

07 spesialpedagogikk

2015 årsabonnement kr 450,-

04 Synspedagogen – en brobygger 22 Å fange barnet i øyeblikket 28 Språklek som basis for den første lese- og skriveopplæringen 34 Når det umulige skjer – om å leve og å dø



Den aller vanskeligste samtalen



Ellen B. Ruud

Beate Heides artikkel i dette nummeret av Spesialpedagogikk handler om et tema som for de fleste av oss er svært krevende å forholde oss til og snakke om – det at et barn blir alvorlig syk og dør. Hvordan skal vi som pedagoger og medmennesker klare å forholde oss til barnet, barnets omsorgspersoner og de andre barna i gruppen eller klassen?

Det er lett i en slik situasjon å bli så overveldet av følelser at man kan stå i fare for å bli handlingslammet. Man ønsker å flykte unna. Men selvfølgelig kan man ikke det.

Heide råder personalet i barnehager, skoler og institusjoner til å være føre var, dvs. å ha ferdige beredskapsplaner for hvordan man skal forholde seg hvis man skulle komme i en slik situasjon. Det er også en fordel å ha snakket om temaet på forhånd, både i personalgruppen og også ha tatt opp temaer som ulykker, sykdom og død med barna man har i gruppen eller klassen. Kanskje kan litteratur om temaet være en fin innfallsvinkel for samtaler. For selv om dette er trist lesing, blir det likevel ikke så nært som det vil bli hvis det dreier seg om en nær venn eller en klassekamerat. Kanskje har noen av barna allerede mistet en person de var glade i, og vil da kanskje dele sine tanker og følelser med de andre elevene.

Det å ha beredskapsplaner i en perm der man noterer ned hva som er viktig å huske på, kan gjøre at man tenker klarere den dagen man selv står oppe i en situasjon der f.eks. et av barna i gruppen eller klassen er utsatt for alvorlig sykdom eller dør i en ulykke. Helt forberedt kan man likevel aldri bli fordi følelser ikke så lett lar seg styre og fordi ulike personer vil reagere ulikt avhengig av personlighet, tidligere erfaringer, religiøs tro mm.

Uansett er det imidlertid viktig at man klarer å snakke med de andre barna i klassen eller gruppen om hvordan det syke barnet har det. Det å late som ingenting fungerer uansett ikke, fordi mange vil ha tanker om det barnet som ikke sitter på plassen sin. Selvfølgelig må man også snakke om andre ting og fortsette med de vanlige aktivitetene, men man må være åpen for eventuelle spørsmål barna kommer med.

Hvordan informasjon skal foregå, bør avklares med foreldrene så tidlig som mulig. Ofte er det lurt å ha en avtale med dem om hvordan de ønsker at informasjon skal utveksles, hvem som skal være kontaktpersoner og om man får foreldrenes tillatelse til å ha kontakt med sykehuset. Kanskje er det mulig å besøke barnet eller ha telefonkontakt, f.eks. via Skype, hvis barnet har lyst og orker. Brev og tegninger fra medelever kan også være hyggelig for den syke å motta slik at han eller hun vet at man blir husket på og savnet.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

Hilde Aalborg
Telefon 911 99 989
ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 23 53
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.)

Utgivelse

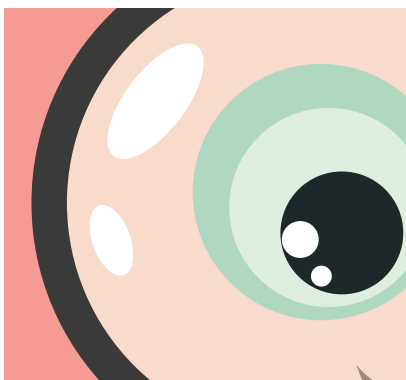
6 nr pr år

Gj.sn. opplag 7612 eks.

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

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 80
ISSN 0332-8457





Samsynet virker inn på utholdenhet ved nærarbeid som lese-, skrive- og formingsaktiviteter.

artikkel side 04



Undersøkelse viser at det å koble lyd og bokstav også har en god effekt på elever med spesifikke lese- og skrivevansker.

artikkel side 28

04 Synspedagogen – en brobygger

Ann-Carin Halvorsen Berg

12 «Skjønner du ingen ting eller?»

Hege Haugan

16 Rolleleken som inngangsport til sosial samhandling

Jorge R. Navarro Fica

22 Å fange barnet i øyeblikket

Karine Bekkely

28 Språklek som basis for den første lese- og skriveopplæringen

Gro Høgnaug

34 Når det umulige skjer – om å leve og å dø

Beate Heide

41 Finnes det spesifikke språklige innlæringsvansker hos barn og unge med Downs syndrom?

Tor Hermann Andreassen

50 Verktøyet Kropp, identitet og seksualitet (KIS) er nå fritt tilgjengelig på nett

Bjørn Lescher-Nuland

53 Bokmelding

Synspedagogen – en brobygger

Denne artikkelen omhandler de nesten 25 prosent av elevene som ifølge forskning har visuelle utfordringer. Artikkelforfatteren forteller her hvordan en synspedagog kan være brobygger mellom hjem, skole og ulike utredningsinstanser og på den måten bidra til at barna får den hjelpen de trenger.



Ann-Carin Halvorsen Berg arbeider som spesialpedagog på en barneskole i Vestby kommune i Akershus.

I skrivende stund har jeg akkurat gjennomført det første året på synspedagogstudiet i Bergen. Til daglig er jeg spesialpedagogisk koordinator der jeg tester elever før henvisning til PPT, koordinerer spesialundervisningen, samt gjennomfører tiltak knyttet til «tidlig innsats» på 1. til 4. trinn. Allerede nå har jeg erfart hvilken viktig rolle jeg som kommende synspedagog vil få som brobygger mellom skole–hjem–PPT og helsevesen.

Som ansvarlig for tidlig innsats på småskoletrinnet, følger jeg opp elever i kortere eller lengre perioder med ulike former for lese-, skrive- og matematikkurs. Dette gjør jeg for å gi dem et løft slik at man kanskje kan unngå spesialundervisning. Gjennom arbeidet mitt får jeg oversikt over mange elevers faglige og sosiale funksjonsnivå. Som spesialpedagogisk koordinator har jeg valgt å samle inn testresultater fra høstens og vårens halvårsprøver i norsk

og matematikk. På den måten kan jeg følge utviklingen til alle barna på skolen. I de tilfellene der elevene skårer under kritisk grense, blir ofte foreldrene kontaktet med spørsmål om testing for ulike former for språkvansker. Etter at jeg begynte å studere synspedagogikk, har en synspedagogisk kartlegging blitt en del av undersøkelsen.

Min erfaring er at det er få barn som oppfyller kriteriene for en dysleksidiagnose eller andre vansker som er forholdsvis enkle å diagnostisere. Dette stemmer med forskning gjort av Hulme & Snowling (2009, i Knivsberg, Dahle & Andreassen, 2010) og Ottem & Lian (2012). Gunvor B. Wilhelmsen (2012a) skriver i prosjektrapporten «Gir synsvansker som ikke klassifiseres etter ICD-10, behov for tiltak?» at mellom 22 og 24 prosent av barna mellom 6 og 17 år har en form for synsforstyrrelse. At tallet er høyt, er noe jeg selv har erfart gjennom mitt arbeid. Ved å ha testet synstyrken, samsynet, blikkebevegelsene og observert hvordan elever leser, har jeg erfart at mange barn har ulike grader av visuelle utfordringer. I tiden fremover vil jeg som en del av «tidlig innsats» gi elever tilbud om synspedagogisk opplæring. Denne opplæringen har til hensikt å styrke visuell



En visuell tilrettelegging er noe synspedagogen kan hjelpe eleven, lærerne og foreldrene med.

oppmerksomhet, bedre synsstyrken, samt forskjellige øye-motoriske bevegelser som er avgjørende for riktig lesing og visuell utholdenhet. Allerede nå har jeg erfart det som forskning viser, nemlig at den visuelle kapasiteten kan økes med mer enn 30 % (Henderson, 2015).

Utfordringer knyttet til synet kan forklare svake faglige resultater, noe av uroen i kroppen til enkelte elever og kommunikasjonsvansker. Forskning viser at noen elever som har fått en dysleksi- eller ADHD-diagnose, i virkeligheten har en form for synsvanske (Vareberg, 2012). For hva skjer når man har samsynsvansker og ser dobbelt eller opplever at bokstavene bytter plass? Da kan det bli vanskelig å tolke ansiktsuttrykk, oppnå god leseflyt og å konsentrere seg om skolearbeid. Dette mener jeg kan forklare noe av årsaken til at man i forbindelse med årsrapporteringen av IOP-arbeidet må skrive «mål ikke oppnådd». Arbeidsmetoden spesialpedagogen har brukt, passer til diagnosen, men ikke til elevens reelle utfordringer.

Det anbefales at barn som har problemer på skolen, blir henvist til synsundersøkelse (Heim, 2004). Jeg har ikke henvisningsrett, men må samarbeide med skolens helsesøster for henvisning til øyelege. Etter avtale med foresatte legger helsesøster ved et vedlegg fra meg der jeg beskriver elevens visuelle funksjonsnivå, samt årsaken til faglig og/eller sosial bekymring. På den måten er jeg som synspedagog en brobygger mellom skole-hjem og helseetaten.

Helsesøster har gjennom førskolesamtalen og tidligere kontakt på helsestasjonen god kjennskap til barnas helse, deriblant syn, og er derfor en betydningsfull samarbeidspartner for skolen (Helsedepartementet, 2004). Opplysninger fra helsesøster til skolens synspedagog kan være viktige når det gjelder planlegging av visuelle tiltak allerede fra første skoledag. På den måten kan barnet få den hjelpen det trenger på et tidlig tidspunkt i skoleforløpet.

Som spesialpedagogisk koordinator er jeg med på de fleste ansvarsgruppe- og samarbeidsmøtene med PPT og ulike instanser knyttet til barnets helse. Nå har jeg begynt å spørre foresatte om barnet er blitt synstestet og om jeg eventuelt kan få se epikrisen. En viktig oppgave blir så å forklare møtedeltakerne hva som er barnets visuelle utfordringer og hvilke faglige og sosiale konsekvenser disse har for barnet. Om ikke barnet allerede er blitt synstestet,

spør jeg foresatte om jeg kan foreta en synspedagogisk kartlegging av eleven. På den måten kan man få belyst flest mulig sider ved barnets funksjonsnivå, slik at riktigst mulig diagnose blir satt og de riktige tiltakene blir iverksatt (Helsedirektoratet, 2006a).

Informasjon fra epikrisen vil være til god hjelp i planleggingen av et synspedagogisk tiltak. Et eksempel på det er innoverskjeling. Noe av det synspedagogiske tiltaket vil blant annet handle om å styrke musklene som skal trekke øyet utover.

For å utvikle synet er man ikke avhengig av mye flott utstyr. En synspedagog i skolen kan ut fra epikrisen veilede foreldrene i ulike typer synsstimulerende tiltak som kan utvikle barnets syn. Eksempler på det er ulike former for fysisk aktivitet, lek med såpebobler, puslespill og arbeid med leire (Wilhelmsen, 2014b). En synspedagog vil også kunne gi PPT råd i anbefalingen av arbeidsmåter og tilrettelegging for elever med lese- og skrivevansker. Dette gjelder blant annet forhold knyttet til lesing på papir og skjerm. Noen barn med lesevansker vil kunne ha nytte av større skrift, kortere ordlengde og linjebredde, for å nevne noe (Godal, 2011). En visuell tilrettelegging er noe synspedagogen i neste omgang kan hjelpe eleven, lærerne og foreldrene med.

Synspedagogisk kartlegging

Jeg starter en synspedagogisk kartlegging av eleven med å teste synsstyrken (visus) på avstand og nært. En normal synsstyrke er viktig for å kunne oppfatte detaljer. I en sosial kommunikasjon betyr det å kunne klare å oppfatte ansiktsuttrykkene til dem man prater med og å gjenkjenne ansikter på avstand (Wilhelmsen, 2003). Når man leser, må man ifølge Høien & Lundbergs ordavkodingsmodell (Høien, 2010), analysere, gjenkjenne og sortere bokstaver og ord før man kan artikulere dem. Dette er visuelt krevende og stiller store krav blant annet til synsstyrken.

Man kan også ha en god synsstyrke, men allikevel ha utfordringer knyttet til lesing og vellykket deltakelse i sosiale sammenhenger; derfor må samsynet kartlegges. Dette gjøres for å se om hjernen klarer å oppfatte synsinntrykk fra begge øynene som ett bilde (sansetap, 2012b). Samsynet virker inn på utholdenhet ved nærarbeid som lese-, skrive-

Samsynet virker inn på utholdenhet ved nærarbeid som lese-, skrive- og formingsaktiviteter.

og formingsaktiviteter. Elever med samsynsvansker vil kunne se bokstaver og tall uklart eller ha en opplevelse av at de bytter plass. Forstyrret samsyn kan også gjøre det vanskelig å beregne avstand til ting og se dybde i bilder (ibid.), noe som blant annet vil påvirke deltakelsen i ballspill.

Synsfeltet er det området en person kan oppfatte lysinntrykk fra når blikket er rettet fremover (Sandvig, 2009). God oppmerksomhet i synsfeltet er viktig for å få nok informasjon om hvor man skal flytte blikket ved lesing (Wilhelmsen, 2012a). Forstyrrelser i høyre side av synsfeltet vil kunne føre til vansker med å lese linjen ut, mens forstyrrelser i venstre side kan føre til at man ikke begynner å lese helt i begynnelsen av en ny linje (Wilhelmsen, 2003). Mangel på oppmerksomhet i synsfeltet påvirker måten vi beveger og orienterer oss på (Axon forlag 2014b).

Ved observasjon av høytlesing av fagtekst tilpasset elevens klassetrinn, noterer jeg ned antall hørbare regresjoner, utelatelser og/eller forbytning av bokstaver og ord. Gjetninger, hodestilling, om eleven bruker fingeren under teksten og om eleven klarer å holde fokus på linjen, er også noe jeg skriver ned. Dette er forhold som forteller meg mye om elevens øyemotorikk, evne til å oppfatte detaljer og om deres visuelle oppmerksomhet.

Arbeidsminnets kapasitet er viktig i faglige og sosiale sammenhenger, derfor undersøker jeg det visuelle arbeidsminnet. En god øye-hånd-koordinasjon er viktig både med hensyn til blyantaktiviteter og for å kunne oppnå gode resultater i ulike former for ballspill. En observasjon av motorikken er derfor en del av kartleggingsarbeidet.

Mange lærebøker i lesefag bruker ulike farger aktivt for at eleven skal kunne forstå hvordan teksten er ment lest og forstått. Ulike matematikkbøker bruker også farger for å forklare regnemåtene. Forskning viser at 8 prosent av guttene og 0,5 prosent av jentene har redusert fargesyn (Larsen, 2013). Bruken av farger kan derfor være utfordrende og påvirke barnas faglige resultater, og jeg har av den grunn valgt også å teste elevenes fargesyn.

Supplement til øyelegens og optikerens målinger

Når en elev strever på skolen, får foresatte ofte beskjed om å sjekke barnets syn hos optiker eller øyelege. Noen foresatte kommer tilbake til skolen med beskjed om at det ikke

er noe galt med barnets syn. Som tidligere nevnt består synet av flere komponenter, og det er ikke alle disse som blir undersøkt hos øyelege eller optiker. Dette gjelder spesielt forhold knyttet til øyemotoriske aktiviteter ved lesing, visuell oppmerksomhet og utholdenhet (Wilhelmsen & Wankel, 2014). En synspedagog vil kunne kartlegge disse sidene ved synsfunksjonen og derfor supplere øyelegens og optikerens målinger.

En synspedagog med testkompetanse på lese- og skrivevansker kan ta tester knyttet til språk og arbeidsminne (se nedenfor). Resultatene vil kunne gi verdifull informasjon ved henvisning til øyelege, PPT og BUP. På grunn av taushetsplikten må formidling av informasjon avklares med den det gjelder (Barneombudet 2014), her vil det si barnas foresatte.

Aktuelle tester jeg kjenner godt til er:

- **Carlsten leseprøve** (Carlsten 2002). Ved høytlesning vil man få oversikt over om lyder og ord utelates, bokstaver forveksles (b til d, a og å, o og ø), om eleven klarer å følge linjene, peker på teksten og om lesehastigheten. Man kan også få informasjon om eleven begynner å lese et ord eller deler av ord flere ganger før det føler seg sikker nok til å artikulere ordet riktig. Dette er forhold som kan gi indikasjoner om at eleven har en eller flere former for visuelle utfordringer.
- **Aston Index** (Newton & Thomson) kan gi nyttig informasjon knyttet til visuell persepsjon og arbeidsminne, finmotorikk og evnen til gjenkjenning av bokstaver.
- **Logos** (Logometria 2014) kan avdekke evnen til visuell analyse og reaksjonstid. Reaksjonstiden er viktig når det gjelder visuell oppmerksomhet (Wilhelmsen 2012a).
- **STAS gruppelesetest** (Klinkenberg & Skaar, 2015) vil kunne gi informasjon om elevens avkodingsferdigheter, dvs. om eleven husker/ser riktig skrivemåte eller om eleven bytter om på bokstavlyder, som for eksempel ols for slo, neb for den, gobt for godt, eller forveksler bokstaver som b og d, o og å.
- **Ordkjedetesten** (Høien & Tønnesen 2008) sier noe om eleven klarer å dele opp ordrekker i riktige ordbilder.

I tillegg til testing mener jeg at pedagogen bør foreta en observasjon, samt snakke med eleven, dens lærere og foreldre for å få kunnskap om eleven vegrer seg for å lese, holder hånden foran øynene, har unormal blinking og/eller mysing (Heim, 2004). Det er også viktig å få informasjon om eleven klarer å følge tekstlinjen (Wilhelmsen, 2003), holde balansen og å skille de ulike fargene ifra hverandre. Hvordan bøkene blir holdt, om de holdes tett opp mot ansiktet i forbindelse med lesing, eller om barnet har klumsete motoriske bevegelser, er viktige ting å legge merke til (Wilhelmsen, 2014b). Alle disse forholdene kan bety at eleven har en form for synsforstyrrelse og er derfor verdifull informasjon skolen bør gi til øyelege eller optiker ved konsultasjon. I de tilfellene der barnet er meldt til PPT, er det også viktig å formidle opplysningene til den PP-rådgiveren som har ansvaret for barnet.

Visuelle utfordringer i ulike diagnoser og vansker

Det kan være flere årsaker til at et barn strever på skolen. Samtidig kan ulike diagnoser ha noen av de samme elementene/symptomene i seg. Dette kan gjøre det vanskelig å finne riktig forklaring på elevens utfordringer.

ADHD og dysleksi kan innebære synsforstyrrelser (Vareberg, 2012) fordi vansker knyttet til visuospatial persepsjon finnes i begge diagnosene (Rønhovde, 2009; Helland 2008). Konsentrasjonsvansker kan ha sin årsak i mangel på motivasjon forårsaket av lav mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Dette kan igjen være en konsekvens av det å ha samsynsvansker. Elever med nonverbale lærevansker kan ha problemer med å mestre grov- og/eller finmotoriske ferdigheter som også kan skyldes samsynsvansker. De kan også ha problemer med å oppfatte og bearbeide nye eller sammensatte synsinntrykk og å orientere seg (Statped 2012).

Barn med en autismediagnose kan ha vansker knyttet til oppfattelsen, bearbeidelsen og forståelsen av visuell informasjon som kan skyldes cerebral synshemning, dvs. en dysfunksjon eller skade i hjernen (Traverso, 2012). Problemer med å avkode ord riktig kan skyldes en synsvanske eller en spesifikk språkvanske (Bele, 2008). Svak visus og dårlig samsyn kan påvirke synserfaringene og dermed elevenes begrepsapparat.

På bakgrunn av dette mener jeg at en bred kartlegging av barnets syn og faglige fungering vil være til god hjelp i utredningsarbeidet. På det viset kommer man frem til en sikrest mulig forklaring på barnets utfordringer og finner derigjennom den best mulige måten å hjelpe eleven på.

Det kan også være hensiktsmessig å ta kontakt med kommunens fysio- og ergoterapeut for å få gjennomført en grov- og finmotorisk test av eleven. Svak motorikk kan skyldes hjernesynshemning, CVI (sansetap, 2015) og samsynsvansker knyttet til oppfattelsen av dybde, avstandsbedømming og balanse (Wilhelmsen, 2003). Det kan også skyldes redusert visuell oppmerksomhet i synsfeltet og utholdenhet.

For elever med konsentrasjonsvansker eller som har vansker knyttet til sosial kommunikasjon, er BUP en viktig samarbeidspartner. En observasjon av sosial kompetanse (Høiby, 1995) og en synspedagogisk kartlegging av eleven vil kunne være en innledende start på et slikt samarbeid. Henvisning til BUP må skje via barnets lege (Nylenna 2014).

Barn som klager over svimmelhet og hodepine vil kanskje bli tatt med til fastlegen av sine foresatte. Årsaken til svimmelhet kan blant annet skyldes dobbeltsyn og uklar visuell informasjon (Cyvin & Wilhelmsen, 2008), mens hodepine kan skyldes nedsatt syn (Legevakthåndboken, 2015). Synspedagogisk informasjon om ulike testresultater knyttet til blant annet syn og lesing (Heim, 2004), men også elevens opplevelse av skolehverdagen, vil derfor kunne gi viktig informasjon til diagnostiseringsarbeidet.



