

04 spesialpedagogikk

2009 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Hvordan opplever jenter mobbing?** side 12 Samtalens betydning for å lære språk og språkets betydning for læring side 24 Sosial utjevning og reproduksjon



Kommentarer



Arne Østli

Kommentarer til tidligere artikler og annet stoff i Spesialpedagogikk er noe vi mottar med glede, og som vi gjerne trykker. Nils Kalands kommentar til en tidligere artikkel i bladet, om hvorvidt sosiale historier er effektive for barn med autisme og andre utviklingsfor-

styrrelser, illustrerer godt hvor omfattende og komplisert forskning på ulike felter av det spesialpedagogiske området kan være. Kommentaren minner oss også om at det er klokt å se på artikler som noe som har til hensikt å belyse et tema, og at det som omhandles ikke nødvendigvis inneholder den fulle og hele sannhet. Den minner oss dessuten om at det å velge hvilke artikler som skal trykkes ikke er noen enkel sak.

Når vi velger artikler til bladet, er det mange vurderinger som er lagt til grunn. I denne omgang vil vi trekke fram et aspekt som vi mener er av betydning. Ulike virksomhetsområder vil være preget av forskjellige oppfatninger om hva som er de beste metodene for å oppnå gode resultater. Slik også i læringsarbeid for elever med spesielle behov for tilrettelegging av undervisningen. Vi mener det er viktig at disse ulike oppfatningene blir publisert, vurdert og kommentert. Ulike forståelsesmåter og tanker om løsninger kan dermed overveies i forhold til den kunnskapen og de erfaringene man selv har. Dette vil kunne bidra til en mer reflektert praksis som i neste omgang vil komme dem som trenger det til gode.

Som vanlig i Spesialpedagogikk inneholder også dette nummeret artikler og stoff som tar for seg utfordringer på ulike trinn og undervisningsområder. Bl.a. gjør May Britt Drugli rede for faglig utviklingsarbeid i barnehagen med utgangspunkt i gjennomføringen av to prosjekter i Trondheim. Hun har særlig fokus på det som har fungert og omtaler også det som ikke har vært så vellykket i denne prosessen. Artikler som dette er nyttige, ikke for at det som omtales uten videre kan kopieres, men de kan gi anledning til å reflektere over utviklingsarbeidet en selv er med på.

Ny teknologi representerer ikke sjelden nye hindringer for noen, men som kan vi se i dette nummeret åpner moderne teknologi også for nye muligheter både på system- og individuelt nivå. Mirjam Harketstad Olsens artikkel viser hvordan fjernundervisning kan være en nyttig metode for å kunne tilpasse undervisning til elever som tilhører små språkgrupper. På det individuelle planet viser reportasjen til den svenske frilansjournalisten Håkan Bertmar at avansert teknologi både kan bidra til stimulering, lærings og opplevelser.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Bryne Stavanger Offset

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
Telefaks 24 14 21 57
redaksjonen@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Helga Kristin Johnsen
Telefon 24 14 20 58
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.) Ved kjøp av
over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6261 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 rettighetshavernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Årgang 74

ISSN 0332-8457



Det kan se ut som hovedgrunnene til at jentene mobber andre er sjalusi og misunnelse samt ønske om å bli populære.



Barn som vokser opp i en samisk kultur kan ha en hjemmekultur svært ulik skolekulturen.

side 24



side 4 **Hvordan opplever jenter mobbing?**

Heidi Simensen Borgersrud

side 12 **Samtalens betydning for å lære språk og språkets betydning for læring**

Liv Gjems

side 20 **Hvordan forhindre drop-out?**

Eli Bondlid

side 24 **Sosial utjevning og reproduksjon.**

Tom Christian Blix

side 30 **Prosjekt og faglig utviklingsarbeid i barnehagen** May Britt Drugli

side 38 **Fjernstyrte læringsstrategier**

Mirjam Harkestad Olsen

side 48 **Er tiltak med sosiale historier effektive overfor barn med autisme og andre utviklingsforstyrrelser?** Nils Kaland

Side 52 **Han puster musikk med Tryllefløyten**

Håkan Bertmar

Side 54 **Bokomtale**

Side 55 **Nye bøker**

Side 56 **Stillingsannonser**

Hvordan opplever *jenter* mobbing?

Artikkelen bygger på en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger i 2005. Det er en kvalitativ studie av fem ungdomsskolejenters opplevelse av mobbing. I oppgaven ses mobbing på som et relasjonelt problem mellom mennesker, der forholdet handler om makt som utøves gjennom aggresjon. Studiens utgangspunkt er hvordan 14–15 års gamle jenter opplever mobbing.



Heidi Simensen Borgersrud er pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten i Stavanger.

Fremdeles er det mange barn og unge som utsettes for mobbing, men fokus på mobbing har økt både via forskning og media. Det ble opprettet et mobbemanifest første gang i 2002 og i februar 2009 ble det fjerde manifestet undertegnet. En ny paragraf i Opplæringslova, 9a av 1. april 2003, gjorde det straffbart å ikke melde fra om mobbing, diskriminering, vold eller rasisme i skolen. I følge denne paragrafen har alle elever i grunnskolen og videregående skole rett til et godt miljø, både fysisk og psykisk. Det er ulike programmer i skolen mot mobbing, som for eksempel Respekt og Zero.

Problemstillingen i masteroppgaven var: Hvordan opplever 14–15 års gamle jenter mobbing? Følgende spørsmål ble reist: a) hvilke mobbemetoder er spesifikke for jenter? og b) hva er årsakene til at jenter mobber?

I denne artikkelen vil jeg kort beskrive teorigrunnlaget deretter metodevalg og til slutt en forenklet presentasjon av resultatene knyttet opp mot teori.

Mobbing blant jenter

Roland og Vaaland (2003:8) har definert mobbing som: «Psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid». Det er viktig at en skiller mellom mobbing og konflikt. Konflikt er når partene er likeverdige. En kan si det slik

at det er når to personer vil forskjellige ting. Når styrkeforholdet i en konflikt er i balanse, er det ikke mobbing. Roland og Vaaland (2003:54) skriver at «Mobbing er ingen konflikt, men et overgrep».

Craig og Pepler (2003:577) legger til en dimensjon hvorpå mobbing er et relasjonelt problem, men er ellers i samsvar med ovenstående: «Bullying is a relationship problem: it is the assertion of interpersonal power through aggression».

Flere forskere relaterer mobbing til aggressiv atferd (Craig og Pepler, 2003; Olweus, 1996;2000;Roland og Idsøe, 2001;Smith, Cowie, Olafsson, Liefhoghe, 2002), herunder indirekte, relasjonell og sosial aggressiv atferd, og knyttet dette opp mot jenters atferd (Björkquist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992; Crick, Grotpeter, 1995, Galen og Underwood 1997; Owens, Shute og Slee, 2000 og Simmons, 2002).

Karakteristiske handlinger som er indirekte aggressive er for eksempel: Baksnacking, sette ut rykter om andre og ekskludere andre fra gruppen (Björkquist, Österman og Kaukiainen, 1992). Resultater fra en studie i Australia viste at jentene utøvde indirekte aggressive handlinger fordi de kjedet seg, og at dette skapte spenning (Owens, Shute og Slee, 2000). Psykologiske konsekvenser dette kan medføre for ofre er: forlegenhet, sinne, bekymring, ydmykhet, frykt, ensomhet, svik, tristhet og bekymring over hva som har gått galt. Noen av jentene hadde også vurdert selvmord (Owens, Shute og Slee, 2000). Björkquist og Österman (2000) skriver i en av sine studier at en av årsakene til at noen utøver indirekte aggressive handlinger, kan skyldes at utøver mangler eller har liten empati. Crick og Grotpeter, (1995) skriver om



Jentene utøvde indirekte aggressive handlinger fordi de kjedet seg og at dette skapte spenning.

Lotte forteller videre at hun synes at ignorering er det verste en kan bli utsatt for. Det er verre en baksnakking.

de samme aggressive handlingene, men kaller det relasjonell aggresjon. De knytter aggresjonen/mobbingen opp mot at jentene er bundet sammen i relasjoner, og er derfor sårbare når en eller flere jenter sammen med hensikt manipulerer og ødelegger et vennskap. Relasjonelle aggressive handlinger blir beskrevet av samme forskere som: å ta hevn på noen, ekskludere noen fra gruppen, bli venner med noen for deretter bevisst å trekke seg vekk fra personene. Årsakene til at jentene utøvet denne type aggressive handlinger, var for å få kontroll over andre personer, dvs. makt. Andre relasjonelle aggressive handlinger kan også være å ekskludere andre ved å bruke negativt kroppsspråk som ansiktsuttrykk, bruk av blikk og/eller å ignorere, der en utestenger ved å overse og ekskludere andre (Simmons, 2002).

Sosial aggresjon ble av Underwood introdusert i en bok som kom ut i 2003. Sosial aggresjon inneholder elementer fra relasjonell og indirekte aggressive handlinger. Mobbingen/aggresjonen går ut på at jenter skader vennskapet/relasjonen. Årsakene til handlingene var å hevde seg selv og/eller for å øke den sosiale statusen. Jentene utøver sosiale aggressive handlinger ved at en avviser en annen jente med for eksempel negative kroppslige uttrykk, baksnakking, sette ut rykter, manipulering og ekskludering. Bjørkquist (2001) skriver i sin artikkel at det er liten forskjell mellom disse formene for mobbing/aggressive handlinger, om det heter indirekte, relasjonelle eller sosiale aggressive handlinger.

Metodevalg

Jeg valgte å intervju fem jenter fra vestlandet i 14–15 årsalderen. Metoden ble valgt ut fra problemstillingen. Avgrensningen min var å se mobbing med utgangspunkt i aggresjon/vold, jf. Roland og Vaalands (2003) definisjon av mobbing. Det var lite empiri om jenter og aggresjon knyttet opp til mobbing.

Masteroppgaven er en kvalitativ studie av fem ungdomsskolejenters opplevelse av mobbing. Befring (2002:72–75) skriver at «kvalitative metodar bygger på et kunnskapsparadigme der meninger og intensjoner står sentralt». Det innebærer at selvforståelsen til mennesket, deres personlige intensjoner, hvordan de ser seg selv, sine opplevelser og deres sosiale forhold er utgangspunktet. En metodisk kon-

sekvens av dette blir «den åpne dialogen» i form av en fleksibel samtale. Valget av perspektiv rettet oppmerksomheten mot et spesielt område av fenomenet mobbing. Som Taylor og Bogdan (1998) skriver: Metodologien kan være måten vi tilnærmer oss fenomenet vi vil undersøke, og hvordan forskningen blir utført. Ut fra etnometodologisk tilnærming vil et forskningsintervju legge vekt på informantens livsverden. Temaet for intervjuet er informantens hverdag og hennes opplevelse av verden. En søker etter erfaringene og legger vekt på informantens beskrivelser (Kvale, 1997). Et annet viktig aspekt er formen på intervjuet, det en velger vil få konsekvenser for temaene og målgruppen (Dalen, 2004).

Jeg benyttet meg av halvstrukturerte intervju, fordi det var i tråd med metodologien: å studere folks opplevelser. Jeg ville undersøke om jentene baksnakket hverandre, satte ut rykter om hverandre, ignorerte enkelte jenter, laget grupper som bare noen utvalgte fikk bli med i (inkludering eller ekskludering), skrev stygge lapper om hverandre. Var makt et middel som ble brukt for å bli populær? Ødele de andres vennskap for å bli bedre likt selv? Hvordan er jentemobbingen, og hva mente de selv var årsakene til disse aggressive handlingene? Refleksjoner og erfaringene til jentene selv var det viktigste å få fram i intervjuene. Dette kunne gjøres ved hjelp av halvstrukturerte intervjuer, hvor intervjuet foregår som en samtale. Dette er i tråd med Kvale (1997). Mastergradoppgaven inneholder en nærmere beskrivelse av metode og metodevalg (Borgersrud, 2005).

Resultatene fra masteroppgaven

Informantene mine var jenter som gikk i 9. klasse. De var randomisert utvalgt, og alle hadde meninger og erfaringer om hvordan de selv forstod og opplevde mobbing. Jeg har brukt fiktive navn på informantene som: Mette, Beate, Kari, Lise og Lotte. Resultatene som følger blir beskrevet med jentenes egne ord i anførselstegn.

- Hva mener informantene er «jentemobbing»?
- Hva mener informantene om: baksnakking, å spre rykter, utestengning, ignorering og bruk av blikk.
- Hva mener jentene er årsakene til at jenter mobber andre jenter?

Jentenes meninger om mobbing

Lise fortalte : «Jenter de mobber andre med å utestenge, de bruker blikk, og sier det ikke direkte med ord». Kari sier at: «Vi mobber mer med baksnakking og utfrysning og sånn». Mette, Kari og Lise sier at «Jenter bruker mobbemetoder som utestengning og blikk og sånn baksnakking». Mette forteller også at når en utestenger en annen, kan en bruke blikket for å markere at: «Du er ikke med oss». Beate formidler at hun mener at ordentlig mobbing, er hvor en blir banket opp, og ikke slik som jenter gjør, utestenger med blikk m.m. Hun stiller spørsmål om utestengning og baksnakking er mobbing?

Lotte beskriver at å trykke ned en annen er en mobbemetode. Her tolker jeg det som at hun referer til makt. Den som mobber får makt, mens offeret føler avmakt, altså forholdet er ikke likeverdig. Lotte forteller videre at hun synes at ignorering er det verste en kan bli utsatt for. Det er verre en baksnakking.

Lise formidler at hun tror at gutter og jenters mobbemetoder er nokså like, ved at gutter også baksnakker andre. Dette er Mette enig i, hun sier at guttene «driter andre mer ut foran masse folk og sånn, og så baksnakker de og».

Lotte forteller om «Hvateverblikket og skanneblikket», hvor en måler en annen person opp og ned.

Brukte mobbemetoder

Baksnakking Mette forteller at baksnakking kan være: «Snakke stygt om andre, eller vi finner opp noe». Kari forteller hva de baksnakker om: «Vi sier at hun har stygge klær og sånn». Dette støtter Lotte og sier at de snakker om: «Klær, men også hvordan en person opptrer i de klærne. Det har også litt med stil å gjøre. Hvis en [jente] har en uvanlig stil, så kanskje ikke mange synes det er så fint, så kan det bli snakk om det også.....hadde hun fått vite hva vi hadde snakket om, så stakkars». Hvordan jenter ser ut, hva de har på seg og hvordan de bærer klærne, er altså et tema for baksnakking som informantene nevner. Beate mener at en kan baksnakke andre fordi at de er annerledes eller for eksempel at de har en uvane. Informantene forteller også at baksnakking ofte bare er noe som skjer, altså en ubevisst handling. Beate forteller: «Hvis vi ikke har noe å gjøre, så kommer vi lettere inn

på tema, eller når du har noe å gjøre, så kommer du ikke på å snakke om det».

Om rykter forteller Mette: «Sier du bare det du har hørt, så mobber du jo ikke, men finner du opp noe, da er det mobbing». Beate formidler at ryktespredning kan være mobbing, spesielt hvis noen tror på ryktet. Videre har Beate en mening om hvorfor jenter setter ut rykter: «Det kan være fordi de er sjalu, eller vil at folk ikke skal like den personen».

Utestenging Lise beskriver hva hun opplever som utestegning: «Når hun kommer bort til noen og de slutter å snakke, eller at de snur ryggen til og fortsetter å snakke videre, og de ikke tar hensyn til at hun er der». Mette forteller hva hun synes om utestengning: «Hvis du er med en gjeng på skolen, og ikke får bli med de på fritiden, da vil jeg si at det er mobbing. Da føler sikkert den jenta at det ser ut som de er venner, men hun får ikke være med dem på fritiden».

Ignorering Lotte forteller at ignorering blir ofte brukt blant jenter: «Vi ignorerer veldig mye, og overser. Det er mest sårende. Stygge blikk og ignorering slår alt, det slår til og med baksnakking, og er ganske sårende».

Informantene forteller altså at de tenker at jenter bruker ulike mobbemetoder som:

- Utestenger/ekskluderer/fryser ut andre fra en gruppe/et felleskap
- Ignorerer andre og forholder seg tause mot ofrene
- Får andre til å føle seg mindre
- Non-verbale gester
- Bruk av kroppsspråk, som blikk, ruller/himler med øynene
- Baksnakke andre
- Å spre negative rykter om andre

Årsaker til at jenter mobber andre jenter

Kari forteller at hun tror at jenter mobber andre: «Fordi de er misunnelige, eller det kan være fordi de ikke er så populære, eller ikke har de rette klærne». Mette støtter dette og sier at: «Det kan være fordi at en er sjalu på den personen som de



mobber, hvis hun har det veldig bra på noen måte, så vil en ikke at hun skal ha det bra på andre måter, det kan være at de ikke liker den personen, og så vil de få andre til ikke å like henne heller». Mette gir et eksempel på misunnelse: «Hvis den personen har fått mange fine klær, så sier en at de klærne var stygge og sånn, så er de egentlig kjempefine». Beate formidler at sjalusi og misunnelse er en årsak til mobbing, og hvis en person *er god i noe*.

Lotte forteller at en grunn til mobbing er at en misliker en person. Hun mener at det kan ha noe med makt å gjøre. Hun hevder at det er forskjellige maktstillinger i en klasse: «Den som har mest makt, er den som er mest populær, hvis hun ikke føler seg så god (les vellykket) så kan det være at hun trykker ned en annen».

Lise forteller at irritasjon kan være en årsak til mobbing: «Hvis du er irritert på ei jente, og så begynner du å snakke om det til noen, og så blir det baksnakking».

Informantene forteller altså at de tenker at årsakene til

jentemobbing kan være sjalusi, misunnelse, å få makt over andre, ønske om å være populær, at en er irritert på en annen jente, hvis en jente er for god/vellykket i noe eller ønske om å få noe andre har, herunder: klær, status, være populær og makt.

Drøfting

Hva er mobbing for jentene?

Jentene fortalte om sine erfaringer, opplevelser og meninger om temaet mobbing gjennom intervjuene. Det kom fram mobbehandlingar som: utestengning/ekskludering utfrysning, ignorering, trykke en annen ned, non-verbale gester, som kroppsspråk, der en bruker blikket, baksnakking og spredning av rykter.

Dette kan tyde på at jentene som ble intervjuet, benyttet aggressive handlinger som kommer inn under indirekte, relasjonelle og sosiale aggressive handlinger, som blir beskrevet

Det kan se ut som hovedgrunnene til at jentene mobber andre er sjalusi og misunnelse samt ønske om å bli populære.

i studier fra Björkqvist, Lagerspetz og Kaukiainen, (1992), Crick og Grothpeter, (1995), Galen og Underwood, (1997), Owens, Shute og Slee, (2000), Shute, Owens, Slee, (2002), Simmons, (2002).

Et interessant svar fra en informant var at hun ikke så noe til «skikkelig» mobbing på skolen, og nevner spesielt slåssing. Det som hun beskrev som jentemobbing, var blant annet å sende stygge blikk eller baksnakking. Kan dette være et tegn på at jentemobbing ikke blir sett på som «ordentlig mobbing»? Er det guttemobbing som blir betraktet som «skikkelig» mobbing, og hvordan skal en da definere jentemobbing? Mange har ikke vært klar over hvordan jenter mobber. Derfor kan det være uklårheter i forhold til hva begrepet mobbing inneholder. Blir mobbing sidestilt med slåssing? I tilfelle vil det være begrensende forståelse og konsekvenser når for eksempel lærere skal snakke med elevene om mobbing.

Hvordan og hvorfor mobbes det?

I følge mine resultater kan det se ut som hovedgrunnene til at jentene mobber andre, var at de var sjalu og misunnelige, samt ønske om å bli populære. Hvorfor en er sjalu og misunnelig, ser ut til å ha ulike årsaker. Som de fortalte, kunne det være hvis en jente var for *god i noe*, eller er for populær og ønsket om å få noe som andre har. Her nevnte de spesielt gjenstander som klær, men også andre insentiver ble rapportert som makt, større popularitet, ønske om mer respekt. En jente fortalte at irritasjon kunne utløse baksnakking, og det kunne medføre mobbing. Dette kan tyde på at jentene handler ut fra et reaktivt eller proaktivt aggresjonsmønster. Irritasjon er en følelse, og om det er en reaksjon på frustrasjon og forbundet med avmakt (reaktiv), eller om det er proaktiv, der en ønsker å oppnå et mål, er usikkert.

Overraskende var det at jentene i denne oppgaven ikke fortalte om andre årsaker til mobbing. Dette kan ha ulike grunner som hvordan intervju spørsmålene var stilt. I andre studier vises det til årsaker til indirekte aggressive handlinger, blant annet kunne være ønske om aksept, et nærere vennskap, nærhet til andre og å bli inkludert i en gruppe (Owens, Shute og Slee, 2000). Men de skriver også om grunner som oppmerksomhetssøking, beskytte seg selv, sjalusi og

hevn. Simmons, (2002) skriver også i sin bok at jenter kan utøve aggressive handlinger ut fra sjalusi og misunnelse.

Baksnakking

Jentene rapporterer at de har ulike grunner for å baksnakke:

- a) Hvis en blir irritert på en annen
- b) En får økt selvfølelse
- c) For å utestenge andre
- d) Alle andre gjør det
- e) Hvis noen har fornærmet deg
- f) Det bare blir slik
- g) Om noen er annerledes

Tar en fatt i det nest siste utsagnet, at det bare blir slik, kan det se ut som at baksnakking er en ubevisst handling. Jentene rapporterte at de bare snakket sammen, og så kom de bare inn på det å snakke negativt og stygt om andre. En rapporterte at det kunne være en bevisst handling. Baksnakking blir beskrevet som en indirekte aggressiv handling, men kan også være relasjonell og sosial. Det er bekymringsfylt at baksnakking kan se ut som at det bare skjer, som en ubevisst handling. Owens, Shute og Slee (2000) skriver at en av mange årsaker til at en baksnakker, kan være at jenter mangler aktiviteter, og en måte å løse dette på, kan være å søke spenning gjennom å snakke om andre. Jentene i min oppgave rapporterte om at alle baksnakker andre, og en jente fortalte at hvis du ikke har noe å gjøre, så kommer en lettere inn på temaet.

Jentene rapporterte også at de snakket om hvordan andre ser ut, for eksempel klærne deres, hvilken stil de har og hvilke klesmerker de bruker. Kan dette tyde på at utseende er betydningsfullt for om en blir baksnakket eller ei? At en snakket om hva andre har på seg på en negativ måte, referer også Simmons (2002) til. En måte å bli akseptert på, kan være å snakke negativt om andre som ikke har like klær, og dette kan føre til at de som er like, skaper en allianse, og ut fra dette føler seg mer akseptert. Det kan tyde på at vennskap er det som er viktig for jentene, samt det å være populære. Baksnakkingen kan være en mobbemetode de utøver for at de skal ha noe sammen, men dette blir en negativ allianse. Relasjonen i et vennskap blir da basert på frykt, fordi de blir reddet for å bli baksnakket selv. En blant mange årsaker til at de baksnakker,

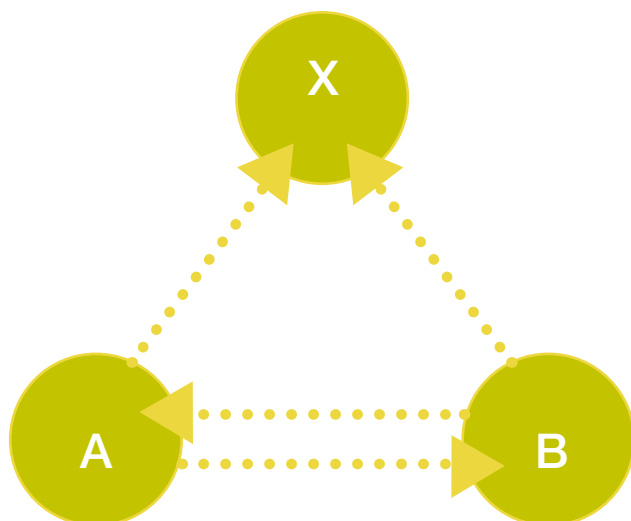
kan være at de ønsker å styrke relasjonen, eller som informanten formidler: Irritasjon, makt, andre gjør det, for å utestenge andre eller «det bare blir slik».

Det kan være ulike årsaker til at jenter er fokusert på utseende. Samfunnet virker som speil på menneskene og omvendt jf. Meads speilingsteori. Det som menneskene er opptatt av blir gjenspeilt i samfunnet, og det er mye ungdommene skal forholde seg til i dag, ikke minst påvirkning gjennom mediene. Det kan se ut som det som gjelder for menneskene i dagens samfunn, er å være pen, slank og perfekt. Bandura (1983) skriver at mennesket tilegner seg aggresjonsmønstre gjennom å observere andre, via rollemønstre og imitasjon.

Ekskludering/utfrysning/utestengning

Det kan se ut som det er to former for utestengning. Den første er når en ikke blir invitert til å bli med på en aktivitet, som f.eks. en handletur, og dette skjer kun en gang. Denne formen for å stenge noen ute, kan ses på som der to eller flere jenter bekrefter og styrker allianser seg i mellom. Er en utelukking av en tredje part motivert av en dypere ondskap hos jentene? Det er vel heller et middel for å bekrefte alliansen? Newcomb ABX-teori (1953) illustrere dette fenomenet.

