SPESIAL-PEDAGOGIKK

02
23



24

Tilrettelegging av skolehverdagen for elever med traumer

36

Traumatiserte barns atferd i lys av polyvagal-teorien

44

Engelskundervisning på 1. trinn for elever med svake språkferdigheter

Elever som har vært utsatt for traumatiske opplevelser



Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

To av artiklene i denne utgaven av Spesialpedagogikk handler om elever som har opplevd traumer. Artikkelforfatterne av begge artiklene viser til at det disse elevene først og fremst trenger, er trygge og forutsigbare lærere og voksenpersoner som har kapasitet til å gi dem den omsorgen og støtten som de trenger.

Elever som har vært utsatt for traumatiske opplevelser, kan ofte ha en atferd som oppleves problematisk i en skolesammenheng. De kan for eksempel være utagerende og ha voldsomme og uforståelige sinneutbrudd, eller de kan være rolige men likevel veldig ukonsentrerte og vanskelige å nå inn til. Mange kan også, avhengig av hva slags traumer de har blitt utsatt for, ha liten tillit og tro på at voksne er til å stole på.

Hvis man som lærer ikke har fått informasjon om hva som er grunnen til at elever reagerer som de gjør, kan det være vanskeligere å forstå og hjelpe dem. Men elever er ikke triste, redde, aggressive eller sinte uten grunn. De trenger derfor lærere eller andre voksenpersoner i skolen som har kompetanse på å finne ut av hva slags oppfølging de trenger og ikke minst tid og overskudd til å gi dem dette.

Og det er vel her skoen trykker for de fleste lærere i skolen, fordi det å ha god nok tid til å følge opp alle elever på en god måte både faglig og sosialt kan være en nesten uoverstigelig oppgave.

Lærerne som Morten Blomquist intervjuet og som det er referert til i en av artiklene i denne utgaven, forteller blant annet om dårlig samvittighet overfor de andre elevene fordi de må bruke så mye tid til å følge opp å ta vare på eleven som er blitt utsatt for traumer.

Dette bringer oss tilbake til det som det har blitt skrevet mye om i *Spesialpedagogikk* i årenes løp. Da trengs det en god skoleledelse med forståelse og som har mulighet i en periode til å sette inn ekstra personalressurser. Dette kan gjerne være en spesialpedagog eller en annen fagperson med kompetanse på traumer. På sikt vil en slik prioritering ikke bare gagne eleven det gjelder, læreren og de andre elevene, men også forebygge mer alvorlige problemer i fremtiden. Uansett hvor kompetent og omsorgsfull en klasselærer er, så er det helt umulig å strekke til på alle områder samtidig.

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent
Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design
Tank Design AS

Trykk
Ålgård Offset

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

Annonser
Mona Jørgensrud
mj@hsmedia.no
Telefon 91 17 34 73

Abonnement og løssalg
abonnement@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 500,– pr år.
For medlem|studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,–
Løssalg kr 85,–. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse
6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6494 eks.

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

Forside: Mari Pünther|Tank Design
Årgang 89
ISSN 0332-8457

Fagpressen OPPLAGSKONTROLLERT

FSC www.fsc.org MIX Papir fra bærekraftige kilder FSC™ C101826

TRYKT I NORGE NO - 4660

Innhold

04 Ufrivillig skolefravær – et eksempel på hvordan man kan hjelpe en elev til gradvis å få tilbake «skolekondisen»

Rina Nicolaisen og Beate Heide

16 Vitenskapen om tegn – en ny inngang til spesialpedagogisk forskning og praksis

Hallvard Håstein

24 Tilrettelegging av skolehverdagen for elever med traumer

Cecilie Pedersen Dalland, Silje Hølland og Morten Blomquist

36 Traumatiserte barns atferd i lys av polyvagal-teorien

Luuk L. Westerhof

44 Engelskundervisning på 1. trinn for elever med svake språkferdigheter

Wenche A. Helland, Linn Mari Gaasemyr, Solveig Tuft og Turid Helland

FORSKNINGSDEL

57 Overgang barnehage–skole for barn med særskilte behov – en systematisk litteraturgjennomgang fra perioden 2015–2021

Anne Randi Fagerlid Festøy, Karianne Berg, Anne-Lise Sæteren, Torill Moen og Ingvild Åmot



iStock | Getty Images Plus | SeventyFour

Ufrivillig skolefravær / skolevegring er et alvorlig problem – ikke bare for eleven selv, men også for foreldrene, skolen og samfunnet. I denne artikkelen presenteres det ulike metoder for å løse skolefraværsproblematikken, blant annet hvordan en skolelos eller en annen fagperson kan hjelpe eleven gradvis tilbake på skolen.



iStock / Getty Images Plus / surasaki

Ufrivillig skolefravær
– et eksempel på hvordan man kan hjelpe en elev til gradvis å få tilbake «skolekondisen»

TEKST:
RINA NICOLAISEN OG BEATE HEIDE

Alle barn har *plikt* til grunnskoleopplæring og *rett* til å gå på gratis offentlig skole fra det kalenderåret de fyller 6 år. Plikten kan ivaretas gjennom annen tilsvarende opplæring. Hvor høyt tallet er på elever som ikke deltar i undervisning på barne- og ungdomsskolen, er vanskelig å slå fast siden rapporteringen om dette har vært mangelfull. En kan derfor anta at mørketallene er store.

Det at elever bruker tiden de skulle vært på skolen, hjemme, og at noen av dem heller ikke klarer å gjøre noe skolearbeid hjemme, er et tap både for eleven, foreldrene, skolen og samfunnet. Litt avhengig av hvordan vi definerer begrepet, kan en anta at mellom én og fire prosent til enhver tid sliter med å komme seg på skolen. Det kan være alt fra barn som vegrer seg for å dra på skolen om morgenen – men kommer seg av gårde, til barn og unge som blir værende hjemme i lengre perioder. For noen kan det dreie seg om flere års fravær (Ingul, 2020).

Utenforregnskapet til KS (KS, u.å) er et kartleggingsverktøy for å beregne kostnadene på utenforskap og vise at det lønner seg å investere i forebygging. Så mye som 20 prosent av ungdommene fullfører ikke videregående skole. Regnskapet viser også at de som ikke er i jobb eller studier når de er 25 år, er det heller ikke når de er 30. Dette er et stort tap for samfunnet, som trenger arbeidskraft, og en økonomisk utgiftspost for kommunene, og sist, men ikke minst er det ødeleggende for selvfølelsen og selvverdet til den enkelte.

Jordet (2021) påpeker at selv om utenforskapet viser seg i videregående skole, begynner det mye tidligere, ofte langt ned i klassene. Skolen har noen strukturelle utfordringer som gjør at det oppstår paradokser? Forskere har lenge advart mot at mange elever har en opplevelse av kjedsomhet og manglende relevans som gjør at de engasjerer seg lite i det faglige arbeidet. Derfor sakker de gradvis akterut og opplever at skolen er meningsløs. Dette gir igjen en opplevelse av å ikke mestre skolen. Mange elever kommer inn i destruktive og selvforsterkende lærings- og identitetsforløp som kommer på toppen av puberteten. For det gjør jo noe med elever å være i et miljø der de opplever å mislykkes. Mange elever legger skylden på seg selv, og derfor utvikler de ofte vansker med psykisk helse.

I denne artikkelen har vi valgt å bruke begrepet *skolekondis*. Vi mener at dette er et begrep som

gir mening i samtaler om hva det betyr å få til å øke tilstedeværelsen på skolen. Skolekondis handler om både utholdenhet, motivasjon og troen på at du kan lære noe. Når skolekondisen svikter, øker fraværet, og det er da viktig å hjelpe eleven til å bryte ut av en ond sirkel slik at skolekondisen gradvis kan økes igjen.

Nora

Vi vil eksemplifisere skolefraværsproblematikken med en elev som vi har valgt å kalle Nora.

Nora er 14 år og har vært borte fra skolen siden midten av 8. klasse. Hun får i dag 2 timer undervisning med lærer på Zoom. Nora har også utviklet sosial angst etter at hun sluttet på skolen. Hun tenker nå at angsten har ligget latent i henne, men at den begynte å bli plagsom da hun begynte på ungdomsskolen. Angsten behandles med samtaler og eksponeringsterapi en time i uken. Noras foreldre er skilt, og de er ikke enige om måten de skal håndtere Noras fravær på. Far skjønner ikke at det er vanskelig for Nora å komme seg på skolen. Han henviser til hvordan det var da han var ung.

Nora strever også med relasjoner til sine jevnaldrende. Hun er tidlig fysisk moden, men emosjonelt umoden. Nora er skoleflink, men finner lite mening med skoleoppgavene. Hun har mange venner på nettet, men det foregår en del skjult erting og plaging der som hun ikke forteller om.

Uenighet mellom foreldre om hvordan de skal forstå og håndtere det ufrivillige skolefraværet, kan gi eleven enda større belastning. Det Nora her trenger, er foreldre som står sammen for å hjelpe henne – foreldre som er enige, og som anerkjenner fagfolks anbefalinger og ikke minst lytter og anerkjenner hennes opplevelse. Dette gir henne større mulighet til å håndtere de utfordringene hun står i. Nora vil gjerne være på skolen, hun får det bare ikke til innenfor de rammene som skolen tilbyr akkurat nå.

Hvordan oppdage og identifisere?

Det er mange måter å definere ufrivillig skolefravær på, og uansett hvilken definisjon en bruker, handler det om at enkeltmennesker trenger en aksept og forståelse for sin situasjon.

På mellomtrinnet gikk det bra både sosialt og faglig for Nora. Hun hadde den samme kontaktlæreren i alle årene på mellomtrinnet. Kontaktlæreren og Nora hadde en god relasjon. Overgangen til ungdomsskolen ble imidlertid overveldende for henne, verre enn hun hadde tenkt seg. Klassen hun kom i, var en klasse med mange elever hun ikke kjente fra før. Lærerne var også ukjente. Nora strevde med det sosiale, og spesielt det å skulle jobbe i grupper med felles prosjekter ble for utfordrende for henne. Nora var ofte syk på dager det var gruppearbeid. Nora prøvde å si ifra til mor, og også på kontakttimen første halvår med lærer. Men begge feiet det bort, og Nora fikk høre: «Du er jo så flink, og du har så mye kunnskap som gruppen trenger.» Dette gjorde at Nora fortsatte og presset seg til å møte opp på skolen for å gjøre gruppearbeid.

Men like etter jul i 8. klasse klarte ikke Nora å komme seg på skolen i det hele tatt.

Vi vil videre i artikkelen vise hvordan relasjonsarbeid kan være til støtte for elever som strever med ufrivillig skolefravær. Det å finne løsninger som de involverte er med på å komme fram til, kan også føre til personlig vekst. Hva er det som må

> **Skolekondis handler om både utholdenhet, motivasjon og troen på at du kan lære noe.**

til? Hvordan kan en hjelpe Nora tilbake til skolen? Det aller viktigste er at eleven selv er med i denne prosessen.

Nora prøvde å si ifra både til mor og lærer om at hun strevde sosialt med de andre elevene, og at hun ikke var blitt kjent med kontaktlæreren. Verken mor eller lærer fanget opp de signalene hun ga. Rett etter juleferien var Nora så sliten at hun ikke klarte å gå på skolen. Nora var også veldig skuffet over karakterene hun fikk nå etter første semester. Hun hadde gått ned i karakter i nesten alle fag. I samtale med faren fikk hun heller ingen bekreftelse på at han forsto hvordan hun hadde det. Hun kjente også kommentaren svei da moren kommenterte det at Nora hadde gått ned i karakterer: «Jeg tror jaggu du har blitt lat, Nora».

Det første som må skje i slike situasjoner, er at skole og foresatte må fange opp og forstå hva som holder på å hende. Det er vondt for disse ungdommene ikke å bli hørt og trodd når de selv mener at de har sagt ifra. Ofte oppfatter ikke personene rundt eleven at vedkommende har alvorlige problemer, hvis eleven har en slik forsiktig tilnærming som Nora. De kan da overhøre, bagatellisere eller misforstå hva det egentlig dreier seg om, noe som fører til at eleven føler seg enda mer avvist og misforstått. Da akselererer gjerne den nedadgående spiralen, og eleven blir enda verre og mer sliten av å presse seg for å klare å gå på skolen – inntil hen ikke klarer det mer.

Om ufrivillig skolefravær og skolevegring

Den siste tiden har det vært mange som har uttalt seg om ufrivillig skolefravær, og om nærværsarbeid – der skole, foreldre, elev og relevante etater skal jobbe sammen for å legge til rette for at eleven skal greie å gå på skolen. For de problemene eleven opplever og møter, er reelle og gyldig for eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det opereres også med et relativt nytt begrep: *skolerelatert fravær*. Heyne og medarbeidere (2019) skriver at dette er fravær som kan komme av beslutninger gjort av skolen, kommunen eller skolemyndighetene. Dette kan for eksempel dreie seg om manglende tildeling av ressurser eller manglende tilrettelegging for elever med særskilte behov, eller et behov skolemyndighetene har for å få gode resultater på kartlegginger og tester slik at skolene ikke kommer dårlig ut på ulike målinger og statistikker (ibid., 2019). Dette kan sette et ekstra press på sårbare elever.

Paragraf 9 A, som ble styrket i 2018, gir elever rett til et trygt og godt læringsmiljø. Her blir også skolen ansvarliggjort med hensyn til aktivitetsplikt for å bedre forholdene for eleven. Pellegrini (2007) understreker at det er viktig å ikke legge for mye vekt på årsaker knyttet til den enkelte eleven. Da vil resultatet lett bli at det letes etter forklaringer *i* eleven, gjerne knyttet til en diagnose, for så å tilrettelegge med hensyn til denne diagnosen istedenfor å se på om det kan ligge skolerelaterte faktorer til grunn.

Mobbing og krenkelser av elever er ofte et uttrykk for et dårlig skolemiljø. Dessverre viser det seg at denne adferden ikke bare finnes elever imellom, men også i relasjonen mellom lærer og elev. Forskning viser at mobbing og også dårlig forhold mellom lærer og elev kan føre til alle typer fravær, som ofte blir forklart med at «det er noe med eleven». Trude Havik skriver i boka «Skolefravær» (2018):

> Skolemiljøet i noen fag og aktiviteter i skolen kan oppleves mer uforutsigbart enn i andre, og det gjelder blant annet kroppsøving. Tilrettelegging når det gjelder forutsigbarhet, og det å ha en god relasjon mellom lærer og elev er viktig i slike tilfeller og kan motvirke utvikling av skolevegring.

Her peker Havik på et forhold i skolen som kan oppleves som vanskelig for mange elever. Tidligere forskning viser at den viktigste faktoren for læring i skolen er en god relasjon til lærer.

Et annet forhold som har vært mye omtalt i det siste, er at mange skoler har hatt som rutine å melde familier med barn som ikke kommer seg på skolen til barnevernet. Slike bekymringsmeldinger skaper mye stress i familier der dette er tilfellet. Det er nå bestemt at dette ikke lenger er tilstrekkelig

grunn til at barnevernet skal kobles inn. Skolen må gjøre en helhetsvurdering og ha en grunngitt mistanke om at barnet ikke har god nok omsorg hjemme, før de melder. At eleven ikke kommer seg på skolen, er ikke grunn nok (Statsforvalteren, 2022)

Den sosiale dimensjonen ved skole

Det å ikke få være del av et fellesskap kan for mange være ødeleggende, både her og nå og på lang sikt. Langvarig skolefravær kan gjøre at elevene det gjelder, blir isolert og mister kontakt med venner og nettverk. De går også glipp av den viktige sosiale treningen og øvelsen på det å bli voksen. Og ikke minst går de glipp av utdanning. Forskning tyder på at elever med ufrivillig skolefravær / skolevegring oftere har problemer som voksne – blant annet i arbeidslivet, de har lavere utdanning og rapporterer om lavere livskvalitet (Ingul, 2020).

Det å ikke klare å møte på skolen skaper store problemer for mange elever, men også for klassemiljøet. Det er heller ikke enkelt å forsøke å inkludere elever som av ulike årsaker ikke klarer å være i et klasserom eller i en stor gruppe en hel dag. Vi tenker at det er viktig å se på løsninger, og kanskje kan eleven klare å være der deler av dagen. Gjennomgang av faglig stoff i korte bolker kan være et alternativ for noen om de strever med den sosiale tilpasningen i et klasserom.

Forklaringer på ufrivillig skolefravær

Ufrivillig skolefravær / skolevegring er ofte blitt møtt av skoler og hjelpeapparat med en tanke om at det er barnet/ungdommen eller eventuelt familien som har et problem. Foreldrene og barnet/ungdommen får derfor ofte beskjed om at det er de som må skjerpe seg. Vi kan ikke se bort fra at det er forhold rundt barnet eller familien som er medvirkende faktorer til skolevegringen. Det er imidlertid viktig å få frem at også faktorer knyttet til skolen i de fleste tilfeller spiller en vesentlig rolle ved ufrivillig skolefravær / skolevegring. Dette er som regel et sammensatt problem med mange mulige årsaker. Dette igjen gjør at hvert enkelt tilfelle er unikt. Nedenfor i tabell 1 finner du de vanligste risikofaktorene knyttet til skolevegring (Ingul, 2020).

Når det ufrivillige skolefraværet er blitt kronisk, er det ofte flere og sammensatte årsaker til det. Ofte er det også kommet flere instanser inn for å hjelpe eleven, familien og/eller skolen. Det vil da være behov for koordinering av de ulike hjelpetiltakene.

TABELL 1

Skolefaktorer	Familiefaktorer	Faktorer knyttet til den unge
problematisk lærer–elev-relasjon	foreldre med psykiske vansker	engstelighet, særlig sosial angst og separasjonsangst
overganger mellom skoler og i løpet av en skoledag	foreldre som overbeskytter barnet	tristhet, nedstemthet
dårlig klima på skolen	endringer i familiestrukturen	vansker med å regulere følelser
mobbing, ensomhet og sosial isolering på skolen	uheldige samspillsmønstre i familie	negativ tankestil og lav selvtillit
uidentifiserte lærevansker		dårlig problemløsningsevne
dårlig samarbeid hjem–skole		somatiske plager / klager

Felles plan

Mange kommuner har laget planer for å forebygge og arbeide med ufrivillig skolefravær. Disse planene inneholder ofte metoder for tidlig intervensjon for å oppdage problemene så tidlig som mulig. Det satses også på en tydelig rollefordeling der samarbeid både med elev og foresatte er viktig. Mange kommuner har lagt planene ut på kommunens hjemmeside, der flere lener seg på råd og forskning fra Læringsmiljøsentret i Stavanger. De gir følgende råd til elevens foresatte:

1. Snakk med barnet ditt.
2. Kontakt skolen så fort som mulig.
3. Gjør en avtale.
4. Utøv mildt press.
5. Ikke gjør det for attraktivt å være hjemme.
6. Ta eleven med til lege.
7. Opprethold normal hverdag.
8. Fremsnakk skolen.
9. Ha gode rutiner.
10. Ikke føl skyld.

Trude Havik (2018) understreker at god kartlegging av forholdene både hjemme og på skolen er sentralt i arbeidet.

Metodikk

Jordet (2020) foreslår en løsning på skolefrafall og skolevegring. Han er inspirert av filosofen Axel Honneth som hevder at mennesket er avhengig av tre former for anerkjennelse gjennom hele livsløpet.

Jordet (2021) viser vei mot praksiser som *myndiggjør* elevene og stimulerer dem til å bli selvstendige aktører i egen læring, og dermed også i egne liv. Elevene trenger å bli bekreftet både i kjærlighet, respekt og sosial verdsetting (tabell 2). I skolen trenger eleven en varm pedagog som viser omtanke og interesse for eleven (anerkjennelse i kjærlighet), og de trenger å vite at de er respektert og har rettigheter som medborgere på skolen og i samfunnet. I tillegg trenger eleven å bli sosialt verdsatt i klassemiljøet. Dette er forutsetningen for læring, ifølge Jordet (2021). Elever som blir møtt med anerkjennelse, vil utvikle god selvtillit, selvfølelse og selvrespekt.

Progresjonsplan for å lykkes i arbeidet med ufrivillig skolefravær

Et gammelt ordtak sier at det er den som har skoen på, som kjenner best hvor den trykker. Det minner oss på at den viktigste personen for å finne en løsning på ufrivillig skolefravær er eleven selv.

TABELL 2

Form	Uttrykk	Hvor	Bygger
kjærlighet	å bli elsket som den vi er ansikt til ansikt i nære fortrolige relasjoner, uavhengig av vår bakgrunn, våre forutsetninger og våre prestasjoner	den private sfæren	god selvfølelse
respekt	å bli respektert som likeverdige medborgere og rettighetshavere i samfunnet	den offentlige sfæren	god selvrespekt
sosial verdsetting	å kunne utfolde våre evner og kompetanser og erfare at disse bidragene blir etterspurt og verdsatt i de sosiale fellesskap vi inngår i	den sosiale sfæren	god selvtillit

I barnekonvensjonen, som Norge har ratifisert, har Norge forpliktet seg til at barn skal høres i alle saker som angår barnet. Det er ofte eleven selv som vet best hva som fungerer for seg. Eleven må oppleve å få være en likeverdig samtalepart, og samtalen må skje etter dialogiske metoder. Eleven har ofte god oversikt over hvordan hen lærer best, og hvor og når vanskene oppstår på skolen. I tillegg kan også elevens behov kartlegges gjennom samtaler med elevens nærpersoner eller ved observasjon. Det blir viktig å skrive ned og ta vare på det eleven har uttalt, og la disse utsagnene følge saken videre.

Foreldrene

Mange foreldre som har hatt barn med ufrivillig skolefravær, har opplevd en hverdag der de har minner om å måtte være på krigsstien i sitt samarbeid med skolen. Rundt om i landet vårt er det mange foreldre som står på for sine barn. Historier om belastninger på foreldre og elever er mange – og konsekvensene har i noen tilfeller vært at foreldrene har måttet være hjemme for å følge opp barnet sitt. Disse elevene og foreldrene har fortalt om en hverdag med utrygghet og lite struktur og forutsigbarhet i skolen.

Når foreldre aner uråd eller står i situasjoner med utfordringer der de opplever at barnet deres ikke vil gå på skolen, trenger de å bli møtt av fagfolk som møter dem med respekt og forståelse. Dessverre er det mange foreldre som ikke har opplevd dette. Ekstra belastende er det når skolens ledelse eller andre instanser melder familien til barnevernstjenesten, også i situasjoner der de ikke har rettmessig begrunnelse for en slik melding. Barnevernstjenesten har uansett plikt ved slike meldinger til å gjøre sine undersøkelser for å kartlegge eventuelle mistanker om omsorgssvikt. Ved siden av at det jo er belastende for familien å få barnevernstjenesten på døren, stjeler det også verdifull tid som kunne vært brukt på en mer konstruktiv måte å hjelpe eleven på.

Skolen

Skolen har ansvaret for å skape et godt og trygt skolemiljø, og dette skal sikres gjennom kapittel 9 A i opplæringsloven. Forskning har vist at av barn som hadde utviklet ufrivillig skolefravær, hadde 40 prosent ikke noen venner på skolen, rundt halvparten hadde ikke noen gode relasjoner til de voksne på skolen, og nesten 60 prosent ble eller hadde blitt mobbet på skolen (Björne-Fagerli, Couling-Aas & Gjeruldsen, 2022). Når så mange barn står utenfor i det som skal være et «inkluderende læringsmiljø», er det noe som er alvorlig galt.

> **Eleven må oppleve at laget rundt vedkommende samarbeider og lytter til hverandre.**

Professor Marie-Lisbet Amundsen og hennes forskningsgruppe fra Universitetet i Sørøst-Norge har forsket på skolevegring / ufrivillig skolefravær (i Björne-Fagerli mfl., 2022). Forskningsprosjektet har gått ut på å undersøke saker der elever *vil* gå på skolen, men er engstelige for å være på skolen og opplever den som utrygg. Funn fra dette prosjektet viser at årsaker kan være mobbing, mangel på tilrettelegging eller mangel på gode relasjoner på skolen. I nyere forskning rettes nå oppmerksomheten mer mot å se på skolesystemet som årsaken til ufrivillig skolefravær og manglende oppfyllelse av elevens rettigheter. Man må være klar over hvilken gruppe barn det er snakk om, og tydeliggjøre om man snakker om skulk eller ufrivillig skolefravær. Det trengs derfor en kartlegging av den bakenforliggende årsaken til fraværet.

Nora, som vi har fortalt om i denne artikkelen, er hjemme fra skolen. Hva er hennes «motiv» for det? Vil hun heller være hjemme og spille spill på PC, eller er hun hjemme fra skolen fordi hun er redd for å være der? Kan det være at hun ikke vil på skolen fordi det er faglig vanskelig for henne? Er det noen av elevene som mobber henne? Dette blir viktig å undersøke for å kunne igangsette de relevante tiltakene.

Samordnet innsats

«Det skal en hel landsby til for å oppdra et barn» – dette er et afrikansk uttrykk. Vi overfører dette til samarbeidet som må til for å lykkes med skolefravær. Eleven må oppleve at laget rundt vedkommende samarbeider og lytter til hverandre. Maktkamper mellom faggrupper er uheldig for å kunne oppnå gode resultater, og det må etterstrebes at en anerkjenner hverandres kunnskap og forståelse i arbeidet rundt elevens skolefravær. Vi vet at det er mange dyktige lærere og skoler i Norge som lykkes med å få ned tallene på skolefravær. Det vi også vet er at det er mange som ikke lykkes. Da plasseres skylden gjerne utenfor skolen, og ofte i hjemmet. Det mener vi er lite konstruktivt, og det vil ikke bidra til å få eleven tilbake på skolen. Snarere tvert imot, for det skapes gjerne en splid mellom skole og hjemmet, noe som ikke gagner eleven.

Gode relasjoner

Et godt læringsmiljø er ikke noe kommunepolitikerne kan vedta ved kun å bevilge mer penger over skolebudsjettet. Dette er noe elever, foreldre, lærere, skolemyndigheter og politikere må legge til rette for sammen. Det handler om det miljøet som skapes i klassen – om forholdet elevene imellom og relasjonen mellom læreren og elevene. Det handler også om god klasseledelse, om foreldre som bryr seg, og om skolens ledelse og skolens fysiske utforming. (Heide & Nicolaisen, 2019). Tilbake til Noras historie:

Nora har ikke vært på skolen den siste måneden. Hun blir liggende i sengen sin, og moren greier ikke motivere henne til å gå på skolen. Hun merker at moren er stresset, og moren sier til Nora at hun er bekymret. Nora synes hun har satt ord på hva hun opplever, men føler at ingen forstår henne.

En dag blir moren kontaktet av rektor, som ønsker et møte. Rektor har drøftet tilfellet Nora anonymt med skoleeier og bedt om bistand. PP-tjenesten skal gjennomføre et prosjekt om inkluderende skolemiljø for hele skolen fra høsten. I mellomtiden har rektor et nytt forslag som han ønsker å presentere for Nora og moren.

I kommunen hvor Nora har sin skole, er det et team som jobber med saker hvor det er høyt skolefravær. Rektor forteller at det er en person der som er ansatt som *skolelos*. Hun som har denne jobben, skaper en relasjon til eleven og hjelper eleven tilbake til skolen. Sammen med eleven finner skolelosen ut hva eleven trenger. Moren til Nora blir invitert til å komme på et møte på skolen. Rektor vil også invitere skolelosen om moren tenker dette kan være bra for Nora. Moren synes dette høres fint ut, og de avtaler møtet i samme uke. Når moren forteller om møtet til Nora, ser hun endelig en gnist av håp i Noras øyne.

Ledelsen på skolen ber PP-tjenesten om bistand til skoleutvikling for å få til bedre inkludering på hele skolen som organisasjon. Dette arbeidet skal planlegges og organiseres til neste høst. I mellomtiden må det akutt-tiltak på plass for Nora.

Rundt om i Norge er det kommuner som har satset på å ansette personer som er skolert for å møte og hjelpe elever som trenger det, til å mestre det å gå på skolen hele eller deler av skoledagen. Disse kalles gjerne skoleloser.

Skolelosen som moren til Nora snakket med på møtet med rektor, møter Nora, og sammen legger de en plan. I dette arbeidet er det viktig at Nora får satt ord på sine tanker. I løpet av den tiden Nora har vært hjemme, har hun blitt engstelig for å møte de andre sosialt på skolen. Skolelosen foreslår at de sammen besøker skolen uten at det er noen krav til Nora verken sosialt eller faglig. Nora og skolelosen låner kjøkkenet på skolen og lager seg vafler. Skolelosen spør Nora om hun vil invitere læreren til å spise sammen med dem. Det vil Nora, og slik bygges en god grunnmur i relasjonen mellom lærer og Nora. Dette møysommelige arbeidet fortsetter med struktur og forutsigbarhet over to uker. Etter relativt kort tid er Nora klar til å møte læreren alene, for nå har de bygd en god relasjon.

Nedenfor er planen for Noras tilbakeføring på skolen, som hun har laget sammen med skolelosen. Dette er en illustrasjon på en fremdriftsplan for å bygge en god relasjon mellom eleven med ufrivillig skolefravær og læreren (og etter hvert elevene) på skolen. Det som er viktig å merke seg, er at eleven (Nora) hele tiden er en aktiv aktør i denne planen. Hun evaluerer underveis og setter ord på hvordan hun har det.

