

08 spesialpedagogikk

2014 årsabonnement kr 450,-

04 Systematisk arbeid med ord og begreper i en flerkulturell skole 16 Tidsbruken i PP-tenesta
30 Jeg og mamma – nyfødt 42 Biologisk slektskap og utvikling av relasjoner



En god start på livet



Ellen B. Ruud

To av artiklene i dette nummeret av Spesialpedagogikk tar for seg hvor viktig det er å få til et godt samspill mellom barn og deres omsorgspersoner helt fra begynnelsen av. For mange foreldre, kanskje de fleste, er ikke dette så vanskelig å få til. Likevel er det en del, og kanskje især førstegangsførelse som kan trenge ekstra oppfølging og hjelp til å lese

barnets signaler og tolke deres behov den første tiden.

Barn kommer ikke med bruksanvisning og det som fungerer for et barn, fungerer kanskje ikke for et annet. Noen ganger har også foreldre så mye de selv strever med, at det derfor kan være vanskelig å være følelsesmessig tilgjengelig for et lite spedbarn. Kanskje mangler man både ressurser og et godt sosialt nettverk, slik det viser seg i artikkelen til Torunn Jenssen om en førstegangsmor som er i et behandlingsopplegg i regi av BUP. Dette behandlingsforløpet starter fire uker før barnets fødsel og pågår videre noen måneder ut i nyfødtp perioden.

Samtalene mellom mor og den kliniske pedagogen i Jenssens artikkel går blant annet ut på å forebygge psykiske vansker hos mor og styrke tilknytningen mellom moren og barnet. Moren uttrykker at det er godt å ha noen å snakke med og dele tanker og følelser med. Dette gjør henne roligere. Jenssen hevder at det er en balansegang å vite hvordan man som hjelper skal veksle mellom å støtte, utforske og utfordre, men samtidig passe på at man ikke invaderer og forstyrrer det intuitive foreldreskapet.

I Kristin Vonheims artikkel tar hun for seg hvordan gener og utvikling av relasjoner forholder seg til hverandre og eksemplifiserer dette ved hjelp av en modell. Hun viser her hvordan barnets genetiske konstitusjon og barnets omsorgsmiljø er i interaksjon. De er begge viktige bidragsyttere til å forme barnet i deres utvikling. Hvis interaksjonen mellom disse er vellykket, vil dette optimalt lede til relasjoner preget av trygghet, hengivenhet og kjærlighet. I motsatt fall kan det føre til vansker i spillet mellom barnet og omsorgspersonene.

Nybakte foreldre som har spesielle utfordringer eller vansker, bør derfor få tidlig og god hjelp. Dette gjelder enten det dreier seg om psykiske eller andre vansker hos foreldrene selv eller vansker hos barnet. Barn som er født med utviklingshemming eller har funksjonsnedsettelse på et eller flere områder, kan gi foreldrene ekstra store utfordringer med hensyn til å etablere et godt samspill og gode relasjoner.

Hjelp i en tidlig fase enten på helsestasjon, i BUP eller andre instanser er derfor av avgjørende betydning for hvordan barnets utvikling og relasjoner vil bli i nåtid og i framtiden. Rådgivning på dette tidspunktet vil være en god investering og har også mye å si for hvordan barnet etter hvert klarer å spille med andre personer de vil komme i kontakt med.

Siden dette er siste nummer av Spesialpedagogikk i 2014 vil jeg benytte anledningen til å ønske alle bidragsyttere og lesere en hyggelig julefeiring og et riktig godt nytt år.

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@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Hilde Aalborg
Telefon 24 14 23 53
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

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7740 eks.

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

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 79
ISSN 0332-8457





Elever som er minoritetsspråklige og har et mangelfullt norskspråk, har krav på tilrettelagt opplæring.

artikkel side 4



... systemretta arbeid utgjør om lag 16 prosent av arbeidet ved PP-kontora.

artikkel side 16

04 Systematisk arbeid med ord og begreper i en flerkulturell skole

Mia Heller

16 Tidsbruken i PP-tenesta

Leif Arne Dybdal og Karl J. Skårbrevik

26 Elev med dysleksi, ikke dyslektiker

Audun Mollan Kristoffersen

30 Jeg og mamma – nyfødt

Torunn Jenssen

42 Biologisk slektskap og utvikling av relasjoner

Kristin Vonheim

52 Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse: om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse

Lill-Johanne Eilertsen

70 Bokmelding



Systematisk arbeid med ord og begreper i en flerkulturell skole

Det er en økende bevissthet og interesse for begrepsopplæring i skolen og konsekvensene et mangelfullt ordforråd kan ha for elevenes faglige utvikling. Denne artikkelen omhandler forskning som viser at ordforråd i barnehagealder kan predikere skolefaglige ferdigheter innenfor språk og lesing. Resultater fra undersøkelsen som presenteres her, viser at det er en signifikant korrelasjon mellom ordforråd og leseforståelse.



Mia C. Heller arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver ved Oslo PPT.

Ordforråd og begrepsforståelse er grunnlaget for å lære og for å kunne kommunisere og samhandle med andre mennesker. Dette gir forutsetninger for å bygge opp forskjellige begrepssystemer innenfor et begrepshierarki, slik at ny kunnskap får «knagger å henge på» og ikke blir løsrevet eller «lagret feil» i langtidsmindet. Å kunne et ord er å kjenne begrepet «bak» ordet. Elever lærer ord på flere måter. Den grunnleggende måten handler om læring gjennom direkte erfaring med gjenstander og opplevelser (førstehåndserfaringer), for eksempel ved bruk av rollespill, miming, lek, praktiske aktiviteter og turer som øker elevens forståelse og legger til rette for å se ting i en sammenheng. Den andre måten foregår gjennom mer direkte forklaring og beskri-

velse med ord (annen håndserfaringer), som for eksempel systematisk arbeid med ord og begreper. Et godt begrepsgrunnlag vil lette forståelse, koding, gjenhenting og funksjonell bruk av det lærte.

Det har i løpet av de siste årene vært en økende interesse og forståelse for viktigheten av å ha et godt ordforråd. I dagens flerkulturelle skole er det et stort mangfold av språk som benyttes i kommunikasjonen mellom elevene (hjemme, på skolen og i fritiden), samtidig som lærings-språket er norsk. Mange elever benytter et annet språk enn norsk i hjemmet, noen snakker kun norsk, mens andre igjen benytter to eller flere språk i hjemmet og på fritiden. Dette stiller ulike krav til hver enkelt elev når det gjelder språkkompetansen, og det tydeliggjør utfordringene når det gjelder tilrettelegging i skolen (Rydland mfl., 2013). Ved skolestart kan det være store forskjeller mellom elevene, spesielt når det kommer til språklige ferdigheter. En språksterk seksåring kan ca. 20 000 ord, mens ordforrådet hos en språksvak elev kan ligge ned mot 5000 ord (Moats, 2001

Å kunne et ord er å kjenne begrepet «bak» ordet.

i Frost 2011). I tillegg til disse variasjonene er det også elever som ved skolestart ikke kan ett eneste ord på norsk og elever som kommer tilflyttende på høyere trinn uten språkferdigheter på norsk.

Tilegnelsen av et andrespråk er påvirket av mange faktorer for eksempel hvor gammel eleven var da andrespråktilegnelsen startet, likheter og forskjeller mellom morsmålet og andrespråket, grad av stimulering, sosio-økonomisk bakgrunn, foresattes utdanning, nabolag og fritidsaktiviteter (Rydland mfl., 2013). Når det er mange likheter mellom språkene, skaper dette større gjenkjenning av ulike språkmønstre hos eleven, noe som igjen kan gjøre det lettere å overføre informasjon mellom språkene og sikre generalisering av ferdighetene (Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). Å tilegne seg et hverdagsspråk på andrespråket tar ca. 1–2 år. Når det gjelder tilegnelse av et akademisk språk, er det forskjeller med hensyn til alder. Elever i alderen fem til åtte år bruker i gjennomsnitt 3–8 år, elever i åtte til elleveårsalder, som kan lese og skrive på morsmålet sitt, bruker gjennomsnittlig 2–5 år, mens elever i tolv til femtenårsalder bruker gjennomsnittlig 6–8 år, da det er stadig økende faglige krav i skolen (Salameh, 2008). Tilegnelse av grammatiske strukturer vil variere ut ifra likheter og forskjeller mellom første- og andrespråket og grad av stimulering på andrespråket. Det antas at man bruker 1–2 år på å tilegne seg de grunnleggende grammatiske strukturene på andrespråket. Forskning (Monsrud mfl., 2011, s. 4) viser at de største utfordringene knyttet til grammatikk handler om å lære og forstå bruken av «bøyde verb, verbtider og samsvarsbøying mellom subjekt og verbal».

Dersom eleven starter tilegnelse av et andrespråk først ved skolestart, kan dette skape store utfordringer når språket opplæringen gis på, er andrespråket. Dette er fordi eleven skal lære seg et nytt språk samtidig som han skal tilegne seg faglig kunnskap (Egeberg, 2013). Inntil eleven har tilegnet seg et funksjonelt andrespråk, befinner det seg i en mellomspråkfase. Denne fasen bærer preg av at eleven sammenligner, blander og overgeneraliserer språkstrukturer, lingvistiske regler etc. mellom språkene. Når en elev ikke har et adekvat språk på norsk ved skolestart, kan man allerede da bli hengende etter medelevene.

I noen tilfeller stilles det spørsmål om elevens generelle læringsevne, når eleven «glemmer» det han har lært og ikke tilegner seg kunnskap på lik linje med medelevene. For noen elever kan det være slik at de bruker lengre tid på å lære. For de aller fleste dreier det seg om at de ikke har «grunnmuren» i det norske språket på plass, noe som gjør at de ikke har knagger å henge den nye kunnskapen på. For mange elever innebærer dette at de allerede ved skolestart blir hengende etter sine jevnaldrende, både når det gjelder språkferdigheter og generelle skolefaglige ferdigheter. Dette kan for noen føre til at de ikke vil greie å ta igjen sine jevnaldrende på disse områdene, og en konsekvens av dette kan være at man ikke klarer å følge opplæringen som foregår i klasserommet.

Dersom forskjellene mellom enspråklige og minoritetspråklige elever er så sprikende som beskrevet, og gapet mellom disse gruppene stadig øker med alder, stiller det store krav til tilrettelegging i skolen, spesielt begrepsopplæringen. Hvordan begrepsopplæringen organiseres og tilrettelegges, varierer fra skole til skole, men også innenfor hver enkelt skole. Elever som er minoritetsspråklige og har et mangelfullt norskspråk, har krav på tilrettelagt opplæring knyttet til opplæringslovens § 2-8, særskilt norskopplæring, i tillegg til generelle tiltak innenfor opplæringslovens § 1-3, tilpasset opplæring (Stette, 2013). Dersom det ikke er en rød tråd i opplæringen når det gjelder utvikling av språkferdigheter, vil ikke tiltak innenfor særskilt norskopplæring være nok for at elevene skal kunne tilegne seg tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter.

Forskning (Storch & Whitehurst, 2002, Aukrust, 2007, Hagtvatn mfl., 2011, Melby-Lervåg 2011, Aukrust & Rydland, 2011) har de siste årene vist at det allerede fra fire- til femårsalder er mulig å predikere skolefaglige ferdigheter knyttet til språk- og leseferdigheter, samt hvordan språkstimulering i barnehagen kan påvirke ordavkodning, ordforråd og leseforståelse på 1.–4. trinn. Dette gjelder både enspråklige og minoritetsspråklige. Rydland mfl. (2014) fant i en longitudinell studie av tyrkiske barn med norsk som andrespråk, at språkstimulering gjennom samlingsstunder i barnehagen, dialog mellom barna og type nabolag de bodde i, predikerte ordforrådet ved femårsalder. Disse forskjellene vedvarte opp til tiårsalder. Dette kan ha stor betydning når

det gjelder igangsetting av tiltak for elever som strever, og det kan være vanskelig å utjevne de språklige forskjellene mellom elevene når de har begynt på skolen.

Ordforrådet vil påvirke elevenes leseforståelse, noe Lervåg & Aukrust (2010) fant i sin studie av enspråklige og minoritetsspråklige førstetrinnselever som ble fulgt gjennom 1. og 2. trinn. De enspråklige hadde ved oppstart av studien en bedre leseforståelse og viste bedre utvikling innenfor disse ferdighetene enn sine jevnaldrende minoritetsspråklige elever. Det er samtidig viktig å skille mellom ordavkodingsferdigheter og ordforråd når man vurderer elevenes leseforståelse.

Rydland mfl. (2012) undersøkte sammenhengen mellom ordavkodning, ordforråd og forkunnskaper og hvordan disse kunne predikere leseforståelsen hos elevene. Studien omfattet primært minoritetsspråklige elever med urdu og tyrkisk som førstespråk, i tillegg til at ett av måleinstrumentene også ble benyttet på enspråklige elever. Funnene viste at ordavkodning og variasjoner i ordforråd forklarte variasjonen i den standardiserte lesetesten, mens forkunnskaper hadde størst innflytelse på lesetesten som var konstruert for studien. Forskning (Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013) har de siste årene påvist at det er få forskjeller mellom enspråklige og minoritetsspråklige elever når det kommer til tekniske leseferdigheter (ordavkodning), men at det er store forskjeller når det gjelder leseforståelse, og at disse forskjellene øker med alderen.

En detaljert analyse av komponenter innenfor leseforståelse viser at det er elevenes ordforråd som utgjør denne store forskjellen mellom de enspråklige og minoritetsspråklige (ibid.). Hvis denne tendensen fortsetter, vil konsekvensen av å ha svak leseforståelse hos den språksvake eleven være svakere skoleprestasjoner enn de jevnaldrende språksterke medelever har. Når abstraksjonsferdighetene i opplæringen og kravene til språkferdighetene øker trinn for trinn, vil det i praksis føre til utfordringer med å forstå, lagre og se sammenhenger mellom kunnskapen de tilegner seg gjennom lesing, muntlige gjennomganger, sosialt samspill etc. Dette kan på sikt føre til at flere elever ender opp med behov for spesialundervisning, da de ikke har forutsetninger for å følge kompetansemålene for trinnet de går

på som en følge av mangelfulle språkferdigheter på norsk.

På grunn av det språklige mangfoldet man til daglig står overfor i skolen, er det viktig å finne gode tiltak for å ivareta elevenes kunnskapstilegnelse, spesielt grunnleggende språk-, lese-, skrive- og regneferdigheter. Dette understreker betydningen av å finne tiltak som kan gjennomføres i klassen og som gir positive effekter for både svake og sterke elever. I skolen benyttes mindre grupper hyppig, både innenfor tilpasset opplæring og i spesialundervisning (opplæringslovens § 1–3 og § 5-1), mens det er større variasjoner når det gjelder organisering av særskilt norskopplæring (opplæringslovens § 2-8). Erfaring viser at det er homogene grupper og spissede tiltak som gir best effekt. Hvis det ikke er en homogen gruppe, reduseres læringsutbyttet til den enkelte elev, da det blir vanskeligere å tilpasse undervisningen til riktig nivå.

Kartlegging av språkferdigheter

Det finnes få kartleggingsprøver til bruk i skolen som kun måler elevenes språkferdigheter. De fleste prøvene handler om at elevene skal forklare hva ord betyr skriftlig, noe som stiller krav til lese- og skriveferdigheter. Det mangler rene benevnings- og ordforrådsoppgaver i dagens nasjonale kartleggingsprøver som er obligatorisk i skolen.

I 2011 kom *Norsk Som Læringspråk*/NSL (PPT Oslo, Utdanningssetaten, 2011). Dette er et kartleggingsverktøy for 1.–4. trinn som måler elevenes evne til begrepsdannelse, evne til å benevne og forstå enkeltord, samt forstå grunnleggende grammatiske setningsstrukturer på norsk. I tillegg til NSL er det laget en tiltakspakke for NSL (PPT Oslo, Utdanningssetaten, 2011). Tiltakspakken for NSL innbefatter ulike forslag til generell tilrettelegging i klassen slik som bruk av visuell støtte, systematiske tiltak innenfor begrepsopplæring, både når det gjelder ordforråd og grammatikk. I tillegg inneholder den tiltak vedrørende strategier for aktivisering av bakgrunnskunnskaper ved lesing og tilpasning av lesetekster.

Begrepsmodellen

Parsons mfl. (2005) utviklet en strukturert begrepsmodell, «Ten steps to become a word wizard», som ble utprøvd på to elever med spesifikke språkvansker. Hovedkomponentene

i modellen var å arbeide med ords innhold, form og bruk, gjennom en tipunksstrategi. Opplæringsøkten besto av tre faser, med en varighet på ca. 25–35 minutter, og ble gjennomført tre ganger i uken over seks uker. Opplæringen hadde en fast struktur som alltid startet med ordets innhold. Denne fasen handlet om å introdusere dagens ord og aktivere elevens kunnskaper om ordet. Den neste fasen handler om kunnskap om ordets lydstruktur (form), hvor ordets lyder og kunnskaper rundt det å lære nye ord sto i fokus. Siste fase i modellen besto av å lære mer om ordet i en meningsfull sammenheng gjennom praktiske aktiviteter, sette sammen den nye kunnskapen de hadde lært om ordet (semantikk og fonologi), spill tilknyttet ordlæring og til slutt skrive ordet inn i en «ordbok». Begge elevene viste en positiv utvikling i etterkant av utprøvingen av modellen.

I Norge finnes det studier hvor denne modellen har vært benyttet. Disse har primært vært knyttet til arbeid i mindre grupper med fire til seks elever. Et fåtall studier omhandler tiltak i ordinær klasse. Ottem mfl. (2009, 2011) har siden 2009 gjennomført forskningsstudier med Parsons begrepsmodell og tilpasset den til norske forhold (Sæverud mfl., 2011). Begrepsmodellen har vært benyttet som utgangspunkt for systematisk arbeid for elever med spesifikke språkvansker og språkrelaterte vansker, fra førskolealder til videregående.

Resultatene viste en signifikant korrelasjon mellom begrepsopplæringen som ble gitt, økning av elevenes ordforråd, samt generalisering av disse ferdighetene til øvrige kontekster (Ottem mfl., 2009; Ottem, 2011). Effekten av tilsvarende språkstimulerende tiltak ble dokumentert i en studie gjennomført av Ottem & Espenakk (2011). Det ble iverksatt strukturerte tiltak for barn i barnehagen og til og med 9. trinn på skolen. Resultatene viste positive, signifikante endringer innenfor de kartlagte områdene i etterkant av treningsperioden. En oppfølgingsstudie av et utvalg med de samme barna seks måneder etter, viste at de fleste barna fortsatt hadde en positiv utvikling når de ble kartlagt med de samme ordene som ved forrige studie (Esenakk mfl., 2012). Tilsvarende funn fremkom ved bruk av komponenter fra den ovennevnte begrepsmodellen i kombinasjon med tankekart i en andreklasser. Dette gjaldt både de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevenes

ordlæring, samtidig som de majoritetsspråklige elevene tilegnet seg flere av ordene som fungerte som kontrollord (Scheving, 2012).

Forskjellene som er beskrevet, var en av årsakene til at det ved en flerkulturell skole var ønskelig å implementere et systematisk arbeid knyttet til ord og begreper. En annen årsak var en økt bekymring knyttet til svake prestasjoner på obligatoriske kartleggingsprøver innenfor lesing, skriving og regning. Dette arbeidet ble gjennomført som et systemisk arbeid i regi av Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Hensikten med et systemisk arbeid var å finne gode tiltak som kunne iverksettes i klassen og videreføres på tvers av fag og trinn for å forebygge henvisninger om behov for spesialundervisning.

På bakgrunn av dette arbeidet ble følgende problemstillinger formulert:

1. Kan et intensivt, systematisk og strukturert arbeid med ord og begreper øke elevenes ordforråd?
2. Vil det være forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elevers effekt av arbeidet?
3. Kan en eventuell økning i elevens ordforråd også føre til bedre ferdigheter innenfor leseforståelse?

Metode

Parsons begrepsmodell ble valgt som tilnærming i arbeidet med utvikling av ord og begreper. Det var viktig å se på hvordan et felles, systematisk tiltak kunne bidra til å gi elevene strategier for å utvikle ordforrådet. Gjennomføring av strukturert begrepsopplæring i samlet klasse ville forhåpentligvis kunne gi positive resultater hos hver enkelt elev. Elevene ville også kunne dra nytte av hverandres erfaringer og kunnskaper i en strukturert kontekst, til tross for forskjeller knyttet til bakgrunn, faglig nivå og språkferdigheter. Et styrket ordforråd vil kunne styrke leseforståelsen og gi elevene et bedre læringsutbytte (Storch & Whitehurst, 2002, Biemiller & Boote, 2006, Hagtvatn mfl., 2011).

Kursing, kartlegging og oppfølging For å ha en felles forståelses- og referanseramme for implementeringen av det praktiske arbeidet med ord og begreper, ble det gitt kurs

Elever som er minoritetsspråklige og har et mangelfullt norskspråk, har krav på tilrettelagt opplæring.

til de aktuelle lærerne, to sosiallærere og assisterende rektor, som hadde ansvar for oppfølgingen av trinnet. Del 1 av kurset handlet om læring, generell språkutvikling og tospråklig utvikling. Del 2 av kurset var en innføring i begrepsmodellen etterfulgt av en workshop. I workshopen fikk lærene i oppgave å øve seg på de tre fasene i modellen, samt komme frem til hvilke komponenter de skulle benytte innenfor fase 2. Kursansvarlig hadde på forhånd valgt ut hvilke komponenter som skulle være innenfor fase 1 og 3, mens fase 2 i større grad var avhengig av lærernes vurdering av elevens ferdigheter innenfor fonologisk bevissthet (jf. klassens ferdigheter innenfor lesing og skrijving).

En av lærerne hadde rollen som lærer, mens de øvrige spilte elever. Det ble bevisst valgt et konkret ord til dette arbeidet, for at lærerne kunne bli bevisst på hvordan de kan veilede elevene med hensyn til hvilke forslag de kan komme med. Etter kurset fikk lærerne i oppgave å velge ut relevante ord fra temaene i alle fagplanene på trinnet de neste to månedene. Dette resulterte i en liste med 80 ord. Disse ble gjennomgått av kursansvarlig, og forslag til 40 ord som det skulle arbeides med, ble returnert til lærerne. Ordene ble delt inn i to lister, en øveordliste og en kontrollordsliste.

Elevenes forståelse av de 40 ordene ble deretter kartlagt. Dette ble gjort i samlet klasse ved at elevene skrev ned forklaringer på ordet/begrepet. Uken etter startet treningsperioden, hvor ordene fra øveordlisten ble benyttet. Det ble gjennomført tre økter i uken (3x 30 minutter), med ett ord per økt. Treningsperioden inneholdt 20 økter fordelt på syv uker. Hver lærer ble observert i uke to og mot slutten av treningsperioden. De fikk umiddelbar tilbakemelding og veiledning på gjennomføringen. I etterkant av observasjonene var det tett dialog med ledelsen angående progresjonen i arbeidet og samtaler med de involverte lærerne. Det praktiske arbeidet med ord og begreper var i tillegg et fast tema på lærernes teammøte en gang i uken over de syv ukene treningsperioden varte.

Elevene ble i forkant av treningsperioden kartlagt med S-40 (Høien mfl., 2008) og Ordkjedetesten (Høien & Tønnesen, 2008). Kartleggingsverktøyene ble valgt for å finne nivået hos hver enkelt elev, noe som var et viktig utgangspunkt med hensyn til valg av ord til treningsperioden. Skåring av

S-40 og Ordkjedetesten ble gjennomført ved bruk av tilhørende normtabeller. Skåring av de 40 ordene som ble valgt ut til opplæringen med begrepsmodellen, ble vurdert i forhold til kriteriene som står beskrevet i «En veileder om begrepslæring» (Sæverud mfl., 2001, s. 57). Det kunne være «et godt synonym, en bruksmåte, en generell klassifisering, et hovedtrekk eller flere mindre, bestemte, men riktige beskrivelser av trekk som til sammen indikerer forståelse av ordet».

Kartlegging før og etter treningsperioden ble gjennomført som et systemisk tiltak ved skolen. Det foreligger ikke personopplysninger om hver enkelt elev.

Utvalg Utvalget besto av 65 elever på fjerde trinn ved en skole med variert sosioøkonomisk bakgrunn og hvor mange av elevene hadde et annet førstespråk enn norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det var fire lærere som hadde ansvar for å gjennomføre det praktiske arbeidet. Totalt 65 elever deltok under implementeringen av det systematiske arbeidet med ord og begreper. Av disse foreligger det fullstendige pre- og posttester på 44 elever (de 40 utvalgte ordene, S-40 og Ordkjedetesten). Det er 10 elever som er utelatt fra materialet på grunn av mangelfull pre- eller posttest av de 40 utvalgte ordene. De øvrige 11 elevene er utelatt da det mangler pre- og posttest på en eller begge av S-40 og Ordkjedetesten.

21 av elevene var enspråklige med norsk som morsmål, mens de resterende 23 elevene var minoritetsspråklige med et annet morsmål enn norsk. Det var 25 gutter og 19 jenter. Av disse var 11 av guttene enspråklige, mens 10 av jentene var enspråklige.

Opplæringsøktene Det var samme struktur og oppsett for hver enkelt opplæringsøkt, og dette var felles for trinnet. Dersom det var sykdom hos en av kontaktlærerne, var det faglæreren som hadde opplæringen. Når dette ikke var mulig, ble ikke økten gjennomført før kontaktlærer var tilbake. Implementeringen av det systematiske arbeidet med ord og begreper ble gjennomført i timer knyttet til basisfagene.

Ordforrådet vil påvirke elevenes leseforståelse.

Før- og etterarbeid mellom opplæringsøktene Lærerne forberedte øktene ved å finne bilder som kunne visualisere hvert enkelt ord og ved å bli enige om definisjoner, egenskaper, bruk og eksempler av ordene det skulle gis opplæring i. Det ble i tillegg laget luketekst til hvert enkelt ord. Luketekstene besto av fire til fem setninger der øvingsordet ble brukt.

Fase 1: Innhold; aktivering av bakgrunnskunnskaper og erfaringer hos elevene Denne fasen startet alltid med at læreren introduserte dagens ord muntlig, skrev det opp på tavlen (inne i en sirkel), i tillegg til et bilde av det aktuelle ordet ved siden av sirkelen. Elevene var aktive med å komme med forslag, ideer og innspill til hva det aktuelle ordet kunne bety. Læreren var kun en veileder i denne første fasen og skrev ned forslagene fra elevene. Dersom det var vag, ikke-relevant eller ingen sammenheng mellom dagens ord og det elevene foreslo, stilte lærer oppfølgende spørsmål for å avklare elevens forståelse av ordet. Kun relevante forslag ble skrevet ned i et tankekart med dagens ord. Fase 1 ble avsluttet med håndsopprekning hvor de som fortsatt hadde flere ting å si om ordet fikk svare (etter at alle hadde fått muligheten en og to ganger). Deretter ble økten avrundet med glidende overgang til fase 2.

Fase 2: Form; arbeid og fokus på detaljene i ordet I den andre fasen står ordets lydstruktur i sentrum. Lærerne hadde på forhånd valgt ut fem forskjellige punkter de skulle arbeide med; antall vokaler, antall konsonanter, antall stavelser, ordklasse og bøyingsformer, samt ord i ord. Det var alltid den samme strukturen i de 20 øktene. Lærerne startet med vokalene i ordet, deretter konsonanter, stavelser osv. Dette gjorde det gjenkjennbart for elevene og skapte oversikt og forutsigbarhet. I denne fasen var lærer fortsatt veiledende ved å skrive opp de forskjellige forslagene på tavlen eller på smartboard.

Fase 3: Bruk; sammenfatning, oppsummering og generalisering av ordet til nye settinger Den tredje fasen handlet om å sette sammen det elevene hadde lært i fase en og to, og få overført denne kunnskapen til nye settinger (generalisere). Økten startet alltid med at elevene fikk utdelt et

begrepskart som de skulle fylle ut (Refsdahl & Anmarkrud, 2010, s. 24). Begrepskartet inneholdt kategori, bruk, egenskaper og eksempler til ordet. Begrepskartet ble så gjennomgått i plenum. Deretter arbeidet elevene med luketekster. Det var fire til fem setninger i luketekstene. Dagens ord var utelatt i setningene, slik at elevene skulle finne frem til riktig bøyingsform av ordet og skrive dette inn i teksten. Formatet til luketeksten er hentet fra Refsdahl (2009). Etter at luketekstene var gjennomført, skrev elevene fire til fem setninger med det nye ordet og samarbeidet parvis hvor de forklarte ordet for hverandre. Økten ble avsluttet med gjennomgang av luketeksten, opplesning av setninger og en felles definisjon av ordet.

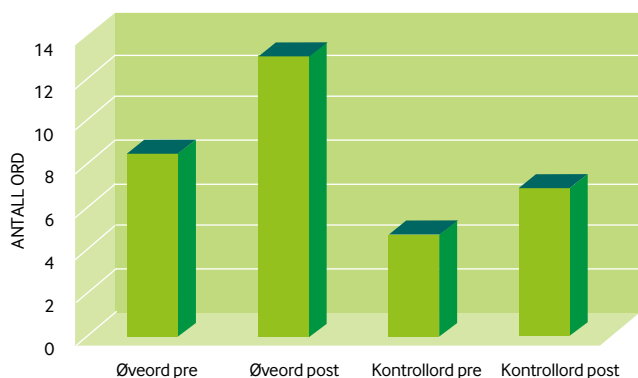
Resultater

I de neste avsnittene vil resultatene etter den systematiske begrepsopplæringen i klassen bli presentert. Det vil bli gjort rede for hvorvidt dette arbeidet har ført til en økning i elevenes ordforråd og bedring i leseferdigheter (leseforståelse og ordavkodning). Det vil også bli undersøkt om det finnes signifikante forskjeller mellom de majoritetspråklige og minoritetsspråklige elevene med hensyn til disse variablene.

Ordforråd før og etter systematisk begrepsopplæring i klassen

Figur 1 viser gjennomsnittlig antall riktige ord ved pretest og posttest for øvingsordlisten og kontrollordlisten målt ved bruk av ordlistene for hele klassen. Det fremkommer av figuren at elevene har hatt en markant fremgang både på øvingsordlisten ($t=9.98$, $df=43$, $p<.001$) og kontrollordlisten ($t=5.45$, $df=43$, $p<.001$), samtidig som fremgangen er relativt større på øvingsordlisten enn på kontrollordlisten.

Figur 1: Gjennomsnittlig antall riktige ord ved pretest og posttest for hele klassen (N=44)



Forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever: ordforråd Det ble benyttet t-test for å se om det ville være forskjeller mellom de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevene knyttet til ordforråd ved å sammenligne pretest- og posttest-resultatene.

Tabell 1: Forskjeller i ordforråd mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever

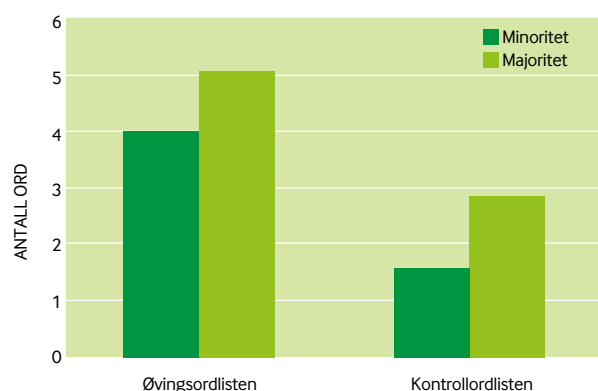
		ØVERORD PRE	ØVERORD POST	KONTROLLORD PRE	KONTROLLORD POST
MAJORITETS- SPRÅK	N	21	21	21	21
	GJ.SN.	10,43	15,52	6,29	9,14
	STA	3,31	2,8	2,55	3,76
MINORITETS- SPRÅK	N	23	23	23	23
	GJ.SN.	6,87	10,87	3,3	4,87
	STA	3,42	3,39	2,65	2,93

Tabell 1 viser at de minoritetsspråklige elevene hadde svakere resultater både på øvingsordlisten og kontrollordlisten sammenlignet med majoritetsselevne. T-tester viste signifikante gruppeforskjeller på .001-nivå, for både øvings-

ordlisten og kontrollordlisten i favør av majoritetsselevne.

Selv om minoritetsselevne hadde lavere skåre på øvingsordlisten og kontrollordlisten, er det ikke sikkert at de har tilegnet seg færre ord enn majoritetsselevne. For å undersøke dette ble det beregnet «gain» ved å regne ut forskjellen mellom pre- og posttestresultatene på de to listene.

Figur 2: Forskjeller mellom pre- og posttestresultater mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever



En ser av figur 2 at majoritetsselevne har tilegnet seg ett ord mer enn minoritetsselevne på øvingsordlisten. Denne forskjellen er ikke signifikant ($t=1.21$, $df=42$, NS). På kontrollordlisten er forskjellen mellom de to gruppene ca. 1,3 ord i gjennomsnitt. Denne forskjellen er tilnærmet signifikant ($t=1.95$, $df=42$, $p<.06$). Til tross for signifikante forskjeller på øvingsordlisten og kontrollordlisten i utgangspunktet, viser dette at minoritetsselevne profitterer på denne opplæringsformen i tilnærmet samme grad som majoritetsselevne. Dette tilsvarer resultater rapportert av andre i tilsvarende studier (Scheving, 2012).

Sammenhengen mellom ordforråd og leseferdigheter

I dette avsnittet vil det bli gjort rede for hvorvidt det strukturerede arbeidet med begrepsopplæring har påvirket leseferdighetene for hele gruppen. Det er benyttet t-test og regresjonsanalyse.

Tabell 2: Gjennomsnittlige råskårer for lesetestene S-40 og Ordkjedetesten ved pretest og posttest for hele gruppen.

	GJ.SN.	STA
S-40 pre	18,3	5,19
S-40 post	21,02	5,88
Ordkjeder pre	26,25	8,38
Ordekjeder post	30	10,4

Tabell 2 viser gjennomsnitt og standardavvik for lesetestene S-40 og Ordkjedetesten. Disse dataene ble benyttet i regresjonsanalyser for å undersøke hvorvidt begrepsopplæringen hadde en positiv effekt på elevenes leseferdigheter. Analyse av dataene ved bruk av t-tester viste en signifikant test-retesteffekt både for S-40 ($t=6.08$, $df=43$, $p < .001$) og Ordkjedetesten ($t= 4.35$, $df:43$, $p < .001$).