Figur 1: Modell av Newcomb's ABX teori



Person A sender informasjon til person B om noe, X (x kan være en person eller en norm, en fellesopplevelse eller en handling). Det handler om forholdet mellom A og B sin orientering mot X. For eksempel i en jentegruppe, hvor Kari (A) sier til Lise (B), «I dag er vi ikke med Tone (X), hun er så teit». Kari har en oppfatning av Tone som er negativ, da kan Lise også få denne oppfatningen. Newcomb sin teori er en balansemodell. Det er balanse hvis A og B har positive tanker om X. Ulike alternativer kan skisseres, hvis A er positiv til X, mens B er negativ:

- A blir mindre positiv, og B mindre negativ
- A forblir positiv, B blir positiv
- A blir negativ, og B forblir negativ
- A og B utvikler negative forhold til hverandre og opprettholder sine syn på X

Denne modellen viser hvordan A og B sitt forhold til hverandre vil påvirke hvordan de ser og forholder seg til X.

Interaksjonen mellom jentene er altså viktig for dem, fordi den er med på å bekrefte alliansen mellom hverandre, og de er avhengig av å få bekreftet vennskapet. For å forstå konkurransen i jentegrupper, må en se på dynamikken og på den sosiale kulturelle koden rundt jentene.

Det å ikke være en del av gjengen, er en sår erfaring, men er ikke alltid mobbing. Den andre formen for utestengning er av en annen art, hvor en er en del av en gjeng på skolen, men en får ikke bli med den gjengen på fritiden, da er det en mobbehandling. Et dilemma som tas opp innunder ekskludering, er når lærere sier at jenter skal inkludere de som ikke har noen å være sammen med. Vil det være riktig å tvinge noen til å være sammen med noen de ikke vil, og som de muligens ikke har vært sammen med før? Er dette riktig overfor den jenta som vil ha innpass, vil ikke dette kunne føre til større nederlag for den som prøver å bli akseptert? Simmons, (2002) skriver også om dette dilemma og formidler at en ikke må gjøre feilen ved å tvinge jenter til å være snille, ta hensyn og inkludere noen de ikke vil være sammen med. Men skal en tillate å se på at noen blir utestengt? Skal en «la dem ordne opp selv»? Utestengning kan være en vond opplevelse, blant annet fordi en er så avhengig av venner (relasjonene) for å få aksept og bekreftelse.

Avslutning

Hvordan er reliabiliteten i min masteroppgave? Reliabiliteten sier noe om etterprøvbareheten av forskningen: støtter resultatene, eller er de eventuelt i konflikt med, andre forskningsresultater? Undersøkelser fra Australia og USA beskriver jenters aggressive handlinger som bl.a. blikk, kroppsspråk, baksnakking, ryktespredning og utestengning (Owens, Shute og Slee, (2000), Shute, Owens, Slee, (2002), Simmons, (2002)). Dette ble også formidlet av jentene i denne studien. Det kan tyde på at jeg er på rett spor når jeg rapporterer karakteristiske mobbemetoder i mitt materiale. Utvalgene i den australske undersøkelsen (Owens, Shute og Slee, (2000) har imidlertid større utvalg, med 54 jenter i hovedstudien. De intervjuet også jentens lærere. Fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer ble benyttet. I den amerikanske undersøkelsen (Simmons, 2002) ble både grupper av jenter intervjuet og enkeltpersoner. En kan finne flere likheter med overnevnte studier som der jenter oppgir grunner til at de utøver aggressive handlinger, som sjalusi og misunnelse og ønske om å være populær.

LITTERATUR

- BANDURA, A.** (1983). *Psychological mechanisms of aggression*. I: I. R. G. Green & E. I. Donnerstein (red.) *Aggression theoretical and empirical reviews*. Volum 1. Theoretical and methodological issues. New York Academic Press.
- BEFRING, E.** (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Det Norske Samlaget.
- BJÖRKQVIST, K., K. LAGERSPETZ & A. KAUKIAINEN** (1992). *Do girls manipulate and boys fight?* Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, Volum 18, 117–127.
- BJÖRKQVIST, K. & ÖSTERMAN, K.** (2000). Social intelligence – empathy – aggression? *Aggressive and Violent Behavior*, Vol. 5, 191–200.
- BJÖRKQVIST, K., K. ÖSTERMAN & A. KAUKIAINEN** (1992). *The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females*. I: Björkqvist, K. & P. Niemelä (red.) *Of mice and women aspects of female aggression*. Academic Press, San Diego CA.
- BJÖRKQVIST, K.** (2001). Different names, same issue. *Social Development* 10, 2, 272–274.
- BORGERSRUD, H. S.** (2005). Hvordan opplever jenter mobbing? En kvalitativ studie av fem ungdomsskolejenters opplevelse av mobbing. Masteroppgave i Spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger.
- CRAIG W. & D. PEPLER** (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Can. J Psychiatry*, Vol. 48, No 9, 577–582. (In Review).
- CRICK, N.R. & J.K. GROTPETER** (1995). *Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment*. *Child Development*, 66, 710-722
- DALEN, M.** (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget-
- GALEN, B. R. & M. K. UNDERWOOD** (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, Vol 33. No 4, 589–600.
- KVALE, S.** (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- OLWEUS, D.** (1996). *Bully/victim problems at school: Facts and effective intervention*. National Educational Service, 15–22.
- OLWEUS, D.** (2000). *Bullying*. I: Kazdin, A. (red.) *Encyclopedia of psychology*. Oxford university press.
- OWENS, L., R. SHUTE, P. SLEE** (2000). Guess what I just heard. Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, Vol. 26, 67–83.
- ROLAND, E. & T. IDSØE** (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, Vol. 27, 446–462.
- ROLAND, E., G. S. VAALAND** (2003). *Zero, SAFs program mot mobbing. Lærerveiledning*. Stavanger, Universitetet i Stavanger. 2. Utgave, 3. opplag SAF.
- SHUTE, R., L. OWENS & P. SLEE** (2002). You just stare at them and give them daggers: Nonverbal expressions of social aggression in teenage girls. *International and chilk Psychology*, 12, 81–88
- SIMMONS, R.,** (2002). *Odd girl out*. Harcourt Trade Publishing, USA. First Harvest edition 2003.
- SMITH, P., H. COWIE, R. F. OLAFSSON & A. P. D. LIEFOOGHE** (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen country. International comparison. *Child Development Volum 73, Number 4*, 1119–1133.
- TAYLOR, S.J. & R. BOGDAN** (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. New York Wiley, 3rd edition
- UNDERWOOD, M.,** (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guildford Press.

Samtalens betydning for å lære *språk* og *språkets* betydning for *læring*



Liv Gjems er førsteamanuensis ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Vestfold.

I barnehagen som nå er blitt en del av utdanningssystemet vårt, legges et viktig grunnlag for barns læring om språk og tilegnelse av kunnskap om omgivelsene, andre mennesker og seg selv. Forskning dokumenterer at de språklige erfaringene barn gjør i hjemmet og i barnehagen i løpet av førskolealderen legger grunnsteinen for deres senere læring. I mitt prosjekt om hverdagssamtaler studerer jeg hvordan førskolelærere kan invitere barn til språklig aktivitet og deltakelse i samtaler, både med voksne og barn. Formålet med studien er å utvikle kunnskap om hva som fremmer barns språklige aktivitet, bruk av ord og ulike diskurssjangre. Denne artikkelen innledes med en presentasjon av samtalen som arena for språklæring, deretter tar jeg opp språkets betydning for barns kunnskapskonstruksjon.

Som en introduksjon av samtalens betydning for læring presenteres et utdrag fra en samtale i en garderobe en tidlig morgen mellom en førskolelærer og Oda på tre år og en måned. Oda har vært syk i flere dager.

1FØR: åssen syk har du vært da? (sitter med Oda på fanget og tar på henne tøfler)

2FØR: har du hatt vondt i ha:lsen eller har du hatt fe:ber eller?

3FØR: eller har du hatt vondt i tå:a? (holder på tåa, smiler til Oda)

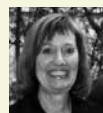
4ODA: nei jeg har ... se her! (nølende, legger hånda på panna)

5FØR: hadde du: fe:ber?

6ODA: ja-feber! (, glad tone, nikker og smiler)

Dette er et eksempel på hvordan barn kan lære ord og trene på å bruke ord i en samtale. Oda klarer ikke å finne ordet for

Denne artikkelen er den andre i en serie hentet fra Forskningsrådets program «PraksisFou». I kommende numre av Spesialpedagogikk vil vi trykke tekster fra prosjekter knyttet til spesialpedagogiske emner innenfor barnehage- og skolesektoren. Artiklene blir vurdert og valgt ut sammen med formidlingskoordinater for programmet, professor Bente Aamotsbakken. Vi ønsker at innleggene skal gi beskrivelser av situasjoner, enkelt-hendelser eller refleksjoner som knytter seg til det jevne arbeidet i prosjektene. Tekstene i denne serien kommer



derfor til å by på noe annet enn det du leser i forskningsrapporter og vitenskapelige avhandlinger og artikler. Vi håper du har glede av lesningen.

Se også www.forskningsradet.no hvor du kan finne informasjon om alle prosjektene i programmet.

Tidligere artikkel i denne serien:

Er «kjempebra» godt nok av Engelsen, Eide og Meling – Spesialpedagogikk nr. 3–2009.

hva slags sykdom hun har hatt, hun kommuniserer dette ved å legge hånden på pannen for å vise førskolelæreren det hun ikke finner eller husker ordet for. Førskolelæreren skjønner antakelig hva hun mener og sier ordet «feber» som Oda kanskje kjenner, men ikke husker, og hun uttrykker glede over å bli forstått. Situasjonen ga antakelig Oda en referanse til ordet feber som gjorde det lettere for henne både å huske og å bruke det en annen gang.

Lære å snakke – snakke for å lære

Førskolealderen er en viktig periode for å lære språk, og språket er igjen en viktig kilde til læring. Hvor grunnleggende språk er i læring vises blant annet i definisjoner av lærevansker som sier at: Barn med lærevansker vil ha problemer med en av følgende språkfunksjoner: lære språk, bruke språk og/eller lytte til språk. Språk er følgelig sentralt i lærevanskeproblematikk (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 2003). Barns språklæring i barnehagen vil bidra til å gi dem redskap for å lære, for å få sosial kontakt, få venner og være med i lek, samt forebygge mulige lærevansker i senere år. I Stortingsmelding nr. 30 (2004) hevdes det at god stimulering i tidlig alder er viktig for læring senere i livet. Det vises til forskning som hevder at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre skoleresultater for alle barn. Her fremheves spesielt barn med minoritetsspråklig bakgrunn, barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker og funksjonshemmede barn (Utdannings- & forskningsdepartementet, 2004).

Barns språk utvikles når de samhandler med personer de har emosjonelle relasjoner til, det vil si nære personer som hyppig snakker med barna i gjenkjennelige, dagligdagse situasjoner. Et lite barn og de hun snakker med må i tillegg

ha et felles oppmerksomhetsfokus mot ting eller hendelser (Bruner, 1986; Wells, 2007). Når barn starter med å lære seg språk, så vil det de sier ha til hensikt å få andre til å gjøre noe. Samtidig trener barn på å si ord for å lære navn på ting og beskrive det som skjer rundt dem. Tidlig i ordlæringsprosessen lærer barn ord for konkrete objekter, og når en annen sier ordet, kan barnet hente frem bilde av objektet de refererer til. Å lære seg at ordene symboliserer noe annet enn seg selv er en krevende læringsprosess, og barn må gjøre mange erfaringer med sammenhengen mellom et ord, eller et lydbilde, og hva det viser til. Barn lærer seg ord gjennom dagligdags og hyppig omgang med ordene sammen med kjente voksne. God emosjonell og språklig kontakt mellom barn og førskolelærere er nødvendig for at barnehagen skal være et godt sted for barn å lære seg ord og hva de kan bety.

Abstrakte ord som før, stor, ønske eller etterpå, er ord som barn kun kan lære når de har lært noe språk. Det er først når barn har tilegnet seg fonologiske ferdigheter og en rekke begreper at de kan snakke med andre, gi informasjon, og dele erfaringer og tanker med andre. Barn kan da også spørre etter informasjon, for eksempel «hva skal vi etterpå?». Når barn har et språk de kan bruke for å dele erfaringer med andre, kan de delta i samtaler med andre mennesker. Ninio og Snow (1996) definerer samtale som en språklig interaksjon som finner sted når to eller flere deltakere er vendt mot de samme perseptuelle eller mentale fokus. For at barn skal lære språk og utvikle kunnskap og forståelse for kulturell praksis, er det avgjørende at de får delta i samtaler med andre. Spesielt er hverdagssamtalene med barnehagens voksne viktige fordi hverdagssamtaler er så alminnelige og foregår så kontinuerlig at de utgjør en meget sentral arena for læring (Hasan, 2002). Hverdagssamtalene er alle de spontane, ikke-plan-

Læring gjennom hverdagssamtaler foregår fra barn fødes inn i sin kultur, og blir drivkraften for barns oppmerksomhet, interesser og deres motivasjon, blant annet for å lære.

Barns språk utvikles når de samhandler med personer de har emosjonelle relasjoner til, det vil si nære personer som hyppig snakker med barna i gjenkjennelige, dagligdagse situasjoner.



lagte samtaler som foregår mens man spiser, kler på seg, leker, former, spiller spill, legger puslespill osv., og de bidrar sterkt til førskolebarns læring om språk og gjennom språk. De er samtaler som utgjør barns viktige læringsarenaer i barnehagen, og som til tross for at de er barns antakelig viktigste læringsarena har fått minst oppmerksomhet i forskning og utdanning. Hverdagssamtalene er viktige fordi de foregår kontinuerlig og har stor innvirkning på barns læring. Organisert og planlagt språklæring, og for noen barn språktrening, foregår i omfanget fra 10 – 45 minutter daglig en til to ganger i uken. Språktrening i grupper eller individuelt er viktig, men hvis det man trener på ikke trekkes inn og brukes aktivt i daglige aktiviteter og samtaler, er det en fare for at treningen kommer til å representere en kontekstavhengig kunnskap. I de hverdagslige samtaler som foregår kontinuerlig, hører barn ord, både nye ord og repetisjon av kjente ord. I hverdagens kjente kontekster får barn gjentatte ganger høre ord som blir brukt i situasjoner som gir mening for dem, og de kan utvikle forståelse for innhold og bruk av ordene. Prosjektet jeg jobber med har som formål å løfte frem hverdagssamtalenes sentrale rolle i pedagogisk arbeid, og i førskolelæreres arbeid med å støtte og stimulere barns språklige aktivitet.

Læring gjennom hverdagssamtaler foregår fra barn fødes inn i sin kultur, og blir drivkraften for barns oppmerksomhet, interesser og deres motivasjon, blant annet for å lære. Gjennom deltakelse i samtaler med voksne i barnehagens (og hjemmets) hverdagsaktiviteter skaffer barn seg erfaringer og kunnskaper som omgivelsene mener er vesentlige. Barna tilegner seg gjennom de daglige og kontinuerlige samtaler noen mønstre for hvordan de skal tenke og fortelle om tema. Mine studier viser at barnehagedagen består av minst 80 % hverdagssamtaler, og dette gjør disse samtaler til en viktig arena for språklæring og læring om ulike tema. Nedenfor presenteres et eksempel der et barn deler sine tanker med en førskolelærer i en typisk hverdagssamtale som eksemplifiserer en god læringssituasjon. Åge er fire år og en måned gammel, han sitter på fanget til førskolelæreren og holder en gave han har laget og pakket inn til mamma til jul. Da førskolelæreren spør om han klarer å holde gaven hemmelig for mamma, gir han uttrykk for at han ikke forstår hva hun

mener med ordet hemmelighet. Følgende samtale finner sted mellom dem:

- 1FØR: hemmelighet er å ikke fortelle det! (bestemt, formående stemme, rister på hodet)*
2ÅGE: nei: - skal jeg ikke fortelle det? (rister på hodet ser spørrende opp på førskolelærer)
3FØR: det er hemmelig! (dramatisert, fortrolig stemme)
4ÅGE: og så skal jeg åpne den? (høres usikker, ser alvorlig og spørrende ut)
5FØR: så skal mamma få åpne den på julaften! [= forklarende, trykk på mamma)
6FØR: for det er sånne julehemmeligheter -
7FØR: vet du - sant? (smiler, nikker)
8ÅGE: jeg skal ikke hviske det? (snakker langsomt, rister på hodet, ser spørrende på førskolelæreren)
9FØR: nei! (rister energisk på hodet, smiler)
10ÅGE: for a::t det er hemmelig? (smiler, nikker)

Denne samtalen illustrerer hvordan Åge både snakker og tenker sammen med førskolelæreren. Han prøver flere ganger ut hva en hemmelighet kan være. I linjene 2, 4 og 8 forsøker han å finne ut hva han kan gjøre og ikke gjøre når han skal holde noe hemmelig. Sammen med førskolelæreren finner han frem til innholdet i ordet, og handlinger han må utføre for å holde på en hemmelighet.

Barn lærer ordenes innhold ved å bruke ordene før de har forstått innholdet helt ut. Nelson (1996) kaller dette for «use before meaning». I tilfellet med Åge og hemmeligheten er det ingen som vet om han har samme forståelse for innholdet som førskolelæreren, eller om han har oppfattet en ordboksdefinisjon av ordet. Muligens har han kun forstått ordet hemmelighet i tett tilknytning til mammaens julegave, som en kontekstavhengig forståelse, men han kan begynne å bruke ordet. Barns læring om ordenes innhold og bruk starter gjerne med at de prøver ut ordene i nye kontekster. Når barn får responser fra andre som kan nyansere ordenes innhold, utvide eller avgrense hva barn kan legge i ordene i ulike situasjoner, bidrar dette til å gi ordene et mer fullendt innhold i overensstemmelse med hvordan ordet brukes i barnets omgivelse. Dette kaller Nelson for «meaning from use». Nelson hevder at barn lærer ord og begreper i tett samspill med omgivelsene og voksne som responderer og vei-

leder barns språklæring og støtter deres kognitive utvikling. Førskolelærere og andre ansatte har som viktig oppgave å lytte, støtte og bidra til å nyansere og utvide ordenes bruk og innhold i samtaler med barn i barnehagen.

Hverdagssamtalen som læringsarena

Snow (2000) fremhever samtalene i barnehagen som den mest grunnleggende læringsaktiviteten for barn fra to til seks år. Hun påpeker at tidlige erfaringer med språk er viktig også for å mestre lesing og skriving. Det er av stor betydning for livslang læring at barn skaffer seg et stort og variert ordforråd og god begrepskunnskap i førskolealder. Snow et al. (1999) fremhever betydningen av både bredde- og dybdekunnskap i barns vokabular. Bredde omhandler hvor mange ord et barn forstår og kan si, dybde omhandler hvordan barn kan bruke ordene til å redegjøre for et begrep. Videre påpeker Snow et al. at barn må lære å resonnere språklig slik at de kan forstå meldinger som ligger i skrevet tekst. For å forstå meldinger i skrevet tekst må barn lære å avkode bilder, og at ord er sammensatte av flere små elementer (fonologisk bevissthet). Barn lærer dette i samtaler med førskolelærere og andre barn når de for eksempel ser på fotografier, leser bøker med illustrasjoner og tolker bildenes meningsinnhold. Det er avkodning av mening og ikke lyder og bokstaver som motiverer barn til å engasjere seg i bilder og tekster. Samtaler om bilder og avkodning av mening er følgende aktiviteter som bidrar til å forebygge lese- og skrivevansker.

Blum-Kulka og Snow (2002) understreker betydningen av at barn får erfaring med å lytte til og bruke utvidede diskurser. Med uttrykket utvidede diskurser menes at barn kan samtale om hendelser som ligger utenfor den konkrete her-og-nå situasjonen, om hendelser som kan være knyttet til så som fortid, mulig fremtid, ukjente situasjoner eller personer. Forskning viser at det er en klar sammenheng mellom barns ordforråd og deres muligheter til å benytte utvidede diskurser. Barns personlige narrativer og gjenfortellinger, vitser og forklaringer er eksempler på bruk av utvidede diskurser, og i min studie er dette samtalesjangre som jeg finner i ulike hverdagssamtaler mellom førskolelærere og barn. Utvidet diskurs bidrar til å bygge bro mellom talt og skrevet språk og støtter barns skriftspråklæring fordi språket brukes for

å representere og symbolisere abstrakte tema og hendelser (Snow et al., 1999).

Et viktig spørsmål å stille seg er om førskolelærere er oppmerksomme på den viktige oppgave og rolle de har i barns livslange læring og den avgjørende betydning de kan ha for barns språk- og literacylæring¹. Dickinson (2001) fant i sin studie av literacylæring i barnehagen at førskolelærere spiller en sentral rolle i å støtte barns tidlige literacy læring. Hans studier viser imidlertid at de fleste voksne i barnehagen ikke hadde kunnskap om hvor viktig barns bruk av og mestring av talt språk er for deres literacylæring. En norsk studie av Sandvik (2008) tar for seg førskolelæreres kunnskap om emergent² literacy. Hun fant at førskolelærere mener at det er viktig med språklig stimulering i barnehagen og at barnehagen har en viktig rolle som lese- og skriftforberedende pedagogisk tilbud. Samtidig fant hun at førskolelærernes praksis ikke støtter opp under dette synet. For eksempel svarte førskolelærere i hennes spørreundersøkelse at de leste for barna ca. 10 minutter hver dag, og tilrettela for samtaler i smågruppe i fra 0 – 5 minutter daglig. Hennes studie antyder at pedagogisk arbeid rettet mot barns språklæring og læring gjennom samtaler blir lite vektlagt i norske barnehager.

Snow (2000) fremhever også samtalen som læringsarena for kunnskapskonstruksjon. Barna mellom to og seks år leser ikke selv. For å skaffe seg mye av den kunnskapen de ønsker seg i tilknytning til ulike aktiviteter de engasjerer seg i, henvender de seg til voksne. Mye av det barn ønsker å få vite får de formidlet gjennom voksne som leser bøker for dem, voksne som forteller dem om troll, haier eller dinosaurer eller hva barna enn er opptatte av. For barn i førskolealder er det gjennom samtaler og utveksling av informasjon og kunnskap med voksne og andre barn at læring og kunnskapsutvikling skjer.

Språkets rolle i kognitiv utvikling

Språk og tenking er uatskillelige aktiviteter fordi språket er vår viktigst mentale funksjon. Vygotsky (1981) omtaler menneskers tenking som språklig tenking, og spesielt fremhever han betydningen av ordmening fordi det er ordmening som brukes i tenking. Barns ordlæring forutsetter en forutgående og parallell begrepslæring om den mening som ordene refe-

Samtaler om bilder og avkoding av mening er aktiviteter som bidrar til å forebygge lese- og skrivevansker.



rerer til. Når barn lærer språk, strever de med å uttale lyder og ord, men den viktigste læringsutfordringen er å tilegne seg begreper og innhold som ordene refererer til.

Kognitiv utvikling henger nært sammen med barns språktilegnelse. Vi er avhengig av språksatte erfaringer og begrepskunnskap for å lære og skaffe oss ny kunnskap. Til å begynne med er barns tenking på et ikke-verbalt stadium og Vygotsky (1978) omtaler tenkingen som før-intellektuell. Når barn begynner å ta i bruk omgivelsenes språk i 1–2-årsalderen, mente Vygotsky, og hans tilhengere fremdeles i dag, at språket primært er ytre tale. Ettersom barn skaffer seg språklig erfaring bruker de språket både i dialoger med

andre og i monologer med seg selv (fra ca. to–tre til seks-årsalder). Barn i førskolealder tenker mye høyt, men fra fem–seks-årsalderen forsvinner mye av de ytre dialogene barn har med seg selv. Uansett om talen foregår i dialog med omgivelsene eller i dialog med en selv (monolog) mente Vygotsky at tenking og tale blir ett, og omtaler kognisjon som «språklig tenking» heller enn tanke og språk. Gjennom samtaler med andre kan barn tenke høyt og utvide både språklige erfaringer og kunnskaper.

I hverdagssamtaler kommuniserer voksne kulturelle kunnskaper og verdier til barn, kunnskapene formidles direkte gjennom språket. Parallelt med de uttalte ordene

Noen må få mer støtte og noen benytter andre kommunikasjonsformer enn det muntlige språket.

formidles det også et uutalt og underliggende innhold, et innhold som tonefall og ordene indirekte medierer. Gjennom det som sies og kommuniseres uutalt lærer barn gjennom å delta i hverdagssamtaler hva slags kunnskap som er viktig og mindre viktig å skaffe seg. Voksne samtalepartnere kommuniserer til barn hvordan omgivelsene foretrekker at de skal snakke, oppføre seg og gjøre ting. Åge erfarte for eksempel at han kunne spørre til han forstod hva å ha en hemmelighet kan bety. Barn som blir invitert til å delta i samtaler vil erfare at førskolelærere synes det de er opptatt av er verdt å lytte til og å snakke om. Et sentralt forskningstema i barnehagen er nettopp hva barn lærer om verdien av deres språklige aktivitet og deltakelse i samtaler.

I norske barnehager finnes barn med varierende språkompetanse. Noen barn kan ha få erfaringer med språk, de er omkring et år gamle. Andre har liten språkerfaring fordi de ikke har fått delta i språklige interaksjoner med andre i tilstrekkelig grad. Atter andre har ikke de samme mulighetene til å delta fordi de har en eller annen vanske som avskjærer dem i å delta i språklige aktiviteter sammen med andre. Min studie har oppmerksomheten rettet mot muntlig språk og mot barn som bruker denne formen for kommunikasjon. Førskolelærere og spesialpedagoger som samhandler med barn som bruker andre kommunikasjonsformer enn muntlig tale møter barn som vil ha samme læringsbehov som andre barn. Alle barn må lære at språket er et symbolsystem, de må lære hva symbolene betyr og representerer. Videre må barn lære å bruke symbolene til å dele erfaringer og tanker med andre, uansett kommunikasjonsform. Noen må imidlertid få mer støtte og noen benytter andre kommunikasjonsformer enn det muntlige språket.