I dette eksemplet er det en skolelos som er bindeleddet mellom eleven og skolen. Dette vet vi at ikke er realistisk å få til i alle kommuner siden det ikke finnes skoleloser der. Alternativet er å bruke en miljøterapeut, barne- og ungdomsarbeider eller spesialpedagog til dette arbeidet. Enhver skole kan selv sammen med eleven finne en god løsning for å lose eleven tilbake til skolen. Så lenge viljen er til stede fra skolen, og eleven opplever

TABELL 3

Tidspunkt	Aktivitet	Hvordan	Evaluering
UKE 1			
Dag 1 Varighet: 1 time	Skolelosen har møte med Nora.	De møtes hjemme hos Nora og lager en plan for de to neste ukene.	Nora evaluerer sammen med skolelosen når skoledagen er over. Hva kunne vært annerledes, og hva var bra?
Dag 2 Varighet: 1 time	Skolelosen henter Nora hjemme.	Nora er klar når skolelosen henter henne, og sammen drar de til skolen. I dag skal de lage vafler. Læreren kommer innom og smaker på vaflene. Læreren og skolelosen forteller Nora at de samarbeider for at Nora skal ha det fint på skolen.	Nora evaluerer sammen med skolelosen når skoledagen er over. Hva kunne vært annerledes, og hva var bra?
Dag 3 Varighet: 2 timer	Skolelosen henter Nora hjemme.	Nora er klar når skolelosen henter henne, og sammen drar de til skolen. I dag skal de lage muffins. Læreren kommer innom for å smake. De ser på ulike måter å jobbe med matematikk på. Nora syntes Kikora ser spennende ut.	Nora evaluerer sammen med skolelosen når skoledagen er over. Hva kunne vært annerledes, og hva var bra?
Dag 4 Varighet: 2 timer	Skolelosen møter Nora ved skolen til avtalt tid.	Nora venter på avtalt sted. I dag skal de lage pizzasnurrer. Læreren kommer og har avtalt med Nora at hun kan ta med en av jentene fra klassen. De prater sammen, og læreren forteller at hun tenker at de kan samarbeide om et par prosjekter i to fag. Læreren viser dem oppgavene.	Nora evaluerer sammen med skolelosen når skoledagen er over. Hva kunne vært annerledes, og hva var bra?
Dag 5 Varighet: 2 timer	Skolelosen møter Nora ved skolen til avtalt tid.	I dag spiller Nora brettspill med læreren og jenta fra klassen. Skolelosen er også med og spiller. Nora spiller så bare med jenta, mens skolelosen og læreren planlegger neste uke, et forslag de vil vise til Nora etterpå. De evaluerer også uken sammen.	Nora evaluerer dagen og uken sammen med skolelosen når skoledagen er over. Hva kunne vært annerledes, og hva var bra?

opplegget som positivt, er det store sjanser for å lykkes. Noen ganger tar det kort tid å bygge en slik relasjon, og noen ganger lengre tid. Det avgjørende er de involvertes relasjonskompetanse og deres evne til å gjøre eleven trygg i en utrygg situasjon.

I progresjonsplanen til eleven Nora, som vi har brukt som eksempel i denne artikkelen, er det en gradvis økning i tilstedeværelsen på skolen. Dette er for å sikre en gradvis økning i elevens «skolekondis». Skolekondisen har naturlig nok vært lav for eleven Nora siden hun har vært borte fra skolen i lengre tid. Mestringsbegrepet er også sentralt her. Eleven må oppleve mestring så hun klarer å gjennomføreplanen. Vi vil samtidig påpeke at det er viktig at skolelosen og læreren underveis sjekker med eleven at alt er greit, og at de sammen finner ut når det er greit å avslutte.

Tidspunkt	Aktivitet	Hvordan	Evaluering
UKE 2			
Dag 1 Varighet: 3 timer	Skolelosen møter Nora ved skolen til avtalt tid. I dag møter også læreren.	Læreren og Nora lager vafler, og to jenter fra klassen kommer og spiser med dem. Etterpå spiller de brettspill.	Nora evaluerer sammen med skolelosen når skoledagen er over. Hva kunne vært annerledes, og hva var bra?
Dag 2 Varighet: 3 timer	Læreren møter Nora ved inngangen til avtalt tid.	Læreren og Nora jobber sammen med et prosjekt i norsk. Skolelosen kommer innom for å spise lunsj sammen med dem.	Nora evaluerer sammen med læreren når skoledagen er over. Hva kunne vært annerledes, og hva var bra?
Dag 3 Varighet: 3 timer	Læreren møter Nora ved inngangen til avtalt tid.	Læreren og Nora jobber sammen med et prosjekt i norsk.	Nora evaluerer sammen med læreren når skoledagen er over. Hva kunne vært annerledes, og hva var bra?
Dag 4 Varighet: 3 timer	Læreren møter Nora ved inngangen til avtalt tid.	Læreren og Nora jobber sammen med et prosjekt i norsk.	Nora evaluerer sammen med læreren når skoledagen er over. Hva kunne vært annerledes, og hva var bra?
Dag 5 Varighet: 3 timer	Læreren møter Nora ved inngangen til avtalt tid.	Læreren, Nora og de to jentene lager skisse og tankekart til et prosjekt i samfunnsfag. Dette er et gruppearbeid, og Nora skal jobbe sammen med jentene. Skolelosen kommer innom for å spise lunsj med Nora og læreren. Sammen evaluerer de uken og planlegger neste uke.	Nora evaluerer dagen og uken sammen med lærer når skoledagen er over. Hva kunne vært annerledes, og hva var bra?

Avslutning

Ufrivillig skolefravær er som oftest en sammensatt og alvorlig problematikk som gir mange vonde opplevelser både for eleven det gjelder, elevens foresatte og skolen. Veien til å få elever tilbake til skolen handler om systematisk relasjonsarbeid der alle involverte parter trekker lasset sammen gjennom samarbeid. Det handler om å strukturere samarbeidet og å skape tillit mellom de ulike partene. PP-tjenesten har en viktig koordineringsrolle i dette arbeidet. Det skal ofte en massiv innsats til for å få opprettet ny tillit hvis relasjonene har brutt sammen. Det er alltid de voksne som har ansvaret for å få gjenopprettet tilliten. Gjennom systematikk kan skolekondisen til eleven bli bedre, slik at eleven på sikt klarer å delta i klassen som et fullverdig medlem. —



BEATE HEIDE er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i Spesialpedagogikk og andre tidsskrift både alene og sammen med ulike medforfattere. Hun har også skrevet fire barnebøker.



RINA NICOLAISEN er utdannet spesialpedagog. Hun arbeider nå som veileder for Hjerte i Relasjonen AS.

Referanser

Barnekonvensjonen (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter. Vedtatt den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991. URL: https://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/

Björne-Fagerli, I., Couling-Aas, S.K. & Gjeruldsen J.K. (2022). URL: Årsaken til ufrivillig skolefravær ligger hos skolen (utdanningsnytt.no)

Havik, T. (2018). Skolefravær. Gyldendal forlag.

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? Cognitive and Behavioral Practice, 26(1), s. 8–34. https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006

Heide, B. & Nicolaisen, R. (2019). URL: Skolens ansvar for – og elevens rett til et trygt og godt læringsmiljø (utdanningsforskning.no)

Ingul, J.M. (2020). URL: Hva er skolevegring? – Norsk Psykologforening (psykologforeningen.no)

Jordet, A.N. (2020). Anerkjennelse i skolen – en forutsetning for læring. Cappelen Damm Akademisk.

KS (u.å.). URL: Utenfor-regnskapet - KS

Lovdata (u.å.). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) - Lovdata

Pellegrini, D.W. (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. Educational Psychology in Practice, 23(1), s. 63–77.

Psykologisk.no (2020). URL: De første tegnene på skolevegring (psykologisk.no)

Statsforvalteren (2022). URL: Melding til barnevernet ved høyt skolefravær | Statsforvaltaren i Rogaland (statsforvalteren.no)

Utdanningsdirektoratet (2020). URL: Hva sier forskning om fravær og nærvær i skolen? (udir.no)

Foto: Gettyimages fasett



I begynnelsen var ordet, står det.

Men for noen er veien til det skrevne ord lang.

Logos er en samling av tester som hjelper deg med å kartlegge lesevansker og diagnostisere dysleksi fra andre trinn til testpersonen er voksen. Du får også hjelp til å skreddersy pedagogiske tiltak.

Logos er nettbasert og kan kjøres på PC, Mac og Chromebook. Ca. 6 000 sertifiserte spesial-pedagoger, logopeder, pedagoger og psykologer i Skandinavia benytter Logos. Ved behov gir Logometrica support.

Du finner mer informasjon, tegner abonnement og bestiller nettbasert sertifiseringskurs på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle

Forfatteren av denne artikkelen undrer seg over hvorfor det er skrevet så lite om tegnenes betydning (semiotikk) i pedagogisk og spesialpedagogisk faglitteratur.

Vitenskapen om tegn
– en ny inngang til spesialpedagogisk forskning og praksis

TEKST:
HALLVARD HÅSTEIN

Vi mennesker oppdager tegn, og vi bruker dem. Ved hjelp av tegn oppnår vi mening i det vi ser og hører omkring oss. Det er gjennom kjeder av tegn at vi både kjenner, forstår, misforstår og blir usikre på hverandre. For eksempel er det ved hjelp av tegn vi blir minnet om at vi er på rett vei til og fra et bestemmelsessted. Tegn er også kilden til gjenkjennelser som gjør at vi kan føle oss hjemme og ikke hver dag våkner til en fremmed verden.

Semiotikk – noe for pedagoger?

Ifølge *Store norske leksikon* er semiotikk «læren om tegn og tegnbrukende atferd». Ordet *semiotikk* kommer fra det greske ordet *semeion*, som betyr «tegn». Som universitetsfag er det relativt nytt. Internasjonalt brukes semiotikk innenfor så forskjellige fag som jus, biologi, litteraturteori, medisin og matematikk. Også latter og klovneri blir studert ved hjelp av semiotikk (Bouissac, 2015).

Det jeg ønsker å løfte frem i denne artikkelen, er om fenomenet tegn og semiotikk kan ha potensial til å fornye deler av spesialpedagogisk teori og praksis? Denne artikkelen er ment som en aktualisering og begynnende utforskning av dette spørsmålet. Dette søker jeg å oppnå ved å vise til egne og andre læreres erfaringer som ligger tett opp til en semiotisk tankemåte. Jeg vil også introdusere enkelte semiotiske begreper og forsøke på en forenklet måte å redegjøre for semiotisk teori. Dessuten antyder jeg noen praktiske måter å anvende denne teorien på.



> Det er gjennom kjeder av tegn at vi både kjenner, forstår, misforstår og blir usikre på hverandre.

iStock / Getty Images Plus / LightFieldStudios

Læreres bruk av tegn

Noen hendelser har på en særlig måte vekket min nysgjerrighet på tegn. Gjennom mange år som veileder, klasseromsobservatør, kurslærer og foreleser har jeg flere ganger erfart følgende:

- **Tegn oppdages først etter at de er opphørt**. Når jeg ber lærere om å redegjøre for hva som skjedde i en undervisningstime, forteller de gjerne det de selv har gjort. Går jeg derimot tettere på og spør om hva de ellers husker av andre hendelser, beretter de om episoder der elevers atferd inngår. Da viser de gjerne til tegn ved klassen og enkeltelever. Ofte kommer det da fram at deres måte å lede timen på i stor grad blir bestemt ut fra slike tegn som dukker opp underveis.
- **Tegn innvirker på relasjoner**. Følgende type replikk kan forekomme både mellom kollegaer og mellom lærer og elev: «Du ser ikke særlig opplagt ut!» Bakgrunnen er at en av dem har sett noe i ansiktet eller væremåten til den andre, og tatt det som tegn på at vedkommende kanskje ikke har det helt bra. Tolkningen innvirker på begge parter og kommunikasjonen dem imellom. Derfor: Selv små tegn kan inneha stor dynamikk (og noen ganger være dynamitt).
- **Lærere iakttar tegn de ikke vet om**. «Allerede i det timen starter vet jeg hvordan denne timen vil bli», har jeg hørt fra lærere. Da har jeg ofte fulgt opp med å spørre hvordan de vet det. «Kjenner det bare på meg», har vært det vanligste svaret. Etter litt samtale kommer det likevel fram at de helt i begynnelsen av timen har iakttatt visuelle og/eller auditive tegn – som fortalte dem noe om hvordan timen antakelig ville utvikle seg.
- **Tegn på vital pust ignoreres**. «Følger dere med på hvordan elevene puster?» Dette er et spørsmål jeg ofte har stilt til lærere som driver spesialundervisning. Sjelden har jeg fått bekreftende svar. Det til tross for at pustens kvalitet kan være en kilde til å oppdage tegn på elevens grad av vitalitet og kapasitet til å lære.

> **Læreren og elevene interagerer med hverandre som tolkere og utløsere av tegn.**

- **Lærere utfordres av klassens auditive tegn/uttrykk**. Av og til kan det være vanskelig for en vikar eller ny lærer å avgjøre om en klasse er urolig eller tvert om svært arbeidsom. Hvis det sistnevnte er tilfellet, kan mangfoldet av lyder skyldes at elevene er svært aktive i sitt læringsarbeid. Et eksempel: En lærer hadde som ideal at elevene parallelt skulle kunne arbeide på forskjellig vis og med ulike materialer og hjelpemidler. Hun hadde funnet ut at klassen skapte et helt spesielt lydbilde når alle elevene arbeidet bra med sine forskjellige aktiviteter. Denne lyden brukte hun som tegn på om hun burde korrigere eller bare kunne glede seg over elevenes evne til å organisere seg selv.
- **Forhåndsbestemte tegn engasjerer lærere**. Mange lærere har erfaring med elever som trenger å utvikle evner som selvstendighet, konsentrasjon og tro på seg selv. Det finnes ikke enkle metoder for å oppnå slike mål. Derimot har jeg erfaring med at lærere kan finne det interessant å tenke seg fram til mulige tegn på at en elev har nådd denne type mål. Altså tenke ut fra spørsmål som dette: Hva skal jeg skal se eller høre og bruke som konkrete tegn på at eleven kanskje er blitt litt mer selvstendig? (Håstein, 2017).
- **Tegn som den ultimate konkretisering**. Når lærere har vært på et vellykket kurs, som de mener de kan ha nytte av, har jeg hørt uttalelser som: «Og så var det så konkret!» *Konkret* og *konkretisering* synes for mange å være læreres

fremste honnørord. Et viktig spørsmål blir da: Hvilke typer ord og begreper er mest egnet til å fange opp det konkrete ved lærerarbeidet i en spesifikk situasjon? Noe kan tyde på at det kan være en fordel oftere å snakke om de tegn som er benyttet underveis i undervisningen. Dette er også fordi mange lærere gjør iakttakelser, tanker og erfaringer som ikke lar seg uttrykke i det begrepsapparatet som tilbys i pedagogisk litteratur og læreplaner.

- **Tegn gjør det lettere å snakke om undervisning**. Jeg har lyttet til lærere som ikke bare snakker om hva de gjør, vil, tenker og har erfart, men som på en intuitiv måte også bruker ordet *tegn*. De forstår hverandre og synes å ha lett for å kunne snakke konkret om sin undervisning. Og overfor dem gir det dem mening når jeg som veileder stiller spørsmålet: Hvordan vet du det? (Altså: «Hva bruker du som tegn på at denne eleven forstår / ikke forstår»)

Hendelsene ovenfor er eksempler på at det kan gi god pedagogisk nytte å bruke ordet *tegn* også om en på forhånd ikke har teoretisert eller diskutert hvordan fenomenet tegn kan forstås. Så når det gjelder forståelsen av tegn ligger pedagogiske praktikere på sett og vis kanskje foran mye av den semiotikk-forskningen som foregår.

Pedagogisk dynamikk i semiotisk perspektiv

I et semiotisk perspektiv kan livet i et klasserom tenkes på som et semiotisk univers. Universet utgjør et vell av både visuelle, auditive og sammensatte tegn. Hvis man ser det på denne måten, antar jeg at dynamikken i en pedagogisk prosess vanskelig lar seg karakterisere nærmere enn nettopp som en strøm av tegn. Læreren og elevene interagerer dermed med hverandre som tolkere og utløsere av tegn. Gjensidig støtter de seg til og reagerer på de tegnene deres sanseapparat fanger opp.

De fleste av tegnene fungerer implisitt, siden de passerer utenfor lærerens og elevenes bevisste oppmerksomhet. Det er fordi den bevisste delen av oppmerksomheten i øyeblikket har prioritert å være opptatt av noe annet (Williams, 2016).

Et avgjørende spørsmål kan da være: Hvis det er slik at elev og lærer forholder seg til hverandre primært via tegn, hvilke pedagogiske muligheter og konsekvenser gir dette?

Semiotikk – vitenskapen om tegn

Charles Sanders Peirce (1839–1914) betraktes gjerne som grunnleggeren av semiotikk som moderne vitenskap (Strand & Legg, 2019). En av hans definisjoner av tegn kan noe forenklet uttrykkes slik: Et tegn er *noe* som for *noen* står for *noe* – i en eller annen sammenheng. Denne forståelsen av tegn innebærer at alt som kan persiperes, det kan i en gitt situasjon fungere som tegn (i Stables, 2018, s. 1929). Ut fra denne oppfatningen er det ikke noe som i seg selv er tegn. Likevel kan det meste i en gitt situasjon tjene/fungere som tegn for noen.

Samtidig oppfatter jeg Peirce slik at han også på en annen måte forstår tegn som et særegent fenomen. Det er ikke noe rent fysisk som kan observeres utenfra, men det er heller ikke noe entydig mentalt. At noe ytre og indre eksisterer som en enhet, slik som med tegn, bryter langt på vei med vår virkelighetsforståelse. For med selvfølgelighet skiller vi i vestlig tankegang mellom det som er inne i oss, og det som er rundt oss.

Nedenfor trekker jeg fram noen ytterlige karakteristiske trekk ved fenomenet tegn. De er hentet fra forskere innenfor faget semiotikk. Utvalget er imidlertid ikke gjort med den hensikt å vise hva disse forskerne er enige om. Jeg har valgt å utdype noen av de egenskapene ved tegn som jeg antar vil være interessant i forbindelse med praktiske undervisnings- og veiledningssituasjoner.

Tegn har mening

Tegn har mening (Williams, 2016, s. 1). Denne karakteristikken kan være en av de få oppfatningene om tegn som de fleste semiotikk-forskere er enige om. Semiotikk er nemlig langt fra et enhetlig fagfelt.

Altså, det at et tegn gir mening, er det som konstituerer et tegn. Sagt på en annen måte så finnes ikke tegn (i semiotisk forstand) fordi det i omgivelsene finnes bestemte fysiske former,

hendelser eller gjenstander som kalles tegn. Tegn oppstår/skapes gjennom at noe av det sanseapparatet vårt registrerer, gir mening for oss (Danesi, 2020).

Tegn eksisterer ikke for seg selv – de er relasjonelle

Et tegn inngår i en relasjon. Det betyr at tegn ikke forekommer som en selvstendig enhet, men alltid som del av forholdet til noe annet. Et tegn lar seg ikke isolere fra den som ser tegnet. Hoffmeyer (2009, s. 96) påpeker at: «Tegnet forbinder den sansende med det sansede, og det er altså verken det samme som det sansede eller som den sansende, men nettopp relasjonen mellom dem». Hva et tegn betyr, avhenger av hvilken relasjon det inngår som en del av.

Å tenke i relasjoner kan være krevende. Det gjelder ikke minst i en kultur med stor sans for å dele opp ting, for deretter å rette oppmerksomheten mot en faktor av gangen. Med tegn forholder det seg annerledes. Her er det forbindelsen mellom partene i relasjonen som er interessante. Det er som med relasjoner mennesker imellom. Skal en observere relasjonen mellom to personer, må en ha blikket på begge samtidig. Slik er det også når en skal tenke om to saker som henger sammen. Dette vil være en uvant og krevende tankegang for mange.

Tegn er relasjonelle, men hvordan?

Gjennom historien bak utviklingen av faget semiotikk forstås tegn alternativt som del av to typer relasjoner. Det skilles mellom dyadiske og triadiske relasjoner.

- Tegn forstått dyadisk: Tegn inngår som del av en relasjon bestående av to sider/parter, nemlig tegnet og betrakteren. Dette er trolig den vanligste måten å oppfatte tegn på. Vi ser eller hører noe og tar det som et tegn på noe som gir mening.
- Tegn forstått triadisk: Tegn eksisterer som del av en relasjon bestående av tre parter/instanser. I tillegg til selve tegnet og betrakteren av tegnet, regnes også det tegnet henviser til, som del av relasjonen.

Tegn gjør oss delaktige i det vi ser

Både den dyadiske og triadiske forståelsen innebærer at betrakteren ikke helt kan holdes adskilt fra det hun eller han observerer. Dette får konsekvenser for hvordan vi stiller oss til det vi ser og hører. Vi innser at vi er fortolkende vesener. Dette er ikke annerledes enn en utvidelse av dagligspråkets uttrykk: «Alt kommer an på hvem som ser.»

Tegn inngår i en kjede

Mens tegn til vanlig kan være interessante og lar seg forstå enkeltvis, vil semiotikere ofte legge mer vekt på dynamikken i strømmen av ulike tegn. En slik pågående kjede av tegn kalles gjerne semiosis. Dette innebærer at å forholde seg semiotisk er å være konsekvent prosessorientert. Tegn manifesterer seg som en nærmest ustoppelig rekke av hendelser (Stables, 2018, 191). Stables forklarer: «å tenke om tegn som en fast/avgrenset enhet, kan skape forvirring, siden semiose (tegnenes aktivitet) utgjør en prosess, og at prosesser ikke nødvendigvis består av innholdsmessige enheter» (ibid., s. 25) (min oversettelse).

Tegn er vage og opptrer i førsteinntrykket

Tegn omtales gjerne som vage i semiotisk faglitteratur. Det har å gjøre med at det er noe ubestemmelig ved dem. Dette viser seg blant annet ved at det ikke finnes noen overordnet eller absolutt autoritet/instans til å fortolke dem (Pesce, 2015, s. 162). Det at en person har vansker med å beskrive tegn – fordi de er vage – betyr ikke at de ikke har vært meningsfulle og informative for vedkommende. Meningen et tegn gir, skapes gjerne umiddelbart, altså før en har rukket å reflektere over eller analysere det en har sett eller hørt. Slik kan tegn beskrives som en del av førsteinntrykket av en situasjon eller hendelse.

Tegn er kanskje paktive, altså verken aktive eller passive

Tegn har sin egen dynamikk. De er verken aktive (= aktører) eller passive (= markører). Imidlertid skjer det noe med oss når vi møter tegn. De dukker oftest opp uten forvarsel, og vi kan vanskelig unngå at det da skjer noe med oss. En kan forsøke

å yte motstand, men vil ha vansker med å lykkes. Meningen i tegnet kan vekke både tanker og følelser. Dermed kan tegnet også utløse handlinger. Dessuten gjøre de oss våkne for bestemte typer iakttakelser. Dette kan svare til det den svenske filosofen Jonna Bornemark (2020) kaller *paktivitet*. Hun antyder at paktivitet kan utgjøre en grunnstruktur i tilværelsen. Et skarpt skille mellom aktiv og passiv gjør at vi mister synet for hvordan ting henger sammen.

Tegn er ikke generelle, de er situerte

Skrifttegn er generelle. De kan benyttes hvor som helst, flyttes på, mangfoldiggjøres, fotograferes og benyttes av alle. Slik er det ikke med den type tegn som omtales her. De er subjektive og situerte, det vil si at de er uløselig knyttet til en person og situasjonen der og da.

Tegn sett innenfra og – utenfra

Den som måtte ønske å forske på pedagogers eller elevers bruk av tegn i en undervisningssituasjon, vil stå foran en krevende oppgave. For de vage tegnene eleven til enhver tid benytter seg av, befinner seg innenfor en relasjon som forskeren verken er del av eller har innsyn i. Det har den konsekvensen at forskeren i tilfelle er henvist til å måtte studere pedagogens og elevens bruk av tegn utenfra. Dette medfører at de tegnene pedagogen eller eleven bruker for å oppnå mening i det de holder på med, vil forskeren ikke kunne ha direkte tilgang til.

Peirce sin trekant

En triadisk forståelse gjør det imidlertid lettere å innse at vi hele tiden opptrer som fortolkere. Dette blir tydelig om vi benytter Peirce sin trekant, som det ofte vises til i litteratur om semiotikk.

Som før nevnt definerer Pierce tegn *som noe som betyr noe for noen* (i Stables, 2018). I trekanten til høyre står A for et *noe* som kan være en sak eller et saksforhold, B for *noe* en fortolker, og C for betydningen av *noe* (Olteanu, 2015, s. 23f.). Verken A, B eller C kan forstås uavhengig av hverandre. Ellers må det tilføyes at Pierce sine teorier om tegn inneholder langt mer enn dette; blant annet opererer han med mer enn 60 typer tegn.

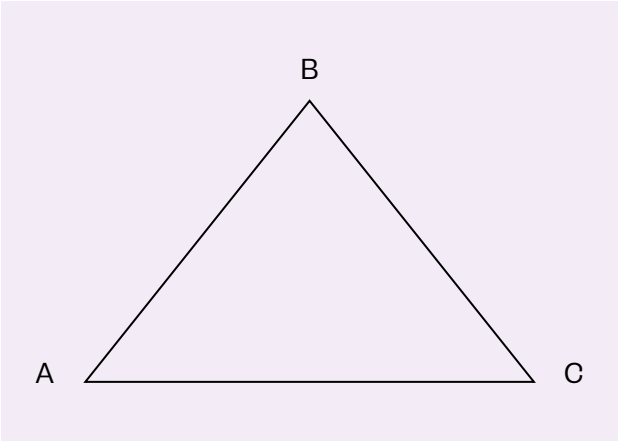
Som vist bryter semiotikken radikalt med forestillingen om at vi som mennesker går rundt som nøytrale observatører som ser og hører virkeligheten slik den egentlig er. Det vi oppfatter med våre øyne og ører, avhenger av situasjonen og den som ser. Slik er vi delaktige i det våre sanser registrerer.

Semiotikk og elevenes læringsprosesser

Snur en litt på Peirce sin definisjon av tegn, kan det bli slik: Tegn kan være enhver ting som kan kommunisere / gi mening til noen. Elevens meningsdannelse bestemmes av langt mer enn det læreren har forberedt og presenterer direkte, eller gjennom materiell og valg av arbeidsformer. Dette er noe de fleste pedagoger erkjenner, men semiotikken tydeliggjør hvordan dette kan skje. Klasserommet vil til enhver tid være rikt på begivenheter og sanseinntrykk som kan spille med i elevens læring, enten som forstyrrelser eller til nytte.

Elevenes læringsprosesser er individuelle. Slik har enhver elev sin måte å opparbeide seg mening på. Dette utgjør en sentral dimensjon i semiotikkens forståelse av hvordan læring foregår. Pesce (2018, s. 162) hevder at følgen da må være at: «lærere må frafalle ethvert ønske om å kontrollere mening som dukker opp i elevens sinn» (min oversettelse). Dette er et annet syn på læring enn at læreren først har opparbeidet en forståelse som så skal overføres på elevene.

FIGUR 1 Pierce sin trekant (Heide, 2021).



Intuitive forsøk

Om noen lærere vil gjøre et forsøk på å tenke, arbeide og kommunisere om tegn, kan det starte slik: «Vi har en ufullstendig forståelse av tegn slik de ofte framstilles i semiotisk teori. La oss likevel *regne med* at slike tegn finnes, og så se hvilke erfaringer det gir?» En slik framgangsmåte innebærer at en i stedet å for å vente med å gjøre noe inntil en har forstått fullt og helt, varsomt går i gang med å håndtere tegn som del av ens pedagogiske verktøykasse. Prøving og feiling spiller jo uansett en sentral rolle i spesialpedagogisk praksis.

Pedagogisk grunnforskning?

Forskere driver enten med anvendt forskning eller med grunnforskning. Anvendt forskning er mest utbredt. Denne forskningen har som hensikt å framskaffe kunnskap som kan være til nytte – praktisk og økonomisk. Jeg antar at det meste av pedagogisk og spesialpedagogisk forskning ligger innenfor denne kategorien.

Grunnforskning er noe annet, og et mer sjeldent fenomen; og særdeles sjeldent innenfor pedagogisk og spesialpedagogisk forskning. Grunnforskning benevnes også som *nysgjerrighetsforskning*. Den skal gi ny innsikt, men uten krav om at det nødvendigvis skal gi kunnskap som umiddelbart kan anvendes. Problemstillingene vil gjerne være åpne og lite målrettede. For eksempel måtte det være spennende om noen forskere kunne engasjere seg i spørsmålene jeg skisserer nedenfor.

> Semiotikk kan kanskje bidra til å utvide blikket og ørene for hva som skjer.

1. Hvis 2–3 spesialpedagoger bestemte seg for å ta tegn-tenkning inn i sine forberedelser til timene, hva ville komme fram da?
2. Om noen pedagoger med innsikt i semiotikk fikk i oppgave å studere/observere videoopptak fra undervisning i et klasse- eller grupperom, hva ville de finne?
3. Om en elev som fikk spesialundervisning, av og til ble tilbudt samtale/veiledning om de tegnene som har størst innflytelse på han, hva ville komme fram da?

Det ligger i grunnforskningens natur at det er stor risiko for i første omgang å finne lite av verdi. Men underveis i arbeidet kan det skje at en blir oppmerksom på noe helt annet og mer interessant enn det en i utgangspunktet ønsket å studere. Denne type forskning forutsetter nysgjerrige forskere med både kunnskap og fantasi – og at de ikke må være bundet til å levere nyttig kunnskap ved forskningsperiodens slutt. Fag som ikke driver grunnforskning, vil langsomt forvitre, hevder Jan Helge Solbakk, professor i medisinsk etikk (2012). Pedagogisk og spesialpedagogisk forskning er neppe noe unntak.

Kunnskapsløft for spesialpedagogikken?

Hvilket potensial studiet av semiotikk og semiosis kan ha når det gjelder fornyelse av spesialpedagogikken, vet jeg ikke. Imidlertid finnes det nå mye forskning fra andre fagområder. Derfor mener jeg at det er grunn til å være nysgjerrig på hvilke muligheter som finnes også når det gjelder spesialpedagogikk. Jeg tenker at interessen for slikt utviklingsarbeid kan mobiliseres både av lærere som vil prøve intuitive praksisforsøk, og av forskere som vil undersøke mulighetene for å drive grunnforskning (jf. spørsmålene 1–3 ovenfor).