En utfordring knyttet til elever med sammensatte vansker er at det ofte er mange instanser som jobber med eleven. Mangel på samarbeid mellom skole og ulike faggrupper innen helsesektoren kan gå utover elevens hjelpetilbud (Studieseksjonen, 2013). Jeg mener synspedagogen vil kunne ha en viktig rolle som brobygger mellom ulike instanser ved å bidra til opprettelsen av en ansvarsgruppe, samt utarbeidelse av en individuell plan (Wilhelmsen 2014c). I neste omgang vil pedagogen være en brobygger i form av enten seg selv eller via andre, og i samarbeid med hjemmet, helsevesen, PPT og elevens lærere, lage tverrfaglige tiltak, samt legge fysiske og psykososiale forhold til rette for at eleven skal ha utbytte av skolens opplæring. Synspedagogen har også en viktig rolle i det å kunne styrke elevens visuelle kapasiteter og dermed bedre mulighetene for læring og sosial kommunikasjon.

Avslutning

Skolebarn tilbringer mange timer i uken på skolen. Når barn har det vanskelig, er det viktig at skolen gjennom samtale, observasjoner og testing går på oppdagerferd med barnet for å finne ut hva som hindrer en god fysisk og mental utvikling. Ved å ha god testkompetanse innenfor syn, språk og sosial kompetanse kan man gi verdifull informasjon og være en viktig brobygger mellom skole, hjem, helsevesen og PPT. På den måten kan blant andre synspedagogen bidra til at barnet får en god faglig og sosial utvikling.

REFERANSER

- ANDREW, T. A., HENRIKSEN A. & GROBEN, F.** (2008). *Fokus MDVI- Fokus på barn med synshemning og sammensatte vansker. Skjema og veileder for utredning av synsfunksjonen hos barn med synshemning og sammensatte vansker*. www.statped.no/Global/1_Tema/syn/.../Focus_MDVI_beskyttet.pdf. (Lesedato: 13.12.2014).
- AXON FORLAG** (2014a). *Persepsjon*. <http://www.axonforlag.no/menu/utv.fors.laerevansker/temaer/persepsjon> (Lesedato: 09.10.14).
- AXON FORLAG** (2014b). *Synsfelt*. <http://www.axonforlag.no/menu/utv.fors.laerevansker/medisinske-tema/nervesystemet#Synsfelt> (Lesedato: 12.12.2014).
- BARNEOMBUDET** (2014). *Taushetsplikt på skolen*. <http://barneombudet.no/for-voksne/voksnehjelpere-barn/skole/taushetsplikt-pa-skolen/> (Lesedato: 16.12.2014).

- BELE, I.B.** (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring – språk og makt. I: I. B. Bele (red.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- CARLSTEN, C.T.** (2002). *Leseprøve 6. klasse*. Norsk rettskrivings- og leseprøve for grunnskolen. Oslo: Damm & Søn.
- CYVIN, M. & WILHELMSEN, G.B.** (2008). Et forbedret syn – grunnlag for motorisk, språklig og sosial utvikling. *Spesialpedagogikk*, nr. 3, s. 28–34.
- GODAL, A.M.** (2011). *Hvordan kan man vurdere at en tekst er enkel?* <http://www.barnebokkritikk.no> (Lesedato: 09.02.2011).
- GJERSTAD, L.** (2009). *Balanseforstyrrelser*. <https://sml.snl.no/balanseforstyrrelse>. (Lesedato: 07.06.2015).
- HEIM, J.** (2004). *Sluttrapport fra prosjektet «Syn for lesing hos elever i grunnskolen»*. SINTEF.
- HELLAND, T.** (2008). Tidlig diagnostisering av dysleksi. I: F.E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (red.): *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Hertervig Akademisk forlag.
- HELSEDEPARTEMENTET** (2004). *Habilitering av barn – strategiplan*. <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/strategiplan---habilitering-avbarn/id102073/> (Lesedato: 13.05.2015).
- HELSEDIREKTORATET** (2006a). *Arbeidsgrupperapport vedrørende utarbeidelse av retningslinjer for synsundersøkelser hos barn*. <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/nasjonal-faglig-retningslinje-for-undersokelse-av-syn-horsel-og-sprak-hos-barn-/Sider/default.aspx> (Lesedato: 16.12.2014).
- HELSEDIREKTORATET** (2006b). *Nasjonale faglig retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*. Oslo: Sosial- og Helsedirektoratet.
- HENDERSON, K.** (2015). *Saccadic Scoring. Guidelines on performance standards for vertical and horizontal saccades*. www.sportsvision-magazine.com/training/.../ps001.ht. (Lesedato: 01.04.2015)
- HØIBY, E.** (1995). *Observasjon av sosial kompetanse*. Asker: PVT.
- HØIEN, T.** (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I: F.E. Tønnesen, E. Bru & E. Heiervang (red.). *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse*. Hertervig Akademisk forlag.
- HØIEN, T.** (2010). *Håndbok til Logos teoribasert diagnostisering av lesevansker*. Logometria a.s.
- HØIEN, T. & TØNNESEN G.** (2008). *Ordkjedetesten*. 5. utgave. Bryne: Logmetria AS
- JANSEN, J.** (2009). *Nystagmus*. <https://sml.snl.no/nystagmus> (Lesedato: 07.06.2015)
- KJÆRBO, H. & THYGESEN J.** (2013). Traumer og skadestueoftalmologi. I: Fahmy, P. (red.). *Praktisk oftalmologi*. (3. utgave). København: Gad forlag.
- KLINKENBERG, J. & SKAAR E.** (2015). *STAS Standardisert Test i Avkodning og Staving* www.ppt-materiell.no/STAS%20info%20ark.pdf (Lesedato: 14.05.2015)
- KNIVSBERG, A.M., DAHLE A.E. & ANDREASSEN A.B.** (2010). *Dysleksi – men ikke «bare» det – fokus på tilleggsvarer av atferdsmessig art*. <http://www.lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/.../dysleksi-menikkebaredet.p...> (Lesedato: 08.03.2015)
- LANE, K.A.** (2005). *Developing Ocular Motor and Visual Perceptual Skills. An Activity Workbook*. Thorofare: Slack Incorporated (3. utgave).

København: Gad Forlag.

LARSEN, M. (2013). Synet, øjets optikk og refraktion. I: P. Fhamy (red.). *Praktisk oftalmologi*. (3. utgave). København: Gad forlag

LARSEN, T. & WILHELMSEN G.B (2008). Synsvansker – aspekter ved læring og utvikling. I: E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. (4. utgave). Oslo: Cappelen Damm AS.

LEGEVAKTHÅNDBOKEN (2015). *Svimmelhet*. http://www.lvh.no/symp-tomer_og_sykdommer/nervesystemet/symptomdiagnoser/svimmelhet (Lesedato: 07.06.2015).

LOGOMETRIA (2014). *Logos*. <http://www.logometrica.no/index.cfm?id=132573> (Lesedato: 16.12.2014)

MORBECH, S. (red.). (2011a). *Detaljsyn*. <http://www.statped.no/Tema/Syn/Syn-og-synsfunksjon/Synsfunksjon/Detaljsyn/> (Lesedato: 16.12.2014).

MORBECH, STINE. (red.). (2011b). *Fargesyn*. <http://www.statped.no/Tema/Syn/Syn-og-synsfunksjon/Synsfunksjon/Fargesyn/> (Lesedato: 12.12.2014)

MORBECH, STINE. (red.). (2011 c). *Kontrastfølsomhet*. <http://www.statped.no/Tema/Syn/Syn-og-synsfunksjon/Synsfunksjon/Kontrastfølsomhet/> (Lesedato: 12.12.2014)

NEWTON, M.J. & THOMSON, M.E. (1992). *Aston Index prøve for observasjon og vurdering av lese-, skrive- og språkvansker*. Oversatt og lagt til rette for norske forhold av Ruth Sivertsen. Oslo: Skolepsykologi – materiellservice.

NYLENNA, M. (red.). (2014). *Henvvisningsskjema for BUP*. <http://www.helsebiblioteket.no/psykisk-helse/felles/blanketter/henvisingsskjema-til-bup-henvising-bup> (Lesedato: 13.12.2014)

OTTEM, E. (2012). *20 spørsmål om språkferdigheter*. 3. Oslo: Statped, Bredtvet kompetansesenter.

OTTEM, E. & FROST J. (2013). *Språk 6–16. Screeningstest*. Oslo: Statpedsrørst.

OTTEM, E. & LIAN A. (2008). Spesifikke språkvansker I: I.V. Bele (red.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Cappelen Akademiske Forlag.

RØNHOFDE, L.I. (2009). *Kan de ikke bare ta seg sammen Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal forlag

SANDVIG, K. (2009). *Synsfelt*. <https://sml.snl.no/synsfelt>. (Lesedato: 12.12.2014).

SANSETAP (2012a). *Brytningsfeil*. <http://www.sansetap.no/diagnoser-og-tilstander/syn/brytningsfeil/> (Lesedato: 16.12.2014).

SANSETAP (2012b). *Samsyn*. <http://www.sansetap.no/smabarn-syn/om/nedsatt-synsfunksjon/delfunksjoner-synstesting/samsyn/> (Lesedato: 13.12.2014).

SANSETAP (2012c). *Øyemotorikk*. <http://www.sansetap.no/voksne-syn/om-syn/nedsatt-synsfunksjon/synets-delfunksjoner-og-synstesting/oye-motorikk/> (Lesedato: 12.12.2014).

SANSETAP (2013). *Språk- og begrepsutvikling*. <http://www.sansetap.no/smabarn-syn/deltakelse/sprak-og-begrep-utvikling/> (Lesedato: 12.12.2014)

SANSETAP (2015). *Hjernerelaterte synsvansker, CVI*. <http://www.san-setap.no/voksne-syn/om-syn/nedsatt-synsfunksjon/arsaker/hjernerelaterte-synsvansker-cvi/> (Lesedato: 07.07.2015).

SINNETSHELSE (2015). *Svimmelhet – en vanlig, men oftest ufarlig lidelse* <http://www.sinnetshelse.no/artikler/svimmelhet.htm> (Lesedato: 07.06.2015).

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK S. (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 4. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

STATPED.NO (2012). *Nonverbale læreversker*. <http://www.statped.no/Tema/Lareversker/Nonverbale-lareversker/> (Lesedato: 27.10.2014)

STIDWILL, D. & FLETCHER R. (2011). *Normal Binocular Vision. Theroy, Investigation and Practical Aspects*. Oxford: Wiley-Blackwell.

STUDIESEKSJONEN (2013). *Masterstudium i tverrfaglig samarbeid i helse- og sosialsektoren, deltid (120 studiepoeng)*. <http://www2.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/studieplaner/studieplaner?displayitem=2193&module=studieinfo&type=studieue&PHPSESSID=n3fgee5e2oa8lmaoqqh1k366> (Lesedato: 15.12.2014).

TRAVERSO, I. (2012). *Cerebrale synsvansker hos barn med autisme*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo

TEIEN, K.H. (2012). *persepsjon – psykologi*. <https://snl.no/persepsjon%2Fpsykologi> (Lesedato: 12.12.2014)

UTDANNINGSDIREKTORATET (2014). *Lesing i matematikk*. <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Lesing/Ressurser/Lesing-i-matematikk1/Lesing-som-grunnleggende-ferdighet-i-matematikk/> (Lesedato: 22.10.2014)

VAREBERG, D.O. (red.). (2012). *Atferdsproblemer kan skyldes synet*. <http://forskning.no/forebyggende-helse-barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-pedagogiske-fagskole-og-utdanning/2012/10> (Lesedato: 22.10.2014)

WILHELMSEN, G.B. (2003). *Å se er ikke alltid nok. Synsforstyrrelser etter hjerneskadene og mulige tiltak*. Oslo: Unipub Forlag.

WILHELMSEN, G.B. (2007). *Synspedagogen – en nyttig ressurs for skolen*. *Spesialpedagogikk*, nr. 4, s. 42–45.

WILHELMSEN, G.B. (2012a). *Barns funksjonelle syn. En forskningsrapport*. Høgskolen i Bergen.

WILHELMSEN, G.B. (2014a). *Normalt binokulært syn*. Forelesning med PowerPoint. 2. Samling i studiet «Syn for lesing og læring», Høgskolen i Bergen.

WILHELMSEN, G.B. (2014b). *Syn eller forstyrret syn? I: B. Hvitsten, Synspedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

WILHELMSEN, G.B. (2014c). *Synsrehabilitering/-habilitering- hva gjøres av ulike aktører innen helse og opplæring?* PowerPoint, 3. samling, studiet «Syn for lesing og læring», Høgskolen i Bergen

WILHELMSEN, G.B. & WANKEL V.D. (2014). *Friske øyne – svekket syn. Å kartlegge synsforstyrrelser av nevrologisk årsak*. Bergen. Høgskolen i Bergen. <http://www.hib.no>.



Lingit



Kan tilpasses elevens
dialekt og ordforråd

- Prisvinnende lese- og skrivestøtte
- Godkjent som hjelpemiddel av NAV
- Utviklet i Norge
- Skolenes førstevalg

Last ned gratis demo på lingit.no



Lingdys



Lingright



textpilot



Lingpilot

Telefon: 73 60 59 22
e-post: skole@lingit.no

«Skjønner du ingen ting eller?»

Denne artikkelen handler om hvordan vi kan forhindre at noen barn får lav selvfølelse på grunn av gjentatte negative tilbakemeldinger fra lærere og andre elever.



Hege Haugan er bachelorstudent i spesialpedagogikk på Høgskolen i Telemark.

«Ole ser ned i bakken. Den voksne fortsetter, «... *du kan jo ikke bare gjøre sånt!*».

Du skjønner ikke hvorfor jeg gjorde det, tenker Ole stille inni seg.»

I en studie utført av Margit Garvik i 2013, i forbindelse med hennes doktorgradsavhandling, svarte så mange som 25 prosent av guttene i videregående og 50 prosent av jentene at de har depressive symptomer, som blant annet lav selvfølelse (Læringsmiljøsenteret, 2014).

Om vi tar utgangspunkt i den sosialkonstruktivistiske tanken om at vi mennesker skaper våre liv i kommunikasjon og samhandling med omgivelsene; Hvilken selvfølelse skapes da hos de barna som får mye negativ respons fra omgivelsene?

Selvfølelsen

Det skilles ofte mellom begrepene selvfølelse og selvtillit. Øiestad definerer selvfølelsen som hvem du er, mens selvtillit dreier seg om hva du kan. Selvfølelsen handler om vår verdi som mennesker, uavhengig av våre prestasjoner. Grunnmuren til selvfølelsen blir lagt de første leveårene, men er foranderlig og endres videre gjennom livet. Den formes av hvordan andre reagerer og forholder seg til oss, og avhenger derfor av samspillet vi har med omsorgspersonene våre. En god selvfølelse gjør barn trygge på både seg selv og omgivelsene, og gir et godt utgangspunkt for læring og utvikling (Øiestad, 2011).

De relasjonene vi har til andre når vi er små, danner grunnlaget for hvordan vi tenker og oppfatter oss selv og andre rundt oss. Er barnet vant til å bli møtt med negative holdninger, er det nettopp det barnet forventer å bli møtt med, og barnet vil da også handle ut fra det. Er barnet vant til å bli møtt med uforutsigbarhet, så er det dette barnet forventer å bli møtt med, dvs. at man aldri kan vite hva slags reaksjoner man får. Om barn ikke har voksne rundt seg som viser at de er verdsatt, hvordan skal da barna vite at de er unike og uerstattelige? Dette virker inn på hvordan



*Selvfølelsen handler om vår verdi som mennesker,
uavhengig av våre prestasjoner.*

... barna som ikke har en god relasjon til de voksne, blir ofte også møtt med negative reaksjoner fra de andre barna.

barnet oppfatter alt som skjer, hvilke følelser som vekkes i barnet og hvordan barnet handler. Dette kan også føre til at det er vanskelig for barnet å danne gode og trygge relasjoner til andre senere i livet (ibid.).

Lav selvfølelse skaper med andre ord mange risikofaktorer for barn og påvirker læring og utvikling på alle områder. Hvordan vi tenker om oss selv, påvirker alt vi gjør, også vår motivasjon og konsentrasjonsevne. Lav selvfølelse kan dermed gjøre oss mer sårbare for påkjenninger og for å utvikle andre psykiske vansker.

Pedagogens ansvar

I evalueringen av rammeplanen rapporterte foreldre at en tredjedel av de eldste barna i barnehagen fortalte om kjefting og andre former for sårende behandling fra voksne i barnehagen. Det er skremmende lesing. Mange barn tilbringer mye av sin tid i barnehagen, og for disse barna er personalet i barnehagen blant de signifikante andre i deres hverdag. Som pedagoger har man derfor et viktig ansvar for å være med på å bygge opp barnas selvfølelse. I tillegg er det også dessverre slik at ikke alle barn har de beste oppvekstvilkårene hjemme, og for disse barna er det ekstra viktig med de nære voksne man har i barnehagen (Ogden, 2015).

Selvfølelsen handler om oppfattelsen av vår egen verdi som mennesker. Den betydningen vi har ved å kun være til og være oss selv. Selvfølelsen til barna må derfor også bygges på menneskeverdet, og ikke på deres prestasjoner. Vi må få barna til å føle seg unike og uerstattelige. For å klare dette må vi skape trygge og anerkjennende relasjoner til dem. Vi som voksenpersoner må være trygge og forutsigbare. Vi må klare å se barna for den de er, snakke med dem og være interesserte i det de har å formidle til oss. Vi må gi barna følelsen av at de er verdsatt, at de utgjør en forskjell og at det er bra at nettopp de er til stede (Øiestad, 2011).

Hvordan møte barnet

For å bygge opp en god selvfølelse trenger barna å føle seg sett og tatt på alvor og føle at de har medvirkning i sin egen hverdag. «Å høre det samme, er ikke det samme som å forstå det samme», sier Nina Nakling (sitat fra foredrag).

Selv om vi som voksne kan føle at vi har gode empatiske evner, kan vi ikke vite sikkert hvordan barna føler og opplever ting uten å spørre dem. Det er derfor viktig å ha god kommunikasjon med barna slik at man kan være i samme forståelsesverden som dem. Vi må anerkjenne og akseptere barnets følelser og opplevelse av situasjonen og jobbe ut ifra det. Å speile barnet i deres uttalelser kan være en god måte å tone seg inn på barnet uten å blande inn våre egne antagelser (Kinge, 2006).

For å bli trygge trenger barna at de voksne rundt fungerer som en trygg base som de vet er der og «tar imot» når de trenger støtte. Dette gjør det også enklere for barna å utfolde seg og ta utfordringer. Vi som voksne må også ha riktige forventninger til barna. Barna trenger å føle at de voksne rundt har forventninger til det, men det er også viktig å tilpasse utfordringene vi gir dem slik at de er innenfor barnets nærmeste utviklingssone. De må verken være for lette eller for vanskelige, men slik at barnet opplever mestring når de er i mål. Vi må rose barna for mestring, men det er kanskje vel så viktig å se og rose barnas forsøk, de gangene vi ser eller vet at barnet virkelig strever for å få til noe (Øiestad, 2011).

Vi-følelsen

Mia Börjesson påpeker (i Kristiansen, 2014) at like viktig som selvfølelsen er vi-følelsen. Hun mener man kan beskrive dette som at menneskets psykologi har to bein. Det ene beinet er «jeg», og det andre er «vi». Det er en forutsetning at både jeg- og vi-beinet er sterke, for at vi skal finne balanse og komme oss fremover. Börjesson påpeker også at det er viktig å huske på at man som nære voksne er barnas viktigste forbilder. Det er ikke hva vi sier som har innvirkning på miljøet i barnehagen, men hva vi gjør, hvordan vi møter andre mennesker, hvordan vi snakker til og omtaler andre. Det er våre handlinger barna lærer av (ibid.).

Forskning viser også at relasjonen mellom pedagog og barn påvirker relasjonene barna imellom. Særlig små barn legger merke til hvordan de voksne forholder seg til de andre barna. Det viser seg at de barna som ikke har en god relasjon til de voksne, ofte også blir møtt med negative reaksjoner fra de andre barna, mens de barna som hadde

... det vi gir mest fokus og fremhever blir det mer av.

positive relasjoner til de voksne, ofte også hadde positive relasjoner til de andre barna. Det er viktig at alle voksne i barnehagen er klar over hvor mye våre handlinger og relasjoner til barna faktisk har å si for dem (Drugli, 2012).

I tillegg til å være bevisste voksne er det også viktig at man som pedagog jobber for å skape et miljø hvor alle føler tilhørighet. Vi må skape arenaer for å danne vennskap mellom barna. Felles opplevelser og hendelser bygger opp rundt fellesskapet. Det gir også barna felles referanseramme for lek, noe som er positivt for å få gode lekeopplevelser sammen, og som videre gjør at det dannes relasjoner og vennskap. Små og faste lekegrupper, med en voksenperson til stede, kan være en trygg og god arena for lek og relasjonsbygging (Ruud, 2012).

Som nevnt tidligere trenger barna at vi voksne er trygge baser. Dette gjelder også i lek. Barna trenger at vi er i nærheten og er tilgjengelige når de har bruk for oss. De trenger at vi er der for å trøste når de har behov for det, men de trenger også at vi er der og følger med og forstår hvorfor utfordringene oppstår. Slik kan vi lære dem de redskapene de trenger for å bli aktører i eget liv. Dette kan dreie seg om å støtte utviklingen av deres lekekompetanse eller lære dem egne strategier for problemløsning (ibid.).

Fremhev den adferden du ønsker

En annen ting er at det vi gir mest fokus og fremhever, blir det mer av. Dette er hovedtanken blant annet i Løft-modellen. Her fokuseres det på å rose barna for den adferden man ønsker, for på den måten å signalisere hva som gjør deg glad og hva du syntes er viktigst. Slik stimulerer man barna til å gjøre mer av det de får oppmerksomhet for.

