tiltak for denne gruppen barn i norske barnehager (Hansen, 2009). Flere ting tyder derfor på at norske barnehager har behov for råd og veiledning for å støtte små barn som er i denne situasjonen. I den sammenheng var det aktuelt å søke erfaringer fra et annet felt, nemlig familieterapifeltet, der man kan få innsikt i deres måte å arbeide med barn og familier som opplever samlivsbrudd.

Små barn og samlivsbrudd

Den årlige skilsmissestatistikken viser hvor mange barn som berøres av at foreldre enten tar ut separasjon eller får innvilget skilsmisse. I 2003 opplevde totalt 15 400 barn (0-17 år) at foreldrene tok ut separasjon og 11 400 barn at foreldrene fikk innvilget skilsmisse (Statistisk sentralbyrå, 2005). For samboere finnes ingen presis statistikk. Statistisk sentralbyrå anslår at 24 % av ekteskapene som inngås i dag, vil ende i skilsmisse innen de første ti årene. Dette kan indikere at flere barn som opplever samlivsbrudd, går i barnehagen når de opplever at foreldrene går fra hverandre (Statistisk sentralbyrå, 2009b). Samlivsbrudd kan defineres som «livsbrudd», det at ektefeller eller samboere skiller lag (Bokmålsordboka, 2008).

Aktuell teori om betydningen av tidlige relasjoner «Objekt-relasjonsteori er en teori om hvordan tidlige følelsesmessige relasjoner etableres og utvikles, altså vår kontaktutvikling»



Barn som opplever samlivsbrudd, vil ofte kunne føle tristhet, sinne og stress i en periode etter bruddet.

(Abrahamsen, 1997:59). Teorien handler om barnets kontaktutvikling slik den manifesterer seg på det indre plan, altså hvordan relasjoner gjenspeiler seg i barnets indre opplevelsesverden: «Tilknytning er de emosjonelle bånd som knytter barnet til sine omsorgspersoner over tid og sted» (Abrahamsen, 1997:69). Små barn er avhengige av en eller noen få trygge relasjoner for å komme i gang med sin emosjonelle utvikling. Den tidlige og nødvendige relasjonsutviklingen mellom barnet og omsorgspersonene danner grobunnen for den kognitive utviklingen hos barnet og grunnlaget for senere relasjoner (Hart, 2009). Positive barndomsopplevelser er derfor viktige forutsetninger for å skape empatiske, ansvarlige og kreative voksne. Pianta (1999) skriver at relasjoner er viktige gjennom hele livsløpet, og at relasjoner har innvirkning både på læring, trygghet og utvikling i barnets tidlige år. Det er flere ting som tyder på at foreldrenes skilsmisse kan ha negativ innvirkning på barns tilknytningsfølelse (Størksen, 2009).

Stress og mestring ved samlivsbrudd Det er flere ting som tyder på at foreldrenes skilsmisse kan ha negativ innvirkning på barns tilknytningsfølelse og kan utløse en form for reaksjon (Amato, 2000). Flere forskningsartikler om små barn og samlivsbrudd konkluderer med at barn kan reagere med endret atferd eller emosjonelle vansker (Leon, 2003). I en norsk studie som fokuserte på 5-åringers egne opplevelser, kom det frem at de som hadde opplevd samlivsbrudd, uttrykte mer frustrasjon, tristhet, ensomhet og bekymring enn de andre barna (Størksen, Thorsen, Øverland og Brown 2011). Amato (2000) beskriver et samlivsbrudd mellom to personer som en prosess som starter allerede før samlivet avsluttes. Det å oppleve et samlivsbrudd setter i gang flere stressende faktorer som virker inn på menneskene som er involvert i prosessen, for eksempel flytting eller tap av kontakt med den ene forelder. Beskyttende faktorer, for eksempel ressurser i nærmiljøet, spiller også en betydningsfull rolle i hvordan barnet eller den voksne mestrer å tilpasse seg den nye situasjonen. Det er således den totale individuelle kombinasjonen av stressende og beskyttende faktorer hos personen som avgjør omfanget og varigheten av reaksjonene hos den enkelte.

Også ressurser som for eksempel støttende voksne i barnehagen kan ses på som en mulig beskyttelsesfaktor. Målet med min studie var å få innsikt i familieterapeuters erfaringer med små barn og samlivsbrudd, samt å få råd om mulige tiltak i barnehagen.

Metodisk tilnærming

Studien hadde en kvalitativ tilnærming, og som metode ble det brukt fortolkende fenomenologisk analyse eller, på engelsk, Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Smith, 2009). IPA er en kjent metode innenfor psykologi, men den har i de senere år også blitt brukt i studier innen humanistiske, sosiale og helsefaglige disipliner (ibid.: 1). IPA vektlegger individers forståelser av sine livserfaringer, og metoden fokuserer på opplevelsen av erfaringer ut fra informantenes egne premisser. Det teoretiske grunnlaget for IPA bygger både på fenomenologi, hermeneutikk og ideografi.

Analysemetoden i IPA har seks steg, og man tar for seg et case om gangen. Stegene inkluderer:

- Lesing og omlesing
- Eksplorerende koding
- Danning av temaer
- Kobling mellom sentrale temaer
- Gå videre til neste case
- Se på mønstre på tvers av caset

Utvalget i studien og etiske overveielser Informantene i denne studien var familieterapeuter/psykologer som arbeider i et familievernkontor eller barnepsykiatrisk poliklinikk på Sør-Vestlandet. Kriteriene for å være med i studien, var at de hadde erfaringer og kunnskaper rettet mot arbeid med foreldre og små barn som har opplevd samlivsbrudd. Studien inkluderte fire informanter, en fra barnepsykiatrisk poliklinikk og tre fra et familievernkontor.

Etiske betraktninger skal være en del av hele forskningsprosessen, fra planlegging til rapportering (Kvale, 2001). Dette studiet ble meldt til og godkjent av personvernombudet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste – NSD), og alle retningslinjer fra NSD ble nøye fulgt opp.

Resultater og diskusjon

På bakgrunn av analysen ble resultatdelen delt i to hoveddeler: (1.) erfaringer fra familievernkantor og barnepsykiatrisk poliklinikk med små barn og samlivsbrudd og (2.) råd og mulige tiltak i norske barnehager. Resultatene vil nå bli presentert og diskutert opp imot aktuelle dokumenter, teori og forskning.

I analysen kom det frem fire viktige tema knyttet til erfaringene fra institusjonene informantene jobbet i: (1) små barns symptomer og reaksjoner ved samlivsbrudd, (2) utfordringer med små barn og samlivsbrudd, (3) tilknytning og lojalitetskonflikt og (4) omsorgstiltak.

Små barns symptomer og reaksjoner ved samlivsbrudd

Barn kan oppleve samlivsbruddet som en stor forandring i sine liv. Informantenes erfaringer var at de fleste barn hadde en reaksjon, og at de viste tegn til urolighet, utrygghet og usikkerhet. Et eksempel fra en informant var:

«Samlivsbrudd kan påvirke i den grad at man blir litt usikker. Det som har vært trygt og godt, er ikke så trygt og godt lenger. Så det er litt med det man vet noe om i all utvikling... at er du trygg og vet hva som skal skje... at du lever i en situasjon der det er trygt og godt. Hvis samlivsbruddet oppstår og det blir lite forklart og skaper lite forutsigbarhet, kan dette skape en form for utrygghet og usikkerhet. Kanskje barnet stopper litt opp i utviklingen. Noen barn blir innadvendte, forsiktige, mens andre tar det mer ut».

Barn som befinner seg i en vanskelig livssituasjon, vil kunne endre atferden sin (Lilleberg & Rieber-Mohn, 2010). Det er kanskje et av de tydeligste tegnene på at det har skjedd endringer i barnets livssituasjon (ibid.). Reaksjoner som kan fremtre, kan være psykologiske, atferdsmessige, sosiale og av akademisk og læringsmessig art, og de kan fremtre i ulike arenaer som i hjemmet, i barnehagen eller andre steder. Dette er normale reaksjoner på unormale hendelser, men det er reaksjonens styrke og varighet som er avgjørende for om barnet har behov for mer hjelp (Raundalen & Schultz, 2006). Barn er svært forskjellige og vil ha ulike reaksjoner. Derfor er det vanskelig å prognostisere hvordan og hvor alvorlig reaksjonen vil bli (King, 2001). Eksempler som kom frem i intervjuene, var reaksjoner som tilbakeholdenhet,

kortvarig regresjon, forsinket utvikling, aggressivitet, taushet med mer.

Reaksjonenes varighet ved samlivsbrudd er svært forskjellig. Det skilles mellom korttidsreaksjoner som varer opp til to år etter at barnet blir informert om samlivsbruddet, og langtidsreaksjoner (Carr, 2006, Ellnby, 2000, King, 2001, Leon, 2003). Den ene informanten påpekte at hvis ikke disse «normale» korttidsreaksjonene blir fanget opp, vil det få store konsekvenser for barnet. Leon (2003) viser til at de fleste barn opplever den første perioden som vanskeligst, men når den er over, vil barnet gjenoppta den naturlige utviklingen. Blir barnets behov satt til side, vil det være fare for at korttidsreaksjonene legger grunnlag for at barnet kan få atferdsvansker eller sosiale og emosjonelle vansker. Longitudinelle studier viser at barn som opplever samlivsbrudd, har en forhøyet risiko for ulike vansker senere i livet (Clarke-Stewart & Brentano, 2006).

Barn som opplever samlivsbrudd, vil ofte kunne føle tristhet, sinne og stress i en periode etter bruddet (Clarke-Stewart & Brentano, 2006, King, 2001). Små barn har ofte ikke forutsetninger for å forstå hva som skjer, og de kan derfor bli forvirret. For barn i førskolealder er foreldrenes fysiske tilstedeværelse et grunnlag for deres trygghet. Når en av foreldrene blir borte fra barnet, kan barnet bli bekymret og utvikle redsel for å bli forlatt av den andre forelder (Clarke-Stewart & Brentano, 2006).

Utfordringer med små barn og samlivsbrudd Informantene hadde ulike synspunkt knyttet til utfordringene med små barn som opplever samlivsbrudd. En informant var svært opptatt av den kulturelle utfordringen, med tanke på at samlivsbrudd er noe som er tabuisert og det ikke snakkes for høyt om. Informanten mente at dette kan skape en fare for at man neglisjerer barnets traume:

«En av de store utfordringene er en kulturell utfordring. Både det at det blir tabuisert, men likevel er det blitt så vanlig. Men jeg tror at inne i den kulturelle biten er det også en neglisjering av det traumet det er for barn å oppleve samlivsbruddet»

Selv om samlivsbrudd er noe man kanskje vegrer seg for å snakke om, er det viktig at barnets ytringer blir hørt, sett og

Informantene fremhevet betydningen av struktur og forutsigbarhet.

akseptert. Foreldrenes tilstedeværelse kan påvirkes av endringer som flytting, dårligere økonomi og fysiske eller psykiske vansker. Slike bearbeidelser kan føre til at foreldrene endrer sin måte å ivareta barnet på (Sviggum, 2000). Dette kan i neste omgang påvirke barnets tilpasning (Carr, 2006, King, 2001, Sviggum, 2000). Voksnes lydhørhet blir ofte redusert når de opplever samlivsbrudd (Haaland, 2002). Dette vil være en utfordring og risikofaktor for barnet dersom barnets opplevelse avvises. Når barnets følelser og ytringer ikke blir hørt, får barnet kanskje et dårlig grunnlag til å skape sin egen historie (ibid.).

En annen informant var opptatt av det følelsesmessige klimaet hjemme, og så på det som en utfordring. Små barn kan reagere på foreldrenes væremåte og endringer hos foreldrene. To av informantene påpekte også vanskeligheten med å sette barnet i fokus i en slik situasjon, og viktigheten av å holde fokus på barnet kom tydelig frem i informantenes uttalelser. Dette kan innebære at foreldrene ikke må avtale samvær kun ut fra egne behov og ønsker, men ta høyde for hva som er best for barnet. Forskning understreker viktigheten av at barnet får opprettholde god kontakt med begge foreldrene etter samlivsbruddet. Videre har både kvaliteten og kvantiteten betydning for barnets håndtering (Sviggum, 2000). Faren for mangelfull kvalitet ved samvær, samt følelse av doble liv og at barnet føler at det må velge mellom foreldrene, kan forårsake en lojalitetskonflikt for barnet, som kan få store konsekvenser.

Utrygg tilknytning og lojalitetskonflikt

Informantene fremhevet betydningen av struktur og forutsigbarhet. En informant påpekte faren ved å miste den trygge basen for et lite barn. I tillegg ble det antydnet at barnet kan oppleve å måtte velge mellom foreldrene sine, noe som er uheldig for et lite barn som egentlig skal konsentrere seg om sin egen utvikling. En informant var svært opptatt av hvor viktig det er at barnet blir sett, hørt og akseptert i en slik situasjon. Hvis ikke, kan de «normale» korttidsreaksjonene gå over til større vansker, som sosiale og emosjonelle vansker (se også Carr, 2006).

«Hvis ingen tar tak i det eller at foreldrene ikke klarer å samarbeide, så ligger en del av disse symptomene til grunn for at

barn kanskje får atferdsvansker, sosiale vansker, emosjonelle vansker.»

Relasjonen mellom barnet og foreldrene kan endres som en konsekvens av et samlivsbrudd, men dette er svært individuelt (Sandler mfl., 2003). Leon (2003) viser til at barnets tilknytning til foreldrene kan endres. Likevel vet man ikke om det er samlivsbruddet som fører til eventuelle vansker for barnet, eller om det er konflikten mellom foreldrene før samlivsbruddet som er årsaken (Leon, 2003). En av informantene var veldig opptatt av den trygge basen barnet har hos sine foreldre, og faren for at den vil forsvinne hos begge foreldrene når de velger å gå fra hverandre. Når den trygge basen blir skaket, kan det få store konsekvenser for barnet (Bowlby, 1988). Et samlivsbrudd kan være en stor belastning for de to voksne partene. Det kan føre til at barnets behov blir neglisjert, og barnet kan i verste fall bli utsatt for omsorgssvikt. Dette er igjen med på å påvirke barnets tilknytning til sine foreldre.

Et tema som den ene informanten var opptatt av, var konsekvensene av å vokse opp i en konfliktsone. Det kan prege barnet med hensyn til tilknytning i voksenlivet, relasjonsbygging og konflikthåndtering. Informanten mente at foreldrenes konflikt ville farge barnets syn på verden og hvordan verden er å leve i. Derfor er foreldrenes håndtering av konflikten en viktig faktor som har stor betydning for barnets håndtering (King, 2001). Olsen og Johnson (2011) påpeker at det er viktig at foreldrene klarer å forsone seg med skilsmissen og unngår å skape en krigssone. Moxnes mfl. (1999) påpeker at kvaliteten på foreldresamarbeidet er spesielt viktig. Dette er i samsvar med informantenes opplevelse. I situasjoner der foreldrene har håndtert situasjonen på en positiv måte, har barnet også tilpasset seg bra.

Omsorgstiltak i familievernkontor og barnepsykiatrisk avdeling

Omsorgstiltakene informantene beskrev, var blant annet å gi barnet en årsak for bruddet. Barnet trenger en årsak, slik at det kanskje forstår, og ikke tror at det har noe med en selv å gjøre. En av informantene påpekte at de eldste barna i barnehagen kan få skyldfølelse og dårlig samvittighet. To av informantene var opptatt av å beholde den trygge basen, og at barna må føle at de har «lov» til å være glad i

begge foreldrene. Det ble også belyst at hvis barnet har andre voksne som det har nær relasjon til, vil det være en god støtte i en slik situasjon. En av informantene påpekte også viktigheten av å ha en nøytral arena, der barnet kan være sitt «gamle jeg». I tillegg var flere av informantene opptatt av hvor viktig forutsigbarhet er etter et brudd. En informant sa:

«I denne perioden kan kanskje ikke barnet bruke foreldrene sine på samme måte som før; som en trygg base, en plass de kommer for å få trøst, en plass de blir sett på en god måte, der folk er tonet inn for å se barnet følelsesmessig.»