Regresjonsanalyse ble benyttet for å undersøke sammenhengen mellom begrepsopplæringen og leseferdighetene. Den første regresjonsanalysen handlet om sammenhengen mellom S-40 og ordforrådsdata. I denne analysen ble S-40 posttest benyttet som den avhengige variabelen. Som et neste steg kontrollerte en for resultatene på S-40 pretest. Deretter kontrollerte en for pretestresultatene på øvingsordlisten, og til slutt ble posttestresultatene for øvingsordlistene satt inn i regresjonsmodellen. En fant en signifikant effekt av posttestresultatene for øvingsordlisten på S-40 (Standardisert Beta=.24, $t=2.13$, $p < .05$). En tilsvarende analyse ble gjennomført for Ordkjedetesten. Her fant man ingen signifikante sammenhenger mellom ordforrådsdata og resultatene på Ordkjedetesten (standardisert Beta=-.05, $t=-.39$, NS). Dette indikerer at opplæringen har hatt en god effekt på elevenes leseforståelse (S-40), men ikke på ordavkodingen (Ordkjedetesten).

Diskusjon

Hensikten med implementering av strukturert arbeid med begrepsopplæring, var å øke ordforrådet for elevene ved hjelp av systemiske og strukturerte tiltak i klassen. Det var for det første viktig å finne ut av om elevene ville ha en positiv effekt knyttet til ordforrådet ved hjelp av denne systematiske måten å jobbe med ord og begreper på. For

det andre var det viktig å undersøke om det kunne være en sammenheng mellom elevenes eventuelle utvikling i ordforråd og deres leseferdigheter. Det tredje spørsmålet dreide seg om det var forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elevers effekt av dette tiltaket. Til slutt var en viktig del av arbeidet å se på hvordan prinsipper og strategier for strukturert og systematisk arbeid med ord og begreper kunne videreføres i ordinær tilpasset opplæring.

Resultatene viste en positiv effekt for elevenes ordforråd og leseforståelse. Dette gjaldt både de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevene. På bakgrunn av resultatene kan man med relativ sikkerhet si at elevene har profittert på denne formen for struktur, systematikk og intensitet i opplæringen. Dette er fordi elevene har vist større læringseffekt på øveordene enn på kontrollordene. I tillegg finner man en generaliseringseffekt målt ved økt leseforståelse. Resultatet peker i retning av tilsvarende funn som Bowyer-Crane mfl. (2008) studie om intensive kurs for å heve ordavkoding og ordforråd hos elever.

Det var imidlertid ingen signifikant korrelasjon mellom ordforråd og ordavkoding etter den systematiske begrepsopplæringen. Dette kan sees i sammenheng med at ordavkoding ikke ble vektlagt i like stor grad som arbeidet med begrepenes innhold, form og bruk. Det var signifikante forskjeller mellom de majoritets- og minoritetsspråklige elevene på alle variablene som ble målt. Dette innebærer imidlertid ikke at de minoritetsspråklige elevene ikke hadde et utbytte av å jobbe etter denne formen for begrepsopplæring, da de profitterte på dette på lik linje med de majoritetsspråklige elevene. Forskjellene viser seg ved at de majoritetsspråklige elevene hadde et bedre ordforråd ved oppstart av treningsperioden, og denne forskjellen vedvarte også etter gjennomføringen av tiltaket. Disse funnene samsvarer med Storch og Whitehursts (2002) longitudinelle studie hvor elevene ble kartlagt fra fireårsalder og opp til 9-årsalder. Elevene som fremsto som de språksterke i barnehagen, hadde fortsatt bedre språkferdigheter ved retesting enn sine jevnaldrende som skåret svakt ved første måling. Tilsvarende resultater fremkom hos Rydlands mfl. (2014) studie, da knyttet til forskjeller i ordforråd mellom minoritetsspråklige elever.

Funnene etter det systematiske arbeidet med ord og

begreper samsvarer også med studier som måler forskjeller mellom ordforråd og leseferdigheter hos minoritets- og majoritetsspråklige elever (Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013), som viser at forskjellen vedvarer eller øker mellom disse to elevgruppene med alder.

Lærerne rapporterte om positive tilbakemeldinger når det gjaldt selve arbeidet med begrepsmodellen. De opplevde at elevene var motiverte, engasjerte og interesserte. Aktiviteten hos elevene økte etter de to, tre første opplæringsøktene. Dette kan sees i sammenheng med at det var samme struktur i hver enkelt økt. Den eneste forskjellen var endring av øveord fra økt til økt. Dette skapte en forutsigbarhet for elevene, noe som igjen førte til høy grad av muntlig deltakelse i øktene. Utfordringen med å implementere en slik modell, oppleves allikevel å være at det tar tid fra andre fag i en travel skolehverdag.

De kvalitative funnene gjennom observasjoner og samtaler med lærerne viste at elevene ble flinkere underveis til å delta aktivt muntlig, noe som også hadde en generaliseringseffekt i øvrige timer. Flere lærere opplevde at de antatt språksvake elevene fikk bedre selvtillit, som igjen førte til at de turte å være mer delaktige i muntlige samtaler og diskusjoner generelt. Elevenes skriftlige prestasjoner ble vurdert som bedre når det gjaldt innholdet. Disse effektene er ikke kartlagt spesielt i denne studien, men bygger på observasjoner, tilbakemeldinger fra lærerne, og må følges opp videre for å se om dette er en tendens som vil vedvare.

I etterkant av treningsperioden har lærerne allikevel valgt å fortsette, men da i form av repetisjonsøkter. Dette for å vedlikeholde strategiene som elevene har tilegnet seg, samtidig som de ønsker å benytte disse strategiene på tvers av fag videre, uten nødvendigvis å jobbe med et ord i 30 minutter om gangen. Lærerne har for eksempel benyttet tankekart systematisk ved gjennomgang av nye temaer. På denne måten fikk de aktivert elevenes forkunnskaper om sentrale ord og begreper i temaene.

Avsluttende kommentarer

Det manglet ikke på motivasjon og interesse hos lærerne for å tilrettelegge opplæringen for elevene. Utfordringen lå blant annet i å få til et systematisk, strukturert og intensivt tiltak som kan gjennomføres for å ivareta ulike språklige

nivåer i klassen. Begrepsmodellen og den praktiske gjennomføringen som er beskrevet i denne artikkelen, krever lite forberedelse når det gjelder utforming av materiell, noe som har vært en medvirkende årsak til en systematisk og god gjennomføring av lærerne gjennom de syv ukene arbeidet pågikk. Tilbakemeldingene i etterkant av utprøvingen har vært positive, både fra lærerne og elevene. Det systematiske arbeidet med begrepslæring har skapt en struktur og forutsigbarhet for elevene. Dette har kommet til syne i form av at de visste nøyaktig hva de skulle gjøre idet lærer introduserte dagens ord for klassen. De ble raskt kjent med arbeidsmåten og mer selvstendige i arbeidet, både muntlig og skriftlig.

Resultatene etter treningsperioden med systematisk begrepsopplæring støtter også behovet som er dokumentert i flere forskningsstudier (Storch & Whitehurst, 2002; Biemiller & Boote, 2006; Aukrust, 2007; Lervåg & Aukrust, 2010; Hagtvatn mfl., 2011; Melby-Lervåg, 2011; Espenakk mfl., 2012; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013; Rydland mfl., 2014), om å se på barnehagens arbeid med språkstimulering og hvordan skolen utvikler og viderefører systematiske tiltak innenfor disse områdene fra skolestart av. Det er svært viktig å ha fokus på å utvikle barns ordforråd fra tidlig alder. Dette kan bidra til å legge et godt grunnlag for utvikling av tidlige leseferdigheter og tilegnelse av kunnskap i skolefagene.

REFERANSER

- AUKRUST, V.G.** (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), s. 17–37.
- AUKRUST, V.G. & RYDLAND, V.** (2011). Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*. ISSN 0193.
- BIEMILLER, A. & BOOTE, C.** (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology* 98(1), s. 44–62.
- BOWYER-CRANE, C., SNOWLING, M.J., DUFF, F.J., FIELDSEND, E., CARROLL, J.M., MILES, J., GÖTZ, K. & HULME, C.** (2008). Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language

versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49(4), s. 422–432.

EGEBERG, E. (2013). Spesifikke språkvansker og flerspråklighet. *Psykologi i kommunen* nr.5.

ESPENAKK, U., MØRK, M. & OTTEM, E. (2012). Kan strukturert ordforrådsarbeid i førskolealder gi varige positive resultater? *Psykologi i kommunen*, nr. 5, s. 15–21.

HAGTVET, B.E., LYSTER, S.-A.H., MELBY-LERVÅG, M., NÆSS, K.-A.B., HJETLAND, H.N., ENGEVIK, L.I., HØLLAND, S., KARLSEN, J., KLEM, M. & KRUSE, J. (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 34–49.

HØIEN, T., TØNNESEN, G. & IGLAND, G. (2008). *Setningsleseprøven, S-40*. Logometrica. AS.

HØIEN, T. & TØNNESEN, G. (2008). *Ordkjedtesten*. Logometrica. AS.

LERVÅG, A. & AUKRUST, V.G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), s. 612–620.

MELBY-LERVÅG, M. (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk* nr. 2, s. 40–51.

MELBY-LERVÅG, M. & LERVÅG, A. (2013). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*. ISSN 0033–2909. doi: 10.1037/a0033890 (Free download).

MONSRUD, M.-B., MEYER BJERKAN, K. & THURMANN-MOE, A.C. (2011). Minoritetsspråklige barn og unges grammatiske utvikling. *Psykologi i kommunen*, nr. 4, s. 3–16.

OTTEM, E., PLATOU, F., SÆVERUD, O. & FORSETH, B.U. (2009). Begrepsopplæring for barn og unge med språkvansker- effekten av en strukturert undervisningsmodell. *Skolepsykologi*, nr. 5, s. 5–16.

OTTEM, E. & ESPENAKK, U. (2011). Skole- og barnehageutvikling: kartlegging av språk og leseferdigheter. *Psykologi i kommunen*, nr. 1, s. 11–18.

OTTEM, E. (2011). Strukturert begrepsundervisning. *Psykologi i kommunen*, nr. 5, s. 3–8.

PARSONS, S., LAW, J. & GASCOIGNE, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child Language Teaching and Therapy*, s. 39–59.

PPT OSLO, UTDANNINGSETATEN (2011). *Norsk Som Læringsspråk (NSL)*.

PPT OSLO, UTDANNINGSETATEN (2011). *Tiltakspakke- for Norsk Som Læringsspråk (NSL)*.

REFSDAHL, V. (2009). Når lesing blir vanskelig. *Intensiverte lesekurs på mellom- og ungdomstrinnet, del 2*. Bredtvet kompetansesenter.

REFSDAHL, V. & ANMARKRUD, Ø. (2010). *Gode lesestrategier – på mellomtrinnet*. Cappelen Akademisk Forlag.

RYDLAND, V., AUKRUST, V.G. & FULLAND, H. (2012). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing*, 25, s. 465–482.

RYDLAND, V., AUKRUST, V.G. & FULLAND, H. (2013). Living in neighborhoods with high or low co-ethnic concentration: Turkish-Norwegian-speaking students' vocabulary skills and reading comprehension. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), s. 657–674.

RYDLAND, V., GRØVER, V. & LAWRENCE, J. (2014). The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: the role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language* 41(2), s. 352–381.

SALAMEH, E.-P. (2008). *Flerspråklige barn med språkstörning i förskola och skola-bedömning och intervention*. Torshovseminarene, Statped.

SCHEVING, F. (2012). Minoritetsspråklige elever og ordlæring. Et ordlæringsprosjekt i en ordinær andreklasser. *Psykologi i kommunen*, nr. 1, s. 7–18.

STETTE, Ø. (red) (2013). *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Pedlex.

STORCH, S.A. & WHITEHURST, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading. Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 24, s. 934–947.

SÆVERUD, O., FORSETH, B.U., OTTEM, E. & PLATOU, F. (2011). *En vei- leder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Bredtvet kompetansesenter.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). *Grunnskolen informasjons-system (GSI)*.

Hvorfor tall går i ball

Et hjelpemiddel til utredningsarbeid og kompetanseutvikling innen matematikkvansker i skoleverket. *Forfatter Olav Lunde*

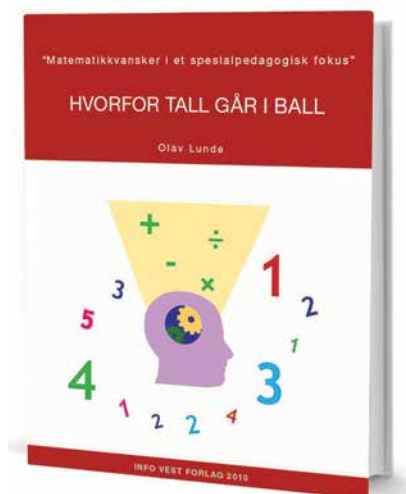
Matematikkvansker er et omfattende og forsømt fagfelt innen skoleverket, delvis fordi vi vet for lite om **hvorfor tall går i ball** for mange elever. Dette medfører usikkerhet både når det gjelder kartlegging og utredning, og spesielt når det gjelder utformingen av tiltakene ved slike vansker.

Fra innholdsfortegnelsen kan nevnes kapitler som *Terminologi og definisjoner*, *Kjennetegn på tall i ball*, *Matematikkvansker i samspill med andre vansker* og *Hvilke tiltak virker?*

Den spesialpedagogiske hjelpen bør være "evidensbasert", dvs. ha grunnlag i forskning og utviklingsarbeid. Denne boken vil være en hjelp til å oppnå dette målet, og vil kunne bidra til økt forståelse av hvor komplekse matematikkvansker er. Den vil også være et bidrag til diskusjonen om utviklingen av matematikkundervisningen, slik at matematikkvansker kan forebygges.

Boken retter seg mot spesialpedagoger, ansatte innen PPT, Statped og lærerutdanningen, samt studenter innen spesialpedagogikk og matematikdidaktikk.

Hvert kapittel kan leses separat og boken vil derfor også fungere som et hjelpemiddel i utredningsarbeidet og ved utviklingen av kompetanse om matematikkvansker innen skoleverket.



Se også spennende produkter på www.infovestforlag.no

Nå får jeg det til!

En praktisk vinklet håndbok om hvordan elevene kan mestre matematikken.

Boken tar utgangspunkt i hvordan læreren raskt kan oppdage elever med vansker i matematikk og deretter utforme presise hjelpetiltak.



Kartlegging og undervisning ved lærevansker i matematikk

Boken inneholder detaljerte undervisningsforslag og er spesielt rettet mot elever i 3.-4. klasse som

har behov for tilpasset undervisning. Den vil også være nyttig innen spesialundervisning på ungdomstrinnet.



Dyskalkuli & matematikk

Dyskalkuli & matematikk behandler emner som utredning og diagnose av dyskalkuli,

ferdighets- og kognitiv trening, logikk og forståelse, motivasjon og lyst. Boka kan leses i sin helhet, men er også velegnet som oppslagsbok.



KURS MATEMATIKKVANSKER

Vi vet at 10-15% av alle grunnskolelever årlig står i fare for å gå ut av ungdomstrinnet uten å beherske de fire regneartene. Olav Lunde holder kurs om emner innen matematikkvansker. Det kan være halvdagskurs med fokus på en generell innføring i emnet eller et mer spesifikt emne, eller det kan være heldagskurs. Heldagskursene vil ofte ha fokus på kartlegging og tiltaksutforming. En kan også ha kurs over flere dager, og/eller spesielt utformet for begynneropplæringen, barnetrinnet, mellomtrinnet, ungdomstrinnet eller videregående skole. Hovedfokus vil alltid være å kunne foreta en rask og enkel kartlegging av vanskene og deretter kunne utforme et presist tiltaksopplegg.

PPT har behov for en mer omfattende kompetanse med tanke på utredning og tiltaksutforming, og Lunde holder kurs for PPT fra en til tre dager. Da går en også en del inn på det teoretiske og hvordan en kan differensiere matematikkvansker fra andre former for lærevansker.

Kursholder Olav Lunde har magistergrad-eksamen i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og er spesialist i ped.-psyk. rådgivning. Olav har holdt en mengde kurs/undervisningsoppdrag og har vært mye brukt i forbindelse med kurs og planleggingsdager både i Norge og Norden. Han har skrevet en rekke artikler i fagtidsskrifter, samt gitt ut flere bøker, hvorav flere er oversatt til dansk og svensk.

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

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

INFOVEST forlag

www.infovestforlag.no

INFOVEST

Tidsbruken i den pedagogisk-psykologiske tenesta

Denne artikkelen gjer greie for ei undersøking av tidsbruken ved PP-kontora i Møre og Romsdal. I undersøkinga blei dei ulike arbeidsoppgåvene og tidsbruken på dei ulike aktivitetane registrert. Konklusjonen er at 60 prosent av tida går med til individretta arbeid, 24 prosent av tida blei nytta til kontorinterne arbeidsoppgåver og 16 prosent til systemretta arbeid.



Leif Arne Dybdal, nå pensjonist, har bl.a. arbeidet som leder av PP-kontoret i Ørskog, Skodje og Stordal.



Karl J. Skårbrevik, nå pensjonist, har bl.a. arbeidet som høgskolelektor og førsteamanuensis i Tromsø, Lillehammer, Volda og Ålesund.

Den pedagogisk-psykologiske tenesta (PP-tenesta) kan historisk førast tilbake til etablering av ei *skolepsykiatri-ordning* i Oslo i 1923 (Valvatne, 1985). Dette skulle vere eit sakkunnig kontor med ansvar for å skilje «sinker og åndssvake» frå normalskolen. På den tida hadde desse elevane til dels ikkje rett på opplæring (åndssvake), eller det var eit statleg og ikkje eit kommunalt ansvar (evneveike). Denne ordninga representerer starten på den sakkunnige tradisjonen i PP-tenesta.

Så lenge vi hadde ei eiga lov om statlege spesialsolar, var denne sakkunnige tilrådinga i sterk grad knytt opp mot

å finne fram til dei elevane som hadde rettar etter denne lova, dvs. plass ved statlege spesialsolar. Etter lovendringane i 1975 og overføring av alt ansvar for spesialundervisning til kommunane, blei dette knytt opp mot retten til å få dekt undervisning ved bruk av dei ekstra ressursane som kom frå staten og som skulle brukast til spesialundervisning. Dette var dei såkalla B-timane som skulle vere ein øyremerka kompensasjon til kommunane for bortfallet av det statlege ansvaret for elevar som tidlegare ville hatt rett på undervisning ved statlege spesialsolar. Denne tildelinga fall bort ved innføring av rammeløyving i staden for øyremerka løyvingar til kommunane på 1980-talet. Men retten til spesialundervisning er framleis lovfesta i opplæringslova (§§ 5.1 og 5.7), og det er PP-tenesta som har ansvaret for at det blir gjort ei sakkunnig vurdering som gir rett til slik opplæring.

Historisk har sakkunnige vurderingar difor stått sentralt i arbeidsoppgåvene og forventningane til PP-tenesta, og i stor grad vore knytt opp mot juridiske rettar. Men den juridiske sakkunnige vurderinga skal vere basert på pedagogisk vurdering. Den skal for det første avklare om det er



slik at eleven ikkje kan følgje den vanlege undervisninga på eitt eller fleire område, og på bakgrunn av dette kome med tilråding om korleis skolen skal kunne gi eleven eit tilpassa opplæringstilbod (§5.3).

For skuleverket er det nok denne sakkunnige tradisjonen som dominerer forventningane dei har til PP-tenesta. I ein gjennomgang av kommunale planar for spesialundervisning på 1990-talet fann Skårbrevik (1994) at PP-tenesta berre var nemnt som eit sakkunnig organ for skuleadminis-

trasjonen, og Monsen (1996) konkluderte med at PP-tenesta i hovudsak blei sett på som ein del av skulebyråkratiet. Men PP-tenesta har også ein meir mentalhygienisk tradisjon frå dei første skulepsykologiske kontora som blei etablert, først av den kjente barnepsykologen Charlotte Bühler eit par år før krigen (Bruun-Hansen, 1995) og i 1946 av Aase Gruda Skard i Asker. Etter kvart kom nok denne tradisjonen i bakgrunnen, og dei meir spesialpedagogiske problemstillingane kom i fokus. Dette hang saman med debatten rundt

Sakkunnige vurderingar har stått sentralt i arbeidsoppgåvene og forventningane til PP-tenesta.

spesialskulane på slutten av 1960-talet. Utvalet som blei sett ned for å utgreie integrering av Lov om spesialskular i Lov om grunnskulen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971), la stor vekt på at føresetnaden for ei nedlegging av spesialskulane, og tilrettelegging av tilbod for funksjonshemma i dei ordinære skulane, var at det måtte byggast ut ei god rettleiingsteneste.

Når så OECD vurderte korleis det hadde gått med målsettinga om integrering av funksjonshemma i det ordinære skuleverket tidleg på 1980-talet, konkluderte kommisjonen med at PP-tenesta held fram i same individretta spor som før spørsmålet om integrering blei sett på dagsorden. Det blei peika på at tenesta burde involvere seg meir i utviklingsarbeid i skolen som både kunne førebygge vanskar og få til betre opplegg for den enkelte elev med vanskar (Haug, 1998). I St.meld. nr 35 (1990–91) blei systemretta arbeid eit arbeid for PP-tenesta. Her heiter det at «Departementet vil understreke den pedagogisk-psykologiske tenestens rolle i lokalt utviklingsarbeid ved den enkelte skole. Tjenesten bør prioritere systemorientert arbeid i skolen, og bidra til å støtte og stimulere lærere i det daglege arbeidet med å tilrettelegge og organisere undervisningen for elever med særskilte behov» (s. 9).

Tidlegare undersøkingar

Dette er i korte trekk bakgrunn for dei to viktigaste forventningane til arbeidet for PP-tenesta; det individretta og det sakkunnige arbeidet på den eine sida, og det systemretta på den andre. Føremålet med den føreliggande undersøkinga er å kartleggje kor mykje av den tida fagpersonane i PP-tenesta i Møre og Romsdal har til rådvelde som blir nytta på kvar av desse arbeidsområda. Dette er ikkje noko ny problemstilling. Nina Kiil (1989) grupperte arbeidsoppgåvene til PP-tenesta i individretta arbeid, konsultativt arbeid (arbeid indirekte retta mot brukaren) og arbeid på systemplan, og bad eit større tal PP-kontor vurdere kva dei brukte mest eller minst tid til. Vel halvparten av kontora brukte mest tid til direkte individretta arbeid, knapt halvparten mest tid på konsultativt arbeid og 3 prosent mest tid på systemretta arbeid.

Ola Bræin (1989, 1999 og 2008) har gjennomført i alt fire tidsstudiar av arbeidet i PP-tenesta i Møre og Romsdal.

Undersøkingane blei gjennomførde ved at deltakarane fylte ut eit skjema over kva dei gjorde kvar halve time frå kl. 08.00 til 16.00. Svara blei i ettertid gruppert i 29 kategoriar, som så igjen blei redusert til ni. Alle undersøkingane blei gjennomførde i desember. Resultata frå dei to første og dei to siste studiane kan ikkje direkte samanliknast på grunn av noko ulik kategorisering av arbeidsoperasjonane, men forfattern konkluderte med at i løpet av dei 30 åra frå 1975 til 2008 var tidsbruken til bruk av testar og prøver gått ned og erstatta med meir tid ute i skule og barnehage til observasjon. Også tid brukt til sakkunnig arbeid hadde gått ned. Undersøkingane i 1996 og 2008 kunne samanliknast ved at det var brukt stort sett dei same kategoriane (Bræin, 2008), og desse samanlikningane viste at

- Tid brukt til undersøking og observasjon var uendra i perioden og utgjorde om lag 11 prosent av arbeidstida.
- Tid brukt til samtale med foreldre hadde gått opp frå 9,6 prosent til 12,3 prosent av arbeidstida.
- Samarbeid med personalet i barnehage og skule hadde gått ned frå 17 prosent av arbeidstida til 13,2 prosent.
- Samarbeid med helse- og sosialetaten var stabil på 7 prosent av arbeidstida.
- Tid brukt til planlegging, føre- og etterarbeid, journalføring og internt samarbeid stabilt på rundt 22 prosent av arbeidstida.
- Tid bruket til sakkunnig arbeid, skriving av rapportar og brev hadde gått ned frå 12,2 til 8,5 prosent av arbeidstida.
- Tid brukt til telefonar har gått ned frå 10,2 prosent til 8,4 prosent.
- Tid brukt til systemretta arbeid som FoU, kurs og kompetanseheving auka frå 7,3 prosent til 10,7 prosent.
- Tid brukt til administrative oppgåver hadde auka frå 4,8 prosent til 6,6 prosent.

Dybdal og Waksvik (2011) gjennomførde i 2008 ei undersøking av mellom anna tidsbruken knytt til nye brukarar av PP-tenesta. Arbeidet med brukaren som skulle gå over skuleåra 2007/2008, blei inndelt i følgjande fasar: inntak, utgreiing, tilbakemelding, kontorarbeid og oppfølging. Gjennomsnittleg tidsbruk pr. sak skuleåret 2007/2008 var



22,4 timar fordelt med 13 prosent på inntaksprosessen, 30 prosent på utgreiing, 17 prosent på tilbakemelding, 25 prosent på kontorarbeid og 15 prosent på oppfølging. Tida brukt på inntaket var spesielt knytt opp mot samtalar med føresette og pedagogisk personale ved barnehagar og skular. Dei same var også sterkt involvert i utgreiingsfasen, men her var også observasjon, testing, møter og konsultasjon med andre sentralt. Tilbakemelding involverte som venta i første rekke føresette, pedagogisk personale og brukaren sjølv. Det same galdt stort sett også oppfølging. Under kontorarbeid var det den formelle sakkunnige vurderinga som tok mest tid i tillegg til arbeid med testrapportar og journalføring.

Dybdal og Waksvik (2011) har jamført nokre undersøkingar som går på fordelinga av tidsbruken på ulike aktivitetar i arbeidet i PP-tenesta. Det gjeld Fagleg enhet for PP-tjenesten (1997), Læringssenteret (2003), Bræin (2008) og Fylling og Handegård (2009). Tabellen er henta frå Dybdal og Waksvik (2011).

Det som er mest slåande med desse prosenttala, er kor ulike dei er når det gjeld tidsbruk på dei same arbeidsoperasjonane. Dette har nok samband med at ein har lagt ulikt innhald i definisjonen av dei ulike arbeidskategoriane. Resultata er så sprikande at dei ikkje kan tene som noen god indikasjon på arbeidet i PP-tenesta. Det har difor vore eit sentralt siktemål for arbeidet med den føreliggande undersøkinga å gjere dei ulike aktivitetskategoriane så ein-tydige som mogleg.

Gjennomføring av undersøkinga

Som nemnt er føremålet med undersøkinga å kartlegge tidsbruken i PP-tenesta på ulike arbeidsområde med fokus på individretta og systemretta arbeid. På bakgrunn av resultata i tidlegare undersøkingar la vi til grunn at ein ikkje alltid klart har kunne avgjere om ein arbeidsoperasjon var anten individretta eller systemretta. Same aktivitet kunne vere begge deler. Det blei difor laga eit spørreskjema som for det første registrerte aktiviteten eller gjeremålet som blei utført. Dette var gitte kategoriar og mykje basert på dei

Tabell 1: Prosentdel av tidsbruken ved PPT fordelt på ulike arbeidsoppgåver.

	FAGLIG ENHET	LÆRINGS- SENTERET	BRÆIN	FYLLING OG HANDEGÅRD
Arbeid direkte med enkeltpersonar		30%	11%	29%
Rådgjeving/rettleiing av føresette	58%	11%	12%	13%
Rådgjeving/konsultasjon retta mot skule og/eller barnehage		20%	20%	24%
Kompetanseutvikling/organisasjonsutvikling i skule/barnehage	28%	11%	11%	12%
Arbeid med sakkunnige fråsegner		18%	9%	24%
Internt arbeid/leiing	14%	10%	37%	15%
Anna		9%		
Sum (Større enn 100% pga. registrering på fleire enn ein kategori)	100%	109%	100%	117%

... systemretta arbeid utgjer om lag 16 prosent av arbeidet ved PP-kontora.

kategoriane som Ola Bræin kom fram til i sine rapportar. Deretter om dette arbeidet var individretta og eventuelt om sakkunnig vurdering inngjekk i dette, om det var systemretta arbeid og kva som eventuelt inngjekk i dette systemretta arbeidet. I tillegg blei også samarbeid med andre, inkludert foreldre, registrert. På denne måten meiner vi å kunne registrere betre omfanget av dei to hovudarbeidsområda til PP-tenesta. Dersom den registrerte aktiviteten var til dømes «samråding/samtale», skulle det noterast kvar aktiviteten fann stad, kven som deltok, om det var møte, telefonkonferanse eller liknande og om kva type arbeid saka omfatta. Gjaldt det ein individuell brukar, skulle det registrerast om det var sakkunnnearbeid eller ikkje og aldersnivå. Var samrådinga del av eit systemretta arbeid, skulle det noterast kva type systemarbeid dette innebar og kven som var målgruppa for det arbeidet.

I tillegg til desse fagleg retta aktivitetane blei det også registrert det som blei kalla «kontorinterne funksjonar». I dette inngjekk ulike arbeidsoppgåver som ikkje direkte kunne knytast til aktuelle brukarar eller systemretta arbeid slik som interne møter, administrative oppgåver av ulik karakter og personleg kompetanseheving. Ein del tid gjekk også bort til reising mellom kontor, skular og barnehagar m.m. Tidsbruk til pausar og andre mindre gjeremål i løpet av dagen vart notert som «restaktivitetar». Sjukefråvær på registreringsdagen blei også registrert.

Registreringsskjemaet blei bygd opp slik at deltakarane registrerte alle aktivitetane dei utførte i løpet av dagen og kor mange minutt dei brukte på kvar av aktivitetane. Registreringane skulle gjerast i etterkant av arbeidsdagen basert på notat om kva som var gjort. Det blei gjort ei pilotundersøking ved eitt av PP-kontora, og det endelege skjemaet blei justert på innspel frå tilsette ved dette kontoret.

Utvalet i undersøkinga var alle dei 136 fagleg tilsette ved dei 19 PP-kontora i Møre og Romsdal.

Datainnsamling

I Ola Bræin sine undersøkingar blei datainnsamlinga gjort i desember. Vi ville ha eit noko breiare registreringsgrunnlag og valde til slutt å gjennomføre tre datainnsamlingar – 1. oktober, 4. desember og 23. mai på ein måndag, ein tysdag

og ein torsdag. Alle kontora fekk tilsendt ein omfattande instruksjon om utfylling av registreringsskjema, og til kvar tilsett låg det ved ferdig kopierte skjema med eksempel på utfylling.

Det kom inn 361 svarskjema frå 126 av 136 tilsette i oktoberregistreringa, 127 i desember og 108 i mai. Tre kontor 93,4 og 79,4. Samla svarprosent for alle tre datainnsamlingane var 88,5 noko vi ser på som godt tilfredsstillande.

Av dei 361 svarskjemaa vi fekk inn, var det på fleire oppført at den tilsette hadde fri på registreringsdagen (eller delar av dagen) på grunn av deltidstillingar, avspasering eller av andre grunnar, slik at det var uaktuelt med registrering av aktivitetar. Desse vart registrerte i ein kategori for fritid og avspasering som i alt utgjorde 36 dagsverk.

Dei resterande registreringsskjemaa skulle såleis representere 325 dagsverk eller 2438 timar tilsvarende ca. 1,4 årsverk. Innsamla data viste at dei tilsette som var aktuelle for aktivitetsregistrering, i alt stod for 2453 timeverk desse tre dagane, som viser at det samla sett var 15 timar med «overtidsarbeid» desse tre dagane.

Kvar aktivitet som dei tilsette registrerte, vart ein eigen variabel i undersøkinga og knytt til registreringsdag, kontor og kven som hadde fylt ut skjemaet. I alt vart 2130 aktivitetar registrert, med gjennomsnittleg tidsbruk på 65 minutt. Like aktivitetar blei slegne saman til ein – til dømes ville tre økter med førebuingarbeid til kurs på høvesvis 30, 20 og 60 minutt spreidd utover dagen, bli registrert ein gong under aktiviteten *Førebuing m.m.* med 110 minutt. Respondentane registrerte frå ein til knapt 20 aktivitetar i løpet av ein arbeidsdag – frå fem minutt til heile arbeidsdagen.

Dei mest sentrale variablane i undersøkinga er tidsbruk og type aktivitet. Begge desse variablane er konkrete og greie å registrere, og har ikkje representert problem ved utfylling av spørjeskjemaet. Som det går fram av spørjeskjemaet, skal registrering av aktivitetane supplerast med opplysningar om samarbeid, aldersnivå for brukarane og fleire spørsmål knytt til kven eller kva arbeidet var retta mot. Dette har nok representert større problem for respondentane. I tillegg blei dei bedne om å vurdere om dei aktuelle aktivitetane som blei utførte var individretta, systemretta eller av kontorintern karakter. Ei slik



kategorisering oppnådde vi for om lag 80 prosent av dei faglege aktivitetane. Dette tilseier at rundt 20 prosent av arbeidstida ikkje er gjort greie for når det gjeld desse tre arbeidsområda. Når det gjeld kompleksiteten i registreringa, er dette godt tilfredsstillande.

Tilsvarande problem oppsto når det galdt samarbeid. For dei aller fleste aktivitetane er det gitt tilfredsstillande opplysningar, men det synest som om det var lett å gløyme nokre detaljar inn i mellom. Døme på dette var at det kunne vere registrert samarbeid med foreldre, men ikkje kva form dette samarbeidet har hatt.

Resultat

Spørjeskjemaet inneheld i alt 10 ulike faglege aktivitetar som skulle registrerast pluss ein kategori for reising og ein for pausar m.v. og også ein ikkje spesifisert «anna»-kategori for gjeremål som respondentane ikkje fann naturleg å gruppere i ein av dei 10 definerte fagaktivitetskategoriane. Det er to mål på aktivitetssomfang:

- Kor mange gongar aktiviteten er registrert
- Tid brukt til aktiviteten

I tillegg er sjukefråvær, avspasering eller fridagar pga. del-

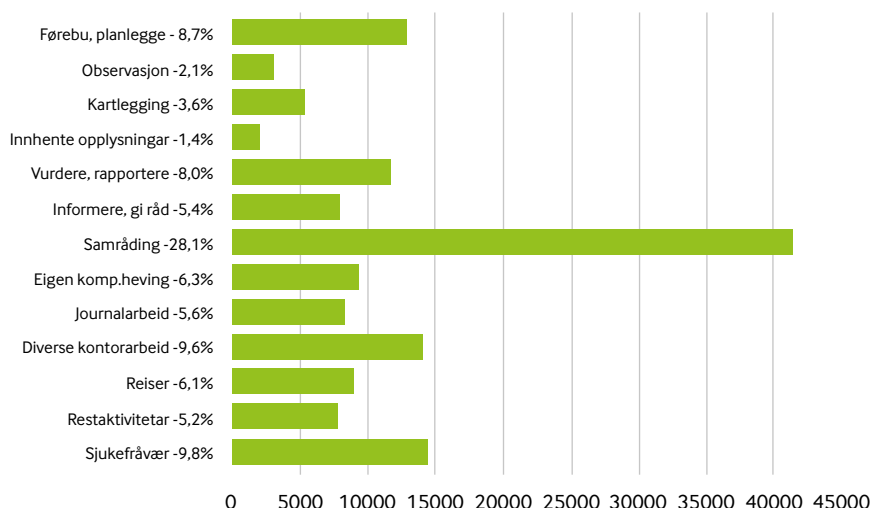
tidsstilling blitt registrert. Figur 1 viser tidsbruk i minutt på dei ulike aktivitetane.