Ingen barn ønsker å være slemme eller vanskelige, og istedenfor å kjeffe på og irettesette barn, kommer man lenger om man forteller barnet hva vi ønsker det skal gjøre (Haug, 2014). «Kjefting virker ikke oppdragende, men nedbrytende. Spesielt hvis vi har selvfølelsen i tankene, og det har vi jo» (Øiestad, 2011, s. 160).

Barn med god selvfølelse er trygge på både seg selv og omgivelsene. De er trygge til å handle ut ifra sine egne ønsker, behov og verdier og ikke bare gjøre som alle andre. De vet at de er verdifulle, uansett hvilke valg de tar eller om de ikke alltid lykkes i det de gjør. De har aksept for sine

egne følelser, og tør å gi uttrykk for dem. Den gode selvfølelsen gjør det også enklere for dem å danne gode relasjoner til andre, preget av gjensidig respekt. De vet at vi alle er verdifulle, hver på vår måte, og de trenger derfor ikke å sammenligne seg med eller lete etter feil hos andre for å få bekreftet sitt egenverd (Lindgren, 2014).

Å skape gode og nære relasjoner mellom voksne og barn og et miljø hvor barna føler tilhørighet, er viktig for utviklingen av barnas selvfølelse. Dette skaper grunnlag for et godt liv for de små. Med en god selvfølelse har barnet gode forutsetninger for positiv utvikling og læring. De er dermed også bedre rustet til å stå imot mobbing, unngå uheldige vennerelasjoner og å tåle andre påkjenninger i livet.

«Oi! Stopp litt der». Den voksne setter seg ned på huk ved siden av Ole. «Hva var det som skjedde her nå?»

REFERANSER

- DRUGLI, M.B.** (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- HAUG, I.** (2014). *Løft for barn*. Hentet 30.03.2015, fra <http://www.loft-forbarn.no>.
- KINGE, E.** (2006) *Barnesamtaler – Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- KRISTIANSEN, H.** (2014). *Du er den viktigste rollemodellen*. Hentet 01.02.2015, fra: http://www.vfb.no/no/om_barn_og_psykisk_helse/barndom_og_utvikling/vennskap/Du+er+den+viktigste+rollemodellen.b7C_wtfl3c.ips.
- LINDGREN, P.K.** (2014). *Barns sunne selvfølelse – voksnes ansvar*. Oslo: Pedagogisk forum.
- LÆRINGSMILJØSENTERET** (2014). *Engasjerte på skolen, tross depresjon*. Hentet 01.02.2015 fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/article.php?articleID=82108&categoryID=14232>.
- OGDEN, T.** (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- RUUD, E.B.** (2012). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I E. Befring, & R. Tangen, (Red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- ØIESTAD, G.** (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Rolleleken som inngangsport til sosial samhandling

Denne artikkelen handler om hvordan man som barnehagepersonale kan hjelpe et tospråklig barn med selektiv mutisme å bli inkludert i lek og samhandling med andre barn.



Jorge R. Navarro Fica er barnehagelærerstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Inkluderingsbegrepet står sentralt i barnehagens styringsdokumenter. Barnehagelovens formålsparagraf 2.3 sier at «Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn ...» (KD, 2005). Videre sier rammeplanen for barnehager at «Personalet har ansvar for at alle barn, uansett funksjonsnivå, alder, kjønn og familiebakgrunn får oppleve at de selv og alle i gruppen er betydningsfulle personer for fellesskapet» (KD 2011, s. 23). Med dette som bakteppe vil jeg drøfte en praksisfortelling som sentrerer rundt en tospråklig jente på 4,3 år med diagnosen selektiv mutisme. Hun, «Faiza», betegnes således som et barn med særskilte behov. Selektiv mutisme beskriver barn som ikke kommuniserer verbalt i visse situasjoner som i barnehagen eller skolen, men snakker i trygge omgivelser (Ørbeck, 2008). Kjennetegn hos barn med selektiv mutisme er at de ofte har svak blikk-kontakt og viser lite mimikk og gester.

Tilstanden assosieres med sosial angst, og forskning viser at barn med et annet morsmål kan ha høyere forekomst av denne diagnosen (Ørbeck, 2008).

Praksisfortellingen er den pedagogiske metoden jeg bruker for å løfte frem rollelekens betydning og potensial i inkluderingsarbeidet med flerspråklige barn med denne diagnosen. Min drøfting baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn hvor relasjonsetableringen og samspillet står sentralt (Furu, Granholt, Haug & Spurkland 2011).

Praksisfortellingen

Ute ved sandkassen blir jeg invitert til å være gjest i en kafé av «Ellen» på 5,2 år. Med meg har jeg Faiza som holder min hånd. Jeg bestiller en gulrotkake av Ellen og en av Faiza. Faiza nikker og går inn i en parallell-lek med Ellen, hvor de lager sandkaker uten å kommunisere med hverandre. Ellen gir meg sandbøtten og forteller meg at sjokoladekaken min er klar. Jeg lager en grimase mens jeg forteller henne at jeg bestilte en gulrotkake. Ellen rister oppgitt på hodet og sier «ok», før hun heller ut sanden og begynner å lage en ny sandkake til meg. I mellomtiden følger Faiza nøye med på rolleleken, og med et lurt smil gir hun meg



Selektiv mutisme beskriver barn som ikke kommuniserer verbalt i visse situasjoner ...

sandkaken sin. Undrende spør jeg Faiza om det også er en sjokoladekake. Faiza tenker seg litt om før hun trekker på smilebåndet og nikker. Med ett uffer jeg meg og tramper som en trassig unge mens jeg påpeker at jeg faktisk bestilte en gulrotkake! Jeg hører en antydning til latter hos Faiza og velger å overdramatisere reaksjonen min enda mer. Med ett følger Faizas høylytte latter. Ellen beveger seg raskt bort til Faiza og forventningsfullt spør hun henne hva hun gjorde. Oppspilt begynner Faiza og lage en ny «feil» sandkake til meg slik at vi kan repetere rolleleken, og slik holder vi på alle tre, med latter som grunnlag i samspillet mellom oss.

Inkludering

Rammeplanen sier at «Barnehagen har et særlig ansvar for å forebygge vansker og å oppdage barn med særskilte behov. For disse barna kan det være aktuelt å gi et spesielt tilrettelagt tilbud.» (KD 2011:23). Rolleleken i praksisfortellingen tolker jeg som inkluderende samspillsopplevelser i hverdagssituasjoner. Min frykt er at dersom barnehagehverdagen domineres av tilrettelagte tiltak hvor barn med særskilte behov hele tiden føres bort fra fellesskapet, kan dette skape ekskluderende holdninger overfor disse barna. En slik tilretteleggelse kan da føre til at barna blir tilskuere når de først er i fellesskapet. Arnesen (2012) støtter dette synet og påpeker at profesjonsutøverne har ansvaret for at tilretteleggelsen ikke bidrar til avstand og atskillelse. Ved å bruke pedagogisk skjønn og basere inkluderingsarbeidet på rolleleken mener jeg plattformen for det pedagogiske arbeidet skapes ut ifra barnas premisser. Rolleleken blir da den overordnede paraplyen i inkluderingsarbeidet for et godt læringsmiljø. Pedersen & Hysing (2001) vektlegger

også viktigheten av lekens muligheter i arbeidet med barn med spesielle behov og hvordan den kan bli en brobygger i inkluderingen fra tilskuer til deltaker.

Lekens potensial

Som i leken, springer lærelysten ut ifra indre motivasjon. Benn (2003) presiserer dette og forklarer at barnas utforskingstrang, undringsprosess og nysgjerrighet er spiren for læring. Hennes drøfting av dette baserer seg på et relasjonelt syn på kunnskap og læring. Hvordan barn erverver kunnskap og lærdom gjennom sosiale prosesser i samspill med individer og omgivelser. «Den (barnehagen) skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap.» (KD 2011, s. 22).

Faizas første høylytte latter førte til at en kommunikasjonstråd ble opprettet mellom henne og Ellen, og et vennskap oppsto mellom dem etter denne lekeepisoden. Jeg hevder at hennes lekekompetanse ble utvidet, i tråd med Askland (2011), som påpeker at læringens helhetlige syn involverer et sosialt og emosjonelt aspekt i tillegg til det kognitive. Med dette i tankene ønsker jeg å gjengi Malaguzzis utsagn om læringsevne: «Hittil er barns talenter blitt undervurdert. Hittil er deres ønsker om å få vite og deres appetitt på å lære og kommunisere i altfor stor grad blitt oversett» (her i Askland & Sataøen 2013, s. 175).

Rolleleken

Rolleleken som arbeidsmetode kan beskrives ut ifra et estetisk perspektiv hvor barnet benytter seg av dramatisk formspråk i sin spontane lek (Guss, 2003). Bae (1996) ville nok heller legge vekten på barnas definisjonsmakt i rolle-

*... en nødvendig tilretteleggelse for gode samspillserfaringer
fordrer allsidige kommunikasjonsmåter.*

leken og påpekt at den utspringer fra barnets indre kreative sinn, mens Olofsson (1993) definerer det som en indre bevissthetstilstand som barnet må evnes å bli oppslukt av. Flyt-teoriens far, Csikszentmihalyi (2008), ville nok betegnet vår altoppslukende leketilstand under praksisfortellingen som en flyttilstand hvor vi glemte tid og rom i leken. Ruud (2012) påpeker at forskere og andre fremmer ulike syn på rolleleken hvor den ene siden hevder at barnehagepersonalet bør la barna utfolde seg i leken helt uten voksen involvering, mens den andre siden mener at leken kan benyttes som pedagogisk verktøy. Som Ruud mener jeg det må finnes et midtstandpunkt, og balansen her bør baseres på pedagogisk drøfting og vurdering.

Jeg tolker det slik at jeg ble det Askland & Sataøen (2013, s. 199) betegner som det støttende stillaset for Faiza. Begrepet scaffolding oversettes som stillasbygging og ble skapt i tilknytning til Vygotskij og virksomhetsteorien. Videre, i tråd med barnelegen og psykoanalytikeren Winnicotts teori (2003) om den evokative funksjonen av et overgangsobjekt, velger jeg å tolke min funksjon i denne praksisfortellingen som overgangsobjektet Faiza benyttet seg av for å nå «det potensielle rom», her beskrevet som Faizas høylytte latterutbrudd og samspillsprosessen som etterfulgte.

Et overgangsobjekt har en følelsesmessig verdi for barnet, og i arbeid med barn med selektiv mutisme påstår jeg at personen barnet knytter seg til, kan anses som overgangsobjektet barnet benytter seg av under selvstendighetsprosessen sin. «Det potensielle rommet» kan kun oppnås i samspill mellom barnet og den ytre verden, betegnelsen for den trygge omsorgspersonen. Faiza glemte seg selv i rolleleken og dermed sine begrensninger. Ruud (2012, s. 56) siterer Vygotskij: «I lek blir barnet et hode høyere enn seg selv», og videre påpeker hun at blant annet angst kan reduseres ved å benytte lek som et verktøy.

Lekekompetanse hos voksne

Barn har vanligvis en leken væremåte og tilnærming til livet. Gjennom vårt indre barn kan vi skape tilknytning, nærvær og en trygg base som lar oss forsvinne inn i lekens verden. Lekenhet er nøkkelen til å kunne «tune» seg inn i barneperspektivet. Også Pedersen & Hysing støtter dette

synet og fremhever god lekekompetanse som sentralt for inkludering i fellesskapet (2001). «Voksne med sans for humor, latter og selvironi skaper et klima der det er høyt under taket for barnas egen humorutforskning» (Høigård, Mjør & Hoel 2009, s. 8).

Samspill mellom barn og voksne fordrer et tilstedeværende og anerkjennende likeverdig individ. I likhet med Bae (1996) mener også jeg at aktivt deltagende voksne er nødvendig for oppdagelsen av barns kreative intelligens. I slike samspill skaper den voksne en rytmisk ramme for barnas kreative utfoldelse. Buaas (2009) påpeker videre at en leken tilnærming er brobygger for skapelsen av indre motivasjon, som videre skaper en stødig plattform for et godt læringsmiljø. Jeg støtter meg også til Wolf, som fremhever at leken har et følelsesmessig engasjement hos de lekende og bidrar med berikende opplevelser i fellesskapet (2014).

Stray (2014) belyser i sin praksisfortelling hvordan dramalek som arbeidsmetode med en tospråklig jente med selektiv mutisme førte til talespråk. Min tilnærming til samspillet med Faiza var rollelek gjennom det Ørbeck (2008) benevner som defokusert kommunikasjon. Ørbeck (2005) refererer til Hanne Kristensens kliniske erfaring hvor hun fremmer defokusert kommunikasjon som et grunnprinsipp i møtet med barn med selektiv mutisme. Det går ut på å ta utgangspunkt i barnets kommunikative nivå (gester, språk, avstand, tema) og etablere et felles fokus «utenfor» barnet (2008). Jeg var medkonstruktør, medutforsker og refleksjonspartner i rolleleksprosessen, hvor talespråket ble utformet av meg gjennom defokusert kommunikasjon. Dette er en metode jeg mener beriker det pedagogiske talespråket man benytter daglig i barnehagevirksomheten. Giæver (2014) støtter denne tankemåten og det at en nødvendig tilretteleggelse for gode samspillserfaringer fordrer allsidige kommunikasjonsmåter.

Avslutning

I denne drøftingsoppgaven har jeg prøvd å belyse rollelekens potensial i arbeidet for et inkluderende læringsmiljø med utgangspunkt i et barn med særskilte behov. Her var rolleleken døråpneren Faiza behøvde for å sprengne egne grenser og komme inn i sosialt samspill med et annet

... en leken profesjonsutførelse, er inngangsporten i utviklingsarbeidet overfor alle barn.

barn. Konklusjonen min er at en leken profesjonsutførelse er inngangsporten i utviklingsarbeidet overfor alle barn. Dette forutsetter engasjement og benyttelse av lekekompetanse. Ut ifra forskningen Ørbeck (2008) refererer til, vil muligens Stray (2014) og min benyttelse av rollelekenes potensial være en altfor voldsom tilnærming overfor tospråklige barn med selektiv mutisme. Likevel vil jeg løfte frem rolleleken og lekne voksne som en arbeidsmetode for fremtidig forskningsarbeid med flerspråklige barn med denne diagnosen.

Med tanke på rolleleken vekkes imidlertid en bekymring i meg, da mye tyder på at barnehagens styringsdokumenter styrer mot en mer skolerettet virksomhet. Ruud (2012) støtter dette synet og poengterer viktigheten av å anerkjenne barndommens egenverdi og leken som inngangsport til barns trivsel, utvikling og læring. Leken har en egenverdi, og dersom man skal ha en anerkjennende tilnærming til barn, burde man observere deres væremåte som baseres på en leken tilnærming til livet. Evenstad (2007) støtter viktigheten av å fremme leken i barnehagen for alle barn og mener at leken bør være en sentral del av barnehagens virksomhet.



REFERANSER

- ARNESEN, A. L.** (red.) (2012). Inkludering. Perspektiver på barnehagefaglige praksiser. Oslo: Universitetsforlaget.
- ASKLAND, L.** (2011). Kontakt med barn. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ASKLAND, L. & SATAØEN, S.O.** (2013). Utviklingspsykologiske perspektiver på barnas oppvekst. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BAE, B.** (1996). Det interessante i det alminnelige. Oslo: Pedagogiske forum.
- BENN, S.** (2003). Det å oppdage barns læringsprosesser. I: E. Johansson & I. Pramling Samuelsson, (red.). Barnehagen – barnas første skole. Oslo: Pedagogisk Forum.
- BUAAS, E.** (2009). Med himmelen som tak – Uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole. Oslo: Universitetsforlaget.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.** (2008). Flyt og læring. I: S. Hermundur (red.). Læring og ferdighetsutvikling. Trondheim: Tapir forlag.
- EVENSTAD, R.** (2007). Å overse et barn – om lek og samhandling i den flerkulturelle barnehagen. Barn 3–4. Trondheim: NOSEB.
- FURU, A., GRANHOLT, M., HAUG, K.H. & SPURKLAND, M.** (2011). Student i dag – førskolelærer i morgen. Kvalifisering til førskolelæreryrket. Bergen: Fagbokforlaget.
- GIÆVER, K.** (2014). Inkluderende språkfelleskap i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.
- GUSS, F.G.** (2003). Lekens Drama 1. En artikkelsamling. Rapport nr. 29. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- HØIGÅRD, A., MJØR, I. & HOEL, T.** (2009). Temahefte om språkmiljø og språkstimulering i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2005). Lov om barnehager. Sist endret i 2013. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OLOFSSON, B.K.** (1993). I lekens verden. Oslo: Pedagogisk Forum.
- PEDERSEN, K. & HYSING, J.** (2001). Når barn faller utenfor i leken. Spesialpedagogikk, nr. 9, s. 38–44.
- RUUD, E.B.** (2012). Sosial fantasilek – kompetanse for livet. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- STRAY, A.** (2014). En praksisfortelling. Spesialpedagogikk, 14(3), s. 40–44.
- WINNICOTT, D.W.** (2003). Leg og Virkelighet. København: Hans Reitzels Forlag.
- WOLF, K.D.** (2014). Små barns lek og samspill i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.
- ØRBECK, B.** (2008). Selektiv mutisme hos barn. Forståelse diagnostiske utfordringer, nevropsykologiske funn, utredning og behandling. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 45(9), s. 1149–1154.

PÅ JAKT ETTER EN NY KOLLEGA?

UTLYS STILLINGEN I TIDSSKRIFTET SPESIALPEDAGOGIKK
OG PÅ LÆRERJOBB.NO FOR Å NÅ UT TIL KVALIFISERTE KANDIDATER

VED STILLINGSUTLYSNING I SPESIALPEDAGOGIKK
FÅR DU ANNONSEN PÅ STILLINGSPORTALEN
LÆRERJOBB.NO UTEN TILLEGG I PRIS

KONTAKT OSS PÅ:
POST@LAERERJOBB.NO
/ 24 14 23 30

Å fange barnet i øyeblikket

Denne artikkelen handler om hvordan de voksne i barnehagen kan støtte barns tidlige skriving. Artikkelforfatteren påpeker at det først og fremst er i rommet og dialogen mellom barnet og den voksne at læring og utvikling skjer, ikke i ferdigkonstruerte læringsprogrammer. Selv om denne artikkelen handler om skriving, kan fremgangsmåten med å ta utgangspunkt i barnets uttrykk og interesse være aktuell på flere områder når det gjelder barns læring og utvikling, både når det gjelder barn med spesialpedagogiske behov og andre.



Karine Bekkely arbeider som spesialpedagogisk koordinator ved Berg skole i Oslo kommune.

Artikkelen tar utgangspunkt i min mastergradsoppgave (Bekkely, 2015), der formålet var å se nærmere på den støtten voksne gir barn i deres forsøk på tidlig skriving i barnehagen. Studiens utgangspunkt var problemstillingen: Hvordan arbeider en barnehage med å støtte 4- og 5-åringers tidlige skriving? For å komme i dybden på denne problemstillingen valgte jeg å benytte meg av følgende forskningsspørsmål: 1) Hvordan forstår de voksne begrepet tidlig skriving? 2) På hvilken måte støtter de voksne barnets tidlige skriving? og 3) Hvordan begrunner de voksne støtten de gir? Jeg ønsket å se nærmere på hvordan voksne i barnehagen gjennom sine holdninger, sin tilstedeværelse og kompetanse knyttet til tidlig skriving hos barn, fanger barnet i øyeblikket og skaper et handlingsrom som gir barnet lærings- og utviklingsmuligheter.

Forskning peker på at barn som utforsker skrift i barnehagen, får styrket sin fonembevissthet og bokstavkunnskap. Hos noen barn går dette av seg selv. For andre er

denne prosessen avhengig av at voksne støtter barnet med å komme i gang og holde fokus underveis. Det er gjort lite forskning på den voksnes støtte, også kalt mediering, noe som medfører at vi mangler kunnskap om hva god støtte er innenfor nordisk barnehagetradisjon (Hagtvatn, 2012a). Tross lite forskning knyttet til temaet både internasjonalt og nasjonalt betegnes temaet som svært aktuelt (Hagtvatn, 2012a; Hopperstad mfl., 2009). Oppdagelsen av skrift er en av byggesteinene til funksjonell bokstavkunnskap, og denne kan forsterkes gjennom støtten de voksne gir barna i prosessen (Hagtvatn, 2012a).

I barnehagen skjer barnets skriving spontant og på barnets premisser og gjennom å (leke-) skrive før de knekker den alfabetiske koden. Gjennom slik skriving får barnet anledning til å utforske skriftspråket i eget tempo og ved bruk av jeg-forankrede situasjoner og formuleringer (ibid., 2012a). Trolig kan dette virke forebyggende på eventuelle nederlag knyttet til senere møte med skriftspråket i skolen. Å lette barns inngang til skriftspråkets ulike elementer kan være forebyggende på lese- og skrivevansker og gi barna et fortrinn i møte med skriftspråket, da det kan bygge opp barnets mestringsfølelse og skriveglede. Dette kan tidlig skriving i barnehagen være med på å forebygge,



Barn som utforsker skrift i barnehagen, får styrket sin fonembevissthet og bokstavkunnskap.

da utforskningen foregår på barnets premisser og forsterkes av den voksnes støtte (Hagtvatn, 2012a, 2012b).

En kort presentasjon av deler av studiens teorigrunnlag kan være nyttig for at leseren i større grad skal kunne reflektere over og forstå studiens resultater og drøftinger som gjengis her i artikkelen.

Teoretisk forankring

Dennis & Votteler (2013) ser på barnas tidlige skriving som kommunikasjon. Det innebærer at tidlig skriving ikke kun er skriftforming, men også omfatter barnas forsøk på og eksperimentering med dette. Dette er forstått som alle former for barneskriving, fra skribling og barnas alternative løsninger som tegninger (Baghban, 2007; Clay, 1975). Skrivingen må oppleves som en meningsfull aktivitet for at læring og utvikling skal skje. Læring bør skje i barnets naturlige omgivelser og på barnets premisser, gjerne gjennom barnets lek.

