

06 spesialpedagogikk

2014 årsabonnement kr 450,-

04 Gjentatt høytlesing og dialog som forarbeid 24 Spesifikke lærevansker i DSM-5
36 Hvem skal bryte tausheten i rommet? 44 Fra Early Intervention til tidlig innsats



Tidlig innsats – ulike tolkninger



Ellen B. Ruud

I forskningsartikkelen til Vik og Hausstätter i dette nummeret av Spesialpedagogikk påpeker de at begrepet *tidlig innsats* forstås ulikt i USA og Norge. Årsaken til dette er at vi har med to uensartete kulturhistoriske tradisjoner å gjøre som ser på elever og undervisning på ulike måter. På bakgrunn av dette mener artikkelforfatterne det kan være pro-

blematisk å benytte amerikanskutviklete intervensjonsprogrammer i norske skoler og barnehager, især hvis man ikke tar høyde for denne forskjellen.

De to artikkelforfatterne trekker fram at det i Norge, både av mange forskere og pedagoger i barnehage- og skole, har vært rettet mye kritikk mot slike amerikanske standardiserte intervensjonsprogrammer. Det kan være ulike årsaker til dette, men en viktig grunn har nok vært at intervensjonsprogrammene ofte benytter et profesjonsspråk med begreper som *forebygging* og *risikogrupper*, noe som innebærer en diagnostisering/stempling (enten før eller etter intervensjonen) av enkelte grupper barn. Dette står i kontrast til en pedagogisk tenkning der man er mer opptatt av mellommenneskelig kontakt og respekt for barns vekstpotensial og selvbestemmelsesrett. Det sistnevnte mener artikkelforfatterne er mer i tråd med norsk pedagogisk tradisjon og verdisyn.

Om dette er en helt korrekt analyse skal være usagt, men det er uansett en interessant vinkling. Hvordan vi benytter språket, hvilke begreper vi bruker og hva vi vektlegger som viktig, vil få konsekvenser for hva vi velger å gjøre. Dette gjelder på alle områder og også hvordan den pedagogiske praksisen vil utfolde seg i barnehage og skole.

Det finnes vel ingen som er uenig i at tidlig innsats er viktig. Hvordan man skal definere tidlig innsats er imidlertid mer krevende. Kan man i det hele tatt snakke om tidlig innsats uten å diagnostisere barn eller grupper eller peke på forebyggingsområder?

I en ideell verden hadde det selvfølgelig vært best at alle hjem, barnehager, skoler institusjoner osv. hadde vært så gode at man ikke trengte å sette i verk spesielle tiltak overfor enkeltbarn eller grupper som man nå eller på et senere tidspunkt tenker kan være i risiko for å utvikle eller forverre vansker. Ofte er det dessverre også nødvendig overfor bevilgende myndigheter å utpeke risikogrupper for å få midler i form av ekstra personale og/eller kompetanse.

Men kan det være mulig å utvikle en «norsk tidlig innsats-modell», – en modell som bygger mer på norsk pedagogisk tradisjon der inkludering og vekt på barns vekstpotensial og selvbestemmelsesrett er mer fremtredende enn i mange av de store utenlandsimporterte intervensjonsprogrammene? Uansett modell er det imidlertid umulig å komme utenom viktigheten av at tidlig innsats krever mange nok og kvalifiserte pedagoger og spesialpedagoger. De trengs både for å tilrettelegge for en kvalitativt god pedagogisk praksis for alle barn, oppdage de barna som sliter på et tidlig stadium og samarbeide med barn og foresatte om hvilke tiltak som er de beste for akkurat dem.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

Hilde Aalborg
Telefon 24 14 23 53
ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 23 53
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.)

Utgivelse

8 nr pr år

Gj.sn. opplag 7500 eks.

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

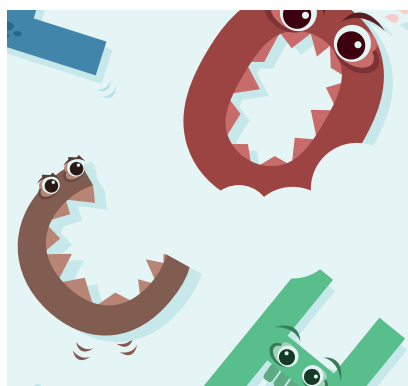
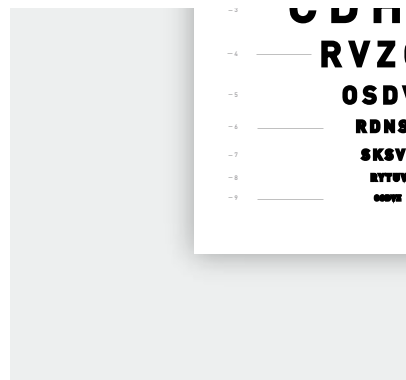
Forside: Thinkstockphoto
Årgang 79
ISSN 0332-8457





Forarbeidet vil gjøre
at innholdet er lettere
å kjenne igjen og
oppfatte.

artikkel side 4



... de skiller ikke klart nok mellom
vansker med avkodingen og vansker
med leseforståelsen.

artikkel side 30

- 04 Gjentatt høytlesing og dialog som
forarbeid. Espen Egeberg
- 12 Enkel, effektiv og målbar. *Strukturert
begrepstrening for elever med spesielle
behov.* Marit Haugen
- 22 Lesemotivasjon og den første
leseinnlæringa. Odd Haugstad
- 24 Spesifikke lærevansker i DSM-5
Jan Erik Klinkenberg

- 36 Hvem skal bryte tausheten i rommet?
Kristin Skoug Haugen
- 44 «Fra Early Intervention til tidlig innsats:
*om utfordringer ved adopsjon av
amerikanske intervensjonsprogrammer
til norsk pedagogikk.*
Stine Vik og Rune Sarromaa Hausstätter
- 58 Annonse

For flerspråklige barn er det gjerne en gjennomgang på førstespråket først.



Gjentatt høytlesing og dialog som forarbeid

Denne artikkelen tar for seg ord- og kunnskapslæring for minoritets-språklige barn og barn med språklige og kognitive vansker. Ved å gi disse barna bedre forkunnskaper om ord og innhold de møter, vil dette kunne øke mulighetene for at barna vil kjenne igjen, forstå og få bedre utbytte av undervisningen.



Espen Egeberg arbeider som seniorrådgiver ved Statped sørøst.

Forståelse og læringsutbytte for elever med språklige eller kognitive vansker er ofte begrenset når de møter nye tema og kunnskap i vanlige læringsaktiviteter, som samlingsstund i barnehagen eller klasseundervisning i skolen. Flerspråklige med svake ferdigheter på opplæringsspråket (videre betegnet som minoritetsspråklige) vil gjerne ha lignende problemer. Mer begrensede språkferdigheter og kunnskaper gjør det vanskelig å få med seg ny kunnskap, språklig innhold og ord uten spesiell tilrettelegging.

I denne artikkelen presenteres en metodikk bygget på ulike forskningsbaserte metoder for ord- og kunnskapslæring, (blant annet forskning av Carlo mfl. 2004; Biemiller, 2004; Loftus mfl., 2010; Beck & McKeown, 2007; Carlo mfl., 2005) grundigere presentert i Egeberg (2012). I tillegg er metodikken prøvd ut i klinisk praksis i Statped, den spesialpedagogiske spesialisttjenesten i Norge, i både grunnskole og videregående skole. Denne utprøvingen vil jeg komme tilbake til i siste del av artikkelen. Både bakgrunnsforskning og klinisk utprøving indikerer en økt forståelse og utbytte av opplæringen ved slikt forarbeid med læringsinnhold, selv med relativt enkle gjennomføringer. Her presenteres metodikken for skole, men tilpasninger til barnehage gir like gode muligheter.

Målsetting med språklig tilrettelegging

Arbeid med språkferdigheter i skolen vil vanligvis først og fremst ha som mål at elevene skal kunne forstå og tilegne seg kunnskaper gjennom det språket som brukes. I tillegg vil det være behov for å bygge opp språkferdigheter som igjen

kan gi bedre muligheter for å lære.

Målsettingen med denne metodikken er først og fremst å styrke forståelse for læringsinnholdet, og gjennom det gi bedre læringsutbytte.

Det er spesielt lagt vekt på semantisk kunnskap (kunnskap om ordenes innhold og tema som behandles). Lytting til tekst, kombinert med dialog og refleksjon, gir i tillegg til ordkunnskap gode muligheter for å styrke ferdigheter i setningsoppbygging, grammatikk og fonetikk. Metodikken kan gjennomføres ved begrensede ressurser og tid, men gir også muligheter for mer intensiv eller grundig pedagogisk arbeid med språk og kunnskap. Arbeidsmåten tar utgangspunkt i sentrale tema og språkbruk elevene vil møte i ordinær opplæring, oftest tekstutdrag fra aktuelle fagtekster. Tekstene leses høyt for barna, gjentatt fire til fem ganger over tre til fire økter på 10 til 15 minutter. Høytlesningen etterfølges av dialog om og arbeid med sentrale ord, kunnskapen som skal læres og språket som er brukt. For flerspråklige barn er det gjerne en gjennomgang på førstespråket først. Dette gir blant annet større muligheter til å hente opp relevante erfaringer og å bygge på de språkferdighetene barna allerede har på dette språket.

Metodikken som del av en helhetlig tilrettelegging

Spesialpedagogisk praksis og flerspråklig opplæring bør inkludere ulike samordnede tiltak som både styrker mulighet for deltakelse i felles undervisning og samtidig gir et best mulig læringsutbytte tilpasset det enkelte barnet. Dette vil kreve en kombinasjon av tilrettelegging både i og utenfor den felles undervisningen. En helhetlig modell for spesialpedagogisk og flerspråklig arbeid med nye tema er presentert i Egeberg (2012). Det er fire hovedmomenter i denne modellen:

- Forarbeid, som inkluderer aktivisering av og kobling til

barnets egne erfaringer, samt læring av grunnleggende nye kunnskaper og ferdigheter de vil trenge i arbeid med det nye læringsinnholdet.

- Ord- og kunnskapslæring, som inkluderer systematisk arbeid med sentrale ord og kunnskap bak ordene.
- Overføring, som inkluderer pedagogisk tilrettelegging for å aktivisere og overføre språklig og annen kunnskap mellom de ulike språkene barnet forholder seg til.
- Støtte for forståelse, som inkluderer støtte gjennom aktivisering av barnets erfaringer (blant annet fra forarbeidet), og støtte i kontekst (blant annet oversikter og gjenkjennbar struktur, bildebruk og annen visuell støtte).

Metodikken som har fokus i denne artikkelen, skal være en del av slike samordnede tiltak og kan med fordel utvides på ulike måter tilpasset barnas ulike behov. Det fokuseres på læring av ord, språkferdigheter og kunnskap gjennom å høre tekst eller fortelling lest høyt, ikke egenlesing. Forskning tyder på at læring av ord skjer lettere ved slik høytlesning hvor eleven kan konsentrere seg om innholdet og ikke det lesetekniske, helt frem til omtrent sjetteklassenivå (se Egeberg, 2012). Kunnskap om ord læres også bedre når innholdet brukes i en meningsfull sammenheng, som en frase, setning eller en interessant fortelling. Et sentralt mål er også å bedre muligheter for deltakelse og læringsutbytte i fellesundervisningen. Arbeid med sentrale tema, språkbruk og ord i forkant kan gi økt gjenkjenning og større muligheter for å være aktiv også i den ordinære klassen. I gjennomføringen er det derfor lagt vekt på gjentatt arbeid med sentrale ord og kunnskap i kortere sekvenser i forkant av en felles gjennomgang i klasserommet.

Manglende norskferdigheter eller erfaringer med innhold i opplæringen

Flerspråklige elever er elever som bruker og forholder seg til flere enn ett språk. Ferdigheter på språkene kan likevel være svært variabelt. Noen har lært flere språk fra fødselen og behersker dem mer eller mindre like godt. Dette kalles gjerne simultan flerspråklig utvikling (Egeberg, 2013). Disse vil oftest ha gode nok ferdigheter på opplæringspråket norsk til å lære gjennom språket uten spesiell tilpasning.

Andre begynner å lære å bruke norsk senere enn treårs alder, gjerne kalt sekvensiell flerspråklig utvikling.

Betegnelsen minoritetsspråklige brukes gjerne om flerspråklige som på grunn av mindre erfaring med opplæringspråket ikke har utviklet fullgode ferdigheter på dette. Det tar mellom fire og åtte år å utvikle språkferdigheter på samme nivå som dem som har lært språket fra småbarnsalder hvis de begynner å lære det nye språket omtrent ved skolestart (Egeberg, 2007). Det vil være store variasjoner av språklige ferdigheter og forutsetninger også blant minoritetsspråklige. Dette henger sammen med både hvor lang erfaring de har hatt med det norske språket og kvaliteten på innlæringen. De som ikke har fulgt opplæringen i norsk barnehage og skole, vil også kunne ha andre eller færre erfaringer med de kunnskaper og tema man forventer at «alle» kjenner i skolen. Både manglende språkferdigheter på opplæringspråket og manglende relevante erfaringer og kunnskaper vil gjøre det vanskeligere å forstå og få med seg undervisningen. Vurdering av elevens forutsetninger og behov for tilrettelegging er derfor viktig for å igangsette en godt tilpasset opplæring. Dette er nærmere beskrevet i Egeberg 2007 og 2012.

I en norsk undersøkelse fant man en større tendens til at elever som var vurdert å ha svakere ferdigheter i opplæringspråket satt mer uvirksom i timene og var mindre aktive i samarbeid om læringsinnholdet (Grimstad, 2012). Dette henger trolig sammen med en kombinasjon av vansker med å oppfatte innholdet raskt nok og svakere språklige ferdigheter og kunnskaper med hensyn til å kunne være aktive i de pedagogiske aktivitetene. Dette vil medføre mindre aktiv dialog og samarbeid om læringsinnhold og aktiviteter, som igjen reduserer læringsutbyttet.

Flerspråklige har vanligvis brukt de ulike språkene i ulike sammenhenger og situasjoner. De kan derfor ha lært ulike ferdigheter og kunnskaper gjennom språkene. Språk og ord som er brukt i innlæringen av kunnskapene, vil gjerne være det som gir lettest tilgang til og aktivisering av disse kunnskapene og erfaringer som er knyttet til dem (Marian & Kaushanskaya, 2007; Egeberg, 2012). Forarbeid på førstespråket gir mulighet for å bruke førstespråket for å aktivisere aktuelle erfaringer, kunnskap og språkferdigheter når man skal behandle et nytt tema. Dette gir større muligheter for å kjenne igjen, forstå og

Høytlesningen etterfølges av dialog om og arbeid med sentrale ord

koble relevante erfaringer, kunnskaper og språkferdigheter til læringsinnholdet på opplæringspråket.

Primære språklige eller kognitive vansker

Spesifikke språkvansker kan gi utslag på ulike språkferdigheter: syntaks (setningsbygning), grammatikk, ordkunnskap eller pragmatikk (praktisk bruk av språket), både på talespråk og språkforståelse. Ofte viser vanskene seg ved en sen utvikling av talespråket fra tidlig alder (Egeberg 2012; Egeberg 2013). Hvis det ikke bare er en ren uttalevanske, dreier dette seg gjerne om svakere evne til å oppfatte og arbeide med verbalspråklig informasjon. Dette fører til svakere forståelse og læringsutbytte om det ikke gjøres spesiell tilrettelegging.

Språkvanskene vil ofte føre til synkende motivasjon for deltakelse, dårligere oppmerksomhet og uhensiktsmessige strategier, som for eksempel å gjette i stedet for å sjekke ut. Jo mer sammensatt og avansert informasjon og lærestoff er, som lange setninger og avansert grammatikk, jo vanskeligere er det å forstå og følge med. Læring fra egenlesing blir ofte svak. For elever med språkvansker er det ikke tilstrekkelig å bli eksponert for nye ord gjennom vanlig lesing, definisjoner, forklaringer eller å slå dem opp. De vil trenge et mer grundig arbeid med å utforske, bruke og bevisstgjøre seg ordene og kunnskap om hvordan de kan brukes i ulike sammenhenger. Forarbeid som gir mulighet til gjentakelser og mer tid til å utforske språkbruken i aktiv dialog, vil kunne gi økte muligheter for å tilegne seg språkferdigheter og ny kunnskap. Dette vil igjen kunne øke læringsutbyttet også i klasseundervisningen.

Utviklingshemning eller kognitive vansker innebærer gjerne vansker med å tilegne seg abstrakt og sammensatt lærestoff og oppgaver. Dette gir spesielle utfordringer når det gjelder motivasjon, oversikt, oppmerksomhet og læring (Egeberg, 2012). Mennesker med utviklingshemning er en gruppe med store variasjoner i ferdigheter, men det er også vanlig at den enkelte har stor variasjon i ferdigheter og evner på ulike områder. Det vil vanligvis være behov for spesiell tilrettelegging, metodikk og mer tid for å tilegne seg det som skal læres. Vansker med abstrakt tenkning gir spesielt behov for å ta utgangspunkt i konkrete erfaringer, gjerne støttet med konkret materiell. Tilrettelegging for å kjenne igjen

læringsinnhold og språkbruk blir viktig. Vansker med sammensatt, komplekst læringsinnhold gir behov for å arbeide trinnvis med lærestoff, gradert støtte og gjentakelser (se nærmere i Egeberg, 2012). For å kunne delta og være aktive i utvalgt klasseundervisning, vil det ofte være behov for å lære enkelte ferdigheter i forkant. Dette kan dreie seg om hvordan de skal jobbe med ulike oppgaver, ordlæring og hjelp til å hente opp konkrete erfaringer som støtte for ny kunnskap for så å koble dette til lærestoffet de møter i klassen. Forarbeid med tekster, bilder og ord vil kunne være en måte å gjøre dette på.

For elever med spesifikke språkvansker, kognitive vansker eller svakere ferdigheter i opplæringspråket, kan et slikt forarbeid med kunnskaper om utvalgte ord og innhold redusere utfordringer i fellesundervisningen. Forarbeidet vil gjøre at innholdet er lettere å kjenne igjen og oppfatte. Lærer i klassen kan gjennom å henvise til kunnskaper de vet eleven har fra forarbeidet, for eksempel ved å bruke samme ord, forklaringer, bilder eller oppgavetyper, øke elevens gjenkjenning. Dette kan gi eleven bedre muligheter for å forstå og arbeide med aktuelle deler av fellesinnholdet i klassen.

Det vil alltid være en utfordring å prioritere og velge ut hva man skal arbeide med i planlegging av og undervisning for barn med større behov for tilpasninger. Bedre generelle, grunnleggende språkferdigheter og kunnskaper kan gi bedre muligheter for å møte ulike utfordringer i skolen. For denne gruppen er det likevel oftest mer effektivt å fokusere på mer spesifikke kunnskaper, språk og ferdigheter elevene vil kunne bruke umiddelbart i opplæringen (Egeberg 2012). Dette gir større mulighet for å forstå, være aktive og bli motivert av undervisningen i klassen, men også større mulighet for å bruke og dermed utvide de kunnskapene de har lært.

Forkunnskap og erfaring som støtte for forståelse og læring

Læringsutbytte i møte med ny kunnskap påvirkes i stor grad av hvilke forkunnskaper man har om det aktuelle innholdet. Forkunnskapen skaper mening og forståelse for det man hører og leser, og det danner en bro over til ny kunnskap som blir presentert. Den som kan en del om et tema fra før, vil dermed også forstå og lære mer. Det som er kjent, enten gjennom ubevisste erfaringer eller mer bevisst kunnskap,

For flerspråklige barn er det gjerne en gjennomgang på førstespråket først.

vil stå tydeligere frem eksempelvis i presentasjon av et nytt tema i klassen. Forarbeid om et tema skaper en meningsfull sammenheng og bygger interesse for å gå nærmere inn i og reflektere mer rundt det aktuelle innholdet (Kulbrandstad, 2003). Et forarbeid med vekt på hovedinnhold og sentrale ord er en måte å utnytte dette til å øke oppmerksomheten mot mer kunnskap om temaet. En slik økt oppmerksomhet skaper gjerne høyere motivasjon og effekt av læringen (Egeberg, 2012; Vigo, 2013). For elever med kognitive eller språklige vansker kan selv relativt enkelt forarbeid øke oppmerksomhet og fokus. I forarbeidet vil det være to hovedfokus som skal lette etterfølgende læring og deltakelse i klassen: a) aktivisering av erfaringer og kunnskaper eleven allerede har og kobling av dette til det nye lærestoffet, og b) læring av nye grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som vil bli brukt i læringsøkten.

Betydning av ordlæring og ordkunnskap

Ordkunnskap støtter forståelse for det som skal læres, men et forståelig innhold vil også fremme læring av kunnskap om ord. Mye forskning viser at det er sterke sammenhenger mellom gode ordkunnskaper, språkforståelse og læring i barnehage og skole (Egeberg, 2012). Spesielt er ordkunnskap trukket frem som betydningsfullt for leseferdigheter. Minoritetsspråklige som har mindre erfaring med innholdet eller svakere ferdigheter på opplæringspråket, har et spesielt behov for å bygge ut ordkunnskap relatert til innholdet de vil møte i opplæringen. Tilsvarende behov vil det også være ved spesifikke språkvansker og kognitive vansker.

Oppbygging av et bedre ordforråd krever systematisk arbeid over tid og aktivisering av elevene til å utforske og reflektere over innholdet. Korte intervensjoner har liten effekt på det generelle ordforrådet og på språkferdigheter for øvrig (Egeberg, 2012; Loftus mfl., 2010; Pullen mfl., 2010; Baumann, 2009). Arbeid med ordkunnskap må derfor bygges rutinemessig inn i undervisningen, både for å sikre ordkunnskaper til de aktuelle tema det arbeides med og for å bygge opp oppmerksomhet mot og interesse for betydningen av ord. Slik interesse er viktig for at elevene skal bli mer nysgjerrige på betydning av de ordene de møter, og gjennom det ytterligere øke sin ordkunnskap.

I skolen skal elevene lære 2–3000 nye ord i året (Stahl

& Nagy, 2006). Det vil ikke være tid til å arbeide aktivt med alle disse, og de trenger ikke kunne like mye om alle ordene. Det er derfor viktig å vurdere hvilke ord som bør ha et spesielt fokus og som de må ha mer kunnskap om. Det viktigste området for ordlæring vil derfor vanligvis være å bygge opp kunnskap om ord som er sentrale i relevante tekster og det innholdet barna vil møte i planlagte læringsaktiviteter og undervisning. Forskning viser at ordene læres mest effektivt når de brukes i meningsfulle sammenhenger og i aktiv dialog om og utforskning av ordenes innhold og bruk (Egeberg, 2012). Dybdekunnskap om utvalgte, sentrale ord gir også bedre muligheter for å forstå og bruke dem aktivt i læringsaktiviteter. Slik aktiv bruk vil gi ytterligere kunnskap om ordene, men også andre ord som brukes i sammenheng med dem. Andre aktuelle språkferdigheter knyttet til ordene er også viktig, som god setningsoppbygging og grammatikk.

Metodikk med gjentatt høytlesning og dialog

Metodikken det fokuseres på i denne artikkelen, tar utgangspunkt i tekster som skal leses av pedagogen for eleven. Høytlesning ser som nevnt ut til å være mer effektivt for ordlæring enn egenlesning. Spesielt gjelder dette før rundt sjetteklassenivå, når leseferdigheter som avkoding og teksttolkning er godt automatisert. Ved språklige eller kognitive vansker vil også høytlesning gi bedre anledning til å reflektere over og få med seg innholdet. Høytlesning av bøker eller kortere tekster kombinert med aktiv dialog og utforskning av ord, språkbruk og innhold har vist seg å ha svært gode effekter på språk- og ordlæring (Pullen, mfl., 2010; Stahl & Nagy, 2006). Aktiv dialog og refleksjon om innholdet er derimot nødvendig for å få god effekt. Når barna hovedsakelig er lyttere og ikke aktive med hensyn til innholdet, gir dette en begrenset effekt på senere ordlæring og utvikling av leseforståelse (Biemiller, 2001).

Forberedelse og planlegging

Gjentatt høytlesning og dialog brukes her i forarbeid, men det vil også fungere godt i andre pedagogiske situasjoner for å styrke ordkunnskaper og språkferdigheter. I skolen vil gjerne natur- eller samfunnsfag være fag med forholdsvis konkret innhold, og vil derfor ofte være det enkleste å begynne med når man skal prøve ut arbeidsmåten. Tekstene

som brukes i forarbeidet, vil ofte være utdrag fra lærebøker eller annet skriftlig materiale. I de første klassesetningene kan tekster i bøker barna skal lese, ha mindre konkret innhold, og det kan være mer aktuelt å lage egne tekster eller fortellinger hvor man vever inn sentrale ord og tema det skal arbeides med. Forarbeidet og dialog om innholdet skal tilrettelegges slik at det gir mulighet for å aktivisere relevante erfaringer og kunnskaper eleven har. I tillegg skal dialogen styrke forståelse for innholdet. Både ord, kunnskap og refleksjon skal i størst mulig grad brukes aktivt av eleven i klassen i etterkant. Både valg av innhold og tilrettelegging i klassen i etterkant blir derfor en viktig del av planleggingen pedagogene må gjøre for å få til dette. Forarbeidet kan gjøres enten i en-til-en-arbeid med pedagog, eller med en liten gruppe. Arbeides det i gruppe, kan det gi gode muligheter for å lytte til og lære av andre, men det vil også være en fare for at eleven ikke får vært aktiv nok og at innholdet ikke er tilstrekkelig tilpasset denne eleven. Slike forhold må vurderes kontinuerlig.

Med utgangspunkt i tema klassen skal jobbe med én til to uker frem i tid, velges sentrale ord og tekst eleven skal øke sine kunnskaper om. Tekstutdraget skal være relativt kort (ofte ett til to avsnitt), og skal inneholde det som er mest sentralt for temaet. Fra teksten velges sentrale ord det er behov for spesiell kunnskap om (f.eks. 2–5 ord). Ordene som velges ut, bør være ord som er sentrale for forståelse av tema det skal arbeides med. Tekst og ord bør normalt ikke forenkles. Teksten skal utfordre eleven, men samtidig skal man gjennom tilpasning av støtte gi mulighet til å forstå det som er mest vesentlig (eksempelvis gjøre erfaringer i forkant, først gi en grunnleggende forklaring, ta utgangspunkt i noe eleven allerede kjenner til). Antall ord som plukkes ut og lengde på teksten skal også tilpasses elevens forutsetninger og behov for forkunnskap.

Et samarbeid mellom dem som skal gjennomføre forarbeidet og dem som skal gjennomgå tema i klassen i etterkant, er helt sentralt. Tema og ord fra forarbeidet skal brukes og gjenkjennes tidligst mulig i fellesarbeidet med tema og oppgaver i etterkant. Det kan være aktuelt å ha bildestøtte for å konkretisere ord og tema. Slike bilder kan med fordel brukes både i forarbeidet og i klasseundervisningen for å styrke gjenkjenning og forståelse.

For minoritetsspråklige elever med svakere norskferdigh-

heter vil forståelse for og læring av ord og innhold oftest øke ved at tema og sentrale ord først blir gjennomgått på førstespråket. Det beste er vanligvis at tekst og ord oversettes og leses med etterfølgende dialog om de aktuelle ord og innhold på førstespråket. En morsmålslærer vil oftest være den som gjør dette, men foreldre vil også kunne gjennomføre dette i samarbeid med skolen. Et slikt foreldresamarbeid kan ha mange fordeler. Det at foreldre kjenner til og kan diskutere aktuelt skoleinnhold og språk med barna, vil generelt kunne gjøre elevene bedre i stand til å få med seg læringsinnholdet på skolen. Skolen må da legge til rette for at foreldre kan få forståelse for innholdet og hvordan de kan samtale med elevene om dette. De kan eksempelvis få bilder og/eller tekst på forhånd, og gjerne en kort samtale med pedagogen om tema og sentrale ord som skal gjennomgås, før de har en kort økt på førstespråket om dette med barnet hjemme.

