

08 spesialpedagogikk

2010 årsabonnement kr 450,-

04 **Dans i spesialpedagogikken** 10 Den terapeutiske relasjon i ny arkitektur
25 Reflekser til byrde 28 Barnehagen og flerspråklige barn

årgang
75



Ny tid - nye utfordringer - og noen vi alltid har hatt



Arne Østli

Barn og ungdoms kontaktmønstre er radikalt endret gjennom den raske utviklingen av digitale kommunikasjonssystemer, skriver Jan Myhrvold-Hannsen i sin artikkel om «Den terapeutiske relasjon i ny arkitektur». Dette er bare ett av flere temaer han tar opp i artikkelen, men vi trekker det fram her for å minne oss om, som han også skriver, at det er svært viktig å kjenne godt til barnets eller den unges livsverden, ikke bare den nære og familiære, men også den utvidede kontekst. En slik utvidet kontekst kan bl.a. være nettbasert kommunikasjon av forskjellig slag. «Digital mobbing» er velkjent i så måte, men det kan selvsagt også dreie seg om positiv kommunikasjon i en eller annen form for sosiale medier.

At flerspråklighet byr på særlige utfordringer er egentlig ikke så nytt, men det er mye som tyder på at vi ikke har klart å møte dem på en god nok måte, og det er ikke lenger noe som bare gjelder de store byene. Rolf Fastings innstikk i dette nummeret, hvor han kommenterer Joron Pihls bok om «*Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*», illustrerer utfordringene som ligger i å få et godt utgangspunkt for gode læringsopplegg. Det handler bl.a. om å få innsikt i hva som skyldes en spesifikk vanske eller hva som skyldes det språklige grunnlaget når flerspråklige elever har dårlig læringsutbytte. I så måte passer det bra at vi i dette nummeret har en artikkel av Finnborg Scheving som handler om «Barnehagen og flerspråklige barn». I artikkelen pekes det på at det er mange måter å være flerspråklig på, og den inneholder mange forslag til måter å arbeide på.

Når det gjelder utfordringer vi alltid har hatt, passer det å nevne Kari Holes artikkel om arbeid med artikulasjon. Hun har utarbeidet illustrasjoner som kan være til hjelp når det er vanskelig å få lydene riktig uttalt, og i tråd med det som tidligere er nevnt, kan det selvsagt gjelde både norskspråklige elever og elever fra flerspråklige miljøer. Gode hjelpemidler og hensiktsmessige måter å arbeide på er det uansett behov for.

Den første artikkelen får den siste kommentaren fordi den berører noe allment som kan være med å gi bedre grunnlag for alle former for læring. Elizabeth Wold hevder i sin artikkel om dans i spesialpedagogikken at danseoppgavene i det prosjektet som er omtalt, utfordret elevenes motoriske, skapende og kommunikative ferdigheter. Det gjaldt alle elevene, også de som hadde et litt vanskelig utgangspunkt.

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

Berit Kristiansen

Telefon 24 14 20 62

Faks 24 14 21 57

annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 22 46

Telefaks 24 14 21 50

Abonnement kr 450,- pr år.

For medlem/studentmedlem

av Utdanningsforbundet kr 150,-

Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer

porto og faktureringsgebyr.

(Enkelte temanummer vil ha

en høyere pris.) Ved kjøp av

over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt

juni og juli. Siste uke hver måned.

Gj.sn. opplag 6261 eks.

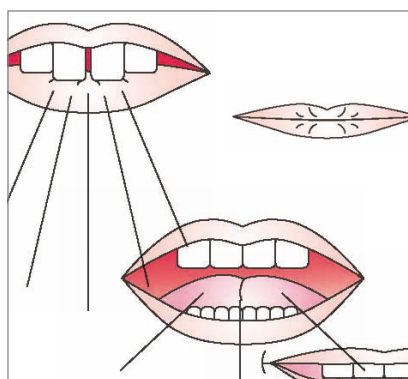
Copyright Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Årgang 75

ISSN 0332-8457

*Våre grunnverdier
og holdninger er
forankret i den
dannelse og utdanning
vi gjennomgår.*

artikkel side 14



*Barnehagen spiller en viktig
rolle for utvikling av språk
og kommunikasjon for fler-
språklige barn.*

- | | | | |
|----|--|----|--|
| 4 | Dans i spesialpedagogikken | 36 | Bruk av illustrasjoner av artikulasjonsstillinger |
| | Elizabeth Wold | | Kari Hole |
| 10 | Den terapeutiske relasjon i ny arkitektur | 44 | Innstikk |
| | Jan Myhrvold-Hanssen | | Rolf Fasting |
| 25 | Reflekser til byrde | 46 | Bokmeldinger |
| | Liv-Karin Edvardsen | 48 | Nye bøker |
| 28 | Barnehagen og flerspråklige barn | 49 | Stillingsannonser |
| | Finnborg Scheving | | |

Dans i spesialpedagogikken

dans som mål – dans som middel – dans som konsekvens

I denne artikkelen settes fokus på dans som fag i spesialpedagogisk sammenheng. Dans som begrep, dans i læreplaner og observasjon av danseoppgaver etter føringer fra læreplanverket for grunnskolen blir omtalt.





Elizabeth Wold er faglærer i musikk og dans, og spesialpedagog med cand. ed. fra Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hun arbeider ved Haug skole og ressurscenter i Bærum.

I en årrekke har jeg jobbet med dans for barn og ungdom med ulik grad av psykisk utviklingshemning. Jeg har sett hvordan aktiviteten lett fører til trivsel, godt samspill og positiv utfoldelse. Som hovedfagsoppgave ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo i 2001, valgte jeg å gjøre en observasjonsstudie av en gruppe elever med svært varierende forutsetninger for å mestre dans. Gjennom observasjon av dansetimen i en tre måneders periode fikk jeg anledning til å se nærmere på elevenes respons på innholdet. Danseoppgavene var lagt opp etter føringer fra læreplanverket for grunnskolen. Informasjonene jeg fikk fra analysene jeg gjorde, har derfor overføringsverdi til andre spesialklasser eller grupper, samt vanlige klasser i grunnskolen, som har inkludert elever med spesielle behov.

Min iver etter å bringe videre den informasjonen jeg fikk fra dette studiet, er øket etter å se Kunnskapsløftet i praksis over tid. Dette læreplanverket har generelt større fokus på den akademiske tilnærmingen til lærestoffet enn tidligere. Kunnskapsløftet har fokus på elevenes evne til å uttrykke seg skriftlig og muntlig, samt bruk av informasjonsteknologi. En nasjonal intellektuell- og it-satsing i skolestua har skjedd parallelt med at en for lengst er blitt oppmerksom på menneskets mange «typer intelligenser» (Gardner, 1993). En vet at menneskets uttrykkskanaler er mange. Estetikfilosofen Susanne K. Langer snakker om to typer symbolspråk: det diskursive og det presenterende. Det diskursive er verbalspråkets evne til å transformere virkeligheten. Det presenterende er det kunstneriske uttrykk og ritualene, som er symboler for de erfaringer samt deler av virkeligheten – særlig følelseslivet, som ikke uten videre lar seg uttrykke i verbalspråket (Wilkinson, 1992:203). Det er spesielt sårbart for elever med psykisk utviklingshemning, når den her omtalte presenterende uttrykksmåten nedprioriteres.

Dans er konkret ved at det utføres kroppslig handling i samspill med andre. Når det legges spesielt til rette for det, kan dans i mange henseende være en rik læringsarena for elever med og uten psykisk utviklingshemning.

Dans som begrep

Dans som begrep er ofte brukt metaforisk. «Livets dans» sier noe om livets naturlige utviklingsprosesser og faser. «Å være ute av dansen» forteller om å ha falt ut av en sammenheng. Vi kan høre betegnelsen: «Det fortoner seg som en dans» om fenomener som har noe flytende organisk, dynamisk og rytmisk over seg, noe som nærmest formes av seg selv. I litteraturen om spedbarnets utvikling av samspill, blir nettopp begrepet dans brukt som billedgjøring av samspillet mellom mor og barn, når det fungerer normalt. Dette dansende samspillet er menneskets base for utvikling av mellommenneskelig kommunikasjon (Stern, 1991). Dansen oppstår her som konsekvens av samspillet.

Dans i historisk perspektiv

For å forstå dansens vesen og betydning er det relevant å se på de store linjer for dans i historisk perspektiv. Dans som uttrykksform har eksistert så lenge mennesket har levd i større eller mindre samfunn på jorden. Parallelt med menneskets bevissthetsutvikling (evolusjonen) utviklet og forandret også dansen seg. Vi vet fra hulemalerier, utgravninger fra tidlige kulturer og fra skrifter som f.eks. religiøse gnostiske skrifter, at dans har vært et vesentlig aspekt av livet i tidligere tider (Bachmann, 1945). Dans var knyttet opp til samfunn som et middel til å bevare folkets kulturelle identitet (Hjort mfl., 1993). Den tidlige dansen ble ikke benyttet som oppvisningsobjekt, men som en sentral samværsform. Alle tidlige ritualer inneholdt danseritualer (Lie Jonassen, 1999).

Filosofen Susanne K. Langer påpeker i boken *Form and feeling* (1953): «...den eldste danseformen er sirkeldansen (the Reigen), som ikke hadde noe med spontan tilbedelse til gudene/elementene å gjøre, men er en handling som skiller en hellig sfære fra hverdagslivet. (...it divides the sphere of holiness from that of profane existence)» (s.190). Lie Jonassen påpeker i boken *Dansens historie* (1999), at i menneskets første kunstuttrykk ble naturen kopiert, for eksempel med dyrebevegelser, lyd og visuelle virkemidler, der kroppen ble brukt for å visualisere tilværelsens gåter. Han sier videre: «Tar vi i betraktning hvor lenge mennesker har eksistert på jorden, og hvor kort tid vi har hatt et skriftspråk tilgjengelig, er det ikke vanskelig å forstå at bevegelser ble tillagt magisk kraft i de tidligere kulturerGjennom bevegelser kunne

Når det legges spesielt til rette for det, kan dans i mange henseende være en rik læringsarena for elever med og uten psykisk utviklingshemning.

de bringe stammens tanker, ideer, hemmeligheter, viten, stammens kultur videre til neste generasjon...» (s. 9–11).

I antikkens Hellas hadde dansen høy status. Platon mente for eksempel at det å danse var tegn på dannelse. Vi vet fra det gamle Hellas at kroppen ble regnet som hellig, og at den tidlige greske dansen etter hvert utviklet seg til en ren fysisk aktivitet. Spartanerne mente dans var bra for balansen og harmonien i kroppen, og følgelig en ideell aktivitet for å trene soldater (Lie Johannesen, 1999).

Etter hvert som vektlegging av menneskets intellekt ble dominerende, ble den åndelige dimensjonen forklart ved å spalte menneskets kropp, tanke og sjel. Filosofen René Descartes (1595–1610) bygget slike filosofiske grunnprinsipper på formuleringen: «Jeg tenker, derfor er jeg.» Kropp ble lett forbundet med synd og skam, og dansen kom ofte i et negativt lys. Men dansen utviklet seg i ordnende former innen hoffmiljøet (hoffdans) i middelalderen, og senere til ren scenisk dans (ballett). Parallelt utviklet allikevel folkelige danser seg både i bygd og by. Røttene til utføringen av den europeiske folkedansen kommer fra tidlig middelalder (Bakka, 1979). Folkedans var det navnet borgerskapet satte på de dansene som kom fra bygdene. Det ble etter hvert attraktivt å bruke de folkelige tradisjonene som inspirasjon til å lage nye danser med nasjonalt preg. Begge deler kalles folkedans og var for hvem som helst. Normen var, og er fortsatt i denne type dans, at alle er velkommen til å være med etter beste evne. Det er rom for å lære mens en er med, og en danser med ulik grad av mestring (Bakka, 1997).

I Norge har det generelt i de siste 15 til 20 årene vært enormt stigende interesse for dans som kunstform og trim- og fritidsaktivitet. Dette gjelder både dansen for «hver mann», og interessen for scenisk dans. Vårt flerkulturelle samfunn bærer også preg av nye landsmenn som tar med seg tradisjonell dans fra sine opprinnelige hjemland.

Fritidstilbudet for ungdom og barn har i flere generasjoner vært knyttet til folkedans og ballett (klassisk og jazz). Ungdomskulturen har skapt nye danseformer i de siste tiårene, som eksempelvis breakdance og hiphop. Kursvirksomhet er etablert i disse og mange flere. Utover folkedans og ballett har fritidstilbudene for barn etter tusenårsskiftet også inneholdt ulike typer danslek for barn fra 3–4 år og danseformer fra ungdomskulturen for de eldre barna. De nevnte fritidsak-

tiviteterne for barn og unge er likevel ikke tilbud alle barn har mulighet til å velge. Tilbudene er selvsagt størst i storbyene, og de er i begrenset grad offentlig organisert.

Dans i læreplanene for grunnskolen

Det har tatt lang tid før dans nevnes i læreplanene for grunnskolen. Mønsterplanen for grunnskolen 1987 (M 87) nevner dans nærmest i en bisetning. Med Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L 97) skisseres det retningslinjer for dans gjennom de ulike klassetrinnene i grunnskolen under kapittel for musikk og i kapittel for kroppsøving. Læreplanene av 2006, Kunnskapsløftet, nevner dans på samme linje som L 97. Dans er ennå ikke eget fag i læreplanverket for grunnskolen i Norge. Sverige innførte dans som eget fag i sin grunnskole fra 2009.

Dans i møte med funksjonshemmede

I Norge er det ved Lov av 13. juni 1975 om grunnskolen fastsatt at alle barn og unge, uansett hvor funksjonsfriske eller funksjonshemmede de er, skal være underlagt samme lovgivning og forvaltning. Loven slår fast at «Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med de evnene og forutsetningene de har». Helt sentrale begreper i denne lovformuleringen er full deltagelse og likestilling for alle. Tilrettelegging for elever med funksjonshemninger kan ofte bli utfordrende for pedagoger når det gjelder nye fagområder, slik som dans.

Den svenske spesialpedagogen og dansepedagogen Erna Grønlund (1988), sier dans kan ha en spesialpedagogisk innfallsvinkel. Grønlund har i mange år arbeidet med det svenske begrepet danslek, for barn med bevegelseshemning. Grønlund sammenligner fysioterapiens innfallsvinkel til bevegelsestrening med den pedagogiske danslekens innfallsvinkel. Slik hun beskriver det, har den pedagogiske innfallsvinkelen innlemmet fordelene med utfoldelse for barnet i en musisk kontekst. Dette ser jeg på som viktig fordi elever med funksjonshemning ofte blir utsatt for behandling som skal gjøre deres kropp til noe som er mer lik det «normale». «Vi fokuserer på funksjonshemningen og ikke på eleven, på begrensningene og ikke på mulighetene,» sier Liv Duesund i sin doktoravhandling: Kroppen i spesialpedagogikken (1993). For undervisning i bevegelse har hun laget en kroppsmodell som hun har delt i 3: Prestasjonsmodellen,

Sunnhetsmodellen og Kroppserfaringsmodellen.

I Prestasjonsmodellen plasserer hun konkurransepregede aktiviteter i et prestasjonshierarki. Sunnhetsmodellen representerer livsstandard i fysisk og åndelig forstand, sunnhetsmessige og sosialpedagogiske funksjoner, forebygging av livssykdommer og integrering av minoriteter etc. I Kroppserfaringsmodellen er det selve erfaringene med kroppen, en sanselighet i seg selv, en søker. Hun legger til at økt kroppsbevissthet fra denne kroppserfaringsmodellen, vil kunne være sammenfallende med økt jeg-bevissthet.

Innholdet i mitt prosjekt med dans i spesialpedagogikken vil kunne sies å omfatte alle de tre modellene Duesund nevner, men uten den påpekte slagsiden som konkurranse har. Mitt prosjekt har en tilleggsdimensjon, den kunne kalles bevegelsesuttryksmodellen. Innholdet i dansetimen var nettopp at elevene i samhandling og etter evne skulle utfolde sitt bevegelsesuttrykk i rytmiske, basiske og danseriske bevegelser. Dette er en estetisk tilleggsdimensjon. Med estetikk menes her ikke bare dansens ferdige utseende for andre, men elevens opplevelse av å uttrykke seg fra sitt følelsesliv med kroppen som instrument.

Målsetting og elevgruppen

Prosjektet jeg gjorde med elevene i ukentlige dansetimer var en observasjonsstudie hvor jeg evaluerte elevenes mestring og eventuelle utvikling innen ulike kategorier for kompetanse i 18 danseoppgaver. Videre intervjuet jeg lærerne som deltok i timene og 7 av elevene (én av elevene hadde ikke kognitiv kapasitet til intervju). Målsettingen med mitt prosjekt var å se på elevens respons, mestring og eventuell utvikling i timene. Den overordnede problemstillingen fikk denne formuleringen:

I hvilken grad kan et dansemateriale med ulike karakteristiske trekk stimulere elevene i den sosiale konteksten?

Den sosiale konteksten bestod av 8 ungdomskoleelever med lett og moderat grad av psykisk utviklingshemning og 6 voksenpersoner (2 lærere, 3 assistenter og dansepedagog).

Gruppering innen elevene var:

- 2 elever (Gruppe A & B) har likhet i at de ikke kunne fungere i gruppen uten fast voksenperson. Begge elevene kunne bli utagerende dersom de følte seg utrygge.

- 2 elever (Gruppe C & D) var like ved å være sårbare i forhold til dagsform. Dette ga seg utslag i at de trakk seg ut av dansene eller at de ertet på seg andre elever. De var avhengig av støttende voksenoppfølging i aktiviteten.
- 4 elever (Gruppe E, F, G & H) var like ved å være stabile i sinnelag, eller hadde ressurser til å mestre fra middels til nærmest aldersadekvat nivå når de hadde god dagsform.

Dansematerialets innhold

Oppbyggingen av hver time var gjort med tanke på å gi elevene erfaring innen ulike danseområder med føringer fra læreplanverket som inspirasjon. Hver time skulle by på stor variasjon innen utfoldelse i bevegelsesuttrykk og føre til ulike former for kontakt og samspill. Dansetimen var uten terping på trinn og bevegelser og la vekt på å være i en lekende atmosfære.

Metodisk oppbygging av dansetimen

Som nevnt fulgte det metodiske opplegget føringer fra læreplanverket. Dansematerialet er bygget opp slik jeg så konturene av retningslinjer for dans som fag i kapittel for musikk og kapittel for kroppsøving i L 97. Det forrige læreplanverket og det nåværende Kunnskapsløftet har ganske identiske formuleringer når det gjelder føringer for dans som fag.

Danseoppgavene bestod av 4 forskjellige typer oppgaver, jeg kaller dem her dansetyper:

- *basisk rytme* – støtter opp om rytmisk stimulering under kapittel for musikk, og regellett under kapittel for kroppsøving nevnt på småskoletrinnet
- *basisk bevegelse* – støtter opp om sansemotorisk trening og grunntrening til kreativ dans/skapende dans, som er nevnt på småskoletrinnet under kroppsøving
- *folkedans* – støtter opp om danser fra egen kultur og andres kulturer som er nevnt på alle alderstrinn under kapittel for musikk og kapittel for kroppsøving
- *kreativ dans* – støtter opp om målsettinger for musikk og kroppsøving gjennom alle klassetrinn i grunnskolen

Didaktisk sett var hver time avhengig av veksling mellom oppgaver med streng struktur og oppgaver med løsere

Rytmen og musikkspåket i seg selv bidro til at alle elevene kunne utfolde seg etter sine forutsetninger.

struktur. Her var det ikke snakk om for eksempel periodeundervisning med folkedans, eller med kreativ/skapende dans. For å få en vedvarende lekende atmosfære, som ikke skulle avbrytes av mangfoldige innhentinger av urolige barn, ble det tidlig etablert en fast struktur på timen som elevene ble kjent med. Dette skapte trygghet og forutsigbarhet og ga forutsetninger for deltagende mestring.

Modell for strukturen innen dansematerialet i timene

Basisrytme Folkedans Basisk bevegelse Kreativ dans Folkedans

Hver time hadde ingredienser av alle disse dansetypene og alltid i denne rekkefølgen. Timenes struktur hadde med dette stor variasjon. Hver delaktivitet bygger på hverandre og forhindrer brudd eller pauser, noe som lett kan skape uro i gruppa. På slutten av økten med basisk bevegelse var det lagt inn et par minutters hvile liggende på gulvet med musikk med jevn og rolig dynamikk.

Aspekter og kategorier innen dansekompetanse

For å kunne gjøre en gradert evaluering var det nødvendig å finne fram til kategorier som detaljert kunne beskrive observerbar atferd. I denne prosessen var tidligere doktoravhandlinger om registrering av barns dans til god hjelp. Den legendariske danseanalytikerens Rudolf Labans skissering av danseaspektene: kraft, rom, tid og flyt, ble selvsagt også en sentral veiviser for meg i denne prosessen (Laban, 1975, 1980). Likeså ga psykolog Howard Gardner inspirasjon og nyttige begreper for kategorier og bevegelsesanalyse i sine teorier om de 8 intelligensene (ibid.:1993). Når det gjaldt å beskrive observerbar atferd i elevenes samspill, hentet jeg holdepunkter fra litteratur om tidlig intervensjon.

Jeg endte opp med et evalueringsskjema bestående av 8 kategorier. Hver kategori inneholdt beskrivende variabler som jeg ville se etter på videoopptakene i arbeidet med å evaluere elevenes mestring.

Kategoriene fikk navnene:

- Motorisk kompetanse
- Musikalsk kompetanse
- Spatial kompetanse i personlig rom
- Spatial kompetanse i generelt rom
- Kompetanse i samhandling
- Kompetanse i oppmerksomhet
- Kompetanse i entusiasme
- Kompetanse i utholdenhet

I observasjonstiden, som varte i 3 måneder, ble dansetimer videofilmet med 14 dagers mellomrom. Jeg fikk dermed anledning til å skåre elevenes mestring innen hver kategori i hver dans hver videofilmet time. Ved å skåre på evaluerings-skjema med de nevnte kategoriene skalert fra 5 til 1 kunne jeg registrere hver og en elevs mestring i hver og en danseoppgave over tid. Da jeg samlet dataene fra registreringen, ble det naturlig å lage samlebegreper for informasjonen jeg fikk. Sammenslåtte kategorier ble omformet til ulike aspekter for kompetanse i dans:

- Kategori for motorisk + musikalsk + spatiale kompetanser = aspekt for bevegelsesuttrykk
- Kategori for samhandling og oppmerksomhet = aspekt for samspill
- Kategori for entusiasme og utholdenhet = aspekt for trivsel

Prosjektets problemstillinger

De dataene jeg fant fra evalueringen av elevenes mestring, analyserte jeg i forhold til disse problemstillingene

- Hvilken dansekompetanse har elevene?
- Hvordan mestrer elevene de ulike dansene?
- Kan elevene utvikle sin kompetanse i dans?
- Fremmer dansetimene kompetanse utover de målte aspektene?

Funn

Hvilken dansekompetanse har elevene? De svakeste elevene hadde som forventet en generelt lavere kompetanseprofil enn de best fungerende. Også som forventet skåret elevene høyest nettopp innen samspill og trivsel. Klassen som helhet skåret høyest og jevnest på trivselskategorien utholdenhet.

Det var interessant å se at innen aspekt for bevegeles-uttrykk (som består av 4 underkategorier) skåret de svakeste elevene høyest på musikalsk kompetanse. Det forteller om deres ressurser til å respondere på musikkens rytme og dynamikk. Innen det samme aspektet hadde de best fungerende elevene sin høyeste skåre i kategori for spatial kompetanse i generelt rom. Dette forteller om gode ressurser i å finne sin plass i sirkel, i rekke, og gode ressurser i å beregne avstand til hverandre og i forhold til vegger og ting i rom. I tillegg forteller dette om ressurser i å utnytte hele rommet i bevegelsesmønstre i danser uten fast ytre struktur.