Barn i denne aldersgruppen får ofte skyldfølelse og kan føle ansvar for foreldrenes samlivsbrudd. Slike reaksjoner henger sammen med at barn i førskolealder befinner seg på det ego-sentriske stadiet (Abrahamsen, 1997). Samtaler og årsaksforklaringer kan være med på å oppklare misoppfattelsen av situasjonen. Dette var informantene svært opptatt av. Barnet trenger å få en årsak til bruddet. Moxnes mfl. (1999) viser til at barn som har fått en årsak og informasjon om hva som skal skje, trolig opplever samlivsbruddet lettere enn barn som ikke har fått denne informasjonen. En god samtale med barnet kan være med på å oppklare slike misforståelser av situasjonen (Hetherington, i Clark-Stewart, 2000).

En av informantene mente at det kan være vanskelig og utfordrende å samtale direkte med foreldre om samlivsbrudd. Derfor kan det ofte føles enklere å snakke med personer som befinner seg på utsiden av situasjonen, som barnehagepersonalet, tanter og onkler eller besteforeldre. Et slikt syn understreker viktigheten av at personalet i barnehagen er forberedt og utrustet til å møte barn som trenger noen å snakke med. Pianta (1999) er svært opptatt av at relasjoner til voksne i barnehagen kan kompensere for vansker med relasjoner i barnets hjem.

Et annet viktig omsorgstiltak informantene påpekte, var å skape trygge rammer rundt barnet og vedlikeholde den trygge basen. Ekstra omsorg, tilrettelegging og tilgjengelighet fra de voksne er sentrale elementer. Barn som opplever samlivsbrudd, opplever også et brudd i relasjonen med en av sine tilknytningspersoner. Barnet kan gjerne reagere med redsel og frykt for å bli forlatt (Bowlby, 1988). Derfor er det svært viktig å beholde de gode og trygge rammene som

barnet allerede er kjent med, både hjemme og i barnehagen.

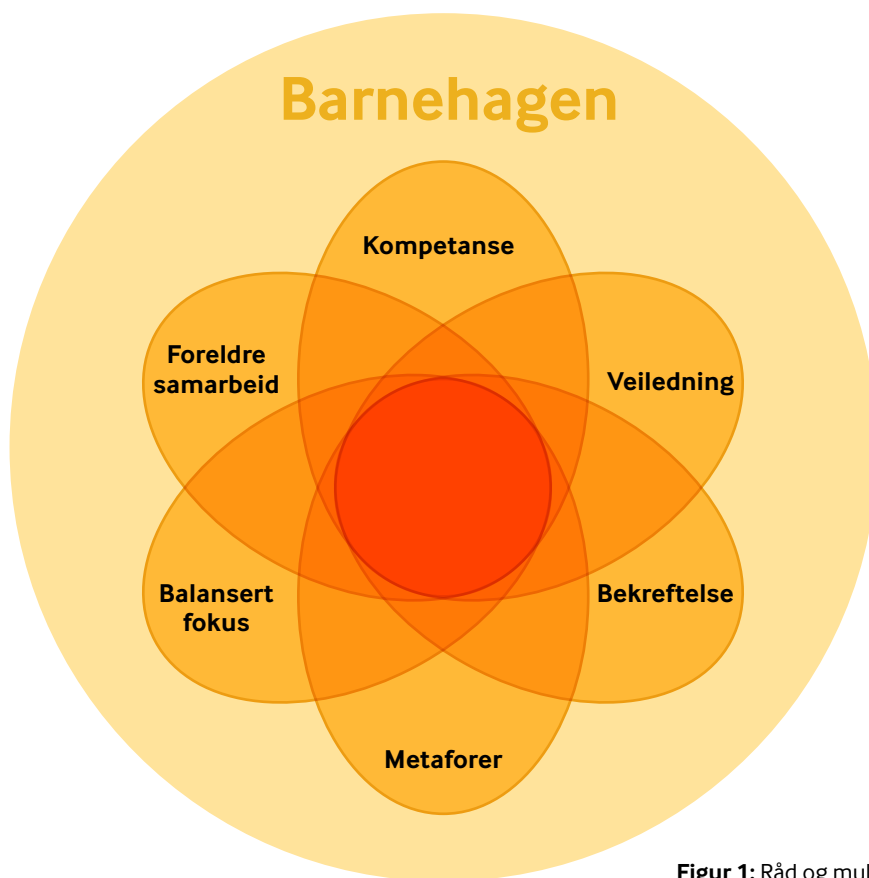
Et annet viktig omsorgstiltak er at barnet har muligheter for å være i en annen nøytral arena, der det kan gå inn og ut, og være sitt gamle «jeg». Det kan for eksempel være hos tanter og onkler, besteforeldre, eller i barnehagen. Allikevel er det ikke alle barn som klarer å legge bort tankene om samlivsbruddet, selv om de er i den nøytrale arenaen. Hvis man da overdriver bruken av den nøytrale arenaen, kan det kanskje resultere i noe som kan ligne på «null-budskap» (Hamilton, i Abrahamsen, 1997). Når man ikke åpner opp for samtale og bekreftelse av de vanskelige følelsene, kan den voksne stå i fare for å signalisere at barnets følelser og opplevelser ikke er reelle eller viktige, og at de ikke er verdt å ta hensyn til (Hansen, 2009).

Råd og mulige tiltak til barnehagen

Det andre hovedtemaet som kom frem i intervjuene, dreide seg om råd og mulige tiltak i barnehagen. Informantene hadde flere råd og forslag til mulige tiltak som kunne benyttes i barnehagen. Likevel var det seks tema som utkrystalliserte seg. Alle de fire informantene var opptatt av (1) kompetanse i barnehagen, (2) foreldresamarbeid, (3) veiledning, (4) bekreftelse av situasjonen, (5) bruk av metaforer og (6) balansert fokus. Det at temaene henger gjensidig sammen, er illustrert i Figur 1 (se side 32).

Usikkerhet og behov for kompetanse blant personalet Et av de viktigste områdene som ble fremhevet, var behov for kompetanse blant personalet. På mange måter kan dette ses på som et overordnet tema i det informantene snakket om. I barnehagen møter en mange ansatte med ulike former for erfaringer, kulturell bagasje, utdanning med mer. Det personen har med seg fra før i den kulturelle bagasjen, vil påvirke hvordan vedkommende tenker og handler i den aktuelle situasjonen. Kulturkonteksten spiller således direkte inn i situasjonskonteksten (Bakhtin, 1998). Det innebærer at kvaliteten og kompetansen vil variere fra barnehage til barnehage. Det å sikre felles kompetanse omkring barn og samlivsbrudd blir derfor viktig.

Dyregrov (2004) mener at psykologiske konsekvenser av samlivsbrudd er godt dokumentert, men at man mangler kompetanse og kunnskap om pedagogiske oppfølgings-



Figur 1: Råd og mulige tiltak i barnehagen

behov. Hvordan påvirker samlivsbruddet barnet? Hvilke konsekvenser på kort og lang sikt kan dette medføre for barnet? Slike spørsmål har vært i forskningens søkelys over lang tid (Thuen, 2001).

I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006) kommer det frem at alle barn har rett til omsorg, og at de skal møtes med omsorg ut fra sitt nivå og sitt behov. Omsorgsplikten stiller krav til personalets kompetanse, medvirkning og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn, i situasjonen og i hele barnegruppen. Omsorg har stor verdi i seg selv og defineres som «care», omtanke, det å ta vare på, det å sørge for, gi stell, pleie eller varetekt (Bø & Helle, 2006). I barnehagesammenheng blir betydningen av omsorg brukt om pedagogisk riktig ivaretagelse og stimulering med hensyn til oppdragelse av barn (Bø & Helle, 2006). Omsorg er dermed nært knyttet til danning, helse og trygghet, og er samtidig en forutsetning for barns utvikling

og læring. En informant uttalte:

«Alle som jobber i barnehage, bør ha kompetanse på hvordan man møter og handler med barn i krise»

Tidligere forskning viser at voksnes aktive tilstedeværelse og støtte kan fremme utvikling og tilpasning hos barn som opplever slike brudd (Størksen, 2007). Derfor er barnehagepersonalet avhengig av kunnskap og kompetanse på området knyttet til samlivsbrudd. Bø (2002) skriver at det er viktig for fagfolk å vite at alt arbeid de gjør som fører til et bedre tilbud for barna, blir en støtte for foreldrene, og gjennom dette en styrke for barna: «Institusjonen virker direkte på barn, og virker dessuten indirekte gjennom sine virkninger på foreldrene» (Bø, 2002:188). Personalets kompetanse vil være avgjørende for personalets måte å møte barna og deres familie på.

En god og åpen dialog mellom barnehagen og foreldrene er en viktig del av prosessen.

Foreldresamarbeid Samarbeid med hjemmet er en svært viktig faktor i utviklingen av relasjoner og samspill hos barnet (Abrahamsen, 1997). Dette kommer også klart frem i formålsparagrafen i barnehageloven (2006), der det står at: «Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnets hjem.» (Kunnskapsforlaget, 2006:7)

Alle de fire informantene var opptatt av et gjensidig og godt samarbeid mellom foreldrene og de ansatte i barnehagen. Når foreldrene opplever at barnehagen er et godt sted å være, oppleves institusjonen som en god støtte for barnet (Bø, 2002). En god og åpen dialog mellom barnehagen og foreldrene er en viktig del av prosessen. Derfor må foreldrene tidlig informere personalet dersom de velger å gå fra hverandre.

Thuen (2004) påpeker at det er viktig at personalet i barnehagen får nødvendig informasjon knyttet til familiens situasjon.

Like viktig er det at det blir lagt vekt på informasjon og kommunikasjon mellom barnehagen og hjemmet videre i prosessen. Foreldrene må holdes oppdatert dersom det oppstår spesielle hendelser eller atferdsendringer hos barnet. En annen informant mente at kanskje en foreldresamtale med avdelingsleder ville være nyttig etter et brudd. Da kan aktuelle problemstillinger bli drøftet, samt råd og tips. Ifølge Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2006) skal kontakten mellom barnehagen og foreldrene bygge på gjensidig respekt og anerkjennelse for de ulike partenes ansvar og oppgaver overfor barnet. En av informantene uttalte:

«Barnehagepersonalet trenger å vite når barnet er hos hvem. Er der noen forskjell hos foreldrene? De trenger noen klare rammer, slik at personalet blir trygge i situasjonen».

Informantene påpekte at som personale i barnehagen må en være med på å bevisstgjøre foreldrene på at den nye livssituasjonen ikke kun handler om dem som foreldre, men at den også har påvirkning på barnet. Det er viktig å ha barnet i fokus og at foreldrene forstår at barnehagepersonalet ønsker det beste for barnet. Derfor må barnehagen også være tydelig på at de ikke ønsker å involvere seg i kon-

flikten mellom foreldrene. Barnehagen bør jobbe for å sikre god dialog og informasjonsflyt mellom alle aktuelle parter. Et godt samarbeid mellom foreldrene og et eventuelt støtteapparat er en forutsetning for å tilrettelegge best mulig for barnet (Rammeplanen, 2006). Et samarbeid mellom barnehagen og foreldrene kan ha som mål å gi barnet en opplevelse av forutsigbarhet og kontinuitet. Da er det spesielt viktig at barnehagen og foreldrene har samme forståelsesramme for hvordan en skal møte barnet, noe som kan være med på å gi barnet sammenheng (Antonovsky, 1988).

Viktig å henvise videre og motta veiledning Barnas atferd kan endres ved et samlivsbrudd, men det er grad av reaksjon og varighet som viser om barnet har normal reaksjon eller ikke (Raundalen & Schultz, 2006). Informantene påpekte at det er viktig for barnehagen å ha kunnskaper om reaksjonsmønstrene. Videre mente de at det er viktig at barnehagen vet når de må kontakte hjelpeapparatet. Et sentralt stikkord her er henvisningskompetanse. Man må vite hvor grensene går for hva det er mulig å gjøre innenfor barnehagens rammer, og når man har behov for hjelp fra andre (Raundalen & Schultz, 2006).

Informantene mente også at det var variert kunnskap og kompetanse i barnehagen, men at barnehagepersonalet var egnet til å møte barn som befinner seg i en slik livssituasjon. Likevel var de opptatt av at barnehagen ikke måtte være for forsiktig med å kontakte hjelpeapparatet. En av informantene uttalte: «Er man usikker, kan man melde det opp til et konsultasjonsteam». Informanten påpekte at et konsultasjonsteam i kommunen vil kunne gi råd og veiledning om videre gang i prosessen.

«Gode institusjoner fungerer sjelden i isolasjon» (Bø, 2004:188). Når foreldre opplever at barnehagen har gode forbindelser med andre gode støttespillere utenfra, kan det gi foreldrene en ekstra trygghet og en oppfatning av at «vi er mange sammen» (ibid.). Da vil de oppleve at barnets barnehage har gode ressurser i ryggen. Lilleberg og Riber-Mohn (2010) viser til barnehagens sentrale betydning for barnevernstjenestens arbeid for å hjelpe barn på riktig måte. Barnevernstjenesten ser ikke barn og foreldres samspill i naturlige kontekster, og et godt samarbeid med barnehagen kan være det som avgjør om barnet får riktig hjelp eller ikke.

Bekreftelse av situasjonen – den vanskelige samtalen De fire informantene var opptatt av at barnehagen må skape et støttende miljø som er trygt og godt, der barnet kan få bekreftet den nye situasjonen i livet sitt. En viktig oppgave for barnehagepersonalet er å gi signal til barnet om at den voksne vet hva som har skjedd. Personalet må signalisere at de er villige til å stille opp som en trygg base for barnet. Det er viktig å gi barnet anerkjennelse for sine følelser. En av informantene uttalte:

«Gi klart uttrykk for at man vet hva som foregår hjemme, og at barnet vet at det kan komme tilbake til denne personen og snakke om det om den ønsker».

Dette er også i tråd med teorien om et «holdende miljø» (Abrahamsen, 1997). Barnet må få møte et miljø eller en trygg base som bekrefter og normaliserer følelsene. Et støttende miljø preget av anerkjennelse og bekreftelse, kjenne- tegnes av omsorg. Beskrivelsen av den voksnes emosjonelle nærvær er i samsvar med Winnicotts (1990) begrep «primary maternal occupation». I et slikt miljø opplever barnet at egne følelser blir tatt på alvor, noe som er svært viktig. To av informantene påpekte faren ved å neglisjere barnets traume i forbindelse med samlivsbrudd. Når barnehagepersonalet signaliserer omsorg, innlevelse og varme, betyr det at de voksne i barnehagen er emosjonelt tilgjengelige for barnet (Abrahamsen, 1997).

Ut fra informantenes tilbakemeldinger og tidligere forskning kan førskolebarn reagere med regresjon, noe som innebærer en tilbakegang i utviklingen. Det betyr at barnet enten kan begynne å tisse på seg igjen, være stresset, urolig, usikker, utrygg, aggressiv, innadvendt med mer. Slike reaksjoner viser at barnet er inne i en vanskelig prosess og har behov for støtte i prosessen (Clark-Stewart, 2000). Denne gruppen barn skårer også lavere på psykologisk tilpasning, selvfølelse og sosial kompetanse (Amato & Keith, 1991). Alt tilsier at barn i denne situasjonen trenger et «holdende miljø» (Abrahamsen, 1997), der voksne fokuserer på barnets beste, bekrefter situasjonen og anerkjenner barnets reaksjoner. Ifølge Amato (2000) er antall beskyttende faktorer for barnet med på å støtte barnet gjennom denne prosessen, og kan være med på å motvirke den negative effekten av foreldrenes samlivsbrudd.

