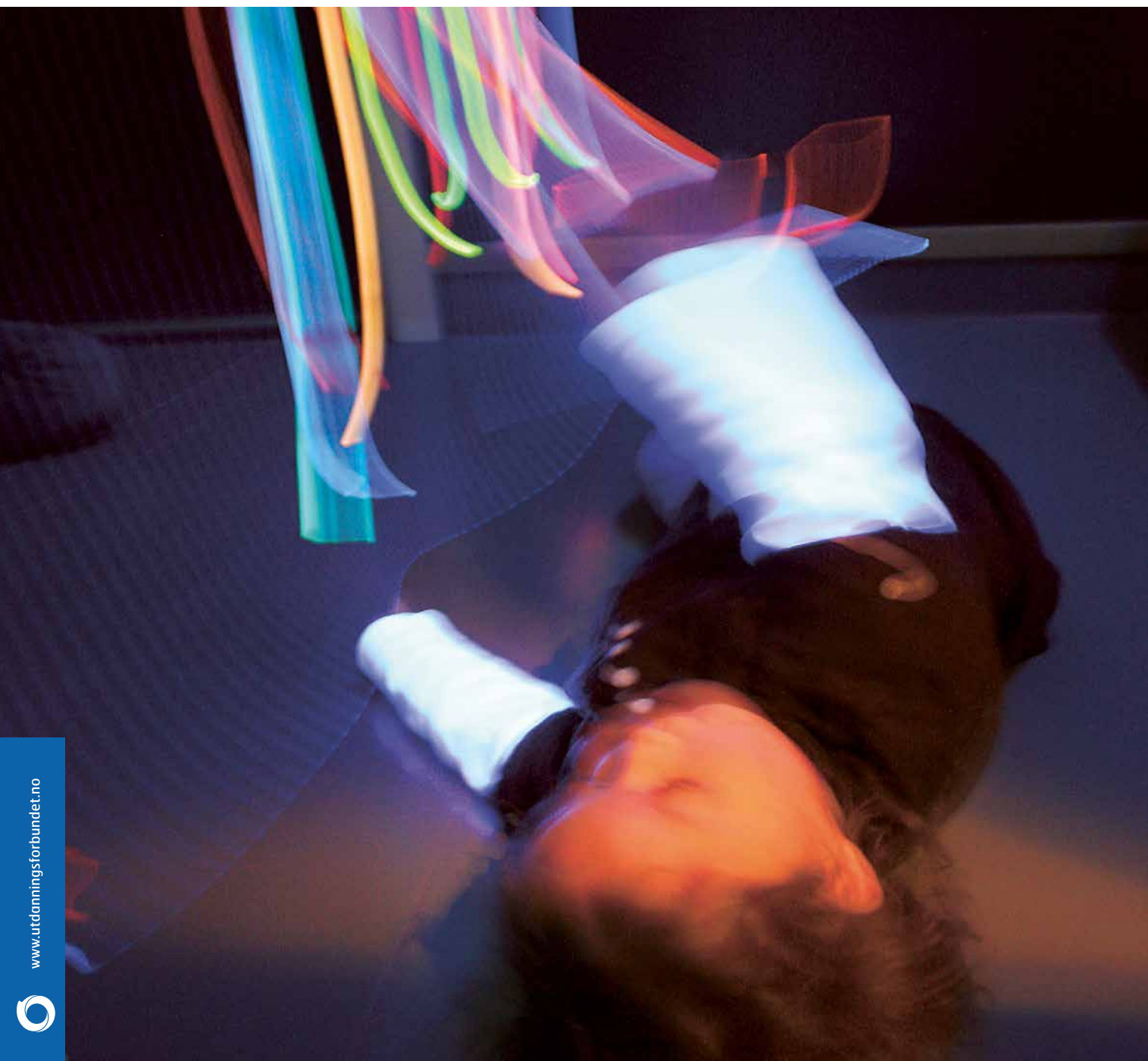


08 spesialpedagogikk

2011 årsabonnement kr 450,-

04 En integrert skoleomfattende tiltaksmodell 15 Relasjonell visuell oppmerksomhet
26 Fra mating til «samspising» 37 Barns stemme i spesialpedagogisk forskning



Deltagelse og medvirkning



Ellen B. Ruud

I Reidun Tangens forskningsartikkel i dette nummeret av Spesialpedagogikk starter hun med å påpeke at barns rettigheter er blitt styrket i de senere år. Det blir nå lagt større vekt på at barn skal høres i saker som angår dem selv, dvs. at deres mening skal bli tatt hensyn til for eksempel i utformingen av spesialpedagogiske tilbud. Dette synet gjenspeiles også i lovverket både for barnehage og skole der barns mulighet for medvirkning er blitt satt mer i fokus.

Tangens artikkelen handler om hvordan barn har deltatt i spesialpedagogisk doktorgradsforskning og i hvilken grad barns stemme kommer til uttrykk i denne forskningen. Artikkelen drøfter også ulike metoder for å lytte til barns stemme og derigjennom oppfange og formidle barns egne tanker og meninger om sin egen situasjon. Det er ingen tvil om at det er knyttet mange utfordringer til det å lytte til ulike individers stemme både i spesialpedagogisk forskning og ute i praksisfeltet.

For å klare å oppfange hva barnet prøver å formidle om sin situasjon er det helt nødvendig at barnas nærpersoner dvs. foreldre, lærere, førskolelærere, spesialpedagoger, forskere og andre er i nært samspill med barnet. Ikke alle barn har en like tydelig stemme, og det er ikke bare de barna som er mest frampå og flinke til å ordlegge seg som skal høres. Heimdahl og Horgens artikkel handler for eksempel om barn med svært alvorlige funksjonshemninger. Disse barna har jo også rett til å bli hørt og tatt på alvor for at de skal ha en meningsfull og trivelig hverdag. Men disse barna klarer ofte ikke å formidle sine behov like tydelig som mange andre. I tillegg til god fagkunnskap om barnas spesielle utfordringer trengs det derfor personer med god evne til innlevelse for å tolke barnas signaler og kroppsspråk. Ofte er det bare små tegn som kommuniseres – en forandring i kroppsstilling, en grimase eller en lyd. Disse små tegnene kan lett både overses og overhøres hvis de som er rundt barnet har forutbestemte oppfatninger om hva som er best for barnet.

Å bli møtt og forstått på de behovene man forsøker å formidle er helt essensielt for å ha et godt og meningsfullt liv. Spesialpedagogiske metoder, teknikker, prinsipper og prosedyrer må derfor benyttes med faglig og klinisk kløkt og forstand og alltid sammen med et våkent blikk og en lyttende holdning overfor barnets måte å formidle sine opplevelser, ønsker og behov på. For at barns stemme skal bli hørt og at de kan ha en reell medvirkning i sin hverdag, er de derfor helt avhengige av å ha innlevende og sensitive personer rundt seg.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@udf.no

Design

Tank Design AS

Trykk

Gunnarshaug Trykkeri AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

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

Abonnement og løssalg

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

Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt juni og juli. Siste uke hver måned. Gj.sn. opplag 6444 eks.

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

Forsidefoto: Tove Arntzen Andrew

Årgang 76

ISSN 0332-8457



Mye tyder på at tiltak
blir satt i gang for sent
i risikoforløpet ...

artikkel side 4



*Ved å bruke ordet samspising
ønsker vi å lede oppmerksomhet
mot at et godt måltid er å inngå
i en felles meningsskapende
handling.*

- 4 **En integrert skoleomfattende tiltaksmodell**
Anne Arnesen og Wilhelm Meek-Hansen
- 15 **Relasjonell visuell oppmerksomhet**
Tove Arntzen Andrew
- 24 **Det handler om å være villig til å ta imot hjelp når det trengs**
Beate Heide
- 26 **Fra mating til «samspising»**
Ena Caterina Heimdahl og Turid Horgen

- 34 **Livskvalitet: å åpne opp for inntrykk for å muliggjøre uttrykk**
Rikke Gürgens Gjærum, Gro Ramsdal, Henny Kinn Solbjørg, Kirsti Koppen, Marit Rustad og Leif Lysvik.
- 37 **Barns stemme i spesialpedagogisk forskning**
Fagfellevurdert artikkel av Reidun Tangen
- 55 **Nye bøker**
- 56 **Bokmelding**
- 58 **Stillingsannonser**

En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter

Sammenhengen mellom svake skolefaglige prestasjoner, lav sosial kompetanse og utvikling av problematferd er godt dokumentert. I norsk skole er det igangsatt flere tiltak for å forebygge og avhjelpe hvert av disse problemområdene, men kunnskapen om sammenhengen mellom dem er bare i liten grad gjenstand for studier og tiltaksutvikling. I denne artikkelen oppsummeres hovedtrekkene i denne kunnskapen og nøkkelementene i en komplementær tiltaksmodell (I-PALS) som vektlegger tilnærming for oppfølging av elevenes respons til intervensjoner for leseutvikling, sosiale ferdigheter og atferdsstøtte (RtI).



Anne Arnesen og Wilhelm Meek-Hansen
arbeider ved Atferdssenteret UniRand –
Universitetet i Oslo.

I-PALS (Integrering av støtte til positiv atferd, læring og sosial samhandling) integrerer evidensbasert praksis for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter, samt forebygge og avhjelpe problematferd i skolen. I denne skoleomfattende tiltaksmodellen, som er under utprøving, kombineres en systematisk og dynamisk tilnærming for tidlig kartlegging, intervensjon og løpende vurdering av elevenes læringsutbytte (RtI: Respons til intervensjon) på tre tiltaksnivåer: 1) universelt, 2) selektert og 3) indikert. Hvordan dette foregår i praksis, vil vi komme tilbake til senere i denne artikkelen.

Skolens ansatte, skoleeiere, forskningsmiljøer og politiske myndigheter er utrettelig opptatt av å heve elevenes kunnskapsnivå, bedre deres sosiale kompetanse og redusere atferdsproblemer. Og det er bra! Likevel; det er fortsatt store utfordringer knyttet til disse områdene i norsk skole. I Stortingsmelding 18 (2010–11) «Læring og fellesskap» understrekes nettopp behovet for å forbedre strategier og organisering av opplæringssystemet for å møte det mangfoldige behovet som barn og unge har for hjelp og støtte i

sin læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det synes å være mangelfull bruk av kunnskap om betydningen av tidlig systematisk kartlegging, intervensjon og dynamisk oppfølging av elevenes ferdighetsutvikling slik at alle, uansett utviklingsnivå, får rett hjelp til rett tid.

Studier av grunnleggende leseferdighet på henholdsvis 4. og 10. klassetrinn viser at norske elever har dårligere ferdigheter enn sine jevnaldrende i land vi vanligvis sammenligner oss med (PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study – lesekompetanse i 4. klassetrinn, 2006; PISA – Programme for International Student Assessment – leseforståelse, matematikk- og naturfagkompetanse i 10. klassetrinn, 2009). Forekomsten av undervisnings- og læringshemmende atferd som bråk, uro og «mentalt fravær» har holdt seg relativt stabil og høy den siste tiårsperioden. Mange lærere rapporterer at de føler seg overveldet av atferdsproblemer i undervisningsrommet, og at de verken har tilstrekkelig kompetanse eller mulighet til å håndtere dem (Arnesen & Sørli, 2010; Lindberg & Ogden, 2001; Ogden, 2009; Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009). Konsekvensene er derfor at mange elever ikke får den hjelp og støtte som de har behov for før problemene har befestet seg.

Forholdene som påvirker lærerens undervisning og elevenes læringsutbytte, er komplekse og sammensatte. En

av de aller viktigste faktorene er den kvaliteten som læreren bygger i relasjon og samhandling mellom seg og elevene, noe Hattie (2009) også påviser i en metastudie. Dette innebærer at skolen etablerer et trygt læringsklima med klare forventninger til elevenes skolefaglige og sosiale ferdigheter, har definerte læringsmål, tydelig ledelse og gir spesifikke og hyppige tilbakemeldinger om fremgang. Innsatsen som i dag gjøres for å bedre forholdene, er i stor grad individrettet og fragmentarisk. Å utvikle skolen til en lærende organisasjon der den enkelte kan lykkes ut fra sine forutsetninger spesielt, og der kunnskapssamfunnet kan vinne høy kompetanse generelt, fordrer en helt annen systematisk, helhetlig og kunnskapsbasert praksis som gir retning for hvordan skolen kan jobbe «smartere» og ikke nødvendigvis «hardere». Det er både logisk, men også et faktum at bedre atferd i læringsmiljøet også gir bedre læring. I en studie fra utprøvingen av den skoleomfattende tiltaksmodellen *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling* (PALS) i 2002–05, ble det vist at reduksjon i problematferd økte elevenes skolefaglige og sosiale kompetanse (Ogden, Sørli, & Hagen, 2007; Sørli & Ogden, 2007).

Sammenhengen mellom elevenes leseutvikling, sosiale ferdigheter og atferd

I denne artikkelen belyses kunnskap om sammenhengen mellom barn og unges skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter og atferd. God leseutvikling vektlegges som grunnleggende for annen skolefaglig ferdighetsutvikling og kunnskapstilegnelse (Algozzine, Wang, & Violette, 2011). Studier viser at det er stor sammenheng mellom barns språkforståelse i førskolealder og deres leseforståelse i skolealder (Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009; Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofsson, & Sørensen, 2005; Hagtvat, 1996, 1997; Hagtvat et al., 2011; Lyster, 2000; Melby-Lervåg, 2011). Ikke overraskende er det også en positiv korrelasjon mellom høy språklig mestring og høy sosial kompetanse (Løge & Thorsen, 2005). Hart og Risley (1995) har i sin studie vist hvordan språkutvikling og læringsmuligheter hos barn i 12–36 måneders alder kan variere i betydelig grad, avhengig av oppvekstmiljøets stimulering. Barn med høy sosioøkonomisk bakgrunn hørte gjennomsnittlig 2153 ord i sin familie per time, barn med middelklassebakgrunn hørte 1251 ord

per time, mens barn med lav sosioøkonomisk familiebakgrunn hørte tilsvarende bare 616 ord. Forskjellen i barns ordforråd ved skolestart øker proporsjonalt. Denne forskjellen utgjør ikke bare sosiale ujevnheter i barns sosiale relasjoner, men innvirker også på deres fremtidige utviklingsmuligheter dersom ikke tidlig innsats for å hindre skjevutvikling settes inn allerede i barnehagealder (Frost, 2010).

Flere kunnskapsfremstillinger indikerer grunn til bekymring for elever som viser svake skolefaglige prestasjoner og lav sosial kompetanse samtidig med risikoatferd. En rekke studier viser også en klar sammenheng mellom elevers problematferd, skolefaglige vansker og lav sosial kompetanse, og en tilsvarende sammenheng mellom god atferd, sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner (Gresham, 2007; Hawken, Vincent, & Schumann, 2008; Henricsson & Rydell, 2006; McIntosh, Chard, Boland, & Horner, 2006; Morgan, Farkas, Tufis, & Sperling, 2008; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Lav sosial kompetanse kan predikere antisosial atferd, mens sosial kompetanse i noen grad reduserer denne risikoen (Nordahl, 2000; Ogden, 2009). Elever som viser utagerende risikoatferd, er i større risiko for dårligere skolefaglige prestasjoner enn elever som viser andre typer av problemer. Elever som viser utagerende atferd, blir gitt mye negativ oppmerksomhet og lite atferdsstøtte når de blir tatt ut av den skolefaglige og sosiale læringssituasjonen. På grunn av sin negative atferd i læringsrommet får de en avbrutt og fragmentert undervisning. Også elever som viser innagerende atferd, er i større risiko for skjevutvikling på flere områder, men god sosial kompetanse virker beskyttende mot en negativ utvikling for denne elevgruppen. Passive og mer tilbaketrukne elever som er mindre sosialt selvhevdende, får også mindre støtte i skolesituasjonen enn andre elever og står i fare for å bli hindret i sin læring (Lund, 2010). Vi ser altså at både eksternalisert og internalisert problematferd vil kunne hemme elevenes læringsprosesser med den følge at de ikke får utnyttet sine skolefaglige evner på grunn av sin atferd (Henricsson & Rydell, 2006). Elever som har innlæringsvansker, men som i utgangspunktet ikke viser problematferd, vil også kunne utvikle et negativt atferdsmønster og redusert motivasjon for læring når de opplever mye frustrasjon over lav mestring i læringssituasjonen. Det er imidlertid viktig å presisere at vi

Mye tyder på at tiltak blir satt i gang for sent i risikoforløpet, i stedet for at det blir etablert mindre omfattende tiltak på det tidspunktet elevene viser tidlige tegn på skjevutvikling.

ikke har holdepunkter for at skolefaglige innlæringsvansker automatisk medfører atferdsmessige vansker eller omvendt, men at elever som viser slike vansker, er mer sårbare enn sine jevnaldrende uten tilsvarende problemer.

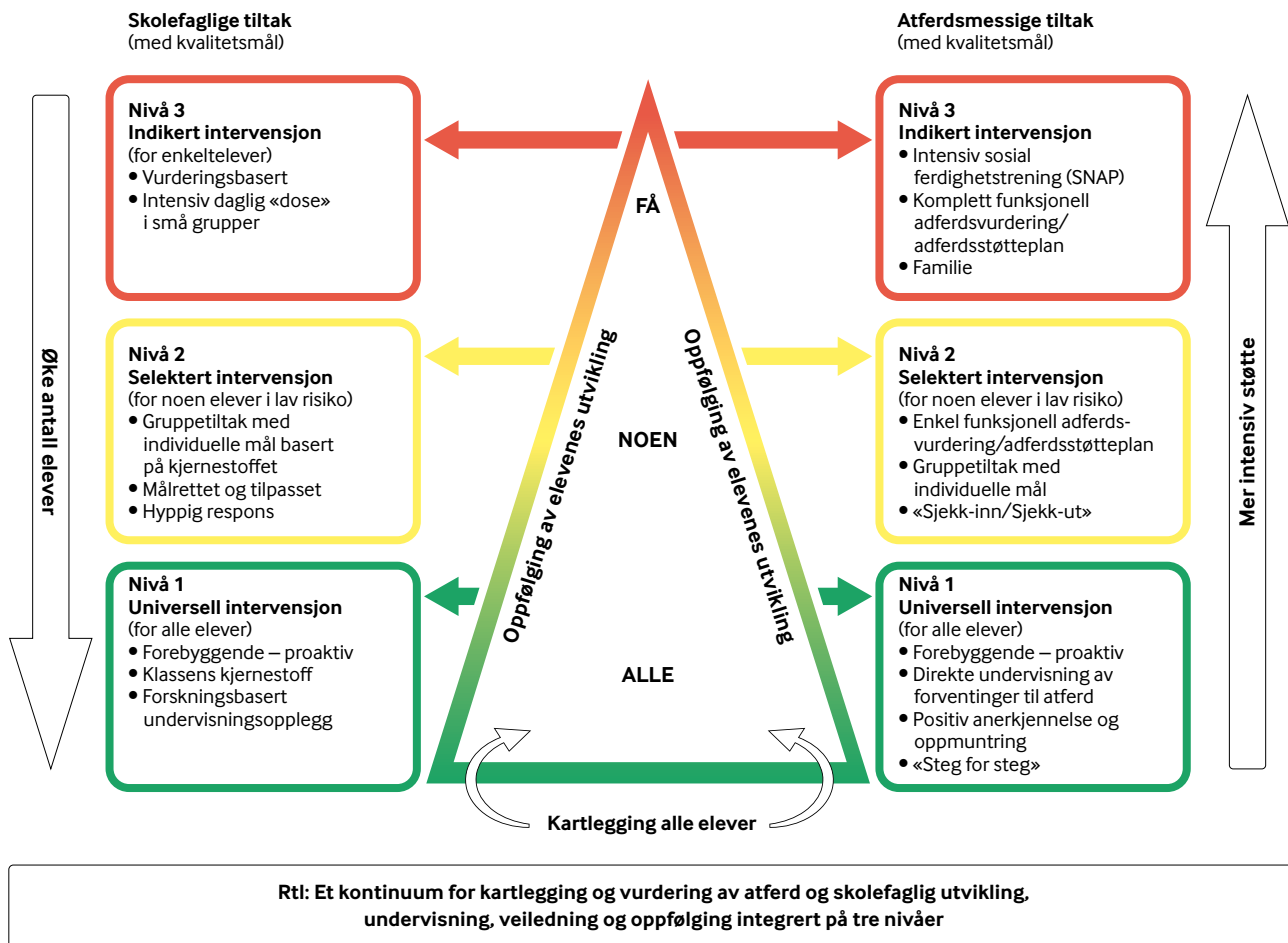
Basert på kunnskap om at svake leseferdigheter og manglende leseforståelse gir økt risiko for lav mestring av andre skolefag og sosial kompetanse, er det tankevekkende at sammenhengen mellom disse utviklingsområdene ikke blir viet mer oppmerksomhet. Det gjelder både for å kunne fange opp elevenes vansker tidlig og kunne følge dem opp gjennom tidlig intervensjon og løpende systematisk vurdering av deres utvikling i et dynamisk perspektiv. Mye tyder på at tidlig faglig nederlag i sammenheng med utagerende atferd er en forløper til en senere kriminell karriere (Greenberg, Domitrovich, Graczyk, & Zins, 2004). En stor andel (50–70 %) av norske fengselsinnsatte har leseferdigheter langt under gjennomsnittet for unge. Mange av dem har spesifikke lærevansker og konsentrasjonsvansker. De som har store lærevansker, har ikke bare lav motivasjon, men også dårlige strategier for læring. En slik negativ utvikling vil igjen påvirke muligheten til adekvat deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Manger, Eikeland, Diseth, & Hetland, 2006). Denne sammenhengen blir også understøttet i sammenstillingen av nyere kunnskap i den svenske Sosialstyrelsens sosialrapport 2010. Her vises det til at utdanning ser ut til å være en av de viktigste faktorene for ungdoms framtidsmuligheter. Jo tidligere utdanningsløpet brytes, desto dårligere er framtidsutsiktene. De grupper som har lave eller ufullstendige ferdigheter fra grunnskolen, har også en betydelig forhøyet risiko for framtidige psykososiale problemer. Ferdighetsnivået synes å være særlig viktig for utsatte barns framtidsutsikter (Socialstyrelsen, 2010). Det er derfor svært bekymringsverdig at så mange som en av tre elever i dag har store problemer med å gjennomføre videregående skole til normert tid.

Hele 20–25 % av norske elever har kontinuerlig eller i perioder ikke utbytte av den opplæringen som de får (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er viktig å merke seg at den mest risikoutsatte elevgruppen er den som *ikke* kvalifiserer for spesialpedagogisk undervisning, men som likevel har behov for ekstra hjelp og støtte (Riksrevisjonen, 2007). Andelen elever som får spesialpedagogisk undervisning, har hatt en gjennomsnittlig økning for alle grunnskolens klassetrinn (1.–10. trinn) fra 6,2 % til 8,4 % i løpet av skoleårene 2006/07 til 2009/10, og det er tre ganger så mange elever på 10. trinn som på 1. trinn som er tildelt spesialpedagogiske ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2011). Mye tyder på at tiltak blir satt i gang for sent i risikoforløpet, i stedet for at det blir etablert mindre omfattende tiltak på et tidspunkt når elevene viser tidlige tegn på skjevutvikling. Når tiltakene først blir satt i gang, samordnes de i liten grad med den ordinære læringsplanen for klassetrinnet og kvalitetssikres i utilstrekkelig grad (Frost, 2009). Dette påpekes og dokumenteres også i NOU 18:2009, «Rett til læring» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Om den generelle økningen av ressurskrevende spesialpedagogiske undervisningstiltak i takt med stigende klassetrinn skyldes en «vente-og-se» holdning eller manglende kunnskap om betydningen av tidlig kartlegging av elevenes læringsbehov, vites ikke. Uansett; konsekvensene er at altfor mange elever ikke får nødvendig hjelp og støtte når de har behov for det. Det er med andre ord mye å hente på å etablere bedre systemer og organisere skolens ordinære og spesialpedagogiske ressurser på en enklere og mer praktisk måte, slik at fleksibel hjelp kan gis på et lavest mulig innsatsnivå for å hindre problemutvikling (Sjøvoll, 2009).

Skoleomfattende tiltaksmodell for tidlig kartlegging, intervensjon og oppfølging

Barn og unge har svært ulike utgangspunkt for læring og utvikling, og de fleste viser både styrker og møter utfor-

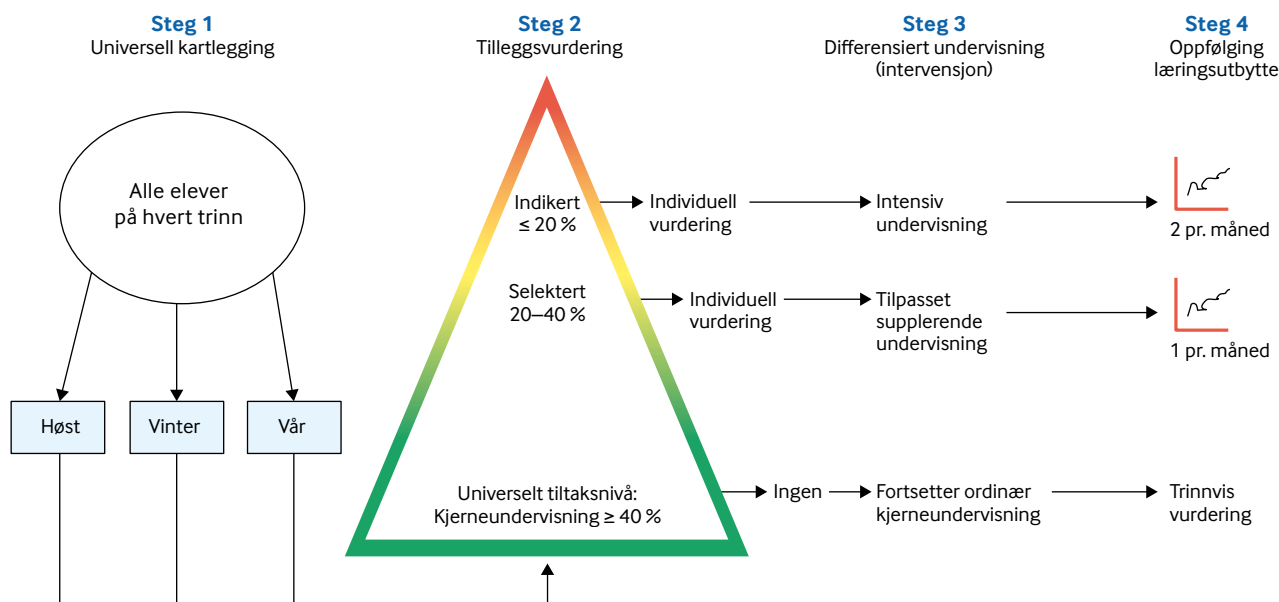
Skoleomfattende modell for mestring og ferdighetsutvikling



Figur 1: Tre-nivå innsatspyramide for kartlegging, intervensjon og oppfølging.

dringer i sitt utviklingsforløp. Den skoleomfattende tiltaksmodellen «Integrering av støtte til positiv atferd, læring og sosial samhandling» (I-PALS) som er under utvikling, har en komplementær tilnærningsform og helhetlig pedagogisk profil som tilpasses den enkelte skole. Den skal bidra til et læringsmiljø og en skolekultur som fremmer alle elevenes motivasjon for læring og frigir tid til undervisning, uavhengig av elevenes ulike ferdigheter og læringsbehov. For å

nå målet om både å kunne fange opp og følge opp elevenes læringsbehov tidlig, er det grunnleggende at skolen etablerer evidensbaserte tiltak som omfatter systematisk kartlegging, tilpasset opplæring og dynamisk oppfølging av den enkelte elevs ferdighetsutvikling (Sandomierksi, Kincaid, & Algozzine, 2007). I «Respons til intervensjon» (RtI) som er en konkret tilnærningsform i den skoleomfattende tiltaksmodellen I-PALS, legges slike spesifikke prosedyrer til grunn for



Figur 2: Tre-nivå innsatsmodell for integrering av PALS og RtI i fire steg.