Studier viser at forsinket språkutvikling vil få ringvirkninger livet igjennom (Dickinson & Tabors, 2001; C. E. Snow, 2000). Studier av Snow et al. (2003) viser at barn som har et rikt vokabular når de begynner på skolen, skårer bedre på tester i lesing og matematikk, mens barn som ikke har et godt ordforråd når de begynner på skolen vil ha vanskelig for å hente igjen sine medelever i løpet av skoleårene. Hva barn lærer om og gjennom språk er avhengig av kvaliteten på barnehagen. Et godt kvalitativt barnehagetilbud til alle barn

innebærer et godt språkmiljø og førskolelærere som inviterer barn til å fortelle, forklare, fantasere og dele sine tanker og erfaringer.

Noen foreløpige funn

I min studie har jeg videofilmet samtaler mellom førskolelærere og barn i smågrupper i 8,5 timer og har transkribert 15 samtaler av varierende lengde. Jeg har analysert samtalene med vekt på førskolelæreres invitasjoner til barn til å delta aktivt i samtalene, videre har jeg sett på i hvilken grad barn får tid og anledning til å svare. Funn knyttet til disse tema presenteres nedenfor. I tillegg studerer jeg utvikling av samtalestruktur og videreføring av den kjente initiativ-respons-feedback (IRF) strukturen, samt samarbeid mellom førskolelærere og barn for å konstruere ulike forklaringer. Men her har jeg ikke kommet langt nok til å kunne presentere funn. Åpne spørsmål til barn kan inspirere dem til å snakke om tema som opptar dem, for eksempel varianter av hva, hvordan og hvorfor spørsmål. I tillegg er ikke-språklig kommunikasjon som blick og ansiktsuttrykk vesentlig. Førskolelærere i min studie stiller gode åpne spørsmål, spesielt spørsmål som innledes med «hva»: «hva gjorde du», «hva skal du». Spørsmål om «hva» er stilt til barn 48 ganger, mens spørsmål med «hvordan» og «hvorfor» er stilt kun 4 ganger. Spørsmål med hvorfor og hvordan inspirerte barna til å fortelle og forklare, og dette er spørsmål som materialet viser kan brukes langt oftere dersom førskolelærere er oppmerksomme på hvor gode de kan være for å aktivisere barns språklige ytringer.

For at barn skal kunne delta aktivt i samtaler og bruke språk er det svært viktig å gi dem tid og anledning til å svare. Førskolelærerne i studien anstrenger seg for å få med seg det barn svarer eller ytrer seg om, men blir ofte forstyrret av andre barn, voksne og telefoner. Barn kan bruke tid på å tenke gjennom det de skal si, finne de rette ordene og formulere dem i en godtatt form, og jo mindre språkerfaring barn har, desto mer tid kan de trenge. Voksne har lett for å overta for barn, svare for dem eller begynne å snakke om noe annet mens de venter på svar. I barnehagen har førskolelærere og andre ansatte også mange barn rundt seg som vil

snakke med dem og som gjerne tar ordet når et barn jobber med å finne svar. En av førskolelærerne jeg observerte ventet i 29 sekunder på at en tre år gammel jente skulle svare på et spørsmål, og det er usedvanlig lenge i vår samtalekultur. Mens førskolelæreren ventet måtte hun holde et annet barn rolig ved å legge armen rundt og kommunisere at hun skulle være stille ved å legge fingeren over leppene.

Førskolelærerne i studien forteller også at de sjelden har mulighet for å samtale med barn over tid. En av dem sier at hun noen ganger lar være å stille barn et åpent spørsmål fordi hun vet at hun ikke vil få anledning til å høre hva barnet vil svare. For å kunne føre gode samtaler med barn erfarer de at situasjonen må være oversiktlig, helst med smågrupper med mellom tre til seks barn som pusler, tegner, bygger, spiser eller leker. De sier at de i tillegg må avtale med kollegene sine om at de driver med viktig pedagogisk virksomhet som helst ikke skal avbrytes. Hverdagssamtalene fortjener å bli ivaretatt og få en stor plass i barnehagens pedagogiske arbeid. Kvalitet i barnehagens pedagogiske virksomhet handler om å ha kunnskap om betydningen av å samtale med barn og skape rom og mulighet for alle barn til å bruke språk i interaksjoner med pedagoger og andre barn. Samtidig som samtaler representerer glimrende anledninger til å ha det både hyggelig og morsomt, legges grunnsteinene for barns læring om og gjennom språk, og de er viktige bidrag til forebygging av mulige lese- og skrivevansker.

NOTER

- 1 I følge Cappelens ordbøker (Stor engelsk – norsk ordbok 2001) knyttes literacy til det å «kunne lese og skrive».
- 2 Emergent kan oversettes med «kommende», og får ingen god oversettelse til norsk i sammenheng med literacy. «kommende lese- og skrivekompetanse»

REFERANSER

- ADGER, C., C. SNOW & D. CHRISTIAN** (2003). What Teachers Need to Know About Language. CAL (Center for Applied Linguistics).
- BRUNER, J.** (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge: Harvard University Press.
- DICKINSON, D. K. & P. O. TABORS** (2001). Beginning Literacy with Language. Cambridge MA: Paul H. Brookes Publishing CO.
- HASAN, R.** (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrow's schooling. I: G. Wells & G. Claxton (Eds.), Learning for Life in the 21st Century: socio-cultural perspectives on the future of education: Blackwell Publishers Ltd.
- KIRK, S. A., J. GALLAGHER & N. J. ANASTASIOW** (2003). Educating exceptional children. Boston: Houghton.
- NELSON, K.** (1996). Language in Cognitive Development. The Emergence of the Mediated Mind: Cambridge University Press.
- NINIO, A. & C. SNOW** (1996). Pragmatic Development Essays in Developmental Science: Westview Press Inc.
- SANDVIK, J.** (2008). Emergent Literacy in Norwegian Preschools: Teacher's Beliefs and Practices. Unpublished Master, Universitetet i Stavanger Stavanger.
- SNOW, C., M. S. BURNS & P. GRIFFIN** (1999). Language and Literacy Environment in Preschools. Eric Digest, 1–7.
- SNOW, C. E.** (2000). On Language and Literacy Development. Early Childhood Today, 15(2), 46.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (2004). Kultur for læring. Stortingsmelding nr.30.
- VYGOTSKY, L.** (1978). Tænkning og sprog II. København: A. Diderichsen.
- VYGOTSKY, L.** (1981). The genesis of higher mental functions. In J. Wertsch (Ed.), The concept of activity in Soviet Psychology. New York: Sharpe.
- WELLS, G.** (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. Human Development, 50, 244–274.

Hvordan forhindre drop-out?

TEKST OG FOTO: ELI BONDLID

– For å beholde elevenes motivasjon gjennom et 13-årig skoleløp, kan ikke alle kjøres i samme spor. Viktig er økt relasjon voksen – elev, bedre leseferdighetene og gi mer tilpasset opplæring, og fagene må avteoretiseres.

Det sa Lise Holsen Skei, rektor ved Olsvik skole i Bergen, under Skole-Forum 2009 på Lillestrøm.

Tidlige tiltak

Olsvik skolen har 30-årsjubileum i år. Den ligger i Laksevåg bydel, som scoret lavest på den siste levekårsundersøkelsen for skolene i Bergen og lavt på faglige scoringer.

– Vi er gode på tilpasset opplæring, er flinke på kultur, musikk og fysisk fostring og samhandling på tvers av etater, begynte Holsen Skei. Hun har vært rektor i tilsammen 13 år, på to forskjellige skoler, og har hatt fire læreplaner å forholde seg til disse årene. Rektoren fra Olsvik har gjort seg opp tanker om skolens utfordringer og hva som må til av tiltak.

– Hva trenger barn? Hva kan ungdomskolen, utviklingen starter allerede der, begynte Lise Holsen Skei.

Mestring viktig

– Hjelp meg å få igang motoren på barnet mitt, sa engang en fortvilet mor til Lise Holsen Skei. Allerede tidlig i grunnskolen var motivasjonen til hennes sønn borte.

– I dag er han narkoman. Heldigvis går det ikke så dårlig med alle. Det er likevel en tankevekker om hva som er

skolens oppdrag, hevder Holsen Skei. Hun understreker at alle barn må få oppfylt sine basalbehov, for at forholdene skal ligge til rette for læring.

– Kanskje er hjemmesituasjonen ugrei. Mor er i rus. Far i fengsel, og ingen følger opp.

Alle mennesker søker å bli lykkelige, selv om det er ulik forståelse av hva det betyr. Jeg tror det er så enkelt og samtidig så vanskelig. Det å oppleve mestring, lykkes og ha det gøy, handler om å starte denne motoren. Meningen med livet er viktig. De som ikke opplever det, får det ofte vanskelig med livet sitt, hevder Lise Holsen Skei.

Trenger nære voksne

I samarbeid med hjemmet bør skolen tidlig bidra til gode arbeidsvaner og holdninger hos elevene.

– Barn trenger troverdige og nære voksne som har tid i det rette øyeblikket. Allerede da finner barnet den røde tråden som gir mening gjennom livet, sier Lise Holsen Skei. Da finner eleven de beste arbeidsmåter og læringsstrategier og lærer seg selv å kjenne. Rektoren fra Bergen mener menneskelige verdier må stå sterkere i fokus – at miljøet rundt må vise at barnet er like mye verdt selv om karakterene ikke er så gode.

– Det å ha tro på fremtiden og vite at samfunnet har bruk for meg, det er veldig essensielt, sier hun.

Dessertgenerasjonen

Lise Holsen Skei lurte på om «dessertgenerasjon» har mistet akkurat det siste. Hvordan være sulten på kunnskap når det ikke er noe som motiverer? Norge ligger på topp i levestandard og økonomi. Ungdom har nok penger. De trenger ikke å streve for å overleve.

– Jeg ser i samtaler med elever at sulten på kunnskap ikke er der. Hvordan kan skolen motivere? Det er en kjempeoppgave i samarbeid med foreldrene. Kanskje er «putene under armene» og «de grønne greiner» for store og målsettingene for små? spør hun.

Lise Holsen Skei ser store forskjeller mellom Norge og andre land som har lavere levestandard. Der er menneskene fortsatt sultne på kunnskap for å bygge seg en bra fremtid.

Ulike mennesketyper

L 97 snakket om ulike mennesketyper: Det meningsøkende mennesket. Det allmenndannede mennesket. Det skapende mennesket. Det arbeidende mennesket. Det miljøbe-

FOR MYE TEORI: Lise Holsen Skei, rektor ved Olsvik skole i Bergen, hevder fremtidens skole må avteoretiseres. Foto: Eli Bondlid



visste mennesket. Det samarbeidende mennesket.

– Den røde tråden i undervisningen er likevel å bruke den høyre hjernehalvdel mest, men vi mennesker bruker den venstre best. Det er når noe engasjerer at man kjenner best flyt og den gode følelsen. Tiden går. Da er det ballanse mellom høyre og venstre hjernehalvdel, sier Lise Holsen Skei. Det blir utfordringen i en tid med stort fokus på fagplaner, karakterer, PISA og

nasjonale prøver. Rektor ved Skei innrømmer at ledelsen ved skolen merker fagtrykket og hva det gjør med oss.

Krevende overgang

Hun ser at overgangen til ungdomsskolen er krevende for mange elever. De sliter med pubertet, voksenproblemer og motivasjon.

– I løpet av tre år skal de bli yrkesmodne og peke ut retningen for resten av livet, og presset øker. Mange elever

opplever at de ikke lykkes og får »faghull». Fokus settes derfor på noe helt annet enn skole. Noen ganger på negative ting, ser hun.

Lise Holsen Skei er kritisk til at alle seksåringer blir kjørt inn i det samme løp når de starter i skolen. De er fulle av forventninger første skoledag, og går ut av tiende med null motivasjon. – Hva skjer underveis? Gjennom et 13 års skoleløp faller mange fra. Jeg tror skolen er for smal, når alle kjøres inn i det samme spor, sier Holsen Skei. Fakta er at 25–30 prosent dropper ut av videregående, oppnår ikke studiekompetanse eller fagbrev. Det bør være en vekker til nytenkning.

Hvordan bli bedre?

– Elever i ungdomsskolen har et stort behov for info om videregående. Det må jobbes med at lærere mangler kompetanse. Det må bli mer kommunikasjon om fraværsmønstre og slendrian, så man tidlig kan gripe fatt i elever i risikosonen. Kontaktlærer-tilknytning og tettere relasjon voksen og elev er viktig, for mange elever føler at de ikke blir sett av de voksne. Og foreldreoppfølging er utrolig viktig, for skolen kan ikke gjøre jobben alene, understreker Lise Holsen Skei. De i videregående som er mest i faresonen for drop-out, er elever i yrkesfagene, skoletrette og de som har valgt feil. – Og elever med minoritetsbakgrunn, men sett ikke alle i samme bås. For ofte er disse de mest skoleflinke, konkluderer hun.

Flest gutter

Lise Holsen Skei lurte på hvorfor det er flest gutter som dropper ut.

– Favoriserer dagens skolesystem jentene? spør hun. De som dropper ut opplever å ikke strekke til teoretisk, har dårlig selvbylde og ser ikke at de trengs i samfunnet. Gutter er vanligvis mer «fysiske» enn jenter og liker best fag med konkurranse, slik som gym. Man ser at lese- og skrivekompetansen er for dårlig hos altfor mange når de går ut av ungdomsskolen, særlig hos gutter med minoritetsspråklig bakgrunn. Det vil få negativ ringvirkning i alle fag på videregående.

– Drop-out begynner derfor på barneskoletrinnet når de ikke får til lesingen. Ofte gjør det utslag på atferdsmønsteret hos disse elevene, sier hun.

Lærerens store utfordring

Rektor ved Olsvik skole ser at lærerne sliter med store utfordringer når de skal gi tilrettelagt undervisning for store klasser, ofte med 30 elever. Hun mener undervisningen derfor lett blir for smal.

– Man treffer kun de på midten. De svake og de skolesterke elevene får ikke nok utfordringer, mener hun. Olsvik skole har derfor omorganisert matematikkundervisningen, ved å dele elevene i grupper etter nivå. Elevene oppgir at de lærer bedre i små grupper med medelever på samme nivå og spesialtilpasset undervisning. Lise Holsen Skei tror så mange dropper ut, fordi de ikke får nok utfordringer allerede på barnetrinnet.

– Læringstrykk er viktig. Ha tro på fremgang, fokus på målsettinger og foreldrenes engasjement. Og leksehjelp er viktig. Systemet må kartlegge og vurdere lærernes kompetanse og undervisning, sier hun.

Nytt fag om voksenliv

Lise Holsen Skei ønsker et nytt fag i skolen – Livet som voksen – der elevene lærer økonomi, planlegging og styring av eget liv. Hva kreves i arbeidslivet? Hun synes det er rart skolen ikke har noe om samliv og kommunikasjon, valg av partner. Om tre – fire år er noen av elevene foreldre og har lært lite om hva som kreves. Og hva kreves av en samfunnsborger?

– Skolen passer ikke for alle elever. I den nye læreplanen for ungdomsskolen er det ikke tatt med pustehull, og valgfagene går ut. Hva skjer i skolen? Er den blitt for teoretisk, særlig for elever som velger yrkesfaglig? spør Holsen Skei. Hun mener vi må tenke på at skolen som institusjon er ung. Kunnskaper som er viktige for voksenlivet, formidles nå teoretisk. Flere lærte tidligere best gjennom erfaringslæring fra foreldrene og deltakelse i deres arbeid. Det er noe som har blitt borte.

Fremtidens skole

Georg Kerchensteiner, «yrkesskolens far», uttalte at «Det store flertall av mennesker som utgjør et samfunn, har manuelle yrker. De fleste begavelser ligger i langt høyere grad på de manuelle enn de intellektuelle arbeidsområder. Håndverk er ikke bare grunnlaget for all ekte kunst, men også for all

ekte vitenskap. En offentlig skole som skal forberede så vel intellektuelle som manuelle yrker, vil derfor være dårlig organisert hvis den ikke sørget for muligheter til oppøvelse av elevenes manuelle ferdigheter».

Lise Holsen Skei konkluderer derfor med at fremtidens skole må ha rom for større bredde enn i dag. Elever må ha større mulighet til å gå direkte inn i yrkesutdanning i bedrift etter 10. trinn – og få fagbrev. Det må stimuleres til at alle bedrifter tar imot lærekandidater. Det må utvikles praksiskontor for tett oppfølging av elevene i praktisk yrkesutdanning. Dette må bli en naturlig del av de aktuelle valg.

FAKTA OM DROP-OUT:

Forskningsinstitusjonen NIFU STEP's rapport nr 49–2008 viser at 35 prosent ikke fullfører videregående skole på normaltid. 4,5 prosent av elevene hopper av underveis. Tallet er opp mot 15 prosent på flere av yrkesfagene.

- I prosjektet ble 9.749 unge i syv østlandsfylker fulgt fra de gikk ut av grunnskolen til de aldersmessig skulle vært ferdig med videregående.
- Ifølge Vestfold fylkeskommune er det 30 prosent som ikke fullfører i Vestfold, om lag halvparten begynner aldri, mens resten faller fra underveis.
- På landsbasis er en av fire på sosialhjelp mellom 18 og 24 år.
- Antall trygdete under 30 år økte med 25 prosent fra 2004 til 2007.



Jobber du med personer som har lese- og skrivevansker?

Ta i så fall kontakt med LingIT for å få gratis fullversjoner av LingDys og LingRight. Send en e-post til bestilling@lingit.no eller ring oss på 73 60 59 22.

LingIT ønsker at du som jobber med personer som har lese- og skrivevansker skal ha tilgang på fullversjon av LingDys og LingRight. På den måten kan du sette deg godt inn i programmene og vise programmene til andre som trenger en innføring - f.eks. sluttbrukere, foresatte og andre pedagoger. Betingelsene er at lisensene blir installert på 1 pc som du bruker i jobbsammenheng og at lisensene ikke blir gitt til andre.

LingDys og LingRight er skriveverktøy utviklet for personer med dysleksi eller andre lese- og skrivevansker. LingDys gir støtte for norsk, LingRight for engelsk, og begge kan brukes sammen med både Microsoft Office og OpenOffice.org.

LingDys og LingRight gjør det enklere å skrive, slik at man kan bruke mindre tid på skrivefeil og mer tid på det som virkelig betyr noe.



- fungerer for bokmål og nynorsk
- fire forskjellige ordbøker
- dialekttilpasset
- norsk talesyntese



- takler typisk norske feil
- engelsk-norsk blå ordbok
- kan slå opp feilstavede norske ord
- engelsk talesyntese



Tlf: 73 60 59 22

www.lingit.no

Sosial utjevning og reproduksjon

Er det forskjell på døve og hørende barn på dette området?

Familien Hansen består av to barn, mor og far bor sammen, og mor forventer at barna skal ta universitetsutdanning. Hos dem er det under ti prosent sjanse for at barna dropper ut av en påbegynt utdanning. I familien Nilsen derimot, med fire barn, en forelder og ingen forventning om universitetsutdanning, vil om lag en tredel droppe ut.



Tom Christian Blix er kommunikasjonsrådgiver ved Andebu kompetanse- og skolesenter.

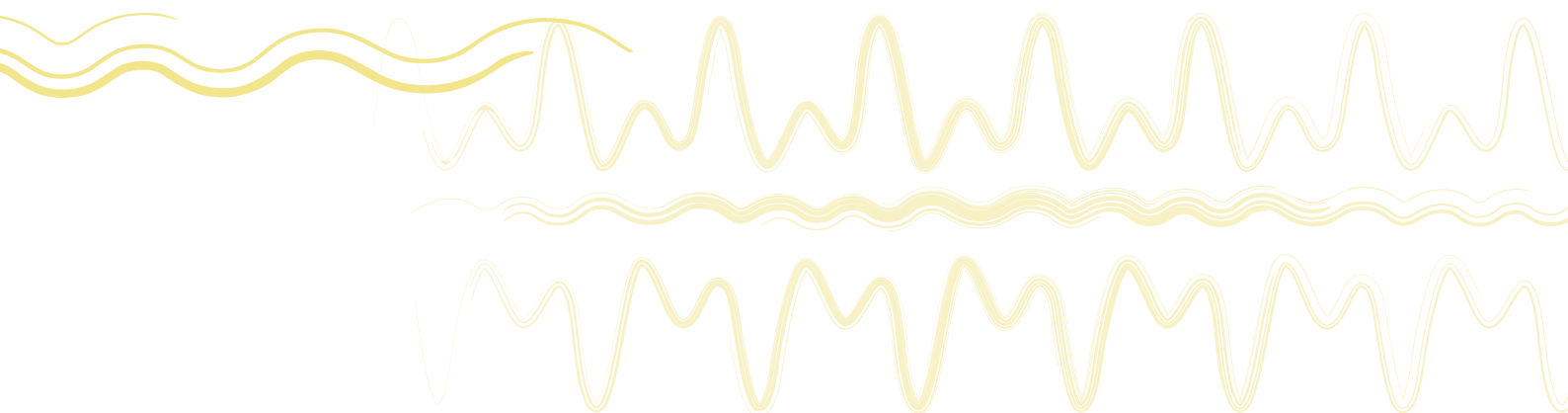
Hva kommer dette av? Det ser ut til at noen familier har *noe* som andre ikke har, og man kan tenke at de er jammen heldige disse barna som er født inn i familier med mye av dette *noe*. Hvordan påvirker dette *noe* sosialisering av barn og sosial reproduksjon? Kan det virkelig få så store utslag? Og preger det alle på samme måte, også for eksempel døve barn?

Eksemplet over er hentet fra en amerikansk undersøkelse av James Coleman, *High school and beyond* (1988), men det er liten grunn til å tro at forholdet er annerledes (bedre) her hjemme på berget. Ifølge Gudmund Hernes fordeler antallet norske ungdommer som fikk artium et bestemt år seg med en prosentvis fordeling i forhold til fars yrke slik; fisker 3, arbeider 7, jordbruker 8, selvstendig 37 og akademikere og overordnede funksjonærer 60 prosent (Hernes, 1974). En nyere studie av grunnskolekullet i Oslo 1989 så på fordelingen av studenter ved høyskoler og universiteter i perioden 1992 til 1997 basert på foreldrenes utdannelsesnivå (Jørgensen i Samfunnspeilet 2000). I denne undersøkelsen påvises en samvariasjon mellom variablene 'egen høyere utdanning' og 'foreldrenes utdanning' slik at¹:

- der foreldre hadde lang, høyere utdanning, fant man at 83 % av deres barn valgte høyere utdanning
- der foreldre hadde kort, høyere utdanning, fant man at 65 % av deres barn selv valgte høyere utdanning
- der foreldre hadde videregående skole som høyeste utdanning var det bare 37 % av deres barn som selv valgte høyere utdanning
- der foreldre hadde utdanning på grunnskolenivå fortsatte bare 17 % av deres barn med høyere utdanning

Dette essayet går inn på hvordan mye eller lite av dette *noe* som på fint kalles kapital *kan* prege døve barn. Bruk av ordet *kan* og ikke *vil* er ikke tilfeldig, men derimot en svært viktig normativ distinksjon, og jeg velger allerede i innledningen å gi en klar påminnelse og advarsel til både meg selv og leseren fra sjefpsykolog Sissel Grønlie ved Statped Vest:

Døve barn har alle iboende muligheter for en god utvikling. Så vel språklige som intellektuelle og sosiale ferdigheter lar seg utvikle når forventningene til normalitet er til stede og barnas premisser tas på alvor. [...] Vi må vokte oss nøye for «fakta» om døve med hensyn til intellektuell og personlighetsmessige begrensninger og utviklingsnivå. Det vil virke befestende og farlig generaliserende (Grønlie, 2005:65).



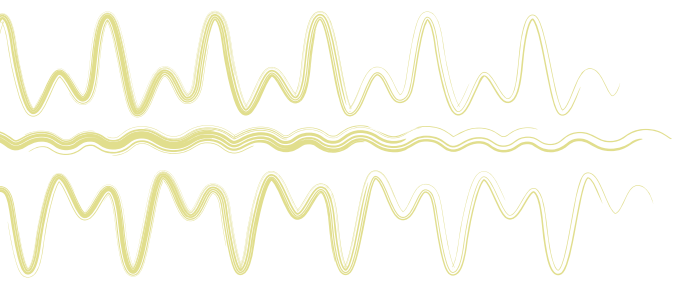
Om døvhet og døve

Begrepet døv er ikke entydig. I utgangspunktet tenker man seg at en døv person er en som ikke hører. Det er *det* også, men begrepet døv kan utvides til et bindestreksbegrep der blant annet kulturelt døv, sosialt døv, medisinsk døv og døv-blitt inngår. Enkelte ganger kan sågar døvhet frikobles fra det å høre eller ikke. Det finnes hørende barn til døve foreldre som betegner seg som kulturelt døve fordi de «føler seg som døve» når de for eksempel er i døveforeningen. Samtidig finnes det tunghørte som i en til en situasjon hører tilsynelatende helt normalt, men som i det øyeblikket en gruppe utvides fra to personer til tre går fra å være hørende til å bli døve, og som derved definerer seg som sosialt døve. Likeledes finnes personer som omtrent ikke hører noe, men likevel betegner seg som tunghørt. Disse variasjonene gjør at et demografisk estimat for antall døve i Norge blir preget av usikkerhet. Enkelte grensedragninger har likevel blitt forsøkt gjort; medisinsk døve defineres eksempelvis som hørselstap over 96 dB på beste øret (Stein Erik Ohnas doktorgradsavhandling, 2001:25) og ca. 4000 regnes som medisinsk døve og har tegnspråk som sitt primærspråk (Grønlie, 2005). Likevel, hvordan audiogrammet ser ut er ofte ikke sentralt for hørselshemmede. Langt viktigere er spørsmål rundt identitet, kultur og språk.