Vi ser at samråding med andre er den dominerande aktiviteten med heile 28 prosent av tidsbruken desse tre dagane. Avgrensar vi dette til direkte faglege aktivitetar, utgjer det vel 35 prosent. Observasjon og kartlegging (der brukaren er til stades) utgjorde berre rundt 6 prosent av all tidsbruk og knapt 9 prosent av fagleg arbeid. Dei viktigaste samarbeidspartane var kollegaer ved PP-kontoret, pedagogisk personale ved skolar og barnehagar og føresette. Om lag 12 prosent av den tida som gjekk med til fagleg arbeid blei nytta til samarbeid med føresette.

Som vi ser er sjukefråværet knapt 10 prosent og høgast i mai med 12,4 prosent og lågast i oktober med 7,5 prosent. Møre og Romsdal er eit grisgrendt fylke med skolar og barnehagar spreidd på fleire stader i ei kommune. Det er ikkje uventa at ein i snitt nyttar så mykje som 6 prosent av arbeidstida til reising med ein variasjon mellom kontora frå vel 13 prosent til 2 prosent.

Samanlikning med Ola Bræin sine resultat Som nemnt tok vi ved konstruksjon av spørjeskjemaet utgangspunkt i dei kategoriane som Ola Bræin nytta i presentasjonen av sine

Figur 1: Tidsbruk av samla arbeidstid brukt til ulike aktivitetar, inkludert sjukefråvær

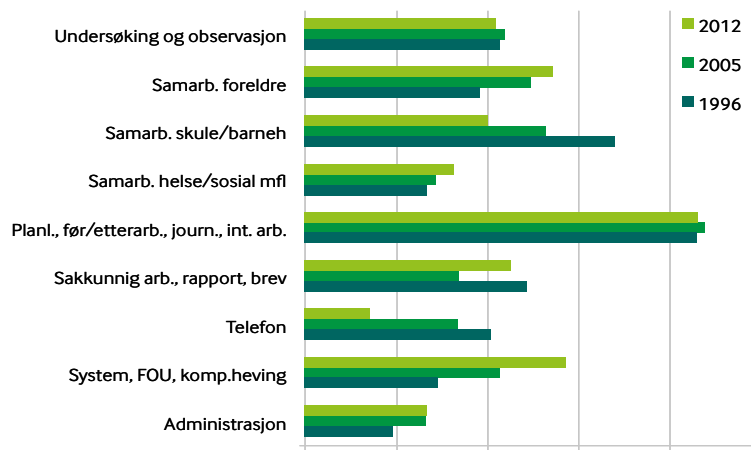


resultat. Han nytta ikkje gitte kategoriar, men grupperte svara på bakgrunn av deltakarane sine svar. Sjølv om vi ikkje nytta Bræin sine kategoriar, var det mogleg gjennom analysen av data å lage grupperingar som samsvarte med Bræin sine grupperingar. Denne samanlikninga er vist

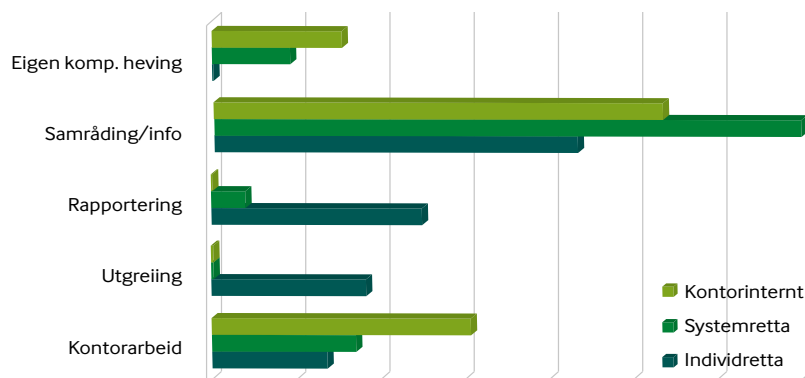
i Figur 2. Ettersom Bræin gjennomførde si undersøking i desember, har vi her nytta våre data frå den same månaden.

Som vi ser, er tidsbruken til observasjon og undersøking på nokolunde same nivå i dei tre undersøkingane. Det er spesielt interessant å notere seg at tidsbruken til sam-

Figur 2: Samanlikning av tidsbruk i PPT i Møre og Romsdal i byrjinga av desember i 1996, 2005 og 2012 for ni aktivitetsgrupper



Figur 3: Individretta, systemretta eller kontorinternt arbeid innafor dei ulike aktivitetane ved PP-kontora



arbeid med føresette har auka i perioden. Det samsvarer med det sterkare engasjementet vi har hatt frå foreldre til elevar med vanskar dei siste åra.

Tid brukt til samarbeid med skule og barnehage har overraskande gått noko ned. Dette samsvarer med at PP-tenesta i større utstrekning har lagt arbeidet sitt til kontora – frå 61 prosent i 1996 til 68 prosent i 2012 og i mindre grad ute på skulane og barnehagane. Vi ser også at tid brukt til det vi kan gruppere som systemretta arbeid, har auka frå vel 7 prosent i 1996 til vel 14 prosent 16 år seinare i samsvar med den større vektlegginga dette har fått frå styresmaktene. Generelt vil vi likevel konkludere med at arbeidsmåten til PP-tenesta ikkje har endra seg nemnande desse åra.

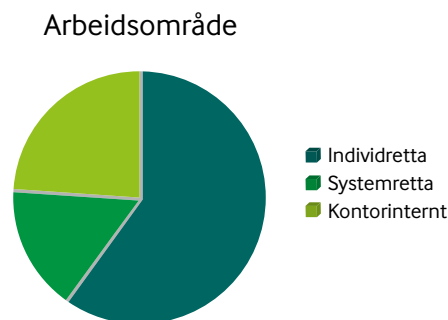
Individretta, systemretta og kontorinternt arbeid

Som nemnt har respondentane registrert om dei ulike aktivitetane dei utførte var knytt til det *individretta, systemretta eller kontorinterne arbeidet*.

I figur 3 har vi slege saman dei ti faglege aktivitetane i fem meir omfattande kategoriar. Som det går fram av figuren, kan dei fleste arbeidsoppgåvene som blir utførte ved eit PP-kontor, vere både individretta, systemretta og av meir kontorintern karakter. Vi ser til dømes at kategoriane som kjem inn under kontorarbeid og samråding/informasjon, i sterk grad har innslag av alle tre aktivitetskategoriane. Utgreiing og rapportering har naturleg nok eit meir individretta preg. Eigen kompetanseheving er primært eit kontorinternt arbeid, men det er mange prosjekt av systemretta karakter som blir gjennomført i skular og barnehagar som også krev deltaking frå PPT.

I figur 4 har vi gått vidare på dette og sett korleis den fagretta arbeidstida fordelar seg på dei tre arbeidsområda. Når vi ser vekk frå tid til reise og restaktivitetar, går 60 prosent av arbeidstida ved PP-kontora med til individretta arbeid, 16 prosent til systemretta arbeid og 24 prosent vil gå til kontorinterne funksjonar. Dersom vi berre ser på det direkte saksretta arbeidet, går 20 prosent til systemretta og 80 prosent til individretta arbeid. Av det individretta arbeidet vil om lag 80 prosent vere knytt til sakkunnige vurderingar.

Fig. 4: Prosentvis fordeling av arbeidstida ved PP-kontoret på ulike arbeidsområde.



Drøfting

Det viktigaste føremålet med denne undersøkinga er å få fram ei oversikt over korleis fagtilsette og leiarar i PP-tenesta brukar arbeidstida si til individretta og systemretta arbeid. I Figur 5 har vi summert opp dei viktigaste funna i undersøkinga ved å tenkje oss dei ressursane som står til rådvelde ved eit PP-kontor i ei arbeidsveke.

Figur 5: Fordeling av registrert tidsbruk til ulike gjeremål overført til eit vekeverk



Av figuren går det fram at vel ein dag ville gå med til indirekte saksarbeid gjennom administrasjon, internt samarbeid, eigen kompetanseheving og driftsrutinar. Knappt eitt dagsverk ville vere til rådvelde for systemretta arbeid, to dagar til individretta arbeid der nær 80 prosent av tida handlar om sakkunnige vurderingar. Ein dag ville gå med til å dekkje opp for sjukefråvær, reising og restaktivitetar som pausar, overgangar mellom saksarbeid og private gjeremål.

Dei siste 25 åra er det frå sentrale styresmakter lagt vekt på at PP-tenesta skal arbeide med systemretta tiltak

PP-tenesta kan bli meir eit juridisk forvaltningsorgan enn eit pedagogisk rådgjevingorgan.

mot skular og barnehagar i form av organisasjonsutvikling og kompetanseheving. Det vi i denne undersøkinga har registrert som direkte systemretta arbeid, utgjer om lag 16 prosent av arbeidet ved PP-kontora. Når ein kjenner til det auka kravet frå føresette om sakkunnige vurderingar og ønskja frå opplæringsinstansane om hjelp med individuelle brukarar, må det seiast at denne prosentdelen av arbeidet som er retta mot kompetanseheving og organisasjonsutvikling når det gjeld barnehagar og andre samarbeidsinstansar, er høg. Sett i eit vidare perspektiv kan også mykje av det individretta arbeidet over tid ha ein systemretta funksjon ved dei drøftingane, samrådingane og læringa som skjer i tilknytning til arbeidet med den einskilde brukaren.

Som det går fram av figuren, er mesteparten av arbeidet med individuelle brukarar på ein eller annan måte innretta mot sakkunnige vurderingar som etter kvart er blitt ei dominerande arbeidsoppgåve for PP-tenesta. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa gir rett til spesialundervisning på grunnlag av sakkunnig tilråding. Denne tilrådinga har to sider; den juridiske som stadfester retten til spesialundervisning og den pedagogiske som gjer greie for opplæringsbehovet for barnet eller eleven. Vi har i undersøkinga ikkje skilt mellom desse to målsettingane med det sakkunnige arbeidet, og dei grip nok over i kvar andre slik at det også i praksis vil vere svært vanskeleg. Men vi vil likevel tru at det formelle arbeidet med til dømes rapportskriving og kontorarbeid, som utgjer ein vesentleg del av det faglege arbeidet, i stor grad er knytt opp mot den juridiske sida ved sakkunnig arbeid og dei krav som blir stilt til ei utgreiing.

Om lag fjerdeparten av arbeidstida for fagtilsette, inklusive leiaren, ved eit PP-kontor går med til det vi har kalla kontorinterne arbeidsoppgåver. Knappt 40 prosent av dette arbeidet bli utført av kontorleiaren som del av den interne administrasjonen av kontoret, fordeling av arbeidsoppgåver m. v., men likevel er det ein god del kontorinternt arbeid som også blir utført av andre fagleg tilsette. Ein ikkje liten del av dette går med til personleg kompetanseheving. Dette kan vere viktig for å halde seg fagleg oppdatert til ei kvar tid. Til dømes blir stadig meir fagstoff tilgjengeleg på nettet som både kan gi kunnskap

om lærevanskar, pedagogiske tiltak og metodar. I tillegg kjem stadig nye kurstilbod og nytt kartleggingsmaterieil på marknaden. Når ein relativt høg prosentdel av arbeidstida er nytta til eigen kompetanseheving, er det nok eit uttrykk for at PPT er ein lærande organisasjon som ønskjer å vere oppdatert på sitt fagfelt.

Vi har dei siste åra sett ein jamn auke i behovet for spesialundervisning. Å sette fram krav om spesialundervisning er ein måte å skaffe seg ein rett til tilpassa opplæring som alle elevar i utgangspunktet har krav på. På landsbasis har det vore ein auke på heile 80 prosent i tilvisingar frå skulane til PPT – frå 36631 elevar skuleåret 2007/2008 til 65803 skuleåret 2012/13 (omfattar både noverande elevar som har vore melde før og nyttilviste for året).

Talet på elevar som av PPT er tilrådd spesialundervisning har i same perioden auka med 50 prosent frå 35483 til 53249 (Utdaningsdirktoratet, 2013). Fleire undersøkingar har vist at kanskje opp mot 20 prosent av elevane i grunnskolen kan ha behov for ekstra hjelpetiltak for å kunne følgje den vanlege progresjonen i undervisninga. Lova gir i §1.3 ein generell rett til tilpassa opplæring for alle elevar. Frå ulike medieoppslag veit vi at det blir sett fram krav om spesielle tiltak også for dei flinkaste elevane som opplever at dei ikkje får utfordringar nok innafor det ordinære tilbodet. Vi får kanskje også ein foreldregenerasjon som er meir innstilte på at barna skal få ei opplæring i tråd med intensjonane med lova. Dersom ikkje skolen makter å leggje opp til ei pedagogisk differensiering som gjer den generelle retten til tilpassa opplæring reell, kan vi få tilfelle der undervisningstilboda elevane får blir prøvd juridisk.

Ei slik utvikling kan føre til at etterspurnaden av sakkunnige vurderingar ikkje berre blir knytt opp mot spesialundervisning, men mot tilpassa undervisning generelt. Det kan føre til at PP-tenesta «druknar» i juridiske vurderingar. Det sakkunne arbeidet til tenesta bør kanskje ikkje vere ein del av det juridiske aspektet ved opplæringslova og overlatast til dei som formelt har dette ansvaret – rektor og skuleadministrasjonen i kommunen. PP-tenesta bør vurdere om den skal konsentrere seg om den sida ved sakkunne arbeidet som går på tilrettelegging av gode opplæringstiltak både for elevar med spesielle lærevanskar og for elevar generelt.

Arbeidet til PP-tenesta har vore i endring i takt med dei skolepolitiske føringar i dei 60 åra den har eksistert. Med den større plass juridiske problemstillingar får i forhold til undervisning og skulegang, kan PP-tenesta li same skjebne som sosialkontora og NAV og bli meir eit juridisk forvaltningsorgan enn eit pedagogisk rådgjevingorgan. Dette vil nok gi både makt, prestisje og sikker sysselsetting for tilsette i PP-tenesta. Om det er ønskeleg, er ei anna sak.



REFERANSAR

- BRÆIN, O.** (1989). *PP-tjeneste 1988/89. Resultater fra en undersøkelse i desember 1988*. Brandbu: Skolepsykologi. Småskrift fra PP-tjenesten.
- BRÆIN, O.** (1999). Tidsstudier i PP-tjenesten i 1975, 1985 og 1996. *Skolepsykologi*, nr. 4.
- BRÆIN, O.** (2008). *PP-tjenesten i Møre og Romsdal 2005/2006. En analyse av PP-tjenestens arbeidsoperasjoner*. Molde: Fylkesmannen i Møre og Romsdal – Utdanningsavdelinga.
- BRUUN-HANSEN, T.** (1995). Trekk ved skolepsykologiens utvikling i Nord-Norge. PP-tjenesten og programmet for Nord-Norge. *Skolepsykologi*, 26(1).
- DYBDAL, L.A. & WAKSVIK, S.** (2011). *På langs. Arbeid med nylig tilviste individuelle brukersaker i Møre og Romsdal*. Stordal/Kristiansund: Arbeidsutvalget for PPT i Møre og Romsdal.
- FAGLIG ENHET FOR PP-TJENESTEN** (1994). *PP-tjenesten i Norge 1994*. Hamar: Statens utdanningskontor.
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD T.L.** (2009). *Kompetanse i krysspress. Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. NF-rapport nr. 5.
- HAUG, P.** (1998). *Myrlandet. Spesialundervisning i grunnskolen 1965–1991*. Volda: Møreforsking.
- KIIL, N.** (1989). *Hvor bredt arbeider PPT. Eller: Hvordan tilfredsstiller PP-tjenesten samfunnets forventninger*. Oslo: Pedagogisk institutt. Universitetet i Oslo. Hovedoppgave.
- LÆRINGSSENTERET** (2003). *PP-tjenesten i Norge 2003 – En tilstandsbeskrivelse*. Oslo: Læringssenteret.
- MONSEN, L.** (1996). *Evaluering av individuelle læreplaner – Lærerne og den pedagogisk psykologiske tjenesten*. Høgskolen i Lillehammer.
- KIRKE- OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET** (1971). Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.
- SKÅRBREVIK, K.J.** (1994). Planlegging av spesialpedagogiske tiltak i kommunar og fylke. Volda: Møreforsking.
- ST.MELD. NR. 35** (1990-91). Tilleggsmelding til St.meld. nr. 54 (1989-90).
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2013). Grunnskolens informasjonssystem. <https://gsi.udir.no/>
- VALVATNE, K.** (1985). Utvikling av pedagogisk-psykologisk tjeneste i Norge og noen prinsipielle spørsmål knyttet til tjenesten, belyst gjennom en intervjuundersøkelse. Hovedoppgave. Hosle: Statens spesiallærerhøgskole.

Elev med dysleksi, ikke dyslektiker

AV AUDUN MOLLAN KRISTOFFERSEN

Jeg fikk erklært dysleksi da jeg gikk i 3. klasse. I min skolegang reflekterte jeg ikke så mye rundt dette temaet, fordi erfaringer som har gitt meg angst, frustrasjon, sinne, oppgitthet, mindreverdighetskompleks, følelsen av å være dum og følelsen av å være annerledes, har vært for fremtredende i mitt hverdagsliv. Det er etter at jeg er blitt voksen jeg har blitt mer klar over at jeg har grudd meg til stort sett hver eneste skoledag fra jeg gikk i 4. klasse og til jeg var ferdig med videregående. Hva var det som gjorde at jeg opplevde det slik?

Jeg opplevde meg selv som et glad og lekent barn. Jeg likte å høre på eventyr, og jeg lekte det jeg så og hørte, alt fra sportsarrangement på tv til eventyr som foreldrene mine fortalte til meg på sengekanten. Min store drøm var å bli fotballspiller. Fra mitt perspektiv var jeg et «oppegående» barn, verken mer eller mindre enn mine klassekamerater. Da jeg fikk erklært dysleksi i 3. klasse, skjedde det noe – noe ble annerledes. I retroperspektiv ser jeg at opple-

velsen av forandringen ikke skjedde plutselig, men jeg kan allikevel sette fingeren på at det var der forandringen startet.

Det startet med at jeg ofte ble tatt ut av timene for å ha spesialtimer med en spesialpedagog. Rektor tok meg også med ut for å gjøre øvelser som jeg ikke skjønte så mye av, og i tillegg satt foreldrene mine med meg og jobbet lange økter hver eneste dag. Tiltakene som ble brukt, hjalp leseteknisk sett. Jeg har sett på tester som jeg har fått tilsendt fra hjelpetjenesten i min hjemkommune at fremgangen var stor på barneskolen etter at jeg fikk erklært dysleksi. Fremgangen skyldes nok delvis tiltakene som ble iverksatt, men jeg vil likevel tillegge min egen målbevissthet og støtten hjemmefra som mest betydningsfull for fremgangen i denne perioden.

Samtidig med fremgangen var det imidlertid også i denne perioden jeg opplevde mine første negative skoleerfaringer. Dette skjedde i møte med noen lærere på skolen og spesielt i møte med den tilreisende spesialpe-

dagogen som kom fra hjelpetjenesten. I dag ser jeg at den største feilen denne spesialpedagogen gjorde, var at han ikke ga meg nok bekreftelse i arbeidsøktene han hadde med meg. Han bekreftet min eksistens ved at han rettet på de feilene jeg gjorde, og ikke ved å påpeke fremgangen jeg hadde. Jeg opplevde at han tok håpet fra meg, og måten han gjorde det på var at han undervurderte min evne til å sanse hans oppgitthet over meg. I mine øyne syntes jeg å lese hans oppriktige mening bak det skjeve smilet og bak den tilsynelatende vennlige fasaden. Tanker som; «nå synes han jeg er dum», eller «nå synes han det går tregt», var ikke sjeldne i mitt hode i samvær med han. Dette førte igjen til at ordene som jeg skulle lese, stokket seg i munnen på meg, og slik forble det en ond sirkel, som igjen førte til at jeg ytet under evne. Det var ikke mye som skulle til for å bryte ned den gode følelsen jeg hadde fått hjemme mens jeg gjorde lekser. Ofte kunne et tungt pust eller et oppgitt blick fra en

... han undervurderte min evne til å sanse hans oppgitthet over meg.

Jeg vet at jeg har grudd meg til hver eneste skoledag siden jeg var ni år

lærer være nok. Engelsktimene skiller seg også negativt ut blant mine erfaringer. Jeg husker vi alle måtte lese høyt i hver eneste engelsktime. Jeg husker angsten for når det skulle bli min tur, hjertebankingen, svetten, og hvordan jeg febrilsk prøvde å finne hvilket avsnitt jeg skulle lese, slik at jeg kunne øve enda litt mer før jeg skulle lese høyt. Ikke sjelden leste jeg feil i disse stressituasjonene, noe som ofte kunne føre til latter blant medelevene. Jeg ser i dag at foreldrene mine har drevet mye med oppbyggingsarbeid, der noen ubevisste lærere har brutt meg mer ned.

Også en annen problematikk synes sentral når jeg ser på min barneskoleerfaring i retroperspektiv. Det gjelder hemmeligholdelse. Når jeg i 3. klasse ble tatt med ut til spesialundervisning, ble nysgjerrigheten til mine medelever vekket. Samtidig så møtte ikke lærerne denne nysgjerrigheten med åpenhet. Min måte å møte dette på, var å fortelle at jeg var ute på lesetrening, fordi jeg hadde lese- og skrivevansker. Gjennom å «offentliggjøre» det, opplevde jeg at noe av skammen forsvant. Det ble ikke hemmeligholdt for klassekameratene mine, noe som gjorde at det ble akseptert. Men det må samtidig nevnes at lærerne mine og spesialpedagogen ikke gjorde det enkelt for meg, ved å ikke hjelpe meg å fortelle om dette til mine medelever.

Jeg husker at klassestyreren min i foreldresamtale med mamma og pappa, nevnte at han var imponert over meg, siden jeg var det første barnet han hadde møtt som fortalte klassekameratene om sine lese- og skrivevansker. Selv om noe av skammen forsvant, så var det for meg alltid skam knyttet til det å bli tatt ut av klasserommet. Noe av dette vil jeg tillegge skolens hemmeligholdelse av problematikken. Dette fordi at når noe hemmeligholdes, sendes det ut signaler om at ikke alt er som det skal, og ofte brukes det i sykdomstilfeller. Det var ikke lett for meg som barn å fortelle vennene mine om det som vedgikk meg, når det ble hemmeligholdt av de rundt meg. Jeg vil nærmest si at jeg ble sykkeliggjort på denne måten. Som barn opplevdes det ubehagelig å bli tatt ut av klassen, og som barn flest var jeg heller ikke kapabel til å uttrykke min misnøye på egen hånd. Dette fikk konsekvenser for både ungdomsskolen og videregående.

Da jeg begynte på ungdomsskolen ble skolesituasjonen noe annerledes, men det ble ikke bedre av den grunn. Støtteapparatet som jeg hadde rundt meg på barneskolen forsvant. Jeg fikk ingen tilrettelagt undervisning, og heller ikke noen form for hjelpemidler eller ekstra tid på verken prøver eller heldagsprøver. Jeg kan ikke i dag med

sikkerhet si hva som skjedde ved overgangen fra barneskole til ungdomsskole, om det var papirene mine som aldri ble oversendt eller noe annet som var grunnen. Uavhengig av dette så fant ikke mine lærere på ungdomsskolen ut av det heller, selv om tegnene var tilstrekkelig tilstede i det daglige. Selv var jeg fornøyd med dette, da resultatet ble at ingen på ungdomsskolen visste om at jeg hadde dysleksi. Jeg vil si at jeg på et tidspunkt ikke visste det selv engang, jeg hadde nemlig vært en flittig elev, jobbet mye med både norsk og engelsk, og jeg så ikke på meg selv lenger som en gutt med dysleksi. Jeg hadde ingen lyst til å si ifra om dette på min nye skole. I så fall kunne jeg risikere å bli tatt med ut til spesialundervisning, og det siste jeg ville var at guttene jeg spilte fotball sammen med, skulle få vite det. Jeg tror at den beste forklaringen er, at gjennom mitt ønske om å være normal, fornektet jeg også min dysleksi. Jeg ga inntrykk av at jeg var helt «normal». Problemet var imidlertid at måten jeg tidligere hadde blitt møtt på, gjorde at jeg ikke anså det å ha dysleksi som også noe som er normalt. For selv om jeg nå var blitt en «normal» elev, så meldte problemet seg ettertrykkelig allikevel. Når jeg fikk tilbake alle stilene eller innleveringene som vi hadde hatt, så var det svært mye som var rødt

På grunn av motstanden jeg har møtt, har jeg utviklet evnen til å være kreativ, muntlig og til å ha pågangsmot.

etter skrivefeil som var rettet med rød penn. Ikke sjelden fikk jeg denne tilbagemeldingen som når norsklæreren delte ut de rettede heldagsprøvene til hver enkeltelev i 8. klasse. Vurderingen jeg fikk var G, med følgende begrunnelse: godt innhold, tidvis godt språk, men altfor mange skrivefeil!!!!

Jeg vet også at i andre fag der skriftlighet har vært involvert, har jeg aldri klart å få uttrykt det jeg har vært god for. Jeg opplever at jeg aldri klarte å få gitt uttrykk for den kunnskapen jeg hadde når det kom til de skriftlige prøvene, selv om jeg hadde gjort mye lekser og lest mye med støtte fra foreldrene mine. På den måten mener jeg at jeg aldri fikk betalt for min framgang og innsats. Dette gjør at jeg har gått gjennom skolen med følelsen av å være underbetalt, og min selvfølelse i forhold til det skolefaglige har vært lav. Jeg tror at noe av dette kunne ha vært unngått om jeg hadde fått oppfølging på ungdomsskolen og i videregående.

Det jeg til nå har fortalt om er preget av kritikk. Jeg vet at jeg har grudd meg til hver eneste skoledag siden jeg var ni år, og da spesielt til timer der vi skulle ha norsk eller språkfag. Samtidig så har denne historien også en annen og mer positiv side. Årsaken til dette er at jeg på grunn av opplevelsen av motgang og frykt har utviklet andre evner som har kommet meg til nytte i senere tid. En av disse egenskapene er evnen til å være målbevisst.

Et eksempel på akkurat det, er en situasjon jeg husker fra 4. klasse der

jeg ble tatt ut av norskundervisningen for å lese på en såkalt read-master. Jeg husker skammen og tankene som kom i denne situasjonen, men samtidig så fortalte mine målbevisste underliggende tanker meg noe annet. Jeg vet at jeg sa til meg selv: «Slik vil jeg ikke ende opp, jeg vil lære meg å lese på ordentlig». Jeg tror det var dette som gjorde at jeg greide å presse meg til timelange lekseøkter sammen med mine foreldre. En annen evne som jeg har utviklet, er muligheten til å være god muntlig. Fordi jeg opplevde motstand mot mye av det skriftlige arbeidet, så har jeg alltid søkt mot settinger hvor jeg kan være muntlig. Dette gjør at jeg kjenner meg komfortabel i settinger der jeg står og snakker foran andre mennesker, og dette er en styrke jeg har tatt med meg inn i læreryrket. Den siste tydelige egenskapen jeg vil nevne, er at jeg på grunn av motstanden jeg har møtt, har utviklet evnen til å være kreativ. Dette henger også sammen med at jeg alltid har søkt det kreative feltet fordi jeg har sett at der har jeg hatt evner. Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det, men jeg opplever at jeg får tydelige bilder inne i hodet. Når jeg ser slike bilder, kan jeg lett vri og vende på det slik at det kommer ut med et nytt kreativt innhold. Jeg ser at dette også har vært en viktig overlevelsestrategi, der jeg har kunnet få folk til å le eller skape noe nytt i fastlåste situasjoner.

Summen av det jeg sitter igjen med etter 12 års skolegang, er preget av mye som ikke bare har vært bra. I mitt tilfelle er det blitt jobbet med at

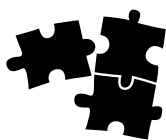
jeg skulle trene «sykdommen» vekk, og ikke at jeg skulle lære meg å leve med min medfødte dysleksi. Min erfaringsbakgrunn forteller meg at følelsen av å bli møtt er noe av det mest sentrale når det gjelder barn med dysleksi. Skammen er det verste, og jeg tror at tryggheten i å bli møtt kan nøytralisere den. Jeg opplever for min del at støtte fra noen signifikante hjelpere har vært den viktigste nøkkelen for å hjelpe meg igjennom skolegangen. Disse signifikante helperne har vært foreldre, noen få lærere samt noen gode venner som har støttet meg i situasjoner hvor jeg har vært rådvill i skriftspråklige situasjoner. Mine helperes måte å møte meg på har vært med på å veie opp for negative skoleerfaringer og gitt meg håp og tro på å jobbe videre. De har vært med på å gi meg den nødvendige tryggheten til at jeg også har kunnet skape meg positive skoleerfaringer.

For selv om det har vært mange negative skoleerfaringer, så har jeg opplevd noen positive skoleerfaringer og utvikling av egenskaper som målbevissthet, muntlighet og kreativitet. De positive skoleerfaringene har vært med på å gjøre meg til en elev med dysleksi, og ikke en dyslektiker. En elev med en spesifikk læreavvik, og ikke en elev som er hele sin diagnose. Jeg tror kanskje det er den største lærdommen jeg trekker ut av mine skoleerfaringer som jeg i dag som spesialpedagog bruker i møte med mine elever.





ER DU LÆRER OG SØKER JOBB?



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høyskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren

Jeg og mamma – nyfødt

Denne artikkelen handler om hvordan man som fagperson i BUP kan støtte og utfordre en mor med et nyfødt barn slik at barnets utgangspunkt i livet blir «godt nok». I første del av artikkelen redegjøres det for teori om utvikling og tilknytning for å forstå samspill i nære relasjoner. I andre del beskriver artikkelforfatteren et behandlingsforløp fra sin kliniske hverdag og drøfter dette opp mot den samme teorien.



Torunn Jenssen arbeider som klinisk pedagog på BUP Furuset i Oslo.

Nyfødt – begrepet vekker assosiasjoner i meg som i første rekke henspiller mot en varhet. En ærefrykt for det unike, det sårbare og robuste, for alle mulighetene, utviklingsveiene, valgene som skal tas og ikke tas.

Første graviditet kan oppleves som en overveldende reise i ukjent farvann selv om kursen er satt, og passasjerer både er invitert og ønsket velkommen om bord. For mødre som henvises til BUP i graviditeten, er risikofaktorer sentrale. Det at utgangspunktet er mer krevende og utfordrende enn hos de fleste, overskygger ikke nødvendigvis at det er normale tanker og bekymringer som opptar mammaene: Greier jeg dette? Hvordan vil jeg være som mamma? Vil barnet mitt elske meg? Vil jeg elske barnet mitt?

Jeg vil i denne artikkelen se nærmere på det jeg kaller mor og barns utviklingsoppgaver i svangerskap og første leveår. Utgangspunktet er første graviditet, der både mor og

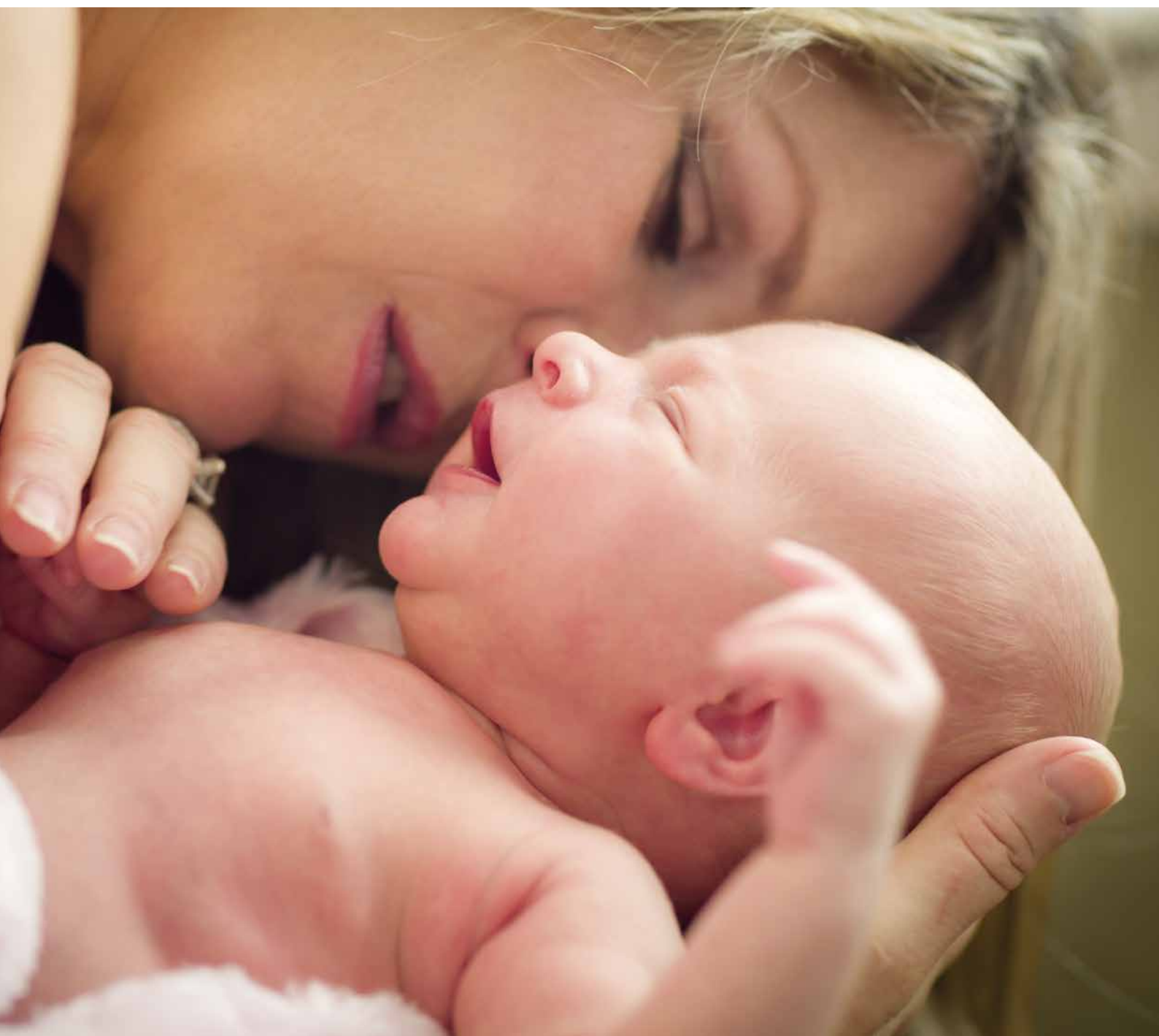
barn er å betrakte som skåringer. Jeg er opptatt av hvordan BUP kan bidra til å utgjøre en forskjell ved å støtte, utforske og utfordre en «nyfødt» mor slik at det nyfødte barnets utgangspunkt i livet er «godt nok». Hvordan være en «god nok» hjelper og ikke forstyrre intuitivt foreldreskap?