Hvordan mestrer elevene de ulike dansene? Elevene har størst og jevnest kompetanse i dansetypen basisk bevegelse og i danser som har mange holdepunkter i struktur, slik folke-dansene har det. Disse dansene har gjenskapende bevegelser. Å mestre gjenskapende bevegelser er en forutsetning for selv å skape bevegelser, det er det første nivå innen skapende prosesser (Vygotsky, 1975). De mange holdepunktene i struktur skaper forventning og dermed trygghet. Konteksten er lett gjenkjennelig her. Det er mulig for hver og en hele tiden å imitere dem i gruppen med mer kompetanse enn de selv har. Her er vi i sentrum av kjent og kjær teori om «sone for mulig utvikling» (Vygotsky, 1978). Det er i denne samarbeids- eller samspillsonen at kimen til senere utvikling ligger. Motivasjonsfaktoren kan ha vært stor her, for i tilegnelsen av ferdigheter var det mulig for elevene selv å evaluere egen framgang over tid i disse dansene.

Det var ikke overraskende at elevene hadde størst spredning i kompetanse innen dansetypen kreativ dans. Her fikk klassen danseoppgaver som for eksempel å danse et dyr, danse en trist eller glad dans. Jeg hadde noen betenkeligheter med at ikke alle elevene hadde intellektuell kapasitet til å forstå danseoppgavene, som skulle løses individuelt fra egen fantasi. I kreative prosesser stilles det krav til ulike «kombinatoriske» skapende evner, som er et mer

avansert nivå enn å skape fra minnet. Men kreative prosesser har mange ulike innfallsvinkler, en av dem er den emosjonelle innfallsvinkelen (Vygotsky, 1995). Analysen viste at alle elevene så ut til å respondere ut fra nettopp områder for emosjonelle faktorerers innflytelse på den «kombinatoriske fantasien». Elevene så ut til å respondere ut fra ulike betingelser. De fleste elevene i klassen kunne følge det fortellende/narrative innholdet i de kreative danseoppgavene. De svakeste elevene så ut til å respondere ut fra emosjonell opplevelse av musikken, parallelt med emosjonell opplevelse av ledsager i dansetimen. Selv om elevgruppen hadde stor spredning i intellektuell kapasitet, viser disse analysene at i kreativ dans, som en skulle tro var for avansert for mange av elevene, spiller den emosjonelle faktoren en signifikant rolle. Den affektive påvirkningen som musikken og ledsager/dansepartner i bevegelsene representerer, forener og knytter sammen ulike forestillinger (Vygotsky, 1996). Dette



gjaldt også de mer ressurssterke elevene. Møtepunktene for alle elevene i den kreative prosessen så ut til å ligge nettopp her i det affektive aspektet.

Innenfor kommunikasjonsutvikling (Bråten, 1998) fungerer dansene her på nivå som svarer til første utviklings-trinn. Dette er identisk med det såkalte intersubjektive nivå i kommunikasjon (Trevarthen, 1998). Jeg mener å se at for de svakeste elevene spesielt, blir dansen en konsekvens av den affektive avstemningen (Stern, 1991, 1993) som oppstår i den sosiale konteksten mellom lærer, elev og musikken. *Dansen oppstår som en konsekvens av konteksten med det affektive – sosiale.* Musikkprofessor Jon Roar Bjørkvoll sier om betydningen av nettopp dette rytmisk dansende samspillet i tidlig utviklingssammenheng:

«Den gir særlig struktureringsmuligheter for utvikling av menneskets spesifikke «dialogiske sinn». De svinger sammen i felles rytme og gir hverandre styrket identitet» (Bjørkvoll, 1991:30).

De mer ressurssterke elevene lot seg utfordre i ytterligere flere områder i prosesser for fantasi (Vygotsky, 1995). Parallelt med disse prosessene var det tydelig at de samme elevene også ble utfordret innen flere nivå i barns kommunikasjonsutvikling. Det handlet om å forholde seg til flere del-elementer samtidig i samhandling (Bråten, 1998).

Kan elevene utvikle sin kompetanse i dans? Det var med stor spenning jeg satte opp dette spørsmålet. Prosjektperioden varte tross alt kun i tre måneder. Innen elevgruppen var det stor variasjon i forhold til funksjonsnivå, både kognitivt og fysisk. Var det slik at undervisningsmaterialet ikke ga utviklingsmuligheter for alle? Jeg visste at jeg kunne få fram sammenlignbare data i forhold til danseoppgavene og aspekter innen dansekompetanse, men ville jeg finne bedring av deres kompetanse på så få måneder? Det var ingen grunn til bekymring. Det viste seg at alle elevene utviklet seg innen to til seks danser.

Oversikt over antall danser hver elev og elevgruppe har utviklet sin dansekompetanse.

Elev A 2 danser	Elev B 5 danser	Elev C 6 danser	Elev D 2 danser	Elev E 6 danser	Elev F 5 danser	Elev G 3 danser	Elev H 2 danser
De 4 svakeste elevene i gruppen har utvikling innen 15 danser til sammen.				De 4 mest ressurssterke elevene i gruppen har utvikling innen 16 danser til sammen.			

Svake elever viste tendens til å være svært avhengig av å ha kontakt med en voksenperson som de hadde følelsesmessig tilknytning til.

Vi ser her at det er en jevn balanse når det gjelder utvikling for den svakeste gruppen av elever: A B C D, og elevene: E F G H, som var de elevene som hadde høyest funksjonsnivå i danseklassen. Dette synes jeg viser at det er helt forsvarlig å blande elever med stor spredning i ulikt funksjonsnivå. Dette skriver jeg noe mer om i artikkelens konklusjon.

Da jeg analyserte dataene, så jeg til slutt etter utvikling på klassenivå. Min glede var stor da jeg fant signifikant utvikling innen én danseoppgave. Det var innen dansetypen basisk rytme, med danseoppgaven «byttomsteg og armsving». Noen av elevene ble teknisk dyktigere til de motoriske trinnene i denne danseoppgaven, mens andre utviklet sin motorisk/musikalske ressurs i form av at de etter hvert beveget føttene mer presist til rytmemønsteret fra trommen, selv om selve trinnet ikke ble motorisk riktig. De skåret stadig bedre innen musikalsk kompetanse. Uansett funksjonsnivå utviklet alle elevene i danseklassen sin dansekompetanse i denne ene danseoppgaven.

Fremmer dansetimen kompetanse utover de målte aspektene? Ved å intervju de to lærerne som deltok i dansetimen og de elevene som har verbalspråk (alle unntagen én elev) fikk jeg viktig informasjon som gikk utover det «målte» fra evalueringsskjemaet. Lærernes uttalelser summerte jeg opp i tre kategorier:

- opplevelses- og følelsesaspektet
- virkning av konteksten utenfor timene
- kontekstens potensialer for utvidede målsettinger

Opplevelses- og følelsesaspektet

Jon, som er lærer til de bestfungerende elevene, påpekte viktigheten av at dansetimen klarte å fange opp gruppen i en positiv aktivitet over lang tid. Jon mente rytmen og musikk-språket i seg selv bidro til at alle elevene kunne få utfolde seg i forhold til sine forutsetninger.

«Mine elever er ikke med i timene for å lære trinnene i dansen eller for å bli flinke til å danse, men rett og slett for å ha gode opplevelser. Det viktigste for elevene mine er å medvirke uten å være destruktive,» uttalte Håkon, læreren til de to svakeste elevene. Han poengterte betydningen av å gå ut av lærerrollen og bli dansepartner. Elevene mestret å være i et større fellesskap i dansetimen.

Jeg ser på Håkons uttalelse om at han trer ut av sin lærerrolle og inn i en samspillsrolle som essensielt. Dette er som tidligere nevnt, grunnleggende for det basale samspillet mellom mennesker, som betegnes som: intersubjektiv interaksjon i affektiv avstemning (Stern, 1991, 1993). Det som også kan bli betegnet som et såkalt eksistensielt møte mellom mennesker (Buber, 1944; Bollnow, 1976) forutsetter at det er likeverdighet mellom to mennesker. Ut i fra det lærer meddeler, høres det ut som det nettopp er dette som kunne oppstå mellom lærer og elev i dansetimen. Læreren påpeker at den ene eleven, som utenom disse timene kan ha svært destruktiv atferd, profiterte på tilhørighetsfølelse til gruppen. Her kan det handle om at elevene utvider sin identitet fra å gjelde et dyadisk system, eleven og læreren hans, til et større fellesskap eller nettverk (Sommerchild, 1998). En kan spørre seg om ikke nettopp den følelsesmessige opplevelsen av å være likeverdige partnere i en større gruppe er virkemidlene som skal til for at eleven «mestret å ikke være destruktiv» slik Håkon uttrykket det i intervjuet.

Denne aktuelle eleven, som jeg i prosjektet kalte Elev A, var en stor og tung ungdom. Han var deltagende i et begrenset antall danser. Jeg tenkte alltid på ham som «minimalisten» i gruppa. Jeg intervjuet elev A hjemme i hans bolig da prosjektiden var over. Jeg refererer her fra loggboken min:

Mot slutten av samtalen begynner han å kommentere Soldansen. Jeg blir overrasket over dette, da han jo aldri har deltatt i denne dansen i timene våre. Gruppen har danset soloppgang, runde former og solstråler, mens han alltid har sittet og sett på. Ved sin måte å formidle seg på, forteller han for meg hvordan den dansen var helt lik soloppgangen hjemme hos ham tidlig om morgenen. Han sier: «Jeg liker å slappe av og (se) sola kommer opp. Det er det gøyeste på en måte.» Han kikker ut vinduet bak seg der vi sitter, peker på fjellet hvor hans soloppgang skjer i virkeligheten. «Minimalisten» med det begrensede uttrykket har avslørt for meg at hans opplevelser fra dansetimen var alt annet enn minimale og begrensede.

Han forteller om hvordan han forbinder sine livsverdener i «møte» (Bolnow, 1976) med den estetiske opplevelsen han

hadde av gruppens dans. Det beskriver et dialektisk forhold mellom møte og dannelse, som gjensidige og utfyllende begreper i hans opplevelser der og da (Bolnow, 1976). Det handler om å verdsette estetiske verdier. Vygotsky (referert i S. Bråten, 1998:68) peker på «...styrken i de estetiske følelsene må sees i sammenheng med kontemplasjon, fordi de estetiske følelsene ikke forutsetter umiddelbar handling i det ytre rommet». Elev A avslørte seg som en seriøs publikummer.

Virkningen av konteksten utover timene Lærer til de svakeste elevene brakte inn det affektive aspektet: å ha forventninger og glede seg sammen i forkant av timene. Frukten av elevenes tilhørighet i dansetimen virket i form av felles referanse som gjorde det lettere å kunne forholde seg sosialt til medelever i friminuttene, og i ny klasse. Lærerne påpekte viktigheten av å vite om et interessefelt for elevene når de etter hvert skulle flyttes over i videregående skole.

Kontekstens potensialer for utvidede målsettinger Begge lærerne vektlegger strukturen i musikken som avgjørende i timene. Læreren til elevene som fungerte best så mange potensialer i å utnytte nettopp denne konteksten til begreps trening innen geometri og matematikk. Som han sa: «...kraften som ligger i musikken og rytmene når den brukes bevisst – det har jeg ikke visst før.»

Det sies her noe om det store potensialet som ligger i dansematerialet. Jeg opplever dette som svært vesentlig. Samtidig har jeg noen betenkn timer ved å legge vekt på utvidete målsettinger. Vi kan komme i fare for å legitimere dans som fag ved å legge fokus på målsettinger fra andre fagområder. Men om en er bevisst flere sider av dans som aktivitet, trenger det ikke bli noen motsetninger her. «Estetisk opplevelse betyr kulturell foredling av sansmessige kvaliteter.» påpeker Erling Lars Dale (1991:82) i sin bok «Kunnskapens bok og kunstens skjønnhet». Ved å ha nettopp dette for øye trenger vi ikke rettferdiggjøre faget dans i skolens spesialpedagogikk utover det estetiske i bevegelsesuttrykk, i det musiske og det sosiale.

Konklusjon

Uansett funksjonsnivå økte hver og en elev sin kompetanse i

dans innen to til seks danser i prosjektperioden, som var tre måneder. Klassen hadde stor spredning i funksjonsnivå. Ved oppsummering var det relevant å dele klassen i to grupper: den mest ressurssterke og den minst ressurssterke gruppen. Hver av disse to gruppene hadde økt sin kompetanse i ganske så jevnt antall danser. På klassenivå viste dataene fra evalueringen signifikant utvikling i én av dansene.

Svake elever viste tendens til å være svært avhengige av å ha kontakt med en voksenperson som de hadde følelsesmessig tilknytning til. Dette ga seg spesielt utslag i kreativ dans, som ikke har en ytre struktur av rekke- og ringformasjon.

Funn fra prosjektet: dans i spesialpedagogisk sammenheng, belyser mange fordelaktige møtepunkter innen viktige utviklingsprosesser for elevene. Funnene viser at elevene har latt seg vitalisere ved ulik grad av respons i en kontekst av musisk og sosial karakter. Dans med ulike karakteristiske trekk har egnet seg for elevgruppen med moderat og lett grad av psykisk utviklingshemning. Dette kan skje når det legges til rette for persontilknytning i dansetimen, og det sørges for klare holdepunkter i struktur på de ulike nivå i dansekonteksten. Når disse betingelsene er til stede, kan lærestoffet treffe hver enkelt elev i deres individuelle forutsetninger for mestring.

Vi ser her at uansett funksjonsnivå, utfordret danseoppgavene elevene innen motoriske, skapende og kommunikative ferdigheter.

Det har vært viktig for meg å se hvordan lærestoffet har kunnet nå hver enkelt elevs resonansbunn for utvikling av bevegelsesuttrykk, kommunikasjon, samspill og skapende prosesser. Dansekonteksten ga mulighet for å gi elevene utfordringer og utviklingsmuligheter innen kompetanse i dans. I denne sammenheng har jeg kunnet se på *dans som mål*. Danskonteksten ga også mulighet for å være en arena for interaksjonserfaring. Fra dette perspektivet ble selve bevegelsesuttrykket noe underordnet, og funksjonen ble *dans som middel*. Fordi konteksten berørte musiske sider av elev og voksen, ble aldri dansen bare et middel for interaksjon. Interaksjonsatferden fikk danseriske bevegelser, det oppsto *dans som konsekvens*.

Med støtte i eksistensiell tenkning har disse vinklingene

til konteksten fått viktig forankring. Fra et eksistensielt perspektiv sees ikke dannelsesstoffet på som det endelige målet, men er en forberedende karakter for det som skjer i mennesket i møte med dannelsesstoffet (Bolnow, 1976).

Biologen Colwyn Trevarthen (1998) ser viktigheten av å fokusere på perspektiv av mellommenneskelig samspill (intersubjektivitet) i undervisningssammenheng. Han sier framtidige utdannelseteorier søker mot forståelse for læring via samspill (anekdoter i intersubjektivitet) framfor kun ensidig fokus på intellektuell argumentasjon og ferdigheter. Praksis for den slags samspill som Trevarthen her nevner, ligger blant annet i faget dans.

Før skriftspråkets tid var kroppens danseriske uttrykk av vesentlig betydning for mennesket i samfunnet. Dans i tidlige kulturer hadde anerkjennelse for å være dannende og ha identitetsbekreftende betydning. Kanskje er tiden inne for å erkjenne at dette også kan gjelde for hver enkelt av oss i dag – spesielt med tanke på våre elever med psykisk utviklingshemning.

LITTERATURLISTE

- BACHMANN, L. B.** (1945). *Den religiösa dansen inom kristen kyrkan och folkmedecin*. Stockholm: P. A. Norstedt & Söners Förlag.
- BAKKA, E.** (1978). *Norske dansetradisjoner*. Oslo: Det Norske samlaget.
- BJØRKVOLD, J.-R.** (1991). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- BOLLNOW, O. F.** (1976). *Eksistensfilosofi og Pedagogikk*. København, Oslo: Christian Ejlers' Forlag.
- BUBER, M.** (1944). *I and Thou*. Edinburgh: T. & T. Clark.
- BRÅTEN, I.** (1998). *Vygotsky i pedagogikken*. Gjøvik: Cappelen Akademiske Forlag as.
- BRÅTEN, S.** (1998). *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRÅTEN, S.** (1999). *Kommunikasjon og samspill*. Otta: Tano Aschehoug.
- DALE, E. L.** (1991). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet*. Oslo: Gyldendal.
- DUESUND, L.** (1993). *Kroppen i Spesialpedagogikken*. En teoretisk og empirisk undersøkelse om fysisk aktivitet og selvoppfatning. Doktoravhandling Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- GARDNER, H.** (1993). *Multiple Intelligences, the Theory in Practice*. New York: BasicBooks.
- GRÖNLUND, E.** (1988). *Danslek med rörelsehindrade barn*. Att uppleva och uttrycka känslor i dans. Stochholm: Natur och kultur.

- HJORT, M. MFL.** (1993). *Dans i Världen*. Helsingborg: Carlsson Bokförlag.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (2006). Kunnskapsløftets læreplanverk for den 10-årige grunnskolen.
- LABAN, R.** (1975). *Modern Educational Dance*. Plymouth: Macdonald and Evens.
- LABAN, R.** (1980). *The mastery of movement*. Plymouth: Macdonald and Evens.
- LANGER, S. K.** (1953). *Feeling and form*. A theory of art. New York: Charles Scribner's sons.
- LIE JONASSEN, R.** (1999). *Dansens Historie*. Bind 1 Vollen: Tell forlag.
- SOMMERSCHILD, H.** (1998). *Mestring som styrende begrep*. I: Gjærum, B. (red.) Mestring som mulighet. Aurskog: Tano Aschehoug, 21–64.
- STERN, D. N.** (1991). *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag A/S.
- STERN, D. N.** (1993). *The role of feelings for an interpersonal self*. I: Neisser, U. (red.) The perceived self. Ecological and interpersonal sources of self-knowledge, 205–216. Cambridge: Cambridge University Press.
- TREVARTHEN, C.** (1998). *The concept and foundations of infant intersubjectivity*. I: S. Bråten (red.) Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny. Cambridge, 15–47: Cambridge University Press.
- VYGOTSKY, L. S.** (1995). *Fantasi og kreativitet i barndommen*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB.
- VYGOTSKY, L. S.** (1978). *Mind and society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- WILKINSON, R.** (1992). *Art, emotion and Expression*. I: Handflid O. (red.). Philosophical Aesthetics – an Introduction. Oxford: Blackwell.
- WOLD, E.** (2001). *Dans i spesialpedagogisk sammenheng*. En studie av dans for ungdomsskoleelever med lett og moderat grad av psykisk utviklingshemning. Hovedoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.

Se mer om undervisningsmaterieell og kursmuligheter på:
www.haug.skole.no

Den terapeutiske relasjon i ny arkitektur

Anvendelse av personlig livserfaring i etablering av den terapeutiske relasjon

Strukturelle og samfunnsmessige endringer skaper nye måter å kommunisere på, og påvirker etablering og utvikling av relasjoner. Dette skjer globalt, lokalt og antakelig innenfor den terapeutiske kontekst. Sannsynligvis har dette også implikasjoner i forhold til den terapeutiske relasjonen. Disse fenomenene vil også kunne gjøre seg gjeldende innenfor andre arbeidskontekster der fagfolk fra ulike profesjoner møter barn og ungdom, for eksempel i barnehage, skole, helsestasjon, barnevern, ppt, osv.



Jan Myhrvold-Hanssen er engasjert som lærer ved spesialistutdanningsprogrammet til RBUP Øst og Sør.

Familier og nettverk påvirkes sterkt av den digitale teknologien i dag, og nye kommunikasjonsmønstre skapes. Uforpliktende kontakter etableres, utvikles og brytes. Avtaler endres, et ord er ikke lenger et ord, det gjelder bare inntil videre, dvs. inntil neste melding gis. Barn og ungdom preges kanskje aller mest av dette. Et utviklingstrekk kan være at man møtes og skilles raskere. Det lokale territoriet som tidligere utgjorde begrensninger på relasjonsetablering, fungerer ikke slik lenger. Kontakt er et mulig globalt fenomen og betyr ikke nødvendigvis lenger nærhet. Tilgjengelighet og hyppig kontakt skaper intensitet, men er mer periodisk og

varer sjelden livet ut. Vi kan ha en omfattende portefølje av kontakter i vårt nettverk, som forfører oss til å tro at det er gode kontakter, men i virkeligheten kan vi være *ute* ved et tastetrykk. Et annet trekk er at vi har flere kontakter og *delkontakter*, som vi deler noe med (fotballvenner, kinovenner, festevenner), men kanskje færre nære *universalkontakter*, som vi deler *alt* med og som varer over tid.

Kontekstuelle kontaktmønstre

Jeg er tiltrukket av tanken på at energi og kontaktilførsel kompensere for svak motivasjon og utydelig bestilling, men det er sannsynligvis mer komplekse fenomener i samspill det handler om. Relasjonsarbeidet bør skreddersys til de terapeutiske oppdragene, de forskjellige metodene og til tidsavgrensning. Terapeutens personlige bidrag i behandlingsre-

lasjonen til klienten er også en faktor flere forfattere i senere tid har begynt å interessere seg for (Jensen, 2007). I denne artikkelen vil jeg drøfte hvorvidt terapifeltet har justert seg i forhold til utviklingen med henblikk på det betydelige fokus vi har på den terapeutiske relasjonen som effektiv faktor når det gjelder resultat.

Følgende problemstillinger ligger til grunn for drøftingen:

- Hva betyr kontekstuelle kontaktmønstre for våre klienter, og hvilken rolle spiller disse i forhold til vårt oppdrag?
- Har intensitet og flyktighet som vanlige kontaktmønstre i dag erstattet gjensidighet og forpliktelse?
- Kan det være at terapeuter er preget av idealer om kontakt og relasjoner som ikke lenger gjelder i samme grad som før?
- Overser vi noen kontekstuelle premisser for terapioppdraget når det gjelder kontakt og terapeutisk relasjon?
- Kan personlig fargelegging og bruk av terapeutens livserfaring skape en betydning i relasjonen som kompenserer for flyktighet og mangel på forpliktelse?
- Kan en tenke at den unike terapeutiske relasjonen, prosessen og konteksten i seg selv utgjør en tilstrekkelig og interessant forskjell sammenlignet med andre relasjoner?
- Hvor og på hvilken måte hører terapeutens livserfaring hjemme i terapeutisk arbeid?

Kvaliteter ved den terapeutiske relasjonen

Hvordan definerer vi vanligvis vekstfremmende faktorer i den terapeutiske relasjonen? Flere forfattere nevner følgende kvaliteter hos terapeuten som betydningsfulle (Thorgaard, 2006):

- innlevelsessevne og omsorgsevne
- en beskyttende og kjærlig holdning
- menneskelig varme
- evne til å skape og gjenskape håp
- tillit
- pålitelighet og forutsigbarhet
- vennlighet og respekt
- evne til å sette grenser

De fleste terapeuter vil være fortrolige med disse kvalitetene

og poengtere betydningen av dem i terapeutisk arbeid. Dette handler om kvaliteter som er mer knyttet til personlighet og livserfaring enn til yrkesgruppenes profesjonalisering. Men en god relasjonsbehandling bygger også på systematisk kunnskap om hvilke kvaliteter i en terapeutisk kontekst som stimulerer til deltakelse i ansvaret for behandlingen og arbeidet mot målet (Shirk & Saiz, 1992). Rønnestad fremhever betydningen av en terapeutrolle preget av kunnskap om forklaringsmekanismer og endring fremfor teorisert terapi og behandlingspakker (Rønnestad, 2008).