Rogoff (1990) bruker begrepet veiledet støtte (guided participation) idet hun beskriver betydningsfulle trekk ved den voksnes støtte. I interaksjonen med barnet anses ikke støtten som instruksjon, men som en selvfølgelig del av kommunikasjonens felles og aktive oppmerksomhet. Rogoff (1990) hevder at støtten ofte finner sted i aktiviteter og oppgaver med delt problemløsning. Underveis i prosessen vil rollene til både barnet og den voksne forandres, ettersom mestring oppnås og læring og utvikling skjer hos barnet. Dette innebærer at den voksne både må ha kunnskap om barnets aktuelle ferdighetsnivå og om hvordan den enkelte oppgaven kan løses (Hagtvatn, 2012a). Den voksne må således ha en sensitivitet for adekvat støtte og overføring av ansvar til barnet. Sensitivitet i relasjonene og kommunikasjonen med barnet er av betydning fordi den voksne da kan nyttiggjøre seg de stadige tilbakemeldingene som barnet gir om sine ferdigheter. På den måten går man ikke i den «fellen» at man tror at jo mer støtte den voksne gir, jo bedre er det for barnet. Den voksne bør imidlertid tilrettelegge støtte slik at barnet unngår å gjøre neververdige feil i prosessen.

Begrepet dialog blir i dagligtalen brukt om en samtale mellom flere. Bae (2004) så i sin doktoravhandling nærmere på dialoger mellom pedagoger og barn i barne-

hager. Hun tar blant annet utgangspunkt i Schibbye sin forståelse av begrepet anerkjennelse i dialogen. Hun viser også til en forståelse av dialog basert på deltakernes gjensidige avhengighet. Det betyr i praksis at det i barnehagene er den voksne som har ansvar for å ha oversikt over det som skjer i relasjonen, og at den voksne må være opptatt av å se hvordan ens egen kommunikasjon påvirker og oppleves av barnet. Dette gjøres for eksempel ved at den voksne lytter til barnet og det barnet er opptatt av, før man går videre i dialogen. Bae (2004) viser til at med et slikt perspektiv fra den voksne i dialogen, skapes en gjensidighet som gir barnets perspektiv gyldighet på lik linje som den voksne. Semundseth & Hopperstad (2012) fant blant annet at det som oftest er de voksne som inviterer til dialog om barnas tekster. Dialogen kan for eksempel brukes til å hjelpe barnet med å se sammenhengen mellom fonem og grafem. Dette får betydning for barnets læringslyst og skriveglede.

Den voksne støtter barnets tidlige skriving i relasjonen med barnet, både via dialog og nonverbal kommunikasjon. For at læring skal skje, hevder Vygotsky (1978) at denne kommunikasjonen må skje innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Den kan beskrives som avstanden mellom utfordringene barnet mestrer på egen hånd og utfordringene barnet kun mestrer med hjelp av en voksen (eller en mer kompetent annen). Eller, som Bråten (1996) påpeker, kan den beskrives som en arbeidsplass med dialog og samhandling i stadig endring og utvikling. Gjennom samhandlingen med voksne (eller mer kompetente andre) får ikke barnet bare hjelp og støtte, men i denne styres også barnet mot høyere trinn i egen utvikling (Bråten mfl., 1996). Det som i dag er barnets nærmeste utviklingssone, vil i morgen være barnets faktiske utviklingsnivå.

Metode og utvalg

For å svare på problemstillingen og tilhørende forsknings-spørsmål valgte jeg et kvalitativt forskningsdesign med en deduktiv, beskrivende, tilnærming. Til grunn for forskningsdesignet ligger en forståelsesramme preget av hermeneutisk tenkning. Valg av forskningsdesign for studien førte til at jeg valgte å metodetriangulere gjennom både semistrukturerte intervjuer og observasjoner. Målet var å få et innblikk i hva informantene gjør når de støtter 4- og

... de voksne støtter barnets emosjonelle utvikling i større grad enn den kognitive.

5-åringer i deres tidlig skrivning, i tillegg til hva informantene sier at de gjør. Denne trianguleringen av metoder kan øke studiets validitet (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011).

Studiens utgangspunkt var observasjon av to pedagoger i hver sin barnehage, som støttet barn i sin tidlige skrivning. Observasjonene ble supplert med intervju av pedagogene. Deres tanker og vurderinger ble knyttet til spørsmål som hva, hvorfor og hvordan, om støtten som ble observert. I tillegg intervjuet jeg en voksen i den ene barnehagen og to i den andre barnehagen, uten observasjon i forkant. Intervjuenes utgangspunkt var deres forståelse av og erfaring med tidlig skrivning hos barn. Da det er relativt få i Norge som, så vidt meg bekjent, mer eller mindre systematisk tilrettelegger for skriveaktiviteter i barnehager, er utvalget av forskningsetiske hensyn ikke beskrevet nærmere. Det er min vurdering at dette ikke vil ha innvirkning på leserens forståelse og vurdering av studiens funn og tolkning av disse.

Analyse

Studiens reliabilitet knyttet til observasjonene er avhengig av at mine refleksjoner og vurderinger gjøres synlige, ettersom jeg foretok disse alene og uten videokamera. Det er alltid grunn til å være kritisk til egne funn, ettersom man aldri kan være sikker på at spørsmålene forstås slik de er ment å forstås (Kvale, 2009), eller i lys av observasjonene, at mitt blikk ser handlingen slik den er ment. I intervjuene, både de som tok utgangspunkt i observasjonene og de som ikke gjorde det, har jeg derfor søkt å være bevisst på intervjuets dynamikk og brukt ulike strategier for å åpne opp for den andres perspektiv. Fordi min respons er unik, er det ikke sikkert at andre forskningsprosjekter ville gjort tilsvarende funn, men jeg tror jeg har fanget en kjerne fordi engasjementet til mine informanter var så tydelig. Studien har tilstrebet det som kan kalles refleksiv objektivitet, det vil si en transparent og grundig refleksjon over mitt bidrag til produksjon av kunnskap (Kvale, 2009). Gjennom å tydelig beskrive og reflektere rundt både tanker og handlinger har jeg søkt å vise en sensitivitet til min egen forforståelse og egne fordommer, mine valg og mine tolkninger. Dette er i tråd med prosjektets vitenskapsteoretiske plattform, den her-

meneutiske forståelsesrammen. I lys av dette kan funnene i studien som artikkelen bygger på, ikke stå på egne ben, men muligens vise vei for videre forskning.

Resultater, drøfting og tolkning

Resultatene ble analysert, tolket og drøftet etter inspirasjon av hermeneutikken. Med støtte i Kvale (2009) sine fortolkningsrammer og med utgangspunkt i informantenes atferd og beskrivelser, ble følgende funn og resultater tydelige: Studien peker på at barnehagene og informantene viser at den voksnes rolle og væremåte har stor betydning for barnets oppdagelse av skrift og for barnets skrivning. Studien peker på at dialog og samspill med barn er en kompleks prosess, hvor nonverbal kommunikasjon også er av betydning. Den voksne bør ha kjennskap til barnets kognitive og emosjonelle utvikling, samt barnets mestringsnivå. Den voksne bør være sensitiv og fleksibel, vise engasjement og interesse. Den voksne bør også være bevisst sin egen og barnets nonverbale kommunikasjon. Denne støtten handler på mange måter om en holdning og en væremåte hos de voksne, ved blant annet å invitere barnet til skrivning og tilrettelegge for en positiv stemning i ulike hverdagssituasjoner.

Dialogen var et verktøy for denne støtten, men ikke fullt ut som et verktøy for læring. Den voksnes forståelse av tidlig skrivning var knyttet til å fremme barnets nysgjerrighet, samt barnets egen oppdagelse av lyder og bokstaver. Dette ligner støtten som kan gis innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Likevel utfordret de voksne barnet i liten grad. Funn fra både observasjoner og intervjuer peker på at de voksne støtter barns interesse og motivasjon i stor grad. Støtte som gikk direkte på ulike deler av ordavkodingsprosessen, kom derimot lite til syne. Dette indikerer at de voksne støtter barnets emosjonelle utvikling i større grad enn den kognitive. Hva dette skyldes, kommer ikke frem i mitt datamateriale, men en årsak kan være at de voksne er tilbakeholdne med å berøre elementer fra bokstavopplæringen, da dette tradisjonelt har vært skolens mandat. Tidlig innsats med fokus på barnets skriveutvikling kan ha betydning for barnets læring, utvikling og senere språkopplæring. Denne innsatsen avhenger i stor grad av voksnes væremåte.

«Det må være som leken, det må være frivillig».

Gjennomgangen av datamaterialet viste tydelig at informantene i stor grad vektla å vekke barnets egen interesse i skriveaktivitetene. Å tilrettelegge stemningen og ta utgangspunkt i barnets uttrykk og interesse ble ansett som betydningsfullt i denne sammenhengen. En informant uttrykte:

«Stemningen er veldig viktig, at det ikke blir sånn: skriv mer eller ikke gjør sånn eller bruk en annen penn... Hvis du gjør det sånn hele dagen, kan du ikke plutselig tro at du kan lage en annen stemning for å la barna skrive. Det er barnets måte å gjøre det på som blir støttet, og det på en anerkjennende og oppmuntrende måte. Stemningen handler om en romlighet overfor barnet, den handler om hele dagen».

Det ble særlig tydelig at dialogen er sentral i denne tilretteleggingen. Gjennom for eksempel å stille spørsmål til barnet eller på andre måter legge til rette for en anerkjennende og gjensidig dialog, kunne de voksne tilrettelegge for ulike mestringsopplevelser for barnet og invitere til skriving. Samtalen mellom barnet og den voksne kan bidra til at de voksne ser og møter barnet på måter som støtter opp under barns språk via fokus på skriving. Både gjennom å tilpasse støtten til barnet, men også ved å hjelpe barnet til selv å se sammenhenger i språket.

Opplevelsen til informantene var at bruk av spørsmål til barnet var en god og fruktbar måte å støtte på – som de brukte bevisst og aktivt. Det er barnets utspill eller tilbakemelding som er med på å justere hvilken type støtte som kommer i ettertid av spørsmålet. Dette er i tråd med teori (Vygotsky, 1978) og forskning (Aram & Levin, 2001) som fant at støtte gitt innenfor barnets nærmeste utviklingssone var det som er av størst betydning for barnets læring og utvikling.

Hvorvidt spørsmålet tilpasses slik at støtten innenfor barnets sone også utfordrer barnet, kom i liten grad til syne i mitt datamateriale. Det jeg fant, var imidlertid at de voksne i stor grad retter støtten dit barnet er, fremfor dit det er på vei. Dette kan indikere at barnets nærmeste utviklingssone ikke utnyttes fullt ut som en plattform for læring og utvikling for barnet (Vygotsky, 1978). Disse funnene kan sees i sammenheng med Aram & Levin (2001), som viste at der mødre ikke var klar over barnets språklige kompetanse, undervurderte de barnet og støttet det ikke ut fra barnets nærmeste utviklingssone.

Datamaterialet viste at begrunnelsene for den støtten de gir, er knyttet til betydningen av å være sensitiv overfor barnet og tilrettelegge for mestringsopplevelser. For at barnet skal ønske å skrive er det samtidig betydningsfullt å være i dialog med barnet, slik at den voksne kan bekrefte og motivere. Handling og tanke går hånd i hånd, og kompetansen knyttet til disse elementene danner grunnlaget for begge. Som en av informantene uttrykte: «Vi skal bare møte barnet der det er».

Kommunikasjonen mellom barna og de voksne var også i stor grad knyttet til den nonverbale kommunikasjonen mellom dem, særlig den som den voksne formidlet til barnet, blant annet gjennom smil, blick og nikk. Datamaterialet, og i særlig grad observasjonene, peker på at det de voksne tar i bruk av nonverbal kommunikasjon, i stor grad er ubevisst. En informant formidlet oppfatningen om at barnet hun støttet, ikke hadde skrevet dersom det ikke var for at hun selv var sensitiv overfor dets behov: «Hvis jeg presser henne på at jeg vil hun skal skrive, hadde det ikke fungert, spesielt ikke for henne. Da er jeg overbevist om at hun hadde låst seg helt». Eller en annen informant som uttrykte: «Det må være som leken, det må være frivillig».

Støtten de voksne gir barnet som skal oppdage lyder og bokstaver selv, er i stor grad sentrert rundt tilrettelegging av barnets egen oppdagelse av lydene, samt å gi barnet støtte gjennom å skrive ordet for dem – eventuelt at den voksne viser barnet det. Informantene omtalte det barnet selv «skrev» og uttrykte i form av blant annet tegninger og bokstaver som «barneskraft». Barneskriftens betydning for barnets tidlige skriving ble trukket frem av samtlige informanter. De begrunnet dette med at den ikke har noen krav, ikke kan være feil og at den er barnets eget uttrykk.

Jeg fant at informantene begrunner sin støtte i tilknytning til barnets emosjonelle utvikling, mer enn den kognitive. Funnene pekte på at støtten i stor grad var knyttet til å gi barnet en skriveinvitasjon og å holde på barnets oppmerksomhet. Barna ble i tillegg oppmuntret til å finne lyder og bokstaver selv, men de voksne støttet i mindre grad andre deler av ordavkodingsprosessen. Denne vektleggingen av det emosjonelle kontra det kognitive kan indikere at å støtte barnets skriveglede (emosjoner) mer enn skrivemåten (kognitivt) er betydningsfullt for barnets

skrivning. Med andre ord kan det antas å være sammenheng mellom barnets tidlige skrivning og barnets emosjoner.

Studiens datamateriale peker også på elementer i de voksnes begrunnelser som kan tyde på at ulike føringer fra for eksempel ulike prosjekter knyttet til skrivning i barnehagene, i større grad ble vektlagt enn det enkelte barns læring og utvikling. Elementer som barnets medvirkning og potensialet i dialogen kan komme i skyggen av slike prosjekter, uten at dette trenger å bli tydelig for de voksne. En forståelse av tidlig skrivning som i stor grad er avhengig av den voksnes rolle, kan også bli sårbar dersom enkelte voksne ikke ser barns ulike forsøk, eller klarer å bruke seg selv for å vekke barnets nysgjerrighet. Mine funn kan ikke konkludere med at dette var tilfellet hos mine informanter, men jeg fant elementer som kan indikere at dette kan forekomme.

Oppsummering og avsluttende kommentarer

Oppsummert vil jeg si at funnene i denne studien peker på at den voksnes funksjon ved tidlig skrivning, langt på vei handler om en væremåte hos de voksne. Den voksne bør være sensitiv, vise engasjement og interesse, samt ha evnen til å være fleksibel i møte med barnet. I tillegg er forutsetningene for god støtte at den voksne har kjennskap til det enkelte barns væremåte og personlighet. Mine funn kan indikere at den voksne bør ha kjennskap til barnets kognitive og emosjonelle utvikling og mestringsnivå, og at det vil være en fordel med kompetanse knyttet til generell skriftspråklig utvikling. Da kan den voksne i større grad nyttiggjøre seg observasjonene av barnets skrivning og gjennom dialogen med barnet ytterligere tilpasse støtten.

I lys av de betydningsfulle elementene i den voksnes væremåte som denne artikkelen peker på, kan det stilles spørsmål til samfunnets satsing på ulike programmer for læring og utvikling. Det er først og fremst mellom barnet og den voksne at læring og utvikling skjer, ikke i rammen rundt barnet og den voksne. «Rommet» som oppstår mellom barnet og den voksne preges av øyeblikk der barnet og dets utviklingsmuligheter i større grad kan komme til syne. Holdningen og tenkemåten til den voksne kan gjøre at de fanger barna i øyeblikket. Dette er det motsatte av å konstruere læringsøyeblikk for barn.

REFERANSER

- ARAM, D. & LEVIN, I.** (2001). Mother-child joint writing in low SES Sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3) s. 831–852.
- BAE, B.** (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Avhandling til graden dr. philos. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo. Rapport nr. 25, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- BAGHBAN, M.** (2007). Scribbles, labels and stories: The role of drawing in the development of writing. *Young Children*, 62(1), s. 20–26.
- BEKKELY, K.** (2015). *Å fange barna i øyeblikket. En kvalitativ studie av pedagogers støtte av barns tidlige skrivning i barnehagen*. Mastergradsoppgave. Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning.
- BRÅTEN, I. & THURMANN-MOE, A.C.** (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: Bråten, I. (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk
- CLAY, M.M.** (1975). *What did I write? Beginning writing behaviour*. London: Heinemann.
- DENNIS, L.R. & VOTTELER, N.K.** (2013). Preschool teachers and children's emergent writing: supporting diverse learners. *Early Childhood Education* 41, s. 439–446.
- HAGTVET, B.** (2012a). Skrivelyst og læring i børnehaven? I: S. Madsbjerg & K. Friis (red.) *Skrivelyst i et specialpædagogisk perspektiv* s. 47–68). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- HAGTVET, B.** (2012b). Skrivelyst og skrivepraksis på elevens premisser. I: S. Madsbjerg & K. Friis (red.) *Skrivelyst i et specialpædagogisk perspektiv* (s. 205–229). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag A/S.
- HOPPERSTAD, M.H., SEMUNDSETH, M. & LORENTZEN, R.T.** (2009). Hvilke interesser synes å motivere femåringer til å skrive i barnehagen? *FoU i praksis*, 3(2), s.45–63.
- KLEVEN, T.A., HJARDEMAAL, F. & TVEIT, K.** (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- KVALE, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- ROGOFF, B.** (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. NY: Oxford University Press.
- SEMUNDSETH, M. & HOPPERSTAD, M.H.** (2012). Voksne i dialog med femåringer som på eget initiativ produserer tekster i barnehagen. *Barn*, (2), s. 43–59.
- VYGOTSKY, L.S.** (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Språklek som basis for den første lese- og skriveopplæringen

Denne artikkelen handler om bruk av språkleker for å styrke barns språklige bevissthet. Dette har vist seg å være en svært effektiv metode for å lette den første lese- og skriveopplæringen og for å forebygge lese- og skrivevansker.



Gro Høghaug arbeider som styrer ved Tåsen skoles barnehage i Oslo.

Pedagogisk forskning har de senere årene rettet oppmerksomheten mot forholdet mellom språklig bevissthet og senere lese- og skriveutvikling. Forskingen har klart vist at de barna som ved skolestart er fonembevisste, det vil si kan fokusere på enkeltlyder i det talte språket, får en mer ukomplisert lese- og skriveutvikling enn barn som har lav fonembevissthet (Frost, 2002). Det finnes mye læremidler og øvingsopplegg innenfor språkleker, men jeg velger først og fremst å vise til «Språkleker» av Jørgen Frost & Annette Lønnegaard (2008), som blir benyttet i mange skoler. Avslutningsvis vil jeg drøfte språklek som metode sett i forhold til de to siste læreplanverkene.

Etter mange års erfaring fra barnehage og arbeid med å gjøre førskolebarn språklig bevisste, bl.a. gjennom bruk av språkleker, er jeg opptatt av at barnehagen og skolen må samordne sin pedagogikk når det gjelder den første lese-

og skriveopplæringen. Med innføringen av Læreplanverket av 1997 (L97), der seksåringene begynte på skolen, skulle en se barnehagen som en del av utdanningen, og barnehagen og skolen skulle tilhøre samme departement. Dette skulle derfor medføre større grad av samarbeid mellom de to institusjonene enn hva som hadde vært tilfelle tidligere. Et formalisert samarbeid er kommet i stand mange steder, men mitt generelle inntrykk er likevel at skolen og barnehagen i liten grad samordner den forberedende og begynnende lese- og skriveopplæringen. I denne sammenheng er jeg spesielt opptatt av å se på arbeid med språkleker som et bindeledd mellom barnehage og skole. Formålet med språklekene blir da å stimulere den språklige bevisstheten hos barna fra førskolealder og videre over i skolen.

Språklig bevissthet og den første lese- og skriveutviklingen

I forbindelse med begynneropplæring i lesing og skrivning defineres språklig bevissthet som evnen til å forstå at språket både har en innholdsside og en formside, og til å kunne veksle mellom disse to perspektivene (Kulbrandstad, 2007, s. 84).



*... barnehagen og skolen må samordne sin pedagogikk
når det gjelder den første lese- og skriveopplæringen.*

Begrepet språklig bevissthet blir knyttet til både fonologiske, morfologiske og syntaktiske faktorer i språket, alt etter om det er lydstruktur, setningsstruktur eller oppbygging og bøyning av ordene som er i fokus. Det er i første rekke begrepet fonembevissthet som blir sett på som en sentral faktor i lese- og skriveopplæringen (Kulbrandstad, 2007, s. 84). Kulbrandstad påpeker at fonembevissthet innebærer at en kan snakke om stavelser og lyder i ord og at det er knyttet ulike ferdigheter til dette begrepet. Det å kunne finne ord som rimer på hverandre, dele opp ord i stavelser, lytte etter ord med samme framlyd, identifisere om et fonem er til stede i et ord eller ikke, er eksempler på slike ferdigheter. Barn som er språklig bevisste og kan leke med språkets forside, har som oftest et bedre utgangspunkt for å lære å skrive og lese enn barn som er lite språklig bevisste (Frost & Lønnegaard, 2004). Her er det først og fremst det å kunne skille ut fonem fra talte ord, som blir regnet som særlig viktig. Det er her «broen» over til skriftspråket skal bygges.