Det foregår mer mellom lærer og elev enn noen av dem kan få med seg. Fortløpende er de begge både produsenter og brukere av meningsfulle tegn. Semiotikk kan kanskje bidra til å utvide blikket og ørene for hva som skjer. Jeg tenker ikke semiotikk som et alternativt perspektiv, men som et mulig supplerende perspektiv til tradisjonell kunnskap og handlingsorientert pedagogikk. —



HALLVARD HÅSTEIN er cand.polit. og rådgiver i pedagogiske fag. Han har vært tilknyttet universitetene i Agder og Oslo, Sørlandet kompetansesenter og Kristiansand kommune. Hallvard Håstein har bidratt til pedagogikkfaglige publikasjoner både i Danmark og Norge.

Referanser

Bornemark, J. (2020). Paktivitet. Glänta, 1–2. URL: Paktivitet - Glänta (glanta.org)

Bouissac, P. (2015). The Semiotics of Clowns and Clowning: Rituals of Transgression and the Theory of Laughter. London: Bloomsbury.

Danesi, M. (2020). The Quest for Meaning: A Guide to Semiotic Theory and Practice. University of Toronto Press.

Hoffmeyer, J. (2009) Tro på tvivl. Kritik av religiøs og videnskabelig fornuft. Charlottenlund: Forlaget Ries.

Håstein, H. (2017). SMTTE – en struktur for pedagogisk oppmerksomhet. Galleberg forlag.

Olteanau, A. (2015). Philosophy of education in the semiotics of Charles Peirce. Peter Lang.

Pesce, S. (2015). Signs, significance and semiosis in the classroom. I: A. Stables, W. Nöth, A. Olteanu, S. Pesce & E. Pikkarainen, Semiotic theory of learning: new perspectives in the philosophy of education. Routledge, London.

Solbakk, J.H. (2022). Intervju i Khrono (publisert 18.06.22). URL: Slår alarm om eget fag og «vrangforestilling» om forskning (khrono.no)

Stables, A., Nöth, W., Olteanu, A., Pesce, S. & Pikkarainen, E. (2018). Semiotic theory of learning: new perspectives in the philosophy of education. Routledge, London.

Stables, A. (2018). The semiotic encounter. I: A. Stables, W. Nöth, A. Olteanu, S. Pesce & E. Pikkarainen, Semiotic theory of learning: new perspectives in the philosophy of education. Routledge, London.

Strand, T. & Legg C.W. (2019). Peirce and Education, an Overview. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_571-1

Williams, J. (2016). A Process Philosophy of Signs. Edinburgh University Press.

ANNONSE



Tilrettelegging av skolehverdagen for elever med traumer



Hvordan bør lærere møte elever som har opplevd traumer, og hvordan kan vi best tilrettelegge skolehverdagen for disse elevene? I denne artikkelen refereres det også fra en intervjustudie der fem lærere forteller om sine erfaringer med denne elevgruppen.

TEKST:
CECILIE PEDERSEN DALLAND, SILJE HØLLAND
OG MORTEN BLOMQUIST

Traumer defineres gjerne som en eller flere reaksjoner på en ekstrem hendelse som kan oppstå plutselig, eller vedvare over tid (Raundalen & Schultz, 2012). For mange kan slike hendelser være både overveldende og ukontrollerbare, og gi en følelse av hjelpeløshet og sårbarhet (Dyregrov, 2010, 2018; Juveli & Peters, 2020). Typiske reaksjoner i forbindelse med traumer kan for eksempel være tilbaketrekning, sinne eller frykt (Alisic mfl., 2011). Siden ikke alle som opplever ekstreme hendelser, får slike etterreaksjoner, er det vanlig å snakke om «potensielt traumatiserende hendelser» (Bidö mfl., 2018). For enkelthets skyld vil vi likevel i denne artikkelen omtale dette med fellesbetegnelsen traumer.

Alle lærere vil trolig møte elever som har opplevd en form for traume. Som lærer kan du for eksempel oppleve at en av elevene dine plutselig mister en viktig nærperson, eller du kan ha elever som har blitt, eller fortsatt blir, utsatt for vold eller overgrep i nære relasjoner. Dette er opplevelser og hendelser som kan føre til traumer hos elever.

Den pågående krigen i Ukraina, samt det siste tiårets konflikter i og utenfor Europa, har også bidratt til å aktualisere denne tematikken, fordi norske skoler nå skal ta imot elever som har vært utsatt for svært dramatiske og skremmende hendelser. I tillegg kan krigen i Ukraina, og krigshendelser andre steder i verden, trigge tidligere traumer hos elever som ikke selv er direkte påvirket av konflikten (Bidö mfl., 2018). Uansett bakgrunn for traumet har alle elever i Norge rett til å være inkludert i et trygt klassefellesskap og motta tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Det er derfor avgjørende at lærere i norske skoler har kunnskap om traumer og tilrettelegging for denne elevgruppen.

Traumer

Ordet *traume* kommer fra gresk og betyr «sår» (Traumebehandling, u.å.). Et traume er med andre ord en reaksjon etter en traumatiserende hendelse, ikke selve hendelsen (Bidö mfl., 2018; Deutsch mfl., 2020). Selv om en slik hendelse ofte kommer uforutsett og brått, er ikke dette et krav for å kalle noe for en traumatisk hendelse (Dyregrov, 2010, 2018). Det finnes traumatiske hendelser som er gjentagende over tid, som for eksempel seksuelle overgrep og vold i nære relasjoner.

Traumer deles derfor inn i akutte traumer (type 1-traumer), som omfatter dramatiske enkelthendelser som dødsfall i nære relasjoner, bilulykker og andre skremmende enkelthendelser, og komplekse traumer (type 2-traumer), som gjentagende seksuelle overgrep, mishandling og vold, samt krigshendelser og mobbing (Dyregrov, 2018; Lindner, 2000; Terr, 1991). Det er heller ikke et krav at vi selv må oppleve hendelsen(e) for å kunne bli traumatisert. Vi kan også bli traumatisert ved å høre om eller observere at andre utsettes for dramatiske eller skremmende hendelser (Deutsch mfl., 2020; Saigh, 1991).

Reaksjoner etter traumer

Alle dramatiske hendelser kan gi ulike psykologiske reaksjoner hos den som opplever traumet. Er traumet alvorlig nok, kan det oppstå varige endringer på nevrologisk nivå (Deutsch mfl., 2020). Dette er imidlertid mer forbundet med komplekse traumer enn med traumer som følge av enkeltstående hendelser (Birkeland mfl., 2021; Deutsch mfl., 2020).

Når man snakker om traumer, er det relevant å nevne posttraumatisk stresslidelse (PTSS). Ifølge Helsenorge.no kan PTSS utløses av traumatiske hendelse. PTSS kjennetegnes blant annet av stadig gjenopplevelse av hendelsen (flashbacks), isolasjon, unngåelsesatferd, irritabilitet, anspenthet og konsentrasjonsproblemer (Deutsch mfl., 2020; Helsenorge, u.å.; Kelley mfl., 2009). Det er helt normalt at elever får etterreaksjoner, for eksempel engstelse eller sinne, etter alvorlige og dramatiske hendelser (Alisic mfl., 2011). Noen ganger går disse over av seg selv, spesielt om det er snakk om enkelthendelser (akutte traumer). Dersom symptomene forsterkes eller vedvarer over tid, kan det være at eleven har utviklet traumer eller PTSS (Alisic mfl., 2011; Kelley mfl., 2009). Videre kommer vi ikke til å skille PTSS fra andre etterreaksjoner på traumer i denne artikkelen.

Når vi opplever situasjoner der vi utsettes for en fare eller en trussel, vil kroppen aktivere det autonome nervesystemet (Juveli & Peters, 2020; Sand mfl., 2018). Denne delen av nervesystemet styres av underbevisstheten og er en del av det limbiske systemet, som kontrollerer ubevisste handlinger som respirasjon og blodtrykk, samt følelsene frykt og sinne. Gjennom aktiveringen av denne delen av nervesystemet styres kroppen i større grad av instinkter og følelser – enten ved en økt beredskap, en som gir en kjemp-eller-flykt-reaksjon, eller ved nedsatt beredskap (dissosiasjon), som gjør at personen blir handlingslammet og får en frysreaksjon. Vi kan si at vi med dette mister tilgang til den tenkende hjernen, og disse stressreaksjonene kan dermed hemme læring, konsentrasjon og hukommelse (Juveli & Peters, 2020). Det er derfor viktig at lærere i møte med traumatiserte elever kjenner til ulike former for reaksjoner på traumer, slik at de kan tilrettelegge skolehverdagen best mulig for dem.

> **Typiske reaksjoner i forbindelse med traumer kan for eksempel være tilbaketrekning, sinne eller frykt.**

Vanlige reaksjonsformer hos barn og unge som har opplevd traumer, er sårbarhet, frykt, sinne og angst. De kan være i en konstant beredskap med frykt for at det nok en gang skal skje dem noe (Alisic mfl., 2011; Cohen mfl., 2018; Deutsch mfl., 2020; Dyregrov, 2018; Juveli & Peters, 2020). Denne kontinuerlige fareberedskapen fører til at de hele tiden er på vakt. Dette kan igjen gå ut over søvn og gi ulike somatiske plager, som hodepine, muskelsmerter, mageknip og kvalme – som dermed hemmer deres sosiale deltakelse og læring på skolen. Barn og unge kan også få sterke reaksjoner som er utløst av det vi kaller for traumepåminnere (triggere), for eksempel spesielle personer, steder, gjenstander, samtaler, aktiviteter, situasjoner, tanker, lyder, lukter eller andre ting som gir assosiasjoner til hendelsen(e). Traumepåminnere vil ofte være noe som i stor grad påvirker elevene i hverdagen (Bidö mfl., 2018), og kan dermed, sammen med selve reaksjonene på traumet, ha negativ innvirkning på konsentrasjon og læring i skolen (Alisic mfl., 2011; Birkeland mfl., 2021; Deutsch mfl., 2020; Strøm mfl., 2016).

Konsentrasjonsvansker og innlæringsproblemer er en fellesnevner hos elever med traumer (Strøm mfl., 2016; Thabet & Vostanis, 2000). Selv om elevene konsentrerer seg og jobber hardt, vil de fortsatt kunne ha problemer med å huske det de har lært. Det er altså helt normalt at elever etter en traumatisk hendelse, i en periode, presterer noe

lavere enn det de tidligere har gjort (Dyb & Jensen, 2019; Strøm mfl., 2016). Dette er imidlertid vanligere for elever med komplekse traumer, fordi de i mange tilfeller lever med en pågående traumatisering (Dyregrov, 2018).

Mestringsstrategier i forbindelse med traumer

Vi har et innlært og ubevisst handlingsmønster av psykiske reaksjoner som kan iverksettes hvis vi blir utsatt for en faresituasjon (Alisic mfl., 2011; Juveli & Peters, 2020; Sand mfl., 2018). Hjernen vil da hente frem tidligere og tilgjengelige erfaringer som kan brukes i den nåværende situasjonen (Dyregrov, 2010, 2018). Tidligere erfaringer er en viktig forutsetning for å tolke situasjoner riktig, og for å vurdere om de er farlige eller ikke. Et barn kan ofte feiltolke eller feilvurdere farer. Et eksempel der barn kan feilvurdere, er når de hører en ukjent lyd hjemme. Grunnet manglende erfaring vil de kunne tolke lyden som fare, for eksempel at det er noen uvedkommende i huset. Når de etterpå forstår at det bare var naturlige huslyder, vil de få en ny erfaring som gjør at de i en senere og lignende situasjon trolig ikke vil reagere på samme måte (Bidö mfl., 2018).

En person som opplever dødsfall i nære relasjoner, og en som opplever et ran eller et overfall, vil reagere ulikt (Birkeland mfl., 2021). Hvilke reaksjoner som oppstår hos den enkelte, avhenger ikke bare av hendelsens alvorlighetsgrad, men også av sosial støtte i omgivelsene, tidligere utsatthet for traumer og biologisk variasjon (for eksempel kjønn) for å nevne noe (Alisic mfl., 2011; Birkeland mfl., 2021; Deutsch mfl., 2020; Grimm mfl., 2012). Fellesnevneren er dog at reaksjonene er en mobilisering for å kunne håndtere situasjonen. Vi har normalt et sett med ubevisste mestringsstrategier for å kunne håndtere traumer (Raundalen & Schultz, 2012). Disse mestringsstrategiene baserer seg i stor grad på tidligere opplevelser og erfaringer, men de kan også trenes opp. Hvor godt vi klarer å håndtere traumene, og hvilke etterreaksjoner vi får, avhenger med andre ord også av hvor gode mestringsstrategiene våre er. Det å inneha gode mestringsstrategier er derfor viktig for å kunne håndtere traumer (Birkeland mfl., 2021; Deutsch mfl., 2020; Øverlien mfl., 2016).

Resiliens og motstandsdyktighet

Etterreaksjoner hos barn som har opplevd dramatiske eller skremmende hendelser, er vanlig, men det trenger ikke nødvendigvis å bety at de har tatt psykisk skade av hendelsen og utviklet et traume (Dyregrov, 2018). Begrepet *resiliens* benyttes om evnen til å håndtere katastrofer, kriser og påkjenninger (Borge, 2018). Resiliens er altså motstandsdyktighet for psykiske lidelser etter at en har opplevd potensielt traumatiserende hendelser (Waaktaar, 2012). God sosial støtte fra omgivelsene er forbundet med høy grad av resiliens. Det betyr at en nær og trygg voksen kan bidra til at barnet håndterer kriser og stress bedre enn barn som har mindre støtte i omgivelsene. Barn med rolig temperament, gode kognitive ferdigheter og godt selvbilde, og som er utadvendte og sosialt dyktige, vil også ha gode forutsetninger for å være mer resiliente. Årsaken til dette er at disse barna er flinkere til å nyttiggjøre seg støtte og hjelp i omgivelsene, en egenskap som er viktig for å håndtere kriser og stress på en god måte (Dyregrov, 2018).

> **Denne kontinuerlige fareberedskapen fører til at de hele tiden er på vakt.**

Sammendrag av en intervjustudie med lærere

Til nå i artikkelen har vi presentert eksisterende kunnskap om traumer og hvordan det kan påvirke elever i skolehverdagen. Videre vil vi gi et kort sammendrag av de viktigste funnene fra Blomquist (2020) sin masterstudie (hvis du vil vite mer om denne studien kan du finne den her: https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/9164).

Deretter vil vi i lys av disse funnene og eksisterende kunnskap gi en oversikt over hvilke tiltak lærere kan sette inn for å tilrettelegge skoledagen for elever med traumer.

I forbindelse med masteroppgaven sin intervjuet Blomquist (2020) fem lærere som har hatt elever med traumer i sine klasser. Målet med intervjuene var å avdekke erfaringer som lærerne hadde gjort i prosessen med å legge til rette for en best mulig skoledag for traumatiserte elever. Alle lærerne jobbet i offentlige skoler på Østlandet, men i forskjellige geografiske områder og på ulike klassetrinn. De fem lærerne hadde elever med ulike typer traumer. De fire mest sentrale tiltakene som lærerne i denne studien løftet frem, var

1. tidlig og tett kontakt med hjemmet og eleven etter hendelsen
2. å sikre en god lærer–elev-relasjon og tett oppfølging av eleven
3. både sosial og faglig organisatorisk tilpasning
4. ivaretakelse og oppfølging av de andre elevene i klassen

Det lærerne la vekt på, stemmer godt med det forskningen på traumer anbefaler av tilrettelegging. Vi vil nå diskutere de fire overstående formene for tilrettelegging, hvorfor de er viktige, og hvordan lærere kan gå frem for å møte og ivareta elever etter traumer.

Tidlig og tett kontakt

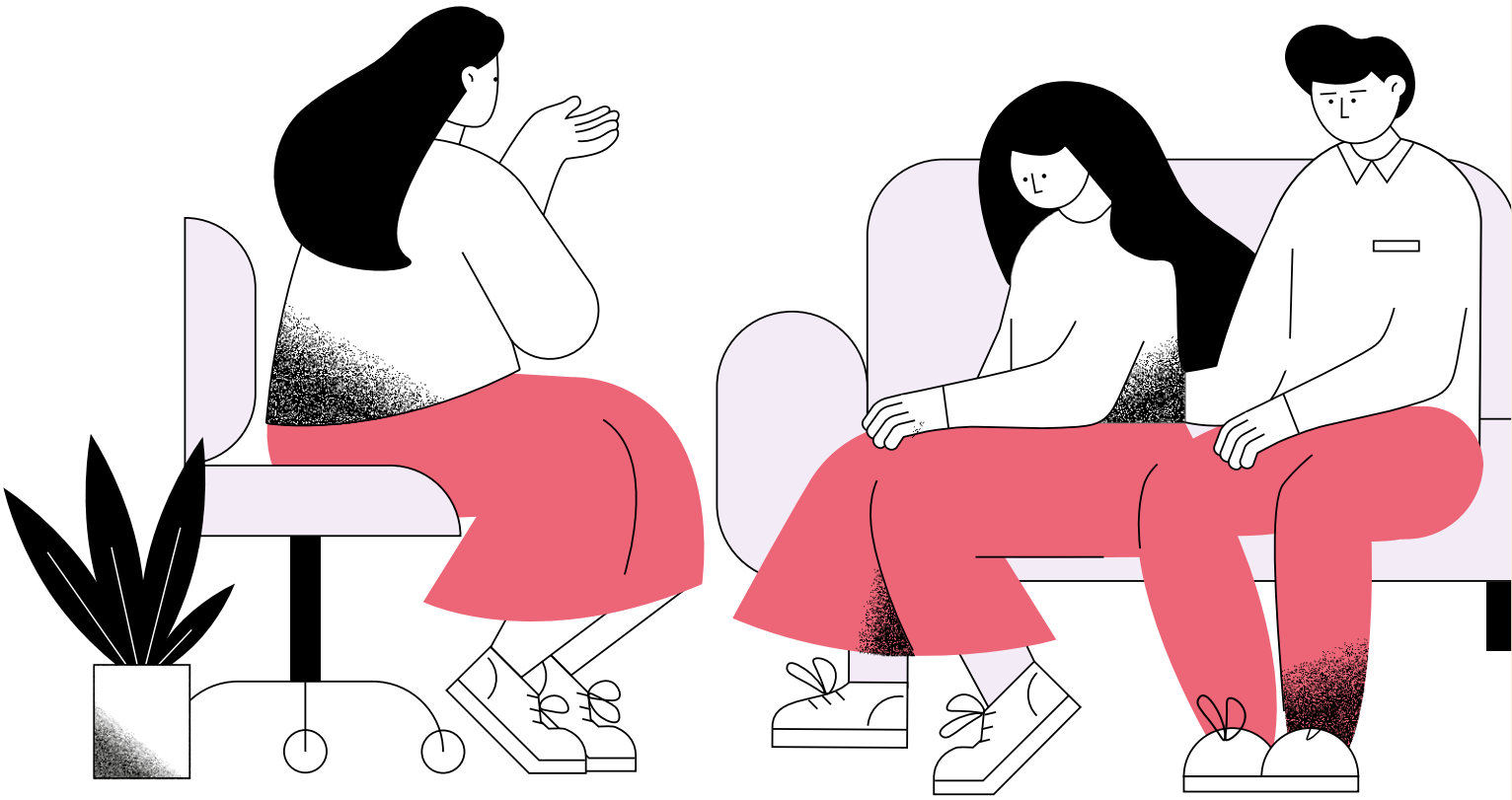
I tiden etter et traume vil mange elever ha behov for en tilpasset skolehverdag (Alisic mfl., 2011; Stene mfl., 2019; Strøm mfl., 2016; Øverlien mfl., 2016). Alle de fem lærerne i Blomquist (2020) sin studie fremhevet betydningen av å ta kontakt med elev og foresatte så tidlig som mulig etter traumet. Dette gjorde de for å vise at de brydde seg, for å tilby støtte og for å tilrettelegge for en rask tilbakekomst til skolen.

Det er stor enighet blant lærerne om at skolen bør ta kontakt med hjemmet og eleven så tidlig som mulig, gjerne før eleven kommer tilbake på skolen. Målet må være å få eleven raskt tilbake til klassefellesskapet, om så i redusert grad. Grunnen til dette er at sosiale relasjoner og en strukturert hverdag ofte har god effekt på å lege etterreaksjoner (Alisic mfl., 2011; Øverlien mfl., 2016). Noen elever, og spesielt gutter, kvier seg ofte for å «bruke» sine opplevelser for å få det de kaller privilegier, slik som kortere skoledager, mindre lekser og tilrettelagte prøver (Røkholt mfl., 2016; Strøm mfl., 2016). Lærere og skolens ledelse bør derfor ikke vente på at eleven selv skal komme med sine ønsker for tilrettelegging, men forberede noen praktiske tiltak som de foreslår for eleven (Stene mfl., 2019).

Forskning viser også at tidlig kontakt er avgjørende for å få eleven raskt tilbake til skolen og klassen og inn i en tilnærmet normal hverdag (Øverlien mfl., 2016). Det vil selvfølgelig variere om og hvor lenge elever trenger å være borte fra skolen, men de fleste som har opplevd en traumatisk hendelse, bearbeider traumet bedre i en tilnærmet normal hverdag (Alisic mfl., 2011). Elever som kommer raskt inn i en rutinepreget hverdag, utvikler også ofte bedre mestringsstrategier etter traumer. Målet bør derfor være å få eleven raskt tilbake til skolen, om så i noe redusert grad i begynnelsen (Strøm mfl., 2016; Øverlien mfl., 2016). Når og hvor raskt eleven skal tilbake på skolen, er det elev og foresatte i samarbeid med lærere, ledelse og eventuelt eksternt hjelpeapparat som avgjør.

I møte med elev og foresatte må lærerne være godt forberedt. Her har det eksterne hjelpeapparatet en viktig støttefunksjon, både for eleven og for skolen. Det er avgjørende at lærerne både blir kjent

> **For de andre elevene i klassen kan det være viktig å få informasjon om hendelsen.**



med ulike reaksjonsmønstre som traumatiserte elever kan vise, og at de får vite hvilke tiltak som er hensiktsmessige og mulige å gjennomføre i skolesammenheng. Elevens beste må alltid være i fokus, og samtalene må være preget av empati, omsorg og praktisk bistand (Raundalen & Schultz, 2012; Strøm mfl., 2016). Et godt samarbeid mellom eleven, elevens foresatte, skolens ledelse og eventuelt hjelpeinstanser som BUP og PP-tjenesten gjør det enklere å komme frem til en god, konstruktiv og gjennomførbar tilrettelegging slik at eleven skal kunne mestre skolehverdagen og faglige krav (Strøm mfl., 2016).

I tiden etter at elever har opplevd en potensielt traumatiserende hendelse, vil det variere i hvor stor grad dette påvirker hverdagen deres, og hvor lenge de har behov for oppfølging (Alisic mfl., 2011; Birkeland mfl., 2021; Raundalen & Schultz, 2012). Siden en del elever opplever at de blir distrahert fra vonde tanker i skoletiden og når de er sammen med andre, er en av farene at vi kan tro at det går bedre med eleven enn det faktisk gjør (Dyregrov, 2018). Risikoen er da at vi vurderer at eleven ikke lenger sliter med reaksjoner etter hendelsen, og at vi trapper ned oppfølgingen. Det er viktig at vi ikke avslutter oppfølgingen av elever med traumer for tidlig, og tiltakene som iverksettes, må løpende evalueres og eventuelt endres underveis (Birkeland mfl., 2021; Stene mfl., 2019).

Informasjonsmøter for medelever og deres foresatte kan også være betydningsfullt for å skape en trygg skole- og klassesituasjon for den traumatiserte eleven (Dyregrov, 2018). Et slikt møte må naturligvis gjennomføres i samråd med eleven og elevenes foresatte, og det er avgjørende at det avtales i forkant hvor mye og hva slags type informasjon som skal formidles (Dyregrov, 2018). Formålet med slike møter skal være at den traumatiserte eleven skal være trygg på at klassekameratene vet om hendelsen, og at de kan ta imot eleven på en god måte og på en måte eleven selv ønsker. For de andre elevene i klassen kan det være viktig å få informasjon om hendelsen og få mulighet til å stille spørsmål, slik at de ikke trenger å være utrygge på hvordan de skal oppføre seg overfor eleven.

Sikre en god lærer–elev-relasjon

Alle de fem lærerne fremhevet betydningen av å ha gode relasjoner til sine elever. Samtlige fortalte at de i tiden etter traumet la ekstra vekt på å tilby en-til-en-kontakt med elevene. For en elev som har opplevd en potensielt traumatiserende hendelse, kan hverdagen være kaotisk og stressende. Dette underbygges av Dyregrov (2010), som løfter frem betydningen av at eleven opplever trygge omgivelser i tiden etter hendelsen. En god lærer–elev-relasjon er her spesielt viktig for å skape trygghet både i klassen og på skolen (Dyregrov, 2018). Ved å ha en god relasjon til eleven kan læreren bli en trygg omsorgsperson som kan være en stabil, solid og god støtte når eleven kommer tilbake til skolen (Bidö mfl., 2018). Et godt skole–hjem-samarbeid er også viktig fordi det kan gi læreren god informasjon om elevens situasjon og slik sørge for at skolehverdagen tilrettelegges best mulig for eleven (Olsen & Traavik, 2010; Raundalen & Schultz, 2012).

I tilfeller der hele familier blir rammet av den samme hendelsen kan foreldrene selv slite med ettervirkninger og dermed ikke klare å gi barnet nok omsorg og trygghet. Da vil eleven normalt ha behov for trygge omsorgspersoner utenfor familien, for eksempel en lærer. Dette vil også gjelde i tilfeller der foreldrene er årsaken til traumet, slik som ved vold i nære relasjoner (Cohen mfl., 2018; Dyregrov, 2010; Raundalen & Schultz, 2012). Læreren må alltid tilpasse sin atferd og lytte til eleven og til de behovene eleven har (Raundalen & Schultz, 2012).

Samtidig som de fem lærerne var opptatt av å ha gode relasjoner til eleven, sa de også at de opplevde det som utfordrende å snakke med eleven om selve traumet. En av lærerne sa for eksempel at hun var redd for å si noe feil, og at hun derfor unngikk å snakke om hendelsen. Det å høre om selve hendelsen kan være vanskelig, likevel må vi ikke unngå å snakke med elevene om den (Alisic mfl., 2011; Holmgren, 2011; Strøm mfl., 2016). Det er viktig å kunne snakke om tanker og følelser. Lærere må derfor få opplæring og veiledning når det gjelder å snakke med elever som har opplevd traumer. Her har også lærerutdanningene et viktig ansvar for å gi lærerstudenter en grunnleggende innføring i hva traumer er, og hvordan de kan snakke med sine fremtidige elever.

Det viktigste er ikke å stille de rette spørsmålene, men å være tilgjengelig og tåle å høre om hendelsen slik at eleven får rom til å bearbeide traumet. Elevene må oppleve tålmodighet og forståelse for at det tar tid å bearbeide hendelsen, og at det er greit å ha reaksjoner etter en traumatiserende hendelse. Elevene må få rom til å prate om hendelsen og ikke føle seg avvist når de ønsker å prate om den (Olsen & Traavik, 2010). Samtidig må det også være rom for at ulike elver kan ha ulike behov også over tid. Selv om vi som voksne opplever at det er «lenge siden» traumet, kan eleven selv ha en annen opplevelse. Dyregrov (2018) påpeker at noen elever har følt på et press eller en utålmodighet fra lærere om at de må bli ferdig med traumet, ta seg sammen og komme seg videre. Det er imidlertid avgjørende å ikke gi disse elevene følelsen av at de overreagerer og overdriver, eller at de bruker for lang tid på å bearbeide traumet.

> **På grunn av sorg, savn, redsel, tankeflukt og dårlig søvn kan elevene slite med å konsentrere seg om skolearbeidet.**

Sosial, faglig og organisatorisk tilpasning

Forskning viser at elevers skoleprestasjoner blir lavere i en periode etter en traumatisk hendelse. På grunn av sorg, savn, redsel, tankeflukt og dårlig

søvn kan elevene slite med å konsentrere seg om skolearbeidet (Bidö mfl., 2018; Dyb & Jensen, 2019). Det er derfor viktig at lærere tilrettelegger skoledagen slik at eleven opplever mestring, samt at de får tid og mulighet til å bearbeide sine opplevelser. Det sosiale fellesskapet med andre elever er også viktig for å skape en helhetlig skolehverdag.

De fem lærerne i Blomquist (2020) sin studie benyttet flere strategier for å tilrettelegge skolehverdagen for elevene og fortalte at det var behov for individuelle og faglige tilpasninger. De la også vekt på at skoledagen skulle være mest mulig forutsigbar. Lærerne fortalte om tydelige forskjeller når det gjaldt elevenes behov på barnetrinnet og på ungdomstrinnet. Barneskolelærerne fortalte at de hadde tettere oppfølging av elevene i selve undervisningen, at de kunne ha dem på fanget, og at de brukte ulike belønningssystemer. Ungdomsskolelærerne sa at deres elever ønsket mindre oppmerksomhet i klasserommet, men at de kunne trekke seg unna undervisningen og oppholde seg på et hvilerom. I tillegg var tilpassede evalueringssituasjoner viktige tiltak på ungdomsskolen.

Tilpasset opplæring er en rettighet som gjelder alle elever i skolen (Opplæringslova, 1998, § 1-3). Lærerne i vår undersøkelse la vekt på å tilpasse arbeidsformene i sin undervisning og at de valgte temaer som gjorde det mulig for eleven å være mest mulig i klassen. Disse strategiene understøttes av tidligere forskning (Alisic mfl., 2011; Berg & Strøm, 2012; Borge, 2018; Dyb & Jensen, 2019). Som følge av reaksjonene på traumet kan elever, som nevnt tidligere, i en periode ha konsentrasjonsvansker og andre utfordringer som hemmer læring. Det er derfor fordelaktig om form og innhold i undervisningen kan tilpasses slik at eleven kan være mest mulig i klasserommet (Alisic mfl., 2011; Strøm mfl., 2016; Øverlien mfl., 2016). Etter et traume kan det derfor være behov for ekstra faglig og individuell tilrettelegging.