I artikkelen, slik som ellers når dette temaet omtales, gis far liten plass. Det til tross for endringer i farsrollen i vår kultur som tilsier at far i dag tar økende del i omsorgen for barn fra fødselen av. Jeg har likevel begrenset meg til å omtale mor-barn-forholdet, både for å redusere omfanget på artikkelen og fordi moren i det eksempelet jeg her refererer til er alene om ansvaret for barnet sitt.

Problemstillingen jeg vil drøfte er: *Hvordan være en «god nok» hjelper gjennom å understøtte intuitivt foreldreskap og fremme trygg tilknytning hos barnet?*

Hva er utvikling?

Utvikling defineres som å folde ut (Norsk riksmålsordbok, 1983). At begrepet forstås som en utfolding, understreker at det er et iboende potensial i individet som skal vokse frem. Barnets egenskaper utfolder seg i en transaksjonell



For mødre som henvises til BUP i graviditeten, er risikofaktorer sentrale.

prosess med omgivelsene. En transaksjon skjer når samhandlingen med barnet påvirker en til å gjøre noe annerledes, når tolkninger og forståelse av det unike barnet bidrar til at en endrer oppfatning og avgjør hvordan en agerer (Sameroff (1995) i Smith og Ulvund, 2004). Barnet bidrar til å skape sitt utviklingsmiljø i kraft av sine egenskaper og temperament. Ulike barn vil ha ulik effekt på og utløse ulike reaksjoner fra det samme miljøet. Hvilke utviklingsveier som befester seg, avhenger av de ulike transaksjoner som foregår i konkrete samhandlingsepisoder (Hafstad & Øvreide, 2013).

I en transaksjonell forståelse står gjensidighetsprinsippet sterkt. Det er ikke ensbetydende med at makt- og ansvarsforholdene er like. Det er foreldres ansvar å endre uheldige mønster (Røed Hansen i Moe, Slinning, Bergum Hansen, 2010). I dyader der mor har psykiske vansker, er sannsynligheten stor for at mors bidrag i samspillet overstyrer barnets (Anke, 2012).

Svangerskapet – utviklingsoppgaver

Stern (1997) beskriver fire temaer kvinner gjennomlever i løpet av svangerskapet; liv-vekst-temaet, det primære relasjonstemaet, støttematrisetemaet og identitetstemaet.

I liv-vekst-temaet vil mors grunntanke være om hun er i stand til å gi barnet liv, om hun har nødvendige biologiske forutsetninger til å bære frem barnet, føde det og amme det. Det handler både om at barnet skal leve og om mors grunnleggende selvfølelse, om hun kan innfri forventningene, om hun er en «kompetent» gravid og mor. Det er liv-vekst-temaet som ligger bak når gravide opplever en rekke normale bekymringer og frykt for barnets liv og helse.

Det primære relasjonstemaet dreier seg om mors sosiale og emosjonelle engasjement i barnet. Hovedspørsmål er om mor kan elske barnet og om barnet kan elske henne. Om mor innehar den spesielle opptattheten av barnet som gjør henne i stand til å forstå barnet på et intuitivt, ikke-verbalt plan. Om affektive signaler blir tatt imot og forstått slik at utgangspunktet for utvikling av intersubjektivitet er til stede. Intersubjektivitet defineres som «en bevisst tilstrebet deling av opplevelser, hendelser og ting» (Trevvarthen og Humbleys, 1978, i Stern, 2003). Primær

relatering omfatter blant annet tilknytningsbånd, trygghet, hengivenhet, regulering av barnets rytmer, affektive og sosiale signaler og samspill. Mødre er gjerne både oppmerksom på og bekymret for egne svakheter og tilkortkomming i morsrollen. Denne frykten kan dreie seg om å føle seg unaturlig og at hun mangler nødvendige følelser for barnet til å være spontan og kjærlig. Bekymringer for barnets psykiske utvikling vil være en uunngåelig konsekvens av enhver følelse av utilstrekkelighet i omsorgsrollen.

I støttematrisetemaet vil fokus være på mulighetene for å ha et støttende nettverk rundt seg som beskytter moren slik at moren kan fordype seg i barnet og barnets behov. Her vil for de fleste barnets far være viktigste støttespiller. Winnicott (i Hart & Schwartz, 2009) peker særlig på fars betydning for at mor skal føle seg vel både kroppslig og mentalt, samt til å ha muligheter for å la seg «oppsluke» av barnet uten å «sluke» barnet. Andre viktige funksjoner er at mor har et nettverk å lene seg på for å få støtte, praktisk hjelp og opplæring i omsorgsrollen – å lære å bli mor. Mors forhold til egne foreldre og egen oppvekst vil også være viktig i denne perioden.

Identitetstemaet handler om reorganisering av identitet. Her er det vesentlige at mor må omdanne og reorganisere sin selvidentitet fra å være datter til å være mor. Hvis det ikke lykkes, vil det få konsekvenser for øvrige tema, da reorganisering av identitet både er årsak til og produkt av det støttende nettverkets engasjement i moderlige skikkelser. Reorganiseringen er nødvendig hvis moren skal endre sine følelsesmessige investeringer, sine aktiviteter og hvordan hun prioriterer tid og energi. Den «nyfødte» moren har behov for rollemodeller. Egne omsorgserfaringer, identifikasjon med sin mor og tilgjengelige modeller vitaliseres.

Stern (1997) beskriver hvordan mors forestillinger om barnet i magen endrer seg i takt med barnets utvikling i svangerskapet. De to utviklingsforløp skjer ikke helt parallelt, da mors forestillinger om det ufødte barn påvirkes av så vel psykiske som biologiske og sosiale faktorer. Stern viser til at det skjer et sprang i forestillinger rundt fire måneders graviditet. Det sammenfaller gjerne med ultralydundersøkelser der foreldrene får et reelt innsyn og bilde av barnet. Stern peker på at en sentral faktor trolig er at det er på dette tidspunktet moren kjenner liv og bevegelse. I

svangerskapets fjerde til syvende måned skjer det en kraftig vekst i utvikling av detaljerte forestillinger om det kommende barn. Stern kaller det skjemaer om barnet. Mellom syvende og niende måned foregår det en slags oppløsning av beskrevne forestillinger. Tanker om barnet blir mindre spesifikke. En forklaring er at mødre intuitivt beskytter barnet og seg selv mot diskrepans mellom fantasibarnet og det reelle barnet, samt legger til rette for det første møteøyblikket. Når barnet er født, begynner gjenoppbygningen av forestillingen om hvem barnet er og vil bli. Slik skaper moren skaper ut fra sine forutsetninger et mentalt rom for å romme det reelle barnet (Stern, 1997).

Utvikling av relasjoner – risikofaktorer

Brodén (2004) ser prenatal tilknytning som viktig for utvikling av relasjonen mor/barn etter fødselen. Med prenatal tilknytning menes mors følelsesmessige bånd til det ufødte barnet (Gordon og Corkindale (1997) i Broden, 2004). Det viser seg blant annet gjennom nysgjerrighet overfor det ufødte barnet, glede både over samspill med barnet og fantasier om barnet, ønske om å beskytte det, bekymringer for misdannelser og/eller å miste barnet, samt behov for å sette barnets behov foran egne behov. Grad og intensitet i prenatal tilknytning varierer. Faktorer som spiller inn er evne til innlevelse og empati. Manglende prenatal tilknytning regnes som en risikofaktor for problemer i relasjonen til barnet etter fødselen. Mors indre modeller for tilknytning, samt forestillinger om seg selv som mor og om barnet, er styrende for samspillet med barnet i første leveår. Manglende forestillinger om seg selv som mor eller at mor ikke ser noen ressurser hos seg selv, regnes som mest problematisk for etablering av relasjonen til barnet (Brodén, 2004).

«Nyfødt mor» - utviklingsoppgaver

Neonatalperioden regnes som en del av svangerskapet. Den varer fra én til tre måneder etter fødselen. Den karakteriseres av at moren er totalt opptatt av å forstå barnet og dets basale behov. Det tenkes å være en sårbar periode for opprettelse av en nær og lydhør relasjon til barnet. Winnicott omtaler det som den primære moderlige opptatthet, Brudal snakker om regresjon i reproduktivitetens tjeneste

og Stern om moderskapskonstellasjonen (Stern, 1995, Brodén, 2004, Brudal, 2000). Winnicott hevder at morens totale opptatthet av barnet medvirker til en psykisk sårbarhet og en økt sensitivitet overfor barnets behov. Moren styres i denne perioden mer av drømmer og fantasier enn av virkeligheten. Opptattheten og identifikasjon med barnet regnes som nødvendig for å imøtekomme barnets avhengighet og er avgjørende for utviklingen av foreldre/barn-forholdet. Det beskrives som en viktig tilstand som forbereder foreldrene på møtet med det totalt avhengige nyfødte barnet. Moren har overlevd fødselen, barnet lever, og utviklingsoppgavene nå er å gi barnet omsorg slik at det utvikler sitt potensial. Moren må forstå barnets signaler og svare tilfredsstillende på dets behov. Hun må lære å oppfatte barnets mat- og søvnrytmer, og hjelpe barnet med å regulere sin våkentilstand så det blir mer oppmerksomt i kontakt med sine omsorgsgivere. Ved å forstå og dekke primære behov og tegn på kontakt skapes det selvtryk og trygghet i omsorgsrollen.

Nyfødt barn – utviklingsoppgaver

Det nyfødte barnets første utfordring er å tilpasse seg livet utenfor livmoren. Sentrale utviklingsoppgaver er tilstandsregulering; regulering av matinntak, gråt, søvn- og våkentilstander og emosjonsregulering (Smith og Ulvund, 2004). Størstedelen av den sosiale utvekslingen foregår rundt disse omsorgsoppgavene. Det dreier seg om hvordan omsorgsgiverne oppfatter barnets signaler slik at barnet får nødvendig hjelp, det være seg til å spise, roe seg eller sove. Hos det nyfødte barnet er tilknytningsatferden uspesifikk. Spedbarnets gråt signaliserer til omverdenen at noe er galt og at en omsorgsreaksjon er nødvendig. Andre signaler er smil, suging og håndbevegelser. Med økende alder søker spedbarnet moren mer aktivt gjennom å følge henne med blikket, strekke seg mot henne og lignende. Midt i første leveår er en viktig fase i utviklingen av tilknytningsatferd. Barnet utvikler da objektpermanens. Barnet lærer at ting eller personer eksisterer selv om barnet ikke ser eller opplever det. Objektkonstans er en annen viktig milepæl. Barnet viser nå sin tilknytning til spesifikke tilknytningspersoner og kan vise forsiktighet overfor fremmede. Etter hvert utvikler barnet målstyrt atferd. Barnet kan da regulere

Hvordan være en «god nok» hjelper?

avstanden til tilknytningspersonen etter hvorvidt barnet er i ro eller om tilknytningssystemet er aktivt.

Omsorgssystemet

Solomon og George (1996, i Brodén 2004) mener at omsorgssystemet har rot i egen tilknytningshistorie og påvirkes av egne mentale representasjoner. I tilknytning til egne foreldre lærer barnet også noe om å være forelder. Omsorgssystemet gjennomgår en stor forandring under graviditet og i de første måneder etter fødsel, der målet er en utvikling fra barndomsperspektivet der en mottar omsorg, til voksenperspektivet der en gir omsorg. Omsorgssystemet vil kunne påvirkes og kan endre seg i støttende miljø og ut fra hvilken relasjon mor får til barnet. Når mors tilknytningssystem vekkes, bør hun normalt søke sine tilknytningspersoner for å få beskyttelse og ikke til barnet. Hvis mor opplever seg hjelpeløs og ute av stand til å beskytte barnet settes omsorgssystemet ut av funksjon eller desorganiseres.

Brodén viser til Papousek & Papousek (1983) som definerer intuitivt foreldreskap som det foreldre gjør spontant i relasjon til spedbarnet. De viser til det medfødte repertoar som utløses av spedbarnets signaler og som er tilpasset barnets behov. Lars Smith (2014) ser på intuitiv omsorgs-atferd hos foreldrene som motsvaret til barnets medfødte kapasiteter til å inngå i sosialt samspill. Han viser til nyere tids vektlegging av omsorgspersoners sensitivitet og barnets tilknytning. Han er opptatt av foreldrenes refleksive fungering og peker på fare for å forstyrre intuitiv forståelse ved ensidig å vektlegge sensitivitetsaspektet. Det samsvarer med Fonagy (i Brodén, 1994), som mener at det som påvirker fremtidig relasjon til barnet mest, er omsorgsgivernes reflekterende funksjon; evne til å mentalisere og forstå egen og andres atferd som uttrykk for underliggende mentale tilstander. Fonagy ser på evnen til affektregulering som en forutsetning for utvikling av mentaliseringsevner. Han definerer mentalisering som evne til å skille mellom indre og ytre virkelighet og mellom intrapersonlige, mentale og følelsesmessige prosesser, samt evne til å forstå bevisste og ubevisste tilstander i seg selv og andre. Gjennom å få emosjonelle tilstander regulert av omsorgsgiverne lærer barnet å søke fysisk nærhet (Hart & Schwartz, 2008, Wennerberg, 2011).

«Godt nok»

Det er av avgjørende betydning at barnets omsorgsmiljø både er sensitivt og responsivt, at det endrer seg i takt med barnets endrede psykologiske behov og at omsorgsgiverens responser fører til en gjensidig regulering. Utfordringer omsorgsgiver opplever som stressende på et tidspunkt, kan utvikle seg til mer tilpassede reaksjoner når barnet har passert en milepæl i utviklingen og en lærer å oppfatte og møte barnets signaler på en bedre måte. Slik vil endringer over tid være tilbakevirkende og påvirke relasjonen i et dynamisk og tilpasningsmessig regulerende system. Det tenkes at hvis omsorgen er «god nok», vil utviklingen gå sin gang mot en normalutvikling. Et «godt nok» omsorgsmiljø antas å kompensere for sårbarheter hos barnet, mens et mindre adekvat miljø antas å forsterke og/eller være en utløsende for barnets sårbarheter (Smith i Moe, Slinning, Bergum Hansen, 2010, Ulvund, 2014).

Tilknytningssystemet

Tilknytningsteorien beskriver det psykologiske båndet mellom barnet og dets primære omsorgspersoner. Bowlby (i Hart & Schwartz, 2009) ser på tilknytning som en biologisk kapasitet, et medfødt atferdssystem hvis hensikt er å knytte nære følelsesmessige bånd til omsorgsgiverne for å fremme overlevelse og regulere samspill.

Tilknytningsatferd organiseres og utvikles fra tidlig spedbarnsalder i samspill mellom omsorgsgivernes omsorgssystem og barnets tilknytningssystem når gråt eller smil utløser omsorgsgivernes omsorgs-atferd. Tilknytningsatferd viser seg i situasjoner der barnet utsettes for stress og slås av når det er opprettet tilstrekkelig tilgjengelighet til tilknytningspersonen. De to systemene interagerer, og morens mer robuste omsorgssystem kan virke stabiliserende på barnets mindre integrerte tilknytningssystem.

Gjennom alle erfaringene barnet gjør i samspill med sine tilknytningspersoner, skaper barnet det Bowlby kaller indre arbeidsmodeller av seg selv og andre. Indre arbeidsmodeller er mentale representasjoner barnet danner av virkeligheten, av seg selv og av erfaringer med tilknytning. De automatiseres og blir styrende for hvordan barnet forstår og reagerer på verden. På samme måte blir de styrende for hvordan barnet knytter seg til andre og relaterer seg til

omverdenen på. Hvis barnet opplever motstrid mellom det det selv opplever og det omgivelsene formidler, kan det danne flere arbeidsmodeller. Da er det gjerne barnets egne opplevelser som fortrenses på bekostning av det som formidles, og barnet kan oppleve mistro til egne oppfatninger. Hvis barnet erfarer at omsorgspersonen er tilgjengelig og griper inn når det er nødvendig, oppstår det Bowlby kaller en sikker base. Den sikre basen representerer en trygghet barnet kan forlate i forvisning om at det kan vende tilbake og få trøst og beskyttelse ved behov.

Tilknytningsmønstre

Ainsworth har i sin forskning identifisert tre ulike tilknytningsmønstre som kategoriseres som trygg, utrygg-unnvikende, og utrygg-ambivalent tilknytning (Hart & Schwartz, 2008; Brandtzæg, Smith, Torsteinson, 2011).

Barn med trygg tilknytning bruker omsorgsgiveren som trygg base og de lar seg trøste av moren. Trygg tilknytning kjennetegnes ved at omsorgsgiverne er tilgjengelige, sensitive for barnets signaler og viser at barnet blir forstått.

Barn med en utrygg-unnvikende tilknytning fremstår som selvtilstrekkelige. Dette mønsteret tenkes lært ved at tilknytningssystemet deaktiveres som forsvar mot avvísning. Mønsteret utvikler seg gjerne der omsorgsgiverne er avvísende og ikke emosjonelt tilgjengelig, det være seg grunnet psykisk sykdom eller egne emosjonelle vansker.

Barn med utrygg-ambivalent tilknytning var både kontaktsøkende og aggressive. Barn med dette mønsteret har gjerne gjentagende erfaringer med omsorgsgivere som er uforutsigbare og ustabile. De kan ha blitt utsatt for fysisk adskillelse og/eller truet med å bli forlatt.

En fjerde kategori har i senere forskning blitt kalt desorganisert tilknytning. Det kjennetegnes ved at det er ikke etablert et mønster, men er desorganisert. Barnets atferd vil her være motstridende og uforklarlig. Denne kategorien kjennetegnes med frykt uten løsning. Det tenkes å utvikle seg der barnet utsettes for omsorgssvikt. Uforutsigbar og skremmende omsorg gjør at barnet ikke etablerer stabile indre arbeidsmodeller (Wennerberg, 2011).

Forskning viser at det er sammenheng mellom mor og barns tilknytningsmønstre. Det viser seg at barn av mødre

med ikke-integrerte arbeidsmodeller for tilknytning blir utrygt tilknyttet fremfor barn av mødre med en belastet barndom (Hart & Schwartz, 2009).

Et eksempel fra praksis

Mamma og «lille løve»

Jeg vil i det følgende ta utgangspunkt i et behandlingsforløp og beskrive kontakt og metoder i arbeidet. Første samtale er fire uker før fødsel. Deretter presenteres utdrag fra timer i barnets tre første levemåneder. Det reflekteres rundt kontakten ved å bruke tidligere presentert teori.

Mor henvises til BUP i 36. svangerskapsuke. Det opplyses i henvisningen at svangerskapet har forløpt normalt. Mor er 21 år. Det er hennes første graviditet. Graviditeten er resultat av en voldtekt. Barnefaren er ukjent. Mor har en historie med mobbing, selvskading, konflikter med foreldrene, rus og depressive episoder i tenårene. Hun brøt med miljøet og sluttet å ruse seg før hun ble gravid. Hun har gått i behandling hos psykolog, men hun avbrøt da hun ikke opplevde at det hjalp. På henvisningstidspunktet er hun i jobb. Hun bor i foreldrenes leilighet som er utenlands. De er ventet hjem noen uker etter fødselen.

Første samtale fire uker før fødsel

Mor inviteres til første time på BUP der målet er å skape en allianse og en terapeutisk relasjon. Allianse defineres som enighet om terapiens mål, oppgaver og emosjonelt bånd; «bonding». Med «bonding» menes å like, ha tillit og respekt for hverandre, samt en felles forståelse for hva terapi er (Brodin (1979) i Svendsen (2010)).

I første samtale vektlegges møtet, at mor opplever seg velkommen og får formidlet sine ønsker og behov, samt at jeg presenterer meg som en terapeut som er interessert i å hjelpe med det mor ønsker hjelp til. Det innebærer for meg en terapeutisk holdning der jeg tilkjennegir for mor at hun er spesialisten i sitt liv og på sitt barn. Jeg tilbyr et «fristed», å være en refleksjonspartner og at vi sammen utforsker hva som er hjelpsomt for mor og barn.

Mor forteller at barnet er en gutt. Han har hele tiden vært rolig i magen, og mor har vært bekymret for at det har vært lite liv. Første gang hun kjente bevegelse, var fire måneder ut i svangerskapet. Da ble det virkelig for henne

at hun ventet et barn. Det var en rar og god følelse av å ikke være alene lenger, men hun kjenner seg også sårbar og blir bekymret når hun tenker på barnet som helt avhengig av henne. Hun ønsker hun hadde mer å tilby barnet; en hel familie, en pappa. Hun forteller at det var et sjokk å få vite at hun var gravid og ikke vite hvem som er faren. Hun sier at foreldrene hennes støtter henne, men at de også er skuffet over valgene hun har tatt. Hun er opptatt av at barnet føler det hun føler. Derfor forsøker hun å holde seg i aktivitet slik at hun ikke skal få negative tanker og bli lei seg.

Mor ønsker hjelp for å være forberedt på det som kan komme og for å gi barnet en best mulig start. Hun er redd for at hun skal bli deprimert.

I første møte avtales samtaler med mål å forebygge psykiske vansker og styrke tilknytningen mellom mor og barn. Hjemmebesøk tilbys for å gjøre det lettere for mor å benytte seg av tilbudet, men også for å understreke at det er mor som er sjef, det er på hennes arena, mens hjelpere er en invitert gjest. Utgangspunkt for samtaler er å følge mors behov og initiativ. Hun styrer innholdet ut fra hva hun er opptatt av. Videre, når barnet er født, planlegges jevnlig videoopptak av mor/barn som utgangspunkt for å reflektere rundt samspillet for å øke refleksive evner, mentalisere barnet og fremme trygg tilknytning.

Refleksjoner: Mors bekymringer omhandler liv-vekst-temaer (Stern, 1997). Hun bekymrer seg for om barnet lever, om det beveger seg nok i magen. Hun fremstår som sårbar og reflekterer over å være «god nok», om det hun har å tilby holder. Det kan vanskeliggjøre å etablere en relasjon til barnet (Brodén, 2004). Mor er opptatt av å beskytte det ufødte barnet. Hun fremstår i timen som ei verbal og reflektert ung, blivende mamma som vurderes å ha styrker som vil fremme normalutvikling hos barnet. Hun redegjør realistisk om situasjonen, hun gråter og er i kontakt med følelsene sine. Det oppleves at hun stenger av, men hun oppleves ikke som deprimert. Hun har planer for fremtiden. Hun både gruer og gleder seg til barnet som skal komme. Hun er opptatt av at barnet er uten skyld. Det har ikke valgt å bli født. Hun uttrykker også ambivalens i relasjonen til egne foreldre. Det at foreldrene er fraværende i nyfødtperioden minsker tilgangen på støttende nettverk (Stern, 1997, Brodén, 2004, Brudal, 2000). Hun opplever

ikke ubetinget støtte og kjærlighet som jeg vurderer som det hun trenger mest fra sine foreldre akkurat nå. Det ses som en ressurs hos mor at hun utvider nettverket ved å opprette kontakt med BUP. Det kan også ses som et ledd i reorganiseringen av egen identitet. At mor søker rollemødeller i overgangen til å bli en voksen mor. Jeg liker tanken på at BUP kan gjøre nytten som et Winnicotts «overgangsobjekt» i bearbeidingen og forsoningen av egen oppvekst og forholdet til egne foreldre.

Ovennevnte betraktninger anser jeg er styrende for videre valg jeg foretar i kontakten. Jeg tilskriver det mitt intuitive «terapeutskap». Jeg blir som terapeut opptatt av å representere Winnicotts fasiliterende omverden for mor; å bidra med en «holding»-funksjon for slik å fremme mors evne til å bringe det videre til sitt barn. Samtidig blir jeg bekymret for alvorlighetsgraden i opplyste risikofaktorer og at det kan forstyrre prenatal tilknytning (Brodén, 2004). At graviditeten skyldes voldtekt anses å forsterke normal ambivalens til det som venter. Lite nettverk vanskeliggjør å fange opp behov og få støtte til å være «god nok».

Hjemmebesøk tre uker etter fødselen

Mor opplevde fødselen som slitsom og langvarig, men det gikk bra, for gutten var frisk. Hun tilkjennegir at hun er sliten og at hun savner en pappa å dele ansvaret og oppgavene med. Hun sier hun må tenke på hva som er best for barnet og ikke styres av hva hun selv har lyst til i øyeblikket. Hun liker ikke å be om hjelp, hun vil klare seg selv. Hun gråter og sier at hun føler seg alene og at barnet er totalt avhengig av henne. Hun opplever at hun skifter i humør. Hun forteller om tidligere negative erfaringer. Hun har alltid vært en nedstemt type. Det endret seg til depresjoner og selvmordstanker i ungdomstiden. Hun har ikke hatt selvmordstanker siden graviditeten ble en realitet. Hun tenker at det skyldes barnet. Det gir henne grunn til å leve.

Mor beskriver babyen som rolig. Han sover opp til fire timer sammenhengende. Han er våken to ganger om natta og får mat. Han har fått navnet Leo. Mor syns det et fint navn, det passer på ham. De har vært på helsestasjonen til kontroll. Leo legger godt på seg. Mor er opptatt av at han ikke skal få for mye mat. Hun har bedt om råd hos helseøster. Hun vil helst bare amme, men supplerer med

Hva som er «god nok» omsorg for at barnet skal utvikle en trygg tilknytning, er ikke gitt en gang for alle.

flaske. Hun merker at han er mer sulten ved at han leter etter brystet med munnen. Mor syns det er vanskelig å vite hva som roer ham. Dette varierer fra dag til dag. Mor syns han er roligere når andre holder ham. Hun tror han merker at hun blir stresset. Hun sier hun må legge ham fra seg og roe seg selv før hun kan roe han. Han kan da gråte i 10–15 minutter.

Jeg fokuserer på hva mor tror han føler og hvordan han har det når han gråter, med hensikt å stimulere til refleksjon om barnets atferd og fremme mentalisering. Jeg orienterer om hjerneutvikling og at han må ha hjelp til å regulere seg. Jeg etterspør andre måter å roe ham på enn å gi pupp. Mor sier det hjelper å holde ham opp og stryke ham over ryggen. Jeg fremhever viktigheten av å støtte hodet og finne behagelige stillinger både for mor og barn. Mor tar opp at Leo stirrer på henne. På spørsmål om hva mor føler, sier hun at det ikke er ubehagelig, hun bare lurer på hva Leo ser.

Leo er våken under store deler av besøket. Han har et våkent blikk som søker ansiktet, han ser lite bort. Han er rolig, han holder hendene samlet på brystet. Når han blir urolig, er mor rask til å reagere, han roer seg i dag lett ved byssing og bæring. Det tas opp et tre minutters videoklipp av mor og barn til bruk for å drøfte hvordan speile barnets tilstander slik at barnet skal få en fornemmelse av seg selv (Fonagy i Hart & Schwartz, 2009).

På spørsmål om mor opplever hjemmebesøkene som nyttige, svarer hun at det hjelper å ha noen å snakke med. Hun deler tanker og følelser som hun ikke har delt med andre, og hun opplever at hun blir roligere av det.

Refleksjoner: I den innledende kontakten kjenner jeg på en skjør forbindelse med mor. Jeg vurderer at å komme med råd kan redusere omsorgskapasiteten ved at mor blir utrygg og kan tvile på egne evner. Samtidig som temaet «godt nok» spøker i mitt hode. Mor forteller åpent om hvordan hun har det, om behov og savn. Hun er opptatt av at det er slitsomt å være alene, og at hun savner en partner. Hun opplever som sårbar og selvtilstrekkelig. Det gir tanker om mors egen tilknytningshistorie (Bowlby i Hart & Schwartz, 2009).

Mor er opptatt av barnet sitt, hun tenker på han og på hva han trenger. Hun forteller om strev med grunnleggende tilstandsregulering og at andre klarer det bedre

enn henne. Hun tilkjennegir problemer med «holding» når barnet gråter (Winnicott i Hart & Schwartz, 2009).

Jeg forsøker å støtte mor på å holde barnet tett og rolig med god støtte for rygg og hode. Jeg prioriterer å snakke om gode stillinger for dem begge. Jeg velger å løfte frem gråt som eksempel på hva mor må gjøre for å regulere stress. Mor bes vurderer om det hjelper å tenke på at han ikke kan roe seg selv, hun må hjelpe ham (Shore i Hart & Schwartz, 2009). Jeg ser en fare for at det kan bidra til å styrke ensomhetsfølelsen og at eneansvaret oppleves som enda mer belastende. Jeg foreslår et samarbeid med helsesøster og oppfordrer mor til å bruke helsesøster for å sikre at praktiske spørsmål, stell og håndtering av rutinesituasjoner ivaretas. Dette både for å utvide støttende nettverk og for å sikre et «godt nok» omsorgsmiljø (Brodèn, 2004).

Jeg kjenner på en varhet i forholdet til mor og er redd for å forstyrre intuitivt foreldreskap. Jeg vurderer at hun trenger å befeste for seg selv sin rolle som nummer én for barnet. Jeg blir opptatt av å støtte og møte henne på det slit-somme og å være sammen med henne i vanskelige følelser. Jeg kjenner på dilemmaet mellom å være «holding» for mor og om det skjer på bekostning av barnets behov. Mors uttalelse at hun blir rolig av samtalene våre, tolker jeg dit hen at det har en stabiliserende effekt og at det igjen gir gagnar forholdet til barnet.

Hjemmebesøk – Leo ni uker

Jeg vekker mor når jeg kommer, Leo sover. Mor sier hun føler seg trett og slapp. Hun er redd for å bli syk. Hun forteller at Leo sover om dagen og er våken om natta. Mor blir liggende og vente på at han skal våkne. Hun har forsøkt, men klarer ikke å holde ham våken, hun lar ham sove når han er trett. Jeg snakker om viktigheten av god regulering for dem begge, at det er viktig for mor for ikke å bli deprimert. Jeg presenterer «døgnklokke» for å registrere søvn, våkenhet og spising. Målet er å trygge mor ved å skape forutsigbarhet gjennom å bli bevisst på rytmen. Mor vil fylle ut «døgnklokker» til neste time.

Mor er opptatt av seg selv og egen oppvekst. Hun forteller om valg som hun angrer på i dag. Hun sier at hennes foreldre har ønsket et bedre liv for sine barn enn det de selv har hatt. Hun opplever at hun har skuffet foreldrene for

ikke å ha brukt mulighetene bedre. Hun omtaler sin egen mor som en god støtte, men også som en hard kritiker. Mor vil ikke være slik mot Leo. Han skal få ta sine valg. Som yngre gjorde mor alt for å bli godtatt. Hun har derfor hørt mer på andre enn på seg selv. Hun prøver nå å stole på egne meninger og valg.

Leo lager lyder inne på soverommet. Mor er rask til å hente ham og legger ham til brystet. Hun forteller at han er begynt å snakke med henne. Hun opplever ham som mer krevende ved at han vil ha mer kontakt med henne. Hun er opptatt av å være positiv for å gi ham positiv energi. Mens hun snakker holder hun ham godt i armene sine, han kikker opp mot henne, smiler og hun snakker med ham. Jeg tar opp videoklipp når de samhandler. Jeg løfter frem hvor godt hun regulerer ham, hvordan hun samler og roer ham ved å bruke stemme og lyder, samt at det er tydelig at hun holder ham i en god stilling med god støtte for hode/nakke. Mor sier det er naturlig for henne å snakke med Leo selv om han ikke svarer. Hun synger også selv om hun ikke har sangstemme. Leo knirker og fanger straks mors oppmerksomhet. Hun lar ham suge på fingeren sin og mener han er mer sulten. Hun setter ham i stolen hans mens hun ordner flaske. Leo ser, prater og smiler på gjensvar på initiativ fra meg. Han regulerer kontakten og tar pauser ved å snu seg vekk. Når mor tilbyr flaske, tar han ikke imot den, mor fjerner da flasken og vugger ham i stolen til han sovner.

Vi ser på videoklipp som ble tatt da Leo var fire og syv uker. Kjernefokus er grunnleggende regulering. Målet er å utforske sammen med mor hvordan Leo har det, fokus på pust, bevegelser, tempo, er han avslappet, stresset, ligger han godt, behagelige stillinger etc. Jeg tematiserer rundt å være voksen, å være mor. Jeg vektlegger at mor er spesialisten og at barnet er fasiten. Jeg får henne til å beskrive Leo, personligheten hans, hva han liker, hvordan mor vitaliserer ham. Hvordan responderer han på at mor snakker med ham, tar pauser, venter ham ut, imiterer og lignende. Mor uttrykker spontant «åå så liten han er». Hun bemerker at hun ser sliten og alvorlig ut. Hun sier at hun alltid har fått høre at hun ser alvorlig ut. Jeg snakker om at Leo nå er opptatt av ansikt-til-ansikt-kontakt og er avhengig av å bli speilet. Han trenger vitale og gode ansikt. Når hun er flat, blir han flat, når hun smiler, vil han svare med å smile

tilbake etc. Mor sier hun kjenner det igjen. Jeg snakker om å regulere ham med kontakt, å bade ham i språk, beskrive ham, det han føler og hvordan han har det. At mor lager seg et ritual med sanger, «titt tei»-lek, pludring og lignende som hun kan kose ham med. Jeg fokuserer på hvordan Leo holder blikket på mor, hvor interessert han er og hvor stor glede han har av å hvile i hennes ansikt. Ser mor at han har forventninger til henne, at han hører lydene hennes og svarer henne? Hvordan er det for mor å se klippene? Mor oppleves å bagatellisere egne opplevelser og underkjenne egen utilstrekkelighetsfølelse. Jeg introduserer begrepet «godt nok», om at hun er hans viktigste person i verden, om trygghetssirkelen og å være større, sterkere, klokere og god. Jeg orienterer om program for foreldreveiledning (COS-P) som en mulighet når tiden er inne (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2011). Mor responderer spontant at det vil hun gjerne, for hun har mange ting som hun ikke vil bringe videre fra sin egen oppvekst.