Bruk av metaforer Informantene hadde gode erfaringer med bruk av metaforer med barn som opplever samlivsbrudd. En bok og en film ble anbefalt av informantene, og de tar opp temaer som er nært knyttet til barnets familiesituasjon. Bruken av denne type metafor gir rom for gjenkjen- nelse og identifikasjon (Mossige, 1996). Det gjør det mulig for barnet å identifisere seg med personen i fortellingen, noe som kan bidra til at barnet ikke føler seg så alene med sine utfordringer. Gjennom fortellingen kan barnet kanskje oppleve anerkjennelse for egne reaksjoner. En metafor er et begrep som omfatter billedlige fremstillinger, historier, fa- bler og myter (Mossige, 1996), der opplevelsen eller situasjo- nen blir gjenskapt i en annen situasjon. Å bruke metaforer vil ifølge Mossige (1996) åpne for muligheten til å se flere handlingsalternativer og mulige løsninger på situasjonen. Både boka «Even og skilsmissen» (Haaland, 1996) og filmen «Sylvester sjørøvermus» (Stemland, 2006) avslutter med al- ternative løsninger, og gir leseren og seeren et håp om at det er mulig å håndtere situasjonen.

Forskning viser at det er nyttig for barn å sette ord på det de opplever som vanskelig (Mossige, 1996). Det er med på å gjøre det lettere for barnet å forstå hva som skjer og gir dem mulighet til å sette det inn i en kontekst. Ellers er det fare for at hendelsen blir liggende som et følelsesmessig ubehag.

Balansert fokus Informantene fremhevet viktigheten av å balansere fokuset, slik at det verken blir problematisering eller neglisjering av barnets reaksjoner og symptomer. En av informantene påpekte at det er viktig å ikke være redd for å snakke med barnet, men likevel ikke overdrive:

«Man må ikke lage drama omkring det. Det er en naturlig sorgprosess som er nyttig. Det er viktig for barnet å ha en arena å ta det ut i».

Fokuset må være å se barnet i sin helhet. Det samme gjelder motsatt vei, det er viktig å bekrefte barnets situasjon og ikke neglisjere den nye livssituasjonen. Det handler om å finne en balanse mellom å være åpen for barnets formidling, men samtidig respektere at barn ikke alltid har behov for å snakke om det. Bowlby fremhever kommunikasjonsfrihet som en faktor i samspillet som skiller kommunikasjonen i trygge og utrygge tilknytningsforhold (Bowlby, 1988 i Hart, 2009). Det

innebærer et samspill preget av samtaler med følelsesuttrykk og berøring av mange forskjellige og personlige emner. Små barn har kanskje ulike former å kommunisere på. Noen har mye språk, mens andre har mindre. Noen uttrykker seg gjennom atferd, mens andre er innadvendte. Det vil derfor være stor forskjell på hvordan barn uttrykker sin kommunikasjonsfrihet. Ved et samlivsbrudd blir det nødvendig å balansere forholdet mellom det å overtolke og neglisjere. Ellers kan barnets opplevelse av egne følelser lett bli falske. Barnet har behov for å uttrykke seg, og barnehagen vil være en god arena der barnet kan være seg selv og sette ord og uttrykk på sine følelser og behov.

Skal et barn bli sett og kunne se seg selv, må det ha fått internalisert opplevelsen av å bli sett, og fått respons på seg selv av sine nære omsorgspersoner. Disse kan også være personale i barnehagen. Det kan bare skje ved at barnet gang på gang får oppleve et slikt samspill (Winnicott, 1990), noe som er Winnicotts hovedfokus. Han mener at når barnet ser inn i en omsorgspersons øyne, fungerer det som et speil for barnet. Barnet ser seg selv i smilet og glansen i øynene. Ifølge Winnicott (1990) reflekterer de voksne tilbake det de ser i barnet. Dermed får barnet en slags tilbakemelding fra den voksne. Dette er med på å få barnet til å anerkjenne seg selv og styrke sin utvikling. Blir barnet sett, hørt og akseptert, vil det bli trygg på seg selv og føle seg anerkjent.

Oppsummering

Som vist i denne studien, og med bakgrunn i teori og forskning, kan det synes som om barnehagen har et potensial til å hjelpe barn som opplever samlivsbrudd. Mange av tiltakene som barnehagen kan bruke, kan være enkle, men helt sentralt er det at personalet i barnehagen trenger og utvikler kompetanse til å møte barn som på grunn av samlivsbrudd er i en vanskelig livssituasjon. Forhåpentligvis kan tiltakene som er diskutert i artikkelen, komme mange barn til gode.

REFERANSER

- ABRAHAMSEN, G.** (1997). Det nødvendige samspillet. Oslo: Tano Aschehoug.
- AMATO, P.R.** (2000). The Consequences of Divorce for Adults and Children. *Journal of Marriage & Family*, 62(4), s. 1269–1287.
- AMATO, P.R.** (2001). Children of Divorce in the 1990s: An update of the Amato and Keith (1991) Meta-Analysis. *Journal of Family Psychology*, 15(3), s. 355–370.
- ANTONOVSKY, A.** (1988). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Brass Publishers.
- BAKTHIN, M.** (1998). *Spørsmål om talegenrane*. Ariadne forlag
- BOKMÅLSORDBOKA.** (2008). Samlivsbrudd. Lastet ned 26.02.2011 fra: <http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=samlivsbrudd&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5lsordboka&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>
- BOWLBY, J.** (1988). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- BØ, I.** (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BØ, I., MFL.** (2006). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- CARR, A.** (2006). *The handbook of child and adolescent clinical psychiatry*. London: Routledge.
- CLARKE-STEWART, A. & BRENTANO C.** (2006). *Divorce. Causes and consequences*. New Haven: Yale University Press.
- DYREGROV, A.** (2000). *Barn og traumer. En håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget
- ELLNEBY, Y.** (2000). *Om barn og stress. Og hva vi kan gjøre med det*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- HANSEN, M.W.** (2009). *Små barn og samlivsbrudd. En kvalitativ studie av aktive tiltak i barnehagen*. Universitetet i Stavanger.
- HART, H. & SCHWARTZ, R.** (2009). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Shore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- HAALAND, K.R.** (1996). *Even og skilsmissen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAALAND, K.R.** (2002). *Barnet i skilsmissen: et barneperspektiv på familieomforming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HETHERINGTON, E.M.** (1993). An overview of the Virginia longitudinal study of divorce and remarriage with a focus on early adolescents. *Journal of family psychology*, 7 (1), s. 39–56.
- HETHERINGTON, E.M. & ELMORE A.M.** (2003). Risk and resilience in children coping with their parents' divorce and remarriage. I: S. Luthar (red.). *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: University Press.
- KING, H.E.** (2001). Children and Divorce. I: C.E. Walker & M.C. Roberts, (red.). *Handbook of clinical child psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- KLEFBECK, J. OG OGDEN T.** (2003). *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KONZULIN, A.** (2001). *Vygotskij sett i sammenheng*. I: L. Vygotskij. *Tenkning og tale*. Oslo: Cappelen Forlag.

- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2005). Lov om barnehager av 17. juni 2005, nr. 64. Lastet ned 08.12.2010 fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html>.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Lastet ned 07.12.2010, fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>.
- KVALE, S.** (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LAZARUS, R.S.** (2006). *Stress og følelser – en ny syntese*. København: Akademisk forlag, 2. utgave.
- LEON, K.** (2003). Risk and Protective Factors in Young Children's Adjustment to Parental Divorce. *Family Relations*, 52, s. 258–270.
- LILLEBERG, E. & RIBER-MOHN, T.** (2010). *Når barns atferd gjør deg bekymret. Samarbeid med barnevernet til barnets beste*. Oslo: Pedlex.
- MOSSIGE, S.** (1996). *Bruk av metaforer i terapi med barn*. I: S. Reichelt & H. Haavind (red.), *Aktiv psykoterapi*. Oslo: Ad Notam.
- MOXNES, K., HAUGEN G.M.D. & HOLTER T.** (1999). *Skilsmisens virkning på barn. Foreldres oppfatning av skilsmisens konsekvenser for deres barn*. Trondheim: Allforsk rapport.
- NAIR, H. & MURRAY, A.D.** (2005). Predictors of Attachment Security in Preschool Children from Intact and Divorced Families. *Journal of Genetic Psychology*, 166 (3), s. 245–263.
- NORSK SAMFUNNSVITENSKAPELIG DATATJENESTE.** (2011). Personvernombudet for forskning. Lastet ned 05.12.2010, fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/>
- OLSEN, M. & JOHNSEN, S.** (2011). *Noen barn lever som i en krigssone etter skilsmisse*. Stavanger Aftenblad 12.04.2011.
- PIANTA, R.C.** (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- RAUNDALEN, M. & SCHULTZ, J-H.** (2006): *Krisepedagogikk. Hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SANDLER, I., WOLCHIK, S., DAVIS, C., HAINE, R. & AYERS T.** (2003). Correlational and experimental study of resilience in children of divorce and parentally bereaved children. I: S. S. Luthar (red.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: University Press.
- SIMMONES, A.** (1995). *Møte med barn i krise og sorg*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- SMITH, J.A., LARKIN, M. & FLOWERS, P.** (2009). *Interpretative phenomenological analysis, theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ.** (2005). Slik lever vi i dag 2005. Lastet ned 10.12.2010 fra: http://www.ssb.no/vis/magasinet/slik_lever_vi/art-2005-04-04-01.html
- STATISTISK SENTRALBYRÅ.** (2009). Barnehager. Foreløpige tall, 2008. Lastet ned 10.12.2010 fra: <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/>
- STØRKSEN, I.** (2007). *Barnehagens møte med barn og familier som opplever samlivsbrudd*. Lastet ned 16.12.10 fra <http://www.uis.no/bambi>
- STØRKSEN, I., THORSEN, A.A., ØVERLAND, K. & BROWN, S.R.** (2011). *Experiences of daycare children of divorce. Early Child Development and Care* (submitted).
- SVIGGUM, G.** (2000). *Barn med foreldre i to hushold. En kvalitativ studie av barns opplevelser av foreldrenes skilsmisse*. Trondheim: Allforsk rapport.
- THUEN, F.** (2001). Barn og skilsmisser – en gjennomgang av forskning på feltet. I: A. Dyregrov, G. Lorentzen og K. Raaheim (red.), *Festskrift for Magne Raundalen. Et liv for barn. Utfordringer, omsorg og hjelpetiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- WINNICOTT, D.W.** (1990). *The maturational processes and the facilitating environment: studies in the theory of emotional development*. London: Karnac.

Kartlegging som reiskap i ein inkluderande skule

CAS – Cognitive Assessment System - er ein nyare intelligenstest, utvikla ut frå omfattande forskning når det gjeld nevropsykologiske prosessar. I denne artikkelen vert ulike aspekt ved testen presentert, både når det gjeld bakgrunn og bruk. Det heile er sett i lys av PP-tenesta sitt mandat til å gjennomføre sakkunnige vurderingar av behov for spesialundervisning.¹



Gunvor Sonnesyn er seniorrådgiver ved
Pedverket Kompetanse

Ei av PP-tenesta sine oppgåver er å utarbeide sakkunnig vurdering av behov for spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp når barnehage/skule eller føresette ber om det. Vurderinga skal mellom anna greie ut og ta standpunkt til lærevanskar, realistiske opplæringsmål og kva for opplæring som gir eit forsvarleg tilbod (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, § 5-3). Dette kan ha svært store konsekvensar for opplæringa til personen det gjeld, og det er viktig å setje høge krav til kvaliteten på kartleggingsarbeidet som vert lagt til grunn for ei slik vurdering. Vi treng måtar å kartlegge på som gir nyttig informasjon for å forstå born sine særskilde behov og for å seie noko om korleis slike behov kan møtast i skule- og barnehagekvardag.

Ny teori – nye kartleggingsreiskapar

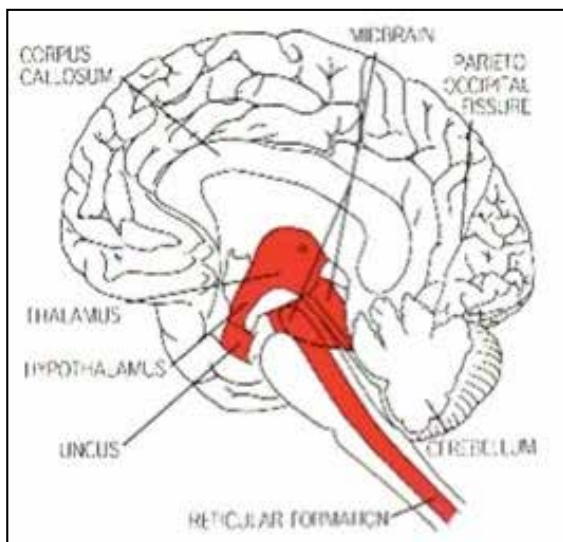
Tradisjonelle intelligenstestar har lenge blitt kritisert for å mangle basis i nyare intelligensteori (Naglieri & Kaufman, 2008; Kaufman, 2009). Medan Wechsler utvikla sine testbatteri med ei forståing av intelligens som ein generell kapasitet til å forstå og klare seg her i verda (Kaufman 2009, s 58), introduserte Kaufman & Kaufman eit alternativ då dei publiserte Kaufman Assessment Battery for Children (Kaufman & Kaufman, 1983). I K-ABC var fokus flytta frå det å finne generelle evner, til å sjå på meir spesifiserte evner, knytt til kognitive prosessar. Naglieri & Das (1997) fylgde opp prosessper-

spektivet då dei utvikla CAS (Cognitive Assessment System) – testbatteriet som blir presentert i denne artikkelen. Like viktig som sjølv testbatteriet, eller kan hende endå viktigare, er teorien som CAS er utvikla på basis av. PASS-teorien (Planning-Attention-Simultaneous-Successive) gjer greie for mennesket sine mentale funksjonar ut frå ein nevropsykologisk samanheng (Das, Naglieri & Kirby, 1994).

PASS-teorien – med basis i forskning

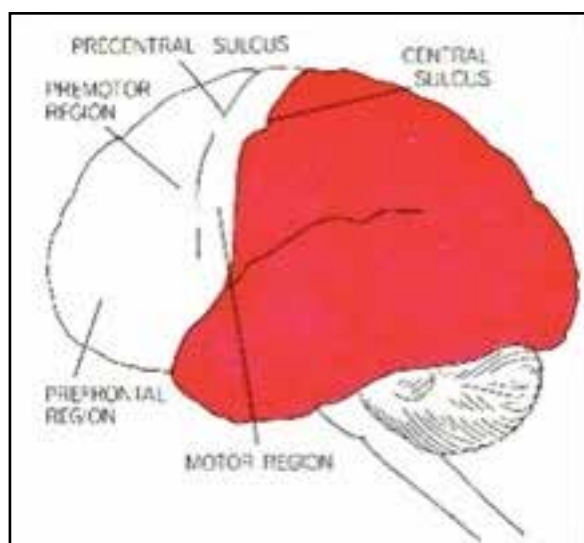
I denne nye tilnærminga vart intelligens definert som kognitive prosessar (Das, Naglieri & Kirby, 1994; Naglieri & Das, 1997), eller litt meir folkeleg: korleis vi brukar hovudet. PASS-teorien er forankra i Alexander Luria sine nevropsykologiske studier, som gjeld det funksjonelle aspektet ved strukturan i hjernen (Luria, 1966, 1973). Teorien har vidare sitt empiriske grunnlag i omfattande forskning gjennom tiåra før CAS-testen vart utvikla. Det er gitt omfattande referansar til denne forskinga både i tolkingshandboka til testen (Naglieri & Das, 1997) og i boka som presenterer teorien (Das, Naglieri & Kirby, 1994). Arbeidet med validitetstudiar og andre typar forskning har halde fram etter at testen vart publisert i 1997, og referansar til ei rekkje studiar finst mellom anna hjå Naglieri og Otero (Naglieri & Otero 2011; Naglieri 1999; Naglieri & Conway 2009).