Gjennomføring

I første gjennomføring sammen med eleven kan det være aktuelt å forklare hva som skal skje og hva som forventes, eksempelvis «jeg skal nå først lese denne teksten, så skal jeg lese en gang til og forklare noen av ordene, og så skal vi snakke om det jeg har lest». Forarbeidet gjennomføres etter følgende opplegg i korte økter (10–20 minutter) over 3–4 dager:

- For flerspråklige gjennomgås først innhold og sentrale ord på førstespråket (se over).
- Første gjennomgang på norsk: Først leses teksten høyt uten avbrudd. Deretter leses teksten igjen, og man stopper ved de ord som er plukket ut og gir en enkel forklaring (frost er når det er veldig kaldt og ting fryser). Elevene skal få den enkle forklaringen først, og ikke bli spurt om hva de selv vet eller tror om ordet. Deretter går man videre med en enkel dialog om ord og innhold. I tillegg til fokusordene kan det være aktuelt å gi korte forklaringer på andre ord eleven ikke kjenner eller er usikker på. I samtalen om ord og innhold skal man søke å få frem relevante forkunnskaper og ut fra dette utvide kunnskaper om ord og tema gjennom dialog mot den kunnskapen som er aktuell i den felles opplæringen.
- Andre gjennomgang: Teksten leses igjen høyt uten avbrudd. Deretter fortsetter dialog om ord og tema.

Man kan nå utforske videre ulike betydninger, sammenhenger og assosiasjoner til ord og innhold. Det kan her være aktuelt å bruke konkrete, bilder, tankekart eller andre relevante aktiviteter som støtte i dette arbeidet.

- Tredje og eventuelt fjerde gjennomgang. Teksten leses igjen først høyt for eleven. Etterfølgende dialog og innhold vil nå tilpasses mer til ferdigheter barna har spesielt behov for: eksempelvis mer formelle sider ved ord og uttrykk i teksten: hvordan ord henger sammen i over- og underbegreper, ulike måter å kategorisere på, semantiske forhold som det motsatte ordet/uttrykket, synonymer eller mer nyanserte ord som kan brukes, overførte betydninger eller dobbeltbetydninger av ord og uttrykk. Drøfting av ulike måter å formulere setninger på (syntaks), ulike grammatiske muligheter, hvordan tekstens innhold kan endres ved å endre ord eller grammatikk kan også være aktuelt.

Oppfølging i klassen i etterkant: Lærer som skal arbeide med tema i klassen etter forarbeidet, må gjennom den felles planleggingen og samtale mellom lærerne kjenne til tema, fokusord og eventuelt bilder som er brukt, samt erfaringer fra forarbeidet. Klasselærer må sørge for at dette får fokus tidligst mulig slik at elevene som har vært med på forarbeidet, raskt kjenner det igjen. En rask gjenkjenning øker muligheten for å holde på elevens oppmerksomhet og motivasjon. Elevene bør gis muligheter for å bruke sin forkunnskap både til å forstå og å være aktive i timen, både gjennom dialog og i arbeid med oppgaver.

Dialog og gradert støtte

Elevens aktive engasjement og refleksjon er i stor grad en forutsetning for læring av ny kunnskap og språkferdigheter. Dette betyr derimot ikke at det er effektiv læring at eleven skal finne ut av innhold i ord og kunnskap om tema selv. Eleven bør raskt og uten feilgjetninger bli ledet til riktig forståelse, ikke bli spurt hva de selv tror. Når de har fått en slik grunnleggende kunnskap, kommer de raskere inn i rette tankebaner, slipper å bruke energi på gjetting, usikkerhet og feil, og kan bli mer motivert til å delta og reflektere videre gjennom dialog og oppgaver. Dialogen gjennomføres

som gradert støtte, hvor elevene først får konkret kunnskap gjennom å lytte til fortellingen og få enkle forklaringer på fokusordene. Gjennom videre dialog blir de gradvis mer aktive med egne innspill, kobling til egne erfaringer og utforskning av innhold og ord. Dialogen er viktig for å bygge opp barnets egen forståelse av disse ordene med utgangspunkt i sine egne erfaringer. Selv om man i dialogen kan dvele noe ved elevenes innspill eller sidetema, er det likevel viktig å holde fokus mot den aktuelle sammenheng, tema og aktuelle betydning av fokusordene. Bilder kan fungere som støtte og utgangspunkt for dialogen, som å peke på hva man mener, sammenligne ulike ting på bildet, og med støtte i dem få hjelp til å sette ord på egne innspill, erfaringer og tanker.

Dialogen kan ha ulike fokus, som hjelp til å koble til bakgrunnserfaring, undersøke og bevisstgjøre om hovedbudskap og innhold, motivasjon for å delta i aktivitet og dialog, fokus på innholdsforståelse, og fokus på språkform og grammatikk. Tips om ulike fokus i dialog i lesing, lek og kommunikasjon finnes i boken «Flere språk – flere muligheter» (Egeberg, 2012).

Erfaringer fra et utviklingsprosjekt

Metodikken er prøvd ut av forfatteren og kolleger overfor minoritetsspråklige elever med kognitive og/eller språklige vansker i ulike skoler. For fem elever med spesifikke språkvansker ble det gjort en mer systematisk oppfølging og vurdering av gjennomføring og effekt.

En kort beskrivelse av datainnhenting i prøveprosjektet

Elevene ble før gjennomføringen (videre betegnet som T1) testet med Leiter-R nonverbal evnetest, samt ulike språklige tester. Videre ble det innhentet pedagogiske vurderinger av elevene fra skolen. Umiddelbart etter gjennomføringen (T2, tre til fem måneder etter oppstart) ble det igjen gjort utvalgte språklige tester og gjennomført et strukturert intervju med pedagogene. Et drøyt år etter dette (T3) ble det igjen gjennomført språktester og et strukturert intervju med pedagogene. Utvalg og gjennomføring av prosjektet har begrensninger, og resultatene kan derfor ikke vurderes som forskningsbaserte, men gir en mulig antydning om effekter.

Forarbeidet vil gjøre at innholdet er lettere å kjenne igjen og oppfatte.

Vurdering og konklusjoner Lærernes vurderinger i intervjuet etter gjennomføringsperioden (T2) tyder på at effekten på forståelse av ord og innhold i opplæringen, og motivasjon hos elevene for å delta mer aktivt i klasseundervisningen, økte. For to av elevene var økningen betydelig. Det ble spesielt trukket frem at elevene var mer aktive med å svare og komme med innspill når det var ord og tema som var gjennomgått i forkant. De kunne også i større grad enn tidligere forklare og diskutere enkeltord. For to av elevene påpekte lærerne at de også så ut til å bruke erfaringene fra dialog og arbeid med tekster også på tekster de skulle jobbe mer selvstendig med. Disse elevene hadde også i utgangspunktet høyere resultater på nonverbal testing.

Tre av lærere trakk ved T2 spesielt frem at elevene lettere forsto og lærte ord og innhold når det ble gjennomgått på førstespråket i forarbeidet. I noen tilfeller fikk man gjennomført forarbeidet kun på førstespråket eller på norsk, og disse lærerne mente at morsmålgjennomgangen ga mest effekt på elevenes forståelse for innholdet og på aktivitetsnivå i klassen i etterkant.

Vurdering på T3 viser fortsatt bedret forståelse for innhold i opplæringen, men noe ulik effekt som kan ha sammenheng både med hvordan metodikken ble gjennomført, elevenes spesielle forutsetninger og ulike forventninger hos lærerne. Lærerne trakk fram at det nå var mindre misforståelser av ord hos eleven, og at de jobbet mer selvstendig på enklere oppgaver. To lærere som jobbet med lesing, mente det var bedre leseforståelse av relaterte tekster etter forarbeidet.

Testing av ordkunnskaper viste ved T3 at elevene hadde økt sitt generelle ordforråd i tråd med egen utvikling, men hadde ikke nærmet seg eller tatt igjen gjennomsnittet for aldersforventning i vesentlig grad. Dette er også i tråd med andre undersøkelser som viser at det er vanskelig å sette inn tiltak som får det generelle ordforrådet opp på aldersgjennomsnittet for dem som har lavt ordforråd i skolealder. Dette er nærmere diskutert i Egeberg (2012). Det ble derimot funnet økt deltakelse, samt forståelse av aktuelle ord og innhold for læringsinnhold som var gjennomgått på denne måten. Det er rimelig å anta at dette vil ha en positiv innvirkning på læringsutbytte, noe som var hovedmålsettingen med tiltakene. ■

REFERANSER

- BAUMANN, J.F.** (2009). Intensity in Vocabulary Instruction and Effects on Reading Comprehension. *Topics in Language Disorders*, 29, s. 312–328.
- BECK, I.L. & MCKEOWN, M.G.** (2007). Increasing Young Low-Income Children's Oral Vocabulary Repertoires Through Rich and Focused Instruction. *The Elementary School Journal*, 107, s. 251–271.
- BIEMILLER, A.** (2001). Teaching vocabulary; early, direct and sequential. *American Educator*, 21, s. 28.
- BIEMILLER, A.** (2004). *Teaching Vocabulary in the Primary Grades. Vocabulary Instruction Needed: I*. Baumann, James F. & Edvard J. Kame'enui, editors. Vocabulary Instruction. Research to Practice. New York: The Guilford Press, s. 28–40.
- CARLO, M.S., AUGUST D., MCLAUGHLIN B., SNOW, C. E., DRESSLER C., LIPPMAN, D.N., LIVELY T.J. & WHITE, C. E.** (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39, s. 188–215.
- CARLO, M.S. ET AL.** (2005). Sustained Vocabulary-learning Strategy Instruction for English Language Learners: I. E.H. Hiebert, & L.K. Michael, (eds). *Teaching and Learning Vocabulary. Bringing Research to Practice*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates inc, s. 137–154.
- EGEBERG, E.** (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov: En bok om utredningsarbeid*. Cappelen Damm.
- EGEBERG, E.** (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- EGEBERG, E.** (2013). Spesifikke språkvansker og flerspråklighet. *Psykologi i kommunen*, nr. 5, s. 21–35.
- GRIMSTAD, B.F.** (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA norsk som andrespråk*, 2, s. 23–48.
- KULBRANDSTAD, L.I.** (2003). Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver. Oslo: Fagbokforlaget.
- LOFTUS, S.M., COYNE M.D., MCCOACH, B., ZIPOLI R.P & PULLEN P.C.** (2010). Effects of a Supplemental Vocabulary Intervention on the Word Knowledge of Kindergarten Students At Risk for Language and Literacy Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, s. 124–136.
- MARIAN, V. & KAUSHANSKAYA M.** (2007). Cross-linguistic transfer and borrowing in bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, 28, s. 369–390.
- PULLEN, P.C., TUCKWILLER, E.D., KONOLD T.R., MAYNARD K.L. & COYNE M.D.** (2010). A Tiered Intervention Model for Early Vocabulary Instruction: The Effects of Tiered Instruction for Young Students At Risk for Reading Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, s. 110–123.
- STAHL, S.A. & NAGY W.E.** (2006). *Teaching Word Meanings*. Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- VIGO, R.** (2013). The GIST of concepts. *Cognition* 129, s. 138–162.

ProgramDesign

Til alle innen

Pedagogisk Psykologisk Tjeneste



Lei av å vente på ønsket funksjonalitet
i ditt fagsystem?

Ønsker dere mer tid til viktige
arbeidsoppgaver
og mindre tid for å få de
utført?



Løsningen "FRIDA" er her – valget er ditt!



Mer informasjon finner du på våre hjemmesider

www.programdesign.no • tlf: 6912 0515

Enkel, effektiv og målbar

Strukturert begrepstrening for elever med spesielle behov

Denne artikkelen tar for seg hvilken effekt strukturert begrepsopplæring kan ha for elever med sammensatte lærevansker i tillegg til språkvansker i videregående skole. Den omhandler elever som mottar et spesialpedagogisk undervisningstilbud i en forsterket avdeling og har mål om tilrettelagt arbeid på sikt.



Marit Haugen arbeider som PP-rådgiver ved PP-tjenesten i Vestfold fylkeskommune

Elevene denne artikkelen handler om, har store sammensatte lærevansker hvor særlig språkvanskene hemmer dem i sosial samhandling og innlæring. I denne studien erfarte vi at systematisk begrepsopplæring ga elevgruppen stor fremgang både språklig, faglig og ikke minst når det gjelder opplevd mestring og selvfølelse.

Ved en konferanse for PP-ledere i Oslo høsten 2012 refererte Jan Mossige ved Statped til en metode for begrepsundervisning, utarbeidet av Ernst Ottem, Fanny Platou, Olaug Sæverud og Ursin Forseth. Utdrag av dette materialet ble anvendt i opplæringen av ei jente med spesifikke språkvansker ved Melsom videregående skole. Både PPT og kontaktlærer la merke til at eleven viste et sjeldent engasjement ved denne måten å arbeide på. I samarbeid med Melsom videregående skole bestemte vi oss for å prøve ut denne metoden. Alle elevene hadde store lærevansker og språkvansker i varierende grad. Det ble antatt at språkvanskene var undervurdert når det gjaldt innlæring av nye ferdigheter. Det ble rettet en forespørsel til Statped, avdeling sørøst, som resulterte i en gjennomgang av strukturert begrepslæring av Fanny Platou og Ernst Ottem. De jenen-

nomgikk selve undervisningsmodellen for avdelingen samt hvordan den burde struktureres og gjennomføres. Deretter ble det satt av en dag hvor de kom til skolen og ga lærerne den samme gjennomgangen.

Skolen valgte ut to lærere som hadde ansvaret for gjennomføringen. Elevene ble testet både før og etter gjennomføringen av begrepsopplæringen. Kontaktlærerne fylte ut screeningen, 20 spørsmål på hver av elevene før og etter begrepsopplæringen. Samtlige av elevene var i utgangspunktet skeptiske til språkverkstedet. De hadde alle dårlige erfaringer med teoriundervisning og opplevelser av å mislykkes med teoretisk arbeid. I begynnelsen av begrepsopplæringen var elevene til dels motvillige. De kom ofte for sent, ville ikke gjøre lekser og var motvillige til å snakke høyt i timen. Sakte, men sikkert endret dette seg, og elevene begynte å engasjere seg.

Problemstilling Vi ønsket å få svar på følgende: Vil strukturert begrepstrening ha effekt for elever med spesielle behov? Kan denne metoden ha en generaliseringseffekt, som innebærer at elevene vil kunne tilegne seg ord de ikke har øvd på?

Teoretisk bakgrunn

Strukturert begrepstrening er utarbeidet av Ernst Ottem og Fanny Platou ved Statped, avdeling Sørøst og Olaug Sæverud

og Bente Ursin Forseth ved PPT i Sør- Trøndelag.

Bloom og Laheys språkmodell fra 1978 har vært inspirasjonskilde for denne modellen. Bloom og Lahey har fokus på *form*, *innhold* og *bruk* som alle er inkludert i strukturert begrepsopplæring.

Bloom og Lahey hevder at normal språkutvikling er en vellykket integrasjon av komponentene *innhold*, *form* og *bruk* (Bloom & Lahey, 1978).

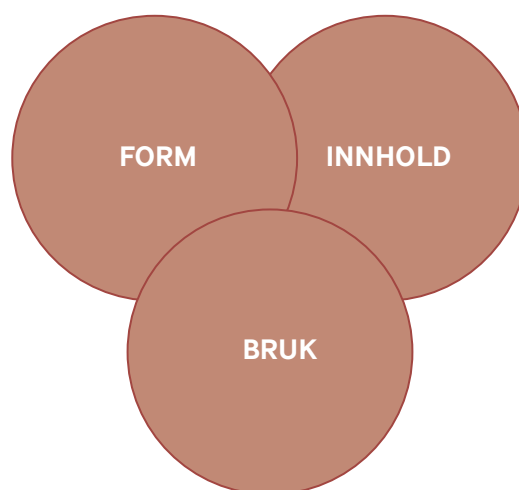
Med *innhold* menes mening i det som uttrykkes gjennom ord og setninger. *Semantikk* handler om kunnskap om objekter, hendelser og relasjoner. Semantisk kunnskap er videre knyttet til barnets erfaring og kognitive kapasitet som blant annet kan være hukommelse og oppmerksomhet (ibid.).

Med *form* menes språkets struktur, og er de elementene som binder lyder og symboler sammen med mening i tillegg til regler for hvordan dette kan bindes sammen. Her inngår: fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi er språkets lydering, det vil si hvilken lyd vi tillegger symbolene. Morfologi sier noe om hvordan ord er bygget opp, og hvordan de blir dannet av mindre enheter som fonem og morfem og hvordan de bøyes. Syntaks betyr hvordan ord settes sammen og organiseres til meningsfulle setninger (ibid.).

Bruk av språk krever ferdigheter og evner til å tolke og anvende språket i kommunikasjon med andre. Det vil si, hvordan bruke språkets innholds- og formside i samhandling med andre og hvordan språket brukes i en sosial kontekst. Riktig bruk av språk vil variere ut ifra hvilken hensikt som ligger til grunn. Dette er den pragmatiske siden ved språket.

Normal språkutvikling vil ifølge Bloom og Lahey, handle om en vellykket integrasjon mellom: Form, innhold og bruk. Er dette tilfellet, vil barnet ha en god språklig fungering ut ifra alder. Barn med spesifikke språkvansker skårer svakere enn aldersforventet på språktester, og ulike sider av språket kan være rammet. Språkvansker kan innebære vansker på ett av områdene eller i interaksjonen mellom dem. Barn med spesifikke språkvansker har ofte vansker med de strukturelle sidene ved språket, som innebærer å mestre det fonologiske system, anvende riktig syntaks og forstå semantikk, men de kan også ha vansker med grammatikk, setningsproduksjon, fortellerkompetanse og riktig bruk av språket.

Figur 1: Bloom & Lahey modell for integrasjon av språk komponenter



Strukturert begrepsundervisning bygger hovedsakelig på artikkelen til Parson & Law fra 2005. Det er en undervisningsmodell basert på læring av ord som inngår i fag og dagliglivet i tillegg til at den er knyttet opp til elevens kompetansemål. Målet er at den skal fungere som en integrert del av opplæringen. Modellen har en metodisk tilnærming med pretest og posttest design. Først måles elevenes forståelse av utvalgte ord, deretter arbeides det med ordene på forskjellige måter, for så å reteste de samme ordene. Det ble valgt øvingsord som det ble jobbet med og kontrollord som det ikke ble arbeidet med.

Dette har tidligere vært gjort ved blant annet Fosen videregående i Trøndelag med elever som har en normal evneprofil. Så vidt jeg vet, har dette ikke blitt gjennomført med elever som ligger i nedre del av normalområdet evnemessig og hvor sluttmålet med utdanningen er tilrettelagt arbeid.

Metode

Utvalg Utvalget bestod av fire elever ved den forsterkede avdelingen ved Melsom videregående skole. Elevene var i aldersgruppen 17–18 år. De hadde alle hatt en vanskelig sko-

I begynnelsen av begrepsopplæringen var elevene til dels motvillige.

lehistorie preget av nederlag, lave forventninger, lite mestingsopplevelser, mobbing og ekskludering. Videre hadde alle hatt mye spesialundervisning med en til en oppfølging. Elevene hadde sammensatte vansker innenfor spekteret lett psykisk utvikling, ADHD, Tourette, dysleksi, generelle lærevansker, utviklingsforstyrrelser og omsorgssvikt. Utvalget av elevene sto skolen for. De valgte to jenter og to gutter. Bakgrunnen for at disse elevene ble valgt, var blant annet at de var godt kjent på skolen, var trygge på lærerne og fungerte godt sammen. Vanskene deres var relativt sammensatte, og alle hadde (en) gjensidig respekt og toleranse for hverandre.

Testmaterialet Lærerne valgte ut 40 ord som besto av alt fra fagord fra fagplanen til mer samfunnsrelaterte ord. Før begrepstreningen svarte elevene på spørsmål om hva ordene betydde. Det ble skåret 0 poeng for feil svar og 1 poeng for riktig svar. Deretter valgte lærerne ut 19 ord av de 40, som de skulle jobbe systematisk med. De resterende 21 ordene utgjorde kontrollordene i studien. Etter gjennomføringen av språkverkstedet gjennomførte de utspørringen av alle 40 ordene på nytt. Screeningtesten Språk 6–16 ble gjennomført før og etter språkverkstedet, og kontaktlærer fylte ut «20 spørsmål» før og etter språkverkstedet. Hensikten med dette var å undersøke endringer før og etter undervisningen.

Pre- og posttest Ved både pre- og posttesten ble elevene bedt om å forklare hva ordet er eller hva de betyr. Deretter fikk de 1 poeng om de svarte i henhold til definisjonen eller 0 poeng om de svarte feil. De ble da spurt om alle ordene, både de som ble plukket ut til språkverkstedet og kontrollordene.

Språk 6–16 Språk 6–16 er en screeningtest av språkvansker, og er normert for barn og ungdom i aldersgruppene 6 til 16 år. Språk 6–16 har tre obligatoriske deltester. To av de obligatoriske deltestene, «Ordspenn» og «Setningsminne», undersøker ulike aspekter av verbalt korttidsminne. Ordspenn regnes som en god test på fonologisk korttidsminne, og Setningsminne regnes som en god test på evnen til å organisere og fastholde informasjon i setninger. Fonologisk korttidsminne dreier seg om evnen til å fastholde lydstrukturene i ord. Den tredje obligatoriske testen, «Begreper», undersøker barns kunnskap om ordenes betydning, dvs. det

semantiske aspektet ved språket. Til sammen representerer disse tre deltestene de obligatoriske delprøvene i Språk 6–16 og danner grunnlaget for beregningen av en total sumskåre.

Språk 6–16 har også supplerende deltester innen områdene grammatikk, fonologisk bevissthet og lesing. Deltesten Grammatikk undersøker barns kunnskap om bøyningsmønstrene i ord og passer best for barn i aldersgruppen 6 til 10 år og 11 måneder. Deltesten Fonologisk bevissthet undersøker barns evne til å oppdage små segmenter i språket, for eksempel stavelser og fonemer. Denne deltesten passer også godt for barn i aldersgruppen 6 til 10 år og 11 måneder. To av de andre supplerende deltestene handler om lesing. Den ene deltesten (Ordkjeder) er en ny tilpasning av Delprøve 10 og måler barns nøyaktighet i segmenteringen av ordkjeder. Den andre deltesten måler hastighet ved enkeltordslesing.

Utvalget besto av elever som alle var over 16 år, vi valgte allikevel å anvende Språk 6–16, og brukte normene for aldersgruppen 16 år. Alle deltestene ved Språk 6–16 ble gjennomført. Det ble vurdert at denne testen passer godt for disse elevenes funksjonsnivå i tillegg til at den ble anvendt som redskap for å måle hvilken effekt begrepsopplæringen hadde for elevene.

20 spørsmål 20 spørsmål er en rask screening av barn og unges språkferdigheter. Det tar ca. ti minutter å fylle ut et skjema for hvert barn/elev. Screening gir et godt grunnlag for å avdekke barn som trenger ytterligere språkutredning.

Reliabilitet og validitet Reliabiliteten vil ved denne effektstudien være diskutabel da vi ikke har en kontrollgruppe. Det vil også bli en test-retest-effekt (særlig ved Språk 6–16). 20 spørsmål er en subjektiv kartlegging utført av kontaktlærer, så validiteten til 20 spørsmål vil også være lav. Det sikreste funnet er ved pre- og posttesten, som ble nøye gjennomført med klare definisjoner for hva som ga 0 poeng og hva som ga 1 poeng. Språk 6–16 har en interferensmargin på pluss minus to skalerte skårer, retest-effekt vil til dels vises ved om resultatene er innenfor denne slingringen.

Gjennomføring av språkverkstedet

Skolen valgte å kalle begrepsopplæringen for «Språkverksted». Undervisningen ble gjennomført fire dager i uka à 45 minutter. Elevene fikk ett nytt ord presentert hver dag. Ordene ble skrevet på ukeplanen, og dagens ord ble skrevet på tavla. Alle lærerne på avdelingen var informert om hvilket ord det ble jobbet med, slik at det var mulig å trekke ordet inn i andre fag. Elevene fikk utlevert et tankekart med bildet av ordet og tomme bokser rundt bildet som de selv skulle fylle ut. De fikk hjelp til å hente definisjoner og bilder av ordet fra nettet. Lærerne la vekt på at alle skulle si minst én setning som inneholdt ordet. De snakket om ordet, fant ord i ord, klappet stavelser, diskuterte antonymer og synonymer, slo opp betydning på nettet og lagde en ordbok hvor hvert enkelt ord ble skrevet inn med definisjon. Tankekartene for alle ordene ble også satt inn. Videre fikk de en hjemmelekse som ble kalt «kveldskos». De skulle da fylle ut et ark hjemme med ord i ord, antall stavelser og definisjon av ordet.

En av lærerne fikk ansvaret for å utarbeide og kopiere opp alt materiellet som ble anvendt i opplæringen, det medførte at det aldri var tvil om hvem som hadde ansvaret for at det alltid var tilgjengelig for resten av personalet. På morgenmøtet ble det daglig informert om hvilket ord det ble arbeidet med, slik at resten av lærerne kunne ta det med inn i sin undervisning. Lærerkollegiet fikk et felles fokus og et samhold som bidro til bedre arbeidsmiljø. Elevene ble «badet» i språk og begreper og ble flere ganger daglig oppmerksomme på dagens ord, og hvordan det i mange forskjellige sammenhenger kunne anvendes. Miljøet i gruppen var preget av fellesskap og entusiasme, og dette medførte at alle var lærevillige og positive.

Resultat

Før vi ser på resultatene fra begrepslæringen vil vi se på resultatene fra Språk 6–16 og 20 spørsmål før og etter strukturert begrepstrening.

Resultat fra Språk 6–16 i skalerte skårer

Tabell 1: Resultat fra Språk 6–16 i skalerte skårer

NAVN	SETNINGS- MINNE	ORDSPENN	BEGREPER	FONOLOGISK BEVISSTHET	GRAMMATIKK	ORDAVKODING	LESE- HASTIGHET
Elev 1							
Før	1	2	1	4	6	1	1
Etter	1	1	4	2	9	1	2
Elev 2							
Før	5	9	12	5	9	1	1
Etter	5	7	12	11	12	1	1
Elev 3							
Før	2	3	1	2	4	1	4
Etter	2	3	4	1	8	1	5
Elev 4							
Før	1	1	7	5	7	1	5
Etter	2	1	11	4	7	5	7

Språk 6–16 har et sikkerhetsintervall på ± 2 , det betyr at eleven må skåre tre poeng mer eller mindre andre gang de tar den for at det skal gi et utslag.