Terapeutisk relasjon og profesjon

På hvilken måte *tenker* eventuelt de ulike profesjonsutøverne forskjellig omkring etablering og utvikling av den terapeutiske relasjonen? Eller *handler* de forskjellig? Er det forskjeller knyttet til teoretisk orientering og metode? Er eventuelle forskjeller mer knyttet til personlige variabler? Kan det være slik at terapeututdanningen utligner noe av eventuelle forskjeller mellom profesjonene?

Våre grunnverdier og holdninger er forankret i den dansen og utdanning vi gjennomgår. Det er også slik at det i samfunnet og i forskjellige lag av samfunnet knyttes ulike forventninger til de forskjellige yrkesroller, noe som kan fortsette å virke inn på hvordan klienten samspiller med terapeuten om etablering og utvikling av den terapeutiske relasjonen. Dette kan være en annen påvirkningskraft enn terapeututdanningen.

For å illustrere hvordan grunnutdanninger kan prege terapeuten kan det nevnes at leger er lært opp til å være medisinske eksperter på sykdom, diagnostisering og behandling. Det betyr at de skoles inn i en profesjonell asymmetrisk relasjon, hvor legen er eksperten i samhandling med klienten. Utdanningen er også i sitt vesen rettet mest mot individ og mindre mot kontekst. Dette utgangspunkt for forståelse og samarbeid vil bli utfordret i psykoterapeutiske terapiformer der en legger vekt på å etablere en subjekt-subjektrelasjon i en mer symmetrisk utforming. I dag forstås den psykiske lidelsen kontekstuell i større grad enn tidligere.

Pedagoger er lært opp til å formidle kunnskap som *den andre (eleven eller klienten)* trenger for å komme videre i sin utvikling, noe som også indikerer en asymmetrisk relasjon, både lik og forskjellig fra legens utgangspunkt. Disse to

grunnmodellene for profesjonell samhandling kan være velegnet for visse evidensbaserte terapiformer, som i sin utforming kan ligne på pedagogiske program (for eksempel kognitiv adferdsterapi). På tilsvarende og forskjellige måter vil andre profesjonsutdanninger bygge på andre grunnpilarer som vil influere på hvordan en etablerer og utvikler den terapeutiske relasjonen.

Terapeutisk relasjon og teori

Når det gjelder teoriens og metodens innflytelse på hvordan en anvender personlig livserfaring i forhold til etablering av den terapeutiske relasjonen, skriver Eystein Victor Våpenstad at *terapeutens selvavsløringer er et dilemma i psykoterapi med både voksne og barn* (Våpenstad, 2003). Han relaterer til den vanlige oppfatningen innenfor psykoanalysen som handler om at dersom terapeuten eksponerer seg for meget, blir overføringen for mye farget av realitetene og for lite av klientens fantasier (Storr, 1989). På den annen side peker han på at selvavsløringer kan skape en prosess hvor klienten føler seg forstått på en ny og fruktbar måte. Freud forkastet terapeutens selvavsløringer som en *suggestiv teknikk* for på kortere tid å oppnå resultater (Freud, 1912).

I en kortfattet fremstilling som denne vil mange nyanser gå tapt. I dag er det vanlig å se på et terapeutisk samarbeid som en prosess bygget på demokratiske prinsipper hvor en etterstreber likeverdighet i relasjonen mellom klient og terapeut, altså brukermedvirkning. Klienten blir betraktet som samarbeidspartner og medforsker på eget liv og utvikling, tanker som sannsynligvis ikke var fremtredende i Wien på Freuds tid.

I tillegg eksisterer språknyanser i beskrivelsen av disse fenomenene. Kan dette være uttrykk for forskjellige terapeutiske holdninger og retninger? Terapeutens *selvavsløringer*, det å *fortelle* noe om seg selv er også forbundet med å gi og

dele, mens begrepet *avsløring* i større grad er forbundet med terminologi innenfor etterforskning og tilhører en annen kontekst enn den terapeutiske.

Livserfaringer og profesjonalitet

Jeg ønsker ikke å fjerne fokus på den terapeutiske relasjonens betydning i vårt arbeid. Jeg søker etter å forstå essensen og utviklingen av den og vil drøfte den både i en terapeutisk og i en utvidet kontekst.

Terapiforskning peker på terapeutpersonlighet og sosial kompetanse som betydningsfulle faktorer for å oppnå gode resultater (Wampold, 2001). Jeg antar at egen livserfaring er en *medfaktor* i etablering av den terapeutiske relasjonen, noe jeg vil komme tilbake til og forsøke å begrunne (et klinisk eksempel). Terapeuten møter klienten med sin personlige kompetanse og kontaktevne, som inkluderer både profesjonell kunnskap og kompetanse samt livserfaring og den unike kompetanse den gir. Forskning på området terapeutvariabel som effekt på resultat viser at metodekompetanse gjør terapeuten trygg, noe som har implikasjoner for etablering og utvikling av den terapeutiske relasjonen (Rønnestad, 2008).

Umiddelbart kan en tenke at det vil være en uprofesjonell utøvelse av terapi, at terapeuten blander inn sine egne livserfaringer i en terapeutisk samtale, der hensikten er å hjelpe den *andre*, altså klienten til et bedre liv på sine premisser. Utøvelse av terapi er en mangfoldig virksomhet i dag. Mange nye behandlingsformer er kommet til og plasserer seg i et kontinuum fra bearbeidende innsiktsterapier med lang varighet til korte, avgrensede intervensjoner hvor terapeuten anvender en bestemt metode for å løse et problem, for eksempel ved hjelp av kognitiv adferdsterapi. For å kvalitetssikre det terapeutiske arbeidet er det nødvendig at terapeuten gjennomfører en spesialistutdanning, hvor både

Barns og ungdoms kontaktmønstre er radikalt endret på en generasjon gjennom den raske utviklingen av digitale kommunikasjonssystemer som mobiltelefon og internett.

livserfaring og terapeuterfaring med veiledning er kunnskaps- og erfaringskilder som blir personlig integrert i en intellektuell og emosjonell læringsprosess.

Terapi defineres som en evidensbasert eller kunnskapsbasert prosess mellom en hjelper (terapeut) og en hjelpesøker (klient) (Ekeland, 1999). Dersom vi snakker om terapi med barn, utvider vi ofte klientbegrepet til å omhandle familien, fordi barn sjelden er hjelpesøkere på egne vegne. Dette kompliserer samarbeidsprosessen i flere retninger (Yeh & Weisz, 2001). Foreldre kan se seg selv som pårørende, mens terapeuten tenker at de er en del av klientsystemet. Hvem skal være til stede i terapien? Hvis foreldre og barn skal delta sammen, på hvilken måte skal man da snakke om deres liv og om problemet? Familieterapeuter vil kjenne igjen spørsmålet fra foreldre: «Kan ikke noen snakke med mitt barn alene, han trenger noen å kunne åpne seg for og vi får det ikke til?» Familieterapeuter foretrekker vanligvis familien som ramme for terapeutisk intervensjon.

Om å åpne terapirommet

I en tidlig fase i familieterapiens historie holdt en strengt på at hele familien skulle være til stede i terapien. Hvorvidt alle faktisk deltok i samtalen, var mindre påaktet. Familieterapeuter kan ha hatt en tendens til å overvurdere den meningsskapende gevinst for barnet i familiesamtalene. Flere kritikere av denne arbeidsformen har påpekt at barna ofte ble passive deltakere. Senere har familieterapeuter innenfor ulike teoretiske retninger vært mer pragmatiske og eksperimenterende når det gjelder form. Man har vurdert både hva som er mulig å få til av fremmøte og hvem det har vært mest hensiktsmessig å snakke med om hva og når i prosessen. I dag praktiseres denne oppdelingen stort sett på fleksible måter. Partene avgjør hva som er hensiktsmessig. Likeledes har vi sett tendenser til å åpne terapirommet. Familien kan invitere med andre som de tenker kan være nyttige informanter og hjelpere, og terapeuter møter barn og familier på andre arenaer og hjemme hos familien. Denne metoden er gjensidig inspirert av ulike former for nettverksterapier (Andersen, 2002; Seikkula, 2002). Noen familieterapeuter er også eminente samtalepartnere med barn og inviterer barnet inn i familiesamtalen på engasjerende og problemløsende måter.

Terapirommet og andre arenaer

En kan også dele opp terapien i ulike sekvenser med forskjellige agendaer og med forskjellig *språk, fokus og hensikt*. Det viktige blir da hva barnet *tar med seg* ut i sin livsverden fra familieterapirommet og hva foreldre og barn *bringer med seg* inn i terapirommet. Antakelig formidler de *en rekonstruert og sosialt formidlet flik* av sine liv. Det må være en form for sammenheng mellom hva en bringer inn, investerer og hva en tar med seg ut i forhold til hvilken gevinst en får. De som har forsket på hva klienter bringer med seg inn i terapirommet, har funnet at det er svært forskjellige motiver, forventninger og ikke delte begrunnelser i en familie for hvorfor man i det hele tatt befinner seg i rommet og hva man skal utrette der (Yeh & Weisz, 2001). Det kompliserer oppdraget at barn og foreldre, og foreldre seg imellom kan ha vidt forskjellige agendaer. Kanskje dette fenomenet ikke dvelles ved eller klargjøres i tilstrekkelig grad ved oppstart av terapier? Hvilke implikasjoner har det for den terapeutiske relasjon at klienten(e) har så forskjellige forventninger til hva som skal skje?

Svært mye av terapiforskningen baseres på terapier utført av studenter. Dette innebærer vansker med å skille ut livserfaring som en variabel. Den vanligste oppsummering er firedelingen til Lambert og senere Duncan og Millers metastudier. Disse peker på at 30 % av effekt kan tilskrives terapeutisk relasjon, 15 % metode, 15 % placebo og 40 % utenforliggende faktorer (Lambert, 1994; Duncan, 2007).

Det emosjonelle båndet

Utvikling av den terapeutiske relasjonen som et fenomen adskilt fra andre sosiale relasjoner defineres ved at en anvender den intensjonalt for å fremme endring (Svendsen, 2007). Det er rimelig å anta at terapeuten bruker sin livserfaring til å *fargelegge, varme og trygge* relasjonen. Slik befordres alliansen og målet for endring. Tidlig påpekte Anna Freud at barnet måtte oppleve terapeuten som en hjelper og at det *emosjonelle båndet* mellom dem bidro til dette. Hun tilrettela forutsetninger for barnet til å delta i endringsarbeidet (Freud, 1946). Et emosjonelt bånd kan neppe etableres uten en personlig, affektiv innstilthet og fargelegging av forholdet, noe som inkluderer formidling av livserfaring. Senere har Shirk og Saiz påpekt det nødvendige, men ikke til-

strekkelige ved det emosjonelle båndet som en forutsetning i den terapeutiske relasjonen (Shirk & Saiz, 1992).

Jeg vil i det følgende fremheve noen momenter i diskursen om terapeutisk relasjon og hvilken betydning dette har for effekt av terapi. Det terapeutiske målet formulert ved oppgavene og arbeidsalliansen omkring disse, bygges parallelt med utvikling av et emosjonelt bånd mellom terapeut og klient. Det emosjonelle båndet utgjør en premiss i selve det terapeutiske oppdraget og befordre samarbeidet mot målet.

Nye mønstre i vennskap

Barns og ungdoms kontaktmønstre er radikalt endret på en generasjon gjennom den raske utviklingen av digitale kommunikasjonssystemer som mobiltelefon og internett. Det er ikke uvanlig at barn har 10 mobiltelefonsamtaler, sender 20 sms og kommuniserer med 200 personer i løpet av en dag. Det er grunn til å anta at dette påvirker deres relasjonsbygging og måter å knytte bånd på i sosiale relasjoner. Kontakten og disse relasjonene brukes mer i bestemte hensikter og som *deloppdrag*, ikke som venn for livet men som en venn som en kan dele noe med og som en kanskje kun er forpliktet overfor på dette *noe*.

Barn og ungdom kan derfor ha flere sett med venner i større grad enn nære venner som de deler alt med (Kvelling, 2007). Den digitale kommunikasjonen har implikasjoner for barns utvikling av sosiale relasjoner. Dette vil sannsynligvis influere på hvordan de forholder seg til og spiller med i utvikling av den terapeutiske relasjonen. Familien eller barnet/ungdommen betrakter forholdet til terapeuten som en *delkontraktrelasjon* som tilhører den terapeutiske kontekst og er til for å bidra til å løse problem. Den ligner mer på andre *delkontraktrelasjoner* og gis en betydning på linje med disse.

Våre voksne liv preges også sterkt av den digitale kommunikasjonsrevolusjonen, selv om det blir på en annen måte, fordi vi har med oss erfaringer som kan gjøre det vanskelig å forstå hva som skjer mellom barn på det kommunikative og relasjonelle området.

Delkontraktrelasjonsmodellen

Den opprinnelige kunnskapen om den terapeutiske relasjon

er utviklet innenfor det psykoanalytiske paradigmet og var lenge preget av Freuds fortolkning av den gode terapeutiske relasjon som en positiv overføring. I dette kjølvannet ble mor-barn-metaforen dominerende og en veiviser for den gode terapeutiske relasjon. At terapier var langvarige prosesser over flere år, forsterket metaforens slagkraft. I dag har vi mange forskjellige terapiformer, likeledes tenkes det mer avgrenset både med hensyn til hva en skal arbeide med i terapien og hvor lenge den skal vare. Derfor lager vi en type *delkontraktrelasjon*, som kan ligne på den barn etablerer med sin førskolelærer/lærer/SFO-assistent/helsesøster eller med sine *delvenner*. Dette kan ligne på hvordan voksne etter hvert også organiserer sine sosiale nettverk i kategorier som teatervenner, skivenner, ferievenner, kollegavenner osv. ved siden av nødvendige profesjonelle kontakter. Det er stor forskjell på relasjonen til fastlegen nå og huslegen før. De frie markedskrefters posisjon i samfunnet (det som gir gevinst) påvirker også våre vennsrelasjoner.

Den nære *totalvennen* kan vi bare forgjeves skyte en hjertelig pil etter, på samme måte som når det gjelder terapeuten som *følgesvenn*. Det er god grunn til å anta at *delkontraktrelasjonsmodellen* kan defineres som forhandling om å etablere en delrelasjon i en bestemt hensikt, en arbeidsallianse med mål å lindre eller løse et problem. Den fremstår som en mer modifisert relasjon. For terapeuter blir det viktig å reflektere omkring dette fenomenet.

Allikevel, når terapiforskningen fremhever den terapeutiske relasjonen som et av de utslagsgivende kriterier for resultat av terapi, bør dette fenomenet studeres videre både ut fra et generelt og et klinisk perspektiv. Min hypotese er at terapeuten som anvender seg selv ved å bruke sine personlige ressurser og livserfaringer på en tilpasset måte til klient og metode, blir tillitvekkende og ekte som hjelper. Terapeuten innehar de nødvendige forutsetninger for å forhandle frem terapeutiske mål og hvordan samarbeidet skal utformes. Det kan handle om å tre fram som person med større tydelighet og å gi av seg selv. På den måten kan terapeutenes rolle bli annerledes og gis større betydning enn en flyktig kontakt i forbifarten.

Endringsprosesser

Ulike problemer, individer, familier og systemer krever for-

Det kan handle om å tre fram som person med større tydelighet og å gi av seg selv.

skjellige prosesser for å skape endring både i terapi og i livet. Sannsynligvis er det slik at forskjellige livserfaringer i relasjoner og som hendelser bidrar til utvikling og endring på forskjellige måter. Det er rimelig å anta at konteksten for disse livserfaringene forklarer og forsterker dem og danner utviklings- og endringsspor videre i livet (Bråten, 2007).

Terapirommet som ramme for rekonstruksjon av klientens historie og livserfaring danner den vanligste kontekst for utøvelse av terapi. Når det gjelder barn, er tendensen ofte at vi vet for lite om deres kognitive profil og kommunikasjonskompetanse idet vi inviterer dem inn i terapirommet. Vi vet lite om hva som er deres eventuelle agenda og hvordan de bruker sine erfaringer, hvilke mestringsstrategier de har etablert, hva de definerer som sine minefelt og derfor holder seg unna, hvilke spor og strategier som er etablert, osv. Vi tenderer også å innhente for lite informasjon om barnets erfaringer med hva som tidligere har vært hjelpsomt og hvordan andre eventuelt har gitt god hjelp.

Barns livsverden er unik

Det er svært viktig å kjenne godt til barnets livsverden, ikke bare den nære, familiære, men også den utvidede kontekst (Myhrvold-Hanssen, 2006). Det handler om den kultur som barnet er en del av, familiekulturen, skolekulturen, jevnaldningskulturen osv. Terapeuter har ofte for lite kunnskap om hvordan den for barnet spesielle kulturen *gjennomstrømmer* individet og *rammer inn* utvikling og endring på usynlige måter.

Birgit Svendsen hevder at særlig kontekst og rammebetingelser for terapi skiller denne klart fra andre sosiale sammenhenger og bidrar på den måten til å skape en annerledes relasjon (Svendsen, 2007). Her refererer hun fortrinnsvis til tradisjonelle terapiformer utviklet i terapirommet med et sett av markører.

Jeg vil i det følgende forsøke å skille ut den *indre nerve* i relasjonen fremfor å søke støtte i *arkitekturen* for å definere den effektive terapeutiske relasjon. Terapeuten som subjekt med forutsetninger, egnethet og livserfaring møter barnet som den *andre*, et annet subjekt, hvor en må lete etter berøringspunkter med ekstraordinær lydhørhet for signaler og respons som peker i retning av utvikling og endring. Terapeuten som den voksne må ta ansvar for og lede arbeidet

med å skape en *sjanger* som samtalen og samværet kan utvikle seg innenfor. Barnet inviteres inn som medskaper i prosessen for å kunne bidra på forskjellige måter med idéer, tanker, lek og andre uttrykk som kan utvide og prege sjangeren, nyansere den og gjøre den til et felles prosjekt som kan skape endring avhengig av opplevelse av mening og tillit. Det er grunn til å tro at barn på forskjellige måter og i forskjellig grad er avhengig av denne tilliten til terapeuten. Engstelige og sårbare barn vil sannsynligvis se terapeuten an og være avhengig av en god og trygg relasjon for å ta fatt på endringsarbeidet, mens mer robuste og selvstendige barn antakelig vil være raskere klare for selve endringsprosjektet.

Et eksempel på gjenkjenning og identifikasjon

Et foreldrepar i en skilsmisseprosess oppsøkte meg for å få hjelp til sin 9-åring fordi han hadde «satt på bremsene» på viktige utviklingsområder. Interessen for skolen var betraktelig redusert. Han ble mer enn vanlig sær i forhold til kamerater. Han tviholdt på sitt, hvis de andre ikke ville delta i hans «prosjekter», kunne det være det samme. Aller helst ville han reise til besteforeldrene på landet. Jeg kan ikke glemme hvordan han beskrev gleden ved å sitte på bussen og gjenkjenne detaljer i landskapet når de nærmet seg besteforeldrenes hus, antakelig den trygge basen for han i denne situasjonen. Med sin fortelling traff han et kjært minne fra min egen barndom, en *gjenkjenning* som varmet opp relasjonen, men som samtidig kunne forføre meg til å tro på for stor likhet og *delt erfaring*. Jeg delte med han at jeg kjente igjen noe av det han fortalte fra min egen barndom da jeg også besøkte mine besteforeldre på landet. For meg var det også slik at jeg ble fylt av glede da jeg nådde toppen av de to bratte bakkene ca. en kilometer før jeg kom frem til gården. Da jeg fortalte han dette, så han rett på meg og ble helt stille i noen sekunder. Det kjentes ut som en merkestolpe ble satt ned for vår kontakt så langt.

Etter hvert forsto jeg at denne gutten traff meg på flere nære punkter. Han elsket det som *hadde vært*, gamle ting, hvordan folk levde før. Man kunne tenke at han skulle levd for minst to generasjoner siden. Jeg fikk en følelse av at han var «i samme kulturelle båt» som sine besteforeldre og som jeg kanskje også var passasjer i. Med disse holdningene og meningene ble det svært komplisert for han å utvikle forhold

Vi tenderer også å innhente for lite informasjon om barnets erfaringer med hva som tidligere har vært hjelpsomt og hvordan andre eventuelt har gitt god hjelp.

til jevnaldrende. Han var fordømmende til deres bruk av mobiltelefoner, tv-spill, popmusikk, holdninger og meninger som kunne marginalisere han sterkt blant jevnaldrende.

På hvilken måte bidro gjenkjenningen og opplevelse av nærhet i kontakt til at jeg bedre kunne hjelpe han med hans problemer?

Gjennom egen fargelegging og varme skaper terapeuten autentisitet og ekthet fordi det er en dimensjon av livserfaring som transformeres i møtet her og nå, til forskjell fra en mer utvendig, lært metode, som i verste fall kan bli kopiering av hvordan en etablerer en relasjon og arbeider med terapi. Dette kan en av og til observere hos uerfarne terapeuter hvor teknikk og metode er for meget i forgrunnen. Det forutsettes at terapeutisk relasjon og klinisk metode til en viss grad er synkronisert. Men det kan også være fare for at terapeuten lokker barnet inn i sine livserfaringer på samme måte som vi kan ha en tendens til å føre barn inn i bestemte metoder eller program uten tilstrekkelig ydmykhet og «skreddersøm».

Terapeutens respekt og sensitivitet blir avgjørende. Det handler om å trekke ut det relevante i terapeutens livserfaringer og tilpasse disse til klient, prosess og kontekst dersom det skal ha en hensikt. Oppmerksomheten rettes mot hva som bidrar til at barnet åpner opp og blir tilgjengelig for arbeid mot målet, og hva som lukker det til.

Tema og form påvirker relasjonen

Det kan være både tema, form og opplevelse av temaets relevans som blir avgjørende i tillegg til terapeutens mentale tilstedeværelse, et passe spørrende blikk og et pust av frihet til å svare eller ikke svare, til å mene eller ikke mene. Å la utsagn bli stående uten forventning om gjensvar kan være en god måte å kommunisere med barn på. Terapeuten lager et *åpent rom* med frihet til å snakke eller være taus. Pausene som kan oppstå i det *åpne rommet*, kan være en god målestokk på oppnådd intersubjektivitet og kvalitet i relasjonen.

Jeg kan se mitt møte med denne gutten som et tilfeldig lykketreff fordi det inneholdt elementer av gjenkjenning og identifikasjon i forhold til verdier. Det gjorde det lett å anerkjenne han for den han var og for hans evne til å formidle sine følelser og sitt kultursyn. Antakelig bidro denne anerkjennelsen til at han åpnet seg for felles undring og refleksjon om hvilke følger hans holdninger kunne ha for hans forhold

til jevnaldrende. Han oppfattet ikke min tematisering som kritikk.

Det er ikke min mening at terapeuten ukritisk skal dele sine livserfaringer som historier med klienten enten det er barn, voksne eller familier. Men vi må anerkjenne at livserfaringene har sterk innflytelse på våre holdninger, at de representerer en kraft av akkumulert erfaring og kunnskap, at de har en energi og en nerve i seg som kommer til syne i uttrykket vårt og at denne kunnskapen hjelper oss til å skille det vesentlige fra det uvesentlige. Den skaper gjenkjenning, den utvider og anvender teorien og gir den innsiktsdimensjon og medfølelse.