å forebygge problemutvikling. Tilnærmingene er basert på prinsippene om at *alle* elever er del av et helhetlig forebyggende læringsmiljø, at *alle* elever har utviklingsmuligheter og at *alle* tilgjengelige ressurser blir satt inn for å gi *alle* et adekvat utbytte av opplæringen ut fra den enkeltes forutsetninger (Vygotsky, 1978).

Tilnærmingene har et problemløsningsfokus og er basert på differensierte tiltak på tre nivåer der prinsippene er: 1) å identifisere elevenes risikonivå tidligst mulig gjennom systematisk kartlegging, 2) intervenere gjennom motivasjonsfremmende læringsstrategier og 3) følge opp om intervensjonene har den tilsktede positive virkning for å redusere negativ utvikling og fremme elevenes mestring (Arnesen & Meek-Hansen, 2010; Arnesen & Ogden, 2006; H.M. Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Modellens tiltak har et dynamisk perspektiv og utgjør summen av tidlig kartlegging, tidlig intervensjon og løpende vurdering av elevens utbytte av intervensjonene. De tre tiltaksnivåene (se figur 1) gir mulighet til å rette innsatsen universelt forebyggende

overfor *alle* elever, selektert overfor *noen* elever som viser moderat risikoutvikling, og indikert overfor de *få* som viser større grad av risikoutvikling.

Tidlig kartlegging: Kartlegging av elevenes skolefaglige ferdigheter og rapportering om atferdsvansker har lang tradisjon i norsk skole. Kartleggingen som gjøres er mer statisk¹ enn dynamisk² orientert, og elevenes skolefaglige vansker blir i tilstrekkelig grad vurdert i sammenheng med eventuell rapportering av deres sosiale og atferdsmessige vansker, og vice versa. Det er vesentlig at skolen tar i bruk et kontinuum av valide og reliable kartleggingsverktøy som er enkle nok å gjennomføre for en kontinuerlig vurdering av elevenes ferdighetsutvikling. Skoleomfattende og systematisk bruk av enkle kartleggingsverktøy for å få tidlig informasjon om elevenes progresjon og utbytte av undervisningen som blir gitt, skal bidra til å fange opp elever som trenger mer tilpasset støtte tidlig i et risikoforløp (OECD, 2007). Informasjonen som utledes av kartleggingen, skal

Det er viktig å merke seg at den mest risikoutsatte elevgruppen er den som ikke kvalifiserer for spesialpedagogisk undervisning, men som likevel har behov for ekstra hjelp og støtte.

utelukkende anvendes som grunnlag for utforming av utviklingsstøttende intervensjoner på et lavest mulig innsatsnivå og dynamisk oppfølging av i hvilken grad den enkelte elev responderer på støtten som gis. Kartleggingsprosedyrene skal utlede retningsgivende informasjon for å beslutte, velge intervensjoner tilpasset elevenes læringsbehov og evaluere deres læringsutbytte. Prosedyrene må derfor inneholde instrumenter som 1) tidlig fanger opp elever som ikke når det forventede kompetansemålet, 2) gir informasjon fra flere kilder for å øke forståelsen av hvorfor eleven ikke har forventet utbytte av undervisningen, og 3) gir løpende vurdering av om og hvordan eleven responderer på mer tilpasset intervensjon («Respons til intervensjon» = RtI) for å nå sine læringsmål.

Når det gjelder elevenes leseferdigheter spesielt, er det innført en årlig obligatorisk kartlegging ved slutten av skoleåret (april/mai) for 1., 2. og 3. klassetrinn (Utdanningsdirektoratet, 2011b) og nasjonale prøver ved begynnelsen av 5., 8. og 9. klassetrinn (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Selv om hensikten med disse prøveformene er å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i forhold til kompetansemålet for trinnet og fange opp de som trenger mer hjelp og støtte, er læringsutbyttet av slike statiske kartleggingsprøver mer usikre og gir liten informasjon om den enkelte elevens løpende utvikling gjennom skoleåret. Det er foreløpig ingen tilsvarende dynamisk prøving av elevenes leseferdigheter i grunnskolens 4., 6., eller 7. klassetrinn. Imidlertid foreligger «IL-basis» – et godt egnet dynamiske kartleggingsverktøy for identifikasjon av tidlige språkferdigheter, noe som er avgjørende for en god leseutvikling. Det består av både en universell og en individuell kartleggings- og oppfølgingsdel for 1. klassetrinn i tillegg til individuelle dynamiske leseprøver for 2.–3. klasse (Frost & Nielsen, 1996).

Figur 2 viser hvordan tiltaksmodellen I-PALS tilrettelegger for å organisere kartlegging av elevenes leseutvikling

tre ganger per skoleår på hvert av barneskolens klassetrinn (september, januar og april). For dette formålet er Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) tilpasset og utprøvd i fire skoler gjennom skoleårene 2009–11. DIBELS er et validert og reliabelt databasert skoleomfattende måleinstrument for dynamisk vurdering og oppfølging av elevenes progresjon («Progress Monitoring») i sin leseutvikling på det selekterte og indikerte innsatsnivået over tid (Good & Kaminski, 2002). Vurderingen gjøres i forhold til et forventet oppnådd utviklingsmål (også kalt «kritisk grense» eller «benchmark») på tre angitte måletidspunkt. Det gir mulighet til tidlig identifisering av elever som har behov for mer tilpasset støtte og hjelp utover den ordinære undervisningsformen. Elever som skårer tilsvarende 40-percentilen eller over, fortsetter med den ordinære undervisningsplanen for trinnet. Skårer mellom 20- og 40-percentilen vurderes som et moderat risikonivå (selektert), mens skårer under 20-percentilen vurderes til et høyt risikonivå (indikert). Disse kvalifiserer for selektert eller indikert intervensjon på daglig basis slik at elevenes læringsbehov kan bli ivaretatt på en bedre måte. En rekke studier påpeker betydningen av å vurdere elevens utbytte av evidensbaserte intervensjoner (RtI) ved bruk av kartleggingsmateriell tilpasset elevens ferdighetsnivå 1–2 ganger/md. avhengig av risikonivået overfor så vel leseutvikling som sosial utvikling (Barnett, Daly, Jones, & Lentz, 2004; Frost, 2009; Frost & Nielsen, 1996; Gresham, 2007; Grigorenko, 2008; Hawken, et al., 2008; McIntosh, et al., 2006; Morgan, et al., 2008; Sprague, Cook, Wright, & Sadler, 2008; Van Der Heyden, Snyder, Broussard, & Ramsdell, 2008).

Når det gjelder skolens vurdering av elevenes sosiale ferdigheter og atferd i læringsmiljøet, er den som regel basert på de ansattes subjektive inntrykk. I-PALS-modellen anvender det skoleomfattende informasjonssystemet (SWIS) www.swis.no og funksjonell atferdsvurdering for å følge opp elever som viser atferdsproblemer i læringsmiljøet



Basert på kunnskap om at svake leseferdigheter og manglende leseforståelse gir økt risiko for lav mestring av andre skolefag og sosial kompetanse, er det tankevekkende at sammenhengen mellom disse utviklingsområdene ikke blir viet mer oppmerksomhet.

(jf. opplæringsloven § 9a). Innhentning og bruk av hendelsesrapporteringer (HR) for negativ atferd i skolemiljøet etter gitte kriterier gir viktige data for beslutningstaking av atferdsstøtte for elever som viser eksternaliserte atferdsvansker (Arnesen & Ogden, 2006). Aggregerte data danner grunnlag for vurdering og beslutning om intervensjoner ut fra elevenes funksjonsnivå, samt evaluering av deres utbytte av intervensjonene for reduksjon av problematferd. HR er en indikator for skolens mønstre av problematferd. Imidlertid vil ikke elever som viser internaliserte eller mindre alvorlige atferdsvansker, nødvendigvis bli fanget opp gjennom skolens SWIS-data. Derfor vil det i den videre utprøvingen av I-PALS anvendes kartleggingsverktøy som også kan fange opp denne type risikoutvikling (Sandomierksi, et al., 2007). For å vurdere elevenes sosiale ferdigheter vil det i utviklingsprosjektet anvendes en moderert versjon av Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD) (H. Walker & Severson, 1992) for kartlegging (screening) og oppfølging (Progress Monitoring) som i tillegg til eksternalisert atferd også gir mulighet til å identifisere og vurdere elever som viser internaliserte atferdsproblemer.

Tidlig intervensjon og oppfølging av læringsutbytte: Intervensjonen eller opplæringen som skal gis for å bedre elevenes ferdigheter, må ha kvalitetskrav til så vel innhold som gjennomføring. I mye av den rådende praksisen blir det intervenert mer tilfeldig enn planmessig tilpasset elevens vurderte læringsbehov, og den er i for liten grad evidensbasert eller teoretisk fundert. Det er imidlertid ikke rimelig å forvente at elevene vil respondere positivt på en intervensjon som ikke er gjennomført som forutsatt (Arnesen & Sørli, 2010). Elevenes skolefaglige og sosiale læringsutbytte avhenger i stor grad av kvaliteten på skolens læringsmiljø i og utenfor klasse- og undervisningsrommet. Effektmålingene av intervensjonene som vanligvis settes i gang, er usystematiske og mangler et dynamisk perspektiv for en regelmessig vurdering av elevenes ferdighetsutvikling (Frost, 2009; Griorenko, 2008).

Den sentrale intervensjonsformen i tiltaksmodellen I-PALS er basert på et kontinuum av kartlegging, opplæring, støtte og oppfølging. Den organiseres innenfor den vanlige undervisningstiden og tilpasses den enkelte elevs behov og

funksjonsnivå på tre nivåer: Tidlig intervensjon på det universelle området, mer tilpassede individ- og gruppestrategier på selektert nivå og intensive og individuelt tilpassede intervensjoner på indikert nivå. Det er vesentlig at undervisning og intervensjoner er basert på såkalt «best practice» og at den er evidensbasert. Det betyr at sannsynligheten skal være stor for at de aller fleste elevene skal ha stort utbytte av tilnærmingene som brukes både i den ordinære opplæringen på det universelle intervensjonsnivået og i den mer tilpassede undervisningen på det selekterte og indikerte intervensjonsnivået.

Det blir vektlagt hvordan opplæringen systematisk kan organiseres, struktureres og gis et konkret innhold ut fra elevenes ferdigheter og behov slik at de opplever mestring og økt læringsutbytte gjennom en bedre tilrettelagt undervisning. På det universelle nivået vil både leseopplæringen og undervisning i sosiale ferdigheter organiseres felles for alle elevene. Elever som ikke nyttiggjør seg den ordinære undervisningen, skal få utvalgt supplerende eller mer intensiv intervensjon. Når det gjelder sosial ferdighetstrening, blir det gitt tilbud om mer enkle skolebaserte støtteopplegg for å fremme deres utvikling av prososial atferd, sosial kompetanse og samhandling med andre (se også Arnesen & Meek-Hansen, 2010 og Arnesen & Sørli, 2010 for nærmere beskrivelse). Den universelle leseopplæringen struktureres slik at alle elevene på hvert trinn møter samtidig på begynnelsen av opplæringsøkten (gjennomgang og behandling av nytt stoff). Deretter fordeles alle elevene i tre ulike, men parallelle grupper («stasjonsundervisning», kurs, «workshops», etc.) ut fra deres til enhver tid vurderte læringsbehov og funksjonsnivå (Frost, 2010, 2009; Good & Kaminski, 2002). Elevgruppen som er innenfor forventede læringsmål, vil arbeide mer selvstendig og ledes til fagforypning og nye utfordringer. Læringsutbyttet evalueres regelmessig og systematisk for å nå målet om å gjøre opplæringen eller intervensjonene mest mulig virksomme og utbytterike for elevene, uavhengig av de behov de måtte ha (se fig. 2). Elever som er vurdert til å være i risiko (selektert) for utvikling av lesevansker, får under pedagogisk ledelse tilgodesett sine spesifikke læringsbehov i en gruppe på 6–8 elever. Deres læringsutbytte vurderes om lag en gang per måned. Når eleven har nådd forventet kompetansemål for

klassetrinnet, inkluderes han eller hun i den universelle intervensjonsgruppen. Elever som er i høy risiko (indikert nivå), viser særlige behov for tilpasset undervisning (spesialpedagogisk undervisning). Disse danner en tredje gruppe som blir gitt intensiv oppfølging etter en gitt plan. Denne elevgruppens utbytte av intervensjonen følges opp om lag to ganger per måned.

Avslutning

Det er behov for å utvikle funksjonelle skoleomfattende arbeidsmodeller som kombinerer kartlegging, differensiert undervisning (eller intervensjon) og dynamisk evaluering av elevenes skolefaglige og sosiale ferdigheter. I utviklingen av den skoleomfattende tiltaksmodellen I-PALS vil en slik helhetlig og integrert innsats bidra til å fremme alle elevers utvikling og heve deres skolefaglige og sosiale kompetanse, og forebygge og avhjelpe atferdsproblemer på en mer virkningsfull måte. Det er videre en målsetting å vinne mer kunnskap om hvordan elevenes leseutvikling, sosiale ferdigheter og atferd henger sammen, og om hvordan deres behov for hjelp og støtte kan organiseres og integreres på en hensiktsmessig måte (Arnesen & Meek-Hansen, 2009, 2010). Implementering av en slik skoleomfattende organiseringsform krever både kollektiv innstilling, medvirkning og støtte fra skolens ledelse og ansatte. Det kan gi nye muligheter, men også utfordringer i form av barrierer som skal passeres (Eggum, 2011).

En systematisk innsats som skal fremme alle elevenes leseutvikling, sosiale ferdigheter og positive atferd i læringsmiljøet, må inneholde en praksisnær tilnærming som er helhetlig og komplementær. Det betyr at innsatsen ikke kan sees som fragmenterte utviklingsområder eller utelukkende være basert på den enkelte lærers subjektive vurderinger og beslutninger. Innenfor den skoleomfattende tiltaksmodellen som vi har beskrevet i denne artikkelen, blir det lagt opp til etablering av en overordnet pedagogisk profil med en helhetlig organisering av skolens ressurser. Skolens kontaktlærer-, assistent- og spesialpedagogressurs vurderes samlet for å sikre best mulig tilrettelegging av det pedagogiske opplegget i de ulike gruppene. Et representativt sammensatt ledelsesteam som innehar kompetanse på hvert av utviklingsområdene for lesing, sosiale ferdigheter og atferd,

skal koordinere og lede arbeidet. Modellens team- og data-baserte arbeidsmåte vil sikre god beslutningstaking, ledelse, fremdrift og oppfølging av integrerte tiltak for å fremme de beste utviklings- og læringsmulighetene for den enkelte elev. ■

NOTER

- 1 Statisk kartlegging eller testing gir et bilde av hva eleven kan fremvise av tilegnet kunnskap i testsituasjonen.
- 2 Dynamisk kartlegging eller testing vurderer elevens læringspotensial og ressurser i et utviklingsperspektiv.

REFERANSER

- ALGOZZINE, B., WANG, C., & VIOLETTE, A. S.** (2011). Reexamining the Relationship Between Academic Achievement and Social Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3–16.
- ARNESEN, A., & MEEK-HANSEN, W.** (2009). *PALS og Rtl – en helhetlig skoleomfattende modell for vurdering og intervensjon*. Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- ARNESEN, A., & MEEK-HANSEN, W.** (2010). *PALS Håndbok – Modul 1. Skoleomfattende forebyggende tiltaksnivå* (3. utg.). Oslo: Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- ARNESEN, A., & OGDEN, T.** (2006). Skoleomfattende kartlegging av elevatferd (School-wide Assessment of Student Behavior). *Spesialpedagogikk*, 2, 18–29.
- ARNESEN, A., & SØRLIE, M.-A.** (2010). Forebyggende arbeid i skolen. In E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Eds.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BARNETT, D. W., DALY, E. J., III, JONES, K. M., & LENTZ, F. E., JR.** (2004). Response to Intervention: Empirically Based Special Service Decisions From Single-Case Designs of Increasing and Decreasing Intensity. *Journal of Special Education*, 38(2), 66–79.
- EGGUM, E. F.** (2011). *Barriers. A quality Analysis of Barriers to Integrating Reading and behavior Support Within an Rtl Framework*. Upublisert masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- ELLEMAN, A.M., LINDO, E. J., MORPHY, P., & COMPTON, D. L.** (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1–44.
- FROST, J.** (2010). *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- FROST, J.** (Ed.). (2009). *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- FROST, J., MADSBJERG, S., NIEDERSØE, J., OLOFSSON, Å., & SØRENSEN, P.M.** (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3–16 years of age. *Dyslexia*, 11(2), 79–92.
- FROST, J., & NIELSEN, J. C.** (1996). *IL-basis prøvemateriale*. København: Dansk psykologisk forlag.
- GOOD, R. H., & KAMINSKI, R. A.** (Eds.). (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6 ed.). Eugene: OR: Institute for the Development of Education Achievement.
- GREENBERG, M. T., DOMITROVICH, C. E., GRACZYK, P.A., & ZINS, J. E.** (2004). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services.
- GRESHAM, F.M.** (2007). Response to Intervention and Emotional and Behavioral Disorders: Best Practices in Assessment for Intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 32(4), 214–222.
- GRIGORENKO, E.L.** (2008). Dynamic Assessment and Response to Intervention: Two Sides of One Coin. *J Learn Disabil*, 0022219408326207.
- HAGTVET, B. E.** (1996). *Fra tale til skrift*. Oslo: Cappelen.
- HAGTVET, B. E.** (1997). Phonological and Linguistic-Cognitive Precursors of Reading Abilities. *Dyslexia*, 3, 163–177.
- HAGTVET, B. E., LYSTER, S.A.H., MELBY-LERVÅG, M., NÆSS, K.-A. B., HJETLAND, H. N., ENGEVIK, L. I., ET AL.** (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, 1, 34–49.
- HART, B., & RISLEY, R. T.** (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- HATTIE, J.A.C.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- HAWKEN, L. S., VINCENT, C. G., & SCHUMANN, J.** (2008). Response to Intervention for Social Behavior: Challenges and Opportunities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(4), 213–225.
- HENRICSSON, L., & RYDELL, A.M.** (2006). Children with Behaviour Problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347–366.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2009). *Rett til læring. NOU 2009:18*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2011). *St. meld. 18 (2010–11). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- LINDBERG, E., & OGDEN, T.** (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000: En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Læringsenteret.
- LUND, I.** (2010). *Listening to Shy Voices. Shyness as an Emotional and Behavioral Problem in the Context of School*. Universitetet i Stavanger.
- LYSTER, S.A.H.** (2000). *Språk, lesing og trivsel – en oppfølgingsstudie. Vurdering av prediktive faktorer og forebyggende tiltak*. Oslo: Norges forskningsråd.
- LØGE, I. K., & THORSEN, A. A.** (2005). *Sammenheng mellom språk og atferd?* Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- MANGER, T., EIKELAND, O.-J., DISETH, Å., & HETLAND, H.** (2006). *Innsatte i norske fengsel. Motiv for utdanning. I regi av fylkesmannen i Hordaland*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- MCINTOSH, K., CHARD, D. J., BOLAND, J. B., & HORNER, R. H.** (2006). Demonstration of Combined Efforts in School-Wide Academic and Behavioral Systems and Incidence of Reading and Behavior Challenges in Early Elementary Grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 146.
- MELBY-LERVÅG, M.** (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk* nr. 2, s. 41–51.
- MORGAN, P. L., FARKAS, G., TUFIS, P.A., & SPERLING, R. A.** (2008). Are Reading and Behavior Problems Risk Factors for Each Other? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 417–436.
- NORDAHL, T.** (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

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

OECD. (2007). *PISA (Programme for International Student Assessment) 2006 Science Competencies for Tomorrow's World (Vol. 1 & 2)*: OECD.

OGDEN, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

OGDEN, T., SØRLIE, M.-A., & HAGEN, K. A. (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 105 – 117.

RIKSREVISJONEN. (2007). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen 2005–2006*.

SANDOMIERKSI, T., KINCAID, D. K., & ALGOZZINE, B. (2007). Response to Intervention and Positive Behavior Support: Brothers from Different Mothers or Sisters from Different. *Positive Behavioral Interventions and Supports Newsletter*, 4(2).

SJØVOLL, J. (2009). Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, nr. 2, s. 4–15

SOCIALSTYRELSEN. (2010). *Social Rapport 2010*. Västerås: Svenske socialstyrelsen.

SPRAGUE, J., COOK, C. R., WRIGHT, D. B., & SADLER, C. (2008). *RTI and Behavior: A Guide to Integrating Behavioral and Academic Supports*. LRP Publications.

SØRLIE, M.-A., & OGDEN, T. (2007). Immediate Impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 471 – 492.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2011a). http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Datoer-for-nasjonale-prover-2011/.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2011b). <http://www.udir.no/Tema/Kartleggingsprover/Kartleggingsprover-grunnskolen/>.

VAN DER HEYDEN, A.M., SNYDER, P.A., BROUSSARD, C., & RAMSDELL, K. (2008). Measuring Response to Early Literacy Intervention With Preschoolers at Risk. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 232–249.

VIBE, N., AAMODT, P. O., & CARLSTEN, T. C. (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

YGOTSKY, L. S. (Ed.). (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

WALKER, H., & SEVERSON, H. H. (1992). *Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD): User's Guide and Administration Manual*. Longmont, CO: Sporis West.

WALKER, H. M., COLVIN, G., & RAMSEY, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. CA, USA: Brooks/Cole Publishing Company.

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:
redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Relasjonell visuell oppmerksomhet

Små barn med synshemning og flere funksjonsnedsettelse – hvordan stimulere til synsaktivitet?

Synet har stor betydning for barnets generelle utvikling. Foreldre og fagfolk vil ofte stå overfor noen utfordringer når de skal vurdere i hvilken grad små barn med flere funksjonsnedsettelse bruker synet sitt. Forfatteren tar for seg problematikk rundt utredning og tiltak. Hun vektlegger spesielt den betydningen tett kontakt og nære relasjoner har for å motivere til synsoppmerksomhet og for å utvikle synsfunksjon.



Tove Arntzen Andrew er syns- og mobilitetspedagog og seniorrådgiver ved Huseby kompetansesenter, Synspedagogtjenesten i Aust Agder.

Som synspedagog har jeg truffet mange barn med sammensatte vansker og deres familier. Når jeg møter faglig nettverk og nærpersioner, ser jeg ofte at det er mye usikkerhet når det gjelder barnets synsfunksjon og synsutvikling. Barn med sammensatte funksjonsnedsettelse utgjør i dag den største brukergruppen ved Huseby kompetansesenter. Det synsfaglige feltet er svært spesialisert, og det er et underskudd på synspedagoger som har sin spesialitet knyttet til kartlegging, utredning og oppfølging av barn med synshemning og flere funksjonsnedsettelse.

Artikkelen bygger på egne erfaringer med barn med sammensatte vansker gjennom tyve års arbeid som synspedagog, litteraturstudier og min egen mastergrad med tittelen «Synspedagogisk observasjon» (Andrew, 2009).

Syn og kompleksitet

Når et lite barn er født med omfattende skader i hjernen, kan skadene blant annet medføre store motoriske vansker. I en tidlig fase er det naturlig å ta tak i de mest akutte medisinske og terapeutiske behov. Parallelt, eller når disse er noenlunde

under kontroll, bør synssansen kartlegges. Dette er viktig å få gjort så tidlig som mulig fordi synet vil påvirke barnets generelle utvikling. Utredning av barn på et tidlig utviklingsnivå er en tverrfaglig oppgave hvor fagpersoner, foresatte og nær familie er sentrale ressurser. Sammen vil de kunne danne seg et nyansert bilde av barnets situasjon.

De første levemånedene er spesielt viktige for den nære kontakten og relasjonen som skal bygges opp mellom barnet og nærpersionene rundt. Familien har fått et barn som er annerledes enn det de hadde forventet, og det skiller seg fra andre barn på flere måter. Ofte har barnet oppmerksomhetsvansker forårsaket av hjerneskade og epilepsi. Selv om øynene fungerer, kan hjernen ha vansker med å bearbeide det den ser (Dutton, 2002). Store motoriske vansker gjør at barnet bruker mye av sin energi på å bruke synet og stabilisere kroppen sin samtidig. Barnet sover oftere og mer enn andre barn og kan risikere å gå glipp av viktige samspills-erfaringer. Mating kan by på utfordringer, mange klarer ikke å suge like etter fødselen, og amming er vanskelig.

I dette komplekse bildet er det ikke til å undres over at spørsmål om synsfunksjonen kan virke underordnet. Det man imidlertid må være klar over, er synets sterke psykologiske betydning i det tidlige samspillet mellom foreldrene og barnet. Foreldrene vil ha behov for veiledning for å forstå konsekvensene av synsvanskene. De vil ofte trenge konkrete

Selv om øynene fungerer, kan hjernen ha vansker med å bearbeide det den ser.

råd og tips om hva de kan gjøre for å komme i gang med samspill og lek.

«Stian bruker ikke synet»

Jeg møtte Stian hjemme sammen med foreldrene da han var fem måneder gammel. Som synspedagogisk rådgiver hadde jeg allerede fått medisinsk informasjon. I epikrisen kunne jeg blant annet lese at man antok at barnet ikke brukte synet sitt. Det var nødvendig med god tid til å snakke med foreldrene og for å få kontakt med barnet. Møtet og samtalen gav meg også mulighet til å observere samspillet mellom barnet og familien.

Stian virket våken og var rolig og oppmerksom mens foreldrene pratet. Jeg fikk lov til å holde ham og testet i hvilken grad han fulgte mine ansikts- og håndbevegelser med øynene. Jeg kunne ikke se noen sikker reaksjon. Heller ikke da jeg testet videre med alle de visuelt spennende gjenstandene synspedagoger har i kofferten, fikk jeg sikre tegn på synsoppmerksomhet. Jeg fant lite å bygge på visuelt.

Jeg ba foreldrene beskrive noen situasjoner der de mente at barnet brukte synet sitt. De var åpenbart usikre. De fortalte at når Stian lå på stelletbordet og lyset kom inn på skrå gjennom vinduet på badet, kunne de oppleve at det skjedde noe. Stian så etter armbevegelsene sine og «pratet» mer våkent og aktivt enn ellers. Litt av det samme så de når lyset falt inn fra siden gjennom vinduet i stuen, og når Stian ble holdt tett inntil foreldrenes ansikt. Det kunne virke som om han var undersøkende med øynene og ble mer stille. I begge disse situasjonene fortalte foreldrene at de opplevde at de hadde hatt kort visuell kontakt med barnet.

Endringsøyeblikk

Det var skjøre, små øyeblikk av fellesskap foreldrene snakket om. Som synspedagog vet jeg at det ligger en viktig kime til utvikling her, men også en fare for at slike øyeblikk kan spoles. Lite skal til for at foreldre kan miste denne korte visuelle kontakten.