Frost (2002) omtaler en studie av 44 barn, med respektive 23 barn med høy og 21 barn med lav fonembevissthet. I denne studien viste det seg at barna med høy fonembevissthet var i stand til å bruke de bokstavene de hadde lært til lesing og skriving nesten med det samme da den formelle leseopplæringen fant sted. For barna med lav fonembevissthet var en tendens på samme tidspunkt at de lærte seg bokstaver uten samtidig å kunne anvende dem til lesing og skriving. Disse barna kom derfor også langt senere i gang med leseutviklingen. Bakgrunnen for denne forskjellen synes å ha en klar sammenheng med barnas språklige bevissthet.

En omfattende amerikansk rapport (National Reading Panel 2000) omhandler forskning på fonembevissthet. Forskerne vurderte resultatene fra mer enn 50 eksperimentelle studier og konkluderer med at undervisning i fonembevissthet har en positiv effekt på leseferdighetene. Et annet spørsmål som ble stilt, var hva forskningen forteller om hvordan en kan gjennomføre en best mulig undervisning for å øke elevenes fonembevissthet. En generell konklusjon var at en må se undervisningen på dette området som et middel, ikke som et mål i seg selv. Målet er at elevene skal lære å lese og skrive, ikke at de skal skille lyder fra talte ord.

Forskerne fant videre best resultat i de eksperimentene der elevene samtidig som de arbeidet med lydene i ord, også arbeidet med de tilsvarende bokstavene (Kulbrandstad 2007, s. 86). Et forskningsprosjekt utført i Danmark (Elbro, Borstrøm & Petersen 1998) konkluderer med det samme, noe jeg vil komme tilbake til senere i artikkelen.

Språkleker og den første lese- og skriveopplæringen

Nedenfor vil jeg kort presentere det forskningsbaserte øvingsopplegget, «Språkleker» (Frost & Lønnegaard, 2008), som blir benyttet på første og andre trinn i skolen, og i barnehager, for å øke barnas fonembevissthet. Til opplegget hører også en teoretisk del. Både den praktiske og den teoretiske delen bygger på et forskningsprosjekt, Bornholmprosjektet (Frost & Lønnegaard, 2004). Resultatene fra prosjektet viser at arbeidet med språklekene fungerte sterkt forebyggende, spesielt med hensyn til den første leseutviklingen. Ved å bruke lek som metode og pedagogisk virkemiddel, blir barnas nysgjerrighet for språket stimulert, og de får utviklet den fonologiske bevisstheten. Dette har altså vist seg å være avgjørende for lese- og skriveutviklingen og dessuten for forebygging av lese- og skrivevansker. «Språkleker» blir ofte anbefalt som redskap for lærerne i begynneropplæringen, men Frost (lesesenteret.no) legger vekt på at opplegget også kan benyttes som en brobygger mellom barnehage og skole i måten å arbeide med språket på.

Frost & Lønnegaard (2004) poengterer at det er viktig å styrke barnas auditive oppmerksomhet. Derfor starter språklekene med aktiviteter som stimulerer den auditive sansen. I øvingsopplegget finner en språkleker på følgende seks nivå:

1. Regler
2. Rim
3. Setninger
4. Ord
5. Stavelser
6. Enkeltlyder

Språklekene er bygd opp som ei trapp, der ett trappe-trinn må mestres før en går videre til neste trinn. For å bli leseklar må barna gå de ulike trinnene i «leseklartrappa». Det blir anbefalt å arbeide regelmessig og med progresjon

Man fant at det å koble lyd og bokstav også har en god effekt på elever med spesifikke lese- og skrivevansker.

i de fonologiske aktivitetene. Språklige uttrykk som er lette å identifisere, slik som regler og rim, presenteres tidlig. Her blir oppmerksomheten implisitt rettet mot lydene framfor innholdet i reglene. Videre arbeider en systematisk med de underliggende språklige nivåene helt ned til de enkelte lydene i språket. Frost (lesesenteret.no) understreker at det er på lydnivå forskningen med stor vekt kan dokumentere en sammenheng med leseutviklingen, noe som også gir aktivitetene på dette nivået en sentral plass i arbeidet med forebygging av senere lese- og skrivevansker.

I et forskningsprosjekt i Danmark (Elbro, Borstrøm & Petersen 1998) prøvde man ut et undervisningsopplegg der en metodisk knyttet språklig bevissthet sammen med skriftspråket. Barna fikk se bokstaver, ord og setninger samtidig som man arbeidet med dette i talespråklig sammenheng. Her fant man at effekten på leseutviklingen var enda bedre enn der en ikke knyttet arbeid med språklig bevissthet direkte sammen med skriftspråket. Undersøkelsen konkluderer derfor med at en ikke skal holde arbeid med språklekene borte fra bokstaver, ord og setninger, men koble skriftspråket til aktivitetene der det er naturlig. Dette gjør en for å demonstrere sammenhengen mellom tale og skriftspråk slik at barna etter hvert forstår det alfabetiske prinsippet om at det til hver lyd i talen svarer en bokstav/bokstavkombinasjon. Man fant dessuten at det å koble lyd og bokstav (fonem og grafem) også har en god effekt på elever med spesifikke lese- og skrivevansker. Det er derfor spesielt viktig for nettopp disse elevene at de får hjelp til å oppdage og skjønne hvordan lyder og bokstaver er koblet sammen. Mange elever med store lese- og skrivevansker synes å blande sammen bokstavnavn og lyder langt oppover i skoletrinnene og bruker dem om hverandre ved lesing og skriving.

Språklek som metode sett i forhold til læreplanverkene

I forbindelse med innføringen av L97 og ny Rammeplan for barnehager, ble det fra flere hold kritisert at barnehagen nå ble for skolepreget, mens andre hevdet at opplæringen på første trinn la for stor vekt på lek. Samtidig vet man at motivasjon er en viktig faktor for læring. Det at noe er lystpreget, som lekeaktiviteter er for barn, burde da gi økt motivasjon og ha en positiv effekt på læring. Vatne (2007, s. 52)

skriver at leken har et stort læringspotensial, selv om ikke motivet for leken først og fremst er å få ny kunnskap. «Ved å vektlegge leiken som inspirasjons- og motivasjonsfaktor i læringsprosessen, kan vi gi leiken ein formell og legitim plass i skulen» (Vatne, 2007, s. 62). Lek skulle derfor blant annet kunne brukes som metodisk drivkraft også i forbindelse med lese- og skriveopplæringen. På den måten kan en se lek og læring som to sider av samme sak, både i barnehagen og på første skoletrinn, og ikke som motsetningsforhold, slik det ofte har blitt gjort både i den offentlige debatten og i fagmiljø.

Evalueringen av L97 har blant annet vært at den fokuserte for mye på innhold, metoder og lekeaktiviteter og for lite på hvilke faglige mål og kompetanse en ønsker at elevene skal oppnå (Solem mfl., 2010, s. 19). Undersøkelser har vist at en ikke har oppnådd de ønskede resultatene av den aktivitetsbaserte undervisningen (Solem mfl., 2010, s. 20). Dette er en av grunnene til at det i den nyeste læreplanen, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06), er formulert klare kompetansemål og grunnleggende ferdigheter elevene skal arbeide mot i de ulike fagene. LK06 stiller skolen og lærerne friere i forhold til valg av metoder, innhold og aktiviteter enn L97. Det viktige er om en kan vise til måloppnåelse og gode resultater av undervisningsopplegget. Med en slik valgfrihet kan en med fordel fortsette å bruke språkleker som metode i undervisningen, en metode som ifølge forskningen kan vise til gode resultater i forhold til lese- og skriveopplæringen.

Konklusjon

En rekke studier har vist at fonologisk bevissthetstrening og lekepregede fonologiske aktiviteter har en positiv effekt på barns lese- og skriveutvikling. Språkleker synes derfor viktig å bruke i forbindelse med den første lese- og skriveopplæringen. Men en må her arbeide systematisk og være bevisst på at målet med arbeidet er å lære elevene å lese og skrive, gjennom en skrittvis kobling mellom tale og skrift, mellom lyder og bokstaver. Forskning viser dessuten at arbeid med språkleker gir størst effekt i leseutviklingen når elevene får se de elementene de lytter til. Når den enkelte lyden står i fokus, og så sant aktivitetene tillater det, bør derfor elevene få se hvilken bokstav lyden passer til.

Bruk av språkleker har altså vist å kunne øke barnas fonembevissthet, en faktor som er avgjørende når de skal lære å lese og skrive. Det er derfor grunn til å starte arbeidet med språkleker tidlig. I denne forbindelse mener jeg, i likhet med Frost (lesesenteret.no), at barnehage og skole må samordne sin pedagogikk slik at en allerede i barnehagene starter å arbeide bevisst med språklekene og at dette arbeidet blir videreført i skolen.



REFERANSER

ELBRO, C., BORSTRØM, I. & PETERSEN, D.K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten. The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly*, 33(1), s. 36–60.

FROST, J. (2002). Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling from a preventive perspective. *Reading and Writing*, 14(5–6), s. 487–513.

FROST, J. & LØNNEGAARD A. (2004). *Sproglege – til styrkelse af sproglig bevidsthed (teoridel)*. Danmark: Dansk psykologisk Forlag.

FROST, J. & LØNNEGAARD A. (2008). *Språkleker* (praktisk del).

Oslo: Universitetsforlaget.

FROST, J. (lesesenteret.no). *Språkleker – bindeledd til barnehage og fotfeste for den skriftspråklige utviklingen*. <http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/pdf-filer/spraakleiker.pdf>

HAGTVET, B. (2003). Skriftspråkstimulering i første klasse; faglig innhold og didaktiske angrepsmåter. I: K. Klette (red.). *Klasserommets praksis-former etter reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO.

KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET & UTDANNINGSDIREKTORATET (1997) *Læreplanverket av 1997* (L97).

KULBRANDSTAD, L.I. (2007). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET & UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06).

NATIONAL READING PANEL (2000). Teaching Children to Read. Reports of the Subgroups. USA: U.S. Department of Health and Human Services.

I: L.I. Kulbrandstad (2007). *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

SOLEM, I.H., ALSETH, B. & NORDBERG, G. (2010). *Tall og tanke*.

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

VATNE, B. (2007). Forgylte læringsstunder – lek som inspirasjons- og motivasjonsfaktor. I: S. Skjong, (red.). *GLSM Grunnleggjande lese-, skrive- og matematikkopplæring*. Oslo: Det Norske Samlaget.



Du er mer super enn du selv tror!

**Dine erfaringer
kan komme til
nytte for andre**

VI I SPESIALPEDAGOGIKK SØKER

NYE SKRIBENTER

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Når det umulige skjer – om å leve og å dø

Denne artikkelen tar for seg det alvorlige temaet om når et barn blir alvorlig syk og dør. Temaet blir belyst fra flere synsvinkler både barnets og den aller nærmeste familiens, samt hvordan barnehage og skole bør forholde seg til temaet sykdom og død. Artikkelforfatteren bruker også små utsnitt fra en barnebok hun har skrevet for å eksemplifisere hvordan et barns tanker og følelser kan arte seg i møte med egen sykdom og død.



Beate Heide er spesialpedagog og klinisk pedagog.

Dessverre bryr døden seg ikke om alder. Derfor skjer av og til det som er nesten umulig å forholde seg til som foreldre. Barn dør. I vår vestlige verden har vi midler, teknologi og kunnskap som kan hjelpe på mange sykdommer som for bare et par generasjoner siden betydde barnedød. Det er kanskje ekstra vanskelig å akseptere døden i vår tid når vi har så stor tiltro til at alt kan repareres. Hva gjør vi som pedagoger når døden lever ved siden av oss i elever med livstruende tilstander? Tør vi å tematisere at en del av det å leve er å forsone seg med døden. Det er jo foreløpig ingen som har overlevd livet.

Tap av mennesker i våre nære relasjoner kan være vanskelig å takle. Dette gjelder også tap av elever i klasserommet. Det skal kanskje også være slik, at det er vondt og

vanskelig å si endelig farvel. Døden er en slutt vi ikke liker å tenke på. Når et barn får en livstruende sykdom, kreves det stort mot hos pedagogene i klasserommet eller barnehagen til å våge å ta opp dette som et tema. Derfor er det nok, om mulig, lurt å ha temaet på dagsorden før en slik situasjon kan oppstå og dermed er veldig nær oss følelsesmessig.

Et møte med døden er et møte med en størrelse vi som mennesker verken liker å forholde oss til eller vi i den vestlige kulturen har et naturlig forhold til. Selv om alle kognitivt vet at vi alle skal dø, er det et faktum som er så smertefullt at vi ofte legger det vekk og lar være å tenke på det. Det er kun når døden rammer oss i kraft av tap at vi blir nødt til å forholde oss til dette eksistensielle faktum; Vi skal alle dø.

Naturlig død

For 50 år siden var det mange i Distrikts-Norge som levde på små gårder der de hadde husdyrhold. Der var døden en mer naturlig størrelse som det ble pratet om. Ungene



... det er vondt og vanskelig å si endelig farvel.

Nordlyset i samiske sagn har rollen som broen mellom livet og døden

kunne se dyr bli slaktet, og de var ofte med på å ta vare på kjøttet etterpå. Døden var både synlig og til stede. Ofte var det gamle og syke som ble pleiet hjemme, slik at både det å få og gi pleie var noe både barn og voksne levde med tett innpå livet. Nå er det få pleietrengende gamle som bor i en storfamilie, og få som lever med husdyr. Derfor er også vårt forhold til døden preget av manglende erfaringer.

Bedre helsestell og utvikling av effektive medisiner gjør også at folk lever lenger enn før. Derfor er det mange som blir ganske voksne før de får døden innpå livet. Når vi som voksne ikke har et personlig forhold til det å se den skjøre linjen mellom liv og død, blir det et tema vi sjelden snakker om med barna våre. Vi er fremmedgjorte når det gjelder ett av livets aller største eksistensielle spørsmål, spørsmålet om døden – og med det følger det naturlig et spørsmål om meningen med livet.

Sykdom som ikke kan helbredes, leder oss på veien mot døden. En vei der det er vanskelig å følge den syke. Vi forholder oss gjerne stumt til det syke barnet, og innskrenker også derved barnets mulighet til å snakke om det som ligger dem på hjertet. Vil jeg bli frisk? Hvis ikke, dør jeg, og hva skjer da?

Døden i litteraturen

De fleste av oss har erfaringer med barnebøker som tar opp temaet døden. Vi har lest bøker om temaet i oppveksten, og vi har muligens jobbet med temaet i barnehagen og i klasserommet. Det er ofte lettere å kunne lene oss til et tema gjennom skjønnlitterære bøker fordi de gir oss den nødvendige avstanden til virkeligheten. En skjønnlitterær bok er «på liksom», det er ikke et tema i hverdagen som omgir oss. Ofte er handlingen lagt både til en annen tid og et annet sted, og det gir også distanse.

Den tradisjonelle barnelitteraturen har ofte lykkelige slutter. En bok om døden har vanligvis ikke det. Ofte går da forfattere inn i barnets forestillingsevne, slik som Astrid

Lindgren gjorde i sin bok «Brødrene Løvehjerte». Hun konstruerer her en parallell verden slik at den slitne kroppen til den døende Jonathan gjør et sprang etter døden inn i Kirsebærdalen. Denne boka er opprinnelig tilegnet broren til Astrid, som er døende, og den er blitt en klassiker for flere generasjoner. Noen leser boka intertekstuell, og forstår at Jonathans fortellinger til broren er en trøst mot døden. Andre opplever at boka handler om hvordan man kan møte frykten for døden.

Barnebøker kan også temamessig ligge like opptil virkeligheten, og således gi barn informasjon om sykdom og død uten å skremme, samtidig som fortellingen skaper den nødvendige avstanden til vanskelige tema.

I barnebøker, spesielt for små barn, og for barn som mestrer det visuelle bedre enn det auditive, spiller illustrasjonene en viktig rolle. Gode illustrasjoner til et tema kan derfor også hjelpe på når vi som pedagoger skal nærme oss disse viktige spørsmålene.

I samisk tradisjon og tenkning spiller naturfenomen ofte sterke roller, fordi mange samer har levd tett innpå naturen, og sagnene ofte er knyttet opp til fortellinger som forklarer et fenomen. Nordlyset i samiske sagn har rollen som broen mellom livet og døden. I nordlyset er det de døde sjelene som danser i lyset, og viser seg for dem som lever. I barneboka jeg selv har skrevet (Liddáš ja Guovssahas / Liten Ida og Nordlyset) har jeg tematisert dette. Videre i artikkelen vil jeg benytte noen utsnitt fra denne boka for å eksemplifisere noen av temaene knyttet til hvordan et barn forholder seg til sin sykdom og sin egen mulige forestående død (Heide, 2015).

Møtet med sykdommen

Både foreldre og pedagogisk personale har et trenet øye til å se om barn har det bra. Dette gjelder spesielt om barnet oppfører seg annerledes enn det pleier eller annerledes enn barn på samme alder. Når barnet ikke orker å leke



slik som det vanligvis gjør, ringer det varselklokker. Da er veien kort til legen, der mammahjertet ofte banker hardt, og håpet ligger i at «det går over». Dessverre får ikke alle beskjed om det, og da blir det en eksistensiell krise. Det strider mot naturen at barn skal dø, og siden barn og foreldre lever i en nesten-symbiose, krever det både mot og kløkt å måtte gå veien mot døden sammen med det lille barnet. En vandring der håpet om at et under skal skje vandrer hånd i hånd med den brutale virkeligheten.

Helsevesenet er trent i å gi barn den informasjonen de trenger, men ikke mer. De er også trent i å foreta – ofte smertefulle – undersøkelser av barn, og å hjelpe dem til å samarbeide i undersøkelsene. Av den grunn blir ofte møtet med prøvetaking ikke så smertefullt, nettopp fordi de blir forberedt og møter vennlige hjelpere.

Hans forteller at Ida har fått en sykdom som heter leukemi.

Det er visst et nifst ord, for både mor og far rykker til.

– Ja, sier Hans. – Det er kreft. Og Idas kreft sitter i blodet. Det er derfor hun er så slapp. Noen ganger kan vi hjelpe barn som har fått leukemi her på sykehuset. Han forteller at hun skal få en medisin som heter cellegift.

– Den skal spise opp de syke cellene i blodet ditt, sier han.

Ida lurer på hvordan medisinen skal komme inn i kroppen.

– Vi må sette en liten nål inn i blodåren din, sier Hans.

– Den setter vi i halsen. Der kan medisinen komme inn.

Ida får tårer i øynene.

– Gjør det vondt å ha en sånn nål i seg? spør hun med liten stemme. Hans sier at det ikke pleier å gjøre det. Medisinen vil gjøre at Ida blir trøtt, og mister matlysten.

– Noen ganger faller håret av, forteller Hans. – Da får barna skjerf på hodet, slik at de ikke fryser.

(Heide, 2015, s. 41)

Livet på sykehuset

Siden 1970-tallet har forståelsen for at barn trenger foreldre når de er innlagt på sykehus, blitt integrert i innleggelsesprosedyrene. Barneavdelingene har også gode lekerom

med mulighet for lek og aktivitet sammen med andre barn. For barn som er lenge på sykehus, kan det utvikles gode vennskap med andre barn som er syke.

Foreldrene sover gjerne sammen med ungene sine og følger dem til alle undersøkelser. Livet på lekestua er ofte det mest normaliserte de møter i den omvendte virkeligheten, der alt er snudd på hodet.

Foreldre finner ofte styrke i å snakke med andre foreldre i samme situasjon. Det er ikke alltid at kontakten med skole og barnehage blir så tett, at informasjonen når frem. Ungene som barnet vanligvis er sammen med, lurer ofte på hva det syke barnet gjør. Derfor kan det være viktig å ha en kontakt med en fra barnehage eller skole som er bindeledd mellom foreldre og barnehage/skole. Hvis foreldrene er slitne og oppslukte av det som hender med dem, kan f.eks. denne kontakten foregå via tekstmeldinger. For noen foreldre kan det også virke hjelpsomt å få en kort telefon. Hvordan informasjon skal foregå, kan avklares når barnet blir sykt.

Barn har en velsignet evne til å stenge ute virkeligheten og la seg oppsluke i lek. Denne evnen blir ekstra viktig å få uttrykt når barnet er alvorlig sykt.

Ida er på sykehuset i mange dager. Noen dager går det helt fint med medisinen, andre dager blir hun fryktelig kvalm. De dagene hun ikke orker å stå opp, kommer Lars inn på rommet hennes og leker en stund. Han liker Lurvehunden veldig godt. Noen ganger leker de at rullestolen og sengen er romskip, og at de farer gjennom verdensrommet.

– Ser du alle stjernene, Ida, spør Lars, som er kaptein på romskipet. Ida nikker. Jo, hun gjør da det. De farer gjennom myriader av stjerner. Lars snur seg og sier:

– Å, ser du nordlyset danser for oss? Ida nikker, hun kan tydelig se alle de vakre fargene i nordlyset som bukter seg over himmelen. Lars kan også historien om nordlyset. Så rart det er!

De leker lenge. Helt til far sier at nå må romskipet lande, for nå er det kveldsmat å få.

(Heide, 2015, s. 55)

En vanlig hverdag i kaoset

For barn er det viktig å være i en sosial kontekst. Det er derfor både viktig og riktig at de deltar i barnehage og skole, så lenge det er mulig.

Tilhørigheten de har i det sosiale fellesskapet kan være av stor betydning. Klassen eller barnehagen kan sende hilsninger i form av tegninger, små filmsnutter eller talehilsen. Det at det syke barnet har en plass, bokstavelig talt en pult eller en hylle med sitt navn i barnehagen/skolen å komme tilbake til, signaliserer at de er regnet med.

Et alvorlig sykt barn som en del av barnegruppa, er også en gylden anledning til å tematisere livet og døden. Sånn kan det vanskelige og umulige bli en mulighet for andre barn til å få kunnskap og refleksjon om eksistensielle spørsmål.