Livserfaringer i roller og posisjoner

Sterkere enn gjenkjenning virker kanskje de livserfaringer som handler om bidrag til utforming av roller i søskenflokk, i familien, i skoleklassen, i jevnaldringsgruppen inn på hvordan vi utøver terapi som en velintegrert arbeidsform. Hvilke posisjoner har vi fått og/eller tatt? Hvordan har vi plassert oss sosiometrisk? Har vi tilstrebet sentrum eller periferi, eller har vi lært oss å pendle? På hvilken måte har vi søkt posisjoner for å tilfredsstille våre behov? Har vi likt å være i fokus og å lede? Har vi likt å forhandle og finne kompromisser? Har vi dekket over konflikter eller har vi noen erfaringer fra å stå utenfor fellesskapet, som gjør det lett å gjenkjenne emosjonelt noen av våre klienters lignende erfaringer? På hvilken måte klarer vi å anvende disse erfaringene som verdifull kunnskap i terapeutisk hensikt?

Per Jensen beskriver en terapeuts livserfaring som mediator i søskenflokk og i familien, som medvirkende til terapeutens yrkesvalg og som en betydningsfull læring i å være i *mellomposisjon* og derfor kunne utvikle kompetanse som *observatør* og *forhandler* (Jensen, 2007). Det må være hevet over tvil at denne type kompetanse bør være velintegrert hos terapeuter. Klinisk arbeid innebærer som regel forsøk på å fremme optimale relasjoner mellom barn og omsorgsgivere (Mæhle, 2007). Da blir erfaringen fra å være i mellomposisjon viktig for å se *dyaden* og så kunne *forhandle* mellom foreldre og barn. I tillegg til den egne livserfaringen må terapeutens intervensjon være basert på kunnskap om tilknytning og det interpersonlige perspektivet. Fonagy anbefaler en familie- og foreldrefokusert tilnærming til barn og ungdom og peker

på tilknytningsrelasjonen som sentralt mål i forebygging og terapi (Fonagy, 1998). Det kan være en krevende balanse-kunst som skal utøves for å få etablert en tilstrekkelig god terapeutisk relasjon til både foreldre og barn. Evne til å fange inn mulige gyldne øyeblikk, gi pauser og gjøre gode vurderinger i forhold til timing, kan være avgjørende for å lykkes.

Terapi på andre arenaer

For terapeuter som beveger seg ut av terapirommet og arbeider med terapi på andre arenaer, stilles det krav i retning av roller som arkitekt, entreprenør av relasjon, terapi og samarbeid. Terapeuten er selv instrumentet, men mangler terapirommets markører og den naturlige regi som en har i kraft av å være på eget territorium. Utenfor terapirommet, eller på andres arenaer, er man gjest og må tilpasse tid og intervensjon til den gitte arenas kultur, språk og rammeverk. Det krever en her-og-nå-kompetanse av terapeuten, en årvåkenhet og respekt for klientens naturlige kontekst. Samtidig kan nettopp det å studere uttrykkene her også gi verdifulle observasjoner som kan brukes terapeutisk. Terapeuten får større bredde i sine observasjoner og kan få øye på en annen flik av barnets liv som ikke kommer like lett til syne i terapirommet.

I terapiprosesser på andre arenaer enn i terapirommet har terapeuten mindre kontroll på hva som skjer og kan skje. Derfor er terapeutens «ryggmargskompetanse» vesentlig. Det handler om å kombinere det spontane med det reflekterte, å velge hvilke inntrykk som kan få innflytelse og gi disse uttrykk som kan bringe prosessen videre og skape felles fokus på mestring og unntak.

Terapeuten står overfor mange dilemmaer og utfordringer i forhold til utvikling av den terapeutiske relasjon når han/hun beveger seg utenfor terapirommets institusjonaliserte skjerming og premisser. Et dilemma er balansen mellom konfidensialitet og åpenhet i nettverksarbeidet både med og uten klient til stede. Hvordan sikre fortroligheten med klienten og familien, samtidig som nettverket også må engasjeres i adekvat og relevant informasjonsutveksling? Terapeuter som hindrer nettverket i å hjelpe barneklienten og fremhever taushetsplikten som begrunnelse uten å ha forberedt og forklart betydningen av informasjonsdeling, vil kunne hindre nettverkets bidrag i terapiprosessen.

Et annet eksempel

Vi satt rundt spisebordet hjemme hos en familie og forsøkte å få i gang en samtale som inkluderte Petter, 12 år. Tema var hva som skulle til av endringer for at han kunne gå på skolen igjen, slik som kameratene hans gjorde. Mens vi stilte dette spørsmålet til Petter og til foreldrene, demonstrerte Petter sin uvilje mot å samtale på vår måte. Han for rundt i det åpne arealet som rommet kjøkken, spisestue og salong med TV-hjørne. Han ville ikke sette seg sammen med oss. Han åpnet alle skapdørene på kjøkkenet inklusive kjøleskapet og ropte: «Jeg er sulten, det er ikke noe mat her! Faen!» Så tok han opp noen tørkede blomster fra en vase ved peisen og slo med disse i retning av faren sin. Solen skinte inn gjennom de store vinduene og lyste opp et vakkert, velstående hjem der Petters skolevegring og utagering kastet mørke skyer innover foreldrenes fortvilte ansikter, på den andre siden av bordet.

Dette kan være en typisk utfordring for terapeuter på hjemmebesøk. Tid er her en viktig faktor. En har ikke tid til å samle inn data for så å gjøre analyser og planlegge intervensjoner. Her trengs en respektfull holdning, mental tilstedeværelse, «ryggmargskompetanse» og mot til å prøve noe. Hva gjør fluefiskeren når han ser fisken vake? Han kaster flua mot utkanten av vaket. Jeg prøvde: «Jeg forstår at du ikke kan gå på skolen nå om dagen, Petter. Du sier ifra veldig tydelig at det kan du ikke. Jeg ser at du er sint og fortvilet og at mamma og pappa også er veldig lei seg. Noe må forandres, og det må vi finne ut av sammen. Da trenger jeg din hjelp!» Han roet seg litt og så på meg ordentlig for første gang. Moren reiste seg og gikk uoppfordret til kjøkkenet, laget en ostetoast til Petter og plasserte den på salongbordet. Han kom, satte seg og sa plutselig: «Vi må planlegge dette.» Håpet var tent. Vi pustet sammen. Vi kunne begynne å forhandle.

Hva virker i denne terapien?

Hva var det som virket? Antakelig handlet det om å avblåse kampen mellom foreldrene og Petter om at han skulle gå på skolen. Dernest var det viktig å ta på alvor hans fortvilelse over å være så presset at han nesten måtte rasere det vakre hjemmet for å bli hørt. Foreldrene på sin side hadde gått en lang vei med han uten å komme frem til noe som hjalp. De hadde prøvd å være ekstra omsorgsfulle, men også ettergivende inntil de «sprakk» og innførte restriksjoner og sank-

sjoner, hvilket førte til sterk utagering. De så at han var for-
tvilet, noe som gjorde det vanskelig for dem å sette klare
grenser. De følte at de hadde prøvd alt og lyttet til mange
råd. Jeg tror ordene med en annens stemme: «Noe må for-
andres, og vi må finne ut av det sammen» kanskje ga Petter
et lite håp. Forespørselen til han om hans hjelp, forsterket
kanskje dette.

Kan det være nøytraliteten, det å ikke komme med
utsagn som Petter kunne oppfatte som at enda en voksen
kom for å presse han tilbake på skolen uten at noe var
endret? Det kunne være den nonverbale anerkjennelsen jeg
ga moren for at hun lagde ostetoasten og serverte den uten
noe som kunne representere et krav eller en formaning som
fikk henne til å gjenopprette en kompetent foreldrerolle og
at hun slik signaliserte et vendepunkt for Petter. Hvilken
betydning kunne min ekte medfølelse for både Petter og for-
eldrene ha? Tilstedeværelse, alvor, anstrengelse for å være
rolig, tålmodighet, fokusert, samlende kan være begreper
som rammet inn min terapeutiske representasjon i denne
sammenhengen. Eller det kan være at den terapeutiske rela-
sjonen «smatt på plass» som ved et lykketreff og/eller fordi
vi utgjorde en «god match» som er en sekkebetegnelse for
alt det *usynlige, usagte* som virker positivt på relasjonen?
Så presset som foreldrene også var for å få Petter tilbake på
skolen, kunne de neppe la være å håpe på at den nye tera-
peuten kunne være til hjelp, altså en *delkontraktrelasjon*
med placeboeffekt. På tilsvarende måte kan man tenke seg
at det var for Petter. Han ante kanskje en mulighet for å få
hjelp til å forandre på *noe*, noe som han ikke helt visste hva var.

Delkontraktrelasjonen reduserer ikke betydningen av
den terapeutiske relasjon, men avgrenser og definerer den

mer presist knyttet til intensjon og hensikt. Arbeidet med å
etablere relasjonen spisses av oppdraget. Likeledes tar den
inn de forbehold og avgrensninger som klienten selv bringer
inn i samspillet om å etablere og utvikle denne spesielle
oppdragsrelasjonen. Avgrensningen er ikke nødven-
digvis en begrensning, men den gir gjensidig frihet og uav-
hengighet, noe som kan frigjøre kreativitet og mot hos begge
parter. Terapeuten er på oppsigelse. Dersom ikke terapien
viser seg hjelpsom etter en viss tid, bør den avsluttes,
hvilket terapeuten må ta ansvar for (Duncan, 2007). Igjen
ser vi hvor forskjellige betingelsene er i denne terapeutiske
relasjonen sammenlignet med betingelsene i de klassiske
omsorgsrelasjonene.

Klasse og kultur

Våre livserfaringer dannes i kontekster av klasse og kultur.
Visse fenomener og hendelser gir mer resonans enn andre,
som ofte kan være vanskelig å få øye på som interessante
forskjeller. Resonansen gir oss en følelse av at vi forstår
den andre. Det er antakelig slik at noen erfaringer gir mer
mening, trer tydeligere frem, danner spor og bidrar til å kata-
logisere nye erfaringer i større grad enn andre. Dette kan være
knyttet til kategorier som klasse og kultur. Klassetilhørighet
og kultur er muligens tabuiserte fenomener, siden de er så
lite påaktet og delt i terapiprosesser og i kliniske drøftelser.
Det nordiske likhetsidealet som har preget den sosialdemo-
kratiske samfunnsutviklingen etter annen verdenskrig, kan
gjøre seg gjeldende her (Myhrvold-Hanssen, 2007).

Resonans og solidaritet

Med resonans mener jeg at en hendelse gis en spesiell kon-

*Det blir svært viktig å kjenne godt til
barnets livsverden, ikke bare den nære,
familiære, men også den utvidede
kontekst.*

tekstuell mening knyttet til klasse og kultur. Hendelsen vil fremkalle bestemte «svingninger», måter å forstå på, måter å handle på, nesten som i fysikken der resonans defineres som *et svingedyktig system som kan fremkalle svingninger hos et lignende system, hvis dette har omtrent samme egenfrekvens* (Store Norske Leksikon, 2005). Dissonsans mellom individer fra ulike klasser og kulturer vil antakelig ha en tendens til lettere å oppstå enn i møter mellom individer med større likhet i klasse- og kulturbakgrunn. Dette betyr at fenomenet påvirker etablering av og utvikling i den terapeutiske relasjon. Det stilles krav til utforskning gjennom klientens subjektive språk, verdier, kultur og familiepremisser og til presisjonsnivå i terapeutens språk, toleranse for forskjellighet og evne til å anerkjenne denne, da partene har mindre implisitt forståelse av hverandre på grunn av klasse- og kulturforskjeller. Det kan også være grunn til å stille spørsmål om fenomenet *solidaritet* påvirker etableringen av den terapeutiske relasjon og eventuelt på hvilken måte.

Klassereiser er et sosiologisk begrep som beskriver mobilitet mellom klasser på grunn av utdanning og endrede økonomiske forutsetninger. Terapeuters eventuelle klassereiser kan utvide deres perspektiver og gi nyttige livserfaringer i møte med enkelte klientgrupper. Klassereiser kan også innebære påkjenninger som kan skape problemer med identitet og tilhørighet.

Ved mitt første hjemmebesøk i Petters familie fornemmet jeg straks en intersubjektiv forståelse. Den artet seg slik at vi kunne starte det terapeutiske arbeidet straks. Fra familiens side kan det ha vært en utålmodighet og fortvilelse når det gjelder å få hjelp som virket. Familien fornemmet nok også en klasselighet og kulturlikhet som fremmet intersubjektiv forståelse, felles konsepter og språk som bidro til å etablere en hensiktsmessig relasjon.

Det tok ikke lang tid før jeg kjente solidaritet med Petters foreldre og deres bekymring for sønnen som ikke gikk på skolen. Hvis foreldrene hadde vært mer forskjellig fra meg med ulik klasse- og kulturbakgrunn, ville det ha vært nødvendig å bruke mer tid på å etablere en tilsvarende relasjon.

Pierre Bourdieu beskriver begrepet *sosial kapital* som noe som er knyttet til klasse og kultur (Bourdieu, 1994). Vi kan tenke at foreldrene investerte noe av sin sosiale kapital i møte med terapeuten for å få hjelp til sitt barn og at tera-

peuten svarte på dette ved å *godta investeringen* og «*undertegne*» en *gjensidig kontrakt*.

Evaluerings av den terapeutiske relasjonen

De fleste terapeuter vil si at de har et innebygd barometer for måling av kvalitet på den terapeutiske relasjon. En bestemmer seg for å vurdere relasjonen på bestemte måter. Studier viser at terapeuter og klienter vurderer relasjonen forskjellig (Rønnestad, 2008). Det kan ha å gjøre med at en mangler eller unnlater å ta i bruk evalueringsmetoder som kan gi terapeuten verdifull feedback for å justere samarbeidsmåter og tilnærminger i det videre arbeidet. Innenfor klient- og resultatstyrt terapi har Duncan, Sharp og Miller utarbeidet COR, et klinisk instrument for vurdering av *endring, arbeidsmåte og kvalitet på relasjonen*. Dette er et spørreskjema som klienten fyller ut ved oppstart av terapitimen og ved avslutning. Det utfylte skjemaet deles og vurderes sammen av terapeut og klient og utdypes videre i en samtale for eventuelt å justere *kursen*. Bruken av dette instrumentet utprøves og evalueres for tiden i flere kliniske miljøer i Norge (Duncan, 2007).

Avslutning

Jeg har forsøkt å drøfte samfunnsmessige, teoretiske, profesjonelle og personlige implikasjoner for etablering og utvikling av terapeutisk relasjon i ulike terapeutiske kontekster. Jeg har stilt spørsmål om det er behov for mer *skredersom*, kanskje en ny arkitektur for gode resultater og effekt av terapi. Jeg har også drøftet den effekt en deling av personlig livserfaring kan ha på den terapeutiske relasjonen.

LITTERATUR:

- ANDERSEN, T.** (2002). Forord. I: J. Seikkula. *Åpne samtaler*. Tano Aschehoug.
- BORDIEU, P.** (1994). *Centrale tekster inden sociologi og kulturteori*. København: Akademisk forlag.
- BRÅTEN, S.** (2007). *Dialogens spill i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag.
- DUNCAN, B. L.** (2007). Forord. I: A. Kärki Ulvestad, A. K. Henriksen, A.-G. Tuseth, T. Fjeldstad, (red.). *Klienten – den glemte terapeut*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- EKELAND, T. J.** (1999). Evidensbasert behandling: kvalitetssikring eller instrumentalistisk mistak. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 36.
- FREUD, A.** (1946). *The psychoanalytic treatment of children*. New York: International Universities Press.
- FREUD, S.** (1912). *Råd til lægen ved den psykoanalytiske behandling*. I: Afhandlinger om behandlingsteknikk. København: Hans Reitzels Forlag
- JENSEN, P.** (2007) On learning from experience: Personal and private experiences as the context for psychotherapeutic practice. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 12.
- KVELLO, Ø.** (2010). Perceived social acceptance and peer intimacy among children with disabilities in regular schools in Norway. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, Vol. 23.
- LAMBERT, M. J. & A. E. BERGIN** (1994). *The effectiveness of psychotherapy*. I: A. E. Bergin & S. L. Garfield (eds.). Handbook of psychotherapy and behaviour change. New York: Wiley.
- MYHRVOLD-HANSSEN, J.** (2006). *Barnet i en utvidet kontekst. Et møte mellom familiekultur og skolekultur*. I: Halvorsen, I., I. Ropstad, B. Rishovd Rud, W. J. Seltzer (red.). Foreldre og fagfolk i samspill. Stavanger: Hertervig Forlag.
- MYHRVOLD-HANSSEN, J.** (2007). Skolevegring – om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk*, 09.
- MÆHLE, M.** (2007). *Nyere utviklingspsykologi som ramme og forutsetning for klinisk arbeid med barn*. I: Haavind, H. & H. Øvreeide (red.). Barn og unge i psykoterapi. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- ROTH, A. & P. FONAGY** (2004). *What works for whom?* New York: Guilford Press.
- RØNNESTAD, H.** (2008). Evidensbasert praksis i psykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45.
- SEIKKULA, J.** (2000). *Åpne samtaler*. Tano Aschehoug.
- SHIRK, S. R. & C. C. SAIZ** (1992). Clinical empirical and developmental perspectives on the therapeutic relationship in child psychotherapy. *Developmental and Psychopathology*, 4.
- STORR, A.** (1989). *Countertransference*. I: F. Flach (Ed.), Psychotherapy. New York: W. W. Norton.
- STORE NORSKE LEKSIKON** (2005). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- SVENDSEN, B.** (2007). *Utvikling av allianse i psykoterapi med barn*. I: H. Haavind & H. Øvreeide (red.). Barn og unge i psykoterapi. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- THORGAARD, L. OG E. HAGA** (2006). *Gode relasjonsbehandlere og god miljøterapi*. Stavanger: Hertervig forlag.
- VÅPENSTAD, E. V.** (2003). Selvavsløringer og nyere psykoanalyse. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 40.
- WAMPOLD, B. E.** (2001). *The great psychotherapeutic debate: Models, methods and findings*.
- MAHWAH, NEW JERSEY: LAWRENCE ERIBAUM ASSOCIATES.**
- YEH, M. & J. R. WEISZ** (2001). Why Are We Here at the Clinic? Parent-child (Dis)Agreement on Referral Problems at Outpatient Treatment Entry. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. Vol. 69. No. 6.

Begynnerlesing med sakte progresjon

av Odd Haugstad

Et leseopplegg tilpasset for de som har problemer med den ordinære progresjonen. Leseverket har vært til grundig utprøving med godt resultat.

Plansjer, arbeidsblokker og lettlestbøker



Plansjer

Alle bildene i ABC-verket

Bokstavplansjer

Bokstaver med utlyttingsbilder

Bokstavblokker

3 arbeidsblokker med alle bokstavene

Ordblokker

2 arbeidsblokker med ord og setninger



Lesebok

Ett leseark for hvert nye ord som læres

Lese-lek

10 bøker; en bok for hvert 8. ord

Vi kan lese

10 bøker; en bok for hvert 4. ord

Spill og lærerveiledning



Bokstavspill

6 bokstavspill; ett spill for hver 8. bokstav

Lærerveiledning

Veiledning til leseverket

Ords spill

10 ords spill; ett ords spill for hvert 8. ord

Komplett pris, fraktfritt
tilsendt til gjennomsyn,
returporto vedlegges:

kun kr 1750,-



Postboks 1043
4687 Kristiansand
Tlf: 92 66 29 45
Fax: 38 04 55 52
E-post: post@pedforlag.no
Web: www.pedforlag.no



Forfatteren Odd Haugstad
er logoped og cand.pæd.spec.
med hovedfag innen dette
området. Han har skrevet bøker
og fagartikler som omhandler emnet.

Reflekser til byrde

TEKST OG FOTO: LIV-KARIN EDVARDSEN

Vi er alle født med en mengde reflekser, ikke-viljestyrte bevegelser som svar på ytre påvirkning. Disse skal normalt slukkes i løpet av de par første leveårene, men hva når dette ikke skjer?

Britt Marthinussen (41) fra Harstad er refleksterapeut. Denne yrkestittelen er hun ganske alene om her til lands.

– Alle refleksene vi har når vi er babyer, er der for at vi skal holde oss i live, en livsviktig starthjelp for alt. Til å puste, ta til oss næring, forberede oss på å forflytte oss, og mye, mye mer. Men like viktig er det at disse refleksene slukkes, eller integreres som det også heter. Hvis dette ikke skjer, kommer personen heller ikke videre i sin utvikling, og en kan ikke regne med at alle delene av hjernen får full funksjon, ifølge Britt.

På høygir

– Ta for eksempel *mororeflexen*, oppkalt etter den tyske legen Ernst Moro, er en av de første refleksene som utvikles i livmoren. Det er en «frykt-og-flykt»-refleks, ut med armer og bein ledsaget av hylskrik. Vi voksne har også en slags liknende reaksjon som setter oss i alarmberedskap, men uten at det blokkerer oss, fordi det foregår i samarbeid med den kognitive delen av hjernen vår. På barn skal denne reaksjonen

derimot *bidra* til kognitiv utvikling. Dersom ikke mororeflexen slukkes, og går over til den voksne versjonen, vil barnet gå på høygir med adrenalinnivået konstant på topp, noe vi vet er skadelig, forklarer Britt.

I alarmberedskap

Mororeflexen går dårlig inn i skolehverdagen. Britt utdyper dette:

– Vi vet at sykdom, manglende motivasjon eller energi virker begrensende på læring. Når en elev med mororeflexen til stede, hele tiden er i beredskap mot at verden skal falle i hodet på han eller henne, da går all energien til dette. I tillegg må denne hjernen jobbe med å sjalte ut stimuli som kan utløse refleksen, som skarpt lys, brå lyd, berøring. Klasserommets kreative fysiske og sosiale utfordringer er ment å skulle stimulere og motivere elever

Starthjelpen er gitt, nå skal de viljestyrte handlingene overta.



Britt Marthinussen er nettopp blitt refleksterapeut. Det er hun nesten alene om her i landet.

positivt. Men nettopp disse faktorene vil ofte virke forstyrrende og blokkerende på en elev med en slik forsinket utvikling, slår hun fast.

Angst hos voksne

Rekken av problemer bare denne ene refleksen kan skape, er lang.

– En ting er at disse personene ofte har tilleggsproblemer med immunforsvaret og er mye syke på grunn av sensitiv mage, allergier eller andre plager. En annen og alvorlig hindring mot å ta til seg læring, er at den vestibulære sansen, selveste kardinalsansens, ofte er svekket. Litt svikt i denne, og det vil gå ut over hele persepsjonen, altså det å sanse – oppfatte – og tolke. Det vil også gå ut over elevens opplevelse av plassering rommessig, noe som vil gi en følelse av å være i sin egen verden.

Britt trekker her en parallell til voksne med angst. De opplever også å være i sin egen verden når de ikke får bekreftelse på at andre opplever det samme som

dem. Hvis det er forsinkede reflekser som skaper denne misoppfatningen, er det viktig å forstå at disse ikke kan overkjøres, eller styres bevisst, understreker Britt.

Nevropsykologi

Britt har nylig fullført det engelske studiet som omhandler nevrologisk forsinkelse. Studiet har et påfølgende praksisår.

– Det er bare tre refleksterapeuter her til lands fra før. Du finner lite om reflekslukking på nettet, i hvert fall på norsk, sier Britt, som er lektor i grunnskolen i Harstad.