Sett fra et synsfaglig perspektiv, gjorde foreldrene helt naturlig mye fint og fornuftig som ga barnet en optimal synsmessig mulighet: De holdt barnet tett inntil, dermed ble de visuelle detaljene forstørret. Foreldrene lot lyset falle inn fra siden, noe som gav økt kontrast til det barnet skulle

se på. Dermed fikk barnet større grad av synsskarphet, og kunne se detaljene i ansiktet bedre. Gjentakelsene på stelletbordet ble etter hvert en positiv og kjent situasjon. Det viktigste var likevel at barn og foreldre delte disse øyeblikkene følelsesmessig.

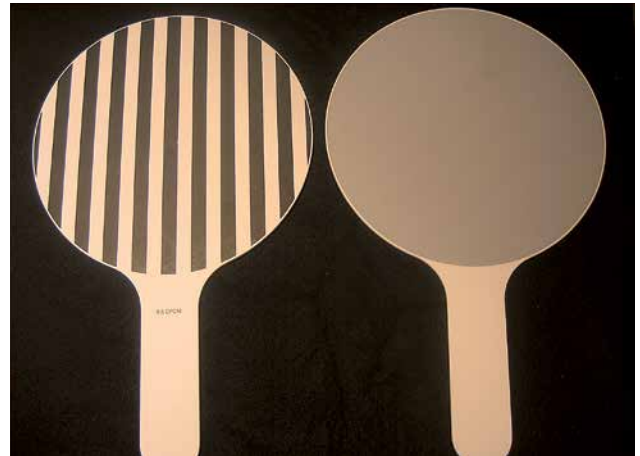
Når opplevelsen av at barnet ser er såpass sjelden, vil det alltid være en fare for at foreldrene ikke stoler helt på sin egen opplevelse av at barnet faktisk ser. Det er heller ikke lett å vite hvordan de kan få tak i disse øyeblikkene igjen. Selv en enkelt faktor, som eksempelvis god kontrast, kan endre vilkårene for barnets synsfunksjon. Et eksempel på dette var da mor satt med ryggen til vinduet og pratet med barnet som lå på fanget. Hun var så opptatt av å småprate med barnet, at hun ikke oppdaget at barnet ble blendet. Barnet hadde ikke mulighet til å se morens ansikt, bare morens silhuett. Mor undret seg over hvorfor barnet ikke så på henne, og hun opplevde at hun ikke fikk øyekontakt. Naturlig nok smilte hun mindre til barnet enn hun sannsynligvis ville gjort dersom barnet hadde sett direkte på henne.

Synspedagogisk utredning

I den tidlige fasen i barnets liv hvor familien er i en krevende situasjon med mye usikkerhet, stilles det krav til meg som rådgiver både synsfaglig og som samtalepartner. Barna og familiene er forskjellige, og observasjon og tiltak vil variere. Betydningen av å lytte til foreldrenes opplevelser og observasjoner er særlig stor i kartleggingsarbeidet. Hvert enkelt barn har sine behov, og familien må bli lyttet til og møtt med forståelse for sine spesifikke utfordringer. Det jeg lærer i møte med det ene barnet og familien, blir et verdifullt grunnlag for videre utredninger.

Tett samarbeid mellom ulike relevante faginstanser er nødvendig for å danne seg et så nyansert bilde som mulig av barnets visuelle funksjon. Grundige samtaler etter vurderinger og observasjoner gjort av fagfolk og andre involverte i barnets dagligliv, synes å være den beste måten å få innsikt i det enkelte barns muligheter og utfordringer.

I en synspedagogisk utredning brukes vanligvis både standardisert og ustandardisert testmateriale og observasjon. Dette går jeg ikke nærmere inn på her, men av aktuell litteratur nevner jeg: Andrew, 2009; Andrew, Henriksen og Groben, 2008; Rekkedal, 1994; Jangdin 1994 og Hyvärinen



Eksempler på synspedagogisk materiell til observasjon av synets delfunksjoner.

& Linstedt, 1981. Observasjon kan være krevende med barn som Stian. De observerbare signalene til barna kan være så små, annerledes og utydelige at de kan være vanskelige å legge merke til i direkte observasjon (Peterson, 2005). Derfor vil en nøye kartlegging og bruk av video i observasjonen være til stor hjelp.

Det har tradisjonelt vært mye oppmerksomhet på forskjellig stimuleringsmateriell og hvordan materialet kan motivere barn til å bruke synssansen. Etter mange års erfaring blir jeg mer og mer i tvil om hvilken nytte slikt materiell har for å forstå barnets synsfunksjon. En ting er

å teste målbare delfunksjoner som visus, synsfelt, fargesyn og akkommodasjon. Men for å få tilstrekkelig forståelse for barnets synsfunksjon, er ikke dette tilstrekkelig. I tillegg til å teste disse funksjonene må jeg observere hva barnet forteller meg gjennom sin relasjon til omverdenen. Hva kan jeg lese ut fra barnets egen væremåte, kroppslig og emosjonelt, som kan si noe om synsoppmerksomhet og synsfunksjon? Når jeg vet noe mer om dette, kan jeg sette i gang tiltak som motiverer til mer synsaktivitet og støtte barnet i dets synsutvikling.



Barnets visuelle oppmerksomhet trekkes automatisk mot det sterkeste visuelle stimuli, som er lyskilden i taket.

Samspill- eller objektorientert synsobservasjon?

I min masterstudie valgte jeg å intervju tre erfarne synspedagoger om hvordan de observerte visuell oppmerksomhet hos et barn med sammensatte vansker. De fikk se ulike videoklipp av et barn de ikke kjente fra før. I observasjonene la synspedagogene vekt på følgende:

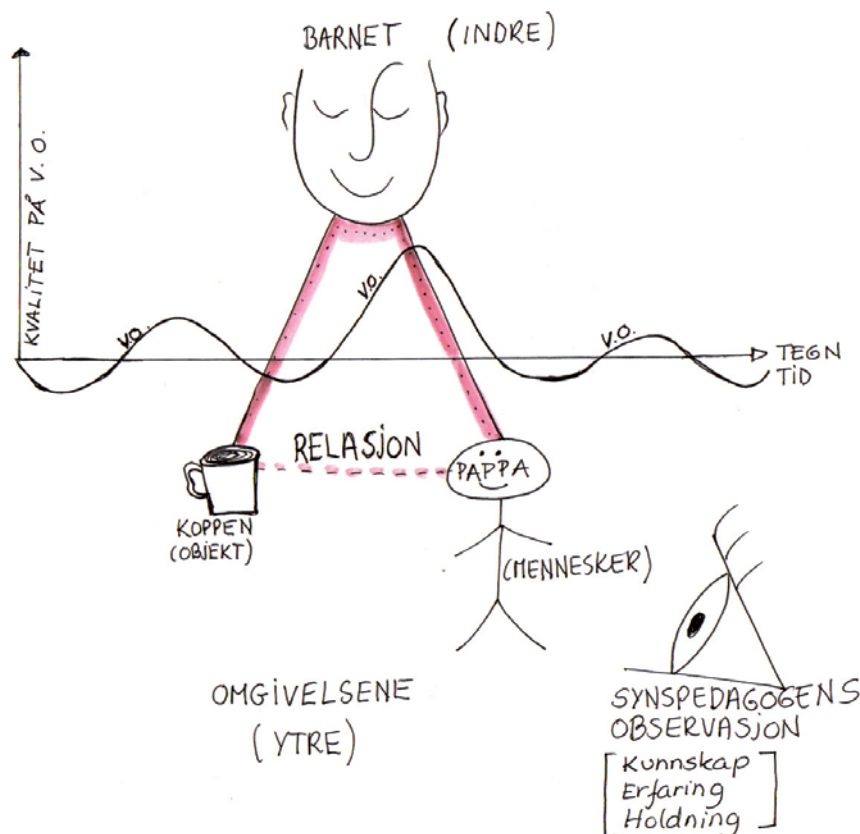
Blikkontakt For et seende barn vil blikkontakt, altså gjensidig visuell oppmerksomhet, være med på å forsterke følelsen og opplevelsen mellom for eksempel mor og barn. Jeg hadde forventet at synspedagogene ville beskrive de fysiologiske forutsetningene for etablering av blikkontakt som ek-

sempelvis øyets stilling, nystagmus, fokusering, følgebevegelser, m.m. Det viste seg at synspedagogene valgte et annet perspektiv, og konsentrerte sin refleksjon først og fremst om barnet i situasjonen og barnets reaksjoner og oppmerksomhet mot den voksne. De beskrev hvordan barnet brukte blikket og hvordan den emosjonelle dimensjonen ble en viktig psykologisk faktor når det gjaldt motivasjon og betydning for utvikling av samspill og kommunikasjon. Blikkontakten ga en form for kontakt som igjen ga en opplevelse av å være på samme bølgelengde og i samme øyeblikk, mente de.

Kjente samspillsituasjoner i trygge omgivelser Med utgangspunkt i det tidlige samspillet var synspedagogene spesielt opptatt av å lete etter tegn på visuell oppmerksomhet. De mente at det var større muligheter for å få barnet visuelt oppmerksomt dersom man møtte barnet i kjente samspillsituasjoner som det allerede hadde gode emosjonelle erfaringer fra. Dette fordrer spesifikk kunnskap om barnets erfaringer, modning og utviklingsnivå før barnet er 18 måneder gammelt.

Visuell oppmerksomhet er ikke alltid observerbar, men kan komme til syne dersom det blir tilrettelagt for det Synspedagogene erfarte at selv barn som ikke brukte synet sitt, kunne aktivere den visuelle funksjonen hvis barnet ble godt motivert. Den største motivasjonen er samspillet. Men det gode samspillet med nærpå personer kan fort bli spolert om ikke barnet får tilstrekkelig gode synsbetingelser. Eksempler på slik tilrettelegging kan være nærhet til mor og godt lys på ansiktet. Da kan man få muligheter til å sette synsresten i funksjon.

Samspill og objekter Et av videoklippene viste et barn i monoton lek. Barnet lå og slo den ene hånden mot en leke gjenstande ganger. Leksituasjonen kjente synspedagogene igjen fra andre barn de hadde møtt. Videoklippet viste at barnet hadde enkelte svært små og utydelige, kommunikative initiativ. Synspedagogene stilte spørsmål til om det var en sammenheng mellom det at disse initiativene ikke ble sett, og barnets monotone atferd overfor gjenstandene. Synspedagogene uttrykte bekymring over at samspill ofte må vike for objekter og ting.



Relasjonell visuell oppmerksomhet (Andrew 2009).

Kvaliteten på den visuelle oppmerksomheten varierer med stimuli.

Stern (2007) skriver om «følelsestonene» hos det lille barnet som er på vei mot selvopplevelsen, knyttet til emosjonell utvikling. Barnet regulerer følelsene sine. Denne selvreguleringen ligger som et grunnlag for etableringen av samspillet med barnet. Barnet lærer å ta pauser, og vi vet at følelsestonene i samspill er annerledes enn når barnet er alene (ibid.). I det visuelle samspillet vil barn og voksen søke mot hverandre og mobilisere smil og glede og få viktige erfaringer i det å skape mening og forstå hverandres signaler. Hjernens vår er særdeles sensitiv for slike erfaringer med mennesker. Alene med en gjenstand vil denne responsen kun skje hos barnet selv (Rye, 2007). Det er likevel viktig å være klar over at det krever mer av barnet å bruke synet i et samspill enn å rette synet mot et objekt. Barnet har ikke alltid muligheter til selv å velge hva det vil se på (ibid.).

Den viktige læringsprosessen de første tre månedene av barnets liv, som blant annet skjer gjennom innstilling, imi-

tasjon og nært samspill, viser oss hvor viktig det er å tilrettelegge for gode visuelle betingelser når ansikter møtes, og når barn og voksne skal avlese hverandre visuelt. Man bør i denne perioden prøve å etablere visuell oppmerksomhet gjennom samspill på barnets utviklingsnivå, gjerne uten leker og gjenstander. Vi må være vare og se etter barnets uttryksmåter. Dersom samspillet er for krevende for barnet, vil kanskje barnet vende seg bort fra oss og heller se mot en gjenstand. Dermed kan viktige kommunikative initiativ fra barnet lett bli oversett. Det blir derfor viktig for oss å være bevisst barnets tidlige utvikling av samspill og se etter de samspillserfaringene barnet har.

Visuell oppmerksomhet som et relasjonelt fenomen

I studien definerte synspedagogene begrepet visuell oppmerksomhet først og fremst som et fysiologisk fenomen, slik vi også ser det definert i litteraturen, det vil si som



Lina slår armen mot lysgardinen.

Det var skjøre, små øyeblikk av fellesskap, foreldrene snakket om.

fiksering, hvordan barnet holder blikkretningen, hvor lang tid barnet følger et objekt med øynene, utholdenhet, en fysisk visuell respons på objektet som vises. I observasjonsbeskrivelsene var de derimot opptatt av barnets visuelle oppmerksomhet som et relasjonelt fenomen. De mente det var en kvalitativ forskjell på barnets visuelle oppmerksomhet når barnet utforsket leker, og når det var synsaktivt i samspill med mennesker. Det relasjonelle ble en drivkraft i barnets oppmerksomhet. Jeg har valgt å formulere dette som *relasjonell visuell oppmerksomhet*. Den visuelle oppmerksomheten påvirkes av flere faktorer og kvaliteten i disse. Også en kjent og kjær kopp kan gi kvalitativ relasjonell oppmerksomhet. Barnet er glad i melken som er i koppen. Koppen kommer til fast tid, på fast sted og har klar kontrastfarge. Koppen står nær barnet, innenfor synsfeltet, og barnet får tid til å fokusere på koppen og gjerne gripe etter den (om det har muligheter for det). Her kan vi referere til transaksjonsprosessen: barnet og miljøet møtes i interaksjon og samspill i en foranderlig prosess (Smith & Ulvund 1993). Motsatt kan vi tenke oss observasjon av visuell oppmerksomhet knyttet til ferdigheter, tester, treningssituasjoner og stimulering med ulike objekter, som for eksempel en vilkårlig leke eller en kopp som barnet ikke kjenner fra før.

Å legge til rette for utvikling av visuell oppmerksomhet.

Lina var et barn med store sammensatte vansker som viste lite synsaktivitet. Foresatte og barnehagepersonalet fortalte at hun så bort når de prøvde å få øyekontakt. Jeg anbefalte at barnehagen skulle legge til rette for flere sterke visuelle stimuli i barnets rom som f.eks. et lys under lekekassen Lina pleide å leke med. Etter hvert så jeg at Lina ble mer visuelt oppmerksom på lekene, og hun fikk et økt fokus på ting. Den visuelle kontakten med menneskene rundt Lina var ikke like tydelig.

Jeg observerte at fagpersonene som arbeidet med Lina, kommuniserte lite med henne. De ble mer opptatt av å finne leker, forflytte og posisjonere henne i forhold til lekeaktiviteter i rommene. Jeg så en fare i at Lina selv ble mer og mer ble alene med alle lekene. Jeg endret derfor tiltakene bort fra leker og gjenstander. Det ble viktigere å få Lina tett på og nært inntil Kari, som er en dyktig og erfaren spesialpedagog. Jeg la vekt på gode, visuelle synsbetingelser i Karis

ansikt. Tanken var at Lina skulle styre og lede an i kommunikasjonen, og Kari skulle følge med. Dette ble gjort til fast tid på fast sted. Vi fikk rask respons fra foreldrene på at Lina hadde blitt mer undersøkende med synet sitt, var mer våken og at kroppsbevegelsene hennes og lydene hennes endret seg og ble flere og mer varierte.

Da jeg en dag var med i sanserommet, la jeg merke til at Lina hadde en stereotyp måte å behandle lekene på. Hun gjorde de samme bevegelsene om og om igjen. I utgangspunktet var vi glade for alle initiativ Lina viste, men jeg var bekymret for at hun skulle bli låst i denne monotone aktiviteten uten å bruke synet.

Jeg ba Kari om å legge seg tett inntil Lina på gulvet og imitere henne. Til å begynne med observerte vi ikke noen forandring. Men etter flere minutter begynte hun å utforske med øynene hva Kari gjorde, og Linas egen utforskning med hendene ble annerledes. Fra å ligge og slå gjentatte ganger mot lysgardinen, fikk de to en gjensidig visuell utforskning gjennom øyekontakt. Aktiviteten endret seg etter hvert fra å være en motorisk aktivitet til å bli en aktivitet hvor syn og samspill kom i fokus. Jeg så glede hos begge. Observasjonen ble avsluttet med at Lina selv tok initiativ: «*Se og strekke seg mot Kari og gripe etter håret hennes-leken*». Lyset i rommet gjorde at Karis lyse hår og tenner ble nærmest selvlysende, noe jeg mener hjalp Lina til å opprettholde et visuelt fokus mot ansiktet til Kari.

Det Kari gjorde, var å svare på Linas signaler og holde på oppmerksomheten og blikket. Det ble en emosjonelt spennende leksituasjon. (Wist 2007, Jacobsen 2006, 1998). Dette motiverte Lina til å gjøre nye erfaringer. Senere observerte jeg flere nye variasjoner av initiativ mellom Lina og Kari som bidro til økt stimulering og utvikling av synsfunksjonen i denne og andre situasjoner.

Det handler både om å se omgivelsene barnet er i og samspillet med menneskene rundt det. Ved å være bevisst dette, kan man oppdage nye muligheter og legge til rette for en positiv utvikling av synsfunksjonen.

Holdnings- og kunnskapsendring

Hvordan kan vi oppdage muligheter for at barnet kan bruke synet sitt?

Metodeutviklingen innen døvblindepedagogikken kan

Den tette relasjonen til menneskene rundt er en drivkraft som i sterkere grad kan motivere til synsoppmerksomhet enn det å bli værende i en monoton manipulasjon av leker og gjenstander.



Lina bruker synet i samspill.

lære oss mye. Her har man gjennom kunnskaps- og holdningsmessig endring flyttet fokus fra individet og miljøet til samspill og relasjon med barnet (Nafstad & Rødbrøe, 2006; Lorentzen, 2006; Lorentzen, 1997; Holmen, 1996). I denne tradisjonen kreves det at man som observatør og kommunikasjonspartner må være enda mer var overfor barnets uttrykksmåter når man skal forstå et barn som har utfordringer med både å se og høre. Samspillet i kommunikasjonen handler her om det å være sammen om noe og skape mening og forståelse (Lorentzen, 2006). Man gjør noe sammen med og ikke bare med. Når det gjelder barn på et tidlig utviklingsnivå, har synstesting etter min oppfatning hatt en for stor diagnostisk og medisinsk tilnærming. Min erfaring sier at vi i tillegg må rette blikket mot den relasjonelle teoretiske forståelsesrammen for å utvide og legge til rette mulighetene for å forstå synsfunksjonen til barnet.

Spedbarnsforskning viser også hvor vesentlig det er for barnets møte med verden at det har mennesker rundt seg som ser det, forstår det og møter det på barnets egne pre-

misser (Stern, 2007; Rye, 1998; Smith & Ulvund, 1993). Dette gjelder selvsagt også for barn med store og sammensatte vansker. I det relasjonelle begrepet primær intersubjektivitet ligger et klart fokus på relasjonen, og ikke bare på barnets egne kommunikative evner (Bråten, 2007; Gjermestad, 2009; Lorentzen, 2006, 1997). Når barnet er utviklingsmessig klar for å dele med et annet menneske, kalles dette gjerne sekundær intersubjektivitet (Stern, 2007; Hundeide 2001). Den visuelle sansen i denne sammenhengen blir sett på som en viktig faktor knyttet til det å ha felles oppmerksomhet (Brandsborg, Cyvin, Jeremiassen & Loe 2004).

Vi må spørre oss hva som er formålet med tiltakene, og hvordan vi kan komme videre. Det ligger en særlig pedagogisk utfordring her fordi læringssituasjonene oppstår i korte øyeblikk. Gjermestad (2009) beskriver i sin doktoravhandling samspillet som læringsøyeblikk. Situasjonene skal legges til rette og gripes raskt for så å bygges videre. Når barnet fødes med skader i hjernen og har redusert synsfunksjon, krever det ikke bare mors og fars innebygde

kunnskap om hvordan barnet samspiller, men også spesifikk fagkunnskap om hvordan man kan utvikle og stimulere synsfunksjonen. Vi trenger kunnskap om hvordan synet innvirker på samspillet og hvilken betydning det kan ha for barnets utvikling og kontakt med omverdenen. Både teoretisk kunnskap og erfaringsbasert kunnskap fra foreldre og synspedagog er viktig i dette arbeidet.

Både for barnets synsutvikling og den generelle utvikling er det nødvendig å stimulere til synsoppmerksomhet og legge til rette for utvikling av synsfunksjonen. Erfaringsmessig ser vi at den tette relasjonen til menneskene rundt er en drivkraft som i sterkere grad kan motivere til synsoppmerksomhet enn det å bli værende i en monoton manipulasjon av leker og gjenstander. Å legge til rette for et visuelt samspill mellom barn og familie og andre personer rundt barnet, blir viktig. Gjennom vår observasjon og synsstimulerende tiltak må vi ta vare på den emosjonelle dimensjonen og de skjøre, små øyeblikkene av fellesskap.

REFERANSER

- ANDREW, T.A.** (2009). *Synspedagogisk observasjon*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. (Masterstudien kan lastes ned fra www.statped.no/huseby)
- ANDREW, T.A., HENRIKSEN, A. & GROBEN, F.** (2008). *Focus MDVI. Fokus på barn med synshemming og sammensatte vansker*. Oslo: Huseby kompetansesenter.
- BRANDSBORG, K., CYVIN, M., JEREMIASSEN, RH., & LOE.** (2004). *FOM. Felles oppmerksomhet med små barn som er blinde*. Statped skriftserie nr. 21. Oslo og Melhus: Huseby og Tambartun kompetansesenter.
- BRÅTEN, S.** (2007). *Dialogens spill i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag.
- DUTTON, G.N.** (2002). *Visual problems in children with damage to the brain*. Vol. 4. Issue 2. I Visual impairment research. Informa healthcare.
- GJERMESTAD, A.** (2009). *Skjøre samspill*. Doktoravhandling ved UiS, nr. 83. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- HOLMEN, L.** (1996). *Viljen og lyset*. Et døvblindfødt barns utvikling. Nordisk Veileder nr. 19, Dronninglund. Danmark: Forlaget Nord-Press.
- HUNDEIDE, K.** (2001). *Ledet samspill fra spedbarn til skolealder*. Larvik: Vett & Viten AS.
- HYVÄRINEN, L. & LINDSTEDT, E.** (1981). *Synsprövning av barn*. Stockholm: RPH Syn.
- JACOBSEN, K.** (2006). *Kognisjon, emosjoner, helse og miljø i habiliteringsarbeid – forslag til en modell*. Tidsskrift for norsk nevropsykologisk forening. 9.(1) Hentet 20.11.08 fra http://www.nevropsyk.org/arch/_img/9068518.pdf
- JACOBSEN, K.** (1998). Ny viten om relasjoner mellom kognitive og emosjonelle prosesser. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. 35, s. 530–536.
- JANGDIN, G.** (1994). *Synstimulering. Den tidiga synsutvecklingen – teori och praktik*. Umeå. Sverige: SIH Läromedel.
- LORENTZEN, P.** (2006). *Slik som man ser noen. Faglighet og etikk i arbeid med utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LORENTZEN, P.** (1997). *Vanlige og uvanlige barn*. Otta: Tano Aschehoug.
- NAFSTAD A. & RØDBROE I.** (2006). *Å skape kommunikasjon med døvblindfødte*. Oslo: Skådalen Publication Series No. 24
- PETERSON, B.** (2005). *Filma för att lära*. Örebro: Specialpedagogiska institutet.
- REKKEDAL, M.B.** (1994). *Synspedagogers bruk av og erfaring med tester og testmateriell for synshemmede førskolebarn*. Hovedoppgave til 3. avdeling. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- RYE, H.** (2007). *Barn med spesielle behov, et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- RYE, H.** (1998). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Nye metoder og nye muligheter. Oslo: Universitetsforlaget.
- SMITH, L. & ULVUND, S.E.** (1993). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- STERN, D.N.** (2007). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WIST, R** (2007). *Sjer'n eiller sjern'n ikke? Eiller sjer'n bærre når'n vil sjå?* Masteroppgave i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim.

Det handler om å være villig til å ta imot hjelp når det trengs

AV BEATE HEIDE

Petter Kaspersen på 12 år er en av fire gutter på Strand skole i Sortland som har deltatt på prosjektet ART-trening (aggressive replacement training)). ART handler om trening av sosiale ferdigheter, sinnekontroll og moralsk resonnering, både for de stille elevene og de som trenger hjelp til å kontrollere sinnet sitt. I to timer i uken har de fire vært sammen med ART-instruktør Marianne Pettersen og øvd seg på spennende oppgaver. De har hatt en reise i sitt eget indre.

«Jeg har funnet ut hva jeg kan gjøre for å roe meg ned når jeg holder på å bli sint, og da greier jeg noen ganger å stoppe meg selv fra å gjøre dumme ting når jeg blir sint», forteller Petter. Marianne sier at det heter å skaffe seg sine egne sinnedempere, ler han, og Adrian Emil Simonsen, 12, legger til: «Noen ganger får jeg det til, og da ser jeg at det virker. Forresten så har jeg lært å roe meg ned noen ganger når jeg blir sur og vet du? Jeg er blitt bedre på å samarbeide med andre. Vi har lært at det handler om blant annet respekt, både for seg selv og andre, og kunne lytte til hverandre. Vi har virkelig hatt det fint sammen med Marianne».

Knipsetenkning

«Vi har spilt mye rollespill, og da har vi en teknikk der vi knipser når vi går ut av rollen for å si hva vi tenker. Det har vært spennende og lærerikt», sier Rasmus Henninen, 11 år, «og så har vi lært mange nye leker, som faktisk viste seg å være en del av treningen!» Marianne ler, og forteller at alle lekene

hun har introdusert, har nettopp gått ut på å utvikle sosiale ferdigheter og å trene på å lytte til det de andre prøver å si. Det er tydelig at de fem er svært trygge på hverandre. De har en åpenhet på hva som har vært vanskelig og hvordan de har trent på dette i den hensikt å mestre hverdagen og livet sitt bedre. Ungene har gjennom øvelse, samtale og trening fått en bevissthet på at ting kan tolkes ulikt og at man noen ganger misforstår fordi følelsene eller tankene spiller dem et puss. «Nå er vi blitt flinkere til å si det vi mener, uten å bli sinte», sier Petter – tenksomt.

Lang trening for ungene

20 ganger har guttene møttes og blitt kjent både med eget sinne, egne grenser og de har øvd seg på å se en hendelse fra flere perspektiver. Marianne forteller at guttene har vært flinke til å gi hverandre tips og har gitt positive tilbakemeldinger. Det hele handler om å være villig til å ta imot hjelp når det trengs. De teknikkene

de får lære, er ikke lært over natta, de må øves på. Det er i de pressete situasjonene der guttene får utfordringer, at de strever. De ser at de har fått redskaper, slik at de kan velge andre løsninger i stedet for den vanlige reaksjonen. Treningen har vist seg å ha god effekt i små grupper. «Guttene er ikke minst blitt mye flinkere til å sette ord på hvordan de har det inni seg», sier Marianne. Hun har kjent på at det har vært tungt å være instruktør alene. «Opplegget er slikt at det er lagt opp til to voksne per gruppe, men det er det ikke ressurser til. Jeg opplever heller ikke at dette er en trening som blir prioritert fra administrasjon i kommunen», avslutter Marianne.