Refleksjoner: Mor reagerer automatisk og er rask til å hente Leo når han gir lyd fra seg. Hun legger ham på brystet. Hun rugger ham som svar på lyd fra ham. Det tilskrives hennes intuitive foreldreskap (Brodèn, 2004). Etter hvert som han våkner, følger han oppmerksomt mors ansikt, han gir variert tilsvarende på kontakt, pludrer, imiterer og smiler. Han snur seg også vekk og mor holder ham en del bort fra seg. Mor opplever et kvalitativt skifte i kontakten. Hun er oppmerksom på endringene. Jeg vektlegger å løfte frem mors mestring, hvor viktig mor er for barnet sitt og fremhever øyeblikk med god kontakt mellom dem. Jeg stiller spørsmål for å stimulere til å bli oppmerksom på detaljer, å bli kjent med Leo som en egen person og øke refleksive evner, trene mentalisering og å tenke om barnet. Mor synes sårbar når hun snakker om egen barndom og forholdet til egne foreldre. Hun oppleves å kjenne på sorg og være i en bearbeidingsprosess der hun reflekterer rundt hva hun vil gi Leo. Mor antas å ha en utrygg unnvikende tilknytning til egen mor (Brandtzæg, Smith, Torsteinson, 2011, Wennerberg, 2011). Det gjør at hun fremstår som selvtilstrekkelig. Hun uttrykker også ambivalens, at moren både støtter og er en hard kritiker. Det stilles spørsmål om arbeidsmodeller og hvordan mor er blitt møtt på følelser i sin oppvekst (Hart & Schwartz, 2009). Hvilke erfaringer

har mor med å få hjelp til affektregulering, og hvordan skal hun gi Leo det hun eventuelt selv ikke har fått? Mors hovedproblem tenkes å være at hun har liten tiltro til egne meninger og egne bidrag. Hypoteser fremover er at hun kan underregulere barnet, at hun speiler barnet lite. Hun tilbyr ut fra sitt repertoar, hun antas å bestemme lite og at hun da kan bli svak og fraværende.

Leo tolv uker

Mor og Leo kommer til time på kontoret. Leo sover i vogna, mor tror ikke han vil sove lenge, for han har spist lite. Han har vært plaget med magen. Mor beskriver Leo som sosial, han liker kontakt og han liker å bli lekt med og å bli holdt. Han liker ansikter og at mor gjør grimaser fremfor leker og ting. Mor tenker at han er bestemt. Det er både lett og vanskelig å lese hva han vil. Mor har fylt ut fem døgnklokker. Hun ser et mønster med at Leo sover tidlig på kvelden og har en våkeperiode midt på natta for så å sovne igjen på morgenen. Mor opplever det som mer forutsigbart og slapper bedre av nå. Nå har hun sovet når han har sovet.

Leo våkner på slutten av timen. Han er ikke fornøyd, han gulper og er urolig. Det er vanskelig å finne en god stilling, han snur seg vekk fra mor. Han vrir seg i armene, får flaske, gulper og raper. På spørsmål om hva mor tenker om hvordan han har det, sier mor at hun tror han har vondt i magen. Hun sier hun prøver å gi flaske for å roe ham. Jeg er tydelig på viktigheten av å holde ham i stillinger som gir god støtte og alternative måter å tilstandsregulere ham på.

Vi evaluerer behandlingsforløpet så langt. Mor oppsummerer at hun syns hun prater mye. Det er uvant. Vanligvis er det hun som lytter og andre som prater. På spørsmål om hva som er til hjelp, gjentar mor at hun blir rolig når hun kan snakke om det som bekymrer henne. Vedrørende nytte av hjemmebesøk sier mor at det har vært fint, hun tror ikke hun ellers hadde klart å komme til alle avtaler, særlig i dårlig vær. Nå syns hun det er fint å komme seg ut.

Refleksjoner: I dag er første gang i kontakten at det ikke oppleves forstyrrende at jeg kommenterer direkte på ulike tema. Mor virker sterk og i godt humør. Leo er ikke fornøyd. Mor blir ikke overveldet, hun forsøker å gjøre det utålelige tålelig gjennom å trøste og roe på ulike måter. Jeg poengterer at hun må hjelpe Leo, og støtter henne på at hun ikke gir opp.

Hittil i kontakten har en viktig rolle vært å være en trygg base for mor slik at hun har kunnet være en trygg base for Leo. At mor nå tåler Leos misnøye, ser jeg på som et eksempel på at hun mentaliserer barnet sitt og affektregulerer ham (Fonagy & Shore i Hart & Schwartz, 2009). At mor synes hun prater for mye, opplever jeg som positivt. Jeg tolker det dit hen at vi har lyktes å skape et «fristed» der mor setter agendaen og hun opplever å bli sett, hørt og tålt.

Som mål i videre behandlingsplaner vurderes det fortsatt som viktig å styrke mors bånd til barnet gjennom å støtte; «holding» av mor, påpeke mestring og Leos favorisering av henne, og å utforske Leos behov, ønsker og følelser. Mor vurderes nå også å tåle å bli utfordret uten at det forstyrrer intuitivt foreldreskap; å sammen reflektere rundt hva slags mamma hun ønsker å være: For Leo trenger en modig løvemamma.

Avsluttende betraktninger

Stern (1977/1997) uttrykker at foreldrene i sosialt samspill med spedbarnet skaper sin unike dans med individuelle steg og bevegelser som er en naturlig prosess alle er en del av. Det er en individuell og kompleks prosess, et kunstprosjekt, en ensom improvisasjon som skjer innenfor en solid strukturert ramme som naturen har skapt for barn og omsorgsgivere. Det er et system der både foreldre og barn bidrar med nødvendige atferdsmønstre og måter å respondere på. Systemet er innstilt på å fungere med en sikkerhet og robusthet som avspeiler naturens arbeid gjennom årtusener – «en perfektjonering av et interaktivt system som er beregnet på å utvikle mennesker, ikke feiltakelser» (ibid., s. 154).

Å jobbe i et sped- og småbarnsteam oppleves som en balansegang mellom handling og behandling. Graviditeten og nyfødtp perioden er i seg selv en sårbar og potent periode med mange både biologiske og psykologiske endringer. Det nyfødte barnet er fra naturens side både robust, men også sårbar i sin avhengighet av omsorgsmiljøet. Hva som er «god nok» omsorg for at barnet skal utvikle en trygg tilknytning, er ikke gitt en gang for alle. Normalutvikling står sentralt samtidig som risikofaktorer må vurderes. Det er ingen fasit for hvordan man skal balansere mellom å støtte, utforske og utfordre uten å invadere og forstyrre intuitivt

foreldreskap. Spørsmål som hva er «godt nok», hva er for lite og hva er for mye, må stilles hele tiden, og jeg ser på tvil som en viktig ledestjerne for å holde stø kurs.

Reise

reise
reise
reise med en liten passasjer
føle tegn som ingen andre ser
være egen båt
frakte både jubel
og gråt

Reise

reise
reise lenger enn du hadde trodd
kjenne liv der ingen før har bodd
være en lugar
seile med et spørsmål
uten svar

Reise

reise
reise langsmed dag og over natt
reisen er den lengste du har tatt
være eget fyr
blinke for et gammelt
eventyr

Reise

reise
reise med en passasjer om bord
nynne på en sang av hav og jord
være solvarm strand
når en liten sjømann
går i land

Kari Bremnes

REFERANSER

- ANKE, T.** (2012). Mødre med alvorlig psykisk lidelse og spedbarn-samspill og behandling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 49, s. 1050–1060.
- BRANDTZÆG, I., SMITH, L., TORSTEINSON, S.** (2011). *Mikroseparatorer. Tilknytning og behandling*. Bergen: Fagbokforlaget
- BRODÉN, M.** (2004). Graviditetens muligheter- En tid hvor relationer skabes og utvikles. 2. utgave. 2. opplag. 2010. København. Akademisk Forlag
- BRUDAL, L.F.** (2000). Psykiske reaksjoner ved svangerskap, fødsel og barseltid. Bergen: Fagbokforlaget
- HAFSTAD, R. & ØVREEIDE, H.** (2013). Utviklingsstøtte – foreldrefokusert arbeid med barn. (1. utgave, 2. Opplag). Kristiansand: Høyskoleforlaget 2011.
- HART, S. & SCHWARTZ, R.** (2009). Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Shore & Fonagy. (1. Utgave, 3. Opplag 2012). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag Norsk riksmålsordbok (1983)
- RØED HANSEN, B.** (2010). Affektive dialoger. Fra regulering til mentalisering. I: I: Moe, V., Slinning, K. & Bergum Hansen, M. (red.). Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- SMITH, L.** (2014). Foreldrenes intuitive omsorgsferd. Psykologisk.no
- SMITH, L.** (2010). Tidlig utvikling, risiko og psykopatologi. I: Moe, V., Slinning, K & Bergum Hanses, M., (red.). Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- SMITH, L. & ULVUND, S.E.** (1991). Spedbarnsalderen. 2. utgave 2004.
- OSLO UNIVERSITETSFORLAGET A/S**
- STERN, D.** (1995). Moderskabskonstellationen. Dansk utgave 1997. København: Hans Reitzels Forlag A/S
- STERN, D.** (1977). De første seks måneder. 2. Utgave 1998. København: Hans Reitzels Forlag A/S
- STERN, D.** (1992). Et spedbarns dagbok. Oslo: Universitetsforlaget A/S
- STERN, D.** (2003). Spedbarnets interpersonlige verden. 1. Utgave 2. Opplag. 2007. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- SVENDSEN, B.** (2007). Utvikling av allianse i psykoterapi med barn.
- ULVUND, S.E.** (2014). Rakkerunger og englebarn. Oppdragelse uten fasit. Oslo: Cappelen Damm
- WENNERBERG, T.** (2011). Vi er våre relasjoner. Stockholm: Arneberg Forlag

DIKT

- BREMNES, K.** (1989). Reise. Kirkelig Kulturverksted. I: Øverland, J. (red.) 1993. Forløsningen. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS

En midlertidig barndom – finnes den?

AV RIKKE GÜRGENS GJÆRUM

En barndom har en viss varighet. Så er den over. Man får den aldri tilbake. Det er menneskets syklus. Vi fødes, gror, visner og dør. Hele livsløpet bærer med seg minner. Men livsfasen 'barndom' er vel den som i sterkest grad bygger identitet, personlighet og evne til samfunnsbidrag.

Kritiske spørsmål

Hvilken barndom bygger vi for våre barn? Det er et viktig spørsmål å stille seg, enten du er forelder, politiker, lærer, kjøpmann, rådmann eller prest. Vi kan alle spørre oss selv om vi gjennom samfunnsfenomenet 'barndom' virkelig makter å skape en lokal grobunn for menneskelig og samfunnsmessig vekst? Videre kan hver og en spørre seg om vi gir våre barn den muligheten vi selv fikk til å gro og vokse? Klarer vi å skape gode forhold for familien som er barnets rede? Makter vi å skape et tolerant samfunn med plass for alle, både 'Like' og 'ulike'? Dette er meget aktuelle spørsmål å kritisk stille seg, i enhver tidsepoke, men kanskje spesielt akkurat nå.

Skolekretsen

I en mellomstor by i Norge vokser barn opp. Stadig flere vokser opp akkurat her, i et lite sentrum. Og nettopp sentrum er jo byens bankende hjerte. Der tradisjonen til stedet ligger i gamle bygg og fasader, og i historier som besteforeldre kan gjenfortelle. Barna går på skolen sin, de vandrer gjennom kirkeparken hver dag, ser på isen på sølepyttene, løper ned kirkebakken og vinker lekent til

en *ny* venn som kommer gående. Et *nytt barn* som nå har funnet en slags ro i ny skolevei. Og håper 'det nye' forblir – og transformeres om til en mer hverdagslig ro. For denne skoleveien blir etter hvert fylt av vennskap, av latter, av undring, av grubling og av forsiktig forelskelse. Skoleveien blir strødd med minner, minner som bringer akkurat dette barnet videre og ut i en større verden.

Den store verden

Og der i den store verden, er det at barnet blir *den voksne*, den ansvarlige og den som tar beslutninger – over oss. Som da er gamle og utenfor maktens rom.

Har vi da gitt barnet tro på et velferdssamfunn? Et samfunn der de kjenner en forpliktelse til å ta vare på hverandre uansett funksjonsnivå, og kanskje også på oss? Eller har vi gitt dem opplevelser av at voksne taler egen sak, ikke barnas og ikke de eldres, ikke funksjonshemmedes, men tallenes sak – der effektivitet, lønnsomhet og økonomiske løsninger vant. Der humane-, kristne- og fellesskapsverdier tapte.

Kanskje har de nå kun minner om en flyktig strevsom barndom i barnehager i stadig omstrukturering og flytting.

Kanskje har de minner om dårlige skolebygg – kalde garderober og uapetittlige toaletter. Minner om midlertidige og ikke tilrettelagte bygg, en omskiftelig og lang skolevei med mindre energi til læring og med manglende tilhørighet til nærmiljø? Jeg undrer meg over akkurat dette. Vi er

flere som undrer oss.

«I have a dream»

«I have dream», sa Martin Luther King i 1963. Drømmen om et likeverdig samfunn, var, og er, en viktig drøm. Drømmen om en god barndom er også en viktig drøm.

Vi må nå stoppe opp og tenke. Vi må spørre oss de basale spørsmålene på nytt. Kjernen i denne saken kan summeres opp i spørsmålet om *det finnes en midlertidig barndom*? En barndom der stadig flytting av viktige barneinstitusjoner vitner om en ikke overskuelig midlertidighet. Det spørsmålet vil jeg gjerne stille til politikere, til de som sitter i maktens rom og til de som former fremtiden. For stadige endringer i hverdagen og i skolekonteksten – i tilhørighet, det er et tegn på at noen hevder at nettopp *en barndom er midlertidig*. Noe den selvsagt ikke er. Den er endelig og uforanderlig.

Strukturelle endringer i andres barndom skal man ta i med nennsomme og kloke hender. Det gjenstår å se om barna våre får muligheten til å leve sin barndom i fred, eller om de på nytt skal flyttes rundt, busses inn og ut, som om de var transportgods på reise. Deres reise heter 'livet' og det leves kun én gang.



Biologisk slektskap og utvikling av relasjoner

Denne artikkelen tar for seg det vitenskapelige grunnlaget for å forstå hvordan biologisk slektskap dvs. gener og utvikling av relasjoner forholder seg til hverandre. Problemstillingen blir her eksemplifisert ved relasjonsutvikling i familier med utenlandsadopterte barn.



Kristin Vonheim arbeider som førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for yrkesfag.

Diskusjonen om arv og miljø går rett inn i ett av de eldste og mest generelle spørsmålene knyttet til barns utvikling. Behovet for å forstå menneskelig utvikling og hvorfor vi er som vi er og gjør som vi gjør, har vært gjenstand for diskusjon siden tidlig i filosofiens historie. Spørsmålet er om den menneskelige utvikling er forutbestemt av vårt genmateriale? Eller er det miljøet vi lever i og de erfaringene og kunnskapen vi tilegner oss via våre omgivelser, som påvirker vår utvikling?

Platon hevdet at all kunnskap er medfødt, mens Aristoteles mente at mennesket var født som et *tabula rasa*, som et ubeskrevet blad, og at all utvikling og kunnskap oppsto som et resultat av erfaringer. På 1700-tallet blomstret diskusjonen om forholdet mellom arv og miljø opp igjen. På den ene siden hevdet Descartes at menneskets arvemateriale påvirket vår utvikling uavhengig av omgivelsene, mens John Locke, på den andre siden, hevdet at menneskelig utvikling var basert på erfaring, og at kunnskap oppsto i møte med omgivelsene. Synet på og vektleggingen av genenes og miljøets betydning for menneskets utvikling har med andre ord svingt fram og tilbake gjennom historiens løp.

I arvelæren skilles det mellom genotype og fenotype. Vår genotype inneholder alle arveanleggene som et individ har. 50 prosent av arveanleggene arves fra mor og 50

prosent arves fra far. Arveanleggene påvirkes også under svangerskapet og kan være en grunn til at det oppstår skader. Vår fenotype er resultatet av samspillet mellom arveanlegg og miljøfaktorer. Begrepet reflekterer individet slik det faktisk fremtrer, altså hvordan genene våre kommer til uttrykk og viser seg for andre. Eksempler på dette er øyefarge og blodtype, men også temperament og personlighetstrekk. Til sammen utgjør dette vår konstitusjon.

Gener og omsorgsmiljøets betydning for barns utvikling

De siste 10–20 årene har vært preget av en biologisk bølge for å forstå menneskets utvikling og konstitusjon. Ulike fagfelt, som for eksempel psykologi, nevrovitenskap og mikrobiologi, har bidratt til å forklare hvordan vårt biologiske arvemateriale og våre erfaringer påvirker hverandre (Getz, Kirkengen, & Ulvestad, 2011). Synet på gener som en konstant og uforanderlig enhet har endret seg i takt med den pågående forskningen.

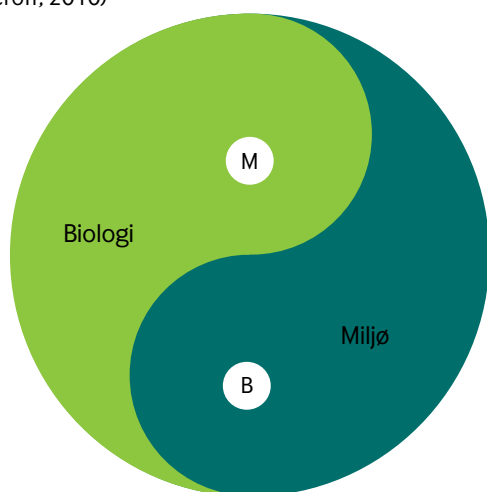
Adopsjonsstudier og tvillingstudier belyser hvilken betydning forholdet mellom arv og miljø har for vår utvikling. Forskingen har påvist at vårt arvemateriale er påvirkelig og foranderlig, og at biologi styres av erfaringer (Getz mfl., 2011). Vi vet også at forhold under svangerskapet, det være seg underernæring, mors sykdom eller psykososialt stress, kan prege det kommende barnets biologiske konstitusjon og at det kan skape biologisk sårbarhet hos barnet.

På bakgrunn av dette er det vanskelig å hevde at det kun er gener eller kun erfaringer som bestemmer vår utvikling. Biologi og miljø står i et gjensidig dialektisk forhold til hverandre.



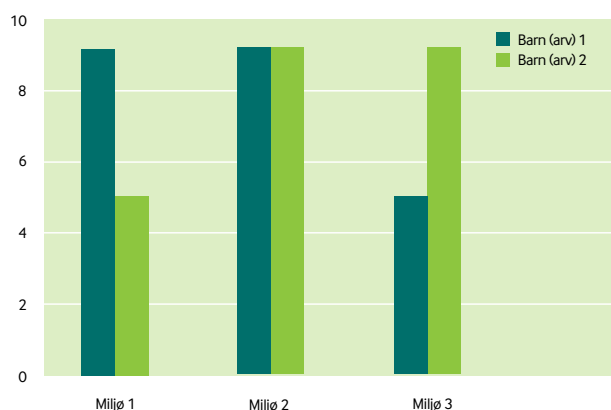
Det er av stor betydning at foreldrene er i stand til å forstå og tolke spedbarnets signaler og uttrykk

Figur 1 Arv og miljø – en enhet bestående av to motsetninger (Sameroff, 2010)



Arnold Sameroff (Sameroff, 2010) bruker det taoistiske yin/yang-diagrammet for å beskrive dette forholdet, og understreker på den måten hvordan motsetningen mellom biologi og miljø konstituerer et gjensidig og kontinuerlig forhold. Figuren viser hvordan miljø og biologi sammen utgjør en enhet som består av to motsetninger. Vi ser også at en del av miljøet er integrert i det biologiske, og at en del av det biologiske er integrert i miljøet. Symbolikken i figuren reflekterer at de to delene ble skapt samtidig og at de er uløselig knyttet sammen i en relasjon. Med andre ord, arv og miljø eksisterer ikke uavhengig av hverandre. Menneskeorganismen, vår biologi, er altså relasjonell og integrert med sitt miljø (Getz, Kirkengen og Ulvestad, 2011). Vi mennesker utvikler oss sammen i et gjensidig og transaksjonelt forhold. Dette vil jeg komme tilbake til, men først vil jeg redegjøre for en teoretisk modell som demonstrerer interaksjonen mellom barnets biologiske arv og barnets oppvekstmiljø (Martinsen & Smørvik, 1993).

Figur 2 Interaksjonseffekt mellom arv og miljø



Modellen viser tre ulike miljøer, miljø 1, miljø 2 og miljø 3. Vi ser at barn 1, som også kan kalles arv 1 fordi det her er snakk om barnets konstitusjon, får høy skåre på den søylen som reflekterer barnets mulige utviklingsmessige resultat. Vi ser derimot at barn 2 oppnår lavere utviklingsmessige skåre i miljø 1. Når vi plasserer de samme barna med hver sin særegne konstitusjon inn i miljø 2, ser vi at begge oppnår høye resultater. Barna skårer likt, noe som illustrerer at arv ikke spiller noen rolle for barnas utviklingsmessige resultat av å vokse opp i dette omsorgsmiljøet. I miljø 3 oppnår barn 1 lavere skåre enn barn 2, og reflekterer at kombinasjonen arv og miljø har en omvendt effekt av hva det hadde i omsorgsmiljø 1. Modellen illustrerer at effekten av biologisk arv varierer med hvilket miljø barnet vokser opp i og hvilke erfaringer barnet gjør seg i dette miljøet (Martinsen & Smørvik, 1993).

Det er altså ikke mulig å forklare forskjeller i barns utvikling utelukkende basert på foreldrenes omsorgsstil eller oppdragelsesmetoder, eller gjennom risikofaktorer i barnets konstitusjon. Samtidig har genene innflytelse på hvordan relasjonene mellom mennesker formes og utvikles (Leve mfl., 2007; Reiss, Leve, & Whitesel, 2009). Fordi foreldre og barn i adoptivfamilier ikke deler gener, fungerer adopsjonsstudier som naturlige eksperimenter når forholdet mellom arv og miljø skal undersøkes.

I en større amerikansk studie (Leve mfl., 2007) ble 359 såkalte adopsjonstriader fulgt opp for å undersøke om

det var arvemessige eller miljømessige betingelser som påvirket barnas utvikling. Hver adopsjonstriade besto av barnets biologiske foreldre, barnets adoptivforeldre og barnet selv. Barna hadde blitt skilt fra de biologiske foreldrene kort tid etter fødselen, slik at kontakten mellom dem hadde vært minimal. Barna ble adoptert i løpet av sine tre første levemåneder. Undersøkelsen gjorde det mulig å påvise at likhetene man fant mellom barna og de biologiske foreldrene, skyldtes genetisk påvirkning. På samme måte kunne likheter mellom adoptivforeldrene og barnet tilskrives miljømessig påvirkning, grunnet fraværet av felles gener (Leve mfl., 2007). Studien viser hvilken betydning omsorgsmiljøet har for barns utvikling fordi den retter fokus mot hvordan adoptivforeldrene reagerer på atferd hos adoptivbarnet som reflekterer barnets genetiske arv. Barns genetiske arvemateriale omfatter genetiske risikofaktorer, men også genetiske beskyttelsesfaktorer som vil hemmes eller fremmes i møte med barnets omsorgsmiljø. Studien viser at adoptivbarns genetiske innflytelse tidlig kommer til uttrykk som markerte temperamentstrekk. Slike markerte personlighetstrekk, eller markerte genetisk influerte kjennetegn hos barnet, kunne vekke sterke reaksjoner hos adoptivforeldrene (Reiss mfl., 2009). Dette kan dreie seg om temperaments- eller personlighetstrekk som adoptivforeldrene ikke kjenner igjen i seg selv, eller som kan trigge et tilsvarende personlighetstrekk hos adoptivforeldrene. Dette er adoptivforeldrene ofte klar over, men det blir ofte bagatellisert (Seifer, Sameroff, Dickstein, Schiller & Hayden, 2004). Foreldrenes respons på barnets atferd og handlinger kan føre til ulike utviklingsveier for barnet, fordi foreldrenes reaksjoner vil kunne hemme eller fremme barnets genetiske kjennetegn, enten dette er risikofaktorer eller beskyttelsesfaktorer.

Barnets biologiske sårbarhet kan ha betydning for hvordan barnet reagerer og hvordan barnets biologi, altså gener, aktiveres i samspill med omsorgsmiljøet. Dette gjelder uavhengig av hva slags type familie- eller omsorgskonstellasjon et barn vokser opp i. Eksistensielle erfaringer kan ifølge Getz mfl. (2011) belaste menneskets fysiologi og skape eller forverre biologisk sårbarhet. Genetisk sårbarhet gjør barnet mer eller mindre mottakelig for miljøets påvirkning. Utviklingsforstyrrelser vil derfor kunne oppstå

i samspillet mellom barnets biologiske konstitusjon og barnets omsorgsmiljø hvor følgene av samspillsprosesser kan føre til miljømessig eksponering som utløser genetisk sårbarhet. På samme måte som et omsorgsmiljø vil kunne utløse genetisk sårbarhet, kan et annet omsorgsmiljø, for eksempel preget av rolig og sensitiv omsorg, kunne virke beskyttende og føre til økt motstandsdyktighet i senere situasjoner som potensielt kunne ha utløst genetisk sårbarhet (Gunnar & Quevedo, 2007).

Barn vil altså respondere individuelt, både psykisk og atferdsmessig, på miljømessige utfordringer avhengig av sårbarhet og motstandskraft. Endringer og intervensjoner i barnets omsorgsmiljø vil kunne føre til endringer i hvordan genetisk sårbarhet kommer til uttrykk. Adopsjon er et eksempel på en slik type endring, og adopsjonsforskningen viser ganske entydig at adopsjon er en positiv intervensjon for barn som har bodd kortere eller lengre tid på institusjoner. De fleste institusjoner vil være preget av fysisk og psykisk understimulering, med få muligheter til å inngå i nære og utviklingsfremmende samspill med stabile omsorgspersoner (Groark, McCall & Fish, 2011), men overgangen fra depriverende institusjonsforhold til adoptivfamilien omfatter en miljøforandring som har vist seg å bidra positivt til adoptivbarnas videre utvikling på alle utviklingsområder (Beckett mfl., 2006; Rutter & ERA-StudyTeam, 1998; Rutter mfl., 2010; van Ijzendoorn & Juffer, 2006).

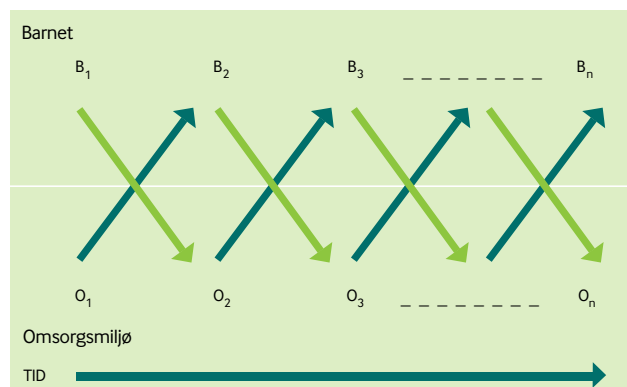
Som en konklusjon på spørsmålet om det er arv eller miljø som påvirker barns utvikling, kan det slås fast at barnets konstitusjon (gener) og barnets omsorgsmiljø har en interaksjonell effekt.

En modell for å forstå utvikling

For å forstå barns utvikling i et gitt miljø trenger man en utviklingsmodell som er interaksjonell, men som også er transaksjonell. Det råder bred enighet om at barn er biologisk disponert for å inngå i sosialt samspill fra fødselen av. Foreldrene og barnet er i gjensidig og kontinuerlig interaksjon med hverandre, og gjennom samspillet bidrar barnet aktivt til å organisere, strukturere og skape mening i sin verden. Transaksjonsmodellen har sitt utspring i dialektisk teori tilbake til Hegel og Marx, og senere Vygotsky og Bronfenbrenner (Sameroff, 2010). De

mer deskriptive sidene ved modellen bygger på tidlig temperamentsforskning fra 1960-tallet, da det oppsto en nyorientering i synet på årsaker til atferdsproblemer hos barn. Temperamentsforskningen viste en transaksjonell sammenheng mellom barns vanskelige temperament og foreldres reaksjoner, og hvordan dette førte til ulike utviklingsveier som hemmet eller fremmet barnas sosiale utvikling.

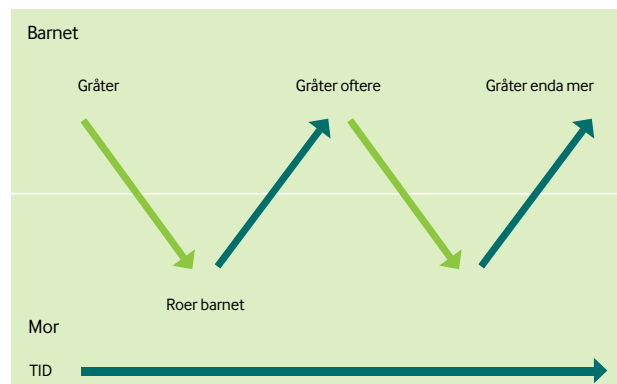
Figur 3: Transaksjonsmodell (Sameroff & Chandler, 1975)



Transaksjonsmodellen viser hvordan barnet påvirker og påvirkes av sitt omsorgsmiljø, og vice versa. Det er her den dialektiske kjernen i modellen kommer til uttrykk, fordi den viser hvordan barnet endres av sine erfaringer i samspill med omsorgsmiljøet, og hvordan omsorgsmiljøet endres av barnets stadig økende forståelse og utvikling. Det er en gjensidig og kontinuerlig transaksjon. Dette er en toveisprosess, altså en transaksjon av gjensidig påvirkning og utvikling, hvor tidsperspektivet i transaksjonen har stor betydning. Barnets utvikling kan på denne måten sees på som et resultat av et aktivt og komplekst samspill med omsorgsgivere og det miljøet de lever i over tid. Det er ingen klar start eller klar slutt på transaksjonsprosessen.

Barnet har innflytelse på sin egen utvikling gjennom sin konstitusjon som preger barnets handlinger og uttrykk. Barnets effekt på omsorgsgiverne har like stor effekt som omsorgsgivernes effekt på barnet.

Figur 4: Eksempel på transaksjon (etter Martinsen og Smørvik, 1993)

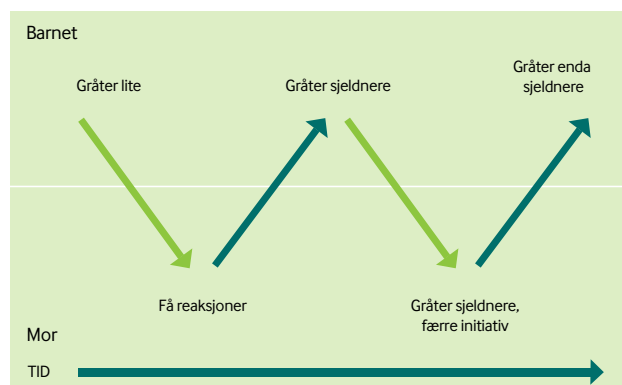


Gråt er en effektiv måte for spedbarn å kommunisere på. Figur 4 gir et eksempel på hvordan spedbarnets gråt kan påvirke mor. Barnet gråter, og vi ser at mor roer barnet. Barnet erfarer at det blir roet ned i denne situasjon og gråter derfor når en lignende situasjon oppstår, og kanskje gråter det enda mer når det opplever å få en effektiv reaksjon fra mor. Det kan være at ubehag forsvinner, barnet blir roligere av mors reaksjon. Etter hvert vil gråten varieres avhengig av situasjonen barnet er i. Etter hvert vil også foreldrene klare å skille barnets ulike uttrykk og signaler fra hverandre, og finner ut av hva som kan være effektive måter å roe barnet på både i lignende og andre situasjoner. På denne måten blir barn og foreldre kjent med hverandre.

Foreldrenes regulering av spedbarnet skjer gjennom ulike aktiviteter og handlinger, som for eksempel å vugge barnet, synge, lage lyder, snakke og lage grimaser. Når foreldrene reagerer adekvat på barnets handlinger og emosjonelle uttrykk, viser de at de oppfatter barnet som en person med egne opplevelser, følelser og behov (Stern, 2000). Basert på organiseringen av de ulike erfaringene barnet får gjennom spillet, vil det tilpasse seg omgivelsene, og omgivelsene blir mer og mer forutsigbare (Stern, 2000). Gjennom det gjensidige spillet vil barnet utvikle forventninger om det som skal skje, basert på minner om handlinger, fornemmelser og affekter som det erfarer gjennom spillet med sine omsorgsgivere. Transaksjonsmodellen illustrerer også hvordan miljø og individ har en interaksjonell effekt på hverandre. Hvis vi tenker oss en situasjon

med et barn som ikke gråter så ofte, eller ikke gir så tydelige signaler med variert gråt, vil mor kanskje ikke reagere på en adekvat måte overfor barnets behov.

Figur 5: Eksempel på transaksjon (etter Martinsen og Smørvik, 1993)



Figur 5 illustrerer hvordan barnet reagerer på dette med å gråte sjeldnere. Dette kan gjøre det vanskeligere for barnet å differensiere mellom ulike situasjoner hvor gråt kan være en hensiktsmessig reaksjonsmåte, og vil dermed ikke erfare at gråt er en effektiv måte å reagere på. Foreldrene vil reagere enda sjeldnere på barnets gråt, noe som kan resultere i at de tar færre initiativ overfor barnet i andre situasjoner. Dette kan resultere i at barnet viser lite initiativ eller utvikler svakere kommunikasjonsferdigheter, og foreldrene vil kunne stå dårligere rustet til å tolke og forstå barnet riktig. Vi kan også bytte ut gråt med smil, og vi vil kunne se den samme effekten.

Barns biologiske arv kan gi seg utslag i ulike temperamentstrekk, og i lys av transaksjonsmodellen vil foreldrenes respons i samspillet kunne hemme eller fremme utviklingen av genetiske karakteristika. «Goodness of Fit» er et begrep som anvendes for å beskrive om det er samsvar mellom omsorgsmiljøets krav og forventninger til et individ, og individets evner, muligheter og egenskaper. Når det er samsvar mellom dette, ligger forholdene godt til rette for positiv utvikling. I motsatt fall kan manglende overensstemmelse mellom krav og forventninger og individets egenskaper og muligheter føre til tilpasningsvansker og skjevutvikling (Chess & Thomas, 1999).

