

01 spesialpedagogikk

2011 *Spesialutgave: Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo 50 år*

04 Fra kurs til lærerskole 06 Institutt for spesialpedagogikk er 50 år 14 Milepæler i spesialpedagogikken 26 Intervju med Berit Rognhaug 28 Valg for livet



Institutt for spesialpedagogikk 50 år



Arne Østli

Dette første nummeret av Spesialpedagogikk i 2011 er en spesialutgave som i sin helhet er viet jubileet til Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Det er blitt til gjennom et samarbeid med representanter for instituttet. En egen redaksjonskomité har bestått av Reidun Tangen og Kjell Skogen fra instituttet og Tore Brøyn og Arne Østli har representert Spesialpedagogikk.

Ugla som i vår del av verden er et symbol på visdom og kunnskap, var for noen år siden en symbolgjenganger i Spesialpedagogikk. Den dukket opp igjen ved vårt eget jubileum kort tid før jul og har med sitt skarpe blikk vært god følgesvenn under arbeidet med dette nummeret.

Den første delen tar for seg historien, ikke bare instituttets historie, men også hvordan samfunnet generelt har gitt en stadig større andel av befolkningen muligheten til å delta i arbeid og samfunnsliv. Noen trenger særbehandling for å kunne bli deltakere på lik linje med andre, og det gjelder for eksempel mange mennesker med nedsatt funksjonsevne.

Det er i dette perspektivet vi bør se de tre første artiklene som på ulike måter viser hvordan samfunnet har forsøkt å forbedre opplæringstilbudet for alle generelt og for funksjonshemmede spesielt. Alle artiklene belyser utviklingen både på et politisk og på et faglig plan. Oddvar Vormelands artikkel, «Fra kurs til lærerskole», handler om bakgrunnen for opprettelsen av en samlet utdanning for spesialpedagoger. Kjell Skogen tar utgangspunkt i forhistorien når han beskriver hvordan «lærerskolen» har utviklet seg til et universitetsinstitutt. Han avslutter med personlige betraktninger om hva som bør vektlegges fremover. Edvard Befrings artikkel om «Milepæler i spesialpedagogikken» belyser historien fra en annen vinkel når han tar utgangspunkt i dokumenter som har hatt stor betydning for dannelsen og utviklingen av fagområdet spesialpedagogikk og for institusjonen som nå feirer sine første 50 år.

Den andre hoveddelen av bladet inneholder fagfellevurderte artikler, det vil si artikler som i tillegg til den redaksjonelle behandlingen er kvalitetssikret gjennom uavhengige fagfellers gjennomlesing. Artiklene er hentet fra fire ulike forskergrupper og viser hva instituttet legger særlig vekt på med tanke på å få fram ny kunnskap og bedre praksis. Reidun Tangen har i en egen artikkel rammet inn artiklene i en orientering om forskningen ved instituttet.

Vårt ønske med denne spesialutgaven har vært å vise hva historien sier oss om grunnlaget for dagens situasjon, samtidig som vi beskriver instituttet slik det fremstår i dag og hvordan utviklingen kan bli.

Spesialpedagogikk gratulerer jubilanten!

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Arne Østli

Markedskonsulent

Aud Jansson

Design

Tank Design AS

Trykk

Gunnarshaug Trykkeri AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

Telefaks 24 14 21 57

redaksjonen@spesialpedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Berit Kristiansen

Telefon 24 14 20 62

Faks 24 14 21 57

annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 22 46

Telefaks 24 14 21 50

Abonnement kr 450,- pr år.

For medlem/studentmedlem

av Utdanningsforbundet kr 150,-

portø og faktureringsgebyr.

Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer

enkelttemanummer vil ha

en høyere pris.) Ved kjøp av

over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt

juni og juli. Siste uke hver måned.

Gj.sn. opplag 6444 eks.

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

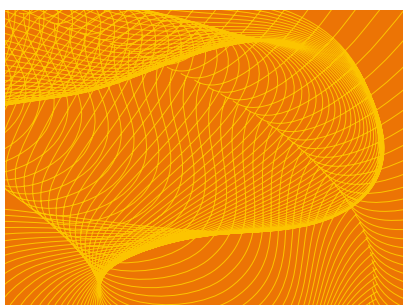
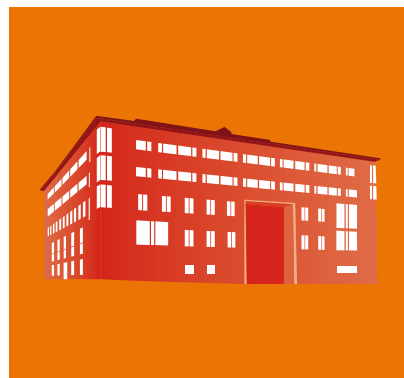
Årgang 76

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT

*Som på mange andre
felter kom de praktiske
tiltakene innen spesial-
lærerutdanningen
langt tidligere enn
lover og reglementer.*

artikkel side 4



*I ettertiden har Seguin og
Montessori hatt stor betydning
for spesialpedagogikkens møte
med utviklingshemmede, men
også for forståelsen av læring
og barns utvikling generelt.*

- | | |
|--|---|
| <p>4 Fra kurs til lærerskole
Oddvar Vormeland</p> <p>6 Institutt for spesialpedagogikk er 50 år
Kjell Skogen</p> <p>14 Milepæler i spesialpedagogikken
Edvard Befring</p> <p>26 Intervju med Berit Rognhaug
Tore Brøyn og Arne Østli</p> <p>28 Valg for livet
Tore Brøyn</p> <p>30 Viktige områder for spesialpedagogikken
Tore Brøyn</p> <p>32 Glimt fra forskningen ved ISP
Reidun Tangen</p> | <p>34 Ordforråd i førskolealder og senere
leseferdigheter (Fagfellevurdert artikkel)</p> <p>50 Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet
med tilpasset opplæring og spesial-
undervisning (Fagfellevurdert artikkel)</p> <p>65 Fra klinisk spesialpedagogisk praksis
til forskning og teori (Fagfellevurdert artikkel)</p> <p>74 Ungdomsskoleelevers vurdering av
nyten og kvaliteten på planlagte
elevsamtaler, fokus på elever i risiko
(Fagfellevurdert artikkel)</p> <p>86 Kunngjøringer</p> |
|--|---|

Fra kurs til lærerskole

Da Statens spesiallærerskole ble etablert for 50 år siden, var det lagt et grunnlag for oppstarten. I denne artikkelen får vi høre om hvordan en omfattende kursvirksomhet var med å lage en plattform for spesialpedagogikk som fag og for etableringen av en egen spesiallærerskole.



Oddvar Vormeland er tidligere ekspedisjonssjef i Kunnskapsdepartementet.

Ved markering av at Norge har hatt samlet utdanning av lærere for spesialundervisningen – på ulike trinn i skolen – i 50 år, er det grunn til kort å se tilbake på forarbeid som gikk forut for etableringen av Spesiallærerskolen i 1961.

De eksisterende spesialskolene for elever med spesielle vansker opplevde ofte og sterkt behovene for mer og bedre utdanning for sine lærere, både tilsatte og nyrekruterte. Det var lite hjelp og støtte å finne for å øke personalets kompetanse utenfor institusjonen selv. Intern praksis og opplæring var stort sett veggen å gå. Mange økte på denne måten sin realkompetanse. Det tok lang tid før det ble organisert utdanning som kunne gi denne lærergruppen større formalkompetanse.

Som på mange andre felter kom de praktiske *tiltakene* innen spesiallærerutdanningen langt tidligere enn lover og reglementer. Det tok mer enn 40 år fra opplæring ble fastsatt i lov til de første spesialpedagogiske utdanningstilbud for lærere ble organisert.

I 1950-årene ble det, langt sterkere enn tidligere, behov for utdanning av lærere til å gå inn i arbeid for og med funksjonshemmede barn og unge. Ny lov om spesialskolene forelå. Det som betydde mer i denne sammenheng, var plikt til å etablere hjelpeundervisning i alle kommuner (1955).

I flere, særlig større kommuner, var en før tiårsskiftet kommet i gang med kortere kurs i spesialpedagogiske emner. Men nå skjer det en veldig – nesten «eksplosiv» –

økning når det gjelder antall slike kurser, korte og lengre, i ulike landsdeler. Dette ble de spesialpedagogiske kursenes tiår! Det kunne gjerne bli skrevet en hel beretning om det som fenomen.

Kursene varierte både når det gjaldt lengde og innhold, fra kortere sommerkurs til «ettårsheter». Flere gikk som «to-sommekurs» etter samme modell som universitetets opplegg når det gjaldt å skaffe flere lærere på kort tid for den videregående skole. Etter hvert ble det satt spørsmålsteget ved denne «ordningen»: at kursdeltakerne som var i fulle lærerposter, «mistet» to sommerferier. Kunne ikke det bli belastende i forhold til deres egentlige stilling?

Det viste seg at interessen for kursene var stor. De som kom inn fikk styrket sin kompetanse, også lønnsmessig. Kurskapasiteten var ikke stor nok til å ta inn alle som søkte. Forelesere/praksislærere var også en minusfaktor. Nødvendig økonomi ble i det alt vesentlige dekket gjennom lokale og sentrale skole- og utdanningsbudsjetter.

Akutte behov for snarlige tiltak, som måtte dekkes gjennom svært desentraliserte – og dermed ulike – opplegg, stilte store krav til administrativ oversikt og styring. Ansvar for å få gjennomført nødvendige, landsdekkende spesialpedagogiske kurs måtte i siste instans tilligge sentraladministrasjonen, Kirke- og undervisningsdepartementet.

En slik, nokså akutt, utfordring var en der ikke forberedt på. Selv om det het at kursene skulle bli «administrert fra ulike instanser i Kirke- og undervisningsdepartementet», var det nødvendig å ha med overordnet oversikt. I praksis ble dette i stor grad overlatt til en innhentet medarbeider med spesialpedagogisk erfaring.

Som på mange andre felter kom de praktiske tiltakene innen spesiallærerutdanningen langt tidligere enn lover og reglementer.

Trygve Lie hadde etter lærer- og etterutdanning flere års praksis ved Ullevålsveien skole i Oslo. Under rektor Ruth Frøyland-Nielsens ledelse var det her utviklet et sterkt og utfordrende spesialpedagogisk miljø. Sammen med kolleger bar Trygve Lie med seg en arv, en utfordrende spesialpedagogisk holdning overfor dette feltet. I departementet fikk han vist både evne, krefter og pågangsmot til å løse aktuelle oppgaver som lå foran ham.

Som «statens hjelpeskole-konsulent» fikk Trygve Lie et omfattende og mer formalisert arbeidsfelt, og dermed økt ansvar og betydning for den videre utvikling av det spesialpedagogiske område i skolen. Han knyttet også mange og verdifulle kontakter til utlandet, spesielt i våre naboland, men bl.a. også i England. I 50-årene representerte han spesialundervisningen i vårt land på en internasjonal konferanse. Her ble han bl.a. kjent med professor i spesialpedagogikk i New York, Herbert Goldstein. Han var senere gjesteprofessor ved Universitetet i Oslo og betydde mye som kontakt for det spesialpedagogiske arbeid her.

Da Trygve Lie møtte til konferansen i London, lå det på hans hotell et «gullkantet» brev med høytidelig invitasjon til middag, på et meget fasjonabelt hotell. På høyeste hold i vertslandet var en gjort oppmerksom på at Trygve Lie skulle delta i konferansen. Navnet Trygve Lie var der knyttet «bare» til en annen nordmann, som hadde vært FNs første generalsekretær! Etter drøfting med vertskapet måtte «vår» Trygve møte på middagen, men hans kone avsto invitasjonen!

Som tjenestemann i departementet fikk Trygve Lie mange og store oppgaver, faktisk med hele landet som virkefelt. Den som ville oppsøke hjelpeskole-konsulenten i kontortiden, måtte finne fram til hans 1½ små roms spartanske arbeidsareal på Victoria terrasse: neppe noen minimumsnorm selv i de dager!

Trygve Lie var en meget sosial og samarbeidsinnstilt leder innen sitt store og utfordrende arbeidsområde. Å finne fram til og utfordre dyktige kontakter – der han kunne finne dem, ble nærmest en bevisst strategi i konsulentens mangesidige utfordringer. Han var ikke bare en stifinner i det nokså uryddige terreng som spesialundervisningen i norsk skole den gang utgjorde.

Innsamlet viten og oversikt ble bearbeidet og nyttet i arbeidet med å gi ideer og praktiske forslag til hjelp for å nå

oppsatte mål. Å styrke kvalifisering av dem som skulle stå i spesialundervisningens frontlinje, lærerne og andre spesialister, fremsto på denne tiden som en helt sentral strategi.

De som var mest opptatt av å få gjort noe som virkelig monnet på dette feltet, søkte kontakt og trakk veksler på innsikt og materiale som hjelpeundervisnings-konsulentene kunne bidra med.

Hans-Jørgen Gjessing På dette grunnlag og med felles mål oppsto det ikke bare nær kontakt, men også et fellesskap med flere ressurssterke pedagoger. Spesielt må en her kunne nevne det nære samarbeidet med Hans-Jørgen Gjessing.

Som Trygve Lie entret Gjessing også sin pedagogiske løpebane gjennom eksamen fra lærerskole. Hans tidlige interesse for spesialpedagogiske spørsmål førte til en livslang innsats på dette området, både i teori og praksis. Med bred erfaring, så vel fra akademisk innsats, gjennom doktorgrad om leseopplæring, og som leder av skolepsykologisk virksomhet, ble han en meget sentral ressurs i arbeidet med å legge grunnlag for og utforme Statens spesiallærerskole.

Samarbeidet mellom Trygve Lie og Hans-Jørgen Gjessing i denne saken ble både naturlig og resultatrikt. Sammen med andre sakkyndige trakk de opp linjene for innhold, organisering og administrativ tilhørighet for den nye spesiallærerskolen. Dette kom bl.a. fram i et memorandum de la fram i fellesskap: *Utdanning av lærere for spesialpedagogiske oppgaver. En analyse og et forslag* (1961).

Flere forhold gjorde at en nær kontakt ble videreført: Spesiallærerskolen ble det første året drevet som ettermiddagskurs. De første årene (til 1.1.1965) var skolen administrativt sett et ledd i departementets kursvirksomhet.

Vi, som ikke bare fulgte kontakten mellom disse to, Lie og Gjessing, men som også sto dem nær både faglig og i stor grad personlig, mente å se at de utgjorde et både effektivt og ledig tospann. Sammen og hver for seg vil de bli husket som betydelige pionerer i utviklingen av spesialpedagogikken i vårt land, spesielt når det gjelder utvikling av utdanning og videreutdanning for spesiallærere.



Institutt for spesialpedagogikk er 50 år

Refleksjoner omkring et jubileum

Som invitert gjesteskribent har jeg i dette innlegget, i tillegg til å trekke på min hukommelse og mine kunnskaper, også blitt oppfordret til å legge inn mine egne vurderinger og refleksjoner. Fokus skal hele tiden være på norsk spesialpedagogikk og dens plass i vårt utdannings- og opplæringsystem med spesiell vekt på Institutt for spesialpedagogikk.



Kjell Skogen er professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Det kunne vært mange mulige innfallsvinklinger til en slik artikkel, og jeg har av naturlige grunner måttet foreta noen valg. Det er særlig tre begreper som jeg mener det vil være naturlig å rette oppmerksomheten mot når en skal se tilbake på dette siste halve hundreåret, nemlig *praksis*, *ideologi* og *akademia*. Jeg vil prøve å belyse disse tre begrepene rolle og betydning gjennom å se på instituttets *forhistorie*, *etablering*, *vitenskapeliggjøring* og *universitetstilknytning*. Til slutt vil jeg tillate meg å foreta noen refleksjoner omkring fremtiden.

Forhistorien

Frem til midten av 1800-tallet var funksjonshemmede i meget liten grad en målgruppe for utdanning, opplæring eller opptrening både i privat og offentlig regi. Det var til og

med forbundet med skyld og skam å ha funksjonshemmede barn som derfor i stor grad ble skjult og holdt unna offentligheten. Fremveksten og etableringen av de statlige spesialskolene kan kanskje sies å representere det mest drastiske integreringstiltak i nyere tid. Her ble funksjonshemmede barn og unge bokstavelig talt hentet frem fra «kjeller og loft» og gitt en grunnleggende opplæring og en trening i dagliglivets aktiviteter som ga dem muligheter for deltagelse i samfunnet på en helt ny måte. Perioden fra midten av 1800-tallet til midten av 1900-tallet var preget av en gryende erkjennelse av at alle hadde et potensial for læring og at læringen kunne forbedres for alle. Staten tok ansvar og det vokste frem spesialskoler innen et bredt spekter med fokus på fem kategorier av funksjonshemmede, nemlig blinde og svaksynte, døve og tunghørte, evneveike, barn med adferds- eller tilpasningsvansker og barn med tale- og språkvansker (logopedi). Spesialskolenes eksistens, og det politiske ambisjonsnivået om opplæring for alle, synliggjorde etter hvert behovet for en faglig spisskompetanse innen utdanning og opplæring. Dette kompetansefeltet ble i norsk sammenheng



senere omtalt som *spesialpedagogikk*, og opplæringen i spesialskolene ble etter hvert omtalt som *spesialundervisning*. Lærerne som arbeidet der, ble omtalt som *spesiallærere*. Det ble i løpet av første halvdel av 1900-tallet etablert en lærerskolering i tilknytning til spesialskolene som har blitt omtalt som etatsopplæring. Denne etatsopplæringen ble delt inn i de samme fem kategorier som spesialskolene, og vi fikk titler som *blindelærere*, *døvelærere*, *logoped*, lærer for *evneveike*

og lærer for barn og unge med *tilpasningsvansker*. Når det gjelder utviklingen av norsk spesialpedagogikk, må vi nok gi æren til de statlige spesialskolene når det gjelder tidlig initiativ og oppstart av denne.

Denne perioden var i utpreget grad preget av *praksis* og *ideologi*. Det var et umiddelbart og innlysende behov for *praktisk* kunnskap og kompetanse for å kunne undervise elevene i de statlige spesialskolene. Man hadde en konkret

Det var forbundet med skyld og skam å ha funksjonshemmede barn, som derfor i stor grad ble skjult og holdt unna offentligheten.

praktisk utfordring og man trengte en konkret praktisk kompetanse. Implisitt og eksplisitt sto også *ideologi* sentralt i spesialpedagogikken og i debattene som fulgte. Ideologisk var det strømninger fra humanismen, kristendommen og sosialismen som dominerte, kanskje med en liten slagside mot veldedighet og formynderi.

Statens spesialskoler fikk stor betydning og relativt høy prestisje som en vellykket opplæringsstrategi gjennom første halvpart av 1900-tallet. Ingen trær vokser inn i himmelen, og den voksende optimismen med tro på at spesialskolene kunne bli en stadig bedre hjelp for stadig flere, førte da også til en boble som sprakk på midten av 1900-tallet. Blant annet bidro Blomkomiteens innstilling til at spesialskoleloven ble integrert i det lovverket som i dag omtales som opplæringsloven, og kommunene og fylkene fikk ansvaret for opplæringen av alle elevene.

Omstillingen fra en ensidig vektlegging på spesialskoler startet imidlertid tidlig på 1900-tallet ved at en del spesiallærere sammen med ordinære lærere og politikere begynte å erkjenne savnet av en mellomløsning mellom spesialskole og ordinær opplæring. Det ble etablert en kursvirksomhet hvor lærere, særlig lærere i barneskolen, fikk opplæring når det gjaldt lese- og skriveopplæring. Hensikten var å styrke normalskolens kapasitet når det gjaldt å tilrettelegge en tilpasset opplæring for elever med lettere og høyfrekvente lærevansker. Det dreide seg med andre ord om å utvikle en spesialpedagogikk for undervisning av barn med spesielle behov innenfor normalskolens rammer.

Umiddelbart foran Spesiallærerskolens inntreden på scenen hadde vi altså i løpet av en hundreårs periode utviklet to parallelle utdanninger i spesialpedagogikk. For det første hadde vi fem parallelle ettårige spesialiseringer av *etatsopplæringen* rettet mot de fem eksisterende kategorier spesialskoler. For det andre hadde vi *kursvirksomheten* med kurser av varierende lengde og omfang beregnet på lærere med ansvar for spesialundervisning i normalskolen, også omtalt som hjelpeundervisning.

Etableringen

Spesiallærerskolen ble etablert etter et initiativ fra en liten gruppe mennesker som savnet en mer helhetlig og koordinert spesialpedagogisk utdanning for de lærere som skulle

legge til rette en tilpasset opplæring for barn og unge med særskilte opplæringsbehov. De så også behovet for at en stadig større del av elevene i spesialskolesystemet skulle kunne få sin opplæring ivaretatt innenfor normalskolens rammer. De så videre behovet for en mer forskningsbasert og teoretisk begrunnet spesialpedagogisk kunnskapsbase. En slik styrking av spesialpedagogikken forutsatte etableringen av et større og mer slagkraftig fagmiljø.

Blant menneskene bak denne ideen, og som tok ansvar og initiativ for å realisere disse tankene, finner vi Hans Jørgen Gjessing, som selv hadde utdanning og erfaring som lærer, logoped og skolepsykolog. Videre deltok Eva Nordland som hadde sitt arbeid ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, og som spilte en sentral rolle både i Det norske arbeiderpartiet og i Lærerutdanningsrådet. Sentrale roller spilte også Trygve Lie, som hadde et ansvar for departementets kursvirksomhet i spesialpedagogikk, samt skolepsykologen Sigvald Asheim, som også hadde et sterkt engasjement i rådgivning, etter- og videreutdanning av lærere i skolen. Helt i siste liten fikk de til et innspill i forhold til en ny lov om lærerutdanning som var under forberedelse, og opprettelsen av Statens Spesiallærerskole var et faktum fra 1961. Hans Jørgen Gjessing pleide i spøkefulle ordelag å omtale Spesiallærerskolens etablering som at «den kom til verden ved styrtfødsel etter å ha blitt unnfanget ved et benkeforslag». Etter at den nye lærerskolen en kort tid var blitt ledet av Trygve Lie fra kursvirksomheten og Hans Tangerud fra Pedagogisk forskningsinstitutt, ble Hans Jørgen Gjessing tilsatt som rektor.

Organiseringen av det faglige innholdet i Spesiallærerskolens studietilbud bygget videre på tre etablerte utdanninger:

1. *Allmennlærerutdanningen* (som ble det toårige forstudiet)
2. Den mer generelle *spesialpedagogiske* kursvirksomheten (som ble den ettårige førsteavdeling)
3. Den mer spesialiserte *spesialpedagogiske etatsopplæringen* (som ble den ettårige andreavdeling)

Dette ble gjort ved at Spesiallærerskolen ble bygget opp som en videreutdanningsinstitusjon for lærere. Ved konkurranse

om opptak ble pedagogisk praksis gjort til en konkurransefordel. En konsekvens av dette var at Spesiallærerskolens studenter i alt vesentlig kom til å bestå av utdannede lærere med ett til flere års praktisk erfaring. Utdanningen ble gjort toårig med en første avdeling på ett år som tok sikte på å gi en mer generell spesialpedagogisk utdanning rettet inn mot lærere som skulle arbeide i normalskolen med undervisning av elever med særskilte opplæringsbehov. Her ble hovedvekten lagt på elevenes rettigheter og skoleeieres plikter slik det kom til uttrykk gjennom lov-, regel- og planverk samt på høyt frekvente og lettere lærevansker som for eksempel lese-, skrive- og regnevansker. Det ble lagt vekt på å gi studentene ferdigheter og verktøy i form av metoder og materiell for undervisning. Opptakene på de ulike ettårige andreavdelingsstudiene ble gjort etter søknad og ved at praksis etter første avdeling ble tillagt vekt. Studentene på andreavdeling kom derfor til å bestå av lærere med praktisk erfaring som hadde avsluttet første avdeling i spesialpedagogikk med praksis også etter den utdanningen.

En annen nasjonal utviklingstendens som gikk parallelt med Spesiallærerskolens utvikling, var den desentraliserte utdanningen i spesialpedagogikk. Dette hadde flere naturlige grunner. Et stort gravgrendt land trenger flere studiesteder, og spesialpedagogikk ble raskt et meget godt salgsprodukt. Både lærerskolene, statens lærerкурser og private kursarrangører som Folkeuniversitetet og AOF kastet seg med glød inn i konkurransen om lærere med behov for den videre- og etterutdanning som var nødvendig for kunne undervise stadig mer heterogene elevgrupper og klasser. Gjessing og hans medarbeidere hadde et ambivalent forhold til denne raske desentraliseringen. For det første gledet de seg over den meget gode mottagelsen som spesialpedagogikken fikk her i landet og den raske utbredelsen som fulgte i kjølvannet av denne anerkjennelsen. For det andre bekymret de seg over at den meget raske utbredelsen kunne gå ut over kvaliteten av studietilbudene. Personalet ved Spesiallærerskolen hjalp til så godt de kunne med veiledning og som gjesteforelesere ute i distriktene samtidig som det ble advart mot å gå for fort frem. Hjelpen ble verdsatt, men advarslene om for høy hastighet førte til beskyldninger om maktarroganse og proteksjonisme, og den første spiren til motstand mot «sentralinstitusjonen» var et faktum. Denne motstanden utviklet

seg videre og har vel gradvis blitt større heller enn å avta. Et blodferskt eksempel på dette var at en kjent professor fra «distrikts-Norge» nærmest refset departementet for at de tok alvorlig en høringsuttalelse fra Institutt for spesialpedagogikk og dermed støttet et «makthegemoni». En annen type bekymring hos Gjessing, hans medarbeidere og etterkommere var at den fryktede utvanningen av spesialpedagogikkfaget faktisk økte med årene. Dette bildet må imidlertid nyanseres betydelig. Når det angikk de mer generelle spesialpedagogiske studietilbudene som utviklet seg med basis i førsteavdelingsstudiene, ble disse ønsket velkomne. Det var imidlertid en liten hake også ved dette – Gjessing og hans folk hadde nok ønsket at denne generaliserte og forenklete spesialpedagogiske kunnskapen og kompetansen skulle blitt integrert i allmennlærerutdanningens praktisk-pedagogiske utdanning (PPU). Med en slik styrket PPU kunne faget spesialpedagogikk ha utviklet seg videre når det gjaldt nødvendig spisskompetanse for å kunne gi et bedre tilpasset opplæringstilbud til dem med de største og mest kompliserte behov for hjelp og støtte. Når det gjaldt tilløpene til en mer ukontrollert og tilfeldig knoppskyting fra andreavdelingsstudiene, var nok skepsisen større ved Spesiallærerskolen. Med sitt høye faglige ambisjonsnivå hadde nok Gjessing ønsket seg Spesiallærerskolen som landets ledende lokomotiv for å trekke spesialpedagogikkens faglige utvikling i Norge. Han var skeptisk både til en anarkistisk og en demokratisk utvikling og styring av et viktig fagfelt som spesialpedagogikken – han ønsket seg en forskningsbasert og faglig styring av en slik utvikling. Dette fører oss naturlig over til neste hovedavsnitt som handler om vitenskapeliggjøringen av faget spesialpedagogikk.

Vitenskapeliggjøringen

Allerede på slutten av 1960-tallet begynte de ansatte ved Spesiallærerskolen, med Gjessing i spissen, å ønske seg mulighetene for et hovedfagsstudium på toppen av studiene på andreavdeling. Mens den etablerte utdanningen var fireårig og ga adjunktkompetanse, ville et toårig hovedfagsstudium i tillegg gi lektorkompetanse. Hovedargumentet fra Gjessing og hans medarbeidere var imidlertid at spesialpedagogikken i tillegg til sin praktiske og ideologiske forankring trengte å styrkes vitenskapelig. Med dette argu-

mentet kommer behovet for en tettere tilknytning til *akademia* tydelig opp til overflaten. Gjessings drøm var at Spesiallærerskolen skulle bli en selvstendig vitenskapelig høyskole på linje med for eksempel landbrukshøyskolen, musikkhøyskolen og idrettshøyskolen. I første halvdel av 1970-tallet får ideen om et hovedfagsstudium, som starten på en vitenskapeliggjøring, støtte fra et offentlig utvalg, det såkalte Aarekutvalget. Utvalget støtter tankene om et eksisterende behov for en ytterligere forskningsbasering av den praktiske spesialpedagogiske kompetansen. Faget hadde jo blitt bygget opp på en plattform preget av praktiske erfaringer og med moralske og ideologiske begrunnelser. Det var moralske resonnementer knyttet opp mot ansvaret og omsorgen for funksjonshemmede og marginaliserte individer som sammen med et sterkt opplevd samfunnsansvar begrunnet spesialpedagogikken for dets utøvere og representanter. Videre var det den generelle pedagogikken fra lærerutdanningen som sammen med de praktiske erfaringene fra spesialskolene dannet det faglige fundamentet for spesialpedagogikken.

Det var særlig tre virkemidler i denne vitenskapeliggjøringsprosessen som ble fremhevet av spesiallærerskolens ledelse i alle henvendelsene til departementet, nemlig:

1. Hovedfagsstudium i spesialpedagogikk som bygget på andre avdeling
2. Forskningsplikt og -rett for det faglige personalet ved Spesiallærerskolen
3. Doktorgrad i spesialpedagogikk

Disse henvendelsene, sammen med Aarekutvalgets utredning, førte til at departementet i 1976 etablerte *hovedfag* i spesialpedagogikk ved Spesiallærerskolen som også ble lagt inn under det regionale høgskolestyret og fikk navnet Spesiallærershøgskolen. Da høgskolen i 1980 ble tildelt to *høgskoledosentstillinger*, førte dette sammen med etableringen av muligheten til å søke opprykk til førsteamanuensis, til en øket aktivitet når det gjaldt spesialpedagogisk forskning. Allerede i 1986 ble graden *dr.scient.* i spesialpedagogikk etablert ved høgskolen, og dermed var de tre ønskede verktøyene for vitenskapeliggjøring av faget på plass. Et par år senere fikk Høgskolen også et *professorat*, og

dermed hadde vi de viktigste kjennetegnene ved en vitenskapelig høyskole. Ved siden av en reell faglig verdi hadde også disse endringene en viktig symbolverdi for et ungt fag som spesialpedagogikken.

Det nye hovedfagsstudiet ble på 1970- og 80-tallet utviklet til et studium med tre tyngdepunkter, nemlig *forskning, rådgivning* og *innovasjon*. Forskningsskoleringen ble vektlagt både ved hjelp av en hovedoppgave og en teoretisk metodeskolering. Dette ble naturlig nok den tyngste fordypningen siden nettopp vitenskapeliggjøringen hadde vært et vesentlig argument for etableringen av hovedfaget. Siden ideologisk og praktisk forankring allerede var et kjennetegn ved spesialpedagogikken, var behovet for et forskningsbasert teorifundament det som sto mest i forgrunnen. *Spesialpedagogisk rådgivning* var det andre naturlige valget. Det hang sammen med en antagelse om at lærerne og skolelederne er de viktigste daglige aktørene for å gi en best mulig tilpasset opplæring for barn og unge med særskilte opplæringsbehov. Derfor måtte høyt kvalifiserte spesialpedagoger se som en hovedoppgave å være rådgivere og veiledere for disse yrkesgruppene. Vi hadde allerede to viktige yrkesgrupper representert i rådgiverkorpset, nemlig psykologene og pedagogene med embetseksamen. Både Pedagogisk forskningsinstitutt og Psykologisk institutt hadde tatt ansvar for å utdanne pedagogisk-psykologiske rådgivere innenfor sine felter, men den spesialpedagogiske rådgivningen ble utført av spesialpedagoger som bare hadde andreavdeling og kompetanse som adjunkter. Det var ønskelig med en likestilling av og en arbeidsfordeling mellom disse tre yrkesutdanningene. Som en kuriositet kan det nevnes at når pedagogene ble godkjent som PP-rådgivere på linje med psykologene, møtte de motstand fra psykologene. På samme måte møtte spesialpedagogene motstand både fra psykologene og pedagogene da de meldte seg på arenaen. Ved begge anledninger viste departementets representanter god vurderingsevne og skar igjennom. Vi endte opp med tre komplementære yrkesgrupper i pedagogisk-psykologisk tjeneste. Disse tre gruppene samarbeider rimelig bra ute i felten, men utdanningsinstitusjonene har vel ikke akkurat dokumentert noen blendende vilje og evne til å samarbeide, samt gjøre seg selv og hverandre bedre og bedre på dette viktige fagområdet. Spesialpedagogisk forbedringsarbeid, eller *inn-*

Når det gjelder utviklingen av norsk spesialpedagogikk, må vi nok gi æren til de statlige spesialskolene når det gjelder tidlig initiativ og oppstart av denne.

ovasjon, ble nyskapingen i spesialpedagogikken som kom med hovedfagsstudiet. Begrunnelsen var at skulle vi kunne implementere en politisk og ideologisk begrunnet målsetting om *en skole for alle*, ofte omtalt som *en integrerende skole* – eller som vi i dag kaller *en inkluderende skole* – trengte vi endringskompetanse. Komponentene i denne skoleringen omfattet endringsprosesser (innovasjonsstrategier), *motstand mot endringer* (barrierer) og *organisasjonskunnskap* (systemperspektivet). Denne delen av hovedfagsstudiet inneholdt også både teoretisk skolering og praktisk trening.

Disse kandidatene som ble utdannet på slutten av 1970-tallet, på 1980-tallet og på begynnelsen av 1990-tallet, fikk sannsynligvis den beste pedagogisk-psykologiske rådgiverutdanningen vi har hatt noensinne. Disse kandidatene hadde en bred pedagogisk plattform med sin lærerutdanning, et generelt spesialpedagogisk fundament med sin førsteavdeling, en spesialpedagogisk spissing med sin andreavdeling samt et hovedfagsstudium som ga en vitenskapelig allmennutdanning og en spissing mot rådgivning og systemrettet innovasjonsarbeid. I løpet av de siste tjue årene har dessverre denne utdanningen av ulike grunner blitt gradvis svekket.

Universitetstilknytningen

På 1980-tallet ble forskningsaktiviteten innen faget spesialpedagogikk i sin alminnelighet og spesielt på Spesiellærerhøgskolen, økende. Dette skyldtes både hovedfagsstudiet, doktorgradsstudiet og at det vitenskapelige personalet fikk rett og plikt til forskning. På 1970-tallet kom Edvard Befring inn som leder av Spesiellærerhøgskolen. På samme måten som Gjessing var strategen som trakk opp de store linjene og la planene for en vitenskapelig styrking av spesialpedagogikken, var det Befring som ledet gjennomføringen og realiserte de nevnte endringene.

Høgskolens ledelse hadde ved flere anledninger tatt opp med departementet at status som vitenskapelig høgskole ville være en fordel for spesialpedagogikken og for utviklingen av en skole for alle, eller en inkluderende skole. Befring gjorde også sammen med sine medarbeidere en rekke forsøk på å få gjennomslag for denne ideen. Disse fremstøtene viste seg imidlertid å være dødfødt på det daværende tidspunkt, men statsråd Gudmund Hernes kom med

en kort formulering i NOU *Med viten og vilje*, der han skar igjennom og skrev at det bør innledes forhandlinger om en samordning mellom Spesiellærerhøgskolen og Universitetet i Oslo. Dette ble godt mottatt av UiO, som åpent innrømmet at de så det som uheldig at en regional høgskole både hadde egen doktorgrad og vitenskapelige toppstillinger. En samordning med UiO ville løse dette problemet og fjerne denne konstruksjonen fra landskapet. Forhandlingene ble innledet og det var naturlig at Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ble brakt inn i bildet med tanke på et samarbeid mellom disse to fagmiljøene. Det viste seg at representantene for PFI hadde forventninger om at Institutt for spesialpedagogikk (ISP) skulle legges under PFI og at de fortsatt skulle være knyttet til Det samfunnsvitenskapelige fakultet (SV). Forhandlerne fra ISP ønsket selvsagt fortsatt å være et selvstendig fagmiljø og fikk støtte fra universitetets sentrale ledelse på det punktet. Samtidig ønsket ikke SV å ha et forstørret PFI i sin portefølje og støttet derfor opprettelsen av et nytt fakultet. På den måten løste universitetet enda et problem, nemlig hvor de skulle gjøre av pedagogisk seminar, som var en frittsvevende konstruksjon ved UiO.

Forhandlingene endte med at det ble opprettet et nytt fakultet som fikk navnet Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) med tre institutter, som ved siden av det nye ISP skulle bestå av PFI og det tidligere pedagogiske seminar som ble eget institutt under betegnelsen Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS). ISP hadde regnet med og håpet å få beholde sitt praktiske og ideologiske fundament samtidig som instituttet skulle få drahjelp i sin videre vitenskapeliggjøring av faget spesialpedagogikk.

Kreftene ved PFI som ønsket at spesialpedagogikken skulle integreres i pedagogikken og at pedagogikken skulle integreres i samfunnsfagene, vant spillet om makten på fakultetsnivået. Representantene fra ISP ble nærmest latterliggjort for sine ulike utspill om profesjonsorientering, praksisforankring og samfunnsansvar. Mange av oss opplevde vel fakultetsledelsen forhold til innholdet i *akademia*, som et gufs fra fortiden. Disse forholdene bremset ISP både når det gjaldt utviklingen av en forskningstradisjon som ivaretok praksisforankringen og samfunnsansvaret. Det ble utøvet et sterkt press i retning av «*det akademiske*» med vekt på grunnforskning og såkalt teoretisk forskning – hva nå det

Det ble lagt vekt på å gi studentene ferdigheter og verktøy i form av metoder og materiell for undervisning.

måtte bety. Som et ledd i dette maktspeilet gikk heller ikke fakultetet inn for å beholde ISP sin doktorgrad, men støttet nedleggelsen av denne og gikk i stedet inn for at fakultetet skulle låne dr. polit.-graden fra SV. Denne mottagelsen som ISP fikk ved UV stoppet nok den faglige utviklingen som ISP hadde hatt de siste årene. Denne bremsingen av spesialpedagogikkens utvikling ble selvsagt også forsterket av de økonomiske innstrammingene som universitets- og høgskolesektoren etter hver begynte å oppleve på midten av 1990-tallet.

Denne utviklingen, eller kanskje riktigere mangelen på utvikling, ble selvsagt lagt merke til ute i arbeidslivet. Spesialpedagogikken hadde opp mot slutten av 1990-tallet et godt renommé blant skoleeiere, skoleledere og praktikere. De lærerne og rådgiverne som hadde fått utdanning i spesialpedagogikk, hadde ord på seg for å kunne bidra effektivt på det praktiske plan når det dreide seg om opplæring for dem som hadde særskilte behov. De siste tjue årene ser det ut til at en gryende tvil, skepsis eller misnøye har utviklet seg. Flere og flere ute i skoleverket har begynt å spørre om hvorfor vi ikke lenger forbereder våre studenter på det virkelige liv ute i praksis. Det forhold at spesialpedagogikken blir betraktet som stadig mindre relevant for dagens praktiske utfordringer, kan selvsagt ikke alene skyldes tilknytningen til Universitetet i Oslo og/eller en eventuell motarbeiding fra de «gamle samfunnsviterne» ved PFI. I tillegg til at UiO ikke har hatt tilstrekkelig vilje og evne til å bidra til å fremme forskning og utdanning for å realisere dagens politiske intensjon om en skole for alle, har heller ikke vi som forvalter faget, vært våkne i timen og forvaltet de oppgaver som i sin tid ble betrodd oss. Vi har ikke klart å fremstå som et samlet og slagkraftig fagmiljø i kampen for retten til læring for dem med funksjonshemninger og for de marginaliserte i vårt samfunn. Når vi har snakket «til døve ører» i vår kommunikasjon med fakultets- og universitetsledelsen, kan det ikke bare belastes ørene, men også vår evne til å kommunisere budskapet. Eller kanskje har vi også blitt innhentet av tidsånden og har begynt å fokusere på æren, publiseringspoengene og pengene som om dette var mål i seg selv og ikke parametere for de reelle verdier. Da er det kanskje like før boblen sprekker slik finansboblen sprakk internasjonalt i 2009.

Fremtidsperspektiver

Når det gjelder fremtiden, er det selvsagt ikke gitt noen av oss å kunne spå, på tross av at okkultismen nå står sterkere i Norge enn noen gang i nyere tid, og enkelte akademikere tror at funksjonshemninger og læreversker bare er sosiale konstruksjoner som kan dekonstrueres. Vi kan likevel tillate oss å reflektere over alternativer til det «boblesprekksscenario» som vi la opp til i forrige avsnitt.

Det er kanskje for sent, men en alternativ fremtid kunne være mulig gjennom en mobilisering ledet av aktuelle politikere, brukere og innovative fagfolk som tar et grep relativt omgående. Det må i tilfelle, i tillegg til å ivareta de eksisterende *lovfestede rettigheter*, satses faglig tungt på tre fronter:

1. *styrking av pedagogikken* i lærernes grunnutdanning,
2. *spesialpedagogiske videre- og etterutdanninger* for et stort antall lærere og ledere, og
3. *egen utdanning for spesialpedagogisk spisskompetanse* på master- og doktorgradsnivå for et mindre antall fagfolk.

Den bredeste fronten må være *styrking av pedagogikken* i lærerutdanningen. Skal den norske skolen fortsette å bli mer inkluderende, forutsetter det en lærerstand som har blitt forberedt på denne oppgaven under sin utdanning. De skal nemlig være i stand til å oppdage at enkelte elever faller av lasset i for eksempel lesing, skriving eller regning i fjerde, femte eller sjette klasse. De skal være i stand til å sette inn hjelpetiltak gjennom å justere den ordinære opplæringen. De må videre ha en kompetanse og en selvinnsikt til å vite når de må søke hjelp og støtte fra fagfolk med mer kompetanse, og eventuelt bidra til at kompetente fagfolk på enkelte områder og i perioder overtar deler av opplæringen.

Det neste området bør være utvikling av et faglig sterkt opplegg for *spesialpedagogiske videre- og etterutdanninger* som også siktes inn mot lærere i skolen. Siden det naturlig nok ikke er mulig å utdanne alle våre lærere til å kunne gi en tilpasset opplæring til alle elever, har vi et relativt stort behov for lærere med spesialpedagogisk videreutdanning. Her må vi kunne bygge på og justere opp til dagens behov de ettårige tilbudene i spesialpedagogikk som vi har hatt i ulike varianter ved en rekke studiesteder de siste tiårene. Form og innhold på disse ettårige tilbudene må gjennomgås,

revurderes og utformes på grunnlag av eksisterende kunnskaper om dagens situasjon i skoleverket. Med en lærerutdanning som er tilpasset dagens studiestruktur med 3 + 2 + 3 år for henholdsvis bachelor, master og doktorgrad, vil det sikkert være mulig å lage en fleksibel oppbygging hvor lærerens basiskompetanse gjøres unna innenfor en treårig bachelor. Dermed vil, blant andre tilbud, den ettårige spesialpedagogiske videreutdanningen kunne ligge innenfor mastergraden. I tillegg til denne videreutdanningen bør det utvikles og tilbys kortere etterutdanningskurser for å møte spesielle behov og utfordringer, samt for å oppjustere kompetansen hos etablerte lærere som ønsker det eller som blir anbefalt det av aktuelle skoleeiere som ser spesielle behov i sin kommune eller i sitt fylke.

Det er viktig at det spesialpedagogiske innslaget i lærerkompetansen, både i grunnutdanningen og i etter- og videreutdanningen, fokuserer på tilkortkomming hos alle kategorier elever. Dette innebærer at oppmerksomheten for det første må rettes mot de elevene som tradisjonelt har fått spesialundervisning. For det andre må oppmerksomheten rettes mot elever uten spesielle vansker eller funksjonshemninger, men som av en eller annen grunn har falt av lasset på et eller annet tidspunkt i sin skolegang og som trenger kort-siktig hjelp for å komme på sporet igjen. For det tredje er det et stort behov for kompetanse når det gjelder å legge opp en tilpasset opplæring for spesielt begavede barn og unge.

I tillegg trenger vi en *egen utdanning for spesialpedagogisk spisskompetanse* på områder hvor det dreier seg om tyngre, komplekse og omfattende læreplaner og/eller funksjonshemninger. Sannsynligvis bør en her vurdere å gå tilbake til den opprinnelige grunnmodellen fra Spesiallærerskolen på 1960- og 70-tallene hvor den spesialpedagogiske spisskompetansen ble gitt til fagfolk med grunnutdanning som lærere samt en mer generell spesialpedagogisk videreutdanning. Dette skulle tilsi at den spesialpedagogiske spisskompetansen må gis delvis på master- og delvis på doktorgradsnivå til lærere som allerede har den omtalte videreutdanningen i spesialpedagogikk. En slik klinisk doktorgrad vil ligge trygt innenfor en internasjonal tradisjon for utdanning innen profesjonsfag. Prestisjeuniversiteter som Harvard satser tungt på forskning og utdanning når det gjelder profesjonsfag. Her står for eksempel yrkeskvalifiseringen sterkt

på doktorgradsnivå både innenfor medisinske, juridiske og pedagogiske fag. Et eksempel på en slik utdanning ved ISP kunne være en spesialisering av pedagogisk-psykologiske rådgivere for PPT og Statped. Et annet eksempel kunne være utdanning av eksperter innenfor feltet tale og hørsel, som ville kombinere logopedisk kompetanse og audiopedagogisk kompetanse med målgrupper både innenfor skole- og sykehussektoren. Kanskje opplæringen av personer med mer omfattende og sammensatte utviklingshemninger vil kunne trenge en slik spesialisering?