Kultur er et begrep som kan være vanskelig å ramme inn. Professor i sosialantropologi ved Universitetet i Oslo (UiO) Thomas Hylland Eriksen (1993) refererer til at det tidlig på 1950 tallet var samlet omkring 300 ulike definisjoner. En omfattende, men ofte brukt definisjon er: *Den komplekse helhet, der omfatter viden, tro, kunst, moral, retsoppfattelse, traditioner og enhver form for evner og vaner, mennesket tilegner sig som et medlem av samfundet* (Freeman, Carbin og Boese, 1987:168). Når spørsmålet om kultur er viktig for døve,

er det fordi det på et spørsmål om det eksisterer en særegen døvekultur blant majoriteten av døve svares et rungende JA! Blant disse er aksept og forståelse for bredden og dybden i døves kultur av grunnleggende betydning for døve barns utvikling (Freeman, Carbin og Boese, 1987). Andre hevder at tegnspråk ikke bare er det mest vesentlige symbolet på døvekultur, men også det eneste (Østberg, 1998). Døvekultur har derved et flerdimensjonalt fortolkningspotensial og rommer flere former, blant annet de som er like komfortable både blant hørende og døve (balansert tokulturelle), de som primært er involvert i døvesamfunnet (døv-dominant tokulturelle) og motsatt, de som har begrenset involvering i døvesamfunnet (hørende-dominant tokulturelle) (se Ohna, 2000 for fullstendighet).

Utvikling av en identitet som døv er sterkt knyttet til andre døve som rollemodeller. Der hørende har en betydelig populasjon å velge rollemodeller fra, er dette «markedet» for døve begrenset eller for noen (i alle fall i perioder) helt fraværende. Dette kan føre til at et døvt barn i en slik mangelsituasjon kan tenkes å bli henvist til å benytte bruddstykker av mer eller mindre tilfeldig tilgjengelige rollemodeller som han eller hun *ikke* kan kommunisere med. Et eksempel kan være en døv guttunge på ti år som har en hørende nabogutt på 16 år med ny moped. Barnets bruk av tenåringsen som rollemodell kan begrenses til det han ser, det vil si en tøffing som kjører rundt på mopp. Det han kan miste er alle historiene om dyr bensin, tatt med to på, kjør forsiktig på glatta, råtøft å trimme, mopp drar damer og så videre. En del av denne informasjonen kan gutten selvsagt få på tegnspråk via for eksempel foreldre, men vesentlige elementer i tenåringsens rolle som sosialiseringsmodell vil da falle bort. I primærsosialiseringssfasen i tidlige barneår kan det finnes tilfredsstillende modeller, men etter hvert som den sekundære



sosialiseringsfasen og kognitiv utvikling skyter fart og kommunikasjon i større og større grad overtar lek og samvær, kan det døve barnet komme inn i en situasjon der det sakker akterut på viktige områder i forhold til andre barn. Charles Horton Cooley sier det slik: *Thinking consists of imagery conversations, carried on silently inside. Children learn to think initially by learning to talk* (Cooley i Collins, 1994:254) I sum kan begrepene kultur og identitet sammensmeltes til det som kan benevnes som kulturell identitet, der språket er svært viktig (Østerberg og Engelstad, 1991:333).

Om ulike kapitalformer – og deres relevans for sosialisering

Kapital er et mangehodet uhyre. For min yngste datter er det mynter og sedler (som hun vil ha av meg), for en bedriftseier er det hans maskinpark eller goodwill, for en teaterdirektør kan det være kjendisfaktoren til en av teaterets skuespillere. Alle disse er eksempler på økonomisk kapital, den formen de fleste kjenner best til. Økonomisk kapital er imidlertid kun en av flere typer kapital.

En annen betegnes kulturell kapital, og er den relevante kapitalformen her. Denne formen viser til *den ballasten av allmenn kulturell fortrolighet og selvsikkerhet som ifølge den franske sosiologen Pierre Bourdieu preger barn og unge fra kulturelt privilegerte oppvekstmiljøer* (Danielsen, 1998). Den kulturelle kapitalen manifesterer seg på en fysisk – nesten biologisk måte – i mennesket som deres *habitus* (eller væremåte) som nedarves på en mer autonom måte enn en tradisjonell sosial reproduksjon som er avhengig av en viss innsats. I tillegg har *habitus* konnotasjoner til et marxistisk klassebegrep, og dette gjør det til tvilsom politisk latin (Norge har jo avskaffet klasseforskjeller...). Disse elementene er med på å gjøre *habitus*begrepet mer usynlig en «de gamle gode sosialiseringstasene». Mitt spørsmål i dette essayet er om det er slik at døve barn utvikler sin *habitus* gjennom nedarving av denne kapitalen fra sitt oppvekstmiljø, i dette tilfelle familien, på samme måte som hørende barn? Min tese er at usynligheten (ute av syn – ute av sinn) og den dårlige latin legger hindringer i veien for å undersøke dette grundig. Vi vet altså for lite om dette – og det er synd.

James Colemans anvendelse av kapitalbegrepet er noe annerledes enn Bourdieus. Hans begrep fremstår som mer

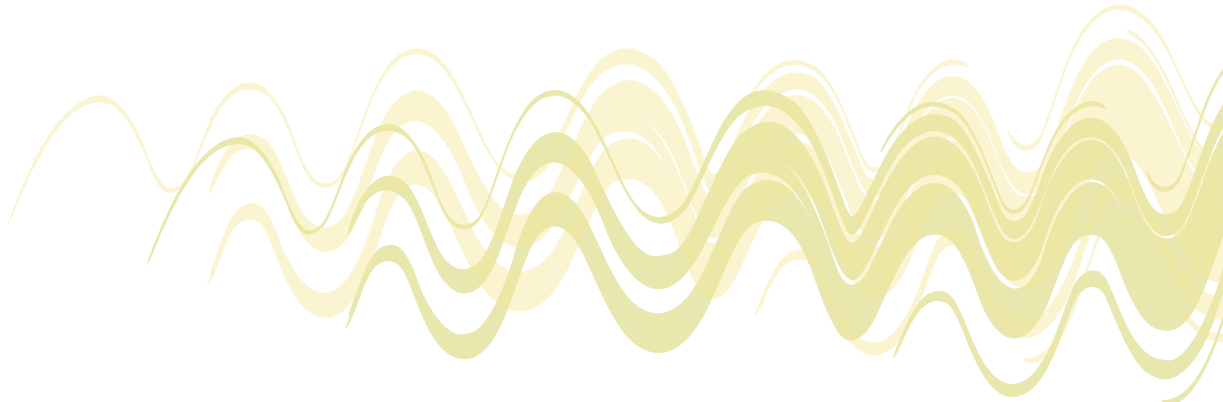
konkret i form og er kanskje mer anvendelig i en analyse som vår. Omtalte familie Hansen i innledningen er et eksempel på en familie som Coleman vil si innehar nødvendig sosial kapital, mens familie Nilsen tilsynelatende ikke har tilstrekkelig sosial kapital. Den sosiale kapitalen hos Coleman konkretiseres gjennom sin funksjon og oppstår som et *produkt* av en relasjon mellom mennesker i sammenheng med et *spesifikt* behov. For døve barn og deres familier representerer dette en utfordring som tospråkligheten (tegnspråk og norsk) i familien reiser. En döv mann forteller:

Kontakten med min far var nesten ingenting da jeg var liten, han var min far. Hvis jeg skulle prate om noe så var det med min mor, men det var ikke noen dyp samtale. De to likte meg godt ja, men kommunikasjonen den ble litt hemmet. Vi kunne ikke prate om alt mulig som skjedde i verden, rundt omkring. Vi pratet om praktiske ting, slik som fotball, at jeg var en flink gutt og slike lette ting. Men noen samtale var det ikke, ikke med far, litt bedre med mor (Ohn, a 2000:137).

Coleman sier om dette:

It is of course true that children are strongly affected by the human capital possessed by their parents. But this human capital may be irrelevant to outcomes for children if parents are not important part of their children`s lives, if their human capital is employed exclusively at work or elsewhere outside the home. The social capital of the family is the relations between children and parents (and, when families include other members, relations with them as well). That is, if the human capital possessed by parents is not complemented by social capital embodied in family relations, it is irrelevant to the child`s educational growth that the parent has a great deal, or small amount, of human capital (Coleman, 1988:S110)

Det vesentlige hos Coleman er den sosiale kapitalens betydning for utvikling av human kapital (hos det døve barnet) gjennom anvendelse av særlig foreldrenes humane kapital. Min forsiktige påstand blir derved at dersom foreldrene av en eller annen grunn har en slik mangelfull kontakt med det døve barnet som beskrevet over, fører dette til en kapitaldeprivasjon for barnet, som kan få konsekvenser som voksen. Jeg vil understreke at dette ikke nødvendigvis dreier seg om bevisste valg hos foreldrene: *Også foreldre vil.*



De vil sitt barn vel, de vil oppnå den store gleden å se en tilfreds, tilpasset og mestrende person som er et resultat av deres egen vel utførte oppgave som foreldre (Grønlie 2005: 111). En familie som får et døvt barn kastes inn i en ukjent situasjon og møter øyeblikkelig utfordringen med å lære et nytt språk (tegnspråk), en utfordring som gjerne kommer i en vanskelig tid for familien som har fått et annerledes barn, sier Sissel Grønlie (2005:111–118). Og for å være litt personlig; dette siste kan jeg som far til et døvt barn skrive under på.

Døvhets og kapital – en sammenheng?

Generelt er det slik at sosial bakgrunn, forstått som for eksempel familieforhold, samvarierer signifikant med hva slags og hvor mye utdanning man tar, normalt slik at høy sosial status fører til mer utdanning. Dette igjen har signifikant betydning for sosial mobilitet, så å si hvor man ender i forhold til sosial posisjon. Professor i sosiologi ved UiO, Marianne Nordli Hansen (1986) bruker Raymond Boudons teori om verdi-, kultur- og sosial posisjon som hjelpemiddel til å synliggjøre forklaringsstrukturer. Teoriens hovedfokus er i korthet at mennesker fra lavere sosiale lag beskrives som å ha mindre interesse for utdanning enn mennesker fra høyere lag. Dette leder til blant annet dårligere prestasjoner, lavt aspirasjonsnivå og en regenerering av normer som styrker aversjonen mot utdanning og prefererer tidlig introduksjon til arbeidslivet. Normer og verdier blir i liten grad gjort til gjenstand for refleksjon.

Når jeg hevder en mulig parallell til noen døve barns oppvekstvilkår, betyr ikke det at alle døve barn kommer fra lavere samfunnslag, dette ville være en stigmatiserende og absurd misforståelse å hevde. Derimot kan *noen av mekanismene* i noen tilfeller gjenkjennes selv i ressurssterke familier med de beste intensjoner for sine barn. Dersom foreldre ikke *kan* snakke med barnet, eller bevisst eller ubevisst ekskluderer

barnet fra deltakelse i voksenprat, står verdioverføringene i fare og med det også nedarving av kulturell kapital. Et enkelt eksempel kan være: Far ved frokostbordet sier til mor at «Pokker, nå er jeg lei av jobben – jeg vil være hjemme i dag.» Dette foregår på norsk mens det døve barnet sitter ved bordet uten å bli inkludert i samtalen. Far biter tennene sammen og går likevel på jobb. Her kan man tenke seg at barnet mister en forståelse av at man går på jobb selv om man er litt lei. Hvordan kan man da forvente at dette barnet skal gjøre dette som voksen? Parallellen til den døve mannen over er nærliggende. Kulturteorien som vektlegger kulturell deprivasjon hevder at barn fra familier preget av ressurs svakhet vil tape i skolesystemet, og gjennom det hindres i sosial mobilitet. Ressursene kan i dette tilfelle være enten manglende språkferdigheter eller manglende kunnskap om viktigheten av inkludering. Resultatene blir uansett de samme.

Reidar Olsholt og Eva Signe Falkenberg (1988:299) konkluderer sin doktorgradsavhandling med at døve i deres materiale har lavere sosioøkonomisk status enn sine foreldre, som i de fleste tilfeller er hørende.² Denne sosioøkonomiske negative mobiliteten de viser til kan en finne, i alle fall delvis, begrunnelse for i kapitaldeprivasjon i barndommen. Kapitaldeprivasjonen får derved en innvirkning ut over det døve barnets oppvekst- og skoleperiode, og inn i voksen- og arbeidslivet.

Stein Erik Ohna (2000:63) beskriver i sin doktorgradsavhandling hvordan det i løpet av de siste tiårene har skjedd en dreining der døve i stadig større grad tolker sine liv innenfor en kulturell forståelsesramme. Begge disse avhandlingene tar for seg et slags individperspektiv, men Breivik (2000) løfter blikket og peker på hvordan globalisering og teknologiutvikling skaper nye rammer for utvikling av egenforståelse og at døve eksemplifiserer allmenne tendenser i det senmoderne samfunnet der målet ikke synes å være en søken etter

Utvikling av en identitet som døv er sterkt knyttet til andre døve som rollemodeller.

Den relativt beskyttede og trygge tilværelsen innenfor rammen av døveskolen og kjernefamilien blir borte i overgangen skole–arbeid.

en stabil identitet, men heller å unngå en fiksering til den. Tilslutningen til kulturelle kollektiver vil derved bli løsere enn før, samtidig som disse kollektivene selv endrer karakter. Anthony Giddens (1997) tar disse tankene helt ut og hevder at mange av oss er fanget i et univers av hendelser vi ikke forstår og som synes å være utenfor vår kontroll. Den mest betydningsfulle faktoren er globaliseringen, en intensivering av verdensomspennende sosiale relasjoner som knytter fjerne lokaliteter sammen, slik at lokale hendelser formes av hendelser langt unna, og omvendt. Tradisjonell sosial orden er revet bort ifølge Giddens, og tid og roms tradisjonelle gjensidige avhengighet er mer eller mindre borte. Den voksne døde som samfunnsindivid vil etter min oppfatning, og som en forsiktig kritikk av Breivik og Ohna, kunne risikere å møte stadig større og vanskeligere utfordringer i en slik sammenheng. Den relativt beskyttede og trygge tilværelsen innenfor rammen av døveskolen og kjernefamilien blir borte i overgangen skole–arbeid. Døveforeningen, som har vært en trygghetsbastion, blir mindre relevant og teknologiutviklingen gjør at forventningene om å komme opp på siden av hørende forsterkes, og skuffelsen blir større når man likevel oppdager at man er en «underdog», et begrep benyttet i en svensk arbeidslivsundersøkelse blant døve som beskrivelse

på mistrivselen på en arbeidsplass.

Den teknologiske utviklingen, omstillinger og økte kompetansekrav i arbeidslivet hører til klassiske grunner til en økende grad av utstøting fra arbeidslivet.

Dersom dette hadde vært effekter som hadde fungert likt for døve og hørende, ville man kunne forvente at de relativt like arbeidsledighetstallene fra 1980 ble opprettholdt. Når dette ikke er tilfelle, vil jeg igjen bringe frem hypotesen om at kapitaldeprivasjon kan lede til manglende mestringsverktøy. Gudmund Hernes hevder at:

Sammenfatningsvis kan vi derfor si at utdanningssystemet i høy grad reproducerer hos barna de sosiale ulikheter en finner mellom foreldrene. (...) Den motivasjon og de kapasiteter elevene har med seg hjemmefra, betinger i sin tur hva de kommer ut med fra skolen i form av ferdigheter (1974:236).

Alt er dog ikke svart, og som en kritikk til mine egne resonnementer viser en undersøkelse blant innvandrerdøve i Oslo i 1996 motstridende retninger (Lauglo, 2000). Innvandrerdøve kan på mange måter sammenlignes med døve; de er en marginal gruppe, de stigmatiseres gjerne, de har et annet morsmål enn majoriteten, de er ofte språkmessig asymmetriske i forhold til foreldre og så videre. Dette gjør at

de sosiale mekanismene som har gyldighet for innvandrere kan belyse situasjoner for døve, men jeg vil være svært tilbakeholden med å hevde parallellitet. Lauglo finner blant annet at det i motsetning til det jeg peker på tvert om er de med færrest bøker hjemme som liker skolen best:

In fact, it is the cultural outsiders to the school, those with few books at home, who value school most. Those who value school most are not youth whose parents have well-stocked home libraries- and who therefore probably have high frequency of higher education [...] (Lauglo, 2000:73) A weakness of social reproduction theory is that it fails to explain such social fluidity and social advancement as does occur in society (Lauglo, 2000:86).

Konklusjon

Dette essayet har skissert et utviklingsforløp som ikke tilhører den alminnelige diskurs omkring utfordringer ved å være döv. Siden min tese om at døve barn kan miste en del av dette *noe* omtalt innledningsvis er forholdsvis nye tanker etter hva jeg vet, er de preget den usikkerhet som er knyttet til nye tanker, til manglende empiri og manglende forankring i både fagmiljø og døvemiljø. Jeg vil være svært forsiktig med å hevde noen som helst slags sannheter eller løsninger på utfordringer knyttet til dette. Likevel, gjennom å synliggjøre disse funksjonene som særlig Pierre Bourdieu er talsmann for, kan det avdekkes en form for tilkortkomming både hos veilednings- og støtteapparatet og hos foreldre og nære voksne basert på manglende erkjennelse. Dette kan selvsagt oppfattes som både sårt og urimelig og avvises som feilaktig, og kanskje er det nettopp det, men som refleksjon er det verd en refleksjon.

NOTER

- 1 I denne undersøkelsen var også bydel en signifikant variabel.
- 2 Det må bemerkes at denne undersøkelsen er 20 år gammel, og nyere data vil være nødvendig for å kunne uttale seg mer sikkert om dagens situasjon. Det er sannsynlig at verden ser annerledes og bedre ut i dag, blant annet har Norge siden 1997 gitt døve barn lovbestemt rett til tegnspråk som offisielt undervisningsspråk, jfr. §2.6 i opplæringsloven som sier at elever som har tegnspråk som førstespråk har rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk. Likeledes har foreldre i dag rett til 40 ukers opplæring i tegnspråk.

LITTERATUR

- BREIVIK, J.-K.** (2000). *Døve – funksjonshemmede eller kulturelle minoriteter?* I: Romøren T. I. (red.), Usynlighetskappen. Levekår for funksjonshemmede, 83–103. Oslo: Akribe.
- COLEMAN, J. S.** (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94.
- COLLINS, R.** (1994). *Theoretical Sociology*. Harcourt Brace & Company.
- DANIELSEN, A.** (1998). Kulturell kapital i Norge. *Sosiologisk tidsskrift* (1–2), 75–105.
- ERIKSON, R. & J. O. JONSSON** (1996). *Can Education Be Equalized?: The Swedish Test Case in Comparative Perspective*. Boulder CO: Westview Press.
- ERIKSEN, T. H.** (1993). *Små steder – store spørsmål. Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FARKAS, G.** (2003). *Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Process*, i Annual Review of Sociology, 29, 541–562.
- FREEMAN, R. D, C. F. CARBIN OG R. J. BOESE** (1987). *Døve børn*. København: Hans Reitzels Forlag.
- GIDDENS, A.** (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag.
- GOLDTHORPE, J. H.** (1996). *Ch. 8: Problems of Meritocracy*. I: Erikson, R. & J. O. Jonsson (Red.). *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder CO: Westview Press.
- GRØNLIE, S. M.** (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HANSEN, M. N.** (1986). Sosiale utdanningsforskjeller. Hvordan er dette forklart? Hvordan bør de forklares? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1, 3–25.
- HERNES, G.** (1974). *Om ulikhetens reproduksjon*. I: I forskningens lys, NAVF, 231–252.
- LAUGLO, J.** (2000). Ch. 8: *Social Capital Trumping Class and Cultural Capital? Engagement with School among Immigrant youth*. I: Baron, S. & al. (Red.). *Social Capital Perspectives*, 142–167.
- OHNA, S. E.** (2001). *Å skape et selv. Døves fortellinger om interaksjoner med hørende*. Unipub.
- OLSHOLT, R. E. S. & FALKENBERG** (1998). *Kulturelt døves vilkår og funksjon i det norske samfunn*. Døves Forlag AS.
- ØSTERBERG, D. OG F. ENGELSTAD** (1991). *Samfunnsformasjonen. En innføring i sosiologi*. Pax AS.
- ØSTBERG, T.** (1998). *Døvhets og døve – belyst ved tre sosiologiske forståelsesmodeller*. Skådalen kompetansesenter.

Prosjekt og faglig utviklingsarbeid i barnehagen

– suksessfaktorer og motkrefter

Denne artikkelen er skrevet på bakgrunn av en evaluering av to faglige utviklingsprosjekter i barnehager i Trondheim kommune. Det ene prosjektet rettet seg mot barn og språk og det andre mot barn som hadde vansker med konsentrasjon og/eller lek. Begge prosjektene startet i 2005, det første ble avsluttet i 2007 og det andre i 2008. Denne artikkelen fokuserer på gjennomføringen av prosjektene og hva som har fungert eller ikke fungert i denne prosessen.



May Britt Drugli er førsteamanuensis og nestleder ved RBUP Midt-Norge.

Det er stadig bedre dokumentasjon på at implementering og måten en faglig tilnærming tas i bruk på har vel så mye å si for effekten som selve det metodiske innholdet (Gottfredson og Gottfredson, 2002; Lipsey og Wilson, 2007). Det samme gjelder betingelser som påvirker gjennomføringen av et faglig prosjekt (Andersen, Grude og Haug, 2006; Jessen, 2005). I denne artikkelen vil jeg drøfte noen anerkjente prinsipper for godt prosjektarbeid (Andersen, Grude og Haug, 2006; Christiansen, 2007; Jessen, 2005) og for implementering av nye faglige metoder (Christiansen, 2007) i forhold til de to prosjektene i Trondheim Kommune for å belyse suksessfaktorer og motkrefter som har hatt betydning for gjennomføringsprosessen. Hensikten med artikkelen er å beskrive og drøfte faktorer som fremmer eller hemmer faglig utviklingsarbeid, slik at andre prosjekt i barnehager kan dra nytte av de erfaringer som er gjort i løpet av disse prosjektene.

Kort om prosjektene

Trondheim kommune var godt i gang med satsning på aldersgruppen 0–6 år da de to prosjektene startet i 2005, og de ble iverksatt som en del av denne satsningen. Prosjektene ble initiert fra rådmannens fagstab, og det ble lagt vekt på at de skulle bygge videre på faglig utviklingsarbeid som allerede var igangsatt i kommunens barnehager; for eksempel satsning på språk som var forankret i lederavtalen og på Marte Meo-metoden som allerede ble anvendt i mange barnehager i arbeid med samspill mellom barn og voksne og barna imellom.

I Trondheim kommune har det lenge vært rettet fokus mot at arbeid med risikoutsatte små barn i størst mulig grad skal ivaretas gjennom systemrettet arbeid. Man ønsker at flest mulig barn skal få den støtte og hjelp de har behov for der de befinner seg til daglig uten unødige henvisninger til for eksempel kommunens Barne- og familietjeneste (BFT). Man ville gjennom disse to prosjektene forsøke å knytte barnehagene og BFT tettere sammen, ved at BFT skulle være tilgjengelige for barnehagens ansatte som veiledere på et tidlig

tidspunkt i barns problemutvikling. Meningen var å heve kompetansen i den enkelte barnehage innen språk og lek/konsentrasjon. På den måten skulle barnehagene selv bli bedre i stand til å støtte barna på en kompetent måte, og med det unngå unødige henvisninger til BFT.

Rådmannens fagstab utarbeidet en overordnet prosjektskisse for begge prosjekter og barnehagestyrene stilte seg positive til prosjektideen. Hver av de fire bydelene i Trondheim ble invitert til å velge ut en barnehage til hvert av prosjektene, noe som til slutt endte med at fire barnehager ble med i språkprosjektet og tre i lek/konsentrasjonsprosjektet. Det ble videre etablert en styringsgruppe for prosjektet der tre medlemmer fra rådmannens fagstab, en barnehagestyrer og en leder fra BFT deltok. Ett av medlemmene i rådmannens fagstab ble utnevnt som sentral prosjektleder, og hun gjennomførte blant annet jevnlig nettverkssamlinger for alle barnehagene i hvert av de to prosjektene, slik at de kunne møtes på tvers av bydeler. Barnehagene etablerte egne lokale prosjektgrupper og laget sine egne lokale prosjektskisser innenfor rammene av den overordnede prosjektskissen som allerede forelå.

Mål i den overordnede prosjektskissen

For språkprosjektet var det overordnede målet at barn skulle få systematisk språkstimulering i barnehagen. Kartlegging av språk skulle foregå ved hjelp av TRAS, Marte Meo-metoden skulle brukes i tiltaksarbeid, og BFT skulle samarbeide med barnehagene. Delmål var foreldresamarbeid, fremskaffe dokumentasjon på hva det er som virker, redusere antall henvisninger til BFT og jobbe spesielt med minoritets-språklige barn.

Overordnet mål for lek/konsentrasjonsprosjektet var at barna skulle være rede til å begynne på skolen. Barnehagen skulle bidra til å trene barnas konsentrasjon i daglige situasjoner, samt tilrettelegge for at alle barn deltok i lek på en

aktiv måte. BFT skulle samarbeide med barnehagene også om dette prosjektet. Delmål var aktivt foreldresamarbeid, å synliggjøre eksisterende kunnskap, innlede samarbeid med nærskolene for 6-åringene og redusere antall henvisninger til BFT.

De lokale prosjektene

Hver barnehage stod fritt til å velge mål og form på sitt lokale prosjekt innen den overordnede prosjektskissen. Dette resulterte i ulike prosjekt, særlig når det gjaldt omfang. Noen laget små prosjekt knyttet til en liten gruppe barn og få voksne, mens andre hadde fokus på alle barn og alle voksne i barnehagen, atter andre laget en plan i ulike trinn der de begynte litt i det små og hadde planer for gradvis utvidelse av prosjektet.