Tabell 1 viser at alle elevene forbedret seg i én eller flere deltester andre gang de ble testet. Deltestene i Språk 6–16 som utmerket seg mest var: «Begreper», «Fonologisk bevissthet» og «Grammatikk». Alle elevene fikk høyere skåre andre gang de utførte testen. Økningen av skårene sentrerer seg rundt tre av områdene som strukturert begrepstrening har jobbet med, nemlig form, innhold og bruk. «Fonologisk bevissthet» er deltesten hvor kunnskap om *formsiden* i språket måles. Hvordan ordet er bygd opp, hvordan ordet høres ut og hvordan det er satt sammen. Tabellen viser at elev 2 presterte bedre på deltesten «Fonologisk bevissthet» andre gang Språk 6–16 ble gjennomført. «Begreper» er deltesten hvor kunnskap om *innholdssiden* i språket til dels blir målt. Kunnskap om begreper gir forståelse og mening i språket, som igjen er viktig for å forstå innholdet. I tabellen kan vi se at elev 1, 3 og 4 presterte bedre på denne deltesten andre gang den ble administrert. «Grammatikk» er deltesten hvor kunnskap om *bruk* av språket til dels blir målt, den måler kunnskap om grammatiske bøyninger, endelser og viser om eleven har forstått hvordan språket brukes i dagligtale. Elev 1, 2 og 3 presterte bedre under deltesten «Grammatikk» andre gang den ble utført. Samlet viser tabellen at om det blir jobbet strukturert med begrepstrening, vil komponentene *form*, *innhold* og *bruk* bli mer integrert i språket.

Resultater fra 20 spørsmål

20 spørsmål viser hvordan lærerne vurderer elevene før og etter gjennomføringen av språkverkstedet. Høy skåre representerer en problemskåre, og en skåre over 31 prosent gir grunnlag for bekymring. Blant barn i jevnaldrende populasjon (som barna i språkverkstedet) er det ca. 15 prosent eller mindre som har en så høy skåre. Alle elevene som deltok i språkverkstedet, hadde derimot en skåre som gir grunnlag for bekymring. Elevene var allerede utredet og diagnostisert, så det interessante i denne studien var hvorvidt denne elevgruppen hadde effekt av språkverkstedet og ikke om de hadde språkvansker eller ikke. Det kan virke som om lærerne ble mer bevisst på elevenes språklige fungering i denne tiden. Alle elevene som deltok, hadde som nevnt store

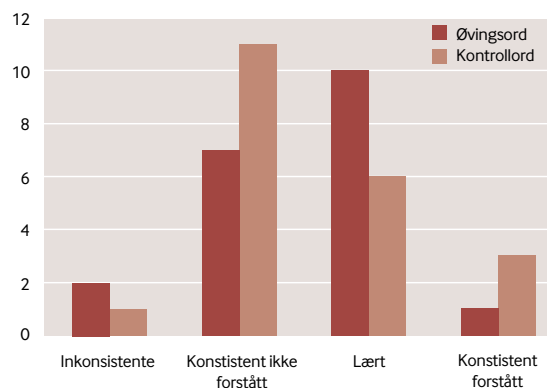
språkvansker. De glemte ofte ord, forsto ikke meningen med enkle ord og begreper og strevde med å uttrykke seg.

Resultater fra begrepslæringen

Resultatene vil bli analysert både ut i fra sumskårene på pre-test og post-test både for øvingsordlisten og kontrollordlisten. I tillegg vil det bli gitt en mer detaljert analyse basert på kategoriell inndeling av materialet. Resultatene er her inndelt i fire kategorier. *Inkonsistente*, som betyr at eleven har svart riktig ved pretesten og feil ved posttesten. *Konsistent ikke forstått* innebærer at eleven svarer feil både ved pre- og posttesten. *Lært* betyr at eleven svarte feil ved pretest og rett ved posttest. *Konsistent forstått* innebærer at eleven svarte riktig både ved pre- og posttesten.

Elev 1 hadde en økning på 9 ord fra pre- til posttest. Figur 2 viser at eleven hadde relativt svak kunnskap om ordene på ordlistene i utgangspunktet. På øvingsordlisten var det bare ett av ordene eleven hadde sikker kunnskap om både ved pretest og posttest (kodet som riktig både ved pretest og posttest). På kontrollordlisten hadde eleven sikker kunnskap om tre av ordene. Figur 2 viser imidlertid at denne eleven lærte ti av ordene på øvingsordlisten og seks av ordene på kontrollordlistene (kodet som feil ved pretest og riktig ved posttest). Det var relativt få inkonsistente svar, men fortsatt relativt mange ord i kategorien «konsistent ikke forstått» (kodet som feil ved pretest og feil ved posttest). Oppsummert viser disse resultatene at eleven har hatt nytte av undervisningen fordi relativt mange av ordene ble lært.

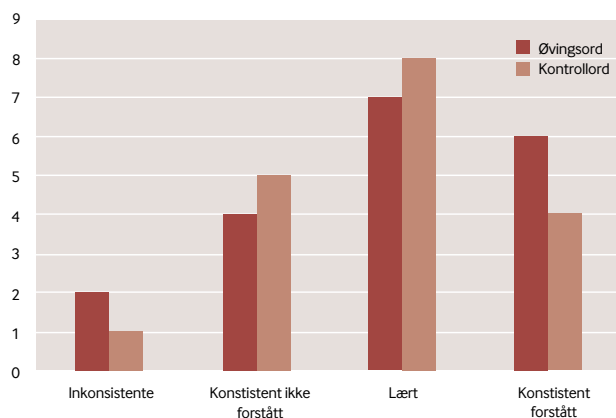
Figur 2: Resultatet for elev 1



Elevene fikk ett nytt ord presentert hver dag.

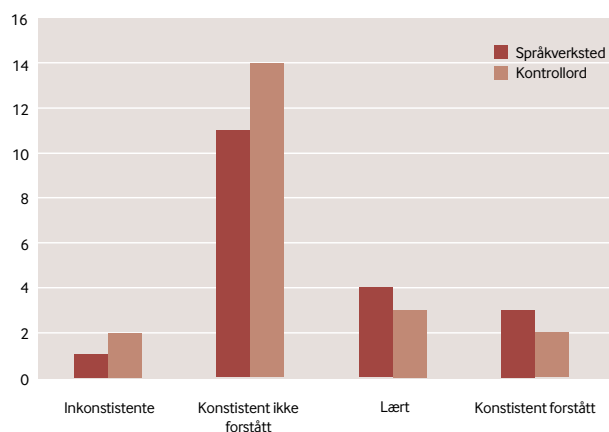
Elev 2 hadde en økning på 12 ord, han fikk 15 poeng på pretesten og 27 poeng på posttesten. Elev 2 hadde en noe bedre forkunnskap om ordene enn elev 1 ved at han kunne seks av ordene fra kategorien «konsistent forstått» fra øvingsordlisten og fire fra kontrollordlisten. Det er allikevel tydelig at Elev 2 har hatt utbytte av språkverkstedet. Figur 3 viser at eleven hadde lært syv ord fra øvingsordlisten og åtte ord fra kontrollordlisten. Dette tilsier at denne måten å jobbe på har en generaliseringseffekt i form av at eleven viser god forståelse for ord han ikke har jobbet med. Samlet ser vi at eleven har hatt et godt utbytte av modellen da eleven har en formidabel økning under kategorien «lært» fra pretest til posttest.

Figur 3: Resultatet for elev 2



Elev 3 hadde en økning på tre ord, hun fikk 9 poeng på pretesten og 12 poeng på posttesten. Eleven lærte fire ord fra øvingsordlisten og tre ord fra kontrollordlisten. Figur 4 viser at elev 3 har høyest skåre på «konsistent ikke forstått». Hun kunne tre ord fra øvingsordlisten under kategorien «konsistent forstått» og to ord fra kontrollordlista. Elev 3 viste ifølge lærerne økt selvtillit og mestring. Det var lettere å få eleven til å komme i gang med andre aktiviteter i tillegg til at eleven oftere tok initiativ. Det kan bety at denne eleven har hatt effekt av undervisningsmodellen både i form av økning av lærte ord og i form av økt selvtillit og mestring.

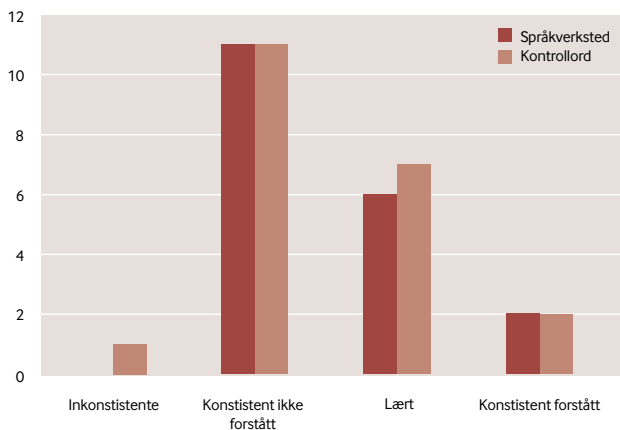
Figur 4: Resultatet for elev 3



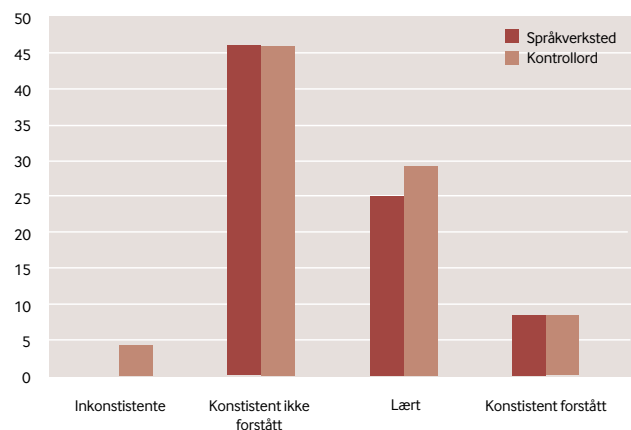
Elev 4 hadde en økning på 12 ord, han fikk 5 poeng på pretesten og 17 poeng på posttesten. Figur 5 viser at eleven lærte seks ord fra øvingsordlisten og syv ord fra kontrollordlisten. Eleven kunne to ord fra øvingsordlisten til kategorien «konsistent forstått» og to ord fra kontrollordlisten. Eleven fikk høyest skåre på kategorien «konsistent ikke forstått». Selv om eleven hadde høyest skåre under denne kategorien, så kan vi trekke en slutning om at eleven har hatt utbytte av undervisningsmetoden. Særlig med tanke på økningen fra pretest til posttest. Eleven var veldig engasjert, gjorde hjemmелеkser og forberedte seg til hver økt. Spesielt denne eleven tok initiativ til å komme i gang med arbeidet, viste god løsningsevne og engasjement. Det var helt tydelig for lærerne at eleven opplevde mestring som igjen førte til økt selvtillit.

De opplevde mestring på arenaer hvor de tidligere har hatt store nederlag.

Figur 5: Resultatet for elev 4



Figur 6: Resultatet samlet sett



Den totale effekten viser en økning i resultatet fra pretest til posttest på totalt 36 ord. Elevene fikk totalt 36 poeng på pretesten og 72 poeng på posttesten. Samlet sett lærte elevene 25 ord fra øvingsordlisten og 21 ord fra kontrollordlisten. Under kategorien «konsistent forstått» kunne elevene fire ord fra øvingsordlista og 14 ord fra kontrollordlisten. Kategorien «konsistent ikke forstått» utpreget seg ved at det var en del ord elevene ikke forsto verken før eller etter begrepstreningen. Dette var imidlertid som forventet. Målgruppen var elever med store sammensatte lærevansker som alle hadde språkvansker. Allikevel kan vi se at elevene har hatt god effekt av begrepstreningen ved at de har lært såpass mange ord. Vi kan også se at det har vært en generaliseringseffekt i den forstand at elevene har tilegnet seg en forståelse for 21 ord fra kontrollordlisten. Videre viste alle elevene mestring og engasjement under arbeidet. De var blide, tok initiativ og viste økt selvtillit.

Bonuseffekt

Studien måler ikke opplevd mestring eller selvfølelse, men det var tydelig at elevene gradvis ble mer motiverte. Elevene viste engasjement, entusiasme og motivasjon. Oppmøtet ble mer stabilt, og lærerne behøvde ikke å følge opp i like stor grad. Hjemmearbeidet ble gjort i økende grad, ord og begreper diskutert i mange forskjellige sammenhenger og lærerne merket at elevene både smilte og lo oftere. Elevene var stort sett glade og ivrige etter å lære. Videre har lærerne blitt mer engasjerte, fått motivasjon til å videreføre rammene og strukturen til andre fag. Teoriundervisningen har økt og skolen har bestemt seg for å utvide systematisk begrepsopp-læring til å gjelde alle elevene ved den forsterkede enheten. Disse elevene som har hatt en negativ erfaring med teoriundervisning, har nå fått oppleve mestring på et område hvor de tidligere har mislyktes. Denne erfaringen har medført at elevene oftere går i gang med nye oppgaver med større tiltro til egne evner som igjen åpner for økt grad av læring.

Oppsummering

Denne studien har hatt som mål å undersøke hvorvidt strukturert begrepstrening kan ha effekt for elever med spesielle behov, og om denne modellen kan ha en generaliseringseffekt i form av at flere begreper enn dem som blir jobbet med læres. Såfremt meg bekjent har det ikke tidligere blitt utredet hvorvidt elever med store sammensatte lærevansker

har effekt av denne metoden. Utvalget besto av elever ved Melsom videregående skole som gikk i en forsterket gruppe og hadde tilrettelagt arbeid eller arbeid med bistand som langsiktig målsetting. Vanskene i elevgruppen spredte seg fra generelle lærevansker, lett psykisk utviklingshemming, utviklingsforstyrrelse og omsorgssvikt med mer.

Elevene viste en klar forbedring både ved Språk 6–16 og posttesten. Dette tilsier at systematisk begrepsopplæring har effekt for elever som har spesielle behov i tillegg til språkvansker. Når vi ser på resultatene på kontrollordene ved posttesten ser vi at de hadde en formidabel økning sammenlignet med pretesten. Det betyr at systematisk begrepsopplæring har en generaliseringseffekt. Elevene har i tillegg vist større tro på egne ferdigheter. De opplevde mestring på arenaer hvor de tidligere har hatt store nederlag. De utviklet seg fra å være lite deltagende til å bli engasjert, slå opp i ord-bøker, ha konkurranser om hvor mange ord i ord de klarte å finne og prate i munnen på hverandre om ordene.

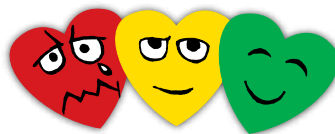
Melsom videregående skole har nå timeplanlagt denne måten å jobbe på ved den forsterkede avdelingen, og alle elevene har språkverksted fire dager i uka.



REFERANSER

- BLOOM, L. & LAHEY, M.** (1978). *Language Development and language Disorders*. New York: John Wiley & sons.
- LYSTER, S.-A., HORN, E. & RYGVOLD, A.-L.** (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk*, nr. 9, s. 34–43.
- OTTEM, E., PLATOU, F., SÆVERUD, O. & FORSETH, B.U.** (2009). Begrepslæring for barn og unge med språkvansker – effekten av en strukturert undervisningsmodell. *Skolepsykologi*, nr. 5, s. 5–16.
- SÆVERUD, O., FORSETH, B.U., OTTEM, E. & PLATOU, F.** (2011). *En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- PARSONS, S., LAW, J. & GASCOIGNE, M.** (2005). Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child Language Teaching and Therapy* 21(1), s. 39–59.

Steg for Steg Småsteg



Steg for Steg programmet gir barna mulighet til å trene viktige sosiale ferdigheter og øke sin sosiale kompetanse. Kjernen i programmet er å bygge videre på det positive barna allerede gjør. Steg for Steg programmet handler om sosiale og emosjonelle ferdigheter, selvfølelse, ferdigheter i selvregulering, impulskontroll, oppmerksomhet og arbeidsminne. Jo tidligere det forebyggende arbeidet starter, jo større effekt har det.

Småsteg er en ny og utvidet utgave av Steg for Steg for barn 4-6 år. Hvert eneste av de små stegene er en viktig del av barnets utvikling.

Småsteg har fokus på fem områder

- Ferdigheter som fremmer læring
- Empati
- Mestre følelser
- Vennskapsferdigheter og problemløsning
- Overgang til skolen



Steg for Steg er anbefalt av Helsedirektoratet.

Se også spennende produkter på www.infovestforlag.no

Steg for steg 1.-4. og 5.-7. trinn

En komplett undervisningspakke med lærerveiledninger, plansjer, plakater, Impulsiv valp, Rolig Snegl, mm – alt hva dere behøver.



Dyrene i Hermans hage

En dukkespill-bok med manus til 10 dukkespill om følelser, trivsel, relasjoner og sosiale kompetanser med fingerdukkene Hund, Snegl, Mus og Marihøne.



Start - 18 Samlingsstunder

En forberedelse til Steg for Steg programmet beregnet på barn 1 – 3 år. Utviklingen av sosiale ferdigheter starter tidlig og gir barnet mulighet til å ha et positivt samspill med omverdenen gjennom å forstå følelser og relasjoner.



STEG FOR STEG KURS

Det er enkelt å starte med Steg for Steg. Pakken inneholder en grundig veiledning og tydelige instruksjoner. Likevel vil det være en stor fordel om hele personalet deltar på et kurs der alle får nødvendige kunnskaper og forståelse av prinsipper, innhold og formål. Det sikrer en god start i arbeidet med materialet. Et kurs gjør personalet i barnehagen og skolen fortrolig med materialet og alle får samme teoretiske bakgrunn. Dette sikrer en felles forståelse hos personalet og er et godt utgangspunkt for implementeringen av Småsteg i barnehagen og Steg for Steg i skolen.

Kurset gir også gode erfaringsbaserte råd i forhold til implementering og praktiske øvelser og verktøy.

Kursene blir tilrettelagt og gjennomført av kursholdere med solid erfaring i bruk av Steg for Steg.

VI TILBYR KURS I:

Småsteg 4 - 6 år

Steg for Steg 1. - 4. trinn

Steg for Steg 5. - 7. trinn

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

Telefon: 922 43 859

E-post: heidi@infovestforlag.no

INFOVEST forlag

www.infovestforlag.no

INFOVEST

Lesemotivasjon og den første leseinnlæringa

AV ODD HAUGSTAD

Skal en bli god til å lese, så må en lese mye. Dessuten må en synes at lesing er gøy. Undersøkelser viser at i voksengruppen er det om lag 35 % som aldri leser bøker. Det kan være mange grunner til det.

Undersøkelser synes å vise at det første møtet med skriftspråket vil kunne være avgjørende med hensyn til leseglede og framtidig leseinteresse. Derfor vil en vellykket lesestart være svært viktig for senere leseferdighet. I læreplanen understrekes det at et viktig mål er å skape leseglede. Elevenes første møte med et lesemateriale kan derfor være helt avgjørende for deres framtidige forhold til bøker. Vi står fortsatt overfor store utfordringer i skolehverdagen når det gjelder å skape lesemotivasjon.

Vanskelige tekster

I det siste har de store undersøkelsene PISA og PIRLS stått i fokus. Det vi finner i disse undersøkelsene, er ikke alltid bare hyggelig lesning for oss som gjerne vil være best i alt. I PISA-undersøkelsen av 2003 ble hovedfokus rettet mot norskfaget. En av konklusjonene viste at norske 15-årige gutter var de minst motiverte for lesing. Det er vel skjellig grunn til å tro at denne innstillingen til lesing ikke var noe de fikk i 15-årsalderen.

Det er i denne forbindelse interessant å legge merke til at ABC-bøkene på 1990-tallet i hovedsak besto av tekster som var «uleselige» for begynnerleseren. Det vil derfor være nærliggende å tro at 15-åringenes negative holdning til tekster i bøker allerede ble skapt på begynnertrinnet – eller kanskje allerede i 1. klasse. Vi står i dag fortsatt overfor store utfordringer når det gjelder lesetekster beregnet på begynnerleseren.

Tilpassede tekster

Jeg gjorde et relativt bredt studium skoleåret 2001/2002 med hensyn til begynnerleserens opplevelser av et lesemateriale på 1. trinn. De funn som ble gjort, var at eleven hadde behov for en veldig systematisk og grundig bokstavinnlæring og lydsammentrekning. For å fremme en vellykket lesing med utgangspunkt i en slik kjensgjerning, ble det valgt en kombinert metode (ordbilde/lyd) med hovedvekt på lydmetoden.

Det ble lagt stor vekt på en grundig bokstavinnlæring med utgangspunkt

i en multisensorisk tilnærming. Det første ordvalget besto av enkle lydrette ord. Deretter ble ordene lest som ordbilder. Dette samsvarer godt med den internasjonale leseforskeren Snowlings konklusjoner: «Metoder som tar utgangspunkt i fonologiske strategier, er å foretrekke».

En hyppig og mangesidig repetisjon av et relativt begrenset ordvalg i den første grunnleggende fasen resulterte i at eleven opplevde å kunne lese før lesekode var knekt, noe som skapte stor leseglede. Når eleven hadde knekt lesekode, støtte vi på store utfordringer når det gjaldt å finne tilpassede lesetekster. Vi etablerte et tett og godt samarbeid med biblioteket, men fant dessverre at bibliotekbøkene rett og slett ble for vanskelige.

Velg tilpassede tekster

Valg av tilpassede lesetekster (teknisk og innholdsmessig), særlig på begynnertrinnet, blir en viktig oppgave. Det viser seg nemlig at dersom eleven blir satt til å lese tekster som ikke beherskes, vil en lett komme i skade

for å skape lesevegring i stedet for lese-
glede og lesemotivasjon. Det faktum
at det var vanskelig å få tak i tilpassede
lesetekster, resulterte i at det ble laget
en del småbøker à 10 sider med en
leseteknisk byrde tilsvarende 1. trinn
– fortsatt med enkle, lydrette ord.

Skoleåret 2005/2006 hadde jeg
en oppfølgingsstudie angående
6-åringene og begynnerlesing. Når
det gjelder 6-åringene, er det i enda
større grad snakk om en tilpasning
av metode, progresjon og tekstbyrde
enn overfor 7-åringene. Det prosjektet
som startet skoleåret 2005/2006, ble
videreført skoleåret 07/08. Dette pro-
sjektet resulterte i at det ble behov for
også å lage tilpassede tekster for elever
som befant seg på et leseteknisk fer-
dighetsnivå tilsvarende både 2. og 3.
trinn.

Denne «ekstralitteraturen» med til-
passede tekster syntes å være nød-
vendig for at elevene skulle kunne
bedrive «ekstralesing» ca. 10–15
minutter pr. dag uten å stange hodet
i veggen på grunn av krevende
lesemateriale.

Konklusjon

Min konklusjon så langt er at målet
om å øke lesemengden til og med kan
virke negativt dersom eleven ikke får
tilgang på tilpassede lesetekster. Det
kan være «litt skummelt» nå i disse
tider hvor det legges press på skolen
og lærerne for å få fram gode resultater
raskt. Dette kan lett føre til at en velger
for vanskelige tekster og bøker som i
sin tur vil kunne skape lesevegring.

Det er imidlertid fortsatt slik at skal
en bli en god leser, må en lese mye
og ofte, men treningsprogrammet
må altså til enhver tid være tilpasset
elevens lesekompetanse, ellers vil lese-
vegring og i verste fall leseangst lett
kunne bli resultatet.



Spesifikke lærevansker i DSM-5

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) er den femte og foreløpig siste utgaven av den amerikanske psykiatriforenings diagnoseliste. DSM påvirker erfaringsmessig norske fagmiljøer vel så mye som WHO's diagnoseliste ICD-10, som er det offisielle diagnosesystemet i Norge. Dette gjør det viktig å vurdere om DSM-5 faktisk avspeiler ny forskning og om den gir gode føringer for fremtidig praksis. Denne artikkelen er et forsøk på å belyse slike spørsmål.



Jan Erik Klinkenberg er psykolog og spesialist i klinisk psykologi

I USA og Storbritannia blir gjerne barn med lærevansker rekruttert til forskning ut fra diagnosene i DSM. Denne forskningen dominerer det norske fagmiljøet. Endringene i diagnosene i DSM-5 (APA, 2013) fra forrige utgave DSM-IV fra 1994, skal avspeile forskningsfunn og endringer i tenkning som har funnet sted i mellomtiden. Beskrivelsene av de nye diagnosene kommer til å påvirke fremtidig praksis og forståelse av slike vansker. DSM-5 er særlig viktig fordi komiteene som har brukt mange år på å utarbeide den, har samarbeidet med komiteene som arbeider med en ny utgave av ICD-10. Det endelige målet er en harmonisering av de to diagnosesystemene.

I det følgende refereres de nye diagnosekriteriene for spesifikke lærevansker bare på lese- og skrivevanskefeltet. Vansker med kalkulering og matematisk resonnering er også i spesifikke lærevansker, men de omtales ikke videre her. Det er imidlertid viktig å huske at det er betydelig komorbiditet mellom matematikkvansker og lese- og skrivevansker.

Lesevansker ble i 1994-utgaven organisert under «Forstyrrelser som vanligvis først diagnostiseres i spe-, barne- og ungdomsalder». I DSM-5 klassifiseres de under 31.

Nevrologiske utviklingsforstyrrelser (Neurodevelopmental Disorders). Intellektuelle funksjonshemninger, kommunikasjonsforstyrrelser (bl.a. språkvansker og talevansker), ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), DCD (Developmental Coordination Disorder) og ASD (Autism Spectrum Disorder) klassifiseres nå også som nevrologiske utviklingsforstyrrelser. Spesifikke lærevansker er overrepresentert hos barn med disse diagnosene og motsatt.

Diagnostiske kriterier for spesifikke lærevansker med forstyrrelse i lesing

De diagnostiske kriteriene i DSM-5 for spesifikke lærevansker på lese- og skrivefeltet er i artikkelforfatterens oversettelse følgende:

A Vansker med å lære og bruke akademiske ferdigheter, som vist ved tilstedeværelse av minst ett av de følgende symptomene som har vedvart i minst 6 mnd., på tross av intervensjoner som har vært rettet mot disse vanskene.

- 1) Unøyaktig eller langsom og anstrengt lesing (f.eks. høytleser enkeltord feil eller langsomt og nølende, gjetter ofte på ord, har vansker med å lydere seg fram til ord).
- 2) Vansker med å forstå meningen med det som



Beskrivelsene av de nye diagnosene kommer til å påvirke fremtidig praksis og forståelse av slike vansker.

leses (f.eks. kan lese teksten riktig, men ikke forstå sekvensen, relasjonene, slutningene eller dypere mening i det som leses).

- 3) Vansker med å stave (kan f.eks. legge til, utelate eller erstatte vokaler eller konsonanter).
- 4) Vansker med skriftlig ekspresjon (f.eks. gjør flere grammatikalske eller punktueringsfeil i setninger, dårlig organisering i avsnitt, det skriftlige uttrykket for ideer mangler klarhet).

B De berørte akademiske ferdighetene er substansielt og kvantifiserbart under det som forventes ut fra individets kronologiske alder, og forårsaker signifikante hindringer for akademisk eller yrkesutførelse, eller for dagliglivsaktiviteter som bekreftet av individuelt administrerte standardisert kartleggingsverktøy og omfattende klinisk kartlegging.

C Lærevanskene begynte i skoleårene, men behøver ikke fullt ut å manifestere seg før kravene til de aktuelle akademiske ferdighetene overgår individets begrensede kapasiteter (f.eks. tester med tidsfrister, lese eller skrive lange, komplekse rapporter med stram tidsfrist, stor akademisk arbeidsmengde).

D Lærevanskene forklares ikke bedre av intellektuelle evnesvakheter, ukorrigert visuell eller auditiv skarphet, andre mentale eller nevrologiske forstyrrelser, psykososial ugunstighet, mangel på ferdighet i undervisningsspråket eller inadekvat undervisning.

Alle de fire diagnostiske kriteriene må oppfylles basert på en klinisk syntese av individets historie (utviklingsmessig, medisinsk, familie, utdanning), skolerapporter, og pedagogisk-psykologisk kartlegging.

De diagnostiske kodene i DSM-5 spesifiserer om vanskene utgjør:

315.00 (F81.0) med forstyrrelse i lesing:

Ordlesingsnøyaktighet
Lesehastighet eller flyt
Leseforståelse

Bemerk: Dysleksi er en alternativ term brukt til å referere til et mønster av lærevansker karakterisert av problemer med nøyaktig eller flytende ordgjenkjennelse, svak avkoding og svake evner til å stave. Hvis dysleksi brukes til å spesifisere dette spesielle vanskemønsteret, er det viktig å spesifisere også andre vansker som er til stede, slik som vansker med leseforståelse eller matematikkresonnering.

315.2 (F81.81) med forstyrrelse i skrevet uttrykk:

Stavenøyaktighet

Grammatikk eller punktueringsnøyaktighet

Klarhet i eller organisering av skriftlige uttrykksformer

Tallene i parentes refererer til tilsvarende diagnoser i ICD-10 (WHO, 2000).

Forbedringer fra DSM-IV

DSM-IV omfattet bare diagnosene «Leseforstyrrelse» og «Forstyrrelse i skrevet ekspresjon» på lese- og skrivefeltet. Krav til diagnosen Leseforstyrrelse var at individets leseprestasjoner, «som målt ved en individuelt administrert standardisert test av lesenøyaktighet eller leseforståelse, var substansielt under det som forventes gitt personens kronologiske alder, målte intelligens og alderstilpasset undervisning». DSM-5 innebærer fem forbedringer:

- i DSM-5 åpner for første gang for å bruke betegnelsen dysleksi. Dette innebærer en harmonisering med andre diagnosesystemer og med forskeres språkbruk. DSM-5 er imidlertid uklar på hvordan dysleksi skal avgrenses fra spesifikke vansker med leseforståelsen.
- ii Den store testorienteringen DSM-IV er forlatt til fordel for bredere kliniske arbeidsmåter som inkluderer tester, men også mer klinisk skjønn.
- iii Kravet om signifikant diskrepans mellom IQ og leseferdighet (skriveferdighet) er fjernet. Diskrepansdefinisjoner er i praksis forlatt av forskere og teoretikere. Nå sier DSM-5 at spesifikke lærevansker forekommer på alle intellektuelle nivåer, men at de ikke skal være følge av intellektuelle utviklingshemninger (IQ under 70).

- iv Kriteriet er nå (punkt B) at personen skårer «substansielt og kvantifiserbart» under det *aldersforventede* på standardiserte og normerte tester for den aktuelle akademiske ferdigheten. Slike ferdigheter varierer langs et kontinuum uten klare grenser og noe naturlig cutoff. DSM-5 foreslår grensen satt til en standardskåre lavere enn 78 (-1.5 standardavvik). Dette gir ca. 7 prosent med slike vansker. Men DSM-5 er tydelig på at andre opplysninger, klinisk skjønn og andre cutoff også kan vurderes.
- v Nedsatt *leseflyt* inngikk ikke i definisjonen av Leseforstyrrelse i DSM-IV, men gjør det i DSM-5. Dette er en forbedring. Langsom og anstrengt lesing blir etter hvert mer typisk enn vansker med å knekke koden og unøyaktig lesing i irregulære, men særlig i regulære ortografier. Kompenserte dyslektikere og voksne er mer plaget av langsom og anstrengt lesing (og stavevansker) enn av unøyaktig lesing (Klinkenberg, 2005, 2011; Snowling, 2013).

En svakhet både i DSM-IV og DSM-5 er at de ikke skiller klart nok mellom vansker med avkodingen og vansker med leseforståelsen. Ny forskning tilsier at dette bør utgjøre to adskilte diagnoser fordi de har forskjellige profiler, årsaker, tiltak og behandlingsmetoder (Catts mfl., 2006, 2008; Snowling & Hulme 2011, 2012 a, b, 2014).

En sammenfatning av denne forskningen og implikasjoner av den følger nedenfor.

Simple view

Modellen «Simple view» beskriver leseforståelse som produktet av ferdighet i ordavkoding og ferdighet i (muntlig) språkforståelse (Hoover & Geogh, 1990; Geogh mfl. 1996; Hulme & Snowling, 2012). Gjennomgang av forskningen tyder på at variasjonene i avkoding og lytteforståelse til sammen forklarer så å si hele variasjonen i leseforståelse (Catts mfl., 2006; Snowling & Hulme, 2014). Tidlig i leseutviklingen er språket i tekstene enkelt. Da forklarer variasjonene i avkoding svært mye av variasjonen i leseforståelsen. På høyere klassetrinn har elevene blitt mer øvede avkodere, men møter språklig mer komplekse tekster. Da

avtar bidraget fra avkodingen til leseforståelsen noe – mens bidraget fra språkforståelsen tiltar.

Simple view predikerer at det *bør* finnes to forskjellige slags lesevansker:

- Barn med spesifikke vansker med leseforståelsen – også kalt «svake forståere» (SF).
- Barn med spesifikke vansker med ordavkodingen. (Barn med dysleksi).

Forskningen de siste årene bekrefter at disse to typene lesevansker finnes. Men de skilles ikke klart nok i DSM-5. Dette er uheldig for diagnostikk, årsaksforståelse, forebygging og tiltak.

Spesifikke vansker med leseforståelsen

Svake forståere (SF), barn med spesifikke vansker med leseforståelsen, har markerte mangler i leseforståelse på tross av adekvat avkodingsnøyaktighet og leseflyt. Disse barna leser høyt riktig og flytende, men strever med å forstå hva de har lest (Hulme & Snowling, 2009, 2012). Siden de har adekvat avkodingsferdighet, tilsier Simple view at de må ha vansker eller svakheter i språkforståelsen. Nyere forskning bekrefter at SF *har* svakheter i språkforståelsen og øvrige muntlige språk (Bishop & Hayiou-Thomas, 2009; Catts mfl., 2006, 2008; Snowling & Hulme, 2014; Nation mfl., 2004, 2010). Ca. 30 prosent av disse barna har diagnosen «Spesifikke språkvansker.» Ytterligere noen har opplæringspråket som sitt andrespråk (Lervåg & Aukrust, 2009).

De fleste svake forståere har ikke spesifikke språkvansker. Derimot har de lettere, subkliniske, men signifikante svakheter i flere sider ved det muntlige språket som språkforståelse, vokabular, morfologi, syntaks og narrative ferdigheter. Flere studier viser at hvis disse svakhetene i muntlig språk var til stede *forut* for leseopplæringen, danner de *risiko* for- og er en viktig årsak til leseforståelsesvanskene og andre skolevansker som bygger på ferdighet i å lytte, forstå og lære av språklig presenterte informasjoner (Snowling & Hulme, 2012 b).

Som *tiltak* fant Clarke mfl. (2010) at SF i engelske 4.-klasser profitterte signifikant på tre timer i uken i 20 uker, der de enten øvde *muntlig språk* (lytteforståelse, vokabular,

... de skiller ikke klart nok mellom vansker med avkodingen og vansker med leseforståelsen.

figurativt språk, narrative ferdigheter), *tekstforståelse* (trekke slutninger, overvåke sin forståelse, metakognisjon) eller en *kombinasjon* av disse to. Alle de tre tiltakene bedret de svake forståernes leseforståelse i forhold til en kontrollgruppe.

Fremgangen vedvarte etter endt tiltak. Gruppen som fikk mye trening i muntlig språk, fortsatte fremgangen 11 md. etter at tiltaket var avsluttet. Fremgangen var betydelig og skyldtes hovedsakelig vekst i vokabularet.

En beslektet norsk intervensjon prøves ut på alle elever i noen 3.- og 4.-klasser i disse dager (Brinchmann & Lyster, 2013). Metastudier viser også at vokabularinstruksjon er et særlig lovende tiltak for å bedre leseforståelsesvansker (Duff & Clarke, 2011). I en norsk studie fant Lervåg og Aukrust at bedre muntlig vokabular forklarer forspranget og den forbedrede utviklingen som norskspråklige elever har i leseforståelse i forhold til elever som har opplæringspråket (norsk) som sitt andre språk. Vokabularinstruksjon anbefales også av disse forfatterne som viktig tiltak for å bedre gruppens leseforståelse (Lervåg & Aukrust, 2009).

Det er nettopp publisert en engelsk bok som oppsummerer evidensbaserte pedagogiske tiltak som bedrer barns leseforståelse (Clarke mfl., 2014).

Når det gjelder *forebygging*, tyder forskning på at muntlige språkferdigheter *kan* bedres ved daglig språktrening i bare 20 uker hos risikobarn ved overgangen mellom barnehage og skole (Bowyer-Crane mfl., 2008). I en annen studie fikk en stor gruppe risikobarn daglig språkövelse i 30 uker ved overgangen barnehage/skole (4–5 år i UK). Disse risikobarna viste fremgang på flere standardiserte mål i muntlig språk. Da elevene var blitt så gamle at leseforståelsen kunne måles – 6 mnd. *etter* at intervensjonen var avsluttet – var risikobarna ikke bare bedre enn kontrollgruppen, men faktisk på høyde med jevnaldrende (Fricke mfl., 2013). Også andre studier viser at muntlig språk bør og kan trenes tidlig hos risikobarn. Dette skaper et bedre fundament for lytting, læring og leseforståelse senere i skolegangen (Bianco mfl., 2010).

En *restriktiv* definisjon antyder at antallet barn med spesifikke vansker med leseforståelsen utgjør ca. 3,3 prosent (Snowling & Hulme, 2012 b). Disse barna leser høyt nøyaktig og flytende. Derfor forblir vanskene deres ofte et skjult

handikap som verken de selv eller lærer er oppmerksomme på. Vanskene er imidlertid lette å oppdage og diagnostisere. Denne lesevansken burde derfor ha blitt klarere skilt fra dysleksi og beskrevet i DSM-5. Spesifikke leseforståelsesvansker har kjent årsak og det finnes teoretisk begrunnet og evidensbasert forebygging og tiltak. Disse intervensjonene bedrer vanskene – noe som i seg selv styrker årsakshypotesen om at vanskene er å finne i svakheter i det muntlige språket.

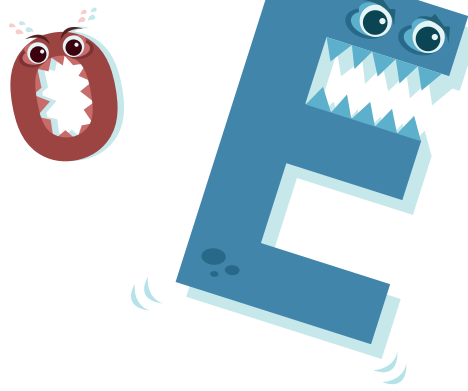
Punkt A i DSM-5 stiller krav om at lesevanskene skal ha «vedvart på tross av intervensjoner som har vært rettet mot disse vanskene.» Slike krav om manglende respons til intervensjon (RTI) innebærer at *tilpassede* tiltak skal iverksettes og utprøves *før* diagnosen stilles (Høien & Lundberg, 2012). Når det gjelder spesifikke vansker med leseforståelsen, kjenner man tidlig risiko og forløpere for diagnosen, man kjenner *virksomme* forebyggende tiltak og man vet at antallet med diagnosen går ned som følge av tiltakene (Bowyer-Crane mfl., 2008, 2011; Snowling & Hulme, 2012 a, Fricke mfl., 2013). Det er viktig at skolene tar dette på alvor. Tiltakene er praktisk gjennomførbare, kostnadseffektive og krever ingen stor spesialisering.

Dysleksi. Spesifikke vansker med ordavkodingen

Ekspertgruppen bak Rose (2009 s. 10) har en mer oppdatert definisjon av dysleksi enn DSM-5:

«Dysleksi er en lærevanske som primært affiserer ferdighetene som er involvert i nøyaktig og flytende ordlesing og staving. Karakteristiske trekk ved dysleksi er vansker med fonologisk bevissthet, verbalt minne og verbal prosesseringshastighet».

Den fonologiske komponenten i talespråket danner fundamentet for avkodingsutviklingen gjennom bidrag til fonembevissthet, bokstav-lydlæring og benevningshastighet (Lyster, 2012; Snowling, 2013). Disse tre komponentferdighetene predikerer utviklingen av avkodingsferdighet før og ved skolestart (Lervåg, Bråten, & Hulme, 2009; Lervåg & Hulme, 2009; Melby-Lervåg mfl., 2012). Skolebegynnere med svak fonembevissthet og bokstavkunnskap er i risiko for å utvikle dysleksi hvis de ikke får hjelp. En kjernesvikt i - og hovedårsak til dyslektiske avkodingsvansker er en fonologisk svikt som tidlig viser seg som svak fonembevissthet



og bokstavlydkunnskap (Snowling & Hulme, 2012 a, b). Den fonologiske kjernesvikten preger dyslektikere – og ofte nære slektninger – hele livet. Dette gjelder endog mange som etter hvert har oppnådd adekvat avkodingsferdighet som følge av stor egeninnsats, kompensasjon og god spesialundervisning (Snowling & Hulme, 2012b, 2014). Lav benevningshastighet er en annen kjernesvikt i dysleksi. Denne svikten er delvis uavhengig av fonologisk bevissthet og er særlig knyttet til svak leseflyt (Peterson & Pennington, 2012)

Når det gjelder *tiltak*, peker Roses definisjon og forskningen som ligger til grunn for den, på at det er viktig å integrere trening i fonembevissthet og lydbasert lesetrening i behandling av dysleksi. Kontrollerte undersøkelser viser at opplegg som kombinerer trening i fonembevissthet og bokstavlydkunnskap med tilpasset lese- og skriveøving basert på en systematisk lydmetode er beste tiltak for å bedre dyslektikeres avkodingsferdighet. Resultatene er signifikant bedre enn opplegg som *bare* trener fonembevissthet eller *bare* trener lesing, som Clays Reading Recovery (Hatcher mfl., 1994; Hatcher mfl., 2004; Hatcher mfl., 2006; Duff & Clarke, 2011). Det samme er funnet for amerikanske barn med svært alvorlig dysleksi (Torgesen mfl., 2001) og franske barn (Bianco mfl., 2010). I fremtiden må slike evidensbaserte tiltak som er rettet mot årsaken til dyslektikeres avkodingsvansker, brukes i skolen fremfor metoder som mangler teoretisk og empirisk begrunnelse. DSM-5 burde ha bidratt til å presisere dette.

Når det gjelder *forebygging*, viste 18 av 19 treningsstudier i 9 land alt i 2003 verdien av å øve fonologisk bevissthet. Førlesere som øvde fonologisk bevissthet, fikk bedre påfølgende lese- og skriveutvikling (Klinkenberg & Skaar, 2003). Nå vet man at det er enda mer effektivt å knytte sammen trening i fonembevissthet med trening av bokstavkunnskap, og anvende det til tilpasset lesing med en systematisk lydmetodikk *tidlig* i leseopplæringen (Duff & Clarke, 2011, Snowling, 2013).

En studie plukket ut de 18 prosent svakeste 4–5 år gamle skolebegynnerne (risikobarna) i engelske skoler som hadde minst fremgang *tidlig* i leseopplæringen. De strevde med fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap. Risikobarna fikk så daglige økter i 20 uker med trening i fonembevissthet (analyse, syntese), bokstavlydkunnskap og til-

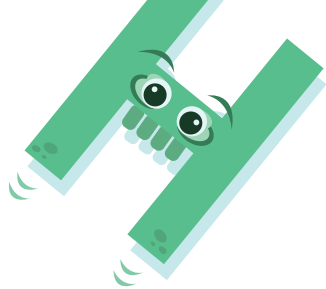
passet og veiledet lese- og skriveøvelse (Bowyer-Crane mfl., 2008, 2011). Gruppen gjorde betydelig og varig fremgang: Fem måneder etter at tiltaket ble avsluttet, var 50 prosent av risikogruppen innenfor gjennomsnittet og 7 prosent var over gjennomsnittet i lesing/skriving. Også barn med spesifikke språkvansker, som er spesielt i risiko for lesevansker, profiterte på denne typen tidlig intervensjon. Flere studier viser nå at slik forebygging er mulig og bør bestå av komponentene som er beskrevet ovenfor (Torgesen, 2005; Snowling & Hulme, 2014).

Også i Norge kan slik støtte gis til risikobarn som ikke får tilfredsstillende utbytte av den aller første ordinære begynneropplæringen. Støtten kan gis parallelt med leseopplæringen og kan f.eks. bygge på «Begynneropplæring med Tempolex». I dette opplegget kombineres fonemanalyse/syntese og overlæring og automatisering av bokstav-lyd-forbindelser. Dette tas straks i bruk i lesing av enkle lydrette ord og setninger (Klinkenberg, 2012 b).

Evidens- og teoribasert forebygging som fokuserer på årsaken til vanskene, er avgjørende. Forebyggende tiltak må settes inn før vanskene kompliseres og forverres i en ond sirkel av underytelse, synkende selvfølelse, svekket motivasjon og lite øvelse.

Punkt A i DSM-5 stiller *krav* om at lesevanskene skal ha «vedvart på tross av intervensjoner som har vært rettet mot disse vanskene.» Tiltak må med andre ord ha vært iverksatt, utprøvd og ikke ha ført fram *før* diagnosen stilles. Dette er en forbedring i DSM-5 og kommer nok også i ICD-11. Det er å håpe at det vil gi risikoelever hjelp lenge *før* en eventuell dysleksidiagnose stilles – vanligvis i 9–10 års alder. Dessuten vil det redusere antallet med en slik diagnose. Alvorlig risiko kan oppdages tidlig: Barn med familierisiko for dysleksi som har språkvansker ved 3 ½ år har særlig høy risiko for svakheter i fonembevissthet, bokstavkunnskap og benevningshastighet med påfølgende ordlesingsvansker to år senere. Språkvansker kombinert med tale(lyd)s/vansker ved 3 ½ år utgjør også meget høy risiko selv uavhengig av familierisiko (Hayiou-Thomas mfl., 2014; Snowling mfl., 2014)

En gjennomgående svakhet i DSM-5 er at den ikke skiller klart mellom forebyggende tiltak for barn med dysleksi og for barn med spesifikke leseforståelsesvansker. Dysleksi skyldes primært vansker med den fonologiske komponenten i



talespråket og krever trening i fonembevissthet og bokstavelydlæring som straks tas i bruk i tilpasset lesing. Barn med spesifikke vansker med leseforståelsen har bredere muntlige språksvakheter og har behov for trening i språkforståelse, morfologi, syntaks, fortelle-språk og særlig vokabular.

I regulære språk oppnår dyslektikere ofte tilfredsstillende avkodingsnøyaktighet. Leseflyt (og ofte staving) er et større og mer behandlingsresistent problem (Torgesen mfl., 2001a,b, 2005). Langsom og anstrengt avkodning går ofte ut over leseforståelsen og gjør lesing til et anstrengende og lite effektivt redskap for læring og informasjonsinnhenting.

Ifølge Snowling & Hulme (2011) er årsakene til lav flyt og tiltak som bedrer flyt følgende:

Lav leseflyt er den kumulative virkningen av år med svak, unøyaktig og lite lesing. Resultatet er et for lite leksikon av ortografiske representasjoner («ordbilder»). Et stort nok ortografisk leksikon er avgjørende for rask, automatisert og flytende lesing.

Dataprogrammet Tempolex har mange øvelser og arbeidsmåter som *tidlig* hjelper barnet til å danne presise ortografiske representasjoner av høyfrekvente ord.

Lesere med lav flyt leser mindre enn jevnaldrende og går glipp av den automatiseringen som leseøvelse og mye eksponering for skrift fører med seg. Tiltaket må derfor bygge på visdommen i «Øvelse gjør mester.»

«Repetert Lesing» gjør det, og det er forskningsvidens for at repetert lesing øker leseflyt (Snowling, 2013). Mange varianter av repetert lesing er beskrevet praksisnært hos Klinkenberg (2005, 2011) og i Tempolex (Tempolex.no) og Relemo (Gustavsen, 2013)

Lesere med lav flyt har mindre kunnskap om bokstavmønstre som overskrider enkelt-bokstaven (Snowling & Hulme, 2011). På norsk er dette slike orddele som -pe-, str-, -ant, -erk, -ene, sam-, -else o.l.

Tempolex har mange leseøvelser som muliggjør overlæring av høyfrekvente bokstavmønstre på størrelse med stavelser, opptakter, rim, bøyningsmorfemer, prefikser og suffikser. Slike høyfrekvente bokstavmønstre og vanlige ord de inngår i øves til flyt i Tempolex. (Tempolex.no).

Spesifikke lærevansker med forstyrrelse i skrevet uttrykk 315.2 (F81.81)

Denne diagnosen stilles sjelden, og den har nylig blitt kalt «The forgotten learning disability» (Katusic mfl., 2009, 2011; Koichi mfl., 2011). Årsaken kan være at slike vansker har vært lite kjent og at de er dårlig beskrevet og avgrenset fra andre vansker. I ICD-10 nevnes «Utviklingsmessig ekspressiv skriveforstyrrelse» bare i restkategorien «F81.9 Uspesifisert utviklingsforstyrrelse i skoleferdigheter», men ingen diagnosekriterier oppgis. I DSM-IV (s. 52) ble diagnosen stilt ved en alvorlig diskrepans mellom IQ og skriveforstyrrelser som ble beskrevet slik:

«There is generally a combination of difficulties in the individual's ability to compose written texts, evidenced by grammatical or punctuation errors within sentences, poor paragraph organization, multiple spelling errors and excessive poor handwriting.»

I DSM-5 (s. 3) inngår ikke dårlig håndskrift lenger i de diagnostiske kriteriene for «forstyrrelse i skrevet uttrykk». Det er et fremskritt. Mye tyder på at dårlig håndskrift både hos barn med denne diagnosen og barn med dysleksi skyldes en kombinasjon av lite øvelse og betydelig komorbiditet med ADHD og språkvansker. I disse forstyrrelsene er innslaget av motoriske vansker, inkoordinasjon og dårlig håndskrift stort (Snowling & Hulme, 2014).

Det et spørsmål om ikke også «Stavenøyaktighet» *burde* vært utelatt fra de diagnostiske kriteriene for «Spesifikke lærevansker med forstyrrelse i skrevet uttrykk» (s. 3). De andre vanskene som beskrives i diagnosen, forekommer ofte, men ikke alltid, hos barn med ADHD, Språkvansker eller Dysleksi. Vanskene synes hovedsakelig å ha sin bakgrunn i språklige og eksekutive vansker (Klinkenberg, 2014).

DSM-5s uklare skille mellom avkodingsvansker på ordnivå (dysleksi) og leseforståelsvansker gjentar seg her som et uklart skille mellom vansker med ordstaving og skriftspråklig uttrykksferdighet. Forholdet til stavevansker er uavklart. Forstyrrelse i skrevet uttrykk kan forekomme med og uten stavevansker, og noen mennesker har glimrende språklige formuleringsevner, men store stavevansker. Flere verdenskjente forfattere og Pulitzer-prisvinnere har dys-

leksi med *store* stavevansker som «en isolert øy av svakhet i et osean av språklige og intellektuelle styrker» (Shaywitz, 2003). Noen av dem er poeter! (Snowling, 2013)

God skrivefærdighet og skriveferdighet er vesentlig for læring og utvikling. De understøtter leseutviklingen på *alle* ferdighetsnivåer og forbedrer avkoding, leseflyt og leseforståelse (Biancarosa & Snow, 2004). Dybdelæring av staving og skriving bidrar også til vekst i ordforråd, ordforståelse samt morfologisk og syntaktisk kompetanse (Moats, 2005/06; Lyster, 2012). Studier viser at skriving kan styrke læring og kunnskapstillegg i *alle* fag (Graham & Herbert, 2010). Skriving bidrar også til tenkning og refleksjon (Bråten, 1994a,b).

I skolen må elevene ofte vise hva de har lært og kan gjennom skriftlige prøver. Da er det viktig med god, rask og automatisert skriving. Skriveferdigheten generelt – og endog skriften spesielt – påvirker derfor også evaluering og karaktersetting (Graham & Herbert, 2010). Det er eksempler på at systematisk og grundig opplæring i skriving har løftet prestasjonene i alle fag for en hel skole (Kringstad & Kvithyl, 2013). Klinkenberg (2014) inneholder referanser til nyere norske tiltak som bedrer barn og unges skriveferdighet.

Dysleksi – skrevet uttrykk, staving og lesing

DSM-5 og Rose (2009) omtaler alvorlige, gjenstridige og ofte livslange stavevansker som et trekk ved dysleksi. Dette bekreftes også i longitudinelle undersøkelser. Et eksempel er oppfølgingen av populasjonsstudien på Isle of Wight: Midt i 40-årene hadde over 80 prosent av dem som fikk en dysleksidiagnose som unge skolebarn, en staveferdighet som var mer enn to standardavvik under gjennomsnittet i befolkningen (Rutter mfl., 2006).

Selv om det er betydelig assosiasjon mellom alvorlige avkodingsvansker og alvorlige stavevansker, viser ny forskning også betydelig dissosiasjon:

- En gruppe dyslektikere har avkodingsvansker med *alvorlig* nedsatt leseflyt *uten* å ha eller ha hatt store stavevansker. Undersøkelser av store representative utvalg i regulære språk som tysk og delvis norsk tyder på at disse elevene har en svikt i benevningshastighet uten særlige vansker med fonembevissthet (Moll & Landerl, 2009; Klinkenberg, 2012). Svak

benevningshastighet er særlig knyttet til lav leseflyt. Denne gruppens langsomme og anstrengte lesing kan muligens skyldes langsom adgang til ortografiske representasjoner og navnkoder i leksikon (Moll mfl., 2009).

- En annen gruppe har alvorlige spesifikke stavevansker (dysortografi) uten forstyrrelser i skrevet uttrykk og uten lesevansker. Det diskuteres fortsatt hvor intakt gruppens avkodingsferdighet egentlig er (Bråten, 1994 a,b; Karstad, 2011). Disse barna strever så å si bare med å stave ikke-lydrette ord, og stavefeilene er lydrette (fonologisk akseptable). Tyske longitudinelle undersøkelser har vist at disse barna hadde svak fonembevissthet ved skolestart og at fonembevissthet er særlig knyttet til staveferdighet (Landerl & Wimmer, 2008; Moll & Landerl, 2009; Moll mfl. 2009).
- En gruppe dyslektikere har både alvorlige avkodingsvansker og alvorlige stavevansker. Studiene ovenfor tyder på at disse dyslektiske barna har svikt både i benevningshastighet og fonembevissthet (Moll & Landerl, 2009; Klinkenberg, 2012a). Denne gruppen tilsvaret det Wolf (2001) kaller double deficit-dyslektikere. De synes å ha en særlig dårlig lese- og staveutvikling (Peterson & Pennington, 2012).
- Noen mennesker med dysleksi har også «Spesifikke lærevansker med forstyrrelse i skrevet uttrykk» (315.2.) (Høien & Lundberg, 2012; Lyster, 2012). Dette kan imidlertid være vanskelig å vurdere. Mange dyslektikere skriver kort, har hyppige tenkepauser, bruker lang tid og har lite variert ordvalg. Dette på tross av at de kan ha variert ordbruk når de forteller. Studier tyder på at årsaken til mønsteret kan være svak staveferdighet som gjør dem nølende og usikre på mange ords stavemåte. Det fører til tenkepauser før de skriver mange ord og ofte til valg av enkle ord som de tror at de *kan* stave. Studier viser også at staveintervensjoner kan ha positiv virkning på dyslektikers ferdighet i å uttrykke seg skriftlig (Sumner, Connelly & Barnett, 2013).

Alt dette tilsier at spesifikke staveforstyrrelser burde ha vært en egen diagnose i DSM-5 – slik det er i ICD-10 i form av (F81.1) «Spesifikk staveforstyrrelse». Alternativet i DSM-5 er å bruke den muligheten som punkt A. 3. gir, og spesifisere at barnet «bare» har stavevansker uten avkodingsvansker og uten vansker med skrevet uttrykk. Det innebærer også at når man setter diagnosen dysleksi, spesifikke vansker med leseforståelsen og/eller av vansker med skrevet uttrykk, bør man også oppgi om det foreligger alvorlige stavevansker. Forfatterens bok «Tempoex bedre staving» omtaler diagnostisering og behandling av stavevansker hos norskspråklige barn (Klinkenberg, 2014).

Diagnoser: Adskilte kategorier eller dimensjoner?

En svakhet ved DSM-5 og andre diagnosesystemer er at menneskelig atferd og vansker deles inn i adskilte kategorier. Slik blir en diagnose noe man enten har eller ikke har. Fagfolk, inkludert skaperne av DSM-5, er klar over at ferdigheter som avkoding, leseflyt, leseforståelse, skriveferdighet og staveferdighet er dimensjoner med kontinuerlig variasjon. En diagnose er nederste ende av en dimensjon med kontinuerlig variasjon. Hva man velger som cutoff, blir nokså vilkårlig, men vil bestemme hvem og hvor mange som har diagnosen. Også forløpere og risiko for skriftspråklige vansker er dimensjoner. Dette gjelder fonologiske ferdigheter, bokstavkunnskap, benevningshastighet, lytteforståelse, vokabular o.l.

En oppfatning av diagnoser som diskrete kategorier fører til flere problemer:

1. Kategoridiagnoser skaper et uheldig inntrykk av at personens vansker med skriftspråket dreier seg om sykdom eller abnormitet. Det er lite tvil om at dysleksidiagnosen i sin tid var en nyttig avgrensning fra evnesvakhet og dovenskap både for personer som fikk diagnosen, for foresatte, for lærere, skoleverket og som utløser av nyttige rettigheter og hjelpemidler. I andre tilfelle har diagnosen medført negative konsekvenser for barnets selvfølelse og utløst leting etter og bruk av merkelige og udokumenterte tiltak mot denne «mystiske sykdommen».

2. Kategoritenkningen har ført til at tiltak ofte settes inn for sent. Skriftspråklige diagnoser stilles gjerne ikke før opplæringen er godt i gang – ofte i 9–10 års alder. Dette er uheldig fordi effekten av tiltak er størst når de settes inn tidlig (Høien & Lundberg, 2012). Nå vet man at utbyttet av den tidlige lese- og skriveopplæringen i stor grad bestemmes av de fonologiske og bredere muntlige språkferdighetene barnet starter opplæringen med (Snowling, 2013). Dette tilsier en bevegelse vekk fra kategoridiagnoser til risikofaktorer (kognitive fenotyper) som ligger til grunn for dysleksi eller leseforståelsesvansker. Risiko bør utløse evidensbaserte støttetiltak før – eller samtidig med – begynneropplæringen som beskrevet foran. Tilpasset undervisning og spesialundervisning er ikke avhengig av noen diagnose. Diagnoser bør reserveres for elever som ikke profiterer nok på evidensbaserte intervensjoner (RTI).

3. Tanken bak diagnostiske kategorier var å avdekke og beskrive homogene sykdommer. Diagnosen skulle skille mennesker med diagnosen fra normale og fra andre diagnoser. Da kunne man studere årsaker, forebygging og behandling i en homogen gruppe. Tankegangen er besnærende, men den er i strid med en utrolig brokete klinisk virkelighet med masse variasjon innenfor diagnoser og overlapp og komorbiditet mellom diagnoser. Dette har ført til en mengde smale diagnoser som mange med åpenbare vansker likevel ikke passer inn i, og at mange med skriftspråklige vansker kan oppfylle kriteriene for 3–5 diagnoser! Et eksempel:

Det er meningsfylt å dele barn med lese- og skrivevansker inn i barn som strever med avkoding og flyt (dyslektikere) og barn med spesifikke vansker med leseforståelsen. Slike barn finnes, men det er minst like mange som har vansker på begge disse områdene og som derfor trenger forebygging og tiltak på begge områdene. Mange av disse barna har eller har hatt spesifikke språkvansker som nevnt foran. Det er delt risiko for språkvansker og både dysleksi og leseforståelsesvansker: Noen forskere hevder at spesifikke vansker

... spesifikke staveforstyrrelser burde ha vært en egen diagnose i DSM-5.



med leseforståelsen befinner seg på et kontinuum med – eller er en senere manifestasjon av språkvansker. Spesifikke vansker med skrevet ekspresjon og staving er også vanlig i en slik gruppe. Det er også spesifikke matematikkvansker. Det er også et faktum at slike vansker oftest forekommer hos barn med andre nevrologiske utviklingsforstyrrelser som ADHD, DCD og ASD (Snowling & Hulme, 2012 b).

Fremtidige diagnosesystemer?

Foran antydes det flere steder at DSM-5-systemet er konservativt og ikke helt har tatt opp i seg funn fra nyere forskning. Skaperne bak DSM-5 vet dette. De skriver at systemet er ment som «et levende dokument» som det allerede pågår revisjon og utvikling av. På lese- og skrivefeltet er det sannsynlig at fremtiden vil gi følgende endringer:

- I Kategoriske diagnoser vil bli erstattet av dimensjonelle. Sammen med punkt iii kan dette fange opp barn som i øyeblikket ikke har, men bare risikerer spesifikke lesevansker eller som har subkliniske lesevansker, men som kan få store vansker når kravene til effektiv lesing øker senere i skole- eller yrkesliv.
- II Diskrete diagnoser vil kanskje bli erstattet av et spektrum av lese- og skriveforstyrrelser hvor vekten ligger mer på hva denne personen konkret strever med og behersker, enn hvem han ligner på.
- III De kognitive profilene (kognitive fenotyperne) som er risiko for- og årsaker til lese- og skrivevanskene, tas inn i definisjon og kartlegging av vanskene. Siste del av definisjonen av dysleksi hos Rose foran er en begynnelse: «Karakteristiske trekk ved dysleksi er vansker med fonologisk bevissthet, verbalt minne og verbal prosesseringshastighet» (Rose, 2009). Den kognitive profilen til barn med spesifikke vansker med leseforståelsen trenger mer forskning. Men bredere muntlige språkferdigheter som språkforståelse, morfologiske/syntaktiske ferdigheter, narrativt språk og særlig vokabular er gode kandidater. I begge tilfelle foreligger svakhetene i det muntlige språket forut for skolestart. Slike kognitive fenotyper danner risiko og

tilsier evidensbaserte støtte fra starten av opplæringen og lenge før noen diagnose foreligger. Disse kognitive fenotyperne har et betydelig arvelig innslag og finnes ofte også hos biologisk nære slektninger. De er også mer konstante enn f.eks. en diskrepansdefinert dysleksidiagnose hvor den langsiktige stabiliteten er begrenset (Shaywitz mfl., 1992).

Punktene ovenfor kan komme til å bety en endring i hvordan vi tenker om menneskelig atferd og menneskelige vansker. Mye forskning gjenstår før et slikt system blir presist nok til tidlig å fange opp og gi evidensbasert hjelp til barn med de variasjonene av normalitet som trenger slik hjelp.

REFERANSER

- BIANCAROSA, G. & SNOW, C.E.** (2004). *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2. Utgave) Washington, D.C.: Alliance for Excellent Education. Hentet 15. juni 2007 fra: <http://www.4ed.org/publications/ReadingNext.pdf>.
- BIANCO, M., BRESSOUX, P., DOVEN, A.-L., LAMBERT, E., LIMA, L., PELLENQ, C. MFL.,** (2010). Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study. *Scientific studies in reading*, 14, s. 211–246.
- BISHOP, D.V.M. & HAYIOU-THOMAS, M. E.** (2009) Children who read accurately despite language impairment.. *Journal Compilation 2009. Society for research in child development*. 593–605.
- BOWYER-CRANE, C, SNOWLING, M.J., DUFF, F.J., FIELDSEND, E., CARROL, J.M., MILES, J. GÖTZ, K. & HULME, C.** (2008). Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, s. 422–432.
- BOWYER-CRANE, C, SNOWLING, M.J., DUFF, F.J. & HULME, C.** (2011) Response to early intervention of children with specific and general language impairment. *Learning disabilities: A contemporary Journal* 9(2), s. 107–121.
- BRINCHMANN, E. & LYSTER, S.A.H.** (2013) Kurs om morfem-bevissthet, morfemkunnskap og ordforråd. Hønefoss 2013.
- BRÅTEN, I.** (1994a) *Skriftspråkets psykologi. Om forholdet mellom lesing og skriving*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- BRÅTEN, I.** (1994b) *Learning to spell. Training orthographic problem-*

solving with poor spellers: A strategy instructional approach. Oslo: Scandinavian University Press.

CATTS, H.W., ADLOF, S.M. & WEISMER, S.E. (2006) Language deficits in poor comprehenders: A case for the Simple view of reading. *Journal of speech, language and hearing research*, 49, s. 278–293.

CATTS, H.W., BRIDGES, M., LITTLE, T., & TOMBLIN, J. (2008) Reading achievement growth in children with language impairments. *Journal of speech, language and hearing research*, 51 s. 1569–1579.

CLARKE, P.J., SNOWLING, M.J., TRUELOVE, E. & HULME, C. (2010) Ameliorating childrens reading comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological Science* 21(8) s. 1106–1116.

CLARKE, P.J., TRUELOVE, E. SNOWLING, M.J. & HULME, C. (2014) *Developing reading comprehension.* John Wiley & Sons West Sussex. UK.

FRICKE, S., BOWYER-CRANE, C., HALEY, A.J., HULME, C. & SNOWLING, M.J. (2013). Efficacy of language interventions in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54 (3) s. 280–290.

DUFF, F.J. & CLARKE, P.J. (2011) Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of child psychology and psychiatry*, 52, s. 13–12.

GRAHAM, S. & HERBERT, M.A. (2010). Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

HATCHER, P.J., HULME, C. & ELLIS, A.W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, s. 41–57.

HATCHER, P.J., HULME, C. & SNOWLING, M.J. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), s. 338–358.

HATCHER, P.J., HULME, C. MILES, J.N.V., CARROLL, J.M. HATCHER, J., GIBBS, S. MFL. (2006) Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading delay: a randomized controlled trial. *Journal of child psychology and psychiatry*, 47, s. 820–827.

HAYIOU-THOMAS, E., LEAVETT, R., NASH, H. & SNOWLING, M (2014) Persistence and consequences of language and speech difficulties in pre-school children. British Dyslexia Conference 2014. Presentations. <http://crl-research.org/index.php/blog/british-dyslexia-conference-2014>.

HINDSON, B., BYRNE, B., FIELDING-BARNESLEY, R., NEWMAN, C., HINE, D. W. & SHANKWEILER, D. (2005). Assessment and early instruction of pre-school children at risk for reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 97, s. 687–704.

HULME, C. & SNOWLING, M.J (2009). *Developmental disorders of Language, Learning and Cognition.* UK. London: Wiley Blackwell.

HULME, C. & SNOWLING, M.J (2012). Childrens reading comprehension difficulties: Nature, causes and treatment. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), s. 139–142

HØIEN, T. & LUNDBERG, I. (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

KARSTAD, T. (2011). *Skriftspråklig ferdighetstilegnelse i begynneropp-*

læringen. Evaluering av forsøk med Focus-metodikk i lys av prinsippet om tilpasset opplæring. Høgskolen i Hedemark.

KATUSIC, S.K. (2011). *Reading, writing issues appear in many ADHD sufferers.* RedOrbit Staff & Wire Reports.

KATUSIC, S.K., COLLIGAN, R.C., WEAVER, A.L., & BARBARESI, W.J. (2009). The forgotten Learning disability: epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976–1982) *Pediatrics*, 123, s. 1306–1313.

KLINKENBERG, J.E. (2005). *Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing.* Oslo: Aschehoug.

KLINKENBERG, J.E. (2011). *Den lille bog om Flydende Læsning. 28 øvelser med gentaget læsning.* København: Akademisk forlag.

KLINKENBERG, J.E. (2012 a). Grupper av dyslektikere – stavemønstre. *Spesialpedagogikk*. Nr. 1. s. 41–49.

KLINKENBERG, J.E. (2012 b) Begynneropplæring med Tempolex. www.tempolex.no

KLINKENBERG, J.E. (2014). Å bedre barns staveferdighet. www.tempolex.no

KLINKENBERG, J.E. OG SKAAR, E. (2003) *STAS. Manual.* PP-tjenestens Materiell Service. Jaren.

KOICHI, Y., BARBERESI, W.J, COLLIGAN, R.C., KILLIAN, J.M, VOIGT, VEAYER, A.L & KATUSIC, S.K. (2011). Written Language Disorder among children with and without ADHD in a population based cohort. *Pediatrics* 128, s. 605–612.

KRINGSTAD, T. & KVITHYLD, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole* nr. 2, s. 71–79.

LANDERL, K. & WIMMER, H. (2008) Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An eight-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, s. 150–161.

LERVÅG, A. & AUKRUST, V.G. (2009). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51(5), s. 612–620.

LERVÅG, A., BRÅTEN, I. & HULME, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, s. 764–781.

LERVÅG, A., & HULME, C. (2009). Rapid naming (RAN) taps a basic constraint on the development of early reading fluency. *Psychological Science* 20, s. 1040–1048.

LYSTER, S.A.H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker.* Hva vet vi og hva gjør vi? Oslo: Cappelen Damm AS.

MELBY-LERVÅG, M, LYSTER, S.A.H, & HULME, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin* 138(2), s. 322–352.

MOATS, L.C. (2005/06). How spelling supports reading. *American Educator* s. 12–43.

MOLL, K. & LANDERL, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling difficulties. *Scientific studies of reading*, 13, s. 359–382.

MOLL, K., FUSSENEGGER, B., WILLBURGER, E. & LANDERL, K. (2009). Ran is not a measure of orthographic processing. Evidence from the asymmetric German orthography. *Scientific Studies in Reading*, 13, s. 1–25

NATION, K., CLARKE, P. MARSHALL, C. & DURAND, M. (2004). Hidden language impairments in children: parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of speech, language and hearing research*, 47, s. 199–211.

NATION, K., COCKSEY, J., TAYLOR, J. & BISHOP, D.V.M. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51, s. 1031–1039.

PETERSON, R.L. & PENNINGTON, B.F. (2012). Developmental Dyslexia. *Lancet*, 379, s.1997–2007.

ROSE, J. (2009). Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties. <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/sen/>

RUTTER, M., KIM-COHEN, J., & MAUGHAN, B. (2006). Continuities and discontinuities in psychopathology between childhood and adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, s. 276–295.

SHAYWITZ, B.A., FLETCHER, J.M., HOLAHAN, J.M. & SHAYWITZ, S.E. (1992). Discrepancy compared to low achievement definitions of reading disability: Results from the Connecticut longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 25, S. 639–648.

SNOWLING, M.J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, s. 7–14.

SNOWLING, M.J. & HULME, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British journal of educational psychology*, 81, s. 1–23.

SNOWLING, M.J. & HULME, C. (2012 a). Commentary. Interventions for children's language and literacy difficulties. *International journal of communication disorders* 47(1) s. 27–34.

SNOWLING, M.J. & HULME, C. (2012 b). Annual research review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals in DSM-5. *Journal of child psychology and psychiatry* 53(5), s. 593–607.

SNOWLING, M.J. & HULME, C. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Phil. Trans. R. Soc. B*, Vol. 369.

SNOWLING, M., NASH, H., GOOCH, D., MOLL, K., LEAVETT, R. & HULME, C. (2014) Prevalence of reading and related disorders in children at family-risk. British Dyslexia Conference 2014. Presentations. <http://crl-research.org/index.php/blog/british-dyslexia-conference-2014>.

SUMNER, E., CONNELLY, V. & BARNETT, A.L. (2013). Children with dyslexia are slow writers because they pause more often and not because they are slow at handwriting execution. *Reading and Writing Quarterly: An interdisciplinary Journal*, 26, s. 991–1008.

TORGESSEN, J.K., (2005). Recent discoveries in remedial interventions for children with dyslexia. I:

M.J. SNOWLING, M.J. & C. HULME, (Eds.) *The science of Reading. A handbook*, s. 521–537. Oxford. Blackwell.

TORGESSEN, J.K., ALEXANDER, A.W., WAGNER, R.K, RASHOTTE, C.A, VOELLER, K., CONWAY, T. & ROSE, F. (2001 a). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 34, s. 33–58.

TORGESSEN, J.K., RASHOTTE, C.A & ALEXANDER, A.W. (2001 b). Principles of fluency instruction in reading: Relationship with established empirical outcomes. I: M. Wolf (Ed). *Dyslexia, Fluency and the Brain*. New York: York Press, s. 307–333.

WOLF, M. (2001). *Dyslexia, Fluency and the Brain*. New York: York Press.

WORLD HEALTH ORGANISATION (WHO) (2000), ICD-10 classification of mental and behavioural disorders (10th ed.). Geneva Switzerland: Autor.

Hvem skal bryte tausheten i rommet?

Denne artikkelen omhandler den tidlige fasen av progredierende synstap hos barn og unge som har arvelig netthinnedegenerasjon. Det handler om tiden før synstapet er tydelig, eller når en diagnose nylig er påvist.



Kristin Skoug Haugen arbeider som synspedagog og seniorrådgiver ved Statped sørøst, fagavdeling syn

Mor og far vet at han har en øyesykdom som fører til blindhet. Mors tante har samme sykdom. Han vet ikke dette. Men han vet at han ikke ser noen ting når det er skumring, og han vet at kameratene av og til ser ting han ikke ser. Han gidder ikke å bli med på konserten til helgen for han ser jo ingenting i mørket allikevel. Han vet at han er den eneste i familien som må til øyelegekontroll hvert år. Han tror at han så bedre for bare et halvt år siden, men han vet ikke hvorfor. Det tenker han en del på. Legen han har chattet med på nettet har anbefalt han å oppsøke øyelege. Men ellers går det greit, synes han.

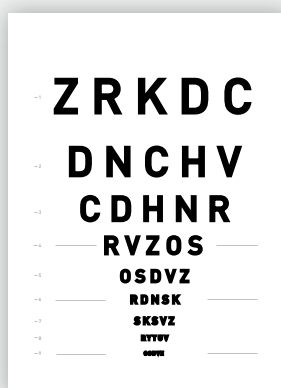
Barna eller de unge menneskene denne artikkelen handler om, har en kronisk sykdom som i stor grad er usynlig utad. Min erfaring som synspedagog og rådgiver i fagavdeling syn i Statped, er at dette er en periode i sykdomsfasen som det råder en taushet over. Det snakkes ikke så høyt om synsvanskene i denne perioden, det gjelder både foreldrene, barnet eller ungdommen selv og fagfolkene. Dette er sjeldne tilstander, og det lokale hjelpeapparatet har som regel liten eller ingen kunnskap om problematikken. Det finnes også svært lite litteratur å støtte seg til. Tausheten brytes gjerne først når synet er så svekket at det er behov for omfattende tilrettelegging i dagliglivet og skole. Da kommer hjelpeapparatet på banen med anbefalinger og iverksetting av tiltak. For noen kan denne tausheten være en god måte å håndtere

situasjonen på, for andre kan tausheten få alvorlige følger for barnet eller ungdommen.

Det sentrale spørsmålet her er om man skal man bryte tausheten som oppstår. Hensikten med denne artikkelen er ikke å gi et entydig svar, men å våge å drøfte denne problematikken. Jeg ønsker å peke på noen utfordringer som kan oppstå i den tidlige fasen, og trekke fram tanker om hva tidlig innsats kan innebære. Jeg håper at dette kan være et nyttig utgangspunkt for foreldre og pårørende, pedagoger, rådgivere og andre som er opptatt av synsrehabilitering og som møter barn og unge med gradvis synssvekkelse.

Bakgrunn

Artikkelen bygger på litteratur om emnet og på min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo fra 2012. Masteroppgaven var en studie om forholdet mellom hjelpeapparatet og personer med en progredierende øyediagnose, tidlig i sykdomsfasen. Jeg intervjuet fem unge voksne mellom 20 og 34 år som alle hadde svekket syn som følge av en netthinnesykdom. Målet var å få innblikk i hvilke aktører i hjelpeapparatet de hadde hatt kontakt med tidlig, og hvilke refleksjoner de som unge voksne hadde om tiltakene som ble iverksatt på et tidlig tidspunkt. Jeg ønsket også å få fram hvilke råd de selv ville gi foreldre og barn/unge i den tidlige fasen (Skoug Haugen, 2012). Det var i utgangspunktet et ønske å komme i kontakt med mange personer. Invitasjon om deltagelse i studien gikk bredt ut over hele Norge. Kun fem personer meldte sin interesse. Man kan stille spørsmål



*Noen forsøker,
bevisst eller ubevisst, å benekte
for seg selv og andre at synet er svekket.*

De vet at synet svekkes, men ikke når og hvor dårlig synet blir.

om en av årsakene til dette nettopp gjenspeiler antagelsen om at det råder en taushet over temaet.

Det finnes svært lite faglitteratur når det gjelder progredierende synstap hos barn og unge. Hummelvold skrev i 2000 artikkelen *Barn og unge med progredierende synsvansker*, som tar for seg psykologiske utfordringer (Hummelvold, 2000a). Det finnes ingen litteratur om praktiske og pedagogiske anbefalinger om *tidlig innsats* for barn og unge med gradvis synstap. Det er først når nedsatt syn er et faktum at det finnes en del anbefalinger for barn. Dette er ofte uavhengig om det er en stabil eller progredierende tilstand. Ved litteratursøk på emnet *progredierende synstap* finner man en god del norsk og utenlandsk litteratur. Litteraturen er i stor grad medisinsk informasjon om ulike diagnoser og det psykologiske aspektet ved synstap hos voksne som har mistet synet helt eller delvis¹.

Progredierende synssvekkelse

Det finnes mange ulike typer og varianter av netthinne-degenerasjon, og disse utvikler seg forskjellig fra person til person. Noen opplever et plutselig synstap, andre kan ha en gradvis svekkelse over mange år. Symptomer kan være nedsatt mørkesyn, vansker med å tilpasse seg skiftende lysforhold, lysømfintlighet, forstyrrelser og lysglimt i synsfeltet, innskrenket synsfelt eller nedsatt detaljsyn. Symptomene kan være sammensatte eller opptre enkeltvis. Noen merker symptomer tidlig i barnealder, mens andre er godt voksne før sykdommen viser seg.

Litteraturen om dette temaet forteller at de fleste oppdager symptomer i ungdomsalder eller i tidlig voksen alder. Vi kan allikevel anta at forandringer i synet er til stede i tidlig barnealder hos mange, men at dette ikke blir avdekket. Mange forteller om synsforandringer som skjer så gradvis at det kan være vanskelig å merke synsnedsettelsen (Retinitis Pigmentosa foreningen, 2010; Høvding 2004). Eksempler på noen arvelige netthinnediagnoser er retinitis pigmentosa (forkortet til RP), Stargardts sykdom, retinal dystrofi og tapetoretinal dystrofi. Verdens helseorganisasjons kategorisering av diagnoser, ICD-10, omtaler disse som *kode 35.5 arvelig netthinnedystrofi* (RP-foreningen, 2010; KITH, 2011).

Progredierende synssvekkelse kan opptre ved ulike syndrom som for eksempel Usher, BBS (Bardet-Biedel

syndrom) og NCL (Nevronal Ceroid Lipofuscinose syndrom). Det bør også nevnes at det finnes andre sykdommer som er mer utbredt og som kan svekke synsfunksjonen gradvis, men som i denne sammenhengen ikke omtales videre. Dette kan være komplikasjoner ved diabetes, ubehandlet grønn stær, aldersrelatert makuladegenerasjon (AMD) og ved Ataxia telangiectasia (AT) for å nevne noen.

I Norge finnes det ingen sikre tall når det gjelder forekomsten av arvelige netthinnesykdommer. Tall basert på beregninger fra vestlige land anslår at det i Norge finnes ca. 1500 personer med arvelige netthinnesykdommer, og at det oppdages i underkant av 50 nye tilfeller hvert år. Hvor mange av disse som er barn og ungdom, vet vi ikke. I september 2012 var det 43 barn og unge under 19 år som hadde kontakt med fagavdeling syn i Statped sørøst (tidligere Huseby kompetansesenter). Da er ikke tall fra Oslo kommune med. Vi kan anta at det er store mørketall her. En del kan ha symptomer uten at diagnosen er avdekket, og trolig er det personer som ikke har kontakt med hjelpeapparatet og Statped (Skoug Haugen, 2012).

Personer som mister synet helt eller delvis, får tilbud om kurs, opplæring og oppfølging fra ulike aktører i hjelpeapparatet. Interesseorganisasjonene Norges Blindforbund og Retinitis Pigmentosa-foreningen i Norge tilbyr blant annet besøkstjeneste, kurs og likemannstreff for personer og deres nærmeste. Statped sørøst, fagavdeling syn tilbyr både opplæringskurs for personer og deres nærmeste, og spesielt tilrettelagte kurs for personer med progredierende synsvansker. Statped følger opp barn, unge og voksne med lokal rådgiving og kurstilbud i samarbeid med den enkelte kommune. NAV Hjelpepennsentral formidler synshjelpemidler med utprøving og utlån av utstyr og hjelpemidler. Erfaringer tyder på at det er først når synet har blitt kraftig redusert, at en del velger å benytte seg av tilbudene nevnt over (Lindgaard 2002).

Utfordringer ved progredierende synssvekkelse

Å vokse opp med en progredierende synssvekkelse kan, på en del områder, gi andre utfordringer enn det å ha en medfødt og stabil synssvekkelse. Jeg vil her trekke fram noen utfordringer og dilemmaer spesielt knyttet til progredierende synstap. Mange opplever at synet kan variere i stor

grad ut ifra dagsform og belysning. I enkelte situasjoner og lysforhold fungerer synet svært godt, og i andre situasjoner ser man ingen ting.

Det kan være vanskelig å forstå disse variasjonene både for den det gjelder og for omgivelsene. Man kan ikke stole 100 % på at synet fungerer i alle situasjoner. Når synet gradvis forverres, gjør man ubevisst små endringer i hverdagen som kompenserer for synssvekkelsen. Det kan være å anstrenge seg mer, bruke hørsel og hukommelse i større grad, eller rett og slett å unngå situasjoner som er vanskelige. Dette kan medføre at forandringer i synsfunksjonene ikke er så merkbare. Noen forsøker, bevisst eller ubevisst, å benekte for seg selv og andre at synet er svekket. En del oppdager ikke hvor mye synet faktisk har forverret seg før de plutselig befinner seg i en situasjon som de ikke mestrer på grunn av synstap (Hummelvold 2000a).

I litteratur om temaet skildres historier om alvorlige nesten-ulykker, pinlige øyeblikk og vonde opplevelser. Slike opplevelser blir en «vekker» om at synssvekkelsen er et faktum. Dette blir et vendepunkt i livet (Fourie, 2007; Lindgaard, 2002; Rees mfl., 2002; Fogelberg 1994). Hendelsene er skremmende i seg selv. I tillegg gir det tapsopplevelser og sorg over det å ikke fungere like godt som før (Mostad 2008, Inde 2003 og Hummelvold 2000a). Man vil erfare gjentatte nederlag og tapsopplevelser. Hvert nederlag innebærer en mental bearbeiding og erkjennelse av tapet. Gang på gang må man lære seg å kompensere for synssvekkelsen ved å lære nye teknikker, endre vaner og aktiviteter og ta i bruk hjelpemidler.

Lindgaard (2002) beskriver at mange med netthinnesykdommen RP gir uttrykk for en vegring i bruk av hjelpemidler. Å motta hjelp kan være vanskelig fordi det innebærer å endre identitet fra det å være godt seende til det å erkjenne at man er sterkt svaksynt eller blind. Lindgaard beskriver at en del med progredierende synssvekkelse har en enten-eller-holdning; enten er man seende eller så er man blind. Det kan også innebære at man tror at *andre* ser på en med en slik holdning (Fourie, 2007; Lindgaard, 2002; Fogelberg 1994).

Når det gjelder barn og unge med progredierende synstap, kan forandringer i synet være skremmende og vanskelig å forstå. Barnet merker at det skjer endringer, men det

kan være vanskelig å sette ord på dette fordi synsinntrykk er en subjektiv opplevelse. Det kan være vanskelig å sammenligne synet i dag med hvordan det var for en tid tilbake, og konkret sette ord på hva som har forandret seg. Barn kan oppdage at de ikke mestrer det samme som jevngamle, men det er ikke nødvendigvis synet man tenker det er noe galt med. Forandringer i synsevnen og økende krav i skoleløpet går gjerne parallelt. Dette kan gi barnet en opplevelse av at skolearbeidet blir vanskeligere av helt andre grunner enn synsvansker. Redusert syn fører til at barnet anstrenger seg mer for å se. Dette kan igjen gi symptomer som hodepine, muskelplager, ekstrem tretthet og endring i motivasjon for skolearbeidet. Foreldre og lærere kan mistolke dette som for eksempel fagvansker (Hummelvold, 2000a).

Sosiale settinger er ofte en utfordring når synet er nedsatt. Når du ikke ser detaljer, blir blendet av kraftig lys eller har et redusert synsfelt, mister du mye visuell informasjon, noe som er vesentlig i samvær med andre. Dette kan føre til at barnet, mer eller mindre ubevisst, trekker seg unna sosiale situasjoner og i stedet velger å holde seg travelt opptatt med aktiviteter hjemme. Hjemmet er et område som er kjent og ofte har tilpasset belysning. Slike atferdsendringer er ikke uvanlig i perioder opp gjennom barne- og ungdomsalder generelt (Fasting, 2008; Gringhuis mfl., 2002). Men for barn og ungdom med gradvis synstap kan denne atferdsendringen vedvare og eskalere. Videre kan den utvikle seg til passivitet, lav selvfølelse, depresjon og en tro på at man ikke duger. Det å mestre aktiviteter i hverdagen er ofte nært knyttet til selvfølelsen (Hummelvold, 2000a).

Når barn og unge vet at synsvanskene er progredierende, kan redsel og usikkerhet for framtiden være et sentralt tema. De vet at synet svekkes, men ikke når og hvor dårlig synet blir. Mostad (2008) forteller at personer med RP karakteriserer tilstanden som «seigpining med mange tapsopplevelser». Dette kan gi sorgreaksjoner med et bredt register av reaksjoner; sinne, skyld, skam, ensomhetsfølelse, fornektelse, bitterhet, forvirring, angst, depresjoner og passivitet. Dette gjelder ikke bare for personen selv, men også for foreldrene og pårørende (Mostad, 2008). Forventninger fra omgivelsene om å ta førerkort, reise på nye steder, ta utdanning og etablere seg i jobb og familieliv kan for mange være et sårt tema. Noen velger trolig å unngå å snakke om fram-

tiden. Andre velger å tøyse temaet bort eller fokusere på *alt annet enn* framtidsplaner (Mostad, 2008; Rees mfl., 2002; Hummelvold, 2001; Hummelvold, 2000a; Fogelberg, 1994; Bittner mfl., 2010).

Når synet fungerer godt i den tidlige fasen, kan det være lett å skjule, bagatellisere og fornekte synsvanskene. Man ønsker kanskje ikke å snakke om synsnedsettelsen, fordi hverdagen fungerer relativt bra. Dette kan medføre at barnet eller ungdommen og foreldrene sitter alene hver for seg med sine bekymringer og usikkerhet om framtiden (Mostad, 2008; Inde, 2003; Lindgaard, 2002; Fogelberg, 1994). Diagnosene er sjeldne, og det finnes ofte få eller ingen andre i nærmiljøet med tilsvarende problematikk, som man kan ta kontakt med og snakke med.

Å takle motgang i livet

I masterprosjektet har jeg tatt utgangspunkt i en salutogenetisk tankegang rundt spørsmålet om tidlig innsats ved progredierende synssvekkelse. En salutogenetisk tilnærming innebærer å se på motgang og sykdom som en naturlig del av livet. Motgang er unngåelig, og det handler om å være rustet til å takle vanskelige situasjoner som vil oppstå. Begrepet salutogenese har sin opprinnelse fra sosiologen Aron Antonovskys forskning på 1970-tallet om forholdet mellom stress, helse og velvære. Han beskriver stress som enten positivt eller negativt. Negativt stress oppstår når man bruker all energi på bekymringer og er ute av stand til å handle. Positivt stress oppstår når man bruker energi på å finne en løsning og handle aktivt for å løse situasjonen. Han mener at mennesker med *en sterk opplevelse av sammenheng i livet* takler stress bedre.

Antonovsky påpeker (Fredens mfl, 2011) at det å oppleve sammenheng i livet innebærer et samspill mellom tre nøkkel faktorer: 1) Å forstå situasjonen man er i (comprehensibility). 2) Å oppleve det som meningsfylt å finne en løsning på en utfordring (meaningfulness). 3) Å ha tillit til at man har ressurser til å løse en utfordring (manageability). En salutogenetisk tilnærming kan være et grunnlag å gå ut ifra når man tenker tidlig innsats for barn og unge med deres foreldre.

Når tausheten oppstår

I masterprosjektet intervjuet jeg fem unge voksne mellom 20 og 34 år som alle hadde en progredierende netthinne-diagnose. Gjennom dybdeintervju ga de sine fortellinger og refleksjoner om den tidlige fasen. De fem framstod som svært reflekterte og ga uttrykk for ulike behov og holdninger til det å takle synstapet i ungdomstiden. Deres fortellinger om hvordan synet endret seg, vitner om forskjellig forløp av synsnedsettelsen.

De fleste var barn da de merket symptomer, og fikk øye-diagnosen som barn eller i tidlig ungdomsalder. Flertallet hadde hatt kontakt med hjelpeapparatet tidlig; her nevnes spesielt øyelege, hjelpemiddelsentral og kompetansesenter for syn (Statped). Flere fortalte at de ikke kunne huske det at de fikk vite diagnosen og hvordan de reagerte. Til tross for at det var stor variasjon i utviklingen av synstapet, fortalte fire av fem at det var først i ungdomsskole og videregående skole at det virkelig gikk opp for dem at synet var svekket og at dette var en progredierende tilstand. Samtidig fortalte de samme fire at de snakket svært lite med foreldrene sine om situasjonen. De mente at de gjennom oppveksten forsøkte å skjule synsvanskene fordi de ønsket å være som alle andre. Flere hadde fått tildelt hjelpemidler som de ikke ønsket å bruke. De ga uttrykk for at dette var hjelpemidler som andre hadde anbefalt dem å ta i bruk.

Flere av deltagerne fortalte at de ikke snakket om synsvanskene og diagnosen med foreldre. Man kan ane at det sakte oppstår et rom med taushet. I deres historier kommer tausheten til uttrykk på forskjellige måter. Én mente han fortrenget det og ønsket å leve som alle andre. En av de andre påpekte at øyelegen var forsiktig med hvordan han ordla seg. Én kunne ikke huske at diagnosenavnet noen gang ble nevnt, hverken hjemme eller når han var i kontakt med fagfolk. Han så det heller aldri skrevet i papirer han mottok. En annen fortalte at synsvanskene hadde vært et ikke-tema hjemme, og vedkommende opplevde at hverken foreldre eller venner behandlet ham annerledes enn andre (Skoug Haugen, 2012).

Psykolog og psykoterapeut Christina Renlund har jobbet mye med barn med fysiske funksjonsnedsettelser. Hun mener at svært små barn er klar over sin egen vanske, og at de tidlig blir bevisst sin annerledeshet. Barn tar sjelden

Mange forteller om synsforandringer som skjer så gradvis at det kan være vanskelig å merke.

initiativ til å snakke om det. Det kan være fordi de ikke har begrep til å sette ord på det, eller at de ikke vil belaste foreldrene. Mange har erfaring med at foreldrene blir triste når de snakker om det å være annerledes. Barn er lojale mot sine foreldre av natur. Hun peker også på at foreldre gjerne vegrer seg for å snakke med barnet sitt om vanskelige temaer. En grunn kan være at de er usikre og redde for å si noe feil og gjøre ting verre. Noen ønsker å skåne barnet for unødige bekymringer. Det oppstår en taushet som hverken barn eller foreldre vet hvordan de skal bryte (Renlund, 2010).

I artikkelen *Oppfatninger blant fagfolk og foreldre om informasjon til barn med alvorlig progredierende funksjonshemming* (Hummelvold, 2000b) drøftes ulike sider ved det å snakke med barn om alvorlige sykdommer. Hummelvold peker på at siden 1960-årene har fagfolk anbefalt mer åpenhet om vanskelige temaer overfor barn. Hun fant i sin undersøkelse fra 1998 at mange foreldre allikevel valgte å ikke snakke med barnet om den vanskelige diagnosen av ulike årsaker. Samtidig peker hun på at foreldre i liten grad drøftet spørsmålet om åpenhet med fagfolk (Hummelvold, 2000b). Igjen dukker det opp et rom med taushet der hverken foreldre, barn eller fagfolk bryter stillheten.

Hvorfor bryte tausheten?

Nå bør man ikke ta for gitt at tausheten nødvendigvis oppstår fordi man ikke våger å snakke om et vanskelig tema. Tidlig i fasen er ikke symptomene så merkbare. Hverdagen fungerer fint, og hverken foreldre eller barnet føler behov for å snakke om noe som ikke er et problem. I noen familier kan det å ha nedsatt syn være helt naturlig, hvis for eksempel flere nære familiemedlemmer har samme arvelige diagnose. Samtidig vil jeg understreke at selv om hverdagen tilsynelatende fungerer fint og symptomene ikke er merkbare i den tidlige fasen, kan man ikke utelukke at barnet selv merker synsnedsettelsen, slik som Renlund (2010) beskriver. Dette blir skjult ved at barnet tar i bruk mer eller mindre bevisste strategier som kompenserer for synsnedsettelsen og gjør den usynlig og taus.

De fem deltagerne i masterprosjektet ga uttrykk for at åpenhet mellom foreldre og barn er viktig, og de mente at det er foreldrenes ansvar å ta initiativ til dette. Flere anbefalte å ha kontakt med hjelpeapparatet tidlig, ta imot tilbud

både fra det offentlige og fra interesseorganisasjoner. Å være generelt aktiv og offensiv var et råd som gikk igjen hos de fleste. Flere påpekte også viktigheten av å møte andre i samme situasjon for å dele erfaringer og tips (Skoug Haugen, 2012).

Å snakke med barn om et vanskelig tema kan for foreldrene oppleves som risikofylt. Det kan være fristende å utsette samtaler så lenge det ikke er et akutt problem. Samtidig kan man anta at barnet har en del tanker og forklaringer om sin egen situasjon, og dette kan være forklaringer som ligger fjernt fra virkeligheten. Vi vet blant annet at barn og unge bruker internett og profilerte nettsider innen helse som oppslagsverk hvis de lurer på noe. Bruk av sosiale medier, chatte-funksjoner og e-post er økende hos mange barn og unge (Helsedirektoratet, 2012). Her er det stor risiko for at barnet eller ungdommen får unyansert informasjon om den faktiske situasjonen. Hvis fakta om øyesykdommen blir holdt skjult, kan det oppleves som et alvorlig tillitsbrudd når man på et senere tidspunkt oppdager at foreldrene har holdt tilbake informasjon om diagnosen i mange år. Mostad (2008) framhever en persons tilknytningshistorie og psykososiale utvikling som sentral i det å takle sorgprosesser. Han mener at tillit og nær tilknytning til den nærmeste familie, venner og nettverk har stor betydning for å kunne takle sorgprosesser over en gradvis funksjonsnedsettelse. (Mostad, 2008).

Renlund (2010) mener at det er viktig for foreldre å vite hva barnet konkret vet om sin egen vanske, slik at de kan snakke om det på barnets nivå. Utgangspunktet for samtaler kan være at barnet forteller om seg selv og at foreldre kan oppklare, bekrefte eller fortelle litt mer om sykdommen. Renlund benytter ofte tegning som verktøy i samtaler med barn. Barnet har behov for voksne som kan gi fakta om forandringer i synet og avklare misforståelser. På den måten kan barnet slippe å være alene med å fundere, frykte og fantasere om hvorfor det er annerledes enn andre. Slik kan man også åpne opp for å ufarliggjøre temaet mellom barnet og foreldrene (Renlund, 2010).

Hummelvold (2001) illustrerer det å snakke om vanskelige temaer som troll som sprekker i sola. Tanker og bekymringer blir mindre dramatiske når man setter ord på det som er vanskelig. Hun mener det er nødvendig å snakke

Det finnes svært lite faglitteratur når det gjelder progredierende synstap hos barn og unge.

om sin funksjonsnedsettelse for å sette ord på tanker og for å høre motargumenter eller synspunkter fra andre. Samtidig trekker hun fram et dilemma. På den ene siden er det å tenke positivt og se muligheter viktig, men med fare for å legge lokk på alt det vonde. På den andre siden er det nødvendig å ta tak i bekymringer og vansker, men med fare for å fokusere ensidig på problemer og forsterke det negative (Hummelvold, 2001; Hummelvold 2000a,b).

Oppsummering

Litteratur om temaet og intervju med deltagerne i masterprosjektet tyder på at barn og ungdom med progredierende synssvekkelse i liten grad er åpne om sin synsvanske og om diagnosen. De snakker også lite om den med sine foreldre. Man kan ane en taushet som kan være vanskelig å bryte. Årsaken er trolig sammensatt. Det handler både om frykt for å snakke om ting som er vanskelig og det faktum at symptomene ikke er så merkbare tidlig. Det kommer også tydelig fram at behov for og ønske om oppfølging av hjelpeapparatet er svært variabelt. Det er vanskelig å se for seg en ferdig pakke med gode tiltak når diagnosen er avdekket. I denne artikkelen er det først og fremst trukket fram at åpenhet mellom barnet eller ungdommen og foreldrene er en fordel. Selv om symptomene ikke er synlige på et tidlig stadium, kan man ikke utelukke at barnet eller ungdommen selv merker forandringer uten at de får en konkret forklaring. Samtidig vil det være viktig å finne en positiv åpenhet som passer den enkelte familie. Ulike familier har ulike måter å snakke sammen på, og en påtvunget åpenhet må for all del unngås.

Foreldre har behov for å møte fagfolk med kompetanse på syn og synsvansker kort tid etter at en diagnose er kjent eller at symptomene er merkbare. De har behov for et nettverk av personer som de kan drøfte tanker og spørsmål med. Det kan også være en god støtte å finne praktiske løsninger på utfordringer i hverdagen, som for eksempel god belysning. For mange vil øyelege og medisinsk personell være en primær kontakt tidlig. I hvilken grad disse har kjennskap til andre instanser innen synsrehabilitering, kan være avgjørende for den videre oppfølging familien får tilbud om. NAV Hjelpemiddelsentral bistår med utprøving av tekniske hjelpemidler, og mange sentraler har erfaring med problematikken.

Brukerorganisasjoner kan for mange være en viktig arena for å møte andre i samme situasjon, også i den tidlige fasen før synsnedsettelsen er omfattende. Statped fagavdeling syn møter mange familier i samme situasjoner og kan bistå med samtaler og være en rådgiver i det å leve med et gradvis synstap på et tidlig stadium. Statped tilbyr også ulike kurs for barn, ungdom og voksne og rådgivning når det gjelder tilrettelegging i skole, utdanning og hverdagsliv. Kommunen har et overordnet ansvar for å samarbeide med ulike instanser, og de skal ha en oversikt over behovet for rehabilitering i sin kommune. Mange med progredierende synssvekkelse vil periodevis ha behov for oppfølging av flere instanser.

Foreldre har behov for gjentatt informasjon om selve diagnosen og om ulike tilbud og muligheter. Dette vil ruste dem til å velge, eller velge bort, tiltak som passer familien og barnet eller ungdommen. Det vil også ruste dem til å tenke litt fram i tid og gjøre valg som kan være en fordel på lang sikt. De har behov for å ha et nettverk rundt seg som de kan kontakte når behovet melder seg. Etter hvert som barnet blir eldre og synsvanskene eskalerer, har ungdommen selv behov for gradvis å bygge opp sitt eget kontaktnettverk. Dette kan være enkeltpersoner eller aktører i hjelpeapparatet som de vet er i bakgrunnen, og som de kan kontakte når de har behov for det. Det kan være personer fra interesseorganisasjoner, Statped, hjelpemiddelsentral, øyeavdeling eller andre som arbeider med synsrehabilitering. Som nevnt innledningsvis kan man ikke vente å finne tilstrekkelig kompetanse på progredierende synssvekkelse lokalt, fordi dette er sjeldne diagnoser. Det er derfor viktig at det lokale hjelpeapparatet innen helse og opplæring tidlig tar kontakt med fagmiljø med spisskompetanse for å kunne tilby familiene en kontakt.

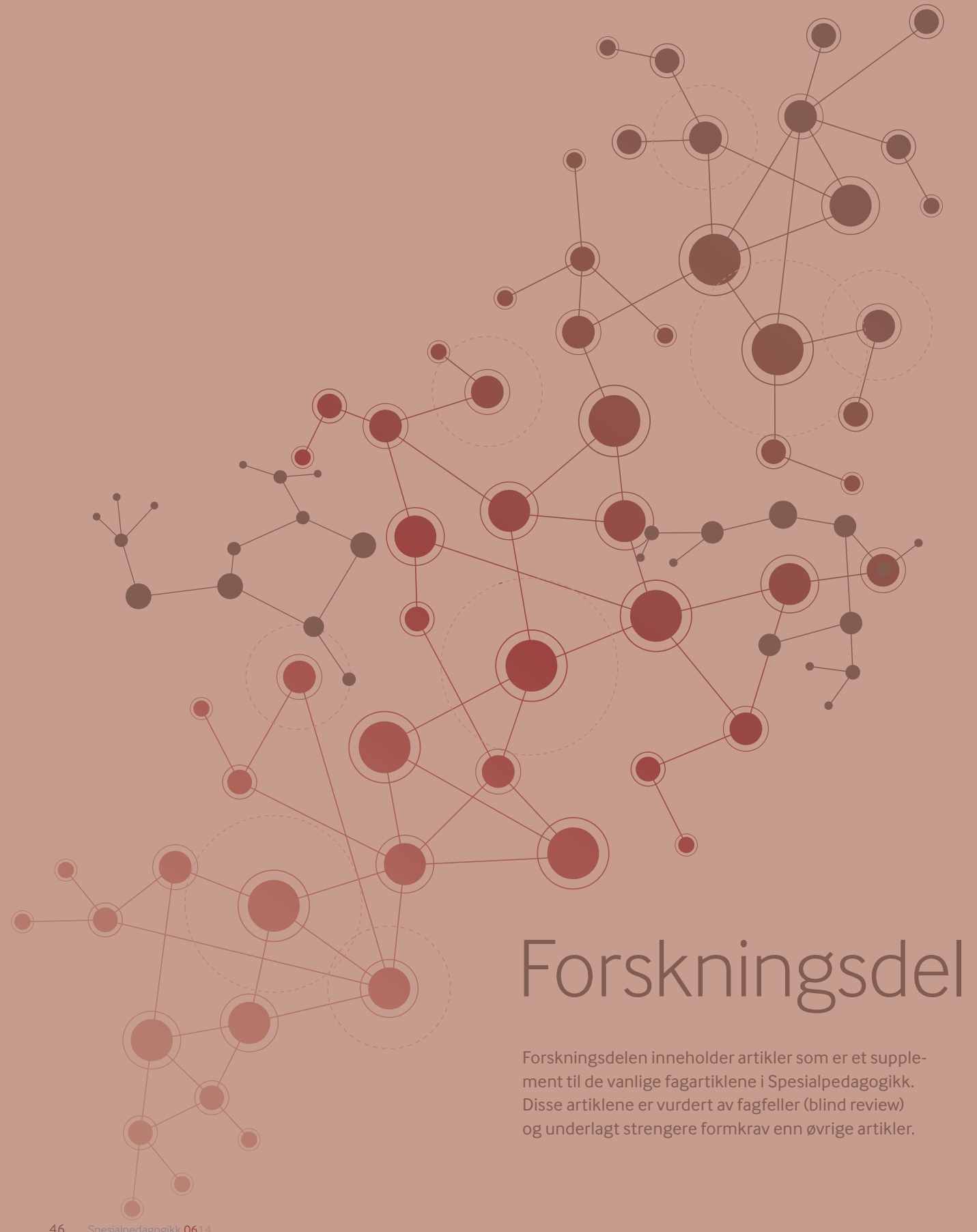
Tidlig innsats for barn og unge med gradvis synssvekkelse innebærer ikke nødvendigvis igangsetting av massive tiltak. Tidlig innsats vil i første omgang være å gi foreldre og barna eller ungdommen mulighet til selv å bryte tausheten, og få tilstrekkelig informasjon til å kunne velge veien videre selv.

NOTE

- 1 Bergh & Fasting, 2001; Bittner mfl., 2010; Brandsborg, 1987; Fasting, 2008; Fogelberg, 1994; Fourie, 2007; Hayeems mfl., 2005; Inde, 2003; Lindgaard, 2002; Mostad, 2008; Rees mfl., 2002; RP-foreningen, 2010; Pepper 2006

REFERANSER

- BERGH, S. & FASTING, AA.** (red.) (2001). *Følelser er fakta*. Oslo: Funksjonshemmedes studieforbund.
- BITTNER, A.K., EDWARDS, L. & GEORGE, M.** (2010). Coping strategies to manage stress related to vision loss and fluctuations in retinitis pigmentosa. *Optometry*, nr. 81, s. 461–468.
- BRANDBSBOG, K.** (1987). Psykiske reaksjoner og psykologiske behov hos familier med barn som har en progredierende sykdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, nr. 24, s. 20–27.
- FASTING, AA. F.** (2008). Ung og synshemmet. Å leve med en synshemning – psykososiale aspekter og psykisk helse. I: S.M. Sydnæs. *Syn* (s. 32–47). Oslo: Statped skriftserie nr. 67.
- FOGELBERG, T.** (1994). *Blindstyre – en snublares berättelse*. Stockholm: Norstedts.
- FOURIE, R.J.** (2007). A qualitative self-study of Retinitis Pigmentosa. *British Journal of Visual Impairment* 25(3), s. 217–232.
- FREDENS, K., JOHNSEN, T.J. & THYBO, P.** (2011). *Sundhedsfremme i hverdagen – få mennesker du møder til at vokse*. København: Munkgaard.
- GRINGHUIS, D., MOONEN, J. & WOUDENBERG, P.** (2002). *Children with partial sight*. Doorn: Bartimeus.
- HAYEEMS, R.Z., GELLER, G., FINKELSTEIN, D. & FADEN, R.R.** (2005). How patients experience progressive loss of visual function: a model of adjustment using qualitative methods. *British Journal of Ophthalmology*, 89(5), s. 615–620.
- HELSEDIREKTORATET** (2012). *Helsetilbud til ungdom og unge voksne*. Rapport Helsedirektoratet, Avdeling rehab og sjeldne tilstander. Rambøll.
- HUMMELVOLD, G.** (2000a). Barn og unge med progredierende synsvansker. *Spesialpedagogikk*, nr. 6, s. 22–28.
- HUMMELVOLD, G.** (2000b). Oppfatninger blant fagfolk og foreldre om informasjon til barn med alvorlig progredierende funksjonshemning. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 37(1) s. 17–24.
- HUMMELVOLD, G.** (2001). Å snakke om det som er vanskelig. I: Bergh, S. & Fasting, Aa. F. (red). *Følelser er fakta*. (s.125–138). Oslo: Funksjonshemmedes studieforbund.
- HØVDING, G.** (2004). *Oftalmologi. Nordisk lærebok og atlas*. Bergen: Studia.
- INDE, K.** (2003). *Se dålig, må bra*. Karlstad: Indenova AB.
- KITH** (2011). ICD-10. Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer. Lastet ned 08.03.2012 fra <http://finnkode.kith.no/2011/#|icd10||ICD10SysDel|-1|flow>
- LINDGAARD, B.A.** (2002). *Dørstokkmila. En undersøkelse om formidling av tekniske hjelpemidler til mennesker med progredierende synstap*. Oslo: RP-foreningen Norge.
- MOSTAD, A.** (2008). Om sorgreaksjoner og tapsopplevelser ved alvorlig progredierende synstap – sett i lys av øyesykdommen retinitis pigmentosa. *Spesialpedagogikk*, nr. 10, s. 26–33.
- REES, D.S., NIELSEN, H., HEILBRUNN, J. & CHRISTENSEN, P.** (2002). *Blinde vinkler*. Vejle: Kroghs Forlag.
- RENLUND, C.** (2010). *Doktoren kunne ikke reparere meg. En bok om sykdom og funksjonsnedsettelse og om hvordan vi kan hjelpe*. Bergen: Skaug forlag.
- RP-FORENINGEN** (2010). *Innsikter gir utsikter. Informasjonshåndbok fra RP-foreningen*. Retinitis Pigmentosaforeningen i Norge.
- PEPPER, W.** (2006). Growing up with Sorsby's Fundus Dystrophy. *British Journal of Visual Impairment*, 24(1), s. 40–43.
- SKOUG HAUGEN, K.** (2012). *Tidlig innsats for barn og unge med gradvis synssvekkelse*. Masteroppgave, Institutt for Spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.



Forskningsdel

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

Fra «early intervention» til tidlig innsats

Utfordringer ved adopsjon av amerikanske intervensjonsprogrammer til norsk pedagogikk

Sammendrag

Siktemålet med denne artikkelen er for det første å presentere kjennetegn på det nasjonale og internasjonale forskningsfeltet innen tidlig innsats, og for det andre drøfte hvilke problemer og utfordringer man står overfor i den grad man ønsker å integrere internasjonal forskning på tidlig innsats i det norske utdanningsfeltet. Analysen viser at amerikansk litteratur dominerer feltet internasjonalt, og at denne tradisjonen gjenspeiler måten tidlig innsats blir omtalt i Norge. Hovedutfordringen for satsingen på tidlig innsats etter amerikansk modell er at norsk pedagogikk bygger på en annen kulturhistorisk tradisjon enn den amerikanske. Derfor ser det ut til at debatten omkring tidlig innsats i Norge i stor grad kan knyttes til ulike pedagogikktradisjoners forståelse av hva som er opplæringens formål og grunnlag.

Summary

The main objectives of this paper are: 1) Present some core characteristics of Early Intervention literature, nationally and internationally, and 2) Discuss the issues and challenges faced when one wishes to integrate international research on early intervention in Norwegian education. The analysis shows that there is a clear correlation between an American research tradition of Early Intervention and the way early intervention is described and presented in Norway. The main challenge for implementing Early Intervention strategies inspired by the American tradition is that Norwegian pedagogy rests on a different cultural and historical tradition than the American. Therefore it seems that the debate on Early Intervention in Norway can be connected to different pedagogical understandings of what is the purpose and basic foundation of education.

Nøkkelord

TIDLIG INNSATS
EARLY INTERVENTION
INKLUDERING
LITTERATURSTUDIE

Stine Vik, doktorgradsstipendiat, Forskningscenter for barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK), Avdeling for pedagogikk og sosialfag, Høgskolen i Lillehammer.

Rune Sarromaa Hausstätter, førsteamanuensis, Avdeling for pedagogikk og sosialfag, Høgskolen i Lillehammer.

I en større analyse av intensjoner for tidlig innsats i utdanningspolitiske dokumenter peker Bjørnsrud og Nilsen (2013) på at fenomenet tidlig innsats i svært liten grad har hatt noen etablert plass i styringsdokumentene for den norske skolen. Tidlig innsats er imidlertid blitt et sentralt innsatsområde for norsk utdanning de senere årene (St.meld.- nr. 16 (2006-2007)). Norsk utdanning står derfor overfor en utfordring når man skal implementere en strategi som i liten grad har vært en del av norsk pedagogikk tidligere. En mulig strategi for å møte denne utfordringen er å fornorske allerede etablerte modeller fra andre land, dette er imidlertid ikke uproblematisk, og denne artikkelen vil derfor fokusere på utfordringer norsk utdanning må håndtere i møte med prinsippet om tidlig innsats gjennom å peke på to sentrale områder:

- a) Hva kjennetegner det internasjonale og nasjonale forskningsfeltet innen tidlig innsats?
- b) Hvilke problemer og utfordringer står man overfor i den grad man ønsker å integrere internasjonal forskning på tidlig innsats i det norske utdanningsfeltet?

Artikkelen består av to deler hvor del 1 søker å besvare problemstillingens spørsmål a) og del 2 søker å besvare problemstillingens spørsmål b).

For å svare på det første spørsmålet, vil det gjennomføres en omfattende litteraturstudie av hva som kjennetegner forskningslitteratur på feltet tidlig innsats. For å svare på problemstillingens andre spørsmål, vil vi med utgangspunkt i resultater i litteraturstudien drøfte utfordringer man står overfor i det norske utdanningsfeltet opp mot perspektiver innen pedagogikk og utdanningsforskning. Artikkelens to deler kan sees som uavhengige enheter, likevel har de en indre sammenheng i kraft av at resultatene i del 1 genererer utgangspunktet for de momentene som drøftes i del 2.

Del 1

Kjennetegn på det internasjonale forskningsfeltet

Tidlig innsats /Early Intervention er et etablert begrep internasjonalt, og prinsippet gjenspeiles i et bredt fagfelt som inkluderer en rekke helse- og sosialfaglige disipliner, i tillegg til pedagogikk og spesialpedagogikk. USA er pionéren på feltet, og Early Intervention har i amerikansk sammenheng vært et satsingsområde i over et halvt århundre (Brambring mfl., 1996; Shonkoff & Meisels, 2000). Begrepsmessig opereres det i internasjonal litteratur både med Early Intervention og Early Childhood Intervention (Pool mfl., 2008). Ifølge Shonkoff og Meisels (2000) er Early Intervention knyttet til Early Childhood Intervention hvor intervensjoner skjer i tidlig alder og er fundert på tre underliggende antagelser. Den første bygger på nyere nevrobiologisk og psykologisk forskning som vektlegger at på grunn av hjernens plastisitet, er det en fordel å intervenere i småbarnsalder. Den andre antagelsen er at barns utvikling må sees i en bred økologisk kontekst hvor intervensjoner foregår i en sammenheng. Den tredje antagelsen er at barns forutsetninger og utfordringer er så ulike at det behøves en bred tverrfaglig tilnærming som spenner over mange fagdisipliner (Shonkoff & Meisels, 2000). På dette grunnlaget definerer Shonkoff & Meisels (2000) Early Childhood Intervention slik:

Early childhood intervention consists of multidisciplinary services provided to children from birth to 5 years of age to promote child health and well-being, enhance emerging competencies, minimize developmental delays, remediate existing or emerging disabilities, prevent functional deterioration and promote adaptive parenting and overall family functioning. These goals are accomplished by providing individualized developmental, educational, and therapeutic services for children in conjunction with mutually planned support for their family (Shonkoff & Meisels, 2000:xvii).

På 1960-tallet var det i USA en stor fremvekst av programmer for tidlig innsats rettet mot marginaliserte familier med eller uten barn med spesifikke lærevansker. Hvorvidt dette er en tradisjon som fortsatt dominerer forskningsfeltet, eller om det er andre innsatsområder som har fått en mer sentral rolle, er et sentralt spørsmål for analysen nedenfor. For å tydeliggjøre innholdet i det internasjonale forskningsfeltet og relatere dette til den norske forsknings-

tradisjonen innen tidlig innsats, ble det som del av denne artikkelen gjennomført en litteraturstudie med utgangspunkt i sentrale databaser for internasjonal og nasjonal forskningspublisering.

Metode

Problemstillingens første spørsmål besvares i en litteraturstudie av et utvalg tidlig innsats-publikasjoner. Problemstillingens andre spørsmål søkes besvart gjennom en drøfting av resultater i litteraturstudien opp mot relevant pedagogisk teori.

Litteraturstudien (artikkelens del 1) er gjennomført som en blanding av kvantitativt orientert innholdsanalyse (Bryman, 2008, kapittel 12 og 21) og etnografisk innholdsanalyse (Altheide, 2004). Litteraturen som dannet grunnlaget i studien, er publikasjoner som omhandler tidlig innsats/Early Intervention nasjonalt og internasjonalt og er hentet fra tre databaser: ERIC, Academic Search Premier og Bibsys. ERIC og Academic Search Premier inneholder en omfattende andel tidsskrifter innen det pedagogiske området internasjonalt, og Bibsys gir en oversikt over nasjonale publikasjoner.

Studien ble delt i to faser, fase 1 som tok for seg en grov kategorisering og kvantifisering av tidlig-innsats-litteraturen, og fase 2 som ble gjennomført som en kvalitativ innholdsanalyse av et utvalg publikasjoner. Kvantitativt orientert innholdsanalyse søker å kvantifisere innholdsmessige kjennetegn i kategorier som er definert på forhånd (Bryman, 2008). Denne undersøkelsen kvantifiserer publikasjoner i kategorier basert på innhold, men når det gjelder utformingen av kategoriene, spesielt i fase 2, er denne undersøkelsen mer i tråd med en etnografisk kvalitativ innholdsanalyse hvor kategorier og kriterier for kjennetegn utkrystalliserer seg underveis i analysen og stadig er i utvikling gjennom en refleksiv prosess mellom utforming av kategorier, analyse og tolkning av teksten (Altheide, 2004) (se resultater og analyse av fase 1 og fase 2).

Denne studien kan i tillegg trekke på oversikter fra lignende undersøkelser med tema tidlig innsats, blant annet: Pool mfl. (2008), Pierce (2005), Rambøll & NOVA (2010), Wollscheid (2010) og Bjørnsrud & Nilsen (2013). Studien skiller seg imidlertid fra de nevnte ved at den fokuserer på

kjennetegn ved nasjonal og internasjonal litteratur på feltet. Disse kjennetegnene knyttes opp til utfordringer man står overfor i den grad man ønsker å importere internasjonale strategier for tidlig innsats til norsk utdanning.

I fase 1 ble det foretatt et bredt søk i ERIC, ASP og BIBSYS. Søkeordene i de to internasjonale databasene var *early intervention* og *special education*. Søkeordene ble valgt i den hensikt å begrense søket til tidlig-innsats-litteratur som er spesifikt rettet mot det feltet som internasjonalt håndterer tidlig innsats-problematikk. Samtidig var det et mål å få et antall treff som var mulig å håndtere innenfor rammen av denne undersøkelsen. I denne fasen ble det ikke lagt inn begrensninger for hvilket tidsrom publikasjonene ble publisert i. Etter en gjennomgang av 2218 treff på de aktuelle søkeordene i ERIC og ASP, ble 328 publikasjoner som var tydelig relatert til en pedagogisk kontekst, valgt ut og kategorisert i 3 kategorier. Det vil si at innholdet i alle publikasjonene skulle være relatert til tidlig innsats i en pedagogisk kontekst i form av barnehage eller skole. Treff med tydelig helsefaglig, medisinsk, psykologisk eller sosialfaglig innhold ble valgt bort gjennom søket og i utvelgelsen etterpå, fordi fokus for denne undersøkelsen var litteratur rettet mot skole og barnehage. I den norske databasen Bibsys ble søkeordene *tidlig innsats* og *tidlig intervensjon* benyttet, også her uten tidsbegrensning. Søkene fikk henholdsvis 65 og 193 treff. I norsk pedagogisk kontekst bruker man begge begrepene, og det var derfor viktig å søke på begge. Å avgrense søket ytterligere i denne fasen (med begrepet spesialundervisning eller spesialpedagogikk) syntes u hensiktsmessig av den grunn at antallet treff ble svært lavt. Totalt 64 publikasjoner ble kate-

gorisert med samme kriterier som i ERIC og ASP.

I fase 2 ble det gjort nye, mer spesifikke søk i ERIC og BIBSYS for å se på forskningslitteratur knyttet til et noe smalere felt. Søkeordene i ERIC var *early intervention* og *special education* og *school*, hvor disse ordene skulle forekomme i publikasjonenes abstract, noe som ga 50 treff. Søket ble også avgrenset til fagfellelvurdert litteratur for tidsrommet 2000- 2013. Fagfellelvurderte tekster er en kvalitetssikring av forskningspublikasjonene. Denne delen av studien ble avgrenset til dette tidsrommet fordi det er her tematikken etablerer seg i norsk forskning og policyretorikk. I BIBSYS var søkeordene tidlig innsats/ tidlig intervensjon og skole/ barnehage. Resultatet var få treff med disse avgrensningene (se tabell 3). Søket i BIBSYS har ikke fagfellelvurdering som kriterium fordi dette ikke er et alternativ i avgrensningsutvalget. I gjennomgangen og kategoriseringen ble dette derfor forsøkt tatt hensyn til. Søkene i Bibsys viste seg å mangle enkelte sentrale publikasjoner av nyere dato (f.eks. Bjørnsrud & Nilsen, 2013). Likevel ansees søkene, sammen med forfatterens forståelse av feltet, å være tilstrekkelig for besvare artikkelens problemstilling.

Resultater og analyse av litteraturstudiens fase 1

Siktemålet for artikkelens del 1 var å finne ut hva som kjennetegner nasjonal og internasjonal forskningslitteratur om tidlig innsats. Ut fra analysen i fase 1 var det mulig å dele opp publiseringsområdene i 3 hovedkategorier. Tabellen viser en kvantifisering av omfanget av publikasjoner under hver kategori, basert på karakteristiske innholdsmessige kjennetegn. Kategori 1 består av beskrivelse av ulike pro-

Tabell 1: Kategorisering og kvantifisering av internasjonal og nasjonal tidlig innsats-litteratur

KATEGORI	BIBSYS		ERIC OG ASP
	TIDLIG INNSATS	TIDLIG INTERVENSJON	
1. Beskrivelse av prosjekter og programmer.	2	5	71
2. Funn og evaluering av prosjekter og programmer. Kostnads- og effektivitetsanalyser.	1	1	90
3. Drøftinger av tidlig innsats innenfor en bred pedagogisk ramme.	37	18	167
Sum	40	24	328

sjekter og programmer og utgjør en betydelig del av dette materialet, spesielt i internasjonal litteratur (i ERIC og ASP). Det kjennetegnes av metodiske manualer for gjennomføring av spesifikke tidlig innsats-program, praktiske råd og instruksjoner (Dunst, mfl., 2007; Dunst & Bruder, 2006). Programmene som beskrives, består især av tverrfaglige, standardiserte program som har en spesiell oppbygning med forebyggende eller kompenserende tiltak for barnet og for dets omgivelser, og som også involverer ulike faginstanser. Eksempler på programmer beskrevet er Headstart (Brambring mfl., 1996; Wall, 2005), Perry Preschool Project (Schweinhart mfl., 2005), Abecedarian Project (Campbell mfl., 2002) og Chicago Child-Parent Center (Raynolds, Temple & Ou, 2003).

Det finnes også program som direkte henvender seg til familier med barn som har spesifikke diagnoser som for eksempel autisme, ADHD, lese- og skrivevansker eller andre (Brendau & Pretis, 2004; Sadler & Sugai, 2009). Enkelte av disse publikasjonene benyttes som legitimeringsgrunnlag for satsingen på tidlig innsats i Norge (se for eksempel NOU 2009:10), og deler av litteraturen finner man også igjen som grunnlag for programorientert pedagogikk i Norge (Pettersvold & Østrem, 2012).

Videre består en signifikant del av materialet av evalueringer og funn fra ulike programmer og prosjekter slik som funn fra The Chicago Child-Parent Center (Conyers & Raynolds, 2003) og Perry Preschool Project (Barnett, 1985, 1995). Slike publikasjoner utgjør kategori 2. Disse publikasjonene legger grunnlag for videre arbeid i prosjektet som beskrives, og på feltet tidlig innsats. De anses derfor som viktige bidrag for prosjektet spesielt og for feltet generelt. Typisk for denne kategorien ser ut til å være effektstudier av spesifikke program, samtidig som kostnadsberegninger også trer frem som sentrale (Barnett, 1985; Barnett & Masse, 2007; Chasson, Harris & Neely, 2007; Karolyn mfl., 2005; Seawell & Ross, 1992).

Kategori 3 består av litteratur som ikke faller innholdsmessig inn under de to øvrige kategoriene. Her drøftes tidlig

innsats innenfor en bred pedagogisk ramme fundert i teoretiske perspektiver og annen forskning på feltet. Eksempler på publikasjoner sortert under denne kategorien er drøfting og/eller kritikk av etablerte program, metoder eller teorier, perspektiver på utsatte barn og deres familier, og oversiktsartikler over litteratur og forskning på feltet (Carta, 2002; Guernalnick, 2011; Paige-Smith & Rix, 2011; Pierce, 1995; Pool mfl., 2008, Shonkoff, 2009; Wollescheid, 2010). Lite av denne litteraturen ser ut til å være initiert av statlige oppdrag eller styrt av etablerte program, så denne litteraturen gjenspeiler debatten mellom fagfolk og forskere på feltet. De fleste norske publikasjonene kommer inn under denne kategorien (for eksempel Arnesen, 2012a; Bjørnsrud & Nilsen, 2012a; Hausstätter, 2009, 2011). Det faktum at den norske litteraturen innen dette feltet hovedsakelig er meta-refleksjoner og drøftinger av prinsippet, underbygger den tidligere påstanden om at man i norsk sammenheng ennå ikke har tatt skrittet videre og utviklet en praksis knyttet til tidlig innsats i norsk skole og barnehage. Treff i Bibsys plasseres i hovedsak i kategori 3.

I materialet finnes også enkelte offentlige dokumenter forfattet av ulike staters utdanningsdepartement. Disse er uttrykk for de utdanningspolitiske strømninger som til enhver tid er gjeldende i de ulike land. De utgjør en svært liten del av dette materialet. (Department of Health and Human Services, 2012; National Association of State Boards of Education 2003; European Commission, 2006; St.meld. nr. 16, (2006–2007); St.meld. nr. 18, (2010–2011)). Likevel er det sannsynlig å tenke seg at disse dokumentene har stor definisjonsmakt og gjennomslagskraft i og med at de fungerer som styringsdokumenter for pedagogisk teori og praksis.

Resultater og analyse av litteraturstudiets fase 2

Som det fremgår av tabell 2, preges internasjonale publikasjoner som er analysert i denne fasen, av kvantitativ forskning, longitudinelle studier og fokus på effekt av intervensjoner.

Tabell 2: Kategorisering og kvantifisering av 50 internasjonale forskningspublikasjoner

INNHOLDSMESSIGE KJENNETEGN	KATEGORI 1 Beskrivelse av prosjekter og programmer	KATEGORI 2 Funn og evaluering av prosjekter og programmer	KATEGORI 3 Drøftinger av tidlig innsats innenfor en bred pedagogisk ramme
Teoretisk fundert	8	8	11
Empirisk fundert	8	20	5
Individrettet	9	18	6
Systemrettet	6	9	10
Tradisjon 1: forebyggende intensjon	5	6	10
Tradisjon 2: kompenserende intensjon, tidlig identifisering	10	17	8
Effektstudier	8	24	6
Strukturelle kjennetegn	Kategori 1	Kategori 2	Kategori 3
Kvalitative undersøkelser	1	6	2
Kvantitative undersøkelser	1	17	
Longitudinelle undersøkelser		14	
Stort utvalg		16	
Lite utvalg		3	2
Totalt antall publikasjoner i hver kategori	14	21	15

Denne delen av analysen avdekker imidlertid andre forhold som synes å være av avgjørende betydning for satsingen på tidlig innsats i Norge. Et sentralt fenomen i den internasjonale litteraturen er at det ser ut til å eksistere to ulike forståelsesrammer for tidlig innsats i denne typen forskning. De som gjennomfører forskningen, synes imidlertid ikke å være særlig bevisst på disse to hovedretningene.

Den første tradisjonen, som i tabellen er merket Tradisjon 1, fokuserer på generelt forebyggende arbeid med intensiv opplæring i tidlig alder hvor potensielle problemer skal forebygges. Det handler altså om innsats før problemer har oppstått. I tråd med denne forståelsesrammen rettes intervensjoner mot sosialt og/eller økonomisk marginaliserte familier, for eksempel fattige afroamerikanere i USA. Innsatsen settes inn i form av individ- eller systemrettete

forebyggende tiltak. I evalueringer av ulike prosjekt eller program (kategori 2) forekommer gjerne anbefaling om bruk av enkelte program som har vist seg effektive på lang sikt. I denne tradisjonen betyr tidlig innsats at intervensjoner skal virke forebyggende, rettet mot alle barn, eller rettet mot barn og familier som på en eller annen måte er karakterisert å tilhøre en risikogruppe. Det vil i mange tilfeller bety igangsetting av intervensjoner allerede før barnet er født fordi man vet at barnet kan påvirkes også i mors liv. Et nevrobiologisk argument ligger til grunn for hvorfor forebygging og tidlig innsats er viktig (Guerlneck, 2011; Shonkoff, 2009). Denne typen forskning legitimerer tiltak på et tidlig tidspunkt i barnets liv fordi hjernens plastisitet da er størst, læringsevnene og påvirkningsmulighetene likeså. Samtidig viser også langtidsstudier at tidlig innsats-program har stor

samfunnsmessig effekt både når det gjelder økonomi, kriminalitet, arbeidsledighet og fullføring av utdanning (Barnett, 1985; Barnett & Masse, 2007; Campbell & Ramey, 1994; Karolyn mfl., 2005). Ikke minst ligger også et kostnadsperspektiv inne i effektstudiene.

Den andre tradisjonen har fokus på tidlig identifisering av vansker og tidlig inngripen for å igangsette tiltak så snart problemet er oppdaget. I denne tradisjonen (tradisjon 2 i tabell 2) iverksettes intensive tiltak så raskt som mulig, og målet med opplæringen er å kompensere for vansken som personen har. Innsatsen kan iverksettes mot hele systemet eller mot individet, men i dette utvalget kjennetegnes denne tradisjonen av individrettede intervensjoner. Utvalget gjenspeiler ikke noe ensidig fokus på spesifikke vansker, men dette perspektivet på tidlig innsats er ofte representert i publikasjoner som beskriver metoder og manualer knyttet til ulike vanskekategorier eller diagnoser.

Litteraturen som her danner grunnlag for den internasjonale undersøkelsen, er i all hovedsak amerikansk eller britisk. Det kan være at databasene som er benyttet, fører til en overrepresentasjon av litteratur fra disse landene, men funnene i denne undersøkelsen tilsvarer lignende undersøkelser gjennomført i Norge (Rambøll & NOVA, 2010). Litteraturen tilsvarer også den litteraturen som er benyttet som grunnlaget for norske politiske dokumenter som

omhandler tidlig innsats (se for eksempel NOU, 2009:10).

Gjennomgangen av den internasjonale forskningslitteraturen viser at forskningsfeltet i all hovedsak fortsatt er dominert av forskningsprosjekter knyttet til programutvikling, rettet mot å oppdage og avlaste marginaliserte grupper i samfunnet eller personer som kan sies å utgjøre en risikogruppe for framtidige vansker og problemer. En stor del av tidlig innsats-forskningen er med andre ord en del av en strategi for forebyggende arbeid innen et sosialfaglig kunnskapsregime preget av tverrfaglighet hvor helsefag, medisin, psykologi er vevet sammen. Dominansen av det sosialfaglige kunnskapsregime innen denne litteraturen understreker det samme nasjonale faktum som pekt på av Bjørnsrud og Nilsen (2013), nemlig at det pedagogiske feltet i liten grad har fokusert på tidlig innsats. Dataene som her er presentert, viser at dette forskningsområdet i stor grad er preget av forskning og utviklingsarbeid som ikke direkte er knyttet opp til pedagogisk praksis i utdanningsinstitusjoner.

Den norske litteraturen som her er representert gjennom søk i BIBSYS (se tabell 3), understreker ytterligere det faktum at tidlig innsats er et nytt område innen den norske pedagogiske debatten. Norsk litteratur om tidlig innsats er nærmest fraværende i det pedagogiske landskapet før 2000. Det er et markant skille i antall norske publikasjoner før og etter 2000. Antallet øker betraktelig de påfølgende årene.

Tabell 3: Kvantifisering av norske tidlig innsats-publikasjoner fra BIBSYS

SØKEORD I BIBSYS	ÅR 0–2000	ÅR 2000–2013
Tidlig innsats	7	57
Tidlig intervensjon	57	142
Tidlig innsats+skole	0	11
Tidlig intervensjon+ skole	0	13
Tidlig innsats + barnehage	0	2
Tidlig intervensjon + barnehage	0	5

Dette kan tyde på at fokus på tidlig innsats i nasjonal sammenheng fikk et oppsving i dette tidsrommet. Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) må sannsynligvis ta mye av «skylden» for dette. Tidlig innsats ble for alvor presentert som et felt for norsk utdanning gjennom denne stortingsmeldingen, noe som igjen skapte en vitenskapelig debatt om denne tematikken. Dette bekreftes også av Bjørnsrud & Nilsens (2013) funn i deres analyse av utdanningspolitiske dokumenter. De finner at intensjoner for tidlig innsats er utydelig formulert i læreplanene. Med grunnlag i undersøkelsen som her er presentert, er det rimelig å hevde at årsaken til denne utydeligheten skyldes det faktum at tidlig innsats i liten grad eksisterte innen den norske pedagogiske diskursen før midten av 2000-tallet (se tabell 3). Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) hadde derfor svært lite nasjonal litteratur å bygge sitt grunnlag på. Som før nevnt ble derfor den amerikanske tidlige innsats-forskningen et sentralt grunnlag for denne meldingen.

Etter 2007 har det utviklet seg to nasjonale tradisjoner: en rettet mot en metadiskusjon knyttet til tidlig innsats-satsingen, og en tradisjon som bygger på den amerikanske programstrategien. De norske programmene knyttet til tidlig innsats har, i likhet med de amerikanske, en mer sosialfaglig vinkling der målet er å redusere eller å hindre sosiale problemer knyttet til familiebakgrunn og sosiale vansker. Disse programmene preges av standarder som barn blir målt og evaluert i forhold til. Graden av vansker blir definert ut fra avvik fra disse standardene (Pettersvold & Østrem, 2012).

Metadiskusjonen etter 2007 er i stor grad rettet mot en kritikk av troen på entydige kausale sammenhenger mellom tiltak og effekt, og det hevdes at det ikke tas høyde for kompleksiteten i det pedagogiske feltet (Arnesen, 2012b; Haustätter, 2009; Karlsen, 2007; Pettersvold & Østrem, 2012; Løvlie, 2013). Med grunnlag i denne metadiskusjonen etterlyser Haustätter (2009) litteratur som konkretiserer prinsippet om tidlig innsats innenfor en pedagogisk ramme. Dette fordi tidlig innsats er et begrep som må fylles med innhold knyttet til den ideologi og kultur som norsk utdanningssystem er bygget på.

Del 2

Med utgangspunkt i resultatene i litteraturstudien og på bakgrunn av relevant pedagogisk teori drøftes problemstillingens del b) Hvilke problemer og utfordringer står man overfor i den grad man ønsker å integrere internasjonal forskning på tidlig innsats i det norske utdanningsfeltet? Det legges opp til en bred diskusjon av utfordringer for tidlig innsats med bakgrunn i hovedfunn i litteraturstudien.

Studien i del 1 viser at forskningslitteratur på feltet tidlig innsats i høy grad domineres av amerikansk litteratur. I drøftingen peker vi derfor spesielt på tre områder som kjenneegner denne amerikanske litteraturen, og som i norsk pedagogisk kontekst kan se ut til å være problematisk. Det er knyttet til kostnadseffektivitet, den norske skolens målsetting om inkludering, og pedagogens rolle i satsingen på tidlig innsats. Først presenteres imidlertid pedagogisk teori som kan forklare opprinnelsen til de problematiske forskjellene.

Fra amerikansk til norsk pedagogisk kultur

Hvilke problemer og utfordringer står man overfor i den grad man ønsker å integrere forskning som i all hovedsak er definert av en amerikansk forskningstradisjon inn i det norske utdanningsfeltet? Et viktig kulturhistorisk poeng knyttet til pedagogisk forskning blir fremsatt av Biesta (2013) i hans analyse av forskjellen mellom den angloamerikanske og den tyske kunnskapstradisjonen innen pedagogikk. Biestas (2013) poeng er at den angloamerikanske forskningstradisjonen knyttet til begrepet *education* tar utgangspunkt i en teoriutvikling basert på utfordringer knyttet til praktisk undervisning og den profesjonelle lærer som en del av en utdanningsinstitusjon. Forståelse for og kunnskap om de utfordringer man står overfor innen praktisk undervisning kan beskrives gjennom ulike kunnskapsfelt som økonomi, psykologi og sosiologi. Filosofiens oppgave er, ifølge Biesta, innen education-tradisjonen å balansere disse andre kunnskapsfeltene mot den praktiske undervisningen. Den angloamerikanske education-tradisjonen er derfor basert på en forståelse av undervisningsteori som en sammensetning av ulike kunnskapstradisjoner. Undervisningsteori innen dette fagfeltet fremstår dermed i form av en «smultring» av kunnskap rundt et praktisk felt der hvert fagfelt bidrar med

sin kunnskap basert på sin lokale kunnskapsutvikling. I midten av alt dette står den praktiske underviseren og blir påvirket i ulik grad av kunnskapsformene rundt. Poenget her er at den angloamerikanske education-tradisjonen ikke inneholder et genuint område som gir teorier om undervisning og læringsautonomi. Feltet er et interdisiplinært område som er underlagt sine tilstøtende disipliner som på hver sin måte mener noe om praktisk undervisning. Det er imidlertid ingen disiplin i sentrum som representerer helheten og autonomien.

Alternativet til den angloamerikanske tradisjonen er den tyske Pädagogik-tradisjonen. Med begrepet pedagogikk får undervisningskunsten sin egen identitet. Til forskjell fra den angloamerikanske education-tradisjonen er ikke den tyske pedagogikk-tradisjonen basert på en sammensetning av ulike kunnskapsfelt. Pedagogikk har her en egen autonom plass som kunnskapsfelt. Pedagogikk som fagfelt springer ifølge Biesta (2013) ut fra den tyske «Geisteswissenschaft», altså som et alternativ til naturvitenskapens objektivisering av den verden vi er en del av. «Geisteswissenschaftliche Pädagogik» handler ikke om forklaringer basert på observasjoner av mennesket, men man forsøker å forstå og tolke situasjonen fra innsiden. Pedagogikkfeltets utgangspunkt er derfor relasjonen mellom eleven og læreren og har sitt grunnlag i filosofiske spørsmål knyttet til hva det vil si å være et menneske. Pedagogisk kunnskap er derfor i stor grad en praktisk tolkningskunnskap der man søker etter gode retningslinjer for undervisningskunsten blant annet knyttet opp til pedagogikkens egen autonomi. Poenget til Biesta (2013) er at vi her står overfor helt ulike kunnskapstradisjoner som på svært ulike måter definerer intensjonen og målsettingen med pedagogisk aktivitet:

Mens identiteten til det angloamerikanske «education studies» kan karakteriseres som objektiv ved at den er holdt sammen av et bestemt studieobjekt (education), kan en si at identiteten til «Pädagogik» er karakterisert som interessert, ved at den er knyttet til en bestemt (verdiladet) interesse for barnets selvbestemmelse (Biesta, 2013, s. 179)

Et sentralt problem knyttet til disse ulike kunnskapstradisjonene er vurderingen av hva som er god undervisning. Innen den angloamerikanske kunnskapstradisjonen blir dette redusert til ulike svar, alt avhengig av hvilken disiplin

man velger å analysere undervisningsinnholdet ut fra. I beste fall kan man her enes om et sett objektive mål på en god undervisningsinstitusjon slik som for eksempel karakterer eller antall atferdsavvik. I verste fall står spørsmålet om hva som egentlig er god undervisning ubesvart. Innen den tyske pedagogikktradisjonen er dette imidlertid avklart, og det knytter seg til spørsmål om barns selvbestemmelse og posisjon som menneske.

Norsk pedagogikk og tidlig innsats

Norsk pedagogikk har sterke røtter til den tyske pedagogikktradisjonen. Denne koblingen tydeliggjøres blant annet gjennom at vi i norsk språkdrakt aktivt forholder oss til selve begrepet pedagogikk, og at vi for eksempel kun i de siste ti årene har begynt å benytte begrepet utdanningsvitenskap. Et annet tegn på den norske koblingen til pedagogikk er formålsparagrafen i opplæringsloven som blant annet hevder at undervisningen skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova § 1-1). Formålsparagrafen setter individet i sentrum for den pedagogiske virksomheten på linje med den tyske pedagogikkens idé. Et siste eksempel på norsk pedagogikks kobling til den tyske tradisjonen er skolens kulturelle historie som en skole for alle, en skole som de siste tiårene har fokusert på tilpasset opplæring og de utfordringene man står overfor i prosessen med å skape et inkluderende skolefellesskap.

Som allerede nevnt, er forskningen på tidlig innsats dominert av den amerikanske forskningen, og med dette også den amerikanske forskningstradisjonen. Sammenhengen mellom det amerikanske fokuset på education og de perspektivene som kommer til uttrykk i stortingsmeldingen «Tidlig innsats for livslang læring» (St.meld.- nr. 16 (2006-2007)) blir blant annet uttrykt i de sentrale områdene som tidlig innsats er ment å fokusere på:

- 1) Kvaliteten i opplæringssystemet skal forbedres for å øke elevenes skolefaglige nivå.
- 2) Utdanningsystemet skal benyttes som et redskap for sosial utjevning.

Tidlig innsats blir altså presentert som en institusjonell strategi for å heve kvaliteten på utdanningsinstitusjonen.

Prinsippet er ment å ha en forebyggende og en kompenserende målsetting. Vansker skal forebygges gjennom generelle tiltak som rettes mot alle barn, og inngripen skal skje idet en begynnende vanske identifiseres (St.meld. nr. 16 (2006–2007)).

Identifikasjonen av vansker må baseres på standarder etablert som del av den institusjonelle rammen som skolen representerer. Ved at disse vanskene blir definert så tidlig som mulig, blir institusjonen i stand til å iverksette tiltak for å minimere eller eliminere et problem på et tidlig tidspunkt. Dermed øker sjansen for et positivt utfall for individet og for samfunnet (St.meld. nr. 16 (2006–2007), NOU 2009:10). Stortingsmeldingens argumentasjon høres tilsynelatende både logisk og fornuftig ut fordi tidlig innsats, i tidlig alder, settes i klar sammenheng med hvordan barnet klarer seg videre i skolen og i livet ellers. Denne logikken er imidlertid avhengig av en kontekst som drar med seg den angloamerikanske education-tradisjonen. Prinsippet om tidlig innsats er innenfor denne konteksten en institusjonell strategi for å effektivisere utdanningsinstitusjonen. Denne forståelsen av tidlig innsats er dermed ikke i tråd med den tyske pedagogikktradisjonen, der fokuset på barnet og barnets mulighet for frihet er sentralt.

Denne sammenblandingen av ulike pedagogiske tradisjoner er problematisk fordi den kan føre til en kollisjon mellom ulike pedagogiske kulturer. Kritikken som tidligere har blitt reist av representanter for norsk pedagogikk, kan i så måte være eksempler på opplevelsen av en kollisjon mellom ulike syn på hva undervisning og pedagogikk skal fokusere på (eks. Solli, 2012; Arnesen, 2012b; Hausstätter, 2009). I den neste delen av artikkelen vil det derfor bli pekt på tre områder som er del av den angloamerikanske tidlig innsatsforskningen, og som utfordrer den norske pedagogikken.

Område 1: Kostnadseffektivitet

Som pekt på av Biesta (2013) er økonomi et område innen den angloamerikanske education-tradisjonen. Dette gjenspeiles også i litteraturanalysen kategori 2, tabell 1 og 2. Et sentralt argument i denne tradisjonen er koblingen mellom tidlig innsats og en positiv økonomisk gevinst for samfunnet generelt. Gjennom å intervenere tidlig ønsker man å avhjelpe problemet før det har blitt større, med antatt mindre res-

surser enn hva man ville forvente å bruke på et senere tidspunkt (Karolyn mfl., 2005; St. meld nr. 16 (2006–2007)).

En studie av det amerikanske programmet Perry Preschool Project på begynnelsen av 1980-tallet startet for alvor kostnadseffektivitetsberegninger i USA. Denne studien viste at man sparte 4 dollar for hver dollar som ble brukt på tidlig innsats i dette programmet (Barnett, 1985; Shonkoff, 2009). En oppfølgingsstudie ti år senere av samme program viste for øvrig at man sparer opptil sju dollar for hver dollar man investerer (Barnett, 1995).

Kostnadseffektiviseringstanken fremtrer som dominerende og etisk uproblematisk i amerikansk og britisk litteratur. Dette området får ytterligere kraft gjennom at USA og Storbritannia står som representanter for liberale velferdsstatsregimer som, ulikt fra skandinaviske forhold, kjenne- tegnes ved behovsprøvd hjelp, begrensede økonomiske overføringer, individuell frihet, individuelt ansvar og stor vekt på økonomiske funksjoner (Karlsen, 2007).

De skandinaviske landene fremholdes som eksempler på sosialdemokratiske velferdsstater med sterk offentlig styring og universelle løsninger rettet mot hele befolkningen, ikke kun mot dem som har størst behov for hjelp og støtte (Arnesen, 2012b). Dette tatt i betraktning, er det kanskje ikke å undres over at kostnadseffektivitetsdiskusjonen i USA har en betydelig større plass i satsingen på tidlig innsats enn den har i Norge. Dette synes imidlertid å være i endring. Arnesen (2012b) peker blant annet på en dreining i retorikken i offentlige styringsdokumenter mot en læringsorientert og kostnadseffektiv retning også i Norge. Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) er i så måte beslektet med de internasjonale styringsdokumenter, og meldingen formidler for eksempel mange av de samme perspektiver som EU-kommisjonens rapport «Efficiency and Equity in European Education and Training Systems» (2006). Her vektlegges tidlig innsats på bakgrunn av kontrollerbare parametere med dokumentert effekt. Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) formidler, slik den internasjonale litteraturen også gjør, stor tro på kausale sammenhenger mellom tiltak og effekt. Den opererer med entydige årsaksforklaringer mellom tilegnelse av kunnskap og ferdigheter, og et godt liv med individuell og samfunnmessig gevinst (Karlsen, 2007).

Område 2: Inkludering og en skole for alle

Den norske skolen og barnehagen har et lovverk med en målsetting om å være inkluderende. Forståelsen av inkludering i norsk pedagogisk diskurs bygger på den pedagogiske tradisjonen norsk skole og barnehage har utviklet seg i, og er nedfelt i styringsdokumentene for barnehage og skole (Hausstätter, 2007). Arnesen (2012b) peker blant annet på motsetninger som gjør seg gjeldende på den utdanningspolitiske arenaen knyttet til inkludering og tidlig innsats i barnehagen. For det første hevdes det at barnehagen gjennom flere stortingsmeldinger blir betraktet som et instrument for skoleforberedelse. School-readiness er et begrep adoptert fra amerikansk litteratur som nå oftere forekommer i norsk sammenheng. Tanken er at førskoleaktiviteter legges opp for å forberede barnet slik at det klarer seg best mulig i skolen. Arnesen (2012b) hevder at denne trenden har nådd Norge og at barnehagen dermed står i fare for å miste sin egenverdi. En kritikk som blir fremført, er derfor at Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) har en ensidig, instrumentell og teknologisk forståelse av barns utvikling og utdanningens funksjon (Arnesen, 2012b). Videre hevdes det at inkludering i Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) og nr. 18 (2010–2011) begrenses til deltakelse i et læringsfellesskap og at satsingen på inkludering har fått en mer og mer perifer plass i de siste års politiske dokumenter. Utdanning og livslang læring begrunnes ut fra en markeds- og effektivitetstanke og ikke ut fra mellommenneskelig interaksjon som gjør livet verdifullt, hevder Karlsen (2007).

Årsaken til at vi her i Norge opplever denne kritikken, kan også kobles til den fundamentale forskjellen mellom pedagogikk og education. Land som for eksempel USA og Storbritannia har en annen utdanningstradisjon, og selv om den inkluderende målsettingen nok er til stede, er måten inkludering forstås på i Norge, svært forskjellig fra disse landene. Forståelsen av inkludering som individuell integritet, hvor det inkluderende mangfoldet som pågående prosess har egenverdi, er svært sentral for den norske/skandinaviske forståelsen. Dette grunnlaget for inkludering er, som vist tidligere, ikke en del av education-perspektivene som tidlig innsats bygger på. Inkludering har her en egenverdi knyttet til det pedagogiske feltet som ikke har tilsvarende posisjon innen education. Det er nettopp fordi denne

tradisjonen ikke har et samlende midtpunkt, men en form der de ulike disiplinene som økonomi, psykologi og sosiologi drøfter inkluderingsutfordringer ut fra sine egne referanserammer. Resultatet er dermed at forholdet mellom tidlig innsats og inkludering ikke ansees som problematisk i disse landene og derfor heller ikke er gjenstand for etiske drøftinger i internasjonal litteratur på dette feltet.

Område 3: Pedagogen og programmet

Det siste området som eksemplifiserer de utfordringene norsk pedagogikk står overfor, knytter seg til utviklingen av standardiserte programmer innen skole og barnehage. Det har vært fremført sterk kritikk av disse programmene tidligere (Pettersvold & Østrem, 2012; Løvlie, 2013). Skillelinjen mellom pedagogikk og education kan være med på å tydeliggjøre hva denne kritikken egentlig bunner i. Innenfor rammen av denne artikkelen må kritikken forstås i spenningsfeltet mellom et pedagogikk-perspektiv og et education-perspektiv.

Som allerede nevnt, bygger education-perspektivet på en forståelse av undervisning som sammensatt av ulike disipliner. I og med at ingen eier feltet, står området åpent med hensyn til å innlemme nye fagfelt i skolens og lærerens rammer. Introduksjonen av Early Intervention og tidlig innsats er nettopp en slik innlemmelse av et nytt fagområde i skolen. Som påvist er Early Intervention-forskningen i all hovedsak en tverrfaglig satsing der helsefag, medisin, psykologi og sosialfag er vevet sammen. Disse fagområdene representerer også et annet profesjonsspråk som må håndteres innenfor en skole og barnehagekontekst. Eksempler på begreper som blir introdusert gjennom Early intervention og tidlig innsats-språket er begreper som «forebygging» og «risikogrupper». Som pekt på av Hausstätter (2009) bærer disse begrepene med seg en determinisme fordi man gjennom denne forståelsen er avhengig av å etablere kjennetegn på mulige problemer i framtiden. Språket i disse fagtradisjonene bærer altså med seg at en forutsetter noe sykt eller en mangel som skal gjøres friskt eller rettes opp gjennom iverksetting av en intervensjon. Denne determinismen er imidlertid ikke en del av en pedagogisk forståelse som tar utgangspunkt i barnets vekstpotensial og selvbestemmelsesrett.

Med de nye profesjonene og det nye språket kommer også en alternativ måte å være profesjonell på. Programmene har inntatt den norske skolen og barnehagen. Programmene definerer rammene og med dette en normativ forståelse av hva som er normalt og ønskelig med hensyn til institusjonens rolle, for eksempel:

Beskriv barnet i lys av følgende dimensjoner:

- Hvordan lærer det seg og forholder det seg til rutiner?
- Hvordan lærer det seg og forholder det seg til grenser satt av de ansatte?
- Beskriv hvordan barnet forholder seg til ulike personer i personalet – mønster i relatering til voksne
- Beskriv barnets fungering i strenget strukturer, halvstrukturer og frie aktiviteter

(Kvelling, 2010: 366)

Dette utdraget er hentet fra litteraturen knyttet til Kvelling-modellen, som er i utstrakt bruk i norske opplæringsinstitusjoner (denne publikasjonen finnes i tabell 1, kategori 1). Punktene er kjennetegn på barns situasjon innenfor en institusjonell ramme. Her blir barnets atferd beskrevet og vurdert ut fra institusjonens roller og forventninger. I den grad barnets atferd er i konflikt med institusjonens rammer, har man definert et problem. Kvelling-modellen bygger sitt teoretiske perspektiv på barnevernsfaglige perspektiver. Språket og perspektivene innen denne fagtradisjonen er, som påvist tidligere, i konflikt med perspektivene knyttet til pedagogikk-tradisjonen, men innenfor en education-ramme er det imidlertid legitimt å innføre denne forståelsesrammen med mål om å bevare institusjonens evne til å gjennomføre opplæring.

Lærere står imidlertid overfor en utfordring i møte med denne type programmer. Utfordringen konkretiseres i spørsmålet om hvem læreren står ansvarlig for. Står man ansvarlig for institusjonens definerte rammer slik som de uttrykkes gjennom for eksempel tidlig innsatsprogrammer, eller står man ført og fremst ansvarlig for barnets realisering av sitt vekstpotensial og selvbestemmelsesrett slik som det er understreket innenfor pedagogikktradisjonen? Dette spørsmålet skal stå ubesvart i denne artikkelen. Svaret på dette spørsmålet er avhengig av hvilke grunnsyn man tar utgangs-

punkt i når man skal forstå lærerens rolle. Som understreket i denne artikkelen, og pekt på av Biesta (2013), eksisterer det to klart ulike tradisjoner for hvordan lærerens rolle skal forstås og håndteres inn mot praktisk undervisning.

Avslutning

Siktemålet med denne artikkelen var å presentere en analyse av kjennetegn ved forskningsfeltet tidlig innsats, nasjonalt og internasjonalt, og drøfte hvilke problemer og utfordringer man står overfor i den grad man ønsker å integrere internasjonal forskning på tidlig innsats i det norske utdanningsfeltet. Amerikansk litteratur dominerer feltet, og analysen viser at det er et tydelig samsvar mellom en amerikansk forskningstradisjon innen Early Intervention og måten tidlig innsats blir omtalt på i Norge. Norsk pedagogikk er imidlertid påvirket av ulike teoretiske tradisjoner, og som pekt på synes det som om debatten omkring tidlig innsats i Norge i stor grad kan knyttes til nettopp en ulik forståelse av hva som er opplæringens formål og grunnlag.

Early Intervention-perspektivene er tydelig plassert innenfor et education-rammeverk der ulike fagdisipliner har sin legitime plass med formål om å sikre utdanningsinstitusjonens rammer. Kritikken av tidlig innsats knytter seg altså til en fundamental kritikk av hva formålet med opplæring og undervisning skal være. Avslutningsvis er det fristende å stille spørsmål ved om det er mulig å etablere et rammeverk for tidlig innsats innenfor pedagogikk-tradisjonens perspektiver, altså om det er mulig å utvikle en tidlig innsatsforskning som kan frigjøre seg fra den standardiserte programsentrerte angloamerikanske pedagogikken. Et slikt rammeverk må ta utgangspunkt i et pedagogisk grunnlag som tar nødvendige hensyn til de kulturelle rammene det norske utdanningssystemet er tuftet på.

REFERANSER

- ALTHEIDE, D.L.** (2004). Ethnographic Content Analysis. I: M.S. Lewis-Beck, A. Bryman, & T.F. Liao (red.). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage
- ARNESEN, A.L.** (red.). (2012a). *Inkluderings*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ARNESEN, A.L.** (2012b). Inkluderings i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I: A.L. Arnesen (red.). *Inkluderings*. Oslo: Universitetsforlaget.

- BARNETT, W.S.** (1995). Long-term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, nr. 5, s. 25–50.
- BARNETT, W.S.** (1985). The Perry Preschool Project and its long-term effects: A benefit-cost analysis. *High/Scope Early childhood Policy Papers nr. 1*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- BARNETT, W.S. & L.N. MASSE** (2007). Early Childhood Program Design and Economic Returns: Comparative Benefit-Cost Analysis of the Abecedarian Program and Policy Implications. *Economics of Education Review*, 26(1), s. 113 – 125.
- BIESTA, G.** (2013) Å snakke «pedagogikk» til «education»:– Internasjonallisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 97(3), s. 172–184.
- BJØRNSRUD, H. & NILSEN, S.** (2013). Intensjoner for tidlig innsats – uttrykt eller utelatt i utdanningspolitiske dokumenter? En analyse av utdanningsreformer fra 1970-årene og fram til i dag. *Spesialpedagogikk* nr. 3, s. 40–51.
- BJØRNSRUD, H. & S. NILSEN** (red.). (2012a). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BRAMBRING, M. & H. RAUH & A. BEELMANN** (red.). (1996). *Early childhood intervention*. Berlin: Walter de Gruyter.
- BRANDAU, H. & M. PRETIS** (2004). Early Identification and Systemic Educational Intervention for Young Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD). *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), s. 17–31.
- BRYMAN, A.** (2008). *Social Research Methods* (3. utgave). Kap 12 og 21. New York: Oxford University Press.
- CAMPBELL, F.A., RAMEY C.T., PUNGELLO E., SPARLING J. & MILLER-JOHNSON S.** (2002). Early childhood Education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Development Science*, 6(1), s. 42–57.
- CAMPBELL, F.A. & RAMEY C.T.** (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement. A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, s. 684–698.
- CARTA, J.J.** (2002). An Early Childhood Special Education Research Agenda in a Culture of Accountability for Results. *Journal Of Early Intervention*, 25, s. 102–104.
- CHASSON, G.S., HARRIS G.E. & NEELY W.J.** (2007). Cost Comparison of Early Intensive Behavioral Intervention and Special Education for Children with Autism. *Journal Of Child And Family Studies*, 16(3), s. 401–413.
- CONYERS, L.M., RAYNOLDS A.J. & OU, S-R** (2003). The Effect of Early Childhood Intervention and Subsequent Special Education Services: Findings from the Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25(1) s. 75–95.
- DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES** (2010). *Administration for Children and Families: Head Start*. US Department Of Health And Human Services.
- DUNST, C.J. & BRUDER M.B.** (2006). Early Intervention Service Coordination Models and Service Coordinator Practices. *Journal Of Early Intervention*, 28(3), s. 155–165.
- DUNST, C.J., TRIVETTE, C.M. & HILL, G.** (2007). A universal checklist for identifying infants and toddlers eligible for early intervention. *TRACE Practice Guide: Referral*, 2(1), s. 1–5.
- EUROPEAN COMMISSION** (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training System*. Brussels: European Commission.
- GUERALNICK, M.J.** (2011). Why Early Intervention Works: A systems perspective. *Infants and Young Children*, 24(1), s. 6–28.
- HAUSSTÄTTER, R.S.** (red.). (2011). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HAUSSTÄTTER, R.S.** (2009). Ingen sto igjen – men hvor løp de hen? *Spesialpedagogikk* nr. 5, s. 26–35.
- HAUSSTÄTTER, R. S.** (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KAROLYN, L.A., KILBURN M.R. & CANNON J.S.** (2005). *Early childhood Interventions: Proven Results, Future Promise*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- KARLSEN, G.** (2007). Ny rød- grønn regjering – en utdanningspolitisk kursendring? *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 5, s. 362–375.
- KVELLO, Ø** (2010) *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LØVLIE, L.** (2013). Verktøyskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 3 s. 185–199.
- NATIONAL ASSOCIATION OF STATE BOARDS OF EDUCATION** (2003). *Creating a Unified, Comprehensive System of Early Childhood Education*.
- NOU 2009:10**. *Tidlig læring og sosial mobilitet*. Norske barns muligheter til å lykkes som voksne. **OSLO: FINANSDEPARTEMENTET.**
- OPPLÆRINGSLOVA**. Lov om grunnskolen og videregående opplæring. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- PAIGE-SMITH, A. & RIX J.** (2011). Researching Early Intervention and Young Children's Perspectives-Developing and Using a «Listening to Children Approach». *British Journal of Special Education* nr. 38, 1, s. 28–36.
- PIERCE, S.H.** (1995). Learning Disabilities and Early Intervention: A Review of Theory, Research and Policy. *Child Study Journal*, 25(4), s. 309–34.
- POOL J.L., MACY M., MCMANUS S.B. & NOH, J.** (2008). An Exploratory Investigation of Frequently cited Articles From the Early Childhood Intervention Literature, 1994 to 2005. *Topics In Early Childhood Special Education*, 28(3), s.181-189.
- PETTERSVOLD, M. & S. ØSTREM** (2012). *Mestrer, mester ikke – jakten på det normale barnet*. Otta: Res Publica.
- RAMBØLL OG NOVA** (2010). *Tidlig innsats. Tidlig innsats og tiltak mot fravall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Sluttrapport.
- REYNOLDS, A.J., TEMPLE J.A. & OU, S.** (2003). School-Based Early Intervention and Child Well-Being in the Chicago Longitudinal Study. *Child Welfare* 82(5), s. 633–56.
- SADLER, C. & SUGAI G.** (2009). Effective Behavior and Instructional Support: A District Model for Early Identification and Prevention of Reading and Behavior Problems. *Journal Of Positive Behavior Interventions* 11(1), s. 35–46.
- SEAWELL, J.R. & ROSS G.A.** (1992). *Relationships between a Prekin-*

dergarten Intervention Program and School Success. Charlotte Mecklenburg Public Schools NC; Education Consolidation Improvement Act. Kap. 1.

SCHWEINHART, L.J., MONTIE, J., XIANG, Z., BARNETT, W.S., BELFIELD, C.R., & NORES, M. (2005). *Lifetime effects: The High / Scope Perry Preschool Study through Age 40*, Ypsilanti, MI: High / Scope Press.

SHONKOFF, J.P. & MEISELS S.J. (red.) (2000). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

SHONKOFF, J.P. (2009). Mobilizing Science to Revitalize Early Childhood Policy. *Issues in Science & Technology*, 26(1), 79–85.

SOLLI, KJELL- ARNE (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I: Anne-Lise Arnesen (red.). *Inkludering*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 34–55.

ST.MELD. NR. 16 (2006–2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

ST.MELD. NR. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

WALL, S.M., TAYLOR, N.E., LIEBOW, H., SABATINO, C.A., MAYER, L.M., FARBER, M.Z, MFL. (2005). Early Head Start and Access to Early Intervention Services: A qualitative Investigation. *Topics in Early Childhood Special Education* 25, 4, 218–231.

WOLLSCHIED, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst. Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Oslo: NOVA. Rapport nr. 12.

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

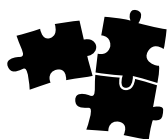
spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2014

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



ER DU LÆRER OG SØKER JOBB?



Barnehage



Grunnskole



Videregående



Universitet/
Høyskole

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren



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

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

Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for årsabonnement.

Kr 450,- for ordinært abonnement.

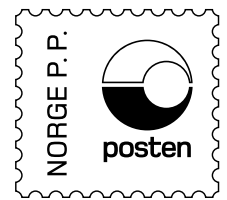
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

bidragsytere: **Espen Egeberg** har spesiell kompetanse innen språklige- og kognitive vansker og flerspråklighet. Han har blant annet skrevet bøkene *Minoritetsspråklige med særskilte behov. En bok om utredningsarbeid* (2007) og *Flere språk- flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk* (2012). **Marit Haugen** har embetsstudiet i spesialpedagogikk ved UiO. Hun har også videreutdanning i kognitiv terapi fra Norsk kognitiv forening og nevropsykologi fra RBUP. Hun er spesielt opptatt av spesifikke språkvansker. **Jan Erik Klinkenberg** er nå pensjonist, men har tidligere bl.a. vært ansatt som spesialpsykolog i BUP. Han har hele tiden arbeidet med lesing, dysleksi og nevropsykologiske lærevansker i PPT, på spesialskole, som kommunepsykolog og i BUP. Klinkenberg har holdt en rekke kurs om lesing og lesevansker for lærere, spesiallærere, logopedlaget, PPT og spesialistkurs for psykologer. **Kristin Skoug Haugen** har skrevet masteroppgave om synsvansker ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hun har arbeidet flere år som synspedagog i Statped sørøst, tidligere Huseby kompetansesenter, med ansvar for områdene Hedmark og Oppland. **Odd Haugstad** er cand.pead.spec. og logoped. Han har spesialkompetanse på lesing og leseprosesser og har skrevet flere bøker og fagartikler som omhandler dette emnet. Han har undervist på ulike trinn i skoleverket, bl.a. på lærerhøgskolen, vært skoleleder og leder i PPT. **Lene Vik** har master i tilpasset opplæring og er nå doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Lillehammer på tema «Tidlig innsats som pedagogisk prinsipp». Hun har arbeidserfaring fra skole og barnehage. Faglige interesser er pedagogisk teori og pedagogisk filosofi. **Rune Sarromaa Hausstätter** er utdannet lærer og har skrevet doktorgradsavhandling om spesialpedagogiske grunnlagsproblemer. Han har publisert en rekke bøker og artikler om spesialundervisningens rolle i skolen.

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

Hva er en god skole? Tove Brita Eriksen har skrevet en artikkel der hun sammenligner det norske og det finske skolesystemet. **Egge-modellen:** Eldar Taraldsen, Endre Kanestrøm, Kjærsti Vekseth Sakshaug og Pål Asp beskriver en alternativ pedagogisk modell som er prøvd ut på Egge barneskole. **God skolestart for urolige barn:** Thomas Kristian Tollefsen og Anne Martinsens artikkel handler om hvordan man kan tilrettelegge skolestarten for urolige barn. **«Slå ikke det fremmede barnet»:** Eivind Hofstad Eujemo har skrevet en novelle om en spesialpedagog som har havnet i en vanskelig jobbsituasjon med en sterkt funksjonshemmet gutt og moren hans. **Barnehagepersonalets refleksjoner om vilkår for deltakelse for barn med cochleaimplantat:** Siv Hillesøy og Stein Erik Ohnas forskningsartikkel bygger på en intervjuundersøkelse med barnehagepersonale.