I fylgje Luria (1973) er mennesket sine kognitive prosessar basert på eit samspel mellom grupper av hjernestrukturar som arbeider saman: «*Human cognitive processes take place through the participation of groups of concertedly working brain structures, whose participation is necessary*

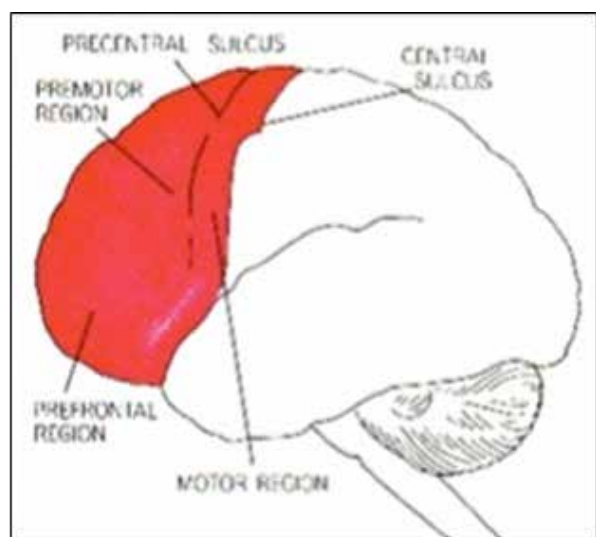


Figur 1: Første funksjonseining (functional unit – Luria).

for any type of mental activity (op.cit. s. 43)». Luria brukte termen functional units, og han identifiserte tre slike. Den første funksjonseininga syter for regulering av vekking og merksemd, den andre bearbeidar informasjon i simultane (samtidige) og suksessive (rekkefølgeorganiserte) prosessar, og den tredje syter for å utvikle og bruke strategiar, sjølvkontroll og kontroll over kognitiv aktivitet. Dei fire prosessane arbeider saman i heilskapar av kognitiv aktivitet (Luria, 1966, s. 70). Personar kan difor utføre same oppgåve med ulik deltaking frå dei ulike PASS-prosessane, i samspel med personens kunnskap og ferdigheiter.



Figur 2: Andre funksjonseining (Luria).



Figur 3: Tredje funksjonseining (Luria).

PASS-teorien er forankra i Alexander Luria sine nevropsykologiske studier.

J.P. Das, som hadde studert under Luria, publiserte allereie i 1972 forskning som gjeld simultan og suksessiv prosess. Han fann skilnader i kognitive prosessar mellom personar med psykisk utviklingshemming og personar med ei meir vanleg utvikling, og fann at det gav mening å sjå dette i lys av simultan og suksessiv prosess (Das, 1972, 1973). Dei fylgjande tiåra vidareutvikla han dette i nye studiar, også saman med kollegaer (Das & Molloy, 1975; Das et al., 1979; Das, 1984a, 1984b). Fokus på simultan prosess kan vi også finne i andre arbeid både før og etter utviklinga av PASS-teorien (Cummins og Mulcahy, 1979; Ashman og Das, 1980; Kirby og Robinson, 1987, Watters & English, 1995; Chow og Skuy, 1999; Okuhata et al., 2009). Der er også gjort omfattande forskning på planlegging og merksemd. (Douglas & Peters 1979; Douglas, 1980; Das et al., 1989; Das & Heemsbergen, 1983; Naglieri & Das, 1987, 1988, 1990). Referansane som er med her er eksempel, og dekkjer ikkje heile området av slik forskning. Naglieri (1999b), Naglieri og Conway (2009) og Naglieri og Otero (2011) har som nemnt oversyn over nyare forskning.

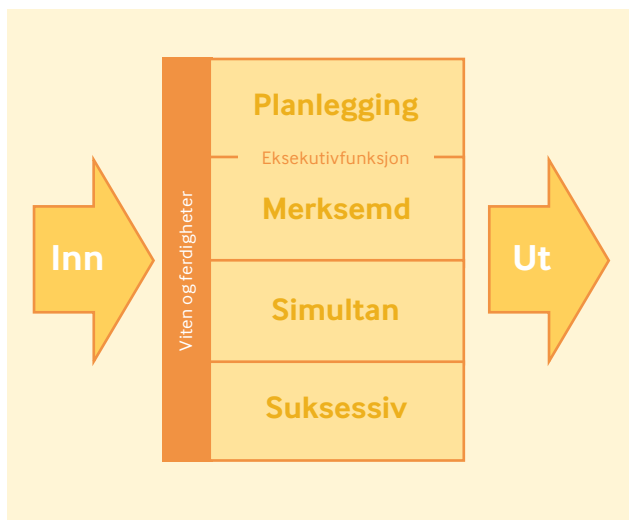
PASS-teorien er relatert til mentale prosessar som læring og tenking (Kroesbergen et al., 2003; Joseph et al., 2003; Johnson et al., 2005; Naglieri, Conway & Goldstein, 2007). I norsk pedagogisk forskning finn vi analysar som korresponderer med PASS-teorien i Nyborgs læringspsykologiske arbeid (Nyborg 1985, 1993, 1994). Nyborg presiserer korleis hjernestrukturar, ofte forstått som eit langtidsminne, er avgjerande for prosessar involvert i mental aktivitet, særleg når det gjeld læreprosessar. Han definerer ein persons langtidsminne som kunnskap, ferdigheiter og disposisjonar; eit lært grunnlag for kjensler og motivasjon. Relasjonen mellom ferdigheiter, som Nyborg definerer som sekvens- eller rekkefølgeorganisert kunnskap og suksessiv prosess i PASS-teorien og hjå Luria, er tydeleg (Nyborg, 1985, s. 72; 1994, s. 162ff; Das, Naglieri & Kirby, 1994, s. 59; Naglieri & Das, 1997a, s. 5). Samanhengen mellom simultan prosess, slik den er beskriven i PASS-teorien, og kunnskap som del av eit

menneske sin kunnskapsbase, er ikkje like synleg, men like sentral. Naglieri og Das (1997a, s. 4) legg vekt på at simultan prosess inneber å integrere separate stimuli til ein heilskap, og at enkeltelement må ha ulike slag relasjonar til kvarandre, som til dømes likskap i kategori (Das, Naglieri & Kirby 1994, s. 58). Nyborg definerer kunnskap som kategoriorganisert (klasseorganisert) kunnskap, og viser korleis strukturar i det vi veit heng saman med vår oppfatning av likskap og forskjell mellom enkeltelement i desse strukturane. Medan Naglieri og Das arbeidde med teoriutvikling for å etablere basis for kartlegging, var det Nyborg sin intensjon å etablere basis for å forstå eit menneske si læring, for å kunne leggje til rette for læring for menneske med ulike føresetnader.

PASS-prosessar – PASS-evner.

Luria sitt prinsipp om hjernens tre funksjonseiningar som basis for PASS-teorien er vist i figur 4. Ein slik todimensjonal figur kan ikkje visualisere alle element i kompliserte prosessar, men likevel tene til å framheve viktige deler av PASS-teorien. Figuren syner at ein persons lager av informasjon spelar ein viktig rolle. Lagra kunnskap er aktiv i kvar av prosessane fordi tidlegare erfaring, det ein har lært, saman med kjensler og motivasjon utgjer basis for og bidrar til å kode informasjonen som vert bearbeidd. Denne informasjonen har utgangspunkt i kjelder utanfor personen og kjem via dei ulike sanseorgan. Informasjonen kan involvere minne, persepsjon eller tenking (Das, Kirby & Jarman, 1975, 1979; Nyborg 1985, 1989, 1993, 1994).

Samspelet mellom tidlegare tileigna kunnskap og ny informasjon i aktuell kontekst er tydeleg også i Nyborg sin PSI-modell (1994, s. 89). I tidlegare versjonar av denne modellen kallar han aktivisert kunnskap som spelar ein rolle i koding av ny informasjon, for kodingssystem (Nyborg, 1985, s. 300), og slik knyter han etablert kunnskap til prosessane på same måte som denne modellen av PASS-teorien gir rom for.



Figur 4: PASS-prosessane. Naglieri 2010

P- (planning) – Planlegging er knytt til Lurias tredje funksjonseining eller system, som er definert som funksjonen som gjeld planlegging, regulering og etterprøving av aktivitet (Luria 1973, s. 67). Planlegging inneber å velje gode strategiar når ein må finne ei løysing på ei oppgåve, og er avgjerande i all aktivitet der ein må ta stilling til korleis eit problem kan løysast. Dette inkluderer det å lage, evaluere og gjennomføre ein plan, saman med intensjonalitet, impuls kontroll og sjølvregulering (Das et al., 1994). Å løse problem av varierende kompleksitet involverer kontroll av merksemd, simultan og suksessiv prosess, og kontroll med å tileigne seg kunnskap og ferdigheiter. Planlegging gjeld det som vert kalla metakognitiv aktivitet (Das et al. 1994, s. 83) og eksekutivfunksjonar (Das et al., 1994, s. 17; Naglieri & Otero, 2011). I klasserommet gjeld planlegging korleis-perspektivet. Den vaksne kan støtte planleggingsprosessane ved å stille spørsmål som: *Har du gjort noko slikt som dette før? Korleis gjorde du det? Fekk du det til? Laga du ein plan? Korleis trur du det er lurt å gjere det ein annan gong?* (Naglieri & Pickering, 2010).

A- (attention) – Merksemd er knytt til den fyrste funksjonseininga. Merksemdsprosessar femner frå stoffskifteprosessar som har med vakenheit å gjere til medvitne prosessar som

gjeld fokusert selektiv merksemd over tid, med motstand mot ytre og indre distraksjon. Ei rekkje oppgåver, både i skule-samanheng og elles i kvardagen, krev skifte i merksemd på ulike måtar (Luria, 1973, Das et al., 1994). Merksemd inneber orienteringsreaksjonar (Luria, 1973, Naglieri & Das 1997, Nyborg 1993). Figur 4 syner at merksemd er i slekt med planleggingsprosessar. Dette gjeld fyrst og fremst når merksemda er styrt av intensjonar og mål, eller språkleg bevisstgjort; sett ord på.

I klasserommet er det merksemdsprosessar som syter for evne til å arbeide meir enn fem minutt om gongen, og til å fokusere på det som er relevant ved ei oppgåve. Vanskar med merksemd kan ytre seg som vanskar med å motstå distraksjonar i klasserommet, og å ikkje greie å mobilisere krefter til å gjere seg ferdig med ei oppgåve. Å bli klar over sitt eige nivå av vakenheit kan vere til hjelp i tilfelle der ein person har vanskar med merksemd.

SS – (simultan og suksessiv prosess) er knytt til den andre funksjonseininga, eit system som syter for mottak og bearbeiding av informasjon, og det å hugse eller hente fram informasjon som er lagra. Luria (1966) peika på tydeleg dokumentasjon for å skilje mellom to typar av integrasjonsprosessar i hjernebarken, som reflekterer ulike aspekt ved «verda utanfor» (Op.cit. s. 74). Dette vart som nemnt fylgt opp av Das og ei rekkje andre forskarar, som brukte nemningane simultane og suksessive prosessar (Das et al., 1994, s. 15). Ordet suksessiv kan brukast synonymt med sekvensiell, slik det er brukt her.

Simultan prosess er bearbeiding av sanseinstrykk på måtar som integrerer delar til ein heilskap, og som inneber medvit om at ulike fenomen har felles særtrekk, og kan ha ulike relasjonar til kvarandre (Das et al., 1994, s. 15). Når vi klassifiserer, kodar, kjenner att, så er det basert på simultane eller samtidige prosessar. Slike prosessar kan ha utgangspunkt i sansing frå alle ulike sanseorgan, sjølv om dei ofte er lettast å relatere til syn – det visuelle.

Både Luria (1966) og Das & Naglieri (1994) peikar på spatile relasjonar som viktige i ein simultan prosess i klasserommet kan vanskar relatert til simultan prosess syne seg som vanskar med raskt å kjenne att ord ein ser og vanskar

med å forstå ord, setningar eller frasar. Det same gjeld vanskar med å hugse eit ords ortografiske identitet, vanskar med å oppdage samanheng i tekst, og vanskar med å forstå tekstoppgåver i matematikk (Naglieri & Pickering, 2010). Vanskar med simultan prosess vil innebere vanskar med å få oversyn og sjå samanhengar i det heile.

Suksessiv prosess er bearbeiding av sanseintrykk i ein suksessiv serie, der rekkjefylgje spelar ein viktig rolle. På same måte som for simultan prosess har også suksessiv prosess med persepsjon, koding og minne å gjere. Til dømes førekjem språklydar i ord i sekvensar som vi må kode for å forstå. Andre eksempel kan vere tonar i ein melodi vi høyrer eller kjennemerke langs ein veg vi køyrer. Å utføre handlingar i motorisk aktivitet har også basis i suksessiv prosess. (Naglieri, 2003). Når vi går, bevegar vi oss i sekvensar av rørsler. Det same gjeld om vi skriv (Das et al., 1994), køyrer bil eller kva det måtte vere. Luria (1973, s. 32, 36 og 179), brukar biletet «a kinetic melody» om ein slik sekvens av rørsler som er automatisert til motoriske ferdigheiter. Verbalt språk krev som nemnt suksessiv prosess, ettersom både språklydar og ord førekjem i sekvensar i talt språk, som sekvensar av bokstavar og ord i skriftspråket korresponderer med. Suksessiv prosess er tydeleg i ein innlæringsfase når det gjeld ferdigheiter. Luria (1973, s. 32, 36-37) dokumenterer korleis desse prosessane knytt til å lære både språk og andre ferdigheiter har ulik lokalisering i hjernen gjennom eit læringsforløp. I klasserommet kan vanskar med suksessiv prosess syne seg som vanskar med «å knekke lesekode», vanskar med å hugse språklydar eller ord i rekkjefylgje, vanskar med tabellar eller framgangsmåtar i matematikk eller vanskar med å hugse fleirledda beskjedar. Fonologiske prosessar kan også identifiserast som suksessive.

Strukturen i CAS-testen

CAS (Naglieri & Das, 1997a) er ein individuell evnetest, laga for born og ungdom i alderen 5–17 år. Tolv deltestar er organisert i fire skalaer som representerer PASS-teorien. Dei fire PASS-skalaane og full skala (FS) er uttrykt i standardskårar (gjennomsnitt 100, standardavvik 15). Testen har to format, Basic (8 deltestar, to for kvar PASS-skala) og Standard (alle 12 deltestane).

- *Full skala.* FS-skåren er ein generell skåre for kognitive prosessar basert på kombinasjonen av 8 (Basic) eller 12 (Standard) deltestar frå dei fire PASS-skalaane. Denne kombinasjonen krev ein viss grad av samanheng mellom deltestar og skalaer. Dersom det er signifikante variasjonar mellom skalaane blir full skala mindre påliteleg, og han gjev mindre mening.
- *PASS-skala.* For kvar PASS-skala er skårane rekna ut på basis av summen av skalerte deltestskårar for deltestane som høyrer til skalaen. Desse skalaskårane representerer personen sin kognitive prosess innan kvart område og vert brukt til å finne kognitiv styrke eller vanske.
- *Deltestar.* Kvar av dei 12 deltestane er med på å måle den spesifikke PASS-prosessen som gjeld skalaen deltesten høyrer til. Deltestane er ikkje meint å måle kvar sin funksjon, men å bidra til informasjon om dei fire prosessane slik det kjem til uttrykk i PASS-skalaane. Deltestane varierer i innhald, til dømes er nokon verbale, nokon involverer minne, men kvar gir sitt bidrag til å måle den eine PASS-skalaen dei er ein del av.

Referanse til forskning som ligg bak utvikling og bearbeiding av oppgåver i deltestane er presentert i tolkingshandboka (Interpretive Handbook, Das & Naglieri 1997, s. 14).

Med tolv utvalde CAS-deltestar, der tre dekkjer kvar av PASS-prosessane, vart desse organisert slik at det gav variasjon mellom blyant-og-papir-oppgåver og oppgåver med munnleg respons eller fleirvalsoppgåver.