Dette er garantert ikke noen form for alternativ behandling, heller ingen mirakelkur. Metoden er veldig vanlig i England, Skottland, Irland og Sverige. I Øst-Europa og Russland har reflekslukking vært universitetsfag lenge. Faget bygger på nevropsykologien, sier Britt.

Hun har tatt seg en pause i Generalhagen, Harstads grønne lunge.

Ekte og uekte

Forsinkede reflekser er tungt til stede ved Downs syndrom og cerebral parese. I ADHD-gruppen gjelder det å skille de ekte fra de uekte.

– Du har de som er født med skade i frontallappen, som bekrefter diagnosen. Og så har du hyperaktivitet med utspring i at reflekser trigges, altså der reflekser i kroppen lager «falske» ADHD-symptomer. Kanskje på tide å titte nærmere på hva problemet egentlig bunner i, før det settes i gang medisinerings, mener Britt, som i en årrekke har testet og



utredet barn for dysleksi, dyskalkuli, ADHD, generelle lærevansker og andre typer problemer en møter i skolen.

– Jeg har måttet rote bredt i kofferten min. Det er ikke alltid lett å sette fingeren på nøyaktig hva som feiler, og det er en rekke ting vi ikke kan forklare. Nå har jeg fått et godt redskap til bedre å kunne plassere.

Tilbakegang før framgang

– Ut ifra motoriske tester utarbeider vi et program med øvelser, fem til ti minutter trening per dag i cirka ett år. Eleven er inne hver åttende uke for evaluering. Vanligvis blir det tilbakegang før framgang, noe som gjør foreldre frustrerte. Vi trenes i å se etter symptomer på nevrologiske problem eller skader for så å henvise videre når annen kompetanse må inn. For eksempel vil ikke denne behandlingen fjerne sykdomsbildet hos CP-rammede, siden det har andre årsaker. Men treningen vil kunne stimulere hjernen, sier Britt.

Ber hjernen løse

– Det gjelder å finne den refleks som er på laveste nivå, du må starte der personen befinner seg. Treningen omfatter fra én til tre øvelser tilsvarende det barnet ville gjort naturlig som liten for å få refleksene til å legge seg til ro. De delene av hjernen som ikke er utviklet, blir trigget. Dette setter i gang den myeliniseringsprosessen som skulle vært gjort for mange år siden. Disse gjentatte grovmotoriske øvelsene ber hjernen løse problemet. Dette kan på ingen måte

styres ved hjelp av bevisstheten. Men kroppen gjør det den skal om det bare legges tilrette for det, forklarer hun.

Harstadlektoren påpeker at problemet med primitive reflekser ikke bare gjelder barn.

– Dette er et «Bjørnen-soveropplegg». Refleksene kan faktisk vekkes til live ved traumer av ulik art. Alderdom kan også restarte disse, og da er jo ringen sluttet.

Tilleggsutdanning

Refleksstudiet må anses som en tilleggsgutdanning, alle reflekssterapeuter har en profesjonsutdanning i bunnen.

– Studiet er relevant for fysioterapeuter, kiropraktorer, lærere, sykepleiere, vernepleiere, og alle andre som jobber med barn og voksne som har motoriske problemer, lærevansker, angst, traumer, ADHD, aspergers syndrom, Autisme, cerebral parese og en del andre diagnoser, sier den nyeksaminerte reflekssterapeuten.

Hun har selv hovedfag i pedagogikk, videreutdanning i spesialpedagogikk og er Harstads eneste rideinstruktør.

Det var Peter Blythe og Sally Goddard som på 70-tallet utviklet programmet med det for øye å trene bort uønskede reflekser. Instituttet deres ligger i middelalderbyen Chester i nordvest-England.

Presser barna

En enkel versjon av treningsprogrammet er igangsatt i grunnskolen i England og har vist så gode resultater

at det nå skal inn i det nasjonale læreprogrammet der.

– Dette treningsopplegget treffer et mellomstykke av elevene. Programmet vil ikke kunne hjelpe de som er hardest rammet, mener Britt.

Hun undres over hvordan barna presses fram i skolesystemet her til lands, enten de har forutsetninger for det eller ei.

– I Afrika får elevene en skolemodenhetstest der de må stå i minimum 30 sekunder på én fot for å få lov til å begynne på skolen. For 35 år siden var det også slike tester i Norge. Men de ble borte, slår hun fast.

På hesteryggen

Det var i hestemiljøet rideinstruktøren fikk vite om denne utdanningen.

– Jeg har jobbet innenfor terapi-riding siden jeg var 14 år gammel. Mange av øvelsene i refleksprogrammet kjenner jeg igjen herfra. Jeg har lenge utført dem med folk på hesteryggen uten å ha hatt den dypere forståelsen av dem. Men i refleksterapien er de satt inn i en annen ramme.

Britt har nylig etablert en såkalt grønn gård med mange hester, ved siden av jobben som lektor. Hun ønsker nå å linke det hun har lært om refleksslukking opp mot terapi-riding direkte.

– Refleksstudiet har utvidet min forståelse av noen av de problemer mange barn og voksne sliter med og gitt meg verktøy til å gjøre noe med disse, sier hun med et stort smil.

Barnehagen og flerspråklige barn

Denne artikkelen handler om tospråklig utvikling og mulighetene barnehagen har for å bidra til å imøtekomme intensjonene i barnehageloven og rammeplanen. Det blir også gjengitt noen praktiske eksempler på muligheter for tospråklig arbeid i barnehagen.



Finnborg Scheving er rådgiver på Torshov kompetansesenter..

Barnehagen har en viktig rolle og oppgave som en arena for utvikling av språk og kommunikasjon for flerspråklige barn. Barn som ikke har norsk som sitt førstespråk, sikres i barnehageloven rett til å bruke og utvikle sitt førstespråk, samt at barnehagen forpliktes til å lære barnet norsk. I barnehager der flerspråklig arbeid planlegges og inkluderes i det øvrige pedagogiske arbeidet ut i fra barnas ferdigheter på førstespråket, legges det til rette for god tilegnelse av det norske språket.

Hvilke muligheter ligger i barnehagen som pedagogisk virksomhet når det gjelder å følge opp barnehagelovens bestemmelser? Styrer og pedagogisk leder har i samarbeid ansvar for planlegging av barnehagens innhold (barnehageloven, 2005). Rammeplan for barnehagen er utarbeidet av Kunnskapsdepartementet og skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. Denne skal være styrende for barnehageeiere og samarbeidsutvalget i barnehagene for å fastsette årsplan for den pedagogiske virksomheten i barnehagen (Lov om barnehager, 2005). Det er også utarbeidet en serie med temahefter som er ment som inspirasjon og grunnlag for refleksjon i arbeid med ulike temaer knyttet til barnehagens innhold og oppgaver (se www.kunnskapsdepartementet.no). Et av disse temaheftene tar for seg språklig og kulturelt mangfold (Gjervan, 2006). I henviste dokumenter fra Kunnskapsdepartementet snakkes det om morsmål, jeg vil her snakke om førstespråk og flerspråklige barn.

Intensjonene for det pedagogiske og flerkulturelle arbeidet

Barnehageloven tillegger barnehagen en viktig rolle i barnets utvikling i samarbeid med foreldre. Barnehagen skal bidra til at barna utvikler en positiv identitet, utvikler sosiale ferdigheter og språkferdigheter. Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som er individuelt tilpasset den enkeltes behov, men skal også tilpasse det pedagogiske innholdet til barnegruppens behov (Lov om barnehager, 2005). En stor del av barna som i dag går i norske barnehager, har en annen erfaringsbakgrunn og språk enn den de vil møte i barnehagen. I *Temahefte om språklige og kulturelt mangfold* utgitt av Kunnskapsdepartementet 2006 (Gjervan, 2006) understrekes viktigheten av at barnehagen må satse på en flerkulturell pedagogisk praksis. Barnas språklige og kulturelle bakgrunn må få konsekvenser for barnehagens pedagogiske innhold, arbeidsmåter og organisering (s. 7). Det understrekes hvor viktig det er å se på mangfoldet i barnehagen som en ressurs og ikke som et problem. Her ligger noe som kan sies å være kjernen i det å oppnå intensjonene i barnehageloven. Hva mener så de som jobber i barnehagen om barna og foreldrene som ikke er såkalt norske? Holdningene hos den pedagogiske ledelsen og dem som jobber med barna har stor betydning for hvordan det pedagogiske arbeidet i barnehagen tilrettelegges for å imøtekomme barn som skal lære seg ny kultur og nytt språk. Ann Kristin Larsen (2006) sier at alle som jobber med barn, bør utvikle en tverrkulturell kompetanse. Med det mener hun evne til å forstå, samhandle og kommunisere med mennesker med ulik sosial og kulturell bakgrunn. Hun mener at innsikt i egne holdninger, kunnskaper om kultur og kulturens betydning

Det er mange måter å være flerspråklig på.

er nødvendig for å utvikle slik kompetanse. I Lov om barnehager (2005) understrekes viktigheten av morsmålet både i forhold til barnets egenutvikling og opplevelse av mestring og læring. Det understrekes også at et godt morsmål er en grunnleggende forutsetning for den videre språklige utviklingen, også når det gjelder skriftspråk og leseforståelse. *Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnets norskspråklige kompetanse* (s. 110).

Flerspråklige barn

Det er mange måter å være flerspråklig på. Barn kan vokse opp i en familie der to eller flere språk snakkes i hjemmet hver dag. To eller flere språk læres da av barnet fra tidlig alder. Det kan for eksempel være at mor og far snakker hvert sitt språk, og at språket som snakkes i barnehagen er et tredje språk for barnet, eller at språket til den ene av foreldrene snakkes i barnehagen. Barnet vil med hjelp fra dem som snakker språkene, skjønne hvilke språk som passer i hvilke sammenhenger. I disse eksemplene kan vi si at barnet lærer flere språk parallelt.

Barnet kan også ha lært seg grunnleggende ferdigheter i et språk før det begynner å lære språk to. Det vil for eksempel være barn som vokser opp i en familie som ikke snakker språket som det senere møter i barnehagen eller skolen. Barnet har da basisferdighetene på sitt første språk. Det vil si at det har tilegnet seg grunnleggende språkkunnskaper som grammatikk, lydsystem og basisordforråd på et annet språk.

Det vil kunne være stor variasjon i tospråklig (flerspråklig) utvikling avhengig av når barnet begynner å lære



språk to, hvor god stimulering det får, hvor motivert barnet er for å lære seg nytt språk, og hvilke erfaringer barnet gjør med språkene. I tillegg kan språkets sosiale status påvirke utviklingen (Egeberg, 2007).

Vanlige trinn i tospråklig utvikling

Hvordan barn tilegner seg språk to kan være avhengig av mange faktorer, blant annet barnets alder, hvilke basiskunnskaper og ferdigheter barnet har på sitt første språk, språkmiljøet rundt barnet osv. Tospråklig utvikling hos barn som begynner med et nytt språk i barnehagen, skjer vanligvis på denne måten:

- Barnet bruker hjemmespråket for å få til samspill
- Barnet bruker gester, peking og andre former for kroppsspråk
- Barnet kan ha en «taus periode»
- Barnet prøver seg i samspill, ved å herme, bruke enkelte ord, og eksperimentere med språket
- Barnet begynner å bruke fraser eller faste uttrykk
- Barnet begynner å bruke mer komplekse ord og setninger, forståelse for lest tekst og bruker språket i samspill, og til å si i fra om ønsker og tanker (Fríða B. Jónsdóttir mfl. 2001-2004)

Om barnet er innom alle trinnene og hvor lenge det er på hvert trinn, kan være individuelt. Observasjoner i det pedagogiske arbeidet i barnehagen kan hjelpe pedagogisk leder å finne ut hvor barnet er i sin tospråklige utvikling og hvilken støtte det trenger for å komme seg videre.

Viktige faktorer når en skal vurdere hvor barnet er i forhold til tilegnelse av språk

Jeg har tidligere kommentert barnehagelovens bestemmelser om at barnets førstespråk anses som viktig grunnlag for læring og språkutvikling, og derfor skal støttes og aktiviseres. For å få vite noe om barnets førstespråk er det i første omgang foreldrene som kan gi informasjon om dette. I tillegg vil observasjoner av barnet de første dagene barnet er sammen med en av sine foreldre i barnehagen, gi informasjon om barnets språk- og kommunikasjonsferdigheter på førstespråket. Videre vil observasjoner i bringe- og hentesituasjonen når barnet kommuniserer med sine foreldre, være nyttige i slik kartlegging.

Rammeplanen (2006) understreker barnehagelovens bestemmelser om samarbeid med foreldre. *«Begrepene forståelse og samarbeid skal dekke ulike sider ved kontakten mellom barnehagen og foreldrene. Med forståelse menes gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver i forhold til barnet. Med samarbeid menes regelmessig kontakt der informasjon og begrunnelser utveksles»* (s. 14). Mange pedagogiske ledere forteller meg at de opplever samtale med foresatte om barnets utvikling til lite nytte. Det kommer frem i undersøkelser og skriv at mange opplever samarbeid med minoritetsspråklige foreldre som

krevenne og problemfylt (Lie, 2004). Dette kan ha sammenheng med manglende innsikt eller kunnskaper for barnehagen som pedagogisk virksomhet. I tillegg kan foreldrene ofte være usikre og ikke være klar over hva informasjonen de bes om skal brukes til. Nødvendigheten av at tolk brukes i samtale med foresatte understrekes, samt forståelig informasjon til foreldrene om barnehagen, hva vi spør etter og hvorfor (Egeberg, 2007). Det å bruke tolk i første samtale med foresatte når de kommer til barnehagen, må ses som en selvfølge.

Pedagogiske ledere som har kunnskaper om tospråklig utvikling, og som samarbeider med barnets foreldre, vil få mer nyttig informasjon om barnets fremgang med språkene. De vil da kunne formidle erfaringene barnet gjør og samarbeide med foreldre i kartlegging av barnets kompetanse.

Kartlegging

Observasjoner underveis, etter at barnet begynner i barnehagen, for å følge med på barnets utvikling av språk- og kommunikasjonsferdigheter, vil være nødvendig for å kunne tilrettelegge de pedagogiske tiltakene best mulig slik at barnet får støtte i sin utvikling. Før observasjonene settes i gang er det lurt å være klar over hva hensikten med observasjonene er (Egeberg, 2002). Hva skal du observere, hva skal du med det du finner ut, hva skal det brukes til? Det kan for eksempel være aktuelt å observere barnet med tanke på å få oversikt over hva slags kommunikasjonssituasjoner barnet deltar i, hvordan det bruker førstespråket eller norsk, hva barnet er interessert i og hva slags hjelp og tilrettelegging som får barnet til å bruke språkene mer. De første månedene er det viktig å undersøke hva barnet forstår av språket i barnehagen. Deltar det i lek, hvilke leker, og hvordan kommuniserer det i leken? Hva får barnet med seg av fortellinger og det som blir lest, alene og i samling? Hvilke bøker liker barnet? Etter hvert som språkferdighetene øker, er det viktig å observere hvordan barnet klarer seg i samtaler som går ut over her-og-nå-situasjoner, om det kan fortelle, beskrive, forklare og argumentere. Hvordan klarer barnet seg i de forskjellige lekene, parallelllek, rollelek og regellek? Observasjonene må også inkludere hva slags hjelp barnet trenger for å klare seg. Barn som ikke

Barnehagen kan være det første stedet barnet møter mennesker som snakker et annet språk enn det barnet kjenner.

kan, enten det er kommunikasjonsferdigheter eller språkferdigheter, må vurderes i forhold til at de er i en læringsprosess. For å lære det de trenger må de få tilrettelegging og støtte fra voksne for å komme seg videre. Hensikten med kartleggingen må derfor være at den brukes som utgangspunkt for tilrettelegging og samspill med barnet. Det er derfor et grunnlag for vurdering av hvilken tilrettelegging som trengs i det pedagogiske arbeidet.

Møte med barnehagen

Det første møtet med barnehagen kan være utfordrende for barn som har en annen språklig bakgrunn og måter å delta i samspill på. Barnehagen kan være det første stedet barnet møter mennesker som snakker et annet språk enn det barnet kjenner. Barnet kan ha annen eller manglende erfaring i å delta i samspill og lek både med andre barn og voksne. Barnet møter en barnehagekultur med andre utfordringer, krav og forventninger. Er barnet motivert for å lære nytt språk og å bli en del av barnegruppen i barnehagen? Hvis foreldrene aldri har vært i en barnehage og ikke kjenner barnehagens virksomhet, kan det være vanskelig for dem å forberede barnet. Rammeplanen (2006) understreker viktigheten av at spørsmål som angår barnets trivsel og utvikling samt barnehagens pedagogiske virksomhet drøftes med foreldrene (s. 14). Jeg snakket tidligere om viktigheten av førstesamtalen med foreldrene og at det brukes tolk for å sikre forståelse av gjensidig informasjon. I førstesamtalen vil det være god mulighet for å snakke med foreldrene om pedagogisk innhold og metoder (blant annet om flerspråklig opplæring) og forventninger til foreldre, men ikke minst å høre foreldrenes forventninger og forståelse for barnehagens virksomhet. Hvordan familien klarer å støtte opp om barnets opplevelse av de nye situasjonene er viktig for barnet, og samtidig må barnehagen støtte foreldrene ved å gi god informasjon om aktiviteter, lek og kommunikasjon i barnehagen slik at foreldrene kan hjelpe barnet ved å snakke om dette på hjemmespråket.

På samme måte kan det være utfordrende for pedagogisk leder i barnehagen å møte et barn som har et annet språk og en annen erfaringsbakgrunn som hun/han ikke kjenner. For å kunne tilrettelegge det pedagogiske arbeidet for barnet og barnets deltaking i barnegruppen trengs det

kartlegging av barnets basiskunnskaper, både når det gjelder barnets førstespråk og kunnskaper. Dette skal være grunnlaget for at det pedagogiske arbeidet i barnehagen kan gi barnet støtte for utviklingen av språket/språkene barnet kan og er i ferd med å lære. Tilpasning av det pedagogiske innholdet i barnehagen skal støtte barna i å bruke sitt morsmål, men samtidig tilrettelegge for at barnet kan utvikle sin norskspråklige kompetanse (Lov om barnehage 2005). Dette er en spennende og utfordrende oppgave.

Pedagogisk virksomhet

Barnehagen skal ifølge barnehageloven (Lov om barnehager 2005) *være en pedagogisk virksomhet* (s. 1). Rammeplanen gir retningslinjer for det pedagogiske arbeidet (s. 15). *Barnehagens innhold skal være allsidig og variert og utformet slik at hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som støtte for sin utvikling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Samtidig skal innholdet støtte språklig og sosial kompetanse gjennom felles opplevelser og samvær* (Rammeplanen s. 21).

For meg er pedagogisk virksomhet et sted der pedagogisk personale systematisk og bevisst tilrettelegger handlinger og miljø for å sikre læring (utvikling). Dette gjelder både i forhold til det enkelte barnet, men også for hele barnegruppen. Vurderingene vil fokusere på hvilken tilrettelegging som er mest effektiv i forhold til læring og utvikling. Fokus er ikke bare på hva barnet lærer i ulike situasjoner, men også hvordan det kan bruke det som er lært i andre læringssituasjoner. Barnet kan stable Duplo-klosser oppå hverandre. En voksen kan sammen med barnet og ett eller flere barn sette i gang samarbeidsprosjekt der alle bygger et felles produkt. Barnets kunnskaper og interesse for klossene kan også brukes i språkformidling, der voksne setter ord på, ber om, eller gir bort, klosser i ulik størrelse, farge, mengde, samt får barnet til å bidra med sine språkkunnskaper. Vi kan hjelpe barnet å navnesette eller å beskrive det som skjer eller be om noe. Barnets språklige initiativer er et godt utgangspunkt for å utvide språkbruk, be om enkle forklaringer, bekrefte det barnet sier på en mer presis eller bedre måte osv. Klossene, figurer og det som lages kan sorteres etter kategorier, og barnet kan bygge eksempelvis alle de små gule klossene

Selv om ord og grammatikk er forskjellig vil det være et felles tankesystem.

til et tårn, kjøre bil til den som har bygget et annet hus. Vi kan sammen med barna undersøke hvilket fargetårn som er størst, høyest, hvem som har flest klosser og så videre.

For barn som skal lære seg et nytt språk (og kunnskaper) er det spesielt viktig at de skal forstå det som foregår raskt og riktig. I barnehagen er det gode muligheter for å bygge språkutvikling og forståelse på kontekst, det vil si konkrete handlinger, objekter, bilder og andre sammenhenger. Det å bygge på de erfaringer og interesser barnet har, danner grunnlaget for det pedagogiske arbeidet. Eksempel: Når barnet vasker hendene, viser det interesse for vannet fra springen. Det gir grunnlag for å sette ord på hva som skjer gjennom det barnet gjør (hendene er skitne, vannet renner på dem, setter såpe på, gnir hendene sammen, skyller i vannet, ta håndklede, tørke hendene, hendene er rene). I løpet av barnehagedagen er det mange slike situasjoner. Et annet eksempel: Barnet viser interesse for bilder og pekebøker. Dette kan da brukes som grunnlag for å sitte sammen med barnet og peke på bilder i bok og benevne bildene, neste trinn kan være å høre på en kort fortelling om bildene for så å kunne høre på en mer sammenhengende lest tekst som handler om bildene. Mellom gjentatt lesing av historien kan det sammen med en liten gruppe barn legges opp til aktiviteter rundt bilder og fortelling. Etter hvert kan det legges mer samtale om ord, uttrykk og handling inn i lesing sammen med flere barn, med utgangspunkt i bilder og innhold.

Støtte til bruk av førstespråket

Barnehagen skal støtte at barn bruker sitt morsmål (Lov om barnehager 2005). Barnehagen må støtte at barn bruker sitt morsmål og samtidig arbeide aktivt med å fremme barnets norskspråklige kompetanse (Rammeplanen 2006 s. 29).

Barn som ikke kan norsk når det begynner i barnehagen, trenger støtte for at det skal oppleve seg som et kompetent og fullverdig barn. Sensitivitet overfor barnets behov og den formidlingen barnet deltar i, støtter både utvikling av språk, erfaringer og kommunikasjon.

Voksne må gjennom kommunikasjon med barnet ha intensjon om å formidle noe meningsfullt. For at noe skal være meningsfullt for barnet må det ha utgangspunkt i barnets erfaringer og kunnskaper. Dette skal inkludere språklige og handlingsmessige erfaringer både fra hjemmemiljø og barnehage, og den voksne kan gjennom åpne spørsmål, med utgangspunkt i hva barnet gjør, har erfaringer med hjemmefra og i materiell hjelpe barnet å få frem og sette ord på slike erfaringer. I gjensidig samspill med barnet kan vi så utvide barnets kunnskaper med å oppfordre barnet til å fortelle og sette ord på det på morsmålet, og sette nye norske ord på det, sammenligne med erfaringer fra barnehagen eller hjemme, utvide det med lek og andre aktiviteter, og på den måten gi nye kunnskaper (Formidlet læring, Egeberg 1998).

Med å formidle noe meningsfullt til barnet vil voksne «sørge for at barnet får varierte og positive erfaringer med å bruke språket som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser» (Rammeplanen 2006 s. 29). Eksempel på formidlet læring: Barnet leker med dokke som skal spise, legge seg osv. Den voksne ser på hva barnet gjør (setter seg ned ved siden av barnet) og viser interesse for hva barnet holder på med, setter ord på barnets handlinger, oppfordrer barnet til å sette ord på handlingen og/eller gjenstander som inngår i leken, gjerne på sitt førstespråk. Den voksne legger til nye handlinger og setter ord på det samme på norsk samtidig med at forståelsen styrkes gjennom de konkrete handlingene, gjenstander eller bilder. Den voksne må sørge for at det blir et innhold i leken som bygger på barnets interesse, og støtte og stimulere til at den blir meningsfull og ikke kun språkopplæring. Når barnet er kommet et stykke på vei i sin tospråklige utvikling (utvikling på begge språkene) blir det aktuelt å sammenligne ord og uttrykk på språkene, og snakke om likheter og ulikheter i uttale, samt andre muligheter å si det man vil.