Neste dag drar Ida og mor i barnehagen. Ida har så lyst til å møte lekekameratene sine igjen. Da hun kommer dit, er det samlingsstund. Ida setter seg på plassen sin. Hun har en rød sykkel som viser at det er akkurat hennes plass. Janne, som er avelingsleder, ønsker Ida velkommen tilbake.

– Så tøft skjerv du har! sier hun beundrende og ser på det røde sjørøverskjerfet til Ida. Ida forteller at hun har mistet håret sitt, og at hun har skjerv på hodet for ikke å fryse. De andre ungene ser på henne.

– Hvorfor er håret ditt blitt borte? spør Marte nysgjerrig. Ida forteller at hun har fått en sykdom som heter leukemi, og at det er medisin som gjør at håret har falt av.

– Å, sier de andre ungene i kor.

(Heide, 2015, s 65)

Når livet blir for slitsomt

Barn forstår ofte mye mer enn vi voksne tror. De leser både kroppsspråket til menneskene rundt seg og underteksten i kommunikasjonen. Om vi ikke åpner opp for at det er lov å uttrykke det de tenker på, vil barnet kunne bli taust fordi det opplever at de voksne ikke tør møte de spørsmålene de har. Barn kan prøve ut hypotesene sine overfor andre barn, for å høre hvilken klangbunn tankene deres gir i den andre. Det å være lyttende til barns samtale, kan være lurt. Vi voksne har ofte en tendens til å gripe inn, og skulle korrigere barns tanker. Det å tørre å ta imot, uten å skulle gjøre noe med det, eller strø sukker på vanskelige tanker, kan være en kunst.

Å ta opp temaet at et av barna ligger og skal dø, kan være en stor personlig utfordring for en pedagog og et personale. Både foreldre og pedagoger kan få hjelp i arbeidet med å ta opp og bearbeide en så brutal virkelighet. Overfor barn er ofte det enkleste det beste; å gi dem rom til å komme med sine tanker rundt døden. Gi dem et tilbud om å få være med i begravelsen, og å sette av tid og rom til å snakke om barnet som er sykt, og på randen til døden.

En ettermiddag ligger Lars og Ida hver sin vei i Idas seng.

De ser ut av vinduet. Det er blitt mørkt ute. Tusenvis av stjerner lyser på himmelen.

– Se, der danser nordlyset for oss, sier Lars og peker. Ida følger fingeren hans og holder Lurvehunden opp, slik at han også kan se nordlyset.

– Vet du, sier Lars, – jeg kommer til å dø snart. Ida setter seg opp. Hva er det Lars sier? Lars ser på henne med alvorlige øyne.

– Det er helt sant. Hertet mitt er helt utslitt, og jeg kan ikke få et nytt. Ida begynner å gråte.

– Du kan da ikke dø fra meg.

– Man må dø når man ikke greier å leve lenger, sier Lars.

Ida ser på han. – Så rart det er!

Det blir stille en liten stund. Lars sier at han ikke er redd for å dø.

– Jeg er bare redd for at ingen skal huske meg etterpå, sier han med liten stemme. Ida ser på Lars som vet han skal dø.

– Jeg kan også dø. Noen ganger er jeg så sliten at jeg nesten ikke orker å holde øyelokkene mine oppe. Da tenker jeg at kanskje det er sånn å dø.

(Heide, 2015, s. 73)

Kloke voksne

Åpenhet om at barnet vil dø er vanskelig. De voksne rundt barnet har ofte nok med å takle sine egne følelser og dempe sin egen sorg.

At det finnes noen i barnets omkrets som tør åpne for de umulige tankene på at barnet dør, kan gjøre at barnet får en mulighet til å snakke om og uttrykke sine forestillinger rundt døden. Ofte handler det om mot, for vi voksne tror ofte at barnet forstår mindre enn det faktisk gjør.

Hanne Gulbrandsen mistet sin sønn Jacob, 10 år i kreft. Hun forteller til ukebladet KK om da han ville vite svaret på de siste prøvene; «Det var en veldig lettelse å fortelle det. En fryktelig vond lettelse. Det hadde vært forferdelig å skjule dette for han, men vår plikt. Vår plikt overfor Jakob.

Det krever mot å tematisere døden både for den syke og for barna som omgir den syke.

«Er det ingen flere medisiner som kan hjelpe?» spurte han. «Nei, det er ingen flere medisiner som kan hjelpe», svarte jeg.» (KK, aug., 2015)

Neste dag kommer bestemor. Ida ser at hun er lei seg. Ida er mest trett, hun er trett hele tiden. Hun orker nesten ikke å spise. Lurvehunden og hun ligger i sengen hele tiden. Lars er innom hver dag og hilser på henne. Bestemors øyne lekker tårer. Ida og hun holder hverandre i hendene.

– Vil du glemme meg når jeg dør? Mormor klemmer hånden hennes.

– Skatten min. Bestemor vil aldri glemme deg. Jeg vil huske deg når nordlyset danser over himmelen. I de vakre fargene vil jeg huske bestemors lille skatt, og kjenne at nordlyset varmer slik en klem fra kinnet ditt varmer hjertet mitt. Ida må le.

– Vil du besøke meg også?

– Hva mener du? spør mormor forsiktig.

– Da bestefar døde, fulgte vi ham til kirkegården, begynner Ida. – Da sang vi mange fine sanger, og så fikk han et sted å hvile. Husker du det? Bestemor nikker. Hun husker.

– Jeg skal også få et slikt sted, ikke sant? fortsetter Ida.

– Et sted på kirkegården med en stein med navnet mitt, og under skal det stå «minnes i kjærlighet». Akkurat som hos bestefar. Bestemor klemmer Idas hånd.

– M-m, sier hun. Det skal du få.

– Og så kommer dere og besøker meg der på kirkegården, planter fine blomster og snakker om meg. Akkurat som vi pleier å gjøre med bestefar. Bestemor gråter store tårer.

– Hva gråter du for? spør Ida forundret.

– Fordi det er så vanskelig å si farvel, sier mormor stille.

(Heide, 2015, s. 80)

Om å ta farvel

Ved å være åpen mot barnet, gir vi dem også mulighet til å ta farvel. Hanne Gulbrandsen forteller at Jacob besøkte klassen for å gi alle en klem som et siste farvel. (KK, 2015). Det var viktig for han å avslutte. Det krever som sagt mot å tematisere døden både for den syke og for barna som omgir den syke.

Da hun slår øynene opp, ser hun mor og far og det kjære fjeset til bestemor. Lars er der også. Far løfter ham opp i sengen til Ida. De sitter helt stille og er nær hverandre.

– Jeg dør, sier Ida, og Lurvehunden skal ligge i kisten min.

Lars sier at det er fint å tenke på.

– Jeg kommer til å savne deg fryktelig masse, sier han, og gråter ned i det røde skjerfet til Ida.

– Det er ikke farlig å dø, gjentar Ida. Det er kroppen som ikke orker å leve mer. Lars hvisker til henne:

– Husk nordlyset! Ida smiler. Bestemor klemmer Ida lenge.

– Jeg skal danse sammen med nordlyset og tenke på deg, sier hun rolig. Ida klemmer far og så mor til slutt.

– Nå kan jeg dø, sier hun rolig og sovner.

(Heide, 2015, s 89)

Og etterpå

I Norge blir det ofte avholdt en minnestund med lys, bilde og ro for å minnes den døde. Dette skjer ofte først i fellesskap og så i små grupper, slik at alle kan få mulighet til å uttrykke sine tanker rundt både den avdøde og om døden.

Det begynner å bli mer vanlig at barn blir invitert til å delta i begravelsen til barnehagevenner og klassekamerater. Det å få lov til å være med på en avslutning kan for mange gi en verdig avslutning på en vanskelig periode gjennom sykdom mot døden. Noen barnehager og skoler velger også å besøke gravstedet etter begravelsen.

Hva de enkelte barnehager og skoler velger, er avhengig av kulturen på skolen og graden av inkludering på det enkelte stedet. Jeg vet at det ofte er viktig for foreldrene at barnet ikke blir glemt bort i de sosiale kontekstene de har vært en del av.

Refleksjoner om forskjellige måter å sørge på

Jeg har ofte vært nysgjerrig på døden, og etter hvert fått nærkontakt med de følelsene som virvles opp i meg selv i møtet med døden. Det er ikke bare behagelige følelser, for å si det mildt. Det vekker så mye ubehag å forholde seg til døden, at jeg ofte holder den på flere armlengders avstand. Jeg vil helst ikke forholde meg til det faktum at jeg en dag skal dø, langt mindre til tanken på at de jeg er glad i, skal dø og bli borte fra livet mitt.

Jeg tror dette er en nødvendig avstandstaken slik at ikke grubleriet om dødens plass skal skremme vettet av oss. Det eneste som er sikkert når vi fødes, er at vi en dag skal dø fra verden. Tanken på at verden og alt det vakre i den skal eksistere uten meg, er en uholdbar tanke. Det er nesten umulig for meg å holde fast ved at livet går videre.

Jeg tenker ofte på min egen sorg. Hver person som har dødd, har etterlatt seg et slør som stenger for gleden. Dette

sorgens slør gjør hjertet mitt tungt hver gang savnet stikker i meg. Jeg tar meg ofte i å tenke; – Dette skulle jeg ha likt å dele med ..., det ville hun ledd godt av. Så er neste tanke at det kan jeg ikke, for vedkommende finnes ikke mer. Hun er død, men ikke borte fra min bevissthet. Det er en vond eksistensiell smerte der samværet med henne pleide være. Et dypt savn som gjør meg hjelpeløst trist.

Disse slørene er helt transparente. Jeg kan både vise glede og sorg gjennom dem. De er som et filter jeg ser verden gjennom, et sorgens slør som gir meg noen ubehagelige følelser av at jeg har mistet noe som er viktig. Jeg har mistet noen som er verdifulle for meg. Noen som betydde noe viktig for meg i kraft av den de er. Det er virkelig et reelt tap og verdt å dvele ved tapet.

Et samfunn uten plass for følelser

Selv om vi på papiret hevder at det er rom for følelser i dagens samfunn, er det mange som opplever noe helt annet. Det er få rom for sterke følelser. Spesielt for sorg. Sorgens ansikt er trist, det er depressivt og nedtrykt. Det er følelser vi verken vil ha, eller vil se hos andre.

Rommene der forståelsen for sorg er, er gjerne lukket. Det er ikke mange som snakker om hvor gjennomgripende et tap virkelig er.

Den nære personen er borte for alltid. I tillegg dør håpet. Håpet om å endre på ting som har vært vrient, håpet om å få til å be om tilgivelse eller fortelle hva den døde har betydd. Alt blir endelig og sjansen for å gjøre opp er ugjenkallelig borte.

Smerten og sorgen er ofte to sider av samme sak. Da snakker jeg ikke om den fysiske smerten – men om smerten i sjelen. Denne dype og inderlige sviende som fortsetter å martre menneskesinnet. Alle er ikke skrudd sammen slik at de kan sette av tid til sorgen bare i helgene eller ettermiddagene når de er ferdig på jobb. Sorgen lever ofte sitt eget liv og overmannen en når en minst venter det. Sterke og klare følelser, som ikke har rom. Jeg vet at sorg kan bli invalidiserende om den ikke finner noen utløp, en kanal som kan lette på det indre trykket. Hvor skal det moderne mennesket gå med sorgen sin, som ikke passer i det kalde, menneskevennlige samfunnet der alt er glatt og perfekt?

Å fortape seg i sorgen

Noen kommer aldri over tapet av nærpersoner. De går seg vill i sorgen etter å ha blitt forlatt. De sitter fast i sin egen sorg og den smerten som følger med. Det er kanskje mer vanlig enn man forestiller seg? Det er ikke lett å gå videre, være i en travel hverdag når hjertet er gått i stykker av sorg.

I dag lever vi i et samfunn basert på effektivitet. Det er lite rom for den altoppslukende sorgen. Samfunnet har bestemt at det beste – og mest naturlige – er å gå tilbake til jobben, til det vante etter voldsomme tap. Men for noen passer ikke det. De er ikke klare.

Det passer sjelden å ta opp sorg. Det ødelegger stemningen å snakke om det vanskelige. Dermed forstummer manges røster. Den bare er der, veldig synlig for andre – mens den som eier sorgen, tror seg usett.

Fordi barn lever i nuet, er det viktig og riktig å lage ritualer for hvordan det barnet som er blitt borte kan fortsette å bli minnet. Det viktigste i så henseende er at det ikke blir taushet rundt det døde barnet, men at barnehage/skole finner en måte å hedre minnet. Slik vil barn som har opplevd å miste en kamerat, få lærdom og gode minner knyttet til hvordan en kan jobbe med sorg.

REFERANSER

HEIDE, B. (2015). Iiddáš ja Guovssahas / Liten Ida og Nordlyset. Skaniid Girije

KK (2015). Intervju med Hanne Gulbrandsen. <http://www.kk.no/historier/hanne-40-mistet-s%C3%B8nnen-i-kreft-han-hadde-s%C3%A5-mye-kj%C3%A6rlighet-%C3%A5-gi-34655>



Finnes det spesifikke språklige innlæringsvansker hos barn og unge med Downs syndrom?

Denne artikkelen omhandler en undersøkelse om språklig innlæring hos en gruppe barn med Downs syndrom. I undersøkelsen har man sammenlignet disse barna med en gruppe barn med varierende grader av utviklingshemming og en gruppe uten utviklingshemming. Artikkelforfatteren påpeker at resultatene fra denne undersøkelsen kan gi indikasjoner for at barn med Downs syndrom kan ha spesifikke innlæringsvansker som man bør ta hensyn til i kartlegging og språkopplæring av disse barna.



Tor Hermann Andreassen arbeider som teamkoordinator i Nevroteamet ved BUPA i Vestfold.

Det er kjent at personer med Downs syndrom har nedsatt språklig korttidsminne, men dette er stort sett basert på korttidsminnetester (arbeidsminnetester) med krav til å huske ting i rekkefølge. I denne undersøkelsen ønsket vi å kartlegge om elever med Downs syndrom nyttiggjør seg det grunnleggende pedagogiske prinsippet om at gjentakelser styrker læring og om deres læring preges av overhyppighet av innskudd (instrusjoner – gjengir ord som ikke er opplest).

Bakgrunn

Under normeringsarbeid med Våletesten – 2 (Andreassen & Øksenholt, 2009) var det en elev med Downs syndrom (DS) i en 2. klasse. Vedkommende ville delta på lik linje med de andre i klassen, og foresatte hadde samtykket til deltagelse. Testen går ut på å høre en liste på tolv enkle ord lest opp ti ganger. Etter hver opplesning skal en gjenta så mange ord en kan, i den rekkefølge som passer en best. Det vanlige mønsteret er at læringskurven stiger med mellom ett til to ord for hver runde de fem første gangene (innlæringsfasen) og så stiger den med ett til to ord totalt på de fem siste rundene (konsolideringsfasen). Læringskurven til eleven med DS ble tilnærmet helt flat

(se diagram 1). Det var nesten ikke noe læring utover umiddelbart minnespenn-nivå definert som antall ord husket etter en opplesning. De ni neste gjentakelsene førte ikke til at det ble husket flere ord. I tillegg var det et enormt antall innskudd (intrusjoner), dvs. ord som ble sagt som ikke var på listen.

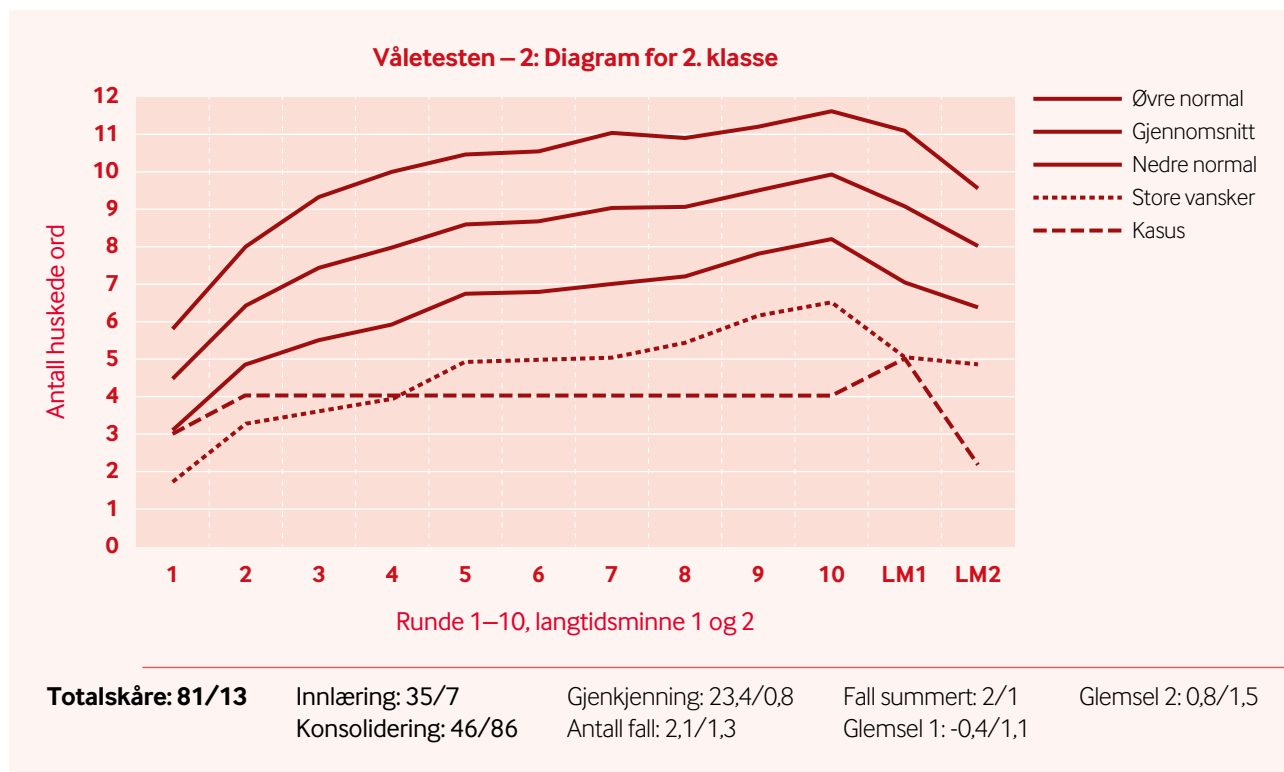
Dette ga mistanke om to alvorlige vansker med enkel språklig innlæring i tillegg til den generelle evneforsinkelsen som følger med Downs syndrom:

1. Eleven klarte ikke å gjøre seg nytte av et helt grunnleggende pedagogisk prinsipp: Når enkel informasjon gjentas, vil en etter flere gjentakelser huske mer og mer. Her var det ingen læringseffekt å spore.

2. Antallet innskudd overgikk antall riktige huskede ord: Antall ord korrekt gjengitt holdt seg konstant, men antallet innskudd varierte og hadde et klart assosiativt preg. Katt, ku (korrekt gjengitt fra kategorien dyr), og så «hund, hest, okse, reinsdyr og Kautokeino». Det kan bety store vansker med å vite «hva en har lært hvor» og tyder på sviktende oversikt eller ukritisk ønske om å gjøre det bra.

Tilsvarende resultat hadde jeg bare sett hos et barn med alvorlig traumatisk hodeskade i frontallappene. Denne type flat læringskurve er forbundet med skader som rammer begge sider av frontallappene eller alvorlig Alzheimer (Scott & Schoenberg, 2011).

Diagram 1: Eksempel på «flat læringskurve» hos elev med Downs syndrom.



Andre med ulike grader av utviklingshemming har også blitt undersøkt med Våletesten, men uten at det er sett tilsvarende «flate» læringskurver. Ingen i normeringsutvalgene for voksne (326) og barn (525) har hatt tilsvarende flat kurve. Er dette uttrykk for en bestemt type kognitiv svikt som forekommer oftere hos personer med DS enn andre?

Ved å sammenligne testprofilene til en gruppe barn og unge med DS med tilsvarende profil til en gruppe barn og unge med ulike grader av utviklingshemming (heretter kalt PS-gruppen), vil en kunne se om det er forskjell på disse gruppene. Ved å sammenligne disse gruppene mot normeringsutvalget for 2. og 4. klasse, vil en kunne se om de skiller seg fra normale barn og unge.

Kognitive vansker hos barn og unge med DS

Ifølge Rizzo & Esslinger (2004) er det for voksne med DS vanlig at verbalt korttidsminne er relativt dårligere enn IQ, mens spatiale minneferdigheter er på nivå med IQ. Ut fra et slikt resonnement ville en forventet at læringskurven var parallellforskjøvet nedover slik at total innlæring var svakere enn forventet, men at formen på læringskurven var tilnærmet normal. Et usikkerhetsmoment i denne sammenheng er at verbalt korttidsminne er målt med tester på rekkefølgehukommelse og ikke med tester med krav til mengdehukommelse. Korttidsminne brukes ofte synonymt med arbeidsminne, og det å gjengi ting i rekkefølge er som regel sentralt. Derfor passer betegnelsen rekkefølgehukommelse (serial recall). Ordlistelæring har vanligvis ikke krav til rekkefølge, men til å gjengi flest mulig. Dermed passer betegnelsen mengdehukommelse (item recall). Bakgrunnen for at Våletesten ble normert var at det ble sett et betydelig fravær av korrelasjon mellom resultat på rekkefølgehukommelsestester som Tallhukommelse og prestasjon på Lurias 10-ordsprøve.

Det er også funnet at mennesker med DS gjør det svakere på listelæringsoppgaver (Jarrold, Purser & Broch, 2006), men uten at det beskrives avvikende form på læringskurve eller overhyppighet av innskudd. Dette kan ikke forklares ut fra overhyppighet av hørselsvansker, uttalevansker og/eller dårlig språklig kompetanse.