Viktig med et samlet fokus på læringsmiljø

Rektor Per-Aage Krekling peker på at det viktigste arbeidet i skolen er å skape et læringsmiljø som gir tillit og trygghet. Han sier at ART kan være en av mange metoder i dette arbeidet, men at det dessverre er slik



ART-gruppe: Petter Kaspersen, Adrian Emil Simonsen, Marianne Pettersen, Joakim Andersen og Rasmus Henninen har hatt ART-trening 20 ganger.

at å ha ART-grupper er et økonomisk spørsmål. Det følger ingen økonomiske ressurser med programmet. Dermed må skolen ta av de rammene de allerede har. Krekling forteller at de er i tett dialog med PPD når det gjelder anvendelse av timer til spesialundervisning. De har fått klarsignaler på at de kan jobbe med et bredere perspektiv der for eksempel ART er en av metodene de kan velge for å bedre sosial kompetanse. Selv tror Krekling

at trygghet og tillit, sammen med tydelige mål for opplæringen, kan gi elevene større motivasjon for å tenne egen læringsmotor. *«Vi er opptatt av at tiltakene skolen setter i gang skal ha en langvarig effekt. I tillegg er vi bevisste på at all endring må komme innenfra, både når det gjelder elever og lærer. Det viktigste i skolen er å skape en arena der elevene får bruke sine iboende talenter»*, sier Krekling.



Fra mating til «*samspising*»

Det gode måltidet for barn med omfattende funksjonsnedsettelse

Denne artikkelen handler om hvordan vi fremmer det gode måltidet for barna med de største og mest sammensatte vanskene. Den fokuserer både på barnet og nærpersoneenes bidrag og er utformet i et samspill mellom erfaringer fra habiliteringstjenesten og et spesialpedagogisk kompetansesenter; de to instansene artikkelforfatterne representerer.



Ena Caterina Heimdahl, Seksjon for
barnehabilitering, Østfold
Turid Horgen, Torshov kompetansesenter

Barn med de største og mest sammensatte vansker har behov for følelsesmessig kontakt, en varm omsorg og mulighet til å delta i en felles aktivitet. Måltidet gir anledning til alt dette.

Ved å bruke ordet *samspising* ønsker vi å lede oppmerksomhet mot at et godt måltid er å inngå i en felles menings- skapende handling.

Vi har valgt å vektlegge de kommunikative aspektene som gir måltidet denne kvaliteten, til tross for de store vanskene barnet har. Etymologien til ordet kommunikasjon er vel kjent. Ordet kommer fra latin *communicare* som betyr å dele. Når vi deler noe, er vi sammen med noen; engelskmenn kaller det *company*, italienere *compagnia*. På norsk sier vi kompanjong for å betegne en samarbeidspartner. Opprinnelig kommer ordet fra latin *cum panis* ordrett oversatt «med brød». Etymologi er interessant fordi den lar oss se at et måltid er mye mer enn å spise. I et måltid deler en brød, men ikke bare det. Vi deler samvær.

Novellen *Babettes gjestebud* av Karen Blixen viser tydelig betydningen av et måltid. Matfellesskap omdanner natur til kultur. Ikke bare er det slik at råvarene forvandles til vakre og smakfulle retter, men deltakerne forvandles fra en gruppe enkeltindivider til et sosialt fellesskap.

Barna vi snakker om, har omfattende funksjonsnedsettelse. De fluktuerte mellom søvn og våkenhet, mellom velvære og smerter, mellom det å skulle forholde seg til håndtering som er for nær og kanskje allikevel å skulle lengte etter nærhet. Barnet er sensorisk sårbart, og sårbare er også dets nærpersoneer. Nærpersoneene blir sårbare fordi det er store vansker knyttet til å gi barnet mat og få ham eller henne til å trives. Måltidene blir ensformige og slitsomme. De ser at barnet avviser maten eller spiser med stor fysisk anstrengelse. Ikke sjelden synes det som de er nødt å tvinge mat i barnet. Hva skal vi gjøre? spør nærpersoneene ofte i veiledningssammenheng.

Mat i et komplekst bilde

Barna vi snakker om har komplekse helsebehov. De blir beskrevet som «*technology dependent*». Barna er avhengig av ulike hjelpemidler, tekniske innretninger som sonder, sprøyter og i noen tilfeller kirurgiske inngrep (PMLD Network (network for people with profound and multiple learning disabilities), 2008).

Barn med cerebral parese kan ha nevrologiske problemer som gjør det vanskelig å anvende munnen, lepper, tunga – i det hele tatt å takle motorikken knyttet til å spise. Vansker med oralmotorikk kan gjøre et måltid til et mareritt. I de fleste tilfeller vurderes det nødvendig med innleggelse av en PEG (perkutan endoskopisk gastrostomi). Det kalles

også magesonde. En gastrostomi er en kanal gjennom hudens overflate til magesekken. Gjennom denne kanalen tilføres ernæring direkte til magen. Å få til en god ernæringsstatus bidrar til at barn får mer energi og er mer motiverte. Det var et stort fremskritt da magesonde ble innført på 1990-tallet. Samtidig har vi blitt mer og mer oppmerksomme på at barna kan gå glipp av (en del) munnmotorisk trening og sensoriske opplevelser. Ikke minst kan sosiale og kulturelle opplevelser som er en helt naturlig del av et måltid, bli borte.

Smak og lukt har størst funksjonell betydning i forbindelse med normal spising. Men det som vi oftest kaller for smak, er et blandet sanseinntrykk av lukt og smak. Barn må få tilgang til denne type opplevelser, og i de få tilfeller hvor spising via munn ikke er anbefalt, er det godt å vite at lukt spiller en stor rolle for opplevelsen. Taktile opplevelser kan også bidra til å øke trykgheten før vi krever noe av munnen. Å være bevisst dette er viktig. Det er trygt å ta med hendene på det som kommer til munnen. Å kjenne med hånda på forhånd, gjør at vi kan det bedre i munnen. Å gi og ha oppmerksomhet rettet mot disse sansemessige opplevelsene i måltidet, kan gi barna muligheter til kontroll over prosessen. Når vi ser den lille muskelreaksjonen, gir vi barnet muligheten til å si «vent litt» eller «det er nok». Det må ikke underverdes. Kravet om mestring må stå i sammenheng med hva som er barnets utgangspunkt. Også for barna med de største og mest sammensatte funksjonsnedsettelse gjelder at barnet er sin egen fasit.

Hva som videre er forsvarlig, hvor mye mat i munnen som er riktig med tanke på faren for at noe kan trekkes ned i lungene og dermed kan forårsake lungebetennelser, må en vurdere i hvert enkelt tilfelle. De fleste kan ta noe i munnen, men det er viktig med individuell vurdering og drøfting, anbefaling og støtte fra det medisinske miljøet. Trygg spising må være overordnet. Det må være grunnlaget for å skape godt samarbeid med barnets nærpersoner.

Måltidets kompleksitet krever møter på tvers

Måltidets kompleksitet kan takles om vi tenker tverrfaglighet hele veien. Ernæringsfysiologer, fysioterapeuter, ergoterapeuter, spesialpedagoger, sykepleiere og ofte flere faggrupper må bidra med sin helt spesielle kunnskap. En konstruktiv innfallsvinkel for å skape tverrfaglighet inne-

bærer ofte å bestrebe seg på å se et saksforhold med den andre kollegaens øyne. På denne måte kan vi forstå andre synsvinkler som sammen med våre egne bidrar til å gjøre spisingen til den gode opplevelse som vi ønsker den skal være.

Vi har erfart at tverrfaglighet ikke er nok om ikke også foreldreperspektivet integreres i hvordan vi skal møte barnets spiseproblemer. Foreldrene og andre omsorgspersoner må være grunnleggende deltakere i teamet. Det gir oss mulighet til en helhetlig tilnærming. Vi går glipp av muligheter om vi ikke ser barnet på alle arenaer. Når foreldre og profesjonelle jobber sammen, skaper det synergieffekt. Det er avlastende og samtidig berikende å dele ansvaret og inneha ulike roller i ulike situasjoner: bordkamerat, observatør, den som mater, den som tilrettelegger, den som følger opp teknologien, osv. Et team vil innebære flere hender og flere ulike hender, flere øyne og flere ulike øyne, flere tanker og flere ulike tanker.

Måltidet – den første samtale

Hva er måltid? Når vi begynner med starten, er måltidet en av de første utvekslinger mellom spedbarnet og mor. Ved amming eller flaskeaming blir barnet og mor/omsorgspersonene kjent med hverandre. Det gir tilfredsstillelse av behov, men også de første kompromissene: «*Skal det ikke være litt til?*». De første lekser: «*Ja, slik skal tunga holdes rundt smokken*», «*Slik skal du holde hodet*». De første tilrettelegginger: Akkurat passe samlet i armkrokene for å kunne nyte den emosjonelle nærhet. De første språkkommentarene med høy emosjonell ladning: «*Åå så fin du er*», «*så flink du er*», «*god jente*», «*god gutt*».

Måltidet gir den første samtale: «Nå er det pause, nå forteller jeg, nå er det din tur».

Amming, enten ved brystet eller med flaske, er den mest potente samspillssituasjon, og den trigger vårt samspill, våre måter å være, våre ferdigheter, og ikke minst vår omsorgsevne. I denne situasjonen føler mamma seg akseptert eller avvist. Ved stress mister mamma melk. Det er noe i det våre bestemødre fortalte. Puppene er ikke bare beholdere.

Det første tema

En av de første og viktige oppgavene til mor/omsorgsper-

Å gi og ha oppmerksomhet rettet mot disse sansemessige opplevelsene i måltidet, kan gi barna muligheter til kontroll over prosessen.

sonene er å gi barnet hjelp til å regulere sanseinntrykkene og komme i følelsesmessig balanse. Barnet må erfare og mestre dette for å kunne oppfatte seg selv som en aktiv, mestrende deltaker i måltidet.

De første to måneder er hovedtema mellom mamma og spedbarnet å regulere fysiske forhold og følelsene som er knyttet til dette. Det gjelder bl.a. det å være sulten og føle at en blir mett, det å kjenne at ubehag i magen forsvinner når noe kommer i munnen, og ekstra fint blir det når ansiktet foran barnet er åpent og vennlig. Den nære voksne er den selvregulerende andre. Å være den selvregulerende andre, er å være den som gir spedbarnet hjelp til å regulere seg selv (Stern, 2003). Barnet med de største og mest sammen-satte vansker trenger denne hjelpen langt utover de første månedene (Horgen, 2006). Det trenger hjelp til å regulere grunnleggende fysiske forhold for å mestre hverdagen sin. Kommer for eksempel kroppen ut av stillingen under måltidet, trenger barnet hjelp til å komme tilbake i en god stilling som bidrar til et godt måltid. Den voksne hjelper barnet og støtter barnet. Måltidet er en måte å være sammen på. Sultfølelse og metthetsfølelse er mellom dem. Vi lærer å kjenne at barnet sier: «Jeg er mett».

Flere opplevelser som barnet trenger

For barna med de mest omfattende funksjonsnedsettelsene har spisingen vært uvanlig siden starten. De har ikke opplevd det vi over kalte «de første utvekslinger» eller «den første samtale». Det er også flere utviklende opplevelser de har gått glipp av.

De har for eksempel gått glipp av å vise ønske om å mate den andre. Mor gir mat, men under normale utviklingsbetingelser opplever barnet også seg selv ikke bare som den som tar imot, men også den som gir. Stein Bråten kaller det altersentrisk deltakelse (Bråten, 2004). Det å speile seg i

handlingene er en viktig bestanddel i samspill og i utvikling. Barnet deltar spontant medlevende (virtuelt) i det den andre gjør. Og når barnet åpner munnen for å ta i mot maten, gaper vi også.

Da det å åpne munnen kan ta lang tid hos et barn med store vansker, vil vår medopplevelse i å gape fort kunne gå over i munnlukke. Å være oppmerksom på fare for mismatching kan åpne for en ny medopplevelse i spisingen med barna denne artikkelen omhandler. Det handler om tempotilpasning.

Vi sosialiserer barna på veldig tidlig tidspunkt i livet inn i en måltidsrekkefølge. Det er for eksempel helt klart og vedtatt at først kommer hovedrett, så dessert. Vi har forventninger om hvordan vi skal sitte når vi spiser og om de sosiale regler som gjelder, for eksempel at en ikke skal strekke seg over bordet, men heller be om å få sendt det en skulle trenge. Barna med de mest omfattende funksjonsnedsettelsene kan ikke strekke seg over bordet eller be om at smør og brød sendes rundt. De kan heller ikke velge sittestilling, og de kan slett ikke stikke fra bordet.

For å kunne kompensere for dette må omgivelsene tenke på de grunnleggende behovene alle barna har, uansett funksjonsnivå. Vi må «regne med dem» også rundt bordet. Når måltidet er ferdig, sklir det vanlige barnet fra stolen og går. Vi må hjelpe det barnet som ikke glir fra stolen til en forflytting. Ofte blir barna som sitter i rullestolen, værende ved bordet i ventemodus, inntil det er klart for tannpuss eller annet.

Når utviklingen går som forventet, signaliserer foreldrene tidlig hva som er lov og ikke lov å gjøre ved bordet. Det er for eksempel ikke lov å søle ved bordet eller leke med mat. Barna artikkelen handler om, bruker i svært liten utstrekning hendene sine, og de opplever å bli kjent med maten på den mest invaderende måte: Først i munnen. Det handler om å benytte seg av sansene til barnet for å forberede barnet.



Ved å bruke ordet samspising ønsker vi å lede oppmerksomhet mot at et godt måltid er å inngå i en felles meningsskapende handling.

Det er viktig å vite noe om diagnose, men diagnosen skal ikke på noen måte stoppe oss i det å se barnets muligheter.

Luktesans og berøringssans spiller en stor rolle for opplevelsen av smaken. Barnets sutting er den adaptive respons som kommer fra lukt og smak. I tillegg hjelper berøringssansen barnet til å sutte. Det lille barnet tar grep rundt mammas finger mens det ammer. Dette viser på en enkel måte at tingene henger sammen.

Miljø med smak- og luktkvaliteter

Ved opplevde lukter og smaker vil barnet komme med en reaksjon. En mor fortalte at hun kan se på jenta si at hun gleder seg når hun kommer hjem og det lukter boller. Det handler om å lage læringsmiljøer som også inneholder smaks- og luktkvaliteter. Lukt og smak henger sterkt sammen med vår opplevelse av velvære eller ubehag. Vi er vant til å observere om et barn er var for lyder, men vi er mindre klar over at barnet kan reagere kraftig også på luktopplevelser. Lukten fra mat, akkurat som fra møbelpoleringen eller diesel, kan forårsake voldsomme reaksjoner.

Smak og lukt har stor funksjonell betydning i forbindelse med spising. Det som oftest kalles smak, er et blandet sanseinntrykk av lukt og smak. Måltidet blir spennende når barnet er i stand til å skjelne ulike retter fra hverandre. Da må smakssans og motorikk samarbeide, det vil si at konsistensene som tilbys er tilpasset barnets spiseutvikling. Da må lukten og motorikk «finne hverandre»: Hodet leter etter lukt, nesa stikker litt fram, hodet vil gå litt bakover for bedre å kunne merke seg lukter. Ikke minst må omgivelsene huske at barnet har en hånd. Om vi kan hjelpe barnet til å bruke hånda på en bevisst måte, vil barnet føle seg tryggere på det som kommer i munnen.

Barna sier ifra i måltidet

Under måltidet blir ofte barnets signaler tydelige. Her skjønner vi om barnet ikke har lyst på maten. Det ser vi på

tydelig munnlukke, lyder, gråt, hodevending og ikke minst muskelspenninger.

Vi kan nesten forestille oss at barnet spoler en film hvor assosiasjoner med sterke kroppslige uttrykk blir koblet sammen. «Filmen» kan for eksempel starte ved at smekken blir knyttet rundt halsen, og den gir assosiasjon til et måltid som har endt med brekning. Ubehaget fortsetter når kanskje lukta og konsistensen kommer til. Dette lærer vi å se når vi tar på alvor barnet som starter å protestere når det får på seg smekken. Men *mat må de ha*, sier vi, og vi er ofte bekymret over at de ikke får i seg nok. Vi opplever det som feil å overkjøre et barn som så tydelig sier nei, *men mat må de ha*.

Men har vi råd til å la være å involvere barnet i spisingen? Har vi råd til å la være å undre oss over om barnet liker mat, om det liker konsistensen osv.? Barnets hukommelse for de negative opplevelsene i forbindelse med mat kan være så sterke at de preger en situasjonen hvor barn og voksen ellers kan ha mulighet til å være sammen om noe som kan bli godt og nært. Vi har ikke råd til å la være.

Å involvere barnet i spising betyr å bestrebe seg på å forstå barnet slik at vi kan svare adekvat. Forstår jeg barnet, kan barnet ha innflytelse på sin egen spising. Atferd som vi tolker som utfordrende og vanskelig, er barnets forsøk å meddele oss et behov. Det er viktig å forstå budskapet bak barnets uttrykk for å kunne svare adekvat. Et eksempel er barnet som gnir hodet. Etter hvert skjønte miljøet rundt at det var tegn på tannpine. Et annet barn sutret gjennom hele måltidet fordi sondemat var for mektig, og det endte med at det til slutt kastet den opp. Klaging, dårlig matlyst, uttrykk for smerter osv. kan være på grunn av etsning i spiserør og tegn på refluks.

Det er viktig å gi gode opplevelser. Vi trenger mange gode opplevelser for å slokke de mindre gode. Det vil si at også her er både barnets og våre egne kommunikative ferdigheter

grunnleggende for at barnet skal kunne få noen form for kontroll over egen spising. Dette bidrar i sin tur til noe som er godt å huske.

Vanlige barn lærer vanligvis å spise ved at de ser på andre som spiser rundt bordet. For barn med de største funksjonsnedsettelse gjelder samme prinsipp, men det er vi som må lære ved å se og å tilpasse vår væremåte til barnets uttrykk.

Ekko av den første samtale

I barnets plan er det ofte skrevet mål som dreier seg om å kartlegge ernæringsstatus, å gjøre en vurdering av ernæringsstatus og ikke minst at barnet skal få i seg nok mat og drikke. Vi kan også finne at det er viktig å gi barnet smaksopplevelser.

I et kommunikasjonsperspektiv blir det å gjenkalle ekkoet av den første samtalen et av de viktigste målene. Dette må være i bunnen av de andre ovennevnte mål for at spising skal kunne få noen av de dialogiske kvalitetene barnet har gått glipp av.

Noe ble brutt i den tidlige utviklingen. Det er ikke sikkert at det i det hele tatt fantes mulighet til å etablere den første samtale når en tenker på den livreddende, men invasive medisinske behandling barna blir utsatt for. Det handler da om å lage et ekko av den første samtale, den som barnet har gått glipp på grunn av de store begrensningene barnet har og omgivelsene har hatt fokus på. Det handler om å replisere den første samtalen som skulle ha funnet sted ved amming, ved en lett grad av tilrettelegging i armkroken, ved å hjelpe til en svelging som ikke er anstrengende for barnet og ikke for utfordrende å gi hjelp til for mor/omsorgspersonen.

Videre handler det om at det «vanlige» barnet rundt ett års alder, i ukjente eller tvetydige/utydelige situasjoner, sjekker omsorgsgiverens ansiktsuttrykk. Nå vil barnet «bestemme» seg for å utforske videre eller vende seg bort/trekke seg tilbake. Dette kaller vi sosial referering, det vil si at omsorgsgivers følelsesuttrykk er meningsbærende og gjør at barnet velger den ene eller den andre måte å være. Omsorgsgiverens følelsesuttrykk er retningsgivende for barnets atferd (Røed Hansen, 1991). For barnet med de største og sammensatte funksjonsnedsettelse innebærer det at omsorgsgiveren må være sin atferd bevisst. Følelsenes uttrykk må komme fram i den formen som gir barnet mening. Det taktile, den

kroppslige berøring, stemmenes kvaliteter, språkets prosodi må da tre frem.

Barnet blir ungdom og deretter voksen. Grad av tilrettelegging øker tilsvarende. Når kroppen blir større, må den hjelpes til en justering som kan ivareta samme behov for samspill og samværet som ved tidligere alder. Armkroken vår er ikke stor nok. En god rullestol er ekstra viktig. Armkrokenes kvaliteter må repliseres i stolen, og den gode sittestillingen trer frem som sentralt område. Mulighet til å kunne samle den store kroppen gir følelsen av å være i stand til å ta imot. Omsorgsgivers sittestilling er tilsvarende viktig. Det dreier seg om muligheten til å komme nær, få informasjon og gi støttende hjelp. Vi skaper en ramme som oppleves som et utgangspunkt for å være sammen i måltidet – muligheten til samspising.

Mål som utelukkende har fokus på ernæring, skaper ensomhet og fattigdom. Om det bare er mat som er mellom de to, vil krav om inntak prege vår samhandling. I vanskelige måltider merker man også at den vanskelige spisingen skaper en følelse av stress og en følelse av nederlag.

Måltidet i spesialpedagogisk praksis

Måltidene er ofte et område som trekkes inn når det jobbes med mål som har (allment) med valg eller begrepsutvikling å gjøre. Da legges det opp til å kunne velge mellom ulike pålegg eller mellom mat og drikke. Disse valgene blir ofte forsøkt strukturert med piktogram, digitale bilder, PCS (Picture Communication Symbols), osv.

Her ligger noen viktige poeng. Barnet skal ha påvirkningskraft i måltidet. Men når treningsmomenter legges inn i måltidet, kan det avbryte de naturlige samspillsmulighetene. Når det gjelder barna som har svært store spiseproblemer, bør vi ikke bringe inn elementer av trening som kan stoppe den gode utveksling basert på kroppsspråk og barnets naturlige signaler. Det er utfordrende nok å stå i et vanskelig måltid som krever mye krefter av barnet og intens oppmerksomhet og tilstedeværelse fra nærpersionene/omsorgsgiveren.

Det var kanskje ikke leverpostei Trine ville ha (Horgen 2006), men Trines blikk på leverpostei ble fanget av en «medlevende nærpersion», en kompiss, en bordkamerat som er i stand til å dele matopplevelsen der og da. Denne med-

levende bordkompisen skaper sammen med Trine erfaringene som i neste omgang gjør at et blikk fra Trine betyr at hun vil ha leverpostei. Det blir noe annet enn å tenke valg som den eneste dimensjon for samværet.

Den medlevende nærpersion bringer inn elementer som er samspillsstøttende. Det er vanskelig å snakke om utviklingsstøtte, da dette er et perspektiv hvor det forventes at ferdigheter følger på hverandre som trinn i en trapp. Vi velger å snakke om samspillsstøtte, det vil si de elementene som har med nærværet å gjøre. Det dreier seg om den gode fysiske nærhet som gjør at vi kommer i posisjon slik at barnet ikke skal oppleve det å få noe i munnen som invaderende. Det er å bekrefte den vanskelige/smertefulle tilstanden barnet kommer i når det må takle en ferdighet som det ikke er klar for. Det er forståelsen av det språket barnet bruker for å formidle til oss akkurat den tilstanden der det er klart til å ta imot, tilstanden hvor barnet er aktivt og kroppslig prøvende. Det er å glede seg sammen med barnet når det går godt.

Kommunikative aspekter bidrar til å øke kvaliteten under spising. Utfordringen for nærpersionen er å se seg selv ikke bare som den som mater, men den som gir oppmerksomhet, holder fokus, den som synliggjør den gode opplevelsen. Vi går på jakt etter den gylne bit, om vi kan si det slik. Vi kan som oftest ikke bruke utsagn som «så stor du har blitt», men hvorfor ikke bruke den klangen de ordene innehar?

Oppsummering og viktige poeng

For å kunne komme fram til det gode måltidet bør vi gjennomføre en grundig kartlegging. Denne innebærer blant annet å kartlegge de oral-motoriske funksjonene, sammen med lukt, smak og taktile reaksjoner på ulike konsistenser. Vi bør også være oppmerksomme på at hånd og munn henger sammen. Bevissthet i hendene og bevissthet i munnen har sammenheng. De sansene som hånda har, er sannsynligvis de samme som munnen har.

Det er viktig å vite noe om diagnose, men diagnosen skal ikke på noen måte stoppe oss i det å se barnets muligheter. En god diagnostisk prosess er å se hvilke utfordringer vi står overfor. Vi må lete etter gode utgangstillinger, stabilisering, hvordan vi best kan gi hjelp for aktivitet, fasilitering, hvilke spiseredskaper som kan være gode osv. Videre er det viktig å kartlegge omgivelser måltidene foregår i, fysiske omgivelser,

tilgjengelighet, tilgang til et kjøkken, aktiviteter, bestikk, hvilket budsjett en har å rutte med, osv. Når barnets muligheter og utfordringer er kartlagt og menyene valgt ut, er det tre oppgaver i tilbudet rundt barnet som skal gjennomsyre alt vi gjør.

Tre viktige oppgaver

Det er viktig å observere barnet, lese barnet og være fleksibel. Det gir oss en trygghet når vi skal oppmuntre, når vi skal stoppe. Det handler om å være medlevende til stede.

Det er viktig å lytte til hva foreldrene forteller. Foreldrene eller andre nærpersioner spiller en uvurderlig rolle. Hva er barnets favorittmat, hvordan forløper måltidene hjemme, måltidets kultur i hjemmet med eventuelle søsken, hvordan beskrives barnets eventuelle smerter? Det er en god øvelse å være oppmerksom på hva foreldrene forteller, men også hvordan de forteller. Vi har alltid mye å lære. Som en viktig del av dialogen er det viktig å ikke være redd for å spørre, komme med svar der hvor en blir spurt og ikke minst å tydeliggjøre svarene. Det er videre en god øvelse å være direkte og be om råd.

Det er viktig å være egne styrker bevisst, for de nære rundt barnet. Det gjelder for rollene som styrker hver og en, i familien eller i teamet. Noen elsker å kokkelere, noen er ernæringsbevisst, noen er gode på å jakte etter og prøve ut nye matvarer. Andre elsker å være «festløvinner». De er gode til å bruke alle anledninger for å feire. Noen i barnets krets er yngre eller jevnaldrende, og da må ungdomsmat være på menyen.

Samspising: Den gode opplevelse

Nærpersionen som gir barnet mat, må «kople seg til» barnet før skjea kommer. Alle personene rundt barnet må oppnå en felles forståelse for at veien fra tallerkenen til munnen ikke nødvendigvis ser rettlinjet ut. Barnet må være klar og åpen. Tenk på den tilliten som behøves for at barnet skal gi deg tilatelse til å la deg komme med skjea innenfor munnen sin.

Så dreier det seg om å lese barnet og forstå budskapet bak de kroppslige uttrykkene vi ser.