Det er viktig for barns sosiale og emosjonelle utvikling at de knytter relasjonelle bånd til nære og sensitive omsorgspersoner. Spedbarnet er ikke i stand til å regulere seg selv, men er avhengig av at dette skjer i et gjensidig samspill med sine nærmeste omsorgsgivere. Det er derfor av stor betydning at foreldrene er i stand til å forstå og tolke spedbarnets signaler og uttrykk, som for eksempel gråt, sutring, grimaser og smil. Foreldrene vil oppleve spedbarnets emosjonelle handlinger og uttrykk som intensjonelle og motiverte. I samspillet som oppstår, blir spedbarnets handlinger og uttrykk forståelige for foreldrene.

Alle erfaringer har et emosjonelt innhold, enten disse er positive, negative eller nøytrale. Både barn og foreldre påvirkes av det som skjer i det affektive samspillet mellom dem, og foreldrenes fortolkning av barnets handlinger bidrar til endring og regulering av barnets emosjonelle tilstand. Barnets erfaringer med emosjonsregulering har derfor stor betydning for hvordan barnet tilpasser seg og mestrer omgivelsene. Samspillet eller transaksjonen mellom barnet og omsorgsgiverne har betydning for utvikling av emosjonelle erfaringer, i tillegg til utvikling av intensjonelle, målrettede handlinger som er viktige for barnets videre sosiale utvikling (Tronic, 1989). Sentralt i forståelsen av barnets relasjons- og selvutvikling står begrepet intersubjektivitet. Begrepet rommer barnets evne til å dele oppmerksomhetsfokus med en annen, noe som skaper muligheter for etablering av tilknytning og psykologisk nærhet (Stern, 2000; Trevarthen & Aitken, 2001). Dette danner grunnlag for barnets utvikling av tilknytning til omsorgspersonene, og er knyttet til barnets følelser.

Tilknytning og relasjonsutvikling

Tilknytning er ansett som meningsfullt begrep for å belyse barns sosioemosjonelle og relasjonelle utvikling (Sroufe, Egeland, Carlson, & Collins, 2005). Tilknytning dreier seg om hvordan barn tidlig i utviklingen danner relasjoner og knytter følelser til andre på en måte som er felles for alle mennesker (Tetzchner, 2001). Barns tilknytning til omsorgspersoner har et biologisk grunnlag, hvor barnets tilknytningsatferd kan betraktes som et atferdssystem som aktiveres under stress, frykt og truende opplevelser. Dette bidrar til barnets overlevelse fordi det i en potensielt

truende situasjon vil søke beskyttelse og trygghet hos sine nære omsorgspersoner (Bowlby, 1988). Hvordan tilknytningsatferden aktiviseres er individuelt, og skjer i situasjoner som når omsorgspersonen er ute av syne, ved sult eller tørst, høye lyder eller i andre situasjoner barnet assosierer med fare og økt ubehag (Cassidy, 2008). Barns tilknytning til foreldrene starter allerede ved fødselen, men tilknytningsatferd blir først tydelig rundt 6 måneders alder. Dette er en alder hvor barna begynner å krabbe og klarer å komme seg rundt på egen hånd. Dette er også en alder hvor de lettere skiller foreldrene fra andre personer i omgivelsene. Tilknytningsatferd vises gjennom signaler som smil, latter og gråt, og gjennom bevegelser og aktivitet som fremmer nærhet til omsorgspersonen, for eksempel ved å krabbe, gå eller løpe tilbake til mor eller far, eller strekke armene opp for å komme opp på foreldrenes arm i en skremmende situasjon. De fleste foreldre har opplevd perioder i spedbarnsalderen hvor barnet for eksempel ikke vil gå til eller sitte på armen til andre enn mor og far.

Ved siden av behovet for nære og tilgjengelige tilknytningspersoner som gir barn opplevelse av trygghet når tilknytningssystemet aktiveres, har barn også et biologisk fundert eksploringssystem som gjør det mulig å utforske og oppdage omgivelsene. Dette bidrar til læring, utvikling og autonomi. I balanseringen av tilknytningssystemet og eksploringssystemet utvikles det et tilknytningsbånd mellom barnet og omsorgspersonene. I en relasjon hvor foreldrenes samspill med barnet er preget av sensitivitet og emosjonell tilgjengelighet, fungerer foreldrene som en trygg base hvor barnet kan søke tilbake for nærhet, trygghet og regulering av følelser ved behov, før de utforsker verden videre.

Barn som mangler den nødvendige tryggheten som eksisterer innenfor rammene av en trygg base, vil hemmes i sin utforskning av omgivelsene fordi altfor mye kraft og energi vil brukes på å opprettholde en følelse av trygghet i en uforutsigbar og skremmende verden. Dette kan føre til konsekvenser som fravær av nysgjerrighet, interesse og glede, og manglende agens. For barn som lever i utrygge og deprimerende miljøer, vil erfaringer og lærdom de får gjennom utforskningsatferd i stor grad være knyttet til overlevelse og følelser av frykt og hjelpeløshet (Howe, 2005; Schofield & Beek, 2006).

Tilknytningsteorien differensierer mellom tilknytningsatferd og tilknytningsbånd. Barnets tilknytningsatferd beskriver som nevnt en hensiktsmessig atferd som fremmer barnets nærhet til en omsorgsperson når dette er nødvendig. Begrepet tilknytningsbånd reflekterer det affektive eller følelsesmessige båndet barnet har til omsorgspersonen (Ainsworth, 1989; Cassidy, 2008). Mary Ainsworth var en av Bowlbys samarbeidspartnere. (1989) Hun beskriver det affektive båndet som et varig og viktig bånd som barnet har til en annen som er unik og uerstattelig. Ainsworth understreker at det affektive båndet barnet har til en annen, ikke nødvendigvis er synonymt med en relasjon til en annen. For det første varer relasjoner mellom mennesker ikke nødvendigvis over tid, for det andre inneholder relasjonsbegrepet et dyadisk perspektiv, noe som innebærer et gjensidig bånd mellom to personer. Tilknytningsbåndet mellom barnet og omsorgspersonen reflekterer et emosjonelt og viktig bånd som barnet har til en annen, som barnet opplever som sterkere og klokere enn seg selv, og som barnet har tillit til. Barnet vil søke nærhet, trygghet og trøst hos denne omsorgspersonen.

Transaksjonsmodellen kan illustrere hvordan relasjonen mellom foreldre og barn utvikles i et gjensidig samspill over tid. Hvordan samspillet utvikler seg, er avgjørende for hvordan relasjonen utvikler seg. Det er individuelle forskjeller i kvaliteten på barns tilknytning til sine omsorgspersoner. Barnets tilknytning eller relasjon til omsorgspersonen vil kunne klassifiseres som trygg eller utrygg, avhengig av om barnet finner nødvendig trøst og trygghet hos omsorgspersonen.

Sensitivitet, bekreftelse og adekvat respons, og kontinuerlig og forutsigbar omsorg er viktige nøkkelord i utviklingen av trygg tilknytning. Omsorgsgivernes evne til sensitivitet overfor barnets signaler, handlinger og oppførsel er viktig for å kunne vurdere når barnet har behov for trøst og beskyttelse (Bowlby, 1988; Claussen & Crittenden, 2000). Sensitive og emosjonelt tilgjengelige omsorgspersoner oppmuntrer og støtter barns utforskning av omgivelsene, samtidig som de er tilgjengelige som en trygg base når verden blir for skremmende for barnet. Når barn stoler på at omsorgspersonene er tilgjengelige når de trenger dem, kan de bruke energi på utforskning og oppdagelse

Vår fenotype er resultatet av samspillet mellom arveanlegg og miljøfaktorer.

med alt det gir av glede, erfaring og læring (Bowlby, 1988; Ainsworth mfl. 1978). Dette resulterer i samspill preget av sensitivitet og synkronitet. Når barnet kan utforske verden med utgangspunkt i en trygg base, erfarer barnet også at det gjennom egne handlinger kan påvirke omgivelsene, enten det gjelder å få oppmerksomhet fra en omsorgsperson eller gjennom lekeaktiviteter (Schofield & Beek, 2006).

Erfaringenes betydning

På bakgrunn av samspillserfaringer med sine omsorgsgivere utvikler barnet indre arbeidsmodeller eller indre representasjoner av seg selv og omverdenen, noe som får betydning for barnets utvikling av tilknytning og relasjoner til andre mennesker (Bowlby, 1988, 2008; Stern, 2000). Barn som opplever at omsorgsgiverne er tilgjengelige og imøtekommende i situasjoner hvor barnets tilknytningsatferd aktiveres, utvikler en indre arbeidsmodell hvor forventninger om tilgjengelighet og beskyttelse inngår og blir tatt for gitt. De vil oppleve omsorgspersonene som omsorgsfulle, hengivne og beskyttende. Det er viktig å huske på at barn knytter seg til sine omsorgspersoner uavhengig av kvalitet på tilknytningsrelasjonen, og uavhengig av om omsorgspersonen opptrer som en trygg base eller ei. Barnets tilknytningserfaringer vil derfor prege barnets indre arbeidsmodeller og forventninger til omsorgspersonen, uavhengig av kvalitet.

Trygge barn vil utvikle en generalisert mental representasjon av seg selv som betydningsfull og elsket, i motsetning til et utrygt barn som kan ha en indre representasjon av at «ingen kommer når jeg trenger trøst», eller «ingen bryr seg om meg». Barnets indre arbeidsmodeller av tilknytning er foranderlige, både som en følge av utvikling og på grunn av endringer i barnets omgivelser. Tilknytningsstrategier som har vært funksjonelle i en situasjon, kan vise seg å bli dysfunksjonelle ved endringer i omgivelsene (Hodges, Steele, Hillman, Henderson, & Kanuik, 2005). Dette kan bidra til å gjøre adoptivbarns tilknytningsprosess svært utfordrende. Når nye og positive tilknytningsrepresentasjoner utvikles, konkurrerer disse med de etablerte representasjonene av tidligere arbeidsmodeller og tilknytningserfaringer. Tidligere opplevelser og forventninger kan gjøre barnet sårbart når tidligere arbeidsmodeller trigges av nye

hendelser og erfaringer. Fordi adoptivforeldre sjelden har full innsikt i barnets forhistorie og tidligere tilknytningserfaringer, kan det lett oppstå situasjoner hvor barnets tidligere arbeidsmodell for tilknytning utløses.

Gjennom et sensitivt og barnesentrert samspill har adoptivforeldrene muligheter til å avkrefte barnas tidligere negative tilknytningserfaringer, og heller hjelpe det til å etablere og internalisere forventninger og erfaringer om nye dominerende arbeidsmodeller som skyver de gamle til side (Hodges mfl., 2005). Dette kan være en krevende oppgave som i enkelte tilfeller kan kreve det Schofield og Beek (2006) kaller terapeutisk omsorg. De tar til orde for at en foreldreholdning basert på terapeutisk holdning vil kunne bidra til å forsterke de positive konsekvensene av adopsjon ytterligere. Det har stor betydning for adoptivbarns relasjonelle og emosjonelle utvikling å vite og føle at det har en trygg og sikker base i den familien som barnet er blitt en del av, og at det opplever tilhørighet til i familien.

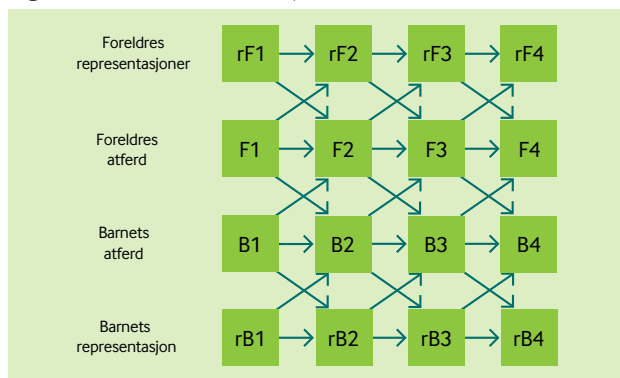
Transaksjonsmodellen illustrerer hvordan barn og omsorgsgivere påvirker hverandre gjensidig. Sameroff og MacKenzie (2003) understreker at det er omsorgspersonene som setter standarden for hvordan barnas tilknytning til dem utvikler seg, og uttrykker det som følger: «The transactional linkages in attachment theory begin with caregiver behavior that establishes the quality of the attachment representation, which in turn affects the quality of the child's later social interactions». Sitatet understreker hvilken betydning samspillet med foreldrene har for barns sosiale utvikling og for deres evne til å etablere relasjoner gjennom livet. Kjærlighet og hengivenhet mellom mennesker er ikke avhengig av biologisk fellesskap, eller felles blodsbånd, for å utvikles. All erfaring viser at relasjonene i familier er mer eller mindre sterke uavhengig av biologiske slektskap. Samtidig viser adopsjonsforskningen at adoptivbarns bakgrunn og forhistorie kan utgjøre en risiko for utvikling av tilknytningsforstyrrelser og sosiale vansker (Palacios & Brodzinsky, 2010), noe som kan utfordre relasjonsbyggingen i adoptivfamilier. Våre indre arbeidsmodeller av tilknytning og relasjoner, og hvordan vi ser oss selv i forhold til andre, danner grunnlag for hvilke forventninger og forestillinger vi har om relasjoner til andre (Bowlby, 1988, 2008).

Relasjonsdannelse og samspill i adoptivfamilier

Forskningen har påvist at vårt arvemateriale er påvirkelig og foranderlig.

Kvaliteten i foreldre-barn-samspillet reflekterer individuelle transaksjonsprosesser mellom foreldrene og barna. Det reflekterer individuelle forskjeller blant foreldrene og individuelle forskjeller blant barna, og understreker at det ikke er mulig å forklare forskjeller i barns utvikling utelukkende basert på risikofaktorer ved barnet eller utelukkende gjennom foreldrenes samspillsstil og oppdragelsesmetoder. Det er en interaksjonseffekt.

Figur 6 Generalisert transaksjonsmodell (Sameroff, 2009)



Dette kan illustreres ved hjelp av denne transaksjonsmodellen, som inkluderer foreldrenes og barnas representasjoner inn i transaksjonsprosessen. De to midterste kolonnene i modellen illustrerer foreldrenes atferd (F1-F2--) og barnets atferd (B1-B2--) lik den opprinnelige transaksjonsmodellen som vist i figur 2. Den øverste og nederste kolonnen viser hvilke representasjoner foreldrene og barnet tar med seg inn i samspillet. Bildet blir kanskje noe enklere hvis vi bytter ut ordet representasjon med ordet ryggsekk. Foreldrenes ryggsekk er full av kulturelle og samfunnsmessige koder, holdninger og oppfatninger om for eksempel barn og familieliv. De har også sine individuelle oppvekst-, samspills- og relasjonserfaringer, gener, tilknytningshistorier og indre arbeidsmodeller av hvordan relasjonene mellom foreldre og barn skal være. De fleste har sannsynligvis også en dose forventninger, ambisjoner og håp på sine barns vegne. Som modellen viser, påvirker innholdet i disse representasjonene eller i ryggsekken hvordan foreldrene handler og agerer i en gitt samspillsituasjon. Hvordan kommer foreldrenes representa-

sjoner eller arbeidsmodeller til uttrykk i møtet med barnas representasjoner?

Adoptivbarnets ryggsekk er også ganske full på det tidspunktet de kommer til sine nye foreldre, men det er mulig å tenke seg at jo eldre barnet er på adopsjonstidspunktet, jo større er sekken. Alle adoptivbarn har derfor hver sin individuelle ryggsekk fylt av ulike erfaringer, biologisk arvemateriale, motstandskraft og sårbarhet som til sammen utgjør barnets forståelse av verden når samspillet i adoptivfamilien starter. Barnets representasjoner av seg selv i forhold til andre vil derfor påvirke barnets handlinger og reaksjoner i samspillsituasjonene. Dette er et helt annet utgangspunkt for etablering av samspill enn for en typisk biologisk familie.

Adoptivforeldre og adoptivbarn kommer bokstavelig talt fra to forskjellige verdener. Adoptivforeldre er godkjente, sertifiserte og forberedte foreldre. Samlet sett skårer de høyt både når det gjelder økonomiske, akademiske og kulturelle ressurser. Det er en såkalt ressurssterk gruppe. Adoptivbarna kommer samlet sett fra helt andre kår både økonomisk, akademisk og kulturelt. Barna må forholde seg til et nytt språk, til nye lukter og smaker, klimaforskjeller, nye rutiner, bare for å nevne noe. De har i tillegg erfaringer som er ukjente for adoptivforeldrene og som det dessuten kan være svært vanskelig å forestille seg. Dette er grovt sett utgangspunktet for samspillet, og det er en del av foreldrenes og barnas respektive ryggsekker. Adopsjonsforskningen viser at barnas bakgrunnshistorie, inkludert biologisk arv og konstitusjon, kan utgjøre risiko for skjevutvikling, også når det gjelder relasjonsdannelse. Sammenlignet med biologiske familier starter adoptivfamilier samspillet med en ekstra utfordring. De starter ikke samspillet med et barn som har en tom ryggsekk, men med et barn som har en ryggsekk som trenger omorganisering.

Konklusjon

Avslutningsvis vil jeg komme tilbake til problemstillingen, hvor målsettingen var å belyse det vitenskapelige grunnlaget for å forstå hvordan biologisk slektskap (gener) og utvikling av relasjoner forholder seg til hverandre. Det finnes et grunnleggende svar på problemstillingen som stilles, og det er at barnets genetiske konstitusjon og barnets omsorgsmiljø er i interaksjon og bidrar til å forme barnet i

løpet av barnets utvikling. Dette er belyst ved en interaksjonsmodell. Den vekten som bør legges på samspillet og som kommer til uttrykk gjennom relasjonen mellom barnet og omsorgsgiver, er formet gjennom en gjensidig transaksjon gjennom barnealderen (barnets utvikling). Dette er belyst gjennom en kombinasjonsmodell for å forstå barns utvikling, som på samme tid både er interaksjonell og transaksjonell. Transaksjonsmodellen, reflekterer hvordan tilknytningen mellom barn og omsorgspersonene utvikles gjennom et gjensidig samspill som optimalt sett leder til relasjoner preget av trygghet, hengivenhet og kjærlighet. ■

REFERANSER

- AINSWORTH, M., BLEHAR, M., WATERS, E. & WALL, S.** (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale NJ: Erlbaum
- AINSWORTH, M.S.** (1989). Attachment beyond infancy. *The American Psychologist*, 44(4), s. 709–716.
- BECKETT, C., MAUGHAN, B., RUTTER, M., CASTLE, J., COLVERT, E., GROOTHUES, C., KREPPNER, S., STEVENS, S., O'CONNER, T.G & SONUGA-BARKE, E.J.S.** (2006). Do the Effects of Early Severe Deprivation on Cognition Persist Into Early Adolescence? Findings From the English and Romanian Adoptees Study. *Child Development*, 77(3), s. 696–711.
- BOWLBY, J.** (1988). *A Secure Base*. Routledge.
- BOWLBY, J.** (2008). *Attachment and Loss. Attachment*. Vol. 1. New York: Basic Books. (Original work published 1969).
- CASSIDY, J.** (2008). The nature of the child's ties. I: J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and clinical Implications*: The Guilford Press.
- CHESS, S. & THOMAS, A.** (1999). *Goodness of fit: Clinical applications from infancy through adult life*. Philadelphia, PA: Brunner/Mazel
- CLAUSSEN, A.H., & CRITTENDEN, P.M.** (2000). Maternal Sensitivity. I: P.M. Crittenden & A.H. Claussen (Eds.), *The Organization of Attachment Relationships. Maturation, Culture, and Context*: Cambridge University Press.
- GETZ, L., KIRKENG, A.L., & ULVESTAD, E.** (2011). Menneskets biologi – mettet med erfaring. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 7(131), s. 683–687.
- GROARK, C.J., MCCALL, R.B., FISH, L. & EVALUATION-TEAM, T.W.C.I.** (2011). Characteristics of environments, caregivers, and children in three Central American orphanages. *Infant Mental Health Journal*, 32(2), s. 232–250.
- GUNNAR, M. & QUEVEDO, K.** (2007). The Neurobiology of Stress and Development. *Annual Review of Psychology*, 58, s. 145–173.
- HODGES, J., STEELE, M., HILLMAN, S., HENDERSON, K., & KANUIK, J.** (2005). Change and continuity in mental representation of attachment after adoption. I: D. Brodzinsky & J. Palacios (Eds.), *Psychological Issues in Adoption. Research and Practice* (Vol. 24): Westport.
- HOWE, D.** (2005). Child abuse and neglect. *Attachment, development and intervention*. Palgrave Macmillan.
- LEVE L.D., NEIDERHISER, J.M., GE, X., SCARAMELLA L.V., CONGER, R.D., REID, J.B., SHAW, D.S. & REISS, D.** (2007). The early growth and development study: a prospective adoption design. *Twin Research and Human Genetics*, 10(01), s. 84–95.
- MARTINSEN, H., & SMØRVIK, D.** (1993). *Temaer i biologisk utviklingspsykologi*: Spartacus forlag.
- PALACIOS, J. & BRODZINSKY, D.** (2010). Adoption Research: Trends, Topics, Outcomes. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), s. 270–284.
- REISS, D., LEVE, L.D. & WHITESEL, A.L.** (2009). Understanding Links Between Birth Parents and the Child They Have Placed for Adoption: Clues for Assisting Adopting Families and for Reducing Genetic Risk? I: G.M. Wrobel & E. Neil (Eds.), *International Advances in Adoption Research for Practice*. Wiley-Blackwell.
- RUTTER, M. & ERA-STUDYTEAM.** (1998). Developmental catch-up and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39, s. 465–476.
- RUTTER, M., SONUGA-BARKE, E.J., BECKETT, C., CASTLE, J., KREPPNER, J., KUMSTA, R., GUNNAR, M.R.** (2010). *Deprivation-specific psychological patterns: effects of institutional deprivation* (Vol. 75). I: R. Kumsta, J. Kreppner, M. Rutter, C. Beckett, J. Castle, S. Stevens & E.J. Sonuga-Barke. *Monographs of the Society For Research in Child Development*. 75(1), s. 48–78 Boston, Mass.: Wiley-Blackwell.
- SAMEROFF, A.** (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), s. 6–22.
- SAMEROFF, A. J., & MACKENZIE, M. J.** (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and Psychopathology*, 15(03), s. 613–640.
- SCHOFIELD, G., & BEEK, M.** (2006). *Attachment handbook for foster-care and adoption*. BAAF.
- SEIFER, R., SAMEROFF, A., DICKSTEIN, S., SCHILLER, M., & HAYDEN, L.C.** (2004). Your own children are special: clues to the sources of reporting bias in temperament assessments. *Infant Behavior and Development*, 27(3), s. 323–341.
- SROUFE, L.A., EGELAND, B., CARLSON, E. & COLLINS, W.A.** (2005). *The development of the person. The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York London: The Guilford Press.
- STERN, D.** (2000). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*: Basic Books.
- TETZCHNER, V.** (2001). *Utviklingspsykologi Barne – og ungdomsalderen*. Gyldendal forlag.
- TREVARTHEN, C., & AITKEN, K. J.** (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), s. 3–48.
- TRONIC, E. Z.** (1989). Emotions and emotional communications in infants. *American Psychologist*, 44, 112–119.
- VAN IJZENDOORN, M.H., & JUFFER, F.** (2006). The Emanuel Miller Memorial Lecture 2006: Adoption as intervention. Meta-analytic evidence for massive catch-up and plasticity in physical, socio-emotional, and cognitive development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1228–1245.



Forskningsdel

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

Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltakelse: om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse

Sammendrag

Denne artikkelen rapporterer en studie som belyser samhandling mellom barn med ulike forutsetninger for kommunikasjon. Hensikten med artikkelen er å synliggjøre deltakelsesfremmende aspekter ved samhandlingen mellom barn med ulike kommunikative ressurser. Studien er gjennomført i norske barnehager og skoler. Noen av barna i studien har nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning. Eksemplene viser hvordan barna tar i bruk kulturelt formidlede samhandlingsformater. Gjennom samhandlingsformatene etableres inter-subjektive prosesser som muliggjør deltakelse i barnefellesskapet. Artikkelen beskriver hvordan et mangfold av kommunikative ressurser kan spille sammen i intersubjektive, deltakelsesfremmende prosesser.

Summary

Constructing terms of participation through game formats: Children with hearing impairments and complex needs

This article explores interaction between children with unequal prerequisites for communication. The article aims to display the factors that facilitate interaction between children with asymmetrical communicative resources. The empirical examples are from Norwegian schools and preschools. Some of the children in the study have hearing impairments and developmental disabilities. The examples demonstrate how these children make use of culturally imparted interaction formats. The formats have a narrative structure; they are repeated and varied throughout the interaction. They consist of interchangeable roles and are dialogically organised. Participation is enabled through intersubjective processes that are situated in these formats. The article describes how divergent communicative resources can interact in intersubjective processes that facilitate communication. The deep structures in the interaction formats, imparted through child culture, have a scaffolding function in communicative processes.

Nøkkelord

SAMHANDLING
SAMHANDLINGSFORMAT
HØRSELSNEDSETTELSE
SAMMENSETTE VANSKER
DELTAKELSE

Lill-Johanne Eilertsen, Ph.d.-kandidat, Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, og seniorrådgiver ved Signo kompetansesenter.

Innledning

Deltakelse i fellesskap med barn på omtrent samme alder, har betydning for barns trivsel, læring og utvikling (Corsaro, 1985, 2003; Frønes, 2006; Gjems, 2007; Lindblad & Sahlström, 2001). I Norge skjer mye av barns samhandling med hverandre i barnehage og skole. Opplæringssteder er derfor viktige arenaer for barnefellesskap. Svake kommunikative ressurser, for eksempel som følge av sansevansker eller forståelsesvansker, kan begrense deltakelse i barnefellesskapet (Gustavsson, 2004; Nordström, 2011; Tøssebro & Ytterhus, 2006; Ytterhus, 2002). Hensikten med denne artikkelen er å synliggjøre deltakelsesfremmende aspekter ved samhandlingen mellom barn med ulike kommunikative ressurser. Artikkelen bygger på en studie av samhandling mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse i norske barnehager og skoler. Fokusbarna i studien har hørselsnedsettelse og ulike funksjonsnedsettelse i tillegg.

Studien belyser interaksjonelle prosesser som kommer til uttrykk når barn med ulike betingelser for kommunikasjon samhandler i barnehage og skole. Studien tar sikte på å belyse følgende problemstilling:

Hva karakteriserer spontant oppstått interaksjon mellom barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning og barn uten kjente funksjonsnedsettelse?

Fokusbarna i studien er observert i samhandling og kommunikasjon med barn på omtrent samme alder i barnehage og skole. Analysene viser hvordan barna tar i bruk situerte ritualer når de samhandler med hverandre. Disse kulturelt formidlede ritualene, eller samhandlingsformatene (Bruner, 1983), gir rom for inkluderende intersubjektive prosesser. Samhandlingen gir rom for et mangfold av kommunikative uttrykk. Studien tilfører ny kunnskap og innsikt i det som skjer i barnas læringsfelt, og dermed om vilkår for deltakelse og læring.

Samhandlingsformat i barnefellesskap

Begrepet samhandlingsformat er hentet fra Jerome Bruner (1983). Han har studert interaksjon mellom mødre og deres småbarn. Lekene som mødre og barn utførte, ble

karakterisert som *idealiser*te og *avgrensede* format. Med *idealiser*te mener Bruner at lekene, for eksempel «Borte-titt-tei» og «Ride ranke», er «constitutive and self-contained. Even their goal is constituted by the game itself: the reappearance of a face from behind a screen accompanied by a voiced *boo!* has no functional significance outside the «form of life» that is the game of peekaboo» (Bruner, 1983, p. 46). Lekene er konvensjonelle, og innholdet er oppdiktet og holdt sammen av relativt faste regler. Videre er innholdet konstruert av et sett med konstituerende handlinger som er sekvensielt organisert etter en bestemt rekkefølge. Disse karakteristikaene utgjør den dype strukturen i samhandlingsformatene. Overflatestrukturen består av variasjoner av lekens innhold. Idealiseringen, fremholder Bruner, gjør samhandlingsformatene nærmest «språklige», det vil si at strukturen har likhetstrekk med språkstruktur. Et av kjennetegnene på samhandlingsformater er nettopp turtakingsregler som er variable. Det finnes bestemte aktører i leken, men det kan variere hvem av interaksjonspartnerne som utfører handlingene til aktørene ved gjentakelser av formatene. Mor kan for eksempel være den som gjemmer ansiktet sitt den ene gangen i «Borte-titt-tei», mens barnet kan gjemme ansiktet sitt ved neste gjentakelse.

Strukturen i samhandlingsformatene er av grunnleggende betydning for meningsforhandlinger, det vil si kommunikasjon og tilegnelse av språk (Bruner, 1983, 1990). Mening er i seg selv et kulturelt mediert fenomen som avhenger av en forutgående eksistens av et delt, eller felles, symbolsystem. Den dype strukturen i samhandlingsformatene representerer, er i bruk når barnet lærer å generalisere og differensiere språklige symboler og anvende de strukturelle reglene for språket (Bruner, 1977). Bruner identifiserte samhandlingsformater ved studier av morbarn-interaksjoner. I foreliggende studie er samhandlingsformater identifisert i barnefellesskap, som i studien representeres av interaksjoner mellom barn med ulike kommunikative ressurser. Begrepene samhandling og interaksjon er anvendt som synonymer.

Bruk av termer i omtale av studiens fokusbarn

Noen av barna som er observert i studien, omtales som fokusbarn. Dette begrepet er metodisk motivert og er

anvendt for å skille mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. Det er utfordrende å omtale fokusbarna på en tydelig og presis måte og samtidig unngå stigmatiserende uttrykk. Betegnelsene «nedsatt hørsel» eller «hørselsnedsettelse» viser til en nedsatt funksjonsevne, og brukes i artikkelen for å beskrive situasjonen til enkelte barn i barn-barn-interaksjoner. I et dialogisk perspektiv forstås begrepet hørselshemming som kontekstuell betingning (Vygotsky, 2004). Det vil si at nedsatt hørsel i varierende grad påvirker mulighetene til å oppfatte og tilegne seg auditivt formidlet språk og informasjon og derfor gir en hørselshemming i møte med omgivelsene. En funksjonsnedsettelse eller vanske kan med ord være en medvirkende årsak til at et barn har særskilte behov for tilrettelegging av kommunikasjons- og læringsmiljøet.

Fokusbarna i studien har alle flere og ulike funksjonsnedsettelse i tillegg til hørselsvansker. Betegnelsen «tilleggsvansker» vil dekke et mangfold av vansker. Imidlertid vil betegnelsen «hørselsnedsettelse med tilleggsvansker» gi indikasjoner om hørselsnedsettelsen som hovedvanske. For å unngå denne assosiasjonen er betegnelsen «hørselsnedsettelse i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse» valgt. Med ønske om en ytterligere presisering av vansker som kan antas å ha innvirkning på barnas kommunikative og språklige fungering er betegnelsen «flere funksjonsnedsettelse» erstattet med «utviklingshemning» i omtaler av studiens målgruppe. Begrepet «utviklingshemning» er i seg selv ikke uproblematisk. Begrepet ble kritisert av Vygotsky (2004) som hevdet at barn hvis utvikling er affisert av en funksjonsnedsettelse ikke er mindre utviklet enn sine jevnaldrende, men annerledes utviklet. Begrepet er imidlertid brukt i utstrakt grad i faglitteraturen, og tas i bruk i foreliggende i artikkel i mangel av et bedre begrep.

En språklig utfordring oppstår når fokusbarna og deres samhandlingspartnere omtales i samme setning, og hensikten er å synliggjøre hvem som er fokusbarn og hvem som ikke er det. Ordpar som «hørselshemmet og ikke-hørselshemmet» eller «utviklingshemmet og ikke-utviklingshemmet» er dikotomiske og antyder en binær motsetning mellom *friske* og *syke* eller *skadde* individer (Grue, 2011). Det er imidlertid vanskelig å komme

opp med alternative betegnelser som omgår den dikotomiske tenkningen. I foreliggende artikkel anvendes hovedsakelig betegnelse «barn med» og «barn uten» vansker. Analysefokus er på mangfoldet av kommunikative ressurser, fremfor vanskebeskrivelser.

Tidligere forskning om samhandling mellom barn

Samfunnsvitenskapelige studier av *spontant oppstått interaksjon* mellom barn tegner et bilde av barn som sosiale, som villige til å inngå i forhandlinger med andre barn om lekens innhold, form og progresjon og om forming av interpersonlige relasjoner (Alvestad, 2010; Corsaro, 2003, 2011; Cromdal, 2001; Greve, 2007). Barn tar i bruk ulike strategier som enten muliggjør eller begrenser deltakelse i lek (Ruud, 2010), og anvender både fysiske og diskursive artefakter for å synliggjøre og distribuere hensikter i lek, slik at disse kan bli felles (Alcock, 2010). Når barna disponerer ulike diskursive artefakter, som for eksempel at de snakker ulike språk, kan selv små barn ta i bruk strategier som gjenspeiler den andres uttrykk som et ledd i å konstruere felles handlinger (Björk-Willén, 2007). Barn har fra tidlig alder en evne til å forestille seg partnerens motiver og følelser, og kan dermed delta i gjensidig utfylling og samordning av handlinger, sammen med omsorgsgiver, men også sammen med andre barn (Bråten, 2000, 2012). Studiene som her er omtalt, løfter fram det kompetente barnet, ved at de synliggjør hvilke ressurser barn tar i bruk i samhandling og kommunikasjon.

Interaksjonen mellom barn lar seg påvirke av flere forhold, både kontekstuelle og personlige. Flere studier tyder på at barn med utviklingshemning eller funksjonssnedsettelse i mindre grad er involvert i kompleks lek og har større vansker med å etablere relasjoner enn deres jevnaldrende som ikke har utviklingshemning (Luttrupp & Granlund, 2010; Nordström, 2011; Ytterhus, 2002). En studie som også løfter fram det kompetente barnet belyser interaksjon mellom barn med Downs syndrom og jevnaldrende uten utviklingshemning. Studien viser hvordan interaksjonen kan være likeverdig, det vil si at alle de involverte barna behersker oppgavene i leken, eller ikke-likeverdig, som vil si at noen deltakere ikke behersker alt som skal til for å delta fullt ut i alle delene av leken (Dolva,

Hemmingsson, Gustavsson, & Borell, 2010). I ikke-likeverdig interaksjon tar partneren uten utviklingshemning en mer-kompetent rolle, og foreslår justerende tiltak, for eksempel enklere eller mindre krevende oppgaver for det andre barnet (barnet med utviklingshemning). En tilsvarende støttende tilrettelegging er funnet i flere studier av relasjoner og vennskap mellom barn med og uten utviklingshemning (Guralnick, Connor, & Johnson, 2011; Webster & Carter, 2007).