Annet eksempel: Barnet maler, tegner osv. Voksne ser på hva barnet gjør, hva det maler, setter ord på akti-

viteten, farge, former, figurer osv., ser barnets reaksjon og går videre ut i fra hva barnet gjør. Med utgangspunkt i barnets handlinger ber den barnet si hva det heter på førstespråket. Ordene på førstespråket og norsk kan sammenlignes og prates om. Andre barn som deltar i aktiviteten/leken, kan også trekkes inn samtalen med sine erfaringer og kunnskaper.

Ved å vise interesse for barnets førstespråk skjønner barnet at dets kunnskaper verdsettes og at det har kunnskaper det kan bidra med, og som det selv kan ha nytte av ved problemløsning (tenkning). Den voksne viser i gjensidig samspill ikke bare interesse for barnet språk, men også for barnets erfaringer, at det har intensjon med formidlingen og at han/hun vil tilføre barnet nye kunnskaper. Det å bevisstgjøre barnet på sine erfaringer og språkkunnskaper som det kan bruke ved problemløsning (tenkning) og læring av det nye språket, kan virke motiverende for barnet.

For å oppnå barnehagelovens intensjoner om pedagogisk innhold i barnehagen (§ 2) deles barnehagens innhold i sju fagområder (Rammeplanen 2006). Det påpekes at teamarbeid vil være den måten intensjonen om pedagogisk arbeid best vil kunne imøtekommes (Rammeplanen s. 33). Temaer over tid egner seg bra for å lære språk. Når samme tema går igjen, er det lettere for barna å kjenne igjen og forstå både språk som brukes, handlinger og annet innhold. Det gir også barna tid til å huske og hente frem tilsvarende erfaringer det har, eksempelvis hjemmefra. Når foreldre får informasjon om hva barnet har gjort, lest og snakket om, kan de snakke om det samme tema hjemme, og slik bygge opp nye kunnskaper trinn for trinn.

Eksempel på hvordan dette kan gjøres:

- Eventyr, bøker som skal leses kan gjennomgås på mange forskjellige måter igjennom uken. Ved å bruke forskjellige innfallsvinkler til eventyret som for eksempel å snakke om personer, hva som karakteriserer dem, hva som hender og annet rundt fortellingen.
- Med lek der konkret materiell lages, tegning av figurene som forekommer, dramatisering, lek med konkrete. Dette kan gjøres både i formelle og uformelle settinger, sammen med ett barn eller flere.

- Bilder som tas i de ulike aktivitetene henges opp der både barn og voksne kan se dem og prate om dem. Bildene kan også brukes som utgangspunkt for samtale med foreldrene for at de skal få innsyn i hvordan og hva det jobbes med i barnehagen.
- Foreldrene kan oppfordres til å fortelle eventyr eller annet for barnet sitt og fortelle om dette til personalet som kan jobbe videre med det sammen med barnet og i barnegruppen.

Felles tankesystem

Egeberg (2007) sier at mennesker som lærer to språk, og utvikler seg og lærer gjennom begge språkene, ikke dermed utvikler to adskilte tankesystemer. Selv om ord og grammatikk er forskjellig, vil det være et felles tankesystem. Erfaringer og kunnskaper barnet tilegner seg igjennom det ene av språkene vil slik være overførbart til det andre språket. Barnet trenger kun å lære en ny måte å uttrykke dette på (eksempelvis ord og grammatikk). Det vil derfor være viktig å aktivisere barnets tankesystem og kunnskaper det har gjennom et annet språk, med å få det til å bruke tidligere erfaringer i kommunikasjon, lek og aktiviteter. «*Barnehagen skal støtte barn ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger*» (Rammeplanen 2006 s. 7). Derfor må pedagogisk leder finne måter til å hjelpe barnet å hente opp sine erfaringer og individuelle forutsetninger.

Eksemplene som følger, viser hvordan dette kan gjøres: Barnet bygger med Duplo (sammen med andre barn), setter dyr opp i rekke og leker sirkus. Du vet fra kartleggingen at barnet var på sirkus med pappa sist sommer. Du ser på barnet og spør om det er sirkus. Sammen med barnet (barna som leker) snakker du om sirkus og dyr, hva er et sirkus, hva de opplevde, hva de så osv. Voksne må være passe aktive og forsøke å støtte leken og barnas initiativer videre uten at den forvandles til ren språktrening.

Annet eksempel: Har barnet vært på flytur, kan bilder av for eksempel fly, koffert, landet barnet var i, være grunnlag for samtale der den voksne henter opp barnets erfaringer. Dette skaper en felles forståelse, en sammenheng eller en kontekst for de som er med i aktiviteten og et felles utgangspunkt for gjensidig dialog hvor de kan dele erfaringene,

sette ord på både på førstespråket og på norsk. I samling kan fortellingen handle om reise/flytur der fortellingen støttes med bilder, konkreter og/eller dramatisering.

Spill (Lotto, Memory) og annet kan være grunnlag for å aktivisere barnets erfaringer, førstespråk, og brukes som språkstimulering og kommunikasjonsaktivitet. Bilder kan beskrives, benevnes (på begge språkene) og slik aktivisere språkforståelse og språkkunnskaper på forskjellige måter.

Daglige gjøremål som av- og påkledning, spising og annet kan være gode situasjoner der både barnets erfaringer og kunnskaper hentes opp og lekes med.

I mange barnehager er det gjerne flere barn som kan andre språk enn norsk, det kan blant annet være de barna som har lært flere språk samtidig. For disse barna er det også viktig gjennom lek og aktiviteter å få bruke sine kunnskaper og ferdigheter på flere språk.

Barnehagen må tilby alle barn rikt, variert, stimulerende og utfordrende læringsmiljø, uansett alder, kjønn, funksjonsnivå, sosial og kulturell bakgrunn. Dette betyr at omsorgen og aktivitetstilbudet må tilpasses hvert barn og den aktuelle barnegruppen (Rammeplanen 2006 s. 13). Samlinger med hele barnegruppen kan være en god situasjon for barn som ikke er kommet langt i sin norskspråklige utvikling. Samlingene må da planlegges godt på forhånd, og verbalspråket, fortellinger og sanger må støttes med visuelle bilder, konkreter osv. Dette kan også forberedes gjennom mindre enheter der man snakker om det man skal gjøre i samlingen, over på sangene, snakker om innholdet, (eventuelt med konkrete eksempler) og hjelper barna med å se sammenhengen med erfaringer de har med innholdet og aktiviteter. Bøker som skal leses kan gjennomgå med tospråklige barn på forhånd for at de skal kjenne til innholdet, handlingen, personer og ord når den leses i gruppen. Det er en fordel at den samme boken leses flere ganger, også i samlingen. På denne måten får barnet bedre forhåndskunnskap om innholdet i det som skal skje, mulighet til både å lære ord og begreper, samt muligheter for å kunne samtale om sine forkunnskaper og aktivisere kunnskaper på sitt førstespråk.

Kartleggingen som nevnt tidligere vil være nyttig for å planlegge hvordan lek og aktiviteter kan bygges opp for å bruke barnets erfaringer og styrke dets ferdigheter.

I mange barnehager (og biblioteker) finnes det bøker på flere forskjellige språk, og barnets familie kan ha bøker på sitt språk. Pedagogisk leder kan da få foreldrene til å fortelle om innholdet i noen av bøkene barnet kjenner, eller fortelle et eventyr barnet kjenner. Barnet kan så sammen med en voksen se i boken, fortelle på morsmål og få hjelp til å oversette innholdet til norsk. Bilder vil her være til god støtte. Gjennom slikt arbeid vil de fleste av barnehagens sju fagområder dekkes (Rammeplanen 2006 s. 33 til 43).

Flerspråklig personell/tospråklig assistent

For å imøtekomme barnehagelovens intensjoner i forhold til flerspråklige barn kan barnehagene søke midler til slikt arbeid (se Rundskriv F-02-07). Mange barnehager bruker midlene til å ansette tospråklige assistenter. I andre barnehager har man ansatt flerkulturelle som en del av personalet. Disse kan ha en viktig rolle i koordineringen av det tospråklige arbeidet med barna. Samarbeid mellom pedagogisk leder og det øvrige personalet/flerspråklig personal vil være nødvendig for å planlegge språkarbeidet med barnet. Samarbeidet vil også være nødvendig for at flerspråklig personale skal kunne forberede barnet på det som gjøres i barnehagen, forberede temaer og bøker, sanger og annet som skjer i samling, språkgruppe, turer og lignende. Det flerspråklige personalet kan på denne måten sørge for at barnet har forkunnskaper om det som skal skje. Barnet får da gjennom samtaler aktivisert sine kunnskaper, stilt spørsmål og fått svar på sitt førstespråk. I fortsettelsen vil det være viktig at barnet får aktivisert sine kunnskaper på norsk. Det vil ha behov for at det snakkes om det samme på norsk, ikke bare av assistenten, men også sammen med andre norske barn og voksne.

Eksempel på tospråklig arbeid: Bøker med bilder og enkel tekst kan i første omgang «leses» med utgangspunkt i bildene, peking og navnesetting, ved å prate om hva som skjer på bildene, hva gjenstander brukes til, hva de gjør osv. (hvilke bøker som velges må vurderes ut i fra barnets erfaringer med bøker samt barnets utviklingsnivå).

Eventyr og bøker kan leses på to språk. Historien kan deles og annet hvert avsnitt/side kan leses på norsk og førstespråket eller i motsatt rekkefølge. Handlingen i eventyret, boken kan dramatiseres sammen med andre barn på

to språk. Det at barnet etter hvert får teksten i boken lest korrekt, vil bidra til utvikling av grammatisk forståelse og korrekt oppbygging av setninger på norsk.

I passende situasjoner i barnehagen kan det henvises til innholdet i fortellinger, eksempelvis etter lesing (eller fortelling) av eventyret om Gullhår. Når alle sitter og skal spise kan det sammen med barna snakkes om størrelse og antall på barna, voksne, stoler og tallerkener osv. Slik kan det henvises til innholdet i eventyret, finne fellestegn, likheter og ulikheter osv.

Barnet kan også tegne eller finne på andre kreative løsninger til å lage egne fortellinger på førstespråket som den flerspråklige assistenten kan skrive ned i samarbeid med barnet. I starten vil det være naturlig at teksten består mye av enkelt ord, for så å utvikles til korte setninger, og etter hvert til en mer avansert tekst. Barnet vil være avhengig av hjelp og at oppgaven gjøres interessant, i tillegg tilpasses barnets utviklingsnivå når det gjelder språk og erfaringer. Teksten kan så oversettes til norsk, og andre som snakker norsk kan lese boken og prate om den sammen med barnet. Foreldrene vil også kunne bidra med eventyr og fortellinger barnet kjenner fra hjemmet for å utvide språk og ideer barnet kommer med. I samarbeid mellom foreldrene og den tospråklige assistenten kan barnet lage fortelling om eventyret med bilder og tekst som så kan fortelles og vises/leses for andre barn. Leker kan lekes med barnet både på førstespråk og på norsk (byggeleker, rolleleker, voksnestyrte leker osv.) Etter hvert kan også andre barn trekkes inn i leken.

Er det flere barn som snakker samme språk, vil det være naturlig å samle disse barna av og til slik at de kan samtale og jobbe med språkrelaterte leker. Barna kan fortelle eventyr på morsmålet for så sammen å formidle det på norsk til den voksne, som igjen kan stille oppklarende og presiserende spørsmål. Videre kan det jobbes med utgangspunkt i fortellingen med å tegne bilder til eventyret, lage bøker og dramatisere. God planlegging av tospråklig arbeid inkludert i det øvrige pedagogiske arbeidet skal bidra til at barnets ferdigheter på førstespråket brukes som basis for tilegnelse av det norske språket.

Felles ansvar

Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder

gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnets hjem (barnehageloven 2005). I Rammeplanen (2006 s. 7) understrekes at det er mange måter å være norsk på og at kulturelt mangfold skal gjenspeiles i barnehagen. Videre står at barnehagen skal støtte barn ut i fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. I denne artikkelen har jeg sett på barnehagelovens og Rammeplanens bestemmelse i forhold til barn som ikke har norsk som førstespråk. Jeg har med utgangspunkt i tospråklig utvikling sett på hvordan barnehagen i praksis kan oppnå barnehagelovens intensjoner.

Barnekonvensjonen (barnehageloven s. 124) har nedfelt en bestemmelse om at det er foreldrene som har ansvaret for barnas oppdragelse, barnehagen ses som en god samarbeidspartner for å støtte barnets utvikling og læring. Dette understreker viktigheten av å involvere barnets foreldre i pliktene barnehagen har overfor det enkelte barn og barnegruppen, samt hvordan barnehetilbudet tilrettelegges for deres barn. Pedagogisk praksis som utøves på solid kunnskapsgrunnlag med bevisste pedagoger, vil derfor i samarbeid med barnets foreldre være det som best fremmer barnas læring og utvikling.

LITTERATUR:

EGEBERG, E. (1998). Formidlet læringserfaring. *Spesialpedagogikk*, 6, 20–26.

EGEBERG, E. (2002). Observasjonsplanlegging. *Spesialpedagogikk*, 7, 26–31.

EGEBERG, E. (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov*. En bok om utredning. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

FRÍÐA B. JÓNSDÓTTIR, ANNA ÞORBJÖRG INGÓLFSDÓTTIR OG ELSA SIGRÍÐUR JÓNSDÓTTIR ÞRÓUNARVERKEFNIÐ «Lækjaborg Fjölmenninargalur leikskóli 2001–2004». Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands, ISBN 9979-847-87-5

GIJRVAN, M. (red.) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2005). *Lov om barnehager*.

LARSEN, A. K. (2006). *Barn i et flerkulturelt samfunn*. I: Haugen, R. (red.): *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. Høyskoleforlaget (2. utgave).

LIE, B. (2004). *Skolefaglige og sosiale mestringsproblemer hos minoritetsspråklige elever*. I: Befring, E. og R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen (2. utgave).

Bruk av illustrasjoner av artikulasjonsstillinger

i barnehage og skole for å bedre uttale, forebygge og avhjelpe lese- og skrivevansker

For flere år tilbake hadde jeg regelmessig besøk av Jens på kontoret, en kvikk, oppvakt og glad gutt. Han var 5 år den gangen og henvist for tale-/språkvansker. Jens hadde store fonologiske vansker og uttalen var ikke aldersadekvat. Bakre språklyder ble erstattet med fremre, dvs. han erstattet k-lyden med t-lyden. R-lyden, skarre-r, uteble konsekvent og y-lyden ble erstattet med u-lyden. I tillegg forenklet han konsonantforbindelser. -Blå ble uttalt -bå, -snø ble uttalt -nø osv. Det var ikke mulig for Jens å lytte ut, fastholde og gjenta disse lydene isolert eller i ord.



Kari Hole arbeider ved Stavanger PPT.

Språklydene i talt ord er flyktige og er allerede historikk når ordet er uttalt. Det talte ordet kan ikke fastholdes over tid slik et skrevet ord kan. Det kan gjentas, kopieres og gjengis ved hjelp av teknologisk utstyr. Da er det reproduksjon og ikke det samme ordet.

Vokalene, frikativene som f-, v-, s-lyden, nasale språklyder som m-, n- og ng-lyden, kan forlenges så lenge vi har pust, ikke lenger, og den som strever med å uttale lyder korrekt er avhengig av å lytte til andres uttale. Plosivene p-, b-, t-, d-, k- og g-lyden har svært kort varighet i tid. Er det rart at noen elever strever? De kan ikke dvele ved lydene og bruke den tiden de trenger til å lytte, spesielt ikke ved de seks sistnevnte. Lytting blir hardt arbeid.

Bevegeligheten i tunge, lepper og kjeve hos Jens var god. Det hadde derfor liten hensikt å arbeide verken med dette eller med ettersiing, og han vegret seg for å bruke artikulasjonsspeil for å imitere artikulasjonsbevegelser.

Slike vansker finner vi hos svært mange barn i førskolealder. Både foreldre og barnehager er opptatt av at

barnet får hjelp til korrekt uttale gjerne i forkant av skolestart. Vanskene knyttes ofte til manglende fonologiske ferdigheter, vansker med å rette oppmerksomheten mot ords lydside. Andre årsaker kan bl.a. være vansker med tunge-/leppe-/kjevebevegelser.

Artikkelen vil vise hvordan barnehage og skole kan hjelpe på en måte som trekker minst mulig veksler på nettopp den ferdigheten de strever mest med, den fonologiske.

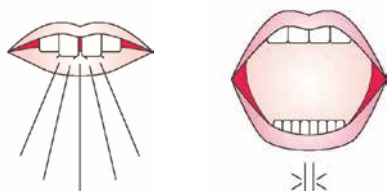
Ved å bruke illustrasjoner av artikulasjonsstillinger som viser tunge-, leppe- og kjevestilling for de ulike språklydene og spørre: Hva sier denne munnen? svarer de fleste barn forbausende riktig. Min erfaring er at barn forstår illustrasjonene bedre enn voksne. Denne erfaringen førte til at jeg ble nysgjerrig og ønsket å prøve ut illustrasjonene videre.

Artikkelen beskriver hvordan dette arbeidet ble gjort rent praktisk og hvordan arbeidet etter hvert utviklet seg til områder utover korrekt uttale.

Fra lutt til lykt – endring av spontantale

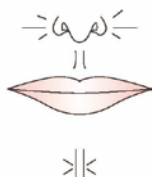
Vi startet med illustrasjoner av lyder Jens uttalte korrekt i spontantalen. Illustrasjonene er trykket på kort med vanlig kortstokkstørrelse, og de fleste illustrasjonene viser språklydene i frontalt snitt.¹

Første illustrasjon var f- lyden og følgende spørsmål ble stilt: Hva sier denne munnen?



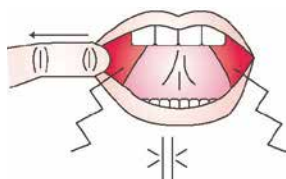
Jens svarte raskt: -f. Vi snakket om hva vi gjør når vi sier f-lyden, hviler fortennene i overkjeven mot underleppen og blåser mye luft ut mellom tennene. Streker ut fra munnen betyr mye luft og indikerer ustemt lyd.

Jens fortalte at den neste munnen sier: -a. Vi gaper, plasserer tungespissen nede, bak fortennene i underkjeven og lager during i halsen. Det lille symbolet under illustrasjonen indikerer stemt lyd.



Neste illustrasjon viser en lukket munn, dur i halsen og i nesen. Jens gjorde det illustrasjonen viser og sa: -m.

Ikke alle lyder uttales med tungespissen nede, bak tennene. For å skape forståelse for at tungespissen av og til skal plasseres oppe, bak fortennene i overkjeven, stilles følgende spørsmål: Ser du at jeg har noe blått under tungen? hvorpå tungespissen løftes opp. Jo, det ser barna. Etter neste spørsmål: Har du/dere noe blått under tungen? løfter de fleste barn tungespissen og viser. Blå streker tegnes på illustrasjonen og betyr at tungespissen er løftet opp bak fortennene i overkjeven. Det gjelder for eksempel l-lyden. Pekefingeren åpner for at lyden kommer ut av munnen, det durer i halsen, stemt lyd.



Jens så raskt hva illustrasjonene av: i-, o-, s-, y-, n-, v-lyden og skarre-r symboliserte. Bare sistnevnte trengte litt forklaring. Alle disse 11 illustrasjonene viser artikulasjonsstillinger i frontal snitt som kan forlenges i tid. Det tilrås derfor å starte med disse. K-lyden er illustrert både i frontalt og sagittalt snitt for å vise at artikulasjonsstedet er bak i munnen. Etter å ha snakket om at illustrasjonen av k-lyden viser eksplosjon i halsen, lufttrykk uten stemme, lyktes Jens i å uttale lyden isolert. Han lyktes også ved y-lyden.

En dag lå illustrasjonene av l-y-k-t på bordet da han kom. Jens så på dem og sa høyt: lykt. Det var uventet og overraskende at Jens lyktes i å uttale dette enstavelsesordet hvor halvparten av lydene var lite tilgjengelig for han og med en vanskelig konsonantforbindelse i slutten av ordet. Dersom han hadde blitt bedt om å ettersi eller benevne ordet lykt på grunnlag av selve gjenstanden eller en tegning, ville han ha sagt: -lutt. For første gang uttalte han ordet korrekt på egen hånd uten annen hjelp enn illustrasjoner! Dette var ikke tilsiktet fra hans side. I hans hode uttalte han et non-ord uten noen referanse til mening.

Alle ord vi en gang har lært har vært nye for oss, og ble lært som et non-ord. Evnen og kapasiteten til å repetere en ny fonologisk form er en av de mest grunnleggende språklige ferdighetene.² Å knytte innhold til ord er nødvendig for språktilegnelse. Det var ikke nytt for Jens. Det nye var at han måtte lære på nytt en innlært og automatisert fonologisk form, noe som sannsynligvis var vanskeligere enn å lære et nytt ord. Slik gjenlæring vanskelig gjøres jo eldre barn blir.

Hvorvidt slike vansker har sammenheng med en svekkelse i arbeidsminnet som står for fonologisk lagring (den fonologiske løkken), en oppmerksomhetsvanske, en vanske i integrering av informasjon i arbeidsminne med ervervet kunnskap lagret i LTM, en svekkelse i begrepsutviklingen i LTM, eller en vanske i gjenhenting av informasjon fra LTM, er umulig å konstatere. Problemstillingen er teoretisk interessant, og kunnskap om hvordan barn lærer korrekt uttale er viktig for å kunne gi tilpasset hjelp. Det som betydde noe for Jens og foreldrene var at han opplevde mestring og lyktes.

Vi knyttet forbindelsen mellom disse fire lydene og

Språklydene i talt ord er flyktige og er allerede historikk når ordet er uttalt.

begrepet lykt. For Jens betydde det mye å kunne uttale ord riktig. Han «leste» ordet flere ganger, kjente på artikulasjonsbevegelsene og lyttet til egen uttale før ordet ble automatisert. Motivasjonen drev han videre og etter hvert ble den korrekte uttale overført til spontantale.

Ved skolestart var uttalen til Jens i tråd med det som forventes etter alderen, han hadde tilegnet seg gode fonologiske ferdigheter og lærte å lese og skrive med vanlig progresjon.

Noen år senere fikk PP-tjenesten for første gang henvist et barn med cochleaimplantat. Nora var født døv. 5 år gammel fikk hun operert inn en elektrode i det indre øre og fikk tilstrekkelig hørsel til å høre og bruke talespråket som kommunikasjonsmiddel. Nora lyktes også i å fortelle hvilke lyder illustrasjonene representerte. Talespråket hennes ble bygd opp på basis av en og en illustrasjon/lyd. Uttalen hennes ble svært tydelig, og hun hadde ingen vansker med lese-/skriveopplæringen på skolen.

Både Jens og Nora fikk en ny utfordring med engelsk uttale, og kortstokken ble supplert med fem engelske språklyder. Ved å se illustrasjonene av disse fikk de anvist korrekt uttale av nye, viktige engelske språklyder isolert, og i ord. Vi sammenlignet uttale og skrivemåte. Dette gjorde dem trygge i forhold til artikulasjonsstilling og artikulasjonsmåte av de engelske lydene.