Et krav som må stilles til den spesialpedagogiske utdanningen på alle nivå, må være at den er solid forankret både i praksis innen utdanning og opplæring, samt i spesialpedagogisk forskning og teori. En slik utdanning, forskeropplæring og forskningsvirksomhet må skje i et tett samarbeid mellom universiteter/høgskoler og praksisfeltet. Dette vil for eksempel innebære at studentene på alle nivå (både master- og doktorgradsnivå) må fungere i forskningsteam sammen med representanter både fra skoler og forskningsinstitusjoner. En slik organisering av utdanning og forskning er velkjent fra universiteter som Stanford og Massachusetts Institute of Technology. En lignende modell prøves for tiden ut innen kreftforskningen i Oslo, hvor industri og academia samarbeider tett om utvikling, utprøving og produksjon av legemidler.

Skal et slikt scenario kunne bli en realitet, nytter det nok ikke å vente på at de nåværende aktører innen spesialpedagogikk og pedagogikk finner sammen om et nødvendig samarbeid. Spesialpedagogikkens forvaltere vil ikke kunne bli enige om en felles tilnærming, og de fleste pedagoger drømmer om å fungere som samfunnsvitere, mens ildsjelene blant våre «spesialpedagogikkdødere» trives for godt med sin egen tro i sin egen sekt. Tiden er overmoden for en reform, arbeidet mot vår målsetting om en skole for alle er i ferd å mislykkes, vi befinner oss i verdens rikeste land, og det er de sentrale politikerne som må ta et grep:

Hvad Fanden nøler I efter?



Milepæler i spesialpedagogikken



Spesialpedagogikk som fag har nær tilknytning til opplæring for funksjonshemmede. Nye forståelsesmåter og utvidede rettigheter for marginaliserte barn og unge har gitt både utfordringer og fremvekst av fagområdet.



Edvard Befring er professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Redaksjonen har bedt meg om å ta for meg skrifter og publikasjoner som har skapt milepæler i spesialpedagogikken. Dette har vært en spennende og krevende utfordring. Historisk har det vanligvis vært fornyende praktiske tiltak som har lagt grunnlaget for endrede perspektiver og tenkemåter. Tekstene, artiklene og bøkene har som oftest kommet i etterkant. Men uten tvil finnes det publikasjoner som har skapt milepæler og som har fått paradigmatisk konsekvenser både for tenkning og handling, særlig innen naturvitenskap. Det beste eksemplet er nok en bok som Charles Darwin fikk utgitt i London 24. november 1859 under tittelen: «On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or, the Preservation of Favoured Races in the Struggle of Life». Den rammesprengende ideen som her ble lansert, evolusjonsteorien, har i all ettertid preget vitenskapen, kulturen og samfunnet. I spesialpedagogisk sammenheng er det her relevant å vise til «sosialdarwinismen» som forfektet forståelser av menneskelig variasjon og avvik som skulle få tragiske konsekvenser, ikke minst for åndssvake og andre minoritetsgrupper (jf. senere avsnitt).

I det følgende skal jeg kort presentere og kommentere noen publikasjoner, for det meste offentlige dokumenter, som på en tydelig måte har fremmet nye perspektiver og

forståelsesmåter, og som har fått praktiske konsekvenser for spesialpedagogikken. Dette gjelder dokumenter som har kastet nytt lys over problemfeltet og som har medvirket til en fornyelse av praksis. I noen grad er dette også bidrag som har medvirket til å svekke forståelsesmåter og myter basert på dogmatikk og tradisjonsmakt. Dermed har de på forskjellige måter skapt milepæler ved å gi nye muligheter for funksjonshemmede.

Forsømte og utstøtte i nytt lys

Den sentrale publikasjonen her er «Udkast til Lov om sædelig forkomne og vanvyrkede Børns Behandling med Motiver» (Kristiania, 1892), som la grunnlaget for at forsømte, vanskeligstilte og utstøtte barn og unge ble definert som skolens ansvar. Dermed ble det som senere ble kalt barn og unge med tilpasningsvansker, en del av spesialpedagogikkens arbeidsfelt. I denne omfattende utredningen som ble lagt fram av landet første riksadvokat, professor dr. juris Bernhard Getz (1850–1901), ble det gitt et begrunnet forslag som fikk store konsekvenser både for kriminalvesenet, skolen og det som skulle bli verdens første barnevern. Etter fire stortingsbehandlinger og omfattende offentlig debatt, førte dette forslaget fram til vedtaket av 6. juni 1896 om Lov om behandling av forsømte Børn. Denne, såkalte vergerådsloven, innstiftet det kommunale vergerådet (det som fra 1951 ble kalt barnevernet), ble oppsiktsvekkende nok, underlagt Kirke- og undervisningsdepartementets for-



valtning. Samtidig ble det ved egen lov bestemt at den kriminelle lavalderen skulle heves fra 10 til 14 år. (Nesten hundre år senere, i 1987, ble denne aldersgrensen satt til 15 år). Vi kan merke oss at de fleste land, også europeiske, fremdeles har en kriminell lavalder på mellom 8 og 10 år – i India er den 7 år.

Bernard Getz baserte sitt forslag både på nasjonal og internasjonal kriminalstatistikk og på etiske, sosiologiske og pedagogiske vurderinger. Hans grunnoppfatning var at pedagogisk virksomhet måtte komme i stedet for straff i møtet med sosialt vanskeligstilte barn, selv om de hadde begått kriminelle handlinger. Getz argumenterte mot det han karakteriserte som *dobbeltstraffen*, noe som innebar at barna først ble straffet ved at de ble forsømt av samfunnet og utsatt for uakseptable og skadelige oppvekstforhold. Når det så gikk galt i form av kriminell eller annen uakseptabel atferd, sto det samme samfunnet parat med nye straffetiltak. Dette førte galt av sted og bidro snarere til økt enn redusert barne- og ungdomskriminalitet. Denne vonde sirkelen kunne bare brytes ved å sette inn tilbud som kunne hjelpe barna inn på nye spor ved å gi dem nyttig opplæring.

For spesialpedagogikken betydde vergerådsloven, som ble iverksatt år 1900, både en formell og faglig legitimasjon til å ta ansvar for barn i en oppvekstkritisk situasjon i skole og samfunn. I vergerådets tiltaksapparat manifesterte dette ansvaret seg i særlig grad ved etableringen av *skolehjem*. (Noen få av disse ble betegnet som *særlige skolehjem*, da de

fikk ansvar for de eldste og vanskeligste ungdommene). I første omgang ble eksisterende oppdragelsesanstalter videreført som skolehjem (Toftes Gave, Ulvsnesøy, Lindøy), men snart skulle det bli etablert flere nye institusjoner for både gutter og jenter.

Pionéranstalten var Toftes Gave, og den har en spennende historie. Opprinnelig var dette Redningsanstalten på Grønland som ble etablert i 1841 på et tidspunkt da tukthusinternering av skolebarn ble erklært uakseptabelt og ulovlig. Denne anstalten fikk nytt navn i 1846 etter at grosserer Andreas Tofte besørget nye lokaler for anstalten. I 1858 flyttet Toftes Gave til Risebro gård i Ullensaker og dette ble dermed den første skoleetableringen her i landet med landbruksarbeid som essensielt pedagogisk innhold. Hensikten var å realisere *livsvekstprinsippet* etter den legendariske Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827).

Fra 1878 skulle så Toftes Gave havne på Helgøya – noe som introduserte det særnorske «*øprinsippet*», som den danske pedagogikkprofessor Knud Grue Sørensen kalte det – da han i en kritisk kommentar påpekte at noen land plasserte kriminelle og sinnssvake på øyer, men i Norge ble dette brukt som forvisningssteder for skolebarn.

Eilert Sundt (1817–75), som ledet representantskapet for Toftes, var en drivkraft for å flytte anstalten til landsbygda. Han var kjent med Pestalozzis pionérinnsats der han hadde utviklet institusjoner for vanskeligstilte bybarn på et jordbruksområde noen mil nordvest for Zürich. *Den peda-*

gogiske ideen var at barna skulle få oppleve harmonien i kontakten med den levende natur, med planter og dyr, og dermed utvikle personlig balanse. De fleste skolehjemmene i Norge, og flere av abnormskolene, ble med dette primære inspirasjonsgrunnlaget lagt til gårdsbruk. Den økonomiske gevinsten ved jordbruket ble imidlertid etter hvert en minst like viktig begrunnelse.

Begrunnelsen for *øyprinsippet* var derimot av defensiv art. Her var det dels tale om å hindre en negativ påvirkning fra nabomiljøet (med fyll og usømmelig atferd) og dels å gjøre det vanskelig å rømme. Disse to begrunnelsene ble brukt da Toftes Gave i 1878 ble flyttet til Helgøya i Mjøsa. Den siste skoleetableringen av denne art var Bastøy utenfor Horten – med oppstart 1900, og det var dette særlige skolehjemmet som skulle bli rammet med de største skandalene, med opp-tøyene i 1915 som et høydepunkt, der sjøforsvarets fregatt Norge ble satt inn for å slå ned opprøret som ungdommene hadde satt i gang som protest mot en hard hverdag der straffetiltakene florerte.

Selv om skolehjemmene langt fra ble noen suksess-historie, dannet de utgangspunkt for en spesialpedagogisk innsats i møtet med barn og ungdom i en oppvekst-kritisk situasjon. Flere av disse institusjonene lyktes også relativt bra. Men dette er et område som i stor grad reflekterer uheldige sider ved oppvekstforholdene i hjem og nærmiljø og som ofte må ses i relasjon til og forstås i lys av et barne- og ungdomstilpasset og formalteoretisk basert skole-konsept. Her vil derfor utviklingen trolig først kunne komme inn i et konstruktivt spor ved en fornyet tidliginnsats og ved en skole som i betydelig grad forener sin virksomhet med arbeidslivet.

Når fortidens praksis skal vurderes, vil det for øvrig være viktig spørre om hva som ville ha skjedd om dette arbeids-området fortsatt skulle ha vært dominert av kriminal-vesenets (og eventuelt psykiatriens) faglige forståelsesmåter.

Samlet lovgrunnlag med utvidet mandat

Lov om spesialskoler av 1951 var en milepæl ved å gi et samlet lovgrunnlag for den statlige spesialpedagogiske innsatsen. Det var mot de fleste odds at denne samlingen lot seg realisere (se nedenfor). Men når loven først ble vedtatt, ga den mandat til det som skulle bli de statlige *spesialskolenes*

gullalder fram til slutten av 1970-årene.

For det første tok denne loven opp i seg de vanlige skolehjemmene etter vergerådsloven, og disse fikk nå betegnelsen *spesialskoler for barn og ungdom med tilpasningsvansker*. De særlige skolehjemmene (blant annet Bastøy for gutter og Bærum for jenter) ble overført til sosialvesenet og ble *verneskoler* som ledd i tiltaksapparatet til den nye barnevernloven av 1953.

For det andre omfattet denne lovsamlingen en videreføring av det som opprinnelig var *Lov om abnorme barns undervisning* (1881), som ga rett til opplæring for døve, blinde og åndssvake barn. Denne loven som for åndssvake først trådte i kraft i 1892, introduserte en funksjonsmessig og smertefull grenseoppgang på evneretardasjonsområdet. Kun de som ble vurdert som mest egnet til skoleopplæring skulle således få dette skoletilbudet.

Vi kan merke oss at lovens formålsparagraf også omhandlet spørsmålet om konfirmasjonsforberedelser, og dette ble tolket slik at de som ikke ble ansett for å være i stand til å gjennomføre konfirmasjonen, heller ikke skulle få del i den nye skoleretten. De som ble stående utenfor, ble etter hvert karakterisert som *ikke dannelsesdyktige* – en betegnelse som ble befestet ved å inngå i psykiaternes diagnostiske repertoar.

Abnormskoleloven ble avløst av *Lov av 4. juni 1915 om døve, blinde og åndssvake barns undervisning og om pleie- og arbeidshjem for ikke dannelsesdyktige åndssvake*. De som heretter ikke ble ansett skikket til opplæring kunne i beste fall bli karakterisert som arbeidsdyktige.

Ved den nye spesialskoleloven av 1951 kom også barn med *lese-, skrive- og talevansker* til å få særlige opplæringsrettigheter ivaretatt. Denne fornyelsen innebar at spesialskoleloven av 1951 både la grunnlaget for et utvidet mandat og en samlet statlig opplæringsinnsats for de aller fleste funksjonshemmede barn. Her skal vi merke oss at det nå ikke kun var tale om døve, men også tunghørte, og det var ikke lenger bare tale om blinde, men også svaksynte. De som ikke ble nevnt i Spesialskoleloven av 1951, var de barna som ble betegnet som *ikke dannelsesdyktige åndssvake*. Disse barna var fremdeles i realiteten avskrevet som skolen ansvarsområde.

På basis av de to pionérlovene av henholdsvis 1881 og

I ettertiden har Seguin og Montessori hatt stor betydning for spesialpedagogikkens møte med utviklingshemmede, men også for forståelsen av læring og barns utvikling generelt.

1896 var det lenge etablert et klart skille, formelt og i praksis, mellom abnormskolevesenet og skolehjemsfeltet. Men også innen abnormskolenes område var det store fellesskapsproblemer. Sansefeltet hadde aldri ønsket å være i samme båt som åndssvake- og evneretardasjonsfeltet.

Formelt kom dette til uttrykk ved at et utvalg oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet i 1938 foreslo at hvert av de tre skoleslagene for døve, blinde og evneretarderte burde få separate, egne lover. Dette ble fulgt opp av den store Samordningnemnda for skoleverket (1947–52) som i sin Tilråding V om opplæring for born som treng særskolar (1948) foreslo tre ulike lover: en lov om skoler for døve og tunghørte, en lov om blinde og svaksynte og en lov om omsorgen for og opplæringen av personer med mangelfullt utviklede sjelsevner.

Her må det påpekes at abnormskoledirektoratet i 1939 fikk den spesialpedagogisk høgt kompetente Marie Pedersen som leder. Helt til hun gikk av i 1962 kom hun til å kjempe på mange fronter, ikke minst mot arvehygienens nedverdigelser. Men hun argumenterte også mot splittelser innen opplæringen av funksjonshemmede, og hun arbeidet utrettelig for en helhetlig organisering av spesialpedagogikken. Og hennes stemme ble hørt både i departement og storting, og den samlende spesialskoleloven av 1951 kunne uten politisk motstand bli en realitet. Loven innvarslet en oppgradering av den statlige spesialpedagogiske innsatsen som var uten historisk sidestykke. Men loven var også som nevnt begrensende ved at de barna som ble ansett som lite tilgjengelige for tradisjonell skolelæring, fortsatt ble satt utenfor.

Utviklingshemmede får skolerett

Det sentrale dokumentet her er *FN-konvensjonen av 1966 om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter*. Denne konvensjonen medførte en milepæl ved å gi grunnlaget for at utviklingshemmede etter hvert skulle bli definert som skolens og spesialpedagogikkens ansvarsområde.

Her skal vi merke oss at FNs vedtak i 1948 av verdenserklæringen om menneskerettighetene i 1959 ble fulgt opp av en tipunkt-erklæring om barns rettigheter – som blant annet handlet om opplæringsbetingelser. I 1966 foretok FN to viktige videreføringer av denne erklæringen ved en konvensjon om borgerlige og politiske rettigheter og en kon-

vensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter. Begge konvensjonene fastslo at *barn har en rekke grunnleggende og særlige rettigheter*. Den sistnevnte gir imidlertid den mest klargjørende internasjonale normen for å ivareta utviklingshemmedes opplæringsrettigheter, ved at den i artikkel 13 fastslår «the right of everyone to education». Her understrekes det at «primary education shall be compulsory and available free to all». Vi skal merke oss at når det i et folkerettslig dokument står «all», så menes det alle. Det gjelder ikke kun de som fungerer så normalt at de kan anses kvalifisert til å bli innpasset i et bestemt skoleopplegg. *Opplæringsretten gjelder absolutt alle, og det er skolens ansvar å tilpasse seg det mangfoldet av elever det her vil være tale om.*

Denne konvensjonen var et folkerettslig bindende dokument, en traktat, som medlemslandene var forpliktet til å følge. Den fikk følgelig også konsekvenser for norsk skolelovgivning og praksis i 1970-årenes skolepolitikk, særlig ved lovendringen av 1975 som medførte at spesialskoleloven ble integrert i grunnskoleloven.

Kvalifisert opplæring ble etter dette forstått som en grunnleggende forutsetning for personlighetsutvikling også for barn og unge som inntil da hadde blitt stående på utsiden. Dette medførte blant annet praktiske muligheter for å tilegne seg slike ferdigheter og holdninger – et slikt atferdsrepertoar – at en kunne være i stand til å nyte godt av fundamentale menneskeretter. Dette handler om det som kan karakteriseres som læring for manifestasjonen av det verdige mennesket.

Til tross for de utstøtingsprosesser som har funnet sted, så har spesialpedagogikken sterke faglige røtter på dette funksjonsområdet. Langt tilbake har markante skolefolk pekt på utviklingsmulighetene for disse barna selv om samfunnet og den medisinske fagekspertisen langt opp mot 1960-årene udefinerte dem for varig omsorg og isolasjon.

I Norge hadde en av spesialpedagogikkens grunnleggere, Johan Anton Lippestad (1844–1913), satt i gang opplæring for åndssvake (fra 1874), og i flere tiår framover ble han en toneangivende fagperson på området. Impulsene fikk han ikke minst fra Frankrike. Her hadde en av de store pionerene på feltet, Edouard Seguin (1812–80), ved sin skole i Paris for åndssvake barn (med oppstart 1840), demonstrert at dette

var et mulighetenes arbeidsområde. Men som han gjorde nærmere rede for i sine publikasjoner, stilte opplæringen krav om innsikt i læringsprosessen, og det var behov for adekvate hjelpemidler.

En annen kreativ og betydningsfull fornyer, Maria Montessori (1870–1952), som var inspirert av Seguin, viste ved sitt arbeid ved en anstalt og i et fattigkvarter i Roma at utviklingshemmede barn kunne lære å lese, skrive og regne om de fikk stimulerende muligheter gjennom tilrettelagte metoder og hjelpemidler. I ettertiden har Seguin og Montessori hatt stor betydning for spesialpedagogikkens møte med utviklingshemmede, men også for forståelsen av læring og barns utvikling generelt.

Men sterke strømninger fra siste del av 1800-tallet gikk i en helt annen retning. Fram mot 1900-tallet gjennomgikk vår del av verden en sterk industrialisering, urbanisering og befolkningsvekst. Kampen for arbeid og inntekt medførte at utviklingshemmede ble nådeløst skjøvet til side. De sosiale holdningene fikk også næring fra *sosialdarwinismen* – en samfunnsfilosofi som pekte på at i samfunnet som i naturen måtte de sterkestes rett være gjeldende norm. Fellesskapet måtte føres framover av de dyktigste, og det å hjelpe de svakeste ville kunne svekke en positiv samfunnsutvikling.

Denne tenkningen fikk etter hvert form som en *eugenikk* – en lære om behovet for å utføre en aktiv arve- og rasehygiene. Etter dette måtte det gjøres en innsats for å rydde bort uegnede og skadelige individer, og deres arvelige egenskaper måtte ikke føres videre. Disse ideene ble framført av sentrale norske leger (ikke minst psykiatere) og satte sitt tydelige preg på sosialpolitikken i 1930-årene og langt inn i etterkrigstiden. Gjennom nazismen og fascismen ble disse ideene effektivt tatt i bruk, og et stort antall utviklingshemmede måtte bøte med livet. Her i landet legitimerte eugenikken (både før og etter krigen) sterilisering av utviklingshemmede, sigøynere og andre minoriteter som en anså som uønskelige og kanskje farlige.

Vendepunktet i forståelsen av arvehygiene kom først

for alvor i slutten av 1950-årene. I vår sammenheng er det sentralt å poengtere at FN-konvensjonen om barns rettigheter (1966) gjorde det umulig å fastholde diskriminerende og utstøtende begrep som ikke-dannelsesdyktig. Sverige var først ute og avskaffet «obildbar» allerede i 1968, mens Norge på en utvetydig måte kom etter først ved *endringene i grunnskoleloven* i 1975. I norsk sammenheng var dette en milepæl ved *avviklingen av utstøtningsprosesser og ansvarsfraskrivelser* som hadde basert seg på forestillinger og myter om de ikke-dannelsesdyktige. Denne dogmatikken hadde ført til en livsvarig utestengelse fra læring og opplæring for «ånds-svake» og andre sterkt funksjonshemmede.

Dette la grunnlaget for en ny æra ved at absolutt alle barn og unge fikk rett til opplæring uansett individuelle forutsetninger for å lære. Her er det tale om et nytt paradigme innen spesialpedagogikken og utdanningspolitikken. Vi har fått erfare at barn og unge som tidligere var offer for forestillinger om manglende evner til læring og bortgjømt til livsvarig passivisering og fornedring, har vist seg i stand til å ta sjumilssteg i personlig utvikling og livskvalitet.

Rettferd for handikappede

Dette refererte til en aksjon (1965) og en bok (1966) som danner en milepæl i Norge for å styrke kvaliteten av funksjonshemmedes opplæringsmuligheter, samtidig som foreldre som politisk maktfaktor nå kom i front.

Dette var den første åpne aksjonen her i landet for å vekke myndighetene til innsats for å forbedre funksjonshemmede barn og unges opplærings- og livsvilkår. Et særlig fokus ble satt på de utviklingshemmedes forsømte stilling. Dette var en konfrontasjon rettet mot politiske og administrative myndigheter med åpen kritikk for deres manglende prioriteringer av de svakeste.

Aksjonen som fikk navnet Rettferd for handikappede, ble ført an av Arne Skouen (1913–2003), og den hadde en slik appell og fikk en slik gjennomslagskraft at den ikke kunne overses. I sitt opprop påpekte aksjonen at til tross for stor



For spesialpedagogikken betydde vergerådsloven, som ble iverksatt år 1900, både en formell og faglig legitimasjon til å ta ansvar for barn i en oppvekstkritisk situasjon i skole og samfunn.

rikdom og økonomisk vekst var handikappede av alle slag satt utenfor utviklingen, og hardest rammet er barna med et liv fylt av prøvelser foran seg. Målet var å vekke folkeopinionen og å få et avgjørende gjennombrudd i Stortinget for de handikappedes merkesaker. De fire viktigste sakene var *utdannelse av fagfolk*, reising av *fullverdige institusjoner og hjem*, midler til *tilfredsstillende opplæring* og sikring av fremtiden ved *vernet sysselsetting*.

Vi kan påpeke at Forsøksrådet for skoleverket på initiativ fra Sigvor Riksheim ved Trastad skole i Troms, allerede i 1962 hadde startet et skoleforsøk for utviklingshemmede. Da forsøket ble avsluttet og evaluert i 1968, framkom det en løfterik konklusjon. Ved siden av den påpekte FN-konvensjonen, og erfaringer og internasjonale idéstrømninger, bidro dette forsøket til å gi en faglig legitimering av de utdanningspolitiske reformene som etter hvert skulle komme også i vårt land.

Men trolig var det takket være Arne Skouen og organisasjonen Rettferd for handikappede at det ble skapt et tilstrekkelig politisk trykk for en slik nyorientering. Han satte spørsmålet om å forbedre vilkårene for funksjonshemmede inn i et kritisk velferdsstatsperspektiv. I det skriftet som kom ut i 1966 (som var en samling av tidligere publiserte artikler i Dagbladet), påpekte Skouen blant annet dette:

«Kampen for de handicappedes rettigheter må føres i et samfunn der tiden og utviklingen arbeider mot dem. For dypest sett er kampens heldige utfall avhengig av et mentalitetsskifte, et nytt klima. Men velferdsstaten er tvert imot på rask vei fra det klimaet vi trenger» (Skouen, 1966: 39).

Her skal vi merke oss at Spesialskolerådet i 1965 hadde presentert en beregning som pekte på at det var behov for å øke antallet elevplasser ved de statlige spesialskolene til 8000 i til sammen 80 institusjoner (mot det eksisterende elevtallet på 2000 i 60 statlige spesialskoler). Samtidig hadde Folkeskolekomiteen av 1963 nettopp (i 1965) lagt fram sin innstilling, som ikke hadde vektlagt de funksjonshemmedes behov og rettigheter. Selv om Statens spesiallærer-

skole var i gang (fra 1961), var det heller ingen tydelige tegn på at myndighetene var innstilt på å gjøre noe radikalt for å styrke den spesialpedagogiske kompetansen her i landet. Alt dette var faktorer som virket mobiliserende for «Rettferd for handikappede».

Særlig stor betydning fikk det at foreldrene nå for alvor engasjerte seg. I 1963 hadde en felles nordisk foreldreorganisasjon blitt etablert. På bakgrunn av Arne Skouens innsats ble det i 1967 stiftet en ny norsk foreldreorganisasjon: *Norsk Forbund for Psykisk Utviklingshemmede* (NFPU). Dermed hadde utviklingshemmede fått en ny og kraftfull røst.

Her er det på sin plass å understreke at spesialpedagogikken i de fleste land har foreldreorganisasjoner som sterke allierte. Det gir også en del av forklaringen på hvorfor *spesialpedagogikk er et av de internasjonalt mest utbredte fag ved siden av humanmedisin*. Men dette har også sammenheng med at omsorg for funksjonshemmede er forankret både i de store religionene og i demokratiske og reformorienterte politiske bevegelser. Det siste kan eksemplifiseres med at spesialpedagogisk opplæring i Europa har sin opprinnelse i opplysningstidens ideer (siste halvdel av 1700-tallet) og i den franske revolusjonen 1789 (som blant annet ga inspirasjon til Edouard Seguin).

Den største og mest innflytelsesrike profesjonelle organisasjonen (CEC) som blant annet gir ut en rekke tidsskrifter og andre publikasjoner, legger for øvrig stor vekt på innflytelsen til og samarbeidet med foreldre (jf. eget avsnitt).

De verdier som aksjonen Rettferdighet for funksjonshemmede satte i fokus, kom inn i en *politisk utviklingsspiral* som gikk på flere spor. Et spor førte fram til en lov som med virkning fra 1. januar 1991 ga utviklingshemmede fulle rettigheter på linje med andre samfunnsborgere. Denne såkalte *ansvarsreformen* medførte nedleggelse av HVPU med tilhørende institusjonsapparat og overføring av ansvaret til kommunene. Internasjonalt fikk vi så *FN-konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter* som ble formelt vedtatt av FNs generalforsamling 13. desember 2006.

I de fleste land har spesialpedagogikken foreldreorganisasjoner som sterke allierte.

Internasjonalt kan det også vises til et annet spor som etter hvert skulle medføre et særlig fokus på funksjonshemmedes inkludering i samfunnet: *FN-året for funksjonshemmede* (1981) som framførte kravet om full likestilling og deltagelse. Vi kan registrere at dette året avdekket så mange viktige utfordringer og problemstillinger at FN i 1982 besluttet å gjennomføre et helt tiår for funksjonshemmede (1983–1992). I vårt land fikk dette som en sentral konsekvens at målformuleringer som *likeverd og inkludering i et tilgjengelig samfunn* ble satt på dagsordenen. I tråd med velferdsstatens idé innebar dette et generelt mål om økte muligheter for funksjonshemmede til å få tilgang til utdanning, helse, kosthold, natur, kultur og medmennesker, noe som både impliserer å fjerne hindringer og å styrke *funksjonshemmedes personlige ressurser for å kunne og ville søke tilgang*. Det siste pekte ikke minst på behovet for økt spesialpedagogisk kompetanse i skole og samfunn.

Nye muligheter og rettigheter

Et sentralt dokument her er *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* (Blomkomiteens tilråding, 1970). Dette var en milepæl ved å klargjøre lokalsamfunnets spesialpedagogiske ansvar og ved poengteringen av behovet for utvidet spesialpedagogisk kompetanse.

Dette var en tilråding som kom til sette tydelige spor etter seg. Etter en historisk gjennomgang presenterte tilrådingen en analyse av *de særegne kvalitetene ved spesialpedagogikken* som et særskilt fag- og arbeidsområde. Det ble poengtert at spesialpedagogikken krever en elevsentrert, nivåtilpasset undervisning, et utvidet undervisningsbegrep og stor vekt på personlighetsutvikling, praktisk livsorientering og en trygghets- og trivselskapende innsats. Samtidig ble det understreket at spesialpedagogikken har viktige forebyggende ansvarsoppgaver. Her ble det pekt på behovet for forebyggende hjelpetiltak ved en systematisk innsats i småbarnsalderen og en særlig innsats i skolemiljøet for å skape trivsel og trygghet. Komiteen understreket at skoletrøtthet og atferdsvansker i første rekke var uttrykk for at forebyggingsinnsatsen var et forsømt felt.

Det ble også pekt på *det løfterike og grensesprengende spesialpedagogiske arbeidet for åndssvake*. «De resultatene en her kan vise til, synes ikke minst å bero på at en har

maktet å skjære igjennom tradisjonelle forestillinger om læring i skolemessig betydning» (s. 45). Det ble vist til at spesialpedagoger hadde anvendt prinsipper og arbeidsmetoder for å fremme utviklingsprosesser og ferdigheter som hadde stor funksjonell verdi i elevenes livssituasjon. På dette grunnlag framholdt komiteen at det blant de sterkest funksjonshemmede var behov for en betydelig økning av den spesialpedagogiske innsatsen.

I spesialundervisningen vil det, understreket komiteen, være særlig aktuelt å kunne realisere grunnleggende prinsipper for motivasjon, aktivisering, konkretisering og individuell tilpassing av lærestoff og progresjon. I tillegg trenger imidlertid spesialpedagogene særlig innsikt i blant annet sansings-, persepsjons-, emosjons- og evneproblemer som de vil møte hos lærehemmede elever og ferdigheter til å bruke de metoder og teknikker som en funksjonsoppbygging på disse områder krever (s. 46–47).

Det er grunn til å merke seg at mens den store komiteen som forberedte lov om grunnskolen av 1969 (Folkeskolekomiteen av 1963/*Innstilling av 15. juni 1965*) som for øvrig introduserte begrepet «spesialundervisning», la stor vekt på det som var felles for undervisning og spesialundervisning, bidro Blomkomiteen til å klargjøre noen av de spesialpedagogiske kompetansekravene for å kunne realisere en forsvarlig spesialundervisning.

Som en logisk konsekvens kom også Blomkomiteen til å understreke behovet for å få videreutviklet og bygget ut det 2-årige studiet ved Statens spesiallærerskole. Den framhevet også spesialpedagogisk forsøks- og forskningsarbeid som en særlig sentral oppgave for videreutvikling av fagfeltet (s. 47). Komiteen argumenterte også for en forsterket spesialpedagogisk innsats både i førskolealderen og som videregående opplæring. Det ble samtidig pekt på nødvendigheten av å videreutvikle den pedagogisk-psykologiske rådgivingsinnsatsen i skolen. Vi kan merke oss at mange av forslagene fra Blomkomiteen ble fulgt opp av lovreformene senere i 1970-årene.

Denne innstillingen kom også til å legitimere store endringer av den statlige institusjonsinnsatsen i opplæringen av funksjonshemmede. Endringene skulle her bli langt mer omfattende enn det Blomkomiteen hadde foreslått.

På dette punkt var komiteens sentrale vurdering at

«spesialundervisning vil måtte tilrettelegges under en rekke ulike organisatoriske former» (s. 55). Begrepene *intern og ekstern spesialundervisning* ble her introdusert. Den interne skulle bestå av den spesialpedagogiske innsatsen innen den vanlige skolen enten i klassen, i egne grupper eller klasser. Den eksterne spesialundervisningen skulle omfatte opplæring i egne spesialskoler samt spesialpedagogisk innsats i medisinske og sosiale institusjoner. Komiteen tenkte seg at spesialskolene skulle være kommunale, interkommunale eller statlige. Selv om komiteen regnet med at størstedelen av spesialundervisningen kunne gis innenfor den organisatoriske ramme for vanlig skole, fant den det nødvendig å organisere spesialpedagogisk hjelp i form av egne spesialskoler, men, påpekte komiteen, også spesialskolene burde som hovedregel bygges ut slik at elevene kunne få bo hjemme. Det siste kunne likevel bare gjelde i tettbefolkede områder. Blomkomiteen understreket at spesialskolene burde utstyres og bemannes slik at de kunne få reelle muligheter til å bli *utviklingssentra for spesialpedagogisk virksomhet* (s. 57). Her ble dermed kompetansesenter-ideen presentert.

Komiteen pekte ellers på muligheter og problemer ved en samordning av lovverket til en felles skolelov for alle barn og en tilvarende enhetlig skoleadministrativ integrering. Men Blomkomiteen fremmet ikke noe konkret forslag i den retning. Men ved endringen av grunnskoleloven av 1975 som inkorporerte spesialskoleloven, skulle dette bli en realitet. Dette medførte at alle skoleadministrative særordninger for funksjonshemmede ble avskaffet. Samtidig ble absolutt alle barn og unge, også de som tidligere hadde blitt karakterisert som ikke-dannelsesdyktige, gitt fulle rettigheter til grunnskoleopplæring.

De utvidede skolerettighetene for funksjonshemmede skulle også fra midten av 1970-årene gjelde videregående opplæring (Lov om videregående opplæring av 1974, iverksatt 1976). Her skal vi påpeke at Skolekomiteen av 1965 (Steenkomiteen) i tidsrommet 1967–70 presenterte tre innstillinger, hvor grunnlaget for en videregående skole for alle ble utredet. Den tredje og siste av disse innstillingene (1970) har et eget kapittel om «høgre skole for funksjonshemmede», og her ble det klargjort hvilke krav og arbeidsoppgaver denne spesialpedagogiske oppgaven ville medføre

for skolene. Her skal vi også merke oss at noen år etter at retten til videregående opplæring var gjort gjeldende (fra 1976), vedtok Stortinget (i 1982) en ny lovbestemmelse som fastslo at søkere (i alderen 16–20 år) til videregående opplæring som etter sakkyndig vurdering har særlig behov for tilrettelagt opplæring, har fortrinnsrett.

Hovedfaget og doktorgraden i spesialpedagogikk

Det grunnleggende offisielle dokumentet her er *NOU 1973:15 Utdanning av spesialpedagoger* (Aarekutvalgets tilråding). Dette var en milepæl ved forslaget om hovedfag ved Statens spesiallærerskole, noe som skulle innebære en forskningsbasert kvalifisering av spesialpedagoger.

Denne tilrådingen kom til faglig å begrunne og politisk legitimere den omfattende videreutbyggingen av kvalifikasjonsbetingelsene for spesialpedagoger som i ettertiden har funnet sted med et høydepunkt ved doktorgraden ved Statens spesiallærerhøgskole fra 1986.

Et av de essensielle forslagene til Aarekutvalget var å videreutvikle landets sentrale fagmiljø – den relativt nyopprettede Statens spesiallærerskole (fra 1976 Statens spesiallærerhøgskole og fra 1989 Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo). Målet var at landet kunne få et spesialpedagogisk fagmiljø av en slik kvalitet og tyngde at forskning og forskningsbasert utdanning kunne realiseres. I 1970-årene var utdanningsmålsettingen ensbetydende med å skape vilkår for å utvikle et hovedfag i spesialpedagogikk. Et mindretall foreslo for øvrig å legge denne utdanningen til Universitetet i Oslo.

For hele utvalget ble det ansett som viktig å skape et samlende hovedfag for alle de store spesialområdene innen faget. I samsvar med spesialskoleloven av 1951 og det dagjeldende studieopplegget ved Spesiallærerskolen, var dette audiopedagogikk (A-linja), evneretardasjon (E-linja), logopedi (L-linja), synspedagogikk (S-linja) og tilpasningsvansker (T-linja). Her skal vi merke oss at en fraksjon av Aarekutvalget foreslo å erstatte T-linja med et 2.-avdelingsstudium som skulle ha en allmennpedagogisk orientering. Men vi merker oss også at spesialpedagogene i utvalget ville det annerledes. De foreslo å opprettholde denne studielinjen, men under benevnelsen «Motivasjonelle, emosjonelle og sosiale vansker».

Aarekutvalget la for øvrig fram informasjon om utdanningen av spesialpedagoger i andre land, og av denne oversikten framgikk det blant annet at kvalifisering for arbeid med fysisk handikappede og for arbeid med utviklingshemmede var utbredt. Utvalget kom likevel ikke til å fremme noe forslag i den retning. Det var tydelig at utvalgets vurdering var at et hovedfagsstudium i spesialpedagogikk nå måtte prioriteres. For å realisere målsettingen om et hovedfag foreslo utvalget at Statens spesiallærerskole burde utbygges slik at den hadde et fagmiljø med 40 vitenskapelige stillinger av ulike kategorier fra amanuensisstillinger og oppover til professorat.

Da den nye ledelsen ved spesiallærerskolen (fra 1. januar 1976) med fullmakt fra Kirke- og Undervisningsdepartementet, satte i gang det studieforberedende planarbeidet med det nye hovedfaget i spesialpedagogikk, ble Aarekutvalgets tilråding et holdepunkt. Vi kan merke oss en betydelig motstand i Lærerutdanningsrådet (som i første rekke var talerør for allmennlærerskolene) mot å la spesiallærerhøgskolen alene få muligheter til dette faglige løftet. Fra Lærerutdanningsrådet ble det først tatt et initiativ til en ny utredning om et hovedfag som skulle gjelde også andre pedagogiske høyskoler. Senere ble det stilt krav om et meget begrenset opptak (med fem studenter). Ledelsen i departementet, (som hadde hentet ny rektor for å muliggjøre et hovedfagsstudium) avviste disse forslagene.

Den 15. august 1976 kunne dermed hovedfagsstudiet i spesialpedagogikk starte opp med 30 studenter. Alle hadde 2. avdeling i spesialpedagogikk og relevant praksis. Samtlige store spesialområder i faget var for øvrig representert, og dette skulle vise seg å gi grunnlag for det konstruktive samarbeidet som var forventet.

Hovedfaget i spesialpedagogikk som var det første som kom i gang innen høyskolesystemet, var et løft både for Statens spesiallærerskole og for spesialpedagogikken i Norge. Faget kom med dette på offensiven, og i de følgende årene bidro fag- og forskningsutviklingen til å trekke fram i lyset mange forsømte minoritetsgrupper. Dette gjaldt blant annet døvblinde og andre multihandikappede. I tråd med de grensesprengende teknologiske nyvinningene som fant sted tidlig i 1980-årene, kunne også Spesiallærerhøgskolen medvirke aktivt til store metodiske og kompensatoriske forny-

elser til beste for funksjonshemmede i alle aldre og selvsagt for høgskolens virksomhet. Her kom blant annet samarbeidet med IBM til å gi nødvendige supplerende ressurser.

På mange områder av spesialpedagogikken kom studentenes forskningsoppgaver (hovedoppgaver) til å gi viktige impulser til fagets utvikling. Her ble mange tidligere ikke kartlagte områder belyst og beskrevet. Teorier, begreper og empiriske funn fra den internasjonale forskningsverdenen ble samtidig gjort tilgjengelig også i vårt land. Publikasjonen «Spesialpedagogiske Forskningsbidrag» som utkom årlig fram til 1990, gir et bilde både av bredden, relevansen og kvaliteten av denne studie- og forskningsinnsatsen.

For å vise noen av de sentrale utviklingstrekkene i de følgende årene, skal det pekes på at hovedfagsstudiet i 1980 ble formelt godkjent som embetseksamen med tittelen cand. paed.spec. Samtidig ble embetseksamen sidestilt med cand. paed.- og cand.psychol.-eksamen for ansettelse som pedagogisk psykologisk rådgiver i PP-tjenesten. Fra 1980 ble det gjennomført forskeropplæring for de ansatte, med week-endsamlinger hver måned, og mange skulle etter hvert fullføre doktorgraden. I 1984 startet høgskolen en internasjonal mastergrad i spesialpedagogikk som ledd i et utviklingsprogram for Indonesia. Dette ble finansiert av Verdensbanken, og spesiallærerhøgskolen vant denne kontrakten i konkurranse med over femti universiteter i Europa og Australia og USA.

I 1986 fikk så Statens spesiallærerhøgskole et nytt akademisk løft: Ved kongelig resolusjon av 18. april 1986 fikk høgskolen rett til å tildele doktorgrad. Dermed hadde høgskolen gått et skritt videre enn det Aarekutvalget hadde tenkt seg. Dette var en stor oppgave for spesiallærerhøgskolen og et historisk merkepunkt for framveksten av spesialpedagogikken her i landet som akademisk fag og som forskningsfelt. Samtidig kan dette vurderes som en naturlig og nødvendig konsekvens av den forskningspolitikken som fikk gjennomslag i løpet av 1980-årene, med stor vekt på forskeropplæring i akademiske fag ved systematiske doktorgradsprogrammer.

Kompetanseutviklingen fra siste del av 1970-årene førte også til at høgskolen var i stand til å gjennomføre faglig utvikling på flere nye felt. For å konkretisere dette kan det vises til utviklingsprogrammer med fokus på EDB og leke-

Internasjonalt fikk vi så FN-konvensjonen om funksjonshemmedes rettigheter som ble formelt vedtatt av FNs generalforsamling 13. desember 2006.

og læremidler for funksjonshemmede, en faglig innsats for døvblinde og andre multifunksjonshemmede, tidlig-intervensjon og tidligdiagnostikk, tegnspråk, migrasjonspedagogikk og en omfattende innsats innen internasjonal spesialpedagogikk.

Formidlingsarbeidet ble også vektlagt gjennom et kontaktnettverk til funksjonshemmedes organisasjoner, til foreldrelag og skoler og gjennom høgskolens eget folkeakademi, «Spesialpedagogikk for fagfolk og folk flest». Det kan også pekes på den innsatsen som ble nedlagt for produksjon og formidling av et stort antall TV- og videoproduksjoner. Her spilte et nært samarbeid med NRK Fjernsynet en viktig rolle.

Internasjonale kvalitetsnormer

Den sentrale publikasjonen her er *What Every Special Educator Must Know: The International Standards for the Preparation and Certification of Special Education Teachers* (CEC 1995), som skapte en milepæl ved å klargjøre spesialpedagogikkens internasjonale identitet og ved å gi konkrete krav til faglig og etisk innhold i kompetansegivende studier. En av begrunnelsene for arbeidet var spesialpedagogikkens store utbredelse og følgelig behov for faglige kompetansenormer, blant annet for å sikre kvaliteten av de fagfolk som inngår i bistandsarbeidet til fattige land. Utbredelsen av faget er som påpekt foran, en konsekvens av at alle store religioner har omsorg for og opplæring av funksjonshemmede på agendaen. Samtidig er også faget et resultat av demokratiske likeverdsideer og sterke foreldreinteresser.

Den nevnte publikasjonen fra 1995 var resultat av et normativt arbeid som ble påbegynt i 1980-årene med en internasjonal kartlegging (hvor Statens spesiallærerhøgskole var blant mange bidragsytere fra mange land). Initiativtaker og drivkraft var den største profesjonelle organisasjonen innen internasjonal spesialpedagogikk: The Council for Exceptional Children (CEC). Denne USA-baserte fagorganisasjonen ble stiftet i 1922, og allerede under åpningskongressen ble det vedtatt at kvalitetsutvikling av faget skulle være en sentral arbeidsoppgave. I dag har CEC nærmere 45.000 medlemmer med et stort antall underavdelinger med aktive deltakere i mer enn 40 land. CEC gir ut flere publikasjoner, ikke minst tidsskriftene *Teaching Exceptional Children* og *Exceptional Children*.

På grunnlag av innhentede informasjoner og vurderinger ble det utformet spesifikke kompetansebeskrivelser i form av det etiske, profesjonelle og faglige innholdet av spesialpedagogikken. Her ble det utviklet et sett av faglige normer med konkrete klargjøringer av de kunnskaper og ferdigheter som universiteter og høyskoler må forpliktes til å ivareta når de påtar seg ansvaret for studier som skal føre fram til en spesialpedagogisk fagkompetanse. Konklusjonene fra dette mangeårige arbeidet som ble presentert i 1995, har senere blitt oppdatert og utvidet flere ganger (sist ved utgave 6 i 2009).

I utgangspunktet omhandlet denne fagstandarden innholds krav til minimum bachelor i spesialpedagogikk, og i likhet med den tradisjonelle studiestrukturen i Norge var den førte halvdelen felles mens andre halvdel var innsikt på ulike funksjons- og spesialområder. Denne strukturen er i hovedtrekk beholdt i senere utgaver. Det som er nytt avspeiler den fagutviklingen som har funnet sted med økte forskningskrav, og et omfattende opplegg for avansert spesialisering innen arbeidsområder som diagnostikk, teknologi, rådgivning og administrasjon.

Milepælpublikasjonen av 1995 starter med å presentere en etisk kodeks som i åtte punkter påpeker kravene til å ivareta funksjonshemmedes opplærings- og utviklingsbehov og behovene for faglig medvirkning for å styrke deres muligheter for inkludering og likeverd i samfunnet. Samtidig blir det understreket at spesialpedagoger har et personlig ansvar for etisk troverdighet og for å ivareta utvikling av egen faglig kompetanse. Men vurdering av kompetanse fremholdes også som et særlig lederansvar. Deretter presenteres det en standard for spesialpedagogisk praksis som både omfatter kvaliteter ved undervisningen, verdigheten i behandlingen av elevene, støtte- og veiledningsoppgaver samt foreldresamarbeid og relasjoner til andre fagprofesjoner, myndigheter osv.