Redusert grå substans, særlig i frontallappene (Rizzo & Esslinger, 2004) er et annet trekk som er funnet ved «neu-

roimaging studies». Det er ikke angitt noen praktiske konsekvenser av dette for personer med DS, men siden dette særlig skal gjelde frontallappene, er det en fristende hypotese at noen med DS kanskje ikke har nok eksekutivfunksjoner til å klare å skille mellom de ordene som ble lest opp og andre ord som faller dem inn.

Når barn og unge med DS undersøkes med en prøve på enkel språklig innlæring, ville en forvente at de fikk noe lavere totalskåre enn en tilsvarende klinisk gruppe med barn og unge med utviklingshemming ut fra det som er kjent om slike vansker hos DS-gruppen. Det vil si at en skulle forvente en læringskurve som var parallellforskjøvet ned i form av færre ord husket for hver innlæringsrunde, men at formen på læringskurven skulle være lik gruppen for utviklingshemmede. Det som skulle skille gruppene utviklingshemmede og DS, skulle være totalskåren, dvs. totalt antall riktig gjengitte ord. Problematikken med overhyppighet av antall innskudd er ikke nevnt i den litteraturen jeg har referert.

Problemstilling, utvalg og metode

For å finne ut mer om dette, ønsket vi derfor å sammenligne språklig ordlisteinnlæring hos en gruppe med Downs syndrom og en gruppe med psykisk utviklingshemming for å se om det er kvantitative og kvalitative forskjeller.

Totalt 137 barn i 2. klasse ble undersøkt ved normeringen av Våletesten (Andreassen & Øksenholt, 2009). De yngste barna i normeringsutvalget er de som vil være mest egnet som sammenligningsgrunnlag. Barn og unge med Downs syndrom ble rekruttert via interesseforeningen Ups & Downs i Vestfold og ved kontakt med en spesialskole i Buskerud. Foreldre til atten barn og ungdom med DS samtykket i at deres barn kunne delta, og seksten av disse gjennomførte. Det mangler opplysninger om antall innskudd for en av deltagerne i DS-gruppen. Som kontrollgruppe ble det valgt ut 26 barn og unge ved Habiliteringssenteret i Vestfold henvist for nevropsykologisk undersøkelse som fikk en utviklingshemmingsdiagnose (PU-gruppen).

Stigning på læringskurver kan måles på ulike måter. Den enkleste måten er å se på forskjellen mellom innlæringsfasen (de fem første innlæringsforsøkene) og antall huskede ord i konsolideringsfasen (de fem siste innlærings-

forsøkene) i normeringsutvalget for 2. klasse og 4. klasse. For barn i 2. klasse er den gjennomsnittlige forskjellen på 7,8 ord, og for barn i 4. klasse er den på 13,2 ord. Når det gjelder eksempelet i diagram 1, trenger en ikke regne på det. Det holder med det som min lærer på universitetet kalte «inter-okulær traumatisk test»: Data står deg mellom øynene! Det er bare ett poeng som skiller innlæringsfasen og konsolideringsfasen. Den andre måten å måle stigning på, er ved å se på gjennomsnittlig forbedring i antall huskede ord fra runde en til runde ti. Det finnes også mer avanserte måter, se for eksempel en formel som er anvendt i innlæringstesten California Verbal Learning Test – II (Delis, Kramer, Kaplan & Ober, 2000), men den har svakheter som gjør at «hakkete kurver» kommer feil ut fordi «opp-og nedturene» annullerer hverandre og derfor ikke vil bli brukt her.

Beskrivelse av gruppen med Downs syndrom Deltagerne i DS-gruppen var i gjennomsnitt 12 år gamle med standardavvik på 3, yngste deltager var 7 år og eldste var 16. Det var ti gutter og seks jenter.

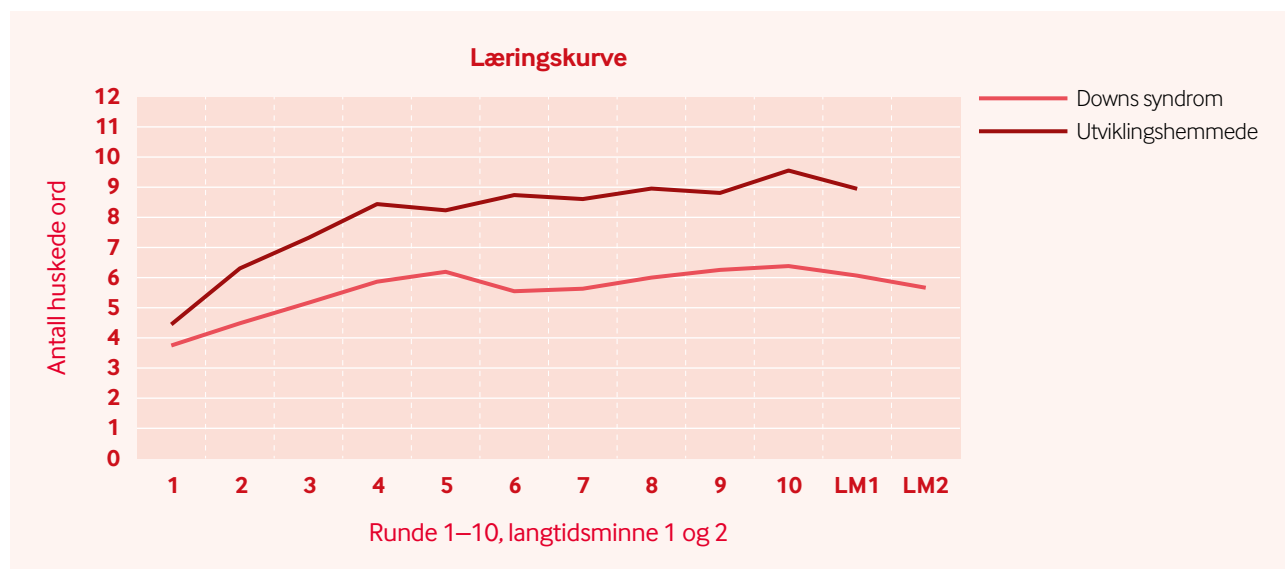
Det foreligger ikke mål på evnenivå for deltagerne i DS-gruppen. Det er rimelig å anta at det er de best-fungerende evnemessig som har deltatt og som har klart å gjennomføre. Gjennomføring stiller krav til å forstå instruksen, enkelt samarbeid og til utholdenhet.

I fravær av klare mål på IQ må en støtte seg på litteraturen. Ifølge Rizzo & Esslinger (2004) har voksne med DS en gjennomsnittlig IQ, på 50, med spredning fra 30 til 70. Det er rimelig å tenke at denne gruppen med DS ikke avviker vesentlig fra det, men hvis den avviker, vil det sannsynligvis være i positiv retning fordi det sannsynligvis er de svakest fungerende som ikke gjennomfører.

Beskrivelse av gruppen med psykisk utviklingshemming

PU-gruppen består av 26 barn henvist til Habiliterings-senteret som er blitt undersøkt med både WISC-III (Wechsler 2003) og Våle testen – 2. De varierer i alder fra 6 til 15 år, med et gjennomsnitt på 11 og standardavvik på 3 år. Det er tretten gutter og tretten jenter. Evnenivået varierer fra 30 til 64 med gjennomsnittlig IQ på 52 og stan-

Diagram 2: Læringskurvene til de to gruppene, gjennomsnitt pr. runde.



dardavvik på 10. Seksten har diagnosen lett psykisk utviklingshemming (IQ mellom 50 og 69), ni har moderat psykisk utviklingshemming (IQ mellom 35 og 49) og en har alvorlig psykisk utviklingshemming (IQ <35).

Sammenligning av gruppene

Aldersmessig er gruppene ganske like. Usikkerhetsmomentet er om de også er like når det gjelder IQ. Ut fra kunnskap om IQ hos voksne med DS (50 IQ som gjennomsnitt, variasjon fra 30 til 70), er det et stort samsvar mellom PU-gruppen og DS-gruppen. Hvis en videre kan anta at de bestfungerende av DS-populasjonen har deltatt, så vil det kunne argumenteres for at DS-gruppen kan ha IQ som er lik eller litt bedre enn PU-gruppen.

Resultat

Læringskurvene Det blir tydelig i diagram 2 at det er en stor forskjell på formen på læringskurvene til de to gruppene. Forskjellen er liten i runde 1, øker jevnt til og med runde 4 og holder seg forholdsvis konstant i de neste

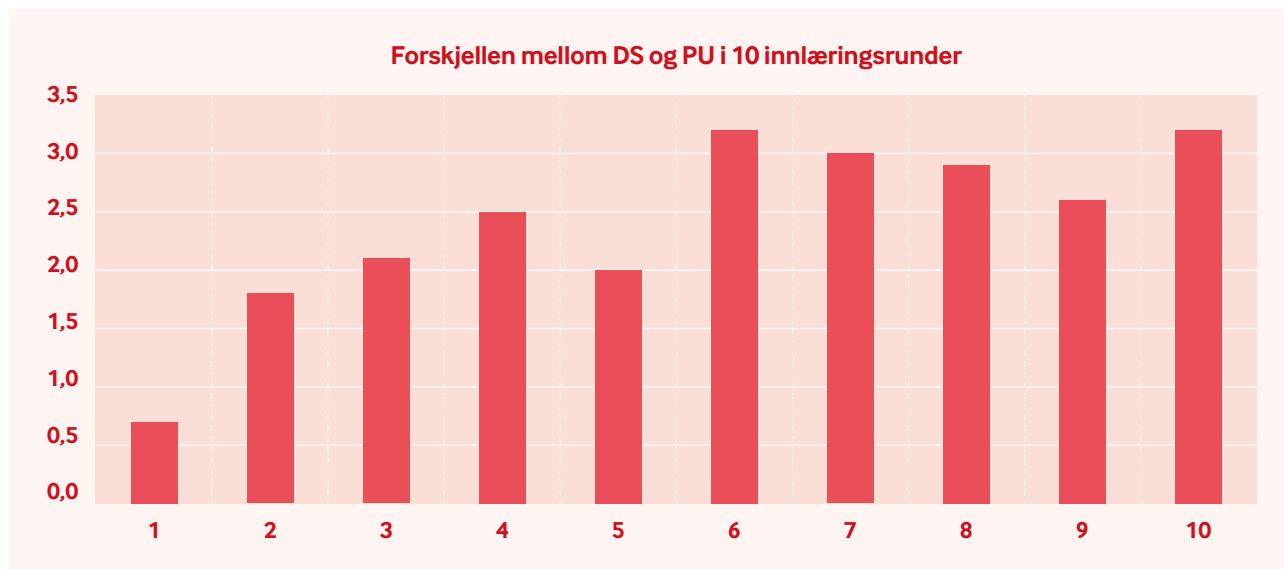
rende rundene, se diagram 2. Det er små grupper det er snakk om, slik at det vil være en del usikkerhetsmomenter som kan oppstå når det lages kurver og diagram, men tendensen er likevel klar. Gitt at disse gruppene er sammenlignbare når det gjelder IQ, er det sannsynlig at det må forklares ut fra ferdigheter som er viktige med hensyn til enkel språklig innlæring.

I diagram 2 ser en at PU-gruppen øker fra 4,4 huskede ord i runde 1 til 9,5 i runde 10. Samlet økning er på 5,1. DS-gruppen øker fra 3,8 huskede ord til 6,4. Samlet økning er på 2,6. Rent tallmessig er økningen nesten dobbelt så stor for PU-gruppen.

Det er også interessant å framstille hvordan forskjellen utvikler seg over de ulike innlæringsrundene, se diagram 3.

Her ser en at forskjellen er mindre enn ett ord i første runde. Når stimuli er presentert én gang, presterer gruppene nesten likt. Så ser en at forskjellen gradvis øker og når toppunktene i runde seks og ti. Det er også klart at forskjellen i hovedsak er økende i innlæringsfasen (IF) og så stabilt stor i konsolideringsfasen (KF).

Diagram 3: Differansen mellom gruppen PU og DS for hver av de ti innlæringsrundene.



Dette kan også uttrykkes tallmessig og sammenlignes med grupper fra normeringsutvalget:

Tabell 1: To ulike måter å analysere stigning i læringskurve for fire grupper.

GRUPPER	ANTALL (N)	DIFFERANSE: KF – IF	GJENNOMSNITTLIG ØKNING FRA RUNDE 1 TIL 10
Downs syndrom	16	4	2,6
Utviklingshemmet	26	10	4,2
2.-klassinger	137	7,8	5,4
4.-klassinger	156	13,2	5,9

Gruppen utviklingshemmede (PU-gruppen) har en differanse mellom innlæringsfasen og konsolideringsfasen på 10 gjengitte ord. Det ligger midt mellom det som er vanlig for elever i 2. og 4. trinn. Gruppen med Downs syndrom (DS-gruppen) har en betydelig mindre differanse mellom disse to fasene i innlæring, og får i gjennomsnitt bare fire flere gjengitte ord på de fem siste rundene. Den gjennomsnittlige økningen fra runde én til runde ti er også klart lavest for gruppen Downs syndrom med kun 2,6 ords økning. Gruppen med utviklingshemming har en gjennomsnittlig økning på 4,2 ord, som er noe lavere enn det som er vanlig for elever på andre trinn.

En slakere læringskurve vil påvirke den mest robuste skåren på Våle testen – 2, totalskåren. DS-gruppen får en

gjennomsnittlig totalskåre på 55,3 mot 79,3 i gruppen med utviklingshemmede. Gjennomsnittet på totalskåren for elever i 2. trinn er 80,9. Gruppen av utviklingshemmede presterer med andre ord rett under gjennomsnittet for 2. trinn. DS-gruppen presterer omtrent to standardavvik lavere enn gjennomsnittet til elever i 2. trinn.

Antall innskudd

Innskudd er definert som ord som gjentas som om de var på læringslista selv om de ikke er der. Hvis et barn i alle de ti læringsrundene sier ordet «hund», blir det talt opp som ti innskudd fordi det blir gjentatt i hver eneste runde. Om barnet gjentar hund to ganger i samme innlæringsrunde, blir det talt opp som kun ett innskudd.

Det er en betydelig forskjell på gruppene når det gjelder antall innskudd. I DS-gruppen er det gjennomsnittlig 15,7 innskudd, og spredning er fra 1 til 51. Ingen av deltagerne i DS-gruppen gjennomfører uten innskudd. I gruppen utviklingshemmede gjennomfører flertallet av deltagerne de ti innlæringsrundene uten innskudd: Kun seks av dem har innskudd, tjue har det ikke! Gjennomsnittlig antall innskudd hos utviklingshemmede er på 1,2 med en spredning fra null til elleve.

Det finnes ikke normer for antall innskudd. I klinisk praksis er det sjelden jeg ser mer enn fire-fem innskudd. Uansett: Tallene i avsnittet over og i diagrammet nedenfor taler for seg selv: Det er en betydelig forskjell på de to gruppene når det gjelder antall innskudd.

Ut fra klinisk skjønn vil jeg si at mer enn fire inn-

Innskudd er definert som ord som gjentas som om de var på læringslista, selv om de ikke er der.

skudd totalt på de ti innlæringsrundene er grunnlag for bekymring. Når en da ser at det i DS-gruppen bare er fem personer som har fire eller færre innskudd, og de andre har sju eller mer (toppen er 51 innskudd), er det tydelig at dette er et særtrekk ved DS-gruppen. I dette utvalget har da 80 % av DS-gruppen en bekymringsfull mengde innskudd, og over 10 % har mer innskudd enn korrekt gjengitte ord.

Drøfting

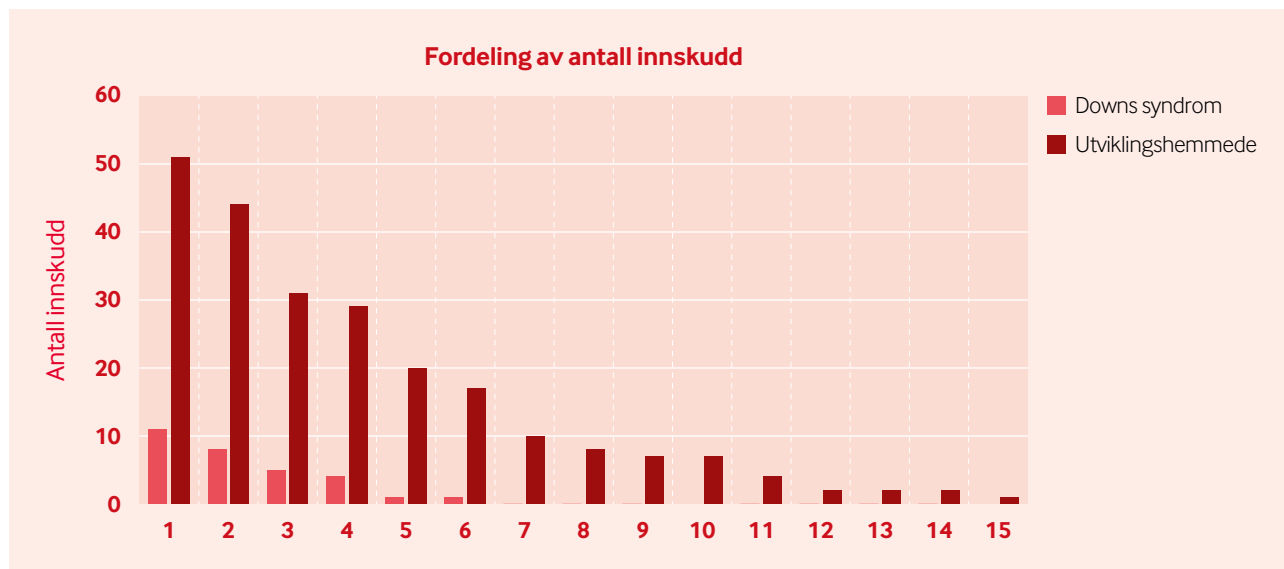
Det er en metodisk svakhet at deltagerne i DS-gruppen ikke er evnetestet slik at en ikke vet om disse gruppene er sammenlignbare på denne variabelen. Hvis det er vesentlig lavere IQ i DS-gruppen, kan det være grunnen til at de ikke nyttiggjør seg gjentakelsene og har flere innskudd. Videre er deltagerne i PU-gruppen utredet med WISC-III. Det ble imidlertid avslørt store svakheter ved den versjonen av evneprøven i prosjektet «WISC i Vestfold», ledet av Jens Egeland. (Egeland mfl., 2006; Andreassen, 2006). WISC-III var for streng i «ytterkantene». I praksis betyr det at hvis en gjør det svakt på WISC-III, vil det slå sterkt ut, særlig for de eldste

elevene. Når gruppen utviklingshemmede her får en gjennomsnittlig IQ på 52, er den kanskje for lav, slik at gruppene kanskje ikke er så sammenlignbare på evnenivå likevel.

Det er vanskeligere å forklare den store forskjellen i antall innskudd som produkt av metodiske svakheter. En begynnende normering av en Våletestversjon på de eldste barna i barnehage og i 1. trinn (pågående prosjekt), viser ikke tendens til økning i antall innskudd, slik at dette neppe kan forklares ut fra nedsatt evnenivå. Det er mer rimelig å tenke at dette er uttrykk for en sviktende eksekutivfunksjon i form av en type oppmerksomhetssvikt der det blir umulig å holde styr på hvilke ord som var på lista og hvilke ord som er mer eller mindre frie assosiasjoner. Det er interessant om dette kan knyttes til redusert mengde grå substans i frontallappene og om det er de med mest innskudd som hadde minst grå substans.

Det framkommer store forskjeller mellom DS-gruppen og PU-gruppen både med hensyn til formen på læringskurven og når det gjelder antall innskudd. Dette er funn som må få pedagogiske konsekvenser fordi de sier noe om

Diagram 4: Fordeling av antall innskudd hos 15 elever med DS og 26 med psykisk utviklingshemming.



at DS-gruppen viser avvik fra grunnleggende innlæringsprinsipp. Det blir derfor viktig med individuell kartlegging av barn og unge med Downs syndrom for å finne ut om de nyttiggjør seg gjentakelse av innlæringsstoff og om de strever med å sortere i det de skal lære.

Konklusjon

I dette materialet er det klart at barn og unge med DS skiller seg fra en gruppe med psykisk utviklingshemmede på to måter:

- Formen på læringskurven som viser redusert utbytte av gjentakelsene
- Antall innskudd

Konsekvenser

Det er allment kjent og akseptert at barn og unge med DS har en betydelig evnemessig forsinkelse. Det betyr at de i beste fall blir vurdert evnemessig slik at en vet om de har en lett, moderat eller alvorlig psykisk utviklingshemming. Da jeg selv var i habiliteringsfeltet (fra 2002 til 2011), virket det ikke vanlig å gjøre mer kognitivt utredningsarbeid med denne gruppen. Det å vite om elever med DS nyttiggjør seg gjentakelsene på innlæringstester og om de klarer å skille mellom de ordene som blir lest opp og andre aktuelle ord, vil være nyttig å vite når en skal lage pedagogiske opplegg for disse elevene i skolen.