Evalueringen

Evalueringen har blitt gjennomført av artikkelforfatter og har fokusert på sammenhengen mellom mål og hensikter med prosjektene slik disse ble formidlet ved prosjektsart og slik prosjektene utviklet seg i løpet av to år. Hensikten har vært å undersøke om det er mulig å avdekke suksessfaktorer og motkrefter i gjennomføringen av faglige utviklingsprosjekt, slik at denne kunnskapen senere kan komme andre lignende prosjekt til gode. Prosjektprosessen er kartlagt gjennom intervju med de aktuelle fagpersonene, deltagelse på nettverksmøter og styringsgruppemøter, lesing av skriftlig dokumentasjon, samt foreldreintervju. Vurderingen av innsamlede data har tatt utgangspunkt i noen anerkjente kriterier for godt prosjektarbeid, samt viktige elementer i implementeringsarbeid (Andersen, Grude og Haug, 2006; Christiansen, 2007; Jessen, 2005): forankring, mandat og ledelsesstruktur, faglig profil, virksomme endringsagenter, ressurser, samarbeidsforhold og endring av praksis.

Prosjektene brøt ikke med utviklingsprosesser som allerede var i gang i barnehagene.

Hver barnehage fikk mulighet til å tilpasse prosjektet til sitt eget faglige ståsted og lage utviklingsmål som passet for seg.

Hvilke suksessfaktorer og motkrefter har vært til stede?

Disse to prosjektene har samlet avdekket noen suksessfaktorer og motkrefter, som det trolig vil være av stor betydning bevisst å sikre i fremtidige prosjekter som omhandler faglig utviklingsarbeid i barnehagen.

Det å etablere *forankring og eierfølelse* (Andersen, Grude og Haug, 2006; Jessen, 2005) i forhold til prosjektene på to nivå, både i kommuneledelsen og i den enkelte barnehage, viste seg å være et helt sentralt suksesskriterium. Dette er særlig interessant fordi prosjektene startet som en idé i Rådhuset, og overordnet prosjektskisse var allerede laget da ideen ble presentert for barnehagene. Prosjektene var altså fra starten av organisert etter en «top-down» modell og kunne i verste fall ha blitt opplevd som noe som ble pådyttet barnehagene fra kommuneledelsen og som noe de ikke ønsket å satse på. Når dette ikke skjedde, har det trolig først og fremst sammenheng med at de i Rådmannens fagstab som tok initiativ til prosjektene, kjente barnehagene i kommunen godt og bygde prosjektene på faglige satsninger og kompetanse som allerede var til stede i barnehagene. Prosjektene brøt ikke med utviklingsprosesser som allerede var i gang i barnehagene. I tillegg var det trolig viktig at både bydeler og barnehager ble invitert til på delta i prosjektet, de måtte ikke. Det ble frivillig for den enkelte barnehage å melde sin interesse i egen bydel, slik at det mest sannsynlig var de motiverte barnehagene som ble med. For eksempel var det en bydel som ikke fikk noen av sine barnehager til å delta i lek/konsentrasjonsprosjektet, et valg som til slutt ble overlatt til bydelen selv. Denne beslutningen er imidlertid ikke uproblematisk. Den førte til at en bydel mistet muligheten til å delta i den kompetanseoppbyggingen som dette prosjektet innebar. For en kommune bør likhet i kvalitet på tjenestetilbudet være en sentral problemstilling. Og spørsmålet er da om det bør

være mulig for en bydel ikke å delta i et sentralt forankret utviklingsprosjekt som dette.

Eierfølelsen til prosjektene i den enkelte barnehage ble helt klart forsterket av at de selv skulle lage sitt lokale prosjekt, riktignok innenfor rammen av den overordnede prosjektskissen. Dermed fikk hver barnehage mulighet til å tilpasse prosjektet til sitt eget faglige ståsted og lage utviklingsmål som passet for seg. De lokale prosjektene ble ganske ulike, noe som viser at den lokale tilpasningen stod sterkt. Ved noen barnehager laget til og med hver enkelt avdeling hvert sitt mini-prosjekt.

For at et prosjekt skal være vellykket, er det i følge Andersen, Grude og Haug (2005) nødvendig med et *klart mandat og klar ledelsesstruktur*. De ansatte i de deltagende barnehagene formidlet at de opplevde prosjektets mandat som klart, slik dette var uttrykt i den overordnede prosjektskissen. De fant det uproblematisk å designe sitt eget lokale prosjekt innenfor de faglige rammene som var beskrevet. Ledelsesstrukturen i form av sentral prosjektleder og lokale prosjektgrupper ble også oppfattet som klar og hensiktsmessig i de fleste barnehagene. Det at det var en sentral prosjektleder som jobbet helt på toppnivå i kommunen, ble av barnehagene oppfattet som positivt og nyttig. De mente dette ga prosjektene status, det skjerpet arbeidet lokalt og det ble opplevd som meget støttende for det faglige arbeidet. Det bør nevnes at sentral prosjektleder var en person med høy faglig kompetanse og lang erfaring fra kommunalt utviklingsarbeid. Da sentral prosjektleder gikk ut i permisjon midtveis i prosjektperioden, ble dette opplevd som uheldig av de fleste prosjektbarnehagene. De mente at den pådriverrollen som sentral prosjektleder hadde hatt var av stor betydning for deres lokale prosjektarbeid. Trolig burde sentral prosjektleder vært erstattet av en annen fag-

person som var forankret i kommuneledelsen, slik at det hadde vært en sentral prosjektleder gjennom hele prosjektperioden. Dette ville blant annet vært nyttig ved prosjektslutt for å sikre overordnede og godt forankrede strategier for spredning av prosjekterfaringer til andre barnehager.

En barnehage hadde en uklar forbindelse mellom lokalt prosjekt og leder på egen enhet. Manglende ledelsesforankring i egen barnehage ble i denne barnehagen en motkraft som førte til at prosjektet stoppet opp når samarbeidspartneren i BFT sluttet etter ett år. Da gikk «luften ut av ballongen» som prosjektmedarbeideren selv beskrev det, og det ble for tungt å drive prosjektet videre for henne alene. Ved de andre barnehagene var enhetsleder enten selv leder for den lokale prosjektgruppen eller hadde meget tydelig gitt dette ansvaret til en eller flere av sine medarbeidere. Det synes helt nødvendig for et faglig prosjekt at enhetsleder er tungt involvert, særlig i de barnehagene der intensjonen var at hele personalgruppen skulle delta i prosjektarbeidet. Da er det nødvendig at leder gir prosjektet legitimitet og sikrer at prosjektarbeidet blir prioritert av alle. Jo tydeligere de lokale prosjektene var forankret i egen ledelse, jo mindre sårbare var prosjektene for endringer for eksempel av personalsituasjonen internt og BFT. For prosjekt med en løsere intern forankring ble slike endringer vanskelige eller umulig å takle.

De ansatte i barnehagene mener det hadde vært en fordel med mer veiledning i oppstarten på selve organiseringen av prosjektene. Da hadde de trolig raskere kommet frem til strukturer for organisering og intern forankring som hadde fungert. Noen prosjekt brukte nå lang tid på å finne sin form, og de ansatte mener de kunne ha tatt tak i det faglige arbeidet på et tidligere tidspunkt dersom de hadde fått mer oppfølging og støtte på selve prosjektorganiseringen. Det var tydelig at der den lokale organiseringen av prosjektet ikke fungerte, der ble det også vanskelig å finne en god form på det faglige arbeidet. En noe større vekt på selve prosjektorganiseringen fra sentral prosjektleder og styringsgruppe hadde trolig gitt positive effekter også på enkelte av de lokale prosjektenes faglige arbeid.

En sentral suksessfaktor som fungerte meget godt for disse prosjektene var at prosjektene *harmonerte med barnehagenes faglige profil* (Andersen, Grude og Haug, 2006;

Jessen, 2005). Begge prosjektene bygde direkte på tidligere faglige satsninger i Trondheim Kommune. Dette ble fremhevet som viktig både av kommuneledelsen og den enkelte barnehage. Prosjektene innebar ikke noe radikalt nytt faglig sett, de ble tvert imot oppfattet av barnehagene som en kjærkommen anledning til å videreføre og gå i dybden på noe de allerede hadde begynt på. Det ble formidlet at prosjektene nå ga barnehagene mulighet til å jobbe langt mer systematisk med et faglig tema som de mente var viktig for mange barn. Gjennom prosjektet fikk de anledning til å jobbe mer målrettet enn tidligere med henholdsvis språk og lek/konsentrasjon, noe som ble oppfattet som positivt både av barnehagene og kommuneledelsen. De ansatte i barnehagene formidlet at det er svært viktig at satsninger på faglig utviklingsarbeid harmonerer med lederavtalen og økonomiavtalen. Ellers kan slike prosjekt lett bli en «happening» uten forankring i den daglige driften. I dette prosjektet formidler deltagerne at prosjektet har blitt mer og mer integrert i den daglige driften, og at det over tid i mindre grad fungerer som et prosjekt. Dette kommer særlig til uttrykk i de barnehagene der det hele tiden har vært et uttalt mål at hele personalet og alle barna skulle involveres i prosjektet. Både språk og lek/konsentrasjon blir opplevd som tema det er naturlig å jobbe bevisst med som en del av hverdagslivet i barnehagen, også etter at prosjektperioden er over. Lek/konsentrasjonsprosjektet har vart ett år lenger enn språkprosjektet og det som var et prosjekt er nå godt forankret i daglig drift og i virksomhetsplanen i de to barnehagene som har vært med til prosjektslutt i 2008.

Hensikten med å ta i bruk nye måter å jobbe på, er å *forbedre praksis* (Christiansen, 2007). I disse to prosjektene var målet å utvikle en mer systematisk bruk av metoder og tiltak, og videreutvikle kompetanse som allerede var i barnehagene. Man hadde som mål å forbedre praksis både i forhold til kartlegging og oppfølging, slik at flere barn i risiko for å utvikle språkvansker eller vansker med lek/konsentrasjon skulle få bedre hjelp og støtte i barnehagen. Etter å ha deltatt i prosjektet, beskriver personalet en langt mer systematisk praksis i arbeidet med de to målgruppene. De har jobbet mye med å forbedre rutiner for tidlig avdekking av vansker hos barn. I språkprosjektet har for eksempel de

fleste som har deltatt i prosjektet fått opplæring i TRAS, og dette er tatt i bruk som systematisk kartleggingsmetode i alle prosjektbarnehagene. Barnehagene har gjort seg mange nyttige erfaringer i hva som skal til for at hele personalet skal kunne ta i bruk TRAS på en kompetent og hensiktsmessig måte. I lek/konsentrasjonsprosjektet har de jobbet med å lage kriterier for å fange opp barn som strever med lek/konsentrasjon, og de har jobbet mye for å få en felles forståelse i personalgruppen rundt denne typen vansker. På tiltakssiden har det i begge prosjekt blitt tatt i bruk metoder som personalet ser fungerer, eksempler er tilpasset bruk av Marte Meo, bevisst bruk av smågrupper, bruk av Snakkepakken (språk), bruk av Webster-Stratton barnehage- og skoleprogram (lek/konsentrasjon) med mer.

En annen suksessfaktor som har vært til stede i de fleste av disse prosjektene er at det har vært *virksomme endringsagenter* involvert (Christiansen, 2007). Både sentral prosjektleder og lokale ildsjeler har bidratt til at endring av praksis faktisk har skjedd. Der det ikke var lokale ildsjeler som var villige til å bære utviklingsarbeidet over tid, stoppet prosjektene opp. Sentral prosjektleder har vært en klar pådriver og endringsagent, hun er også en høyt respektert fagperson som barnehagene tar på alvor. Dette kom klart frem i intervjuene. Hun hadde i den første prosjektfasen direkte kontakt med alle prosjektbarnehagene i form av sentrale nettverksamlinger. Her sørget hun for fokus på det faglige innholdet i prosjektene, noe som sikrer fremdrift i implementeringsarbeid. Implementeringsforskning viser at direkte kontakt mellom de som skal endre praksis og en veileder er nødvendig, det holder ikke kun å lese eller bli undervist i ny faglig praksis (Fixen mfl., 2005). Sentral prosjektleder beskriver at hun sørget for at de ansatte i barnehagene selv måtte jobbe med å skaffe relevant teori, bringe med egne

videoopptak til veiledning med henne og at de hele tiden hadde et faglig fokus som var i tråd med prosjektets overordnede målsetting. Hennes klare fokus på det faglige innholdet i prosjektene, og det at hun ga direkte faglig støtte i det å jobbe systematisk med språk og lek/konsentrasjon, er i tråd med funn fra implementeringsforskningen som viser at faglige ferdigheter læres best gjennom veiledning der trening og coaching er sentrale elementer (Fixen mfl., 2005). Tilnærminger som lesing av teori, diskusjon av teori, se på andre utøvere og øvinger hos veileder (utenfor den naturlige situasjonen med barna), fører ikke nødvendigvis til endring av faglig praksis.

Imidlertid er det helt avgjørende også med lokale ildsjeler for at slike faglige utviklingsprosjekter som dette skal fungere over tid. Disse prosjektene viser videre at det er nødvendig med flere lokale ildsjeler, en er ikke nok. Hvis ikke flere har ansvar og brenner for prosjektet, blir det for sårbart for eksempel ved endringer i personalsituasjonen. Det synes som om jo flere fagpersoner på flere nivå (kommuneledelse, enhetsledelse og personal) som fungerer som ildsjeler for prosjektet, jo større sjanse synes det å ha for å lykkes over tid. For svakt og smalt lokalt engasjement utgjorde en klar motkraft i prosjektarbeidet.

Gode og motiverende samarbeidsforhold er en annen anerkjent suksessfaktor i prosjektarbeid (Andersen, Grude og Haug, 2006). Ingen enkeltperson kan drive et prosjekt alene, og det er viktig å sikre betingelser rundt prosjekter som gjør at de ulike deltagerne jobber godt sammen. I disse to prosjektene er det ingen tvil om at det var de barnehagene som etablerte faste prosjektgrupper internt, bestående av engasjerte deltagere, og der ledelsen var tydelig involvert, at de faglige utviklingsprosessene har fungert best og har gått raskest. Der prosjektene har vært lagt til noen få personer, har

De ansatte i barnehagene mener det hadde vært en fordel med mer veiledning i oppstarten på selve organiseringen av prosjektene.

prosessene stoppet opp etter en tid. Gode samarbeidsforhold internt har vært av avgjørende betydning i disse prosjektene.

I de overordede prosjektskissene var det sterkt fokusert på samarbeid mellom prosjektbarnehagene og Barne- og Familietjenesten (BFT). Hensikten med dette var at barnehagene skulle bli tilført kompetanse fra BFT og at man skulle jobbe bedre på et tidligere stadium rundt saker som kunne være aktuelle for henvisning til BFT. I intervjuene kom det frem at samarbeidet med BFT hadde fungert svært forskjellig i ulike barnehager. I noen tilfeller hadde BFT vært sentrale aktører med stor deltagelse i barnehagens prosjekt, mens i andre prosjekt hadde BFTs rolle vært langt mer perifer. BFTs rolle ble vurdert som særlig positiv i barnehager der de opplevde at BFT hadde en type kompetanse som kompletterte barnehagens kompetanse og der BFT hadde et tydelig systemrettet perspektiv på sitt samarbeid med barnehagen. Da opplevde barnehagen at de systematisk ble tilført kompetanse som de selv kunne bruke senere i lignende arbeid. Det var stor forskjell mellom de ulike prosjektdeltagerne fra BFT hvorvidt de kun hadde fokus på enkeltbarn i prosjektet, eller om de hadde et systemperspektiv som førte til kompetanseheving blant barnehagens ansatte. Det er helt klart at det var der BFT utviste en systemrettet tilnærming i sitt arbeid, at de i størst grad bidro til at dette prosjektarbeidet ble vellykket. Der BFT kun utviste interesse for enkeltbarn, bidro de i langt mindre grad til kompetanseoverføring og endring av generell faglig praksis i barnehagen.

Det var tydelig at disse to prosjektene var løser forankret i BFT's ledelse enn i barnehageledelsen. Dette førte til at det ved personalskifter ble liten kontinuitet i prosjektarbeidet fra BFTs side. Når flere enheter samarbeider i et prosjekt, er det viktig at prosjektet er godt forankret i alle de berørte enhetene. I disse prosjektene var forankringen i BFT i for stor grad knyttet til enkeltpersoner og ikke BFT som system. De ansatte i barnehagene understreker imidlertid hvor viktig et samarbeid med BFT er når kvaliteten på det faglige arbeidet i barnehagen skal utvikles. Dette gjelder både i forhold til utvikling av barnehagens kompetanse i kartlegging og vurdering av barns problematikk og i tiltaksarbeidet.

Det er viktig at et prosjekt kan formidles til *brukerne* på en måte som gjør det lett for dem å sette seg inn og ha en

mening om prosjektet (Andersen, Grude og Haug, 2006), og det bør derfor velges felles metoder i prosjektarbeidet som fremmer kommunikasjon mellom ekspertene og brukerne.

I den sentrale prosjektskissen for disse prosjektene ble det lagt vekt på at foreldrene skulle bli involvert, og det synes som om de metodene som er tatt i bruk i seg selv etter hvert har bidratt til å fremme foreldrearbeidet. TRAS inviterer til foreldreinvolvering når barnets språk skal kartlegges og Snakkepakken har egne foreldreark som kan fremme samarbeid og videreføring av barnehagens arbeid med språkstimulering. Fordi alle disse barnehagene hadde kjennskap til Marte Meo- metoden, ble også videoopptak fra barnehagen benyttet i enkelte foreldresamtaler. Dette syntes å bidra til gode utvekslinger av barnets behov, noe også foreldreintervjuene bekreftet. Foreldrearbeidet synes ikke å være drastisk endret som følge av prosjektene. Men de ansatte synes å ha blitt ytterligere bevisstgjort på hvor viktig foreldrearbeid er, særlig når barn trenger tilpasset oppfølging. Og prosjektet har ført til utprøving av nye tiltak for å fremme kontakten med foreldrene. Eksempler på dette er intern informasjonsfolder der prosjektet har blitt beskrevet og eget foreldremøte om språk for foreldre med innvandrerbakgrunn. Foreldrene uttrykte at de er meget positive til at barnehagen er med i slike prosjekt. De mener det er bra at de ansatte er opptatt av fagutvikling.

En faktor som også oppgis som en sentral suksessfaktor i prosjektarbeid er *avklaring av ressurser* (Andersen, Grude og Haug, 2006; Jessen, 2005). Det er tilført kun små ekstraressurser til disse prosjektene i form av penger. Prosjektbarnehagene fikk hver kr. 5000 i oppstartsfasen, og de fikk et tilsvarende beløp på slutten av prosjektet for å kunne dokumentere egne erfaringer. I tillegg ble prosjektene tilført ressurser i form av sentral prosjektleder og midler til evaluering. Det konkrete prosjektarbeidet har i hovedsak har blitt gjennomført innenfor barnehagenes egne ressurser. Det formidles fra barnehagene at de har brukt svært mye tid på prosjektarbeidet, men at de har greid å løse dette gjennom interne omdisponeringer. Det har vært nødvendig å tilføre prosjektene interne økonomiske ressurser slik at personalet fikk anledning til å sette av tid til prosjektaktiviteter (kompetanseheving, møter, refleksjon, dokumentasjon med mer),

Der det ikke var lokale ildsjeler som var villige til å bære utviklingsarbeidet over tid, stoppet prosjektene opp.

men de fleste prosjektbarnehagene løste altså dette på egen hånd. Prosjektene synes å ha lyktes på tross av liten ekstern ressurstilførsel, mest sannsynlig fordi prosjektarbeidet passet inn med tidligere prioriteringer, og de barnehagene som deltok gjennom hele prosjektperioden var spesielt motiverte for prosjektarbeidets faglige innhold. De ansatte sier imidlertid at de i etterkant av prosjektet ikke vil ha mulighet til å formidle prosjekterfaringer til andre barnehager, noe som er beskrevet i overordnet prosjektskisse, uten at de blir frikjøpt til dette. Det synes som om det i selve prosjektperioden har vært mulig å finne ekstra tid og ressurser til disposisjon innenfor den enkelte barnehage. Men hvis prosjektmedarbeiderne også skal bruke tid utenfor egen barnehage får de ikke til det innenfor egne rammer. Ved prosjektslutt er det noe uklart hvordan systematisk spredning fra disse prosjektene til andre barnehager skal foregå. Men flere av barnehagene har allerede lagt frem sine erfaringer på felles ledermøter med mer, og på faglige konferanser. Det er viktig at det lages en overordnet plan for systematisk kompetansespredning fra slike faglige «fyrtårn» prosjekter og til andre enheter, dersom man ønsker at andre barnehager skal iverksette noe av det som er oppnådd i prosjektbarnehagene. De lokale prosjektbarnehagene kan ikke ta dette ansvaret på egen hånd.

Konklusjon

Disse to prosjektene som er gjennomført i barnehager i Trondheim Kommune, viser at det er mulig å gjennomføre faglig utviklingsarbeid uten at det nødvendigvis foreligger mye eksterne ressurser. For å lykkes med prosjektarbeid under slike betingelser kreves imidlertid et klart mandat og en god forankring av prosjektene både sentralt i kommuneledelsen og i den enkelte barnehage. Videre synes det som om å bygge nye prosjekt på faglige utviklingsprosesser som allerede er i gang, gir en tilleggsgevinst. For de ansatte blir da prosjektet en mulighet til ytterligere å fordype seg i og videreutvikle noe de er engasjert i, og ikke noe som pådyttes dem utenfra. Samarbeid mellom ulike tjenester, barnehage og barne- og familietjenesten (BFT) i disse to prosjektene, synes å fremme kvalitet på det faglige innholdet i prosjektarbeidet. Men det er viktig at prosjektet er like godt forankret i de del-

tagende tjenestene, og ikke bare knyttet til engasjerte enkeltpersoner. Disse to konkrete prosjektene var langt bedre forankret i barnehagene enn i BFT.

Godt gjennomførte utviklingsprosjekt fører til en forbedret praksis i den enkelte barnehage. De to prosjektene som er evaluert i denne artikkelen viser noen av de forutsetningene som bør være til stede for at barnehagene skal bli i stand til å yte et ytterligere bedre primær- og sekundærforebyggende arbeid overfor risikoutsatte barn. Gjennom disse to prosjektene har flere barnehager økt sin kompetanse både i forhold til å avdekke barn som er i risiko for å utvikle vansker når det gjelder henholdsvis språk og lek/konsentrasjon. De har også utviklet en langt mer systematisk tilnærming i sitt eget tiltaksarbeid når det gjelder disse to gruppene. Jo flere barn som får god nok hjelp i barnehagen, jo færre barn trenger unødig å henvises til barne- og familietjenesten (BFT). Et nært faglig samarbeid mellom barnehagen og BFT synes å føre til «riktigere» henvisninger fra barnehagens side til BFT, noe som er viktig i et hjelpeapparat med ressursproblemer.

REFERANSER

- ALMÅS, R. (1990). *Evaluering på norsk: ei innføring i vurdering av prosjektarbeid og handlingsretta forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ANDERSEN, E. S., K. V. GRUDE OG T. HAUG (2006). *Måltrettet prosjektstyring*. Oslo: NKI-forlaget.
- CHRISTIANSEN, T. (2007). *Implementering og utprøving av et helhetlig program for forebygging og behandling av atferdsproblemer: erfaringer og innvirkning på fellesskapets opplevde mestringsnivå*. Trondheim: Masteroppgave ved Institutt for sosialt arbeid, NTNU.
- FIXEN, D, S. NAOOM, K. BLASÉ, R. FRIEDMAN OG F. WALLACE (2005). *Implementation Research: A synthesis of the literature*. Tampa: University of South Florida.
- GOTTFREDSON, D. C. OG G. D. GOTTFREDSON (2002). Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39 (1): 3–36.
- JESSEN, S.A. (2005). *Mer effektivt prosjektarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- WILSON, S. J. OG M. W. LIPSEY (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130–143.

Nytt fra Pearson

AMAT-C

Amsterdam Memory and Attention Training for Children

AMAT-C er en effektiv treningmetode, som har vist seg å ha vedvarende positive effekter på barns oppmerksomhets- og hukommelsesfunksjoner.

AMAT-C retter seg mot barn i alderen 9–16 år med oppmerksomhets- og hukommelsesvansker som påvirker dem i hverdagen. Treningsprogram-

met omfatter tre faser (17 uker) som gradvis øker i kompleksitet. I løpet av programmets første fire uker er fokus på evnen til å opprettholde oppmerksomheten. I den andre fasen – som strekker seg over åtte uker – fokuseres det på selektiv oppmerksomhet, mens man i de siste fem ukene trener på såkalt "mental tracking" samt hukommelsesstrategier.



TROG-2

Test for Reception of Grammar-2

TROG-2 er en test som er utviklet for kartlegging av reseptivt språk (mangelfull språkforståelse og vanskeligheter med å forstå/tolke grammatiske strukturer), først og fremst hos barn og ungdom.

TROG-2 er utviklet som et redskap for bl.a. psykologer og logopeder. Testen er uavhengig av barnets ekspressive språk, og har vist seg å være et verdifullt redskap ved utredning av følgende vansker: Spesifikke språkvansker, hørselstap, fysiske handikap som påvirker taleproduksjonen, lærevansker samt afasi. Testen gir ikke bare mulighet til å sammenligne barns utvikling med den som er normal for alderen, men kan også avdekke vansker innen spesifikke grammatiske områder.

Les mer på www.pearsonassessment.no

PEARSON

Fjernstyrte læringsstrategier

– tilrettelegging for tilpasset undervisning over lyd-bilde

Bakgrunnen for denne artikkelen er et utviklingsprosjekt som har pågått ved et lulesamisk senter i perioden januar 2005 til september 2006. Prosjektet inngikk som en del av Sametingets spesialpedagogiske kompetansehevingsprosjekt for Sør-Troms, Nordre Nordland, lulesamiske og sørsamiske områder.



Mirjam Harketstad Olsen er seniorrådgiver, Nordnorsk kompetansesenter.

Årran julevsáme guovásj/lulesamisk senter ble åpnet i 1994 og er lokalisert på Drag i Tysfjord kommune. Årran har to seksjoner; en for museum og forskning og en for språk, utdanning og barnehage. Det er de ansatte knyttet til utdanning jeg har samarbeidet med i dette prosjektet. Årran lulesamiske senterers målsetning er å sikre, utvikle og videreføre lulesamisk kultur, språk og samfunnsliv (www.rran.no). Det lulesamiske språket er en av tre hovedgrener av samiske språk i Norge. De to øvrige er nordsamisk og sørsamisk. Årran tilbyr undervisning i lulesamisk til elever på grunn- og videregående skoler. Inneværende år har de undervisning i flere fylker, en undervisning som går som fjernundervisning over lyd og bilde (telematikk). Det vil si at lærer og elev sitter i hvert sitt studio og sender og mottar. Elevene er ofte alene i sitt studio, men ved noen skoler er det mer enn en elev som mottar språkundervisning samtidig. Et oppslag på Wikipedia (www.wikipedia.no) forteller at det er ca. 2000 brukere av lulesamisk. De fleste bor i Sverige. Av språkbrukerne i Norge er de fleste lokalisert i Tysfjord-området. Skriftspråket nyttiggjør seg de samme bokstavene som i det norske alfabetet. I tillegg har de bokstaven á og ŋ. Det lulesamiske skriftspråket skiller seg mye fra nordsamisk, mens talespråket har større likhetstrekk.

Stillingen for det lulesamiske språket har ikke vært sterk. At språket er bevart skyldes i stor grad at lulesamisk og ikke

norsk har vært det dominante språket i bygdene rundt Tysfjord. I tillegg har den læstadianske bevegelsen stått sterkt i området. Under de læstadianske samlingene ble lulesamisk brukt aktivt (Aira, 2002). Etter hvert ble det tatt grep for å sikre at språket ikke skulle dø ut. I 1980 ble det gitt undervisning i lulesamisk i grunnskolen. På Drag i Tysfjord ble det etablert en samiskspråklig barnehage og et lulesamisk senter, Årran. Skoleåret 2003–04 ble det gitt undervisning i lulesamisk ved til sammen 11 skoler (Aikio-Puoskari, 2006). Store deler av denne undervisningen ble gitt over telematikk av lærere fra Årran. Årran jobber kontinuerlig med språkfremmende tiltak på ulike måter. Da Sametinget innbød til kompetanseheving på spesialpedagogiske områder så lærerne ved senteret en mulighet til å heve sin kompetanse.

Denne artikkelen vil skildre prosessen fra at lærerne ved Årran gjør sine første forsøk på å formulere en problemstilling til de fikk et nærmest ferdig årshjul med utgangspunkt i Læreplanverket for Kunnskapsløftets (2006) krav om en tilpasset opplæring (se blant annet Bachmann og Haug, 2006). Jeg vil etter hvert komme nærmere tilbake til hva som menes med årshjul. Min rolle var å fungere som veileder for disse lærerne. Veiledningsteorien min baserte seg på aksjonsforskning (se blant annet Cohen og Manion, 1998; Tiller, 1999; Schmuck, 2006), her beskrevet med utgangspunkt i den faktiske prosessen vi var gjennom i prosjektgruppen.

Tilpasset opplæring

Det har vært mange forsøk på å definere begrepet tilpasset opplæring. Forsøkene spenner fra den smale forståelsen,



hvor det handler om tilrettelegging for det enkelte barn, til en vid forståelse hvor tilpasset opplæring blir en overordnet strategi, en ideologi. Den foreløpig siste læreplanen for grunn- og videregående skole, «Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006» (L 06), er kanskje den planen som vektlegger tilpasset opplæring sterkest. L 06 har også i sterkere grad enn tidligere planer flyttet perspektivet på tilpasset opplæring fra fellesskapet til individet (Bachmann og Haug, 2006). Med det menes at skolene tidligere hadde virksomhetsfokuset sitt på et fellesskap mellom alle elevene. Nå er det et større fokus på individet – med målsetningen å skape felles referanserammer og like muligheter for hvert individ. Målet blir på den måten likeverd, men likeverd oppnås bare gjennom å behandle ulikt.

I denne artikkelen velger jeg å ta utgangspunkt i både en vid og en snever forståelse av begrepet. Tilpasset opplæring

skal være opplæring på det enkelte barns premisser både hva angår å lære fag, å utvikle seg som menneske og å delta i et fellesskap (Håstein og Werner, 2003). I en ny stortingsmelding (St.meld. nr. 16) fremheves tidlig innsats som nødvendig for å kunne realisere en tilpasset opplæring for alle. Bestemmelse om tilpasset opplæring foreslås i denne meldingen å legges inn i opplæringsloven. Dette tvinger i ekstra stor grad lærere til å reflektere over hva tilpasset opplæring er og i hvilken grad tilpasset opplæring er en del av skolens pedagogiske plattform. Gjennom å gjøre tilpasset opplæring til et offentlig begrep er det ikke opp til den enkelte lærer å definere innholdet i begrepet. Skoleeiere og skoleledere har et betydelig ansvar og en utstrakt oppgave.

Lærerne ved Årran ønsket å etablere tilpasset opplæring som en overordnet strategi og som grunnlaget de skulle organisere sin undervisning på. De valgte å forstå tilpasset opp-

Barn som vokser opp i en samisk kultur kan ha en hjemmekultur svært ulik skolekulturen.

læring som et overordnet krav – et kompass de skulle justere sine undervisningsopplegg etter. De ønsket å sette seg inn i teorier for hva som skaper læring og motivasjon. Disse teoriene ble løftet opp mot de kjente lærer- og elevforutsetningene ved Årran.

Lærerne valgte å sette seg inn i flere ulike teorier og modeller. Hver teori ble gjennomgått ut fra grunntenkingen, men også ut fra kritikken de har møtt. Teoriene ble diskutert ut fra den hverdagen skolens elever lever i, både sett i forhold til språk, kultur og samfunnsliv. Dette ga mange interessante refleksjoner. Barn som vokser opp i en samisk kultur kan ha en hjemmekultur svært ulik skolekulturen. For en skole som bare møter barnet via skjermen noen timer i uken kan det være vanskelig å få et fullgodt bilde av elevens forutsetninger, interesser og behov. For å kunne gi en tilpasset opplæring så lærerne det viktig å ha en god kunnskap om det livet eleven lever utenfor studio. De opplevde et behov for å vite hva som motiverer elevene og hvilken vanskegrad som er riktig for hver enkelt elev. Samtidig som de reflekterte på individnivå, hevet de også drøftingene til systemnivå. Hvordan kunne planene de arbeidet ut fra gjenspeile forskjellighet? Kunne de gjennom sin årsplan legge et grunnlag som bidro til at den enkelte lærer bedre kunne ivareta hensynet til det enkelte unike individ, samtidig som planen bidro til at elevene opplevde seg inkludert i et fellesskap. I artikkelen ønsker jeg å fokusere på den prosessen lærerne var i, ikke selve produktet.

Sametingets spesialpedagogiske kompetansehevingsprosjekt

Sametinget sitter med det formelle og politiske ansvar for informasjon og veiledning i forbindelse med spesialpedagogisk kompetanseheving i samiske områder. I den forbindelse tok Sametinget initiativ til og sto som faglig og økonomisk ansvarlig for en kompetanseheving i Sør-Troms,

nordre Nordland, sør- og lulesamiske områder i perioden januar 2004 til juni 2006. Invitasjonen til å delta i en slik kompetanseheving gikk til kommuner i de nevnte områder. Sametingets vedtak var at kompetansehevingen skulle være prosjektrettet og at den skulle ta utgangspunkt i lokale behov (Magga, 2005). Målgruppen var pedagogisk personale i barnehager og skoler, skole- og barnehageledere og spesialpedagoger i den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) i de vedtatte satsningsområdene. Ti barnehager og skoler deltok i tillegg til at én kommune satte sammen en gruppe fra ulike enheter. Dette ga elleve prosjektgrupper med to til fem deltakere i hver gruppe. Hver gruppe fikk tildelt en ekstern veileder.

Kompetansehevingsprosjektet var todelt. Hver prosjektgruppe skulle gjennomføre et lokalt forankret utviklingsprosjekt. Det vil si et avgrenset prosjekt med målsetting om å fremskaffe ny kunnskap, informasjon eller erfaring som barnehagen/skolen/kommunen kunne dra nytte av. Den enkelte gruppe fikk tilbud om ekstern veiledning tre timer i måneden femten ganger i perioden januar 2005 – juni 2006, totalt 45 veiledningstimer. Gruppene måtte selv sette av planleggingstid utover de aktuelle veiledningstimene. Sametinget engasjerte ti ulike veiledere. Veiledernes rolle var å bistå den enkelte prosjektgruppe i deres lokale prosjekt. Selv fikk jeg ansvar for å følge opp to grupper, den ene lokalisert til Årran. Denne gruppen besto av lærere fra seksjonen for språk, utdanning og barnehage og vil i det senere bli referert til som «prosjektgruppen». Det er veiledningen overfor denne prosjektgruppen som er grunnlaget for denne artikkelen.

Kompetansehevings andre område var modulbaserte videreutdanningskurs i spesialpedagogikk. Dette ble iverksatt som obligatorisk videreutdanning for prosjektdeltakerne. Studiets tittel var «Forebyggende og systemrettet spesialpedagogisk arbeid tilpasset samiske barn og unge».



Utdanningen skulle gi en innføring i områdene spesialpedagogikk, lese- og skriveopplæring, læremiddelutvikling og tospråklig utvikling. Den Samiske høgskolen sto ansvarlig for gjennomføringen og det faglige innholdet i disse kursene. Studiet ble avsluttet med en skriftlig hjemmeeksamen. Samlet ga modulene ti studiepoeng på bachelornivå (Magga, 2005).

Aksjonsforskning – en personlig tolkning

I forbindelse med prosjektgruppenes utviklingsprosjekt sto den enkelte gruppe fritt i utforming av problemstilling og innhold i det de skulle arbeide videre med. De skulle utvikle en kompetanse ved egen utdanningsinstitusjon. Det var opp til den enkelte prosjektgruppe om deres kompetanseutvikling skulle være rent kunnskapsbasert eller om de skulle ende opp med et produkt. For mange prosjektgrupper, også den jeg veiledet, ga denne friheten et stort rom for tolkning. Det tok tid å finne fram til en problemstilling som inkluderte det de ønsket å utvikle i egen skole.

Som enspråklig norsk i et tospråklig miljø ga det en spesiell utfordring å skulle veilede i et lokalt prosjekt. Lokalkompetansen satt prosjektgruppen med, mens min kompetanse var knyttet til spesialpedagogikk og en kunnskap om veiledning som profesjon. Siden lokal forankring var vektet så sterkt, og jeg så et stort behov for en gjensidighet i veiledningen, valgte jeg å ta utgangspunkt i aksjonslæring (Cohen og Manion, 1998; Tiller, 1999). På den måten var jeg selv aktiv deltaker i utviklingsprosjektet gjennom å veilede dem i prosessen og være i dialog med prosjektgruppen i forhold til de valg de gjorde underveis.

I prosessen fulgte vi de trinnene som blant annet Cohen og Manion (1998) har satt opp. For det første skulle utvik-

lingsprosjektet være situasjonsbundet. På første veiledning informerte prosjektgruppen om seg selv. Sin real- og formalkompetanse, sine rammebetingelser, undervisningsplattform og sin elevmasse. Denne prosjektgruppen bestod av tre lærere som underviste på alle grunnskoletrinn i tillegg til videregående og voksne. Med unntak av voksenopplæringen foregikk all undervisning over lyd-bilde. Prosjektgruppen hadde en klar oppfatning av hva tema for prosjektet skulle være. De ville fokusere på utfordringene som ligger i undervisning over lyd-bilde. Med andre ord et stort, svevende tema. Utfordringen min som veileder var å hente fram hva de egentlig ønsket. Dette skulle være lærernes prosjekt, noe de kunne dra nytte av på lang sikt. Samtidig hadde jeg valgt en veiledning knyttet til aksjonsforskning. Det ga meg en mer deltakende rolle i prosjektet enn jeg ellers ville hatt. Gjennom å stille spørsmål og lytte til stemmene bak det de sa, kunne jeg komme opp med forslag til problemstilling og gjennom nye spørsmål spisse denne til det ble den problemstillingen prosjektgruppen opplevde lå nærmest det de ønsket. I fellesskap kom vi på den måten fram til følgende avgrensede, situasjonsbundne problemstilling: «Hvordan møte utfordringene som ligger i undervisning i telematikk – når eleven har et dårlig samiskspråklig grunnlag?». Det andre Cohen og Manion (1998) påpeker er et tett samarbeid mellom veileder og deltakere. Prosjektgruppen gjorde jobben i dette prosjektet, men som veileder utfordret jeg dem hele tiden i forhold til hva neste steg skulle være. Jeg var i hyppig kontakt med dem, både gjennom månedlige veiledninger og e-post og telefon. Ved hver veiledning ble det gjort konkrete avtaler både for prosjektgruppen og meg som veileder. Disse ble i stor grad fulgt opp. Veiledningen foregikk for det meste over lyd-bilde. Dette var en arbeidsform vi alle var fortrolige med.

Vi byttet ikke ut kartet, vi brukte bare mer detaljerte kart for stadig mer snevre områder.



Faglig var spennet fra barn som var klassifisert med lærevansker og/eller konsentrasjonsvansker til barn som var faglig trygge og tradisjonelt «skoleflinke».

Sametinget åpnet for en fysisk veiledning per semester. Prosjektgruppen satte av en hel dag og jobbet intensivt mens jeg var i kommunen. Veiledningen mellom de fysiske møtene ble på den måten svært effektiv.

Det tredje Cohen og Manion (1998) er opptatte av er en gjensidighet – et bytteforhold – mellom veileder og deltakere. Veiledningene var alltid en veksling mellom det som konkret angikk prosjektene og drøftinger av bakgrunns-teori. Gjennom refleksjoner i prosjektgruppene rundt ulike spesialpedagogiske tema relatert til prosjektet, fikk vi fram mye taus kunnskap hos deltakerne, og jeg som veileder fikk et godt innblikk «innenfor murene» i den samiske skolen. Cohen og Manions (1998) siste trinn åpner for endringsmulighet i forhold til situasjoner, mål og behov. Prosjektet var aldri låst i opprinnelig problemstilling. Problemstillingen lå som flytende kompasser og antydte prosjektets retning. Det som var det opplevde behovet i starten ble stadig mer spisset etter som prosjektet skred fram. Denne fleksibiliteten var helt nødvendig for at utviklingsprosjektene skulle ha nytteverdi for deltakerne. Og vi byttet ikke ut kartet, vi brukte bare mer detaljerte kart for stadig mer snevre områder.

Johansson Lindfors (1993) skriver om aksjonsforskning at den skal bidra til å identifisere, analysere og løse utfordringer i skolehverdagen og gjennom dette arbeidet utvikle ny teori. Prosjektgruppen ved Årran hadde som mål å finne fram til en distanseoverbyggende samiskundervisning som ivaretar elever med lærevansker. Ved at vi i dette prosjektet fulgte trinnene ovenfor oppnådde vi nettopp det. Etter å ha identifisert behovet analyserte de hva de hadde og hva de trengte. Så utviklet de et produkt som kan bidra til å løse de utfordringene de hadde identifisert. På denne måten viser disse trinnene hvordan en aksjonsrettet veiledning kan bidra til å skape en positiv endring i et lærerkollegium. Gjennom sitt

arbeid i dette prosjektet utviklet prosjektgruppen et produkt som i stor grad imøtekommer intensjonene i Kunnskaps-løftets læringsplakat.

Prosjektgruppens utgangspunkt

Våren 2005 hadde prosjektgruppen to medlemmer. Den ene sluttet sommeren 2005, men i august kom det to nye lærere inn i prosjektgruppen, og dette ble den endelige gruppen. Leder for seksjonen for språk, utdanning og barnehage deltok aktivt i prosjektgruppen hele prosjektperioden. På den måten forankret skolen utviklingsprosjektet på ledernivå. Skolens undervisning på grunn- og videregående skolenivå er i form av fjernundervisning over lyd/bilde (telematikk). En slik undervisningsform gjør at kommuner som ikke har lærerkrefter som behersker lulesamisk godt nok til å undervise i faget likevel kan tilby sine elever slik språkundervisning. Elevenes forutsetninger for å delta i denne undervisningen var svært forskjellige. Språklig var det alt fra barn som har lulesamisk som hjemmespråk til barn hvis foreldre ikke behersker språket, men har et ønske om at barna skal. Faglig var spennet fra barn som var klassifisert med lærevansker og/eller konsentrasjonsvansker til barn som var faglig trygge og tradisjonelt «skoleflinke». Også i forhold til utstyr var det store forskjeller. Noen hadde kun en skjerm og ett kamera. Andre hadde utstyr som ekstra skjerm, PC-inngang, PC, dokumentkamera etc. Noen hadde assistent med seg i studio, andre måtte klare seg selv. Noen hadde stabilt utstyr, hos andre sviktet teknikken hyppig. Ikke alle skoler klarte å legge til rette den øvrige undervisningen i forhold til sendetider. Årran har gått mange runder med elevenes hjemmeskoler, men opplever fremdeles at mye gjenstår for at det skal bli et optimalt opplæringsmiljø.

Lærerne kjente til elever som kunne vært aktuelle for undervisning i lulesamisk, men som valgte det bort. Dette

kunne blant annet ha sammenheng med undervisningsformen. Det er kanskje ikke naturlig å anta at alle elever mestrer å få undervisning i lulesamisk over telematikk. Årrans utgangspunkt ble derfor å analysere dagens situasjon. Den kunnskapen de etablerte gjennom en slik analyse kan kanskje bedre morgendagens tilbud til elevene.

Fjernstyrte læringsstrategier

Prosjektgruppen var opptatt av at mange elever valgte bort samiskundervisningen og stilte spørsmål i forhold til hva årsaken kunne være. Problemstillingen «Hvordan møte utfordringen som ligger i undervisning i telematikk – når eleven har et dårlig samiskspråklig grunnlag» ble blant annet valgt for å kunne diskutere nettopp disse spørsmålene. Hver variabel ble delt i to: innenfor variabelen telematikk ble det viktig å se på hva de har av utstyr og om disse gir muligheter ut over det som vanligvis er bruken. De måtte også se på hvilke metoder som var i bruk i telematikkundervisning – både hva de allerede gjør og hva som kan være aktuelle alternativer eller supplement. For variabelen dårlig språkgrunnlag ble det viktig å dokumentere elevenes språkbakgrunn – hvilken språkhistorie har elevene med seg inn i studio? Det ble også nødvendig å reflektere i forhold til motivasjon. Hva er det som gir en god eller dårlig motivasjon for samiskspråklig undervisning og hvordan virker dette inn på elevenes samiskspråklige utvikling? De elevene som for 11–12 år siden startet med undervisning i og på lulesamisk virker å være trygge i sin samiske identitet. Flere av ungdommene opptrer som språkambassadører. Dette kan skyldes at deres foreldre var de som i sin tid startet den samiskspråklige barnehagen og som kjempet fram tilbudet om undervisning på lulesamisk i skolen. Foreldregenerasjonen var også med og la grunnlaget for Årran lulesamiske senter. Den språklige selvilliten disse ungdommene har virker å mangle hos flere av de elevene som nå går i grunnskolen. Hva kan årsaken til denne utviklingen være? Får dagens samiskelever mindre støtte og oppfølging nå som kampen for språket ikke er like aktiv?

Problemstilling åpnet med andre ord for flere forskningsspørsmål:

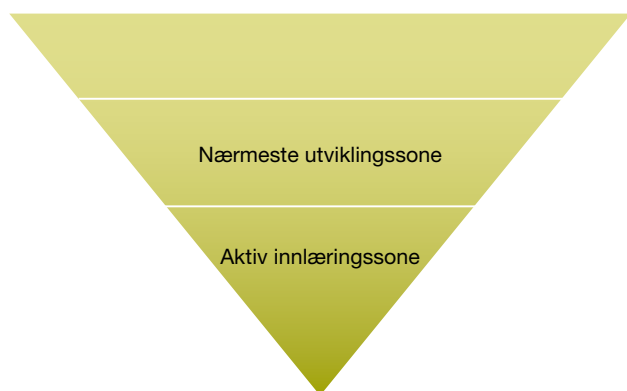
- Trekker elever seg fra samiskundervisningen fordi lyd/bilde blir et for vanskelig media?
- Lar elevene være å melde seg på språkundervisning fordi de strever skolefaglig?
- Oppfattes det som uheldig å lære to språk når man har fagvansker?
- De første som startet med lulesamisk i 1. klasse er nå i ferd med å avslutte videregående skole – får dagens grunnskoleelever den samme tette oppfølging som piloteleven? Er den samme gløden knyttet til deres skolegang? Hvordan er motivasjonen hos disse elevene? Hvordan er motivasjonen hos skolen?
- Ivaretar fjernundervisning elevers ulike måter å lære på?
- Hvordan kan læringsstrategier nyttiggjøres ved fjernundervisning?

Etter hvert som prosjektgruppen fikk systematisert egen praksis i forhold til utstyr og metoder, vokste det fram et behov for innsikt i andre pedagogiske tanker om tilrettelegging. I små bolker la jeg fram for prosjektgruppen grunnleggende pedagogisk og spesialpedagogisk tankegodt. Dette ble et utgangspunkt for faglige diskusjoner. Disse diskusjonene var jeg aktivt med i, men med utgangspunkt i en sokratisk rolle. Min oppgave ble å velge ut teori for drøfting og utfordre lærerne til å se teorien opp mot egen praksis. Teorier og modeller ble satt inn i deres erfaringsbaserte kunnskap. Nye tanker og ideer ble prøvd ut i undervisningsøktene, og erfaringene ble tatt med og drøftet i veiledningsøktene. Det er dette Bjørnsrud (2005) kaller et forskende partnerskap. Jeg var forsker og veileder, men hadde også en rolle som medlem av prosjektgruppen. Min rolle som forsker ble å veilede prosjektgruppen i prosessen og stimulere til refleksjoner rundt deres undervisningspraksis. På den måten ble lærerne bedre i stand til å belyse og begrunne hva de gjorde i samhandlingene med elevene.

Etter som prosjektet skred fram valgte prosjektgruppen å fokusere spesielt på Gardners teorier om den multiple intel-

ligens (Gardner 1994). I tillegg satte de seg inn i prinsippene Santa og Engen legger for undervisning gjennom læringsstrategier (1996). Som bakteppe for dette lå Vygotskys tanker om nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 2001).

Figur 1: Nærmeste utviklingssone



Vygotsky ser på det eleven allerede kan og vet som den aktive læringssone. Det er den fullførte delen av barnets utvikling og det barnet skal bygge sin videre læring på. Innenfor denne sonen kan eleven arbeide selvstendig, men vil kanskje oppleve en demotivering i forhold til oppgaver. Vygotsky er opptatt av at det defineres et område rett utenfor det eleven klarer selvstendig. Dette kaller han nærmeste utviklingssone og innebærer forskjellen mellom det som er barnets aktive sone og det nivået barnet klarer med litt hjelp fra andre. Denne hjelpen blir en form for støtte for barnets læring. Han sier selv at

«Ethvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan klare på egen hånd – men bare innenfor grensene dets eget utviklingsnivå setter.» (Vygotsky, 2001:166).

En konsekvens av en slik tenking er blant annet at det nå fokuseres stadig mer på en dynamisk kartlegging. Det vil si en kartlegging som ikke bare definerer barnets aktive sone, men også hvor langt barnet kommer med støtte. Minst like viktig blir det å kartlegge hvilken støtte barnet trenger. Slik støtte kan for eksempel være knyttet til tilrettelegging

av undervisningssituasjonen, til bruk av bilder og illustrasjoner eller til hvordan voksne formulerer seg i samhandlingen med barnet. Prosjektgruppen ble opptatt av hvorvidt de la undervisningen innenfor den aktive eller den nærmeste sone, eventuelt helt utenfor elevenes rekkevidde. De diskuterte også hvilken støtte de hadde i bruk når de jobbet i nærmeste utviklingssone. Nettopp denne muligheten for diskusjon og refleksjon i skjæringspunktet mellom teori og praksis er viktig for å kunne gjennomføre en innovasjon i skolen (Skogen, 2004). Skogen er opptatt av sammenhengen mellom erfaringer, refleksjoner, diskusjoner og teori for å kunne oppnå en planlagt endring for å forbedre praksis. Ved at jeg som veileder hentet fram teori de kunne knytte til egne praksiserfaringer, fikk vi gode refleksjoner som beredte grunnen for det produktet de etter hvert kom ut med – den planlagte endringen.

Prosjektgruppen var opptatt av mangfoldet i elevgruppen. I den forbindelse presenterte jeg teorien om de multiple intelligenser (Gardner, 1994), hvor intelligens ikke må forstås som IQ, men som ulike områder i mennesket. Gardner har valgt å dele intelligens i 9 ulike områder: språklig, logisk-matematisk, naturalistisk, intra- og interpersonlig, visuell-spatial, musisk, åndelig og kroppslig-kinestetisk. Han mener at hvert menneske har en nærmest unik sammensetning og vektning av disse områdene. Noen områder kan være større eller mindre enn andre, men føyd sammen til det som utgjør menneskets intellektuelle kapasitet. En slik tanke vil gi føringer for hvordan undervisningen legges til rette for det enkelte menneske. Gardner mener at et godt undervisningsopplegg stimulerer alle elevens intelligensområder. En undervisning som bare er språklig dimensjonert vil i liten grad stimulere øvrige områder av barnets utvikling. Teoriene hans om multipel intelligens har møtt motbør, men Gardner har også mange tilhengere. Prosjektgruppen valgte å ta utgangspunkt i hans teori som en hjelp til å tenke helhetlig i forhold til det enkelte barn. Hans teori føyer seg til den erfaringen de har om at ulike barn trenger ulike pedagogiske tilnærminger. Skolen underviser i et språkfag, lulesamisk, mens lokalskolen ivaretar øvrige undervisningsområder. Prosjektgruppen ble opptatt av hvordan de kan ivareta språkundervisningen og samtidig legge til rette for flere

sider ved barnets læring. De diskuterte også på hvilken måte undervisning over lyd/bilde spiller på flere strenger enn de rent språklige.

For prosjektgruppen ble det ikke nok bare å erkjenne forskjellighet. De ønsket også verktøy de kunne ta i bruk inn i undervisningen. I den forbindelse hentet jeg fram Santa og

Årshjul

Mot slutten av prosjektperioden var prosjektgruppen klar for å smelte arbeidet sammen i et sluttprodukt. I figur 2 har jeg tatt med to måneder av Årrans første årshjul. Det viser hvordan lærerne i årshjulet forsøker å integrere teorier om multipel intelligens og læringsstrategier i en helhets-

Figur 2: Utdrag av årshjul for Årran lulesamiske senter, seksjon for språk og utdanning.

ÅRSHJUL			
INTELLIGENSOMRÅDE	TEMA	FOKUS FERDIGHETER	FOKUS LÆRINGSSTR.
høst/vinter November basádismánnu Logisk-matematisk	Spekthoggere/sild Vortebehandling	• resonnere/stille sp.mål • logikk/generalisere • problemløsning	VØL – vet, ønsker vite, lært
vinter Februar guovvamánnu Interpersonlig • de andre • sosial/empatisk	Kofta /Mat /Kultur Historie / Flagg Urfolk / Sang Vinterfiske/Lofoten	• ikke-verbal • sinnsstemning / følelser hos • andre • pragmatikk • samarbeid	Venndiagram • samiske kulturer • felles- og særtrekk Tokolonnenotat Problemløsning

Engens (1996) modeller for læringsstrategier. Læringsstrategier er verktøy som kan brukes i alle fag og som gir elevene struktur og oversikt over fagstoffet og egne arbeider. Strategiene gir dem modeller for hvordan fagstoff kan systematiseres og hvordan de kan bygge opp egne fag- eller skjønnlitterære tekster. Læringsstrategier har vært brukt i skolen lenge, tankekart er kanskje den mest kjente strategien. På den måten har Santa og Engen satt gammel kunnskap i et nytt system. Gjennom at prosjektgruppen diskuterte de ulike modellene kom også deres tause kunnskap om læringsstrategier fram. Flere av modellene til Engen og Santa hadde de allerede i bruk, om enn i andre former. I tillegg hadde de utviklet egne systemer som en følge av den spesielle undervisningsformen de har ved undervisning over lyd og bilde. Siden modellene for læringsstrategier lå så nært opp mot det prosjektgruppen allerede gjorde, falt det lett å avtale at disse skulle prøves mer ut.

tenkning. Lesere som er interessert i å se hele årshjulet kan få mer informasjon på www.arran.no.

Som figur 2 viser står det i årshjulets første kolonne opplysninger som er knyttet til tiden på året. Dette gjelder månedens navn, hvilken av de samiske åtte årstidene måneden tilhører og det lulesamiske navnet på måneden. Disse samiske navnene er i stor grad knyttet opp mot naturen, hvor for eksempel mars er sangsvanens måned (snjuktjamánnu). November er helgenens måned (basádismánnu) og februar betegnes som den harde måned (guovvamánnu). Dette følger opp det som blant annet står i Læreplan i samisk som andrespråk (2006). Et av kompetansemålene der er at elever skal bruke betegnelser på ukedager, måneder og de åtte årstidene, som en del av sin bevissthet om språk og kultur. Den første kolonnen skal også gjenspeile hvilke av de ni intelligensene som skal ha hovedfokus den aktuelle måneden. Selv om Gardner påpekte betydningen av å legge til rette for alle intelligensområder, ønsket prosjektgruppen å sikre at

de gjennom året hadde hovedfokus på alle områdene minst én gang. I neste kolonne står tema som skal være i fokus i perioden. En del av Årrans oppgave er å formidle kunnskap om den lulesamiske kulturen i tillegg til å undervise i språket. Årshjulet til Årran har derfor et kulturelt innholdsfokus som tar utgangspunkt i den sjøsamiske tradisjonen. Den tredje kolonnen viser hvilket ferdighetsfokus prosjektgruppa ønsker å ha for de ulike månedene. Disse ferdighetene er knyttet opp mot månedenes aktuelle intelligensområder. Vi ser i kolonnen hvordan prosjektgruppen i november ønsker å legge opp til aktiviteter som problemløsning og resonnering – dette for å ha et fokus på det logisk-matematiske intelligensområdet. Av aktuelle læringsstrategier (kolonne fire) som fremmer nettopp problemløsning og resonnering har prosjektgruppen valgt VØL. Dette er et skjema hvor eleven fyller ut hva han allerede vet (V) om et tema, hva han ønsker å vite (Ø) og etter arbeidet med tema hva som er lært (L). Februar følger det samme systemet. Samefolkets dag markeres 6. februar. Hovedtema i februar er derfor det interpersonlige, det å se seg selv i forhold til en gruppe. Kunnskap om symboler som kofte, flagg og sang er viktig for å skape en samisk identitet (Olsen, 2005). Videre i februar viser kolonne to hvilke tema som skal berøres i perioden og kolonne tre og fire hvilke arbeidsformer og strategier som kan benyttes for å skape større innsikt i tema.

Oppsummering og Årrans vei videre

Jeg har i denne artikkelen forsøkt å formidle et konkret eksempel på hvordan aksjonsforskning kan være en måte å arbeide på i forbindelse med et veiledningsoppdrag. Prosjektgruppen skulle gjennomføre et lokalt utviklingsprosjekt. De valgte å ha både et faglig og et praktisk fokus i utviklingsarbeidet. Innovasjonen, den planlagte endringen for å forbedre praksis, var først å skape en felles forståelse for tilpasset opplæring og deretter hvordan tilbudet til elevene kunne legges til rette for å oppnå nettopp det. Problemstillingen «Hvordan møte utfordringen som ligger i undervisning i telematikk – når eleven har et dårlig samiskspråklig grunnlag» kan ikke umiddelbart sies å være besvart. Likevel er årshjulet et forsøk på å gå noen skritt mot å løse utfordringen.

Årran har nå startet et nytt utviklingsprosjekt. Nå skal årshjulet implementeres i undervisningen, det skal prøves ut og tilpasses. Gjennom samtaler med lærere, elever og eventuelt foreldre skal vi finne fram til hvordan planen blir tatt i mot og gjennom disse opplevelsene bestemme hvilke endringer som eventuelt er nødvendige. Dette kan være endringer i planen, endringer i forhold til hvordan planen benyttes eller endringer knyttet til telematikkutstyret. Dette blir aksjonen. Gjennom samarbeidet mellom meg og Årran ønsker vi å finne svar på om en slik årsplan fører til en endring av hvordan lærerne underviser og hvordan lærerne gjennom denne ivaretar kravet om en tilpasset opplæring for alle elever. Aksjonen vil derfor i stor grad være knyttet til å endre skolens praksis gjennom observasjon og intervjuer, men først og fremst gjennom refleksjoner og diskusjoner med lærergruppen. På den måten vil vi komme nærmere et svar på om fjernstyrte læringsstrategier kan bidra til å ta vare på forskjelligheten og åpne for en mer tilpasset undervisning.



REFERANSER

- AIKIO-PUOSKARI, U.** (2006). *Rapport om den samiske undervisningen i grundskolorna i Norden*. Samisk Parlamentarisk Råd.
- AIRA, H.** (2002). Lulesamisk språk – fra et privat hjemmespråk til et offisielt samisk språk? I: Julevsámegiella udnni - ja idet?. Drag: Árran, lulesamisk muse.um, 19–35.
- BACHMANN, K. OG P. HAUG** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62, Høgskulen i Volda/Møreforskning Volda.
- BJØRNSRUD, H.** (2005). *Rom for aksjonslæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- COHEN, L. OG L. MANION** (1998). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- DET KONGELIGE KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2007) ...og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring. Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007).
- GARDNER, H.** (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain books.
- HÅSTEIN, H. OG S. WERNER** (2003). *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- JOHANSSON LINDFORS, M-B.** (1993). *Att utveckla kunskap. Om metodologiska och andra vägval vid samhällsvetenskaplig kunskapsbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET. UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006).
- LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET - SAMISK LÆREPLAN I SAMISK SOM ANDRESPRÅK. UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006).
- MAGGA, T-L. L.** (2005). *Plan for kompetanseheving i spesialpedagogikk 2004–2006*. Sametinget.
- OLSEN, M.** (2005). Med mulighet for valg? Språkbruk og etnisk identitet i en samisk-norsk kontekst. *Skolepsykologi*, 7, 27–36.
- SANTA, C. OG L. ENGEN** (1996). *Lære å lære*. Stiftelsen dysleksiforskning.
- SCHMUCK, R. A.** (2006). *Practical Action Research for Change*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- SKOGEN, K.** (2004). *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TILLER, T.** (1999). *Aksjonslæring Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- VGOTSKY, L.** (2001). *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Er tiltak med sosiale historier *effektive* overfor barn med autisme og andre utviklingsforstyrrelser?

AV NILS KALAND

I Spesialpedagogikk nr. 1, 2009 har Tone og Jan-Ivar Sällman en artikkel med tittelen «Er sosiale historier effektivt? – Gjennomgang av en studie som skal vise at sosiale historier virker». Forfatterne stiller en rekke kritiske spørsmål til denne studien. Denne artikkelen utfyller problemstillingen.

Søk i databaser viser at det er gjennomført godt og vel 50 studier, der man har brukt ulike eksperimentelle forskningsdesign. Videre foreligger det seks gruppe-design og 20 review-artikler (Quirnbach, Lincoln, Finberg-Gizzo, Ingersoll & Andrews, 2009). De aller fleste av disse studiene er publisert i «tunge» fagtidsskrifter, og studiene varierer mye med hensyn til forskningsdesign og deltakere; sistnevnte er i alt vesentlig barn og ungdom med autisme eller Asperger syndrom. I Spesialpedagogikk nr. 1, 2009 fremkommer det påstander om at tiltak med sosiale historier ikke er undersøkt eksperimentelt, og at disse tiltakene ikke er effektive (Sällman & Sällman, 2009). Jeg kommer tilbake til denne artikkelen nedenfor.

Som ved de fleste metodiske tilnærminger, er det en rekke metodiske problemer forbundet med tiltak med sosiale historier. I den forskningen som foreligger så langt, har man brukt ulike eksperimentelle design og prosedyrer. Deltakerne har variert sterkt med hensyn til alder og funksjonsnivå – med store variasjoner når det gjelder kognitive ferdigheter. Disse variablene har ikke blitt tilstrekkelig godt forklart i flere av de forskningsrapportene som

har blitt publisert, og særlig gjelder det de tidligste studiene av tiltak med sosiale historier. Andre relevante problemstillinger som bør undersøkes nøyere, er hvorvidt effekten av denne type tiltak holder seg over tid, og om ferdighetene som læres, generaliseres til andre, lignende situasjoner.

I noen av disse studiene har man også tatt i bruk andre metoder i tillegg til den sosiale historien, og det kompliserer spørsmålet om hvor mye av effekten som kan tilskrives den sosiale historien og hvor mye som er relatert til tilleggsvariablene. Det dreier seg om fotografier, tegninger, piktogramer, tegneseriesamtaler, PowerPoint-presentasjoner og videomedellering. Som flere forskere har påpekt, er det nødvendig å studere hvor mye av effekten som skyldes den sosiale historien, og hvor mye som kan tilbakeføres til tilleggsvariablene (Sansosti & Powell-Smith, 2008; Sansoti, Powell-Smith & Kincaid, 2004; Scattone, 2008). Et annet forhold er «doseringen»; Gresham, Sugai & Horner (2001) hevder at et tiltak over 30 timer, fordelt på 10–12 uker, er utilstrekkelig, for tiltaket bør gå over lengre tid enn det.

«Percentage of non-overlapping data» og single casestudier

Det foreligger flere single case-studier der sosiale historier er brukt som eneste tiltak (f. eks. Brownell, 2002; Kuoch & Mirenda, 2003; Scattone, Wilczynski, Edwards & Rabian). I disse studiene har man kunnet vise til forholdsvis høye PND-verdier («percentage of non-overlapping data») (Scruggs, Mastropieri, Forness & Kavale, 1988). I single-casestudier angir PND en indeks med hensyn til tiltakets effektivitet, ut fra prosent ikke-overlappende data i henholdsvis baseline- og tiltaksfasen (f.eks. Scruggs, Mastropieri & Castro, 1987). Sällman og Sällman (2009) nevner ikke eksplisitt PND, men i og med at de baserer sin artikkel på «overlapp mellom fasene» i forbindelse med den single-casestudien (Bledsoe mfl., 2003) de gjennomgår, er det rimelig å anta at det er denne type kriterier de legger til grunn for sine vurderinger.

Selv om PND er et populært mål i forbindelse med single-casestudier (Reynhout & Carter, 2006), er denne tilnærmingen ikke problemfri. Det kan være av interesse å vise til hva en del metodikere har å si om bruk av PND i forbindelse med single-case-studier.

Strain, Kohler og Gresham (1998) hevder at

«... PND is incompatible with the single subject focus on the individual, focus on continuous measurement across conditions, focus on the social significance of behaviour change, and focus on systematic replication to support study generalizations. The results from PND use, therefore, can be misleading, if not downright incorrect» (s. 83).

Videre påpeker Chen & Ma (2007) at «... the crucial drawback of the PND method is *floor* and *ceiling* effects ... When a baseline phase has floor or ceiling data points, the PND score will be zero, suggesting an ineffective treatment even if an intervention might be very effective» (s. 388). Endelig hevder White (1987) i forbindelse med single-case-studier at PND ikke er «... powerful enough to discriminate important treatment differences ...» (s. 34).

Noen nyere studier av tiltak med sosiale historier

I løpet av 2008 og 2009 har det blitt publisert en rekke interessante studier av bruk av sosiale historier. Målgruppen er barn med en tilstand innenfor autismespekteret. Forskere ved Yale Child Study Center ved Yale-universitetet og The Center for Autism Research i San Diego (Quirnbach mfl., 2009) representerer noen av de aller fremste forskningsmiljøene innenfor autismeforskning i dag. De brukte et «pretest-posttest repeated measures»

randomisert kontrollstudiedesign; 45 sju til fjorten år gamle barn med autisme (gjennomsnittlig FSIQ på 79,5 til 86, 2) fikk tre typer historier; a) en standard type sosial historie med de tradisjonelle setningstypene, (beskrivende, perspektiverende og direktive) b) en type sosiale historie med bare direktive setninger og c) en kontrollhistorie som ikke inneholdt noen av setningstypene som brukes i en sosiale historie. Forskerne fant at de to førstnevnte historietypene – a) og b) – var like effektive med hensyn til å bedre barnas sosiale ferdigheter, mens c) – de ikke-sosiale kontrollhistoriene – hadde ingen signifikant effekt på barnas sosiale læring. Quirnbachs og medarbeidere (2009), som testet flere deltakere enn det som er gjort i noen annen tidligere studie av tiltak med sosiale historier, konkluderer med at

«The current investigation contributes additional empirical evidence demonstrating that a single social story can be useful for large cohorts of children with autism... Social stories are a valuable intervention because they are portable, easy to implement with inexpensive materials, tend to have short learning intervals with immediate effects, can be written about virtually any situation or behavior that a child has difficulty with, and can be used for large groups...» (s. 314).

I tre doktorgradsarbeider (Andrews, 2004; Feinberg, 2001; Romano, 2002), der man brukte lignende forskningsdesign som det Quirnbach og medarbeidere (2009) brukte, konkluderer man med at sosiale historier *har* en

god effekt.

Ozdemir (2009) brukte et single-case-multi-baselinedesign for å redusere atferdsproblemer hos tre barn med autisme og konkluderer med at «... the present study replicated and extended the literature by demonstrating that properly constructed and visually presented social stories may decrease the disruptive behaviors of children with autism.» (s. 1695) ... «, og det uten »... additional behavioral management interventions ...» (s. 1695). Disse sitatene skulle ikke trenge nærmere kommentarer.

Forskning krever nøkterhet

Forskning er en krevende prosess, og når man behandler metodisk vanskelige problemstillinger, er det en forutsetning at man bestreber seg på å gi en balansert fremstilling. Når det gjelder Sällman og Sällmans (2009), informerer de leseren om at «Effekten av sosiale historier bør undersøkes nærmere ved hjelp av vitenskapelige metoder. Vi kan ikke se at dette er gjort» (s. 32). Jo, det er det, for som nevnt ovenfor, foreligger det et betydelig antall eksperimentelle studier av tiltak med sosiale historier. At figurer bør leses med vitenskapelig briller, det tror jeg faktisk mange forskere har forstått, og mange har vel også oppfattet at man trenger «... et minstemål av kunnskaper om design og tolkning av data» (s. 32). Å unngå «udokumentert synsing», er selvsagt også en fordel, men jeg er ikke så sikker på om Sällman og Sällman (2009) helt kan si seg helt fri når de skriver at «Hvis det

overhodet virker, er det etter vårt syn sannsynlig at det skyldes regelstyring, eller verbal påvirkning av atferd» (s. 32).

De fleste, for ikke å si alle, studier har sine begrensninger. Et begrep som ofte påpekes i forskningsartikler, er «Limitations» eller «Limitations and considerations» (Agosta, Graetz, Mastropieri & Scruggs, 2004). Ali og Frederickson (2006), som har vurdert studier av tiltak med sosiale historier som ble gjennomført i perioden 1994 til 2004, konkluderer med at «Despite their various limitations, the studies reviewed in this paper and the smaller subset reviewed by Sansosti et al. (2004) all points towards the positive potential of social storis (s. 374).

Sållman og Sållman (2009) tar opp metodiske problemstillinger i forbindelse med én enkelt studie med et single-case ABAB-design (Bledsoe mfl., 2003), foruten at de viser til en avhandling av Wright (2007), som «... tok for seg fem oversikter over hva som finnes av effektive metoder...» (s. 29). Konklusjonen deres er at «Vi synes imidlertid at så grove feil som i den gjennomgåtte studien bør påtales» (s. 32). «Grove feil» og «påtale» vil nok fremstå som noe overdimensjonerte i en forskningskontekst. Det er dessuten mindre sannsynlig at artikler som inneholder grove feil, vil bli antatt i «tunge», internasjonale fagtidsskrifter som for eksempel *Journal of Autism and Developmental Disorder* og *Autism: The International Journal of Research and Practice*, der flere av de eksperimentelle studiene

av tiltak med sosiale historier har blitt publisert. Som man vil vite, må artikler som sendes inn til denne type fagtidsskrifter, gjennomgå en grundig *fagfellevurdering* før de eventuelt kommer på trykk. De aller fleste av de mange internasjonalt publiserte fagartiklene som omhandler tiltak med sosiale historier, har vært igjennom en slik prosess, vurdert av 3–4 fagfeller. Det betyr ikke at det ikke kan foreligge begrensninger ved disse studiene.

Når man ønsker å se på forskning i et kritisk lys, vil det være en god regel å trå litt varsomt. Og når utgangspunktet er som galest, blir resultatet titt orginalest: Påstanden om at tiltak med sosiale historier *ikke* virker, er misvisende, ganske enkelt fordi det konkluderes på grunnlag av utilstrekkelige premisser. For å få et riktigere bilde av effekten av de etter hvert mange eksperimentelle studiene av tiltak med sosiale historier, må man selvsagt *vurdere et langt større utvalg enn bare én enkeltstudie* for å kunne trekke en konklusjon som har noen grad av relevans. Det foreligger jo en betydelig antall publikasjoner av eksperimentelle studier der man har brukt sosiale historier. Å gjennomgå disse er riktignok en møysommelig prosess, men hva er alternativet hvis man ønsker å yte fagområdet et minstemål av rettferdighet?

I de seinere års publiserte studier av tiltak med sosiale historier har man etter mitt skjønn anvendt stadig bedre forskningsdesign. Sosiale historier er, slik blant andre Quirnbach og medarbeider (2009) påpeker, lette å imple-

mentere, fordrer enkle og billige hjelpemidler, har kort innlæringsstid og kan konstrueres for en rekke sosiale situasjoner som barnet har vansker med. De kan brukes overfor større grupper av barn og ungdom med autisme og lignende tilstander – eller for å regulere atferd hos barn med lærevansker (Kalyva & Agoliotis, 2009). Særlig overfor barn og ungdom innenfor autismspekteret er tiltak med sosiale historier mye brukt, og funnene i eksperimentelle studier er lovende (Sansosti & Powell-Smith, 2004). Økningen i antall barn og ungdom som får en diagnose innenfor autismspekteret, har utfordret forskere til å prøve ut nye og kostnads- effektive metoder (Quirnbach mfl. 2009) – med henblikk på å regulere og fremme hensiktsmessig atferd og bedre livskvaliteten hos disse barna.

REFERANSER

- AGOSTA, E., J. E., GRAETZ, M. A. MASTROPIERI & T. E. SCRUGGS** (2004). Teacher-researcher partnerships to improve social behavior through social stories. *Intervention in School and Clinic*, 39, 276–287.
- ALI, S. & FREDERICKSON, N.** (2006). Investigating the evidence base of social stories. *Educational Psychology in Practice*, 22, 355–377.
- ANDREWS, S.** (2004). *Using social stories to increase reciprocal social interactions and social comprehension in school aged children diagnosed with autism*. Doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, San Diego. Dissertation Abstracts International.
- BLEDSON, R., B. S. MYLES & R. L. SIMPSON** (2003). Use of a Social Story™ intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 7, 289–295.
- BROWNELL, M. D.** (2002). Mucially adapted social stories to modify behaviors in students with autism. *Journal of Music Therapy*, 39, 117–144.
- CHEN, C.-H. & H.-H. MA** (2007). Effect of treatment on disruptive behaviors: A quantitative synthesis of single-subject research using the PEM approach. *The Behavior Analyst Today*, 8, 380–397.
- FEINBERG, M. J.** (2001). *Using social stories to teach specific social skills to individuals diagnosed with autism*. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology, San Diego, California. Dissertation Abstracts International.
- GRESHAM, F. M., G. SUGAI & R. H. HORMENR** (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 67, 331–344.
- KALYVA, E. & I. AGALOTIS** (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Research in Developmental Disorders*, 30, 192–202.
- KUOCH, H. & P. MIRENDA** (2003). Social Stories™ interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 219–227.
- OZDEMIR, S.** (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behavior of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1689–1696.
- QUIRMBACH, L. M., A. J. LINCOLN, M. J. FEINBERG-GIZZO, B. R. INGERSOLL & S. M. ANDREWS** (2009). Social Stories: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with autism spectrum disorder using a pretest posttest repeated measures randomized control group design. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 299–321.
- REYNHOUT, G. & M. CARTER** (2006). Social stories for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 445–469.
- ROMANO, J.** (2002). *Are social stories effective in modifying behavior in children with autism?* Doctoral dissertation, Fairleigh Dickinson University, Teaneck, New Jersey. Dissertation Abstract International.
- REYNHOUT, G. & M. CARTER** (2006). Social stories for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 445–469.
- SANSOSTI, F. J., K. A. POWELL-SMITH & D. KINCAID** (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Development Disabilities*, 19, 194–204.
- SANSOSTI, F. J. & K. A. POWELL-SMITH** (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 10, 162–178.
- SCATTONE, D., S. M. WILCZYNSKI, R. P. EDWARDS & B. RABIAN** (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 535–543.
- SCRUGGS, T. E., M. A. MASTROPIERI & G. CASTRO** (1987). The quantitative synthesis of single subject research: Methodology and validation. *Remedial and Special Education*, 8, 24–33.
- SCRUGGS, T. E., M. A. MASTROPIERI, S. R. FORNESS & K. A. KAVALE** (1987). Early language intervention: A quantitative synthesis of single-subject research. *Journal of Special Education*, 22, 259–283.
- STRAIN, P. S., F. W. KOHLER & F. GRESHAM** (1998). Problems in logic and interpretation with quantitative syntheses of single-case research: Mathur and Colleagues (1998) as a case in point. *Behavioral Disorders*, 24, 74–85.
- SÅLLMAN, T. & J.-I. SÅLLMAN** (2009). Er sosiale historier effektivt? Gjennomgang av en studie som skal vise at sosiale historier virker. *Spesialpedagogikk*, 1, 28–33.
- WHITE, O. R.** (1987). Some comments concerning «The quantitative synthesis of single-subject research.» *Remedial and Special Education*, 8, 34–39.
- WRIGHT, L. A.** (2007). *Utilizing social stories to reduce problem behavior and increase pro-social behavior in young children with autism*. Doctoral dissertation. Faculty of the Graduate School, University of Missouri, Columbia.

Han *puster* musikk med Tryllefløyten

TEKST OG FOTO: HÅKAN BERTMAR

Glenn Nugteren fra Amsterdam kan ikke slå en trommesolo, spille spansk gitar eller trompet. Han har ingen armer. Men han kan skape flott musikk. Takket være Tryllefløyten.

Nederlenderen Ruud van der Wel har i 20 år arbeidet ved Rijndam Revalidatiecentrum i Rotterdam (Revalidatie= rehabilitering). Barnehabiliteringen inneholder alt fra barnehage og treningslokaler til skole. Han trener barna i svømming, og gir dem pusteterapi så de kan styrke sin lungefunksjon.

– Å spille et blåseinstrument er en morsom måte å styrke lungene på. Barn som har vanskelig for å bevege armene eller har liten muskelpotensitet, vil også spille et instrument akkurat som sine venner, sier Ruud van der Wel.

Målgruppa er barn med multifunksjonsnedsettelse, muskeldystrofi (DMD), Spinal muskellatrofi (SMA) og Cerebral Parese. I pusteterapien bruker Ruud van der Wel en elektronisk Yamaha Midi-Saxofon, som han tilpasser barnas behov. Van der Wel er selv besatt av musikk. Han har spilt piano og gitar i et band de 12 siste årene, og er overbevist om musikkens terapeutiske virkning.

– Å lage musikk er gøy, og noe man kan gjøre sammen. Et barn som alltid er avhengig av hjelp fra andre trenger å klare å gjøre noe på egen hånd, sier Ruud.

Historien om Tryllefløyten begynte med at van der Wel startet en hjemmeside på Internett for å spre kunnskap om sin metode for pusteterapi til barn med sterke funksjons-

nedsettelse. En av de første som tok kontakt var David Whalen fra USA. Han er lam fra halsen og ned. Whalen hadde eksperimentert med musikk for å holde sin lungefunksjon i gang. Han fikk en venn til å bygge en «slide»-fløyte, der han kunne endre tonehøyden gjennom å røre på hodet.

– Jeg fikk god respons på min terapi med den elektroniske saxofonen. David hadde sin «slide»-fløyte. Så vi tenkte at om man kunne kombinere disse hadde vi et nytt instrument, forteller Ruud van der Wel.

Elektroingeniøren Brian Dillon hjalp til med å omsette tankene til et musikkinstrument. Dillon har en bedrift i Kilkenny i Irland, der han utvikler ulike elektroniske hjelpemidler for mennesker med funksjonsnedsettelse.

Glenn Nugteren, da syv år, ble den første i verden som prøvespilte på Tryllefløyten. Han er født uten armer, tre fingrer sitter rett på skuldrene, og han kan heller ikke bruke bena. Hans første egne musikkstykker, som Glenn kalte «To bortførte kameler», kan ses og høres på Tryllefløytens hjemmeside.

Tryllefløyten er svært enkel å bruke. Gjennom å bevege Tryllefløyten opp og ned og samtidig blåse i munnstykket lages tonene. Et gyroskop i fløyten beregner vinkelen når fløyten beveges, og oversetter til toner. Tryllefløyten kan kobles sammen med andre instru-

menter, og danne et orkester.

Ruud van der Wel forteller at selv de som behøver respirator kan bruke Tryllefløyten.

– En av mine musikkerelever, Marco, er respiratorbruker. Han kan nesten ikke bevege hodet. Men det stopper ham ikke fra å spille på Tryllefløyten. Om man kan snakke, kan man også bruke Tryllefløyten, sier van der Wel.

Han har aldri tjent en krone på Tryllefløyten. Inntektene dekker kun det det koster å lage instrumentene. Etter sju års utviklingsarbeid kan instrumentet nå kjøpes direkte fra Ruud van der Wel. Fløyten er så ny at det ennå ikke finnes forhandler i Norge.

Tryllefløyten koster 1639 Euro (drøyt 14 000 kroner) pluss frakt. Men barn og unge under 26 år kan søke om stønad fra NAV til og kjøpe hjelpemidler til trening og stimulering for å opprettholde og/eller bedre motorisk og kognitiv funksjonsevne. Forutsetningen er at funksjonsevnen er varig og vesentlig nedsatt. Søknaden sendes NAV Hjelpemiddelsentral i ditt fylke.

– Et skikkelig kick hadde vært å få ut instrumentet i hele verden, ikke bare til habiliteringssentre, men til alle familier som har et handikappet barn, sier Ruud. Han gir teknisk support sammen med Brian Dillon.



7-årige Glenn Nugteren fra Amsterdam er verdens første «artist» på Trollfløyten, når han for første gang blåste i den første fløyten.



Trollfløyten består av selve fløyten, kontrollmodulen med innebygget lydkort, Midi-kabler og et bordstativ.



Trollfløyten gjør det mulig for barn med funksjonsnedsettelse å skape musikk sammen. Her spiller Glenn med Karin van Dijk.

Ruud van der Wel gir mengder av tips på sine nettsider (engelsk tekst):

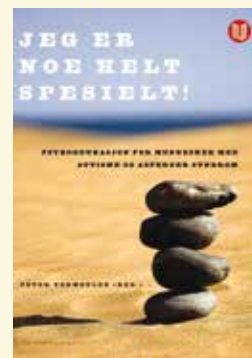
- Side om hans metod for pusteterapi og hvordan man spiller melodier med en hånd
<http://www.mybreathmymusic.com>
- Tryllefløytens Internettside
<http://windcontroller.googlepages.com>
- «Ruud & Davids musikalske æventyr» er en side som beskriver hvordan David Whalen og Ruud van der Wel gjør musikk sammen over Internet
<http://ruudanddavid.googlepages.com>
- Brian Dillon har en side som beskriver de elektronikhjelpemidler han utvikler i sin bedrift Unique Perspectives
<http://www.click2go.ie>



Ruud van der Wel og hans metode for å anvende musikk i pusteterapi har betydd mye for barna. Her spiller han sammen med to av sine elever. Tiana, i midten, spiller på Tryllefløyten, Soukaina el Kouchen, til høyre, spiller Midi-saksofon.

Jeg er noe helt spesielt

AV KIRSTEN FLATEN



Autismeforeningen i Belgia laget for 10 år siden en perm med løse ark tenkt som hjelpemiddel i det å informere foreldre og fagfolk, og ikke minst personen selv, om det å ha diagnosen autisme eller Aspergers syndrom. Populariteten til verktøyet førte til omarbeiding og bearbeiding av stoffet og til slutt til boken som nå er kommet i norsk utgave. Boken er delt i en teoridel der begreper er gjennomgått. Her man får hjelp til en individuell tilpassing av det å gi informasjon og til arbeid med å øke en persons selvinnstikt. Del to er en praktisk veiledning i direkte arbeid med det å informere om denne tilstanden.

Målsettingen med boken har basis i empower-begrepet og bruker psykoedukasjon for å oppnå dette. Begge begrepene er grundig gjennomgått i teoridelen. Empowerment blir i kortversjon det å oppnå innstikt i seg selv for så å ha mulighet til å ta kontroll over eget liv. Utgangspunktet for all selvinnstikt er å ha kunnskap. Her lener forfatteren seg på det kjente Sokrates sitatet, «gnóthi seauton - kjenn deg selv». Personer med autismespekterforstyrrelse har mindre sosialt forankret selvbilde, noe som blir beskrevet gjennom hvordan ytre, konkrete forhold påvirker tankene. Som eksempel blir brukt uttalelsen om at man forandrer seg ikke fordi navnet jo blir det same. Og hvem har i grunn en helt objektiv innstikt i seg selv, spør forfatterne. Kanskje man burde bruke metoden på seg selv før man gir seg i kast med å bruke den overfor andre?

Sokratisk lærerbilde

Utgangspunktet i boken er et Sokratisk lærerbilde. Her er det ikke en allvitende fagperson som har svaret på alle hvordan, hva, hvor og hvem. Den sokratiske lærer er en som stiller spørsmål for å få dem rundt til å stille spørsmål ved egen kunnskap og antagelser og på den måten oppnå å skjønne mer. Forfatteren er ikke udelt begeistret for metoden og viser hvilke fallgruver det er i å bruke denne metoden. Men alt i alt blir det beskrevet som en nyttig metodikk for å øke en persons selvinnstikt. Materialet kan brukes i individuell terapi eller i grupper. Særlig grupper er nok en krevende arena for å få fram bedre selvinnstikt, men samtidig innebærer det at det da er flere å lære av. Hvordan jobbe i grupper er godt og grundig gjennomgått.

Bred vinkling

Boken er vinklet bredt, både normalfungerende og personer med lettere psykisk utviklingshemming er tatt med som eksempler, og der er en aldersmessig spredning fra barn til voksne. Dette er ikke en snever bok som er tenkt å være informasjonskilde kun til personer med en diagnose innenfor autismespekteret. Boken tar i vare også de rundt personen med autismespekterforstyrrelse. Her er søsken og klassekamerater tildelt sin del av tiden for å hjelpe dem til å forstå, og naturlig nok er også foreldre og fagfolk viet plass, for det å ha en autismespekterforstyrrelse har implikasjoner også for omgivelsene

som dermed må lære seg å håndtere denne tilstanden.

Hvem gir hva av informasjon er gitt plass, for som det så betegnende blir påpekt, «ingen skal skrive hos djevelen» (s. 96). Skal det være den som gir diagnosen som også skal arbeide med å øke innsikten og kunnskap om egen fungering? Dette arbeidet er en lang prosess og krever trygghet mellom dem som deltar i prosessen.

Her er også et lite oppgjør med det fokuset som har vært på begavede mennesker med autismespekterforstyrrelse. Visst er det flott at mennesker som er har en tilstand kan vise til briljante ferdigheter, som forfatteren Tempel Grandin og data-gründeren Bill Gates. Men de aller fleste med en diagnositilstand vil ikke ha tilleggsferdigheter som gir dem mulighet til å oppnå ære og berømmelse. Man kan ikke lene seg for tungt på dette.

En lettlest bok som beskriver metodikken på en slik måte at det er lett å komme i gang. På den vedlagte CD finner man oppgavearkene som blir brukt i arbeidet, en brukervennlig måte å gjøre det på.

PETER VERMEULEN (RED.)

Jeg er noe helt spesielt!

Psykoedukasjon for mennesker med autisme og Asperger syndrom
Oversatt og tilpasset til norsk av

Elly van Goor og Berit Eide

Universitetsforlaget, 2008

ISBN 978-82-15-01281-0

250 sider



**EGIL GABRIELSEN, ELLEN HEBER
OG TORLEIV HØIEN**

Unge og voksne med lesevansker

Logometrica AS

ISBN: 9788292632185

Utgangspunktet for denne boka er at mange og unge og voksne har svakere leseferdigheter enn det som fordres i hverdagsliv og yrke. I boka drøftes omfanget av problemet, ulike former for kartlegging og ikke minst tiltak som kan bidra til at unge og voksne med lese- og skrivevansker kan få hjelp med sine vansker. Boka inneholder også en rekke forslag til ulike hjelpemidler som kan kompensere for vanskene. Den er myntet på lærere i videregående skole og voksenopplæring, men også andre som møter personer med slike vansker.



PER LORENTZEN

Kommunikasjon med uvanlige barn

Universitetsforlaget

ISBN: 978821501458

Målet med denne boka er å drøfte forutsetninger for meningsdannelse, god kommunikasjon og utvikling av språklighet hos barn med medfødte neurologiske skader, ulike syndromer og kognitive funksjonsnedsettelse. Forfatteren ønsker å utfordre tradisjonelle tilnærminger gjennom teoretiske fremstillinger og egne erfaringer. I boka beskrives hvilken forståelse av kommunikasjon og språk som ligge til grunn for den spesialpedagogiske innsatsen for barn som fremstår som kommunikasjonssvake. Det faglige perspektivet er knyttet opp mot nyere dynamisk utviklingspsykologi og dialogisk språkfilosofi.



SISSEL BØCKMANN

Utviklingshemning og sorg

Cappelen Akademisk forlag

ISBN: 9788202283773

Denne boka handler om sorg hos utviklingshemmede. Temaer som belyses er sorg ut fra utviklingshemmedes, pårørendes og tjenesteyteres ståsted.

Forfatteren tar for seg nyere perspektiver om kvinner og menns måter å sørge på og også kulturelle forskjeller i sorgarbeid. Utviklingshemmedes spesielle behov i denne sammenhengen og praktisk og individuell tilrettelegging av sorgarbeid er gitt god plass. Boka tar også for seg samhandling og kommunikasjon med sørgende. Boka er tilpasset studenter innen vernepleie og sykepleie, men vil være nyttig for alle som berøres av eller arbeider med mennesker i sorg.

PS Vi mottar gjerne omtaler som går grundigere inn på bøkene som er gitt en kortfattet presentasjon her.



JOAR TRANØY

Hvordan utrede andre

– en innføring i utredningsmetode for spesialpedagoger og sosialarbeidere

Universitetsforlaget

ISBN: 15014425

Joar Tranøy som er pedagogisk-psykologisk rådgiver i Nesodden kommune gir i denne boka en kortfattet innføring i utredning og rapportskrivning for studenter og andre i barnevern, sosialt arbeid, spesialpedagogikk, psykologi og pedagogikk. Innledningsvis omtales generelle krav til utredninger og til ulike typer dokumenter som krever utredningsmetodikk. Forfatteren er bl.a. opptatt av å hente kunnskap fra forskningsmetode når det gjelder kildekritikk og attribusjonsteori, og han legger vekt på at utrederen må vite hva som danner grunnlaget for informasjonen som brukes i utredninger og rapporter og som berører enkeltmennesker og deres fremtidige skjebne.



Bufetat

OLE ØNSKER SEG ET FOSTERHJEM MED MYE TÅLMODIGHET.

Gjerne hos noen som er glad i friluftsliv
og kanskje har en gård.

«Ole» 7 år, er en aktiv og krevende gutt med mye sjarm. Han trenger voksne som liker ekstra utfordringer. Da han tidligere i oppveksten har manglet forutsigbare voksne rundt seg og har måttet ta mye ansvar for seg selv og sin lillesøster. Dette preger han i sin kontakt med andre.

«Ole» er en vitebegjærlig og nysgjerrig gutt. Han liker å gå på skolen der han har et særlig tilrettelagt tilbud. Han er glad i å være ute, gå på turer og være med en voksen i de daglige gjøremål. «Ole» er veldig glad i ros og trenger mye bekreftelse på at han er en verdifull gutt.

«Ole» trenger voksne som har masse omsorg, overskudd, er tydelige og stabile. Og som vil og kan gi han gode dager med forutsigbarhet og struktur. Fosterforeldrene må være svært trygge på seg selv og tåle at «Ole» er avvisende fordi han er utrygg på voksne mennesker.

«Ole» vil trenge mye oppfølging på skolen og i fritiden, og det er nødvendig at fosterforeldrene har erfaring med og kunnskap om barn med spesielle behov. Fosterforeldrene vil måtte inngå et tett samarbeid med andre offentlige instanser for å sikre at «Oles» behov blir dekt. En voksen må kunne være hjemme over en lengre periode.

VI TILBYR:

- Veiledning, kurs og opplæring
- Utgiftsdekning pr. mnd med kr 5.220,-
- Fosterhjemsgodtgjørelse pr. mnd med inntil kr 29.570,-

For flere opplysninger ta kontakt med
Lillestrøm fosterhjemstjeneste
ved Åslaug Bøgseth tlf.: 466 16 208 / 466 16 800
epost: psm://aslaug.bogseth@bufetat.no



**HØGSKOLEN
I VESTFOLD**

Bruk hodet: Følg hjertet

Avdeling for lærerutdanning tilbyr følgende betalingsstudier:

Alternativ og supplerende
kommunikasjon 1, 30 stp

IKT i tilpasset opplæring
(nettbasert), 15 stp

For mer informasjon:
Helene.H.Dalen@hive.no
Tlf.: 33 03 13 95

hive.no



spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2009

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
5	20. mai	12. juni
6	06. august	28. august
7	03. september	25. september
8	01. oktober	23. oktober
9	29. oktober	20. november
10	19. november	11. desember



Sykehuset Østfold

Sykehuset Østfold HF er en del av foretaksgruppen Helse Sør-Øst. Sykehuset Østfold tilbyr spesialisttjeneste innen somatikk og psykiatri og har totalt ca. 4000 årsverk med stort og allsidig velferdstilbud for ansatte. Sykehuset er et helsefremmende sykehus og en inkluderende arbeidslivsvirksomhet.



Divisjon for psykisk helsevern

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Moss

Klinisk pedagog eller psykolog/psykologspesialist

Kvalifikasjoner:

- Godkjent klinisk pedagog.
- Psykologisk embetseksamen/spesialistgodkjenning

Vi tilbyr:

- Gode arbeidsforhold med oppgaver som faller innenfor det barnepsykiatriske tjenesteområdet.
- Et kompetent og tverrfaglig kollegium med et godt samarbeid med 1. linjen.

Videre- og etterutdanning vektlegges. Etter helsepersonellovens § 20a er det krav om politiattest ved tilsetting.

Beskrivelse av arbeidssted: BUPP Moss består av 14 behandlere og 2 merkantile stillinger. Vi betjener kommunene Moss, Rygge, Råde og Våler. Vi er kjent for å ha et godt arbeidsmiljø samt et kompetent og støttende fagmiljø.

Opplysninger ved: Seksjonsleder Bente Bjørdal, tlf. 69 86 96 00.

Utlysingstekst finnes på www.sykehuset-ostfold.no, på www.nav.no eller på www.jobbnorge.no

Søknaden sendes elektronisk via www.jobbnorge.no – Har du problemer med å sende elektronisk søknad, ta kontakt med Jobbnorges kundeservice, tlf. 75 54 22 29. Vitnemål og attester tas med ved ev. intervju.

Iht. ny offentlighetslov kan opplysninger om søkeren bli offentliggjort selv om søkeren har anmodet om å ikke bli oppført på søkerlisten.

Søknadsfrist: 13.05.2009.

CICERO II

NTNU – Det skapende universitet

Ved NTNU i Trondheim er den teknologiske kunnskapen i Norge samlet. I tillegg til teknologi og naturvitenskap har vi et rikt fagtilbud i samfunnsvitenskap, humanistiske fag, realfag, medisin, arkitektur og kunsthøgskolen. Samarbeid på tvers av faggrensene gjør oss i stand til å tenke tanker ingen har tenkt før, og skape løsninger som forandrer hverdagen.

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Pedagogisk institutt

Stipendiatstilling i spesialpedagogikk

(Kode 1017) 100 % stilling, andre gangs utlysning. Nærmere opplysninger om stillingen kan fås ved henvendelse til Pedagogisk institutt ved professor Sidsel Skaalvik, tlf. 73 59 02 85, e-post: sidsel.skaalvik@svt.ntnu.no eller professor Ragnheidur Karlsdottir, tlf. 73 59 19 53, e-post: ragnheidur.karlsdottir@svt.ntnu.no

Søknad sendes elektronisk via www.jobbnorge.no og merkes SVT-744. Vedlegg sendes NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, 7491 Trondheim.

Søknadsfrist: 15.05.09.

Se fullstendig utlysningstekst på www.nav.no, www.jobbnorge.no eller på NTNUs hjemmeside <http://nettopp.ntnu.no>

CICERO ev



NTNU

Det skapende universitet

Psykiatrien i Vestfold HF

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA)

BUPA's Dagenhet 0 – 6 år Poliklinikk i Tønsberg

Spesialpedagog

- 50% vikariat fra august 2009

For å opprettholde Dagenhetens struktur med 5 ukers opphold, der 5 spesialpedagoger følger opp ett barn av gangen og er sammen med barnet hver dag det er i enheten, må stillingen deles på følgende måte: Alternerende 6 ukers perioder: 100 % arbeidstid i 6 uker og tilsvarende 6 ukers periode helt fri. Avvikling av ferie kommer utenom.

Spørsmål om stillingen kan rettes til enhetsleder Berit Lande på telefon 33 38 14 15.

Referansenr: 448812122 Søknadsfrist: 15.05.2009

Vi benytter elektronisk søknadssystem - se fullstendig utlysningstekst på www.piv.no



www.piv.no

Jobbnorge.no



Oslo kommune
Utdanningsetaten
Oslo Voksenopplæring Åsen

UTDANNINGSETATEN

OSLO VOKSENOPLÆRING ÅSEN

SYNSPEDAGOG

Utl.saksnr. 0153585. Lønnstrinn 28 - 53
Fast f.o.m. 01.06.2009. Dagtid. 100,00 %.

Oslo Voksenopplæring Åsen har ca 450 elever og 63 ansatte. Senteret tilbyr opplæring til voksne med behov for særskilt tilrettelagt opplæring på grunnskolens område. Dette gjelder voksne som har ulike funksjonshemminger som: psykiske vansker, utviklingshemming, ervervede hjerneskader, synsvansker, omfattende funksjonsvansker og lese-skrivevansker. Senteret gir mest undervisning på dagtid, men også ettermiddag og kveld. I tillegg til undervisning på senteret, har vi også undervisning på arbeidsplasser, dagsentra og i boliger.

Vi har ledig 100% stilling for synspedagog. Arbeidet består bl.a av: synspedagogisk kartlegging og vurdering, synstrening, tilrettelegging og opplæring i bruk av hjelpemidler. Synspedagogen samarbeider internt med 3 synspedagoger og andre kolleger og eksternt bl.a. med andre voksenopplæringssentre og andre aktuelle instanser. Oppgavene varierer med elevenes søknader og behov. Personlig egnethet vil bli vektlagt. Tiltredelse snarest.

Kontakt: Rektor Vigdis Bratfoss, tlf. 23393900/08 eller Underv.insp. Anne Rød, tlf. 23393900/45 / 41665323
Søknadsfrist: 01.05.2009

Oslo Voksenopplæring Åsen
H.N. Haugesgat. 44 B
0481 Oslo



**PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK
DISTRIKTSSENTER
FOR SØR-TROMS**

PPD for Sør-Tromsregionen har kontorsted i Harstad. Tjenesten har 17 fagstillinger og er i tillegg også Tyngdepunkt i Statped Nord. Til tjenesten er det også lagt et eget førskoleteam og et skoleteam (akutt-team). Foruten vertsbyen Harstad, betjener kontoret 5 kommuner og de videregående skoler i regionen.

Ved kontoret er det nå ledig to faste hele stillinger for

PP-RÅDGIVER/SPECIALPEDAGOG / PSYKOLOG

Vi ønsker medarbeidere med utdanning som cand.psychol, cand.paed.spec eller cand.polit eller tilsvarende utdanning på mastergradsnivå.

Vi ønsker oss høyt kompetente medarbeidere med godt humør og stor arbeidslyst. En av stillingene vil knyttes opp mot videregående opplæring. Den som tilsettes i denne stillingen vil være aktuell som prosjektleder for utviklingsprosjektet «Bedre gjennomføring» som skal fokusere på nye modeller som hindrer frafall innenfor videregående opplæring.

Det tilbys et spennende og godt arbeidsmiljø, konkurranse-dyktig lønn og gode muligheter for faglig utvikling. For øvrig: Vanlige kommunale tilsettingsvilkår.

Søknadsfrist er 10.05.09

NB: Kort søknadsfrist, 2.gangs utlysning.

Ta gjerne kontakt med senterleder Edvin M. Eriksen, tlf. 77 02 89 73 / 77 02 89 60 eller
E-post: edvin.m.eriksen@harstad.kommune.

Søknad med referanser og bekreftede kopier av vitnemål og attester sendes:

Styret for PPD for Sør-Troms
v/styreleder, postboks 253, 9483 Harstad



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

Ja takk, jeg ønsker å abonnere på
Spesialpedagogikk f.o.m. nr. _____

_____ Medlem/studentmedlem kr 150,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Heidi Simensen Borgersrud** er utdannet ved Statens lærerskole i handel- og kontorlag og har mastergrad i Spesialpedagogikk fra Universitetet i Stavanger. Hun arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver i Stavanger kommune. **Liv Gjems** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Vestfold. Hun er dr. polit. og har fra 1985 vært ansatt ved Høgskolen i Vestfold. Hun er leder for forskningsprosjektet: «Barns læring om språk og gjennom språk», et prosjekt bestående av seks delprosjekt finansiert av Norges forskningsråd. **Tom Christian Blix** har utdanning i sosiologi, markedskommunikasjon og filosofi. Han arbeider som kommunikasjonsrådgiver ved Andebu kompetanse- og skolesenter. **May Britt Drugli** er cand.paed. og dr.philos. Hun har arbeidet mye med fokus på barn og familier og har skrevet flere bøker om problematferd. **Eli Bondlid** er frilansjournalist. **Nils Kaland** har doktorgrad på Asperger syndrom og kognitive funksjoner. Han er førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer. **Mirjam Harkestad Olsen** er utdannet cand.polit. med hovedfag i spesialpedagogikk. Hun er seniorrådgiver ved Statped nord og holder på med doktorgradsarbeid. **Håkan Bertmar** er svensk frilansjournalist. **Kirsten Flaten** har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde og Høgskolen i Sogn og Fjordane. Kirsten Flaten har arbeidet mye med sjenanse og sosial angst.

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

Ingen sto igjen – men hvor løp de hen? Rune Sarromaa Hausstatter ved Høgskolen i Lillehammer tar for seg ulike perspektiver på tidlig intervensjon i skolen. *Lesing etter hjerneslaget:* Brith Stokke Kalheim ved Universitetssykehuset i Stavanger og Egil Gabrielsen ved Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger skriver om hvordan det oppleves å få redusert sine gode leseferdigheter. *Tilpasset opplæring i et inkluderingsperspektiv:* Elsa Løfsnæs ved Høgskolen i Nesna belyser hvilke utfordringer tilpasning gir innen forskjellige læringsfellesskap. *Imøtekommer den offisielle målsettingen om den inkluderende skole elever med atferdsproblemer?* Kristel Bye ved Høgskolen i Sør-Trøndelag retter fokus på hvordan elever med atferdsproblemer opplevde sin skolesituasjon sosialt.