Så kommer den mest omfattende delen av denne standarden, som omhandler detaljerte kompetansekrav for å være spesialpedagog i profesjonell praksis. Som minimum blir det her stilt krav om kunnskaper og ferdigheter svarende til bachelor-grad i spesialpedagogikk. Før en fast ansettelse som spesialpedagog blir det også stilt krav om ett års praksis under kvalifisert supervisjon.

I Blomkomiteens tilråding ble det poengtert at spesialpedagogikken krever en elevsentrert, nivåtilpasset undervisning, et utvidet undervisningsbegrep og stor vekt på personlighetsutvikling, praktisk livsorientering og en trygghets- og trivselskapende innsats.



Den grunnleggende fagstandard har for det første definert åtte emneområder som «Common Core». Disse kjerneområdene omfatter:

1. Philosophical, Historical and Legal Foundation of Special Education
2. Characteristics of Learners
3. Assessment, Diagnosis, and Evaluation
4. Instructional Content and Practice
5. Planning and Managing the Teaching and Learning Environment
6. Managing Student Behavior and Social Interaction Skills
7. Communication and Collaborative Partnership
8. Professionalism and Ethical Practices

Vi kan merke oss at på alle disse emneområdene er det gitt utfyllende, relativt detaljerte klargjøringer under henholdsvis Knowledge og Skills.

Spesialiseringen omfatter åtte problemområder (alfabetsk ordnet):

- Deaf and Hard of Hearing
- Early Childhood/Early intervention
- Emotional and Behavioral Disorders
- Gifted and Talented
- Developmental Disabilities/or Autisme
- Learning Disabilities
- Physical and Health Disabilities
- Blind and Visual Impairment

På alle spesialområder er det gitt detaljerte fagkrav for både *kunnskaper* og *ferdigheter* under de åtte forannevnte emneområdene.

Når det gjelder de åtte spesialfeltene, så savnes i norsk sammenheng logopedi, og det har sammenheng med at mange land definerer det som et paramedisinsk felt. Men vi kan merke oss at kommunikasjon, lese-skrive-tale-problematikk inngår mer eller mindre under alle spesialfelt. I senere utgaver av standarden har for øvrig emnet kommunikasjon og språk blitt tydelig forsterket.

Men mest interessant er det trolig å peke på det vi i Norge ennå ikke har utviklet av spesialpedagogiske fagområder. Dels kan vi peke på *Early Childhood/Early Intervention* som eget område og dels på *Physical and Helath Disabelities* (som spesiallærerhøgskolen hadde som 2. avdelingsstudium noen år i «Hosletiden»). Men først og fremst savner vi *Gifted and Talented* som spesialfelt, og det representer en stor faglig utfordring for ISP og Norge. Ellers vil de spesifiserte kravene til *ferdighetskompetanse* (Skills) være noe å strekke seg etter for den framtidige kvalitetsutviklingen av den spesialpedagogiske fagutdanningen.

Nye perspektiver og forståelsesmåter

Her skal vi avslutte med noen sentrale trekk når det gjelder perspektiver og faglige forståelsesmåter som har vunnet frem fra 1980–90-årene og senere. Dette skal vi samle om *det nye læringsperspektivet*, som blant annet er beskrevet i kapittel 1 i bokverket *Spesialpedagogikk* (som først kom ut i

2001, og foreløpig sist i 2008 på Cappelen Akademisk forlag med denne forfatteren og Reidun Tangen som redaktører). Dette viser gjerne på den ene siden til *elektroniske nettverk og medier* som har medført radikalt nye vilkår for kommunikasjon og tilgang til informasjon. På den annen side viser det til en *nyorientering* som har funnet sted i *forståelsen av menneskelig liv og læring*.

En viktig forståelse består i at alle kan lære og at læring foregår gjennom hele livsløpet. Denne innsikten har ført til forkasting av uverdige og dogmatiske oppfatninger som i tidligere tider medførte at utviklingshemmede og enkelte andre funksjonshemmede ble oppfattet som «ikke danselsesdyktige», ledsaget av nedverdiggjøring, umenneskeliggjøring og utstøting (jf. foregående framstilling). I hovedtrekk kan for øvrig det nye læringsperspektivet framstilles ved følgende karakteristika:

- Læring som skal ha verdi må det praktiseres, vedlikeholdes og videreutvikles. I lys av at det store minnesvinnet som følger læringsarbeidet i den tradisjonelle skolen som skygge, er det behov for fornyelser, ikke minst ved en utvidet interaksjon mellom teori og praksis, og samhandling mellom skole og dagligliv, skole og arbeidsliv.
- Læring er en totalprosess av samvirkende funksjoner, som omhandler handlinger, kognitive, sosiale og emosjonelle egenskaper samt holdninger både til seg selv, til andre mennesker, til arbeid, læring, ideer og livsytringer. Dette betyr at læringsprosessen må forstås i et helhetlig perspektiv.
- For barn og ungdom er læring av interesser, en positiv selvpoppfatning, sosiale og etiske holdninger av grunnleggende verdi. En positiv grunnholdning med selvtilit og optimisme vil også bidra til bedre helse og livskvalitet. Selvtilit og en optimistisk grunnholdning gir også basis for den motivasjon og energimobilisering som styrker forutsetningene for å klare seg i livet, blant annet i møtet med skolen og de påkjenninger det medfører for mange.

- Mennesket er aktør og konstruktør i eget liv. Dette betyr at barn ikke er passive mottakere, men at de har intensjoner, ønsker og drømmer og er initiativtakere, retningsgivere og skapende i egen læring og utvikling. Tiltroen til seg selv og den positive forventningen om å nå de målene man har satt seg, styrker læringen og dermed betingelsene for å nå framtidsmålene. Tiltroen til å være aktør i eget liv blir i særlig grad stimulert av positive mestringsopplevelser, ved å ha gode imitasjonsmodeller og gjennom en tydelig personlig veiledning og oppmuntring.

Den nyorienteringen som her kort er beskrevet, karakteriseres gjerne som er en *konstruktivistisk grunnlagsforståelse*. En viktig side ved dette perspektivgrunnlaget setter i fokus betydningen av å ha tro på at vi kan, tro på at vi har en framtid og tro på at det nytter å ta i bruk de ressursene vi har for å nå våre mål.

Vi kan merke oss at den forståelsen av læring som her er beskrevet, langt på veg finnes implisitt i nyere utdanningspolitiske dokumenter. Her kan det vises til *Kunnskapsløftet fra 2006* som gir en utfyllende presisering av *Læreplanverket* (L 97), der den såkalte Læringsplakaten inngår. Den er en sentral del av Kunnskapsløftet, der det blant annet blir påpekt at skolen skal gi alle like muligheter til å utvikle sine evner og talenter. Dette skal realiseres ved å stimulere til lærelyst, utholdenhet, egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Videre skal barn og unge stimuleres i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse samt legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til å ta bevisste verdivalg og valg av utdanning og framtidig arbeid.

Disse nokså ordrike og allmenne målformuleringene kan tolkes som gode utfordringer både i en generell pedagogisk kontekst og for realiseringen av spesialpedagogikkens praktiske mandat.



Balansekunst innenfor trange rammer

AV TORE BRØYN OG ARNE ØSTLI. FOTO: TORE BRØYN

Spesialpedagogikk har oppsøkt leder ved i Institutt for spesialpedagogikk og tatt utgangspunkt i et enkelt spørsmål: hvordan ser egentlig en leders dag ut? Med dette utgangspunktet fikk vi et visst innblikk i «vevens bakside». Her balanseres det mellom krav til undervisning, forskning og publisering – vanskelig, men ikke umulig, ifølge instituttlederen selv.

Berit Rognhaug er nytilsatt leder ved ISP. Hun har nesten 40 års erfaring ved instituttet og den tidligere Statens spesiallærerhøgskolen. Først som student og stipendiat, senere som førsteamanuensis og professor.

– Å søke instituttlederstillingen er en beslutning jeg har tvilt meg fram til. Jeg liker godt å undervise, og jeg hadde aldri tenkt at jeg skulle bli instituttleder. Men så ble det slik likevel, sier hun.

Hva gjør så en leder? Som så mange av oss andre starter hun dagen med å åpne e-posten, og det første som renner henne i hu når vi spør hva e-posten handler om, er forskning. Instituttet er under press, akkurat som sine søsterinstitutter innenfor det Utdanningsvitenskaplige fakultetet, når det gjelder å forske nok, eller rettere sagt publisere tilstrekkelig i tellende publiseringskanaler.

Publiseringspress

– Vi har alltid publisert mye i vårt fagmiljø, sier Rognhaug, men ikke bare gjennom de kanaler som teller. Man får ikke poeng for å skrive lærebøker, og det er en mangel ved systemet. Formidling er tillagt altfor lite vekt. Men når systemet nå er slik som det

er, så gjelder det å oppfylle de kravene som blir satt inntil vilkårene blir endret, sier Rognhaug. Hun peker også på at fagfellevurdering er gratisarbeid og undrer seg over hvor lenge velvilligheten vil vare. – Nå er det lange køer for å få publisert artikler, og jeg lurar på om dette systemet er levedyktig, sier hun.

Ved Institutt for spesialpedagogikk innebærer dette at man må forsøke å redusere undervisningsbelastningen på de enkelte ansatte slik at de får tid til å forske. Dette er krevende ved et institutt som har utviklet seg fra å være en høgskole, der det først og fremst var undervisningen som ble prioritert.

Er det da slik at bare man klarer å forske nok, så vil økonomien være grei?

– Nei, langt ifra! Den viktigste faktoren for økonomien er undervisningen, det vil si det man får betalt per student. Kursene for bachelorstudentene «lønner seg», det vil si at de er forholdsvis billige å drive fordi man har så mange studenter per kurs. Dette overskuddet kan man så bruke til å drive mastergradsstudiene, som er dyrere fordi man må stille med ulike spesialiseringer for relativt små grupper.

– Men kan det være aktuelt å kutte

ut undervisning for å spare penger?

Hun har ingen planer om å kutte ut fagområder, men det er likevel mulig å gjøre visse grep for å spare.

– For eksempel bør det vurderes hvilke spesialiseringer innenfor mastergradsstudiene som skal gis. Nasjonal ansvarsfordeling er en ny måte å tenke på. Det er både faglig og økonomisk krevende å gi studietilbud og drive forskning innenfor et bredt felt av lærehemninger og funksjonsvansker. Med utgangspunkt i dagens krav til forskning, publisering og forskningsbasert undervisning bør utdanningsinstitusjonene dele på dette ansvaret, særlig for de lavfrekvente vanskeområder, sier Rognhaug.

Hun ser også for seg at man øker andelen av deltidsstudenter, noe som vil innebære at vi kan få flere studenter fra andre deler av landet. Dessuten kan det være aktuelt å samarbeide med andre institutter på fakultetet om undervisning, tilsvarende det samarbeidet man har med Pedagogisk forskningsinstitutt innenfor det første året i bachelorstudiet.

Mange, men konstruktive møter

Men tilbake til spørsmålet: Hvordan ser en instituttleders dag ut?

– Det innebærer jo en del møter, sier Rognhaug og ramser opp: møte med ledergruppa ved instituttet, møte med ledelsen for fakultetet, møter om dimensjonering av studier, møter om internasjonalisering, møte med økonomikonsulenten om tertialregnskap og langtidsbudsjett, møte i komiteen for Jonasprisen, møte med jubileumskomiteen for ISP 50 år, samt møte om arbeidsmiljø og HMS.

Berit Rognhaug kan for øvrig rapportere om god stemning på fakultetet, til tross for stram økonomi og harde faglige krav. Dette ikke minst på grunn av en dekan som er flink til å ivareta alles behov.

– Jeg har følelsen at tiden er preget av gjensidig respekt for hverandres faglige profil blant instituttene på fakultetet. Men det er selvfølgelig ingen som har noe å gi når det gjelder penger. Her møter alle de samme utfordringene, sier Rognhaug, som ser fram til et år i jubileets tegn.

Institutt for spesialpedagogikk har en stolt tradisjon gjennom 50 år. Fagfeltet har utviklet seg fra å være et videreutdanningstilbud primært for lærere og førskolelærere, til å bli et universitets- og forskningsfag. Parallelt har det vært politiske prosesser som har sikret alle barns og unges rett til spesialundervisning i en inkluderende skole.

– Men vi må ikke glemme det livslange perspektivet som også er en del av spesialpedagogikken. Sist, men ikke minst, er det viktig å si at vi er stolte av vår faglige forankring i praksis. Spesialpedagogikkens prøve står i praksisfeltet, avslutter Berit Rognhaug.



Et valg for livet

Noen spørsmål til studenter ved Institutt for spesialpedagogikk

AV TORE BRØYN

Spesialpedagogikk har kontaktet noen av studentene ved instituttet og stilt dem følgende spørsmål:

- Hvorfor valgte du dette studiet?
- Hva planlegger du å jobbe med i fremtiden?
- Er du blitt godt rustet til den jobben du skal gjøre gjennom studiet?



Agon Pireva, 22,
siste året på
bachelor

- Det så spennende ut med spesialpedagogikk, og mange har sagt til meg at jeg ville passe til å jobbe med mennesker. Syns også det er fint å gjøre samfunnet til et bedre sted for de som ikke har de samme mulighetene som andre.
- Jeg vil arbeide med barn og unge som kommer til Norge fra andre land, gjerne helt i startfasen når de akkurat har kommet til landet. Her har jeg egen erfaring, jeg kom selv til Norge fra Kosovo som 3-åring.
- Stort sett er studiet greit, men det skulle gjerne inneholdt mer praksis. Jeg er ikke akkurat klar for å ta på meg en lederjobb i første omgang, men føler meg klar for å jobbe og lære mer gjennom arbeidet.



Ingunn Skipnes, 26,
3. året bachelor

- Begynte med barnehage etter videregående for å tjene penger til en reise. Merket at jeg ble trukket mot barn som har spesielle behov. Prøvde først førskolelærerutdanning, men skiftet så til spesialpedagogikken. Jeg har en søster med sterk dysleksi, dette spiller vel også en rolle.
- Jeg jobber nå med barn og unge med autisme i en avlastningsbolig. Ønsker ikke nødvendigvis å jobbe i skole, kanskje heller i et bofelleskap. Vil gjerne kombinere spesialpedagogikken med musikk.
- Var innom høyskole først, reagerer på hvor teoretisk universitetsstudiet er. Jeg kunne tenke meg en variant med bedre balanse mellom teori og praksis, kanskje noe midt imellom høyskole og universitet. Jeg kunne ha ønsket meg flere problemløsningscase. Dette skulle vi gjerne hatt allerede det første året.



Fred Mugabi, 35, fra
Uganda. Første året
masterprogram for
utenlandsstudenter.

- Jeg er lærer i spesialpedagogikk, og ønsket å spesialisere meg. Jeg arbeider med alle typer funksjonshemninger. Norge har spilt en stor rolle i Uganda, de fleste lærerne mine har studert i Norge.
- Har arbeidet på en inkluderende skole. Håper på å fortsette med dette, men ønsker også å være med på å utdanne nye lærere innenfor dette faget.
- Skulle gjerne hatt mer praksis i studiet, selv om jeg også har nytte av teorien. Særlig interessant er det kulturhistoriske perspektivet på funksjonshemning. Kultur spiller en viktig rolle for definisjoner på funksjonshemning, og hjemme fins det en del negative holdninger til funksjonshemmede. Det er viktig for meg å komme tilbake for å arbeide med å snu slike holdninger.



Maud Frydenlund Evensen, 21, 2. år bachelor

- Det er givende å jobbe med mennesker. Syns det er greit å få mer bakgrunnskunnskap for det jeg gjør. Har allerede jobbet i bolig, men følte at jeg ikke hadde nok kunnskap.
- Usikker hva jeg ønsker å jobbe med etter studiene. Har sterk dysleksi. Prøver meg litt på ulike ting. Syns lærevansker er et spennende felt.
- Mye handler om skole her, og det er kanskje naturlig. Men kunne vært mer om for eksempel å arbeide i bolig. Men ellers trives jeg godt her.



Espen Kvamme, 24, 2. året bachelor

- Jeg ønsker å jobbe i utlandet på sikt, og vet at på feltet spesialpedagogikk har vi kommet ganske langt i Norge. Derfor er dette kunnskap som er fin å ha med seg ut i verden.
- Jeg ønsker å arbeide med hjelpearbeid i utlandet, rettet mot skole eller barn og unge generelt. Kunne tenke meg å jobbe for eksempel i Kina eller i Afrika. Jeg har vært ett år i Mali, og har to opphold som hjelpearbeider i Kina.
- Jeg føler at studiet på mange måter har rustet meg for jobben jeg skal gjøre. Men det er også mye her som ikke er så viktig for meg, men slik skal det vel være. Det blir kanskje litt for mye historie. Ser at dette er et viktig, men mye blir gjentatt flere ganger når man skal ha en historisk del i flere av fagene. Vi kunne hatt mer praksis, kanskje helt fra det første året.



Anne Petersmann, 26, første år master for utenlandsstudenter

- Egentlig er jeg språkmenneske, og fullførte en bachelor i oversettelse hjemme i Tyskland, men fant ut at jeg ville gjøre noe mer meningsfullt. Hadde tidligere arbeidet med funksjonshemmede på en norsk folkehøgskole, og jeg var ikke helt fornøyd med det tyske systemet med utstrakt bruk av spesialskoler, og valgte derfor å ta min utdanning i Norge.
- Tror jeg vil jobbe i skolen først, gjerne en alternativ skole, for eksempel Montessori.
- Jeg er ganske ny her, så det er ikke så lett å vite hva studiet vil inneholde, men så langt savner jeg praksis. Det blir nesten bare teori.



Maren-Johanne Nordby, 22, 3. året bachelor

- Jeg skulle egentlig bli veterinær, jeg var en hestejente, som så mange andre. Men så jobbet jeg ekstra på en skole og fikk ansvar for kartlegging av en elev. Det var spennende. Spesialpedagogen på

skolen foreslo at jeg kanskje burde begynne å tenke på spesialpedagogikk som utdanning.

- Har tro på arbeid med utagerende barn, for eksempel alternativ opplæring (APO-skole). Ønsker å tenke litt utenfor boksen, komme bort fra klasseromsundervisning. Eller kanskje det blir barnevernet – hvis jeg tør, da.
- Man blir jo aldri godt nok forbe-

redt. Men jeg skulle ønske at vi i større grad kunne velge hva vi skal gjøre i praksisperioden. Det tredje året merker man at man virkelig går på et spesialpedagogikkstudium. Det er spennende å bli presentert for mange case. Men er jeg egentlig rustet for jobben jeg skal gjøre? Det vet jeg ikke. Føler at jeg trenger en master.

Viktige områder for spesialpedagogikken

AV TORE BRØYN

Spesialpedagogikk har kontaktet et knippe fagfolk og spurt hva de vurderer som særlig viktige områder innenfor spesialpedagogikken i tiden framover.

Johan Sæbø, nå pensjonert, praksis fra mange sentrale posisjoner, bl.a. medlem av Blomkomiteen:

Det mangler ennå mye på at spesialundervisningen gir et tilfredsstillende utbytte for hver elev. Her venter det store oppgaver både for Institutt for spesialpedagogikk og skolemynighetene. Hvor mange elever som vil trenge særskilt hjelp, avhenger av hvor godt skolen greier å tilrettelegge undervisningen for alle elevene. Å gå inn i et nærmere samarbeid om dette og samtidig ivareta et faglig ansvar for fullverdig hjelp til enkeltelever, vil måtte bli viktige arbeidsområder for Institutt for spesialpedagogikk i årene som kommer.

Peder Haug, Høgskulen i Volda, Institutt for pedagogikk:

To store utfordringer er inkludering og tidleg innsats. Tendensane til ekskludering er i dag aukande i opplæringa, og det er negativt. Spesialpedagogikken

må gi sine tydelege bidrag til realiseringa av inkluderande barnehage og skule. Skal så skje, er det ein føresetnad at både spesialpedagogikken og allmennpedagogikken på eit fritt og frimodig grunnlag kommuniserer om og drøftar dei faglege spørsmåla dette reiser. Tidleg innsats er eit verkemiddel som kan kome mange til gode, både foreldre, barn og opplæringspersonale. Eg ventar at spesialpedagogikken utviklar og tilbyr kunnskap om tidleg innsats, og som særleg tener opplæringa av barn, unge og vaksne med lærevanskar.

Jarle Sjøvoll, professor ved Høgskolen i Bodø, Profesjonshøgskolen:

Man bør i sterkere grad fokusere på tilpasset opplæring i et livslangt læringsperspektiv. Spesialpedagogikkens rolle i forbindelse med utviklingen av et inkluderende utdanningssystem og et inkluderende arbeidsliv – hva skal den være?

Per Solvang, professor ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for helsefag:

Det må arbeides med å utvikle en beredskap i skolen for å møte annerledesheten som en del av det normale. Det må også utvikles kunnskap om hvordan elever med funksjonshemming kan ha utbytte av å knyttes sammen med andre elever i tilsvarende situasjon. Og så er det helt klart et behov for forskning som undersøker hva som virker i spesialpedagogisk arbeid, hva som gir de resultater fagfolk, elever og foreldre ønsker seg.



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.

Glimt fra forskningen ved ISP

Denne bolken inneholder fire fagfellelvurderte artikler. Som en ramme om forskningsartiklene skal vi gi noen tallmessige og andre fakta om forskningen ved ISP og si litt om utviklingstendenser og prioriterte forskningsområder.



Reidun Tangen er professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

En viktig drivkraft i kunnskaps- og kompetanseutviklingen ved instituttet de siste 25 årene har vært doktorgradsforskningen og -programmet. I de drøyt 20 årene som er gått siden den første doktoravhandlingen ble fullført innenfor spesiallærerhøgskolens doktorgradsprogram, har 68 kandidater forsvart sine avhandlinger. Gjennom 1990-årene var instituttets faste personale sterkt representert blant doktorandene. I de seinere år har instituttet til enhver tid hatt 25–35 doktorgradsstuderende. Deres forskning spenner over et bredt spekter av temaer, fra handikaphistorie til bruk av ny teknologi i læring og undervisning; fra brede, generelle temaer som tilpasset opplæring i grunnskolen til «smale» problemfelt som hørsel og språk hos barn med cochlea-implantat. De fleste er empiriske studier.

Hvem deltar så i denne forskningen? Ved siden av fagfolk og foreldre er de vanligste informantgruppene barn og ungdom (sjeldnere voksne) som møter – eller er i risiko for å møte – ekstraordinære vansker i liv og læring. I de seinere år har det vært en økende interesse i samfunns- og utdanningsforskning i mange land for å studere barns egne erfaringer og perspektiver. Med bakgrunn i dette pågår for tiden en analyse av barns og ungdoms deltakelse og rolle i doktorgradsforskningen ved ISP. Foreløpige resultater tyder på at førskolebarn relativt sjelden har deltatt i doktorgrads-prosjekter, mens elever i grunnskolen har vært utforsket

av mange. Færre har forsket på/med elever i videregående skole/eldre ungdom; til gjengjeld er flere av disse studiene basert på ungdommenes egne beretninger og perspektiver på læring, skolelivet og framtida. Både metodisk og etisk er det utvilsomt mer komplisert å lytte til de minste barnas egen stemme i forskning.

Instituttets 30 fast vitenskapelig ansatte representerer knapt 12 forskerårsverk (2010). Til sammenligning utgjør 19 stipendiater (doktorgradsstuderende) 14,25 forskerårsverk. Den vanskelige økonomiske situasjonen har gjort at det har vært svært få nytilsettelser i faste stillinger, til tross for at 10–12 vitenskapelig ansatte har gått av med pensjon det siste tiåret. Vi ser at tiden til forskning ofte blir «spist opp» av andre oppgaver; samtidig er kravene til publisering økende. Et mål på omfanget av vitenskapelig ansattes forskning er antall publiseringspoeng, som også utgjør en del av grunnlaget for tildeling av midler til instituttet. Bare fagfellelvurderte artikler, bokkapitler og bøker teller med, og antall poeng er avhengig av nivået på publiseringskanalen (eksempelvis 1 poeng for en artikkel på nivå 1, som er det vanligste; 3 poeng på nivå 2). Omfanget av publiseringen varierer naturlig nok fra år til år. Et godt år var 2005, med 45 poeng, mens tallet i 2009 var 27,4 publiseringspoeng. Lærebøker, populærvitenskapelige artikler eller annen faglig formidling gir ikke uttelling i form av publiseringspoeng. Tar vi dette med, viser oversikten for 2009 i alt 134 arbeider. Doktoravhandlinger (artikler og monografier) er heller ikke med i poengstatistikken. Uansett er det gledelig at ISP har meget høy gjennomføringsandel for doktorgradsstuderende.

Det eksisterer et sterkt og stadig økende trykk på og ønske fra ledelse og ansatte om bedre tid til forskning, og

Innenfor alle forskningsområdene legges vekt på forskning om læring og mestring, forebygging og tidlig intervensjon.

det oppfordres til mer samarbeid mellom forskere. I 2006 tok fakultetet et initiativ til å få etablert forskergrupper på instituttene, og det gis årlig støtte til slike grupper, forutsatt at de oppfyller bestemte krav til blant annet publisering. Ved ISP var det i 2010 etablert fire slike forskergrupper, og flere er under etablering.

Med knappe ressurser blir prioritering stadig viktigere; det gjelder også forskning. Instituttet har, i likhet med hele universitetet, gjennomført et omfattende arbeid med faglige prioriteringer som gjelder både studietilbud og forskning. Resultatet ble at ISP i de kommende år skal prioritere forskning innen følgende fire fagområder: språkutvikling og språkvansker; tilpasset opplæring for barn og unge med særskilte behov; utviklingshemming, og atferdsrelaterte lærevansker. Innen alle områdene legges vekt på forskning om læring og mestring, forebygging og tidlig intervensjon.

Noen ord om studentforskningen er på sin plass. Den teller riktignok ikke med i forskningsstatistikken, av gode grunner, men masterstudentene representerer grunnlaget for forskerrekuttering. Årlig gjennomføres omkring 100 masteroppgaver; disse gir samlet sett et ikke ubetydelig kunnskapsbidrag. En del av studentene deltar i forskergruppenes prosjekter eller annen forskning som personalet utfører. Det er også etablert et utstrakt samarbeid med kompetansesentra, kommuner og andre instanser om mastergradsprosjekter. Slik bidrar masterstudentene til kunnskapsutvikling i praksisfeltet.

Redaksjonskomiteen ønsket at de fagfellevurderte artikler i jubileumsskriftet skulle avspeile noe av bredden i forskningen ved ISP. Vi inviterte derfor de fire fakultetsstøttede forskergruppene som var etablert ved ISP vinteren 2010 til å skrive en artikkel fra sitt forskningsfelt. Alle tok imot utfordringen.

Den første artikkelen er skrevet av forskergruppen Child Learning and Language (CLL), som ledes av Bente E. Hagtvet. Artikkelen er basert på en metaanalyse av longitu-

dinelle studier som har undersøkt forholdet mellom ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter. Funnene indikerer klare sammenhenger. Dette understreker betydningen av å stimulere barns ordforråd i førskolealderen og tidlig skolealder, og framhever barnehagens rolle som forebyggende arena.

Neste artikkel handler om lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning under Kunnskapsløftet. Den er skrevet av forskergruppen Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring – læreplanarbeid, lærerrollen og skoleledelse (TPO), som ledes av Sven Nilsen. Artikkelen gir et sammensatt bilde av skolens praksis. Lærerne gir generelt et positivt bilde av arbeidet, men når spørsmålene blir mer konkrete, framkommer klare behov for forbedringer av praksis og ønsker om kompetanseutvikling.

Forskere med tilknytning til forskergruppen Kunnskapsgenerering i det spesialpedagogiske praksisfeltet (KiSP) har skrevet den tredje artikkelen. Gruppen ledes av Jørgen Frost. Artikkelen handler om praktisk-metodisk erfaringskunnskap og arbeidsmåter innen habilitering og setter denne kunnskapen inn i et teoretisk perspektiv. To prosjekter belyser hvordan en kan arbeide med en slik ned-enfra-og-opp-tilnærming. Det ene gjelder arbeid med barn og ungdom med Asperger syndrom, det andre mobilitet og forflytningsferdigheter hos synshemmede.

Til sist presenteres en artikkel om ungdomsskoleelevers erfaringer med planlagte og spontane elev-lærer-samtaler, skrevet av forskere i gruppen Læring, mestring og livskvalitet for barn og unge i risiko (LML), som ledes av Liv M. Lassen. Studien indikerer at mange elever har gode erfaringer med elevsamtaler, men at kvaliteten på og nytten av elevsamtaler er dårligere for elever med problematferd enn for elever uten slike vansker. En utfordring for skolene og kontaktlærerne blir derfor å kunne utnytte bedre de mulighetene som elevsamtaler gir til å bygge gode relasjoner med og fremme læring hos disse elevene. ■

Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming

Bente E. Hagtvet, dr. philos., professor,
Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Solveig-Alma H. Lyster, dr. scient., professor,
Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Monica Melby-Lervåg, ph.d., post doctor,
Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Kari-Anne B. Næss, master i spesialpedagogikk, stipendiat,
Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Hanne N. Hjetland, master i spesialpedagogikk, vit. ass.,
Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Liv Inger Engevik, master i spesialpedagogikk, stipendiat,
Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Silje Hølland, master i spesialpedagogikk, stipendiat,
Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Jannicke Karlsen, master i spesialpedagogikk, stipendiat,
Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Marianne Klem, cand. ed., stipendiat,
Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Jana Kruse, dipl. paed., stipendiat,
Institutt for spesialpedagogikk

Sammendrag

Kunnskap om sammenhengen mellom talespråklige ferdigheter i førskolealder og senere leseferdigheter er viktig både for å kunne iverksette tidlige forebyggende tiltak og for å forstå hvorfor lesevansker oppstår. Stor forskningsinteresse har vært viet den betydningen fonologisk bevissthet spiller i den første lese- og skriveopplæringen. Andre viktige forkunnskaper har derimot kommet mer i bakgrunnen. Her presenteres en metaanalyse av longitudinelle studier som har undersøkt forholdet mellom *ordforråd* i førskolealder og senere leseferdigheter (både leseforståelse knyttet til tekst og lesing av enkeltord (ordavkodning)). Analysene viste signifikante sammenhenger både mellom ordforråd og leseforståelse og mellom ordforråd og ordavkodning. Variasjonen i korrelasjoner mellom studier for både ordforråd/leseforståelse og ordforråd/ordavkodning var signifikante. Moderatorvariabler ble kodet for å gi mulighet til å forklare disse forskjellene. Hovedfunnene diskuteres i lys av den forklaringsseffekt som kan tilskrives moderatorvariablene, og de skriftkoderelaterte variablene, fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap framsto, ikke uventet, som særlig viktige. Hovedresultatene understreker betydningen av å stimulere barns ordforråd i førskolealderen. Samlet gir funnene empirisk støtte for en *balansert* tidlig skriftspråkstimulering som, utover å fokusere på skriftkoderelaterte variabler som fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, aktivt styrker barns ordforråd. De understreker også barnehagens viktige rolle som en forebyggende arena.

Summary

Knowledge about the relationship between oral language skills in preschool and later reading comprehension is important to preschool education in general, to the implementation of efficient interventions and to the understanding of why some children struggle in learning to read. Up to this date much reading research has focused on the importance of phonological awareness to early reading skills while other language aspects have attracted less interest. We present a meta-analysis of longitudinal studies that have investigated the relationships between vocabulary in preschool and later reading skills (both reading comprehension and word decoding). The analyses revealed significant moderate correlations for vocabulary/reading comprehension as well as for vocabulary/word decoding. Variations in correlations between studies were in both cases significant, and moderator analyses were carried out for the purpose of explaining the differences between studies. Not unexpectedly, code related variables like phonological awareness and letter knowledge stood out as particularly powerful moderators. The main findings underscore the importance of stimulating children's vocabulary in preschool. Taken together the results support a balanced didactic approach emphasising vocabulary as well as phonological awareness and letter knowledge in stimulating early literacy. They further underscore the role played by nursery school and kindergarten as arenas for prevention of reading problems.

Nøkkelord: Ordforråd, ordavkodning, leseforståelse, metaanalyse.

Innledning

Styrking av elevers leseferdighet er de senere årene satt på det utdanningspolitiske kartet i de fleste vestlige land, inkludert Norge. Mange norske barn strever med å lære å lese til et tilfredsstillende nivå, og internasjonale leseun-

dersøkelser viser at norske elevers leseferdigheter er for svake sammenlignet med resultater fra land vi gjerne sammenligner oss med. Ifølge PISA-undersøkelsen fra 2006 fungerte eksempelvis i overkant av 20 % av norske 15-åringer på laveste leseforståelsesnivå (nivå 1 eller svakere) – mot

5 % i for eksempel Finland (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007). For et utdanningssystem med ambisjon om å bidra til å redusere sosiale skiller, er slike tall et nederlag, særlig fordi overrepresentasjonen av svake lesere har vært økende de siste seks årene. Ifølge nyere forskning legges grunnlaget for gode leseferdigheter i førskolealderen, og vi vet at det langt på vei er mulig å forebygge lese- og skrivevansker (Dickinson & Tabors, 2001; Foorman, Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta, 1998; Lundberg, Frost, Petersen & Olofsson, 1991; National Institute for Literacy, 2008). Forebyggende innsats før lesevanskene er en realitet, vil ventelig bidra til at mange elever får en gunstigere skolefaglig og yrkesmessig utvikling. Dette gjør forebygging av lesevansker til en av utdanningssystemets hovedoppgaver og til et spesialpedagogisk nøkkelfelt.

Relevant og målrettet forebygging krever kunnskap om vanskenes grunnlag og utvikling. De siste 20 års leseforskning har lagt stor vekt på den rollen fonologisk bevissthet spiller i utviklingen av leseferdigheter og i det språklige grunnlaget for lesevansker (Hatcher, Hulme & Snowling, 2004; Høien & Lundberg, 1991, 2000; Lundberg, Frost & Petersen, 1988). Sammen med tilegnelse av bokstavkunnskap, er fonembevisstgjøring en hovednøkkel til alfabetisk lesing. Men under disse ferdighetene ligger andre kompetanser som de senere årene har fått økende forskningsmessig oppmerksomhet. En av dem er ordforrådet. I denne artikkelen gjør vi rede for en undersøkelse av det språklige grunnlaget for lesing og lesevansker via en metaanalyse av longitudinelle studier. Vi vil særlig rette søkelyset mot sammenhengen mellom ordforrådet i førskolealderen og senere leseforståelse og ordavkodning.

Teoretisk bakgrunn

Hva er lesing? Målet for leseopplæringen er flytende lesing med forståelse, dvs. god leseforståelse. Teoretisk kan «*Leseforståelse*» i henhold til den mye siterte leseformelen, «the simple view of reading», forklares som produktet av ferdigheter i *Avkodning* av ord (ordavkodning), dvs. evnen til å lese isolerte ord, og *Forståelse* av talte ord og ytringer (lytteforståelse) ($L = A \times F$) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Formelen gir, som navnet signaliserer, en svært enkel beskrivelse av leseforståelse som en to-faktor-modell. Gough og Tunmers formel har virket stimulerende på forskning på tross av det forenklete bildet den gir av en kompleks

prosess. Den kan imidlertid ha bidratt til at *ordavkodning* og *forståelse av talte ord og ytringer* ofte er blitt studert som separate studieområder (men se Perfetti & Hogaboam, 1976). Først de senere årene har en eksempelvis for alvor studert hvordan underliggende ferdigheter som fonologisk bevissthet og ordforråd samvirker i utviklingen. De hypotesene formelen bygger på, er i hovedsak empirisk dokumentert, men den relative betydning de to faktorene har for leseforståelse, varierer fra studie til studie (Aaron, Joshi & Williams, 1999; Adlof, Catts & Little, 2006; Conners, 2009; Johnston & Kirby, 2006; Lyster, 2010). Behovet for å få et syntetisert bilde av først og fremst det språklige grunnlaget for henholdsvis ordavkodning og leseforståelse motiverer vår metaanalytiske tilnærming.

«Den enkle formelen» utgjør et analytisk utgangspunkt for vår syntese, og fokus på leseforståelse (L), avkodning av isolerte ord (A) og forståelse av ord og ytringer (lytteforståelse) (L) er et sine qua non i våre kriterier for inklusjon av artikler i metaanalysen (se nedenfor). Det ligger imidlertid i metaanalysens natur at ulike studier kan ha operasjonalisert de teoretiske begrepene noe ulikt. For å sikre en mest mulig konsistent håndtering av denne forskjelligheten, har vi i egen koding gitt prioritet til de aspekter ved faktorene vi mener er de mest grunnleggende. For leseforståelse er det innholdsoppfatning gjennom kontrollspørsmål, for Avkodning av isolerte ord er det *nøyaktighet i ordavkodning* og for lytteforståelse er det *forståelse av ord* (breddeordforråd). Grammatisk og syntaktisk kompetanse er også viktige forutsetninger for lytteforståelse, men ordforståelsen er helt grunnleggende for å oppfatte meningen i setninger. En kan si at ordforståelsen gir den semantiske nøkkelen til både lytte- og leseforståelse.

Ordforrådets betydning for leseforståelse og ordavkodning

Barns tidlige ordforråd vies for tiden en stadig større interesse i studier av leseutvikling (Biemiller, 2003, 2005; Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Oullette, 2006; Poe, Burchinal & Roberts, 2004). Barns tidlige ordforråd predikerer leseutvikling, og da spesielt leseforståelse (Biemiller, 2003, 2005; Cunningham og Stanovich, 1997; Elleman, Lindo, Morphy & Compton, 2009; National Reading Panel, 2000; Tabors, Snow & Dickinson, 2001). Dette inkluderer forskning på norske barn. Blant

annet fant Hagtvet (1996, 1997) i en longitudinell studie av et tilfeldig utvalg barn at ordforrådet ved både 4 og 6 år predikerte leseforståelsen ved 9 år, og Lyster (2000) fant at ordforrådet ved inngangen til første klassetrinn (ved 7 år) var den faktoren blant en rekke språkvariabler som best forklarte forskjellene mellom gode og dårlige lesere på 9. trinn. Sistnevnte funn bekrefter resultater fra en studie gjennomført av Cunningham og Stanovich (1997) som viste at amerikanske barns ordforråd i første klasse kunne forklare hele 30 % av variasjonen i leseforståelse 10 år senere.

Når det gjelder studier av det longitudinelle forholdet mellom ordforråd og lesing av isolerte ord, er funnene mindre entydige: noen studier finner liten sammenheng mellom førskolebarns ordforråd og tidlige ordavkodingsferdigheter (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004), mens andre har påvist en slik sammenheng (Frost et al., 2005; Hagtvet, 1996; Lyster, 1996; Oulette, 2006; Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Slik inkonsistens i funn kan skyldes flere forhold, blant annet ulikhet i oppgavetyper og måletidspunkt, samt variasjoner i språk og ortografiske systemer.

Perfetti, Landi og Oakhill (2005) peker på at ordforrådet påvirker både ordavkodning og leseforståelse, og Perfetti (2007) presenterer hypotesen om at kvaliteten på lagrede ord påvirker begge faktorene. Ordforrådets kvalitet vurderes da ut fra hvordan kunnskap om ords fonologiske form og semantiske innhold er integrert og hvor presist ordene er lagret. Han viser til at gode lesere ser ut til å ha et bedre utbygd semantisk system og at dette påvirker leseprosessen helt ned til avkodningen av enkeltord. En kan også tenke seg at jo bredere og dypere et barns begrepsforståelse er, jo mer meningssøkende leser barnet. Den empiriske støtten for hypoteser av denne typen er begrenset, men et godt ordforråd ser ut til å kunne kompensere for svake fonologiske avkodingsferdigheter og støtte ordavkodingsprosessen (Nation & Snowling, 1998).

Det er fortsatt mye usikkerhet knyttet til hvordan ordavkodning og ordforråd spiller sammen i leseforståelse (Oulette, 2006). Mye tyder på at samspillet spiller en stadig viktigere rolle i leseforståelsen etter at barnet har knekt lesekoden og avkoder ord uten særlig anstrengelse. Blant annet viser flere studier at kvaliteten på selve ordavkodningen gir det viktigste bidraget til leseforståelse i den tidlige leseutvik-

lingen, men at ordforrådet deretter spiller en gradvis viktigere rolle (Lervåg & Aukrust, 2010; Hulslander, Olson, Willcutt & Wadsworth, 2010). Etter hvert som tekstene elevene forventes å lese i skolen blir mer kompliserte både faglig og språklig, vil kunnskap om abstrakte begrep, fagord og såkalte «akademiske ord» være avgjørende for elevenes leseforståelse (Baumann & Kame'enui, 1991; Parsons, Law & Gascoine, 2005).

Ordforråd, fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og lesing

Tidligere studier viser at en svak fonologisk bevissthet er en sentral markør for tidlige lesevansker (Scarborough, 1991; Hagtvet, 1996; Lundberg, Frost, Petersen & Olofsson, 1991; Lyster, 2002; Hulme & Snowling, 2009). De siste 10 år har det vært en økende forskningsinteresse for det utviklingsmessige samspillet mellom fonologisk bevissthet og barns tidlige ordforråd i førskolealderen, dvs. i det tidsrommet når det språklige grunnlaget for lesing dannes (Dickinson, McCabe, Anastopoulos, Peisner-Feinberg, & Poe, 2003; Metsala, 1999; Walley, 1993). Blant annet har hypotesen om at fonologisk kunnskap utvikler seg i takt med et voksende ordforråd, virket vitaliserende på teoredanningen (Metsala & Walley, 1998). Metsala og Walley (1998) postulerer at barn de første leveårene oppfatter ord holistisk (som helhetlige enheter). Men et ordforråd i utvikling påvirkes av, og påvirker selv, språkets lydstruktur. Gradvis trer de semantiske enhetenes fonologiske strukturer fram for barnet, som dermed blir seg stadig mer bevisst ordenes fonologiske segmenter. En slik utviklingsbeskrivelse tilsier at kunnskap om ords semantiske innhold og fonologiske form mest sannsynlig samvirker i ordlesingen (Perfetti, 2007), og det følger logisk at kvaliteten på ordavkodningen påvirkes av kvaliteten på både ordforrådet og den fonologiske bevisstheten.

Også bokstavkunnskap er rimeligvis en sentral prediktor av tidlig leseutvikling – den er på et vis hovednøkkelen inn til skriftsystemet. Men også denne utvikler seg i et samspill med språket for øvrig, først og fremst med fonologisk bevissthet og ordforråd (Scatschneider, Fletcher, Francis, Carlson & Foorman, 2004; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004). De tre er interrelaterte ferdigheter og forholdet mellom dem er komplekst, men ikke så godt forstått (Metsala & Walley, 1998; Puolokanaho et al., 2008;

Verhagen, Aarnoutse, van Leeuwe, 2008). Mye tyder på at de tre faktorenes relative betydning varierer med utviklings-trinn. Bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet er sterkest relatert til hverandre og til ordavkodingen idet den alfabetiske koden knekkes, mens ordforrådet ser ut til å ha en særlig utviklingsdrivende betydning i tre-fireårsalderen, og med en særlig påvirkning på leseforståelse (Frost mfl., 2005; Hagtvat, 1996; Scarborough, 1989). Både nordisk og engelskspråklig empiri indikerer dessuten at ordforrådet ved tre-fireårsalderen initierer og fasiliterer den fonologiske utviklingen i fem-seksårsalderen (Metsala & Walley, 1998; NICHD, 2005; Frost mfl., 2005; Puolakanaho mfl., 2008). Ordforrådet ved tre-fire år predikerer bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet og kan ses som en katalysator for den alfabetiske koden via sin påvirkning på skriftkodevariablene, bokstavkunnskap og fonem bevissthet (Foy & Mann, 2001; Jean & Geva, 2009; Keenan, Betjemann & Olson, 2008; Lonigan & Shanahan, 2010; Metsala, 1999).

For å oppsummere, i denne artikkelen retter vi søket på sammenhenger mellom ordforråd i førskolealderen og leseferdigheter i skolen. Forskning viser at ordforrådet i førskolealderen har en sentral betydning for senere leseforståelse. Studier av sammenhengen mellom tidlig ordforråd og ordavkoding viser mer inkonsistente resultater, men hypotesen om at ordforrådet spiller en sentral rolle i den senere ordavkodingen, er etter hvert rimelig godt underbygget. Ordforrådets rolle som basis for fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap framstår som et kjernepunkt i pågående forskning om utvikling av ordavkodingsferdigheter.

Metode

En metaanalytisk tilnærming Metaanalyse er et egnet verktøy når en skal skaffe seg oversikt over et rimelig godt dokumentert, men uklart forskningsfelt. Den gjør det mulig å sammenholde studier med samme forskningsspørsmål og via en kvantitativ analyse avklare styrken på sammenhenger mellom relevante variabler, samt forklare eventuelle forskjeller i funn i ulike studier. Metaanalyser kan avklare kompliserte forskningsspørsmål ved å inkludere mange og ulike undersøkelser med sammenlignbare resultater og derved bidra med relativt robuste funn, selv når utvalgsstørrelsene er små. For å få informasjon om variabler (moderatorer)

som kan forklare eventuelle variasjoner mellom de ulike studiene, kan en gjøre en såkalt moderatoranalyse. Hensikten er å få et mål på hvor stor del av forskjellen mellom studier som kan tilskrives en bestemt moderator.