Jevnlige læringssamtaler kan bidra til å skape en forsvarlig tilrettelegging av skolehverdagen (Bidö mfl., 2018). Under disse samtalene kan læreren og eleven sammen komme frem til tiltak som kan fremme trygghet, læring og trivsel. Slike tiltak kan være muntlig gjennomføring av prøver, vurdering uten karakter, mindre eller ingen lekser og kortere skoledag. Når det gjelder den pedagogiske tilpassingen, kan lærer og elev sammen komme frem til hvilke tiltak som fungerer best. Slike tiltak kan for eksempel være undervisning i liten gruppe og at enkelte deler av lærestoffet prioriteres. Plassering i klasserommet kan også være et tiltak for å skape trygghet. Eleven kan for eksempel få sitte sammen medelever som hen stoler på (Alisic mfl., 2011; Bidö mfl., 2018; Øverlien mfl., 2016).

Generelt vil elever med traumer ofte være i en konstant beredskap og være redde for at noe lignende skal skje igjen (Juveli & Peters, 2020). Dette skaper som før nevnt utrygghet og frykt og kan påvirke elevens konsentrasjon i læringssituasjonen. Forutsigbarhet i skolehverdagen er derfor avgjørende for å ikke forsterke disse stressreaksjonene hos eleven. For eksempel kan enkelte temaer i undervisningen fungere som traumepåminnere for eleven (Bidö mfl., 2018). Dermed er det avgjørende å vurdere om akkurat dette temaet kan gjennomgås på et senere tidspunkt.

Det er viktig å huske på at noen elever klarer seg bedre etter potensielt traumatiske hendelser enn andre. Dette kan være fordi de har utviklet en motstandsdyktighet, og fordi de er flinkere til å nyttiggjøre seg av støtte i omgivelsene (Borge, 2018). Som lærer er det derfor viktig å være bevisst på at ikke alle elever trenger like mye støtte og oppfølging, og vi skal derfor ikke påtvinge elevene noe de ikke selv opplever å ha behov for. Funn fra andre undersøkelser viser at ungdom som opplevde Utøya-terroren, følte at omgivelsene nærmest forventet at de skulle ha sterkere reaksjoner enn de egentlig hadde, og at skolen satte i gang en rekke tiltak som de selv ikke følte at de hadde behov for (Skarstein & Schultz, 2018). Sett i lys av resiliens-perspektivet er det derfor viktig at lærerne og skolene lytter til elevene og tar hensyn til deres ønsker når de vurderer hvilke tiltak hver enkelt har behov for. Samtidig kan behovet for hjelp oppstå på et senere tidspunkt, noe lærere må være oppmerksomme på slik at de er klare til å tilby tilrettelegging idet eleven har behov for det.

Ivaretakelse og oppfølging av de andre elevene i klassen

Blant de fem lærerne i Blomquists (2020) studie la spesielt de som arbeidet på barnetrinnet, vekt på at de også måtte ivareta de andre elevene i klassen. Dette hang blant annet sammen med at tilrettelegging for den traumatiserte eleven gikk på bekostning av de andre elevene i klassen, for eksempel ved at læreren måtte bruke mer tid på eleven med traumer.

Lærerne i barneskolen forteller at deres elever hadde behov for tettere fysisk kontakt i perioden etter traumet. De hadde behov for å sitte på fanget eller å holde læreren i hånda både i og utenfor klasserommet. Slike reaksjonsmønstre handler ofte om at elevene har behov for økt trygghet og omsorg som følge av de fysiske og psykiske reaksjonene som kan oppstå i etterkant av den traumatiske hendelsen (Dyregrov, 2010). Andre elever, spesielt på de lavere trinnene, kan ha problemer med å se denne sammenhengen og heller kjenne på en urettferdighet ved at de ikke får sitte på fanget, eller at de må følge regler den traumatiserte eleven ikke trenger å følge. Dette er en reell utfordring som lærere kan møte i skjæringspunktet mellom hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskapet (Hølland, 2021). En mulig løsning på dette dilemmaet er at skolen legger til rette for økt voksentetthet i en periode slik at læreren får tid til å ivareta både eleven som har opplevd et traume, og de andre elevene i klassen.

Lærerne på ungdomstrinnet opplevde derimot at deres elever ikke ønsket spesifikk oppmerksomhet rundt egen person da de kom tilbake til skolen. Dette er i overensstemmelse med Raundalen & Schultz (2012) sine forskningsresultater, der de også fant at mange eldre elever ikke vil ha klemmer, medlidenhet og overdreven omsorg fra venner, klassekamerater og lærere når de kommer tilbake til skolen. Sammen med tidligere forskning understreker dermed våre funn at det er avgjørende å gi individuell tilrettelegging til hver enkelt elev. Det som passer for noen, behøver ikke å passe for andre.

I hvilken grad og på hvilken måte de andre elevene i klassen blir påvirket av tilretteleggingen for eleven med traumer, vil også variere ut ifra hvilke etterreaksjoner eleven har, elevens alder og hvilke tilpassinger som gjennomføres (Cohen mfl., 2018). Sinne og utagering, eller flukt fra vanskelige situasjoner, kan være vanlige reaksjoner hos traumatiserte elever fordi det autonome nervesystemet blir aktivert (Dyregrov, 2018). Hvis eleven fremstår som uforutsigbar, kan medelever trekke seg unna (Cohen mfl., 2018). I tillegg er det ikke uvanlig at en traumatisert elev føler at hen har «vokst fra» eller blitt mer moden enn sine medelever (Raundalen & Schultz, 2012). Dette kan føre til at eleven isolerer seg, en handling som vil være svært lite gunstig for å bearbeide traumet på en god måte (Dyregrov, 2018). Som lærer er det derfor viktig å skape et godt og trygt klassefellesskap både for den traumatisert eleven og for medelevene (Borge, 2018). Alle elever skal føle forutsigbarhet, trygghet og ro (Cohen mfl., 2018).

Å være lærer for en elev med traumer er krevende, ikke bare fordi opplæringen må tilpasses, men også fordi eleven det gjelder kan ha behov for økt omsorg og eventuelt alenetid med læreren sin gjennom skoledagen (Alisic mfl., 2011; Olsen & Traavik, 2010). Samtidig skal læreren også ivareta de faglige og sosiale behovene til alle de andre elevene i klassen. Mange lærere strekker seg langt for å ivareta sine elevers behov for støtte, og kan nok føle på en slags verdikonflikt der behov for tilrettelegging for eleven med traumer kan gå utover omsorg, undervisning og læring for de andre elevene i klassen og vice versa. I arbeidet med å tilrettelegge for en trygg skolehverdag for både eleven med traumer og de andre elevene i klassen er lærere derfor avhengig av å ha tilstrekkelig med rammefaktorer som tid, grupperom og ekstra lærerressurser (Alisic mfl., 2011; Hølland, 2021).

Oppsummering

Denne artikkelen har vist at en lærer kan gjøre mye for å hjelpe elever med traumer. Noe av det viktigste er å ta tidlig kontakt med elev og foresatte, skape og ivareta en god lærer–elev-relasjon, tilpasse skolehverdagen og ta seg tid til å snakke med eleven. Det er også vesentlig å ivareta og følge opp de andre elevene i klassen. —



CECILIE PEDERSEN DALLAND arbeider som førsteamanuensis ved OsloMet – storbyuniversitetet, ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Hennes interesse- og forskningsfelt er lærerutdanning, klasseromsforskning, kjønn, arbeidsplaner, selv-regulering, muntlige framføringer i skolen, høyt- og lavtpresterende elever, akademisk skriving, skole–hjem-samarbeid og kreativitet i skolen.



SILJE HØLLAND arbeider som førsteamanuensis ved OsloMet – storbyuniversitetet, ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning. Hennes interesse- og forskningsfelt er interaksjonsstudier, læringsdialoger, lærerutdanning, klasseromsforskning, inkludering, tilpasset opplæring, spesialpedagogikk, overganger i grunnskoleløpet og pedagogisk veiledning. Foto: Kim Asphaug



MORTEN BLOMQUIST arbeider som lærer på 8. trinn ved Linderud skole. Han har master i skolerettet utdanningsvitenskap, og hans interesse- og forskningsfelt er traumer. Det er han som har skrevet masteroppgaven som denne artikkelen bygger på. Foto: Lars Kirkeby

Referanser

Alisic, E., Boeije, H.R., Jongmans, M.J. & Kleber, R.J. (2011). Children's perspectives on dealing with traumatic events. Journal of Loss and Trauma, 16(6), s. 477–496. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15325024.2011.576979

Berg, B. & Strøm, A. (2012). Et annerledes og ensomt foreldreskap. En kvalitativ studie av foreldre til små barn som har funksjonsnedsettelser og deres utfordringer i møte med sine uformelle sosiale nettverk. Fontene forskning, 1, s. 56–68.

Bidö, S., Mannheimer, M. & Samuelberg, P. (2018). Traumatisering hos barn: En handbok. Natur & Kultur Akademisk.

Birkeland, M.S., Skar, A.M.S. & Jensen, T.K. (2021). Do different traumatic events invoke different kinds of post-traumatic stress symptoms? European Journal of Psychotraumatology, 12(1), https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1866399

Blomquist, M. (2020). «Nå er ikke jeg noe psykolog, men ...». En kvalitativ studie av hva en som lærer kan gjøre for å hjelpe traumatiserte elever. Masteroppgave, OsloMet – storbyuniversitetet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/9164

Borge, A.I.H. (2018). Resiliens: risiko og sunn utvikling (3. utg.). Gyldendal.

Cohen, J.A., Mannarino, A.P., Deblinger, E., Goveia, I. C., Jensen, T. K., Granly, L. & Fagermoen, E.M.K. (2018). Behandling av traumer og traumatisk sorg hos barn og ungdom. Universitetsforlaget.

Deutsch, R., Drozd, L. & Ajoku, C. (2020). Trauma-Informed Interventions in Parent-Child Contact Cases. Family Court Review, 58(2), s. 470–487. https://doi.org/https://doi.org/10.1111/fcre.12483

Dyb, G. & Jensen, T.K. (2019). Å leve videre etter katastrofen: stressreaksjoner og oppfølging etter traumer. Gyldendal.

Dyregrov, A. (2010). Barn og traumer: en håndbok for foreldre og hjelpere (2. utg.). Fagbokforlaget.

Dyregrov, A. (2018). Katastrofepsykologi. Fagbokforlaget.

Grimm, A., Hulse, L., Preiss, M. & Schmidt, S. (2012). Post- and peritraumatic stress in disaster survivors: An explorative study about the influence of individual and event characteristics across different types of disasters. European Journal of Psychotraumatology, 3(1). https://doi.org/https://doi.org/10.3402/ejpt.v3i0.7382

Helsenorge. (u.å., 25. februar 2020). Posttraumatisk stresslidelse (PTSD). https://www.helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/angst/posttraumatisk-stresslidelse/

Holmgren, A. (2011). Alle kan tale om traumer – Hvorom der ej kan tales, bør der ikke ties. Fokus på familien, 38(4), s. 273–295. https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN0807-7487-2010-04-02

Hølland, S. (2021). Inkludering og tilpasset opplæring: til alle elevers beste. Fagbokforlaget.

Juveli, A. & Peters, N. (2020). Psykisk helse i skolen: forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg! Pedlex.

Kelley, L.P., Weathers, F.W., McDevitt- Murphy, M.E., Eakin, D.E. & Flood, A.M. (2009). A comparison of PTSD symptom patterns in three types of civilian trauma. Journal of Traumatic Stress, 22(3), s. 227–235. https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jts.20406

Lindner, E.G. (2000). The psychology of humiliation: Somalia, Rwanda/Burundi, and Hitler's Germany. University of Oslo, Department of Psychology.

Olsen, M.I. & Traavik, K.M. (2010). Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: teori og tiltak. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2012). Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise (3. utg.). Universitetsforlaget.

Røkholt, E. G., Schultz, J.-H. & Langballe, Å. (2016). Negotiating a new day: Parents' contributions to supporting students' school functioning after exposure to trauma. Psychology research and behavior management, 9, s. 81–93. https://doi.org/https://doi.org/10.2147/PRBM.S97229

Saigh, P.A. (1991). The development of posttraumatic stress disorder following four different types of traumatization. Behaviour research and therapy, 29(3), s. 213–216. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0005-7967(91)90110-O

Sand, O., Sjaastad, Ø.V., Haug, E. & Bjålie, J.G. (2018). Menneskekroppen: fysiologi og anatomi (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Skarstein, D. & Schultz, J.-H. (2018). Identity at risk: Students' identity configuration in the aftermath of trauma. Scandinavian Journal of Educational Research, 62(5), s. 798–812. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1307273

Stene, L.E., Schultz, J.-H. & Dyb, G. (2019). Returning to school after a terror attack: a longitudinal study of school functioning and health in terror-exposed youth. European child & adolescent psychiatry, 28(3), s. 319–328. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s00787-018-1196-y

Strøm, I.F., Schultz, J.-H., Wentzel-Larsen, T. & Dyb, G. (2016). School performance after experiencing trauma: A longitudinal study of school functioning in survivors of the Utøya shootings in 2011. European Journal of Psychotraumatology, 7(1). h

Terr, L.C. (1991). Childhood traumas: an outline and overview. The American Journal of Psychiatry, 148(1), s. 10–20. https://doi.org/https://doi.org/10.1176/ajp.148.1.10

Thabet, A.A. & Vostanis, P. (2000). Post traumatic stress disorder reactions in children of war: a longitudinal study. Child abuse & neglect, 24(2), s. 291–298.

Traumebehandling. (u.å.). Traumer. Traumebehandling med voksne. https://traumebehandling.no/forsta/traumer/

Waaktaar, T. (2012). Resiliensforskning: Hvordan kan kunnskap fra dette feltet bidra til utviklingsfremmende arbeid i skolehelsetjenesten og med skolen som arena. I: K. Olaisen (Red.), Utviklingsfremmende samtaler med ungdom: samhandling på tvers. Kommuneforlaget.

Øverlien, C., Hauge, M.-I. & Schultz, J.-H. (2016). Barn, vold og traumer: møter med unge i utsatte livssituasjoner. Universitetsforlaget.

ANNONSE

Webinar uten kostnad:
Om ABAS-3

Mandag 15.5. 2023 kl. 14:00-14:30
Mandag 19.6. 2023 kl. 14:00-14:30



ABAS-3 (Adaptive Behavior Assessment System, Third Edition) – Vurdering av adaptiv funksjon fra 0 til 89 år

Konkrete forslag på tiltak for å øke adaptive fungering i hverdagen

I ABAS-3 intervensjonsguide får du konkrete forslag på ulike tiltak for å øke trengende individers adaptive fungering i hverdagen.

Tiltakene/intervensjonene tar utgangspunkt i påstanden fra ABAS-3 skjemaene.

Avhengig av implementeringskonteksten kan disse strategiene brukes med et individ, en liten gruppe, eller en hel klasse.

ABAS-3 tilbyr en standardisert og enhetlig metode for å kartlegge en persons adaptive funksjon gjennom hele livsløpet, fra forskjellige informanters perspektiver.

Verktøyet er relevant for spesialpedagoger i barnehage, skole og boliger som jobber med personer som strever med adaptiv fungering og ønsker et verktøy for tiltak i praksis.

www.hogrefe.no

hogrefe



iStock | Getty Images Plus | Drazen Zigic

Barn som har vært utsatt for traumer i sin oppvekst, vil av og til vise et reaksjonsmønster som kan være vanskelig å forstå for lærere og behandlere. I denne artikkelen forsøker forfatteren å vise hvordan vi ved hjelp av polyvagal-teorien kan få mer innsikt i hvorfor disse barna reagerer som de gjør.

Traumatiserte barns atferd i lys av polyvagal-teorien

TEKST:
LUUK L. WESTERHOF

Dr. Stephen Porges (2017) har skrevet boken *The Pocket Guide to the Polyvagal Theory: The Transformative Power of Feeling Safe*. Polyvagal-teorien som Porges presenterer i denne boken, og som jeg skriver om i denne artikkelen, er ganske sikkert ukjent for mange. Teorien bygger imidlertid i stor grad på kunnskap om det autonome nervesystemet og hvordan dette påvirkes og ubevisst regulerer våre grunnleggende overlevelsesreaksjoner i møte med mulige trusler i omgivelsene.

Utvikling er vanligvis inkrementell, og jeg tror på de praktiske implikasjonene og bruken av teori. Som Kurt Lewin (1943), en pioner i organisasjonspsykologi, bemerket, er ingenting så praktisk som en god teori. Tonges (2016, s. 80) forklarer kortfattet nytten av en god teori som «en forklaring, et sett med ideer om hvordan noe fungerer, og at den praktiske bruken av god teori kan være uvurderlig». Den polyvagale teorien kan vise seg å være nyttig i å hjelpe oss å forstå noen komplekse problemer. For eksempel kan det hjelpe oss å forstå betydningen av utagerende atferd hos barn som har opplevd komplekse traumer – spesielt fenomenet «fluktatferd» (Tomlinson, 2015a).

Persepsjon henger alltid sammen med kognisjon. Nevrosepsjon, som boken til Porges refererer til, er derimot persepsjon uten hjelp av kognisjon. Med nevrosepsjon sikter vi derfor ikke til kognitive prosesser, men til «kroppen som holder telling». Når et barn som har opplevd traumer, blir trigget, vil den nevroseptiske persepsjonen føre til at det det internaliserte og dissosierte barnet bærer på, kommer til syne – for eksempel som utagerende atferd. Nevrosepsjon er således en biologisk respons, og barn vil ikke kunne vise prososial atferd før de nevroseptisk føler seg trygge.

Ifølge Porges' polyvagal-teori består det autonome nervesystemet av tre undersystemer, et sympatisk nervesystem og to parasympatiske systemer (den dorsale og den ventrale grenen av vagusnerven), og disse systemene opererer i et slags balanseforhold: Det sympatiske nervesystemet mobiliserer til handling og inngår blant annet i kroppens forsvar mot fare. Det parasympatiske nervesystemet får oss til å slappe av og restituere oss. Poly(vagal) betyr at det er mange (poly) nervefibre som er involvert her. Vagusnerven varsler om trygghet, fare og trussel og mobiliserer gjennom en beskyttende respons. Dette skjer på et nevroseptisk nivå, og ikke det underbevisste. Det autonome nervesystemet identifiserer trusler mot tryggheten, samt søker muligheter for å øke trygghet og trivsel.

Deb Dana (2018) oppsummerer:

> Nevrosepsjon resulterer i mageføIelsen, de hjerteinformerte følelsene, de implisitte følelsene som beveger oss langs kontinuumet mellom trygghet og overlevelsesrespons. Nevrosepsjon kan betraktes som 'somatiske signaler som påvirker beslutningstaking og atferdsresponser uten eksplisitt bevissthet om de provoserende signalene.
>
> (I Klarer mfl., 2014, s. 7067)

Når nervesystemet oppfanger signaler om fare, tar nevrosepsjonen over og overstyrer tankeprosessene våre. Problemer oppstår når de vagale grenene av det parasympatiske nervesystemet har blitt påvirket av komplekse traumer. Nevrosepsjonen kan da bli hypervåken, feiltolke situasjoner og reagere på trygge situasjoner som om de er farlige.

Betydningen av trygghet for en sunn utvikling og for at behandling skal lykkes, er ikke ny. Bowlby (1952, 1988) forklarte konseptet om hvordan en *sikker base* er utgangspunktet for sunn utvikling i barndommen. I behandlingen av traumer skisserte Pierre Janet allerede på slutten av 1800-tallet at trygghet/stabilisering var den første fasen av behandlingen, etterfulgt av behandling og integrasjon (Kezelman & Stavropoulos, 2012).

I arbeid med traumatiserte barn må trygghet være utgangspunktet. Barnet må oppleve at det er trygt. Men å *være* trygg er ikke det samme som å *føle seg* trygg. Det kan ta lang tid før barnet begynner å føle seg trygg. Og det vil være mange oppturer og nedturer underveis.



Når nervesystemet oppfanger signaler om fare, tar nevrosepsjonen over og overstyrer tankeprosessene våre.

Før barnet kan oppnå tilknytning, må trygghet etableres. Først når et frakoblet eller utrygt barn begynner å føle seg trygg, vil han/hun kunne ta risikoen ved å knytte seg til noen. Når prosessen med å knytte seg til et annet menneske begynner, beveger barnet seg mot integrasjon. Grunnlaget for trivsel kan betraktes som trygghet, tilknytning og integrasjon (Tomlinson, 2015a).

Porges polyvagal-teori kan bidra til å utdype vår forståelse av trygghet når det gjelder barn som har vært utsatt for traumer. Vagusnerven (en del av det parasympatiske nervesystemet) består av to typer fibre som kontrolleres av hver sin kjerne i hjernestammen, og utgjør to ulike nervegrener – den dorsale og den ventrale.

Den dorsale vagusnerven har røtter i urgamle overlevelsesstrategier hos amfibier og reptiler som blir «livløse» i farefulle situasjoner. Den aktiveres når en person nevroseptisk føler seg fanget og i livstruende fare. På dette stadiet befinner en person seg i nevrologiens immobiliseringssenter og vil gå inn i en frystilstand. Dette kan medføre at en person kan besvime eller spille død.

En frystilstand er nevrologiens forsøk å unngå angrep og hjertefrekvensen og pusten reduseres. Blodet trekkes tilbake fra overflaten av kroppen til organene. Dette er en overlevelses- og energi-

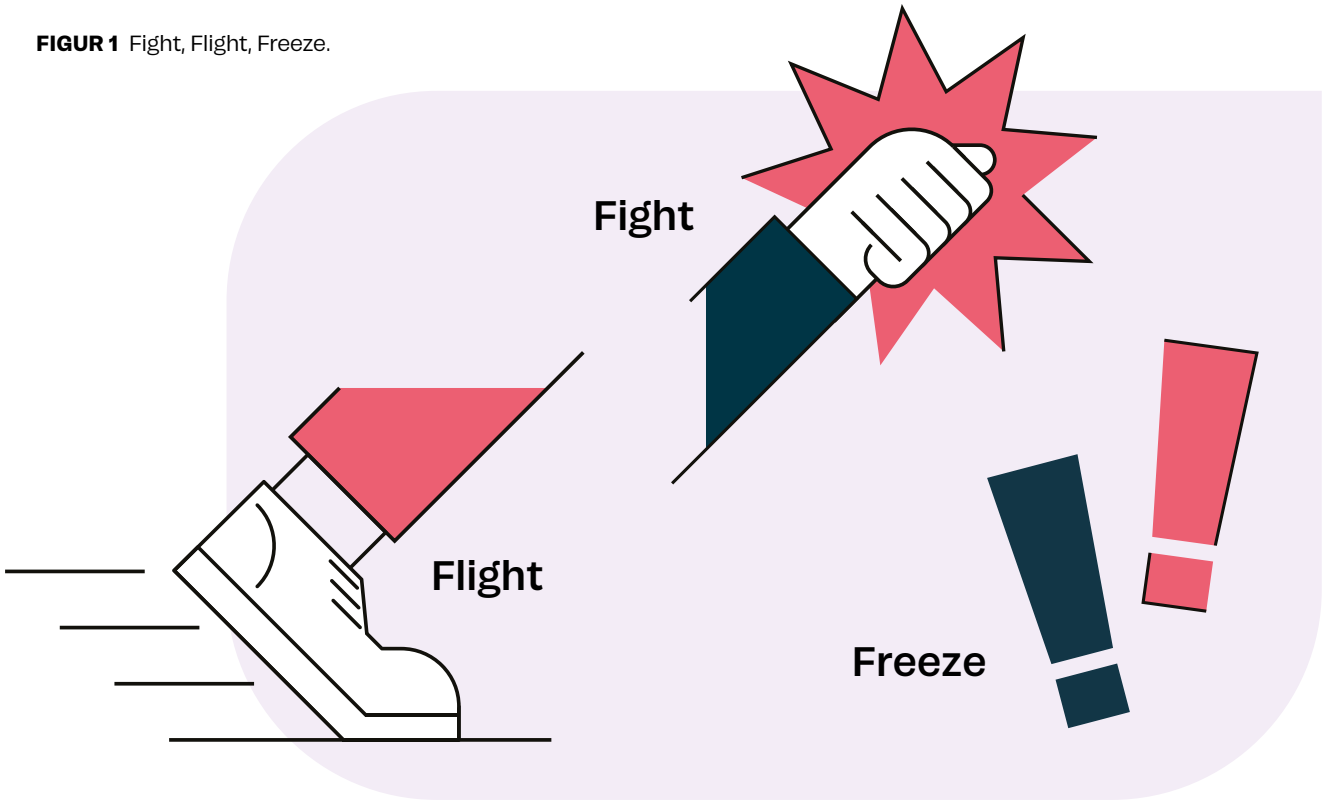
bevarende respons som gjør døden mindre sannsynlig dersom en blir angrepet og skadet. Et annet trekk ved den dorsale grenen av nervesystemet er dissosiasjon. Dette kan oppstå når en person opplever traumatiske hendelser som fører til at de psykisk fjerner seg fra kroppen sin. Dette er som før nevnt ikke en bevisst handling, men en nevroseptisk prosess. Når en person dissosierer, snakker han/hun ofte om å være adskilt fra kroppen sin. De observerer hva som skjer, men kan ikke føle smerten. Det er også mulig at de ikke har noe bevisst minne om hendelsen. Dissosiasjon har en beskyttende funksjon, men hvis den gjentas regelmessig, kan den begynne å få alvorlige konsekvenser for muligheten til en sunn utvikling og fungering. Som Van der Kolk & Newman (2007, s. 7) påpeker:

> … posttraumatisk syndrom er resultatet av en tidssvikt for å helbrede alle sår. Minnet om traumet er ikke integrert og akseptert som en del av ens personlige fortid; i stedet kommer den til å eksistere uavhengig av tidligere skjemaer (dvs. den er dissosiert).

Barbara Dockar-Drysdale (1958) lanserte begrepet om det «frosne barnet» Dette var et av deprivasjonssyndromene (1970a, 1970b), som barn utviklet som forsvarsmekanismer som svar på gjentatte traumer, inkludert forsømmelse og misbruk. Et «frosset barn» hadde vanligvis opplevd de mest alvorlige nivåene av misbruk og forsømmelse – ofte fra fødselen. Jeg tror det frosne barnet hadde mye til felles med et barn der den dorsale grenen av vagusnerven er hypervåken. Dockar-Drysdale bruker heller begrepet *frossen* fremfor *ufølsom*, fordi, som hun påpeker: «'affectionless' sounds final, but a thaw can follow a frost».

Å smelte noe frosset betyr uunngåelig bevegelse. Denne bevegelsen kan også knyttes til den andre delen av vårt autonome nervesystem. Dette er det sympatiske nervesystemet og mobiliseres som en respons på fare eller trussel. Som smelting betyr også mobilisering bevegelse og er en progresjon fra frys-funksjonen til den dorsale vagusnerven. Det sympatiske nervesystemet forbereder kroppen til handling. Stilt overfor fare skjer dette i form av å enten kjempe eller flykte (*fight or flight*).

FIGUR 1 Fight, Flight, Freeze.



Barnets nevrosepsjon oppdager en trussel slik at det finnes en mulighet for å flykte. Når nevrosepsjonen er overaktiv, som ofte er tilfelle med traumatiserte barn, kan fare oppfattes også der det ikke er noen reell fare. Barnet kan overreagere, og dette kan vises gjennom utagerende atferd. Dette kan skje svært raskt fra en tilstand av tilsynelatende ro og er ofte forvirrende for de involverte.

Hvis barn som er blitt utsatt for traumer, blir straffet eller behandlet på en uheldig måte fordi de utagerer, lærer vi barnet til å ikke lytte til sitt «autentiske selv»: Hva føler jeg? Hva er det jeg har behov for? Hva ønsker jeg? Istedenfor å hjelpe barnet trigger vi heller barnets opplevelse av utrygghet når vi hindrer det i å ventilere hva det føler, tenker og ønsker. Som et resultat vil barnet nevroseptisk (persepsjon uten hjelp av kognisjon: kroppen holder telling) oppleve å ytre seg som utrygg og farlig. Hvis det ikke isteden blir møtt av en trygg voksen som det kan samregulere seg med, og finne trygghet hos, vil barnet heller ikke ved senere anledninger klare å vise prososial atferd. Man bør da heller spørre seg hvordan man kan være sammen med dette barnet på måter som innbyr til trygghet?

Når nevrologien er i en fluktmodus, kan det være forskjellige ting som skjer. Barn som flykter, befinner seg som regel innenfor kontekster der barnets nevrosepsjon tolker konteksten som utrygg, farefull eller truende. Som forsvar flykter barnet, og dette må ikke tolkes som problematferd eller at barnet er et problembarn. Barnets nervesystem opplever nevroseptisk utrygghet, fare eller trussel, og når det føler seg truet og utrygg, vil det flykte bort fra den truende konteksten eller personen eller personene som barnets nervesystem oppfatter som farlig.

Et annet barn i en identisk situasjon kan oppleve trusselen som enda mer alvorlig, og han eller hun kan «fryse til» i stedet for å flykte. Den dorsale vagusnerven vil for dette barnet være dominerende og den første formen for forsvar.

For lærere og fagpersoner som jobber med barn og unge, kan det flyktende barnet (sympatisk respons) fremkalle mer bekymring enn det *frosne* barnet (dorsal respons), selv om det flyktende barnet kan være sunnere og mindre traumatisert. Dette kan minne om Winnicotts (1956, 1967) begrep om den antisosiale tendensen og kriminaliteten som et tegn på håp. Det kjempende/flyktende barnet er i det minste «levende» og mobilt. Plagene til barnet inneholder også håp, noe som gir en mulighet til å reagere adekvat. Barn som har lidd skremmende overgrep som de ikke har hatt mulighet til å unnslippe, føler ofte at kroppen deres er ubrukelig og en kilde til skam. Da kan det virke som en naturlig og sunn konsekvens i gjenopprettingsprosessen å ha evne til å flykte og unnslippe. Dette kan derfor sees på som en positiv utvikling.

> **Trygg prososial tilknytning fremmer en redusert bruk av frys- eller kamp/flukt-responser.**

Det er klart at vi ikke vil at traumatiserte barn skal flykte for å bevise at de kan. Etablering og bevaring av trygghet må alltid ha førsteprioritet. Vi bør sørge for at miljøene vi skaper for barn, er trygge og følelsesmessig nærende. Vi kan imidlertid hjelpe barn til å få en følelse av fysisk mestring på mange andre måter. For eksempel kan det å drive med løping, sykling, hopping, musikk og dans bidra til dette. Leker som gjemsel, som tillater en følelse av å kunne unnslippe, kan også være en utmerket måte å fremme en nyvunnet følelse av tro på en kompetent kropp. Dr. Stephen Porges påpeker at mobiliseringen av det sympatiske nervesystemet kan være å leke og ikke bare det å kjempe eller flykte (*fight/flight*). Simon Bain (2012) ser ut til å antyde dette når han skriver i sine memoarer:

«Although, you could say, I wasn't a success – the funniest and indeed my fondest memories are the 'running outs' we used to do, with the staff spending half the night chasing us.»

Stephen Porges (2017, s. 129) skriver:

> Forskjellen på fight/flight og lek er at mens vi mobiliserer i lek, får vi øyekontakt og engasjerer hverandre. Vi bytter ut trussel-signalene med sosiale signaler, slik at vi kan bruke det sympatiske nervesystemet til å støtte bevegelse uten å bevege oss inn i defensiv kamp eller fluktadferd. Når vi involverer det sosiale engasjementssystemet, kan vi til og med bruke det eldste systemet – den dorsale vagusnerven av nervesystemet – som er immobilisering, og vi kan være i armene til noen som vi føler oss trygge med. (Min oversettelse)

Den tredje og sist utviklede delen av det autonome nervesystemet er den ventrale vagusnerven (ventralkretsen). Som den dorsale vagusnerven er også dette en del av det parasympatiske nervesystemet. Den utviklet seg for 200 millioner år siden og er unik for mennesker og pattedyr. Denne grenen av nervesystemet søker trygghet og sosial tilknytning. Slik kan den betraktes som en forebyggende og forutseende del av nervesystemet som søker å samregulere seg med en trygg person (*co-regulation*) (Dana, 2018). Den involverte nevrosepsjonen oppfanger her signaler som innbyr til sosial tilknytning, og dette vil dermed øke opplevelse av trygghet og slik forbedre barnets potensial for overlevelse.

Dessverre for mange traumatiserte barn er denne formen for prososial tilknytning i nervesystemet nedstengt og underutviklet. Dette er ikke fordi de er født slik, men fordi kroppen og nevrologien er fanget av effekten av de traumatiske hendelsene de er blitt utsatt for. Trygghetserfaringer må oppleves gjentatte ganger, og positive erfaringer på dette området er avgjørende for at det skal utvikle seg en tilstrekkelig opplevelse av at «det er trygt å være til».

Opplevelse av vedvarende trygghet vil bero på den dorsale vagusnerven og de sympatiske kretsene i nervesystemet. Etter hvert som frys/kamp/flukt reduseres, blir øyeblikk av ro i økende grad mulig. Tilknytning er en enormt beskyttende faktor som fremmer videre utvikling. Når sosiale forbindelser og tilknytning er etablert, reduseres opplevelsen av mulige trusler. Som Porges (2017, s. 43) forklarer, er dette viktige aspekter ved polyvagal-teorien. Han påpeker at trygghet ikke vil si fjerning av trusler. Det å føle seg trygg er avhengig av unike signaler i miljøet og i våre relasjoner, og dette hemmer bruk av forsvarsmekanismer og fremmer helse og følelser av kjærlighet og tillit.

Når beskyttende tilknytninger er etablert, kan disse brukes til å forutse og forhindre aktivering av den dorsale vagusnerven og de sympatiske kretser av nervesystemet. Trygg prososial tilknytning fremmer en redusert bruk av frys- eller kamp/flukt-responser. En positiv spiral begynner å utvikle seg, og barnet er på bedringens vei. Utagering som å stikke av blir mindre sannsynlig.

Jeg har i denne artikkelen skissert hvordan de tre delene av det autonome nervesystemet aktiveres, og hvordan de kan fremme trygghet, overlevelse og velvære. Å forstå de ulike funksjonene er avgjørende for effektive og trygge møter med barn, og spesielt barn som har vært utsatt for traumer.

Det å være stille kan skyldes rolig trygghet eller frykt. Forskjellen mellom de to kan fornemmes av barnets nevrosepsjon – hvordan barnet ubevisst, uten hjelp av kognisjon, leser og tolker hva som skjer. Det å ha kunnskap om broen mellom de ulike delene av nervesystemet i lys av polyvagal-teorien gjør det lettere å respondere på barns ulike forsvarsmekanismer på en mer adekvat måte. Dette kan gi håp om det Winnicott refererte til for over femti år siden, og som Stephen Porges (2017, s. 56) tar opp i sin bok:

> **I want to emphasize that understanding the response, not the traumatic event, is critical to the successful treatment of trauma.**



LUUK L. WESTERHOF er utdannet sosionom, har master i helsefremmende arbeid og er klinisk spesialist i familieterapi. Han arbeider som veileder i familieterapi og psykososialt arbeid, er kurs- og foredragsholder og arbeider i tillegg som ekstern foreleser ved Høgskolen i Østfold.

Referanser

Bain, S. (2102). Comment posted on John Whitwell: A Personal Site of Professional Interest. Blogg. www.johnwhitwell.co.uk

Bowlby, J. (1951). Maternal CARE and Mental Health. WHO Monograph 2. Geneva: World Health Organization.

Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.

Dana, D. (2018) The Polyvagal Theory in Therapy: Engaging the Rhythm of Regulation. New York og London: W.W. Norton and Company.

Dockar-Drysdale, B. (1958, 1993). The Residential Treatment of 'Frozen' Children, in Therapy and Consultation in Child Care. London: Free Association Books.

Dockar-Drysdale, B. (1970a, 1993). Syndrome, in Therapy and Consultation in Child Care. London: Free Association Books.

Dockar-Drysdale, B. (1970b, 1993). Need Assessment – 11, Making an Assessment, in Therapy and Consultation in Child Care. London: Free Association Books.

Fight, Flight, Freeze – Picture, Anxiety Canada (2019). Fight, Flight, Freeze – Picture, Anxiety Canada, 2019 – Google Søk

Kezelman, C. & Stavropoulos, P. (2012). The Last Frontier: Practice Guidelines for Treatment of Complex Trauma and Trauma Informed CARE and Service Delivery. Australia: Adults Surviving Child Abuse (ASCA).

Klarer, M., Arnold, M., Guther, I., Winter, C., Langhans, W. & Meyer, U. (2014). Gut Vagal afferents Differentiately Modulate Innate Anxiety and Learned Fear. Journal of Neuroscience, 34(21) s. 7067–7076.

Lewin, K. (1943). Psychology and the process of group living. Journal of Social Psychology, 17, s. 113–131.

Porges, S.W. (1998). Love: An Emergent Property of the Mammalian Autonomic Nervous System. Psychoneuroendocrinology, 23(8), s. 837–861.

Porges, S.W. (2017). The Pocket Guide to the Polyvagal Theory: The Transformative Power of Feeling Safe. New York og London: W.W. Norton and Company.

Tomlinson, P. (2015a) Integration and Connection in Well-Being and Recovery from Trauma. URL: Integration and Connection in Well-Being and Recovery from Trauma (linkedin.com)

Tomlinson, P. (2015b). Reasons a Traumatized Child Runs Away? URL: Reasons a Traumatized Child Runs Away? (2015, Revised 2021) (linkedin.com)

Tonges, M.C. (2016). Nothing so Practical as a Good theory. Nurse Leader, 14(1), URL: Nothing So Practical as a Good Theory – Nurse Leader

Van der Kolk, B.A. & Newman, A.C. (2007). The Black Hole of Trauma. I: B.A. van der Kolk, A.C McFarlane, & L. Weisaeth, (red.), Traumatic Stress: The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body and Society. New York: Guilford Press.

Winnicott, D.W. (1956). The Antisocial Tendency. I: D.W. Winnicott (1984), Deprivation and Delinquency. London og New York: Tavistock Publications.

Winnicott, D.W. (1967). Delinquency as a Sign of Hope. A talk given to the Borstal Assistant Governors' Conference, held at King Alfred's College, Winchester, April 1967. Hentet fra: http://goo.gl/oTIlU7



Hold deg oppdatert, last ned appen

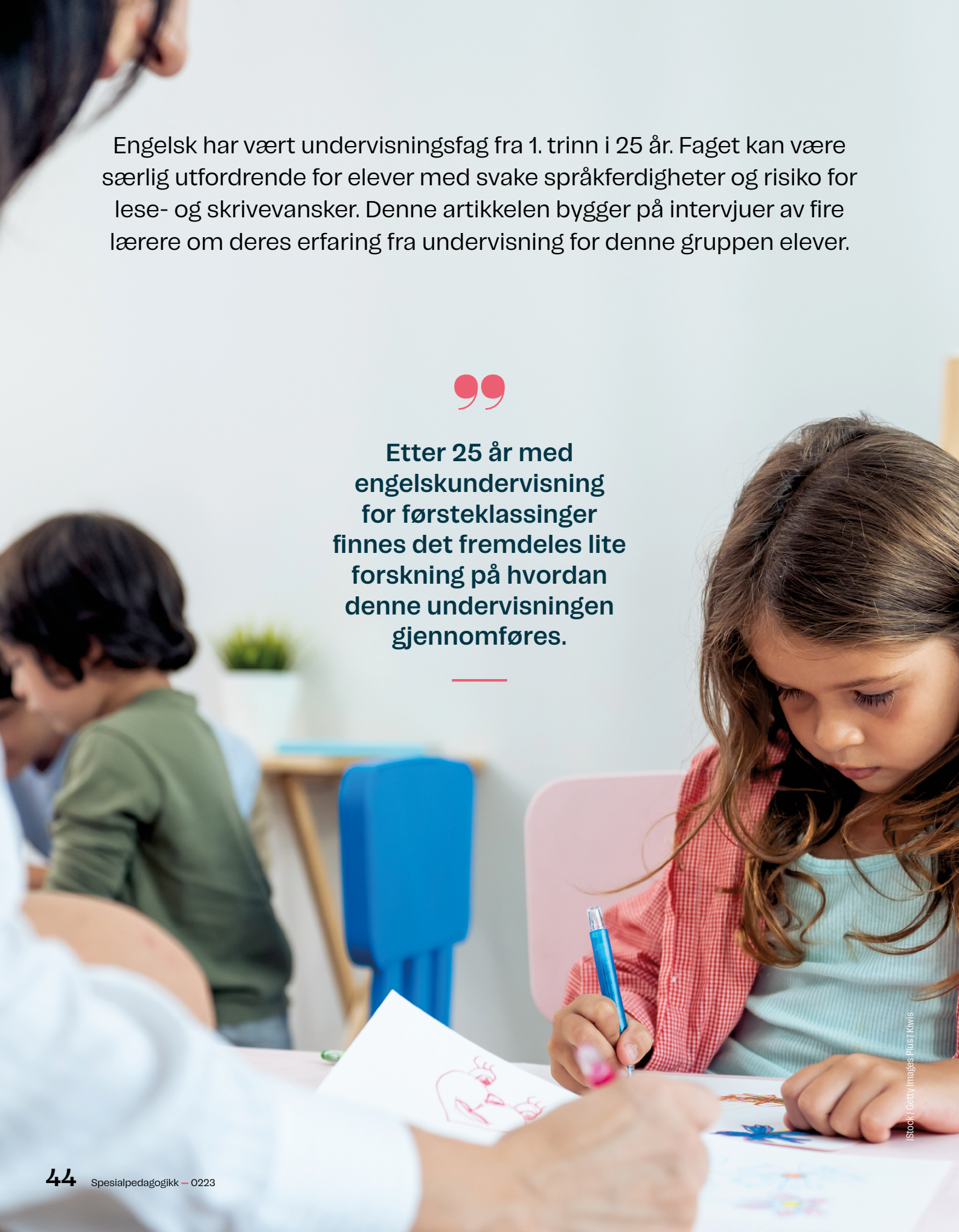
Last ned fra App Store

TILGJENGELIG PÅ Google Play

UTDANNINGSNYTT

Engelsk har vært undervisningsfag fra 1. trinn i 25 år. Faget kan være særlig utfordrende for elever med svake språkferdigheter og risiko for lese- og skrivevansker. Denne artikkelen bygger på intervjuer av fire lærere om deres erfaring fra undervisning for denne gruppen elever.

> **Etter 25 år med engelskundervisning for førsteklassinger finnes det fremdeles lite forskning på hvordan denne undervisningen gjennomføres.**



iStock / Getty Images Plus / Kiwis

Engelskundervisning på 1. trinn for elever med svake språkferdigheter

TEKST:
WENCHE A. HELLAND, LINN MARI GAASEMYR,
SOLVEIG TUFT OG TURID HELLAND

I Norge har engelsk vært undervisningsfag fra 1. trinn siden Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) ble innført i 1997 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Men etter 25 år med engelskundervisning for førsteklassinger finnes det fremdeles lite forskning på hvordan denne undervisningen gjennomføres (Bjørke & Myklevold, 2017). Tidlige språkferdigheter er en viktig forutsetning for senere leseutvikling, og utvikling av leseforståelse avhenger av underliggende muntlige språkferdigheter (Hjetland mfl., 2020; Lervåg mfl., 2018). Om lag 5–8 prosent av barna har en utviklingsmessig språkforstyrrelse når de begynner på skolen (Bishop mfl., 2017; Law mfl., 2017; Rygvold & Klem, 2016). Det finnes ulike årsaker til at et barn har svake språkferdigheter, og på 1. trinn har de gjerne ikke fått noen diagnose.

Elever med svake språkferdigheter møter en skolehverdag med forventninger og krav til måloppnåelse, og barn som har hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, får ikke automatisk overført denne når de begynner på skolen (Helland, 2019, s. 154). I denne artikkelen bruker vi betegnelsene *svake språkferdigheter* og risiko for å utvikle *lese- og skrivevansker* synonymt.

Det er stor individuell variasjon i lese- og skriveferdighetene blant elevene i starten på 1. trinn, og den største forskjellen finner vi når det gjelder bokstavgjenkjenning og fonologisk analyse (Rogne mfl., 2021). God tilrettelegging av den første lese- og skriveopplæringen for barn med svake språkferdigheter kan bidra til å hindre at forskjellene øker (Rogne mfl., 2021). Barn utvikler seg i ulikt tempo, samtidig som de skal sosialiseres inn i et fellesskap der det blir lagt føringer for hva de skal lære. Gjennom læreplanene blir de introdusert for hvilke mål, krav og forventninger som stilles fra samfunnet. Barn med svake språkferdigheter kan bli møtt med krav om tempo og innsats som ikke samsvarer med deres forutsetninger (Flobakk-Sitter, 2018).

Det engelske språket har en dypere ortografi enn det norske. Et fonem vil som oftest ikke samsvare med grafemet; den talte lyden kan være ulik den skrevne bokstaven (Helland, 2019, s. 180; Lothe & Waaler, 2019, s. 22). For elever med svake språkferdigheter kan det være særlig utfordrende å forstå denne sammenhengen. Språkinnlæring

> Barn med svake språkferdigheter kan bli møtt med krav om tempo og innsats som ikke samsvarer med deres forutsetninger.

kan gjennomføres både implisitt og eksplisitt. Den implisitte språkinnlæringen innebærer å produsere og lytte til språket, gjerne i naturlige settinger. Den eksplisitte innlæringen handler mer om språkets form og foregår gjerne i mer rutinepregede samtaler som ved å benevne ukedager, vær osv. (Dahl & Vulchanova, 2014). Det kan se ut til at skoletimene alene ikke bidrar til økt vokabular hos barna. Skal man lære et fremmedspråk, viser det seg at det er eksponeringen for språket som er viktigst, altså den implisitte språkinnlæringen (Dahl, 2015; Dahl & Vulchanova, 2014).

Da Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97) ble innført i 1997, var timefordelingen 95 timer engelsk à 45 minutter på 1.–4. trinn. Ved innføring av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06) økte timetallet til 138 timer à 60 minutter (Abildgaard & Helland, 2011). Dette timetallet er uendret etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2021). Abildgaard & Helland (2011) undersøkte engelskkunnskapene til 6.- og 7.-klassinger etter at timetallet i engelskfaget økte med LK06. En gruppe som fulgte undervisningsopplegg fra L-97, og en som fulgte opplegget fra LK06, ble sammenlignet. Selv om gruppen fra LK06 hadde hatt flere timer engelsk enn gruppen fra L-97, viste resultatet at de to gruppene stort sett hadde like ferdigheter, både muntlig og skriftlig (Abildgaard & Helland, 2011).

Læreplanen stiller krav til at læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar alle elevene, slik at hver enkelt får best mulig utbytte av undervisningen. Det er skolens plikt å tilpasse opplæringen gjennom variasjon og ulike tilpassinger til elevgruppens behov (Kunnskapsdepartementet, 2022). Tilpassingen skal altså bygge på læreforutsetningene og personligheten til eleven. For å oppdage elever som trenger ekstra oppfølging, har man kartleggingsprøver. Resultatene blir ikke offentliggjort, men skal brukes av skolene for å kartlegge hvilke elever som trenger ekstra oppfølging i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Samtidig med at ny læreplan ble vedtatt, kom det også et utvalg av læreverk fra de ulike forlagene. Disse er lagt opp slik at blant annet kompetansemålene i læreplanen skal nås, men da bør læreverket brukes slik det er tenkt (Johansen & Vestgård, 2020, s. 4).

Formålet med studien som presenteres i denne artikkelen, var å undersøke hvordan engelskundervisningen på 1. trinn gjennomføres, og hvordan den legges til rette for elever med svake språkferdigheter.

Metode

Prosedyre

Informasjon om studien ble først sendt til rektorer, avdelingsledere og kontaktlærere ved barneskoler i en større by i Norge. Grunnet lav respons på henvendelsen ble en logoped som var tilknyttet fire ulike skoler i samme by, kontaktet. Denne logopeden videreformidlet informasjon om studien til lærere ved «sine» skoler. Det ble så sendt informasjonsskriv via e post direkte til de lærerne som ønsket å delta i studien. Samtykkeerklæring ble levert og signert av informantene før intervjuet fant sted.

Utvalg

Inklusjonskriteriene for deltagelse i studien var at lærerne hadde minst 10 års undervisningserfaring, og at de underviste i engelsk på 1. trinn inneværende skoleår. Totalt er fire informanter med i denne studien. En av dem ble med etter vår første henvendelse til skolene, de tre andre ble med i studien etter forespørsel fra logopeden som var tilknyttet deres skole. Spørsmål om informantenes

bakgrunn (utdanning, erfaring og størrelsen på deres nåværende undervisningsgruppe) ble stilt i starten av intervjuene (se tabell 1). Tre av intervjuene ble gjennomført på informantenes egen arbeidsplass og ett intervju digitalt via Zoom. Intervjuene ble gjennomført i løpet av november og desember 2021, og alle informantene ble intervjuet av samme intervjuer. Det ble tatt lydopptak, og disse ble transkribert ord for ord etter at intervjuene var avsluttet. Alle informantene fortalte at de hadde cirka 60 minutter engelsk i uken. En av informantene fortalte at de hadde litt hver dag istedenfor en hel sammenhengende time. Dette valget ble begrunnet med at elevene var for unge til å holde fokus i 60 minutter. Godkjenning av studien fra Norsk senter for forskningsdata (NSD, nå SIKT) forelå i juni 2021.

Intervjuguide

Intervjuguiden besto av åpne spørsmål som var delt inn i følgende tema: *Læreverk, Gjennomføring av undervisning* og *Gjennomføring av undervisning for elever med lese- og skrivevansker*. I tillegg var det tre til fem underspørsmål til hvert tema. Under temaet *Læreverk* ble det stilt spørsmål om hvorvidt informantene brukte slike og i tilfelle hvilke, om de fulgte lærerveiledningen, og om de brukte andre pedagogiske hjelpemidler som PC, Smartboard eller lignende. Under de to neste temaene fikk informantene blant annet spørsmål om hvordan de gjennomfører undervisningen, hvordan de tilpasser undervisningen for elever med lese- og skrivevansker, og hvordan disse elevene opplever mestring i engelskundervisningen.

Det ble presisert at studien ønsket informasjon om elever som var i risikosonen for å få lese- og skrivevansker, ettersom det er for tidlig å stille en slik diagnose på 1. trinn. I tillegg fikk de spørsmål om hva de mener læringsmålet i engelsk er på 1. trinn.

Analyse

Det ble brukt innholdsanalyse som metode for å analysere datamaterialet (Jacobsen, 2018, s. 207). Datamaterialet ble delt inn med utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden. Sitatene fra informantene som omhandlet det samme, ble gruppert i tema eller kategorier (Jacobsen, 2018, s. 207). Etter å ha plassert delene av teksten inn i kategorier, ble transkripsjonene gjennomgått på nytt. Her ble fargekoder (nøkkelord) som passet innen hver kategori, benyttet. Dette ga en god oversikt

TABELL 1 Oversikt og informasjon om informantenes bakgrunn og utdannelse

	Informant 1 (I1)	**Informant 2 (I2)**	**Informant 3 (I3)**	**Informant 4 (I4)**
Grunnutdannelse	barnehagelærer	barnehagelærer	allmennlærer	allmennlærer
Antall år i arbeid som lærer	19 år barnehage 11 år skole	13 år skole	24 år skole	25 år skole
Antall år engelskundervisning	11 år	5 år	24 år	25 år
Videreutdanning i engelsk	nei	nei	nei	ja
Undervisningsgruppe	24 elever	to grupper à 14 elever	16–25 elever, varierende inndelinger etter nivå, ferdigheter og lærerressurs	ca. 19 elever, varierende pga. trinninndeling etter grupper/nivå

over datamaterialet. Det viste seg hensiktsmessig å endre på noen av temaene i kategoriene. Mestring ble for eksempel et større tema i datamaterialet. Det ble da valgt å ta dette som en egen kategori i det endelige resultatet. De endelige kategoriene ble: *Undervisningen gjennomføres likt for alle elever, Læreverk brukes i liten grad, Ulike syn på læringsmål, Lettere og færre oppgaver, Undervisningen er basert på muntlig kommunikasjon og aktiviteter* og *Vektlegging av elevenes mestring*.

Resultater

Informantene ble ikke spurt direkte om hva de la i begrepet lese -og skrivevansker / svake språkferdigheter, men de beskrev likevel hva de mente karakteriserte disse barna, for eksempel forsinket bokstavinnlæring, dårlig ordforråd og utfordringer med skriving. De var tydelige på at de på 1. trinn ikke visste hvem som hadde lese- og skrivevansker, men at de allerede nå hadde en mistanke.

> Og vi ser jo at barn med lese- og skrivevansker har dårlig ordforråd. (...) Hvis det er veldig vanskelig å skrive, for eksempel, noen sliter jo med skrivingen. Noen skriver kjempestort, med veldig store bokstaver. (...) Jeg ser også an de jeg ser skriver veldig sakte, som jeg ser trenger litt ekstra. (Informant 1)

Undervisningen gjennomføres likt for alle elever

Informantene fikk først spørsmål om hvordan de la opp undervisningen i engelsk. Deretter fikk de spørsmål om hvordan undervisningen ble lagt opp for elever med lese- og skrivevansker. Informantene sa at det ikke ble laget egne undervisningsopplegg for disse elevene, men at engelskundervisningen ble gjennomført på samme måte for hele klassen. Likevel beskrev de at de kunne tilpasse deler av undervisningen ved behov.

> Jeg legger ikke opp undervisningen annerledes, nei. Men jeg passer på at de klarer å henge med. Jeg er ekstra mange ganger borte hos dem, for eksempel, i en time, sjekker at det går bra. Vi vet jo enda ikke hvem som har lese- og skrivevansker, siden det er så tidlig, men jeg har jo mine mistanker. Så ser jeg jo at de kanskje trenger litt hjelp til struktur og sånne ting. (Informant 1)

Selv om informantene sa at undervisningen ble gjennomført likt for alle elever, viste resultatene at undervisningen likevel ble noe tilpasset for elever med svake språkferdigheter.

Læreverk brukes i liten grad

På spørsmålet om hvilke læreverk eller arbeidsbøker som ble benyttet i engelskundervisningen, svarte informantene at de brukte slike i ulik grad. Læreverkene som ble brukt, var *Stairs* fra Cappelen Damm og *Quest* fra Aschehoug Undervisning. Informant 1 fortalte at elevene ikke hadde egne arbeidsbøker, men at det ble kopiert fra ett eksemplar. De andre informantene sa at de hadde arbeidsbøker til elevene, i tillegg til at de plukket mye fra andre læreverk.

> Akkurat nå er det *Stairs* som styrer, for der har vi tavlebok, og elevene har arbeidsbok. Men det er veldig lite. Jeg bruker det ikke slavisk, jeg bruker akkurat det jeg har lyst til å bruke. Ser hvordan det er lagt opp i forskjellige bøker. Jeg lager ganske mye selv. (Informant 3)

Informantene brukte lærebøkene i tillegg til nettressurser og kopierte fra andre læreverk. De ble også spurt om de brukte lærerveiledningen som fulgte med lærebøkene. Dette fortalte informantene at de gjorde, men da helst når det gjaldt mål og til å få ideer til leker, vers, rim og sanger. Informant 2 mente at lærerveiledningen var altfor omfattende; den la opp til langt flere leksjoner enn det var mulig å gjennomføre i løpet av et år. Skriftlige oppgaver i arbeidsbøkene gikk ut på å fylle inn bokstaver, skrive av eller fargelegge. Vanskelige oppgaver ble først gjennomgått i fellesskap på tavlen, og de som hadde behov for det, fikk hjelp av læreren. Noen av informantene uttrykte at det var vanskelig med skriveoppgaver, fordi mange elever strevde med skriving.

> Det er vanskelig å skrive engelsk, det er jo ikke lydrett i det hele tatt. Men vi har en del oppgaver der de skal skrive av ord, så de øver seg på å skrive av. (Informant 1)

> Prøver å bruke boken litt slik at de får trent seg litt på å skrive, og noen av ordene kan de skrive inn i ruter, så de ser veldig klart hva det er. Altså, det

> var ingen som kunne skrive når de begynte i klassen. (...) Mange kunne ikke holde i blyanten da de begynte på skolen. (Informant 2)

Selv om de av og til brukte arbeidsbøker, tydet informantenes utsagn på at arbeidsbøkene ble brukt for å øve på skriveferdigheter, ikke nødvendigvis for å øve på engelsk.

Ulike syn på læringsmål

I Læreplan i engelsk står kompetansemålene og vurdering for 2. trinn, både når det gjelder muntlige ferdigheter, skriving, lesing og digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). På spørsmål om hva informantene mente læringsmålet i engelsk på 1. trinn var, svarte de noe ulikt. Informant 1 og 2 mente ordforråd, muntlig dialog og kommunikasjon var det viktigste.

> Mest mulig ordforråd og enkle fraser: *my name is, how do you do*. Det tenker jeg er hovedmålet i første klasse, at de klarer å kommunisere bitte litt i alle fall. (Informant 1)

> Jeg tenker vel at læringsmålet er at de kan noen hundre høyfrekvente ord, og at de kan grunnleggende dialoger. (Informant 2)

Informant 3 og 4 hadde en annen tilnærming til hva elevene skulle lære. De mente at læringsmålet for 1. trinn var å bli kjent med og leke med språket. Informant 4 svarte også at trygghet var et læringsmål i engelsk for elever på 1. trinn, særlig med tanke på utfordringer de ville møte i engelskfaget senere i skoleløpet.

Lettere og færre oppgaver

Informantene fikk spørsmål som omhandlet hvordan de tilpasset undervisningen for elever med lese- og skrivevansker. Flere uttrykte at det ikke var så mye tilpasset undervisning på 1. trinn. Dette mente de ville bli mer aktuelt på høyere trinn. Samtidig sa de at dersom en elev var forsinket i sin lese- og skriveopplæring, kunne eleven få tilpasset oppgavene. Denne tilpassingen besto gjerne av færre eller lettere oppgaver enn det som de andre elevene fikk.

> Jeg ser også an de jeg ser skriver veldig sakte, som jeg ser trenger litt ekstra. Da kutter jeg kanskje oppgavene lite grann, sånn at de også får gjøre det gøye på slutten. (...) Det kan være at jeg for eksempel gir dem ord som er litt lettere å skrive, men sånn foreløpig i første klasse er det ikke så mye tilrettelegging sånn sett. Det finnes jo alternativ til alle ord. Det å få et godt ordforråd tenker jeg er veldig viktig. (Informant 1)

Informant 1 mente at elever med lese- og skrivevansker hadde dårlig ordforråd og derfor hadde behov for å bruke et enklere vokabular. I tillegg var det nødvendig med enkelte tilpassinger i skriftlige oppgaver. Dette ble også påpekt av informant 2.

> Tilpassingen som er der, er at noen får litt mer hjelp av meg. (...) Jo mer skriving det blir, jo mer tilpasset må det jo bli. Men nå er det slik at de som skriver veldig dårlig, og som er i risikosonen, de kan ikke bli ferdig med oppgavene. (...) Ja, da får de lettere og andre oppgaver. (Informant 2)

Informant 2 fortalte at grunnen til at noen elever fikk en annen type oppgaver, var at de brukte ekstra lang tid på oppgavene de strevde med. De fikk derfor ikke gjennomført oppgavene på lik linje med de andre elevene. Det ble også gitt mer direkte hjelp til disse elevene. Lekbaserte aktiviteter, bildestøtte og muntlige oppgaver ble også nevnt som en del av tilpassingen av engelskundervisningen.

> Jeg tenker vi prøver å gjøre engelsk så lekpreget som mulig. På et så lavt nivå bør man kunne – selv om man har en sånn vanske, så skal man kunne være med der. De får kanskje mer billedstøtte eller en annen type tekst. (Informant 3)

> Vi kan tilrettelegge engelsk. Det er sikkert noen kompetansemål på både lesing og skriving, men hvis det er noe man sliter med, så må man jo tilpasse det. Da kan du fortelle istedenfor å måtte skrive. Bruke språket muntlig. (Informant 3)

Informantene fikk også spørsmål om hvorvidt det var noen fordeler eller utfordringer med tilpassing av oppgaver. Flere nevnte da at det kunne være en utfordring at elever med risiko for lese- og skrivevansker ikke fikk like mye mengdetrening som de

andre elevene, fordi de fikk færre oppgaver. De fikk færre utfordringer, selv om elevene kanskje kunne ha klart mer. Samtidig kom det til uttrykk at selv om disse elevene ikke fikk like mye trening, så jobbet de like hardt som de andre.

Undervisningen er basert på muntlig kommunikasjon og aktiviteter

Gjennom intervjuene kom det frem at alle brukte engelsk daglig i samling, når de snakket om kalender, vær og lignende. Når det gjaldt spørsmål om hvordan de gjennomførte undervisningen i engelsk, svarte alle at de hadde mest muntlig undervisning og muntlige aktiviteter.

> Noen ganger så begynner vi med ordbankkort, viser dem hvilke gloser vi skal ha. Og så går vi videre til kanskje å høre en sang om det. Og så gjør vi kanskje noen oppgaver i forbindelse med dette. (Informant 2)

Alle informantene svarte at de gjennomførte undervisningen ved å gjennomgå nye ord muntlig, og at de i tillegg brukte sanger, rim, regler, eventyr og lek. Elevene memorerte ordbildene fordi de ikke hadde lært bokstavene enda. Informant 3 og 4 sa at de også brukte bildebøker uten tekst, eller bøker med enkel tekst som leseaktivitet. Da skulle elevene enten herme etter læreren, eller de leste i kor. På spørsmål om hvordan de la opp undervisningen for elever med risiko for lese- og skrivevansker, svarte de at de ikke gjorde det på noen annen måte for disse elevene, fordi alt foregikk muntlig. Noen av informantene mente all kommunikasjon på engelsk var bra, enten elevene seg imellom, eller i dialog med lærer.

Alle poengterte at de var opptatt av å få til dialog med elevene på engelsk, selv om dette ikke var noe vi spurte spesifikt om. Informant 3 brukte å gi korte instruksjoner på engelsk, for eksempel *stand up, sit down* og *please, find your pencils*. Informant 2 hadde erfaring med at elevene kommuniserte naturlig sammen på engelsk ute i frilek. Informant 4 sa at elever med svake språkferdigheter som hadde eldre søsken som «gamet», kunne være flinkere i engelsk enn i norsk. Informanten begrunnet det med at oppmerksomheten i engelsk da ble på lydene i ordet og ikke på bokstavene.

Ulike nettressurser ga også ideer og inspirasjon. Både informant 1, 2 og 3 brukte YouTube for å finne sanger og eventyr som fenget elevene. Informant 3 beskrev det slik: «Vi bruker veldig mye YouTube, med alle gøye sanger og vers og filmer og sånn. Det er bare en sånn vill verden som fenger enormt.»

På spørsmål om de underviste på norsk eller engelsk, svarte tre av informantene at de snakket engelsk i undervisningen, men brukte norsk som støtte. Den siste informanten syntes ikke det var naturlig å snakke engelsk med elevene, og valgte å snakke norsk og heller gjenta på engelsk.

Vektlegging av elevens mestring

Flere av informantene uttrykte overraskelse over temaet for denne studien. De uttalte at engelsk var det faget som var gøy for elevene, og at det ikke var et problem for elever med risiko for lese- og skrivevansker. På spørsmål om hvordan elevene opplevde mestring i engelskundervisningen, svarte informant 1 at det generelle inntrykket var at elevene opplevde mestring på 1. trinn, men at dette så ut til å endre seg på høyere trinn hvor det ble stilt større krav til lesing og skriving. Informantene begrunnet valg av muntlige aktiviteter, sang, eventyr, rim og regler i undervisningen med at dette bidro til å gi alle elever opplevelse av mestring:

> Med sanger og vers og rim og regler, da kan på en måte alle mestre og være med. Da blir du ikke annerledes, eller sitter med en følelse av at alle kan mer enn jeg får til. (Informant 4)

Informantene understreket at de ville at alle elever skulle oppleve mestring uavhengig av hvilke oppgaver som ble gitt.

> Jeg tenker siden det er så muntlig, er det lettere å henge seg på der. Det er ikke så store krav der, i hvert fall ikke på småtrinnet. Men jeg tror at på mellomtrinnet er det enda et fag man ikke føler mestring i. For det er så mye lesing og skriving. Og jeg tenker at for dem må det være en lettelse nesten å komme på videregående hvor du skal få lov til å bli vurdert muntlig. Vi kan jo velge, vi skal



iStock / Getty Images Plus / shironosov

> jo ikke skrive noen vurdering. Vi kan jo fritt tillate oss å gjøre ting muntlig, tilrettelegging. Du skal faktisk ikke produsere noe. Du og jeg må jobbe muntlig her for å se. (Informant 1)

Informantene fortalte at de oppmuntret elevene i form av ros og positive kommentarer, og at de var nøye med å peke på fremgang hos elever som hadde utfordringer. Fellesskap og felles læring ble også trukket frem som viktige faktorer. Flere av informantene uttrykte at det var først etter 2. trinn at engelskfaget kunne bli utfordrende for elever med lese- og skrivevansker. Særlig kom dette til uttrykk når kartleggingsprøvene etter 2. trinn skulle gjennomføres. Ettersom engelskundervisningen på de to første trinnene legger vekt på muntlig kommunikasjon og aktivitet, uttrykte informantene misnøye med at kartleggingsprøven ikke avspeilet dette. Informant 2 og informant 3 sa at det dessuten var «mye lotto» på kartleggingsprøven, fordi det var lett å gjette seg til riktig svar. De syntes det var urettferdig at elevene ikke kunne gjennomføre prøven muntlig når det var lesing og lytting de skulle testes i.

Dette var et tema alle informantene tok opp uten at det ble stilt spørsmål om det, og det var tydelig at dette var noe som engasjerte dem. Informant 1 uttrykte tydelig frustrasjon på elevenes vegne:

> De blir jo ofte gode i muntlig engelsk, men så kommer den forbaskede engelskprøven i tredje. Og jeg har så vondt av dem, rett og slett. De sitter og sitter, for de er nødt til å gjøre det, og så klarer de det ikke. Du ser de ikke opplever mestring, og hva er vitsen da? Ikke får vi hjelpe dem heller, det er det som er så trist. Når du vet at et barn har lese- og skrivevansker, bør de ikke måtte føle det nederlaget. Kartlegging for enhver pris?

Diskusjon

Denne studien undersøkte hvordan engelskundervisningen på 1. trinn legges til rette for elever med svake språkferdigheter. Funnene indikerer at undervisningsopplegget ikke gjennomføres annerledes for disse elevene enn for resten av klassen. Selv om undervisningsopplegget var det samme, ble oppgavene likevel tilpasset elever med svake språkferdigheter. Disse fikk mer direkte hjelp i form av lærerstøtte, eller de fikk mulighet til å svare muntlig på skriftlige oppgaver. Selve undervisningsopplegget besto i stor grad av muntlig kommunikasjon, og sanger, sangleker, eventyr, rim og regler ble hyppig brukt. Alle informantene understreket hvor viktig det var at elevene opplevde mestring i faget.

Undervisningen gjennomføres likt for alle elever

Alle fire informantene fortalte at de gjennomførte undervisningen likt for alle elever. Det kan være ulike forklaringer på dette utsagnet. En av grunnene kan være at informantene tenkte på utformingen av undervisningen som helhet, altså selve undervisningsopplegget som de planla fra start til slutt. Et annet moment kan være at elever med svake språkferdigheter ikke hadde blitt kartlagt eller fått en diagnose enda. Å vite hvordan man skal gjennomføre et undervisningsopplegg, vil derfor være utfordrende, fordi læreren ikke vet enda hva eleven strever med, eller hvilke tiltak som skal settes inn. Tilrettelagte tiltak krever dessuten gjerne flere voksenressurser tilgjengelig, og dette var det begrenset mulighet for hos våre informanter.

Læreverk brukes i liten grad

Informantene fortalte at de stort sett plukket ut det de ønsket å bruke, fra flere læreverk, og at de selv lagde arbeidsoppgaver til elevene. De brukte arbeidsbøker av og til, men ganske fritt og ikke etter lærerveiledningenes anbefalinger. Noen av informantene fulgte målene og fremgangsmåtene i en del av leksjonene, men ellers brukte de lærebøkene mest for å få ideer til aktiviteter, sanger, leker, rim og regler. Læreplanen legger vekt på at lek er nødvendig både for trivsel, utvikling og læring. Ett av kompetansemålene etter 2. trinn i engelsk er at «elevene viser og utvikler kompetanse i engelsk på 1. og 2. trinn når de utforsker og bruker språket i lytting, lek og samtaler» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Informantene produserte mye av undervisningsmateriellet selv, noe som kan føre til relativt store forskjeller i undervisningen avhengig av hvem man har som lærer. Velger man å følge lærebøkene, kan strukturen på undervisningen bli mer lik, men dette kan også medføre utfordringer for elever med svake språkferdigheter, ettersom arbeidsbøkene i stor grad har oppgaver som krever lese- og skriveferdigheter. Instruksene står gjerne på engelsk, og elever med svake språkferdigheter vil ha behov for hjelp til å forstå hva de skal gjøre.

Læreverkene er tenkt brukt på en slik måte at temaene og leksjonene bygger på hverandre. Forlaget Cappelen Damm sin lærerveiledning i engelsk for 1. og 2. trinn poengterer at for å få et best mulig utbytte av verket bør det følges kronologisk (Johansen & Vestgård, 2020, s. 5). Våre informanter ga uttrykk for at læreverkene var for omfattende, og at en time i uken ikke var tilstrekkelig for å komme gjennom leksjonene. De valgte derfor, i ulik grad, å kun bruke deler av verkene. De digitale tavlene og nettressursene som følger med læreverkene, ble brukt mer enn arbeidsbøkene. Det kan synes som om grunnen til at læreverk i liten grad blir brukt, er at de er for omfattende og heller ikke er tilpasset mangfoldet i elevgruppen.

Ulikt syn på læringsmål

Informantene hadde ulike syn på hva elevene skulle lære på 1. trinn. To av informantene mente at læringsmålet var å bli trygg og å leke med språket. De to andre informantene fokuserte mer på antall ord og bedre ordforråd, samt å lære grunnleggende dialoger. Det er imidlertid interessant at lærerne med barnehagelærerbakgrunn var de som svarte at læringsmålet var å lære mange høyfrekvente ord. Det synes som om læringsmålene for 1. trinn baseres på en skjønnsmessig vurdering fra lærernes side. Informantene så på engelskfaget som et «gøy» fag, hvor man kan synge, leke, prate og gjøre oppgaver sammen. Bruk av språkleker i

> Elever med svake språkferdigheter fikk lettere og færre oppgaver.

undervisningen samsvarer med tiltak som kan øke fonembevisstheten, og det kan elever med svake språkferdigheter ha utbytte av (Elbro & Petersen, 2004; Frost, 2020, s. 31). Det ble også poengtert at et trygt læringsmiljø er viktig for læring. Dette gjelder ikke minst for elever med svake språkferdigheter (Lothe & Waaler, 2019, s. 12).

Lettere og færre oppgaver

Den tilpassingen våre informanter rapporterte om, var at elever med svake språkferdigheter fikk lettere og færre oppgaver, noe som også samsvarer med tidligere forskning (Dahl, 2019). Informantene påpekte at en konsekvens av dette er at de gjerne ikke får like mye mengdetrening som andre elever. Det kan være problematisk dersom elevene kun får lettere eller færre oppgaver, men ikke får oppgaver tilpasset direkte til sitt nivå. Undervisningsform og tiltak bør velges ut fra hvilke vansker eleven har (Hagen mfl., 2014). Man kan derfor stille spørsmål ved om elevene hadde fått større læringsutbytte dersom tilpassing av oppgaver hadde blitt gjennomført på en mer differensiert måte.

Informantene valgte å gi elevene lettere oppgaver for at de skulle oppleve mestring, og for at de skulle bli ferdige samtidig med de andre elevene. Nederlag og manglende mestring fører gjerne til svak motivasjon (St.meld. nr. 16 (2006–2007), s. 10). Dersom elever med svake språkferdigheter får mange oppgaver de ikke mestrer, kan dette påvirke motivasjonen for videre læring i engelskfaget negativt.

Undervisningen er basert på muntlig kommunikasjon og aktiviteter

Alle informantene sa at de øvde på engelske ord muntlig og brukte bilder som visuelle hjelpemidler. I tillegg fortalte de om mye bruk av lek, sanger, rim og regler. Når barn skal lære seg å lese og skrive, er det hensiktsmessig å arbeide med språklig bevissthet. Studier har vist at høytlesning, å sette navn på ting, å lære rim og regler, å lytte ut lyder i ord og å stave enkle ord er aktuelle aktiviteter i denne sammenheng (Elbro & Petersen, 2004; Frost, 2020, s. 31; Lothe & Waaler, 2019, s. 23). Samtidig kan nettopp slike aktiviteter være vanskelige for elever med svake språkferdigheter. Tidlige tegn på vansker kommer gjerne til uttrykk i form av problemer med å lære enkle rytmer og sangtekster, eller elevene kan glemme ord og ha problemer med å følge instruksjoner (The British Dyslexia Association, 2022). I slike tilfeller vil en individuell, tilpasset undervisning være viktig.

Elever med svake språkferdigheter kan streve med å lære det norske skriftspråket som både er lydrett og stort sett har samsvar mellom fonem og grafem. Da kan det være særlig utfordrende samtidig å skulle lære seg det engelske skriftspråket, hvor det er lite samsvar mellom fonem og grafem (Helland, 2019, s. 180–181). Man kan heller ikke benytte de samme reglene for lesing og skriving som på norsk, og det kan derfor være svært vanskelig å lære det engelske lydsystemet (Lothe & Waaler, 2019, s. 22).

Ingen av informantene nevnte at de drev lese- og skriveopplæring i engelsk på 1. trinn. De hadde muntlig gjennomgang av nye engelske ord med bildestøtte, og noen sa at elevene memorerte ordene. Lærerveiledningen i engelsk for 1. og 2. trinn viser heller ikke til at elevene skal lære å lese eller skrive på engelsk (Johansen & Vestgård, 2020, s. 4). Dette til tross for at læreplanens kompetansemål etter 2. trinn er at «eleven skal kunne lytte til, lese og samtale om innhold i enkle tekster, inkludert billedbøker» og «eleven skal kunne lese og eksperimentere med å skrive kjente ord, fraser og enkle setninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Når vi vet at leseforståelsen avhenger av muntlige språkferdigheter, kan disse kompetansemålene

være utfordrende for elever med svake språkferdigheter (Hjetland mfl., 2020; Lervåg mfl., 2018). Ved hovedsakelig å vektlegge muntlig undervisning på 1. trinn kan det bli en stor overgang til kompetansemålene etter 2. trinn. Dersom man begynner å eksperimentere med skriving samtidig med språkleker, kan dette medvirke til en god lesestart for alle elever (Frost, 2020, s. 67). God og individuell tilrettelegging på 1. trinn kan hindre at forskjellene blant elevene blir større (Rogne mfl., 2021).

Informantene uttrykte at de daglig snakker med elevene om hvilken dag det er, eller hvilket vær det er (på engelsk). Ifølge Dahl (2015) fører ikke slik undervisning til at elevene utvikler ordforrådet sitt, da dette ikke er naturlig språkbruk. Små barn lærer seg språk gjennom implisitte prosesser, ved at de blir eksponert for språket i stor grad (Dahl, 2015; Dahl & Vulchanova, 2014). En time i uken, hvor det i deler av timen også blir snakket norsk, fører neppe til at elevene blir eksponert tilstrekkelig for engelsk til at de utvikler ordforrådet sitt vesentlig. Resultater fra de nasjonale prøvene viser også at elever ikke er blitt bedre i engelsk de siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Kanskje er det da grunn til å vurdere om man heller burde bruke tiden og ressursene på begynneropplæringen i norsk før man startet innlæring av et fremmedspråk som engelsk?

Det kom frem at mange av elevene brukte engelsk naturlig i leken og dialogen seg imellom. Dette kan ha sammenheng med at i enkelte bydeler bor det flere mennesker med utenlandsk bakgrunn, og barna blir kanskje mer eksponert for engelsk enn de som vokser opp i andre deler av byen. Informantene fortalte også at elevene snakker «gaming-engelsk» med hverandre i friminuttene. I dag er det gjerne ikke på skolen elevene hører engelsk for første gang, og deres muntlige språk kan inneholde engelske ord og fraser som de har lært via digitale medier. Dette kan være en del av forklaringen på det våre informanter har observert.

Vektlegging av elevens mestring

Elevenes mestring var noe alle informantene var opptatt av. Ved å legge vekt på det muntlige språket erfarte de at de aller fleste opplevde mestring. Informantene mente at de som hadde behov for hjelp, fikk dette, enten det var i form av enklere eller færre oppgaver, eller som muntlig støtte. De mente at det var først etter 2. trinn at engelskfaget ble vanskelig for de med svake språkferdigheter. Informantene uttrykte stor frustrasjon over kartleggingsprøvene, der elevene, også de med svake språkferdigheter, ble testet i engelsk lytting og lesing. Informantene hadde litt ulike oppfatninger av hvordan en kan vite om elevene opplever mestring. Noen mente det var å bli ferdig med oppgavene for å få leke, andre mente det var å kunne si enkle fraser på engelsk eller å få ros av læreren. Det kan se ut som at lærerens personlige vurdering av elevens behov er det som bidrar til mestringsfølelse.

> **Det kan stilles spørsmål ved hvorfor man i dag begynner med innlæring av engelsk samtidig som begynneropplæringen i lesing og skriving starter.**

Sterke og svake sider ved studien

Ved å bruke intervju som forskningsmetode fikk vi informasjon direkte fra lærere om hvordan undervisningen ble gjennomført. Utvalget er imidlertid for lite til at funnene våre kan generaliseres. Informantene i denne studien var alle erfarne lærere og hadde derfor et annet vurderingsgrunnlag enn det nyutdannede lærere ville ha hatt.

Det er en svakhet ved studien at det ikke ble stilt spørsmål om hva informantene la i begrepene lese- og skrivevansker eller svake språkferdigheter. Det ble imidlertid understreket at studien fokuserte på elever med risiko for lese- og skrivevansker uavhengig av om de var kartlagt for dette. Informantene uttrykte at elevene i risikosonen for

lese- og skrivevansker gjerne hadde dårlig ordforråd, forsinket bokstavinnlæring og utfordringer med skriftspråket, og at de trengte hjelp til struktur. Dette kan sies å samsvare med det vi legger i begrepet.

Denne studien la vekt på utfordringer elever med svake språkferdigheter kan oppleve når de møter engelskopplæring på første trinn. Selv om undervisningen består av mye muntlig dialog, lek og andre aktiviteter, er det mulig at elever med svake språkferdigheter ikke alltid får den individuelle tilretteleggingen de har bruk for. Overgangen fra muntlig engelsk på 1. trinn til lesing og skriftlig engelsk kan være krevende for elever med svake språkferdigheter, og slik kan dette bli et fag der de ikke opplever mestring når de kommer lenger i skoleløpet. Det kan stilles spørsmål ved hvorfor man i dag begynner med innlæring av engelsk samtidig som begynneropplæringen i lesing og skriving starter. —



WENCHE A. HELLAND er professor i logopedi ved Universitet i Bergen og seniorforsker i Helse Fonna.



LINN MARI GAASEMYR har mastergrad i logopedi fra Universitet i Bergen og arbeider som logoped ved PPS Nord i Bergen.



SOLVEIG TUFT har mastergrad i logopedi fra Universitetet i Bergen. Hun arbeider som logoped i PP-tjenesten i Samnanger kommune og driver også privat praksis som logoped i Bjørnafjorden kommune.



TURID HELLAND er professor emerita ved Universitetet i Bergen.

Referanser

Abildgaard, E. & Helland, T. (2011). Sammenligning av engelskkunnskaper hos to grupper 6.–7.-klassinger undervist etter henholdsvis L97 og K06. Acta Didactica Norge, 5(1), Art 1, 23 sider.

Bishop, D.V., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., Consortium, C., Adams, C., Archibald, L., Baird, G., Bauer, A. & Bellair, J. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58(10), s. 1068–1080.

Bjørke, C. & Myklevold, G.A. (2017). 20 år med engelskundervisning på 1. trinn: Har vi grunn til å feire? Bedre Skole, nr. 4.

Dahl, A. (2015). Utvikling av språkforståelse i tidlig start med engelsk. Communicare – et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret, 5(1), s. 4–8.

Dahl, A. (2019). PhD Revisited: Young language learners. The acquisition of English in Norwegian first-grade classrooms. I: U. Rindal & L.M. Brevik, English Didactics in Norway – 30 years of doctoral research. Kapittel 17 (s. 356–375).

Dahl, A. & Vulchanova, M.D. (2014). Naturalistic acquisition in an early language classroom. Frontiers in Psychology, 5, artikkel 329. URL: Naturalistic acquisition in an early language classroom (ntnu.no)

Elbro, C. & Petersen, D.K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. Journal of Educational Psychology, 96(4), s. 660–670.

Flobakk-Sitter, F. (2018). Pedagogikk og hjernen: en introduksjon til fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap. Fagbokforlaget

Frost, J. (2020). Merk språket – skriv og les. Info vest forlag.

Hagen, Å., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Barn som strever med språk og leseferdigheter: Hvilke tiltak virker. Norsk Tidsskrift for Logopedi, 4, s. 6–13.

Helland, T. (2019). Språk og dysleksi (2. utg.). Fagbokforlaget.

Hjetland, H.N., Brinchmann, E.I., Scherer, R., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. Educational Research Review, 30. URL: Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review | Request PDF (researchgate.net)

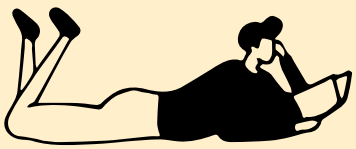
Hjetland, H.N., Brinchmann, E. ., Scherer, R. & Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. Campbell Systematic Reviews, 13(1), s. 1–155.

Jacobsen, D. (2018). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. Cappelen Damm Akademisk.

Johansen, K.M. & Vestgård, M.U. (2020). Engelsk 1+2 Lærerveiledning. Cappelen Damm.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Nasjonalt læremiddelsenter.
Kunnskapsdepartementet (2022). Tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet. URL: Tilpasset opplæring (udir.no)
Law, J., Levickis, P., McKean, C., Goldfeld, S., Snow, P. & Reilly, S. (2017). Child Language in a Public Health Context. Melbourne: Centre of Research Excellence in Child Language, Murdoch Childrens Research Institute.
Lervåg, A., Hulme, C. & Melby- Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. Child Development, 89(5), s. 1821–1838.
Lothe V.W. & Waaler V. (2019). Tilpasset opplæring i engelsk for elever med dysleksi. Dysleksi Norge.
NSD (u.å.). URL: Norsk senter for forskningsdata | NSD
Rogne, W.M., Gamlem, S.M. & Ottesen, R.L. (2021). Lese-og skriveferdigheter ved oppstart i 1. klasse med vekt på bokstavkunnskap. Acta Didactica Norden, 15(1). URL: Lese- og skriveferdigheter ved oppstart i 1. klasse med vekt på bokstavkunnskap | Acta Didactica Norden (uio.no)
Rygvold, A. & Klem, M. (2016). Spesifikke språkvansker – en begrepsavklaring. Norsk tidsskrift for logopedi, 62(1), s. 18–22.
St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.
The British Dyslexia Association. (2022). Signs of dyslexia (Early Years). URL: Signs of dyslexia (Early Years) - British Dyslexia Association (bdadyslexia.org.uk)
Utdanningsdirektoratet. (2021). Elevene presterer bedre i engelsk. URL: Nasjonale prøver 2021: Elevene presterer bedre i engelsk på 5. trinn | Utdanningsdirektoratet (ntb.no)
Utdanningsdirektoratet. (2020a). Læreplan i engelsk (ENG01-04) – Fagets relevans og sentrale verdier. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. URL: Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i engelsk (ENG01-04) (udir.no)
Utdanningsdirektoratet. (2020b). Læreplan i engelsk (ENG01-04) – Grunnleggende ferdigheter. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. URL: Grunnleggende ferdigheter - Læreplan i engelsk (ENG01-04) (udir.no)

FORSK-NINGS-DEL



Forskningsartiklene i Spesialpedagogikk er underlagt strengere form- og innholdskrav enn fagartiklene. Artiklene blir vurdert av to anonyme fagfeller (blind review) i tillegg til redaktør.



Se forfatterveiledningene
www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk

Overgang barnehage–skole for barn med særskilte behov

– en systematisk litteraturgjennomgang fra perioden 2015–2021

Sammendrag

Studien er en litteraturgjennomgang av forskning på overgangen barnehage–skole for barn med særskilte behov i tidsperioden 2015 til august 2021. Gjennom systematiske litteratursøk av fagfellevurderte tidsskriftpublikasjoner og ph.d.-studier fant vi 12 artikler som møtte våre inklusjonskriterier. Publikasjonene ble analysert og kategorisert i «Forskning på overganger knyttet til barn med særskilte behov generelt» og «Forskning på overganger knyttet til barn med identifiserte vansker». Gjennomgående tema var foreldremedvirkning og informasjon. Studien synliggjør behovet for videre forskning, ikke minst i en norsk kontekst. Kun én av publikasjonene var fra Norge. Barnas stemmer mangler. Det var personene rundt barna som uttalte seg på vegne av dem.

Summary

The study is a literature review of research on the transition between kindergarten and school for children with special needs in the period 2015 to august 2021. Through systematic literature searches of peer-reviewed journal publications and PhD studies, we found 12 articles meeting our inclusion criteria. The publications were analysed and categorised in «Research on transitions related to children with special needs in general» and «Research on transitions related to children with identified difficulties». The recurring theme was parental involvement and information. The study highlights the need for further research, not least in a Norwegian context. Only one of the twelve publications was from Norway. The children's voices are also missing. It was those around the children who spoke out on their behalf.

Nøkkelord

- BARNEHAGE
- SKOLE
- OVERGANG
- BARN MED SÆRSKILTE BEHOV
- SYSTEMATISK LITTERATURGJENNOMGANG

ANNE RANDI FAGERLID FESTØY, førsteamanuensis, Høgskulen i Volda, Institutt for pedagogikk

KARIANNE BERG, førsteamanuensis, Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag

ANNE-LISE SÆTEREN, førsteamanuensis, NTNU, Institutt for lærerutdanning

TORILL MOEN, professor, NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring

INGVILD ÅMOT, professor, Dronning Mauds Minne Høgskole, Seksjon for pedagogikk

Innledning

Overgang fra barnehage til skole representerer gjennomgripende endringer i barns liv. I skolen møter barna et nytt fysisk miljø, ofte ukjente voksne og også andre barn de ikke kjenner fra tidligere. Skolen representerer en kontekst hvor de møter andre krav og forventninger enn de tidligere har erfart i barnehagen. Det er derfor argumentert for å tilrettelegge slik at barn skal kunne oppleve kontinuitet og sammenheng når de slutter i barnehagen og begynner i skolen (Ingebrigtsen, 2021). Dette er vesentlig, da kvaliteten på overgangen mellom barnehage og skole kan ha betydning for barns utvikling og sosiale og faglige læring (Berlin mfl., 2011; Fabian & Dunlop, 2006).

Samarbeid mellom barnehage og skole har gjennom mange år vært tema i nasjonale styringsdokumenter. I Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* gikk regjeringen gjennom regelverket for overgangen fra barnehage til skole. Dette resulterte i en lovfestet plikt nedfelt i barnehageloven § 2a, hvor det heter at barnehagen skal samarbeide med skolen om barnas overgang fra barnehage til skole med tanke på at det skal bidra til at de får en trygg og god overgang (Barnehageloven, 2005), og tilsvarende i opplæringsloven § 13-5. Her står det at «[s]kolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang frå barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang» (Opplæringslova, 1998).

I samsvar med lovverket er overgang fra barnehage til skole også fremhevet i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (heretter kalt Rammeplan for barnehagen) (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Her er det igjen lagt vekt på samarbeid med tanke på en trygg overgang, der det blir poengtert at kunnskaps- og informasjonsutveksling må skje med samtykke fra foreldre og i samarbeid med dem. I motsetning til Rammeplan for barnehagen er ikke samarbeid like tydelig poengtert i Læreplanverket for fagfornyelsen (L20). I *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* står det kun: «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole […] bidrar til å lette overgangen» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18). Styringsdokumentene det refereres til her, omhandler overgangen generelt og for alle barn som slutter i barnehage for så å begynne i skole.

De fleste barn opplever sannsynligvis overgangen barnehage–skole som spennende og er fylt av forventninger. For andre kan den også representere et kritisk punkt i deres liv. Ikke minst kan dette gjelde for barn med særskilte behov (Janus mfl., 2008). I skoleåret 2020–2021 hadde 2134 førsteklassinger sakkyndig tilråding på at de trengte spesialundervisning som en del av opplæringstilbudet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Tallet representerte 4,4 prosent av alle førsteklassinger i grunnskolen. Rundt 3,3 prosent av disse barna har også hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Det kan dreie seg om språkrelaterte vansker, bekymringsfulle atferdsuttrykk (se f.eks. Cameron mfl., 2011; Wendelborg mfl., 2015) eller også nedsatte kognitive ferdigheter, syns- og/eller hørselshemminger med flere.

Dette innebærer at samarbeidet mellom barnehage og skole alltid vil være individuelt, spesifikt, kontekstuelt og situert. Samarbeidet kommer blant annet an på barnet og barnets spesifikke vansker og ressurser, barnets foreldre, lærere og

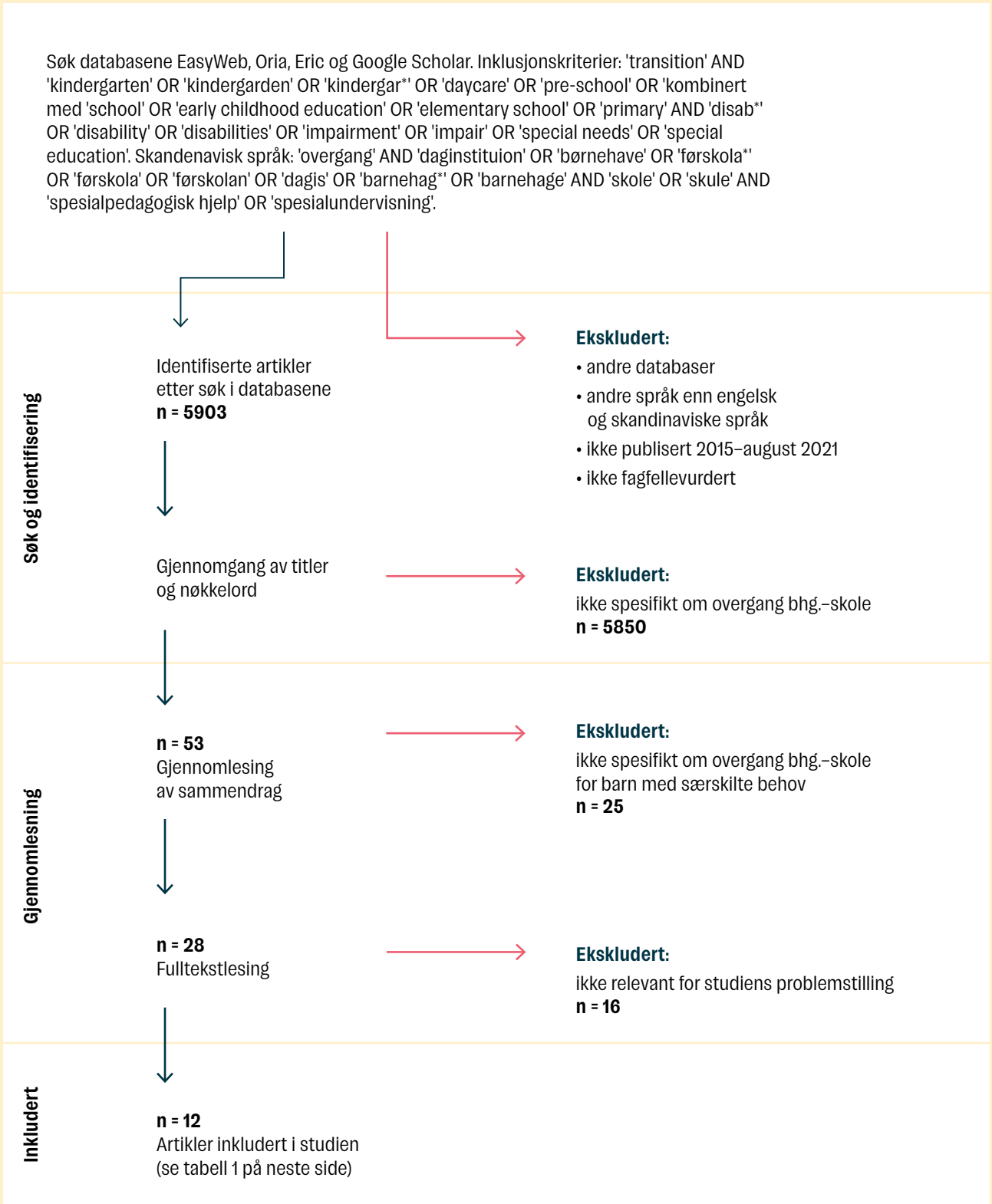
spesialpedagoger i barnehage og skole, og eventuelt også eksternt spesialpedagogisk støttesystem og/eller helsepersonell. Det er overgangen mellom barnehage og skole for disse barna denne artikkelen setter søkelys på. Vi har benyttet en systematisk litteraturgjennomgang som metode for å få svar på problemstillingen: **Hva viser forskning i tidsrommet 2015–2021 om overgang mellom barnehage og skole for barn med særskilte behov?**

Overgang barnehage–skole for barn med særskilte behov er et aktuelt tema, og hensikten med studien er å synliggjøre forskning (fagfellevurderte tidsskriftpublikasjoner) på overganger, presentere hva forskningen retter oppmerksomheten mot, og samtidig identifisere områder hvor det er behov for ytterligere forskning. Det finnes litteraturgjennomganger av overgang mellom barnehage og skole generelt (Lillejord mfl., 2017), men ingen om overgang for barn med særskilte behov som vi har funnet i vårt forskningsarbeid. Dette er den andre begrunnelsen for studiens problemstilling hvor hensikten også er at litteraturgjennomgangen skal bidra til ytterligere kunnskapsutvikling og kunnskapsproduksjon.

Metode

Studiens problemstilling innebærer et systematisk litteratursøk etter artikler som omhandler overgang mellom barnehage og skole for barn med særskilte behov. Systematisk litteratursøk defineres som «a review of existing research using explicit, accountable rigorous research methods» (Gough mfl., 2017, s. 4). I henhold til metodelitteratur om systematiske litteratursøk (Grant & Booth, 2009; Newman & Gough, 2020) rettet vi søkelyset mot fagfellevurderte artikler på engelsk og skandinaviske språk, publisert i vitenskapelige tidsskrift. Søkene ble gjennomført i tidsrommet april til august 2021 i de elektronisk tilgjengelige vitenskapelige databasene EasyWeb, Oria, Eric og Google Scholar. Det er viktig å merke seg at artikler som er publisert *etter* august 2021 ikke er med i reviewen på grunn av tidsrammene søkeprosessen hadde. Den systematiske søkeprosessen med oversikt over søkeord er illustrert i figur 1. Søkene ga totalt 5903 treff. Prosessen er inspirert av Newman & Goughs (2020) fremgangsmåte for systematiske litteratursøk.

FIGUR 1 Den systematiske litteratursøkeprosessen



(illustrasjonen er inspirert av Dille & Røkenes, 2021; Goagoses & Koglin, 2020).

Etter en gjennomgang av titler og nøkkelord hvor publikasjoner som ikke spesifikt omhandlet overgang barnehage–skole ble ekskludert, ble antallet mulige artikler redusert til 53. Sammendragene på disse artiklene ble deretter lest, og publikasjoner som ikke omhandlet overgangen mellom barnehage og skole *for barn med særskilte behov*, ble ekskludert. Dette resulterte i at antall mulig relevante studier ble redusert til 28. De 28 artiklene ble så lest individuelt av forskergruppens medlemmer og deretter diskutert i gruppen. Publikasjonene som ikke var relevante med tanke på studiens

TABELL 1 Studiens 12 inkluderte artikler.

	Forfatter	År	Nasjonalitet	Tittel	Design	Tidsskrift
1	Alsmen, M.W., Verhoef, M., Gorter, J.W., Langezaal, L.C.M., Visser-Meily, J.M.A. & Ketelaar, M.	2016	Nederland	Parents' perceptions of the services provided to children with cerebral palsy in the transition from preschool rehabilitation to school-based services	kvantitativ	Child: care and development
2	Chen, N., Miller, S., Milbourn, B., Black, M.B., Fordyce, K., Van Der Watt, G., Alach, T., Masi, A., Frost, G., Tucker, M., Eapen, V. & Girdler, S.	2020	Australia	«The big wide world of school»: Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals	kvalitativ	Scandinavian Journal of Child and Adolescent-Psychiatry and Psychology
3	Curle, D.M.	2015	Canada	An Examination of Web-based Information on the Transition to School for Children Who are Deaf or Hard to Hearing	dokument-analyse	Deafness & Education International
4	Fontil, L. & Pterakos, H.	2015	Canada	Transition to school: the experience of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders	Kvalitativ	Psychology in the Schools
5	Hacıibrahimoğlu, B.Y. & Kargın, T.	2017	Tyrkia	Determining the Difficulties Children with Special Needs Experience during the Transition to Primary School	mixed method	Educational Science: Theory & Pratice
6	Lillvist, A. & Wilder, J.	2017	Sverige	Valued and performed or not? Teachers' ratings of transitions activities for young children with learning disabilities	kvantitativ	European Journal of Special Needs Education

problemstilling, ble ekskludert, noe som til slutt resulterte i 12 artikler som direkte omhandlet overgangen fra barnehage og til skole for barn med særskilte behov, og som var publisert i fagfellevurderte tidsskrift i tidsrommet 2015 til august 2021 (se tabell 1). Artiklene presenteres alfabetisk.

Analyse

I henhold til metodelitteratur om systematiske litteratursøk finnes det ingen mal eller oppskrift på analyse av datamaterialet man sitter igjen med etter et systematisk litteratursøk. Det er opp til den enkelte forsker eller forskergruppe å diskutere

	Forfatter	År	Nasjonalitet	Tittel	Design	Tidsskrift
7	McDermott, J.M., Pears, K.C., Bruce, J., Hyoun, K.K., Roos, L.,Yoerger, L. & Fisher, P.A.	2017	USA	Improving kindergarten readiness in children with developmental disabilities: Changes in neural correlates of response monitoring	kvantitativ	Applied Neuro-psychology: Child
8	Roth, S. & Faldet, A.-C.	2020	Norge	Being a mother of children with special needs during educational transitions: positioning when 'fighting against a superpower'	kvalitativ	European Journal of Special Needs Education
9	Siddiqua, A. & Janus, M.	2017	Canada	Experiences of parents of children with special needs at school entry: a mixed method approach	mixed method	Child: care, health and development
10	Welchons, L.W. & McIntyre, L.L.	2015	USA	The Transition to Kindergarten for Children with and without Disabilities: An Investigation of Parent and Teacher Concerns and Involvement	kvantitativ	Topics in Early-Childhood Special Education
11	Welchons, L.W. & McIntyre, L.L.	2017	USA	The Transition to Kindergarten: Predicting Socio-Behavioral Outcomes for Children With and Without Disabilities	kvantitativ	Early Childhood Education Journal
12	Wilder, J. & Lillvist, A.	2021	Sverige	Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability	kvalitativ	European Journal of Special Needs Education

hvordan det skal analyseres (Newman & Gough, 2020). Med utgangspunkt i studiens problemstilling, samt inspirasjon fra teori om konstant komparativ metode (Glaser & Strauss, 1967/1977), ble datamaterialet, bestående av de 12 artiklene, analysert og drøftet med tanke på å identifisere mønster og kategorier. I denne fasen ble materialet studert grundig med tanke på om det kunne kategoriseres etter ulike typer identifiserte vansker (for eksempel AD/HD, autismespekterforstyrrelser, syns- eller hørselsvansker), etter hvem som var subjekt for studien (for eksempel foreldre, lærere, spesialpedagoger), eller om det kunne kategoriseres etter innhold (for eksempel samarbeid, kommunikasjon og informasjon).

Én av utfordringene i analysearbeidet var at artiklene omhandlet flere forhold slik at det ble umulig å plassere den enkelte i én av kategoriene over. Etter en lang prosess hvor felles meningsbygging mellom artikkelforfatterne ble tilstrebet gjennom kritiske og gjennomgående diskusjoner (Rossman & Rallis, 2003), ble resultatet av analysen at materialet skulle kategoriseres etter i) overganger for barn med særskilte behov generelt og ii) overganger knyttet til barn med identifiserte vansker. Den første kategorien omhandler til sammen syv artikler og den andre fem artikler.

Videre presenterer vi først de 12 studiene ut fra de to kategoriene med vekt på artiklenes problemstilling, metode og funn. Deretter løfter vi fram tre ulike tema vi mener det er særlig viktig å belyse i en norsk kontekst.

Resultat

Studiene presenteres etter årstall, hvor de sist publiserte står først.

Forskning på overganger knyttet til barn med særskilte behov generelt

I Wilder & Lillvists (2021) kvalitative studie fra Sverige ble åtte barn med kognitive funksjonsnedsettelser (5–7 år) fulgt i overgangen fra barnehage til skole. Datamaterialet bygger på 47 semistrukturerte intervjuer av 10 foreldre, 8 barnehagelærere og 8 lærere med vekt på hvordan de skapte mening rundt barnas læringssituasjon. Intervjuene ble gjennomført to måneder før skolestart, samt to og åtte måneder etter overgangen mellom barnehage og skole. Analysen av datamaterialet viser at foresatte tenker holistisk om dette med læring i barnehage og skole. Opplæringstilbudet til barna var i alle sammenhenger individuelt tilpasset barnas muligheter for læring. Læreres profesjonelle fleksibilitet og varhet for barna varierte mye. Ulike settinger for inkluderende praksis mellom barnehage og skole utfordrer læreres forståelse av sitt eget arbeid og sin egen profesjon. I diskusjonen peker forskerne på at kommunikasjon og tillit mellom foresatte og skole er svært viktig, og at barnas progresjon i denne perioden synes å ha sammenheng med kvaliteten på denne kommunikasjonen og læreres evne til inntoning til barnet.

Siddiqa & Janus (2017) gjennomførte en mixed method-studie av overgangen fra barnehage til skole for barn med særskilte behov i Ontario i Canada. Utvalget inkluderte 37 barn (4–6 år) og deres foreldre. Før skolestart og ved slutten av første skoleår svarte foreldrene på to spørreskjema med temaene oppfatning av kvalitet og tilfredshet med tilbudet. Alle foreldrene ble intervjuet før skolestart, og de ti med størst negativ endring i tilfredshet ble også intervjuet etter første skoleår. Den kvantitative analysen viste at foreldrene rapporterte om signifikant mer informasjon før skolestart enn etter. Foreldrene var også gjennomgående mer fornøyd før enn etter skolestart. Det kvalitative datamaterialet viste at foreldrene rapporterte om god kommunikasjon og informasjon fra barnehagen sammenliknet med fra skolen. Foreldrene var gjennomgående fornøyde med barnas lærere, men uttrykte likevel en opplevelse av manglende initiativ fra skolen. De var i tillegg kritiske til lang ventetid på hjelp fra spesialister, samt at de selv måtte påse at barna fikk den riktige hjelpen.

I McDermott og medarbeidere (2017) sin studie fra USA har de undersøkt effekten av intervensjonsprogrammet *Kids in Transition to School (KITS*). Undersøkelsens utgangspunkt er at barn som er diagnostisert med utviklingsforsinkelser, har vansker med selvregulering og skolemodenhet. Den kvantitative studien undersøkte to grupper barn: 41 femåringer i KITS-gruppe og 21 femåringer i

vanlige barnegrupper. KITS-gruppene var etablert som sommerskole i tidsperioden mellom barnehageavslutning og skolestart. Opplegget og intervensjonen la vekt på skoleforberedende aktiviteter gjennom trening på selvreguleringsferdigheter. Resultatet av analysene viser at atferdsintervensjon har effekt på nevral prosessering, og at barna utviklet styrket selvregulering gjennom intervensjonstiltakene. Barnas evne til å prosessere og respondere på tilbakemeldinger synes dermed å være formbart innenfor rammene av intervensjonen. Imidlertid viser resultatene at intervensjonen ikke hadde noen effekt på barnas atferd over tid.

I undersøkelsen av Hacıibrahimoğlu & Kargın (2017) var hovedmålet å definere hvilke utfordringer barn med særskilte behov erfarer ved overgangen fra barnehage til skole, basert på læreres uttalelser. Dette er en mixed method-undersøkelse med kvantitative data fra *Determining the Difficulties in Transitioning to Primary School (DDTPS)* og deretter kvalitative fokusgruppeintervjuer for dybdekunnskap. Undersøkelsen innbefatter 209 førsteklasselærere fra 36 skoler som arbeider med inkluderende praksis, fra ulike deler av Tyrkia. Det konkluderes med at det er viktig med samarbeid mellom institusjoner som oppfattes som betydningsfulle når det gjelder overganger. De peker på store forskjeller på læreplaner mellom skole og barnehage i Tyrkia, og at lærere har utfordringer med å få nok informasjon om barna med funksjonsnedsettelser som begynner i skolen. Forskerne peker også på at det er sentralt i hvilken grad foreldrene er forberedt på overgangen til skolen, og at både barn og lærere har utfordringer i overgangen mellom barnehage og skole. Det oppsummeres med at de i forskningen og artikkelen har undersøkt hvilke erfaringer barn med særskilte behov har, men det er ingen uttalelser fra barn som underbygger konklusjonene.

I en spørreundersøkelse der 253 svenske spesialklasselærere deltok, spurte Lillvist & Wilder (2017) om erfaringer med å ta imot 6–7 åringer med generelle lærevansker. Hensikten var å kartlegge hvilke tiltak som ble gjennomført i overgangen fra barnehage til skole, samt lærernes vurderinger av tiltakene. Analysen av datamaterialet viste at det var samme overgangsaktiviteter for barn med særskilte behov som for andre barn. Individuelle møter med foreldre og barn før skolestart var den aktiviteten som ble oftest gjennomført og vurdert som viktig. Andre aktiviteter som både ble gjennomført og vurdert som betydningsfulle, var å besøke barnet i barnehagen samt å ha møte med barnehagelærer om hva barnet har lært og erfart der. Felles foreldremøte for barnehage og skole og hjemmebesøk var oppfattet som mindre viktig, og det ble heller ikke praktisert. Studien viste at bare litt over halvparten av informantene, 131 av 253, rapporterte at det var faste prosedyrer og retningslinjer for overgangsaktiviteter ved skolen. De fleste var fornøyd med støtten de fikk fra rektor.

Utvalget i Welchons & McIntyres (2017) kvantitative studie fra USA besto av 52 barn uten utviklingshemming og 52 barn med utviklingshemming, barnas foreldre, 40 barnehagelærere og 40 lærere. Alle barna gikk i ordinær barnehage og skole. Studiens hensikt var å undersøke om forberedende aktiviteter for overgang mellom barnehage og skole gjennomført av barnehagelærere, lærere og foreldre, predikerte barnas atferd gjennom første skoleår. I tillegg ønsket de å finne ut om det var forskjeller i forberedelsesaktiviteter og atferdsmønster for barn med og uten utviklingshemming. Data ble samlet inn før skolestart, ved skolestart og etter to måneder ved bruk av spørreskjema til foreldre og lærere, der de hadde lagt vekt på foreldrenes bekymring, forberedende aktiviteter, adaptiv atferd, problematferd og sosiale ferdigheter. I analysen fant de at høy grad av adaptiv atferd og lite problematferd i barnehagen var signifikante markører med tanke på en positiv og vellykket overgang for alle barna. I motsetning til dette fant de at foreldres bekymring og barnehagelæreres involvering i overgangen ikke hadde like stor betydning.

Utvalg, tidspunkt og resultatmål for datainnsamlingen i Welchons og McIntyres artikkel fra 2015 er det samme som i artikkelen beskrevet i avsnittet over (Welchons & McIntyre, 2017). Alle barna kom fra skoler i USA hvor inkludering stod sentralt, og hvor barna med og uten utviklingshemming fikk undervisning i samme miljø.

Studiens første mål var å utforske eventuelle forskjeller i foresattes, barnehagelæreres og læreres bekymring og involvering i overgangsaktiviteter på tvers av gruppene. Andre mål var å undersøke relasjonen mellom barnehagebarns problematferd og foresatte og barnehagelærere/læreres involvering i overgangsrutiner. Analysen viste at foresatte og barnehagelærere (ikke lærere) i større grad var involvert i overgangsaktiviteter for barn med utviklingshemming enn for dem uten utviklingshemming. I tillegg fant man at barnehagelærere i større grad, sammenliknet med foreldre og lærere, var involvert i overgangsaktiviteter for barn som skåret lavt på mål knyttet til adaptiv atferd, problematferd og sosiale ferdigheter.

Forskning på overganger knyttet til barn med identifiserte vansker

I Roth & Faldets (2020) kvalitative studie fra Norge var informantene fire relativt høyt utdannede mødre til ungdommer med ADHD. Hensikten med studien var for det første å rette oppmerksomheten mot mødrenes opplevelse av identitet, og hvordan denne ble utviklet gjennom de ulike overgangene fra barnehage og opp til videregående skole. For det andre var hensikten å rette oppmerksomheten mot myndiggjøring av mødre i overgangssituasjoner. Artikkelens utgangspunkt er intervju med en av mødrene. De fant at det å bli oppfattet som «forsømmende» forelder i barnehagen resulterte i en proaktiv rolle hos mor, der hun tok dette opp med personalet. Dette resulterte i en myndiggjøring av mor og et positivt samarbeid videre. Roth & Faldet (2020) peker på betydningen av å bygge gjensidig tillit og gode relasjoner til foreldrene og at dette er et ansvar både for barnehage og skole. I skolen følte mor seg på utsiden av foreldregruppen og opplevde at hun var motpart heller enn samarbeidspartner med skolen. Mor forsøkte den proaktive rollen, men uten at skolen responderte.

I en kvalitativ studie fra Canada der 45 spesialpedagoger og 18 foreldre til barn med autisme deltok, undersøkte Chen og medarbeidere (2020) hvordan man kan gjøre barn, foreldre og skolene beredt på overgangen fra barnehage til skole. Datamaterialet ble hentet inn fra skolen, og det ble benyttet både fokusgruppe og individuelle intervjuer i datainnsamlingen. Hensikten var å forstå perspektivene til foreldre og ansatte angående det å være «skoleklar» samt å planlegge overgangen for barn med autisme. Funnene i studien identifiserer sentrale aspekter på ulike nivå, hvor det første er knyttet til å «bygge barnet»: å se barnet som individ og gjøre barnet i stand til å mestre endringer og utvikle rutiner og håndtere angst og sammenbrudd. Videre er det å «bygge foreldrene»: å involvere dem aktivt og hjelpe dem å manøvrere i systemet samt gjøre dem i stand til å støtte barnet. Det neste er å «bygge skolen»: god kommunikasjon, tilgang på støtte i klasserommet og kunnskap om autismespekterforstyrrelser. Det siste som pekes på er sammenheng: det vil si å være tidlig ute i planleggingen av overgangen og ha tid til justeringer.

Alsem og medarbeidere (2016) gjennomførte en kvantitativ longitudinell studie av 59 foreldre til barn med cerebral parese (CP) og deres opplevelse av overgangen fra familiesentrert og foreldreinvolverende førskole til skole. Foreldrene svarte på selvrapporteringsskjema første gang da barna var 2,5 år, andre gang da de var 3,5 år, og siste gang rett etter skolestart da barna var 4,5 år. Studien er fra Nederland, der barna begynner på skolen når de er fire år. Områdene som ble studert var «enabling and partnership», «providing general information», «providing specific information», «coordinated and comprehensive care» og «respectful and supportive care». Studien viser signifikante endringer over tid, hvor foreldrene hadde lavere skårer siste gang enn de hadde på de to første selvrapporteringsskjemaene. Den høyeste skåren var på «respectful and supporting care» og den laveste på «providing general information». Mens foreldre var aktivt involvert i førskoletilbudet, var situasjonen annerledes i skolen, hvor de rapporterte om mindre grad av deltakelse i barnas skoletilbud enn i førskolen.

I en studie av 69 websider med informasjon til foreldre til døve og hørselshemmede barn i British Columbia i Canada fant Curle (2015) at kun 14 av dem omhandlet overgang til skole. Med tekstanalyse som metode fant hun at websidene var utformet med tanke på i) å gi informasjon til foreldre

om hvor barn kan få opplæring (ved sin hjemmeskole, i spesialklasser eller på spesialskoler), ii) å støtte og hjelpe foreldre med tanke på andre spørsmål de måtte ha, og iii) å fremheve betydningen av tverrfaglig samarbeid hvor foreldre spiller en sentral rolle. I diskusjonen kommer Curle inn på forhold som kvaliteten på websiden, herunder for eksempel graden av oppdatering. Hun setter videre søkelys på språk og hevder at informasjonen som blir gitt, kan være vanskelig tilgjengelig for foreldre med lav utdanning og/eller som er minoritetsspråklige. Samtidig som hun fremhever mulighetene som ligger i internett-informasjon, peker hun på at denne type informasjon kan virke ekskluderende for de av foreldrene som finner det vanskelig å orientere seg på internett.

Åtte mødre og tre fedre til ti barn med autismespekterforstyrrelser (ASF) var informanter i Fontil & Petrakos (2015) kvalitative intervjustudie. Informantene besto av to grupper hvor den ene var etnisk canadiske foreldre og den andre immigrantforeldre. Foreldrene ble intervjuet tre ganger. Målet var å få innsikt i hvordan de opplevde overgangen fra barnas førskoletilbud (tilrettelagt for familier og barn med ASF) til skole, og om det var likheter og forskjeller mellom gruppene. Hva angår førskoletilbudet, rapporterte samtlige å bli møtt med empati og forståelse. De opplevde godt samarbeid og god kompetanse på ASF og var fornøyde med tilbudet barna deres fikk. Samtlige foreldre opplevde imidlertid at skolen ikke ønsket samme grad av foreldreinvolvering som førskolen. De erfarte at lærerne ikke etterspurte deres kunnskap og erfaringer med barna sine. Foreldre opplevde også at det var mindre kunnskap om ASF på skolen sammenliknet med på førskolen. Erfaringene var felles for de to gruppene. Gruppen med immigrantforeldre rapporterte at det kunne være vansker knyttet til språk og kommunikasjon, og at det også var utfordrende å sette seg inn i og forstå «systemet».

Oppsummering av funn og diskusjon

I denne studien har problemstillingen vært *Hva viser forskning i tidsrommet 2015–2021 om overgang mellom barnehage og skole for barn med særskilte behov?* Med litteratursøk som metode fant vi 12 fagfellevurderte tidsskriftpublikasjoner, samtlige på engelsk. Oppsummert ser vi at tre av studiene er fra Norden, hvorav én er fra Norge (8)1 og to fra Sverige (6, 12). Europa er ellers representert med én studie fra Nederland (1) og én fra Tyrkia (5). Amerika er representert med tre studier fra USA (7, 8, 9) og to fra Canada (3, 4). I tillegg er det en studie fra Australia (2). Hva angår metodisk tilnærming, har én av studiene dokumentanalyse som metode (3), fem er kvantitative studier (1, 6, 7, 10, 11), fire er kvalitative studier (2, 4, 8, 12) og to har en mixed method-tilnærming (5, 9). Med unntak av dokumentanalysen av webbasert informasjon til foreldre om overgangen for døve og hørselshemmede barn i Canada (3) har studiene ellers empiriske tilnærminger hvor fire setter søkelys på foreldres erfaringer og opplevelser (1, 4, 8, 9), to på (skole)læreres erfaringer (5, 6), én på foreldres og (skole)læreres erfaringer (2) og tre har både førskole/barnehagelærere, foreldre og lærere som informanter (10, 11, 12). Én studie setter søkelys på effekten av et program spesielt designet med tanke på overganger, og her er barn målgruppen for intervensjonen (7).

Denne oppsummeringen viser for det første at de 12 publikasjonene representerer 7 land og 3 kontinenter, hvilket innebærer en bredde hva angår nasjonalitet. For det andre viser oppsummeringen en variasjon og bredde hva angår metodisk tilnærminger. For det tredje omhandler publikasjonene samlet sett empiri fra både førskole/barnehage, skole og foreldre. Vi finner at ingen av våre studier har barn som informanter.

I gjennomgangen av de 12 publikasjonene fant vi at de kunne kategoriseres i «Forskning på overganger knyttet til barn med særskilte behov generelt» og «Forskning på overganger knyttet til barn med identifiserte vansker». Ser man artiklene og de to kategoriene samlet, er det særlig to tema som går igjen.

Det første temaet som omhandler foreldremedvirkning, berøres i flere av publikasjonene, hvor det blant annet kommer frem at barnehage og førskoletilbud i større grad enn skolen involverer foreldrene. Selv om studiene er gjort i spesifikke

kontekster og slik ikke kan generaliseres, kan funnene være aktuelle problemstillinger også i Norge. Foreldremedvirkning i overgangen barnehage–skole for barn med særskilte behov er ett av temaene vi diskuterer senere i artikkelen.

Det andre temaet som berøres i flere av publikasjonene, er informasjon. Selv om funnene knyttet til informasjon, er situerte og kontekstspesifikke, kan også de ha overføringsverdi til norske forhold. Informasjon er dermed det andre temaet vi diskuterer. I siste del retter vi i tillegg oppmerksomheten mot det at ingen av artiklene har lagt vekt på barns egne erfaringer og perspektiver.

Foreldremedvirkning

Artiklene i studien viser at det synes å være større grad av foreldremedvirkning i barnehagen/førskolen enn i skolen. Barnehage og skole representerer ulike institusjonelle logikker (Thornton & Ocasio, 1999), og disse legger føringer for samarbeidet med hjemmet. Samarbeidet mellom barnehage og hjem er kjennetegnet ved dialog og tett samarbeid om det enkelte barn. Når det kommer til skole–hjem-samarbeidet, så bærer det preg av å i større grad være enveis fra skolen til hjemmet (se f.eks. Hacıbrahimoğlu & Kargın, 2017; Roth & Faldet, 2020; Siddiqa & Janus, 2017).

I artiklene av Siddiqa & Janus (2017), Lillvist & Wilder (2017), Welchons & McIntyre (2015), Alsem mfl. (2016) og Fontil & Petrakos (2015) er det tydelig at kvaliteten foreldrene opplever på samarbeidet med barnehagen, er bedre enn med skolen. Foreldre spiller en kritisk rolle i barns opplæringsløp, og gjennom et godt samarbeid kan de bidra til å støtte alle aspekter ved barnets opplæring (LaRocque mfl., 2011). Foreldre opplever at kunnskapen de har om egne barn, ses på som mindre viktig i skolen (Fontil & Petrakos, 2015). Når foreldrene understreker at de opplever at de involveres og verdsettes mindre i skolen enn i barnehagen, så blir spørsmålet hvem som «eier» makten i barnets opplæringsløp.