Underveis brukte vi ulike strategier for å bedre fonologiske ferdigheter og bedre uttale. Vi spilte spill for å skape bevissthet om lydene, lyttet ut 1. lyd i ord, lyttet ut lyder i korrekt rekkefølge i ord og arbeidet med syntesedannelse av lyder til ord. Førskolelærere og lærere kom med innspill og foreslo ulike arbeidsmåter, og bruken av illustrasjonene ble utvidet til flere målgrupper. Vi starter alltid med de 11 lydene som er nevnt innledningsvis.

Innlæring av illustrasjonene

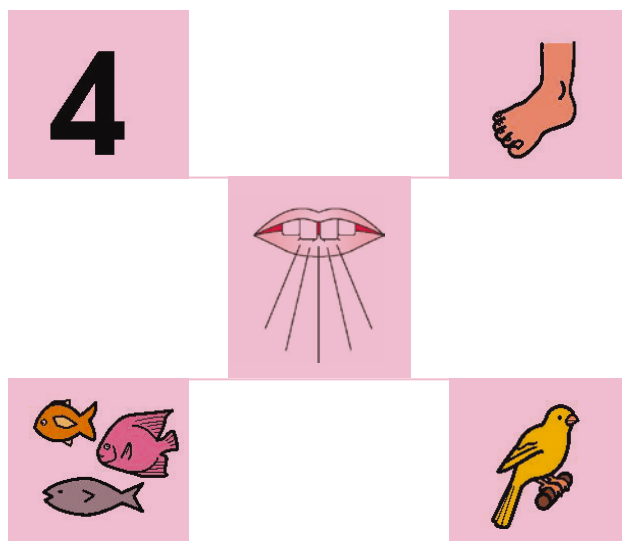
Arbeid med analyse – utlytting av førstelyd i ord Å lytte ut rekkefølgen av lyder i talt/diktert ord belaster auditivt korttidsminne og trekker veksler på oppmerksomheten. Da er det viktig å gi visuell støtte. Ved innlæring av illustrasjonene i 5-årsgrupper, velges det gjerne ut et lekedyr, for eksempel en fugl. Førskolelærer viser fuglen, forlenger f-lyden i egen tale for å understreke hvilken lyd som uttales

først i ordet. Barna presenteres for to ulike illustrasjoner av artikulasjonsstillinger hvorav f-lyden er den ene, og førskolelærer spør: Hvilken lyd snakker jeg/du først når jeg/du sier -fugl. Er det den eller den? og peker på en og en illustrasjon.

Dette er den enkleste oppgave i forhold til å analysere ord. Fuglen og begge illustrasjonene er synlige hele tiden. Barna kan bestemme hvor de vil ha blikket, si ordet, kjenne på egen artikulasjonsmåte, lytte og så plukke ut den illustrasjonen som samsvarer med det ens egen munn gjør og det som høres i begynnelsen av ordet. Oppgaven vanskeligjøres når det suppleres med flere illustrasjoner.

Slik visuell støtte hjelper barn å fastholde talt ord og retter oppmerksomheten mot førstelyd i ord. Mange barn erstatter førstelyd i ord med h-lyden. Visuell støtte gir tilgang til den førstelyden. Som en variasjon kan vi vise en illustrasjon, flere dyr og la barna plukke ut det dyret som har den aktuelle lyden først i ordet. Eksempler på begge deler vises i kopieringsmal 2 og 3 i boken: «Bruk av læringsstrategier for elever med lærevansker.»³

Lag gjerne tankekart med illustrasjon i midterste rute og arbeid videre som referert til over, med utlytting av førstelyd. Elevene tegner eller limer inn tegninger av ord med den aktuelle lyd først i ordet. Her er tegningene hentet fra Boardmaker.⁴



Spill for å bedre uttale og utvikle fonologiske ferdigheter

Memory kan gjerne brukes i 5-årsgrupper i barnehager og under lese-/skriveopplæringen.

Åpent spill: Bruk to kortstokker. To like illustrasjoner utgjør et par. Putt gjerne kortene i små plastlommer for å beskytte dem. Illustrasjonene som er utvalgt til å spille med, legges på bordet med baksiden opp. Spillet starter med at en av spillerne snur to kort, uttaler lydene og får par dersom de to illustrasjonene er like. Hvis ikke, blir kortene liggende med forsiden opp.

Lukket spill: Ved lukket spill snus kortene tilbake, slik at baksiden kommer opp når spiller ikke får par. Den som får flest par vinner.

Lars, som hadde store fonologiske vansker, oppdaget at han kunne si de to lydene han snudde, raskt etter hverandre. Hvis han snudde -a og -m, ble det: -am. Vi ble enige om at noen ganger ble det til skikkelige ord og andre ganger et tøyseord. Han snudde f- og l-illustrasjonene og «leste»: -fl. Så insisterte han på å la illustrasjonene bytte plass og det ble: -lf. Lars gikk ikke med på at -lf var et tøyseord, men kunne ikke forklare hva han mente. Ordet: -Alf ble foreslått. Men nei, det mente han ikke og han kjente ingen med det navnet. Han begynte derimot å snakke om Emil i Lønneberget og vi ble enige om at -lf er i navnet til gårdsgutten Alfred!

Bokstavlæring

Mange barn strever med å assosiere lyd/bokstav. Assosiasjonen er i seg selv meningsløs. Ingen kan bruke fornuften og argumentere for at a-lyden, som de hører og uttaler, korresponderer med bokstaven a, som kan skrives og som vi ser i form av streker på et ark.

Når elevene kjenner illustrasjonene, kan vi begynne å kople illustrasjon/lyd sammen med den korresponderende bokstav. Vi lar eleven trekke en illustrasjon, si lyden, velge ut og kople illustrasjonen med tilhørende bokstav blant flere.

En måte å arbeide med korrespondansen lyd/bokstav er å putte et bokstavkort i en liten plastlomme og illustrasjonen av den tilhørende lyd «rygg mot rygg» i lommen. Eleven kan så se en illustrasjon, si lyden, skrive bokstaven som hører til, snu kortet og kontrollere. Omvendt: Se bokstaven, si lyden, snu kortet og kontrollere.

Memory: Her benyttes to kortstokker. To like illustrasjoner utgjør et par. Ett og ett par illustrasjoner legges i plastlommen. For hvert par plasseres tilhørende bokstav slik at den kommer til syne på andre siden av illustrasjonen og slik at den skjules på det andre kortet, slik:



Noen elever oppdager at det lønner seg å snu kortet uten bokstav først. Hvis de kjenner bokstaven som hører sammen med lyden/illustrasjonen de snur, velges dette og de får par. Det ender med at elever som finner ut dette, får alle parene og vinner. Da har en oppnådd at eleven kopler lyd/bokstav.



Tokolonnenotat⁵ kan lages på følgende måte: Lag en tabell i tekstbehandlingsprogrammet med ønsket antall rader og kolonner. I venstre kolonne hentes inn en illustrasjon av en artikulasjonsstilling fra fontsettet: «Artikulasjonsstillingene på datamaskinen». ⁶ La elevene skrive de korresponderende bokstavene i høyre kolonne. Elever som strever med å skrive, kan velge ut den korresponderende bokstav blant flere og lime inn. Oppgaven benyttes som hjemmelektse, ved gruppe-/stasjonsarbeid osv.

lyd	bokstav
	
	

Oppgaven kan også utvides til å omfatte ulike bokstavtyper:

lyd	små bokstaver	STORE BOKSTAVER	løkkeskrift
			
			

Organisering av bokstavlæring

Illustrasjonene kan brukes i små og store grupper, i en 1:1-situasjon eller eleven kan arbeide med illustrasjonene på egen hånd under bokstavlæring. Under slike aktiviteter utvikles fonologiske ferdigheter, det skapes fonologisk bevissthet og det fremmer korrekt artikulasjon parallelt med at elevene får bokstavkunnskap.

Illustrasjonene blåses opp til A4-format, presenteres parallelt med innlæring av ny bokstav og plasseres under bokstavplanskene i klasserommet. På denne måten assosieres lyd/bokstav lettere. Ofte refererer lærere til at elever som har lite erfaring med bokstaver, forstår illustrasjonen raskere enn dem som har erfaring med bokstaver fra før.

Utlytting av lyder i rekkefølge

Et mål er å skape bevissthet om at ord består av lyder i en bestemt rekkefølge. Vi arbeider først med tolydsord og lyder som kan forlenges i tid, som -ri, -ni, -ro osv., senere med tre- og firelydsord etter mønsteret konsonant-vokal-konsonant

og alltid med ord med lang vokallydlengde, ord med enkelt-konsonant. På denne måten lettes utlyttingsoppgaven.

Illustrasjonene av lydene i ordet legges tilfeldig foran eleven, sammen med gjenstand/tegning av ordet vi arbeider med. Da er det viktig å si ordet korrekt, finne lydene i rekkefølge og så legge illustrasjonene i henhold til uttalen fra venstre mot høyre. Så kan barnet «lese» ordet. Arbeid med analyse fremmer syntesedannelse av lyder til ord. Med flere enn de aktuelle illustrasjoner i ordet å velge mellom, blir oppgaven vanskeligere.

Med bokstaven på baksiden av illustrasjonen kan eleven snu kortene og lese på vanlig måte. Deretter kan de gjerne skrive ordet – uten hjelp. Når denne prosessen går forut for skriving, blir dette ikke bare mekanisk avskrift.

Petter på 5 år hadde store fonologiske vansker. Barnehagen arbeidet med illustrasjonene både i 5-års-gruppen og med han alene. Jeg besøkte dem regelmessig, og en dag viste førskolelærer og Petter meg hvordan de arbeidet. Førskolelærer plasserte 6–7 illustrasjoner på bordet og sa: Kan du skrive ro? hvorpå Petter plukket ut illustrasjonen for r- og o-lyden. Slik fortsatte de, med andre meningsbærende ord og med non-ord. Lærer dikt-erte, Petter «skrev,» fortalte om det var et «skikkelig» ord eller tøyseord og var strålende fornøyd over ny mestring.

Lage nye ord ved å bytte ut førstelyd i ord, minimale par

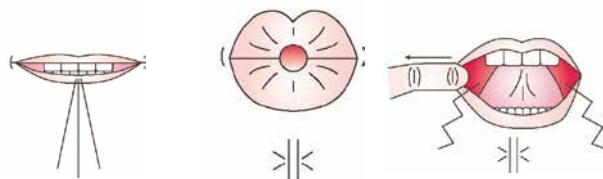
Vi lar barna finne ut hvilken lyd vi snakker i begynnelsen av et ord istedenfor å sette fokus på hvilken lyd vi hører, fordi det lar seg gjøre å beskrive det vi gjør når vi snakker en lyd. Å beskrive det vi hører er umulig. Når vi har kommet så langt har barna mye kunnskap om hva vi gjør når vi uttaler lyder og kan dermed trekke veksler både på visuell, taktil og kinestetisk sans i tillegg til hørselssansen under arbeid hvor målet er å skape fonologisk bevissthet.

Vis barna en gjenstand/tegning for eksempel av en los og si: «Nå skal jeg si et ord. Hør godt etter hvilken lyd jeg sier først: -llos. Si ordet du også!» Vis illustrasjonene av l-lyden, o-lyden og s-lyden i rekkefølge. Nå skal vi bytte ut l-lyden med denne lyden, m-lyden. Da får vi et nytt ord. Ikke -llos, men -mmos. Så kan en snakke om hvorvidt det nye ordet er et virkelig ord eller tøyseord og at ordene rimer. Dette kan førskolebarn arbeide med!

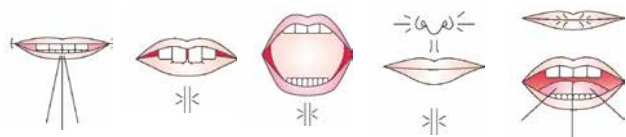
At vi kan «spikre» et talt ord på et ark og gjøre dem evigvarende, må være ganske uforståelig og revolusjonerende for barn som er nye i verden.

Syntesedannelse av lyder til ord

For et førskolebarn er det ikke nødvendigvis selvfølgelig at vi kan feste talt ord på et ark. Syntesedannelse av lyder til ord på grunnlag av dikterte lyder eller på grunnlag av bokstaver i rekkefølge er vanskelig for barn som strever med auditiv prosessering. Under arbeid med syntesedannelse av lyder til ord må eleven selv finne fram til ordet. For å lette prosessen vises to tegninger av for eksempel -sol og -lim. Deretter bes eleven om «å lese» følgende:



Når så eleven finner fram til ordet -sol, koples ordet med aktuell tegning. Det benyttes samme progresjon for vanskegrad som ved analysearbeidet, fra korte til lengre ord og ingen konsonantforbindelser i første omgang. Erfaringen er at elever som lykkes i analysearbeid også mestrer syntese av lyder til ord på grunnlag av illustrasjonene. Foreldrene er gjerne til stede mens vi arbeider. Under arbeid med ordet -svamp uttalte Nora følgende ord korrekt ved å se og uttale følgende illustrasjoner fra venstre mot høyre:



På det tidspunktet kunne hun ingen bokstaver, hadde aldri uttalt et ord med konsonantforbindelse, ifølge foreldrene, og visste ikke hva ordet betyr. Det var da mor utbrøt: Hun leser jo!

Nora hadde ingen erfaring med ordet: -svamp. Hun hadde kanskje sett en svamp tidligere uten å kjenne til den talespråklige etiketten, ordet. Vi knyttet det hun sa til ordets betydning.

For lærer medfører det ekstra arbeid å lage slike oppgaver. For å lette dette arbeidet er illustrasjonene gjort tilgjengelig som fontsett i et eget dataprogram. Når programmet er installert, kan illustrasjonene hentes opp på

skjermen ved å trykke på de korresponderende bokstaver på tastaturet og så skrives ut.⁷

Fontsettet skiller mellom kort/lang vokallengdeuttale ved at lengden på strekene over vokalene er henholdsvis kort eller lang. Denne måten å rette oppmerksomheten mot kort/lang vokallengdeuttale kan overføres til arbeid med enkelt/dobbeltkonsonant. Ved å bruke dataprogrammet «Skoleskrift» sammen med fontsettet, er det mulig å høre lydene som illustrasjonene viser.⁸

Ulike spill under arbeid med syntese

Verken Jens eller Nora kunne bokstavene. De så lydene, et paradoks i seg selv, sa lydene høyt i rekkefølge og fant fram til ordet uten å gå veien om de vanskelige bokstavene. Dette er ikke et mål i seg selv, men arbeidsmåten bidrar til å lette forståelsen av at ord består av lyder i rekkefølge og skaper forståelse for at ord kan «spikres på ark» ved hjelp av illustrasjoner av artikulasjonsstillinger, en forløper til å forstå at bokstaver har samme funksjon.

Under slikt arbeid skapes fonologisk bevissthet med visuell støtte, uten å gå veien om omkodning fra bokstav til lyd. Dermed trekkes det heller ikke så store veksler på korttidsminne og omkodingsprosess, noe mange elever strever med. Kanskje dette kan lette forståelse av hva lesing er i en overgangsperiode for barn som strever?

Presenter ulike tegninger av ord⁹ i venstre kolonne i et tokolonnennotat sammen med løse kort hvor ordene vises i form av illustrasjoner av artikulasjonsstillinger. Oppgaven er å «lese» og så plassere kortene på riktig sted i tokolonnennotatet.

Mange elever er seg ikke bevisst at enkelt-dobbeltkonsonantproblematikken handler om en tidsdimensjon i form av vokallengdeuttalens varighet.

Slik kopling kan brukes som memoryspill hvor tegning og illustrasjoner av ordet utgjør et par. Lotto kan også brukes. Elevene aktiviserer tunge-, leppe-, og kjevebevegelser mens de lytter til lydene de produserer når lydene danner et ord.

Etter å ha arbeidet med analyse og syntese med de 9–10 enkleste illustrasjonene, synes elevene å ha forstått prinsippet om forholdet lyd/bokstav og at ord består av lyder i rekkefølge. De har fått et godt grunnlag for lese-/skriveopplæring. Arbeidet med Jens og Nina hadde lyktes og det ble fristende å prøve det ut på andre elevgrupper.

Arbeid med andre lærevansker og brukt som forebyggende verktøy

At vi kan «spikre» talt ord på et ark og gjøre dem evigvarende, må være ganske uforståelig og revolusjonerende for barn som er nye i verden. Målet er å lette overgangen fra talt ord til bokstaver på et ark, slik at det i en overgangsperiode bokstavelig talt står på papiret.

Når elevene arbeider med illustrasjonene, arbeider de med en lyddimensjon i form av en visualisering og støtter seg til det de ser på arket, en visuell støtte som avlaster eventuelle vansker med omkodning fra bokstav til lyd. Da kan de konsentrere seg fullt ut om å lytte og huske, dra lydene sammen til ord, uten å gå omveien om bokstavene som de strever med. Sammen med førskolelærere, lærere og spesialpedagoger ble denne arbeidsformen prøvd ut for å bedre uttalen og forebygge lese-/skrivevansker ikke bare hos barn med fonologiske vansker og språklydsvansker, hørselvansker, fremmedspråklige, men også hos elever med generelle lærevansker, for eksempel Down syndrom, osv. Kortene brukes også i arbeid med voksne slagrammede med talevansker, taleflytvansker osv.

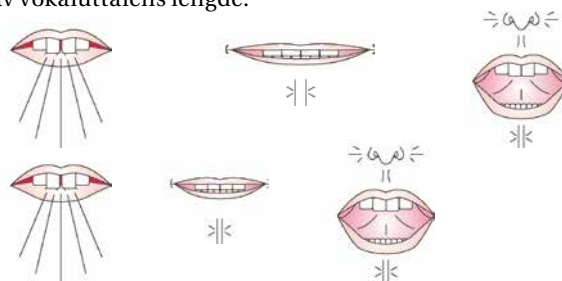
Mange elever leser tydeligere ved hjelp av illustrasjonene enn med bokstaver som utgangspunkt. En lærer på videregående skole som arbeider med elever med Down syndrom, fortalte at hun brukte illustrasjonene når målet var korrekt uttale, istedenfor å la elevene lese ved hjelp av bokstaver.

Lang/kort vokallengdeuttale, enkelt/dobbeltkonsonant

Mange har vansker med å høre forskjell på lang/kort vokallengdeuttale. En måte er å overdrive uttalen av disse to dimensjonene. Igjen er det vanskelig å feste slik varighet til

arket. Fenomenet aktualiseres underveis i lese-/skriveopplæringen. Mange elever er seg ikke bevisst at enkelt-/dobbeltkonsonantproblematikken handler om en tidsdimensjon i form av vokallengdeuttalens varighet. Det skjer at elever forteller meg at vi sier to p-lyder i ord som: -hoppe, -kopp osv. Det er ingen logikk i skrivemåten for lang/kort vokallengdeuttale på norsk. På noen språk indikerer to vokaler etter hverandre at vokallengdeuttalen er lang og tilsvarende indikerer bare en vokal, kort vokallengdeuttale.

Illustrasjonene viser ords uttalemåte, ikke skrivemåte. Da trenger vi ikke to illustrasjoner av konsonanter for å vise at den foregående vokal er kort. Ved å forlenge/forstørre eller minske illustrasjonene av vokalene gis et bilde av vokaluttalens lengde.



For å vise norsk rettskrivingsmåte, skrives ordene under illustrasjonene. Til dette kan man bruke det nevnte fontsettet hvor vokallengden markeres med kort eller lang strek over vokalen. Deretter kan elevene utfordres til å finne regelen for bruk av enkelt-/dobbeltkonsonant. For å mestre bruk av enkelt-/dobbeltkonsonant må en kunne vurdere hvorvidt en vokallengdeuttale er kort/lang. Målet med å illustrere det på denne måten, er å lette slik forståelse.

Diskriminere lyder generelt

Plasser en illustrasjon av en lyd i midterste rute på tankekartet og presenter tegninger av ord som har denne lyden i begynnelsen av ordet. La eleven trekke en tegning og vurdere om 1. lyd i ordet er den samme som vises i midterste rute. I så fall limes tegningen i en av rutene omkring. Oppgaven blir vanskeligere når det benyttes to tankekart med to ulike illustrasjoner i midterste rute og tegninger av ord med disse to lydene i begynnelsen av ordet. Trekk et kort, uttal ordet, vurder hvilket tankekart tegningen hører til og lim det på det aktuelle tankekartet. Start med lyder

som er svært ulike. Jo mer likelydende lyder, desto vanskeligere.

Diskriminere stemt/ustemt konsonant

Å vite at streker indikerer ustemt lyd og at det lille symbolet under illustrasjonene viser til stemt lyd, vil lette elevers tilgang til hvordan det kan arbeides med forskjellen på stemt/ustemt konsonant. Vi starter med f- og v-lyden fordi disse lydene kan forlenges i tid. Snakk om f-lydens uttalelemåte og om at vi gjør det samme når vi uttaler v-lyden, men lager dur i halsen, stemt lyd. Plasser illustrasjoner av v- og f-lyden i midterste rute på to utfylte tankekart.

Bland tegninger av ord med f-lyden i initial posisjon: fot, fat, fugl, fire, fem, fugl, osv. og v-lyden: vott, vulkan, vask, viskelær, veske, vogge, vaffel osv. La eleven trekke en tegning, uttale ordet, finne ut om den første lyden er stemt/ustemt og plassere på riktig tankekart.

Vanskene økes ved minimale par som: ved/fe, fiske/viske, fing/ving. Her er det bare stemt/ustemt lyd som skiller ordenes betydning. Snakk med elevene om forskjellen på disse parene, slik at stemt/ustemt konsonant bevisstgjøres ytterligere. Arbeidsmåten for videre arbeid med p/b, t/d og k/g blir den samme.

Tanker omkring lese-/skriveopplæringen

Forståelse for talt ord og god begrepsforståelse er basis for all læring. Det talte språket har også en form, en lydside. For å lære å lese og skrive understreker forskning betydningen av gode fonologiske ferdigheter. Noen elever har gjerne korrekt uttale, men er ikke i stand til å rette oppmerksomheten mot talespråkets form, lydsiden. For dem er talt ord kun noe som representerer mening. At talt ord består av språkllyder i en bestemt rekkefølge, synes vanskelig for dem å forholde seg til. Heldigvis for Jens slo hans manglende fonologiske ferdigheter ut i form av uttalefeil. Det var på det grunnlaget han ble fanget opp og fikk hjelp. Dersom han «bare» hadde hatt fonologiske vansker og ingen uttalefeil, hadde sannsynligvis vanskene vist seg først under lese-/skriveopplæringen.

Både barnehage og skole arbeider med å utvikle fonologiske ferdigheter i forkant av lese- og skriveopplæringen. Ved å visualisere lydene gis barna eller elevene mulighet til å trekke veksler ikke bare på det de hører. De får en visuell

støtte som vedvarer i tillegg til at de ser hva de skal gjøre for å uttale lyden. De setter ord på artikulasjonsorganenes stillinger og bevisstgjøres på hvordan det kjennes ut når lyder produseres, både kinestetisk og taktil sans aktiveres. Språkllydene og det talte ords form er abstrakte og flyktige. Ved å knytte talt ord til illustrasjoner av artikulasjonsstillinger i rekkefølge, og gjøre dem evigvarende, lettes forståelsen av at ord kan «spikres på arket.» I neste omgang snakker vi om at alle lydene har en eller flere bokstaver de hører sammen med. Da blir det tekst. Omgivelsene presser inn mening i noe meningsløst når vi lærer barna bokstaver som danner ord. Når lærer sier: Det står i boken, så vi voksne vet hva som menes. Hva oppfatter lille Oda? Bokstavene, som de voksne kaller dem, er noe Oda slåss imot. Hun strever med å lære å lese.

Konklusjon

Utgangspunktet for å bruke illustrasjoner av artikulasjonsstillinger var å arbeide med barn og elever med store fonologiske vansker. Jeg har beskrevet hvordan arbeidet etter hvert ble utvidet til bruk under bokstavlæring og til bruk i den første lese-/skriveopplæring og på den måten hvordan illustrasjonene ble et verktøy ikke bare til å bedre uttale, men også skape fonologiske ferdigheter og følgelig forebygge og avhjelpe lese-/skrivevansker samt et verktøy i den første lese-/skriveopplæring.

NOTER:

1 HOLE, K.: «KORTSTOKKEN Artikulasjonsstillinger.» Info Vest Forlag, Klepp st., 2003.

2 WATNE, I.: I Logopen. Norsk tidsskrift for logopedi. «Språkvansker hos barn – verbalt korttidsminne og vokabular – en teoretisk redegjørelse.» Oktober 2009.

3 HOLE, K.: «Bruk av læringsstrategier for elever med lærevansker.» Info Vest Forlag, Klepp st., 2003.

4 Tegningene er tatt fra Boardmaker.

5 Hole, K.: «Læringsstrategier i tilpasset opplæring.» Info Vest Forlag, Klepp st., 2003.

6 Hole, K.: «Artikulasjonsstillingene på datamaskinen.» Info Vest Forlag, Klepp st., 2003.

7 Hole, K.: «Artikulasjonsstillingene på datamaskinen.» Info Vest Forlag, Klepp st., 2003.

8 «Skoleskrift» selges av Lesesenteret i Stavanger.

9 Tegningene er tatt fra Boardmaker.

Kommentar til boka «Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket» av Joron Pihl

AV ROLF FASTING

Minoritetsspråklige elevers flerspråklighet – en funksjonshemning?

«Friske minoritetsspråklige elever IQ-testes og stemples som uintelligente og utviklingshemmede» hevder Joron Pihl i sin reviderte bok om minoritets elever som sliter i møtet med skolens krav og forventninger. Slike påstander fanger oppmerksomhet særlig når de knyttes til rasehygiene, etnisk segregering, og andre mørke sider av vår nyere historie.

Det er PP-tjenesten i Oslo Pihl tillegger denne formen for praksis, og med seg på laget har Pihl advokat og menneskerettighetsekspert Gro Hillestad Thune. Med en slik referansepartner må jo hennes påstander være korrekte?

Interessante spørsmål – tvilsom innramming

Pihl hevder hun ønsker å reise en prinsipiell debatt om hvordan skolen tilrettelegger for minoritetsspråklige elever, og de fleste av oss kan stille oss bak hennes understrekning av at minoritets elevers språk og kultur må danne utgangspunkt for deres møte med skolen. Et sentralt spørsmål er imidlertid i hvilken grad det skal øves påtrykk for at det norske språket skal tas i bruk for minoritets elevers læring. Det handler dermed om hvilken normalitetsforståelse som skal råde grunnen i våre flerkulturelle og flerspråklige klasserom. Pihls forsøk på å løfte fram slike grunnleggende spørsmål drukner imidlertid i hennes retorikk. Hennes fortelling «Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige

blikket» framstiller PP-tjenestens praksis som en hovedårsak til mange minoritetsspråklige barns mangelfulle læringsutbytte i skolen.

Er spesialundervisning ensbetydende med isolasjon og eneundervisning?

Et sentralt poeng hos Pihl er påstanden om at PP-tjenesten betrakter flerspråklighet som en lære vanske og flytter minoritets elever systematisk over fra ordinær undervisning til spesialundervisning. Pihls omtrentlighet og ståsted tilsier imidlertid at det er behov for å klargjøre de premisene hun bygger på.

Lov om grunnskolen understreker at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette gjennomgående prinsippet omfatter alle elever og all undervisning. Spesialundervisning er en måte å styrke skolens tilpassede opplæring der hvor skolen ser at den ordinære undervisningen ikke strekker til. Utgangspunktet for spesialundervisningen er en sakkyndig vurdering som utreder om eleven har behov for spesialundervisning og hva denne bør omfatte. Vurderingen danner så grunnlaget for et vedtak som peker ut elevens behov for læringsstøtte og som stiller ressurser til rådighet. Ressursomfanget kan variere fra noen få timer per uke til daglig og omfattende hjelp for elever med sammensatte funksjonshindringer. Skolens selv må så konkretisere og organisere spesialundervisningen gjennom elevens individuelle opplæringsplan i samarbeid med eleven og foresatte.

Spesialundervisningens indivi-

duelle forankring innebærer at spesialundervisning for minoritetsspråklige elever kan omfatte både morsmålsopplæring, opplæring i norsk språk og opplæring på elevens morsmål. Spesialundervisning er dermed ikke en bestemt form for undervisning organisert på en bestemt måte. Spesialundervisning innebærer heller ikke at eleven må isoleres, segregeres eller utestenges fra klassefellesskapet, eller at elevens undervisning må avvike fra den ordinære læreplanen. Pihl omtaler minoritets elevers spesialundervisning gjennom slike generaliseringer, noe som bidrar til en konservering av foreldede oppfatninger av hvordan læring og spesialundervisning foregår og organiseres. Dette kan i beste fall forstås som uforskyldt uvitenhet hos forfatteren.

Å overse er det å inkludere?

Grunnlaget for Pihls argumentasjon er minoritetsspråklige elever som er henvist til PP-tjenesten. Når så PP-tjenesten finner ut at mange av elevene ikke skjønner de spørsmålene som stilles, ja da er det en viss sannsynlighet for at elevene heller ikke oppfatter det som sies og skjer i klasserommet. Pihl omtaler det som en systematisk etnisk diskriminering å påpeke at en stor del av de minoritets elevene PP-tjenesten møter, vurderes til å ha «mangelfulle ferdigheter i norsk språk». Det er ikke PP-tjenesten som skaper de vanskene elevene opplever i skolen. PP-tjenesten er spurt om å utrede hva som ligger til grunn for deres mangelfulle læringsutbytte

Et sentralt poeng hos Pihl er påstanden om at PP-tjenesten betrakter flerspråkligheit som en læreplansk og flytter minoritetselver systematisk over fra ordinær undervisning og til spesialundervisning.

og hvordan dette kan avhjelpest, og for en stor del minoritetsspråklige elver påpeker de behov for å styrke deres norskspråklige ferdigheter.

Er det dette Pihl sikter til når hun omtaler PP-tjenestens praksis som etnisk diskriminerende? En understreking av at det er «mangelfulle ferdigheter i norsk språk» som ligger til grunn for deres manglende læring, gir skolen et signal om hvordan elevene bør møtes. Alternativet Pihl skisserer i sin fortelling, er å akseptere mangelfulle norskspråklige ferdigheter som et utviklingstrekk som går over av seg selv. En slik passiv holdning som aksepterer at minoritetsspråklige elver får et annet læringsutbytte enn majoritetselver, bidrar ikke til et inkluderende samfunn. Dette er etter min mening en systematisk diskriminering!

Feilvurderinger eller en intendert praksis?

I PP-tjenesten i Oslo som alle andre steder, er det fagpersoner som kan gjøre feil, og både for majoritets- og minoritetsspråklige elver kan merkelapper som «funksjonshemmet» eller «elev med generelle læreplansk» få dramatiske følger. Likevel: å hevde det er en innarbeidet og intendert praksis i PP-tjenesten å definere flerspråkligheit som en funksjonshemning, er tendensiøst. Denne formen for politisert argumentasjon opplever jeg som en parallell til det hun selv påpeker hun tar avstand fra: – en praksis basert på forutinntatte oppfatninger, manglende kunnskaper og haltende kategoriseringer. Tvisomme argumenta-

sjonsrekker blir ikke mer sanne om de fremmes av en forsker eller av en medarbeider i PP-tjenesten!

Bruk av norsk språk og minoritetsspråklige elvers læringsutbytte

Vi vet at det er vanskeligere å være minoritetsspråklig elev i Norge enn i mange andre land vi sammenlikner oss med, og forskjellene øker til majoritetselver i løpet av skoletiden. Men samtidig finner vi også positive trekk blant de minoritetsspråklige elevene som lykkes i skolen. Blant annet finner vi at minoritetsspråklige elvers bruk av norsk språk har positiv betydning for deres skoleprestasjoner. Tidlig og systematisk stimulering i bruk av norsk språk synes dermed å ha positiv effekt for minoritetsspråklige elvers læringsutbytte. Oppfølgende studier om hvilken betydning denne praksisen har for minoritetsspråklige identitet og kulturelle tilhørighet kunne vært interessant å få belyst nærmere.

Spesialundervisning – en inkluderende løsning

Skolens oppdrag er å arbeide for et inkluderende fellesskap og hjelpe elver til å mestre de krav og forventninger som stilles. I denne sammenhengen er det ingen forskjell på elver. Spesialundervisning er en form for læringsstøtte, men dessverre har spesialundervisningen historisk sett hatt en tendens til å føre ut av klasserommet og bort fra fellesskapet. Slik praksis signaliserer behov for løpende diskusjoner om hvordan inkluderende læringsmiljø kan og bør utformes.

Slik det er i dag, så er det mange som ikke har oppfattet at spesialundervisningens intensjon er å skape inkluderende løsninger.

En annen legitim kritikk Pihl reiser er at bruk av spesialundervisning gjerne har vært knyttet til mangler hos eleven, mens skolens tilrettelegging og organisering har vært gitt mindre oppmerksomhet. Begge perspektivene må imidlertid tas i betraktning, og en økt oppmerksomhet mot skolens praksiser ønskes således velkommen! Pihls beskrivelser av praksisen rundt minoritetsspråklige elver framstår imidlertid som kategorisk og unyansert. Mer gjennomarbeidede beskrivelser som presenterer måter å løse de utfordringer hun retter oppmerksomhet mot, ville gitt hennes stemme større troverdighet og vært et interessant bidrag i debatten.



JORON PIHL

Etnisk mangfold i skolen, 2. utgave

Det sakkyndige blikket

Universitetsforlaget, 2010

ISBN: 9788215015989

«När jag förstod att det fanns flera som jag, var det som om en ny värld öppnades. Det hade jag behövt veta när det var som svårast när jag var 14. Det hade gjort stor skillnad».

(Svensk ungdom med Downs syndrom i boka «Doktorn kunde inte riktig laga mig» av C. Renlund.)

Om å snakke med utviklingshemmede

AV BITTEN MUNTHE-KAAS

Mange ord er skrevet og sagt *om* unge med utviklingshemning. Denne siste boken til Caroline Tidemand-Andersen er unik ved at hun snakker *med* dem – systematisk, grundig og med stor varme.

Boka «Er jeg ungdom eller har jeg Downs syndrom?» handler først og fremst om samtalen – eller de såkalte «pub-talks» forfatteren har hatt med en gruppe ungdommer med syndromet de ti siste årene (nei – hun tok dem ikke med på pub – ordet henspiller på pubertet). I boka formidler hun sine erfaringer med å hjelpe den enkelte i overgangen fra barn til voksen i en ungdomstid med mange utfordringer.

Personer med Downs syndrom er vanligvis kontaktsøkende og tilsynelatende åpne. Likevel kan det være vanskelig å vite hvordan de egentlig har det. Caroline Tidemand-Andersen viser med denne boka betydningen av hvor viktig det er for ungdom som ofte har store språk- og uttrykksproblemer, å sette ord på følelsene og tankene sine. Det må til for at de skal kunne forstå seg selv, utvikle seg, holde på vennskap og finne løsninger på konflikter. Gjennom møter med voksne som tar dem på alvor, respekterer dem og gjennom aktiv lytting forsøker å være der den enkelte er, har ungdommene, som i dag er blitt unge voksne, lært seg å sette ord på skuffelser og motgang, glede og forventninger til sitt videre

liv. Og de har ikke minst fått viktig kunnskap om sine muligheter og begrensninger – som igjen gir dem kontroll over eget liv og mulighet for å kunne ta gode valg.

Forfatteren minner oss på at det å forstå mellommenneskelige samspill, holde på og utvikle forhold både er komplisert og en vedvarende prosess vi alle strever med hele livet. Kompetansen til personer med Downs syndrom er lav når det gjelder å forstå ulike aspekter og finere nyanser ved kommunikasjon og kontakt. De har derfor et større behov enn andre for råd og veiledning – ikke minst med tanke på å få styrket sitt selvilde. I denne boka får vi presentert en rekke eksempler på hvordan det kan gjøres med utgangspunkt i Caroline Tidemand-Andersens syn på de hele personene ungdommene er – med både en utside og innside.

Forfatteren vet hva hun skriver om. Hun er selv mor til Jenny som har Downs syndrom, har embetseksamen i spesialpedagogikk og i over tretti år arbeidet med barn og unge med og uten funksjonsnedsettelse. Selv om boka i hovedsak handler om ungdom med Downs syndrom, vil mange av erfaringene, rådene og tipsene hun formidler også være nyttige for andre. Dette er viktig lesning for foreldre, ansatte i skoler, fritidsklubber, kirker, idrettslag og boliger for personer med

utviklingshemning som ønsker å skape den gode samtalen.

Boka er derimot ikke skrevet for lesere med utviklingshemning. Undertegnede håper – i likhet med forfatteren – at det vil bli laget en lettlest versjon for ungdom med utviklingshemning slik at de kan få noe som kan danne grunnlag for egen refleksjon omkring det å være ung og annerledes. Summa summarum: Dette er en bok til å bli klokere av.



CAROLINE TIDEMAND-ANDERSEN

*Er jeg ungdom
eller har jeg Downs syndrom?
Erfaringer fra en samtalegruppe*

Skauger forlag, 2010

ISBN 978-82-92518-16-8

Nyhet!

Fullverdig lese- og skrive støtte i ett og samme program

– oppdaterte versjoner med nye stemmer



Nye versjoner – Lingdys 3.6 og Lingright 2.6

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

Nyutviklet skjermleser – Lingspeak

Både Lingdys 3.6 og Lingright 2.6 inkluderer vår nyutviklede skjermleser; Lingspeak. Skjermleseren bruker kunstig stemme til å lese opp tekst og har funksjoner som er spesielt tilpasset lesesvake.

Den gir en grafisk tilbakemelding til brukeren og du kan velge å lagre tekst som lydfil. Lingspeak er testet, og svært godt mottatt, av våre brukere.

Nye stemmer – Lingvoice Isak HTS og Inger HTS

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

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



Lingdys^{3,6}

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



Lingright^{2,6}

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



Lingit

nye bøker



KAMIL ØZERK

Pedagogikkens hvordan

Profesjonalitetens mange ansikter

Cappelen Akademisk Forlag

ISBN: 9788202335038

Dette er den første boka av to om «pedagogikkens hvordan». Forfatteren ønsker med disse bøkene å understreke betydningen av lærernes metodiske repertoar og pedagogiske kompetanse.

Denne første boka handler om lærerrollen i en læringsorientert skole. Det fastslås at lærernes kompetanse gir store utslag i elevenes læringsutbytte. Boka er aktuell for lærere, skoleledere, pedagogikkstudenter, studenter i lærerutdanning, PP-rådgivere og skoleledere.



EVA SIMONSEN, ODDVAR HJULSTAD,
GRETE HØIE OG JARLE JOHANNESSEN

Hørselshemming og opplæring

– kunnskapsutvikling og kunnskapsbehov i Norge

Skådalen kompetansesenter

ISBN: 9788291655314

I denne rapporten settes søkelyset på kunnskapsutviklingen om de nye læringsmiljøene for barn og unge

med hørselshemming. Det stilles spørsmål ved om dagens barnehager og skoler tilfredsstiller kravene til kvalitet for disse barna og elevene. Forfatterne argumenterer for spesialpedagogisk og pedagogisk kunnskap som er praksisforankret og utviklet i samarbeid med barnehager, skoler og brukere. Rapporten er utarbeidet i Avdeling for forskning og utviklingsarbeid ved Skådalen kompetansesenter.

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



Spesialpedagogikk 75 år

Konferanse i Lærernes hus, Oslo, 8. desember 2010

Tid: 8. desember, kl 10.00–15.30

Sted: Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

Pris: 900

Påmelding: www.utdanningsforbundet.no/kurs eller konferanse@udf.no eller tlf.: 957 84 241

Bindende påmeldingsfrist: 10. november

Tidsskriftet Spesialpedagogikk feirer 75 år. I den anledning inviterer vi til konferanse. Temaet er: Hvordan kan spesialpedagogikken og spesialundervisningen bidra til at skolen og barnehagen tar bedre vare på mangfoldet blant barn og unge?

Alle har rett til å lære, hva er politikernes ansvar?

Kristin Halvorsen, statsråd, Kunnskapsdepartementet

Tidsskriftet Spesialpedagogikk 75 år

– historiske høydepunkter, utfordringer for fagfeltet og for tidsskriftet

Edvard Befring, professor emeritus, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Mellom kunnskap, ideologi og hverdag.

Spesialpedagogikk og spesialundervisning i skolen

Thomas Nordahl, professor, Høgskolen i Hedmark

Mellom kunnskap, ideologi og hverdag.

Spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak i barnehagen

May Britt Drugli, førsteamanuensis, NTNU

Kartlegging og tidlige tiltak i barnehagen

Bente Hagtvedt, professor, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Kritisk analyse av marginaliseringsprosesser – hvordan påvirker spesialundervisningen marginaliseringen?

Terje Ogden, professor og direktør, Senter for studier av problematferd og innovativ praksis, Atferdsenteret-Unirand

Spesialpedagogikk 75 år, avsluttende betraktninger fra redaktøren

Arne Østli, redaktør, Spesialpedagogikk





by Logometrica.

Logos-abonnement

1. september gikk Logometrica over til å selge Logos på abonnementsordning. Ved å abonnere på Logos for ett år av gangen, vil en til et betydelig lavere beløp enn tidligere ha adgang til siste versjon av Logos. Håndboka kan lastes ned elektronisk. Prøv Logos for en periode – nå er det mulig! Les mer om abonnementsordningen på vår nye nettside (www.logometrica.com).

Interkommunal PPT for Modum, Sigdal og Krødsherad

PPT søker flere dyktige og engasjerte medarbeidere.

Fra 01.01.11 er det ledig 100% fast stilling som PP-rådgiver.

I tillegg er det ledig 70% vikariat fram til 30.06.11.

Fullstendig utlysning, se Modum kommunes hjemmesider

Nærmere opplysninger ved PP-leder
Magnhild Vassli Gjære, tlf. 32 78 93 70/911 14 226

Søknad med kopi av attester og vitnemål sendes:
Modum kommune, Undervisningsetaten, Postboks 38,
3371 Vikersund innen **05.11.10**



UTDANNINGS
FORBUNDET

Utdanningsforbundet er med mer enn 150 000 medlemmer ett av Norges største fagforbund. Vi gir ut medlemsbladet Utdanning og fire fagtidsskrift – blant disse Spesialpedagogikk. Vi har nå ledig stilling som

ansvarlig redaktør for Spesialpedagogikk

Spesialpedagogikk kommer ut ti ganger i året, og har rundt 50 000 lesere. Tidsskriftet er et forum for, og skal speile, praksis- og forskningsfeltet gjennom fagartikler, fagfellelvurderte artikler, bokmeldinger og kommentarer, samt gå i dybden gjennom spesielle temanumre.

Søknadsfrist er 29. oktober. Les mer om stillingen på www.utdanningsforbundet.no.

spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2010

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	04. januar	22. januar
2	02. februar	19. februar
3	04. mars	26. mars
4	12. april	30. april
5	12. mai	11. juni
6	09. august	27. august
7	02. september	24. september
8	30. september	22. oktober
9	28. oktober	19. november
10	19. november	10. desember



Sande
kommune

Pedagogisk psykologisk rådgiver – vikariat

PP-tjenesten er en fagavdeling i Familietjenesten. Familietjenesten er en virksomhet som i tillegg til PP-tjenesten også omfatter tjenestene psykisk helse, barnevern, ergo- og fysioterapi og helsestasjon. Kommunen har fire barneskoler, en ungdomsskole, voksenopplæring samt tre kommunale og åtte private barnehager.

Vi har ledig vikariat som pedagogisk psykologisk rådgiver i 100% stilling fra og med 01.12.10 og foreløpig frem til 01.12.11.

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

Søknadsfrist: 30. oktober 2010

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



Kristiansund kommune
I medvind uansett vær

Ledig fagstilling for Logoped/pedagogisk psykologisk rådgiver – PPT for Ytre Nordmøre

PPT har ledig stilling for logoped/pedagogisk-psykologisk rådgiver. Kontoret har i dag 15,5 fagstillinger som er ansvarlige for før-, grunn- og videregående skoler. Kontoret betjener 4 kommuner på Ytre Nordmøre, med kontorsted Kristiansund.

Nærmere opplysninger om stillingen fås ved henvendelse til daglig leder Tormod Sandvik, tlf. 71 57 52 64/mob. 900 93 205.

Søknad sendes direkte til PPT og fullstendig utlysningstekst finnes på **www.kristiansund.no** under «ledige stillinger».

Søknadsfrist: 15. november 2010





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

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

Tegn abonnement **nå!**

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Elizabeth Wold** er faglærer i musikk og dans og spesialpedagog med cand. ed. fra Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hun arbeider ved Haug skole og ressurscenter i Bærum. **Jan Myhrvold-Hanssen** er klinisk pedagog cand. paed. spec. Han er lærer ved spesialistutdanningsprogrammet til RBUP Øst og Sør og driver også egen familierådgivningspraksis. **Liv-Karin Edvardsen** er frilansskribent. **Finnborg Scheving** er cand. paed. spec. og har arbeidet i PP-tjenesten i Oslo. Hun har også erfaring som førskolelærer, styrer og spesialpedagogisk rådgiver på Island og er nå rådgiver ved Torshov kompetansesenter. **Kari Hole** er utdannet lærer med videreutdanning i logopedi og samfunnsfag og arbeider ved Stavanger PPT. Hun har lang erfaring som lærer og logoped. **Rolf Fasting** er dr. polit. og førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo. Han har bl.a. arbeidet mye med spørsmål knyttet til dysleksi. **Bitten Munthe-Kaas** er frilansjournalist som bl.a. har skrevet mye om funksjonshemmede, også for Spesialpedagogikk.

I forbindelse med at Spesialpedagogikk er inne i sin 75. årgang blir nr. 9 et jubileumsnummer der du bl.a. kan lese om:

Kartlegging av ordforrådsutvikling: Institutt for spesialpedagogikk har sammen med det lingvistiske miljøet ved Universitetet i Oslo oversatt en britisk ordforrådsprøve til norsk. I to artikler gjøres det rede for utprøvinger av henholdsvis norske og minoritetsspråklige barn og unges språkutvikling. En oppfølgingsstudie av barn med diffuse utviklingsvansker i tidlig førskolealder: Psykolog Jorun Jensen, PP-rådgiver Carmen Castaños og professor Lars Smith skriver i denne fagfelleurderte artikkelen om en studie hvor formålet var å undersøke hvordan det går med barn som ikke har klare diagnoser eller nevrologiske tegn, men viser diffuse utviklingsvansker i tidlig førskolealder. Spesialundervisning: Et skritt fram og to tilbake? Professor Sidsel Germeten, stipendiat Mirjam Harketsted Olsen og dosent Ann Elise Rønbeck ser med utgangspunkt i flere feltstudier på spesialundervisningen fra flere perspektiver.

Temanummeret vil også inneholde innlegg fra kunnskapsminister Kristin Halvorsen og leder i Utdanningsforbudet Mimi Bjerkestrand.