Planleggingsdeltestar Deltestane som gjeld planleggingsprosess har blyant-og-papir oppgåver, der tida som blir brukt til å løyse oppgåvene, påverkar resultatet. Oppgåvene krev at borna arbeider målmedvite, og det er meininga at dei skal profitte på å velje gode strategiar for arbeidet sitt med desse oppgåvene. Dei får også behov for å endre strategiar undervegs. At det har noko å seie korleis borna vel å arbeide, blir tydeleg for dei når dei etter planleggingsdeltestane får spørsmål om korleis dei arbeidde med oppgåvene.

Simultan – deltestar Deltestane som er tatt med for å kartlegge simultan prosess, føreset at personen integrerer delar

CAS-testen er ein individuell evnetest, laga for born og ungdom i alderen 5–17 år.

til ein heilskap. Både verbalt og nonverbalt innhald er med i desse oppgåvene. To av simultandeltestane har matriser med fleirvalsoppgåver. Den tredje har oppgåver der borna skal kjenne att ein figur i ein meir komplisert struktur.

Merksemds – deltestar Deltestane som skal kartlegge merksemdsprossar omfattar, to blyant-og-papir-oppgåver, der begge krev skifte av merksemd på ulike måtar. Den tredje har oppgåver som krev språkleg ytring (namn på fargar). Alle tre merksemdsdeltestane krev undertrykking av respons til irrelevante stimuli.

Suksessiv-deltestar Deltestane som skal kartlegge suksessiv prosess føreset sekvensiell koding av element som ordseriar, repetisjon av meiningslause setningar og svar på spørsmål til setningar der meininga berre er mogeleg å hente ut av rekkjefølgja til orda i ein setning.

Administrasjon Retningslinjer for administrasjon er gitt i CAS administrasjons- og skåringsmanual (Naglieri & Das, 1997b). Instruksjonane har med både verbale instruksar og nonverbale demonstrasjonar. Kombinasjonen av språkleg og ikkje-språkleg kommunikasjon er ein måte å sikre at alle born forstår oppgåvene. I tillegg er testleiar fri til å gje utfyllande forklaring og lage fleire eksempel, og bruke gestar eller andre språk om nødvendig, men ikkje bruke oppgåvene som førekjem i testen.

Standardisering Standardiseringsutvalet for CAS (N = 2200) var stratifisert på grunnlag av alder (firemånadars intervall), kjønn, rase, spansk bakgrunn, USA-region, samfunnsstruktur (by/ land), grad av spesialundervisning, kategoriar som gjeld ulike vansketypar og utdanningsnivå hjå foreldre (knytt til nivå og antal år). Detaljar som gjeld standardiseringa, er tilgjengeleg i tolkingshandboka (Naglieri & Das, 1997a).

Resultata som vart oppnådd på dei ulike oppgåvene, vart for kvar deltest lagt ut på normalfordelingskurven, til skalaer der deltest skalert skåre har eit gjennomsnitt på 10 og standardavvik på 3, medan PASS-skalaene og full skala har gjennomsnitt på 100 og SD 15. Dette gjer det mogeleg å samanlikne CAS-resultat med andre testar som er standardisert på same måte. Det er særleg interessant å gjere slike samanlik-

ningar med kartlegging av skuleprestasjonar, og dette er det laga tabellar for når det gjeld Woodcock-Johnsen testbatteriet og andre testar som er mykje brukt i USA. Dette er gjort greie for i tolkingshandboka (Naglieri & Das, 1997a, s. 60).

Validitet.

I tolkingshandboka (Naglieri & Das, 1997a) er det vist til omfattande studiar som gjeld ulike aspekt ved validiteten både når det gjeld PASS-teorien og CAS. Noko av dette er gjort greie for i presentasjon av PASS-teorien.

Nunally & Bernstein (1994, s. 83) tek fram tre hovud-element når ein skal vurdere ein test sin validitet: (1) konstrukt-validitet i det å kartlegge psykologiske eigenskapar, (2) prediktiv validitet – basert på statistisk samanheng med eit spesielt kriterium og (3) innhaldsvaliditet – at oppgåvene er valt ut i prosessar som sikrar at dei kartlegg prosessane dei er meint å kartlegge. Det som Nunally & Bernstein her kallar prediktiv validitet, er av andre kalla kriterievaliditet (Sparrow & Davis, 2000; Wechsler, 2003) og på den måten blir det tydeleg at det gjeld samsvar mellom testen som blir vurdert og andre typar kartlegging. I vår samanheng vil det til dømes gjelde samsvar mellom ein evnetest eller test av kognitive prosessar og kartlegging av fagprestasjonar og prosessar som er meir direkte knytt til desse. Samanlikning av evnetestar mot fagprestasjonar er ein del av standardiseringa for alle større testar. Naglieri (1999b) og Naglieri & Bornstein (2003) har samanlikna slike studiar, og syner korleis både korrelasjon og varians som blir forklart, varierer mellom testar som WISC III, DAS, Woodcock-Johnsen, K-ABC og CAS, og der CAS kjem godt ut. I ein studie (N= 1559) fann Naglieri & Rojahn (2004), korrelasjonen .71 mellom CAS full skala og WJ-R Tests of Achievement (Naglieri & Rojahn, 2004).

Den omfattande forskinga som ligg til grunn, med referansar i tidlegare avsnitt, gir basis for vurdering av validitet både når det gjeld PASS-teorien som ei gyldig forståing av kognitive prosessar og når det gjeld CAS som eit påliteleg testbatteri for å kartlegge desse prosessane.

Ikkje uventa legg Naglieri vekt på dette når han blir utfordra på validitet (Naglieri, 1999b), som til dømes av Kranzler og Keith (Kranzler og Keith, 1999). Kranzler og Keith tok opp att spørsmålet om det er PASS, som skil mellom merksemd og planleggingsprossar, som har best

samsvar med data i studier som inneber faktoranalysar av oppgåver som er meint å kartleggje desse prosessane. Dette spørsmålet var og tema i ein diskusjon mellom Kranzler & Weng og Naglieri & Das i *Journal of School Psychology* i 1995 (Kranzler & Weng 1995a, 1995b; Naglieri & Das, 1995) før testen var ferdig utvikla, den gongen også med deltestar som vart forkasta eller endra i det endelege testbatteriet. Kranzler & Weng, og seinare Kranzler, Keith og Flanagan (2000), legg stor vekt på faktoranalysar, og kritiserer CAS ut frå slike, der dei meiner andre analysar enn den PASS-teorien tilbyr, gir betre forklaring på testresultatet. Naglieri & Das står for ei breiare tilnærming og ser faktoranalysar som nyttige for å evaluere konsistens i struktur av deltestar opp mot prosessar dei er meint å kartleggje, og for å undersøkje samanheng mellom teorien – i dette tilfellet PASS-teorien – og CAS-testen. Begge deler er viktige sider av validitetsvurderinga. I arbeidet med å definere kognitive prosessar må ein bruke andre metodar, som kliniske forsøk og eksperimentelle studiar for å undersøkje konstrukt eller begrep som byggjer på teorien.

Naglieri (1999b) peikar på at Kranzler og Keith i sine studiar stadfester at CAS kartlegg dei same prosessane hjå born i ulike aldersgrupper, og at PASS-teorien gir ein god basis for tolkning av testresultatet. Når det gjeld innvendingar mot å skilje mellom merksemd og planlegging, syner Naglieri i same artikkel til studiar som viser at tiltak retta mot planleggingsprosessar påverkar prestasjonane hjå born som har vanskar med denne typen prosessar, men ikkje hjå born som har vanskar på andre område (Naglieri & Johnson, 2000; Naglieri & Gottling, 1997). Dette er seinare stadfesta i andre studiar (Haddad et al., 2003; Johnson et al., 2003).

Når CAS-testen vert brukt i Noreg, er det interessant å sjå på studier gjort i andre land. Det gjeld til dømes Reid (2001, 2002) sine studiar som ser på eit sørafrikansk utval. Reid fann høg korrelasjon (.71) mellom CAS og Woodcock Diagnostic Reading Battery (WDRB), Natur (2009) fann god korrelasjon mellom eit utval arabiske born (N = 49) og det amerikanske standardiseringsutvalet når arabisk omsetjing av CAS vart brukt for aldersgruppa 5–7 år.

Suzuki og Valencia (1997) hevda at for born med ulik språkleg bakgrunn vil testar som vektlegg prosessar, ha

klare fordelar samanlikna med testar som har kunnskaps-spørsmål som vokabular eller problemsløyingsoppgåver av matematisk art. Slikt innhald kan gjere at oppgåvene favoriserer born som har ein majoritetsspråkleg bakgrunn og som kjem frå heimar der språk og samtale er vektlagt. Å redusere mengda av kunnskap som ein treng for å finne rett svar på ein evnetest, gjer det mogeleg å sikre rettferdig kartlegging i ein mangfaldig populasjon (Naglieri, 2008b). Ei rekkje forskingsrapportar dokumenterer korleis born frå ulik kulturell og språkleg bakgrunn skårar på CAS. Studier som samanliknar spanskalande med ikkje-spanskalande born i USA (Naglieri, Rojahn & Matto, 2007) og tospråklege spanskalande born (Naglieri, Otero, De-Lauder & Matto, 2007; Otero, Gonzales & Naglieri 2010) synte liten skilnad i fullskala-skåre. I studier der både engelsk og spansk versjon av CAS var gitt til tospråklege born, kom det fram same kognitive vanskar som resultat av begge versjonar (Naglieri, Otero et al., 2007).

I ei undersøking av den italienske og engelske versjonen av CAS, vart det funne berre ein liten skilnad mellom det amerikanske (N=1174) og det italienske (N=809) utvalet (Naglieri & Otero, 2011). Full skala standardskåre (ved bruk av US-normer) var nær identisk for det italienske (100.9) og det amerikanske (100.5) utvalet.

Funn frå desse samanlikningane mellom engelsk/ spansk og engelsk/ italiensk tyder på at PASS-teorien slik han vert kartlagt med CAS gir tilnærma like gjennomsnittsskårar for utval som er ulike med omsyn til kulturell og språkleg bakgrunn. Dette styrker hypotesen om at PASS-teorien fungerer som basis for rettferdig kartlegging i ein mangfaldig populasjon.

Så langt er det ikkje gjennomført studiar som gjeld den norske versjonen av CAS. Etter at meir enn 2000 testar er gjennomført, teiknar det seg likevel korrelasjon mellom testresultat og born sine vanskar slik dei er beskrive ut frå intervju, observasjon og anna kartlegging. Dette kan ikkje erstatte validitetsstudiar også med norske born, og slike må komme.

Talking av testresultat.

CAS-testen gir oss informasjon på tre ulike nivå: full skala,

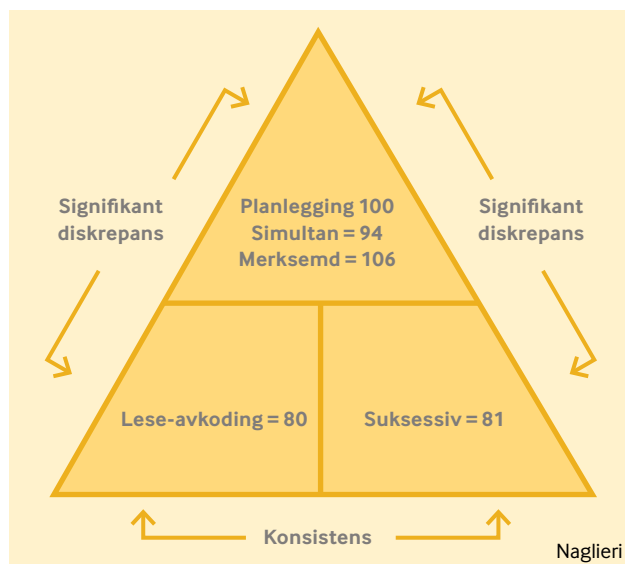
PASS-skalaene og deltestnivå. Full skala standardskåre gir eit godt bilete av ein person sin generelle kognitive fungering, så sant det er samsvar mellom skårane på dei fire PASS-skalanene (Naglieri, 1999, Das & Naglieri, 1997).

Medan tradisjonelle evnetestar er laga for å syte for slik generell informasjon, er det for CAS sin del ein primær intensjon å få fram kunnskap om personen sin PASS-profil, og avdekke eventuell styrke eller vanske i ein eller fleire av desse kognitive, eller nevropsykologiske, prosessane. Kvar PASS-skala er avhengig av samanheng mellom deltestane som utgjør vedkommande skala, for å vere gyldig.

Deltestane si oppgåve er å syte for informasjon om skalaen dei er basis for, og dei skal som regel ikkje tolkast åleine. Fyrst når det er signifikante avvik mellom deltestane på ein skala kan det vere grunn til å sjå på dei enkelte deltestresultat det gjeld.

Dei kognitive prosessane er viktige i born si læring og åtferd. Vanske med ein kognitiv prosess kan tyde på behov for tiltak, medan ein styrke kan vere reiskap for endring. Eit barn som har styrke i suksessiv prosess og vanske med planlegging, vil til dømes i mange tilfelle ha nytte av ei tilnærming som brukar steg-for-steg-planlegging både i arbeid med problemløysing og for å fullføre meir omfattande handlingar.

Full skala krev som nemnt at det ikkje er for store skilnader mellom dei fire skalaene. Samtidig er det slik at dei same skilnadene som gjer full skala mindre gyldig, ligg til grunn for å avdekke vanske og styrke i dei kognitive prosessane hjå ein person. Dette kan kaste lys over borna sine vanskar og bidra både til å avdekke årsaker til dei og til å gje råd om tiltak. Det kan også gje nyttig informasjon å samanlikne barnet sine PASS-skala-skårar med kartlegging av kunnskap knytt til skulefag, der slik informasjon er tilgjengeleg i eit format som gjer det mogeleg å samanlikne.



Figur 5: Konsistens og diskrepans mellom kognitive prosessar og faglege prestasjonar (achievement).

Figur 5 syner eit eksempel på slik samanlikning. Barnet er tilvist på grunn av vanskar med lesing, og ei kartlegging av elevens lesing har gitt ein standardskåre for ordavkodning på 80. Den same eleven har PASS-skalaskårar for planlegging (110), simultan (94) og merksemd (106) som syner signifikante skilnader til denne. Derimot er suksessivskåren på 81 i samsvar med ordavkodningsskåren, samtidig som han avvik signifikant frå elevens gjennomsnittlege PASS-skåre. I eit slikt tilfelle er det relevant å tilrå tiltak for å betre ordavkodning, som også tek omsyn til ein kognitiv vanske i suksessiv prosess. Dette kan til dømes omfatte medvit om sekvensar og om plass i ei rekkje, og å styrkje basis for å kode kvart ledd, eller kvar gruppe av ledd i ein hendingsssekvens. Eit eksempel på det siste vil vere å arbeide med samansette grafem (konsonantsamansetningar som g, kr, skr og diftongar) for å lette kodinga av dei. Det same kan gjelde andre typar delar av ord, som stavingar og delar av samansette ord. Når dei lett let seg kode, vil dei også vere lettare å handsame i ein suksessiv prosess, noko som kan vere til hjelp i eit tilfelle som det vi ser i figur 5, der ordavkodning er eit problem. Å lære seg å avkode ord som heilskap (ortografisk avkodning)

kan også vere nyttig, særleg når det gjeld ord som førekjem ofte i ein tekst (som dei 100 mest brukte ord, eller viktige ord innan emne som det vert arbeidd med).

CAS-resultat og tiltak

Vi er allereie inne på det som gjeld tiltak. Følgjer for tiltak har sitt eige kapitel i tolkningshandboka. Der kan vi finne presentasjon av eit program for suksessiv og simultan prosess nyttig for leseprosessar. (PREP; PASS Remedial Program, Das et al., 1997; Das 1999) er eit teoretisk orientert og prosessbasert treningsprogram som er utvikla for å styrke simultan og suksessiv prosess hjå born som har vanskar med lesing og skriving. Denne tilnærminga er basert på forståinga av vanskar med fonologisk avkoding og underliggjande vanskar med suksessiv prosess som direkte relatert til vanskar med å lese ord (Das & Naglieri, 1997, s. 118; Das et al., 1995).