Som nevnt innledningsvis er samarbeid mellom barnehage og hjem løftet frem for å trygge overgangen fra barnehage til skole for alle barn (Barnehageloven, 2005; Opplæringslova, 1998). Samarbeid mellom barnehage og skole er også poengtert i læreplanen, selv om det ikke kommer like tydelig frem her som i *Rammeplan for barnehagen*.

Kunnskap om foreldrenes forventninger og behov er en viktig inngang i dette for å kunne øke sjansen for at de blir proaktive deltakere når det gjelder barnets opplæring, i stedet for å trekke seg tilbake som mer passive tilskuere (Russell, 2003). Ut fra våre funn kan det se ut til at foreldrene i skolen opplever medvirkningen noe begrenset, og det gir grunn til uro med tanke på det vi vet om betydningen av gode overganger generelt. Dersom det er slik at foreldremedvirkningen ikke er tilstrekkelig ivaretatt, så kan det kanskje gi en ekstra utfordring for en gruppe som i utgangspunktet er sårbare. Vi har funnet lite nasjonal forskning på dette området. Samarbeid synes å være et springende punkt for foreldre ved overgangen mellom skole og barnehage, og vi vil peke på at tematikken kan være viktig å utforske både i sammenheng med utvikling av praksis og når det gjelder videre forskning.

Informasjon

Til tross for at studiene viser at skolene i stor grad informerer, peker flere av artiklene på at informasjonen oppleves som utilstrekkelig, og at det kan være problematisk å navigere i systemet for å få tilstrekkelig og riktig informasjon (se f.eks. Alsem mfl., 2016; Curle, 2015; Fontil & Petrakos, 2015).

Som det kommer frem i innledningen, blir skole–hjem-samarbeid fremskrevet som svært viktig i norsk skole. I studiene som inngår i denne artikkelen, ser det ut til at foreldrene opplever at samarbeidet kjennetegnes av at informasjon blir gitt fra skolen til hjemmet. Også i de studiene der elevene hadde identifiserte vansker, ser det ut til at foreldrenes opplevelse av samarbeidet baserer seg på informasjon fra skolen, uten at foreldrene involveres i tilstrekkelig grad i planlegging av overgangen (f.eks. Alsem mfl., 2016; Chen mfl., 2020). Grunnen til at barnehagen involverer foreldrene i større grad enn skolen, er det ingen artikler i denne studien som peker direkte på. En kan likevel anta at den kvalitetsmessige forskjellen kan ha forankring i

barnesyn, foreldresyn eller tradisjon.

I tillegg til at foreldrene i skolen fremstår mer som mottakere av informasjon enn som bidragsytere eller deltakere i barnas opplæring, viser studiene vi har analysert, at det er ulike barrierer for å skape et meningsfullt samarbeid (LaRocque mfl., 2011). Disse barrierene kan blant annet handle om emosjonelle, fysiske, språklige og kulturelle faktorer. Dette peker også Fontil & Petrakos (2015) på. I tillegg fant Curle (2015) at det kan skape barrierer å skulle innhente informasjon på nett. I datamaterialet vi har analysert, kommer det som nevnt ikke frem hva som er grunnen til den kvalitetsmessige forskjellen mellom barnehagen og skolens involvering av foreldrene, og det er heller ikke noe som viser hvordan dette er i norsk kontekst. Kvaliteten, omfanget og formen på barnehage/skole–hjem-samarbeid, samt tilgangen på informasjon for ulike foreldregrupper, er derfor noe det må forskes ytterligere på for at vi kan få mer kunnskap om dette.

Barns perspektiver

Ingen av studiene presenterer barns egne perspektiver. Målet med artikkelen til Hacıibrahimoğlu og Kargın (2017) var å definere hvilke vanskeligheter barn med særskilte behov erfarer ved overgangen. Empirien var imidlertid innhentet fra lærerperspektivet. FNs barnekonvensjon fremhever at alle barn har rett til deltagelse og til å få sine synspunkter hørt i forhold som angår dem, ut ifra deres alder og modenhet (Forente nasjoner, 1989), noe som gjelder barn med funksjonsnedsettelser i særdeleshet (Forente nasjoner, 2006). I norsk sammenheng er dette også tydeliggjort gjennom både barnehageloven (2005, § 3) og Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

I de studiene vi har sett på, er barns egne perspektiver og stemmer fraværende. Dette aktualiserer to vesentlige tema: hvordan man kan gå frem metodisk for å få innsikt i barns egne opplevelser, og definisjonsmakten som ligger i hvilke informanter man velger. Rent metodisk er det en del utfordringer knyttet til å utforske barns egne erfaringer og forståelser, det er lite gjort når det gjelder barn i barnehagealder, og enda mindre når det gjelder barn med funksjonsnedsettelser (Ytterhus & Åmot, 2019). Det at det er gjort lite, betyr at temaet er viktig å adressere i videre forskning, og det stiller krav til forskeres metodiske og etiske kompetanse. Hva barn erfarer, formidler og forstår, er individuelt og kontekstavhengig. Foresattes, ansattes og andre aktørers forståelse av barns opplevelser og perspektiver kan være annerledes enn det barna selv erfarer. Det ligger makt i å bli gitt synlighet. Skal man som forskere og pedagoger i praksis ta barns rett til å få sine synspunkter hørt, er det vesentlig at barns perspektiver etterspørres også når det gjelder overgangen mellom barnehage og skole for barn med særskilte behov.

Vår studie viser at det er gjort relativt lite forskning på overganger i det begrensede tidsrommet vi har valgt å sette søkelys på. Det er kun én studie fra Norge (8). I denne studien er foreldreperspektivet i fokus. All den tid samarbeid mellom barnehage og skole er tematisert i offentlige styringsdokumenter, er dette funnet bemerkelsesverdig. Samtidig tydeliggjør det behovet for ytterligere forskning i en norsk kontekst. Denne studien indikerer imidlertid at det helt klart er behov for mer forskning, både nasjonalt og internasjonalt, på feltet overgangen mellom barnehage og skole for barn med særskilte behov. Ved å utvide tidsrommet kunne vi trolig ha funnet flere studier. Kvaliteten i vår studie påvirkes av at vårt utvalg er lite, og vi kan derfor ikke generalisere funnene. Vi har likevel tro på at dette er funn som peker på reelle problemstillinger i feltet. —

Note

1. De følgende tallene refererer til tabell 1, studiens 12 inkluderte artikler

Referanser

Alsem, M.W., Verhoef, M., Gorter, J.W., Langezaal, L.C.M., Visser-Meily, J.M.A. & Ketelarrr, M. (2016). Parents' perceptions of the services provided to children with cerebral palsy in the transition from preschool rehabilitation to school-based services. Child: care, health and development, 42(4), s. 455–463.

Barnehageloven. (2005). URL: Lov om barnehager (barnehageloven) - Lovdata

Berlin, L.J., Dunning, R.D. & Dodge, K.A. (2011). Enhancing the transition to kindergarten: a randomized trial to test the efficacy of the "stars" Summer Kindergarten Orientation Program. Early Childhood Research Quaterly, 26, s. 247–254.

Cameron, D.L., Kovac, V.B. & Tveit, A.D. (2011). En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen. Skriftserien 155. Universitetet i Agder.

Chen, N., Miller, S., Milbourn, B., Black, M.H., Fordyce, K., Van Der Watt, G., Alach, T., Masi, A., Frost, G., Tucker, M., Eapen, V. & Girdler, S. (2020). "The big wide world of school": Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals. Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology, 11(8), s. 91–100.

Curle, D.M. (2015). An examination of Web-Based Information on the Transition to School for Children Who are Deaf or Hard of Hearing. Deafness & Education International, 17(2), s. 63–65.

Dille, K.B. & Røkenes, F.M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review. Teaching and Teacher Education, 105, s. 1–17.

Fabian, H. & Dunlop, A. (2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education.

Fontil, L. & Petrakos, H.H. (2015). Transition to school: the experiences of Canadian and immigrant families of children with autism specter disorders. Psychology in the Schools 52(8), s. 773–789.

Forente nasjoner (2006). FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne. Ratifisert av Norge den 3. Juni 2013. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. URL: Konvensjon, rettighetene, mennesker nedsatt funksjonsevne (regjeringen.no).

Forente nasjoner. (2003). Barnekonvensjonen: FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991. (Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller). URL: FNs barnekonvensjon - regjeringen.no.

Goagoses, N. & Koglin, U. (2020). The role of Social Goals in Academic Success: Recounting the Process of Conducting a Systematic Review. I: O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (red.), Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application. (s. 145–161). Wiesbaden: Springer VS.

Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2017). Introducing systematic reviews. I: D: Gough, S., Oliver & J. Thomas (red.), An introduction to systematic reviews (2.utg.) (s. 1–18). London: Sage.

Grant, M.J. & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. Health Information and Libraries Journal, 26(2), s. 91–108.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967/1999). The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Aldine de Gruyter.

Hacıibrahimoğlu, B.Y. & Kargın, T. (2017). Determining the Difficulties Children with Special Needs Experience during Transition to Primary School. Educational Sciences: Theory & Practice. 17. s. 1487–1524.

Ingebrigtsen, T. (2021). God avslutning – god begynnelse: Tidlig innsats i overgangen fra barnehage til skole. I: T. Lekang & T. Moen (red.), Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning, (s. 111–129). Universitetsforlaget.

Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. Early Childhood Education Journal, 35(5), s. 479–485.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet. (2017b). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling M.S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth 55(3), 115–122.

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2017). Transition from kindergarten to school: A systematic review. Knowledge Centre for Education.

Lillvist, A. & Wilder, J. (2017). Valued and performed or not? Teachers' ratings of transition activities for young children with learning disability. European Journal of Special Needs Education, 32(3), s. 422–436.

McDermott, J.M., Pears, K.C., Bruce, J., Hyoun, K., Kim, L.R., Yoerger, K.L. & Fisher, P.A. (2018). Improving kindergarten readiness in children with developmental disabilities: Changes in neural correlates of response monitoring. Applied Neuropsychology: Child, 7(3), 187–199.

Meld. St. 21 (2016–2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet.

Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. I: O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond & K. Buntins (red.), Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application. (s. 3–22). Wiesbaden: Springer VS.

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61).
Rossman, G.B. & Rallis, S.F. (2003). Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research. SAGE.
Roth, S. & Faldet, A.-C. (2020). Being a mother of children with special needs during educational transitions: positioning when 'fighting against a superpower'. European Journal of Special Needs Education, 35(4), s. 559–566.
Russell, F. (2003). The Expectations of Parents of Disabled Children. British Journal of Special Education 30(3), s. 144–49.
Siddiqua, A. & Janus, M. (2017). Experiences of parents of children with special needs at school entry: a mixed method approach. Child: Care, Health and Development, 43(4), s. 566–576.
Thornton, P.H. & Ocasio, W. (1999). Institutional Logics and the Historical Contingency of Power in Organizations: Executive Succession in the Higher Education Publishing Industry, 1958–1990. American Journal of Sociology, 105(3), s. 801–843.
Utdanningsdirektoratet (2021). Grunnskolens informasjonssystem (GSI).
Welchons, L.W. & McIntyre, L.L. (2017). The Transition to Kindergarten: Predicting Socio-Behavioral Outcomes for Children with and without Disabilities. Early Childhood Education Journal, 45(1), s. 83–93.
Welchons, L.W. & McIntyre, L.L. (2015). The Transition to Kindergarten for Children With and Without Disabilities: An Investigation of Parent and Teacher Concerns and Involvement. Topics in Early Childhood Special Education, 35(1), s. 52–62.
Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A.M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Reiling, R.B. (2015). Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder. NTNU samfunnsforskning, Trøndelag Forskning og Utvikling og NIFU.
Wilder, J. & Lillvist, A. (2021). Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. European Journal of Special Needs Education, 37(2), s. 340–355.
Ytterhus, B. & Åmot, I. (2019). Barn med og uten funksjonsnedsettelser og deltagelse i forskergrupper – Når og hvordan kan ulike kvalitative forskningsmetoder få alle barn til å delta i forskning? Nordisk Barnehageforskning. 18(9), s. 1–15.

Elevenes stemmer i skolen

TEKST:
SIRI SOLBERG

Boken *Elevenes stemmer i skolen. Elevkunnskap og skolelivskvalitet* er skrevet av professor emerita Reidun Tangen. Som tittelen henspiller på, handler boken om betydningen av at lærere og andre med ansvar for barn og unges opplæring lytter til elevene og får kunnskap om hvordan de opplever skolehverdagen sin. Tangen definerer begrepet *skolelivskvalitet* som opplæringskvalitet sett fra elevens ståsted, det vil si de opplæringsvilkårene skolen tilbyr elevene – slik elevene opplever dem.

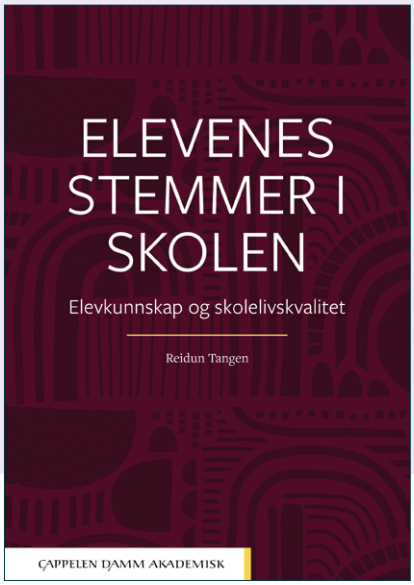
Det sentrale spørsmålet i boken blir derfor hvorfor det er viktig å lytte til elevenes stemme, og hvordan dette henger sammen med deres skolelivskvalitet. Boken har to hoveddeler. Den første delen har søkelys på teori og empiriske studier om dette temaet. Den andre delen har hovedvekt på skolens praksis.

I den første delen redegjør Tangen for begrepet *skolelivskvalitet* og hva det innebærer å lytte til barn og unges stemme i skolen. Hun presenterer også en modell for skolelivskvalitet: KART-modellen (som omfatter områdene kontroll, arbeid, relasjoner og tid). Ved hjelp av denne modellen gir hun en grundig innføring i og forståelse av hva skolelivskvalitet handler om. I bokens andre del viser hun hvordan KART-modellen kan benyttes som et redskap for å omsette den teoretiske og empiriske kunnskapen om skolelivs- og opplæringskvalitet – samt betydningen av det å lytte til elevers stemme – til praksis i skolen.

Bokens tema er ikke nytt. Det har tidligere vært utgitt en rekke bøker med tilsvarende eller lignende temaområde. Trenger vi da enda en bok om det å lytte til elevene? Allerede her vil jeg avsløre min konklusjon, som er et helt klart JA! Vi trenger Tangens bok – og jeg skal forklare hvorfor jeg mener det.

Vi vet at det finnes mange dyktige lærere, og at de fleste barn har det bra på skolen – men langt fra alle. Tangen viser i denne sammenheng til utviklingstrekk som peker på at det faktisk er en økende andel elever som opplever redusert skolelivskvalitet (s. 148). Dette temaet må derfor kontinuerlig være på skolens dagsorden.

Boken er oppdatert både når det gjelder nyere forskning og lover og forskrifter. Selv om Tangen også refererer til eldre forskning, blant annet sitt eget doktorgradsarbeid, ser hun dette i sammenheng med annen teori og forskning. For å bruke Tangens egne ord: «Å lytte til elevene kan kanskje høres banalt ut. Det er det ikke.» (s. 5). For å underbygge dette redegjør hun innledningsvis for åtte grunner til å lytte til elevenes stemme. Blant annet viser hun til barnekonvensjonen (FNs konvensjon om barns rettigheter), som er overordnet annen lovgivning, og der det slås fast at: Barn har rett til å bli hørt. I forslaget til ny opplæringslov blir det



Reidun Tangen

Elevenes stemmer i skolen.
Elevkunnskap og skolelivskvalitet

Cappelen Damm Akademisk | 2022

ISBN 9788202747695

i tråd med dette lagt stor vekt på betydningen av elevenes medvirkning.

Tangen presiserer at barn har viktige bidrag å komme med, og det å lytte til elevene bidrar til bærekraftig læring og tilpasset opplæring. Å lytte til elevenes stemme vil også være viktig når det gjelder opplæring i demokrati og demokratiets prinsipper, samt for å oppmuntre elevene til å bli aktive deltakere i et skole- og samfunnsdemokrati. Skolelivet utgjør en stor del av barn og unges liv. Tangen påpeker at omfattende forskning etterlater liten tvil om at barns skoleerfaringer har stor betydning for deres allmenne livskvalitet. Å lytte til barn og unge er derfor en etisk forpliktelse vi alle har.

Boken er oversiktlig og har en tydelig struktur og en rød tråd. Det er god sammenheng mellom de ulike delene, der det hele tiden vises til hvordan de ulike elementene og temaområdene henger sammen. Boken er derfor lett å lese, og språket er godt og virker gjennomarbeidet. Boken har også noen figurer og modeller, noe som «myker opp» og gjør stoffet enda mer tilgjengelig.

Tangen gir leserne gjennom hele boken grundige forklaringer, begrunnelser og drøftinger knyttet til temaet. Sammenhengen mellom det å lytte til elevene og elevenes skolelivskvalitet tydeliggjøres eksplisitt på mange ulike måter, og stoffet presenteres slik at det inngir tillit til forfatterens faglige grundighet og integritet.

Hovedmålgruppen for boken er studenter i lærerutdanning, pedagogikk og spesialpedagogikk. Her vil boken være et viktig bidrag for å gi kunnskap om et helt sentralt tema, fordi den gir en grundig innføring teoretisk og praktisk, samtidig som den er oversiktlig og svært leservennlig. Jeg vil derfor absolutt anbefale at boken tas inn på pensumlisten i de aktuelle studieretningene. Boken er også høyst relevant for både lærere, pedagoger, spesialpedagoger, skoleledere, politikere og andre med ansvar for barn og unges skoleliv.

Jeg har lest boken med stor interesse. Min opplevelse er at forfatteren på en eksepsjonelt god måte klarer å fremsnakke betydningen av temaet og hvorfor og hvordan det å ta elevenes medvirkning på alvor innvirker både på deres skolelivskvalitet og livskvalitet generelt.

Tangen skriver i forordet i boken: «Et av de største ønskene foreldre har for sine barn, er at de skal ha det godt på skolen.» Denne boken kan i så måte være et viktig bidrag, og jeg gir den derfor min varmeste anbefaling. —

Førebygging av seksuelle overgrep mot barn og ungdom med funksjonsvariasjon

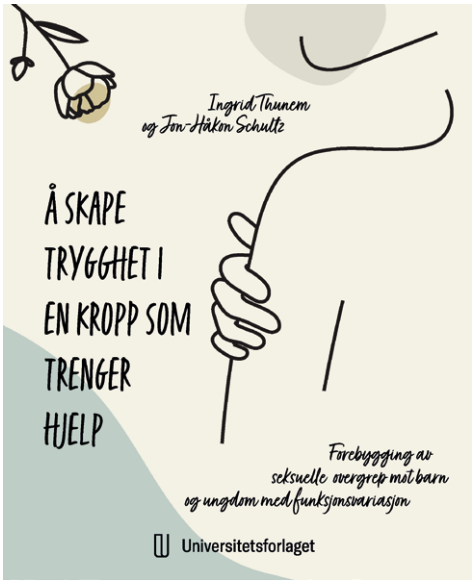
TEKST:
KIRSTEN FLATEN

Boka *Å skape trygghet i en kropp som trenger hjelp. Forebygging av seksuelle overgrep mot barn og ungdom med funksjonsvariasjon* av Ingrid Thunem og Jon-Håkon Schultz er ei lita og lett bok om eit stort og tungt tema. Mange kan noko om overgrep, mange kan noko om funksjonsvariasjon, men få kan noko om begge deler. Det er dette som har vore forfattarane sin motivasjon for å skrive boka.

Hjelpeapparatet, her i tydinga alle som går inn i ein fagleg og profesjonell relasjon til barnet og ungdommen, er trekt inn gjennom heile teksten. Forfattarane håper at boka kan vere med på å redusere kunnskapsløyse og gjere fagpersonar betre rusta til å handtere når barn og unge fortel om vald og seksuelle overgrep. I teksten vert det referert til kartleggingar som viser at det er fleire personar med fysiske funksjonsvariasjonar som vert utsette for seksuelle overgrep, enn andre. Dette gjeld både innanfor og utanfor institusjonar. Liknande resultat kjem fram i boka til Olsen, Bakkefjell, Dahl, Engbråten, Hansen & Kristiansen (2020), som tar opp og beskriv seksuelle overgrep mot personar med utviklingshemming. Legg vi saman det desse to bøkene fortel, så viser det at personar som i utgangspunktet har utfordringar i kvardagen, i tillegg kjem i risiko for å verte påførte andre påkjenningar som gjev dei tilleggsbelastningar. Det viser òg at dette er eit område vi treng meir kunnskap og medvit om.

Boka nyttar tre ulike personar for å illustrere overgrep, og røysta til Marius, Mina og Maryam får fram den kjenslemessige delen av korleis det er å verte utsett for overgrep. Det er kjenslemessig sterke historier som vert delte, og sjølv om dei som fortel, er anonymiserte, er det modig gjort å dele eigne erfaringar som er så vonde og skambelagde. Men her er òg mange fleire som får komme til orde. Totalt ti overgrepsutsette unge vaksne med fysisk funksjonsvariasjon vert presenterte, og dei får komme med sine refleksjonar rundt eigne opplevingar.

Funksjonsvariasjonane har mange ulike uttrykk som vil påverke korleis ein fysisk og psykisk opplever det å verte utsett for seksuelle overgrep. Det å verte utsett for overgrep er ikkje berre ei



Ingrid Thunem & Jon-Håkon Schultz

Å skape trygghet i en kropp som trenger hjelp. Forebygging av seksuelle overgrep mot barn og ungdom med funksjonsvariasjon

Universitetsforlaget | 2022

144 sider | ISBN 9788215050539

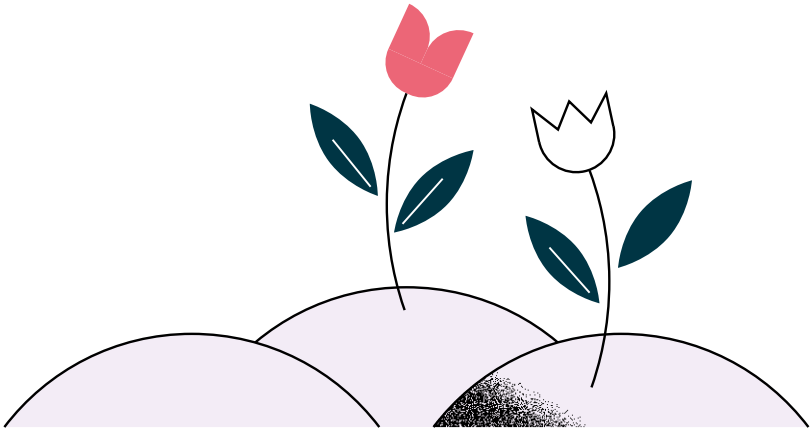
fysisk erfaring, det vil òg påverke tankar og kjensler i lang tid framover. I boka vert dette eksemplifisert ved at ein person med synshemming vart utsett for overgrep på sitt eige rom, og såg ikkje kven det var som kom inn i rommet. Den synshemma personen fekk i etterkant ei negativ oppleving kvar gong ein ny person kom inn i rommet. Alle vanskane denne personen hadde gjennom oppveksten, vart likevel forklarte som ei følge av synsnedsettinga, det var liksom ikkje rom for å tenke utanom dette.

For denne lesaren dukkar det opp eit spørsmål – tenker vi for snevert når vi møter barn med ulike typar funksjonsvariasjon? Vi veit alle at vi skal sjå heile mennesket, og ikkje minst at vi skal legge vekt på barn og unge sine ressursar, det er her framtida skal vere. Men denne boka viser at det oftast er funksjonsvariasjonane som tar all plass og vert brukte som forklaring på alle vanskar barnet eller den unge måtte ha.

Det er òg laga eit overordna perspektiv i boka, der funksjonsvariasjon vert sett i samband med *FNs konvensjon om rettane til personar med nedsatt funksjonsevne*. Denne konvensjonen legg til grunn at menneske er menneske, og har som målsetting å bryte ned barrierar som hindrar menneske med funksjonsvariasjonar å få oppfylt rettane dei har. Normkritikk er å vere medveten forventningane i samfunnet og er eit ledd i å normalisere mangfald. Bruk av omgrepet *funksjonsvariasjon* er ledd i dette, då det er eit omgrep som høver betre i ei menneskerettsleg forståing enn *funksjonshemming*. Her i ligg ei erkjenning av at å vere funksjonsvariert ikkje treng innebere å ha nedsett funksjon, men å ha ein kropp som fungerer normbrytande. Lesaren vert minna om at det ikkje er enkelt å fjerne fordommar mot variasjon, og omgrepet funkofobi illustrerer dette godt. Det omfattar både strukturell diskriminering og at personar som har ein funksjonsvariasjon, også sjølv tar opp i seg snevre førestillingar om mangfald, som igjen fører til eit negativt forhold til eigen kropp.

Drøftinga rundt omgrep er interessant lesing, og det viser kor stor definisjonsmakt det ligg i språket vi nyttar. Det vert òg gjort tydeleg i boka at menneske med ein kropp som er funksjonsvariert, er seksuelle vesen, og at det inneber at seksualiteten

> Vaksne som er gode på å lytte, gjer at barna vert gode til å fortelje.



skal anerkjennast og gjevast mogelegheit. Det skal ikkje vere eit område for utnytting og misbruk av andre, som boka kan vise nokre grelle eksempel på.

Forfattarane har gått konkret inn i skulen og lærarane si rolle for å avdekke vald og seksuelle overgrep. Samtaler som kjem inn på om eleven har det trygt heime, er vanskelege for alle involverte. Her er gode eksempel på kor lett vaksne stenger av i samtaler for å verne seg sjølv mot det ubehaget som oppstår. Og her er like gode forslag til korleis ein skal halde samtalen i gang slik at eleven kan fortelje om det som er vanskeleg. Vaksne som er gode på å lytte, gjer at barna vert gode til å fortelje.

Dette er ei viktig bok om eit tema som alle som har med barn, unge og vaksne med fysisk funksjonsvariasjon å gjere, bør kjenne til. Vert ein spurd, så veit jo kvar og ein av oss at seksuelle overgrep skjer, uavhengig av kjønn, alder og funksjonsnivå. Men så er det å klare å sjå det, eller å handtere det når vi vert fortalde om det, eller tolke teikna på at dette faktisk skjer. Der manglar mange av oss gode ferdigheiter til å møte barn og unge på ivaretakande og støttande måtar. Løysinga for å få slutt på overgrepa og hjelpe til å handtere det som er skjedd, er jo å fortelje om det. Eller er det no det? Forteljingane som er skildra i boka, viser at personane med funksjonsvariasjon ikkje alltid opplever å bli møtt på ein måte som verkar støttande og ivaretakande når dei fortel. Mange gonger møter hjelpeapparatet dei som treng det, med varme og omsorg, men her er òg eksempel på det motsette.



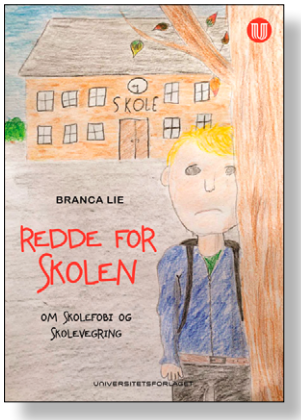
Øyvind Fallmyr

Kompetente foreldre

Styrk barnet og løs konflikter med følelsesbevissthet og empati

Barnet ditt har i seg en rekke potensielle styrker, som et stabilt godt selvbilde, tålmodighet, fleksibilitet, omsorgsfullhet, åpenhet, utforskningstrang og evne til å løse problemer. Din foreldrestil er med på å avgjøre om disse potensialene blir realiser

















Kjøp bøkene på Universitetsforlaget.no

Universitetsforlaget

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?



Nå har vi 63 000* lesere!
(Kantar Fagpresse 2022)
*Lesertallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikk kommer ut fire ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!

Mona Jørgensen
mj@hsmedia.no
Tlf: 91 17 34 73

Spesialpedagogikk utgivelsesplan 2023

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	11. januar	10. februar
2	12. april	12. mai
3	9. august	8. september
4	1. november	1. desember

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med og følg oss du også!



@spesialpedagogikk

iStock / Getty Images Plus / omgimages









Også som e-blad!

Bestill abonnement på Spesialpedagogikk!

Velg papirutgave, e-blad eller begge deler

Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 4 nummer i året.

Medlem i Utdanningsforbundet?

Velg abonnement og papir/digitalt på Min Side
www.udf.no/minside
Medlemsservice: medlem@udf.no

Ikke medlem:

Send bestilling til
abonnement@utdanningsnytt.no
500,– per år for 4 utgaver

Nå har vi 63 000* lesere!
(Kantar Fagpresse 2022)
*Lesertallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikks nettsider

Her kan du finne:

abonnementsopplysninger — utvalgte artikler — forfatterveiledninger — arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

KLIMANØYTRAL DISTRIBUSJON
Levert av Posten

NORGE P.P.
posten

Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

I neste nummer

FAGARTIKLER

Helsekonsekvenser av mobbing – menneskene bak mobbetallene av Kristel Bye Johansen

Tourettes syndrom og mobbing i skolen
av Yngve Søderholm-Nodland og Liv Irene Nøstvik

Skriftspråkstimulering i barnehagen for barn som skal forberedes til punktskrift av Astrid Kristin Vik, Gro Aasen og Silje Benonisen

Evidensbasert kartlegging i etisk motlys
av Karen Ingebjørg Draugsvoll

REPORTASJE

Besøk ved Ljungfälleskolan, ein spesialskule i Sverige av Kirsten Flaten

FAGFELLEVURDERT FORSKNINGSARTIKKEL

Spesialundervisning i norske fengsel
av Preben Halvorsen Skadsheim, Marte Karoline Herrebrøden og Anita Lopez-Pedersen

Utgivelse 8. september

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

Send inn til **redaksjonen@spesialpedagogikk.no**