Nedsatt hørsel hos en av partene kan også påvirke interaksjonen mellom barn. Studier av spontant forekommende samhandling mellom barn med og uten nedsatt hørsel viser at barn med hørselsvansker i mindre grad enn sine jevnaldrende uten nedsatt hørsel inngår i språklig samhandling og samarbeidende lek (Antia & Dittillo, 1998; Kermit, Mjøen, & Holm, 2010). Barn med nedsatt hørsel tar i bruk ulike strategier for å initiere interaksjon med normalthørende jevnaldrende, som nøytral berøring, objektrelaterte sosiale handlinger og å flytte seg nærmere (Weisel, Most, & Efron, 2005). Selv om disse studiene analyserer spontant oppstått interaksjon, har analysene fokus på individuelle egenskaper. En studie i sosiokulturelt perspektiv belyser hvordan samhandlingen kan se ut til å handle om å finne en *rytme* som svarer til deltakernes interesser og de medierende redskapene barna tar i bruk (Hillesøy, Johansson, & Ohna, 2014). Studien omhandler barnehagebarn med og uten nedsatt hørsel og beskriver hvordan barna bygger opp en rytme gjennom regelmessige gjentakelser av handlingsrekker og turtaking, og hvordan aktiviteten medieres av regler og timing. Forfatterne bruker betegnelsen «å være i takt» når barna lykkes i å konstruere en rytme i samhandlingen.

Studiene ovenfor tegner et bilde av barn som sosialt inkluderende. Barn tar i bruk ulike ressurser når de inngår i sosiale interaksjoner med andre barn. Vansker med å forstå og oppfatte det som foregår, som følge av utviklingshemning eller nedsatt hørsel, kan begrense deltakelse i interaksjonen. Vi skal se nærmere på hvilke følger sammensatte vansker kan ha, når hørselsnedsettelse er en av vanskene.

Samhandling når barnet har nedsatt hørsel i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse

Interaksjon mellom barn med og uten hørselsnedsettelse i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse er lite belyst i eksisterende forskning. Studier som tar sikte på å beskrive denne gruppen, gir et inntrykk av hvilke kommunikative konsekvenser den sammensatte funksjonsnedsettelsen kan ha. Barn som både har nedsatt hørsel og utviklingshemning, har begrensede kompensatoriske ressurser, det vil si at de i liten grad kan nytte kognitive strategier for å kompensere for manglende hørselsinntrykk (Hinze, 2009). I samhandling med barn uten funksjonsnedsettelse kan barn med sammensatte vansker invitere andre barn inn i sin lek og svare positivt på andres invitasjoner, men kan ha vansker med å følge andre barns utvidelser av tema i leken (Eilertsen, Borud, & Helgor, 2007).

Av studier som omfatter barn med flere funksjonsnedsettelse, dreier de fleste seg om utbytte av cochlea-implantat. Noen av disse studiene viser at barn med flere funksjonsnedsettelse har vansker med å etablere kommunikasjonsferdigheter (McCracken & Turner, 2012), da i særlig grad et godt forståelig talespråk (Nikolopoulos, Archbold, Wever, & Lloyd, 2008). Barna bruker flere modaliteter samtidig når de kommuniserer (Kittelsen, Borud, & Eilertsen, 2013; Wiley, Meinzen-Derr, & Choo, 2004), og viser svakere språklig og sosial fungering enn barn uten flere funksjonsnedsettelse (Meinzen-Derr, Wiley, Grether, & Choo, 2011, 2013; Wiley, Meinzen-Derr, & Choo, 2008).

Studiene som er presentert over, tyder på at nedsatt hørsel i kombinasjon med andre funksjonsnedsettelse medfører risiko for kommunikasjonsvansker. Når barn med disse sammensatte vanskene samhandler med barn uten funksjonsnedsettelse, kan det oppstå kommunikative *bias*: Barna kan ha ulike språklige ferdigheter, de kan ha ulik kunnskap om samtaletema (som en følge av ulik tilgang til erfaringer), og de kan ha ulik tilgang til språkoppfattelse. Vansker med å forstå eller produsere ytringer er en potensiell trussel for opplevelsen av felles forståelse og konstruksjon av mening. Til tross for at om lag en tredjedel av barn med hørselsnedsettelse har en eller flere vansker i kombinasjon med hørselsvansken (Edwards, 2007; Linikko, 2009; McCracken & Turner, 2012; Wiley et al.,

2004, 2008), blir barn med flere funksjonsnedsettelse ekskludert fra studier som omhandler barn med hørselsnedsettelse (Edwards, 2007; Kermit et al., 2010). Det er forsket lite på spontant oppstått kommunikasjon mellom barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse og deres lekepartnere, i barnas vante omgivelser. Foreliggende studie bidrar til å utfylle denne forskningen, og dermed tilføre ny kunnskap som er nyttig ved tilrettelegging for samhandling i barnefellesskapet.

Metode

Studiens epistemologiske grunnlag er hentet fra dialogismen, det vil si dialogiske teorier om mellommenneskelig samhandling (Bruner, 1983; Gillespie & Cornish, 2009; Linell, 2009; Marková, 2003; Rommetveit, 2004; Wertsch, Río, & Alvarez, 1995a). Det dialogiske perspektivet vektlegger samhandling som grunnlag for læring og utvikling, ved at samhandlingen anses som arena for konstruksjon av kunnskap (Linell, 2009; Vygotsky, 1978). Fremgangsmåten for innhenting og analyse av data er inspirert av interaksjonsanalyse. Denne tradisjonen anvender vanligvis videoanalyse for å undersøke språklige og ikke-språklige handlinger samt bruk av artefakter. Innenfor interaksjonsanalysen er man opptatt av regelmessigheter og rutiner som deltakere i samhandling anvender for å konstruere mening i hverdagen (Jordan & Henderson, 1995).

Konstruksjon av data

Studiens data er konstruert ved besøk på fire opplæringssteder, spredt ut over hele landet: to barnehager og to skoler. Utvalget ble rekruttert ved at foresatte til barn med hørselsnedsettelse i kombinasjon med flere funksjonsnedsettelse ble kontaktet av Signo kompetansesenter med forespørsel om deltakelse i studien. Foresatte til seks barn ble kontaktet, og fire foreldrepar ga sitt samtykke til at barnet kunne inngå i studien, samt til at barnets opplæringssted kunne kontaktes. Det ble så innhentet samtykke til observasjon og videoopptak fra virksomhetsleder, personale og foresatte til de andre barna i avdelingen eller klassen ved to barnehager og to skoler. Observasjonsbesøkene hadde varighet mellom tre og fem dager. Tre av stedene var barnas bostedsbarne-

hager og -skoler, ett av stedene var en lokal privat skole. Ved alle stedene var majoriteten av elevene barn uten funksjonsnedsettelse. De fire barna som utgjør fokusbarna i studien, er observert i flere situasjoner i løpet av dagen, imidlertid er det lagt mest vekt på situasjoner hvor voksendeltakelse har vært minimal. Lyd- og videoopptak har vært benyttet i situasjoner med barn-barn-interaksjoner. Opptakene har skjedd i spontant oppståtte situasjoner. Ved en av skolene hadde et mindretall av foreldrene samtykket til videoopptak. Dette begrenset antall opptak, og varigheten på opptakene, i situasjoner med mange barn til stede. Valget av filming i spontant oppståtte situasjoner medførte manglende kontroll over de fysiske forholdene opptakene skjedde i. Den tekniske kvaliteten på mange av opptakene er derfor ikke optimal.

Fokusbarna

Fire barn er besøkt i sine respektive barnehager og skoler. Barna er mellom fem og åtte år gamle og har hørselsnedsettelse av ulik grad samt ytterligere funksjonsnedsettelse. Ett av barna har et lett ensidig hørselstap, to har moderate tap og bruker høreapparat, mens ett barn har bilateralt cochleaimplantat. To av barna har synsnedsettelse og bruker briller som korrigering for langsynthet. Tre av barna har Downs syndrom. Ett av barna har vansker som følge av CMV-infeksjon i svangerskapet. Barna har utviklingshemning, i ulik grad. Ett av barna har bevegelsesvansker. Ett av barna kommuniserer med talespråk. To av barna bruker en blanding av tegn, vokalisering og enkelte taleord, og ett barn kommuniserer på et førspråklig nivå med gester, stemmelyder og enkelte tegn, og støttende kommunikasjon i form av tilpasset kommunikasjonsbok.

Transkripsjon

Etter en gjennomgang av observasjonsnotater og videoopptak er noen episoder fra videoopptakene valgt for nærmere analyse. Kriterier for valg av episoder har vært forekomst av kontakt og samhandling over noe tid, det vil si over mer enn et par ytringer. Videre var det et kriterium at episodene viste meningsforhandlinger og positive affektive uttrykk. Varierende teknisk kvalitet på opptakene har begrenset utvalget. Episodene er transkribert etter en tilpasset

modell av Corsaro (1985). De analyserte episodene viser interaksjoner med lite språklig dialog. Det finnes få konvensjoner for transkripsjon av ikke-språklig kommunikasjon. For språklige ytringer er konvensjoner utarbeidet av Jefferson benyttet (se Hepburn & Bolden, 2013 for detaljert beskrivelse). Barna i studien bruker flere språklige modaliteter hver for seg eller samtidig. I tråd med systemer for representasjon av flere modaliteter (Hjulstad, Kristoffersen, & Simonsen, 2002; Ohna et al., 2003) er konvensjonene tilpasset ved at tegn er notert med versaler, mens samtidig tegn og tale er notert med fet skrift. Videre er det tilstrebet en nøyaktig beskrivelse av gester, blikk og bevegelser. For å gjøre notatene mer tilgjengelig for leseren er et utdrag av transkripsjonene presentert i narrativ form. Stiliserte stillbilder fra videoopptakene illustrerer hendelsene.

Tre samhandlingsformater: klosselek, rapping og lek i sklia
Observasjoner av barnefellesskapene i de to barnehagene og skolene ga innsyn i variert lek og kommunikasjon. De fire fokusbarna inngikk alle i spontant oppstått lek og kommunikasjon med andre barn. Et felles trekk ved de observerte miljøene er at barna etablerte rutinepregede mønstre, eller *samhandlingsformat* (Bruner, 1983), for lek og kommunikasjon. I det følgende presenteres tre eksempler på slike samhandlingsformat.

Kulturelt overført format med to deltakere: Klosselek.

Eli Anne (5:0) og Sverre (3:8) sitter i et hjørne på det store rommet i avdelinga. Eli Anne har hørselsnedsettelse, synsvansker og Downs syndrom, Sverre er uten kjente funksjonsnedsettelse. De leker med klosser som har bilder på sidene. Barna tar klosser fra en boks som står mellom beina til Eli Anne. De bygger hvert sitt tårn. Tårnene står ved siden av hverandre, til venstre for Eli Anne og til høyre for Sverre.



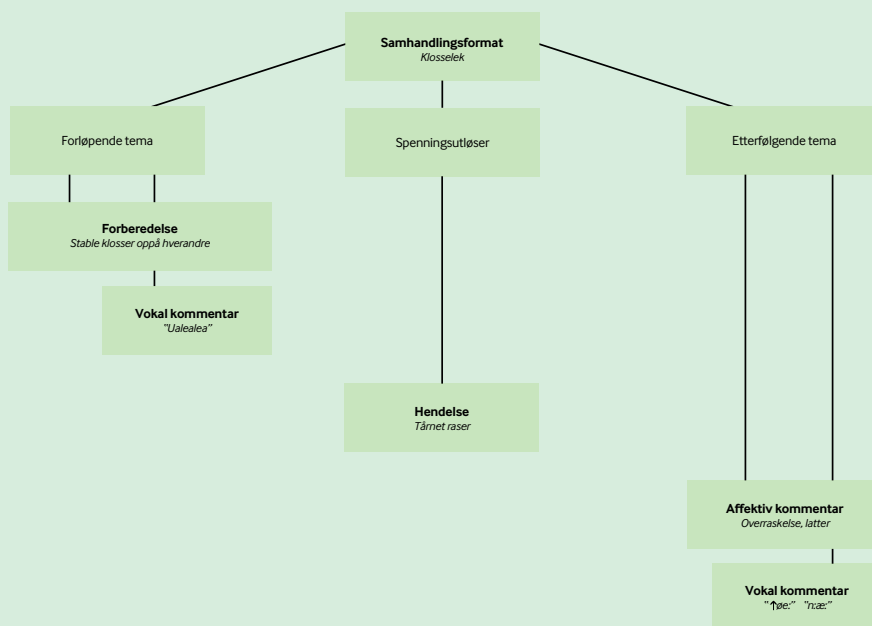
Utdrag 1

Eli Anne setter en kloss oppå tårnet sitt. Sverre setter en kloss oppå tårnet sitt. Eli Anne setter en kloss oppå tårnet sitt mens hun sier «ualealea». Tårnet raser, Eli Anne kommer med en kort vokalisering: «øe!». Hun kikker på Sverre, som ser på henne og smiler. Eli Anne ler og sier «n: æ!». Hun ser på tårnet til Sverre.

Denne lille sekvensen inneholder grunnformatet for det som her er kalt klosselek. Formatet består av to tema: et *forløpende* tema, og et *etterfølgende* tema. Betegnelsene er oversatt fra Bruner (1983) («antecedent topic» og «subsequent topic»). Det forløpende temaet består av

at barna stabler klosser oppå hverandre til et lite tårn. I dette utdraget bygger barna på hvert sitt tårn. Samtidig vokaliserer Eli Anne, uten å ha blikkontakt med Sverre. Vokaliseringen kan tolkes som en kommentar til egen handling med klossene. Byggingen av tårn har en narrativ parallell i å bygge opp spenning. Når tårnet raser, utløses spenningen. I dette utdraget raser tårnet av seg selv, enten fordi det er for høyt eller fordi den øverste klossen står for skjevt. I andre tilfeller raser tårnet fordi barnet dytter til det, som vi skal se i senere utdrag. Det etterfølgende temaet som inntreffer etter at tårnet har rast, består av blikkontakt og kommentarer i form av smil og latter. I dette utdraget kommer Eli Anne i tillegg med en vokal kommentar. Felles oppmerksomhet er til stede i formatet, det er tydelig ved at barna har blikkontakt og ved at barna ser på hverandres tårn. Formatet har en narrativ struktur (Bruner, 1990) med en innledende fase, som kan være lang og som kan inneholde variasjoner, en spenningsutløser, og en avsluttende fase. Den innledende fasen er her kalt et forløpende tema. Den avsluttende fasen er lagt til det etterfølgende temaet. En skjematisk oversikt over klosselek-formatet er presentert i figur 1. Skjemaet er utarbeidet etter inspirasjon fra Bruner (1983, p. 50).

Figur 1: Skjematisk oversikt over *klosselek*-formatet.



Det forløpende temaet kan inneholde kommentarer til handlingen, som vi så hos Eli Anne i utdrag 1, eller kommentarer til selve klossene, det vil si en kontekstuell kommentar. Utdrag 2 viser en slik kontekstuell kommentar. En av klossene har et bilde av en hund. Utdraget følger umiddelbart etter utdrag 1.

Utdrag 2

*Sverre ser på sitt eget tårn og holder hendene omkring det uten å berøre tårnet. Så sperrer han opp øynene og gaper, trekker pusten, ser på Eli Anne og sier «**liten hund**». Han holder uttrykket og tegnet i 2.6 sek før han sier noe, og smiler. Eli Anne ser på Sverre mens han uttrykker seg, smiler også når Sverre smiler, mens hun griper en kloss i boksen. Sverre tar så en ny kloss fra boksen.*



Utdraget viser et forløpende tema. Sverre vender oppmerksomheten fra Eli Anne (utdrag 1) til sitt eget tårn, når han holder rundt tårnet sitt uten å berøre det. Han ser overrasket ut og sier «*liten hund*» med samtidig tegn og tale. Ytringen kan tolkes som en kommentar til et bilde på en av klossene. I starten av ytringen «fryser» han ansiktsuttrykket og det første tegnet mens han ser opp mot Eli Anne og møter blikket hennes. Så legger han på tale og fullfører ytringen. Dette utdraget inneholder affektive uttrykk, som en variasjon til det forløpende temaet. De affektive uttrykkene er gjensidige. Samtidig forekommende gjensidige affektive uttrykk og felles oppmerksomhet om hverandre og om felles aktivitet er klare indikasjoner på intersubjektivitet

(Bråten, 1998; Stern, 2003; Tomasello, 1988; Trevarthen & Aitken, 2001), som regnes som en vesentlig forutsetning for språktilegnelse (Tomasello, 1988; Tomasello & Farrar, 1986). Sverre bruker oftest talespråk i sin kommunikasjon med andre. De tegnene han bruker, har han lært i barnehagen. Når han ytrer seg med samtidig tegn og tale, er det et eksempel på det Björk-Willén (2007) kaller *crossing*, som hun fant hos 3-åringer i flerspråklig barnehage. Fenomenet relaterer til en bestemt type språkveksling, og opptrer når barn toner seg inn på og tar i bruk artefakter fra samtalepartnerens språklige bakgrunn.

En ny variasjon av det forløpende temaet, samt en variasjon av det etterfølgende temaet sees i utdrag 3, som følger like etter utdrag 2:

Utdrag 3

Mens Eli Anne fremdeles vokaliserer ser Sverre på henne, peker raskt på tårnet sitt og sier «(didit)», så dytter han til tårnet med pekefingeren slik at det raser. Han ler og ser på Eli Anne. Eli Anne trekker pusten og gaper, og ser på Sverre. Sverre ler. Eli Anne slår sine to klosser sammen og sier «huæh» mens hun smiler. Sverre ser mot de raste klossene og opp igjen på Eli Anne, og sier «oj». Eli Anne slår klossene sine sammen flere ganger, lager en lang dyp stemmelyd og smiler. Sverre ler.



Sverre sikrer felles oppmerksomhet ved å sjekke at Eli Anne ser på ham før han raser tårnet sitt. Han legger også inn et lite forvarsel om at han skal rase ned tårnet, ved at han peker

på tårnet og sier «(didit)». Det er vanskelig å høre hva han sier på opptaket, men ytringen kan tolkes som en (før)språklig kommentar til hva som skal komme til å skje. Sammen med sikringen av felles oppmerksomhet bidrar kommentaren til å delaktiggjøre Eli Anne i den spenningsutløsende handlingen. At barn delaktiggjør hverandre i en felles opplevelse er også noe Alvestad (2010) har funnet i sin studie av barnehagebarns relasjonelle verden. Han fant at barnas forhandlinger om relasjoner er preget av intersubjektivitet samt en forventning om at den andre skal følge opp den enes handlinger.

I utdrag 3 er det Sverre som får tårnet til å rase, og utløser spenningen i denne gjentakelsen av klosselekformatet. Han bidrar så med et affektivt uttrykk og søker blikkontakt med Eli Anne. Eli Anne svarer med å vise overraskelse. Det overraskede uttrykket forekommer i flere gjentakelser av formatet, både i det forløpende temaet (utdrag 2), og oftere i det etterfølgende temaet. Eli Anne smiler og forsterker det delte affektive uttrykket ved å applaudere: hun slår klossene sine mot hverandre. Sverre faller inn i overraskelsen ved å se på det sammenraste tårnet og si «oj». Eli Anne gjentar applausen med klossene som medierende redskaper mens hun lager en vokal kommentar. Hun lager en dyp stemmelyd som hun lar stige mot slutten. Sverre ler i respons.

Lek med klosser er noe de fleste barn oppvokst i Norge har erfaring med. Klosser finnes i de fleste barnehager, og små barn har tilgang til å betrakte hvordan andre barn bygger tårn av klossene. Gjennom flere generasjoner har barn – og voksne sammen med barn – bygd tårn av klosser med det formål å rase ned tårnet, gjerne til overraskende utbrudd. Innenfor en dialogisk forståelsesramme kan vi si at innholdet i samhandlingsformatet som Eli Anne og Sverre har konstruert, er kulturelt overført, mediert (Wertsch, Río, & Alvarez, 1995b) gjennom lignende samhandlingsformater med andre deltakere.

Den intersubjektive prosessen er synlig i selve oppbyggingen av interaksjonsformatet. Begge barna bidrar til å bygge opp en narrativ grunnstruktur: bygge tårn, rase tårnet og utveksle overraskelse og gledesuttrykk. Begge barna deltar også i å tilføre variasjoner til formatet. Barna er opptatt av aktiviteten og hverandre gjennom de tre utdragene. De har

både vokale og gestuelle henvendelser til hverandre, og det virker som om barna forstår hverandre og hverandres intensjoner. I disse utdragene virker det ikke som om de vokale ytringene er dominerende over blikkontakt og handlinger for å opprettholde intersubjektivitet. De gjentakende handlingene i et bestemt mønster, et format, danner en støttende ramme for interaksjonen. Formatet i dette eksempelet er relativt oversiktlig, med en klar narrativ struktur. Antall deltakere er begrenset til et minimum, noe som letter oversikten i situasjonen for barnet med sanse- og forståelsesvansker. I likhet med bygging av relasjoner kan lek blant barn i førskolealder være drevet og sikret av handlinger med kropp og objekter, vel så mye som av språklige ytringer (Alvestad, 2010; Greve, 2007; Ruud, 2010; Ytterhus, 2002). Vi skal se et eksempel på hvordan litt eldre barn også er i stand til å møtes i en felles forståelse uten språket som det viktigste medierende redskapet.

Kulturelt inspirert, men relasjonelt dannet format: Rapping
I klasserommet er undervisningsøkten i ferd med å avsluttes. Kaja (7:11) og Thea (7:10) sitter ved siden av hverandre ved et gruppebord. Kaja har utviklingshemning og bruker cochleaimplantat. Thea er uten kjente funksjonsnedsettelser. De har etablert samhandling omkring meldingsmappa til Thea. Nå introduserer Thea en handlingsrekke som utvikler seg til et samhandlingsformat.

Utdrag 4

Thea beveger handa mot Kaja, vender overkroppen mot Kaja og putter hendene i lomma på genseren sin. Hun retter på hetta si. Kaja ser ned i fanget sitt, så løfter hun hodet litt mot Thea. Thea berører Kaja på overarmen, legger V-hånd mot brystet, tar på seg hetta og gjør bevegelser som om hun rapper, fingre i V-form på begge hender. Tar av hetta igjen. Smiler. Stryker hendene over håret, stryker en lokk bak øret, samler håret i nakken.

I begynnelsen av utdraget strekker Thea armen mot Kaja, det er mulig at hun berører Kajas underarm (ikke tydelig på opptaket). Thea vrir overkroppen slik at hun vender rett mot Kaja og putter hendene i genserlommene. Så retter hun på hetta si. Imens er Kaja opptatt med noe på egen kropp. Thea sikrer felles oppmerksomhet ved å berøre overarmen til Kaja. Hun legger så høyre hånd med V-form

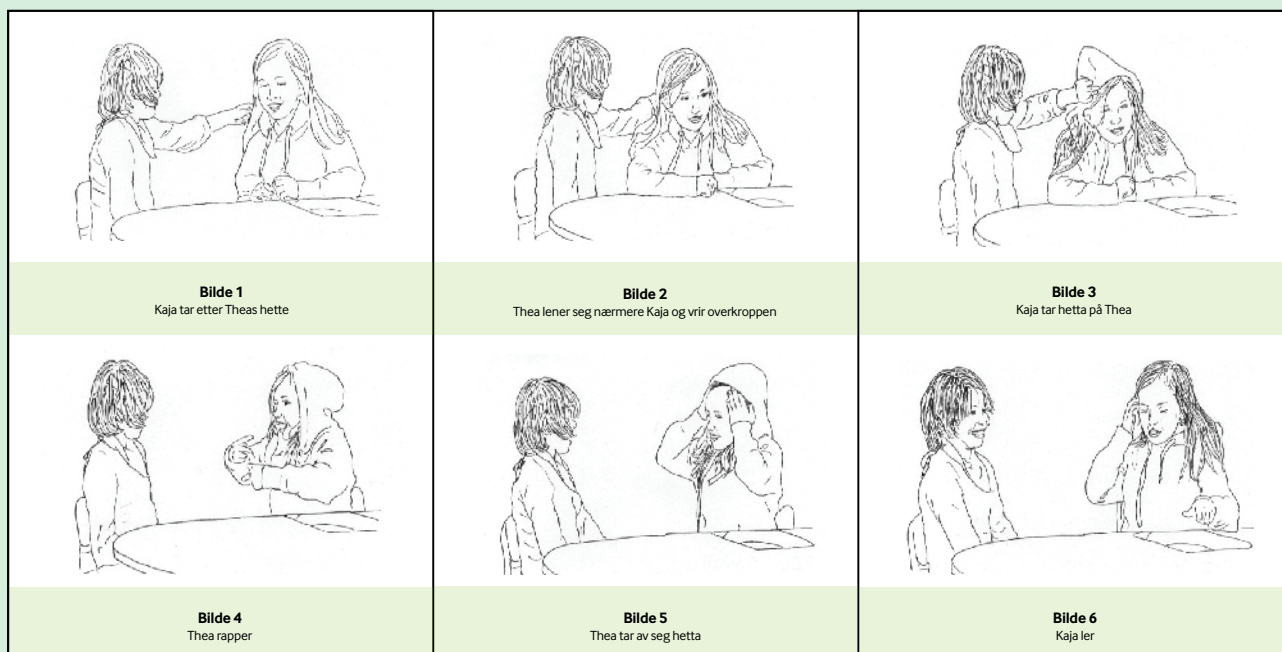


mot brystet. En mulig tolkning er at hun gjør navnetegnet til Kaja, som utføres ved å plassere en hånd med K-form mot brystet. Hvis ikke K-en utføres nøyaktig, kan håndformen ligne en V. Leppene til Thea beveger seg, men hva hun sier er ikke mulig å høre av opptaket. Etter å ha understreket på denne måten at hun har noe å formidle direkte til Kaja, tar Thea på seg hetta og gjør bevegelser som om hun rapper, med V-håndsform på begge hender. Smilende tar hun av seg hetta igjen og ordner med håret sitt.

Thea introduserer her en handlingsrekke som gjennom gjensidig deltakelse danner et samhandlingsformat. Det forløpende temaet består i å sikre felles oppmerksomhet og å ta på hetta. Spenningsutløseren består av at Thea utfører rappebevegelser mens hun og Kaja har blikkontakt. Begrepet «spenningsutløser» skal her forstås som

høydepunktet i samhandlingsformatet, det som illustrerer narrativens «dramatic quality» (Bruner, 1990). Det etterfølgende temaet består av affektive uttrykk samt å ta av hetta. Hvorvidt dette er et samhandlingsformat som er utført ved tidligere anledninger, vites ikke. I likhet med mor-barn-interaksjonene som Bruner (1983) observerte, utfører den ene partneren (Thea) mesteparten av arbeidet ved første gangs introduksjon. Etter hvert deltok Kaja ved i) å introdusere en ny gjentakelse, ii) å ta hetta på hodet til Thea og iii) affektive uttrykk i form av smil og latter. Figur 2 viser en bildeserie av en gjentakelse. Av bildeserien ser vi hvordan Kaja introduserer gjentakelsen (bilde 1), og hvordan Thea hjelper til og gjør det lettere for Kaja å rekke hetta (bilde 2). Kaja fullfører påkledningen (bilde 3) og dermed også det forløpende temaet. Videre ser vi at Thea inntar rollen som den som rapper (bilde 4), at Thea tar av seg hetta (bilde 5) og at Kaja fullfører det etterfølgende temaet ved å le (bilde 6).

Figur 2: Samhandling ved gjentakelse av rapping-formatet. Bilde 1–3 viser det forløpende temaet, bilde 4 viser spenningsutløseren og bilde 5–6 viser det etterfølgende temaet.



Bildeserien i figur 2 illustrerer hvordan de to jentene samarbeider om å utføre lekeformatet. Videre viser den hvordan Thea legger til rette for Kajas deltakelse. I bilde 2 ser vi at Thea lener seg nærmere Kaja og vrir overkroppen slik at hetta kommer nærmere handa til Kaja. Sannsynligvis er det også slik at denne posisjonen –overkroppen vendt sideveis mot Kaja – gjør det lettere for Kaja å dra på hetta, enn om de hadde sittet ansikt til ansikt. På grunn av sin motoriske funksjonsnedsettelse og et gipset ben har Kaja vansker med å strekke seg fremover. Theas handlinger bidrar til at betingelsene for Kajas bidrag i samhandlingen blir overkommelige for Kaja. Eksemplet synliggjør hvordan barna tar i bruk sin handlingskompetanse i tilrettelegging av betingelsene for utføring av samhandlingsformatet. En tilsvarende tilrettelegging hos medelever slik at barn med funksjonsnedsettelser kan delta ut fra sine forutsetninger, er beskrevet hos Dolva et al. (2010).

Theas handlingskompetanse i dette utdraget kan forklares med det Bråten (2000, 2007, 2012) kaller *altersentrisk* delaktighet, som er en medfødt evne til (ubevisst) å oppleve hva andre opplever. Evnen viser seg i ureflektert, umiddelbar deltakelse i andres handlinger, som når omsorgsgiver spontant gaper samtidig som han mater spedbarnet. Bråtens forskning viser at små barn under ett år viser denne evnen (Bråten, 2000), og at altersentrisk deltakelse vedvarer og forfines videre gjennom livet (Bråten, 2007, 2012). Stern (2003) betrakter altersentrisk delaktighet som en intersubjektiv kapasitet. Når Thea spontant bøyer seg fram og vrir overkroppen, kan det være fordi hun oppfatter at Kajas hensikt med å strekke fram armen er å gripe og sette på hetta, og videre at Thea evner å betrakte denne planlagte handlingen ut fra Kajas perspektiv og forutsetninger. Theas kroppslige respons på Kajas utstrakte arm er umiddelbar, den skjer samtidig som Kaja fullfører sin handling.

Samhandlingsformatet har en tydelig dialogisk organisering (Linell, 2011). Det innebærer at de enkelte handlingene er bygget opp etter en frekvent turveksling. I *rapping*-formatet er arbeidsfordelingen asymmetrisk, da Thea utfører de fleste og de mest avanserte handlingene, og tar hovedansvaret for initiering av selve formatet, fremdrift og avslutning. Det er liten grad av overlapping mellom

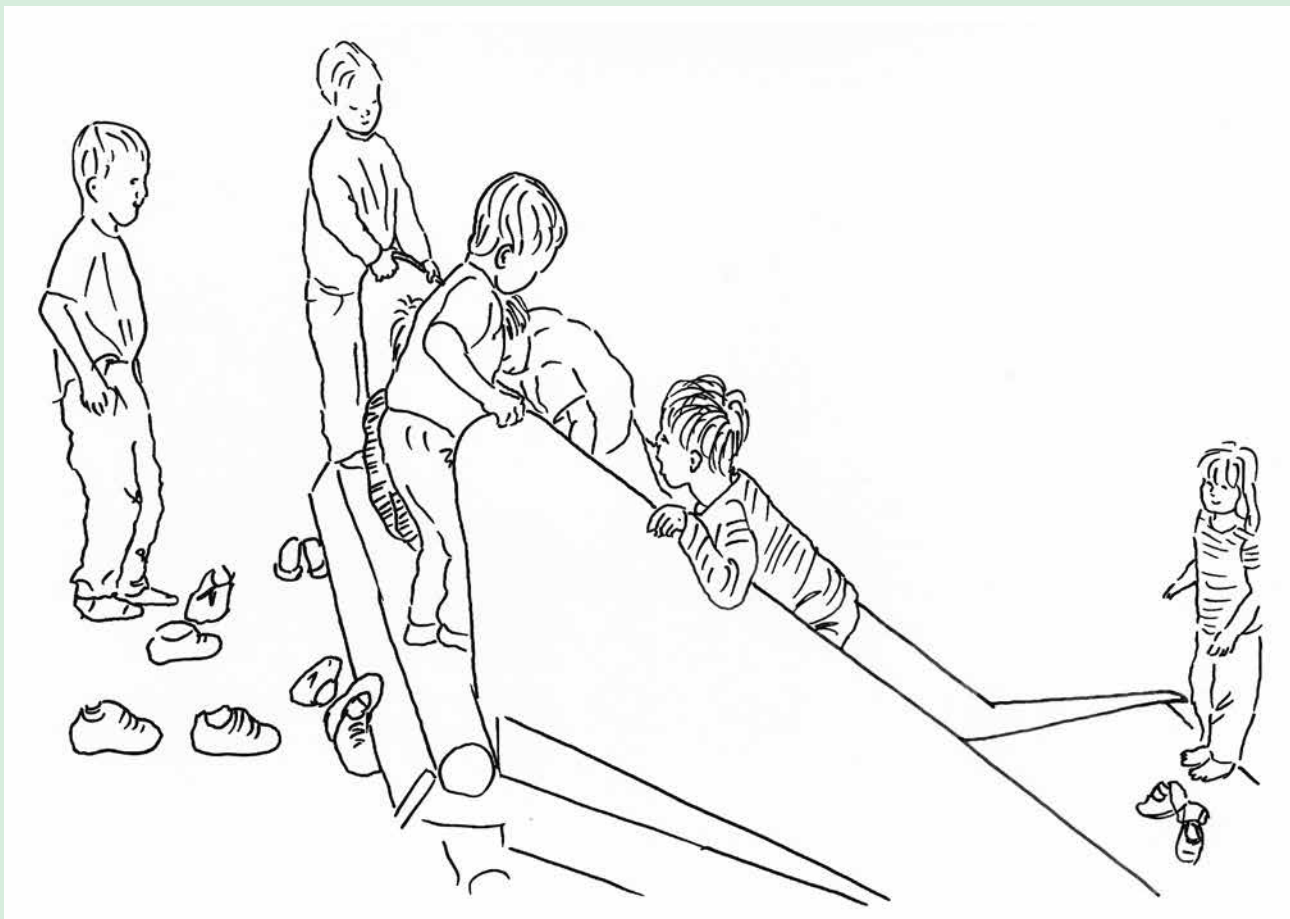
bidragene til samhandlingspartnerne, noe som gjør at hver enkelt tur fremstår som en avgrenset sekvens (Schegloff, 2007). Thea inviterer Kaja til å bidra, snarere enn krever respons av henne, noe som gjør at formatet har likhetstrekk med det Linell (2011) kaller en dyadisk samtale. Videre viser Thea at hun tolker Kajas gest med hetta som en invitasjon til å gjenta rappingen. Hetta får en symbolsk verdi idet den fungerer medierende for identifisering av mening.