Vidare finst det i tolkningshandboka ei rekkje studiar som gjeld å lette planleggingsprosess (Das, 1980; Cormier et al., 1990; Kar et al., 1993). Liknande studiar har vore gjennomført seinare (Naglieri et al., 2004; Van Luit et al., 2006; Goldstein & Naglieri, 2007; Das et al., 2008). Det er også utarbeidd omfattande informasjonsark for lærarar, foreldre og borna sjølve. (Naglieri & Pickering, 2003/2010).

Frå norsk forskning kan vi som nemnt sjå parallellar i denne tenkinga til Nyborg sine arbeid (Nyborg 1985, 1994, 1996, 2003). Han har analysert strukturar og snakkar om kunnskap og ferdigheiter som grunnlag for prosessane koding og korttidsminne. Viten, slik det er omtala hjå Nyborg, kan relaterast direkte til simultan prosess, og tolkast som basis for – og resultatet av – slike prosessar. På same måte kan ferdigheiter, som hjå Nyborg er beskrive som rekkjefølgjeorganisert kunnskap, forståast som resultat av og basis for suksessiv prosess slik det er formulert i PASS-teorien. Det er mange eksempel på born som har endra læreføresetnader ved å få ein annan basis for simultan prosess gjennom begrepsundervisning (Hansen, 1998, 2001, 2007, 2009; Hansen et al., 2002; Nyborg, 1985b, 2006; Sønnesyn, 2001, 2005, 2006, 2008; Sønnesyn & Naglieri, 2011). Det er mange opne spørsmål når det gjeld samanhengane som er antyda her, noko som kan vere eit område for vidare forskning. Mellom anna ville det vere interessant å få studiar på

om lærarar sin kompetanse innan dette området vil påverke effekten av tiltak i samsvar med ein CAS-profil. Erfaring kan tyde på samanheng mellom planleggingsprosess/eksekutiv-funksjon og prosessen analytisk koding knytt til det Nyborg kalla grunnleggjande begrepssystem. Vi treng vidare forskning også på hypotesar som vedrører dette.

CAS-erfaringar i Noreg

Sidan CAS vart introdusert med norsk versjon tidleg i 2008, har meir enn 600 delteke på CAS-kurs og seminar, og meir enn 300 er sertifisert som brukarar av testen.

Den amerikanske standardiseringa ligg til grunn for norsk praksis. Det er så langt ikkje gjort systematiske validitetstudiar, men testresultata har synt seg å korrelere med born sine vanskar på same måtar som er sett i standardiseringsutvalet og i praksis både i USA og i andre land. Fagleg sett bør det vere høge krav til standardisering av testar. Mellom anna vert det kravt utval som er stratifisert på alder, kjønn, rase og kulturbakgrunn, geografisk region, foreldre sitt utdanningsnivå, og lokalsamfunn (by/land). Dette er gjennomført i CAS-standardiseringa (Naglieri & Das, 1997 s. 30). Det er over referert til validitetsstudiar i andre land (Reid 2001, 2002; Naglieri, Rojahn & Matto, 2007; Naglieri et al., 2007; Natur, 2009), som syner at testen gir påliteleg informasjon trass i omsetjing og bruk i andre kulturar.

Det vert for norsk praksis tilrådd å velje uttrykksmåtar som er tydelege når det gjeld standardiseringsutvalet som referanse. I tilsvarande testar er det ofte vanleg å sjå eit barn sine resultat i høve til «aldersgjennomsnittet» eller «jamaldringsgruppa», og slik trekkje slutningar frå eit standardiseringsutval til vår norske populasjon. Vi har ikkje ei standardisering som seier at vi kan gjere det for CAS sitt vedkommande, men når vi samanliknar med standardiseringsutvalet, samanliknar vi heile tida mot same standard. For testar omsett til norsk har dette vore gjort på ulike måtar. Som regel kjem ein fram til norske normer gjennom validitetsstudiar, der data frå norske utval vert korrelert med eit opprinneleg, stratifisert standardiseringsutval. Det er viktig å kjenne til dette når ein skal bruke testane, for å ikkje trekkje sterkare konklusjonar enn det er dekning for i det statistiske materialet.

Tilbakemelding frå norske brukarar viser til informasjon om vanske og styrke i kognitive prosessar som er relevant

å sjå saman med vanskane barnet er tilmeldt for, og som kan relaterast direkte til tiltak. Biletet av prosessane, slik det teiknar seg i eit CAS-resultat, gir ofte gjenkjenning.

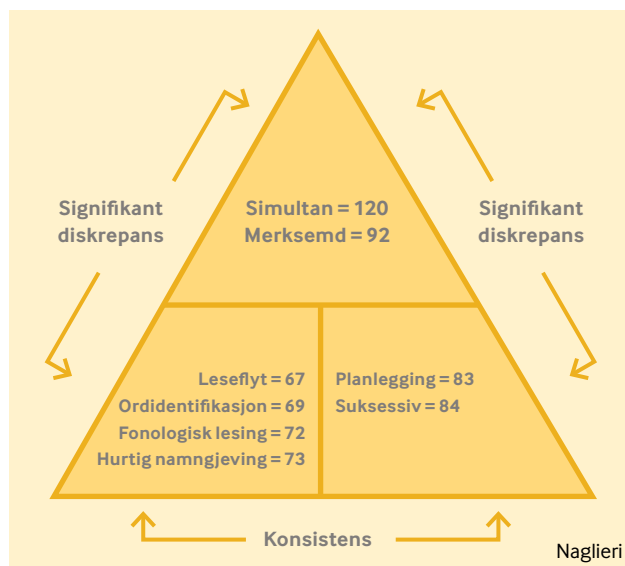
Norske femåringar har ikkje begynt på skulen slik som amerikanske. Det er ein skilnad som gjer at ein skal vere varsam med tolkinga om ein brukar testen til femåringar som er tilmeldt for ein vanske. CAS kan gje nyttig informasjon der oppdraget er å vurdere tidleg skulestart. Ved fleire høve har det synt seg at bruk av 5–7-årsversjonen har vekt bekymring i testopptaket, fordi borna ikkje kom langt i testen. Etter skåring har det likevel synt seg at resultatet gir eit bilete som har god samanheng med det ein elles har av informasjon frå anna kartlegging, intervju og observasjon. Det var tilfellet på eit PP-kontor der fleire gjennomførte testar for 6-åringar gav vanskar med suksessiv prosess som resultat. Det synt seg at dette var tilfelle der born var tilmeldt på grunn av språkvanskar, og vanskar med suksessiv prosess gav ei god forklaring på vanskane.

Tilsvarande korrelasjon mellom vanskar med suksessiv prosess og språkvanskar/ lese- og skrivevanskar, og mellom vanske med planleggingsprosess og åtferd som møter ADHD-kriteriar, ser ut til å førekome i det norske materialet slik det har synt seg i studiar andre stader. (Cummins & Mulcahy, 1979; Cummins & Das, 1977, 1978; Das et al., 1979; Das et al., 1994; Iseman, 2005; Joseph et al., 2003; Kirby & Robinson, 1987; Goldstein & Naglieri, 2006; Naglieri et al., 2004). Her er det også behov for norske studiar.

Tre case-presentasjonar

For å illustrere samanhengen mellom lærevanskar og kognitive prosessar, er det teke med tre casepresentasjonar frå norsk praksis. Dette er eksempel på korleis CAS kan bidra til å kaste lys over ein situasjon der born har vanskar – både for å avdekke og forstå barnet sine behov, og til å bidra til endring.

Case A, jente, 9 år. Skulen melde bekymring for A før tilmelding til PP-tenesta. Dei såg ei jente som fekk gjort lite, og rekna med alvorlege lærevanskar. Dei var også uroa over omsorgssituasjonen i familien. A vart teken med i lita gruppe for å arbeide med lesing og matematikk, saman med andre born som hadde vanskar.

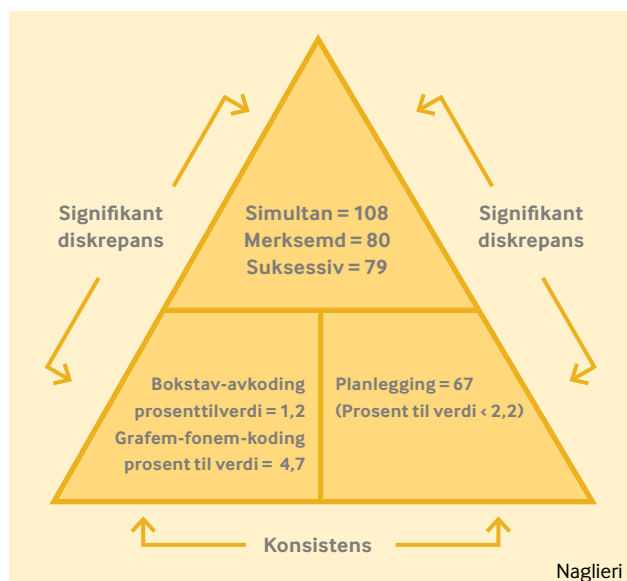


Figur 6: Konsistens og diskrepans mellom kognitive prosessar og fagprestasjonar, case A.

CAS-resultata avdekkar ein kognitiv styrke i simultan prosess, standardiskåre 120, som fell i kategorien over gjennomsnittet. Samtidig synt seg ein kognitiv vanske med planleggingsprosess, med skåre tilsvarande lågt gjennomsnitt i standardiseringsutvalet (83), og suksessiv prosess (84), og merksemd i hennar eige gjennomsnitt. Dette tyder at full skala gir lite mening på grunn av signifikante skilnader på PASS-skala-nivå. A hadde store lesevanskar. Skårane som viser dette i figur 6, er basert på prosentilskårar frå Logos som er konvertert til standardiskårar. I dette tilfellet var vanskane til jenta tydelege for skulen, men det var ikkje like lett for dei som hadde ansvar for opplæringa hennar å sjå ressursane ho hadde, slik at ho kunne få hjelp til å utnytte dei. CAS-resultatet gav bidrag til å sjå dette, og gav basis for tiltak der det vart lagt til rette for å utnytte styrken for å bidra til endring i prosessane der ho hadde vanskar.

Case B, gut, 10 år. B vart tilvist PPT på grunn av alvorlege lesevanskar, og etter kvart sosiale vanskar og manglande kontroll over åtferd når han vart provosert. Han fekk fylgjande PASS-skårar: PLAN 67, ATT 80, SIM 108, SUCC 79. Dette kan

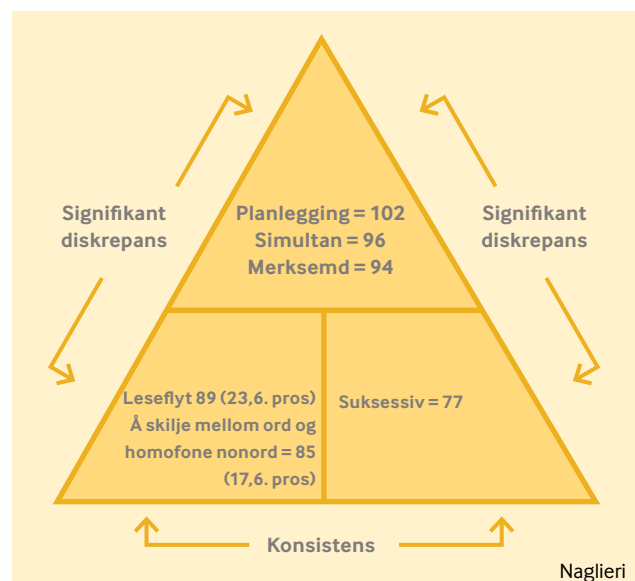
tolkast som ein relativ styrke i simultan prosess, kognitiv vanske knytt til planleggingsprosess, og signifikant avvik mellom simultan og suksessiv skala, med lågast skåre i suksessiv. Dynamisk kartlegging synte god kompetanse i analogisk tenking, noko som er i samsvar med skårane hans i simultan prosess. Dynamisk kartlegging av lesedugleiken gav inntrykk av at han ikkje meistra å utnytte denne styrken inn i leseprosessen, til dømes til å analysere bokstavane for å lette kodinga av dei og hugse dei. Skulen brukte ressursar på å skaffe han nok tekst på eit tilpassa nivå, men dei lukkast ikkje i å gje han føresetnader som var nødvendige for framgang.



Figur 7: Konsistens og diskrepans mellom kognitive prosessar og fagprestasjonar, case B.

Kartlegging med Logos på eit seinare tidspunkt synte så store lesevanskar at det var uråd å gjennomføre ordavkodingsdeltestane, og resultatet for bokstavlesing og grafem-fonem-omkodning er vist i figur 7. CAS-resultata gav grunnlag for å leggje vekt på metodar der han fekk utnytte styrken sin i simultan prosess. Til dømes profitterte han på å arbeide med likskap og forskjell mellom bokstavar, både slik dei framstår visuelt og med omsyn til funksjonen dei har

til å symbolisere språklydar. Det var også nyttig for han å arbeide med orda sin ortografiske struktur og automatisere lesing av samansette grafem og andre slag delar av ord, og med ortografisk lesing (heilordslesing) – med dei 100 mest brukte ord som fyrste målsetjing. Slik lærte han på måtar som var mindre krevjande for planlegging og suksessiv prosess. Saman med framgang i lesing kom endring i hans sosiale fungering. Medan han tidlegare ofte vart sett aleine på vandring mellom leikeapparat på skuleplassen, snar å ta kontakt med vaksne som gjekk over plassen, vart han etter kvart vanskelegare å leggje merke til, fordi han var ivrig med på fotballbanen og i annan leik med dei andre.



Figur 8: Konsistens og diskrepans mellom kognitive prosessar og fagprestasjonar, case C.

Case C, jente, 14 år. C vart tilvist PPT på grunn av liten framgang med skulearbeid etter lærarobservasjonar hausten i 8. klasse. «Bestillinga» kom med spørsmål om det kunne vere snakk om generelle lærevanskar. Mor fortalde om ei humørfylt og blid jente som var flink å hjelpe til og flink til å organisere seg. Etter at ho begynte på ungdomsskulen, la mor merke til endring i humøret hennar, ho vart meir mutt og inneslutta, og mor kjende ikkje heilt att den smilande jenta

si. PASS-skårane synte ein relativ styrke i planlegging, skårar i hennar eige gjennomsnitt, som også var innan gjennomsnittet i standardiseringsutvalet for simultan skala og merksemd; og ein kognitiv vanske med suksessiv prosess (PLAN 102, ATT 94, SIM 96, SUCC 77). Det vart også gjennomført kartlegging med Logos, etter mor sitt ynskje.

Jenta fekk fyrst tilbakemelding på testen sjølv, for å finne ut om biletet som teikna seg var noko ho kunne kjenne att. Ho fekk eksempel knytt til kvardagen sin på kva det kan bety å ha styrke i planleggingsprosess. Ho fekk også eksempel på oppgåver som vert ekstra utfordrande når det er vanskar med suksessiv prosess, slik som det å lære å lese, rettskriving, eller å lære framgangsmåte og tabellar i matematikk. Det var tydeleg at ho kjende seg att. Både lærar og mor observerte ei gladare jente etter dette.

Avsluttande kommentar

Kan CAS – Cognitive Assessment System – vere eit reiskap for tilpassa opplæring og spesialundervisning i ein inkluderande skule? Det er gode grunnar for at denne forfattaren ikkje er den som skal svare på eit slikt spørsmål – det må overlatast til andre.

I artikkelen er det lagt vekt på å presentere teorien som ligg til grunn for utviklinga av testen. Den same teorien ligg til grunn for å tolke eit testresultat, og bruke det til å forstå born og unge sine vanskar slik dei kjem til syne i tilmelding, observasjon, intervju og anna kartlegging. PASS-teorien kan og fungere som basis for å tilrå tiltak som er retta mot vanskaner som er kjende, og med omsyn til personen det gjeld sin eventuelle styrke og vanske i kognitive prosessar. Slik sett kan PASS-teorien også spele ein rolle i PP-tenesta sitt oppdrag som gjeld systemarbeid, og i den enkelte lærar si verktøykasse som basis for å forstå den einskilde elev sine læreprosessar. Dette kan få mykje å seie i eit utdannings-system – for born som skal lære, og for vaksne som skal leggje til rette for læring. Kan hende PASS-teorien slik vil syne seg å vere det viktigaste av Das og Naglieri sine bidrag.