Til habiliteringstjenesten meldes ofte saker med spisevansker. Da hender det ofte i slutten av en evalueringsprosess, at vi lurer på hva vi har jobbet med. Svaret er ofte:

Ikke noe annet enn samspill. Det finnes i starten forventninger om konkrete råd, om oral-motoriske treningsprogrammer. I løpet av prosessen hvor samspillsmålene blir mer og mer konkrete og gir seg utslag i en forandret måte å være på, opplever vi at gram og desiliter kommer i bakgrunnen. Eller rettere sagt – de får den plassen og det fokuset de fortjener, men ikke hele oppmerksomheten. Fokus for de involverte blir felles. Det skjer ved å stå i situasjonen, ved å se på spising som en del av samværet med barnet, hvor barnet formidler seg og blir forstått. Det er dette som i mange, mange tilfeller bidrar til den gode spising.

Når spisevansker meldes til Torshov kompetansesenter, er dette ofte som en del av en større sammenheng hvor det søkes bistand til overordnede temaer som å utvikle kommunikasjon og skoledagens aktiviteter. Ofte blir måltidet et tema, og ofte kan vi lete fram og utvikle gode samspill nettopp i måltidet.

Det er viktig å ha i mente dette nødvendige samvirket mellom spesialisert medisinsk og spesialisert pedagogisk kompetanse. «Spisesaker» synliggjør et av områdene hvor det spesialpedagogiske kompetansefeltet og habiliteringsfeltet må møtes for å forstå helheten. Målet er å få til best mulig livskvalitet og utvikling for barnet det gjelder.



LITTERATUR

BRÅTEN, STEIN (2004) *Kommunikasjon og samspill, fra fødsel til alderdom*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

HORGEN, T. (2006) *Det nære språket, språkmiljø når eleven har multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.

KJØKKENSØSTRENE GURO OG BERIT (2010) *Babettes gjestebud*. Lovisenberg – posten nr. 3 – Oktober s. 14.

PMLD NETWORK (2008). www.pmlnetwork.org

RØED HANSEN, B. (1991) *Den første dialogen – En studie av spedbarnets oppmerksomhet i samspill*. Solum Forlag AS.

STERN, D. (2003) *Barnet interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

THERAPY SKILL BUILDERS (1994). Catalog No. 4332: Feeding & Nutrition.

VIKOM – Nettsider om barn med multiple funksjonsnedsettelse www.vikom.dk.



Livskvalitet: å åpne opp for inntrykk for å muliggjøre uttrykk

AV RIKKE GÜRGENS GJÆRUM, GRO RAMSDAL, HENNY KINN SOLBJØRG, KIRSTI KOPPEN, MARIT RUSTAD OG LEIF LYSVIK VED HØGSKOLEN I HARSTAD.

Betydningen av å uttrykke seg gjennom estetiske medier i kreative prosesser, er en type viktig kunnskap for praktikere som jobber med mennesker med ulike vansker. Vi trenger reflekterende praktikere, i Schöns forstand, som er åpne for det sanselige i møtet mellom mennesker.

En økt forståelse for hva det estetiske perspektivet åpner opp i mennesket, setter en i stand til å tørre mer og å by på seg selv. En slik åpenhet gir også «den andre» en mulighet til å utforske egen kulturell og sosial identitet. Delaktighet, ærlighet og tålmodighet er en nødvendighet i alt medmenneskelig omsorgsarbeid. Å yte omsorg er å makte å se seg selv i «den andres» sted – å utvise reell empati.

Begrepsavklaring

Det estetiske perspektivet i livet handler om *det vi opplever gjennom sansene* og om hvordan både natur og kultur kan gi oss skjellsettende estetiske erfaringer. Estetik er læren om det skjønne, *i betydningen det virkningsfulle*. Estetiske uttrykk er som menneskelige avtrykk i hverdagen. Dette perspektivet bør i pedagogikk-, helse- og sosialfagstudier forankres i praktiske ferdigheter og i ett eller flere estetiske fag. Gjennom slike fag skal de fremtidige praktikere lære å tilrettelegge for god livskvalitet. De skal ut og bistå til levd liv i virksomhet og fellesskap. Gjennom teoretiske og praktiske kunnskaper vil studenter dermed få en faglig forankring i helhetlig læring som bidrar til en årvåkenhet omkring egne holdninger, vaner og tankemønstre.

Tilrettelegging

Våre omgivelser og relasjoner legger grunnlaget for vår identitet og aktivitet. Derfor er omgivelser og relasjoner i fokus for tilrettelegging av god livskvalitet. Alle mennesker har sin egen opplevelse og oppfattelse av virkeligheten.

Det blir derfor sentralt å møte mennesker på deres premisser. Praktikerne må tilrettelegge slik at miljøets krav kan forenes med personens ønsker og behov. Tilretteleggingen må også være tuftet på grundige pedagogiske refleksjoner og overveielser, men må aldri miste forankringen i tjenestemottakerens egen motivasjon. Menneskers motivasjon må alltid forstås utfra deres historie og den konteksten de lever i.

Perspektiver og metodeutvikling

I den pedagogiske tilretteleggingen er det viktig å legge til grunn et menneskesyn som ivaretar personlig integritet og medbestemmelse over eget liv. I noen sammenhenger brukes pedagogisk-vitenskapelige teorier som inspirasjon og rettesnor for tilrettelegging. I andre sammenhenger tar man i bruk fullt utviklede, eksplisitt beskrevne og dokumenterte metoder. Det essensielle i denne sammenheng er fokus på mangfold og toleranse i alt pedagogisk arbeid. Man må tørre å

møte andre mennesker uten en ferdig oppskrift eller et fasitsvar i sekken, for veien kan bli til mens man går. Vi ønsker derfor kun å løfte frem noen gode eksempler som; «Marte Meo», «Reminisens» og «Snoezelen» innenfor et pedagogisk mangfold.

Marte Meo-metoden brukes ofte for å styrke *samspill og kommunikasjon* mellom barn og foreldre, men også for å styrke kommunikasjonen med mennesker med autisme. I den senere tid er denne metoden også brukt mye i forhold til demente. Innen demensomsorgen setter man fokus på kommunikasjon. Hovedpoenget blir å sikre seg at den demente har forstått budskapet som blir gitt. For å styrke samhandlingen mellom demente og deres hjelpere brukes video som et viktig hjelpemiddel. Samhandlingssituasjoner filmes og opptakene analyseres med tanke på å forstå situasjonene og samspillet bedre. Observasjon av egen praksis fungerer som en viktig side ved veiledning for personalet. Målet er at personalet samarbeider om å finne den måten å kommunisere på som fungerer best for den enkelte demente ut fra deres spesifikke situasjon og behov.

Reminisens er en anerkjent metode som brukes som hjelpemiddel i kommunikasjon med mennesker med demens. Reminisens blir også kalt for tilbakeblikk. Tanken bak metoden er å oppleve gleden ved å tenke tilbake på tiden da du var yngre, ditt levde liv, for slik å styrke identiteten og bedre selvfølelsen. Mange sykehjem har innredet et stort rom med møbler og ting fra den tiden da beboerne var yngre. Her kan eldre mennesker føle seg hjemme og få bekreftet sin identitet. Slike omgivelser gir mening på dypere nivåer i personligheten, gjennom å aktivere minner om handlinger, opplevelser og sansninger som er forsvunnet i den moderne hverdagen.

Snoezelen-metoden ble utviklet på 1970-tallet i Nederland, men benyttes enda i Norge i utstrakt grad. Snoezelen fokuserer på sanseinntrykk i en multisensorisk ramme, ofte i spesialdesignede sansehus. Sansene stimuleres ved hjelp av spesielle kombinasjoner av musikk, lyd, lyseffekter, vibrasjoner, følbare inntrykk og ulike lukter. Ideen bygger på humanistisk filosofi, der man ser mennesket i et holistisk perspektiv. I dag benyttes Snoezelen innenfor omsorgen for demente, personer med utviklingshemming og i psykiatrien. Ved vernepleierstudiet

braker vi nettopp Snoezelen for å bidra til en forståelse av hvordan mennesker med individuelle behov kan få tilgang på sanseopplevelser som kan være med på å fremme gode øyeblikk i livet. Undervisningen foregår både i sansehus og hverdagslige omgivelser som i naturen og i private hjem.

Undervisningskontekster

Erfaring med undervisning i velferdsarbeid (praktisk-estetiske fag) de siste 10 årene, tyder på at studentene har et stort behov for å utvikle en grunnleggende forståelse for den iboende *menneskelige skaperkraft*. Studentene har tradisjonelt liten kompetanse i estetikkfeltet når de starter studiet. Den allmenne estetiske og klassiske dannelse ser ut til å trenge et løft og kanskje en fornyelse.

Studentene må mer enn noe annet utvikle en *variert og praktisk kommunikasjonskompetanse* som kan brukes til å utforske hvilke estetiske medier ulike mennesker vil gjøre til «sine». Å utforske dette krever kunnskap om hvilke medier som finnes. Studenter trenger derfor en kreativ verktøykasse for å møte noe av den vantenkningen og kjedsomheten man kan fornemme i enkelte boliger og fritidstilbud for mennesker med en funksjonshemming.

Erfaringer fra barnevern- og vernepleierstudiet ved Høgskolen i Harstad er at studentene bør få muligheten til å sette seg inn i pragmatisk estetikk og kunstdidaktikk, samt få en grunnleggende opplæring i bruk av improvisasjon og konkrete arbeidsmetoder i musikk, drama/teater, kunst- og håndverk, friluft og svømming. Gode kunnskaper om, ferdigheter i og positive holdninger til estetiske fag, kan bidra til å øke studenters *kommunikative og relasjonelle kompetanse og estetiske oppmerksomhet*. Slik oppstår gradvis forståelsen av at alle mennesker har behov for å sette *avtrykk etter seg*.

Mestring, tilknytning og selvfølelse

Det grunnleggende behovet for å uttrykke sitt vesen er tidlig til stede i menneskelivet. Alle metoder og perspektiver for tilrettelegging må ha sitt utspring i forståelsen av denne eksistensielle realiteten.

Vi vet to grunnleggende ting om det lille barnet som kommer til verden. For det første har det lille barnet behov for bevegelse¹. Og bevegelsen fungerer som et uttrykk for det gryende selvet og er dermed en kommunikasjon. Spedbarnet vil utforske omgivelsene gjennom aktivitet. Barnet må faktisk lære å fortolke sine san-

seinntrykk gjennom å bli beveget på og lekt med, og gjennom å bevege seg i omgivelsene. Bare på denne måten får viktige begreper som dybde og avstand, opp og ned, over og under, sin mening. Denne bevegelsen rundt i verden for å lære om og oppleve det som omgir oss, er en grunnleggende side ved eksistensen. Eksperimenteringen med omgivelsene er tydelig hos det lille barnet som faller i staver over sin egen hånds bevegelse eller såpens mange kvaliteter og funksjoner i badekaret. Også hos treåringen som leker på gresset, ser vi tydelig gleden over å utforske tilværelsen og uttrykke selvet gjennom aktivitet. Ingen ting tyder på at *opplevelsen* av denne gleden over aktivitet og egenuttrykk blir mindre med årene. Opplevelsen blir bare *mindre synlig* hos mange. Da er den lett å glemme. Men denne grunnleggende trangen til å uttrykke sitt iboende vesen bor i ethvert menneske gjennom hele livet. Det er disse behovene for bevegelse og kommunikasjon de estetiske fagene retter seg mot.

Det andre vi vet om det lille barnet, er at det lærer seg selv å kjenne gjennom tilknytning til andre. Tilknytning er «en medfødt biologisk kapasitet» sier Schwartz og Hart og legger til at tilknytning fungerer som

en bærebjelke for den videre utvikling. Tilknytning motiverer, skaper opplevelse og kommunikasjon. Den enkleste måten å oppnå slike relasjoner på utenfor nærfamilien, er gjennom felles aktivitet. Det er gjennom å samspille, kommunisere, sanse og være i bevegelse at vi trer frem for, kan knytte oss til hverandre. Utfra det vi nå vet om det lille barnets grunnleggende behov, kan vi slutte at god omsorg må innebære metoder, perspektiver og forståelse som fokuserer tilknytning, kommunikasjon og samspill. Viktige sider ved oss selv kan vi aldri oppleve uten i møte med den andre. Vi blir oss selv og får identitet gjennom samværet og kommunikasjonen med de andre.

Men vi blir *også* oss selv gjennom våre handlinger i forhold til omgivelsene og gjennom våre mestringsopplevelser. Mestring kan handle om alt fra å kaste ranglen på gulvet så mor plukker den opp hver gang, lære å svømme, lese, spille et instrument, strikke, tegne, gi en klem, lage mat, gå til komfyren eller huske å skru av platen. Relasjon og aktivitet til sammen danner grunnlaget for menneskets selvfølelse. I en kontekst hvor vi er opptatt av metoder og perspektiver er det likevel nødvendig å minne om det den svenske psykodynamikeren Sverke Belin sier i boken

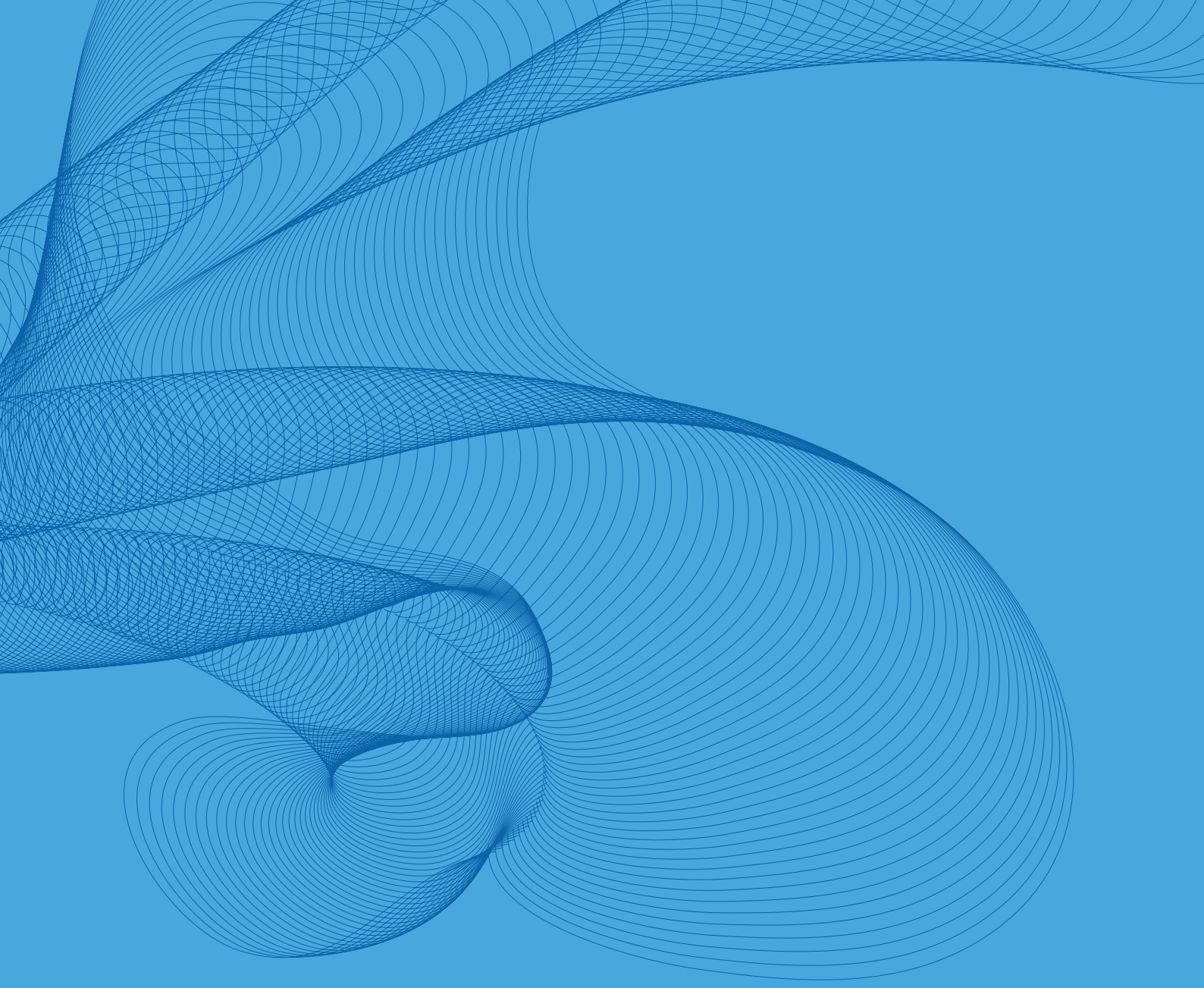
«Relation före metod» nemlig at: «/.../ en fortroendefull relation först måste få byggas innan et metodiskt och gemensamt förändringsarbete blir möjligt.» Alle metoder må derfor starte med og ha fokus på kommunikasjon tilpasset den enkeltes forutsetninger og behov.

En enestående sjanse til estetisk erfaring

De estetiske fagene utgjør derfor en enestående verktøykasse og et nødvendig tankegods med tanke på tilrettelegging for levd liv. I denne kassen er det et innhold som gir store kombinasjonsmuligheter – som er et viktig poeng nettopp fordi folk er forskjellige. De estetiske fagene rommer et utall muligheter for estetisk bevegelse, kommunikasjon, sansning og utvikling. Vidt forskjellige mennesker kan finne hverandre i samhandling og kan forandre seg sammen. ■

NOTE

1 Ordet bevegelse brukes her i bred betydning om ethvert uttrykk eller enhver kroppslig ytring et menneske bidrar med.



Forskningsdel

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

Barns stemme i spesialpedagogisk forskning

En kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk 1990–2009

Av Reidun Tangen

professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Sammendrag

Endringer i synet på barn og barndom og utvidede rettigheter for barn stiller forskere overfor et økende krav om «å lytte til barns stemme». Formålet med artikkelen er å gi et bilde av *i hvilken utstrekning* og *hvordan* barn har deltatt i spesialpedagogisk doktorgradsforskning. Utvalget består av avhandlinger som er fullført ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, i perioden 1990–2009. Det gis en oversikt over *hvor ofte* barn i ulike aldre – fra førskolealder til eldre ungdommer – har opptrådt som kilder for data. Med grunnlag i en analyse av avhandlingenes forskningsstrategiske og metodiske tilnærming belyses så spørsmålet om *hvordan* barn har deltatt og i hvilken grad *barns stemme* kommer til uttrykk i forskningen. Det avdekkes store variasjoner i barns og unges deltakelse. Artikkelen drøfter disse forskjellene og antyder noen implikasjoner for framtidig spesialpedagogisk kunnskapsutvikling og praksis.

Summary:

Children's voices in special needs education research

Children's rights have been strengthened and new theoretical perspectives on children and childhood have been developed during the latest decades. As a consequence, researchers are expected to listen to children's voices. The purpose of the paper is to draw a picture of *to what extent* and *how* children and young people have participated in doctoral research in special needs education. The study is based on doctoral theses from the Department of Special Needs Education, University of Oslo, in the period 1990–2009. An overview of the extent to which children and young people have participated as sources for data is presented. The research approaches and methods used in the projects have been studied in order to describe and discuss how children have participated and to what degree their voices have been heard. Great variations in children's participation were found. The paper discusses these differences, and some implications for future special educational research and practice are indicated.

Nøkkelord:

BARNS STEMME

BARNS DELTAKELSE

FORSKNING MED BARN

FORSKNINGSMETODER

Innledning

Barns rettigheter er styrket i de seinere år. De skal høres i saker som angår dem selv, og det skal legges vekt på deres mening, for eksempel i utformingen av spesialpedagogiske tilbud (opplæringslova, prg. 5.4).¹ I forskning er det i løpet av de siste 20 årene skjedd et skifte i synet på barndom og hva det vil si å være barn. Oppfatningen av barn som kompetente aktører i egne liv er et sentralt trekk i det endrede bildet (Frønes, 2007; James & Prout, 1997; NOU 2010: 8). Dette gir seg utslag teoretisk, metodisk og i valg av forskningsfokus og -spørsmål. Endringen innebærer økt interesse for barns erfaringer, oppfatninger og perspektiver, både når det gjelder barns liv generelt og i spørsmål av særlig betydning for barn. Forskere stilles overfor et økende krav om «å lytte til barns stemme». Med et mindre poetisk uttrykk taler vi om viktigheten av barns *deltakelse*.

Barns innsikt, kompetanse og evne til å uttrykke seg er gjerne et tema i diskusjoner om barns deltakelse i forskning. France (2005) påpeker at manglende kompetanse ikke gir grunn til å ekskludere barn fra forskning. Han eksemplifiserer dette blant annet ved et prosjekt der han, stikk i strid med råd fra lærere, intervjuet ungdom med utviklingshemning, noe som gav viktig kunnskap om sosiale prosesser knyttet til annerledeshet og identitet.

På denne bakgrunn blir det viktig å undersøke hvordan og i hvilken grad barn faktisk deltar i spesialpedagogisk forskning.

Det er åpenbart at forskning med barn stiller forskere overfor en rekke etiske utfordringer (se for eksempel Alderson & Morrow, 2004; Befring, 2007; De nasjonale forskningsetiske komiteer, 1999; Hill, 2005; Tangen, 2010). I denne artikkelen går vi imidlertid ikke eksplisitt inn på forskningsetiske spørsmål. Artikkelen bygger på en kartlegging av barns deltakelse i forskningsprosjekter som ligger til grunn for doktoravhandlinger i spesialpedagogikk fra perioden 1990–2009. Formålet er primært å gi en oversikt. Den generelle problemstillingen er: *I hvilken utstrekning og hvordan har barn deltatt i spesialpedagogisk doktorgradsforskning de siste 20 årene?* Første delen av spørsmålet belyses ved hjelp av en kartlegging av *hvor ofte* barn på ulike alderstrinn – fra førskolealder til eldre ungdommer – har opptrådt som kilder for data. Deretter er det foretatt en studie av avhandlingenes

forskningsstrategiske og metodiske tilnærming med sikte på å belyse *hvordan* barn har deltatt.

Resultatene gir et visst grunnlag for å nærme seg det viktige spørsmålet om hvordan og i hvilken grad *barns stemme* kommer til uttrykk i forskningen, det vil si i hvilken grad forskningen har utviklet kunnskap om barns perspektiver, erfaringer og hverdagsliv, og/eller om deres oppfatninger om og erfaringer med bestemte forhold. At barn deltar som kilder for data betyr jo ikke nødvendigvis at det er barnas perspektiv som blir lagt til grunn. Det er avgjørende forskjeller mellom å forske *på*, *om* eller *med* barn (Fraser, Lewis, Ding, Kellett & Robinson, 2005). Det er primært forskningens formål og problemstillinger som avgjør hvilken tilnærming til barna som velges, og dette avspeiles i metodene som anvendes. Barns liv og erfaringer kan komme til uttrykk og synliggjøres på mange forskjellige måter i forskning. Kartleggingen av forskning som denne artikkelen bygger på, har avdekket noen hovedtrekk i bildet av barns deltakelse, men grundigere analyser er nødvendig for å kunne gi en mer fullstendig og nyansert framstilling.

Hva betyr «barns stemme» og «barns deltakelse»?

Uttrykkene «barns stemme» (children's voices) og «barns deltakelse» (children's participation) brukes i ulike sammenhenger i internasjonal faglitteratur. Betegnelsen «barns stemme» synes ikke å være særlig utbredt i norskspråklig forsknings- og metodelitteratur. Sannsynligvis vil en del forskere reservere seg mot uttrykket under henvisning til at det er poetisk, verdiladet og tilhører andre domener enn det vitenskapelige. I engelskspråklig litteratur synes «voice» å ha en bredere, mer allmenn betydning og brukes særlig i forskning om menneskers erfaringer og oppfatninger, som «student voice» (se for eksempel Cook-Sather, 2006; Lodge, 2008; Fielding, 2004). Begrepet «voice» brukes også i forskningsetiske retningslinjer, for eksempel av den amerikanske organisasjonen for utdanningsvitenskap, American Educational Research Association (2009).

Hva betyr så uttrykket «å lytte til barns stemme»? Som metaforer flest er det flertydig; i denne sammenhengen brukes metaforen først og fremst for å rette oppmerksomhet mot viktigheten av å studere, forstå og ta på alvor barns egne opplevelser, deres tanker og følelser, deres ønsker, gleder

og sorger. Dette er imidlertid ikke presist nok for analytiske formål, det vil si for å kunne analysere i hvilken grad og hvordan barns stemme blir lyttet til i den spesialpedagogiske forskningen som er gjenstand for vår analyse. James (2007) hevder at «retorikken» om å gi barn en stemme, som hun mener er fremtredende både i og utenfor akademia, tilslører mange viktige begrepsmessige og epistemologiske problemer. Det gjelder særlig spørsmål om representasjon, autentisitet og mangfoldet i barns erfaringer, hevder James, som understreker at forskere må ta opp disse spørsmålene i egen forskningspraksis med barn. Det er ikke vanskelig å være enig med James i at uttrykk som «å gi barn stemme» eller «å lytte til barns stemme» rommer mange spørsmål og problemer på flere plan. For eksempel reiser det såkalte «innenfraperspektivet» flere problemer.²

I en State of the Art-rapport som gjaldt å forske *med* og lytte til førskolebarns erfaringer og oppfatninger, heter det at *å lytte* kan defineres på (minst) to forskjellige måter (Clark, McQuail & Moss, 2003). Den ene måten beskriver det å lytte som en passiv prosess der lytteren (forskeren) ensidig *mottar* noe og ideelt sett ikke påvirker det hun mottar, jf. problemet «forskereffekt». Den andre oppfatningen innebærer at det å lytte ses som en *aktiv kommunikasjonsprosess* som innbefatter å høre (lese), tolke og konstruere mening «and giving value to those who are being listened to» (s.st.: 12). Den som lytter – i vårt tilfelle forskeren – oppfattes her som en aktiv medspiller og samtalepartner. Videre poengteres det at barnets uttrykksform ikke begrenses til ord, som i intervjuer/samtaler; den kan også omfatte mange andre uttrykksformer som barn bruker, for eksempel lek og kreative aktiviteter.

Hva betyr så *stemme*? I narrativ teori brukes termen «stemme» på to måter, i en snever og i en utvidet betydning. Den første innebærer at personen («stemmen») selv direkte uttrykker seg (muntlig, skriftlig eller på annen måte). I en videre betydning handler det om i hvilken grad og hvordan personen (her: barnet) *blir synlig* (Lothe, Refsum & Solberg, 1997, referert etter Engebretsen & Johnsen, 2005). I det siste tilfellet er det en *narrator* (forteller) som på ulike måter, direkte eller indirekte, kan synliggjøre barnet. Engebretsen og Johnsen peker på at noen framstillingsformer, for eksempel indirekte tale, kan tilsløre *hvem* det er som taler,

det vil si hvilken stemme vi egentlig hører. Er det barnets versjon av virkeligheten vi får, eller er det lærerens, eller forskerens?

Uttrykket barns *deltakelse* (participation) indikerer direkte aktivitet og medvirkning fra barnets side. Lodge (2008: 4) mener således at «deltakelse» vil være et bedre uttrykk enn «stemme» i sammenhenger der en er opptatt av barns aktive involvering i for eksempel skoleutvikling. I litteratur om forskning med barn understrekes betydningen av «participatory methods» (se for eksempel Alderson & Morrow, 2004). Deltakende metoder knyttes gjerne til utviklingsarbeid og aksjonsforskning, som hos Lodge (2008), men også til annen forskning, for eksempel i en tilnærming betegnet som «co-operative inquiry» (Reason, 1998: 64–68). I denne artikkelen brukes «barns deltakelse» i utgangspunktet om det forhold *at barn og unge selv direkte har deltatt som kilder for data i forskning, det vil si at de har deltatt i data-produksjonen*. I neste omgang undersøkes det så *hvordan* barna har deltatt.