Inklusjonskriterier og prosedyrer I metaanalysen inkluderte vi artikler publisert før 10. mars 2010. De ble identifisert via databasen PsychInfo., og vi benyttet søkerordene «oral language or vocabulary» kombinert med «reading». Søket ble begrenset til å omfatte longitudinelle og engelskspråklige studier. Totalt ga det elektroniske søket 213 treff. Manuelt referanselistesøk i «Developing early literacy – Report of the National Early Literacy Panel» (2008), samt tilgjengelige norske studier, ga ytterligere 41 treff. For å bli inkludert i metaanalysen, måtte en studie oppfylle følgende kriterier:

- ha med mål på ordforråd (aktivt og/eller passivt ordforråd (breddevokabular) og/eller orddefinisjonsferdigheter (dybdevokabular)
- ha med mål på leseforståelse og/eller ordavkoding
- bruke et longitudinelt design der en målte ordforråd i førskolealder og ordavkoding og/eller leseforståelse i skolealder
- ha et utvalg uselekterte barn, det vil si barn som ikke var inkludert pga. en bestemt gruppetilhørighet (for eksempel intervensjonsgruppe, diagnosegruppe, tospråklig, eller en bestemt sosioøkonomisk bakgrunn)
- rapportere resultater i form av en bivariat Pearsons r korrelasjonskoeffisient mellom ordforråd målt i barnehage og leseforståelse og/eller ordavkoding i skole.

Vi registrerte treff fra alle søkene i Excel og noterte begrunnelse for eventuell ekskludering. Ved beslutning om inkludering av en studie, undersøkte vi først dets sammendrag. Dersom vi ut fra dette ikke kunne avgjøre om studien imøtekom inklusjonskriteriene, studerte vi originalartikelen. De to hyppigste årsakene til at studier ble ekskludert, var at artiklene ikke inneholdt nødvendige statistiske mål, eller at studiene manglet mål for enten ordforråd eller leseferdighet. Tabell 1 gir en oversikt over antall studier som ble ekskludert, samt over årsakene til ekskludering.

Tabell 1. Antall artikler som ikke fyller inklusjonskriteriene og årsakene til dette.

Årsak	Antall
Teoriartikler uten empiri	2
Selekterte grupper	55
Inneholder ikke bivariat ukontrollert Pearsons r	65
Studien mangler enten mål på vokabular eller lesing	42
Første måletidspunkt er senere enn førskolealder eller bare testet i førskolealder	32
Studien er ikke longitudinell	10
Studien basert på samme utvalg som en annen studie	7
Ikke lokalisierbar	10

Koding og moderatorvariabler Korrelasjonene som ble kodet i henholdsvis førskolealder og skolealder var ordforråd/leseforståelse og ordforråd/ordavkoding. Dersom data i en metaanalyse ikke er statistisk uavhengige, det vil si at korrekt informasjon fra samme utvalg brukes i samme analyse, vil dette kunne føre til feilaktige estimater (Hunter & Schmidt, 1990; Martinussen & Bjørnstad, 1999). For ikke å bryte forutsetningen om statistisk uavhengighet, er ulike strategier foreslått i relevant metodelitteratur (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009). Her valgte vi en framgangsmåte for koding basert på en definert rekkefølge:

- For studier med flere mål på ordforråd ble ordforståelsespørvør som BPVS/PPVT foretrukket. Dersom andre reseptive mål for ordforråd var benyttet, kodet vi et reseptivt foran et ekspressivt mål. Breddevokabular (for eksempel ordforståelse) ble kodet til fordel for dybdevokabular (for eksempel evne til å definere ord).
- Dersom det var flere mål på ordavkoding, ble avkoding av meningsfulle ord foretrukket (men i noen av testene var nonord inkludert i rapporterte sumskårer). Dette var det hyppigst brukte målet i de inkluderte studiene. Nonordlesing ble inkludert i de tilfelle der målet for ordavkoding var en kombinasjon av ordlesing og nonordlesing.
- Ved flere mål for leseforståelse, ble tester som tappet innholdsforståelse via kontrollspørsmål prioritert.
- I noen tilfeller var data fra samme utvalg rapportert i flere artikler. Vi registrerte da den nyeste artikkelen.

- Dersom studien hadde flere måletidspunkt enn to, kodet vi det første tidspunktet i barnehage og det siste i skolen som oppga de aktuelle målene.

To uavhengige skårere kodet et omfang på 56,76 % av artiklene. En samstemmighet på 77,2 % tilsa at artiklene det var uenighet om, ble kodet på nytt. Koderne gikk så gjennom originalartiklene sammen og ble enige om endelig koding.

For å undersøke variabler som muligens kunne forklare forskjeller mellom ulike studier, gjennomførte vi en serie moderatoranalyser. Vi studerte først moderatorer for sammenhengen mellom ordforråd i førskolealder og senere leseforståelse. Ut fra tidligere studier forventet vi at alder ved andre måletidspunkt (i skolealder) og avstand i måneder mellom målepunktet i førskolealder og måletidspunktet i skolealder ville være viktige ved forklaring av eventuelle signifikante forskjeller mellom studier, og vi inkluderte derfor disse i moderatoranalysene.

Deretter studerte vi moderatorer for sammenhengen mellom ordforråd i førskolealder og senere ordavkoding. Forhold vi antok kunne forklare forskjeller mellom de inkluderte studiene, var også her alder ved andre måletidspunkt og forskjeller i tid (antall måneder) mellom de to måletidspunktene. Disse anvendte vi som moderatorvariabler. Dertil vurderte vi innvirkningen fra fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap. Korrelasjonen mellom fonologisk bevissthet/ordavkoding og mellom bokstavkunnskap/ordavkoding ble kodet som moderatorer. I tillegg var *IQ* en ønsket moderator, men fordi de ulike studiene hadde brukt tester med ulik skala og poenggivning, var denne ikke egnet for inklusjon i analysene.

Statistiske prosedyrer I de fleste analysene benyttet vi programmet «Comprehensive meta-analysis» (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2005). Korrelasjonen Pearsons r ble brukt som mål på sammenhengen mellom variablene målt i henholdsvis førskolealder og skolealder. I henhold til tommelfingerregler etablert av Cohen (1969), ble $r = .10$ vurdert som en liten korrelasjon, $r = .30$ som moderat korrelasjon, og $r = .50$ som stor.

Vi beregnet gjennomsnittskorrelasjoner basert på korrelasjonene fra hver enkelt studie, vektet for utvalgsstørrelse

(det vil si at studier med store utvalg ble tillagt mer vekt enn studier med små utvalg) først for ordforråd/leseforståelse og deretter for ordforråd/ordavkodning. Beregningen av gjennomsnittskorrelasjoner fra studiene er basert på en såkalt «random effects model» (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). Denne modellen tar høyde for at forskjeller i korrelasjoner mellom studier ikke bare skyldes tilfeldige feil; de kan også forklares som reelle forskjeller mellom studier (for eksempel at studiene bruker utvalg med ulike aldre, ulike tester osv.).

Et 95 % konfidensintervall ble estimert for både den samlede gjennomsnittskorrelasjonen og korrelasjonene fra hver enkelt studie. Hvis konfidensintervallet krysser 0, er effektstørrelsen ikke signifikant. Hvorvidt den gjennomsnittlige effektstørrelsen var forskjellig fra 0, ble signifikans-testet (z-test).

For å få et mål på forskjellen mellom studier, ble det for korrelasjonene ordforråd/leseforståelse og ordforråd/ordavkodning benyttet en signifikanstest for homogenitet (Q-test) (Hedges & Olkin, 1985). Dersom denne er signifikant, er forskjellen i korrelasjonsstørrelser mellom de ulike studiene større enn det som kan tilskrives tilfeldige ulikheter. I tillegg ble også I^2 brukt for å vurdere forskjeller mellom studier. Dette målet angir graden av forskjeller mellom studier i prosent, hvor 100 % innebærer den største mulige variasjonen mellom studier (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). Dersom Q-testen av homogenitet var signifikant, eller I^2 over 25 %, antok vi at forskjellene i korrelasjoner mellom studier var så store at de sannsynligvis skyldtes reelle forskjeller mellom undersøkelsene. I slike tilfeller var det meningsfullt å undersøke i hvilken grad moderatorvariabler bidro til å forklare forskjellene mellom studiene. For kontinuerlige variabler som for eksempel alder, anvendte vi regresjonsanalyser for å undersøke hvordan de aktuelle variablene virket inn. Regresjonsanalysene ble gjennomført ved hjelp av makroer utviklet for SPSS (Lipsey & Wilson, 2001; Wilson, 2006).

En antatt viktig kilde til usikkerhet i en metaanalyse er såkalt publiseringsskjevhet som bygger på antagelsen om at studier som viser signifikante og tydelige effekter oftere blir publisert enn studier med svake effekter (Borenstein, Hedges, Higgins, & Rothstein, 2009). I metaanalyse har en

derfor utviklet statistiske analysemetoder for å avdekke hvilken betydning publiseringsskjevhet har for resultatene. Vi undersøkte «funnel plot» for å avdekke eventuelle publiseringsskjevheter. I en graf plottes da utvalgsstørrelse på y-aksen og korrelasjonsstørrelsen på x-aksen. Dersom det ikke avdekkes publiseringsskjevhet, vil plottet forme en symmetrisk trakt (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009). I tillegg ble «trim and fill»-metoden brukt for å undersøke effekten av mulige upubliserte studier på den gjennomsnittlige korrelasjonen (Duval & Tweedie, 2000). Dersom «funnel plott» er asymmetrisk, fylles i en «trim and fill»-analyse estimerte korrelasjoner for manglende studier inn i plottet, og en justert gjennomsnittlig korrelasjon blir estimert.

Resultater

Karakteristika ved studiene Studiene som ble inkludert i metaanalysen, deres respektive utvalgsstørrelser, aldersnivå, ordforråd og korrelasjoner, er vist i Tabell 2. Totalt inngår 17 studier som omfatter korrelasjonen mellom ordforråd i barnehage og leseforståelse etter leseopplæring, hvor totalt 3667 barn er studert (gjennomsnittlig utvalgsstørrelse 215.7, standardavvik 257.1, variasjonsbredde 66–1137). Gjennomsnittlig alder på barna før leseopplæringen startet var 5:3 år (standardavvik 13 måneder, variasjonsbredde 3 år – 6:5 år) og etter at leseopplæring startet 7:3 år (standardavvik 13.4 måneder, variasjonsbredde 6:0 år – 10:5 år).

I 30 studier ble korrelasjonen mellom ordforråd i barnehage og ordavkodning etter leseopplæring undersøkt, hvor totalt 5384 barn er inkludert (gjennomsnittlig utvalgsstørrelse 179.5, standardavvik 229.59, variasjonsbredde 29 – 1137). Gjennomsnittlig alder på barna før leseopplæringen startet var 5:1 år (standardavvik 12.3 måneder, variasjonsbredde 3 år – 6:5 år) og etter leseopplæring startet 7:2 år (standardavvik 13.5 måneder, variasjonsbredde 4:5 år – 10:5 år).

Sammenhengen mellom ordforråd i barnehage og senere leseforståelse For sammenhengen mellom ordforråd i barnehage og leseforståelse i skolen er den gjennomsnittlige korrelasjonen og korrelasjonene fra hver enkelt studie vist i figur 1. Den gjennomsnittlige korrelasjonen er moderat,

Tabell 2. Karakteristika ved studier av sammenhengen mellom ordforråd i førskolealder og senere leseforståelse og ordavkodning.

Studie	Utvalgs størrelse	Korrelerte Begrep (test)	Korre-lasjon ®	Alder T1 (barne- hage)	Alder T2 (skole)	Lokali- sering av utvalg
Badian, 1998	238	Ordforråd T1 (Short-form Wechsler verbal IQ) / leseforståelse T2 (SAT- reading comprehension)	.54	5:00	7:0	USA
		Ordforråd T1 (Short-form Wechsler verbal IQ) / Avkodning T2 (SAT – word reading Primary 1)	.44	5:00	6:00	
Bowey, 1995	116	Ordforråd T1 (PPVT-R) / leseforståelse T2 (Woodcock Passage comprehension)	.46	4:50	6:83	Australia
		Ordforråd T1 (PPVT-R) / Avkodning T2 (Woodcock Word identification)	.46	4:50	6:83	
Bryant, Bradley, Maclean, & Crossland, 1989.	64	Ordforråd T1 (BPVS) / leseforståelse T2 (Spar Reading test)	.42	3:33	6:25	England
Connor, Morrison, & Slominski, 2006	156	Ordforråd T1 (WJ Picture Vocabulary test) / Avkodning T2 (WJ Letter-Word recognition)	.22	4:00	4:50	USA
de Jong, & van der Leij, 1999	166	Ordforråd T1 (lik PPVT-R) / Avkodning T2 (one-Minute Test card B)	.30	5:58	8:25	Nederland
Evans, Shaw & Bell, 2000	67	Ordforråd T1 (PPVT-R) / leseforståelse T2 (Passage comprehension)	.15	5:92	7:42	Canada
Gathercole, Willis, Emslie, & Baddeley, 1992	80	Ordforråd T1 (BPVS short form) / Avkodning T2 (Reading Test A BAS)	.41	4:58	8:58	England
Gilbertson, & Bramlett, 1998	91	Ordforråd T1 (PPVT-R) / leseforståelse T2 (Woodcock Passage comprehension)	.30	5:50	6:58	USA
		Ordforråd T1 (PPVT-R) / Avkodning T2 (WJ Letter-Word recognition)	.33	5:50	6:58	
Grogan, 1995	51	Ordforråd T1 (Vocabulary scale Aston Index) / Avkodning T2	.32	4:50	7:25	England
Hagtvet, 1996	75	Ordforråd T1 (WISC-R ordforståelse) / leseforståelse T2 (Gjessing leseforståelse)	.50	6:50	8:50	Norge
		Ordforråd T1 (WISC-R ordforståelse) / Avkodning T2	.47	6:50	8:50	
Kohort CLL, 2010	201	Ordforråd T1 (BPVS) / leseforståelse T2 (NARA forståelse)	.26	4:25	6:28	Norge
		Ordforråd T1 (BPVS) / Avkodning T2 (TOWRE skjema A)	.23	4:25	6:28	
Lervåg, Bråten & Hulme, 2009	233	Språkforståelse T1 (WISC vocabulary) / Avkodning T2 (X-lex STAS)	.32	6:5	7:4	Norge
Lyster, 1996	323	Ordforråd T1 (WISC vocabulary) / leseforståelse T2 (Fire gode venner)	.44	6:92	12:33	Norge
McBride-Chang, 1998	93	Ordforråd T1 (Stanford binet Intelligence scale-voc subtest) / Avkodning T2 (Word identification – Woodcock)	.36	5:53	6:92	USA
Muter, Hulme, Snowling, & Stevenson, 2004	90	Ordforråd T1 (BPVS) / leseforståelse T2 (NARA comp)	.52	4:75	6:75	England
		Ordforråd T1 (BPVS) / Avkodning T2 (BAS)	.40	4:75	6:75	
NICHHD, 2005	1137	Ordforråd T1 (Reynell) / leseforståelse T2 (Woodcock Passage comprehension)	.49	3:00	8:00	USA
		Ordforråd T1 (Reynell) / Avkodning T2 (WRMT word id)	.36	3:00	6:00	
Näslund, 1990	121	Ordforråd T1 (Verbal section WISC) / leseforståelse T2 (lagd av Näslund 1988)	.33	6:00	7:33	Tyskland
	138	Ordforråd T1 (Verbal section WISC / Avkodning T2 (lagd av Näslund 1988)	.11	6:00	7:33	
Puolakanaho, Ahonen, Aro, Eklund, et al. 2008	92	Ordforråd T1 (Boston naming Test) / Avkodning T2 (Lesehastighet)	.13	3:50	9:00	Finland
Roth, Speece, & Cooper. 2002	66	Ordforråd T1 (PPVT-R) / leseforståelse T2 (Woodcock Passage comprehension)	.51	5:50	7:50	USA
		Ordforråd T1 (PPVT-R) / Avkodning T2 (Letter-Word id WJ-R)	.47	5:50	7:50	

Schnatschneider, Francis, Carlson, Fletcher et al. 2004	384	Ordforråd T1 (PPVT-R) / leseforståelse T2 (Woodcock Passage comprehension)	.31	5:50	7:00	USA
		Ordforråd T1 (PPVT-R) / Avkodning T2 (TOWRE)	.31	5:50	7:00	
Schuster, 2000	40	Ordforråd T1 (PPVT-R) / Avkodning T2 (T2 WRAT-3)	.23	6:33	7:75	Canada
Senechal & LeFevre 2002	110	Ordforråd T1 (PPVT-R) / leseforståelse T2 (Gates-MacGinitie Reading test)	.53	6:50	8:50	Canada
Silven, Poskiparta, Niemi, Voeten, et al. 2007	58	Ordforråd T1 The early language test / Avkodning T2	.02	3:00	8:33	Finland
Spector, 1992	38	Ordforråd T1 (PPVT-R) / Avkodning T2 (Word recognition SDQ Assessment List)	.27	5:83	6:50	USA
Spere & Evans, 2009	89	Ordforråd T1 (Receptive One-Word Picture Test) / Avkodning T2 (WRMT)	.19	5:50	6:50	Canada
Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008	61	Ordforråd T1 (PPVT-R) / Avkodning T2 (WRMT og TOWRE)	.42	5:57	6:50	Canada
Stevenson & Newman, 1986	255	Ordforråd T1 (PPVT) / leseforståelse T2 (Gates-MacGinitie Test of reading comprehension)	.26	5:42	15:5	USA
		Ordforråd T1 (PPVT) / Avkodning T2 (WRAT)	.19	5:42	10:50	
Uhry, 2002	86	Ordforråd T1 (PPVT) / leseforståelse T2 (Gates-MacGinitie Test of reading comprehension)	.48	5:9	7:7	USA
		Ordforråd T1 (PPVT) / Avkodning T2 (WRMT word id)	.31			
Verhagen, Aarnoutse & van Leeuwe, 2009	226	Ordforråd T1 (Ekspressivt vok) / Avkodning T2 (Three Minute Test for words)	.21	5:00	6:00	Nederland
Wesseling & Reitsma 2001 Utvalg 1	29	Ordforråd T1 (Standardized receptive test) / Avkodning T2 (One Minute Test)	.17	6:08	7:08	
Wesseling & Reitsma 2001 Utvalg 2	62	Ordforråd T1 (Standardized receptive test) / Avkodning T2 (One Minute Test)	.10	6:08	6:92	Nederland
Wesseling & Reitsma 2001 Utvalg 3	42	Ordforråd T1 (Standardized receptive test) / Avkodning T2 (One Minute Test)	-.01	5:08	6:00	Nederland
Williams & Silva, 1985	748	Ordforråd T1 (PPVT) / Avkodning T2 (Burt word reading test)	.33	5:08	6:00	New Zealand
Aarnoutse, van Leeuwe & Verhoeven, 2005	243	Ordforråd T1 (Vocabulary test) / leseforståelse T2 (Reading comprehension Test from Aarnoutse, 1996)	.49	5:83	7:08	Nederland
		Ordforråd T1 (Vocabulary test) / Avkodning T2 (One Minute Test)	.14	5:83	7:08	

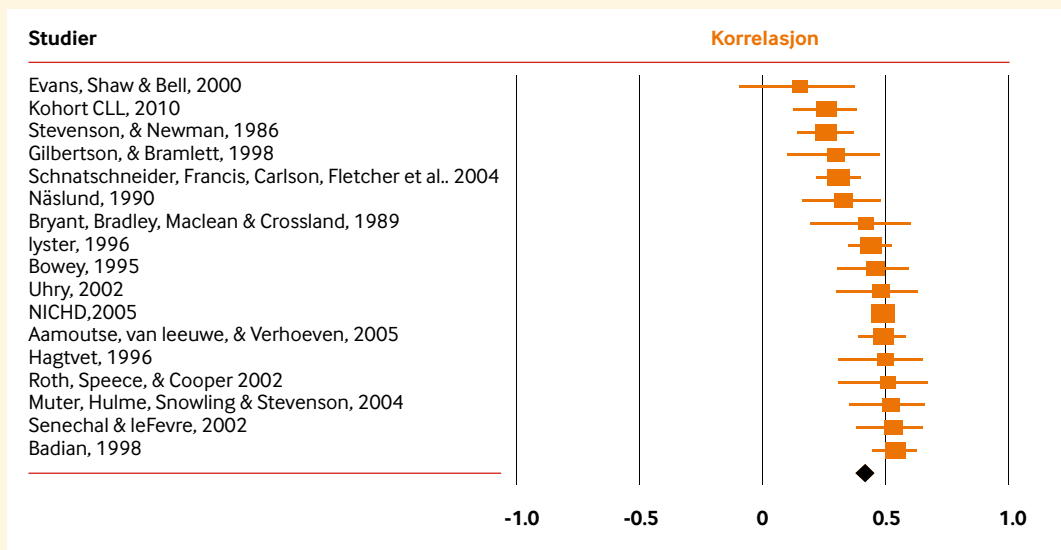
Note. Forkortelser i alfabetisk rekkefølge: BAS = British ability scales; BPVS = British Picture Vocabulary Test; NARA = Neale analysis of reading abilities; PPVT = Peabody Picture Vocabulary Test; SDQ = San Diego Quick; SAT = Stanford Achievement Test; TOWRE = Test of word reading efficiency; vok = vokabular; WISC = Wechsler Intelligence Test for Children; WJ = Woodcock-Johnson; WRAT = Wide range Achievement Test; WRMT = Woodcock Reading Mastery test;

$r = .42$ (KI.36 -.47), og signifikant, $z(16) = 13.32$, $p < .01$. Som vist i Figur 1, var det ingen studier som klart utmerket seg med avvikende korrelasjoner sammenlignet med de øvrige. Med hensyn til publiseringsskjevhet, var «funnel plot» symmetrisk, og det ble ikke fylt inn studier i en «trim and fill»-analyse.

Korrelasjonskoeffisientene for sammenhengen mellom ordforråd i barnehage og leseforståelse i skolen varierte mellom $r = .15$ til $.54$. Denne heterogeniteten er signifikant, $Q(16) = 51.65$, $p < .01$, $I^2 = 69.02$ %. Vi gjennomførte derfor en analyse av mulige variabler som kunne bidra til å for-

klare variasjonen mellom studiene. Signifikant variasjon mellom studier kunne ikke forklares med hverken alder ved måletidspunktet i skolen, $\beta = -.019$, $p = .45$, $k = 17$, $R^2 = 0.04$, eller forskjell i tid mellom de to målingene, $\beta = -.017$, $p = .51$, $k = 17$, $R^2 = 0.03$.

Sammenhengen mellom ordforråd i barnehage og avkodning i skolen For sammenhengen mellom ordforråd i barnehage og ordavkodning i skolen er den gjennomsnittlige korrelasjonen og korrelasjoner fra hver studie vist i Figur 2. Den gjennomsnittlige korrelasjonen er moderat, $r = .29$ (KI.25 -.33),



Figur 1
Korrelasjonen mellom ordforråd i barnehage og leseforståelse i skolealder for den enkelte studien, og gjennomsnittlig korrelasjon for alle studiene (markert med ♦)

og signifikant, $z(29) = 12.97$, $p < .01$. Som vist i figur 2, er det ingen studier som klart skiller seg ut med avvikende korrelasjon. Når det gjelder publiseringsskjevhet, viste en analyse med «funnel plot» at studier med høyere korrelasjon enn gjennomsnittet manglet, og i en «trim and fill»-analyse, ble én studie fylt inn, men dette endret ikke den gjennomsnittlige effektstørrelsen.

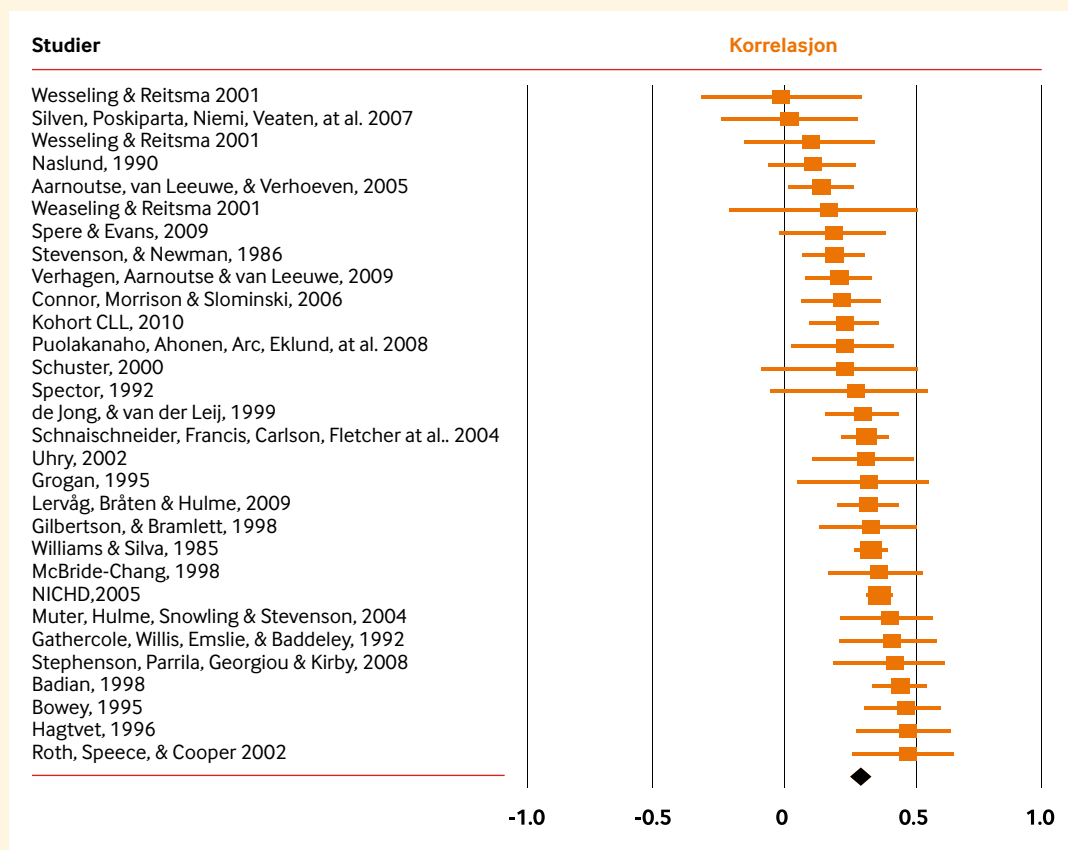
Korrelasjonskoeffisientene for studiene av sammenhengen mellom ordforråd i barnehage og ordavkodning i skolen varierer mellom $r = -.01$ til $.47$. Denne heterogeniteten er signifikant, $Q(29) = 61.58$, $p < .01$, $I^2 = 52.91\%$. Vi gjennomførte derfor en analyse av mulige variabler som kunne bidra til å forklare forskjellen mellom studiene. Variasjon mellom studiene kunne ikke forklares med hverken alder ved det andre målepunktet (dvs. i skolen), $\beta = -.020$, $p = .25$, $k = 30$, $R^2 = 0.04$, eller mellom de to målingene, $\beta = -.010$, $p = .58$, $k = 30$, $R^2 = 0.01$. Vi undersøkte også om variasjoner i korrelasjoner i studier mellom ordforråd/ordavkodning kunne forklares med forskjeller i korrelasjoner mellom fonologisk bevissthet/ordavkodning og/eller bokstavkunnskap/ordavkodning. 22 av studiene omfatter relevant informasjon om fonologisk bevissthet og danner grunnlag for resultatene for fonologisk bevissthet/ordavkodning som viste $\beta = 0.49$, $p = .01$, $k = 22$, $R^2 = 0.23$. Resultatene for bokstavkunnskap/ordavkodning var basert på 10 studier og viste $\beta = 0.74$, $p = .01$, $k = 10$, $R^2 = 0.55$. Samlet kunne korrelasjonene fonologisk bevissthet/ordavkodning og bokstavkunnskap/ordavkodning forklare 59 % av sammenhengen mellom ordforråd i barnehage og ordavkodning i skolealder ($p < .01$), hvorav bokstavkunnskap alene forklarte 55 %.

Diskusjon

Syntesen av longitudinelle studier av sammenhengen mellom ordforråd i førskolealder og henholdsvis leseforståelse og ordavkodning i skolealder har avdekket interessante funn om sammenhengenes styrke, og også om forhold som kan bidra til å forklare hvorfor en i ulike studier avdekker sammenhenger av ulik størrelse.

Sammenhengen mellom ordforråd i førskolealder og senere leseforståelse og ordavkodning Det første hovedspørsmålet gjaldt sammenhengen mellom ordforråd i førskolealder og leseforståelse i skolen. Metaanalysen avdekket en moderat og signifikant gjennomsnittlig korrelasjonskoeffisient ($r = .42$). Resultatene var dessuten konsistente på tvers av studier; det var ikke signifikant avvikende korrelasjoner blant de 17 inkluderte studiene. Samlet sett framstår dette hovedfunnet derfor som robust, selv om en betydelig prosent av variasjonen mellom studiene er uforklart.

At ordforrådet i førskolealderen spiller en viktig rolle for utviklingen av leseforståelse, er som forventet ut fra forskning (Biemiller, 2005; National Reading Panel, 2000). Funnet gir også god teoretisk mening fordi ordforrådet er en hovedpilar i forståelse av lest tekst. Det var imidlertid ikke innlysende at resultatene i de ulike studiene skulle gi et så konsistent mønster: i mange studier er det gått flere år mellom måling av ordforråd og måling av leseforståelse, og analysen dekker et relativt bredt register av land med ulike utdanningssystemer og alder for lesestart. Vi ser det derfor som en viktig understreking av det tidlige ordforrådets betydning for senere leseforståelse at relasjonen kunne



dokumenteres så systematisk i en metaanalyse av longitudinelle studier, på tross av de språklige, utdanningsmessige og kulturelle forskjellene som studiene gjenspeiler. Vi vil imidlertid understreke at det ifølge regresjonsanalysen var en betydelig prosent uforklart varians, og at det i framtidig forskning vil være viktig å rette fokus mot de mange andre forhold som bidrar til god leseutvikling og hvordan disse spiller sammen med ordforrådet i leseutviklingen.

Det andre hovedspørsmålet gjaldt sammenhengen mellom ordforrådet i førskolealder og ordavkodning i skolen. Her registrerte vi en svakt moderat gjennomsnittlig korrelasjon ($r=.29$) for de 30 studiene som inngikk i syntesen. Korrelasjonen er, ikke uventet, beskjeden. Men den er likevel høyere enn man kunne forventet ut fra teoridanningen på feltet (for eksempel Gough & Tunmer, 1986; Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004). Den tidlige ordavkodningen ses gjerne som sterkt drevet av fonologiske strategier. I lys av dette teoretiske bakteppet blir selv et beskjedent, men statistisk signifikant funn, som markerer ordforrådets og semantikkens betydning i ordavkodning, interessant: det gir

en inngang til en mer nyansert forståelse av de forhold som driver den tidlige ordavkodning og leseutvikling. Ved at ordavkodning i metaanalysen framstår som delvis semantisk ladet, overskrides grensen mellom fonologi og semantikk (Perfetti, Laandi & Oakhill, 2005). Resultatene fra de to hovedanalysene støtter samlet hypotesen om at kunnskap om ords mening påvirker både lesing av isolerte ord og leseforståelse (Perfetti, Landi og Oakhill, 2005).

Forhold som kan forklare forskjeller mellom studier

Moderatoranalysenes hensikt var å avdekke mulige årsaker til de observerte forskjellene mellom studier. For forskjeller mellom studier av sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse, ga moderatoranalysene liten avklaring. Hovedkonklusjonen er derfor at det ser ut til å være andre substansielle og metodiske forhold som virker inn på korrelasjonen tidlig ordforråd/leseforståelse enn dem vi inkluderte i våre moderatoranalyser. En mulig forklarende faktor, som ikke er undersøkt i vår analyse, er ulikheter i tester; leseforståelsestestene stiller i ulik grad krav til ferdigheter i ordavko-

ding og/eller ordforråd. En slik tolkning sannsynliggjøres av studier som viser at korrelasjonene mellom ulike leseforståelsesprøver er lave (Keenan, Betjemann, & Olson, 2008), og også av studier som dokumenterer systematiske og teoribegrunnede differensierte relasjoner mellom tidlig ordforråd og ulike mål for leseforståelse (Hagtvet, 2003). Slike funn tyder på at leseforståelse er en kompleks ferdighet som operasjonaliseres ved ulike tester med ulik form og ulikt innhold, og variabelen vil naturlig relatere seg ulikt til ordforråd. At det tidlige ordforrådet framstår som en viktig prediktor i en metaanalyse på tross av slike forskjeller i måleinstrumenter, kan ses som en understreking av det tidlige ordforrådets betydning for leseforståelsen i skolen.

For forskjeller mellom studier av sammenhengen mellom ordforråd og ordavkodning var moderatoranalysene mer avklarende. Ikke uventet viste regresjonsanalyser at fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap forklarte brorparten av variansen. Men selv når det ble kontrollert for disse sterkt skriftkoderelaterte variablene, sto det tilbake 41 % uforklart varians i forskjeller mellom studier. Denne betydelige restvariansen omfatter rimeligvis både metodiske og substansielt innvirkende faktorer. Å få en dypere forståelse for hvordan semantiske og fonologiske prosesser samvirker i lesing av enkeltord, er et viktig framtidig forskningsfelt med betydelige praktisk-pedagogiske konsekvenser.

Metodiske forhold kan ha bidratt til variasjonen i korrelasjoner mellom ordforråd og ordavkodning i ulike studier. Ett metodisk forhold er måten vi har operasjonalisert «ordavkodning» på. Ved kodingen ga vi som nevnt prioritet til variabler som omfattet meningsfulle ord, men i et mindre antall tilfelle inkluderte vi også nonord. I noen tilfelle var prøvene dessuten tidsbegrenset, slik at de målte et element av lesehastighet. Slike forskjeller i måleinstrumenter kan ha påvirket resultatene.

På den annen side kan det hevdes at tester som skal tappe tidlig ordavkodning, først og fremst stiller krav til avkodingsnøyaktighet, enten det dreier seg om ordavkodning eller avkodning av nonord. Vi vet at nøyaktig ordavkodning fordrer presis anvendelse av fonologiske strategier (Hatcher, Hulme & Snowling, 2004). Vi antar derfor at de ulike studienes mål for ordavkodning har stilt betydelige krav til avkodingsnøyaktighet og mestring av fonologiske strategier. I en framtidig

metaanalyse vil det være aktuelt å kode testtype som moderator for å få avklart innvirkninger fra forhold knyttet til ulike operasjonaliseringer/måleinstrumenter.

At de skriftkoderelaterte variablene, fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap, sterkt bidro til å forklare variasjonen mellom studiene, var som ventet. På teoretisk og empirisk grunnlag antas disse variablene, som begge er sentrale byggestener i den alfabetiske koden, å være to hovedfaktorer i leseutviklingen på dette tidlige trinnet i leseutviklingen (Høien & Lundberg, 1991, 2000; Frost, 2000; Muter mfl., 2004). Den høye forklaringsgraden på henholdsvis 23 % for fonologisk bevissthet/ordavkodning og 55 % for bokstavkunnskap/ordavkodning understreker den betydning disse variablene har i den tidlige leseutviklingen. Avgrenset sett er dette et viktig funn fordi det markerer betydningen av å mestre bokstavene og å ha en god fonologisk strategi for å bli en dyktig ordavkoder. Samtidig har funnet også et selvfølgelig element. At sterkt skriftkoderelaterte variabler har innvirkning på ordavkodning i den perioden da barna er i ferd med å tilegne seg grunnleggende leseferdigheter, er hva vi ville forvente ut fra lesingens og leseutviklingens natur; en kan si at de skriftkoderelaterte variablene er en del av selve lesingen. Dette elementet av selvfølge er særlig relevant ved vurdering av resultater fra land der leseopplæringen innledes så tidlig som i 4–5-årsalderen, blant annet samtlige engelskspråklige studier som England, USA, Canada og New Zealand. Mange av barna i disse studiene var i gang med å lese da bokstavkunnskap ble målt, og funn fra disse bidro derfor sannsynligvis sterkt til høye korrelasjoner mellom bokstavkunnskap og lesing. Forskning viser også at innflytelsen fra henholdsvis bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet er kortvarig, og at lesingen på et senere tidspunkt i leseutviklingen drives fram av andre forhold, blant annet av semantisk kunnskap, først og fremst ordforråd (Frost mfl., 2005; Lervåg & Aukrust, 2010; Hulslander mfl., 2010). Gradvis vil mest typisk ordforrådet ta over og få et utvidet ansvar i en mer meningssøkende og mindre fonologisk drevet ordavkodning. Den første leseutviklingen har likevel en særlig betydning fordi den legger grunnen for den videre alfabetiske lesingen, og i denne fasen spiller fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap en tidsavgrenset, men viktig rolle.

Moderatoranalysenes resultater utvider metaanalysens

hovedfunn om signifikante sammenhenger både mellom tidlig ordforråd og leseforståelse og mellom tidlig ordforråd og ordavkodning. De indikerer funnene at ordforrådet er en viktig, men ofte oversett, tredje hjørnestein i den tidlige ordavkodningen i overgangen barnehage-skole og tidlig skolealder. De åpner også opp for hypotesen om at både ordavkodning og leseforståelse påvirkes av hvordan ords fonologiske form og semantiske innhold er integrert (Perfettis, 2007), og også for Metsala og Walleys (1998) utviklingsbeskrivelse som et samspill mellom ordforråd og bevissthet om ords fonologiske segmenter. Ordforrådets mer presise rolle i ordavkodning blir et viktig studiefelt i framtidig forskning.

Begrensninger ved metaanalysen Metaanalyser gir grove, men robuste, bilder av komplekse fenomen. Selv om en anvender stringente kriterier for hvilke studier som inkluderes, vil studiene normalt være forskjellige både i metodiske og substansielle angrepsmåter. En må dessuten balansere kravet om presisjon i inklusjonskriterier mot ønsket om å inkludere studier av et omfang som kan sikre statistisk styrke og konklusjonsvaliditet. I vår metaanalyse var studiene som inngikk i moderatoranalysen av særlig bokstavkunnskap/ordavkodning relativt få (N=10). Det kan gi et skjevt bilde av den betydning denne moderatorvariabelen spiller, særlig fordi analysen i noen grad var basert på studier fra land hvor tidlig leseopplæring vektlegges. Dermed fikk vi en teoretisk og metodisk avhengighet mellom uavhengig og avhengig variabel, og overføringsverdien til nordiske forhold der leseopplæringen starter senere, kan være begrenset.

En kan også avgrunne knyttet til kvaliteter ved språkutviklingen stille spørsmål om det er riktig å bruke korrelasjonene bokstavkunnskap/ordavkodning og fonologisk bevissthet/ordavkodning som kovariater (autoregressorer) i analysene av korrelasjonen ordforråd/ordavkodning. Ordforråd predikerer både bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet (Foy & Mann, 2001; Gibbs, 2005; Jean & Geva, 2009; Keenan, Betjemann & Olson, 2008; Metsala, 1999). Hvis det er slik at ordforrådet påvirker både bokstavkunnskap og fonologisk bevissthet tidlig i førskolealder og disse faktorene fortsetter å utvikle seg i et gjensidig påvirkningsforløp, vil moderatorvariabelene omfatte forhold knyttet til de samme teoretiske elementer som korrelasjonen ordforråd/ordav-

koding. Flere forskere påpeker særlig bokstavkunnskapens kompleksitet ved at den både er en del av begrepsutviklingen og at den fasiliteter fonologisk bevissthet (Hiebert et al., 1984; Lomax & McGee, 1987; Share & Gur, 1999). Men fordi fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap tradisjonelt er blitt betraktet som hovedvariabler i den tidlige lesingen, valgte vi på tross av slike reservasjoner å trekke dem inn i moderatoranalysene.

Kvaliteten ved et forskningsarbeid skal ikke bare vurderes ut fra de forhold det studerer, men også ut fra de forhold det *ikke* tar opp. Vår metaanalyse har bekreftet og nyansert viktige forhold når det gjelder sammenhengen mellom språklige ferdigheter i førskolealder og senere leseferdigheter. Det ligger likevel noen klare begrensninger i de forhold analysene ikke tar opp. Ett forhold er benevningshastighet, som for tiden er en mye studert variabel i leseforskning. Særlig i mer lydrette språk som norsk, har benevningshastighet vist seg å være viktig for utviklingen av ferdigheter i ordavkodning, uavhengig av fonologisk bevissthet (Lervåg, Bråten & Hulme, 2009; Lervåg & Hulme, 2010). Det er også avdekket at tidlig kompetanse knyttet til ordenes morfemstruktur påvirker barns ordavkodning og leseforståelse, også etter at det er kontrollert for relevante tredjevariabler (Lyster, 2010; Oullette, 2006). Av studiene i vår metaanalyse var det for få som omfattet mål på benevningshastighet og morfologisk kunnskap til at det ga mening å benytte dem som moderatorvariabler. Heller ikke generelt evnenivå eller arbeidsminne kunne som nevnt inngå som moderatorvariabler, selv om disse variablene også kan ha betydning for både ordavkodning og leseforståelse (Lesaux, Rupp & Siegel, 2007). I framtidige metaanalyser som omfatter et mer omfattende litteratursøk, vil det være aktuelt å trekke inn et bredere register av moderatorvariabler.

Konsekvenser for praksis Den signifikante sammenhengen mellom tidlig ordforråd og henholdsvis leseforståelse og ordavkodning har viktige pedagogiske konsekvenser. Resultatene understreker betydningen av å styrke barns ordforråd i barnehage og tidlig skolealder. Selv om dette fra én synsvinkel er gammelt nytt, er det et viktig moment i dagens utdannings situasjon der opplæring og testing av mer formelle sider ved lesingen mange steder synes å ha fått en

posisjon som fortrenger stimuleringen av ordforrådet alt fra de første skoleårene. Mange lærere kan kjenne seg drevet til å «undervise for testene» og dermed nokså ensidig komme til å vektlegge bokstaver via «formelle øvelser», mens det talte språket, og særlig ordforrådet, kan få for liten plass. I lys av vår syntesestudie framstår et for ensidig pedagogisk fokus på bokstaver og fonem som et blindspor. Et aktivt fokus på stimulering av ordforrådet vil være særlig viktig for barn som kommer fra «språkfattige» miljøer og hvor barnehage og skole skal kompensere for svak begrepsstimulering i hjemmemiljøet gjennom forebyggende innsatser. Det er et daglig fokus på det levende talte språket, i kombinasjon med en individuelt tilpasset opplæring i skriftkoderelaterte ferdigheter som på sikt skaper både gode leseferdigheter og testresultater (Dickinson & Tabors, 2001).

Moderatoranalysene bekreftet at fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap på det aktuelle målingstidspunktet spilte en viktig rolle for ordavkodingen. Det inviterer i tråd med svært mye forskning til et bevisst pedagogisk fokus på fonologisk bevisstgjøring (særlig fonembevisstgjøring) og bokstavinnlæring i den perioden barna knekker den alfabetiske koden og lærer å lese og skrive (Hatcher, Hulme & Ellis, 1994; Hatcher, Hulme & Snowling, 2004). Dette er ikke minst viktig for barn med risiko for lese- og skriveansker og som ofte er svake på fonologiske områder (Frost, 2000; Lyster, 2002). Men fonologisk bevisstgjøring og bokstavkunnskap er ikke i og for seg tilstrekkelig (Fielding-Barnsley, Hay & Ashman, 2005; Phillips & Torgesen, 2006). Også *måten* en arbeider med dette viktige kompetansefeltet på, ser ut til å være avgjørende for mange barns leseutvikling. Et vesentlig poeng er her å integrere bokstavopplæring og fonembevisstgjøring med ords semantiske innhold slik at funksjonell bokstav- og fonemkunnskap kan sikres ved at barna bruker bokstavene til å lage ord, for eksempel gjennom lek med ord og eksperimenterende skrijving (Frost, 2000, 2001; Hagtvet, 2009; Seymour, 1997). Dette er didaktiske tilnærminger som er solid forankret i forskning og som dreier seg om å ha en *balansert* språklig inngang til den tidlige leseopplæringen der fonembevissthet, bokstavkunnskap og ordforråd utgjør tre hjørnesteiner som skal stimuleres samtidig (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Begrepsstimulering har tradisjonelt vært betraktet som

en sentral virksomhet i barnehage og skole. I det perspektivet er våre hovedfunn lite revolusjonerende. Det som ikke har vært sterkt aksentuert tidligere, er *hvor tidlig* ordforrådet slår inn som en prediktor av senere leseforståelse. Heller ikke har ordforrådets rolle i *ordavkoding* vært et sentralt forskningsobjekt inntil ganske nylig. Først de senere årene har en dessuten blitt klar over hvor *intensiv* ordforrådsstimuleringen må være hvis en skal kompensere for en svak miljøpåvirkning eller et svakt biologisk utgangspunkt, slik en typisk skal i spesialpedagogiske sammenhenger.