De to samhandlingsformatene som her er kalt *klosselek* og *rapping* har til felles at de er karakterisert av lite språkbruk. Det er de ikke-språklige handlingene som driver fram leken, og det er de emosjonelle uttrykkene som tilfører spenning og variasjon. Samhandlingsformatene er relativt enkle og oversiktlige. Gjentakelsene av formatene er relativt like med små variasjoner, og antall deltakere er begrenset til et minimum. Vi skal gå videre til et annet eksempel på et mer komplekst lekeformat med flere deltakere.

Kulturelt forankret format med flere deltakere:

Dytteldra og skli sammen

Det er på slutten av dagen, barna på avdelingen leker ute. Flere barn i ulik alder er sammen i sklia. En voksen, Amanda, er like i nærheten. Sklia er bred og kort, det er plass til tre barn i bredden. Barna har tatt av skoene, flere har også tatt av seg sokkene. Mens noen barn skli én og én til venstre i sklia, introduserer Amund (6:0) og Oskar (5:1) en måte å skli sammen på til høyre i sklia. Amund har hørselsnedsettelse og Downs syndrom, og er det eneste barnet med kjente funksjonsnedsettelser i gruppa.



Utdrag 5

Amund beveger armen mot Stine, som sklir ned. Oskar snur seg og går mot Amund, lager en uøø-lyd. Oskar griper beinet til Amund, som beveger armen mot Oskar. Amund snur seg og holder seg fast i stokken øverst i sklia. Amanda setter seg på huk ved Amund, tar handa hans og sier «du, når du dytter andre, da dytter de andre deg og». Amund sklir ned. Oskar følger med halvveis ned, slipper beinet når Amund er kommet helt ned. Oskar klatrer opp igjen, inni sklia.

Ut fra et videoopptak er det ikke alltid lett å avgjøre hvem som gjør hva, hvem som bruker krefter for å sette kropp i bevegelser. I utdraget over så det ut som om Oskar dro i beinet til Amund, som la seg over på magen og holdt seg

fast med den ene handa, mens Amanda holdt den andre. Om det var Amund som slapp seg og lot seg skli ned, og tok med seg Oskar i farta, eller om det var Oskar som dro med seg Amund er umulig å avgjøre.

Utdraget omfatter grunnstrukturen i dette sklie-formatet: Barn A, det barnet som skal dras, ligger øverst i sklia og holder seg fast med begge hender, enten i kanten som står opp fra sklia, eller i stokken som ligger mellom bakken og sklia. Dette barnet kan gjøre motstand. Et annet barn, barn B, drar i bena til barn A, slik at de begge sklir baklengs ned sklia. Barn A går opp langs siden av sklia. Barn B kan gå opp inni sklia. Ut fra denne grunnstrukturen er fem ulike posisjoner identifisert. Tabell 1 gir en beskrivelse av de ulike posisjonene.

Tabell 1: oversikt over variasjonene i *dytte/dra og skli sammen*-formatet

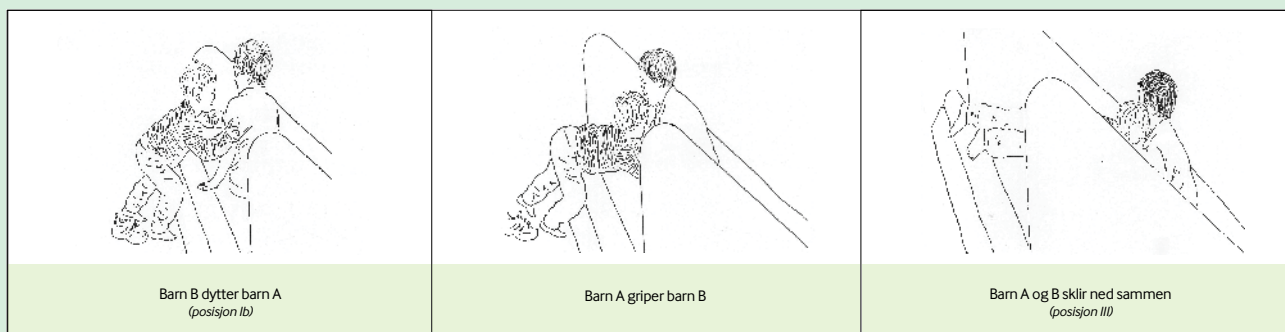
Posisjon	Beskrivelse	Illustrasjon
Ia	Barn A ligger på magen med hodet opp og holder seg fast. Barn B drar i beina til barn A.	
Ib	Barn A ligger på magen med hodet opp og holder seg fast. Barn B er utenfor sklia, og dytter barn A.	
IIa	Barn A sitter øverst i sklia. Barn B sitter nedenfor, og drar i beina til barn A.	
IIb	Barn A sitter øverst i sklia. Barn B er utenfor sklia, og dytter barn A.	
III	Barn A ligger øverst i sklia, med hodet ned. Beina stikker ut over kanten. Barn B er nedenfor, og drar i armene til barn A.	

De ulike posisjonene kan igjen varieres. Det kan være flere barn samtidig som er barn A. En annen variasjon er at barn B ikke sklir ned sammen med barn A. I det siste tilfellet er formatet gjenkjennelig i den posisjonen barna inntar før dyttingen. I noen tilfeller er det ikke tydelig for observatøren at barn A gjør motstand. I noen tilfeller begynner en gjentakelse i én posisjon, og glir over til en annen posisjon, som i utdrag 6:

Utdrag 6

Oskar setter seg øverst i sklia. Amund klatrer inn i sklia, ved Oskar. Amund dytter Oskar, som griper Amund, og de sklir begge ned.

I utdrag 6 starter gjentakelsen ved at Oskar er barn A, og Amund er barn B. Amund dytter eller skyver på Oskar. Samtidig vender Oskar seg mot Amund, og griper armene



hans. På denne måten sikrer Oskar at Amund blir med ned, og at de fullfører formatet sammen.

Dersom vi anvender analyseskjemaet til Bruner (1983), finner vi også her en narrativ grunnstruktur. Kompleksiteten i formatet ligger i de mange variasjonene. I det forløpende temaet inntar barna en av de fem posisjonene. Barn A gjør motstand idet barn B forsøker å dytte eller dra. Dette kan skje uten språklig akkompagnement. Spenningsutløseren består av at barna sklir ned sammen. I det etterfølgende temaet **går** barna tilbake til toppen, etter et fast mønster. Barn A går vanligvis utenfor sklia, barn B går vanligvis opp inni sklia. Men også her er det variasjoner: i posisjon Ib og IIb har barn B gått opp utenfor sklia.

Det er Oskar og Amund, barnet med nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning, som introduserer formatet i denne observerte situasjonen. Det vites ikke om formatet har vært i bruk tidligere i barnehagen. Etter noen få gjentakelser forsøker andre barn å entre formatet sammen med Amund. Oskar introduserer en språklig variasjon ved å rope «hjelp, Amund», før de sklir ned sammen. Så forsøker andre barn å entre leken:

Utdrag 7

Et barn (ei jente?) sier «jeg □ og Amund». Amund går opp langs den venstre siden. Oskar går opp langs den venstre kanten, mens han sier «det er bare oss og Amund som skal gjøre det».

Det er vanskelig å lokalisere hvem som sier «jeg □ og Amund», men ut fra sammenhengen og de påfølgende

hendelsene er det sannsynlig at det er Anette (5:2). Hun henvender seg direkte til Amund med en forespørsel om å få være med, og på den måten viser hun at hun behandler Oskar og Amunds lek som et bestemt format, som en måte å skli på som de to guttene gjennomfører, og som det er mulig å søke innpass i. Hun får imidlertid svar av Oskar. Oskar gir ikke innpass til flere i leken, og begrunner det med at det bare er «oss og Amund» som skal «gjøre det». Det er litt uklart hvem «oss» er. Frem til da har det kun vært Oskar og Amund som har gjennomført skli-formatet. Verken Anette, Stine (4:5), Martin (3:7) eller Tom (5:3) behandler Oskars svar som en endelig avvisning, og insisterer på å være med:

Utdrag 8

Ett barn roper «Amund». Anette strekker armene mot Amund og sier «Amund, je:g» Oskar legger seg ned på toppen av sklia og roper «Amund hjelp». Anette legger seg ved siden av og roper «Amund hjelp». Stine legger seg mellom Anette og Oskar. Martin berører Amunds rygg. Amund berører alle tre samtidig, mens Tom berører Amund. Amund, Oskar, Anette og Stine sklir ned sammen.

Ved å rope på Amund gjør de andre barna ham til en hovedperson i denne gjentakelsen. De gjør Amund viktig ved å nevne navnet hans. Ytterhus (2002) skriver om entring av lek at det er som å hoppe på et kjøretøy i fart: barna som ønsker å entre leken, vil først skaffe seg oversikt over hva som foregår, for så å komme med et innspill som er tilpasset slik at det ikke forstyrrer leken, eller reduserer intensiteten eller farten. Uansett hvor godt tilpasset eller «timet» innspillet er,

er det likevel de som allerede er inne i leken som avgjør om andre kan være med (Corsaro, 2003). I utdrag 7 og 8 henvender Annette og Stine seg til Amund, og appellerer til ham om innpass i leken. Barna behandler Amund som «portvokteren» til dette spesifikke samhandlingsformatet.

Eksemplet fra sklia viser en kompleks situasjon i den forstand at den inneholder mange aktører, og det er mye som skjer samtidig. Det ser likevel ut som om barnet med nedsatt hørsel i kombinasjon med utviklingshemning mestrer å forholde seg til tempoet og mangfoldigheten i situasjonen. Skli-formatet som ble etablert i dyaden, lar seg overføre til gruppen.

Drøfting

Utdragene viser oppbygging av tre samhandlingsformat som har til felles at det er barna selv som har konstruert disse, uten bistand fra voksne. Det første formatet, *klosselek*, kan sies å være kulturelt overført, da det å bygge tårn for så å rase ned tårnet er noe barn har gjort i årevis, også sammen med voksne, i norsk kultur. Klosseleken har et *konvensjonelt* mål, da hensikten med å bygge tårnet som regel er å rase det. Å skli på glatt underlag er også en aktivitet som er godt kjent i norsk kultur. Det konvensjonelle målet i denne aktiviteten er å skli nedover, gjerne så fort at det kiler i magen. Det beskrevne samhandlingsformatet som innebærer at et barn får dytte- eller drahjelp av et annet, og at barna deretter sklir ned sammen, er en variant av den kulturelt overførte måten å være i sklie på. Det som her er beskrevet som sklie-format med variasjoner, kan betraktes som en videreføring av et kulturelt format. Videreføringen er et resultat av en situert forhandling som har likhetstrekk med forhandlingsepisoder som Alvestad (2010) beskriver i sin avhandling om relasjoner hos små barn. I det samhandlingsformatet som her er beskrevet som *rapping*, ser vi ikke samme tydelige kulturhistoriske forankring som i de øvrige eksemplene. Rappe-leken har ikke et like tydelig konvensjonelt mål som de to andre formatene. Temaet i formatet, rapping, må sies å være et nyere innslag i barns verden enn klosser og skli-lek. Imidlertid har dagens 8-åringer vokst opp med rappe-

musikk. Det kulturelle elementet er til stede også i dette formatet. Oppbygging av handlingsrekkefølger i formatet er situert og relasjonelt fremforhandlet, og er derfor i større grad kontekstavhengig og personavhengig enn de to andre eksemplene. Det er mer sannsynlig at vi vil finne flere eksempler på samhandlingsformat som ligner *klosselek* og *skli-lek* ved andre opplæringssteder, med andre deltakere, enn samhandlingsformat som ligner *rapping*.

I de beskrevne utdragene ser vi at materielle artefakter, som klossene og hetta, får symbolsk og semiotisk verdi (Linell, 2011). I rappe-leken får hetta en situert semiotisk betydning mediert ved hvilken posisjon den har: når hetta er av, er den en del av et klesplagg, men når den er på hodet, definerer den brukeren som utøveren av rappe-handlingene i formatet. Klossene får en tilsvarende symbolsk verdi ved at de definerer fokuset for barnas felles oppmerksomhet, og ved at handlingene med klossene genererer gjensidige affektive uttrykk.

Et fellestrekk ved de beskrevne utdragene er at barna uten funksjonsnedsettelse bruker et forenklet språk sammenlignet med det de kan bruke i andre situasjoner. Det virker som om barna toner seg inn på hverandres språklige kompetanse, at de tilstreber et språklig nivå som alle kan oppfatte og anvende. På denne måten legger barna til rette betingelser for deltakelse. I oppbyggingen og forhandlingen om samhandlingsformater ser vi flere deltakelsesfremmende betingelser, i samsvar med det Dolva et al. (2010) beskriver. Forfatterne har funnet to kategorier interaksjoner i samhandlinger mellom barn med Downs syndrom og barn uten funksjonsnedsettelse. De to kategoriene er lik (equal) og ulik (unequal) interaksjon. I samhandlingsformatene som omhandler klosselek og skli-lek har deltakerne lik tilgang til lekematerialet, de har like motoriske forutsetninger for å utføre handlingene i leken, og leken er i seg selv ikke avhengig av språklige ytringer. Barna har like muligheter for å anvende de materielle artefaktene og uttrykke de emosjonelle ytringene som hører til i formatet. Samhandlingsformatene *klosselek* og *skli-lek* er eksempler på det Dolva et al. kaller lik, eller likeverdig, interaksjon. I samhandlingsformatet *rapping* er fordeling av oppgaver i formatet mer asymmetrisk enn

i de to andre formatene. Eleven uten funksjonsnedsettelse utfører de fleste handlingene i formatet, og legger til rette for at eleven med funksjonsnedsettelse kan bidra ut fra sine forutsetninger. Dette samsvarer med det Dolva et al. kaller komplementær samhandling, som er en form for ulik eller ikke likeverdig interaksjon (se også Dolva, 2011). At barn uten funksjonsnedsettelser legger til rette for at barn med utviklingshemning kan delta i kommunikasjon og samhandling, er også beskrevet av Guralnick, Connor og Johnson (2011).

For å beskrive hvordan samhandlingen foregår mellom barn med og uten hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning, er utvalgte episoder analysert med tanke på oppbygging og utvikling av samhandlingsformat (Bruner, 1983). Formatene inneholder bestemte handlingsrekker, og formatene gjentas i løpet av leken. En tilsvarende beskrivelse av lek mellom barn med og uten hørselsnedsettelse er gitt av Hillesøy, Johansson & Ohna (2014), som fant at gjentakelse av handlingsrekker sammen med turtaking ga en egen rytme til leken og gjorde at interaksjonen kom *i takt*. Forfatterne understreker betydningen av å være i takt med hverandre og med aktiviteten for deltakelse i leken. Samhandlingsformatene i foreliggende studie er *situerte ritualer* med gjenkjennelige karakteristika. Ritualene har en narrativ struktur, med et forløpende tema, en spenningsutløser og et etterfølgende tema. Ritualer gjentar seg flere ganger i løpet av situasjonen, og hver gjentakelse inneholder variasjoner av formatet. Det er knyttet bestemte roller til ritualene, for eksempel rollen som den som bygger tårn, den som viser overraskelse, den som rapper, den som dytter og den som holder seg fast. Gjensidigheten i samhandlingsformatene viser seg i at barna bytter på å ta de ulike rollene, og ved gjensidig regulering av affektive uttrykk. Gjensidigheten er sammen med forekomst av altersentrisitet (Bråten, 2000, 2007) klare indikasjoner på intersubjektive prosesser (Bråten, 1998; Stern, 2003; Trevarthen & Aitken, 2001). Samhandlingsformatene er dialogisk organiserte (Linell, 2011). Den dialogiske organiseringen er tydeligst i *rapping*-formatet, der turene er tidsmessig mer atskilt fra hverandre enn i de andre to formatene, hvor turene i større grad overlapper hverandre.

Samhandlingsformatene virker å være kjent av alle del-

takerne, kanskje med unntak av *rapping*. Imidlertid virker det som om det også i *rapping* er kjent for barna hvordan man bygger opp et felles samhandlingsformat, og at rollefordelingen kan variere. *Den dype strukturen* (Bruner, 1983) som de ulike formatene bygger på, virker å være kjent. Barna tar i bruk felles erfaring, overført gjennom barnekulturen, for å konstruere situerte, relasjonelt betingede samhandlingsformat. Gjennom oppbygging av de situerte ritualene er det mulig for barna å utnytte sin intersubjektivitet og dialogiske kompetanse for å skape en samhandling som bærer over tid. Mulighetene for intersubjektive prosesser ligger i det at det finnes et mønster å samhandle innenfor. Dette mønsteret er en del av en kollektiv barnekulturell kompetanse. Mønsteret, eller den dype strukturen i samhandlingsformatene, fungerer som et stillas for samhandlingen. Stillaset ser ut til å bære også i komplekse situasjoner med mange aktører. En felles barnekulturell kompetanse anvendes til å skape kontekstuellet betingede samhandlingsrom med deltakelsesmuligheter med et mangfold av kommunikative ressurser.

I mangfoldet av kommunikative ressurser inngår bruk av artefakter. Talespråk, elementer fra tegnspråk, blikk og kroppslig orientering er eksempler på diskursive artefakter som er i bruk i studiens eksempler. I skli-leken så vi at valg av rute for å bevege seg fra nederst til øverst i sklia kunne vise hvilken deltakerrolle barnet inngikk i: det barnet som gikk opp inni sklia, tok nesten alltid rollen som den som dro andre barn med seg ned i en ny tur. Eksempelene viser at også materielle artefakter får symbolsk verdi i det øyeblikket de tas opp som en bestanddel i samhandlingsformatet. I tillegg til å være en byggekloss som kan brukes til å bygge tårn, blir klossen del av et spenningsutløsende element i samhandlingsformatet. Ved bruk av kjente artefakter i en situert kontekst trekker barna veksler på en felles barnekultur for å konstruere situerte samhandlingsformater.

De mange gjentakelsene som ligger innbakt i samhandlingsformatene, innebærer at forløpet i samhandlingen i stor grad er forutsigbar for deltakerne. Dette letter mulighetene for forhandling om artefaktens symbolverdi. Både diskursive og materielle artefakter kan få en situert, og dermed utvidet, betydning. Videre vil deltakernes bruk av artefaktene lettere oppfattes og forstås, fordi samhand-

lingsformatene danner konteksten artefaktene skal forstås i. Svake signaler og utydelig artikulerte språklige handlinger blir inkludert i meningsforhandlinger i en kontekst hvor deltakerne har en felles forventning til forløpet i interaksjonen. På denne måten skaper samhandlingsformatene mulighetsbetingelser for deltakelse i barnefellesskapet.

Implikasjoner av studien

Studiens problemstilling er knyttet til karakteristiske trekk ved spontant oppstått interaksjon mellom barn med ulike forutsetninger for kommunikasjon. Problemstillingen er belyst med eksempler på hvordan barna skaper deltakelsesbetingelser ved å konstruere samhandlingsformat som bygger på felles barnekulturell kompetanse. På denne måten synliggjør studien at barnefellesskapet kan være inkluderende og støttende for barn med sammensatte vansker. Studien har vektlagt å beskrive episoder hvor interaksjonen fungerer godt, i betydningen inkluderende. Den sier lite om hvilke ekskluderende erfaringer (Ruud, 2010) barna kan ha. Implikasjoner for studien går i retning av organisatoriske og spesialpedagogiske tilrettelegginger for at alle barn kan delta i barnefellesskapet.

I de beskrevne episodene var voksen tilstedeværelse begrenset til å være tilskuer på en viss avstand, klar til å gripe inn i situasjonen hvis det ble påkrevd. Denne sensitive reguleringen av nærhet og avstand skapte rom for at barna henvendte seg direkte til hverandre, i stedet for via den voksne. En lang forskningstradisjon har belyst hvilket potensiale for sosialisering og læring som ligger i fellesskap der barn interagerer med hverandre, uten intervensjon av voksne (Cekaite, Blum-Kulka, Grøver, & Teubal, 2014; Corsaro, 1985). Ønsket om å støtte og hjelpe barnet med hørselsnedsettelse i kombinasjon med utviklingshemning i situasjoner der kommunikasjonen er utfordrende kan innvirke til at den voksne i for liten grad bidrar til å skape det rommet som er nødvendig for at barn seg imellom kan danne betingelser for medlemskap og deltakelse i det spesifikke språklige fellesskapet som barn-barn-interaksjoner innebærer. På samme måte kan utstrakt bruk av spesialpedagogiske tiltak organisert utenom ordinære opplærings situasjoner redusere mulighetene for inklud-

ering og barn-barn-samhandling, og dermed også for deltakelse og læring i barnekulturen. En dialogisk basert tenkning om barnas deltakelse og læring kan være en motvekt til et økende segregert opplæringstilbud. Foreliggende studie viser hvordan barn med og uten funksjonsnedsettelse kan skape vilkår for hverandres deltakelse og læring, ved å ta i bruk felles barnekulturell kompetanse i konstruksjon av deltakelsesfremmende samhandlingsformater.

REFERANSER

- ALCOCK, S.** (2010). Young children's playfully complex communication: distributed imagination. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 215–228. doi: 10.1080/13502931003784404
- ALVESTAD, T.** (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. (PhD), Göteborgs Universitet.
- ANTIA, S.D. & DITTILLO, D.A.** (1998). A Comparison of the Peer Social Behavior of Children Who Are Deaf/Hard of Hearing and Hearing. *Journal of Children's Communication Development*, 19(2), s. 1–10. doi: 10.1177/152574019801900201
- BJÖRK-WILLÉN, P.** (2007). Participation in multilingual preschool play: Shadowing and crossing as interactional resources. *Journal of Pragmatics*, 39(12), s. 2133–2158. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2007.05.010>
- BRUNER, J.** (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press [1960].
- BRUNER, J.** (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUNER, J.** (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- BRÅTEN, S.** (1998). *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRÅTEN, S.** (2000). *Modellmakt og altersentriske spedbarn*. Bergen: Sigma.
- BRÅTEN, S.** (2007). Altercentric infants and adults: On the origins and manifestations of participant perception of other's acts and utterances. In S. Bråten (Ed.), *On Being Moved: From Mirror Neurons to Empathy* (s. 111–135). Amsterdam: John Benjamins.
- BRÅTEN, S.** (2012). Når den som snakker nøler – hva gjør lytteren?: Setningsutfylling og altersentrisk deltaking. *Sosiologi i dag*, 42(1), s. 57–79.
- CEKAITE, A., BLUM-KULKA, S., GRØVER, V. & TEUBAL, E.** (2014). *Children's Peer Talk: Learning from Each Other*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORSARO, W.** (1985). *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.
- CORSARO, W.** (2003). *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Washington DC: Joseph Henry Press.
- CORSARO, W.** (2011). *The Sociology of Childhood* (3 ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.

- CROMDAL, J.** (2001). Can I be with?: Negotiating play entry in a bilingual school. *Journal of Pragmatics*, 33(4), s. 515–543. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00131-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00131-9)
- DOLVA, A. S.** (2011). Samhandlingens kraft – barns deltakelse i en «skole for alle». *Ergoterapeuten*, 2011(3), s. 28–33.
- DOLVA, A. S., HEMMINGSSON, H., GUSTAVSSON, A. & BORELL, L.** (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools: peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), s. 283–294. doi: 10.1080/08856257.2010.492941
- EDWARDS, L. C.** (2007). Children with cochlear implants and complex needs: A review of outcome research and psychological practice. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), s. 258–268. doi: 10.1093/deafed/enm007
- EILERTSEN, L.-J., BORUD, A. B. & HELGOR, S.** (2007). Lyden av kommunikasjon: Cochleaimplantat hos barn med ulike funksjonshemninger eller døvblindhet. Andebu: AKS (Andebu Kompetanse og Skolesenter).
- FRØNES, I.** (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GILLESPIE, A. T., & CORNISH, F.** (2009). Intersubjectivity: Towards a Dialogical Analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(1), s. 19–46.
- GJEMS, L.** (2007). *Hva lærer barn når de forteller?: Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- GREVE, A.** (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo.
- GRUE, J.** (2011). Discourse analysis and disability: Some toics and issues. *Discourse Society*, 22(5), s. 532–546.
- GURALNICK, M. J., CONNOR, R. T. & JOHNSON, L. C.** (2011). Peer-related social competence of young children with Down syndrome. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 116(1), s. 48–64. doi: 10.1352/1944-7558-116.1.48
- GUSTAVSSON, A.** (Ed.). (2004). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.
- HEPBURN, A. & BOLDEN, G. B.** (2013). The Conversation Analytic Approach to Transcription. I:
- J. SIDNELL & T. STIVERS** (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley Blackwell.
- HILLESØY, S., JOHANSSON, E. & OHNA, S. E.** (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(4), s. 1–21.
- HINZE, B. R.** (2009). Relasjonenes og miljøets betydning for barn med Downs syndrom og hørselshemming. I: A. L.
- HANSEN, N. GARM & E. HJELMERVIK** (Eds.), *Hørsel – språk og kommunikasjon*. Trondheim: Møller kompetansesenter.
- HJULSTAD, O., KRISTOFFERSEN, A.-E. & SIMONSEN, E.** (2002). Barn med cochleaimplantat: kommunikative praksiser i barnehagen *Skådalen Publication Series*. Oslo: Skådalen Resource Centre.
- JORDAN, B., & HENDERSON, A.** (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *Journal of the Learning Sciences*, 4(1), s. 39–103.
- KERMIT, P., MJØEN, O. M. & HOLM, A.** (2010). Å vokse opp med cochleaimplantat: barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(3), s. 249–272.
- KITTELSEN, H. E., BORUD, A. B. & EILERTSEN, L.-J.** (2013). Hørselshemmete barn med flere funksjonsnedsettelse – langtidsutbytte av cochleaimplantat. *Spesialpedagogikk*, nr. 7, s. 15–27.
- LINDBLAD, S. & SAHLSTRÖM, F.** (Eds.). (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber AB.
- LINELL, P.** (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Charlotte: Information Age Publishing.
- LINELL, P.** (2011). *Samtalskulturer: Kommunikative verksamhetstyper i samhället*. (Studies in Language and Culture, 18). Linköping: Department of Culture and Communication.
- LINIKKO, J.** (2009). «Det gäller att hitta nyckeln...»: Lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan. (Doktorgradsavhandling), Stockholm University.
- LUTTROP, A. & GRANLUND, M.** (2010). Interaction—it depends—a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), s. 151–164. doi: 10.1080/15017410903175677
- MARKOVÁ, I.** (2003). Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality. *Culture & Psychology*, 9(3), s. 249–259.
- MCCRACKEN, W. & TURNER, O.** (2012). Deaf Children with Complex Needs: Parental Experience of Access to Cochlear Implants and Ongoing Support. *Deafness & Education International*, 14(1), 22–35. doi: 10.1179/1557069x12y.0000000005
- MEINZEN-DERR, J., WILEY, S., GREYER, S. & CHOO, D. I.** (2011). Children with Cochlear Implants and Developmental Disabilities: A Language Skills Study with Developmentally Matched Hearing Peers. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 32(2), s. 757–767.
- MEINZEN-DERR, J., WILEY, S., GREYER, S., & CHOO, D. I.** (2013). Functional performance among children with cochlea implants and additional disabilities. *Cochlear Implants International*, 14(4), s. 181–189.
- NIKOLOPOULOS, T. P., ARCHBOLD, S. M., WEVER, C. C. & LLOYD, H.** (2008). Speech production in deaf implanted children with additional disabilities and comparison with age-equivalent implanted children without such disorders. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 72(12), s. 1823–1828. doi: 10.1016/j.ijporl.2008.09.003
- NORDSTRÖM, I.** (2011). Inclusion and participation in peer relations. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 13(1), s. 71–87.
- OHNA, S. E., HJULSTAD, O., VONEN, A. M., GRØNLIE, S. M., HJELMERVIK, E. & HØIE, G.** (2003). På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever: En evalueringssstudie etter Reform 97. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- ROMMETVEIT, R.** (2004). Om dialogisme og relasjonen mellom individuell psyke og kulturelt kollektiv. I: I. Frønes & T. S. Wetlesen (Eds.), *Dialog, selv og samfunn*. Oslo: Abstrakt forlag.
- RUUD, E. B.** (2010). *Førskolebarn som bli avvist og ignorert av andre barn i lek*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Oslo.
- SCHEGLOFF, E. A.** (2007). *Sequence Organization in Interaction* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2014

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
2	11. februar	14. mars
3	1. april	9. mai
4	13. mai	13. juni
5	12. august	12. september
6	16. september	17. oktober
7	28. oktober	21. november
8	25. november	19. desember
1/15	6. januar	6. februar

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

TOMASELLO, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10(1), s. 69–88. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0388-0001\(88\)90006-X](http://dx.doi.org/10.1016/0388-0001(88)90006-X)

TOMASELLO, M. & FARRAR, M.J. (1986). Joint Attention and Early Language. *Child Development* 57(6), s. 1454–1463. doi: 10.2307/1130423

TREVARTHEN, C. & AITKEN, K.J. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), s. 3–48. [http://www.jaacap.com/issues?issue_key=S0890-8567\(09\)X6034-X/](http://www.jaacap.com/issues?issue_key=S0890-8567(09)X6034-X/)

TØSSEBRO, J. & YTTERHUS, B. (Eds.). (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

VGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

VGOTSKY, L.S. (2004). *The Essential Vygotsky* (R.W. Rieber & D.K. Robinson Eds.). New York: Kluwer.

WEBSTER, A.A. & CARTER, M. (2007). Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(3), s. 200–213. doi: 10.1080/13668250701549443

WEISEL, A., MOST, T. & EFRON, C. (2005). Initiations of social interactions by young hearing impaired preschoolers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(2), s. 161–170. doi: 10.1093/deafed/eni016

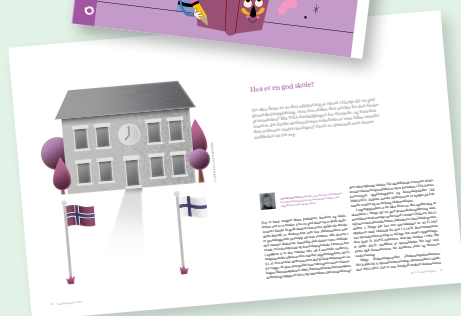
WERTSCH, J.V., RÍO, P.D. & ALVAREZ, A. (1995a). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

WERTSCH, J.V., RÍO, P.D. & ALVAREZ, A. (1995b). Sociocultural studies: history, action, and mediation. I: J.V. Wertsch, P.d. Río & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

WILEY, S., MEINZEN-DERR, J. & CHOO, D.I. (2004). Additional disabilities and communication mode in a pediatric cochlear implant population. *International Congress Series*, 1273, s. 273–276. doi: 10.1016/j.ics.2004.08.089

WILEY, S., MEINZEN-DERR, J. & CHOO, D.I. (2008). Auditory Skills Development Among Children With Developmental Delays and Cochlear Implants. *The Annals of Otolaryngology & Laryngology*, 117(10), s. 711–718.

YTTERHUS, B. (2002). *Sosialt samvær mellom barn: Inklusjon og eksklusjon i barnehagen*. Oslo: Abstrakt forlag AS.



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 8 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.

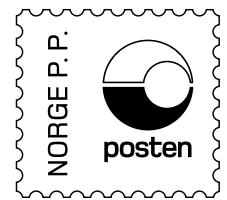
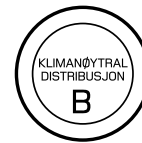
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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: **Mia C. Heller** har spisskompetanse innenfor områdene nevropsykologi, atferd, krisehåndtering og flerspråklighet. Hun har vært med på å utvikle Norsk Som Læringsspråk (NSL) og tiltakspakken til NSL, samt utarbeidelse og implementering av NISK (Norsk intensivt språkkurs). **Leif Arne Dybdal**, cand.paed., har arbeidet i PP-tjenesten i 33 år. Han har også arbeidet som førstelektor ved Høgskolen i Ålesund, vært med på flere forskningsprosjekter og hatt ansvaret for flere forskningsrettete årsmeldinger for PP-tjenesten i Møre og Romsdal. **Karl J. Skårbrevik**, mag.art., har arbeidet i PP-tjenesten og som høyskolelektor/førsteamanuensis ved høyskolene i Tromsø, Lillehammer, Volda og Ålesund. Han har også vært prosjektleder for flere forskningsprosjekter. **Torunn Jenssen** er utdannet førskolelærer og cand.ed. Hun arbeider som klinisk pedagog på BUP Furuset, i sped- og småbarnsteamet. Hun går nå på videreutdanning i sped- og småbarns psykiske helse ved R-BUP, helseregion øst/sør. **Kristin Vonheim** har doktorgrad (ph.d.) i spesialpedagogikk og har forsket på samspill og relasjonsutvikling i adoptivfamilier. Hun har tidligere arbeidet som lærer i spesialskole, og også i PPT og Barne-, ungdoms og familiedirektoratet (Bufdir). **Lill-Johanne Eilertsen** er førskolelærer med master i spesialpedagogikk. Hun har lang erfaring som seniorrådgiver ved Signo kompetansesenter i Vestfold. For tiden følger hun doktorgradsprogrammet ved Universitetet i Oslo. Hun er spesielt opptatt av samtale- og interaksjonsanalyse. **Audun Mollan Kristoffersen** arbeider som lærer og spesialpedagog. I dette nummeret av Spesialpedagogikk deler han sin personlige historie om sine skoleerfaringer som et barn med dysleksi. **Carl Christian Bachke** arbeider som dosent ved Institutt for psykososial helse, Universitetet i Agder. **Rikke Gürgens Gjerum** er professor ved Institutt for estetiske fag, Fakultet for teknologi, kunst og design, Høgskolen i Oslo og Akershus. **Vigdis Hegg** er barnevernspedagog og cand.paed.spec. Hun har erfaring fra arbeid i barnehage, skole, spesialskole, barne- og ungdomspsykiatri, barneverninstitusjoner og PPT.

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

Opplæring for elever med matematikkvansker: Artikkel av Hege Tryggestad og Sigmund Eldevik. **Lydmiljøets betydning for et godt undervisningsmiljø:** Artikkel av Bjørn Jonassen. **Å spise sammen. Den eldste og mest naturlige inkluderingsarena:** Ena Catarina Heimdahl, Gro Johansen og Turid Horgens artikkel handler om hvordan vi kan inkludere multifunksjonshemmede barn på en god måte ved måltider i barnehagen. **Kan noen barn med en autismediagnose etter hvert bli kvitt autismen?:** Artikkel av Nils Kaland. **Forutsetninger for læring i førskolealder:** Hildegunn Fandrem og Lene Vestad har skrevet en forskningsartikkel om selvregulering, språk og relasjon til pedagogen hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige førskolebarn.