NOTE

- ¹ Artikkelforfattaren er tilsett og medeigar i Pedverket Kompetanse som sertifiserer for bruk av CAS.

REFERANSAR

- ALFONSO, V. C., FLANAGAN, D. P. & RADWAN, S.** (2005). The Impact of the Cattell-Horn Carroll Theory on Test Development and Interpretation of Cognitive and Academic Abilities. I: D.P.
- FLANAGAN & P.L. HARRISON**, (Ed.). *Contemporary Intellectual Assessment, Second Edition: Theories, Tests and Issues*. Guildford Publications.
- ASHMAN, A. F., DAS, J.P.** (1980). Relation between planning and simultaneous-successive processing. *Perceptual and Motor Skills* 51, s. 371–382.
- CHOW, D. AND SKUY, M.** (1999). Simultaneous and Successive Processing in Children with Nonverbal learning Disabilities. *School Psychology International* 1999, 20, s. 219–231.
- CORMIER, P., CARLSON, J.S. & DAS, J.P.** (1990). Planning ability and Cognitive Performance. The compensatory effects of a dynamic assessment approach. *Learning and Individual Differences*, 2, s. 437–449.
- CUMMINS, J. AND MULCAHY, R.** (1979). Simultaneous and successive processing in narrative speech. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. Vol. 11(1), s. 64–71.
- CUMMINS, J.P. AND DAS, J.P.** (1977). Cognitive processing and reading difficulties: A framework for research. *Alberta Journal of Educational Research*, 23, s. 246–256.
- CUMMINS, J. P. AND DAS, J. P.** (1978). Simultaneous and successive synthesis and linguistic processes. *International Journal of Psychology*, 13, s. 129–138.
- DAS, J.P.** (1972). Patterns of cognitive abilities in nonretarded and retarded children. *American Journal of mental Deficiency*, 77, s. 6–12.
- DAS, J.P.** (1973). Structure of cognitive abilities: Evidence for simultaneous and successive processing. *Journal of Educational Psychology*, 65, s. 103–108.
- DAS, J.P.** (1980). Planning: Theoretical considerations and empirical evidence for simultaneous and successive processing. *Journal of Educational Psychology*, 65, s. 103–108.
- DAS, J.P.** (1984a). Simultaneous and successive processing in children with learning disability. *Topics in Language disorders*, 4, s. 34–47.
- DAS, J.P.** (1999). PREP: Pass Reading Enhancement Program. Edmonton: Development Disabilities Centre, University of Alberta, Canada.
- DAS, J.P.** (1984b). Simultaneous-successive processes and K-ABC. *Journal of Special Education*, 18, s. 229–238.
- DAS, J.P., KIRBY, J.R. AND JARMAN, R.F.** (1975). Simultaneous and Successive Syntheses: An Alternative Model for Cognitive Abilities. *Psychological Bulletin*, 1975, Vol. 82 (1), cs. 87–103.
- DAS, J.P., CUMMINS, J., KIRBY, J.R. AND JARMAN, R.F.** (1979). Simultaneous and successive processes, language and mental abilities. *Canadian Psychological Review*, 20, s. 1–11.
- DAS, J.P., KIRBY, J.R. AND JARMAN, R.F.** (1979). Simultaneous and successive processes, language and mental abilities. *Canadian Psychological Review*, 20, s. 1–11.
- DAS, J.P. AND MOLLOY, G.N.** (1975). Varieties of simultaneous and successive processing in children. *Journal of Educational Psychology*, 67, s. 213–220.

- DAS, J. P. & HEEMSBERGEN, D.B.** (1983). Planning as a factor in the assessment of cognitive processes. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, s. 1–16.
- DAS, J.P. & MELNYK, L.** (1989). Attention checklist: A rating scale for mildly mentally handicapped adolescents. *Psychological Reports*, 64, s. 1267–1274.
- DAS, J.P., NAGLIERI, J.A., KIRBY, J.R.** (1994). *Assessment of Cognitive Processes. The PASS Theory of Intelligens*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- DAS, J.P. & NAGLIERI, J.A.** (1997). *Das*Naglieri Cognitive Assessment System. Interpretive Handbook*. Illinois: Riverside Publishing.
- DAS, J.P.; MISHRA, R.K. & KIRBY, J.** (1994). Cognitive Patterns of Children with Dyslexia: A Comparison Between Groups With High and Average Non-verbal Intelligens. *Journal of Learning Disabilities* 27(4), s. 235–242.
- DAS, J.P.; MISHRA, R.K. & POOL, J.** (1995). An experiment on cognitive remediation of word reading difficulty. *Journal of learning Disabilities*, 28, s. 66–97.
- DAS, J.P., CARLSON, J., DAVIDSON M.B. & LONGE, K.** (1997). *PREP: PASS remedial program*. Seattle, WA: Hogrefe.
- DAS, J.P., HAYWARD, D.V., GEORGIU, G.K., JANZEN, T., BOORA, N.** (2008). Comparing the effectiveness of two reading programs for children with reading disabilities. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol. 7(2), s. 199–224.
- DOUGLAS, V. I.** (1980). Assessing the attentional deficit of hyperactive children. I: C.K. Whalen & B. Henker (Ed.), *Hyperactive children: The social ecology of identification and treatment*. New York: Academic Press.
- DOUGLAS, V.I. & PETERS, K.G.** (1979). Towards a clearer definition of the attentional deficit of hyperactive children. I: G.A. Hale & M. Lewis (Ed.). *Attention and the development of cognitive skills*. New York: Plenum.
- GOLDSTEIN, S. & NAGLIERI, J.** (2006). The Role of Intellectual Processes in the DSM-V Diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders* Vol. 10(1), s. 1–6. Sage Publications.
- GOLDSTEIN, S. & NAGLIERI, J. A.** (2007). Planning and attention problems in ADHD: What parents and teachers can do. *Attention*, October, s. 22–27, National Resource Center on ADHD.
- HADDAD, F.A.** (2004). Planning versus speed: an experimental examination of what Planned Codes of the Cognitive Assessment System measures. *Archives of Clinical Neuropsychology* 19, s. 313–317.
- HADDAD, F.A., GARCIA, Y.E., NAGLIERI, J.A., GRIMDITCH, M., MCANDREWS, A. & EUBANKS, J.** (2003). Planning Facilitation and Reading Comprehension: Instructional Relevance of the PASS Theory. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21, s. 282–289.
- HANSEN, A.** (1998) A report from the field: Concept teaching and the application of a Concept Teaching model as a strategy to prevent and reduce learning disorders. The thinking teacher. *A Journal of Cognitive Approaches in Education*. Vol. 13(1).
- HANSEN, A.** (2001). *A study of the effects of concept teaching for children with learning difficulties* (undertaken 1998–2000). Paper to the 8th International IACE Conference Finland June 2001.
- HANSEN, A.** (2007). *Begreper til å begripe med. Effekter av systematisk begrepsundervisning for barn med lærevansker på målområder som angår læreforutsetninger, fagfunksjonering og testresultater*. Institutt for pedagogikk. Universitetet i Tromsø
- HANSEN, A.** (2009). Basic conceptual systems (BCSs) – tools for analytic coding, thinking and learning: A concept teaching curriculum in Norway. *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 4, s. 160–169.
- HANSEN, A., HEM, M. & SØNNESYN, G.** (2002). *A strategy of concept teaching and a Concept Teaching Model*. South Sea, UK: Project INSIDE/ Downs Syndrome Educational Trust.
- ISEMAN, J.S.** (2005). *A cognitive instructional approach to improving math calculation of children with ADHD: Application of the PASS theory*. Doctoral thesis, George Mason University.
- JOHNSON, J.A.; BARDOS, A.N. & TAYEBI, K.A.** (2003). Discriminant Validity of the Cognitive Assessment System for Students with Written Expression Disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 21(2), s. 180–195.
- JOHNSON, J.A.; BARDOS, A.N. & TAYEBI, K.A.** (2005). Relationshipz between the Cognitive Assessment System and writing achievement in students with and without writing disabilities. *American Journal of Psychological Research*, Vol 11(1).
- JOSEPH, L.M., MC CACHRAN, M.E. & NAGLIERI, J.** (2003). PASS cognitive processes, phonological processes, and basic reading performance for a sample of referred primary grade children. *Journal of research in reading*, Vol. 26(3), s. 304–314.
- KAR, B.C., DASH, U.N., DAS, J.P. & CARLSON, J.S.** (1993). Two experiments on the dynamic assessment of planning. *Learning and Individual Differences*, 5, s. 13–29.
- KAUFMAN, A.S. & KAUFMAN, N.** (1983). *Kaufman Assessment Battery for Children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- KAUFMAN, A.S.** (2009). IQ Testing 101. I: J.C. Kaufman. *The Psych 101-Series*. New York: Springer Publishing.
- KIRBY, J.R. & ROBINSON, G.L.** (1987). *Simultaneous and successive processes in reading disabled children*, s. 243–252.
- KRANZLER, J.H. & WENG, L. J.** (1995a). Factor Structure of the PASS Cognitive Tasks: A Reexamination of Naglieri et al (1991). *Journal of School Psychology*, Vol. 3(2), s. 143–157.
- KRANZLER, J.H. & WENG, L. J.** (1995b). Reply to Commentary by Naglieri and Das on the Factor Structure of a Battery of PASS Cognitive Tasks. *Journal of School Psychology*, Vol. 3(2), s. 169–176.
- KRANZLER, J.H. & KEITH, T. Z.** (1999). Independent Confirmatory Factor Analysis of the Cognitive Assessment System (CAS): What Does the CAS Measure? *The School Psychology Review* 28 no 1, s. 117–144.
- KRANZLER, J.H., KEITH, T.Z. & FLANAGAN, D.P.** (2000). Independent Examination of the Cognitive Assessment System (CAS): Further Evidence Challenging the Construct Validity of the CAS. *Journal of Psychoeducational Assessment* 18(1), s. 143–159.
- KROESBERGEN, E. H., VAN LUIT, J.E.H. & NAGLIERI, J. A.** (2003). Mathematical Learning Difficulties and PASS Cognitive Processes. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 36(6) s. 574–582.

- LURIA, A.R.** (1966). *Human brain and psychological processes*. New York: Harper and Row.
- LURIA, A.R.** (1973). *The working brain: An Introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books.
- NAGLIERI, J.A.** (1999). *Essentials of CAS*. John Wiley & Sons, Inc.
- NAGLIERI, J.A.** (1999b). How Valid is the PASS Theory and CAS? *School Psychology Review*, Volume 28, (1) s. 145–162.
- NAGLIERI, J.A.** (2003). Current advances in assessment and intervention for children with learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Vol. 16, s. 163–190.
- NAGLIERI, J.A.** (2008a). Best Practices in Linking Cognitive Assessment of Students with Learning Disabilities to Interventions. In A. Thomas and J. Grimes (Eds.) *Best Practices in School Psychology* (Fifth Edition) (s. 679–696). Bethesda: NASP.
- NAGLIERI, J.A.** (2008b). Traditional IQ: 100 years of Misconception and its Relationship to Minority Representation in Gifted Programs. In J. VanTassel-Baska (Ed.) *Critical Issues in Equity and Excellence in Gifted Education Series Alternative Assessment of Gifted Learners* (s. 67–88). Waco, TX: Prufrock Press.
- NAGLIERI, J. A., & BORNSTEIN, B. T.** (2003). Intelligence and achievement: Just how correlated are they? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21, 244–260.
- NAGLIERI, J.A., CONWAY, C., & GOLDSTEIN, S.** (2007) Cognition and Learning: Application of the PASS Theory to Understanding the Role of Intellectual Processes in Classroom Behavior. In S. Goldstein & R. B. Brookes (Eds.) *Understanding and managing children's classroom behavior* (s. 64–90). New York: Wiley.
- NAGLIERI, J.A. & CONWAY, C.** (2009). The Cognitive Assessment System. In J.A. Naglieri & S. Goldstein (2009). *A Practitioner's Guide to Assessment of Intelligence and Achievement*. (s. 3–10). New York: Wiley.
- NAGLIERI, J.A., & DAS, J.P.** (1987). Construct and criterion related validity of planning, simultaneous and successive cognitive tasks. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 5, s. 353–363.
- NAGLIERI, J.A. & DAS, J.P.** (1988). Planning-Arousal-Simultaneous-Successive (PASS): A Model for Assessment. *Journal of School Psychology*, 26, s. 35–48.
- NAGLIERI, J.A. & DAS, J.P.** (1990). Planning, attention, simultaneous and successive (PASS) cognitive processes as a model for intelligence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 8, s. 303–337.
- NAGLIERI, J.A., & DAS, J.P.** (1995). A Reply to Kranzler and Weng's Shooting in the Dark. *Journal of School Psychology*, Vol. 3(2), s. 159–167.
- NAGLIERI, J.A., & DAS, J.P.** (1997). *Das – Naglieri Cognitive Assessment System: Interpretive handbook*. Itasca, IL: Riverside.
- NAGLIERI, J.A., & DAS, J.P.** (1997a). *Das – Naglieri Cognitive Assessment System: Administration and Scoring Manual*. Itasca, IL: Riverside.
- NAGLIERI, J.A., & DAS, J.P.** (1997b). Intelligence Revised: The Planning, Attention, Simultaneous, Successive (PASS) Cognitive Processing Theory (s. 136–163). I: R.F. Dillon. *Handbook on Testing*. Westport, CT: Greenwood Press.
- NAGLIERI, J.A. & GOTTLING, S.H.** (1995). A cognitive education approach to math instruction for the learning disabled: *An individual study. Psychological Reports*, 76, s. 1343–1354.
- NAGLIERI, J.A. & GOTTLING, S.H.** (1997). Mathematics instruction and PASS cognitive processes: An intervention study. *Journal of Learning Disabilities*, 30, s. 513–520.
- NAGLIERI, J.A. & JOHNSON, D.** (2000). Effectiveness of a Cognitive Strategy Intervention in Improving Arithmetic Computation Based on the PASS Theory. *Journal of Learning Disabilities*, Volume 33, Number 6, s. 591–597.
- NAGLIERI, J.A. & KAUFMAN, A.S.** (2008). IDEIA 2004 and Specific Learning Disabilities: What Role does Intelligence Play? I: Grigorenko (Ed.) *Educating Individuals With Disabilities: IDEIA 2004 and Beyond* (s. 165–195). New York: Springer Publishing Company.
- NAGLIERI, J.A., OTERO, T., DELAUDER, B. & MATTO, H.** (2007). Bilingual Hispanic Children's Performance on the English and Spanish Versions of the Cognitive Assessment System. *School Psychology Quarterly* 2007, Vol. 22(3), 432–448.
- NAGLIERI, J. A. & OTERO, T.** (2011). Cognitive Assessment System: redefining Intelligence from A Neuropsychological perspective. I: A. Davis (Ed.) *Handbook of Pediatric Neuropsychology* (s. 320–333). New York: Springer Publishing.
- NAGLIERI, J.A. & PICKERING, E.** (2003/2010). *Helping Children Learn: Intervention Handouts For Use In School And At Home*. Baltimore, Brooks Publishing. New version 2010.
- NAGLIERI, J.A. & PICKERING, E.B.** (2004) Helping Children with Math Calculation: Using the Planning Facilitation Strategy. I: Canter, A., Carroll, S., Paige, L., Romero, I. (Eds.). *Helping Children at Home and School: Handouts From Your School Psychologist* (s. 111–113). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- NAGLIERI, J.A. & ROJAHN, J.** (2004). Validity of the PASS Theory and CAS: Correlations with Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 174–181.
- NAGLIERI, J. A.; ROJAHN, J. & MATTO, H.C.** (2007). Hispanic and non-Hispanic children's performance on PASS cognitive processes and achievement. *Intelligence*, 35, s. 568–579.
- NAGLIERI, J.A.; SALTER, C.J. & EDWARDS, G.H.** (2004). Assessment of Children with Attention and Reading Difficulties using the Pass Theory and Cognitive Assessment System. *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol 22 (2) s. 93–105.
- NATUR, N.H.** (2009). *An analysis of the validity and reliability of the Das-Naglieri Cognitive Assessment System (CAS) – Arabic edition*. Howard University, PhD dissertation.
- NUNALLY, J.C. & BERNSTEIN, I.H.** (1994). *Psychometric theory* (3rd. ed.) New York: McGraw Hill.
- NYBORG, M.** (1985). *Læringspsykologi i oppdrags- og undervisningslære*. Haugesund: Nordisk Spesialpedagogisk forlag.
- NYBORG, M.** (1985b). *Endring av språklige læreforutsetninger*. Haugesund: Nordisk Spesialpedagogisk forlag.
- NYBORG, M.** (1994). *Pedagogikk*. Kvam: INAP-forlaget.