Vi vet i dag at ordforrådet til tre år gamle barn med et godt ordforråd kan være tre ganger større enn tilfellet er for barn med et lite ordforråd (Hart & Risley, 1995, Lyster, 2010). Vi vet også at Matteus-effekten ofte virker akselererende, slik at den som har et stort ordforråd lærer seg nye ord fortere og lettere enn den som har et lite ordforråd. Hvis utviklingen av den fonologiske bevisstheten, slik Metsala og Walley (1998) påpeker, er avhengig av at barna har et ordforråd på en viss størrelse, bør dette gi ytterligere inspirasjon til å vektlegge ordforrådet i tidlig barnehagealder og i skolens begynneropplæring. Samtidig viser de siste års forskning at godt begynt er langt fra fullendt. Skal en styrke ordforrådet til barn med forsinket utvikling gjennom intensiverende/spesialpedagogiske tiltak i barnehage og skole, må tiltakene settes i gang tidligst mulig og dessuten være systematiske, omfattende og langvarige. (National Reading Panel, 2000; Ramey & Ramey, 2006).

Referanser

Referanser merket * er inkludert i metaanalysen.

***AARNOUTSE, C., J. VAN LEEUWE & L. VERHOEVEN** (2005). *Early literacy from a longitudinal perspective. Educational Research and Evaluation*, 11, 253–275.

AARON, P. G., M. JOSHI & K. A. WILLIAMS (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 120–127.

ADLOF, S., M., H. CATTS & T. D. LITTLE (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and writing* 19(9), 933–958.

- BAUMANN, J. E. & E. J. KAME'ENUI** (1991). Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire. In J. Flood, J. J. D. Lapp & J. R. Squire (red.), *Handbook of the research on teaching the English language arts*, 604–632.
- BIEMILLER, A.** (2003). Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading psychology*, 24, 323–335.
- BIEMILLER, A.** (2005). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In D. Dickinson og S. Neuman (red.): *Handbook of early literacy research, bind 2*. New York: Guilford.
- BORENSTEIN, M., L. HEDGES, J. HIGGINS & H. ROTHSTEIN** (2005). *Comprehensive Meta-Analysis Version 2 [software]*. Engelwood, NJ: Biostat.
- BORENSTEIN, M., L. V. HEDGES, J. P. T. HIGGINS & H. R. ROTHSTEIN** (2009). *Introduction to Meta-Analysis*. Chichester, UK: Wiley.
- *BOWEY, J. A.** (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 476–487.
- *BRYANT, P. E., L. BRADLEY, M. MACLEAN, & J. CROSSLAND.** (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. *Journal of Child Language*, 26, 407–428.
- CAIN, K., J. OAKHILL & P. BRYANT** (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31–42.
- COHEN, J.** (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- *CONNOR, C. M., F. J. MORRISON & L. SLOMINSKI** (2006). Preschool instruction and children's literacy skill growth. *Journal of Educational Psychology*, 98 (4), 665–689.
- CONNERS, F. A.** (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*, 22(5), 591–613.
- CUNNINGHAM, A. E., & K. E. STANOVICH** (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability ten years later. *Developmental Psychology* 33, 934–945.
- *DE JONG, P. F. & A. VAN DER LEIJ** (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 91, 450–476.
- DICKINSON, D. K., A. MCCABE, L. ANASTASOPOULOS, E. S. PEISNER-FEINBERG & M. D. POE** (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, Vol 95(3), Sep 2003, 465–481.
- DICKINSON, D. K. & P. O. TABORS** (2001). *Beginning language with literacy: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- DUVAL, S. J. & R. L. TWEEDIE** (2000). Trim and fill: a simple funnel plot based method of testing and adjusting for publication bias in meta-analysis. *Biometrics* 56, 455–463.
- ELLEMAN, A. M., E. J. LINDO, P. MORPHY & D. L. COMPTON** (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1–44.
- FIELDING-BARNESLEY, R., HAY I., & ASHMAN, A.** (2005). Phonological awareness: Necessary but not sufficient. In Bryer, F. (Ed.), *Making meaning: Creating connections that value diversity* (63-68). National Conference of the Australian Association of Special Education, Brisbane, Australia, 23–25 September.
- FOORMAN, B. R. D. FRANCIS, J. M. FLETCHER, C. SCHATTSCHNEIDER & P. MEHTA** (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, Vol 90(1), 37–55.
- FOY, J. G. & V. A. MANN** (2001). Does strength of phonological representations predict phonological awareness in preschool children? *Applied Psycholinguistics*, 22, 301–325.
- FROST, J.** (2000). Differences in reading development among Danish beginning readers with high versus low phonemic awareness on beginning-readers with high versus low phonemic awareness on entering grade one. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 1–28.
- FROST, J.** (2001). Phonemic awareness, spontaneous writing and reading and spelling development from a preventive perspective. *Reading and writing. An interdisciplinary journal*, 14, 487–513.
- FROST, J., S. MADSBJERG, J. NIEDERSØE, Å. OLOFSSON & P. M. SØRENSEN** (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3–16 years of age. *Dyslexia, Volume 11, Number 2*, 79–92.
- *GATHERCOLE, S. E., C. S. WILLIS, H. EMSLIE & A. D. BADDELEY** (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Development psychology*, 28(5), 887–898.
- GIBBS, S.** (2005). The interaction of vocabulary and short-term memory in predicting phonological awareness: a comparison of dyslexic and non-dyslexic children. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5 (2), 62–67.
- *GILBERTSON, M. & R. BRAMLETT** (1998). Phonological awareness screening to identify at-risk readers: Implications for practitioners. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 2, 109–116.
- GOUGH, P. & W. TUNMER** (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- *GROGAN, S. C.** (1995). Which cognitive abilities at age four are the best predictors of reading ability at the age seven? *Journal of Research in Reading*, 18(1), 24–31.
- *HAGTVET, B. E.** (1996). *Fra tale til skrift (From oral to written language)*. Oslo, Norway: Cappelen.
- HAGTVET, B. E.** (1997). Phonological and linguistic-cognitive precursors of reading abilities. *Dyslexia*, Vol 3, 163–177.
- HAGTVET, B. E.** (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing*, Vol 16, 6, 505–539.
- HAGTVET, B. E.** (2009). Eksperimenterende skiving og skriftspråklig utvikling. I: J. Frost (red.) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk, 185–204.
- HART, B. & R. T. RISLEY** (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- HATCHER, P. J., C. HULME & A. W. ELLIS** (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41–57.
- HATCHER, P. J., C. HULME & M. J. SNOWLING** (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 338–358.
- HEDGES, L. V. & I. OLKIN** (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Orlando: Academic Press.
- HIEBERT, E. H. & G. CIOFFI & F. ANTONAK** (1984). A developmental sequence in preschool children's acquisition of reading readiness skills and print awareness concepts. *Journal of applied developmental psychology* 5, 115–126.
- HOOVER, W. A. & P. B. GOUGH, P. B.** (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160.
- HULME, C. J. & M. J. SNOWLING** (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. West Sussex, UK: Wiley & Son.
- HULSLANDER, J., R. K. OLSON, E. G. WILLCUTT & S. J. WADSWORTH** (2010). Longitudinal stability of reading-related skills and their prediction of reading development. *Scientific studies of reading*, 14 (2), 111–136.
- HUNTER, J. E. & F. L. SCHMIDT** (1990). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Newbury Park, CA: Sage.
- HØIEN, T. & I. LUNDBERG** (1991) *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal.
- HØIEN, T. & I. LUNDBERG** (2000) *From theory to intervention*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- JEAN, M. & E. GEVA** (2009). The development of vocabulary in ESL children and its role in predicting word recognition ability. *Applied Psycholinguistics*, 30, 153–185.
- JOHNSTON, T. C. & J. R. KIRBY** (2006). The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Reading and Writing*, 19, 339–361.
- KEENAN, J. M., R. S. BETJEMANN & R. K. OLSON** (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12, 281–300.
- KJÆRNSLI, M., S. LIE, R. V. OLSEN & A. ROE** (2007). Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Oslo: Universitetsforlaget.
- LERVÅG, A. & V. AUKRUST** (2010). 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*. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x
- LERVÅG, A., I. BRÅTEN & C. HULME** (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45, 764–781.
- LERVÅG, A. & C. HULME** (2010). Rapid Automatized Naming (RAN) taps a mechanism that places constraints on the development of reading. *Psychological Science*, 20, 1040–1048.
- LESAUX, N. K., A. A. RUPP & L. S. SIEGEL** (2007). Growth in reading skills in children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 821–834.
- LIPSEY, M. W. & D. B. WILSON** (2001). *Practical meta-analysis*. Applied social research methods series, 49. London: Sage publications.
- LOMAX, R. G. & L. M. MCGEE** (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 22 (2), 237–257.
- LONIGAN, C. J. & T. SHANAHAN** (2010). Developing early literacy skills: Things we know we know and things we know we don't know. *Educational researcher*, 39, 340–346.
- LUNDBERG, I., J. FROST, O. P. PETERSEN & Å. OLOFSSON** (1991). *Long term effects of a preschool program for stimulating phonological awareness: The effect on low achieving children*. Presented at The fourth European conference for research on learning and instruction, Turku, Finland. 24–26 August.
- LUNDBERG, I., J. FROST & O. PETERSON** (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263–284.
- *LYSTER, S. A. H.** (1996). *Preventing Reading and Writing Failure: The Effects of Early intervention Promoting Metalinguistic Abilities*. Oslo: Unipub.
- LYSTER, S. A. H.** (2000). *Språk, lesing og trivsel – en oppfølgingsstudie. Vurdering av prediktive faktorer og forebyggende tiltak*. Oslo: Norges forskningsråd.
- LYSTER, S. A. H.** (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing*, 15(3–4), 261–294.
- LYSTER, S. A. H.** (2010). Reading comprehension: Unanswered questions and reading instruction challenges. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (red.), *Literacy and Learning. Advances in learning and behavioural disabilities*, vol. 23, 115–154. United Kingdom: Emerald group Publishing Limited.
- MARTINUSSEN, M. & J. F. BJØRNSTAD** (1999). Meta-analysis calculations based on independent and non-independent cases. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 928–950.
- METSALA, J. L.** (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91, 3–19.
- METSALA, J. L. & A. C. WALLEY** (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phoneme awareness and early reading ability. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (89–120). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- *MUTER, V., C. HULME, M. J. SNOWLING & J. STEVENSON** (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665 – 681.
- *NASLUND, J. C.** (1990). The interrelationships among preschool predictors of reading acquisition for German children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 327–360.
- NATION, K. & M. J. SNOWLING** (1998). Individual differences in contextual facilitation: evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development* 69, 996–1011.
- NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY** (2008). Developing early literacy: A scientific analysis of early literacy development and implications for intervention. NIFL gov: www.nifl.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf

- NATIONAL READING PANEL.** (2000). *Teaching children to read* (NIH Pub. No. 00–4754). Washington, DC: National institute of health and human performance.
- *NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK** (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41 (2), 428–442.
- OUELLETTE, G. P.** (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566.
- PARSON, S. J. LAW & M. GASCOIGNE** (2005) Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child language teaching and Therapy*, 21, 39–59.
- PERFETTI, C. A.** (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383.
- PERFETTI, C.A. & T. HOGABOAM** (1976) Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology*, 67(4), 461–469.
- PERFETTI, C. A., N. LANDI & J. OAKHILL** (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (227–247). Oxford: Blackwell.
- PHILLIPS, B. M. & J. T. TORGESEN** (2006). Phonemic awareness and reading: Beyond the growth of initial reading accuracy. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, 101–112). New York: Guilford.
- POE, M. D., M. R. BURCHINAL & J. E. ROBERTS** (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology*, 42, 315–332.
- *PUOLAKANAHU, A., T. AHONEN, M. ARO, K. EKLUND, P. LEPPANEN, A.-M. POIKKEUS ET AL.** (2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcome: Strong to accuracy but only minor to fluency. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 353–370.
- RAMEY, S. L. & C. T. RAMEY** (2006) Early educational interventions: principles of effective and sustained benefits from targeted early education programs. In: D.K. Dickinson & S. B. Neumann (red.): *Handbook of early literacy research*. Volume 2. New York: Guilford Press.
- *ROTH, F. P., D. H. COOPER & D. L. SPEECE** (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95 (5), 259–272.
- SCARBOROUGH, H. S.** (1991). Antecedents to reading disability: Preschool language development and literacy experiences of children from dyslexic families. *Reading and Writing*, 3, 219–233.
- SCARBOROUGH, H. S.** (1989) Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 101–108.
- *SCHATSCHNEIDER, C., J. M. FLETCHER, D. J. FRANCIS, C. D. CARLSON & B. R. FOORMAN** (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 265–282.
- *SENECHAL, M. & J. A. LEFEVRE** (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.
- SEYMOUR, P. H. K.** (1997). *Foundation of orthographic development*. In C. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell: research, theory and practice across languages* (319–337). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SHARE, D. & T. GUR** (1999). How Reading Begins: A study of Preschoolers' print identification strategies. *Cognition and Instruction*, 17 (2), 177–213.
- *SILVEN, M., E. POSKIPARTA, P. NIEMI & M. VOETEN** (2007). Precursors of reading skill from infancy to first grade in Finnish: Continuity and change in a highly inflected language. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 516–531.
- SNOW, C. E., S. BURNS & P. GRIFFIN** (1998), Preventing reading difficulties in children. National Academy Press, 2001 Constitution Avenue, NW. Washington, DC. 20418.
- *SPECTOR, J.** (1992). Predicting progress in beginning reading: Dynamic assessment of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 353–363.
- *SPERE, K. & M. A. EVANS** (2009). Shyness as a continuous dimension and language and literacy scores in young children: is there a relationship? *Infant and Child Development [Special issue on shyness and language]*, 18, 216–237.
- *STEPHENSON, K. A., R. K. PARRILA, G. K. GEORGIU & J. R. KIRBY** (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12, 24–50.
- *STEVENSON, H. W. & R. S. NEWMAN** (1986). Long-term prediction of achievement in mathematics and reading. *Child Development*, 57, 646–659.
- TABORS, P. O., C. E. SNOW & D. K. DICKINSON** (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Red.), *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- *UHRY, J. K.** (2002). Finger-point reading in kindergarten: The role of phonemic awareness, one-to-one correspondence, and rapid serial naming. *Scientific Studies of Reading*, 6, 319–342.
- *VERHAGEN, W., C. AARNOUTSE & J. VAN LEEUWE** (2008). Phonological awareness and naming speed in prediction of Dutch children's word recognition. *Scientific Studies of Reading*, 12, 301–324.
- *WESSELING, R. & P. REITSMA** (2001). Preschool phonological representations and development of reading skills. *Annals of Dyslexia*, 51, 203–229.
- *WILLIAMS, S. M & P. A. SILVA** (1985). Some factors associated with reading ability: A longitudinal study. *Educational Research*, 27(3), 159–168.
- WILSON, D. B.** (2006). Meta-analysis macros for SAS, SPSS, and Stata. Retrieved October 2009 from mason.gmu.edu/~dwilsonb/ma.html.

Lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning

Jorun Buli-Holmberg, cand. paed. spec.,
førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Sven Nilsen, dr. scient., professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Sammendrag

Denne artikkelen setter søkelyset på lærerrollen og kvaliteten på ulike sider av arbeidet med tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet. Resultatene baserer seg på en postenquête gjennomført i 2008 i to kommuner. En samlet vurdering av resultatene sett i forhold til våre problemstillinger gir et sammensatt bilde. På de mest overordnede og generelle spørsmålene gir lærerne gjennomgående svar som i utgangspunktet indikerer god kvalitet på egen praksis, sett i forhold til nasjonale retningslinjer. Det gjelder mht. både til kartlegging, planlegging, metodetilpasninger og samarbeid. Men når en går nærmere etter i sømmene og stiller mer konkrete spørsmål, nyanseres bildet en god del. Da framkommer det klare behov for forbedringer av egen og skolens praksis, og da uttrykkes det tydelige ønsker om mer kompetanseutvikling og støtte fra kolleger, ledelse og PPT for å kunne utføre arbeidet bedre.

Summary

This paper focuses on the role of the teacher and the quality of different aspects of the implementation of the Norwegian Educational Reform entitled "The Knowledge Promotion". The results are based on a post-enquête conducted in 2008 in two municipalities. An overall assessment of the findings related to our main research questions produces a complex picture. To most overriding and general questions teachers reply in a way that basically indicates good quality of their own practice when compared to national guidelines. This applies to mapping, planning, adaptation of method and cooperation. However, when going further and asking more specific questions, the picture is much more nuanced. A clear need for improvement of both personal and school practice is revealed, and teachers express a clear desire for more expertise and support from colleagues, school management and PPT (Pedagogical Psychological Services) in order to conduct their work in a better way.

Nøkkelord: Tilpasset opplæring, spesialundervisning, lærerrollen.

Introduksjon og bakgrunn

Hovedtemaet for denne artikkelen er lærerrollen og kvaliteten på ulike sider av arbeidet med tilpasset opplæring under Kunnskapsløftet. Oppmerksomheten rettes mot tilpasning gjennom både ordinær opplæring (slik loven benevner det) og spesialundervisning.

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning ut fra Kunnskapsløftet Et viktig utgangspunkt for Kunnskapsløftet som utdanningspolitisk reform har vært å ta på alvor det som generell del av læreplanen sier om at «skolen er opprettet for målrettet og systematisk læring». Det henger sammen med de problemer med læring som ble konstatert på grunnlag av norsk og internasjonal forskning, og som i St.meld. nr. 30 (2003–2004) – et viktig bakgrunnsdokument for reformen – ble oppsummert slik (s. 7):

Evalueringen av Reform 97 viser at vi ikke har lyktes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev. Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter.

Det har på denne bakgrunn stått sentralt i Kunnskapsløftet å bidra til at skolene utvikler en bedre «kultur for læring». I en slik kultur inngår tilpasset opplæring som et viktig element. Det har sammenheng med at skolen skal ha «rom for alle» og derfor også må ha «blikk for den enkelte». I en slik skole vil samspillet mellom fellesskap og tilpasning, mellom hensyn til inkludering og individuelt mangfold, stå sentralt (Bjørnsrud og Nilsen, 2008). Det betones derfor i læreplanverket for Kunnskapsløftet at tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen.

Tilpasset opplæring må – ut fra regelverket – forstås som et overordnet prinsipp en skal arbeide etter i all opplæring. Tilpasset opplæring skal være virkemiddel for tilpasset støtte til læring for alle elever, og denne støtten skal så langt som råd er gis innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Denne

støtten til læring sees – og erfares – imidlertid ikke som tilstrekkelig til å møte alle elevers behov. Noen elever får ikke et «tilfredsstillende utbytte» av den ordinære opplæringen, og trenger derfor en mer omfattende støtte til læring, som de etter loven skal få gjennom spesialundervisning. I slike situasjoner betraktes spesialundervisning som nødvendig for å oppfylle plikten til å gi tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring skal slik sett ivaretas i form av tilpasset støtte til læring til alle elever gjennom ordinær opplæring og til noen elever gjennom spesialundervisning (Nilsen, 2008a). Begge deler forutsetter god kjennskap til og vurdering av elevenes læringsutvikling og opplæringens tilrettelegging, og oppmerksomheten må rettes mot samspillet mellom elevfaktorer og kontekstfaktorer. Lærerne må kartlegge situasjonen og vurdere behovene for tilpasning for å kunne planlegge og gjennomføre adekvate tiltak for tilpasning som møter behovene. Det vil i praksis trengs mer spesialundervisning jo mindre tilpasset den ordinære opplæringen er og jo mer omfattende tilpasningsbehov en elev har. Og omvendt: jo bedre tilpasset den ordinære opplæringen er, og jo bedre den dermed bidrar til at elever får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, jo mindre behov for spesialundervisning vil det være.

I Kunnskapsløftet er *variasjon* i opplæringen definert som et vesentlig kjennetegn ved tilpasset opplæring. Planlegging skal medvirke til at variasjon ivaretas på alle opplæringens områder, både når det gjelder bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering. Variasjon skal bidra til at opplæringen på en god måte «matcher» elevenes ulike lærerforutsetninger og læringsstrategier. I Kunnskapsløftet er det blitt lagt økt vekt på tidlig innsats for å forebygge vansker og for å intervenere tidlig når problemer oppstår (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). I denne sammenhengen betraktes bedre gjennomføring av tilpasset opplæring som et vesentlig element i innsatsen.

Kunnskapsløftet har så langt vært preget av kontinuitet i retningslinjene på området. Det er lagt til grunn at bestemmelsene om tilpasset opplæring og spesialundervisning skal videreføres. Det er foreslått en bred satsing for å sikre alle elever en bedre tilpasset opplæring. Samtidig er retten til spesialundervisning opprettholdt, men en skal søke å redusere omfanget av slik undervisning.

Kvalitet og kvalitetsutvikling Å utvikle kvaliteten på læringsarbeidet er en kontinuerlig oppgave for enhver skole. Vi vet imidlertid fra forskning at det kan være til dels stor avstand mellom intensjoner og realiteter (Bachmann og Haug, 2006). Erkjennelsen av potensial for kvalitetsforbedring både når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning var et viktig utdanningspolitisk utgangspunkt for Kunnskapsløftet (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Også senere forskning viser at det er høyst varierende hvordan nasjonale retningslinjer om tilpasset opplæring og spesialundervisning i Kunnskapsløftet blir fulgt opp, både gjennom kommunenes videre plan-dokumenter (Engelsen, 2008) og gjennom skolenes praktiske gjennomføring (Nordahl og Hausstätter, 2009). I så måte synes det å være til stede et klart behov for kvalitetsutvikling (Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen, 2008).

Spørsmål om kvalitet har møtt forsterket utdanningspolitisk interesse de senere årene. Det gjelder med hensyn til kvalitet i skolen mer generelt, hvor forbedring av tilpasset opplæring blir betraktet som viktig for å støtte en bedre praksis med sikte på godt læringsutbytte for elevene (St.meld. nr. 31 (2007–2008)). Det gjelder også i tilknytning til læreren, lærerrollen og lærerutdanningen mer spesifikt (St.meld. nr. 11 (2008–2009)), hvor det vektlegges at lærerne utvikler relevant kompetanse for å kunne gi god og tilpasset opplæring.

Vi velger her å skille mellom kvalitet ut fra henholdsvis deskriptive, normative og innovative dimensjoner (Nilsen, 2010). Vi er for det første opptatt av den deskriptive dimensjonen, nemlig å beskrive ulike trekk ved lærerrollen og tilpasset opplæring og spesialundervisning på grunnlag av analyse av data som er innsamlet gjennom en undersøkelse. Denne beskrivelsen bygger i stor grad på lærernes selvrapportering av egen praksis, og omtales i resultatdelen som kvalitetsbeskrivelse. For det andre er vi – hva den normative dimensjonen angår – opptatt av å vurdere hva disse trekkene kan si om hvor god kvaliteten på tilpasset opplæring og spesialundervisning er, sett i forhold til noen kriterier. Et sentralt sett av kriterier springer ut av nasjonale retningslinjer, slik disse er fastsatt gjennom opplæringsloven, nasjonal læreplan og forskrifter til loven for øvrig. I resultatdelen omtales denne delen av analysen under overskriften kvalitetsvurdering. Her vil det også framgå nærmere hvilke kriterier kvalitetsvurderingen blir sett i forhold til.

En tredje dimensjon ved kvalitet dreier seg om et innovativt aspekt, og er knyttet til kvalitetsutvikling. Kvalitet dreier seg ikke bare om hvordan tilstanden er når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning, men også om hvordan den bør utvikles for å nærme seg intensjonene. Beskrivelser og vurderinger kan bidra til at man blir mer bevisst på forbedringsbehov når det gjelder praksis på området. I drøftingen av resultatene vil noen behov for videre kvalitetsutvikling, og dermed den innovative dimensjonen, bli omtalt.

Når vi taler om kvalitet på tilpasset opplæring og spesialundervisning, kan vi videre skille mellom ulike kvalitetsaspekter som oppmerksomheten kan rettes mot: utbyttekvalitet, prosesskvalitet og rammekvalitet (Nilsen, 2010). Denne artikkelen tar ikke opp spørsmål om kvalitet knyttet til elevenes læringsutbytte. Derimot vil kvaliteten på sider ved prosesser og rammefaktorer i arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning stå sentralt. Det dreier seg i første rekke om prosesser knyttet til kartlegging, planlegging og samarbeid. På rammefaktorsiden vil bl.a. spørsmål om lærernes kompetanse og kompetansebehov stå i fokus. Det har sammenheng med at kvalitetsutvikling på området tilpasset opplæring og spesialundervisning bl.a. antas å være beroende av et samspill mellom kompetanseheving og innovasjon (Buli-Holmberg og Nilsen, 2010; Skogen, 2004).

Lærerrollen – kompetanse og samarbeid Læreren har en sentral rolle i skolens arbeid med kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring, og rollen er kompleks med mange oppgaver. Lærernes kompetanse er et betydningsfullt virkemiddel for å møte forventningene i Kunnskapsløftet om tilpasset opplæring (Skogen og Holmberg, 2002). Det synes å være en klar sammenheng mellom lærernes faglige og pedagogiske kompetanse og elevenes læringsutbytte (Darling-Hammond, 1999). I en undersøkelse fra 2005 vektla rektorene kompetanse som den viktigste faktoren for å gjennomføre tilpasset opplæring (Riksrevisjonen, 2005–2006). Andersen (1997) peker på at en kan vurdere lærernes kompetanse med et utenifra-perspektiv, for eksempel fra utdanningspolitisk nivå, hvor lærerens praksis sees i forhold til hva som er fastsatt i styringsdokumenter. En annen måte er et innenfraperspektiv hvor lærernes egne erfaringer og vurderinger av egen kompetanse er grunnlag for vurderingen. I vår un-

dersøkelse tas det utgangspunkt både i lærernes vurderinger av egen kompetanse og i en vurdering av disse i lys av de utdanningspolitiske retningslinjene. I St.meld. nr. 11 (2008–2009) om lærerrollen og lærerutdanning defineres lærernes kompetanse som summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter. De utdanningspolitiske strategier knyttet til Kunnskapsløftet innebærer klare forventninger om at lærerne gjennom deltakelse i lokalt utviklingsarbeid skal videreutvikle sin kompetanse. Dette stiller sterkere krav til samarbeid mellom lærere og mellom lærere og ledere enn tidligere.

Lærersamarbeid anses i Kunnskapsløftet som en forutsetning for å utvikle bedre kvalitet både i tilpasset opplæring og spesialundervisning. Den generelle delen av læreplanen vektlegger læring som lagarbeid og at personalet i skolen «skal fungere i et fellesskap av kolleger som deler ansvaret for elevenes utvikling». Samarbeid er av stor betydning for å sikre et helhetlig grep om enkeltelevens opplæring og det totale opplæringstilbudet i skolen. Særlig gjelder dette for spesialundervisning hvor det følger spesifikke forpliktelser som fordrer samarbeid, blant annet for- og etterarbeidet som spesialundervisning krever og arbeid med individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter. Sentrale parter i samarbeidet er elevene selv, de foresatte, lærerne og andre aktører i hjelpeapparatet både innenfor og utenfor skolen.

Lærernes rolle i kartlegging, planlegging og gjennomføring Sentrale områder i lærernes kompetanse dreier seg om faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (Lyngsnes og Rismark, 2007). Viktige elementer i den didaktiske kompetansen for å tilpasse opplæringen omfatter kartlegging, planlegging, gjennomføring og vurdering. Her inngår bl.a. evne til å tilrettelegge opplæringen slik at en tar hensyn både til læreplanens mål og individuelle læreforutsetninger.

I arbeid med tilpasset opplæring framstår det altså som viktig at lærerne har kunnskaper om og ferdigheter i å kartlegge elevers ulike læreforutsetninger og læringsmiljøfaktorer som påvirker læringsprosesser. Kartlegging gir lærerne innsikt i hva elevene mestrer og strever med, og det gir gode muligheter for planlegging og gjennomføring av individuelle

tilpasninger i et læringsfellesskap (Buli-Holmberg, 2008, 2010). Lærerens utdannings- og erfaringsbakgrunn danner viktige forutsetninger for å kunne utføre kartlegging av elevenes læringsutvikling og for å gjøre vurderinger knyttet til elevenes forutsetninger og behov (Damsgaard, 2007).

Systematisk kartlegging gir lærerne den nødvendige bakgrunnskunnskap for å kunne både *planlegge* og *gjennomføre* tilpasset opplæring og spesialundervisning i forhold til elevens behov (Holmberg og Lyster, 2000). Planlegging følger bl.a. som en naturlig konsekvens av kartlegging og prinsippet om lokalt arbeid med læreplanene i Kunnskapsløftet, hvor betydningen av planlegging for å tilpasse opplæringen til elevenes læreforutsetninger er framhevet (Utdanningsdirektoratet, 2009). I planlegging av spesialundervisning står utarbeiding av individuell opplæringsplan (IOP) sentralt (Nilsen, 2010). Selv om IOP har fått forholdsvis stor utbredelse, synes både planene og planleggingsarbeidet å variere mye (Nilsen, 1999; Sjøvoll, 1999; Nordahl og Hausstätter, 2009). Det er en utfordring å organisere IOP-arbeidet slik at lærerne opplever det som et hjelpemiddel i ulike faser av opplæringen. Kartlegging danner utgangspunkt for planlegging i form av å sette tilpassede *læringsmål* for eleven og å utforme *tiltak* for å arbeide mot målene, deriblant velge egnede *metoder* og *organiseringsformer* som er tilpasset elevens læreforutsetninger og som legger til rette for deltakelse i et læringsfellesskap (Buli-Holmberg, 2008; Nilsen, 2008b). De metodetilpasninger som er vanlig å velge er ulike differensieringstiltak, bl.a. gjennom å variere arbeidsstoffet i forhold til vanskelighetsgrad, fordykning og arbeidsmengde (Imsen, 2003). Den tradisjonelle klasseromsløsningen med en kollektiv tilnærming er en organiseringsform som ofte i liten grad er forankret i resultater fra kartlegging av individuelle forutsetninger og behov (Buli-Holmberg, 2008). Imidlertid er det en rekke skoler som bruker mer fleksible organiseringsformer som for eksempel åpne løsninger, baser, blokkundervisning og blandede alderstrinn. Slike fleksible løsninger kan være godt egnet til å møte elevens ulike behov (Buli-Holmberg, Guldahl og Jensen, 2007).

Problemstillinger Presentasjonen av resultater i denne artikkelen tar sitt utgangspunkt i følgende hovedproblem-

stilling: Hva preger lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning?

For å belyse sentrale sider av denne problemstillingen nærmere, opererer vi med følgende mer konkrete delproblemstillinger:

- Hvordan opplever lærerne egen kompetanse og behov for kompetanseutvikling for å arbeide med tilpasset opplæring og spesialundervisning?
- Hvordan arbeider lærerne med kartlegging og metodetilpasninger i tilpasset opplæring og spesialundervisning?
- Hvordan vektlegger lærerne hensyn til individ og fellesskap når de planlegger tilpasset opplæring og spesialundervisning?
- Hvordan opplever lærerne individuelle opplæringsplaner som hjelpemiddel til å planlegge og gjennomføre spesialundervisning?
- I hvilken grad samarbeider lærerne med andre om planlegging av tilpasset opplæring og spesialundervisning?

Metode

Hensikten med undersøkelsen er å identifisere og få oversikt over sentrale tendenser i lærernes arbeid med tilpasset opplæring og spesialundervisning få år etter at Kunnskapsløftet ble innført.

Utvalg og datainnsamling Undersøkelsen ble gjennomført i 2008 som en postenquôte blant lærere i grunnskolene i to kommuner. De to kommunene ble valgt ut på grunnlag av en skjønnsmessig utvelgelse, med ulik kontekst. Den ene kommunen er en bykommune, den andre en landkommune, og kommunene befinner seg i to forskjellige landsdeler. Innenfor hver kommune ble lærere ved alle skoler bedt om å delta. Utvalget er også foretatt ut fra formålstjenlige hensyn, begrunnet i praktisk-økonomiske forhold (Befring, 2007). Gjennom en senere oppfølgende intervjuundersøkelse med et utvalg lærere fra to skoler i hver kommune er siktemålet en mer inngående kvalitativ studie av problemstillingene.

Tillatelse til å gjennomføre enquêten ble innhentet først fra kommunal skoleledelse og deretter fra rektorene ved skolene. Skjema ble tilsendt skolene gjennom rektor, som

foresto administrering av undersøkelsen. En fagperson tilknyttet forskningsprosjektet møtte dessuten på skolene for å informere nærmere om undersøkelsen. Deltakelse fra lærernes side var frivillig. Undersøkelsen omfatter 433 lærere, som utgjør en svarprosent på 60. Frafallet skyldes i det vesentlige at en del skoler valgte ikke å delta, hovedsakelig med henvisning til den tidsbruken dette ville medføre for personalet. Vi kan ikke se noe mønster i frafallet som skiller disse skolene systematisk fra de øvrige. Det må likevel tas forbehold om dette, noe som bidrar til at generalisering av resultatene må gjøres med forsiktighet (se omtale til slutt i dette avsnittet).

Analyse av data Spørreskjemaet ble bygget opp av en serie spørsmål for å belyse problemstillinger om ulike sider ved arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Spørreskjemaet omfattet i alt 146 spørsmål som var disponert etter tematiske områder en ønsket belyst, samt bakgrunnsopplysninger fra respondentene. Spørsmål og svaralternativer er tidligere prøvd ut gjennom en forundersøkelse og justert på grunnlag av denne. Eksempel på en spørsmålsformulering er: I hvilken grad organiseres spesialundervisningen med bruk av ekstra lærer? For hvert spørsmål ble det gitt svarmuligheter på en åttedelt skala hvor lærerne skulle kryse av for i hvilken grad de mente at det forhold det ble spurt om gjorde seg gjeldende eller hadde betydning, varierende fra «i meget liten grad» til «i meget stor grad». For å forenkle analysen og skaffe oversikt over dataene er svaralternativene slått sammen til fire verdier. Svarfordelingen viser dermed hvor stor andel av lærerne som rapporterer at det forhold som det er spurt om, gjør seg gjeldende i stor grad (svaralternativ 7–8), nokså stor grad (5–6), nokså liten grad (3–4) eller liten grad (1–2). Variablene er på ordinale målenivå, og data er analysert med deskriptiv statistikk (Befring, 2007).

På tross av de forskjeller i kontekst som utvalget innebærer, viser analysen i stor grad de samme hovedmønstre i svarfordelingen mellom kommunene. Vi har derfor valgt å presentere svarfordelingen for begge kommuner samlet sett. I resultatdelen presenteres hovedmønstre i datamaterialet på grunnlag av univariat og bivariat analyse og i form av relative fordelinger (Hellevik, 2002). Svarfordelingene

angis i teksten i prosent. Det vises primært til andelen av svar innenfor verdiene «i stor grad» og «i nokså stor grad», som er de verdiene som forekommer hyppigst. Andel lærere som samlet sett svarer innenfor verdiene «i nokså liten grad» og «i liten grad» vil da utgjøre differensen mellom 100 % og summen av de angitte prosentene for de to andre verdiene. De relative fordelingene viser videre svarfordelingene sett i forhold til en av bakgrunnsvariablene, og belyser i første rekke hvorvidt det er forskjeller i fordelingene etter hvorvidt lærerne har spesialpedagogisk utdanning (av minst ett års varighet). Slike bivariate fordelinger vil bli angitt bare der hvor klare forskjeller i materialet gjør seg gjeldende.

Skjønnsmessige betegnelser som «i stor grad», «i liten grad» osv. representerer en usikkerhet ved at informantene kan oppfatte dem forskjellig. Dessuten kan den selvrapportering av praksis og erfaringer som dataene bygger på, bære i seg en fare for en «forgyllingseffekt». Det henger sammen med at lærerne, bl.a. ut fra sin kjennskap til lov og læreplanverk, i større eller mindre grad har antagelser om hva som er normen for god praksis, og kan vise tilbøyelighet til å rapportere om sin praksis i tråd med det. Det er derfor grunn til å regne med en fare for at svarfordelingen er positivt skjev, i den forstand at den viser en noe høyere rapportering av praksis i samsvar med normen enn hva realitetene tilsier. Svarfordelingen på de generelle spørsmålene synes å være mest utsatt for fare for en slik forgyllingstendens. Når en derimot går mer konkret og indirekte inn på ulike sider ved praksis, synes denne effekten å forta seg, og lærerne svarer mer nøkternt på spørsmålene.

Det kan reises tvil om utvalget kan anses som representativt for populasjonen norske grunnskolelærere, og etter vår vurdering gir resultatene ikke grunnlag for statistisk generalisering. De kan derimot gi grunnlag for skjønnsmessig og analytisk generalisering (Kleven, 2002), ved at leseren/brukeren av undersøkelsen vurderer hvilken overføringsverdi resultatene har til egen situasjon. Dette vil avhenge av graden av likhet som leseren opplever mellom sentrale kjennetegn ved undersøkelsen og egen situasjon (Gall, Gall og Borg, 2007).

Resultater

Behov for kompetanse og kompetanseutvikling Den første

delpproblemstillingen omhandler lærernes opplevelse av egen kompetanse og behov for kompetanseutvikling for å arbeide med tilpasset opplæring og spesialundervisning.

KVALITETSBESKRIVELSE

Lærerne vurderer egen kompetanse til å gjennomføre tilpasset opplæring som nokså god (53 %) og svært god (28 %). Når det gjelder spesialundervisning sier 55 % av lærerne at deres kompetanse er nokså god og 27 % svært god. Til tross for at lærerne vurderer sin kompetanse som god, gir de også uttrykk for at de har ytterligere behov for kompetanseheving. Det er 38 % lærere som har et stort behov og 40 % som har et nokså stort behov for kompetanseheving i tilpasset opplæring. På området spesialundervisning uttrykker 38 % lærere at de har et stort behov og 42 % at de har et nokså stort behov for kompetanseheving. Det er en høyere andel lærere med spesialpedagogisk kompetanse (54 %) enn lærere uten (9 %) som mener at deres kompetanse til å gjennomføre spesialundervisning er svært god, og i forhold til tilpasset opplæring er det flere lærere med spesialpedagogisk kompetanse (50 %) enn uten (19 %) som vurderer sin kompetanse som svært god. Dataanalysene viser også at lærerne vurderer sin personlige kompetanse høyere enn kompetansen til sine kollegaer, både mht. tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Deltakelse i kompetansetilbud i tilpasset opplæring og spesialundervisning i forbindelse med Kunnskapsløftet ser ut til å være lav. Lærerne opplyser at de i stor grad (7 %) og nokså stor grad (23 %) så langt har deltatt på kurs om tilpasset opplæring. Enda færre lærere (2 %) har i stor grad og i nokså stor grad (14 %) deltatt på kurs i tilknytning til spesialundervisning. En betydelig andel av lærerne opplyser at de i stor grad (53 %) og i nokså stor grad (36 %) har deltatt i utviklingsarbeid i tilknytning til Kunnskapsløftet generelt.

Lærerne tillegger spesialpedagogisk kompetanse stor betydning. Det er 52 % som mener at slik kompetanse har stor betydning og 40 % nokså stor betydning for å forebygge at vansker oppstår. Mens 65 % gir uttrykk for at det har stor betydning og 28 % nokså stor betydning for å oppdage vanskene tidlig. Lærerne mener også at spesialpedagogisk kompetanse har stor (62 %) og nokså stor (31 %) betydning for tidlig inngripen når vanskene melder seg. De vektlegger

også betydningen av spesialpedagogisk kompetanse for å gi elever med særskilte behov et godt læringsutbytte. Det er 70 % som mener at det har stor betydning og 26 % at det har nokså stor betydning.

KVALITETSVURDERING

For å realisere prinsippet om tilpasset opplæring og den enkelte elevens rett til spesialundervisning, er det behov for kompetanse på disse områdene. Selv om det ikke er egne formelle krav til lærere som skal drive spesialundervisning, har departementet tidligere uttalt at det er naturlig at behovet for spesialpedagogisk kompetanse i personalet blir vurdert, slik at elevene får et forsvarlig utbytte av opplæringen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I den mer omfattende tilpasning som spesialundervisningen innebærer, kan det derfor være behov for å sette inn spesialpedagogisk kompetanse.

Når vi vurderer de resultatene som har framkommet, er vår konklusjon at lærerne har et todelt syn på kompetanse og kompetansebehov. I utgangspunktet vurderer de sin egen og skolens kompetanse som god, men samtidig uttrykker de et stort behov for å øke både sin egen og skolens kompetanse. Den siste måten å spørre på, ser ut til å få fram et klart kompetansebehov på områdene tilpasset opplæring og spesialundervisning. Dette bør ses i sammenheng med at deltakelsen i kompetanseutvikling i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet ikke synes å ha vært særlig stor. Den mest omfattende deltakelsen knytter seg til Kunnskapsløftet generelt, men også den synes å ha vært heller lav for disse lærernes vedkommende. Enda lavere er den altså når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning. Ingen av delene, og særlig ikke spesialundervisning, syns i denne sammenhengen å ha vært særlig prioritert mht. kompetanseutvikling. Den lave deltakelsen på kurs knyttet til tilpasset opplæring tyder på at skoleledelsen i liten grad har prioritert dette. Analysene gir imidlertid indikasjoner på at det er mer vanlig å benytte utviklingsarbeid enn kurs som ledd i kompetanseutvikling, noe som tyder på en viss satsing på lokalt skoleutviklingsarbeid som ledd i lærernes kompetanseutvikling i forbindelse med Kunnskapsløftet.

Vektleggingen av kartlegging og metodetilpasning Den neste delproblemstillingen dreier seg om hvordan lærerne arbeider med kartlegging og metodetilpasninger i tilpasset opplæring og spesialundervisning.

KVALITETSBEKRIVELSE

Lærerne hevder at de i stor grad (27 %) og i nokså stor grad (38 %) kartlegger elevens forkunnskaper i det faglige tema som det skal undervises i. 16 % av lærerne uttrykker dessuten at de i stor grad kartlegger elevenes beste måte å lære på (48 % i nokså stor grad). Lærerne sier også at de i stor grad (10 %) og nokså stor grad (41 %) vurderer sammen med eleven i etterkant av timen hva eleven har lært. I alle disse tilfellene er tendensen klar: lærere med spesialpedagogisk utdanning viser mer omfattende kartlegging enn andre. Det er for eksempel slik at 43 % av lærerne med slik utdanning sier at de i stor grad kartlegger elevenes forkunnskaper, mens andelen for andre lærere er 22 %.

Lærerne gir uttrykk for at de i stor grad (21 %) og i nokså stor grad (51 %) utarbeider individuelle læringsmål for elevene. De sier også at de i stor grad (20 %) og i nokså stor grad (34 %) bruker arbeidsplaner som er individuelt tilpassede. Lærerne rapporterer videre at de i stor grad (15 %) og i nokså stor grad (46 %) bruker metodetilnærming som er individuelt tilpasset. Lærerne uttrykker også at de i stor grad (18 %) og i nokså stor grad (52 %) tilpasser opplæringen til elevens beste måter å lære på. Videre hevder lærerne at de i stor grad (35 %) og nokså stor grad (52 %) bruker varierte undervisningsmetoder. Også her viser lærere med spesialpedagogisk utdanning konsekvent høyere hyppighet av individuell tilpasning.

Dette bildet dempes likevel atskillig ut fra lærernes øvrige opplysninger. Det gjelder bl.a. om at de i stor grad (32 %) og nokså stor grad (52 %) bruker muntlig presentasjonsform i samlet klasse, og av at lærere i stor grad (13 %) og nokså stor grad (45 %) gjør omfattende bruk av skriftlig presentasjonsform i samlet klasse. Læreboka blir i stor grad (25 %) og nokså stor grad (49 %) brukt som læremiddelet i undervisningen. Digitale læremidler blir brukt i noe mindre grad, lærerne sier de i liten grad (14 %) og i nokså liten grad (33 %) bruker slike læremidler for å tilpasse undervisning.

Det er utbredt at lærerne lar elevene veksle mellom å

jobbe alene (29 % i stor grad og 58 % i nokså stor grad), i par (22 % i stor grad og 55 % i nokså stor grad) og i gruppe (14 % i stor grad og 50 % i nokså stor grad). Når det gjelder spesialundervisning, tyder resultatene på at organisering i mindre grupper er mest brukt, hvor 43 % gjorde det i stor grad og 35 % i nokså stor grad. Organiseringsformene varierer imidlertid en god del, fordi lærerne sier at spesialundervisningen henholdsvis i stor grad (9 %) og i nokså stor grad (36 %) blir organisert med ekstra lærer i klassen, og som eneundervisning i stor grad (14 %) og i nokså stor grad (34 %). Analysen viser dermed at det er neste like vanlig å bruke ekstra lærer i klassen som eneundervisning.

En betydelig andel av lærerne har i stor grad (70 %) og i nokså stor grad (26 %) tro på at spesialundervisning bidrar til at elever med spesielle behov får et bedre faglig læringsutbytte, og litt færre mener at det i stor grad (51 %) og nokså stor grad (36 %) har betydning sosialt og kulturelt. Analysene viser dermed at lærerne har tro på at spesialundervisning nytter. Lærerne mener i stor grad (62 %) og i nokså stor grad (25 %) at ordningen med spesialundervisning bør opprettholdes.

KVALITETSVURDERING

Kartlegging er en forutsetning for at planlegging skal kunne ivareta de føringer som læreplanene gir med hensyn til individuelle tilpasninger. I veiledningen til opplæringsloven om spesialundervisning fra Utdanningsdirektoratet (2009) vektlegges kartlegging av den ordinære opplæringen og av elevenes læringsutbytte som et viktig grunnlag for å bedømme hva som er adekvate tiltak for tilpasning. Samtidig framhever læreplanverket for Kunnskapsløftet variasjon som et hovedkjennetegn ved tilpasset opplæring. Her betones det også at elevene må få møte utfordringer de kan mestre på egen hånd eller i samarbeid med andre, og at dette også gjelder elever med særlige vansker.

I en kvalitetsvurdering kan en si at hvis kartleggingspraksisen er slik som lærerne sier, bør det gi gode muligheter for individuelle tilpasninger. Det er positivt når analysene indikerer at over halvparten av lærerne forsøker å skaffe seg god kjennskap til elevenes preferanser for å lære, og prøver å tilrettelegge opplæringen med det som utgangspunkt. Det må også antas å bidra til gode vilkår for tilpasset

opplæring når mange lærere forsøker å utarbeide individuelle læringsmål for elevene, og til en viss grad bruker individuelt tilpassede arbeidsplaner. Alle disse virkemidlene har til hensikt å fokusere på variasjon og tilpasning av opplæringen. Når flertallet hevder de bruker varierte undervisningsmetoder, kan det bidra til at man har muligheten for å treffe flere av elevenes utviklingsnivå og beste måter å lære på. Imidlertid viser resultatene at «kateterundervisning» og den felles læreboka fortsatt er mye brukt for hele klassen, noe som bidrar til å svekke inntrykket av variasjon i tilnærmingen til tilpasset opplæring.

Analysene tyder på varierte arbeids- og samarbeidsmønstre; det er veldig vanlig at elevene jobber alene, men også at de jobber sammen med andre. I spesialundervisning er det mest vanlig å bruke gruppeundervisning, og det er like vanlig å bruke ekstra lærer i klassen som eneundervisning. Dette må lærerne vurdere bl.a. ut fra om vanskene er av en slik art at det er mulig å gi spesialundervisningen i klassen, noe som igjen avhenger av om undervisningen i klassen er variert og om man har kompetanse nok til å møte alle elevers behov.

Planlegging – hensyn til individ og fellesskap Vi har videre, og som neste delproblemstilling, sett på hvordan lærerne vektlegger hensyn til henholdsvis individ og fellesskap når de planlegger for tilpasset opplæring.

KVALITETSBEKRIVELSE

En indikasjon på hensyntaken til individ og fellesskap i planleggingen er lærernes koordinering av IOP for elever med spesialundervisning med planer for klassen (klassens plan). Her er det slik at nærmere en tredel av lærerne (31 %) sier at IOP i stor grad samordnes med planlegging av klassens undervisning, mens 43 % svarer at dette gjøres i nokså stor grad. Erfaringene med dette er imidlertid litt delte, slik at lærere med spesialpedagogisk utdanning noe hyppigere rapporterer om samordning mellom spesialundervisning og klassens undervisning (43 % i stor grad) enn andre lærere (26 %).

Når så lærerne blir spurt direkte om i hvilken grad de vektlegger hensyn til individ og fellesskap når de planlegger, får en inntrykk av et både og. Når det for det første gjelder planlegging av undervisningen i klassen, uttrykker om lag

en fjerdedel av lærerne (24 %) at det i stor grad tas hensyn til behovet for tilpasset opplæring, mens drøyt halvparten (53 %) sier at dette er tilfellet i nokså stor grad. Også hensynet til at det er enkeltelever med spesialundervisning i klassen, synes å bli vektlagt. Her sier 19 % av lærerne at dette er noe som det i stor grad blir tatt hensyn til når undervisningen i klassen planlegges, mens 48 % sier at dette vektlegges i nokså stor grad. Når det så gjelder fellesskapshensyn, er tendensen noe sterkere. Her er det 32 % av lærerne som rapporterer at de i planleggingen av tilpasset opplæring i klassen i stor grad tar hensyn til behovet for fellesskap mellom elevene, mens 53 % svarer at dette er tilfellet i nokså stor grad. Vi har her å gjøre med en del variasjoner, slik at lærere med spesialpedagogisk utdanning i noe større grad enn andre er tydeligere på å vektlegge både individuelle hensyn og fellesskapshensyn i planleggingen.

Når det så gjelder planlegging av spesialundervisning gjennom IOP, viser det seg at individuelle hensyn spiller en betydelig rolle. Men hva så med hensynet til fellesskap med de andre elevene? Her svarer en fjerdedel av lærerne (25 %) at også dette vektlegges i stor grad, mens 51 % sier at det gjøres i nokså stor grad. Dette er likevel en litt lavere andel enn hva vi over så var tilfellet for planleggingen av klassens undervisning. Det er en tendens til at flere lærere som har spesialpedagogisk utdanning, tillegger fellesskapshensyn stor grad av vekt når IOP lages, enn hva andre lærere gjør.

KVALITETSVURDERING

I tilpasset opplæring, enten det gjøres gjennom ordinær opplæring eller spesialundervisning, skal en ifølge sentralt formulerte intensjoner for fellesskolen overveie og avveie hensyn både til individuell tilpasning og fellesskap. I Kunnskapsløftet framheves det at tilpasset opplæring skal møte mangfoldet i forutsetninger og samtidig gjøres innenfor fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2009). Det er nødvendig for å ivareta så vel differensiering som inkludering i opplæringen. Konkret er dette kommet til uttrykk bl.a. ved at samordning mellom IOP og plan for klassen er vektlagt helt siden IOP ble foreslått lovfestet (Ot. prp. nr. 46 (1997–1998)). Slike avveininger vil utgjøre et viktig kvalitetskriterium ved planlegging.

Når en sammenholder kvalitetsbeskrivelsen over med

slike kriterier, må det vurderes som et kvalitetstrekk ved arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning at lærerne legger vekt både på individ- og fellesskapshensyn når de planlegger. Ut fra samme hensyn må det vurderes som en kvalitet ved praksis når lærere forsøker å samordne tilpasning av klassens undervisning og spesialundervisning. Det kan forstås som et viktig bidrag til at spesialundervisning ikke ekskluderes som særtiltak. Samtidig viser tallene at en del lærere ikke synes å være seg særlig bevisst vektlegging på individuelle og fellesskapelige hensyn når de planlegger, og at det her ligger forbedringsbehov.

At hensyn til enkeltelevens forutsetninger spiller en stor rolle i planlegging av spesialundervisning, er forståelig ut fra at det dreier seg om opplæringsplaner som er individuelle og om undervisning som skal være rettet mot individuelle behov. Ut fra nasjonale retningslinjer er det samtidig positivt at hensyn til fellesskap med medelevene også blir vektlagt i så pass stor grad i planlegging av spesialundervisning, selv om det ikke synes å skje fullt så tydelig som i planleggingen av tilpasset opplæring for klassen.

IOP – hjelpemiddel for å planlegge og gjennomføre I forbindelse med IOP har vi også undersøkt hvordan lærerne opplever slike planer som hjelpemiddel til å planlegge og gjennomføre spesialundervisning.

KVALITETSBEKRIVELSE

En IOP-mal starter ofte med en pedagogisk kartleggingsdel som grunnlag for planleggingen. Det viser seg da også at 38 % av lærerne opplever at IOP i stor grad fungerer som et hjelpemiddel til å klarlegge elevenes behov for støtte og tilpasning. 42 % sier dette er tilfellet i nokså stor grad.

Når kartleggingen er unnagjort, skal en trekke konsekvenser av den og lage plan for en adekvat opplæring for eleven. Det innebærer som regel som første post at en skal gjennomtenke og utforme *mål* for opplæringen. Her er oppfatningen av IOPs betydning klart positiv. Hele 73 % av lærerne mener at IOP i stor grad er et hjelpemiddel til å klargjøre mål for spesialundervisningen, og 20 % sier at dette er tilfellet i nokså stor grad.

Vi kan for øvrig merke oss en interessant sak når det gjelder kompetansemålene i fagplanene i Kunnskapsløftet.

19 % av lærerne sier at kompetansemålene vektlegges i stor grad, og 48 % i nokså stor grad når IOP skal utformes. Men enda flere erfarer at det i stor grad (25 %) eller nokså stor grad (50 %) er behov for unntak fra kompetansemålene i denne sammenheng. Det viser seg videre at en rekke lærere uttrykker at de i stor grad (14 %) eller nokså stor grad (47 %) opplever kravet om å nå de felles kompetansemålene som en hindring for å ta hensyn til individuelle læreforutsetninger.

Målene som formuleres i IOP, og som skal angi den kompetanse en vil bidra til at eleven utvikler, er det naturlig å gjennomtenke og se i sammenheng med hvilke *tiltak* som bør iverksettes. Det berører i særlig grad to viktige forhold: innhold og organisering. På begge disse områdene har lærerne gjennomgående et klart positivt syn på IOPs rolle. En stor del av lærerne har dannet seg den oppfatningen at IOP enten i stor grad (54 %) eller i nokså stor grad (35 %) fungerer som et hjelpemiddel for å planlegge innholdet i spesialundervisningen, og nesten like store andeler mener det samme om IOP som hjelpemiddel for å planlegge organiseringen.

Hensikten med planleggingen er å legge grunnlag for bedre *implementering*. Også her holder den høye vurderingen av IOP seg. Lærerne mener at IOP i stor grad (48 %) eller i nokså stor grad (38 %) er et hjelpemiddel for å gjennomføre spesialundervisningen. Mange mener dessuten at spesialundervisningen i stor grad (45 %) eller i nokså stor grad (44 %) blir gjennomført i samsvar med det som er planlagt i IOP. Å planlegge er altså viktig for å omsette i praksis. Dataene fra denne undersøkelsen tyder på at når IOP skal omsettes, følges den i mange tilfeller opp med mer konkrete planer for kortere perioder. 24 % rapporterer at oppfølging av IOP gjennom periodeplaner skjer i stor grad, 40 % i nokså stor grad. Om lag like store andeler sier at slike periodeplaner for spesialundervisning blir samordnet med planer for den ordinære opplæringen.

Når en ser disse resultatene i forhold til bakgrunnsvariabler, viser det seg at lærere som har spesialpedagogisk utdanning gjennomgående tenderer til å ha noe høyere verdsetting enn andre lærere av IOPs betydning som hjelpemiddel i spesialundervisningen. Disse forskjellene er mest markante når det gjelder hvorvidt spesialundervisningen blir gjennomført i samsvar med IOP, hvor 63 % av lærere

med spesialpedagogisk utdanning sier dette skjer i stor grad, mens dette er tilfellet for bare 38 % av andre lærere.

Selv om lærerne rapporterer om ganske omfattende planlegging, må bildet nyanseres noe. Andre resultater – som det er naturlig å trekke fram i denne sammenhengen – viser nemlig at lærerne opplever klare behov for å forbedre skolens planleggingspraksis. Det gjelder for det første hvordan planleggingen av tilpasset opplæring i klassen foregår, hvor lærerne i stor (25 %) eller nokså stor grad (48 %) peker på et forbedringsbehov. Det gjelder også planlegging av spesialundervisningen, hvor om lag like store andeler av lærerne mener det er behov for en bedre praksis. For å utvikle bedre planleggingspraksis peker mange lærere på behov for kompetanseutvikling innsiktet på dette. Både når det gjelder planlegging av tilpasset opplæring i klassen og spesialundervisning for enkeltelever, uttrykker om lag 40 % av lærerne at de trenger kompetanseutvikling i stor grad, og samme andel i nokså stor grad.

KVALITETSVURDERING

Alle elever som har spesialundervisning skal etter opplæringsloven (§ 5–5) ha en individuell opplæringsplan. Planen skal angi mål, innhold og hvordan opplæringen skal drives. I utgangspunktet gjelder læreplanverket for Kunnskapsløftet – og herunder dets kompetansemål – også for spesialundervisning så langt det passer (opplæringsloven § 5–5). Etter at enkeltvedtaket om spesialundervisning er fattet, skal IOP – som ledd i den spesialpedagogiske tiltakskjeden – være et hjelpemiddel til å planlegge, gjennomføre og vurdere spesialundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2009b).

Sett i forhold til at IOP er lovpålagt for alle elever med spesialundervisning, må det i en kvalitetsvurdering sees som positivt at så pass mange lærere har en konstruktiv oppfatning av IOP som hjelpemiddel. Det gjelder både for å planlegge ulike deler av opplæringen og for å gjennomføre den. De positive erfaringene med IOP som hjelpemiddel til å utforme både mål, innhold og tiltak, tyder på at en god del lærere har en beredskap til oppfølging av de krav som loven stiller til arbeidet med slike planer. Samtidig er det et klart forbedringsbehov hos mange andre. Resultatene indikerer et noe problematisk forhold mellom IOP og Kunnskapsløftets kompetansemål, og dermed mellom elev og læreplan, i

planleggingen av spesialundervisningen. Lærere med spesialpedagogisk utdanning synes gjennomgående å være noe mer reflekterte i sin planlegging av spesialundervisning enn andre, sett i forhold til opplæringslovens krav til bruk av IOP.

Selv om planlegging er viktig og tillegges verdi i dagens opplæring, er bildet sammensatt. Resultatene peker også på et opplevd behov for å forbedre planleggingspraksis både med tanke på tilpasset opplæring generelt og spesialundervisning spesielt.

Samarbeid og planlegging Den siste delproblemstillingen omhandler lærernes samarbeid med andre når de planlegger tilpasset opplæring og spesialundervisning.

KVALITETSBEKRIVELSE

I denne undersøkelsen rapporterer 44 % av lærerne at utforming av IOP i stor grad foregår i samarbeid mellom *elevenes lærere*. 33 % svarer at det skjer i nokså stor grad. Når det gjelder planlegging av tilpasset opplæring i klassen, svarer 30 % av lærerne at de i stor grad og 40 % at de i nokså stor grad samarbeider med andre lærere. På begge disse områdene – det som gjelder både den ordinære opplæringen i klassen og spesialundervisningen for enkeltelever – synes altså planleggingen relativt ofte å foregå i samarbeid mellom lærerne.

En annen viktig gruppe for samarbeid er *elevene*. Her er imidlertid tendensen en helt annen. Det viser seg at bare 2 % av lærerne sier at IOP i stor grad (og 18 % i nokså stor grad) utformes i samarbeid med elevene. Disse andelene er litt høyere (3 % og 25 %) når det gjelder at elevene trekkes med i planleggingen av tilpasset opplæring i klassen.

Foreldrene er en gruppe som står i en mellomposisjon når det gjelder omfanget av samarbeid. Her er det 7 % av lærerne som rapporterer at foreldrene i stor grad (og 25 % i nokså stor grad) trekkes inn i forhold til å planlegge tilpasset opplæring i klassen. Når det gjelder IOP, synes derimot samarbeid å være mer utbredt. Her opplyser 24 % av lærerne at foreldrene i stor grad trekkes med i utformingen av planen, mens 34 % sier det skjer i nokså stor grad.

Støtte og pådriv fra *skoleledelsen* må antas å være viktig for innsats på dette som på andre områder. Slik lærerne opplever det, uttrykker ca. en femdel (21 %) at ledelsen i stor

grad (og 41 % i nokså stor grad) legger vekt på planlegging av tilpasset opplæring i klassen. Det samme er tilfellet for om lag like store andeler (22 % og 44 %) når det gjelder ledelsens vektlegging på planlegging av spesialundervisningen for enkeltelever.

En etat utenfor den enkelte skole som det kan være interessant å se om skolen samarbeider med, er *PPT*. Her rapporteres det imidlertid om et nokså begrenset samarbeidsforhold. Når det gjelder planlegging av tilpasset opplæring i klassen, er det bare 3 % av lærerne som sier at *PPT* involveres i stor grad, mens 21 % sier det skjer i nokså stor grad. Tallet er litt høyere (8 %) når det gjelder at *PPT* i stor grad involveres av planlegging av spesialundervisning (21 % oppgir i nokså stor grad). Men også i *IOP*-arbeidet rapporterer likevel relativt få at *PPT* medvirker. På mer generell basis uttrykker bare 6 % av lærerne at de i stor grad (24 % i nokså stor grad) får støtte fra *PPT* til å gjennomføre tilpasset opplæring. En betydelig større andel sier derimot at de i stor (30 %) eller nokså stor grad (40 %) trenger mer støtte fra *PPT* i så måte.

Når en ser samarbeid og deltakelse i forhold til bakgrunnsvariabler, dreier forskjellene seg i første rekke om at lærere som har spesialpedagogisk utdanning i noe større grad samarbeider med andre lærere og foreldrene om utforming av *IOP*, enn hva andre lærere uten slik utdanning gjør.

KVALITETSVURDERING

Samarbeid vektlegges tydelig i Kunnskapsløftet, og framstår som viktig for tilpasset opplæring, både når det gjelder den ordinære opplæringen i klassen og spesialundervisning gjennom *IOP*. En viktig gruppe for samarbeid er selvsagt lærerne. I lærernes rolle inngår det forventninger om å lære av hverandre gjennom samarbeid om bl.a. planlegging av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Samtidig vektlegger opplæringsloven tydelig samarbeid med hjemmet, og særlig om spesialundervisning (§ 5–4). Loven vektlegger samtidig elevenes innflytelse i spesialundervisning, og det framgår av veiledende retningslinjer både at skoleledelsen har et ansvar for å legge til rette for godt planarbeid og at det kan være hensiktsmessig å samarbeide med andre instanser om *IOP* (Utdanningsdirektoratet, 2004).

Sett i forhold til sentralt fastsatte retningslinjer synes

samarbeid i planlegging av tilpasset opplæring og spesialundervisning i utgangspunktet å ha en del kvalitetstrekk. Det gjelder særlig samarbeidet lærere imellom. Likevel uttrykker lærerne behov for mer kollegasamarbeid og -støtte enn hva dagens praksis innebærer. Samarbeid med elevene synes derimot å ha et relativt begrenset omfang når det gjelder planleggingen av så vel tilpasningen i klassen som *IOP* for enkeltelever.

Samarbeidet med foreldrene synes å ha et middels omfang. Det harmonerer ikke godt med at foreldrene er tiltenkt å ha et avgjørende ord med i laget når opplæringstilbudet for eleven skal utformes. Et slikt samarbeid kan det for eksempel legges opp til i forbindelse med de forskriftsfestede halvårige samtaler som kontaktlærer har med foreldrene. Disse skal bl.a. ta for seg hvordan eleven, skolen og foreldrene kan samarbeide for å legge til rette for elevens videre læring og utvikling i fagene. At samarbeidet er noe vanligere når det gjelder spesialundervisning, kan ha sammenheng med at *IOP* angår enkeltelever på en mer direkte og konkret måte.

Samarbeidet med *PPT* synes å oppleves av lærerne som relativt begrenset hva planlegging angår. Når det gjelder spesialundervisning og *IOP*, kan det synes som om mange opplever (og kanskje anser) at *PPT*s rolle er avsluttet når sakkyndig vurdering er laget. Men for nærmere en tredels vedkommende synes det likevel å være en god del kontakt mellom skolen og *PPT* på dette området. Generelt sett tyder resultatene på et stort støttebehov blant lærerne i arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning, og på at *PPT* vurderes som et mulig samarbeidsorgan i den sammenhengen.

Konklusjon og drøfting

Den sentrale problemstillingen for denne artikkelen er lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. For å belyse sider av dette nærmere, opererer vi med flere delproblemstillinger. Konklusjonen på disse presenteres i det følgende. Samtidig pekes det på noen mulige implikasjoner med sikte på videre kvalitetsutvikling, og dermed et innovativt aspekt ved kvalitet.

Den første delproblemstillingen omhandler hvordan lærerne opplever behov for kompetanse og kompetanse-

utvikling. Konklusjonen er at flertallet av lærerne opplever behov for økt kompetanse i tilpasset opplæring, og for mer spesialpedagogisk kompetanse til å gjennomføre spesialundervisning. Det gjelder også med hensyn til forebygging av vansker og tidlig inngripen når vanskene oppdages. For å imøtekomme de behov lærerne uttrykker, synes det – innovativt sett – å være formålstjenlig med ytterligere kompetanseheving for å videreutvikle kvaliteten på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Verdien av kompetanseheving som ledd i kvalitetsutvikling framheves av Skogen og Holmberg (2002), som peker på betydningen av deltakelse og kontinuerlig forbedringsarbeid.

Det er tydelig at lærerne vurderer spesialpedagogisk kompetanse som relevant også i tilpasning av ordinær opplæring, og at slik kompetanse særlig kan være en styrke i forebygging og tidlig innsats. Kompetanseutvikling i spesialpedagogikk synes imidlertid ikke å være et prioritert område i forbindelse med Kunnskapsløftet. Dette vil neppe styrke de kompetansemessige forutsetningene for å realisere prinsippet om tilpasset opplæring for alle. Dette bør bl.a. sees i forhold til den påviste sammenhengen mellom lærernes kompetanse og elevers læringsutbytte (Darling-Hamond, 1999).

Den andre delproblemstillingen er knyttet til hvordan lærerne arbeider med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det synes som om en god del av lærerne søker å identifisere elevens kunnskaper gjennom *kartlegging*, og bruker resultatene i den metodiske tilretteleggingen av opplæringen. Samtidig som mange lærere vektlegger kartlegging, synes det likevel å være behov for at flere gjør mer av det, og at dette arbeidet trenger å bli mer systematisert. Dette er i tråd med Damsgaard (2007) og Buli-Holmberg og Ekeberg (2009) som påpeker kartleggingens betydning for å tilpasse opplæringen til elevens læreforutsetninger.

Når det gjelder *metodetilnærming*, gir mange lærere uttrykk for at de bruker varierte metoder. Imidlertid viser også våre analyser at den mest vanlige undervisningsformen fortsatt er lærerens muntlig presentasjonsform for samlet klasse, noe som indikerer at det legges stor vekt på kollektive tilnærminger. At læreboka fortsatt er det mest brukte læremiddel og at digitale læremidler blir mindre brukt, peker i samme retning. Dette understøttes av Imsen

(2003) og Holmberg og Lyster (2000) som hevder at det er behov for mer differensiering og individualisering av opplæringstilbudet i klassen. Lærernes noe sprikende uttalelser underbygger behovet for ytterligere forbedringer for å realisere tilpasset opplæring for alle elever. Mange sier de bruker individuelle tilpasninger i arbeidsplaner, samtidig som mange synes å bruke arbeidsplaner som er like for alle elevene i klassen. Det er derfor behov knyttet til bedre individualisering av arbeidsplanene, og metodetilnærminger som er mer varierte i forhold til ulike elevbehov. Dette samsvarer med Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2008), som peker på betydningen av kontinuerlige forbedringer for å tilpasse opplæringen til individuelle forskjeller.

De organiseringsformene som brukes i tilpasset opplæring er fellesundervisning i klassen, deretter kommer det å jobbe med oppgaver alene, i par eller i grupper. Når det tilrettelegges for variasjon i elevens arbeidsmåter, gir det gode muligheter for individuelle tilpasninger i læringsarbeidet. Dette understøttes av Buli-Holmberg, Guldahl og Jensen (2007), som viser til elevenes ulike preferanser for individuelt arbeid, å jobbe i par og grupper. Den mest brukte organiseringsformen i spesialundervisning er grupper, og mange lærere mener at elevene får et godt faglig utbytte av det. Når så mange lærere har så positiv oppfatning av spesialundervisning, og dessuten er tydelige på at retten til spesialundervisning må opprettholdes, er det en støtte til det som ble lagt til grunn tidlig i Kunnskapsløftet om at retningslinjene om tilpasset opplæring og spesialundervisning skulle videreføres. Det synes viktig å finne en god balanse mellom kollektive tilnærminger i klassen, som fortsatt synes mye brukt i dagens skole, og spesialpedagogiske tilnærminger, som tar mer hensyn til individuelle forutsetninger hos elever med særskilte behov.

Den tredje delproblemstillingen fokuserer på planlegging, og deriblant på vektleggingen av hensyn til individ og fellesskap. Konklusjonen er at mange lærere, i tråd med nasjonale retningslinjer, sier at de vektlegger hensyn til både individ og fellesskap når planlegging foretas. Det gjelder bl.a. ved at de forsøker å samordne IOP og klassens plan. Dette må betraktes som et positivt element i forhold til å realisere en inkluderende opplæring. Samtidig er bildet sammensatt, og dataene tyder på at mange lærere bør tillegge

slike hensyn og avveininger større vekt, med tanke på videre kvalitetsutvikling. Det er nettopp samspillet mellom hensyn til individuelle forutsetninger og det å fungere i et fellesskap som er det viktige, men krevende, og ikke et ensidig fokus på det ene eller det andre.

I forhold til den fjerde delproblemstillingen må det konstateres at lærerne gjennomgående synes å ha en positiv oppfatning av IOP som hjelpemiddel, både for å planlegge og gjennomføre spesialundervisningen. Erfaringene med bruk av IOP indikerer et positivt arbeid med slike planer hos mange lærere og viser slik sett tendenser til god planleggingskvalitet (Nilsen, 1997; Sjøvoll, 1999). Samtidig har andre mer negative erfaringer, som tyder på at bruken av slike planer trenger en forbedring. Uansett erkjenner lærerne et klart behov for å forbedre skolens praksis med hensyn til planlegging, enten det gjelder for klassen eller enkeltelever. For å klare dette opplever de et tydelig behov for kompetanseutvikling. Begge deler kan, innovativt sett, være verd å overveie med tanke på kvalitetsutvikling.

Med hensyn til planlegging av spesialundervisning gjennom IOP kan det synes som om lærerne opplever et problematisk forhold mellom felles kompetansemål i Kunnskapsløftet og individuelle læreforutsetninger. Det gjelder ikke bare ved at en god del lærere sier de ikke tillegger disse målene stor vekt, men også ved at mange føler behov for unntak og ser målene som en hindring for individuell tilpasning. Det indikerer at dette er noe det bør ses nærmere på, ikke bare i skolens praksis, men også i den nasjonale reguleringen av forholdet mellom spesialundervisning og felles kompetansemål for alle elever. Forholdet mellom mål som ivaretar henholdsvis hensyn til individuelle forutsetninger og felles kompetansemål i læreplanverket representerer viktige, men vanskelige avveininger når IOP skal lages, og har bl.a. å gjøre med forholdet mellom hensyn til differensiering og inkludering i opplæringen (Nilsen, 2010).

Samlet sett synes lærernes arbeid med planlegging av tilpasset opplæring og spesialundervisning å være preget dels av at en forsøker å leve opp til det som nasjonale retningslinjer foreskriver, men samtidig av et erkjent behov for å forbedre planleggingspraksis. Samtidig som lærerne rapporterer om ganske omfattende planlegging, er praksis variert og bildet sammensatt. Det bør også overveies at for å

videreutvikle kvaliteten i planleggingen, ser lærerne et klart behov for kompetanseutvikling innsiktet på dette.

Den femte delproblemstillingen omfatter lærernes samarbeid med andre om planlegging av tilpasset opplæring og spesialundervisning. Bildet som framtrer gjennom undersøkelsen, er at lærersamarbeid om planlegging på dette området klart nærmer seg det som nasjonale retningslinjer tilsier om en mer kollektiv lærerrolle. Samarbeidet lærerne imellom rapporteres å ha et forholdsvis stort omfang, men samtidig uttrykkes det behov for å utvide dette samarbeidet. Samarbeidet både med foreldrene, elevene og PPT synes å ha et mer begrenset omfang. Undersøkelsen tyder på at lærerne opplever et klart støttebehov, bl.a. fra PPT, for å lykkes i arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. Selv om det ikke er noe krav i opplæringsloven verken om at foreldrene må samtykke i eller signere IOP før den tas i bruk, er det ut fra mer generelle retningslinjer tilrådelig at skolen søker å gjøre bedre bruk av den særlige kunnskapen foreldrene har om eget barn, bl.a. slik det kan komme fram gjennom de halvårige foreldresamtalene, når IOP blir utformet. Resultatene om IOP-arbeidet fra denne og foregående problemstilling samsvarer med inntrykk fra undersøkelser før Kunnskapsløftet om varierende planleggingsarbeid og begrenset samarbeid både med foreldre og elever (Sjøvoll, 1999; Nilsen, 1999; Mjøs, 2006).

Et interessant trekk ved resultatene er den betydningen som spesialpedagogisk utdanning synes å ha. Det er et gjennomgående mønster at lærere med slik utdanning rapporterer om en praksis som ligger nærmere opp til nasjonale retningslinjer, og slik sett har bedre kvalitet, enn andre. Det gjelder både mht. kartlegging, planlegging og metodetilpasning. Det indikerer at spesialpedagogisk utdanning kan være en viktig del av en kompetansemessig beredskap for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Det bør ses i forhold til at andre undersøkelser viser at spesialpedagogisk innsikt bl.a. har stor betydning for effekten av spesialundervisning (Egelund og Tetler, 2009).

En samlet vurdering sett i forhold til vår hovedproblemstilling tyder på et sammensatt bilde når det gjelder lærerrollen og kvaliteten på arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning. På de mest overordnede og generelle spørsmålene gir lærerne gjennomgående klart positive

svar, som i utgangspunktet indikerer god kvalitet på egen praksis sett i forhold til nasjonale retningslinjer. Det gjelder med hensyn til hvordan deres praksis er både når det gjelder kartlegging, planlegging, metodetilpasninger og samarbeid. Praksis synes, slik lærerne selv ser det, å bære tydelige preg av kvalitet når det gjelder både tilpasning av ordinær opplæring og spesialundervisning. Men når en går nærmere etter i sømmene, og stiller mer konkrete spørsmål, nyanseres bildet en god del. Da framkommer det klare behov for forbedringer av egen og skolens praksis, og da uttrykkes det tydelige ønsker om mer kompetanseutvikling og støtte fra kolleger, ledelse og PPT for å kunne utføre arbeidet bedre.

Dette er viktige aspekter med tanke på den innovative dimensjonen ved kvalitet. Kvalitet i tilpasset opplæring og spesialundervisning er noe som er under utvikling, og som stadig må forbedres. De behov for kvalitetsutvikling som lærerne har gitt uttrykk for gjennom denne undersøkelsen, er det viktig å ta på alvor, enten det gjelder forhold knyttet til prosesser eller rammefaktorer for arbeidet. Det er en sentral utfordring at en i den enkelte kommune og skole, ut fra lokale forutsetninger og behov, makter å tilrettelegge forholdene slik at lærerne opplever støtte i arbeidet med å utvikle et opplæringsfellesskap som møter alle elevers behov for tilpasning ut fra evner og forutsetninger.

LITTERATUR

- ANDERSEN, P. Ø.** (1997). Meningsfylt praksis, kompetanse og profesjonalisme. I Pedersen, S. og Cecchin (red.): *Pedagogens kompetanser*. Oslo: Pedagogisk Forum
- BACHMANN, K. OG P. HAUG** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- BEFRING, E.** (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- BJØRNSRUD, H. OG S. NILSEN** (red.) (2008). *Tilpasset opplæring – intensjoner og virkelighet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BULI- HOLMBERG, J. OG S. NILSEN** (red.) (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BULI-HOLMBERG, J.** (2008). Lærerrollen og tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling. I: Bjørnsrud, H. og S. Nilsen (red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BULI-HOLMBERG, J. MFL.** (2008). *Eleven i fokus*. Kvalitet i spesialundervisning. Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- BULI-HOLMBERG, J. OG T. R. EKEBERG** (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BULI-HOLMBERG, J., T. GULDAHL OG R. JENSEN** (2007). *Refleksjoner om opplæring*. Oslo: Cappelen Damm.
- BULI-HOLMBERG, J., S. NILSEN OG K. SKOGEN** (2008). Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk*, 73, 6, 42–52.
- DAMSGAARD, H. L.** (2007). *Når hver time teller: muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- DARLING-HAMMOND, L.** (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle: University of Washington, Center for Study of Teaching and Policy.
- ENGELSEN, B. U.** (2008). *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- EGELUND, N. OG S. TETLER** (2009). *Effekter af specialundervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- GALL, M. D., J. P. GALL & W. R. BORG** (2007). *Educational Research*. Boston: Allyn and Bacon.
- HELLEVIK, O.** (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HOLMBERG, J. B. OG S. A. H. LYSTER.** (2000). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- IMSEN, G.** (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn. Evaluering av Reform 97*. Trondheim: Tapir Forlag.
- KLEVEN, T. A.** (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- LÆREPLANVERKET FOR DEN 10-ÅRIGE GRUNNSKOLEN** (1997). Generell del. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- LYNGSNES, K. OG M. RISMAR** (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- MJØS, M.** (2006). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole*. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk /avhandling for graden Ph.D.
- NILSEN, S.** (1997). *Individuelle opplæringsplaner – utbredelse, innhold og kvalitet*. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- NILSEN, S.** (1999). Individuelle opplæringsplaner i grunnskolen. *Spesialpedagogikk*, Spesialutgave: Artikler fra Forskningsprogrammet Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993–99), s. 111–119.
- NILSEN, S.** (2008a). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset og inkluderende opplæring. I: E. Befring og R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*, s. 509–530. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- NILSEN, S.** (2008b). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold. I: H. Bjørnsrud og S. Nilsen (red.): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*, s. 115–143. Oslo: Gyldendal Akademisk.

NILSEN, S. (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: Buli-Holmberg, J. og S. Nilsen (red.) (2010). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*, s. 74–93. Oslo: Universitetsforlaget.

NORDAHL, T. OG R. HAUSSTÅTTER (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 9–2009. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

OPPLÆRINGSLOVA. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa.

OT.PRP. NR. 46 (1997–98) Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova).

RIKSREVISJONEN (2005–2006). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæring i grunnskolen*. Dokument 3–10 (2005–2006).

SKOGEN, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

SKOGEN, K. OG J. B. HOLMBERG (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

SJØVOLL, J. (1999). *Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Luleå: Institutionen för Pedagogikk och ämnesdidaktik.

ST.MELD. NR. 30 (2003–2004) Kultur for læring.

ST.MELD. NR. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

ST.MELD. NR. 31 (2007–2008) Kvalitet i skolen.

ST.MELD. NR. 11 (2008–2009) Læreren. Rollen og utdanningen.

UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET 2004. Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). Prinsipper for opplæringen.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009b). Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.

Fra klinisk spesialpedagogisk praksis til forskning og teori

Av Jon Magne Tellevik er cand.psychol. og professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO.

Harald Martinsen er cand.psychol. og professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO.

Sammendrag

Hensikten med denne artikkelen er å vise hvordan en kan arbeide prosjektrettet med utgangspunkt i sentrale praktiske og teoretiske problemstillinger for to målgrupper, samtidig som prosjektene ble satt inn i et habiliteringsperspektiv som tok hensyn til brukerne som individer og gruppelemmer i et langsiktig perspektiv. Prosjektene, som fokuserte på tilrettelegging av skoletilbudet for mennesker med Asperger syndrom og på mobilitet og forflytningsferdigheter hos synshemmede, beskriver hvordan en kan jobbe med en nedenfra-og-opp tilnærming og samtidig se dette i et teoretisk perspektiv. Det krever at en må spesifisere funksjonelle framgangsmåter med utgangspunkt i praksis og teori. Det krever et nært samarbeid mellom forskere og praktikere.

Summary

The purpose of this article is to describe how to do research in special needs education when targeting important problems in theory and practice, and simultaneously focus on habilitation of target group members in a long-term perspective. The projects, focusing on education of persons with Asperger syndrome and on mobility for visually impaired persons, describe how working with a bottom-up approach in special needs education can be discussed in a theoretical perspective. A bottom-up approach furthermore requires specification of functional procedures based on theory and practice. That requires an intimate cooperation between researchers and practitioners.

Nøkkelord: habilitering, Asperger syndrom, synshemmede, mobilitet

Innledning

Spesialpedagogisk praksis omfatter både metoder og teknikker som er begrunnet i teori, og i hvordan man bør forholde seg til brukerens liv og livskvalitet i nåtid og framtid. Samtidig er det et krav at spesialpedagogikken skal ha teknikker og metoder som er funksjonelle og anvendbare for alle mennesker med særskilte behov. De største utfordringene i spesialpedagogisk arbeid vil i stor grad være

knyttet til det å arbeide helhetlig med utgangspunkt i en intim gruppekjennskap og samtidig ta vare på individuell variasjon (Tellevik og Martinsen, 1997 a, b). Slik kompetanse består i en kombinasjon av å bruke sine verktøy selektivt i forhold til den enkelte brukers behov, kjenne til relevante kunnskaper og teori og tenke helhetlig og langsiktig i et habiliteringsperspektiv. For å kunne være konkret, er det viktig å fokusere på aktiviteter. Sosial interaksjon får mening og blir samordnet gjennom forståelsen av «hva vi gjør» av målrettet aktivitet for de menneskene som er involvert. Aktiviteter er således grunnleggende knyttet til sosial samhandling. Et fokus på hva folk gjør og ikke gjør i dagliglivet setter læring og utvikling inn i en kontekst der funksjonshemmede, familiene deres og fagfolk er engasjert i aktivitetene i sitt eget nærmiljø. Fokus på aktiviteter gjør det også lettere å se hvem som deltar i aktivitetene, hvilke roller de har, hvilke beslutninger som tas, og hvem som vil kunne være viktige sosiale partnere i framtida. Et viktig forhold ved det å fokusere på aktiviteter er at de muliggjør prosedyrer for handling – til handlinger som er relatert til intensjoner om å nå et mål. Prosedyrer er verktøy for å nå ønskede mål og å finne et mønster det er meningsfullt å handle etter. De representerer en praktisk erfaringsmessig kunnskap om hvordan gjøre det. Det som er spesielt med prosedyrer, er at de kan beskrives som en handlingskjede som lar seg gjennomføre og evaluere. I arbeid med funksjonshemmede ligger utfordringen i å lage prosedyrer som kan være funksjonelle for målpersonene det gjelder, og som også kan fungere slik at de stimulerer til utvikling og samarbeid. Det betyr at vi må ta utgangspunkt i ønsker og behov hos involverte aktører og beskrive de prosedyrene (rekkefølgen av hendelser) som leder fram til målet (Tellevik og Martinsen, 2003). For å belyse hvordan en kan jobbe med en slik nedenfra-og-opp-tilnærming og samtidig se dette i et teoretisk perspektiv vil vi her presentere to prosjekter. Det ene fokuserer på hvordan man gjennom tilrettelegging av skoletilbudet for barn og

unge med Asperger syndrom kan være med å påvirke livet til disse menneskene, det andre på mobilitet og forflytningsferdigheter hos synshemmede. Begge prosjektene tar utgangspunkt i kliniske og teoretiske problemer som er sentrale for gruppene, samtidig som de er satt inn i et habiliteringsperspektiv som tar hensyn til brukerne som individer og gruppemedlemmer i et langsiktig perspektiv.

Aspergerprosjektet var et kompetansehevingsprosjekt i samarbeid med Autismenettverket¹, Institutt for spesialpedagogikk, UiO og Statped Nord og Vest, og hadde som siktemål å bedre skoleferdigheter og livskvalitet hos elever med Asperger syndrom. Dette prosjektet ble startet fordi en så at det var et stort gap mellom de teoretiske kunnskapene om gruppa og skoletilbudet (Tellevik, Ytterland, Kløvjan, Olsen, 2008). Barn og unge med Asperger syndrom klarer ofte ikke å nyttiggjøre seg skoletilbudet, og de dårlige erfaringene med skolen kom i mange tilfeller til å prege livskvaliteten for dem gjennom hele livet.

Mennesker med Asperger syndrom ble valgt fordi det illustrerer hvordan en kan jobbe på en konkret måte for mennesker som har skjev evne- og ferdighetsstruktur med store variasjoner av hvilke ferdigheter som de mestrer eller ikke (Attwood, 2007; Ozonoff mfl., 2005). Et gjennomgående trekk for barn og unge med Asperger syndrom er forståelsesproblemer når det gjelder kommunikasjon og samhandling med andre mennesker. Det medfører ofte store problemer for gruppa. For omgivelsene er forståelsesproblemene og reaksjonsformene ofte vanskelig å forstå. Det resulterer ikke sjelden i konflikter og brudd som får uheldige konsekvenser i pedagogiske og sosiale situasjoner, og resulterer hyppig i stress, angst og depresjon (Martinsen mfl., 2006; Martinsen og Tellevik, 2008).

Prosjektet la vekt på hvordan mennesker med spesielle kognitive særtrekk gjennom tilrettelagt opplæring kan mestre kravene som skolen setter slik at det blir lagt et grunnlag for et fullverdig voksenliv. For å få til det var det nødvendig å lage prosedyrer som på den ene siden var funksjonelle for å gjøre det mulig å tilegne seg skolefagene og stimulere til økt trivsel i skolehverdagen, og på den andre siden for å tilrettelegge for at implisitt kunnskap kan gjøres eksplisitt og således brukes i tiltak og tilrettelegging av de ulike aktørene som arbeider med målpersonene. Det krevde

at vi måtte identifisere viktig kunnskap knyttet til de daglige utfordringene og prioritere den kunnskapen det syntes rimelig å fokusere på, spesielt for aktiviteter knyttet til skolehverdagen.

Det andre prosjektet, mobilitetsprosjektet, fokuserte på utvikling av ferdigheter i forflytning for å nå ønskede mål for blinde og sterkt svaksynte mennesker. Tradisjonelt ble mobilitetsopplæringen definert som et fag uavhengig av andre fag som gjerne ble svært preget av teknikk og metodedrening (Elmerskog, Martinsen, Storliløkken, Tellevik, 1993). Bakgrunnen for Mobilitets- og førighetsprosjektet var et ønske om at mobilitetsopplæringen skulle inngå som en integrert del av et helhetlig og langsiktig perspektiv. Utgangspunktet var at tradisjonell mobilitetsruteopplæring, som gjerne ble drevet som prosedyre og teknikktraining løst fra kontekst, av mange ble oppfattet som lite funksjonell i forhold til blinde og svaksynte menneskers behov. Ofte ble opplæringen diskutert som om manglende ferdigheter i hovedsak var et intellektuelt problem knyttet til det å vite hvor man befinner seg, forstå spatiale begreper og lage seg kognitive kart. Denne opplæringen hadde fokus på forståelse av spatiale rom som nødvendig forutsetning for forflytning, og treningen foregikk ofte i konstruerte ruter i for eksempel gymsaler med antagelse om at slik trening skulle generaliseres til kompetanse i dagliglivets forflytninger.

For å sette slik opplæring inn i en større sammenheng ble begrepet førighetsopplæring etablert. En viktig forutsetning for prosjektet var at opplæringen skulle være personlig meningsfull, dvs. ha funksjonelle mål som målpersonen skjønner. Det medfører at en legger vekt på å finne fram til forflytninger som fører fram til aktiviteter eller situasjoner som er spesielt motiverende. Samtidig var det viktig å se dette i et langsiktig perspektiv. De aktivitetene som ble prioritert for særskilt innsats, skulle således være funksjonelle og meningsfulle for brukeren og brukerens habiliteringsbehov. I tillegg er mobilitet ekstremt teknikkrevende og setter spesielle krav til lærerne fordi de skal lære bort noe de selv ikke kan. I denne artikkelen ønsker vi å demonstrere at sær konkret og spesiell forflytningskompetanse kan bli undervist om i et helhetlig perspektiv og således få betydning for brukeren i et livslangt perspektiv.

Metode

Deltakere Deltagerne i Aspergerprosjektet var barn og unge med diagnosen Asperger syndrom som hadde behov for spesielt tilrettelagt skoletilbud. Til sammen 72 elever var med i prosjektet som ble gjennomført i to omganger, først i de tre nordligste fylkene, deretter i de fire vestlandsfylkene. For hver elev med Asperger syndrom ble det valgt ut to kontroll elever for å ha en referanse til klassen med hensyn til vurderinger av effekten av læring.

19 personer med synshemming deltok i mobilitetsprosjektet. De ble valgt ut av de målpersonene som Tambartun og Huseby kompetansesentra hadde veiledningsansvar for. Det innebar et utvalg innenfor et stort geografisk område. Deltagerne i prosjektet ble valgt ut for å dekke mest mulig av bredden av vansker, funksjonsnivå og alder som finnes innen målgruppen.

Framgangsmåte

GENERELT

Både Aspergerprosjektet og mobilitetsprosjektet hadde som målsetting å tilrettelegge for et kvalitetssikret, tilpasset og inkluderende tilbud for deltagerne i prosjektene. Det sentrale virkemiddelet for å heve kvaliteten på tilbudet både for brukerne og andre involverte aktører i brukerprosjekter. Brukerprosjektene skulle sikre brukerretthet med utgangspunkt i den enkelte brukers interesser og behov. Arbeidsformen hadde således et eksplisitt fokus på aktiviteter og deltagelse i aktiviteter for brukerne i nåtid og framtid, og satte samtidig krav om at det skulle foreligge en plan for prosjektene som skulle ha en klar målsetting og problemstilling, realistisk plan for framdrift, økonomi og konkrete evalueringskriterier. En slik arbeidsform forutsetter stabil deltagelse av nærpersioner, fagpersoner og faginstanser, og krever samarbeid av involverte aktører i kartlegging, målformuleringer, prioritering av aktiviteter, tilrettelegging og gjennomføring av tiltak knyttet til prioriterte aktiviteter, samt tidsbestemte evalueringer/justeringer av tiltak og tjenester.

ASPERGERPROSJEKTET

Aspergerprosjektet hadde som målsetting å bedre skoletilbudet for barn og unge med Asperger syndrom. For å lage

funksjonelle prosedyrer for vurderinger og beslutninger i tiltak og tilrettelegging tok en i prosjektet utgangspunkt i de føringene som er gitt i Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring (1996). Denne planen spesifiserer aktiviteter som er knyttet til skolefaglige aktiviteter, og aktiviteter som skal gjøre mennesker i stand til å fungere på en funksjonell måte sammen med andre både i skolehverdagen og samfunnet for øvrig. Eksempler på slike ferdigheter er det å følge vanlige klasseromsregler slik som det å vente på tur, sitte på plassen, rekke opp hånden, gruppearbeid, presentere stoff skriftlig og muntlig, finne stoff i ulike baser osv.

Med utgangspunkt i de prioriteringene som er gjort i Læreplanen, ble det valgt ut 37 aktiviteter som grunnlag for arbeid med plan og tilrettelegging. For å få oversikt over og måle effekten av dette arbeidet ble verktøyet «habtool» konstruert. Dette verktøyet spesifiserte arbeidsoppgavene som skulle gjennomføres for å komme fram til en god plan og gjennomføringen av denne. For å kunne forholde seg funksjonelt til aktivitetene i kartlegging, målformulering og prioritering i en planmessig sammenheng ble de impliserte aktørene bedt om å vurdere funksjon, selvstendighet og trivsel i forhold til disse aktivitetene på en 5-punktskala med vurderinger fra «svært dårlig» til «svært godt» i forhold til klassen. En 3-er skulle således representere klassegjennomsnittet. Dette medførte at det ble mulig på en enkel måte å vurdere forventninger av framtidige mål langs en slik skala med referanse til den verdien man var blitt enige om gjennom kartleggingen. Med utgangspunkt i dette kunne en gjøre valg og prioriteringer av hvilke aktiviteter som skulle gjøres til gjenstand for spesiell innsats både i et kortsiktig og et mer langsiktig perspektiv. Valg og prioriteringer kunne således være knyttet til faglige og sosiale aktiviteter som var meningsfulle for brukeren i et habiliteringsperspektiv.

MOBILITETSPROSJEKTET

I mobilitetsprosjektet, der læring av forflytningsferdigheter for å nå ønskede mål var sentralt, ble det fokusert på de utfordringene som målpersonene og hjelperne møter i læring av ferdigheter i å nå ønskede mål. For å diskutere ferdighet i forflytning er det nødvendig å se på de oppgavene som inngår i det å finne fram i en rute. De oppgavene som inngår

Tabell 1. I Oppmerksomhetsnivå og oppmerksomhetsretting

Oppmerksomhetsnivå	Hjelperatferd	Hjelp forekommer
1.	Kontinuerlig styring av oppmerksomhet mot tempo og retning, ledelinjer, kjennemerker og målet for ruten	Ved og mellom kjennemerker
2.	Tidvis styring av oppmerksomhet mot tempo og retning, ledelinjer, kjennemerker og målet for ruten	Ved og mellom kjennemerker
3.	Tidvis styring av oppmerksomhet mot tempo eller retning, ledelinjer, kjennemerker og målet for ruten	Ved og mellom kjennemerker
4.	Tidvis styring av oppmerksomhet mot ledelinjer, kjennemerker og målet for ruten	Ved og mellom kjennemerker
5.	Tidvis styring av oppmerksomhet mot ledelinjer, kjennemerker og målet for ruten	Ved kjennemerker
6.	Tidvis styring av oppmerksomhet mot kjennemerker og målet for ruta	Ved kjennemerker
7.	Tidvis styring av oppmerksomhet mot målet for ruten	Ved kjennemerker
8.	Ingen hjelp	

(Etter Tellevik, Storliløkken, Martinsen, Elmerskog, 1999)

i rutelæring er assosiert med mål og delmål. Målet for ruten er alltid assosiert med en ønsket aktivitet, mens delmålene er definert som kjennemerker og ledelinjer som er hensiktsmessige for å nå målet. Suksess i det å nå målet kan defineres som målpersonens oppmerksomhetsretting og initiativ mot mål og delmål, og som den hjelp den ansvarlige for ruteopplæringen gir i relasjon til dette. De instruksjonene som ble gitt, var derfor knyttet til det å gi hjelp og hvordan avtrappe hjelp, dvs. hvordan rette oppmerksomheten mot målet og viktige holdepunkter i ruta. Det impliserer sensitivitet for hvordan målpersonen forholder seg til viktig informasjon i feltet, og hvordan en kan bruke egen kunnskap for å utvikle målpersonens ferdigheter. Hvor mye hjelp eleven trenger – hvor hjelpeavhengig han er – settes lik den hjelpen som læreren gir på det tidspunktet i opplæringen som det er tale om. Dette vil si at man tenker seg en sensitiv lærer, som er oppmerksom på og sensitiv i forhold til elevens hjelpebehov,

og som trapper ned hjelpen når eleven har lært nok til at han kan være mer selvstendig. Ut fra erfaringer i praksis var det en sentral forutsetning i prosjektet at læring av det å forflytte seg selvstendig er nært knyttet til forekomsten av positive forandringer hos målpersonen, og at slike kvalitative forandringer skulle være direkte knyttet til læringsprogresjon i opplæringen. For å gjøre hjelperen oppmerksom på de forandringene som kunne skje i ruta, ble han/hun bedt om å notere observerte forandringer hos eleven når eleven ble trent på ruta.

For å gjøre hjelper oppmerksom på effekten av egne initiativ i opplæringen, lot vi hjelper selv registrere effekten av egne handlinger på målpersonens atferd gjennom å definere målpersonens initiativ mot mål, kjennemerker og ledelinjer til ulike «oppmerksomhetsnivå». Ved å definere slike kompetansenivåer i forflytning i forhold til oppmerksomhetsretting og hvordan gi hjelp, kan man evaluere læringsprogresjon i rutelæring. Registreringen skjedde ved at den som er ansvarlig for opplæringen, krysset av for oppmerksomhetsnivå for hver enkelt etappe i ruten, hver gang ruten blir trent på. Instrumentet er en skala hvor ulike oppmerksomhetsnivåer er arrangert i en rangordning, som vist i Tabell 1.

Resultater

Aspergerprosjektet Det ble registrert hvorledes barna og ungdommene gjorde det på ulike ferdigheter på skolen; så vel rent skolefaglige ferdigheter, som matematikk og lesning og hvorledes barna og ungdommene gjorde det på ferdigheter som satte krav til sosial fungering, for eksempel deltakelse i gruppearbeid. Hvilke styrker og svakheter barna og ungdommene hadde i forhold til det å mestre de faglige kravene i skolen, ble kartlagt ved hjelp av kategorier som *holde tema, gjengi fakta og vurdering av informasjon*, som griper inn i de fleste skolefaglige og sosiale ferdigheter. Det å følge vanlige klasseromsregler ble kartlagt ved hjelp av kategorier som *rekke opp hånden, sitte på plassen og vente på tur*. Hver av deltakerne med Asperger syndrom ble sammenlignet med minst én kontrollelev på samme klassetrinn og alder, som var valgt ut med krav om å ikke ha spesielle problemer. For hver av de registrerte ferdighetene ble deltakernes fungering vurdert langs en fempunkts skala som gikk fra «1 = meget dårlig» til «5 = meget bra» og hvor «3 = middels». De

Tabell 2. Gjennomsnittskåre for dårlige ferdigheter hos mennesker med Asperger syndrom

Rang	Ferdigheter	Asperger syndrom	Kontrollgruppe
1.	Prioritere og planlegge***	1,4	3,4
2.	Gruppearbeid***	1,5	3,6
3.	Engelsk skriftlig***	1,6	3,5
4.	Skifte tema (fleksibilitet)***	1,7	3,6
5.	Matematikk, tekststykker***	1,7	3,5
6.	Løse frie/åpne oppgaver***	1,7	3,7
7.	Friminutt: Lagspill/lek***	1,9	3,7
8.	Tekstproduksjon fortellende***	1,9	3,3
9.	Friminutt: sosialt småprat/samvær***	1,9	3,7
10.	Gjengi fakta skriftlig***	1,9	3,5
11.	Tekstproduksjon sakorientert***	1,9	3,4
Gjennomsnitt		1,7	3,6

* = p<. 05, ** = p<. 01, *** = p<. 001 (Etter Martinsen, Brekke, Heggelund, Johannessen, Romhus, Stensen og Tellevik, 2008)

ferdighetene som elevene med Asperger syndrom mestrer dårligst, er vist i Tabell 2.

Listen over de dårlige ferdighetene gjenspeiler de kjente og grunnleggende forståelsesproblemene hos mennesker med Asperger syndrom. I særlig grad reflekterer de dårlige ferdighetene ledd som måler vurderingsferdigheter og ferdigheter knyttet til fungering i ustrukturerte situasjoner. Dårlig vurderingsevne og manglende forståelse av hva som er viktig i en gitt situasjon, er sentrale deler i de grunnleggende forståelsesproblemene som kjennetegner mennesker med Asperger syndrom.

Tabell 3 viser de ti ferdighetene som elevene med Asperger syndrom mestret best. For alle disse ferdighetene skåret elevene «2,5» eller bedre; dvs. de lå gjennomsnittlig på et nivå som var nærmere «middels» enn «dårlig, eller de hadde enda bedre ferdigheter. Tabellen viser også gjennomsnittlig skåre for kontrollelevne på de samme ferdighetene.

Tre av de ti aktivitetene som barna og ungdommene gjorde det spesielt godt på, gjenspeiler klart de styrkene som høytfungerende mennesker med autisme er kjente for å ha. Dette er *følge faste prosedyrer, addisjon/subtraksjon, gjengi fakta muntlig*. Det å følge en fast prosedyre vil si å gjøre noe

Tabell 3. Gjennomsnittskåre for gode ferdigheter hos mennesker med Asperger syndrom

Rang	Ferdigheter	Asperger syndrom	Kontrollgruppe
1.	Følge faste prosedyrer	3,2	3,6
2.	Ordforråd	3,2	3,7
3.	Sitte på plassen	3,1	3,8
4.	Lytte når læreren snakker*	2,9	3,5
5.	Ikke forstyrre	2,8	3,5
6.	Gjengi fakta muntlig**	2,7	3,7
7.	Leseforståelse fortellende**	2,6	3,7
8.	Leseavkodning**	2,6	3,8
9.	Addisjon/subtraksjon**	2,5	3,7
10.	Vente på tur**	2,5	3,6
Gjennomsnitt		2,9	3,6

* = p<. 05, ** = p<. 01, *** = p<. 001 (Etter Martinsen, Brekke, Heggelund, Johannessen, Romhus, Stensen og Tellevik, 2008)

som er beskrevet i en bestemt rekkefølge. Når det som skal bli gjort er klart nok beskrevet og det er fastlagt hvilken rekkefølge delhandlingene skal komme i, er høytfungerende mennesker med autisme ofte spesielt dyktige. Dette er å sammenligne med det å følge en klar og entydig regel, som er klart formulert og hvor det ikke trengs vurderinger for å vite hvorledes den kan følges. Det å lære og huske fakta er et av de områdene hvor høytfungerende mennesker med autisme og Asperger syndrom er spesielt dyktige. Særlig viser de dette på de særrområdene hvor de har spesiell interesse. Mengde og kompleksitet synes som regel ikke å være en hindring, så lenge som det foreligger en klar strukturering. Det er også vanlig at høytfungerende mennesker innen autismspektret har sterk interesse for språk. Det er for eksempel mange eksempler på mennesker innen spektret som snakker mange språk. Ords mening og bruk er spesielt interessant, noe som kan henge sammen med at de så ofte opplever at de ikke forstår meningen med hva andre sier (Tager-Flusberg mfl., 2005; Tellevik mfl., 2007).

De ferdighetene som for Aspergergruppen ble valgt ut for spesiell innsats, var generelt vurdert som dårlige. Ferdighetsnivået i oppstartfasen ble i gjennomsnitt vurdert

Tabell 4. Endring i mestring av prioriterte ferdigheter

Tidspunkt	Prioriterte ferdigheter	Ikke-prioriterte ferdigheter
Startperioden	1,8	2,5
Oppfølging etter 1 år	2,4	2,6

(Etter Martinsen, Brekke, Heggelund, Johannessen, Romhus, Stensen og Tellevik, 2008)

til 1,8 for prioriterte aktiviteter (Tabell 4). De ikke-prioriterte ferdighetene var til sammenligning 0,7 høyere og lå følgelig midt mellom verdiene «dårlig» og «middels» på 5-punktsskalaen.

Etter ett år hadde imidlertid ferdighetsnivået steget til om lag samme nivå som de ikke-prioriterte verdiene. På starttidspunktet var gjennomsnittet mellom de prioriterte og ikke-prioriterte aktivitetene statistisk signifikant forskjellig, mens etter ett års oppfølging var forskjellen ikke lenger signifikant. Trivselen, vurdert på en 5-punktskala, knyttet til de prioriterte ferdighetene viste også en signifikant økning fra starttidspunktet til oppfølgingen ett år senere hos elever med Asperger syndrom (Martinsen, Brekke, Heggelund, Johannessen, Romhus, Stensen og Tellevik, 2008).

En viktig målsetting med Aspergerprosjektet var hvordan få hevet kompetansen til aktørene som er med i slikt arbeid. For å evaluere kompetanse og kompetanseutvikling ble en operasjonalisering i form av utsagn om egen kompetanse på en 5-punktskala av arbeidsoppgaver knyttet til tre nivåer, kalt involverings-, målsettings- og formidlingsnivået (Tellevik og Martinsen, 1997b), brukt og anvendt i forhold til de ulike deltagergruppene i Aspergerprosjektet (Tellevik og Martinsen, 2009). Det ble spesielt lagt vekt på å vurdere om de utsagnene som er prosedyre og faktabasert skiller seg fra de som er relasjonelle. Arbeidsoppgaver som var spesielt fokusert på, men som ellers ikke ville vært like lett tilgjengelig, ble opplevd som relativt lette sammenlignet med arbeidsoppgaver som ikke var spesielt fokusert på. For spesifiserte arbeidsoppgaver ble utsagn knyttet til det å kartlegge/innhente informasjon og bruk av teknikk og prosedyrer opplevd som relativt lettere enn utsagn knyttet til målformuleringer og prioriteringer og utsagn knyttet til tilrettelegging av ansvar og roller i forhold til målsettinger og planer. Disse resultatene viste hvordan kompetanseheving

i habiliteringsarbeid kan synliggjøres, og hva som er lett og vanskelig i slikt arbeid for de ulike deltagergruppene. Arbeidet med kompetansevurdering har derfor senere blitt fulgt opp av våre samarbeidspartnere i andre prosjekter.

Mobilitetsprosjektet Det gikk bra med alle – selv de som var sterkt utviklingshemmet i tillegg til synshemmingen. Alle lærte å forstå spatiale relasjoner gjennom prosedyreopplæringen i naturlige situasjoner. Mestring av forflytningen i rutene førte også til kvalitative forandringer i aktivitet, kommunikasjon, humor og trivsel for alle deltagerne. Ulike forandringer, både i og utenfor ruta, som ble observert mens brukeren lærte å forflytte seg i ruta, framkom ulikt i tid. Forandringene ble derfor viktige for å studere læringsprogresjon.

Forandringene i rutene forekom i et fast mønster i tid (Tellevik, Storliløkken, Martinsen og Elmerskog, 1999, 2000). Figur 1 viser gjennomsnittlig framkomst for alle forandringstypene i forhold til framkomst av gjennomsnittlig oppmerksomhetsnivå 4 (Mniv 4) og nivå 6 (Mniv 6). Figuren er laget slik at avstandene mellom de forskjellige forandringstypene er tilnæringsvis proporsjonal med avstanden i relativ tid før framkomst mellom de ulike forandringene. Avstandene mellom Mniv 4 og Mniv 6 og de øvrige forandringstypene er også tilnæringsvis proporsjonale med forskjellene i framkomst.

Med utgangspunkt i at rutelæring involverer utvikling av deklarativ kunnskap (som kan uttrykkes eksplisitt) gjennom prosedyrekunnskap (hvordan noe gjøres), vil man på et tidlig trinn i læringsprogresjonen forvente flere forandringer knyttet til målorientering enn til middelorientering. Forandringer knyttet til midler for å nå målene forventes å forekomme oftere på høyere oppmerksomhetsnivåer.

De første forandringene som ble observert, var foregripelser av kjennemerker. Disse kunne vise seg på ulike måter som det å sakke eller øke farten like før kjennemerket, stoppe opp, søke med stokken, snakke om kjennemerket osv. Slike foregripelser antyder at personen som går i ruta har forstått hva en rute er, og at orientering mot kjennemerkene som viktige delmål er viktig for å nå målet for ruta. Det å forstå hensikten med ruta gjenspeiler seg i de neste forandringer som framkommer, slik som forandringer i kommunikasjon, initiativ og aktivitet. Så følger ulike forandringer knyttet til

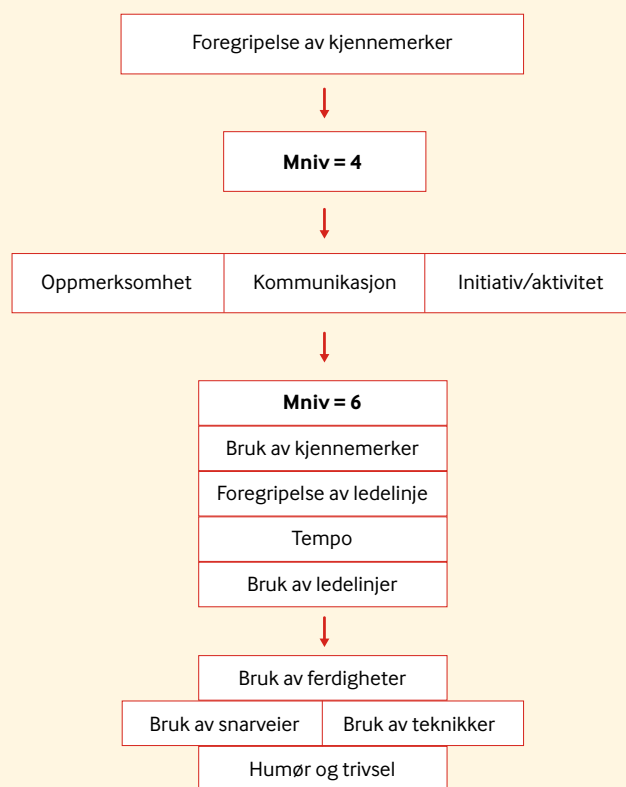
effektivitet i det å forflytte seg i ruta slik som skifte fra taktill til auditiv orientering, forandringer i tempo, teknikk og i det å ta snarveier. Disse framkommer senere enn oppmerksomhetsnivå (Mniv) 6. Mens forandringene som kommer samtidig eller senere enn Mniv 4, men før Mniv 6, antyder mål-orientering, så tyder forandringer som kommer samtidig eller senere enn Mniv 6 primært på en middelorientering. Deretter kunne man ofte registrere forandringer knyttet til humør og trivsel.

Konklusjon

Prosjektene tok utgangspunkt i kliniske og teoretiske problemstillinger som var sentrale for gruppen, samtidig som de ble satt inn i et habiliteringsperspektiv som tok hensyn til brukerne som individer og gruppe-medlemmer i et langsiktig perspektiv. Det sentrale spørsmålet i Aspergerprosjektet var hvordan man kan jobbe med mennesker som har særskilte kognitive problemer. For å få til det ble det fokusert på skolefaglige og sosiale ferdigheter. I forhold til skolefaglige aktiviteter er noen ferdigheter vanskelige, mens andre er relativt lette for elever med Asperger syndrom. Vurderingene varierte knyttet til aktiviteter som er viktige for de fleste skolefaglige og sosiale ferdigheter. Særlig reflekterer de dårlige ferdighetene aktiviteter som krever vurderingsferdigheter og ferdigheter knyttet til fungering i ustrukturerte situasjoner. Det som krever vurdering og skjønn er ofte vanskelig, for eksempel det å skrive norsk stil, tekststykker i matematikk eller sosialt samvær i friminuttene. Tilegnelse av faktakunnskaper, følge faste prosedyrer, addisjon og subtraksjon er imidlertid gjerne relativt lett. Det har sammenheng med at delhandlingene i aktivitetene kan beskrives klart og i rekkefølge slik at det ikke krever stadige vurderinger for å vite hvordan prosedyren skal følges. Det er derfor ingen grunn til at elever med Asperger syndrom ikke skal være blant klassens flinkeste i fag som matematikk, naturfag, geografi og historie.

Ferdighetene som ble valgt ut og prioritert for spesiell tilrettelegging, var generelt vurdert som dårlige, men som viktige for elevene å styrke i et langsiktig habiliteringsperspektiv. Det krever tilrettelegging og definering av miljøregler for dem som skal gjennomføre tiltakene. Elever med Asperger syndrom er avhengige av at viktige begreper blir

Figur 1. Rekkefølgen av kvalitative forandringer og endringer i læringsproblemet



(Etter Tellevik, Storliløkken, Martinsen, Elmerskog, 1999)

forklart og definert, enten ved ordbokdefinisjon eller ved påpekende definisjon. Forhold som ikke lar seg definere må gjerne erstattes eller utelates fordi de blir umulige å forholde seg til for eleven. Dette er ofte tilfelle i KRL-faget og i samfunnsfag og i aktiviteter som gjenspeiler forståelsesproblemene hos mennesker med Asperger syndrom. Det er derfor hensiktsmessig å «skrive om» eller «oversette» vanskelige oppgaver til prosedyrer. Hensikten er å komme rundt de problemene som krav til vurdering, skjønn og sosial forståelse vanligvis skaper for disse elevene. Mennesker med Asperger syndrom får forståelse og skjønner når de får

mulighet til å følge en prosedyre som ordner ting og hendelser i rekkefølge. Rekkefølgen skaper forventninger som medfører at man kan gjøre ting på nye måter og blir følgelig en føring for å nå et gitt mål.

Det å lage forskning og teori dersom man jobber ned-
enfra-og-opp og samtidig både på et personlig menings-
fullt nivå og setter opp visjoner for framtida som man jobber
med er utfordrende. For å få til det fokuserte vi på rute-
læring fram mot ønskede mål. Målet for ruten skulle alltid
være assosiert med ønsket aktivitet, mens delmålene var
definert som kjennemerker og ledelinjer for å nå målet. I
prosjektene er aktivitet og prosedyre en sosial kontekst der
aktiviteten er målet. Det å ha fokus på aktivitet er å være
prosedyrebeskrivende. Prosedyrekunnskap handler om
å lære seg å gjøre noe for å komme fram til aktiviteten, og
atferdsmessige holdepunkter/initiativ hjelper oss til å iden-
tifikere oppmerksomhet hos målpersonen. I mobilitets- og
førighetsprosjektet definerer aktiviteten og rute en kon-
tekst som spesifiserer initiativ som er relevant for denne
konteksten. Initiativ i en strukturert kontekst, som en rute
er, viser seg derfor lettere. For det andre vil en strukturert
kontekst medføre forståelse av hva forflytningen fører til.
Ferdigheter i forflytning illustrerer at det følges av økt for-
ståelse som viser seg i overgangen fra prosedural til dekla-
rativ kunnskap. Det impliserer at forståelsen av spatiale
relasjoner kommer etter hvert, og at tilegnelsen av slik for-
ståelse vil avhenge av motivasjon og oppmerksomhet som
nettopp kan skapes gjennom at målpersonen får oversikt
over forholdet mellom egne forflytninger og en målopp-
nåelse. I tillegg medfører fokus på aktiviteter læring av pro-
sedyrer for å komme til ønskede aktiviteter som kan over-
føres til nye situasjoner. Det å benytte ruter for å nå ønskede
aktiviteter skaper muligheter for å kunne bruke samme
metoder for å nå andre mål i framtida. Relevansen av dette
ser vi klart i resultatene: Effekten av opplæringen gjen-
speiler seg i framkomsten av ulike former for initiativ og
forandringer.

For dem som har ansvar for det å lære bort og gi vei-
ledning, illustrerer denne forskningen hvor godt kunnskap
til det enkelte individ (dvs. elever med særskilte behov) sti-
mulerer til utvikling av kompetanse. Når fagpersoner forstår
hvordan de kan bruke informasjonen fra kartleggingen av

aktiviteter til å formulere mål og prioritere mål, så forstår de
også nødvendigheten av å lage en habiliteringsplan for bru-
keren. For å få til dette må en ha verktøy både til å beskrive
ulike former for kompetanse og snakke om hvordan denne
kunnskapen formidles. Vi kan ikke forstå og bedømme om
et verktøy er bra uten å forstå hvordan det brukes. Bruk av
verktøy knyttet til framgangsmåter og arbeidsoppgaver i til-
taksrettet arbeid er grunnlaget for kompetanseutvikling. Det
viser seg klart i vurderingene av egen kompetanse som ble
gjennomført etter at prosjektperioden var avsluttet. Det å
kunne beskrive og vurdere egen og andres kompetanse gir
et særlig godt utgangspunkt for dialog og samhandling om
initiativ og tiltak. «Habtool» viste seg å være et nyttig verktøy
for å lære deltagerne å samhandle om kartlegging, målfor-
muleringer, prioriteringer og tilrettelegging for å nå mål i et
kortere og lengre perspektiv. Det er viktig også for framtida,
noe som klart viser seg i arbeidsformen utviklet i Statped-
miljøene som var med i prosjektene.

Begge prosjektene beskriver en nedenfra-og-opp-til-
nærming. Det å spesifisere funksjonelle framgangsmåter er
imidtild i utgangspunktet ikke lett. Det krever kunnskap
og intuisjon for å treffe tiltakene på en funksjonell måte, og
dette kan bare evalueres gjennom samarbeidet mellom de
involverte aktørene der beslutninger og framgangsmåter
springer ut fra felles involvering. En slik tilnærming krever et
intimt samarbeid mellom forskere og praktikere.

NOTE

1 Autismenettverket besto av en faglig enhet (Autisemeenheten) og et system av fagmiljøer med ulik spisskompetanse; kalt knutepunkter. Hvert av disse fagmiljøene skulle yte definerte, spisskompetente tjenester til undergrupper av autismebefolkningen. Som følge av Helse- og omsorgsdepartementets avgjørelse om å knytte alle kompetansesentre/-system for sjeldne og lite kjente funksjonshemninger til helseforetaksstrukturen, ble det bestemt at Autismenettverket fra 1. januar 2006 skulle omorganiseres slik at Autisemeenheten organisatorisk ble overført fra Universitetet i Oslo til Rikshospitalet-Radiumhospitalet HF. Autismenettverkets knutepunkter ble avviklet og skulle erstattes av regionale fagmiljøer for autisme.

REFERANSER

ATTWOOD, T. (2007). A complete guide to Asperger's syndrome.
London: Jessica Kingsley Publishers.

ELMERSKOG, B., H. MARTINSEN, M. STORLILØKKEN OG J. M.

TELLEVIK (1993). *Førlighetsopplæring. Mobility i en funksjonell sammenheng*. Trondheim: Tapir forlag.

LÆREPLAN FOR GRUNNSKOLE, VIDEREGÅENDE OPPLÆRING OG VOKSENOPPLÆRING. (1996). Kirke- og undervisningsdepartementet.

MARTINSEN, H., OG J. M. TELLEVIK (2008). Autisme – en spesialpedagogisk utfordring. I: E. Befring og R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (409–429). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

MARTINSEN, H., T. A. BREKKE, T. HEGGELUND, J. JOHANNESSEN, S. ROMHUS, E. STENSEN, OG J. M. TELLEVIK (2008). Diagnose og skoleferdigheter hos barn og ungdommer med Asperger syndrom. I: H. Martinsen og S. O. Veia (red.). *Spesialisert, men nært*. (245–273). Bodø: Nordlandssykehuset, Autismeteamet i Nordland.

MARTINSEN, H., T. NÆRLAND, K. STEINDAL OG S. VON TETZCHNER (2006). *Barn og unge med Asperger syndrom. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

OZONOFF, S., M. SOUTH OG S. PROVENÇAL (2005). Executive functions. I: F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (red.). *Handbook of autism and developmental pervasive disorders, Volum 1* (606–627). New York: Wiley.

TAGER-FLUSBERG, H., R. PAUL OG C. LORD (2005). Language and communication in autism. I: F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin og D. Cohen (red.). *Handbook of autism and developmental pervasive disorders, Volum 1*, (335–364). New York: Wiley.

TELLEVIK, J. M. OG H. MARTINSEN. (1997a). Habilitering i en brytnings-tid (del 1). *Spesialpedagogikk*, 62(3), 12–21.

TELLEVIK, J. M. OG H. MARTINSEN. (1997b). Habilitering i en brytnings-tid (del 2). *Spesialpedagogikk*, 62(4), 33–42.

TELLEVIK, J. M. OG H. MARTINSEN. (2003). *Habilitering som problem-løsning*. I: J. M. Tellevik og M. Storliløkken (red.), *Habiliteringsarbeid i et individuelt og samfunnsmessig perspektiv* (113–133). Oslo: Unipub forlag.

TELLEVIK, J. M. OG H. MARTINSEN. (2009). Vurdering av egen kompetanse. *Spesialpedagogikk*, 75(8), 48–57.

TELLEVIK, J. M., T. NÆRLAND OG H. MARTINSEN. (2006). *Individuelt & tilrettelagt*. Oslo: Autisemeenheten.

TELLEVIK, J. M., H. MARTINSEN, T. NÆRLAND OG S. VON TETZCHNER (2007). Språk og forståelse hos mennesker med Asperger-syndrom. I: H. Martinsen og S. von Tetzchner (red.), *Perspektiver på språk, kognisjon, sosial kompetanse og tilpasning* (159–191). Oslo: Gyldendal Akademisk.

TELLEVIK, J. M., H. MARTINSEN, M. STORLILØKKEN OG B.

ELMERSKOG (2000). Development and Evaluation of a Procedure to Assess Mobility Route Learning. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94, 197–203.

TELLEVIK, J. M., M. STORLILØKKEN, H. MARTINSEN OG B.

ELMERSKOG (1999). *Spesialisten inn i nærmiljøet. Førlighetsopplæring i et habiliteringsperspektiv*. Oslo: Unipub forlag.

TELLEVIK, J. M., V. YTTERLAND, S. KLØVJAN OG W. OLSEN (2008). *Barn og unge med Asperger-syndrom i skolen. Et prosjekt i tiltaksrettet arbeid*. Oslo: Nasjonal kompetanseenhet for autisme.

Differensiert
undervisning
=
Differensiert
læring?

Besøk SkoleForum 16.-17. februar 2011

Kjente foredragsholdere gir deg inspirerende og kunnskapsrike idéer til **din** skolehverdag!

Se nyheter fra leverandører, lytte til presentasjoner, delta på kurs og demonstrasjoner og ikke minst få inspirasjon og lærdom.

Du er faktisk garantert gode idéer!

Fagprogram og all informasjon samt påmelding finner du på www.messe.no/skoleforum

SkoleForum er Norges raskest voksende møteplass for undervisningssektoren!

skoleforum 16.-17. FEBRUAR
2011 NORGES VAREMESSE, LILLESTRØM

Ungdomsskoleelevers vurdering av nytten og kvaliteten på planlagte elevsamtaler, *med fokus på elever i risiko*

Av Peer Møller Sørensen, cand. psych., førsteamanuensis
ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Steinar Theie, cand. paed. spec., amanuensis
ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Liv M. Lassen, dr. philos., førsteamanuensis
ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Nils Breilid, ph. d., post doktor
ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Sammendrag

I 2009 innførte Undervisningsdepartementet obligatoriske elevsamtaler. Denne lovendringen som kan virke forebyggende mot skolenederlag. 369 ungdomsskoleelever vurderte elevsamtalens omfang, nytteverdi og kvalitet, samt egen sosio-emosjonelle fungering gjennom besvarelse av et spørreskjema. Resultatene viste at en fjerdedel av elevene ikke fikk sine nå lovpålagte elevsamtaler. Kvalitet og nytteverdi var gjennomsnittlig vurdert som bra. Elever i risiko (enten med eksternaliserte eller internaliserte vansker) rapporterte signifikant dårligere kvalitet og nytte enn elever uten disse problemer. Dette tyder på at elevsamtalen enda ikke fungerer tilfredsstillende, og at de som trenger mest støtte, synes å få minst utbytte av elevsamtalen.

Summary

In 2009 the Norwegian Department of Education initiated obligatory pupil-teacher dialogues. This legislation can possibly be of an educational interventional nature for pupils at risk for school failure. 369 high-school pupils answered a questionnaire about their experiences with pupil-teacher dialogues and self-evaluation of own socio-emotional functioning. The results indicated that twenty-four percent of the pupils did not receive the now obligatory number of dialogues. Quality and usefulness of the dialogues were evaluated as generally good by all pupils, but pupils with externalizing or internalizing problems evaluated both aspects significantly lower. This indicates that the implementation of pupil-teacher dialogues is not yet functioning satisfactorily. The pupils that need most support seem to benefit least from their pupil-teacher dialogues.

Nøkkelord: elevsamtalen, psyko-sosiale vansker, elev-lærer-relasjon, kvantitativ design

Innledning

Artikkelen presenterer hvordan 369 ungdomsskoleelever vurderer kvaliteten på og nytten av planlagte elevsamtaler med sin kontaktlærer. Vårt fokus er på elever som er i risiko for å oppleve skolenederlag og mistriivsel. Vi betrakter elevsamtalen som et viktig tiltak for å styrke elevens vekst og utvikling i skolen. Norske myndigheter er foregripende gjennom å lov- og forskriftsfeste rett og plikt til gjennomføring av planlagte elevsamtaler. Opplæringslova (1998) og forskrifter til denne loven (2006, med rettelser 01.02.10) betoner at dialog mellom elev og lærer er nødvendig og viktig for å sikre elevens vekst og utvikling.

Dialoger mellom elev og lærer betegnes ofte som «elevsamtaler» (St.meld. nr. 11 (2008–2009)). Elevsamtalene skal bidra til at «*Elevane skal vere aktivt med i opplæringa*» (opplæringslova § 2–3 og § 3–4). Opplæringslova og lovens forskrifter omtaler to former for dialoger mellom elev og lærer. I forskrift til opplæringslova (§ 3–2), uttrykkes det at eleven har krav på *vurderingssamtaler* underveis i opplæringsforløpet. Formålet med disse samtalene er å «*fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ...*». Tilbakemeldingene i disse samtalene skal «*brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen i fag*» (§ 3–2).

En annen form for dialog mellom elev og lærer omtales i § 3–8 forskrift til opplæringslova. Denne paragrafen betoner betydningen av jevnlig kontakt mellom elev og lærer om elevens utvikling: «*Eleven, lærlingen og lære kandidaten har*

rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1–1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket» (§ 3–8).

Nettopp det at de ulike samtalene er forankret i lovverk og forskrifter og at de skal foregå jevnlig i skolen, gjør at de er unike ved at de skal kunne nå og involvere alle barn og unge. Formelle og uformelle elevsamtaler vil utfylle hverandre. De spontane samtalene kan for eksempel gi grunnlag for god samhandling og meningsfull fokusering i formelle vurderingssamtaler. Temaene og avtaler fra de formelle samtalene kan også følges opp gjennom uformelle samtaler (Lassen & Breilid, 2010).

Ved en gjennomgang av dokumentene nevnt over, finner vi begrunnelser for at dialoger mellom lærer og elev skal gjennomføres. Vi finner også uttalelser om at samtalen skal ha et utviklingsperspektiv. Vi finner imidlertid ingen retningslinjer om hva som kjennetegner en god samtale. Denne artikkelen vil ha spesielt fokus mot planlagte elevsamtaler, og vil belyse følgende problemstillinger:

1. Hvor omfattende er bruken av planlagte elevsamtaler i ungdomsskolen?
2. Hvilket innhold er det i de planlagte elevsamtalene, og opplever elever med eksternaliserte og internaliserte vansker at innholdet er annerledes enn for elever uten slike vansker?

Undersøkelser til problemstilling 1 og 2 er i hvilken grad det er kjønnsforskjeller henholdsvis til omfang av samtalene og til innholdet i dem.

3. Hvordan opplever elever med henholdsvis eksternaliserte og internaliserte vansker kvaliteten og nytten av planlagte elevsamtaler sammenlignet med elever uten slike vansker.

Elevsamtalen og betydningen av dialog

Omfanget av internasjonal forskning om den planlagte elevsamtalen er lite siden denne praksisen kan sies å være et særnorsk fenomen. Selv om det er en stigende interesse for «å lytte til barnets stemme», synes dette i liten grad å være prioritert internasjonalt innen skolens kontekst (Tangen, 2008).

Det har vært gjennomført forskning på elevsamtalen både på mellomtrinn, ungdomstrinn og i videregående

opplæring (Bergkaset & Andersen, 2006; Limstrand, 2006; Nordahl, 2002, 2009; Sjøbakken, 2003 og Tangen, 2010). Nordahl (2002) fant at elevene ønsket å være mer deltakende i samtalene fordi de opplevde at de ikke fikk fremmet sine synspunkter. Elevenes råd til lærer og skole var at elevsamtalene måtte brukes for å «snakke med» og ikke «snakke til» eleven. Også de landsomfattende elevundersøkelsene hvor elever gir vurderinger av skolens læringsmiljø bekrefter en svak tilbakemeldingskultur i norsk skole (Skarheim, 2009). Selv om elevsamtalepraksis ikke er eksplisitt omtalt i disse undersøkelsene, kan aspekt om bl.a. vurdering, medbestemmelse, trivsel og samhandling mellom elev og lærere, relateres til elevsamtalepraksis. Elevundersøkelsen 2009 viser at de aller fleste av elevene i grunnskolen trives godt. De får imidlertid lite veiledning i hva de bør gjøre for å bli bedre på skolen. To sentrale tendenser er at elevers motivasjon til og søking om hjelp til skolearbeidet korrelerer med å ha en god relasjon til sin lærer (Nordenbro, Larsen, Wundt & Østergaard, 2008 og Skaalvik & Skaalvik, 2009).

To nordnorske prosjekt har vært evaluert (Limstrand, 2006). I Salten ble det gjennomført et forsøk med elevsamtaler på ca. ½ time to ganger pr. år over tre år. Tilnærmingen i dette prosjektet ble etter hvert opplevd som for generell og for rutinemessig fra elevenes side. I Steigenprosjektet ble frekvensen av samtaler økt fra to til syv pr. år. Resultatet fra dette prosjektet viser at elevsamtalene førte til forandringer i elevenes skolehverdag ved at elevene arbeidet bedre, fikk bedre forhold til medelever, ble mer oppmerksomme, elevene fikk en roligere oppførsel og det ble mindre mobbing. I Steigenprosjektet var også elevene selv med på å analysere samtalene de deltok i. Syv årlige samtaler ble opplevd som for mye, mens bare to ble opplevd som for lite. Anbefalt antall var fire årlige samtaler (Limstrand, 2006).

Aksjonsforskning om skoleutvikling (som Zebra-prosjektet i Hedmark og kontaktlærerprosjektet i Buskerud) fokuserer på lærernes kompetanseutvikling når det gjelder anvendelse av elevsamtaler spesielt i forhold til tilpasset opplæring (Sjøbakken, 2003 og Tangen, 2010). Nyttverdien fra lærerens perspektiv er blant annet at gjennom elevsamtaler får lærer bedre innsikt i elevens situasjon, de oppnår bedre kommunikasjon og relasjon med eleven, de får bedre mulighet til å gi tilbakemeldinger, og elevsamtalene gir

bedre muligheter for tilrettelegging. Det finnes dog flere utfordringer når det gjelder å etablere en god elevsamtale-praksis i norske skoler. Dette handler for eksempel om tid til å gjennomføre og følge opp samtaler, bestyrket relasjon og kommunikativ lærerkompetanse, og etablering av egnede møteplasser for elev og lærer (Lewis, 2008; Ruud, 2010 og Tangen, 2010).

For barn med spesielle behov har helsetjenesten og annenlinjetjenester fokusert på betydningen av utviklingsfremmende og terapeutiske samtaler med elever (Dyregrov, 2006; Gamst & Langballe, 2004; Mæland & Hauger, 2008; Nafstad 2009; Olaisen, 2007 og Raundalen & Schultz, 2008). Selv om disse samtaler som oftest gjennomføres av andre enn kontaktlærer (rådgivere, terapeuter, spesiallærere, helsesøstere, osv.) peker disse på viktigheten av at samtaler inneholder dialogiske aspekt som anerkjennelse, intersubjektivitet og løsningsfokusering for å fremme konstruktive læringsprosesser. Slike aspekt bør også legges til grunn for gode elevsamtaler (Lassen & Breilid, 2010).

Da elevsamtaler ble introdusert i Norge (St.meld. nr.32 1998–99 *Videregående opplæring*), var intensjonen at disse skulle fungere som vurderingssamtaler. Selv om vurderingssamtaler i utgangspunktet skal bygge på gjensidighet, kan de ofte fortone seg som monologer hvor lærer overbringer informasjon som kan være nyttig for eleven. I slike samtaler kan eleven lett bli passiv mottaker av informasjon (Bråten, 2002 og Wells, 2002). Sosiokulturell og humanistisk lærings-teori fremhever betydningen av den lærendes aktive deltagelse i læringsprosesser (Dysthe, 2001; Stern, 2007; Säljö, 2002 og Tangen, 2008). Slik aktiv deltakelse i egne læringsprosesser muliggjøres nå i større grad siden kontaktlærer, fra 2009, er pålagt å gjennomføre utviklingsfremmende dialoger som forutsetter elevens aktive og likeverdige deltagelse.

Dialog kan forstås som en samtale mellom to eller flere med sikte på å framskaffe felles mening (Stern, 2007; Vygotsky, 1986; Wells 2002 og Wells og Arauz, 2006). Dialogen fordrer tillit og kontakt av god kvalitet. En grunntone av samspill, samarbeid og gjensidig anerkjennelse av hverandre og av samtaletema må være til stede i slike samtaler (Kinge, 2006; Lorentzen, 2009 og Schibbye, 2004). Et viktig kjennetegn ved elev-lærer-dialog bør være at samtalen oppleves som et felles prosjekt hvor ny læring og innsikt blir

skapt (Bråten, 2002 og Wells, 2002). Et felles prosjekt fordrer at begge parter er deltagende og har innflytelse. Begge er hovedpersoner (subjekt) i relasjonen, og dialogen bør føre til felles bevissthet (intersubjektivitet) om det felles prosjektet. Schibbye (2004) hevder at intersubjektiv deling dreier seg om at to subjekter deler opplevelser. Begge parter må ha tilgang til en felles virkelighet som betinger både nærvær og mot til å komme hverandre i møte (Løgstrup, 1999). Mening blir derfor skapt i møte med andre mennesker i anerkjennende, sosiale fellesskap (Dysthe, 2001; Lorentzen, 2009; Schibbye, 2004; Säljö, 2002 og Wenger, 1998).

Wells mener at vi trenger det han kaller både monologisk og dialogisk kommunikasjon, men hevder samtidig at det ser ut som om lærere ofte har vanskeligheter med å øke omfanget av dialogisk kommunikasjon (O'Connor & Michaels, 2007 og Wells, 2007).

Elevsamtalens intensjon er å være en dialog som baseres på en positiv relasjon mellom elev og lærer (Nordenbro et al, 2008). Da snakker lærer og elev med hverandre, og ikke til hverandre (Lassen & Breilid, 2010 og Nordahl, 2002). Gode elevsamtaler stiller derfor spesifikke krav til lærerens dialogkompetanse. I samtalen må lærerens anerkjennende holdninger kunne avspeiles (Bae, 2004; Gordon, 1979; Kinge, 2006; Limstrand 2006; Lorentzen, 2009 og Schibbye, 2004). Ved at læreren formidler at eleven har muligheter til å påvirke sin egen læring, bestyrker læreren elevens selvbylde som en lærende elev (Bandura, 1997; Stern, 2007 og Tangen, 2009). For læreren kan elevsamtalen føre til at han får nyttig informasjon om elevenes ønsker, bekymringer og læringsstrategier (Tangen, 2010). Dermed kan læreren lettere være en reell samarbeidspartner i elevens utvikling. Dersom elevsamtalen oppleves som meningsfull av begge, vil den kunne føre til gjensidig anerkjennelse som styrker begges selvbylde (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Et viktig aspekt i denne undersøkelsen er å kartlegge elevsamtalens nytte for eleven. Vi forstår nytte som opplevelsen av og fremming av vekst. Vekst kan forklares som en utvikling av selvinnsett og selvforståelse, mestring, tiltro til seg selv og læring (Bandura, 1997; Lassen, 2008; Sjøbakken, 2003 og Stern, 2007). Et læringsperspektiv som tar utgangspunkt i en positivt orientert pedagogikk (Masten, 2008; Seligman, 2005 og Snyder & Lopez, 2005) fokuserer på vekst

og betoner at det er viktig å forstå at mennesket ikke bare er styrt utenfra. Alle mennesker har egne, personlige ønsker og muligheter til å påvirke egen læring og utvikling, og teoriene om selvaktualisering (Stern, 2007) og *self-efficacy* (Bandura, 1997) vektlegger interaksjonens og kommunikasjonens viktige plass for å styrke menneskets tro på seg selv. I sin analyse av *self-efficacy* har Bandura beskrevet ulike måter for utvikling av selvkontroll og selvregulering. Stern beskriver hvordan «her-og-nå-møteøyeblikk» både i terapi og hverdagssituasjoner kan føre til økte selvaktualiseringsprosesser. Disse teoriene er spesielt aktuelle fordi både økt kontroll, positivt selvilde og gode skoleopplevelser er identifisert som viktige resiliensfaktorer som beskytter mot skolenederlag (Befring, 2004; Borge, 2003; Masten, 2001; Masten, Best & Garmezy, 1990 og Ogden, 1995).

I Norge ser vi at én av fire elever i videregående skole ikke fullfører utdanningen (Raabe, 2005), noe som viser en tendens til at elever velger bort skolen og skolearbeidet når det er mulig å gjøre det. Internasjonal forskning viser en klar tendens til at elevenes motivasjon for skolearbeidet synker etter hvert som elevene blir eldre (Skaalvik & Skaalvik, 2009 og Wigfield, Eccles, Schiefele, Roese, Davis & Kean, 2006). Det er spesielt urovekkende at mange elever ikke får anvendt sitt skoletilbud og dermed står i fare for å minske selvverdet og vil slite på arbeidsmarkedet som voksne.

Det viser seg at relasjonen til læreren og elevens deltagelse i klassemiljøet er to viktige aspekt for at elever skal kunne nyttiggjøre seg sin skolegang (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007 og Tangen, 2009). Relasjonen og alliansen til læreren har klar sammenheng med både elevs positive motivasjon og evne til å søke hjelp når dette er nødvendig (Horner, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2009 og Tangen, 2009). Å bli sett og hørt synes også å fremme elevs deltagelse både i klassen og i elevsamtaler (Lassen & Breilid, 2010; Wells, 2007). Å kunne øke mulighetene til å være agent i egne læringsprosesser, øker mestringsmulighetene i skolen. For å være agent i eget liv og læring (Bandura, 1997 og Skaalvik & Skaalvik, 2009) trengs det forståelse av og tro på seg selv. Elevsamtalen kan være en god arena for slik læring.

Denne undersøkelsen fokuserer på elever i risiko. Med dette begrepet mener vi elever som står i fare for å utvikle alvorlig problematferd som hindrer deres læring og utvikling

(Befring, 2004 og Ogden & Sørli, 2000). Problematferd er ikke noe enkelt og entydig begrep (Elliot & Gresham, 1993 og Gresham & Elliot, 1990), men må sees i sammenheng med kultur og kontekst (Breilid, 2007). En vanlig måte å beskrive problematferd på er å skille mellom eksternalisert og internalisert atferd, og hvor atferden gjør det problematisk for barn å oppnå en normal utvikling og adekvat læring (Achenbach & Edelbrock, 1984; Haugen, 2008; Sattler & Hodge, 2006; Rutter & Garmezy, 1988 og WHO, 2000). Problematferd på skolen kan ta form som eksternalisert, utagerende atferd som fysisk aggresjon mot andre, dårlig kontroll over sinne, krangling, samspillsvanser, osv. Internalisert atferd er som oftest knyttet til følelsesmessige vansker som angst, tristhet, ensomhet, osv. (Haugen, 2008 og Lund, 2010). Både eksternalisert og internalisert atferd påvirker barn og unges oppmerksomhet, sosiale fungering og skolemestring (Befring, 2004; Lassen & Breilid, 2010 og Masten, Best & Garmezy, 1990). Omtrent 20 % av dagens elever står i fare for å utvikle disse vanskene og vil dermed være i risiko for å mislykkes i norske grunn- og videregående skoler (Lassen & Breilid, 2010; Markussen, 2010 og Ogden & Sørli, 2000). Elever med eksternalisert eller internalisert problematferd har ofte vansker med kommunikasjon både i forhold til lærere og andre elever. Slike vansker kan påvirke elev-lærerrelasjonen og muligheter for å gjennomføre utviklende samtaler. Ungdom med internaliserte vansker karakteriseres av manglende ekspressive ferdigheter og åpenhet i samspillet som påvirker deres evne til turtaking og gjensidighet i dialoger. For elever med eksternaliserte vansker kan manglende impuls- og følelsesmessig kontroll påvirke relasjonsetablering og dialog med lærere (Achenbach & Edelbrock, 1984; Achenbach, McCounaughy et al 1987; Lassen & Breilid, 2009 og Schibbye, 2004). Begge kommunikasjonsformer stiller store krav til lærerens kommunikasjonsferdigheter og til forståelse av og holdninger til sine elever (Gamst & Langballe, 2004; Lassen & Breilid, 2010). Dette kan ses på som et dualistisk problem. Skolen møter ikke behovene til elever med problematferd, og eleven har vansker med å utnytte det skolen har å tilby.

Metode

Denne artikkelen presenterer resultater fra en pilotunder-

søkelse på en større ungdomsskole i Østlandsområdet. 369 elever på alle tre klassertrinn besvarte et spørreskjema hvor tema var elevsamtaler – både planlagte og de som foregår daglig mellom lærer og elev. I tillegg til spørsmål om frekvens, varighet og innhold ble elevene bedt om å vurdere en rekke utsagn om samtalenes nytte og kvalitet. Spørreskjemaet inneholdt også spørsmål om eksternalisert og internalisert problematferd.

I det følgende presenteres fire skalaer som er konstruert med basis i påstander som elevene skulle ta stilling til. To av skalaene – om nytte av elevsamtalene og kvaliteten på samtalene – er konstruert av forfatterne, mens skalaene om problematferd – eksternalisert og internalisert – er konstruert av Gresham og Elliot (1990). Skalaene ble sjekket ut for akseptabelt alfaverdi. For å sikre valide indikatorer ble hver indikator også testet med Item-Total-Correlation (ITC). Nedre grense for ITC ble satt til .35.

En reliabilitetsanalyse av spørsmålene om nytte resulterte i en skala som bygger på følgende seks utsagn:

1. «Elevsamtalen er nyttig for meg for å forbedre mine skoleprestasjoner.»
2. «Gjennom elevsamtalen får jeg et bedre forhold til min kontaktlærer.»
3. «Elevsamtalen gir meg bedre innsikt i min egen måte å være på i klassen.»
4. «Elevsamtalen hjelper meg til å få et bedre forhold til mine klassekamerater.»
5. «I hvor stor grad synes du at du kommer frem til enighet med din kontaktlærer om hva som skal skje etter samtalen.»
6. «I hvor stor grad følger du opp de avtaler som du gjør med din kontaktlærer.»

Svarkategoriene var «I liten grad», «I noen grad», «I stor grad» og «I meget stor grad». Skalaen er dannet ved å summere disse seks items hvor hvert item er kodet fra 1 til 4. Reliabiliteten for skalaen er god (Cronbachs Alpha = .78), og skalaen har et gjennomsnitt på 12,68 med et standardavvik på 3,57. ITC varierte mellom .43 og .63.

En reliabilitetsanalyse av spørsmålene om kvalitet resulterte i en tilsvarende skala som bygger på følgende syv utsagn:

1. «Det er lett for meg å si det jeg ønsker å si til min kontaktlærer.»
2. «Jeg får alltid snakket ferdig før min kontaktlærer snakker.»
3. «Det er lett for meg å være ærlig i samtalene.»
4. «Jeg opplever at min kontaktlærer virkelig hører etter når jeg forteller noe.»
5. «Det er lett for meg å ta opp personlige spørsmål med min kontaktlærer.»
6. «Jeg opplever at jeg får det bedre etter at jeg har tatt opp spørsmål med min kontaktlærer.»
7. «I de planlagte samtalene med min kontaktlærer opplever jeg at jeg kan stole på kontaktlæreren.»

Svarkategoriene var «Passer ikke så bra», «Passer nokså bra», «Passer bra» og «Passer meget bra». Skalaen er dannet ved å summere disse syv items hvor hvert item er kodet fra 1 til 4.

Cronbachs Alpha er meget god (.85), og skalaen har et gjennomsnitt på 17,71 med et standardavvik på 4,64. ITC varierte mellom .55 og .68.

Måling av problematferd er som nevnt gjort ved bruk av problematferdsskalaen til Gresham og Elliott (1990). Denne skalaen er i utgangspunktet basert på at lærer skårer hver elev. I denne studien er dataene basert på selvrappotering fra elevene, ved at de skårer seg selv. Gresham og Elliots skalaer har vært brukt i flere undersøkelser i Norge (Lindberg, 1998; Lindberg & Ogden, 2001; Nordahl, 2000; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Ogden, 1995, 1998, 2001; Sørli & Nordahl, 1998 og Theie, 1994, 2007), men da som verktøy for å identifisere elever med problematferd med basis i lærervurderinger. Siden skalaen her er brukt som en selvrappoteringsskala, er det mulig at resultatene vil avvike noe fra andre undersøkelser – for eksempel ved at selvrappotering kan føre til underrappotering av problemer. En undersøkelse av Theie (2007) som baserer seg på lærervurderinger, viser for eksempel en høyere andel av elever med problematferd enn i herværende undersøkelse. Den eneste muligheten til å få et mål på elevenes syn på egen atferd er imidlertid å slippe elevenes stemme til. Her er det da brukt en velprøvd skala i en ny kontekst.

Skalaen for eksternaliserte vansker består av følgende seks indikatorer:

1. «Slåss med andre»
2. «Krangler med andre»
3. «Plager eller mobber andre»
4. «Svarer tilbake til lærer når lærer irettesetter meg»
5. «Har vanskelig med å kontrollere sinnet mitt»
6. «Blir lett sint»

Svarkategoriene var «Aldri», «Av og til», «Ofte» og «Svært ofte». Skalaen er dannet ved å summere disse seks items hvor hvert item er kodet fra 1 til 4. Cronbachs Alpha (.78) er god og mean og standardavvik er henholdsvis 9,37 og 2,93. ITC varierte mellom .41 og .68. Den operasjonelle definisjon på å ha «eksternaliserte vansker» er i denne undersøkelsen at man skårer et standardavvik eller mer over gjennomsnittet på skalaen. Det betyr at 45 elever (12,2 %) har eksternaliserte vansker mens 312 (87,8 %) betegnes som ikke å ha eksternaliserte vansker.

For internaliserte vansker er en tilsvarende prosedyre fulgt. De seks items var:

1. «Holder meg for meg selv»
2. «Blir lett sjenert»
3. «Føler meg ensom»
4. «Føler meg litt engstelig sammen med andre medelever»
5. «Føler meg trist og nedslått»
6. «Har liten selvtillit»

Også denne skala har en god Cronbachs Alpha (.81), og gjennomsnitt og standardavvik er henholdsvis 9,34 og 3,08. ITC varierte mellom .39 og .70. Den operasjonelle definisjon på å ha «internaliserte vansker» er igjen at man skårer et standardavvik eller mer over gjennomsnittet på skalaen. Det betyr at 46 elever (12,8 %) har internaliserte vansker mens 312 elever (87,2 %) ikke har det.

Herværende undersøkelse gir ikke grunnlag for generaliseringer til andre skoler. Faktorer som f.eks. skole kultur, klima, beliggenhet og elevgrunnlag vil variere og sannsynligvis gi ulikt resultat fra skole til skole. Studien er en tidsbundet caseundersøkelse med et deskriptivt design.

Resultater

Hvor omfattende er bruken av planlagte elevsamtaler i ung-

domsskolen, og er det forskjeller i oppfatningen mellom gutter og jenter?

Elevene ble spurt om hvor ofte de har vært med på planlagte elevsamtaler i løpet av et år. Et klart flertall av elevene oppgir at de har vært med på to samtaler (60,4 %). Totalt svarer 75,5 % av elevene at de har hatt to eller flere slike samtaler (Tabell 1).

Tabell 1. Hvor ofte oppgir elevene at de deltar i elevsamtaler i løpet av skoleåret (N=331)

Antall ganger	prosent
0 ganger	7.3
1 gang	16.9
2 ganger	60.4
3 ganger	9.7
4 ganger eller mer	5.7
Total	100.0

Det er forskjell i svarene fra gutter og fra jenter. Det er tendens til at gutter oftere enn jenter har planlagte elevsamtaler i løpet av året ($Kj^2 = 10.325$, Cramer's $V=.18$, $p=.035$). Det er også signifikante forskjeller på svar fra elever på ulike klassetrinn om hvor ofte de deltar i elevsamtaler ($Kj^2 = 23.509$, Cramer's $V=.19$, $p=.003$). Det er flest elever på alle klassetrinn som oppgir å ha vært med i to samtaler i løpet av året, men dette er klart mest fremtredende på 10. trinn. 98,8 % av 10. klasseelevene oppgir å ha hatt samtale to ganger mot 45,2 % på 8. trinn. Det er imidlertid på 8. trinn vi har de største variasjonene med flere elever som oppgir å ha planlagte elevsamtaler oftere enn to ganger.

Det var ingen signifikante forskjeller på elever med og uten problematferd, men en tendens til at elever med internaliserte vansker oftere svarer 0 eller 1 gang når det gjelder elever uten internaliserte vansker (30,0 % mot 22,9 %, $Kj^2 = .979$, $p=.322$).

Når det gjelder varighet på elevsamtalene, er det et klart flertall av elevene (57,9 %) som svarer at de ikke varer lenger enn 15 minutter, og svært få elevsamtaler varer lenger enn en halv time (Tabell 2).

Tabell 2. Hvor lenge oppgir elevene at den siste planlagte elevsamtalen varte (N=359)

Lengde på samtalen	prosent
1–15 min	57.9
16–30 min	37.6
Mer enn 30 min	4.5
Total	100.0

Det er ingen signifikante forskjeller mellom gutter og jenter m.h.t. til varighet på samtalen. Det er heller ikke signifikante forskjeller m.h.t. klassetrinn og hvor lenge samtalen varer selv om vi kan se en svak forskjell ved at samtalenes lengde øker noe med høyere klassetrinn ($\Gamma = .23$, $p = .079$). Her var det heller ingen signifikante forskjeller på elever med og uten problematferd, men en tendens til at elever med problematferd oftere svarer «1–15 minutter».

For elever med eksternaliserte vansker er forskjellen beskjedent (66,7 % svarer «1-15 minutter» mot 56,2 % for elever uten slike vansker, $K_{ji}^2 = 1.741$, $p = .187$). Forskjellen er noe større for elever med internaliserte vansker (69,6 %) mot 55,9 % blant elever uten slike vansker ($K_{ji}^2 = 3.048$, $p = .081$).

Hvilket innhold er det i de planlagte elevsamtaler, og opplever elever med eksternaliserte og internaliserte vansker at innholdet er annerledes enn elever uten slike vansker? Er det forskjeller i oppfatningen mellom gutter og jenter?

Elevene svarte på i hvor stor grad 22 temaer var en del av innholdet i elevsamtalene. Resultatene var som følger (Tabell 3).

Trivsel, elevens arbeidsinnsats og faglige skoleprestasjoner er de mest dominerende temaene. Henholdsvis 68,7 %, 64,9 % og 62,4 % har svart at dette har vært deler av innholdet i stor eller meget stor grad. Dette er alle temaer som i hovedsak handler om eleven selv.

Temaer som knytter seg til relasjoner og dialoger som for eksempel kontakten med andre elever, hvordan man deltar i diskusjoner og samtaler i klassen og hvordan eleven samarbeider med andre elever er mindre fremtredende. 51,1 % hevder at kontakt med andre elever bare i liten eller noen grad blir tatt opp, 55,8 % svarer dette om hvordan man deltar i samtaler og diskusjoner og 55,9 % svarer at man i liten eller noen grad samtaler om elevens samarbeid med andre elever.

Tabell 3. I hvor stor grad forekom ulike tema i de planlagte elevsamtalene. Tallene angir prosent. (N=369)

Tema i samtalen	I liten/noen grad	I stor/meget stor grad
Hvordan jeg trives på skolen	31.3	68.7
Min arbeidsinnsats	35.4	64.6
Mine faglige skoleprestasjoner	37.6	62.4
Min fremgang og utvikling	43.1	56.9
At jeg evner å klare meg på skolen	46.4	53.6
Min kontakt med andre elever	51.1	48.9
Min motivasjon for skolearbeidet	52.7	47.3
Mine sterke sider	55.2	44.8
Hvordan jeg deltar i diskusjoner og samtaler i klassen	55.8	44.2
Hvordan jeg samarbeider med andre elever	55.9	44.1
Hvordan jeg har det i friminuttet	63.9	36.4
At min kontaktlærer liker meg som person	64.3	35.7
At min kontaktlærer tror på meg som elev	64.4	35.6
Mine behov for hjelp og støtte	67.2	32.8
Hvordan jeg har det i fritiden	69.9	30.1
Hva jeg ikke liker ved skolen	70.7	29.3
Hvordan jeg har det følelsesmessig	71.3	28.7
Hvor fornøyd jeg er med meg selv	71.5	28.5
Hva jeg tenker om min fremtid	74.7	25.8
Min kontakt med min kontaktlærer	76.1	23.9
Ting jeg gruer meg for på skolen	77.7	22.3
Min kontakt med andre lærere	88.4	11.6

Tabell 4. Temaer som signifikant sjeldnere tas opp i planlagte elevsamtaler med elever med eksternaliserte vansker. Tallene angir prosentdel som svarer «i stor grad» eller «i meget stor grad».

Tema	Utag. vansker	Ikke utag. vansker	Kji ²	Sig.
Hvordan jeg trives på skolen	54.7	70.8	4.422	.035
Min arbeidsinnsats	51.2	67.1	4.223	.040
Mine faglige skoleprestasjoner	41.9	66.2	9.660	.002

Tabell 5. Temaer som signifikant sjeldnere tas opp i planlagte elevsamtaler med elever med internaliserte vansker. Tallene angir prosentdel som svarer «i stor grad» eller «i meget stor grad».

Tema	Intern. vansker	Ikke intern. vansker	Kji ²	Sig.
Hvordan jeg trives på skolen	52.3	71.0	6.279	.012
Min arbeidsinnsats	48.9	67.3	5.859	.015
Mine faglige skoleprestasjoner	42.2	66.5	9.939	.002
Min fremgang og utvikling	40.9	59.6	5.499	.019
At jeg har evner til å klare meg på skolen	35.6	56.9	7.173	.007
Min motivasjon for skolearbeidet	28.9	50.6	7.453	.006
Hvordan jeg deltar i diskusjoner og samtaler i klassen	26.7	46.9	6.532	.011
Hvordan jeg samarbeider med andre elever	28.9	46.5	4.914	.027
At min kontaktlærer tror på meg som elev	13.3	38.6	10.991	.001
Hvordan jeg har det i fritiden	15.9	31.8	4.667	.031

De temaene som er minst fremtredende i elevsamtalene – der hvor over 70 % av eleven svarer at dette er tema bare i liten eller noen grad – er hva elevene *ikke* liker på skolen, hvordan eleven har det følelsesmessig, hvor fornøyd eleven er med seg selv, hva eleven tenker om fremtiden, kontakten med kontaktlærer (som jo er den som er samtalepartner i elevsamtalene), ting man gruer seg til på skolen og kontakten med andre lærere.

Bare for to temaer finner vi signifikante kjønnsforskjeller. Guttene snakker i større grad enn jentene om sin kontakt med kontaktlærer. 28 % av guttene mot 18,7 % av jentene svarer at de gjør det i stor grad eller i meget stor grad ($Kji^2=4,275$, $p=.039$). Når det gjelder hva eleven tenker om sin fremtid, svarer 31,4 % av guttene og 19,9 % av jentene at dette er tema i stor grad eller i meget stor grad ($Kji^2=6,200$, $p=.013$).

Det er signifikante forskjeller på de tre klassetrinnene

når det gjelder samtaler om faglige skoleprestasjoner ($\text{Gamma}=.30$, $p=.000$), elevens sterke sider ($\text{Gamma}=.21$, $p=.016$) og elevens framgang og utvikling ($\text{Gamma}=.27$, $p=.002$). Disse temaene tas oftere opp med stigende klassetrinn. På den annen side blir elevens kontakt med andre elever ($\text{Gamma}=-.20$, $p=.018$), hvordan eleven har det følelsesmessig ($\text{Gamma}=-.26$, $p=.004$) og hvordan eleven har det i friminuttet ($\text{Gamma}=-.30$, $p=.000$) sjeldnere tatt opp med stigende klassetrinn.

For elever med eksternaliserte eller internaliserte vansker er det ingen av disse temaene som tas signifikant oftere opp enn for andre elever, men noen temaer tas signifikant sjeldnere opp for elever med vansker enn for elever uten vansker.

Elever med eksternaliserte vansker opplever at de tre mest dominerende temaer tas sjeldnere opp sammenlignet med elever uten slike vansker (Tabell 4).

Tabell 6. Forskjeller i oppfatning av kvaliteten på elevsamtalene mellom elever med eksternalisert og internalisert problematferd og elever uten slik problematferd.

Tema		N	Mean	Std.	t	DF	Sig.
Eks. vansker	ja	44	15.75	4.46	3.092	349	.002
	nei	307	18.02	4.56			
Int. vansker	ja	44	14.98	4.69	4.329	350	.000
	nei	308	18.11	4.46			
Partial Eta Squared er .027 for eksternaliserte og .051 for internaliserte vansker							

Trivsel er det tema som oftest tas opp for elever med eksternaliserte vansker, men likevel er det bare ca halvparten som svarer i «stor» eller «svært stor» grad, mens det er mer enn 2/3 av elevene uten eksternaliserte vansker som svarer dette. For arbeidsinnsats er det en tilsvarende forskjell og for faglige skoleprestasjoner er det en enda større forskjell.

For elever med internaliserte vansker tas de tre mest dominerende temaer også sjeldnere opp, men i tillegg er det sju andre temaer som signifikant sjeldnere tas opp enn for elever uten disse vansker (Tabell 5).

To av disse temaene er det påfallende få med internaliserte vansker som oppgir at tas opp. Det dreier seg om «at min kontaktlærer tror på meg som elev» og «hvordan jeg har det i framtiden» hvor bare henholdsvis 13,3 % og 15,9 % svarer at det tas opp i stor eller meget stor grad. Det er altså en tendens til at elever med internaliserte problemer har mer begrenset dialog om en rekke sentrale temaer i de planlagte elevsamtalene.

Hvordan opplever elever med henholdsvis eksternaliserte og internaliserte vansker kvaliteten og nytten av planlagte elevsamtaler sammenlignet med elever uten slike vansker?

I sammenligningen mellom elever med eksternalisert og internalisert problematferd og elever uten slik problematferd, baserer analysen seg på gjennomsnittsskårene på de to skalaene for opplevd kvalitet og nytte. Det er stor variasjon i elevenes opplevelse av kvalitet og nytte knyttet til hvilken klasse man går i. De 17 klasser som deltok er signifikant forskjellige i bedømmelsen av kvalitet ($F(16,346)=2.917$; $p=.000$; $\text{Eta}^2=.119$) og nytte ($F(16,346)=2.486$; $p=.001$; $\text{Eta}^2=.103$). Mer enn 10 % av variasjonen i kvalitet og nytte

Tabell 7. Forskjeller i oppfatning av nytten av elevsamtalene mellom henholdsvis elever med eksternaliserte og internalisert problematferd og elever uten slik problematferd.

Tema		N	Mean	Std.	t	DF	Sig.
Eks. vansker	ja	45	11.53	3.42	2.245	350	.016
	nei	307	12.90	3.55			
Int. vansker	ja	45	11.58	3.01	2.302	351	.02
	nei	308	12.88	3.61			
Partial Eta Squared er .017 for eksternaliserte og .015 for internaliserte vansker							

kan forklares ved hvilken klasse de går i og dermed altså også hvilken kontaktlærer de har hatt samtaler med.

Både elever med internaliserte og eksternaliserte vansker opplever en klart signifikant dårligere kvalitet i de planlagte elevsamtalene (Tabell 6).

Elever med internaliserte vansker gir den dårligste bedømmelse av kvalitet med et gjennomsnitt på 2,13 og vi ser også av Eta^2 at effekten er klart størst for elever med internaliserte vansker.

Ser vi på hvordan elevene bedømmer nytten av de planlagte elevsamtalene, finner vi – som for vurderingen av kvaliteten – klare signifikante forskjeller mellom vurderingene til elever med og uten vansker (Tabell 7).

Selv om forskjellen er signifikant for begge vansketyper, viser Eta^2 at effekten er mindre når det gjelder nytte, og er temmelig lik for de to vansketyper.

Diskusjon

Omtrent en fjerdedel av elevene rapporterer at de ikke har elevsamtaler i det omfang de vil ha krav på etter de nye retningslinjene (Forskrift til opplæringsloven § 3–11), og godt over halvparten rapporterte en varighet av samtalen på maksimalt 15 minutter. Selv om forskjellene ikke var signifikante er det for elever i risiko enda færre som får sine rettigheter etter de nye retningslinjene og enda flere som opplever en varighet på maksimalt 15 minutter. Det er stor forskjell på innhold i samtaler med vanlige elever og elever i risiko. Kvaliteten og nytten av elevsamtalen oppleves signifikant dårligere for elever i risiko.

Hvor omfattende bruken av planlagte elevsamtaler er i

ungdomsskolen (problemstilling 1), kan sees både når det gjelder frekvens og lengde. Frekvensen i denne undersøkelsen varierer fra null til fire eller flere elevsamtaler årlig (Tabell 1). Det at 24,2 % av elevene rapporterer at de har mindre enn to samtaler årlig, er urovekkende. Dette viser at en fjerdedel av elevene i denne undersøkelsen ikke får de lovpålagte rettigheter til elevsamtaler fra 2009 oppfylt (opplæringslova § 2–3 og forskrift til loven § 3–11). I tillegg er det 84,6 % som gjennomfører mindre enn de fire anbefalte samtalene som kan sikre kontinuitet i oppfølgingen (Limstrand, 2006). Få elevsamtaler årlig kan ha konsekvenser for den enkelte elev med hensyn til jevnlig tilbakemeldinger og støtte fra lærer. Frekvensvariasjonen mellom klassetrinn er også urovekkende, fordi utviklingen på lavere trinn (8. klasse) vil legge premisser for utviklingen på høyere trinn. Det betyr at muligheter til forebygging av bl.a. atferdsproblemer kan svekkes (Befring, 2004 og Lassen, 2008). Dette vil være spesielt kritisk i ungdomstiden, hvor resiliensfaktorer som god selvoppfatning og salutogenese utvikles (Borge, 2003; Brudal, 2006; Masten et al., 1990; Skaalvik & Skaalvik 2009 og Wenger, 1998), samtidig som det finnes større risiko for utvikling av psykiske vansker av forskjellige art (Dyregrov, 2006 og Manger et al., 2009). At det i 10. klasse er 98,8 % av elevene som får minst to elevsamtaler, kan ha sammenheng med planleggingen av overgangen til videregående skole hvor kontaktlæreren ikke lenger kan følge opp eleven. Det forhold at hele 24,2 % av elevene ikke fikk sine to elevsamtaler, betyr at innføring av elevsamtaler vil kreve omfattende satsning (Lassen & Breilid, 2010).

En grunn til at lengden på elevsamtalene er mindre enn 15 minutter for 58 % av elevene, kan være at det avsettes for liten tid til samtalene eller at lærer av andre grunner ikke prioriterer de planlagte elevsamtalene. Å bygge opp konstruktive dialoger krever kunnskap om både hva som gjør en dialog effektiv og hvordan man samtaler med elever (O'Connor & Michaels 2007; Wells, 2007 og Wells & Arauz, 2006). Rutinemessige og lukkede spørsmål eller monologer som krever minimal deltagelse fra eleven og som begrenser mulighet for dialoger, vil kunne føre til at elevsamtalene ikke fungerer som utviklingssamtaler, men som informasjonskanal for lærer til eleven. Dette kan gå ut over både lengde på samtalen og hvor ofte man ser seg tjent med at de gjennom-

føres (Wells & Arauz, 2006). Ser man dette i lys av at elever i risiko oftere enn andre elever opplever at elevsamtalene er korte og forekommer sjeldent, er dette kritisk med hensyn til nettopp å forebygge vansker og at de som trenger mye og god lærerkontakt faktisk får minst av dette. Det kan imidlertid være at lærer og elev allerede er såpass synkronisert i sin interaksjon at relasjonen alt er etablert og dialogen fort kommer i gang, og at man ikke trenger så lange samtaler og ikke så ofte. Her må det dog påpekes at det vanligvis tar tid å igangsette en dialog som inneholder gode møteøyeblikk og som fører til elevens vekst (Bandura, 1997; Lassen & Breilid, 2010 og Stern, 2007). Elevsamtalen vil dermed sette krav til lærers relasjonsforståelse og dialogkompetanse for at eleven skal oppleve samtalen som god og nyttig.

Vår andre problemstilling omhandler bl.a. innholdet i planlagte elevsamtaler. Oversikten (Tabell 3) over det tematiske innholdet i samtalene viser at trivsel og ulike vurderingsaspekt av skolefaglige prestasjoner er de temaene som forekommer hyppigst. Det at trivsel er en stor komponent, bekreftes av funn fra Elevundersøkelsen 2009 (Danielsen, Garmannslund et al., 2009). Her konkluderes det bl.a. med at elevene trives godt på skolen. Det er derfor naturlig at trivsel er et hovedtema, også i vårt datamateriale. Tema som kan knyttes til tilrettelegging av undervisningen med utgangspunkt i elevens forutsetninger, samt aspekt ved elevens fritid, berøres i mindre grad i planlagte elevsamtaler. Tilpasset opplæring samt støtte fra lærerne har stor betydning for elevenes opplevelse av skolelivskvalitet, som igjen har stor betydning for elevenes motivasjon og innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2009 og Tangen, 2010). Det ville derfor være ønskelig om tema som kan knyttes til tilrettelegging av undervisningen med utgangspunkt i elevens forutsetninger, ble mer vektlagt bl.a. for å forhindre opplevelse av nedelag. I tillegg viser materialet at det relasjonelle forholdet mellom elev og lærer tas såpass sjeldent opp at det gir grunn til bekymring. Gode elevsamtaler vil kunne gi elev og lærer mulighet til å styrke relasjonen.

Den andre problemstillingen omhandler også om elever med eksternaliserte og internaliserte vansker opplever at innholdet i samtalene er annerledes enn elever uten slike vansker. For begge kategorier av elever i risiko ser vi at aspekt som trivsel, arbeidsinnsats og faglige skoleprestasjoner tas

signifikant sjeldnere opp enn med elever uten slike vansker (Tabell 4 og 5). For elever i risiko vil det trolig være svært viktig at nettopp slike tema har en fremtredende plass i planlagte elevsamtaler. Økt fokus mot elevens mestring og trivsel i skolesituasjonen vil bidra til forståelse av eleven og til lærers ansvar i forhold til elevens læring, utvikling og vekst (Bandura, 1997; Stern, 2007 og Vygotsky, 1978). Når det gjelder elever med internaliserte vansker, viser undersøkelsen at kontaktlærer ikke: (1) tror på ham/henne som elev, (2) fokuserer på hans/hennes evner til å klare seg på skolen eller (3) fokuserer på hans/hennes motivasjon for skolearbeid. Dette er uheldig, i og med at de nevnte variablene er sentrale med tanke på opplevelse av god skolelivskvalitet, anerkjennelse, mestring og vekst (Bandura, 1997; Befring, 2004; Kinge 2006; Masten 2001; Masten, Herbers, Cutulit, & Lafavor, 2008 og Tangen 2008).

Den tredje problemstillingen omhandler elevers opplevelser av kvalitet og nytte av planlagte elevsamtaler. Vår operasjonalisering av «kvalitet» bygger på sentrale kriterier for gode relasjoner og dialoger – for eksempel at det er lett å si det man ønsker til lærer, at man får snakket ferdig, at kontaktlæreren hører etter og at man kan stole på kontaktlæreren. Resultatene viser at elever med problematferd, og spesielt de med internaliserte vansker, opplever at relasjonen og dialogen med kontaktlæreren er dårligere enn for elever uten slike vansker. Foreliggende undersøkelse kan ikke si om problemet ligger i barnets manglende relasjonelle kompetanse eller om det skyldes at lærerne ikke klarer å komme disse elevene i møte, men viser uansett at elever som er i en risikosituasjon og som særlig trenger positive lærerrelasjoner og dialoger, er de som i minst grad oppgir at de opplever dette. Kvaliteten på og nytten av elevsamtalen er signifikant dårligere for elever med vansker enn for elever uten vansker. At både nytte og kvalitet oppleves som dårligere for barn i risiko i denne case-studien, kan tyde på at det fortsatt kreves innsats for å forbedre praksisen med elevsamtaler for alle elever, og i særlig grad for elever som har problemer.

Det bør derfor gjennomføres forskning på hvordan elevsamtalen framstår for elever som har alvorlige atferdsforstyrrelser. Vi mener at gjennomføring av planlagte elevsamtaler har mulighet til å bli en viktig kanal for elev-lærerkontakt og som potensiale for en utviklingssamtale for både lærer og

elev. Det er imidlertid behov for forbedring av elevsamtalepraksis for at alle elever skal få oppleve elevsamtaler med høy kvalitet og som er nyttige for deres utvikling både faglig og sosialt. Det er videre spesielt viktig at elever i risiko for skolenederlag blir sett, hørt og fulgt opp med gode samtaler.

REFERANSER

- ACHENBACH, T. M. & C. S. EDELBROCK** (1984). Psychopathology of childhood. *Ann. Rev. Psychology*, 35, 227–256.
- ACHENBACH, T. M., S. T. MCCONAUGHY ET AL.** (1987). Child/adolescent behaviour and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Child Development*, 35: 213–232.
- BAE, B.** (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Unipub.
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- BEFRING, E.** (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- BERGKASTET, I. & S. ANDERSEN** (2006). *Læreren - lagleder og veiviser: hvordan skape et godt læringsmiljø?* Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- BORGE, A. I. H.** (2003). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BRUDAL, L.** (2006). *Positiv psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BREILID, N.** (2007). Ungdoms læringserfaringer. Avhandling til graden Ph. D. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- BRÅTEN, I.** (2002). (red.) *Læring – I Sosialt, Kognitivt Og Sosialt-Kognitivt Perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DANIELSEN, I.-J., P. E. GARMANSLUND ET AL.** (2009). *Elevene svarer! Analyse av elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand, Oxford Research og Utdanningsdirektoratet.
- DYREGROV, K.** (2006). Skolens viktige rolle etter selvmord. Ny forskning om unge etterlattes ønsker om hjelp og støtte. *Bedre Skole*, 1, 46–51.
- DYSTHE, O.** (red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- ELLIOTT, S. & F. GRESHAM** (1993) Social Skills Intervention for Children, *Behavior Modification*: 17:287–312.
- GAMST, K. T. & Å. LANGBALLE** (2004). *Barn som vitner*. Avhandling for graden dr. polit., Det Utdanningsvitenskapelig Fakultet, Universitetet i Oslo.
- GORDON, T.** (1979). *Snakk med oss, lærer!: trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oslo: Dreyer.
- GRESHAM, F. M. & S. N. ELLIOT** (1990). *Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- HAUGEN, R.** (red.). (2008). *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- HORNER, R.** (2009). Research Seminar – Departement of Special Needs Education, University of Oslo, 1. September 2009.

- KINGE, E.** (2006). *Barnesamtaler, Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (1999). St.meld. nr. 32 (1998–99) *Videregående Opplæring*.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006 b). *Forskrift til opplæringslova*.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2009). *St.meld. nr. 11 (2008–2009) Læreren Rollen og Utdanningen*.
- LASSEN, L. M.** (2008). Hvordan prinsippene i empowerment kan anvendes som metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I: Befring, E. og R. Tangen (red.). (154–169). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- LASSEN, L. M. & N. BREILID** (2009). *Video training and analysis: A holistic approach to teacher's professional education*. Paper til forskningskonferansen ELSIN 2009, (282–294).
- LASSEN, L. M. & N. BREILID** (2010). *Den Gode Elevsamtalet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LEWIS, A.** (2008). Response to Reidun Tangen, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, No. 2, 167–168.
- LIMSTRAND, K. M.** (2006). *Elevsamtalet*. En kilde til danning og vekst. Bergen: Fagbokforlaget.
- LINDBERG, E.** (1998). *Sosiale kompetanseforskjeller mellom ungdom i institusjonsskole og ungdom i vanlig skole: En sammenligning av sosial kompetanse med utgangspunkt i «Social Skills Rating System»*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- LINDBERG, E. & T. OGDEN** (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000. En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- LORENTZEN, P.** (2009). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LUND, I.** (2010). «Listening to shy voices»: shyness as an emotional and behavioural problem in the context of school. Avhandling til graden Ph. D. Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- LØGSTRUP, K. E.** (1999). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- MANGER, T., S. LILLEJORD, T. HELLAND & T. NORDAHL** (2009). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MARKUSSEN, E.** (red.) (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden*. København: Nordisk ministerråd.
- MASTEN, A. S., K. M. BEST & N. GARMEZY** (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- MASTEN, A.** (2001). Ordinary Magic, Resilience Process in Development, *American Psychologist*. Vol. 56. No.3, 227–238.
- MASTEN, A., J. HERBERS, J. CUTULIT & T. LAFAVOR** (2008). Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*. Vol. 12. Iss.2; 76–86.
- MÆLAND, I., B. HAUGER** (2008). *Anerkjennende elevsamtaler: metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*. Drammen: Sareptas.
- NAFSTAD, A.** (2009). *Kommunikation kan kurere: Fokus på kommunikatv agens hos personer med medfødt døvblindhed*. Aalborg: Videncenter for Døvblindfødt.
- NORDAHL, T.** (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA.
- NORDAHL, T.** (2002). *Elev som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T., M.-A. SØRLIE, T. MANGER & A. TVEIT** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T.** (2009). Eleven som aktør. I: Manger et. al. *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap (59–90)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDENBRO, S., S. LARSEN, N. TIFTIKCI, R. WUNDT & S. ØSTERGAARD** (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Copenhagen: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- O'CONNOR, C. & S. MICHAELS** (2007). When is Dialogue «Dialogic»? *Human Development*, 50, 275–285.
- OGDEN, T. & M.-A. SØRLIE** (2000). Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. Oslo: Praxis forlag.
- OGDEN, T.** (1995). *Kompetanse i kontekst, En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer*. Oslo: Prosjekt Oppvekstnettverk.
- OGDEN, T.** (1998). *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- OGDEN, T.** (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OLAISEN, K.** (2007). *Ungdom & Utviklingsfremmemde Samtaler*. Oslo: Nic Waals Institutt.
- RAUNDALEN, M. OG J. H. SCHULTZ** (2008). *Kan vi snakke med barn om alt?* Oslo: Pedagogisk Forum.
- RUTTER, M. & N. GARMEZY** (1988). Stress, coping, and development in children. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- RUUD, M.** (2010). Kontaktlærere kutter elevsamtalet. *Utdanning*, 4, 1–3.
- RAABE, M.** (2005). *Utdanning 2005– deltagelse og kompetanse*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå.
- SATTTLER, J. M., R. D. HODGE** (2006). *Assessment of Children*. San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- SCHIBBYE, A. L. L.** (2004). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SELIGMAN, M.** (2005). *Positive Psychology, Positive Prevention and Positive Therapy*. I: C. R. Snyder & S. J. Lopez (red.), *Handbook of Positive Psychology*. (3–12). Oxford: Oxford Press.
- SJØBAKKEN, S.** (2003). *Skoleutvikling og læring i forskende partnerskap, Prosjekt «Zebra» i lys av aksjonsforskning*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- SJØBAKKEN, O. J.** (2009). Elevsamtalet som jevnlig dialog. I: S. Dobson, A.B. Eggen, K. Smith (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SKARHEIM, P.** (2009). *Elevundersøkelsen 2009: Elever får lite tilbake-meldinger*. Pressemelding publisert 12.10.2009. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- SKINNER, E. A. & M. J. ZIMMER-GEMBECK** (2007). The Development of Coping. *American Review of Psychology*, 58, 119–144.
- SKAALVIK, E. M. & S. SKAALVIK** (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 8, 36–47.

SNYDER, C. R. & S. J. LOPEZ (red.) (2005). *Handbook of Positive Psychology*. Oxford: Oxford Press.

STERN, D. (2007). *Her og nå: øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt Forlag.

SÄLJÖ, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper, I: I. Bråten, *Læring* (12–31), Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

SØRLIE, M.-A. & T. NORDAHL (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og Samspillsvansker»*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA.

TANGEN, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems, *European Journal of Special Needs Education* 23 (2), 157–166.

TANGEN, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four -dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*. 2009; Volum 13.(8), 829–844.

TANGEN, R. (2010). Elevsamtalens betydning for tilpasset opplæring. En undersøkelse blant kontaktlærere i videregående skole. I: J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (red.) *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring, Om forbedring av opplæringen for barn og unge med særskilte behov* (94–112), Oslo: Universitetsforlaget.

THEIE, S. (1994). *Prosjekt Skolevurdering*. Oslo: Institutt for Spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

THEIE, S. (2007). *The relationship between self-esteem, and problem behaviour, social and academic competence*. Paper presented at the American Educational Research Association. Annual Meeting 2007.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). *Vedlegg analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

VGOTSKY, L. S. (1986). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

WELLS, G. (2002). The Role of Dialogue in Activity Theory, *Mind, Culture, and Activity*, 9:1, 43–66.

WELLS, G. (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. *Human Development*, 50, 244–274.

WELLS, G. & R. ARAUZ (2006). Dialogues in the Classroom, *Journal of the Learning Science*, 15:3, 379–428.

WENGER, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

WIGFIELD, A., J. S. ECCLES, U. SCHIEFELE, R. ROESER & P. DAVIS-KEAN (2006). Development of achievement motivation. I: W. Damon (Series Ed.), N. Eisenberg (Vol.Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol.3, Social, Emotional, and Personality Development* (6th ed), (933–1002). New York: Wiley.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2000). ICD-10 Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser. Oslo: Gyldendal.

stillingsannonser



Helse Sunnmøre HF

Helse Sunnmøre HF er eit foretak under Helse Midt-Norge RHF. Organisasjonen består av mellom anna Ålesund sjukehus og Volda sjukehus. Foretaket har til saman 2250 årsverk og eit driftsbudsjett på 2,42 mrd kroner i 2010. Helse Sunnmøre HF er eit differensiert helseforetak som kan tilby behandling innanfor dei fleste spesialitetar innan somatikk og psykiatri. Vi kan tilby eit einestående miljø i ei kunnskapsbedrift der utfordringane står i kø. Helse Sunnmøre HF har tilbod om bustadar for tilsette, har eit røykfritt arbeidsmiljø og er ei inkluderande arbeidslivsverksemd.

Psykisk helsevern for barn og unge, Poliklinikken i Ålesund (BUP)

• Klinisk pedagog/spesialpedagog

Fast 100% stilling, St.nr. 254/2010

Arbeidsoppgåver

- Mellom anna utgreiing- og behandling av psykiske vanskar som har samanheng med barnehage og skule
- Konsultasjon til samarbeidspartnarar

Kontaktinformasjon:
Seksjonsleiar, Manuela Strauss, tlf. 70 16 72 00

Søknadsfrist: 06.02.2011

Vi ønsker elektronisk søknad via utlysing på www.helse-sunnmore.no
- **der du også finn fullstendig annonsetekst.**
Kopiar av attestar og vitnemål treng ikkje sendast med søknaden, men vert etterspurt i samband med intervju eller tilsetjing.



spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2011

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



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

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

Tegn abonnement **nå!**

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Oddvar Vormeland** er dr.philos. og har arbeidet ved Universitetet i Oslo, vært skoledirektør i Oslo og Akershus og ekspedisjonssjef i Kirke- og undervisningsdepartementet. **Kjell Skogen** er professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hans vitenskapelige kompetanse er knyttet til organisasjon og ledelse med spesiell vekt på innovasjons- og endringsprosesser. **Edvard Befring** er dr.philos. og professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk. Han har bred erfaring fra det spesialpedagogiske feltet med stor produksjon av fagartikler. Han ledet Statens spesiallærerhøgskole i mange år og var landets første professor i spesialpedagogikk. **Reidun Tangen** er dr.philos. og professor ved Institutt for spesialpedagogikk. Hun har blant mye annet arbeidet med skolelivskvalitet og opplæringsvilkår for barn og unge. **Tore Brøyn** er cand.philol. og mangeårig redaktør av Spesialpedagogikk og nå redaktør for Bedre skole.

Forfatterne av de fagfelleverderte artiklene er alle tilknyttet Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Se kortfattet omtale under de enkelte artiklene.

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

***Jeg... er meg:** Roy Gundersen ved Kristiansand PPT skriver om autisme, Asperger syndrom og selvbilde. **Jeg vil slappe av:** Andreas Struve ved Signo kompetansesenter tar for seg hva som kan skje i en rådgivningssamtale mellom en lærer og en døv utviklingshemmet elev. **«Såne gruppe skulle det vært bruk for te mange andre med diagnosa å!»:** Bente E. Brynjulfsen ved Trøndelag kompetansesenter gjør rede for en dynamisk organisering av samtalegrupper for elever med Asperger syndrom, foreldre, lærere og PPT. **Sårbare elever i skolen:** Ingrid Lund ved Universitet i Agder ser på relevant empiri og teori for å belyse hvordan læringsmiljøet best kan tilrettelegges når det gjelder disse elevene.*