REFERANSER

- ANDREASSEN, T.H.** (2006). WISC-III og de eldste ungdommene. Praktiske erfaringer. Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 43, s. 506–507.
- ANDREASSEN, T.H. & ØKSENHOLT, S. I.** (2009). Våle testen – 2. Privat utgivelse, Tønsberg.
- DELIS, D.C., KRAMER, J.H., KAPLAN, E. & OVER, B.A.** (2000). California Verbal Learning Test, Second Edition. Adult Version. Manual. The Psychological Corporation.
- EGELAND, J., ANDREASSEN, T.H., SUNDBERG, H. & STENSLI, O.** (2006). Ny norsk WISC – III: Fare for overdiagnostisering av språklige vansker? Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 43, s. 702–707
- JARROLD, C., PURSER, H.R.M. & BROCK, J.** (2006). Short-term memory in Down Syndrom. I: T.P. Alloway, & S.E. Gathercole (2006). Working Memory and Neurodevelopmental Disorders. Psychology Press.
- RIZZO, M. & ESLINGER, P.J.** (2004). Principles and Practice of Behavioral Neurology and Neuropsychology. Elsevier Inc.
- SCHOENBERG, M.R. & SCOTT, J. G.** (2011). Memory and learning: The forgetful patient. I: M.R. Schoenberg, & J.G. Scott, (eds). The Little Black Book of Neuropsychology. A Syndrome-Based Approach. New York: Springer.
- WECHSLER, D.** (2003). Wechsler Intelligence Scale for Children – third edition. San Antonio: Psychological Corp. Norsk utgave.

Forfatteren er en av to personer som står bak Våle testen – 2. De selger testen og har således økonomiske interesser i den.

NYA SIT - nå på norsk

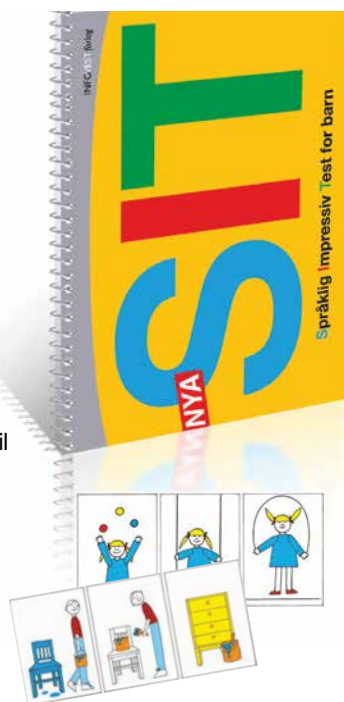
SIT (Språklig impressiv Test) har til hensikt å vurdere barns mestring til å forstå det norske språket og omfatter følgende områder i grammatikken: substantiv, verb, adjektiv, adverb, pronomen, preposisjoner, konjunksjoner, nektinger, regneord, samt setninger med flere variabler.

SIT er fremfor alt tenkt brukt av logopeder som i sitt arbeid kommer i kontakt med barn med forsinket språkutvikling. Sammen med andre tester, som kartlegger barns evne til å produsere språk, (ekspressive tester), vil SIT gi et fyldigere bilde av barnets totale språklige evne.

Testen består av 46 bilder. Det tar ca 10 minutter å gjennomføre hele testen. Den handler om to barn som skal besøke mormor. På hver side presenteres barnet for tre alternative bilder. Barnet skal peke på det bildet som passer til den oppleste teksten.

Den norske oversettelsen er gjort av Gunn Ulsaker Berg. Oversetteren og redaksjonen i Info Vest forlag vil påpeke at enkelte tilpasninger og endringer ikke kunne foretas. I så fall måtte testen bli omskrevet og normert på norske barn.

Nya SIT er enkel å administrere og de fleste kommuner benytter seg av Nya SIT i sitt språkarbeid med barn.



VERDT Å VITE - KORT INNFØRING I ULIKE TEMAER



VERDT Å VITE OM HØYTLESING

Høytlesing er en vei inn i skriftspråket og fremmer lesing. Boken henvender seg til både foreldre og lærere og gir konkrete forslag til hvordan man kan bruke høytlesing på mange forskjellige måter.

VERDT Å VITE OM DYSKALKULI

Boken gir en kort introduksjon av dyskalkuli og svarer på noen viktige spørsmål. Boken henvender seg til lærere og foreldre til barn som har vanskeligheter med matematikk.



VERDT Å VITE OM STAMMING

Dette heftet er skrevet med tanke på foreldre til små barn som stammer, samt foreldre som er i tvil om deres eget barn stammer. Heftet henvender seg også til pedagoger, dagmammaer og personer som gjennom hverdagen er i kontakt med små barn.

VERDT Å VITE OM ADHD

Beskriver på en konkret og enkel måte hva ADHD er og hvordan den kommer til uttrykk. Den inneholder ideer til strategier som kan lette hverdagen og hvordan man kan arbeide med problemer som kan oppstå.



KURS

Info Vest Forlag er spesielt opptatt av formidling, og tar gjerne oppdrag som går på å undervise eller holde et foredrag. Alle våre forelesere har høy utdanning og stor faglig bakgrunn.

Vi holder kurs og foredrag på samlinger som interne seminarer, fagdager, nettverksmøter, utdanningsinstitusjoner og lignende. Se nedenfor for et utvalg av våre spennende kursemner.

Vi skreddersyr kurs til den enkelte institusjon i emner som:
Observasjoner (TRAS, ALLE MED, EYMSC)

- Tester (Trog 2, CCC2)
- Begrepsforståelse
- Artikulasjon og fonologisk bevissthet
- Steg for Steg
- Barns emosjonelle språk
- Den viktige barnesamtalen
- Karlstadmodellen
- Del gleder - bruk av digitale verktøy i barnehagen

Ta kontakt for mer utfyllende informasjon eller se våre nettsider
www.infovestforlag.no

Telefon: 922 43 859
E-post: heidi@infovestforlag.no

INFOVEST forlag

www.infovestforlag.no

INFOVEST

Verktøyet Kropp, identitet og seksualitet (KIS) er nå fritt tilgjengelig på nett

AV BJØRN LESCHER-NULAND, SEKSJONSSJEF I BUFDIR



Kropp, identitet og seksualitet (KIS) er laget for å undervise /veilede ungdommer med funksjonsnedsettelse eller lett utviklingshemming, om kropp, identitet, seksualitet og grensesetting. Disse ungdommene har ikke nødvendigvis så enkel tilgang til informasjon som andre jevnaldrende, men har minst like stort behov for opplæring og veiledning om temaene for å utvikle et positivt og bra seksualliv.

Nordlandssykehuset utarbeidet derfor materialet KIS i 2010, med finansiering hovedsakelig fra Helsedirektoratet. Materialet har eksistert i en papirbasert utgave hvor undervisere måtte få tilsendt kursperm og CD-rom. En ny digitalisert utgave er derfor utarbeidet av Helsekompetanse, sammen med Nordlandssykehuset, på oppdrag for Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir), og ble lagt ut fritt tilgjengelig på nett 20. mai 2015. Adressen til kurset er www.helsekompetanse.no/kis. Bufdir ønsker at KIS vil bli enda mer brukt nå som det er lettere tilgjengelig.

Målgruppe

Det kan oppleves vanskelig å undervise eller veilede om temaene identitet og seksualitet generelt. Bakgrunnen for utarbeidelsen av KIS var behovet for å ha et eget undervisningsopplegg for ungdom med funk-

sjonsnedsettelse eller lett utviklingshemming, og innholdet er lagt opp slik at man kan tilpasse det til ulike målgrupper. Materialet er beregnet på ungdommer fra 13 år og oppover, men kan også brukes rettet mot andre.

KIS kan brukes av lærere, personale ved helsestasjoner, i habiliteringstjenesten og av andre som har behov for denne type undervisningsmateriale. Materialet er ment som en støtte til veiledning og undervisning og kan bidra til å skape faglig trygghet for hva en kan formidle om et utfordrende tema.

Bakgrunn

Ungdommer med funksjonsnedsettelse eller utviklingshemming har rett til å ha et seksualliv på linje med andre. Kanskje spesielt overfor utviklingshemmede har samfunnet imidlertid ofte utvist en tveetydig holdning til dette temaet. Internasjonale studier peker på at det finnes en

større aksept nå for retten til et seksualliv for personer med utviklingshemming, samtidig som det er usikkerhet særlig med hensyn til utfoldelse av seksuelt mangfold og fare for seksuelle overgrep (Bufdir, 2013). Samtidig med at behovet for veiledning er stort kan det være vanskelig for tjenesteytere å jobbe med disse temaene.

Når det gjelder seksuelle overgrep, vet man at personer med utviklingshemming både kan være mer utsatt for overgrep selv, og kan være overgripere mot andre (Eggen, Fjeld, Malmo & Zachariassen, 2014). Ulike anslag antyder at de kan være to til fire ganger så utsatt for overgrep som resten av befolkningen, men dette er vanskelig å si helt sikkert (ibid., 2014). Tall på dette området er vanskelig å finne og sammenligne. Det som er klart, er at disse ungdommene kan være mer *sårbare* både på grunn av sin utviklingshemming og på grunn av risikofaktorer som følger av å være i en omsorgssituasjon. De trenger derfor at samfunnet ivaretar dem på en god måte. For disse ungdommene kan det være ekstra vanskelig å lese sosiale situasjoner og forstå andres reaksjoner, og særlig når det gjelder seksualitet og grensesetting kan dette føre til uønskede situasjoner. Opplæring kan dermed i siste instans være viktig som forebyggende tiltak både for å beskytte mot og for å forhindre overgrep.

Videre er det viktig å forhindre uønskede svangerskap blant alle ungdommer, også de med funksjonsnedsettelse eller utviklingshemming.



KIS INNEHOLDER FØLGENDE HOVEDTEMAER:

- Kropp
- Identitet
- Venner og kjærester
- Seksualitet
- Prevensjon/
kjønnssykdommer
- Sette grenser
- Mobil og Internett

I tillegg kommer følgende tema og tilleggsstoff: hygiene, følelser, erting, mobbing, seksualtekniske hjelpemidler, leve uten barn, seksuelle overgrep og ekstra filmklipp.



Kropp
Identitet
Seksualitet

I den forbindelse er det viktig å vite hva foreldreskap innebærer og kjenne til ulike former for prevensjon. KIS er utformet slik at man kan ha diskusjoner om disse temaene og veilede ungdommen.

Innhold

Rent konkret tar KIS for seg temaer som kropp, onani og sex sammen med andre, grensesetting, bruk av bilder og internett med mer. Dette er viktige temaer som kan være spesielt vanskelig å håndtere for disse ungdommene.

Materialet er generelt veldig konkret og inneholder mange bilder, illustrasjoner og filmer. Dette kan hjelpe en del av ungdommene i målgruppen som kan ha begrenset språklig forståelse, men vil ha større hjelp av visuelle fremstillinger. KIS inneholder for eksempel materiale som tilrettelegger for bedre forståelse av egen og andres kropp og kroppsspråk. Det inkluderes helt konkrete illustrasjoner av hva som er avvisende svar når man prøver å ta kontakt med andre, hvilke personer som kan være

kjærester (inkludert to personer av samme kjønn, men ikke en voksen person og et barn) og så videre. Hensikten er å bidra til å unngå uønskede situasjoner og overgrep.

Materialet KIS er utarbeidet av fagfolk med lang erfaring i undervisning om disse emnene. Det er lagt opp slik at det kan brukes fleksibelt og tilpasses ulike målgrupper ut fra rammene for tjenesteyting og hva den enkelte ungdom har mulighet til å forstå. Tidsrammen og tempoet for innholdet kan varieres, og det kan brukes både i gruppesammenheng og til individuell veiledning. ■

REFERANSER

- BUFDIR** (2013). *Slik har jeg det i dag*. Rapport om levekår for mennesker med utviklingshemming. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- EGGEN, K., FJELD, W., MALMO, S. & ZACHARIASSEN, P.** (2014). *Utviklingshemning og seksuelle overgrep: Rettsvern, forebygging og oppfølging*. Oslo: Oslo universitetssykehus, Avdeling for nevrohabilitering.

«Habiliteringstjenestens nettverk for funksjonshemmede, seksualitet og samliv (NFSS) rapporterer at tiltak med gjentatt og målrettet undervisning/veiledning til personer med utviklingshemming, pårørende og tjenesteytere har bidratt til holdningsendringer, trygghet, positiv atferdsendring og forebygging av overgrep.» (Bufdir 2013:96)

Atferd er språk

AV VIGDIS HEGG

Vår tidligere barneministers bankende hjerte og kraftfulle stemme for de sårbare barna har heldigvis ikke stilnet. I Inga Marte Thorkildsens kampskrift for barns rettigheter, *Du ser det ikke før du tror det*, settes alle vi som kan påvirke barns oppvekstvilkår under lupen.

Hun er kritisk til innsats fra blant annet BUPA, barnevern og skole. Hun mener at vi ikke bruker kompetansen vi har – alt det barna allerede har lært oss. Hun poengterer gang på gang at vi ikke er grundige nok, verken i utredningsarbeidet eller i systematisk innsats i møte med de stemmeløse barna.

«På samme måter som det er jevnlig brannøvelser, burde det være jevnlig barnevernøvelser. All erfaring viser at det ikke er nok med lover og regler og veiledere til fagfolk. Vi må øve oss for å bli gode, øve for å bli modige. Arbeidet må settes i system. I dag er det ildsjelsarbeid.»

Inga Marte Thorkildsen har en sterk røst når hun roper ut sin fortvilelse relatert til å forstå, erkjenne, føle – bruke kjærlighet for å løfte fram barna i stedet for å fortsette foreldrevernet. Jeg er glad for denne boka – hun våger å sette fingeren på betente områder som ikke skal tåle taushet lenger. Forfatteren tar et sviende oppgjør med tabukulturen og diagnosesamfunnet. Hun har fått kritikk fra flere fagpersoner med påstander om at hun blant annet har ensidig fokus på tematikken ADHD/omsorgssvikt, men slik jeg leser boka, er det mer en utdatert og begrenset posisjon som utfordres. Jeg håper kritikken stilner og erstattes med nysgjerrighet og mot til å våge se inn i utsatte barns smertefulle virkelighet.

Forenklet sagt inviterer hun fagfolk til å ha to tanker i hodet parallelt

i utredningsarbeidet i møte med barn som har komplekse atferdsuttrykk. Den nødvendige debatten denne boka setter i gang, vil jeg påstå kommer på overtid. Mer enn nok unger har blitt forstått feil, derfor trenger komplekse atferdsuttrykk å bli løftet fram slik at utrederne ikke blir blinde fordi de ikke benyttet flere briller og teorier parallelt.

«I Norge har vi en sterk velferdsstat. De aller fleste barn går i barnehage, og alle går på skolen. Alle barn som vokser opp i Norge, vil møte fagutdannede voksne mange ganger i løpet av barndommen. Fra jordmoren, legen, og helsesøsteren til barnehagelæreren, læreren og tannlegen. Likevel opplever mange barn at ingen, ikke en eneste voksen, oppdager at de vokser opp i et hjem med grov omsorgssvikt, spør dem hvordan de har det på en måte som gjør det mulig å fortelle, eller gjør noe for å hjelpe dem.»

Forfatterens brennende engasjement er bokas gylne og røde tråd – og det er umulig ikke å måtte se noe inn i seg sjøl i møte med hennes hamrende budskap. Hun tar til orde for at barna har behov for spydspisser med brennende hjerter tuftet på honnørverdiene *åpenhet, kjærlighet, ydmykhet og samarbeid*. Hun utfordrer tabuer og insisterer på at vi virkelig må lytte mer til hva barna forteller og ikke forteller – hva de sier med atferd i møter med oss. Her behøves *mot og ærlighet* – vi må bygge relasjonene gjennom tillit og aksept. Hun støtter seg til ulike teoretikere – våre egne nestorer



INGA MARTE THORKILDSEN
Du ser det ikke før du tror det
Et kampskrift for barns rettigheter
VIGMOSTAD & BJØRKE AS, 2015
ISBN: 978-82-419-1151-4

Magne Raundalen og Kari Killèn er ofte sitert som de pionérene de har vært for å løfte fram omsorgssviktede barns rettigheter i møter med det ustrukturerte hjelpeapparatets mangler. Hun påpeker at vold og seksuelle overgrep mot barn må settes inn i de korrekte forståelsesrammer – som et stort folkehelseproblem som kan vare i generasjoner. Mitt hode, hjerte samt penn ble engasjert i møte med hennes budskap da jeg leste boka, derfor vil jeg oppfordre Spesialpedagogikkens lesere til å erkjenne at vi fortsatt har mye å lære av barna!

«Selv om barnehagens budsjetter og personalsituasjon ikke er i nærheten av å være slik de burde, tatt i betraktning hva vi nå vet om de viktige første leveårene, så kan likevel barnehagene gjøre mer ut av de rammene de har. Som å jobbe systematisk med personalets forståelse av barns uttrykksformer. Reflektere aktivt rundt hvordan barnehagen kan utgjøre en størst mulig forskjell for barna. Mange dyktige fagfolk ser at det er mye de klarer å få til, tross alt. Og mange melder sin bekymring videre til barnevernet.»

100 % vikariat som psykolog

PP-tjenesten
virksomhet Barn og unge



**TØNSBERG
KOMMUNE**

100 % vikariat

med mulighet til fast tilsetting fra 01.01.16 til 31.12.16.

Søkere med annen relevant utdanning som cand.spec.ped, cand.ed eller tilsvarende kan også søke. Den tilsatte må disponere egen bil i tjenesten. Lønn etter avtale.

Arbeidsoppgavene vil omfatte utredning av barn og unge og oppfølging i barnehage og skole både på individ og systemnivå. Det vil være rom for klinisk arbeid i et forebyggende perspektiv.

Kontakt tjenesteleder Harald Ring for nærmere opplysninger: tlf. 992 49 400 / e-post: harald.ring@tonsberg.kommune.no

Se fullstendig utlysning på www.tonsberg.kommune.no
> ledige stillinger. Arkivsaknr: 15/11555.

Søknadsfrist: 01.12.2015

Helse Nord-Trøndelag HF er en av Nord-Trøndelags største og viktigste organisasjon med 2750 kompetente og motiverte medarbeidere fordelt på Sykehuset Namsos, Sykehuset Levanger, DPS Kolvereid og DPS Stjørdal. Helse Nord-Trøndelag har et omfattende spesialisttilbud og er innenfor enkelte sykehusfunksjoner blant de fremste i landet. Foretakets forretningsadresse er 7600 Levanger. Les mer om oss på www.hnt.no

Sykehuset Levanger

Barn og familieklinikken (BFK)

Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUP) har ledig stilling:

Spesialist i klinisk pedagogikk

Vi har ledig 100 % vikariat som spesialist i klinisk pedagogikk frem til 30.11.16, med mulighet for forlengelse – referanse 2817184610

Nærmere opplysninger om stillingen fås ved henvendelse til:
Bine-Kristin Kristoffersen, Seksjonsleder BUP, tlf. 74 09 82 04.

Søknadsfrist: 1. desember 2015

Foretaket har elektronisk søknadsbehandling og det oppfordres å fremme søknaden via Helse Nord-Trøndelag hjemmeside (www.hnt.no) – der du også vil finne fullstendig utlysningstekst.



frantz.no

•• BESKJED TIL VÅRE LESERE ••

På grunn av sykdom
bortfaller dessverre
Spesialpedagogikk nr. 8/2015.

Neste utgave av
Spesialpedagogikk blir
derfor nr. 1 med utgivelse
12. februar 2016.

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2016

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	12. januar	12. februar
2	23. februar	1. april
3	26. april	3. juni
4	16. august	16. september
5	20. september	28. oktober
6	8. november	9. desember



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 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 årsabonnement.

Kr 450,- for ordinært abonnement.

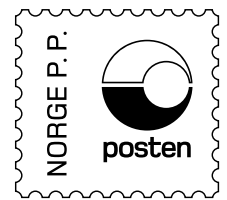
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

bidragsytere: **Ann-Carin Halvorsen** Berg har en mastergrad i spesialpedagogikk og studerer nå synspedagogikk ved Høgskolen i Bergen. **Hege Haugan** er utdannet barne- og ungdomsarbeider og tar nå bachelorstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Telemark. **Jorge R. Navarro Fica** er utdannet filmregissør i England. Han har jobbet som pedagogisk leder på dispensasjon i 4 ½ år i Grorud barnehage og tar nå arbeidsplassbasert barnehagelærerutdannelse ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Han er opptatt av pedagogisk inkluderingsarbeid der han benytter kunst, kultur og kreativitet som de overordnede metodene. **Karine Bekkely** er utdannet barnevernspedagog og har mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har lang erfaring med barn og voksne som har ulike lære-, språk-, sosiale- og emosjonelle vansker i barnehager, skoler og ulike institusjoner. **Gro Høghaug** er utdannet barnehagelærer og har videreutdanning i Grunnleggende lese-, skive- og matematikkopplæring for barnehagelærere (GLSM). **Beate Heide** er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i Spesialpedagogikk og andre tidsskrift og har også skrevet en barnebok. **Tor Hermann Andreassen** har utdanning som spesialist i klinisk nevropsykologi og klinisk samfunnspsykologi. Han driver også privat praksis og testutvikling. **Bjørn Lescher-Nuland** arbeider som seksjonssjef i Bufdir, Avdeling for rettferd og inkludering, Seksjon for likestilling og inkludering. **Vigdis Hegg** er barnevernspedagog og cand.paed.spec. Hun har erfaring fra arbeid i barnehage, skole, spesialskole, barne- og ungdomspsykiatri, barnevernsinstitusjoner og PPT.

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

«Fuck you» i systemperspektiv – del 2: Svein Erik Jensen har skrevet en ny artikkel der vi følger en sterkt grensebrytende og marginalisert gutt fra åttende klasse og ut andre året i videregående skole. **Hvordan forstå skolevegring:** Guri Holgersen og Kari Fasting har skrevet en artikkel der de reflekterer rundt forebygging og behandling av skolevegring. **Kontekstmodellen:** Hanne Hollands artikkel handler om en modell for systemisk tilnærming til atferdsproblemer. **«Kompetente hjelpere?»:** Joachim Kolnes har skrevet en artikkel som omhandler en teoretisk undersøkelse av systemrettet kompetanse i PP-tjenesters sakkyndighetsarbeid.