Barn er formelt sett personer i alderen 0–18 år. I forskningen som er kartlagt, har deltakernes alder betydning når det gjelder forskningsetiske krav om informert samtykke, men i vår sammenheng har det verken vært mulig eller hensiktsmessig å operere med en streng 18-årsgrense for temaet «barns deltakelse». En rimelig øvre avgrensning har i de fleste tilfelle vært knyttet til at deltakerne har vært elever i videregående skole. Å være kilde for data eller delta i data-produksjonen innebærer at barnet på en eller annen måte har respondert eller uttrykt seg. Det kan således ses som en slags parallell til den snevre definisjonen av «stemme» i narrativ teori, som innebærer at barnet selv uttrykker seg. En viktig distinksjon må likevel gjøres her. Er det barnets eller forskerens perspektiv som er lagt til grunn når barn deltar i forskning (jf. det som er sagt ovenfor om forskjellen mellom å forske *med* eller *på/om*, barn)? Får barnet uttrykke seg noenlunde fritt og legge vekt på det som er viktig og relevant for barnet, eller er barnets deltakelse styrt av fastlagte og detaljerte prosedyrer og spørsmål/oppgaver fra forskerens side? Det avhenger selvsagt av formålet med forskningen og de problemstillinger som skal belyses.

Metode og materiale

Kildematerialet: doktoravhandlinger i spesialpedagogikk

Det generelle temaet *barns deltakelse i spesialpedagogisk forskning* kan belyses på flere måter og ved hjelp av mange forskjellige kilder.³ Av særlig interesse har det vært å få kunnskap om situasjonen i norsk spesialpedagogisk forskning, og valget falt på doktoravhandlinger i spesialpedagogikk utført i Norge (og i et par tilfelle i Island). Kildematerialet består av doktoravhandlingene som er gjennomført ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo (UiO) i perioden 1990–2009. Doktorgradsforskning om spesialpedagogiske tema utføres også ved andre institutter ved Universitetet i Oslo og ved andre norske universiteter og noen høyskoler.⁴ Denne analysen er likevel avgrenset til avhandlingene som er utført ved ISP, som er det eneste instituttet i sitt slag i Norge, og det største spesialpedagogiske forskningsmiljøet. En del av doktorandene ved ISP i denne 20-årsperioden har vært stipendiater eller fast vitenskapelig tilsatte ved andre institusjoner.

Begrunnelsen for å velge doktoravhandlinger er blant annet at disse representerer rekruttene i faget, de som skal ha ansvar for forskningen de nærmeste tiårene. Samtidig er også en betydelig del av avhandlingene fra 20-årsperioden skrevet av erfarne forskere. Det henger sammen med at et eget norsk doktorgradsprogram i spesialpedagogikk ble opprettet først fra 1986, ved daværende Statens spesiallærerhøgskole, og den første avhandlingen ble lagt fram i 1990.⁵ I de første årene etter etableringen av egen doktorgrad i faget var det ikke først og fremst unge «rekrutter» som disputerte, men noe eldre og etablerte fagfolk og fagutviklere. I dag er flertallet av doktorandene relativt unge, og representerer således i økende grad rekruttene til spesialpedagogisk forskning.

På bakgrunn av dette kan en si at doktoravhandlingene som inngår i materialet, gir et bilde av forskningsmessige prioriteringer og tilnærminger i en vitenskapelig oppbyggingsfase for faget spesialpedagogikk. Samtidig kan avhandlingene, særlig fra det siste tiåret, gi en indikasjon på hva slags forskning som vil bli gjennomført i årene framover. I 20-årsperioden fram til og med 2009 ble det gjennomført 61 avhandlinger ved ISP. Fem av de 61 avhandlingene er gjennomført av kandidater fra Afrika og Asia, og forskningen er

utført i deres hjemland. Det har ikke vært hensiktsmessig å ta disse med i denne studien, da datamaterialet i disse prosjektene er samlet innenfor rammer og kulturelle betingelser som er svært forskjellige fra norske/nordiske forhold. Materialet består dermed av 56 avhandlinger (se nummerert oversikt i slutten av artikkelen).

Analysen Analysen er gjennomført i flere trinn. For å kunne gi et bilde av *i hvilken utstrekning* barn har deltatt i avhandlingsforskningen, er det gjennomført en kartlegging av informanter/kilder i alle avhandlingene. Her kan barns deltakelse også ses i forhold til omfanget av voksnes deltakelse. Resultatet er presentert i tabell 1.

I neste fase er utvalget for analysen avgrenset til avhandlingene hvor barn har vært informanter eller på annen måte deltatt i dataproduksjonen, til sammen 33 avhandlinger. Her rettes søkelyset mot de forskningstilnærminger og metoder som er anvendt. Det er grunn til å forvente at forskere bruker noe forskjellige metoder overfor små barn sammenliknet med eldre barn og ungdom. I analysen er barna derfor delt inn i tre kategorier: førskolebarn, barn/elever i grunnskolen, og elever i videregående skole/eldre ungdom.

Med grunnlag i kartleggingen av metoder er det så foretatt en nærmere analyse av *hvordan* barn har deltatt i de enkelte avhandlingsprosjektene. Her har vi også forsøkt å få et inntrykk av i hvilken grad og hvordan barnas egne perspektiver er lagt til grunn. For dette formålet har det vært hensiktsmessig å skille mellom to hovedtilnærminger: en lukket og en åpen. I *lukkede* tilnærminger og metoder er det forskerens perspektiv som gjelder, det vil si at forskeren gjennom valg av instrumenter og metoder har fastlagt på forhånd hvilke (typer av) svar som er relevante, riktige/gale eller gode/dårlige (som i tester og prøver) eller hvilke svar som er mulige (som i spørreskjema eller strukturerte intervjuer med faste svaralternativer). I *åpne* tilnærminger og metoder oppfordres informanten/deltakeren til selv å formulere sine bidrag/svar. Uttrykksformen kan være muntlig (som i åpne eller halvstrukturerte intervjuer, eller lydtegnbøker), skriftlig (som i skolestiler og andre elevtekster, tekstmeldinger eller lignende), eller barnet kan bruke andre uttrykksformer. En slik todeling representerer selvsagt en sterk forenkling; det finnes i praksis en skala med

Tabell 1: Deltakere/kilder i doktorgradsprosjektene

DELTAKERE/KILDER	N	%	KILDENUMMER
Førskolebarn	9	16	(10, 12, 21, 35, 36, 38, 47, 49, 56)
Elever i grunnskolen	25	45	(1, 2, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 20, 21, 24, 25, 28, 35, 38, 39, 43, 44, 47, 48, 50, 51, 53, 55, 56)
Elever i vgs, eldre ungdom	12	21	(4, 6, 16, 25, 27, 33, 38, 42, 45, 46, 47, 50)
Voksne med spesielle behov	9	16	(5, 6, 26, 27, 30, 31, 33, 38, 42)
Foreldre, andre nærpersioner	13	23	(1, 2, 10, 15, 16, 25, 32, 33, 38, 41, 46, 47, 56)
Pedagoger og andre fagfolk/adm.	22	39	(1, 7, 8, 9, 10, 15, 16, 25, 33, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 48, 52, 53, 56)
Filosofiske/teoretiske/historiske	8	14	(11, 13, 18, 19, 23, 34, 37, 54)
N= 56			

mange grader mellom ytterpunktene «lukket» og «åpen» tilnærming. For eksempel kan observasjon som metode for datainnsamling variere over hele skalaen fra svært åpen (slik den ofte er i deltakende observasjon/feltarbeid) til lukket (som i en del kvantitative tilnærminger der observatøren systematisk registrerer forekomst/frekvens/omfang av bestemte typer atferd). En enkel todeling var likevel til hjelp for å få tak i noen hovedtendenser; under den videre analysen er det trukket fram en del nyanser i bildet.

Resultater

Hvem kommer til orde i forskningen? En oversikt De fleste avhandlingene er empiriske prosjekter bygd på forskningsgenererte data med levende kilder, men det finnes også noen historiske, teoretiske og filosofiske studier. For å gi et første inntrykk av omfanget av barns og unges deltakelse i doktorgradsforskningen, presenteres ovenfor en oversikt over hvem som har vært informanter/kilder i disse studiene (tabell 1). Tallene i parentes viser til den nummererte oversikten over kildematerialet til slutt i artikkelen.

Tabellen er ikke summert, da flertallet av avhandlinger har flere grupper av informanter, for eksempel både elever og pedagoger og/eller foreldre, og/eller barn på ulike alderstrinn.

Vi ser at barn/elever i grunnskolen er den gruppen som oftest har deltatt i doktorgradsforskningen; de er brukt som kilder for data i mer enn fire av ti prosjekter. Derneft er det fagfolk (i de fleste tilfelle lærere) som oftest har vært informanter; det gjelder nesten fire av ti prosjekter. Elever i videregående skole/eldre ungdom har vært kilder for data nesten like ofte som foreldre, i drøyt to av ti prosjekter. Blant barn og unge er det de yngste – førskolebarna – som har deltatt minst.

De teoretiske, filosofiske og historiske avhandlingene er tatt med i tabellen for oversiktens skyld. I tråd med hva som er definert som «stemme» og «narrator» tidligere i artikkelen, kan barn selvsagt være synliggjort både i slike studier og i avhandlinger med kun voksne informanter. I samsvar med den definisjonen av «barns deltakelse i forskning» som er lagt til grunn, har vi likevel valgt å avgrense den videre analysen til avhandlinger der barn og unge har deltatt direkte som kilder for data. Det gjelder til sammen 33 avhandlinger, som utgjør nær 60 % av de 56 avhandlingene i det opprinnelige utvalget.

Hvordan deltar barn? Nedenfor skal vi nærme oss spørsmålet om *hvordan* barn har deltatt og kommet til orde i denne forskningen. For dette formålet har vi kategorisert avhandlingene etter hvilke metoder og instrumenter for innsamling av data som er benyttet (tabell 2). Det er bare tatt med metoder som innebærer at barn opptre *direkte* som kilder for data, det vil si observasjon, intervjuer, tester/prøver, spørreskjema, herunder selvrapporteringsinstrumenter, og barns egne tekster (for eksempel elevarbeider). En del av prosjektene har benyttet andre typer tekster/dokumenter, for eksempel utdanningspolitiske dokumenter, planer (herunder arbeidsplaner, individuelle opplæringsplaner), elevrapporter m.m. Det dreier seg om kilder utarbeidet av voksne, og de er derfor ikke tatt med i oversikten.

Tabellen viser at for førskolebarn er det henholdsvis tester/prøver og observasjon som er benyttet. Den vanligste måten elever i grunnskolen har deltatt på, er ved å gjennomføre tester eller prøver. Ungdom i videregående skole/eldre ungdom er derimot i de fleste tilfelle blitt intervjuet.

En slik grov inndeling av metoder for datainnsamling som tabellen viser, kan bare gi et høyst overflatisk bilde av hvordan barn er kommet til orde. Det er blant annet store variasjoner i bruken av ulike metoder, og i mange tilfelle kombineres flere metoder. Det har derfor vært nødvendig å gå nærmere inn i hver enkelt avhandling for å kunne si

Tabell 2: Barn som informanter/deltakere fordelt etter metode for datainnsamling (antall deltakere)

INFORMANTER	METODE FOR DATAINNSAMLING				
	Observasjon	Intervju	Tester, prøver	Spørreskjema	Barns tekster
Førskolebarn	6 (10, 35, 36, 47, 49, 56)	[1]* (10)	4 (10, 12, 21, 38)	-	-
Barn/ungdom i grunnskolen	7 (10, 35, 44, 47, 48, 53, 56)	6 [+1]* (1, 9, (10), 25, 43, 47, 56)	13 (2, 10, 12, 20, 21, 24, 28, 38, 39, 43, 44, 51, 55)	5 (9, 15, 17, 38, 50)	1 (14)
Ungdom i vgs	2 (7, 47)	8 (6, 16, 25, 27, 33, 45, 46, 47)	1 (42)	3 (16, 45, 50)	1 (4)
N= 33 *Tallet i hakeparentes [] angir samtaler/intervjuer som er brukt primært som ledd i pedagogisk tilrettelegging av situasjonen og sekundært som supplerende datakilde. Tallene i parentes angir nummeret på kildene (jf. oversikten bakerst i artikkelen).					

noe mer spesifikt om hva slags metodisk opplegg det dreier seg om og hvordan barn har kommet til orde i prosjektene. Her skal det gjøres oppmerksom på en svakhet i analysen: Det har ikke vært mulig å studere alle avhandlingene i sin helhet; opplysningene som denne artikkelen bygger på, ble i første runde hentet fra sammendragene av avhandlingene, deretter – og hovedsakelig – fra avhandlingens metodekapitler. Imidlertid omtales metodiske forhold ofte også i andre deler av en avhandling. Det er derfor sannsynlig at en del relevante opplysninger om informanter, tilnærminger og metoder ikke har kommet med i analysen. *Hovedtrekkene* når det gjelder bruk av barn som kilder for data, mener jeg likevel å ha fått tak i.

Førskolebarns stemme – metodiske utfordringer Førskolebarn har deltatt i ni av doktorgradsprosjektene. Vi har sett at observasjon og bruk av tester er de to metodene som er brukt her. Det er likevel stor variasjon i forskernes tilnærming og i førskolebarnas mulighet til å gi uttrykk for sine erfaringer og oppfatninger. En studie av vennskap mellom 2-åringer (Greve, 2007) er et prosjekt som tydelig har gitt stemme til barna. Vennskap mellom små barn er for øvrig et tema som sjelden er gjort til gjenstand for forskning. Gjennom videoobservasjoner på en småbarnsavdeling i en barnehage så Greve hvordan forskjellige vennskap mellom barn utviklet seg og varte over tid. I denne studien ble det benyttet observasjon av barn i lek og dagligdagse aktiviteter i naturlige omgivelser over et helt barnehageår, og det var barnas egne initiativ overfor og relasjoner med andre barn som var i sentrum for interessen. Barnas stemme var også i fokus hos Bae (2004) og hos Gamst og Langballe (2004), som studerte samspill og kommunikasjon mellom barn og voksne. Begge avhandlingene hadde som formål å utvikle kunnskap om hvordan barn kan bli hørt, gjennom bevisstgjøring og utvikling av voksnes kommunikasjon med barn. Bae (2004) brukte deltakende observasjon og videofilming i barnehager hvor hun studerte dyadisk samspill mellom voksne og barn i naturlige situasjoner. Metaforene «romslige» og «trange» mønstre ble brukt for å beskrive kvalitativt ulike dialogprosesser; romslige prosesser gir barn best mulighet til å erfare at egne opplevelser er gyldige. Gamst og Langballe (2004) analyserte kommunikasjonen mellom avhører og barn i au-

tentiske dommeravhør. Barna i deres studier var i alderen 3–14 år, hvorav de fleste i skolealder (se nedenfor). Selv om begge avhandlingene fokuserer på *kommunikasjon* mellom barn og voksne, er barneperspektivet fremtredende, idet samspillet studeres primært med sikte på å forstå og utvikle former for samspill som kan styrke barns selvoppfatning (Bae) og/eller som kan bidra til at barn får bedre mulighet til å uttrykke sine erfaringer (Gamst og Langballe).

Det tause barnet er – bokstavelig talt – temaet for Omdals (2009) avhandling om selektiv mutisme. Gjennom flere metoder og ved å henvende seg til både førskolebarn og skoleelever som har denne vansken, og i tillegg intervjuer voksne som har hatt selektiv mutisme, har hun gitt innsikt i det tause barnets erfaringer og opplevelser.

Å utvikle kunnskap som kan gi sikrere faglig grunnlag for å predikere vansker og for å hjelpe barn i deres språkutvikling og forebygge språkvansker, og da særlig lese- og skrivevansker, har vært et sentralt formål for flere avhandlingene med førskolebarn (Hagtvatn, 1995; Lyster, 1996; Løge, 1999). Wie (2005) kartla talespråk og -utvikling hos de første 100 barna som har fått cochleaimplantat i Norge.⁶ I de nevnte avhandlingene er informasjon fra førskolebarna i hovedsak innhentet gjennom tester.

Å studere små barns erfaringer og virkelighetsoppfatninger byr på metodiske utfordringer. Som Hagtvatn (1995) påpeker i sin avhandling, har det tradisjonelt vært en langt større tendens til å innhente opplysninger *om* barn enn *fra* barn. Hun fortsetter:

Selv førskolebarn kan imidlertid ha en forbløffende innsikt i sin egen situasjon, som de gjerne formulerer i svært konkrete og talende former (Tiller, 1989). Å spørre barn direkte, innebærer dessuten å ta dem på alvor, noe som erfaringsvis gir positive konsekvenser for kontakten under undersøkelsen. Ved både 6- og 8-årsundersøkelsene var det av slike grunner inkludert små sekvenser [under testing] der barnet ble stilt spørsmål om sin egen situasjon (...). (Hagtvatn, 1995: 84.)

Hagtvatn er likevel kritisk til påliteligheten av barnas informasjon (se avsnittet nedenfor om elever i grunnskolen). Det har nok primært sammenheng med formålet med hennes studie. Her ble barna stilt spørsmål om sin egen situasjon primært for å skape en best mulig situasjon for den

«egentlige» datainnsamlingen, dvs. testingen. Å legge situasjonen til rette og skape trygghet er et særlig viktig metodisk krav i forskning med barn. Når man i de seinere år har lagt økende vekt på hva barn har å fortelle, er det imidlertid et annet hensyn det siktes til; erkjennelsen av at barns erfaringer, opplevelser og virkelighetsoppfatninger har *selvstendig kunnskapsmessig interesse*.

Elever i grunnskolen – en sentral målgruppe for spesialpedagogisk forskning Grunnskolens elever har vært og er en sentral målgruppe for spesialpedagogisk forskning (se for eksempel Befring og Sæbø 1993; Haug, Tøssebro og Dalen, 1999).⁷ Det avspeiles også i avhandlingene gjennom hele perioden. Mer enn 2/3 av avhandlingene der barn og ungdom har deltatt, gjelder elever i grunnskolen.

Blant avhandlingene som gjelder barn på begynnertrinnet, er det flere som har et longitudinelt design der barn er fulgt over flere år fra førskolealder og/eller over tid i grunnskolen (Hagtvet, 1995; Lyster, 1996; Løge, 1999; Rønningen, 2008). Temaet i disse avhandlingene er som nevnt barns språk med vekt på tale-, lese- og skriveutvikling. Selvregulert læring av matematikkferdigheter på begynnertrinnet er temaet hos Throndsen (2005), og Ostad (1999) studerte matematikkvansker hos elever på småskole- og mellomtrinnet.

I avhandlingene der barn på småskoletrinnet har deltatt, er det, som vi ser, barnas kompetanse og utvikling innen språk og matematikk som har stått i fokus, og barnas deltagelse har i hovedsak bestått i å gjennomføre ulike tester og prøver. Testresultater er gjerne supplert med annen informasjon, blant annet gjennom observasjon, men også ved samtaler/intervjuer med barna. Et eksempel er samtaler der elever blir bedt om å fortelle hvordan de tenkte da de løste matematikkoppgaven de nettopp hadde gjennomført (Ostad, 1999). I Hagtvet (1995) studie la testleder inn små sekvenser under testingen der barnet ble stilt spørsmål om trivsel, forhold til lekekamerater og faglige forhold, for eksempel om barnet likte å lese. «Mange barn ga talende skildringer om slike forhold, andre var passive og lite informative. Som eneste datainnsamlingsmetode ville denne innfallsvinkelen derfor vært problematisk,» skriver Hagtvet (1995: 84). Spesielt var det et problem at enkelte

barn hadde en velutviklet evne til å fange opp og si «det som de antok forsøksleder og foreldre ventet og ønsket» (s.st). Hun påpeker videre at barn i større grad enn voksne også kan ha problemer med å finne språklige uttrykk for sin erfaring eller opplevelse. «Dette gjør det vanskelig generelt å feste lit til opplysningene fra intervjuene med barna selv. De gir – sammen med de øvrige informasjonselementene – likevel en synsvinkel til fenomenet som kan bidra til en mer nyansert helhetsforståelse», skriver Hagtvet (s. 84).

I Gamst og Langballes (2004) studier av kommunikasjonen mellom barn og voksne i dommeravhør er det derimot barnas egne beretninger som er i sentrum. Forfatterne skriver i avhandlingens *Abstract* (upaginert):

Ved å sette barneperspektivet i sentrum for studiene, ønskes å synliggjøre barnets kompetanse til å gjøre seg forstått og forklare seg i dommeravhør gjennom en mer likeverdig og barnerettet behandling, og ved å utvikle nye metodologiske prinsipper for kommunikasjonen. Intensjonen er å øke sannsynligheten for å få frem mest mulig pålitelig informasjon fra barn i dommeravhør.

Interaksjon mellom lærer og elev og kvalitet i spesialundervisning er temaet hos Nyborg (2008), som observerte og videofilmet lærer-elevpar i enetimer der elever på både småskole- og mellomtrinnet fikk spesialundervisning. Nyborg presiserer (s. 43) at det ikke er barnets læring og utvikling det rettes søkelys mot, men lærerens atferd i interaksjon med eleven. Imidlertid kommer selvsagt også eleven til en viss grad til syne når interaksjonen analyseres. Det elevene uttrykker (verbalt og nonverbalt) er imidlertid ikke gjenstand for selvstendig interesse, men ses i lys av kriterier som er utviklet for å analysere lærerens undervisning (bl.a. «fokusering», «atferdsregulering»).

Mjøs (2007) satte søkelyset på hvordan prinsippene om inkluderende og tilpasset opplæring kommer til uttrykk i skolen, og spesialpedagogens rolle i denne sammenheng. I sin kasusstudie brukte hun intervju, observasjon og dokumenter, og data er hentet fra kommune-, skole-, klasse- og elevnivå. På elevnivå er fokuset på elever som får spesialundervisning på mellomtrinnet, og informasjon om og fra elever hentes fra elevjournaler og gjennom observasjon i både vanlig undervisning og spesialundervisning. Hun opp-

lyser samtidig at flere av elevene «ga meg uoppfordret informasjon som de mente var relevant for mitt arbeid» (s. 195).

Også på mellom- og ungdomstrinnet er temaet i flere avhandlinger lese- og skrivevansker (Fasting, 2005; Finbak, 1998; Helland, 2001; Melby-Lervåg, 2008; Nilssen, 2006). Tester og prøver er hovedmetoden for datainnsamling om elever i disse studiene. Som supplement forekommer intervjuer, blant annet hos Fasting (2005), som i tillegg til testing av elevene gjennomførte strukturerte intervjuer med dem om skoletrivsel, læringserfaringer og erfaringer med et dataprogram som han prøvde ut.

De øvrige avhandlingene med elever på mellom- og ungdomstrinnet varierer mye i både tema og metoder. Kristiansen og Kristiansen (1996) kartla behov, forventninger og praksis når det gjelder skole-hjem-samarbeid og barns og unges dagliglivskompetanse, representert ved heimkunnskap og informasjonsteknologi. Data ble samlet ved hjelp av spørreskjema til elever, lærere og foreldre (ca. 3 400 informanter). Spørreskjema til et stort antall elever var metoden som ble benyttet også av Sørensen (1999) i hans studie av ulovlig fravær i ungdomsskolen sett i lys av «den utviklende personlighet». Studien omfattet ikke bare skoleforhold, men også hjemme- og familiesituasjon, fritid og personlige forhold, samt framtidssorientering. Selvrapporterte erfaringer står sentralt også hos Breilid (2006), som spurte nesten 1900 elever på ungdomstrinnet og på alle trinn i videregående skole om deres læringserfaringer i skole, familie, fritid m.m. Inkludert var også skalaer for stress, selvtillit og mestring. Selvoppfatning hos fysisk funksjonshemmede barn og unge var temaet til Duesund (1992). Elever i alderen 11–16 år som deltok på et opplegg med fysisk aktivitet på et helsesportsenter, besvarte et spørreskjema basert på en skala for selvoppfatning. De ble i tillegg intervjuet om sine erfaringer med og oppfatninger om opplegget de hadde deltatt på. Forfatteren opplyser at intervjuer ble brukt for å få tak i elevenes opplevde erfaring. Læringsprosesser og interesser hos unge med Aspergers syndrom er temaet hos Ervik, som intervjuet elever i alderen 12–19 år i sin kvalitative kassustudie (se nærmere omtale under avsnittet Elever i videregående skole, eldre ungdom).

Barn og unge med innvandrerbakgrunn deltok hos Lie (1997), som studerte språk og kulturtilhørighet hos barn

av den første generasjon av innvandrere hvor begge foreldre var eks-jugoslaver. Informantene i den empiriske delen av studien var elever i ungdomsskolen, og materialet var tekster skrevet av elevene som ledd i vanlig skolearbeid. Innvandrerbarnas språkutvikling blir ikke studert isolert, men i en større sosial og kulturell kontekst.

I noen avhandlinger opptrer både førskole-, skolebarn og -ungdommer. Det gjelder det longitudinelle prosjektet til Ragnarsdóttir (2007), som studerte innvandrerfamiliers liv og tilpasning til et nytt samfunn i Island, med særlig vekt på barna og deres skolegang. Hun fulgte ti innvandrerfamilier i tre år og intervjuet barna, foreldrene, rektorer og lærere, gjennomførte deltakende observasjon i skolene og besøk hjemme hos familiene, samt dokumentanalyse. Studiens viktigste bidrag er, ifølge forfatteren, næranalysen av individuelle erfaringer under immigrasjonsprosessen og tilpasningen til et nytt samfunn og en ny skolevirkelighet. Forfatteren skriver:

The voices of the parents and children are in focus throughout the study, as are the voices of the teachers and principals in the children's schools. This study is based on social constructivism in that it emphasizes understanding people's description of how they interpret and construct their reality. (Ragnarsdóttir, 2007: 3, Abstract)

Vi ser at forfatteren har ønsket å få tak i ulike stemmer, også barnas. I Omdals (2009) avhandling om selektiv mutisme ble barna som var i skolealder blant annet intervjuet med hjelp av en projektiv test/historie, i tillegg til at det ble brukt observasjon. I Wies (2005) studie av barn med cochleaimplantat fikk skolebarna et spørreskjema som de besvarte i samarbeid med prosjektleder, i tillegg til tester og bruk av journaldata (jf. avsnittet om førskolebarn ovenfor). Kvam (1990) studerte skoletilbudet til høreapparatbrukere på alle trinn i vanlig grunnskole og elevenes utvikling kommunikasjonsmessig, faglig og sosialt. Intervjuet med elevene var fast strukturert, men inneholdt også åpne spørsmål. I Ostads (1991)⁸ opplæringsseksperiment omkring taktile representasjoner deltok praktisk talt alle blindfødte barn i grunnskolealder i Norge.

Vi har sett at elever i grunnskolen utgjør den største gruppen av barn som opptrer i doktorgradsforskningen i spesialpedagogikk. Den vanligste måten de har avgitt data

til forskningen på, er ved å gjennomføre tester/prøver. Det er med andre ord elevenes prestasjoner eller kompetanse på bestemte områder som oftest har stått i fokus. Spørreskjemaer og selvrapportering ved hjelp av skalaer for måling av blant annet stress, selvpoppfatning og mestring er brukt i noen studier. Her blir elevene bedt om å tilkjenne egne oppfatninger og erfaringer, herunder oppfatninger om seg selv. I enkelte tilfelle er det også stilt åpne spørsmål i disse kvantitative studiene, slik at informantene har kunnet uttrykke seg med egne ord. Det bidrar til å utdype variasjoner i elevers erfaringer og perspektiver. Intervjuer er brukt i noen avhandlinger, men åpne intervjuer eller andre fleksible metoder som gir tilgang til barns egne beretninger om spesifikke forhold og/eller om sitt skole- og hverdagsliv, forekommer sjelden.

Elever i videregående skole, eldre ungdom Tidligere utredninger av kunnskapsstatus på det spesialpedagogiske feltet har avdekket at videregående skole har vært lite utforsket (Befring og Sæbø, 1993; Markussen, 1999). I de seinere årene har den store oppmerksomheten omkring frafallsproblemet stimulert til økt innsats for å utvikle forskningsbasert kunnskap om videregående skole. I 20-årsperioden som denne studien gjelder, er det ved ISP gjennomført 12 doktoravhandlinger knyttet til videregående opplæring/eldre ungdom/unge voksne. Noen av disse gjelder også yngre barn og er omtalt tidligere (Breilid, 2006; Ragnarsdottir, 2007; Wie, 2005). I hvilken grad har så ungdommene deltatt, og på hvilke måter? Som tabell 2 foran i artikkelen viste, er det intervjuet som dominerer her.

Dalen og Sætersdal (1992) intervjuet utenlandsadopterte tenåringer (over 17 år) og unge voksne. Ungdommenes beretninger dannet grunnlag for analyser av deres forhold til etnisk opprinnelse og identitetsutvikling. Hos Ervik (1998) var temaet læringsprosesser hos ungdom med diagnosen Aspergers syndrom. Hovedmetoden var fokuserte intervjuer med elevene, deres foreldre og noen lærere. Elevene ble først og fremst intervjuet om sine interesseområder. «Møtet med den enkelte ungdommen var mest mulig åpent og hverdagslig og på ingen måte strukturert eller rigid», skriver Ervik (s. 122). Tangen (1998) intervjuet et utvalg elever i deres første år i videregående skole om deres erfa-

ringer med å søke inntak «på særskilt grunnlag», om møtet med den nye skolen, læringserfaringer og skolearbeid, faglig og annen tilrettelegging, livet i klassen og elevenes perspektiver på framtida. Det ble utviklet et samlende begrep, skolelivskvalitet, for å fange og beskrive elevenes erfaringer og perspektiver. Den kvalitative studien til Ohna (2001) var basert på videofilmede intervjuer på tegnspråk med døve elever i slutten av videregående skole (19–20-åringer) og med en gruppe døve på rundt 40 år. Avhandlingen har tittelen «Å skape et selv» og presenterer analyser av døves fortellinger om sin oppvekst og interaksjoner med hørende og døve, tolket i relasjon til konstruksjon av selvet.

Det sentrale temaet hos Bjarnason (2002) var hvordan ungdom og unge voksne med alvorlig nedsatt funksjonsevne «konstruerer det å være voksen» («the social construction of adulthood»). Hun intervjuet 36 unge i alderen 16–24 år. Utvalget omfattet mennesker med utviklingshemning og multihandikap, emosjonelle vansker, fysisk funksjonshemning, syns- og hørselshemmede, kronisk syke/ulykkeskadede. Her opptrer også medelever og venner som informanter (ved siden av foreldre, lærere og representanter for sentrale og lokale myndigheter).

Larsen (2006) fulgte et årskull blinde ungdommer (ni i tallet) gjennom tre år i videregående skole og intervjuet dem flere ganger i løpet av skoletiden. Intervjuene var relativt strukturerte og handlet om elevenes faglige utvikling og skolens tilrettelegging og støtte. Blinde i alderen 18–57 år, samt synspedagogikkstudenter, var informanter i Gravens (2005) eksperimentelle studie omkring sensorisk persepsjon. En annen eksperimentell studie hadde som formål å styrke utviklingshemmedes kommunikative kompetanse (Opdal, 1993). Samtaler mellom elev og lærer og mellom eleven og en fremmed samtalepartner ble analysert for å måle effekten av intervensjonen, som var gjennomført i små elevgrupper i videregående skole.

I Schultz' (2006) studie om innvandreringdom og rusbruk intervjues 53 ungdommer og unge voksne. I hovedstudien følges ti rusbrukende ungdommer i om lag tre år og intervjues med omkring et halvt års mellomrom. I åpne intervjuer forteller ungdommene om eksperimentering med rus og veien inn i ruskarrieren, forholdet til familie og venner, skolegang, arbeid og om kontakt med politi og andre myn-

digheter. Avhandlingen bygger i tillegg på to mindre studier. Den ene gjaldt ungdoms holdninger til og kunnskap om rusmidler der data ble produsert gjennom skriftlige oppgaver og gruppeintervjuer med etnisk blandede elevgrupper. I den andre søkte Schultz å få tak i muslimsk ungdoms opplevelse av russetiden – en antatt utfordrende periode for disse ungdommene. Flere metoder ble brukt: fokus- og individuelle intervjuer, tekstmeldinger og mobilsamtaler. Ungdommene ble også oppfordret til å fortelle om russetida gjennom elektroniske lyddagbøker eller ved å skrive dagbok, men de unge benyttet seg lite av dette.

Vi ser at det er benyttet ulike design og forskjellige metoder, både kvalitative og kvantitative, i avhandlinger der eldre ungdom har deltatt. Flertallet av studiene har benyttet kvalitative intervjuer der formålet har vært å få fram de unges erfaringer i skole- og hverdagsliv, og det er også benyttet andre fleksible metoder, om enn i begrenset omfang.

Drøfting og konklusjoner

Problemstillingen for denne artikkelen var spørsmålet om *i hvilken utstrekning og hvordan* barn og ungdom deltar i spesialpedagogisk forskning. Av 48 empiriske studier der det er innhentet datamateriale direkte fra barn og/eller voksne, har barn og ungdom deltatt i 33 prosjekter, mens voksne med spesielle behov har vært informanter i ni studier. At fagfolk ofte opptrer som informanter i spesialpedagogisk forskning, og at dette oftest er lærere, er ikke uventet; det gjelder 22 av avhandlingene i materialet. Foreldre er brukt som kilder i 13 studier.

Et tydelig trekk i bildet er at barn og ungdom sjelden opptrer *alene* som kilder for data; i flertallet av avhandlingene har forskeren brukt *både* barn og fagfolk *og/eller* foreldre som kilder. Det blir begrunnet på ulike måter. I noen avhandlinger er det kommunikasjon mellom voksne og barn som studeres; da må begge parter nødvendigvis delta. I andre tilfelle er begrunnelsen for å bruke flere informantgrupper at det gir et mer nyansert bilde av fenomenet som studeres, og/eller at man ønsker å sammenlikne for eksempel læreres og elevers svar. Det kan likevel være grunn til å reise spørsmål om den tradisjonelle oppfatningen av barn og unge som lite troverdige kilder også gjør seg gjeldende (se nedenfor).

Det har ikke vært mulig å finne sammenliknbare kartlegginger av barns og voksnes deltakelse i spesialpedagogisk forskning. Uansett må det være rimelig å forvente at barn og ungdom opptrer på en eller annen måte i et flertall av empiriske doktorgradsavhandlinger i spesialpedagogikk.

Spørsmålet er så *hvordan* barna og ungdommene har deltatt. Dreier det seg om forskning *på/om* barn, eller forskning *med* barn? I hvilken grad har forskerne lyttet til barna og studert deres erfaringer og perspektiver? Avgjørende i denne sammenheng er selvsagt om forskningen har hatt som *formål* å utvikle kunnskap om barns virkelighet, det vil si hvordan barn skaper mening og tolker forhold og hendelser i sitt liv. Flertallet av avhandlingene i vårt materiale har hatt andre formål enn dette. Formålet og valg av metode impliserer som regel også valg av perspektiv – det vil si: *hvem* sitt/sine perspektiv som blir lagt til grunn i innsamling og analyse av materiale. Den svenske sosialforskeren Eliasson (1995) påpekte i sin bok om forskningsetikk at forskere som opererer med et myndighets- eller fagfolkperspektiv, oftest *ikke* gjør rede for sitt perspektivvalg, mens forskere som studerer klienters situasjon slik de selv opplever og vurderer den, som regel sier klart fra om, og begrunner, at det er klientenes/informantenes perspektiv som legges til grunn. Valg av perspektiv er således ofte implisitt, og det synes også å gjelde for de fleste avhandlingene i denne studien. Ett av unntakene er Mjøs (2007), som starter med å stadfeste hva som er studiens hovedperspektiv, nemlig spesialpedagogens: «At jeg som spesialpedagog har valgt spesialpedagoger og spesialpedagogrollen som forskningstema, innebærer på godt og vondt et «innenfrablikk» på problemstillingene» (s. 1).

For å belyse hvordan barn har deltatt og kommet til orde i avhandlingene, har vi i analysen skilt mellom åpne og lukkede tilnærminger og metoder. Kvantitative design og metoder representerer i denne sammenheng i hovedsak lukkede tilnærminger. Noen kvantitative metoder, særlig selvsrapportering, egner seg til å få tak i utbredelse av og mønstre i bestemte oppfatninger, erfaringer og vurderinger hos ulike grupper, og slike metoder er brukt i flere avhandlinger. For eksempel gir Breilids (2006) avhandling et bilde av ungdoms oppfatninger om sin egen læring på ulike livsarenaer. Det er likevel først og fremst åpne og fleksible,

kvalitative metoder som gir mulighet til å lytte til barns stemme, siden det innebærer at barnet får uttrykke seg fritt og på måter barnet selv ønsker, og at det kan ta egne initiativ. Et viktig poeng i denne sammenheng er at grensene for hva som vurderes som *relevant*, er meget romslige; her er det barnet som er ekspert. Videre er *konteksten* for erfaringene viktig.

Den summariske presentasjonen av avhandlinger ovenfor, gir noen indikasjoner på hvilke avhandlinger som har brukt henholdsvis åpne og lukkede metodiske tilnærminger. Undersøkelser der barn er blitt testet (med for eksempel språktester) eller har gjennomført prøver (for eksempel leseprøver eller matematikkprøve) eller besvart et spørreskjema med fastlagte svaralternativer, er eksempler på lukkede tilnærminger. Vi har sett at dette gjelder flere av avhandlingene der førskolebarn har deltatt, og bruk av tester/prøver er den hyppigst brukte metoden overfor elever i grunnskolen. Det finnes også noen eksempler på at grunnskoleelever er blitt intervjuet, men disse intervjuene har som regel vært fast strukturerte og har gitt relativt lite rom for elevenes egne uttrykk og fortellinger (for eksempel Fasting, 2005; Kvam, 1990). Observasjon er brukt på ulike måter. Vi finner eksempler på observasjon av samspill og vennskap mellom små barn der barnas initiativ og frie uttrykk står i sentrum (Greve, 2007), eller der kommunikasjonen mellom den voksne og barnet observeres med sikte på å utvikle kunnskap om hvordan barnets perspektiv og fortellinger kan få større plass (Bae, 2005; Gamst og Langballe, 2004). En mer lukket form for observasjon er brukt i studien av lærerelev-dyader i spesialundervisning (Nyborg, 2008), der kvalitet i lærernes undervisning ble målt ved hjelp av forhåndsutviklede kriterier. Overfor ungdom i videregående skole har vi sett at forskerne oftest har benyttet mer fleksible og åpne metoder, oftest kvalitative intervjuer som har gitt rom for de unges egne beretninger (Bjarnason, 2003; Dalen og Sætersdal, 1992; Ervik, 1999; Ohna, 2001; Ragnarsdóttir, 2007; Schultz, 2006; Tangen, 1999). Det er også eksempler i materialet på mindre åpne intervjuer med ungdom, men like fullt med muligheter for de unge til å gi uttrykk for sine erfaringer og sin situasjon relativt fritt, for eksempel i Larssens (2006) studie med blinde elever.

Barn og ungdom ble lenge oppfattet som inkompetente

og upålitelige kilder i forskning (jf. France, 2005; Lund, 1989; Ulvik, 2005). I vårt materiale er det relativt mange avhandlinger som vitner om økt tiltro til *eldre ungdom* som rapportører fra sitt eget liv, sammenliknet med situasjonen for et par tiår siden, da Lund (1989: 102) påpekte at «mangel på tiltro til dei unge» syntes å dominere forskningen. Styrkingen av barns rettigheter de senere år sammen med et nytt syn på barn og barndom har banet vei for en oppfatning om «det kompetente barnet», det vil si om barn som aktører i eget liv. I doktoravhandlingene som er analysert i denne studien, synliggjøres mange ungdommer og unge voksne, men det er – med noen viktige unntak – vanskelig å få øye på «det kompetente barnet» i avhandlinger om barn i førskole- og grunnskolealder. Christensen (1998) er kritisk til den vanlige tenkemåten som knytter kompetansenivå til alder. Hun argumenterer for at dersom man møter barn med antakelsen om at de *er* kompetente, og ikke det motsatte, kan barn i høy grad være i stand til å forstå og også ta avgjørelser angående eget liv. I sin drøfting av forskning med barn med «disabilities» påpeker Lewis og Kellett (2005) at forskere bør stille spørsmål ved antakelser knyttet til «apparent incompetence». Lewis og Kellett påpeker at måten barn og unge med funksjonsnedsettelse blir referert til og omtalt på, kan ha implikasjoner for hvordan de blir oppfattet. Diagnoser og andre «merkelapper» skygger for *barnet* i problematiske læringssituasjoner (se for eksempel Sætersdal, 1998). Samtidig er det en utbredt erkjennelse blant spesialpedagogiske forskere så vel som blant praktikere at det er minst like store forskjeller innad i forskjellige «vanskegrupper» som i barnegrupper generelt. Ikke minst derfor er det viktig å utvikle kunnskap om subjektive erfaringer hos barn og unge i vanskelige lærings- og livssituasjoner.

Et overraskende funn i denne studien er at *barn/elever i grunnskolen* i så liten grad har fått anledning til å gi uttrykk for sine (skole-) erfaringer og -perspektiver. Elevenes stemme høres sjelden. Dette er desto mer tankevekkende fordi disse avhandlingene utgjør en så stor del av materialet. I en antologi om status for norsk forskning om spesialundervisning med grunnlag i studier fra 1970-tallet og til slutten av 1990-tallet, reflekterte Tøssebro (1999) omkring områder «med påfallende kunnskapsmangel». Han påpekte at «elevenes verden» i liten grad var representert i forsk-

ningen (s. 267). Vårt materiale er ikke sammenliknbart med den forskningen som lå til grunn for nevnte kunnskapsstatus, men det er interessant, og noe nedslående, at heller ikke doktoravhandlingene i vårt materiale – fra perioden 1990–2009 – gir nevneverdig innblikk i grunnskoleelevenes verden. Et stykke på vei har nok resultatet sammenheng med at spesialpedagogisk forskning i mange tilfelle dreier seg om elever som kan ha store vansker med å uttrykke egne erfaringer. At det finnes så få prosjekter om skolebarns erfaringer, deres meningsskaping og perspektiver, gir etter min vurdering likevel grunn til ettertanke og en viss bekymring. Kunnskap om barns/elevers subjektive erfaringer i hverdagsliv og læring, i skole, familie og fritid er viktig for å kunne utvikle bærekraftige systemer og pedagogisk tilrettelegging som fremmer positiv læring og inkludering. Dersom det i årene framover viser seg at doktorgradskandidater – det vil si rekrutter – i norsk spesialpedagogisk forskning hovedsakelig forsker *på* og *om*, men sjelden *med* skolebarn, vil det kunne resultere i en systematisk kunnskapsmangel. Det vil også være etisk betenkelig.

At det finnes få avhandlinger der man har brukt åpne, kvalitative metoder med *førskolebarn*, var ikke uventet. Ifølge en State of the Art-rapport fra England, Danmark og Nederland ble de yngste barna (under fem år) i mindre grad enn andre barn lyttet til og rådspurt (Clark, McQuail & Moss, 2003). Rapporten konkluderte med at dette også gjaldt barn med funksjonshemninger og barn fra etniske minoriteter.

Det er neppe tvil om at forskere som ønsker å lytte til førskolebarns stemme, står overfor metodiske utfordringer. Det gjelder også i forskning med større barn og unge som har vansker med språk og kommunikasjon. I denne sammenhengen er det grunn til å påpeke at en ikke kan forvente av doktorgradskandidater at de er villige til å ta stor risiko rent forskningsmetodisk. Å gå nye veier her er risikabelt, og arbeidet med en doktoravhandling oppleves nok av de fleste som krevende og risikofylt selv om man anvender velprøvde metoder. Blant avhandlingene som er analysert, finnes det bare unntaksvis eksempler på «utradisjonelle» metoder og bruk av ny teknologi for datainnsamling. Schultz (2006) brukte således både tekstmeldinger og mobilsamtaler som supplement til gruppe- og individuelle intervjuer og skriftlige oppgaver, og han forsøkte elektroniske lyddag-

bøker. Et flermetodisk og fleksibelt opplegg var nødvendig for å få tak i muslimsk ungdoms erfaringer og oppfatninger når det gjaldt rusbruk.

Det siste tiåret er det kommet en del litteratur om forskning med barn som gir et bredere og mer variert spekter av metodiske muligheter enn hva de tradisjonelle «redskapskassene» har kunnet tilby, ikke minst når det gjelder små barn (for eksempel Clark & Moss, 2001; Fraser o.fl., 2005; Green & Hogan, 2005). Slike metoder er oftest dialogiske i den forstand at de legger vekt på samspill mellom forsker og barn, og bygger på det erkjennelsesteoretiske (og læringsteoretiske) prinsipp om at data og kunnskap *samskapes* gjennom dialog. Tiden vil vise om slike metoder etter hvert vil vinne større innpass i norsk spesialpedagogisk doktorgradsforskning.

Hvorvidt forskeren lykkes i å få tak i barns virkelighet, slik barnet selv ser den, er imidlertid ikke bare et spørsmål om valg av forskningstilnærming og metoder. Det avhenger også i betydelig grad av hvordan forskeren makter å *anvende* metodene, med andre ord av hvor god forskeren er til «å lytte». Det gjelder ikke bare selve datainnsamlingen, men også analysen. Det er altså ikke uten videre slik at visse metoder (for eksempler åpne intervjuer) automatisk gir tilgang til barns erfaringer, selv om noen metoder egner seg bedre enn andre. Kanskje kan en særlig dyktig forsker makte å fange opp et barns unike stemme selv om metoden som brukes, i utgangspunktet kanskje egner seg mindre bra for dette formålet, for eksempel i en testsituasjon. Imidlertid blir nok barnets stemme i slike situasjoner lyttet til primært fordi det er hensiktsmessig for å skape en god testsituasjon, ikke fordi barnets stemme anses å ha selvstendig forskningsmessig interesse.

Felles for avhandlingene som er analysert, er utvilsomt et ønske om å utvikle kunnskap som kan bidra til å forbedre livs- og læringssituasjonen for barn og unge som møter – eller er i risiko for å møte – store vansker. Spesialpedagogikkens relevans for praksis synes å være et gjennomgående mål for både de etablerte forskerne og rekruttene blant doktorgradskandidatene. Det gjelder for eksempel forskning om barns språk og språkutvikling, der kunnskapsutviklingen gjennomgående har som mål å skape bedre grunnlag for å fremme barns læring og forebygge vansker på dette

området; det er selvsagt av største betydning med tanke på å styrke barns muligheter til å uttrykke seg og bli hørt.

For alle som henvender seg til barn i forskning, gjelder det at de etiske hensyn må vies ekstra oppmerksomhet. Å sikre informert samtykke fra barn kan være komplisert (se for eksempel Ulvik, 2005). Tetzchner (2010) mener at det er bedre å bruke begrepet *villighet*. Her skal vi nøye oss med å minne om at barn, som voksne, har *rett til å være tause*. De skal selv avgjøre om de vil la sin stemme bli hørt.

Vi har pekt på at barn kan synliggjøres på ulike måter i forskning. En av avhandlingene tar utgangspunkt i og har som referanseramme livssituasjonen til et barn som forskeren lærte å kjenne som lærer (Rognhaug, 1992). Gutten er viet et helt kapittel, som rett og slett har overskriften «Ole Kristian». Han var sterkt funksjonshemmet, avhengig av rullestol, kunne knapt holde hodet oppe, kunne verken spise eller drikke selv, og var uten verbalspråk. Ole Kristian ble registrert under Helsevern for Psykisk Utviklingshemmede (HVPU). «Fagfolkenes «dom» var entydig, enten de var leger, psykologer eller sosionomer», skriver Rognhaug (1992: 33). Foreldrene, og etter hvert også hans lærer, spesialpedagogen Rognhaug, var av en annen oppfatning. Det viste seg at foreldrene og spesialpedagogen hadde rett. Ole Kristian lærte å lese, og han lærte å skrive ved hjelp av datamaskin som han styrte med pannepinne. På Rognhaugs oppfordring skrev han om hvordan det var da han var mindre og ikke kunne kommunisere ved hjelp av datamaskin. Han har også skrevet mange dikt. Noen av diktene han skrev i 20-årsalderen er gjengitt i avhandlingen. Vi lar Ole Kristians stemme avslutte denne artikkelen om barns deltakelse i forskning:

*Jeg var luft.
Ingen så meg.
Men jeg så dem.
Jeg var luft.*

NOTER

- 1 Det viktigste dokumentet internasjonalt er trolig FNs Barnekonvensjon fra 1989. I Norge fastsetter lovverk og planer for opplæring, barnevern, barn og foreldre, helselovgivning m.m. at barn skal høres, og at det skal legges vekt på deres synspunkter og erfaringer.
- 2 En drøfting av noen teoretiske og metodologiske problemer knyttet til «å lytte til barns stemme» ble gjennomført i forkant av denne kartleggingen, og er presentert i en egen artikkel (Tangen, 2008).
- 3 En mulighet som ble vurdert, var å gjøre et utvalg av artikler i generelle internasjonale spesialpedagogiske tidsskrifter (deriblant *European Journal of Special Needs Education*). En annen mulighet kunne være å gå til tidsskrifter for utvalgte forskningsområder/temaområder. Det kunne også vært av interesse å studere forskning gjennomført i regi av bestemte forskningsprogrammer.
- 4 Siden spesialpedagogiske problemstillinger ofte berører flere fag, finner vi forskning med klar spesialpedagogisk relevans også utenfor de pedagogiske/utdanningsvitenskapelige institusjonene, blant annet innen psykologi, sosiologi, språkvitenskap, sosialantropologi, jus og medisin.
- 5 En avhandling var gjennomført allerede i 1988; de to forfatterne, Falkenberg og Olsholt, var tilsatt ved hhv. Spesiallærerhøgskolen og Det medisinske fakultet, og avhandlingen ble lagt fram ved sistnevnte institusjon.
- 6 Cochleaimplantat (CI) gir døve mulighet til å oppfatte og tolke lyd og tale. Det består av en elektrode som settes inn (implanteres) i sneglehuset (cochlea) og et eksternt apparat som kobles til elektrodene. Det eksterne apparatet fungerer som et slags høreapparat som fanger opp lyd og sender dette videre til sneglehuset. Derfra blir signalene sendt videre til hjernen som tolker lydbildet. (Kilde: Hørselshemmedes Landsforbund (HLF). <http://www.hlf.no/Horselhemminger/Cochlea-Implantat>. Lesedato: 30.04.2011.)
- 7 At elever i grunnskolen er kilder for data betyr ikke nødvendigvis at forskningen er opptatt av den institusjonelle konteksten. Mye av forskningen om dysleksi, dyskalkuli og læring, og om ulike problemgrupper eller vansker, har ifølge Haug, Tøssebro og Dalen (1999) vært lite opptatt av den institusjonelle konteksten som elevene befinner seg i.
- 8 Dette er Ostads dr. scient.-avhandling. Han har også tatt dr.philos.-graden (1999) og er således representert med to avhandlinger i materialet.

LITTERATUR

- ALDERSON, P. & MORROW, V.** (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Essex: Barnardo's.
- AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION** (2009). Standards for Reporting on Humanities-Oriented Research in AERA Publications. *Educational Researcher*, 38(6), 481–486.
- BEFRING, E. & SÆBØ, J.** (1993). *Spesialpedagogiske forskningsoppgaver*. Norges forskningsråd/Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- BEFRING, E.** (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2. utg. Oslo: Det Norske Samlaget.
- CHRISTENSEN, P.** (1998). Difference and Similarity: How Children are constituted in illness and its treatment. I: I. Hutchby & J. Moran-Ellis (Eds.). *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London: Falmer Press.
- CLARK, A., MCQUAIL, S. & MOSS, P.** (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. London: Thomas Coram Research Unit/University of London, Institute of Education/Department for Education and Skill.
- CLARK, A. & MOSS, P.** (2001). *Listening to young children: the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- COOK-SATHER, A.** (2006). Sound, Presence, and Power: «Student Voice» in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359–390.
- DE NASJONALE FORSKNINGSETISKE KOMITEER** (1999). *Etikk og forskning med barn*. Skriftserie nr. 13. Oslo
- ELIASSEN, R.** (1995). *Forskningsetikk och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- ENGEBRETSEN, E. & JOHNSEN, B.** (2005). The Child's Voice. I: B. Johnsen (red.). *Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies*. Oslo: Unipub forlag.
- FIELDING, M.** (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30, 295–311.
- FRANCE, A.** (2005). Young People. I: S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & Chr. Robinson (Eds.) (2005). *Doing Research with Children and Young People*. London: SAGE, in association with The Open University.
- FRASER, S., LEWIS, V., DING, S., KELLETT, M. & ROBINSON, C.** (Eds.) (2005). *Doing Research with Children and Young People*. London: SAGE, in association with The Open University.
- FRØNES, I.** (2007). *Moderne barndom*. 2. utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- GREENE, S. & HOGAN, D.** (Eds.) (2005). *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*. London: Sage.
- HAUG, P., TØSSEBRO, J., OG DALEN, M.** (red.) (1999). Kunnskap om spesialundervisning. I: P. Haug, J. Tøssebro og M. Dalen. *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HILL, M.** (2005). Ethical considerations in researching children's experiences. I: S. Greene & D. Hogan (Eds.) (2005). *Researching Children's Experience. Methods and Approaches*. London: Sage
- JAMES, A. & PROUT, A.** (1997). *Constructing and reconstructing childhood* (4th ed.). London: Falmer Press.
- JAMES, A.** (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261–272.
- LEWIS, V. & KELLETT, M.** (2005). Disability. I: S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & Chr. Robinson (Eds.). *Doing Research with Children and Young People*. London: SAGE in association with The Open University.
- LODGE, C.** (2008). *Research Matters. Student Voice and learning-focused School Improvement*. International Network for School Improvement. Institute of Education, University of London/The London Centre for Leadership in Learning.
- LUND, I.** (1989). *Funksjonshemmede elever veier inn i, gjennom eller utenom videregående opplæring. Rapport 2: Oppfølging etter grunnskolen*. Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Trondheim. [Nå: Norsk teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU)].
- MARKUSSEN, E.** (1999). Segregering til ingen nytte? Forskning om særskilt tilrettelagt videregående opplæring. I: P. Haug, J. Tøssebro og M. Dalen (red.). *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010: 8**, *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- OPPLÆRINGSLOVA**. Lov om grunnskolen og den videregående opplæring av 1998.
- REASON, P.** (1998). Three Approaches to Participative Inquiry. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: SAGE
- SÆTERS DAL, B.** (1998). Å diagnostisere er også å fortelle – felkelig og medisinsk diagnostisering. I: H. Clausen, B. Kirkebæk og B. Sætersdal. *Fortelling, konstruksjon og mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Tano Aschehoug.
- TETZSCHNER, S.** (2010). Er barna blitt små voksne også i forskningen? Stephen von Tetzschner intervjuet av Lise Ekern, *Forskningsetikk*, 2, 12–15.
- TANGEN, R.** (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education* 23(2), 157–166.
- TANGEN, R.** (2010). «Beretninger om beskyttelse». Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(4), 318–329.
- TØSSEBRO, J.** (1999). Epilog – refleksjoner over status innen norsk forskning om spesialundervisning. I: P. Haug, J. Tøssebro og M. Dalen (red.). *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ULVIK, O.S.** (2005). *Fosterfamilie som seinmoderne omsorgsarrangement. En kulturpsykologisk studie av fosterbarn og fosterforeldres fortellinger*. Dr. psychol. avhandling. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.

KILDEMATERIALET

Doktoravhandlinger fullført ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo 1990–2009

Oversikten omfatter ikke avhandlinger gjennomført utenfor Norden. Når det refereres til avhandlingene i teksten, oppgis året den er registrert med i biblioteksystemet, som er det året den ble ferdigstilt og levert inn til vurdering. Oversikten nedenfor gjelder *fullførte doktorgrader* og vil derfor i en del tilfelle operere med etterfølgende år, siden det går noen måneder fra en avhandling er innlevert til den forsvarer doktorgraden.

2009

56. Omdal, Heidi

The silent child in the kindergarten, school and home: A qualitative observation and interview study of children with selective mutism in their natural environments.

2008

55. Melby-Lervåg (tidligere Abrahamsen), Monica

Phonological Representations, Verbal Short-term Memory, and Reading Skills.

54. Edlund, Bente

Forpliktende idealisme under skiftende betingelser. Antroposofiske tiltak for utviklingshemmede 1924–1990

53. Nyborg, Geir

Interaksjon mellom lærere og elever i spesialundervisning. En studie av kvalitet av mediert undervisning.

52. Werner, Sidsel

Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse – en undersøkende samtalecyklus med lærere fra tre skoler.

51. Rønningen, Astrid Skjold

Artikulatorisk fonemidentifisering og motivasjon ved leseinnlæring.

2007

50. Breilid, Nils

Ungdom og læringserfaringer. En survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer.

49. Greve, Anne

Vennskap mellom små barn i barnehagen.

48. Mjøs, Marit

Spesialpedagogens rolle i dagens skole: En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng.

47. Ragnarsdóttir, Hanna

Collisions and continuities: Ten immigrant families and their children in Icelandic society and schools.

2006

46. Larssen, Tone

Blinde elever i videregående skole. En oppfølgingsstudie av tilrettelegging og faglig funksjon for ett årskull.

45. Schultz, Jon- Håkon

Innvandrerungdoms bruk av alkohol og narkotika.

44. Nilsen, Trude Nergård

Developmental Dyslexia in Norwegian: A Study of Key Manifestations and Language Skills in Children born at Familial Risk.

2005

43. Fasting, Rolf

IKT-basert læringsstøtte for elever med lese- og skrivevansker. Utprøving av Multifunk, et hjelpemiddel i lese- og skriveopplæringen.

42. Graven, Torø Teigum Graven

Seeing through touch: When people replace vision as the dominant sense modality.

41. Holck, Gidske

Kommunenes styring av komplekse oppgaver. Kommunal tverretattlig tjenesteyting overfor barn og unge med funksjonsnedsettelse.

40. Skaar, Bjørn

NettCase. Multimediale case i profesjonsutdanningen av lærere.

39. Throndsen, Inger Skattebo

Selvregulert læring av matematikkferdigheter. En studie av elever på begynnertrinnet.

38. Wie, Ona Bø

Kan døve bli hørende? En kartlegging av de hundre første barna med cochleaimplantat i Norge.

2004

37. Askildt, Astrid

Opplæring av funksjonshemma i eit historisk perspektiv. Spesialpedagogiske pionerer, idéutvikling og formalisering fram til midten av det 20. århundre.

36. Bae, Berit

Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie.

35. Gamst, Kari Trøften [Sammen med Åse Langballe.] Barn som vitne.

En studie av kommunikasjonsprosessen mellom avhører og barn i dommeravhør.

34. Hagen, Barbro Wilson

Representasjoner av åndssvakhet i norsk presse 1946 – 1996.

(35). Langballe, Åse [Sammen med Kari Gamst.]

Barn som vitne. En studie av kommunikasjonsprosessen mellom avhører og barn i dommeravhør.

2003

33. Bjarnasson, Dora S.

The Social Construction of disabled Adulthood: New voices from Iceland. A qualitative study of perspectives of 36 disabled people, aged 16 – 24.

32. Remick, Leigh

Consumer-based outcome measures for early childhood intervention

program evaluation in the United States and Norway.

31. Sigstad, Hanne Marie Høybråten

Mestring, livskvalitet og håp hos voksne med antistoffdefekter. Kartlegging og utvikling av intervensjon.

2002

30. Helland, Synneva

Å være student med diagnosen dysleksi. Empirisk undersøkelse av studiesituasjonen for førskolelærerstuderenter med spesifikke lærevansker.

29. Bele, Irene Velsvik

Professional Speaking Voice. A Perceptual and Acoustic Study of Male Actors' and Teachers' Voices.

28. Helland, Turid

Neuro-cognitive functions in Dyslexia Variations according to language comprehension and mathematics skills.

2001

27. Ohna, Stein Erik Solbø

Å skape et selv. Døves fortellinger med interaksjoner med hørende.

2000

26. Wilhelmsen, Gunvor

Visuelle forstyrrelser etter hjerneslag. En undersøkelse av synsfunksjon og effekten av synstrening.

1999

25. Ervik, Solveig Nelly

Læring hos ungdom med Asperger syndrom. En analyse av læringsprosessens innhold og kontekstuelle relasjoner basert på fem kasusstudier.

24. Finbak, Liv Harriet

Lese- og skrivevansker – dysleksi? En undersøkelse av utvalgsriterier og sammenhenger mellom avkoding og staving.

23. Johnsen, Berit Helene

Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle. Rekonstruksjon av sentrale tanker og tradisjoner med basis i Erik Pontoppidans og Ole Vigs pedagogiske tekster.

22. Lassen, Liv

Parenting children with rare progressive disabilities. A Study of Parents' needs related to stress and coping.

21. Løge, Inger Kristine

Språkleg medvit hos førskulebarn med språk- og talevanskar.

20. Ostad, Snorre

Mathematical Difficulties. Studies of learner characteristics in developmental perspective.

19. Reindal, Solveig M.

Disability, personal autonomy and the subject – a dilemma in special needs of education?

18. Simonsen, Eva.

Vitenskap og profesjonskamp. Opplæring av døve og åndssvake i Norge 1881–1963.

17. Sørensen, Peer Møller

Uten gyldig grunn. Ulovlig fravær i ungdomsskolen sett i lys av den utviklende personlighet.

16. Tangen, Reidun

Skolelivskvalitet på særvilkår. Elever og foreldre i møte med videregående skole.

1998

Ingen doktorgrader avsluttet i 1998.

1997

15. Kristiansen, Hanna [Sammen med Rolf Kristiansen]

Dagliglivskompetanse i et fremtidsperspektiv: Heimkunnskap og informasjonsteknologi i plan og praksis. Et samspill mellom skole og hjem.

(15). Kristiansen, Rolf [Sammen med Hanna Kristiansen]

Dagliglivskompetanse i et fremtidsperspektiv: Heimkunnskap og informasjonsteknologi i plan og praksis. Et samspill mellom skole og hjem.

14. Lie, Branca

Slavisk og norsk språk og kultur i kontakt. Innflytelsen fra norsk miljø og språk på innvandrerungdom fra eks-Jugoslavia.

1996

13. Egilsson, Høgne

Mennesket – et funksjonelt-rasjonelt system i faresonen. Et teoretisk studie.

12. Lyster, Solveig-Alma Halsaa

Preventing reading and spelling failure: The effects of early intervention promoting metalinguistic abilities.

11. Sæther, Inger-Lise

Behandlingstilbudet for mennesker født med leppe-kjeve-ganespalte i Norge. Fra pionerinnsetts til sentralisert tverrfaglig teamsamarbeid mellom spesialpedagogikk og medisinske fag.

1995

10. Hagtvet, Bente

Fra tale til skrift: Om prediksjon og utvikling av leseferdigheter i fire- til åtteårsalderen.

1994

9. Duesund, Liv

Kroppen i spesialpedagogikken: En empirisk undersøkelse om fysisk aktivitet og selvoppfatning.

1993

8. Nilsen, Sven

Undervisningstilpassning i grunnskolen – fra intervensjoner til praksis: En kildeanalytisk og deskriptiv-analytisk studie.

7. Opdal, Liv Randi

Sosiale ferdigheter i dyadisk-kommunikativt perspektiv: Intervensjon og eksplorative tilnærming.

1992

6. Dalen, Monica [Sammen med Barbro Sætersdal]

Utenlandsadopterte barn i Norge: Tilpasning og opplæring, identitetsutvikling: Empirisk undersøkelse og teoretisk videreutvikling.

5. Nævdal, Folkvard

Hørseltap og depresjon hjå eldre: Eit eksplorerande studie av samanhengen mellom hørselstap, depresjon og subjektiv problemdimensjonering med vekt på teoretisk modellering og instrumentkonstruksjon og empirisk analyse.

4. Rognhaug, Berit

Begrepslæring gjennom multimedia – veien til kunnskap? En modellstudie av kunnskapsbasert programutvikling og datastøttet begrepslæring.

(6). Sætersdal, Barbro [Sammen med Monica Dalen]

Utenlandsadopterte barn i Norge: Tilpasning og opplæring, identitetsutvikling: Empirisk undersøkelse og teoretisk videreutvikling.

1991

3. Johannessen, Eva

Gruppekonsultasjon og barnehagepersonale.

2. Ostad, Snorre

Mathematics through the fingertips: Basic mathematics for the blind pupil: Development and empirical testing of tactile representations.

1990

1. Kvam, Marit Hoem

Hørselshemmede elever i vanlig skole: En analyse basert på intervju med høreapparatbrukere, foreldre og klassestyrere.



TRYGVE BERGEM

*Læreren i etikkens motlys.**Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis.*

2. utgave.

Gyldendal Akademisk

ISBN/EAN: 9788205416819

Læreres yrkesetiske bevissthet og kompetanse utfordres både av lærestoffet som skal formidles og i samspillet med elever, foreldre og kolleger. For å oppnå den tilliten de er avhengige av, må lærerne vise at de stiller strenge krav til egen yrkesutøvelse. Forfatteren mener yrkesetisk kompetanse er en sentral del av lærernes profesjonalitet, og han drøfter hvordan denne kompetansen kan bygges opp, strykes og opprettholdes. I denne reviderte utgaven av *Læreren i etikkens motlys* har Bergem bygget ut de faglige drøftingene. Boka er ajourført når det gjelder forskningsstatus og den siste tids endringer i skoleverket og lærerutdanningene. Boka henvender seg til pedagogikk- og lærerstudenter ved universiteter og høyskoler. Den er også nyttig for praktiserende lærere som ønsker å styrke sin pedagogiske kompetanse.



JAN SPURKELAND

*Relasjonspedagogikk**Samhandling og resultater i skolen*

Fagbokforlaget

ISBN: 978-82-450-1101-2

Relasjonspedagogikk bygger på ny forskning om hva som mest påvirker læring hos elever. Relasjonen mellom lærer og elev er noe av læringens viktigste grunnlag. Boken gir en innføring i relasjonsbygging mellom hovedaktørene i skolen. Lærers relasjonskompetanse er avgjørende for at tillitsrelasjoner kan utvikles til elever, foreldre og kollegaer. Relasjonskompetanse presenteres som ferdigheter, evner og holdninger for å etablere, utvikle og vedlikeholde relasjoner i skolehverdagen. Relasjonen mellom lærer og elev grunnlegges ved inngående kjennskap til enkelteleven. Denne pedagogikken ønsker å gi svar på «tilpasset opplæring» og hindre frafall i skolen.



KAARE SKAGEN (RED.)

Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning.

2. utgave

Fagbokforlaget

ISBN: 978-82-450-1196-8

Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning har vært livlig i bruk i fagmiljøene i mer enn ti år. I den reviderte utgaven er de fleste artiklene beholdt i bearbejdet og oppdaterte versjoner. I boka blir norsk veiledningstradisjon drøftet, mesterlære og reflekterende veiledning satt opp mot hverandre, og perspektiver fra coaching, mesterlære, mentoring, rådgivning og gestaltveiledning blir introdusert og drøftet. I tillegg blir tverrgående tema som modellering, symmetri, asymmetri, innhold og form i veiledning belyst. Praktisk veiledning i lærerutdanning, førskolelærerutdanning, helsefaglige yrker og profesjoner har også fått sin plass. Samlet gir boka et bilde av sentrale faglige perspektiver på veiledning, særlig i norsk yrkes- og profesjonsutdanning.



KAMIL ØZERK

Pedagogikkens hvordan 2

Cappelen Damm Akademisk

ISBN: 9788202344757

De viktigste faktorene for elevenes læring i skolen er gode skoledager, gode undervisningstimer, gode venner og aller viktigst: gode lærere. For å kunne være god, trenger læreren å ha bred pedagogisk-metodisk kompetanse. I denne boka presenterer forfatteren pedagogisk-metodiske ideer for læreren til bruk i undervisningen. Han behandler temaer som tilpasset opplæring, differensiering, læringsstrategier, pedagogiske prinsipper og strategier, arbeidsmåter, opplæringsformer, fremgangsmåter i undervisningen, lesing av læreboktekster og vurderingsarbeid. Dette er den andre boka om «pedagogikkens hvordan» der Kamil Øzerk tar til orde for å heve statusen til de pedagogiske metodene. Læreren trenger et stort repertoar å spille på for å bli en god lærer, og bøkene kan bidra til å utvikle den profesjonelle yrkesutøvelsen. Denne boka er nyttig for lærere, pp-rådgivere, skoleledere, pedagogikkstudenter og studenter ved lærerutdanningene.

Mikroseparasjoner

Tilknytning og behandling

AV KIRSTEN FLATEN

Mikroseparasjoner er definert som korte øyeblikk med opplevelse av mental og emosjonell atskillelse fra omsorgspersoner. Tittelen gir en god pekepinn på hva boken dreier seg om, nemlig barns relasjon til omsorgspersoner og hvilken påvirkning dette har for barnets utvikling.

Begrepet tilknytning

Tilknytning er et begrep som får stadig større innpass i all litteratur som omhandler barns utvikling og oppvekst. Forfatterne har lang erfaring med foreldre som har utfordringer og trenger ekstra støtte for å makte den omfattende jobben det er å være forelder. For de fleste foreldre er dette en bok man trygt kan lese uten å få dårlig samvittighet. Forfatterne gir ikke et skremmende bilde av det å etablere god tilknytning. Det som skiller seg ut som en viktig ferdighet her, er foreldrenes evne til å reparere når de har vært utilgjengelige eller på annen måte har skapt forstyrrelse i forhold til barna. Det går klart fram at forfatterne ønsker å belyse faktorer som er viktige der vanskeligstilte foreldre skal ha omsorg for sine småbarn. De påpeker også at fokuset i boka er på barn som lever under forhold preget av kronisk stress og der de gode øyeblikkene er få. Tilknytningsbegrepet blir forklart med «*en affektiv forbindelse som en person danner i forhold til en annen bestemt person, slik at de kan være forent over avstand og tid*» (s.20). Et skikkelig kjærlighetsforhold, med andre ord. Det er i denne relasjonen barnet skal lære

å regulere sine egne følelser. Trygg tilknytning blir sett på som en vaksinasjon som er med på å hindre senere utvikling av psykiske helseproblem.

Bowlby

John Bowlby er en pioner innenfor tilknytningsteori, og allerede i 1969 kom en av publikasjonene som har lagt grunnlag for nyere tilknytningsteori. Bowlby vektla barnets erfaringer i nære relasjoner og hvordan dette påvirker barnets utvikling. Her finnes også en tydelig link til evolusjonsteori, der det påpekes at barnet har medfødte egenskaper for å søke etter tilknytning hos omsorgspersoner. Barn har forventninger om at tilknytningspersonen er tilgjengelig når behov for dette er til stede hos barnet. Det er disse erfaringene som bygger opp de indre forestillingene et barn etter hvert får om egen verdi og hva det kan forvente av omgivelsene.

Fosterhjem og adopsjon

Et barn kan etablere tilknytning til flere enn en person, og om det blir brist i tilknytningen, innebærer det ikke at barnet mister evnen til å etablere tilknytning til en ny omsorgsperson. God tilknytning kan ikke deles på mange, men forfatterne viser til at det ikke er forsket på hvor grensene går her. Dette blir tatt opp i sammenheng med adopsjon og barn i fosterhjem. Boken beskriver tiltak spesifikt for foster- og adoptivforeldre.

Utredning av tilknytning blir gjort ved hjelp av spørreskjema og obser-

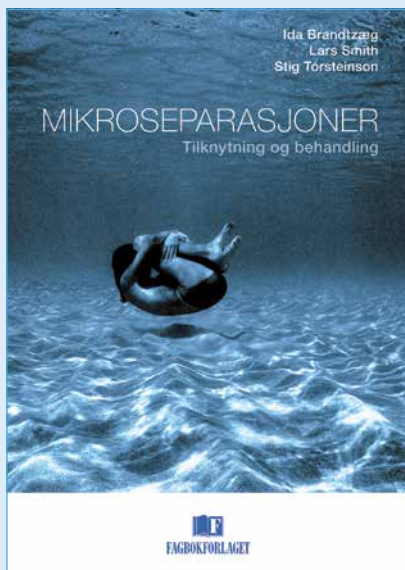
vasjoner, og gullstandarden blir fremdeles hevdet å være Ainsworth sin fremmedsituasjon fra 1978.

Omgivelsene

Boken gir et godt bilde på hvor viktige omgivelsene er, og hvor mye de påvirker. Det viser seg også i de konkrete rådene for hvordan man skal bygge tilknytning. Circle of Security er godt beskrevet i boken, og her finner man utgangspunkt for hvordan man kan samtale og forklare for foreldre. Bl.a. vises det til at man ønsker at beskrivelse av barnets behov er så konkret og forståelig at tenåringsmødre i risikogruppen vil ta det inn over seg og kunne benytte det i forhold til barnet sitt (s. 113). Her finner man også visuelle forklaringer på hva et barn ikke bare trenger, men også forventer å få av sine nærmeste.

Tiltak

Boken gir også forslag til tiltak. Hovedprinsipper omfatter bl.a. alliansebygging og det å oppleve at man er «god nok» uten at man er perfekt. Å etablere tilknytning er «*en utforskningsprosess der barn og omsorgsperson lærer hverandre å kjenne*» (s. 173). Det er gode beskrivelser av hvordan man møter foreldre og hva som er viktig å få frem og belyse sammen med foreldrene. Selv om foreldrene omtaler barnet sitt negativt, er det oftest et uttrykk for egen tilkortkomming og fortvilelse. Man må møte forelderen der denne er uten fordømmelse. Her handler det om å



hjelp foreldrene til å se barnet sitt på en ny måte, og se seg selv i rollen som den som kan hjelpe barnet. Mange foreldre opplever en hjelpe-løshet som fører til handlingslammelse overfor barnet, noe som i boken blir beskrevet gjennom fiktive samtaler. Psykoedukasjon blir anbefalt som terapiform for at foreldrene skal få best mulig innsikt i både barnets og sine egne behov.

Dette er en bok med stor informasjonstilgang, men som er likevel lettlest. Det er god flyt i teksten, og begreper er kort og greit forklart slik at leseren får god forståelse for hva som blir omtalt. For helsestasjon, barnevern og andre som jobber tett sammen med foreldre og barn, er dette en bok som kan gi innsikt i temaet tilknytning og hvilke tiltak som kan være av nytte for å oppnå trygg tilknytning mellom barn og omsorgspersoner.

Ida Brandtzæg, Lars Smith
og Stig Tørsteinson
Mikroseparasjoner
Tilknytning og behandling
Fagbokforlaget 2011
ISBN: 978-82-450-0483-0
327 sider



Pedagogisk Psykologisk Tjeneste for Lindesnesregionen

PPT for Lindesnesregionen har i dag kontor i Mandal og betjener kommunene Audnedal, Hægebostad, Lindesnes, Mandal, Marnardal og Åseral. PPT er undervisningssektorens sakkyndige organ i opplæringsspørsmål omkring barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging for utvikling og læring i barnehage og skole. I tillegg dekker PPT spesialpedagogiske tiltak for førskolebarn som ikke går i barnehage og voksenopplæring på grunnskolens område. Kontoret har et godt arbeidsmiljø med 7.5 fagstillinger i tillegg til merkantil stilling og leder.

Vi forlenger søknadsfristen og søker på nytt etter:

Leder PPT, Lindesnesregionen

Vi viser til fullstendig utlysningstekst på Mandal kommunes hjemmeside: www.mandal.kommune.no stillingsid. 609.

Søknadsfrist 28. okt.

For ytterligere opplysninger, kontakt styreleder Rune Bruskeland tlf. 41473944 rune.bruskeland@marnardal.kommune.no eller nåværende leder Ragnvald Madland, tlf. 90110064 ragnvald.madland@mandal.kommune.no

spesialpedagogikk

Annonsefrister og utgivelser 2011

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

Psykiatrien i Vestfold HF

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



Glenne regionalt senter for autisme

Enhetsledere

• Enhetsleder - Tiltak

Stillingen har som hovedområder å organisere tilbudet til barn, unge/ungdom og voksne i et livsløpsperspektiv.

• Enhetsleder - Utredning

Stillingen har som hovedområde å drifte senterets utredningsteam, som gjennomfører diagnostiske og funksjonelle utredninger av barn, ungdom og voksne hvor det foreligger mistanke om autismespekterforstyrrelse og eventuelle tilleggsvansker.

Kontaktinfo:

Daglig leder Tom Rørby, tlf. 33 03 68 50

Referansenr: 1174162522

Søknadsfrist: 11.11.2011

HELSE SØR-ØST

Jobbberge.no

www.piv.no



I tjeneste
for mennesker

Hospitalet Betanien, Bergen Betanien barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

Klinisk pedagog - fast stilling

Ved Betanien BUP har vi ledig fast 100 % stilling som klinisk pedagog. Betanien barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk skal yte psykiatriske helsetjenester til befolkningen i bydelene Fyllingsdalen og Laksevåg. Poliklinikken består av to allmenn psykiatriske team og en enhet for utredning og behandling av barn under 6 år.

Til stillingen som klinisk pedagog ønsker vi en medarbeider med godkjent videreutdanning i barne- og ungdomspsykiatri, gjerne med bred erfaring fra fagfeltet og med interesse av å delta aktivt i den behandling som poliklinikken skal gi til barn og unge. Dersom søkere med klinisk pedagog utdanning ikke melder seg, kan det bli aktuelt å tilsette pedagog som er under videreutdanning eller med interesse for å starte opp med slik utdanning.

For stillingen kan vi tilby et godt arbeidsmiljø med entusiastisk og stabil personalgruppe, muligheter for faglig utvikling og muligheter for selvstendig arbeid og nyteknisk.

Lønn i samsvar med lokal tariffavtale og gode pensjonsvilkår i KLP.

Har du spørsmål om stillingen kan de rettes til poliklinikkleder avdelingsoverlege Eli J. Birkhaug tlf. 5550 7350. Mer informasjon om Hospitalet Betanien og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk kan du finne på www.betanien.no

**Søknad sendes til Hospitalet Betanien,
Vestlundveien 23, 5145 Fyllingsdalen.**

Søknadsfrist: 5. november 2011.

Pedagogisk- psykologisk rådgiver 100%, fast



SKI
KOMMUNE

Arbeidssted: Ski PPT

Søknadsfrist: 28.10.2011

Saksnr.: 11/2130

For fullstendig utlysningstekst og elektronisk søknadsskjema, se <http://www.ski.kommune.no/NYHETER-OG-KUNNGJORINGER/Ledige-stillinger-i-ski-kommune/>

Søknad sendes fortrinnsvis elektronisk.
Attester og vitnemål tas med til evt. intervju.



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

bidragsytere: [Anne Arnesen](#) er cand.ed. og [Wilhelm Meek-Hansen](#) er cand.polit., utdannet ved Universitetet i Oslo. Begge er kliniske pedagoger og har lang erfaring, bred kunnskap og mye kompetanse fra praksis, forskning og klinisk virksomhet knyttet til tidlig intervensjon, behandling, undervisning og veiledning. De jobber begge ved Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis – tilknyttet UiO. [Tove Arntzen Andrew](#) er synspedagog og seniorrådgiver ved Huseby kompetansesenter og arbeider i begge Agderfylkene. Hun har 20 års erfaring som spesialpedagog/synspedagog med bakgrunn som førskolelærer og mobilitetspedagog. I 15 år har hun arbeidet med barn med sammensatte vansker. [Beate Heide](#) er lektor ved Sortland videregående skole. Hun har tidligere arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien. [Ena Caterina Heimdahl](#) er cand. ed. og martimeo-terapeut. Hun jobber i barnehabiliteringen i Fredrikstad, i hovedsak med små barn med multiple funksjonsnedsettelse, Downs syndrom og prematurfødte. [Turid Horgen](#) er cand.paed. spec. med lang erfaring når det gjelder utviklingsmuligheter for mennesker med multifunksjonshemming, som lærer og deretter rådgiver på Torshov kompetansesenter. Hun har også skrevet og redigert flere bøker. [Rikke Gürgens Gjørum](#), [Gro Ramsdal](#), [Henny Kinn Solbjørn](#), [Kirsti Koppen](#), [Marit Rustad](#) og [Leif Lysvik](#) arbeider alle ved Høgskolen i Harstad. [Reidun Tangen](#) er dr.philos. og professor ved Institutt for spesialpedagogikk. Hun har blant mye annet arbeidet med skolelivskvalitet og opplæringsvilkår for barn og unge. [Kirsten Flaten](#) har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde og på Høgskolen i Sogn og Fjordane. Gjennom artikkelsskriving og utstrakt kursvirksomhet har hun vært spesielt opptatt av sjenanse og sosial angst.

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

Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv: Edvin M. Eriksen har de siste årene bl.a. hatt et prosjektansvar for «Bedre gjennomføring» i Statped Nord. Skolevegving eller skoleutstøting – eller begge deler: Gunn Tove Minde og Silje Mæhle jobber begge i Avdeling for helse og sosialfag ved Høgskolen i Harstad. Skolenekting – årsaker, kartlegging og mulige tiltak: Børge Holden er sjefpsykolog ved Sykehuset innlandet, Habiliteringstjenesten i Hedmark. Tilbake til skolehverdagen: Maila Inkeri Olsen og Marit Tørstad har skrevet en metodeartikkel basert på deres erfaringer fra behandling og undervisning av ungdom med langvarig skolefraværsproblematikk. En fantastisk språkreise: Karianne Hjørnevik Nes sin artikkel omhandler Karlstadmodellen, en modell for språkutvikling for barn med språkvansker.