- NYBORG, M. & NYBORG, R.** (2003). *Matematisk språk*. Kvam: INAP-forlaget.
- OKUHATA, S. T.; OKAZAKI, S. AND MAEKAWA, H.** (2009). EEG coherence pattern during simultaneous and successive processing tasks. *International Journal of Psychophysiology* 72, s. 89–96.
- OTERO, T.M., GONZALEZ, L. & NAGLIERI, J.A.** (In press). The neurological assessment of Hispanic English language learners with reading failure. *Archives of Clinical Neuropsychology*.
- REID, K. D.** (2001). *The validity of the Cognitive Assessment System (CAS) as a fair diagnostic instrument in South African schools*. Med. dissertation. Johannesburg: Rand Afrikaans University.
- REID, K. D.; KOK, J. C. AND VAN DER MERWE, M. P.** (2002). The PASS model for the assessment of cognitive functioning in South African schools: a first probe. *South African Journal of Education*, Vol. 22(3) s. 246 – 252.
- SPARROW, S.S. & DAVIS, S. M.** (2000). Recent Advances in the Assessment of Intelligence and Cognition. *Journal for Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 41(1) s. 117–131.
- SUZUKI, L. A., & VALENCIA, R. R.** (1997). Race–ethnicity and measured intelligence. *American Psychologist*, 52, 1103–1114.
- SØNNESYN, G.** (2001). *Matematikkvanskane i klasserommet*. Spesialpedagogikk, 3, s. 63–68.
- SØNNESYN, G.** (2005). Å overvinne barrierar i arbeidet med å lære matematikk. *Spesialpedagogikk* 10, s. 16–26.
- SØNNESYN, G.** (2006). Cognitive Processes and their Influence on Attention, Behaviour and Learning in General. *Transilvania Journal of Psychology, Special Issue No 2 Supplement*, s. 143–155. Cluj Napoca: Pro Studium et Practicum Psychologiae Association.
- SØNNESYN, G.** (2008). *Different Learners – General Learning Processes in Learning Math*. I: K. Linnanmäki & Gustafsson, L. (Eds.): *Different Learners – Different Math?* Åbo Akademi University Publication No 17.
- SØNNESYN, G. & NAGLIERI, J.A.** (2011). The Cognitive Assessment System – suitable as tool for inclusion? I: J. Lebeer, A. Candeias & L. Grácio (Eds). *With a different glance. Dynamic Assessment and Functioning of Children Oriented at Development and Inclusive Learning*. Garant, Antwerpen/Apeldoorn.
- VAN LUIT, J. E., KROESBERGEN, E. H., NAGLIERI J. A.** (2006). Utility of the PASS theory and cognitive assessment system for Dutch children with and without ADHD. *Journal of Learning Disabilities* 39(1) s.10.
- WATTERS, J.J. & ENGLISH, L.D.** (1995). Children's application of simultaneous and successive processing in inductive and deductive reasoning problems; implications for developing reasoning skills. *Journal of Research in Science Teaching* 32(7), s. 699–714.
- WECHSLER, D.** (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition (WISC-IV) Technical and Interpretive Manual*. London: Pearson.

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:
redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Foreldre som ressurs i språkutvikling og stimulering

AV IDA MYHRE PEDERSEN

Foreldre som ressurs – Foreldrebok og DVD-er først og fremst laget til foreldre med barn som strever med å utvikle språket sitt. Boken og DVD-en understreker at foreldrene er barnets viktigste støttespiller, og at daglige aktiviteter kan benyttes til språkstimulering uten at barnet oppfatter det som trening. Boken gir en teoretisk innføring om språkutvikling og språkvansker hos barn, der foreldrene kan finne ut hvilket nivå barnet deres er på i språkutviklingen. Videre gir boken og DVD-en konkrete eksempler på god kommunikasjon mellom barn og foreldre og praktiske tips og ideer til aktiviteter og leker.

Forfatterne er seniorrådgivere i språkvansketeamet ved Bredtvet kompetansesenter. De har laget veiledningsprogrammet *Foreldre som ressurs*, som har som mål å øke kompetansen hos fagpersoner som ønsker å arbeide med foreldre som har førskolebarn med språkvansker. Det legges opp til at fagpersoner leder foreldregrupper lokalt, samtidig som de følger veiledningsprogrammet ved Bredtvet kompetansesenter. Foreldreboken og DVD-en er utarbeidet i forbindelse med dette programmet. Boken og DVD-en benyttes når en følger veiled-

ningsprogrammets foreldregrupper, men de kan også brukes uavhengig av disse.

Foreldrene er barnets viktigste ressurspersoner i utvikling av språk og andre ferdigheter de første leveårene. Boken og DVD-en tar sikte på å synliggjøre mulighetene foreldrene har til å stimulere barnets språk, og understreker at naturlige situasjoner er de beste læringssituasjonene for barn i førskolealder. De fleste foreldre gjør mye som stimulerer barnets språk på en god måte, men de færreste er klar over hva av det de faktisk gjør, som er bra.

Bokens første del er en teoretisk gjennomgang av språk og språkutvikling. Forfatterne forklarer på en enkel måte hvordan en kan forvente at språket utvikles i barnets første leveår. Videre beskrives barns språkutvikling fra fødselen frem mot skolealder. Det teoretiske stoffet presenteres på en lettfattelig måte, der det er lagt vekt på å unngå vanskelige faguttrykk. Foreldrene oppfordres til å tenke gjennom hvilket nivå i språkutviklingen deres eget barn er på. Dette er viktig å vite for at en skal kunne gi barnet riktig støtte og stimulering.

Videre følger boken den tilhørende

DVD-en, gjennom at teksten gir utfyllende kommentarer til klippene som vises. Her gis konkrete eksempler på barns ulike utviklingstrinn i språkutviklingen. Det er lagt vekt på hva foreldrene kan gjøre på de ulike trinnene i utviklingen, for eksempel å ha fokus på blikkontakt, å invitere barnet inn i samtale, og å benevne gjenstander og utvide barnets språk. På denne måten får foreldrene innblikk i hvordan utviklingen foregår, samtidig som de får konkrete tips til hva de selv kan gjøre for å støtte utviklingen. Det gis også gode forklaringer på hvorfor konkrete og visuell støtte er viktig for barna som strever med språket.

De fleste handlingene som beskrives i boken, er ting voksne ofte gjør ubevisst i samspill med barn. Dersom barn strever med språket er det viktig å være klar over disse naturlige mulighetene til å stimulere utvikling. Boken *setter ord på* handlingene i et godt samspill, konkretiserer hva en bør gjøre, og forklarer hvorfor dette er gunstig for barnets språk. DVD-en *viser eksempler* på samspillssituasjoner mellom barn og foreldre, med kommentarer om hvordan foreldrene støtter barnets språkutvikling. Boken og DVD-en



FORELDREBOK



DVD

henger naturlig sammen og illustrerer hvordan foreldrene kan støtte barnets utvikling på en god måte.

Boken og DVD-en er konkrete og praktisk rettet. Det er brukt mye plass på å forklare hvordan en kan bruke rim, regler, musikk, lek og bøker i samspill med barnet for å fremme språkutviklingen. Dette vil antageligvis være nyttig for mange foreldre, siden det er aktiviteter en ofte gjør sammen med barnet uansett, men uten å være bevisst på mulighetene for språkstimulering. Det understrekes at det er viktig å bruke materiell tilpasset barnets språklige nivå, og at det derfor kan være aktuelt å forenkle noe. Etter å ha lest den teoretiske gjennomgangen i boken, vil foreldrene ha bedre forutsetninger for å vite noe om hvilket nivå barnet er på i språkutviklingen, og hva slags tilpasninger som er nødvendig.

Boken er skrevet på en slik måte at kapitlene ikke nødvendigvis må leses etter hverandre. Dette er for at foreldre skal kunne starte der det er mest aktuelt for dem. Når boken brukes med foreldregrupper, kan en henvise til bestemte deler foreldrene bør sette seg inn i, avhengig av hva som fokuseres på i veiledningen. En del temaer blir derfor repetert flere ganger

gjennom boken, noe som kan virke litt forvirrende dersom en leser boken fra perm til perm. Gjentakelsene bidrar imidlertid til at en får repetert de viktigste elementene i barnets språkutvikling, og sannsynligvis husker dem også etter å ha lest ferdig, når en skal praktisere det en har lært. Forfatterne er tydelige på at flere ting gjentas, og det virker som et gjennomtenkt grep for at en lettere skal finne det en trenger å lese om.

Boken er illustrert med bilder hentet fra DVD-en. Dersom en har sett filmen, vil en gjenkjenne situasjonene som beskrives og kunne relatere teksten direkte til klipp som illustrerer situasjonen. Boken har i tillegg stor skrift og korte avsnitt. Bakerst i boken finnes flere praktiske tips, blant annet en sjekkliste som kan brukes for å finne ut hvilket språklig nivå barnet er på, en oversikt over hvordan en kan kjenne igjen språkvansker på ulike alderstrinn, og tips til bruk av bøker til språkstimulering.

Foreldre som ressurs i språkutvikling og stimulering er en lettfattelig bok som går grundig gjennom barns språkutvikling og hvordan foreldre kan støtte opp om denne. Som logoped med førskolebarn med språkvansker

som arbeidsfelt, har jeg erfart behovet for en slik bok som gir foreldrene noe håndfast og konkret de kan fokusere på i samspillet med barna. For fagpersoner er det nyttig å ha en konkret og praktisk bok å vise til, som kan utfylle veiledningen de enkelte foreldrene får. I tillegg er DVD-en et nyttig verktøy for å se språkstimuleringen i praksis. Foreldrene får mulighet til å sette seg inn i barnets utvikling og behov i eget tempo, og oppfordres til selv å reflektere over hvor barnet er i utviklingen. Sammen med diskusjoner med fagpersoner tilknyttet familien, vil dette gi foreldrene verdifull kunnskap om hvordan de kan hjelpe barnet sitt.

MARIT MOLUND KOSS
OG FANNY S. PLATOU
**FORELDRE SOM RESSURS
I SPRÅKUTVIKLING OG
STIMULERING**

Foreldrebok og DVD

Utgitt av Bredtvet kompetansesenter

The Norwegian University of Science and Technology (NTNU) in Trondheim represents academic eminence in technology and the natural sciences as well as in other academic disciplines ranging from the social sciences, the arts, medicine, architecture to fine art. Cross-disciplinary cooperation results in innovative breakthroughs and creative solutions with far-reaching social and economic impact.

Faculty of Medicine

Professor/Associate Professor in Medicine (Child and Adolescent Psychiatry / Psychology / Education)

The Faculty of Medicine has vacancies for 2 permanent positions as professor/associate professor in medicine (child and adolescent psychiatry/psychology/education) at the Regional Centre for Child and Adolescent Mental Health (RBUP), NTNU.

For further information about the position, please contact Associate professor Turid Suzanne Berg-Nielsen, head of RBUP, Norwegian University of Science and Technology (NTNU): tel. +47 73551529, e-mail: turid.suzanne.berg-nielsen@ntnu.no

Applications are to be submitted electronically via www.jobbnorge.no (ID no. 115-11) within the deadline of 15.05.2012.

Please see the full announcement at www.jobbnorge.no or visit NTNUs homepage <http://www.nettopp.no>



jobbnorge.no



PP-klinisk videreutdanning

Modulbasert over 2 semestre (august 2012- juni 2013)

Målgruppe: **Tilsatte i PP-tjenesten og spesialpedagoger som ønsker økt kompetanse for arbeid i PP-tjenesten.** 30 studiepoeng.

Studiet gir kompetanse for PP- praksis: sakkyndig vurdering, kartlegging og tiltak/ systemarbeid, sertifisering for CAS og ACFS.

En uke-samling og fem todagers samlinger. Studiested Voss.

Søknadsfrist 15.april 2012.

Be om søknadsskjema fra Pedverket Kompetanse, Postboks 115, 5701 Voss. post@pedverket.no tlf. 56521820 www.pedverket.no

Studiet tilbys i samarbeid med Høgskolen i Lillehammer.

Pedagogisk/ psykologisk rådgiver i PPT



100 % vikariat,
ledig fra dags dato med varighet til 15.03.2013

80 % vikariat,
ledig fra dags dato med varighet til 31.12.2012

For fullstendig annonsetekst og for å søke stillingen brukes Lillehammer kommunes nettbaserte rekrutteringsløsning WebCruiter, se www.lillehammer.kommune.no og «ledige stillinger».

Ifølge Offentlighetsloven § 25 kan søker bli offentliggjort, selv om det er bedt om konfidensiell behandling. Søkeren vil i så fall bli forspurt om dette.

Søknadsfrist 20.4.2012.

spesialpedagogikk

Annonsefrister og utgivelser 2012

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



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: **Maria Hoel Aasen** har master i pedagogikk og er spesialist i klinisk pedagogikk. Hun har spesialisering innen sped- og småbarns psykiske helse fra RBUP. **Herlaug Hjelmbrække** er seniorrådgiver ved Møller-Trøndelag kompetansesenter og har særlig arbeidet med barn med store sammensatte lærevansker og alternativ og supplerende kommunikasjon. **Hanne Skjelten Tveit** er førskolelærer og har master i spesialpedagogikk. Hun er spesielt interessert i det emosjonelle aspektet ved barns utvikling og har flere års erfaring fra arbeid i barnehage, barnepsykiatri og barnebolig. **Ingunn Størksen** er dr. psychol. og arbeider ved Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger. Hun har i mange år forsket på effekter av samlivsbrudd. De senere årene har hun fokusert forskningen mer spesifikt på små barn og samlivsbrudd og barnehagers arbeid knyttet til familier som opplever dette, gjennom forskningsprosjektet BAMBI. **Gunvor Sønnesyn** er cand.polit. med hovedfag i pedagogikk. Hun arbeider nå som seniorrådgiver ved Pedverket Kompetanse i Voss.

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

Jenter med autisme i pubertet: Ellen Ekeviks artikkel handler om hvordan vi kan forstå og støtte jenter med høytfungerende autisme å takle utfordringene de vil møte på i puberteten. **«Hun elsker historien sin!»:** Bente Brynjulfsen forteller i sin artikkel om hvordan hun i samarbeid med PPT har drevet opplæring for lærere i metoden Sosiale historier. **Tvang og rettssikkerhet i opplæringssektoren:** Kristian R. Finvold og Elisabeth Westads artikkel tar for seg hvordan skolen håndterer elever med utviklingshemning og utfordrende atferd og lovgivningen rundt dette. **Tidlig intervensjon i arbeid med skolevegring:** Iselin Vinnes Bjordal og Hege Vigran beskriver en konsultasjonsmodell for intervensjon for å forebygge skolevegring utviklet ved PPT i Stavanger. **«Ja takk, begge deler»:** Anne Dorte Tveit, Velibor Bobo Kovačog David Lansing Cameron har skrevet en forskningsartikkel om PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen.