

10 spesialpedagogikk

2009 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Roser vi barn for mye?** side 14 «Ikkje sant at æ e dum lærer?» side 24 SAF 20 år side 28 Alle gode ting er tre? Ny utgave av PEP 3 side 36 Testing på riktig grunnlag?



Utfordringer



Arne Østli

Ved årets avslutning kan det være på sin plass med litt refleksjon over utfordringer som nok vil være der også i det kommende året. Flere av artiklene i dette nummeret trekker fram sider ved dagens situa-sjon som inspirerer til ettertanke. Edvin M. Eriksen ser i sin artikkel om «Nevrobiologisk baserte vansker i det postmoderne samfunn» på miljø- og samfunnsendringers konsekvenser for elever som har for eksempel AD/HD. Han har avgrenset seg til nevrobiologisk baserte vansker, og et hovedpoeng synes å være at skolen har vansker med å tilby et passende miljø og lærerike utfordringer for disse elevene. Men det er lett å se at forhold han trekker fram har betydning for mange andre som har vansker med å leve opp til det som blir oppfattet som en norm for hvordan vi skal være og for hva vi skal prestere.

Utfordringer kommer også fram i Ove Pedersens artikkel om et prosjekt i videregående skole. Prosjektet hadde som mål å hjelpe en skole med å forbedre rutiner og praksis for elever med store lærings- eller atferdsvansker. Artikkelen får godt fram at utfordringene gjør seg gjeldende på flere plan. Det dreier seg om så vel innhold og organisering som gjennomføring av opplæringen.

Hilde Larsen Damsgaard tar i et innstikk for seg det faktum at opplæringsloven ikke følges. Utdanningsdirektoratets undersøkelser viser at brudd på lov og planer faktisk forekommer ved et flertall av kommunene i landet. Hun peker på at det kan skyldes uklare formuleringer, men også at den enkelte kommune og den enkelte lærer i stor grad gjør som de finner det for godt. Hun skriver også at samfunnet som sådan heller ikke gir gode betingelser for å kunne gjennomføre en inkluderende skole. Vi står overfor krevende oppgaver i alle ledd som har med opplæring å gjøre.

Så langt har vi sett på utfordringer i det litt store perspektivet, men vi kan finne dem også i litt mindre målestokk som noe som det tilsynelatende bør være lettere å gjøre noe med. Arne Tveit stiller spørsmål ved om vi roser barn for mye, og også han tar utgangspunkt i trekk ved samfunnsutviklingen. Det hevdes at vi har fått en generasjon av selvopptatte barn og unge, og at det skyldes overdreven bruk av ros både i hjem, barnehage og skole. Tveit hevder at det nok ikke gis for mye ros, snarere tvert imot, men mye av rosen er overflatisk og lite konkret. Han har mange gode råd for hvordan vi ved bruk av riktig ros kan bidra til at flere barn og unge kan få et bedre læringsmiljø.

Det er et mål vi gjerne slutter oss til samtidig som vi ønsker våre lesere og bidragsytere

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Bryne Stavanger Offset

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
Telefaks 24 14 21 57
redaksjonen@spesial-
pedagogikk.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,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer 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 6261 eks.

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

Årgang 74

ISSN 0332-8457



*Lærere gir tre til
femten ganger
mer negativ
enn positiv
tilbakemelding.*

Artikkel side 4



*Både foreldre og lærere poeng-
terte at hele TIP burde ha hatt
en mer praktisk tilnærming til
teori enn det den tradisjonelle
videregående skolen har.*



Side 4 **Roser vi barn for mye?** Arne Tveit

Side 14 **«Ikkje sant at æ e dum, lærer?»**

Ove Pedersen

Side 24 **SAF 20 år** Arne Østli

Side 28 **Alle gode ting er tre? Ny utgave av**

PEP 3 Thomas Haugerud

Side 36 **Testing på riktig grunnlag?**

Trine Nygaard Golf

Side 41 **Nevrobiologisk baserte vansker i det
postmoderne samfunn** Edvin M. Eriksen

Side 48 **Når opplæringsloven ikke følges** Hilde

Larsen Damsgaard

Side 50 **PPT – en sentral aktør innen tidlig**

innsats Anne Aglen Brendmoe og Inger Jahre

Side 52 **Nye bøker**

Side 53 **Kunngjøring og annonser**

Roser vi barn *for* mye?

I den offentlige debatten hevdes det fra tid til annen at vi har fått en generasjon av selvopptatte barn og unge. Det pekes på at ukritisk og overdreven bruk av ros og oppmuntring av barn både i barnehage, skole og hjem er en viktig årsak til en slik utvikling. Roser vi barn for ofte, eller roser vi dem på en uheldig og lite hensiktsmessig måte?



Arne Tveit er rådgiver ved Midt-norsk Kompetansesenter for Atferd.

Jeg skal i denne artikkelen argumentere for at vi roser barn for lite, og når vi roser, gjør vi det ofte på en upresis og lite hjelpsom måte. Jeg tar for meg fordeler med å bruke ros og hva som hindrer oss i å bruke den. Med utgangspunkt i teori og praksis hevder jeg at ros brukt på en effektiv måte vil være et viktig bidrag til at langt flere barn og unge kan oppleve et læringsmiljø preget av mestring og trivsel i et inkluderende fellesskap. Artikkelen bygger på et hefte med tittelen «Det vi vet om bruk av ros og regler i klasserommet» (Tveit, 2009). Hftet inngår i en serie om LP-modellen i Danmark med Thomas Nordahl og Ole Hansen som redaktører.

Ros og anerkjennelse er allment akseptert som et grunnleggende menneskelig behov og en viktig og nødvendig del av vår kultur og oppdragelse (Nordahl, 2002; Johan-



I mange skoler eksisterer det ulik praksis og ulik forståelse om helt grunnleggende pedagogiske prinsipper som for eksempel bruk av ros.

nessen, 2007; Lynge, 2007). Samtidig reises det fra flere hold kritikk mot en ensidig og overflatisk bruk av disse virkemidlene og begrepene som til dels blir brukt uten at det skilles klart mellom dem (Juul, 1995; Good og Brophy, 2000; Henderlong og Lepper, 2002). Jeg vil i det følgende se på de positive aspektene ved ros og anerkjennelse, ta for meg kritikken og se på begrepsbruken.

Det er bred enighet om at motivasjon og anerkjennelse av elever gjennom konkret ros og oppmuntring er et sentralt prinsipp for god klasseledelse (Arnesen, Ogden og Sørli, 2006; Nordahl, Sørli, Manger, Tveit, 2005; Webster-Stratton, 2005). Ros er ett av flere proaktive pedagogiske virkemidler som legger til rette for at elevene skal lykkes og mestre. I mange skoler eksisterer det likevel ulik praksis og ulik forståelse om helt grunnleggende pedagogiske prinsipper som for eksempel bruk av ros. Arbeidet med å utvikle en felles praksis på disse områdene med oppslutning fra et samlet personale er en tidkrevende og omfattende prosess. En slik prosess vil måtte foregå på flere plan og involvere foreldre og elever i tillegg til de ansatte i skolen. Arbeidet med ros, anerkjennelse og oppmuntring må derfor ses i sammenheng med en mer omfattende og skoleomfattende forebyggende innsats basert på tilgjengelig kunnskap om virksomme tilnærminger og programmer. (Knudsmoen, Holth, Nissen, Schultz, Torsheim og Tveit, 2006).

Ros, oppmuntring og anerkjennelse

Bruk av ros, oppmuntring og anerkjennelse i skolen er viktig av primært tre grunner: 1) som motivator, 2) som forsterker og 3) som relasjonsbygger. Ros og anerkjennelse er motiverende og bidrar til å øke elevenes arbeidsinnsats og mestringsevne (Henderlong og Lepper, 2002; Webster-Stratton, 2005; Arnesen mfl., 2006). Når tilbakemeldingene er spesifikke, støttende og ikke-evaluerende, har de stor effekt på elevens læring (Bergkaset, Dahl og Hansen, 2009). I en undersøkelse som sammenlignet tre skoler med mye atferdsproblemer med tre skoler med lite, fant forskerne at bruk av ros og oppmuntring er en av flere faktorer som bidrar til et godt læringsmiljø og læringsutbytte for elevene (Nordahl, Mausethagen og Kostøl, 2009).

Det er dessuten kjent at den atferden vi gir oppmerksomhet, har en tendens til å bli gjentatt. Hvis vi makter å

holde et positivt fokus og gi elevene oppmuntring og ros for ønsket atferd og begrenser oppmerksomheten på den negative atferden, så vil det bidra til at elevene lettere gjentar og opprettholder den ønskede atferden. Sånn sett har ros og anerkjennelse en klar forsterkende rolle (Good og Brophy, 2000; Webster-Stratton, 2005; Arnesen mfl., 2006).

Sist, men ikke minst, har ros og anerkjennelse en stor betydning som relasjonsbygger. Gjennom å se og anerkjenne elevene og gi de positive tilbakemeldinger så vil en lærer gjennom tålmodig og systematisk innsats over tid kunne bygge tillit og trygghet til sine elever. Det å få positiv tilbakemelding og ros fra en lærer vil kunne bidra til å styrke elevens relasjon til læreren. Men det er også en klar sammenheng med kvaliteten på relasjonen og hvordan eleven oppfatter rosen. Liker du læreren, setter du mer pris på rosen, og det øker selvsagt rosens betydning. (Webster-Stratton, 2005; Lynge, 2007).

Overdrives bruken av ros og anerkjennelse?

Til tross for at ros og anerkjennelse er allment akseptert i vår kulturkrets som et sterkt virkemiddel til å skape vekst og utvikling, så er det fortsatt slik at elever i skolen oftere opplever negative enn positive tilbakemeldinger på sin innsats og atferd. (Martens og Meller, 1990). Det framgår av litteraturen (Webster-Stratton, 2005) at lærere gir tre til femten ganger mer negativ enn positiv tilbakemelding. Her er det snakk om både verbal og non-verbal kommunikasjon som blant annet innbefatter gester, mimikk, toneleie og kroppsspråk. Derfor er det et langt stykke igjen til at vi er i nærheten av å gi ros og anerkjennelse den rolle og betydning det bør ha i klasserommet. Det refereres ofte til en generell regel om at vi voksne gjerne bør gi fem positive utsagn og tilbakemeldinger for hver gang barnet korrigeres eller kritiseres.

Mange lærere blir overrasket over hvor lite de roser og har en formening om at de roser oftere. En undersøkelse fra Bergen (Tømmerbakke, 2007) viser at det er lite samsvar mellom det elevene oppgir at lærerne gir av ros og positive tilbakemeldinger om ønsket atferd, og det lærerne selv uttrykker. Halvparten av lærerne svarte at de var «helt enige» i påstanden om at de smilte, roste eller påskjønnet elevene når de fulgte skolens regler, mens halvparten av elevene var kun «litt enig».

Når det er sagt, så er det mye som tyder på at feilaktig bruk av ros og anerkjennelse bidrar til å svekke betydningen fordi resultatene uteblir, og det kan til og med gjøre mer skade enn gagn. Både de positive og negative aspektene ved ros og anerkjennelse skal jeg gå grundigere inn på seinere, men først, en begrepsavklaring.

Forskjeller og likheter mellom begrepene

I noe av litteraturen er det skarpe skiller mellom begrepene ros, anerkjennelse og oppmuntring. Begrepet som får sterkest kritikk er ros. Ros kritiseres i denne litteraturen (Ginott, 1965; Kohn, 1993; Juul, 1995) for enten å ha en begrenset betydning eller en negativ betydning. Juul peker på den begrensede betydningen det har i forhold til begrepet anerkjennelse. Ifølge Juul handler ros om å bygge selvtillit og anerkjennelse og om å bygge selvfølelse. Selvtillit handler om hva vi kan og hva vi presterer mens selvfølelse handler om hvem vi er, hvordan vi opplever og ser oss selv. Selvfølelse vurderes som viktigere og av mer eksistensiell betydning for menneskets utvikling. De som er mest kritisk til rosbegrepet ser på ros som dømmende og evaluerende. Ros beskriver ifølge disse kritikerne barns innsats og atferd i et konkurrerende og sammenlignende språk (best, finest, høyest osv.), og dette bidrar til at barna blir selvpopp-tatte og rosavhengige (Ginott, 1965; Kohn, 1993).

Det meste av litteraturen har et langt mer positivt syn på ros. I mye av denne litteraturen brukes begrepene litt om hverandre. I tillegg til de tre nevnte begrepene trekkes også verdsetting inn (Nordahl mfl., 2005; Lynge, 2007). Alle barn har noe de kan verdsettes for. Det gjelder selvsagt også de som utfordrer oss mest. Gjennom å verdsette en elev gir den voksne uttrykk for hva de setter pris på ved eleven.

Det gjøres forsøk på å skille begrepene noe fra hverandre. Dette gjelder blant annet forskjellen på ros og oppmuntring og ros og anerkjennelse. Det pekes på at ros retter seg mer mot personlighet og karaktertrekk, mens oppmuntring retter seg mer mot konkrete handlinger (Wormnes og Manger, 2005). Anerkjennelse gis den mest omfattende betydningen primært ut fra en relasjonell begrunnelse som innebærer å se, forstå, tolerere og bekrefte barnet (Bae, 1992). Anerkjennelse handler mer om å bekrefte elevens egen opplevelse. Dyppest sett så handler det om å anerkjenne eleven enten

man roser deres positive handlinger eller korrigerer og irettesetter de negative. Det gjelder å kunne skille mellom hva et barn gjør og hva et barn er.

I synet på ros er det i litteraturen vanligst å skille mellom god og dårlig anvendelse og forståelse av ros (Arnesen mfl., 2006; Nordahl mfl., 2005; Webster-Stratton 2005, Good og Brophy 2000). Det understrekes at når ros brukes til å fremme konkurranse og sammenligning mellom elevene, eller benyttes av lærerne til å dømme og manipulere elevene, så er bruken uheldig og ineffektiv. Beskrivelsene av effektiv ros derimot har mange fellestrekk med beskrivelsene av anerkjennelse og oppmuntring.

Jeg velger derfor i min videre framstilling å ta utgangspunkt i den positive bruken av begrepet ros og vil derfor bruke begrepene ros, oppmuntring og anerkjennelse som mer eller mindre overlappende og sammenfallende begreper. Både ut fra egen erfaring og rent praktisk vil jeg i denne sammenheng omtale fenomenet jeg beskriver som ros i betydningen effektiv ros.

Jeg vil likevel understreke at anerkjennelse er av større og viktigere betydning for barns og unges utvikling og vekst. Anerkjennelse innebærer å akseptere mennesket som det er med sine paradokser og motsetninger (Bae, 1992). Uansett hva barnet eller ungdommen gjør eller utretter, så må vi kunne bekrefte og verdsette det som menneske. Vi kan for-dømme deres handlinger, men vi må ikke tillegge dem egenskaper og karaktertrekk som er devaluerende og krenkende. Det er når vi uten forbehold anerkjenner og bekrefter barnet med sine styrker og svakheter, og viser at vi bryr oss om det, at vi legger det viktigste grunnlaget for læring og utvikling.

Hva er fordelene ved å bruke ros, og hva hindrer oss i å gjøre det?

På kurs og forelesninger med tusentalls lærere gjennom en periode på 10 år har jeg spurt ansatte i skolen hvilke fordeler de ser for elevene og læringsmiljøet ved at de bruker ros. Samtidig har jeg bedt dem reflektere over hva som hindrer dem i å bruke ros. I tabell 1 og tabell 2 nedenfor gir jeg en framstilling av noen av de viktigste momentene som har gått igjen (i uprioritert rekkefølge):



Lærere gir tre til femten ganger mer negativ enn positiv tilbakemelding.

«Det er motiverende for elevene»
«Styrker elevens selvtillit»
«Det øker elevens selvfølelse»
«Det hjelper både meg og elevene å holde fokus på det positive»
«Den ønskete atferden gjentas og forsterkes gjennom at vi anerkjenner og roser den»
«Det skaper trivsel og glede blant elevene og mellom lærer og elever»
«Det sprer seg som ringer i vannet - ros smitter – læreren er en modell»
«Det er relasjonsbyggende»
«Arbeidsdagen min blir lettere og hyggeligere»
«Det skapes en ros-kultur på hele skolen»
«Det bidrar til arbeidsro i klassen og elevene er mer fokusert»
«Elevenes mestringsevne forbedres»
«Elevene blir trygge og tillitsfulle»
«Det gjør det lettere for meg å se elevens positive sider»

Tabell 1. Fordeler ved bruk av ros

Hvis vi ser på fordelene, pekes det i hovedsak på de tre primære fordelene jeg nevnte innledningsvis: motivasjon, forsterkning av ønsket atferd og relasjonsbygging. I tillegg trekkes det fram et sentralt forhold. Det gjelder rosens bidrag til å skape *trivsel* og *et positivt læringsmiljø*. Lærerne gir ofte uttrykk for at ros og anerkjennelse skaper glede, og at gleden er fordelt mellom den som får ros og den som gir ros. At ros bidrar til å skape et godt sosialt klima og en positiv atmosfære i klassen, blir understreket av en rekke forskere (Henderlong og Lepper, 2002).

Til tross for at ros har åpenbare fordeler, er det heller ingen grunn til å overdrive betydningen. Mange peker på at ros kan bidra til å øke elevenes selvfølelse og at dette igjen vil kunne fremme skoleprestasjoner og mestringsevne. Men når det gjelder sammenhengen mellom det å fremme selvfø-

lelse og skoleprestasjoner, så er forskningen langt mer kritisk og forbeholden. Det pekes isteden på at det snarere er slik at gode skoleprestasjoner bidrar til økt selvfølelse. Derimot går det fram av den samme forskningen at det er en sammenheng mellom høy selvfølelse og en opplevelse av lykke og tilfredshet (Baumaster, Cambell, Kreuger og Vohs, 2003).

Jeg vil utdype fordelene ved bruk av ros når jeg seinere i artikkelen går inn på hvordan rosen kan fungere effektivt, men vil først se nærmere på de viktigste hindringsfaktorene. Selv om det er lett å få ansatte i skolen til å peke på åpenbare og sentrale fordeler ved å rose sine elever, så er det ikke uvanlig, noe som tabellen nedenfor også viser, at hindringsfaktorene er vel så mange og betydelige. Dette bidrar til å forklare hvorfor det til tross for mange sterke argumenter for å bruke ros likevel er så vanskelig å gjennomføre i praksis, og at det fortsatt er slik at det er langt lettere å gi elevene negative enn positive tilbakemeldinger.

De viktigste hindringsfaktorene

Hindringsfaktorer som lærere mener bidrar til at de ikke roser så mye, kan grupperes i fire hovedgrupper: 1) de kulturelt betingete, 2) de som peker på faren for at barn blir ytre styrt og rosavhengige, 3) de som relateres til skolens ramme faktorer og 4) de enkelte læreres forutsetninger og individuelle forskjeller.

Kultur- og kontekstfaktorer

Når det gjelder de kulturelle forhold, så er dette ikke bare knyttet til en vestlig og nasjonal kontekst, men også til regionale og helt lokale forskjeller. I Norge varierer synet på ros fra landsdel til landsdel, og det er forskjell mellom by og land. I tillegg er det en åpenbar generasjonsforskjell. Det er ikke uvanlig at jeg blant eldre lærere møter følgende utsagn: «Jeg ble selv aldri rost som barn.» Eller: «Jeg husker svært godt den gangen jeg fikk ros av min lærer.» For mange av disse lærerne er det ikke lett å være i front når det gjelder å rose andre. De har få indre bilder og erfaringer å øse av. Det er heller ikke uvanlig at de tilføyer: «Det ble da folk av oss likevel.» Noe som i beste fall kan oppsummeres som en fattig trøst fordi sårheten i disse beretningene ikke er til å ta feil av. På noen skoler finnes det liten roskultur. Det blir langt vanskeligere å være den gode rosmodellen i klassen hvis du

«Det oppleves som litt unaturlig og kunstig»
«Noen barn er vanskelig å rose fordi de viser så negativ og problematisk atferd»
«Vi har en slitsom og stressende arbeidssituasjon»
«Det er uvant, jeg har liten erfaring»
«Det er kulturelt betinget – mangel på roskultur»
«Vi har så mye annet å holde fokus på – et sterkt læringstrykk bl.a.»
«Tiden strekker ikke til»
«Redd for at det oppfattes urettferdig – at rosen ikke blir rettferdig fordelt»
«Elevene blir avhengig av ros»
«Rosen fungerer styrende og dømmende»
«Ros bidrar til at elevene blir styrt av ytre bekreftelse og motivasjon»
«Noen barn er negative til ros og avviser den»
«Rosen oppleves som rituell og overflatisk»
«Jeg er uopplagt – har en dårlig dag – lite overskudd»
«Vi tar elevens atferd og prestasjoner for gitt og syns ikke det er nødvendig å rose dem»
«Vanlig folkeskikk trenger man ikke rose»

Tabell 2. Hva hindrer dere i å bruke ros?

jobber på en skole hvor ledelsen og kollegaene dine ikke ser og anerkjenner deg, eller gir deg positive tilbakemeldinger på det arbeidet du gjør.

Uavhengig av alder og bosted er det mange som peker på at mye av rosen og måten den fremføres på, oppleves enten unaturlig, litt kunstig eller uvant. Disse lærerne gir uttrykk for at de synes rosen ofte blir utvendig og rituell. Dette bekreftes i skoleforskningen. Mye av rosen som gis, er lite konkret, den blir veldig generell og overflatisk. Dette er mer typisk på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet (Klette, 2003).

Noen barn er vanskelig å rose

Lærere trekker også fram at det er vanskelig å rose enkelte barn fordi de enten opplever at det er lite å rose eller at den negative atferden tar så mye fokus. Mye tyder på at lærerens relasjon til eleven har stor betydning for om rosen oppleves som meningsfull og reell for eleven. En undersøkelse (Good og Brophy, 2000) viste at lærere som likte eleven, ga ros som opplevdes av eleven som troverdig og spontan. Rosen ble gjennomført med smil og fokus på konkret faglig måloppnåelse. Elever som ble mislikt av læreren, fikk ros omtrent like ofte, men rosen ble gitt uten varme og som oftest knyttet til atferd og ikke faglig aktivitet.

Andre barn er vanskelig å rose fordi de misliker å bli rost eller avviser rosen. Det er ulike årsaker til at noen barn reagerer slik. Noen barn er veldig sjenerte og liker ikke oppmerksomheten som den offentlige rosen innebærer, mens andre barn har så dårlig relasjon til de voksne som gir rosen (og kanskje også til voksne flest) at de ikke tror på den. Andre barn kan mislike å bli rost fordi det påvirker deres rolle og status i klassen på en negativ måte. De er for eksempel redder for å bli beskyldt for å være lærerens yndling. Noen barn kan også oppleve at rosen oppleves som en forventning som de blir redd for ikke å kunne innfri.

Oppmerksomhets- og konsentrasjonssvake elever har også ofte vanskelig for å ta til seg rosen. Den må i så fall ofte gis med «megafoneffekt» i den betydning at den nesten må være overtydelig for å bli oppfattet.

Forholdet mellom indre og ytre motivasjon

En av de faktorene som oftest trekkes fram når man skal begrunne hva som hindrer lærere fra å rose, er frykten for at de ved å gi ofte ros skal gjøre elevene rosavhengige. De er redd for at elevene skal venne seg til å bli ytre styrt og at elevenes læring og atferd ikke er indre motivert. Elevene gjør det lærerne roser for å blidgjøre og tilfredsstille læreren og ikke for å stille sin egen nysgjerrighet og lærelyst.

Mange har en klar forestilling om at det er en nær og enkel sammenheng mellom bruk av ros og utvikling av indre motivasjon. Henderlong og Lepper (2002) har i en artikkel foretatt en grundig gjennomgang av forskningslitteraturen på dette området og peker på at det både er faktorer ved rosen som fremmer indre motivasjon og faktorer som undergraver den.

Deres gjennomgang faller på flere områder sammen med de punktene jeg skal presentere seinere om hva som bidrar til å gjøre rosen effektiv og hva som motvirker det. Generelt kan det pekes på at både omfanget og betydningen av ros er størst for de mindre barna. Det er derfor viktig at rosen blir tilpasset barns ulike alders- og utviklingsnivå. Betydningen av indre motivasjon og styrken i egen selvfølelse vil øke med årene. Det er av den grunn lettere for en 12–13-åring å motivere seg selv enn det er for en 6–7-åring, men det er ikke grunnlag for å hevde at ros står i motstrid til å fremme indre motivasjon uansett alder. Når foreldre og lærere roser sine barn med innlevelse og troverdighet, når rosen er konkret og målrettet, vil det kunne bidra til at læring av ny kunnskap og ferdigheter internaliseres og samtidig styrker barnets selvfølelse (Webster-Statton, 2005).

Skolens rammefaktorer og lærernes forutsetninger

En begrensende faktor som er veldig vanlig å trekke fram om læreres bruk av ros i klasserommet, er skolens rammer og ressurser. Dette konkretiseres som oftest til tidsklemma, en hektisk hverdag, for store klasser, den sterke vekten på kunnskapsinnlæring omtalt som læringstrykket og for mye annet som tar fokus og krefter. Det finnes liten støtte i litteraturen for at skolens rammefaktorer er et viktig hinder for lærerens muligheter til å rose elevene. I en evalueringsstudie av Reform 97 har et forskerteam ledet av Kirsti Klette ved Universitetet i Oslo blant annet sett på fysiske og organisatoriske rammer for klasseromsaktivitetene (Klette, 2003). Det hun og hennes kollegaer har funnet fram til er i korthet at endringene i den fysiske organiseringen skiller seg betydelig mellom småskoletrinnet og ungdomstrinnet. For de yngste elevene er det stor grad av fleksibilitet både i tidsbruk, utnyttelse av arealet og bruk av ulike aktivitetssoner. På ungdomstrinnet er det mer statisk med 45 minutters timer og helklasseundervisning hvor elevene sitter på rekke, to og to. Når forskerne sammenligner de relasjonelle rammene og samhandlingen mellom lærer og elev og bruk av ros og verdssetting, ser det ikke ut til at de ulike fysiske rammene påvirker det sosiale klimaet i vesentlig grad. Det ble observert mye positiv lærer/elev-samhandling på alle trinn i grunnskolen, men eksplisitt ros og anerkjennelse og bruk av kollektiv ros er mer utbredt blant de yngste elevene enn blant de eldste.

Lærerne gir ofte uttrykk for at ros og anerkjennelse skaper glede, og at gleden er fordelt mellom den som får ros og den som gir ros.

Rosen på ungdomstrinnet er mer konkret og individuelt tilpasset.

Når dette er sagt, er det ikke vanskelig å forstå at ulike lokale forutsetninger og forskjeller i de ulike virksomhetene påvirker lærernes muligheter til å være gode klasseledere og bruke ros og anerkjennelse på en konstruktiv og effektiv måte. Dette er et forhold som ikke bare hviler på den enkelte lærers subjektive vilje. En gjennomgang av viktige nøkkelfaktorer for effektive skoler viser hvilke forhold både på system- og individnivå som må være til stede i en skole for å utøve god undervisning og klasseledelse. Blant disse faktorene inngår skoleleders rolle, bruk av konsekvens i regelutøvelse, hyppig kommunikasjon mellom lærer og elev individuelt og samlet, involvering av foreldre og et positivt klima (Ringsmose, 2003).

Jeg har valgt å vie hindringsfaktorene størst oppmerksomhet så langt, nettopp fordi de i liten grad har fått oppmerksomhet. Ros og anerkjennelse har stor allmenn tilslutning i de fleste fagmiljøene og blant folk flest, men likevel er bruken av ros mindre framtrepende enn vi kunne forvente. Å være bevisst hindringsfaktorene og treffe tiltak som kan redusere deres påvirkning vil være nødvendig for å endre dette bildet. Å få til økt fokus på bruk av effektiv ros i skolen er ingen enkel oppgave, men vil innebære systematisk innsats og engasjement.

Effektiv og ineffektiv bruk av ros

Det ser ut til å være bred enighet om at rosen både fungerer som en forsterker av ønsket atferd, bidrar til å styrke den indre motivasjonen, bygger gode relasjoner og skaper økt trivsel. Det handler derfor om å treffe tiltak for å øke bruken av ros og samtidig sikre at rosen gis med kvalitet og at man har høy bevissthet rundt hvordan rosen brukes. (Lyng, 2007; Good og Brophy, 2000). Dette er bare mulig hvis rosen følger visse bestemte prinsipper og retningslinjer som har til hensikt å gjøre rosen effektiv (Henderlong og Lepper, 2002). I tabell 3 presenteres med utgangspunkt i noe av litteraturen på området faktorer som bidrar til å gjøre rosen effektiv eller ineffektiv (Good og Brophy, 2000; Henderlong og Lepper, 2002; Nordahl mfl., 2005 og Webster-Stratton, 2005).

EFFEKTIV ROS	INEFFEKTIV ROS
Den er målrettet og systematisk	Den gis tilfeldig og usystematisk
Den er konkret og spesifikk	Den er generell og uspesifikk
Den gis med varme og entusiasme	Den gis uten engasjement og innlevelse
Den må være oppriktig og ærlig ment	Den er ikke reell og sannferdig
Den fokuserer ikke ensidig på resultat, men også på prosess og innsats	Den er ensidig opptatt av resultatoppnåelse
Den må ikke kombineres med kritikk	Den blandes med kritikk
Den gir eleven konkret informasjon om hva de kan, hva de gjør og hva de har oppnådd	Den mangler relevant informasjon og er av liten verdi
Den hjelper eleven til å bli bevisst og anerkjenne sin egen oppgaverelaterte atferd	Den er opptatt av å sammenligne elever og fremme konkurranse
Den tar utgangspunkt i realistiske forventninger	Den uttrykker enten for lave eller for høye forventninger
Den tilskriver måloppnåelse til evner og innsats og skaper forventning om at suksessen vil gjentas	Den tilskriver måloppnåelse til enten evner alene eller til ytre faktorer som flaks eller lette oppgaver

Tabell 3 Effektiv og ineffektiv ros

Ti prinsipper for effektiv bruk av ros

Med utgangspunkt i tabellen over vil jeg sammenfatte effektiv ros i 10 prinsipper. Dette er prinsipper det er nødvendig å ta hensyn til for at rosen skal fungere best mulig og være til hjelp for elever med ulike behov og forutsetninger.

1. Rosen må være konkret, målrettet og tilpasset den enkelte

Det meste av rosen bør gis individuelt og tilpasses den enkelte elev. Det er mange elever som ikke oppfatter at generell og kollektiv ros angår dem.

Mye av rosen som gis er lite konkret, den blir veldig generell og overflatisk.

2. De som får minst ros, trenger det mest

Barn med lav selvtillit og lav selvfølelse som gjerne kan vise en innadvendt atferd og barn som viser mye negativ og utagerende atferd, får ofte lite ros, men de trenger mer ros og positiv oppmerksomhet enn andre barn.

3. Bruk av grupperos fremmer tilhørighet

Ros til hele klasser eller grupper av elever bidrar til å styrke elevenes tilhørighet i klassen og gruppa. Ved å rose elevkollektiver som fungerer bra, bidrar dette også til å skape identitet til positive felleskap.

4. Rosen må være ekte og gis med varme og entusiasme

Ros kan brukes manipulativt av voksne og gis uten å være reell. Dette er en praksis som barn med alderen ofte avslører og opplever som lite troverdig. Hvis rosen virker uekte og ikke sannferdig, vil eleven ikke bare avvise rosen, men det vil også svekke tilliten til den som roser.

På samme måte mister rosen mye av sin effekt hvis den framføres i generelle vendinger og med overfladiske ord og uttrykk. Entusiasme og varme må ikke forveksles med overdreven bruk av store ord og superlativer som «fantastisk», «topp» og «kjempebra».

5. Gi ros til prosess og forsøk, ikke bare resultat

I vår kulturkrets og i vår skolekultur, har vi er det tradisjon for å ha et sterkt og til dels ensidig fokus på prestasjon og ferdig produkt. Mye av rosen elever mottar, blir gitt når de har kommet i mål med en oppgave, når jobben er utført, når det er satt to streker under riktig svar eller når produktet er ferdigstilt. En slik praksis innebærer at elever med for eksempel konsentrasjonsvansker og lav faglig selvtillit og motivasjon får sjeldnere ros og anerkjennelse for sin innsats og sine forsøk. De er underveis i et læringsløp og må derfor roses for forsøket og ikke bare for resultatet.

6. Hold rosen ren

Hvis ros følges av kritikk, vil det for en del elever, spesielt de yngste og de med minst tro på seg selv, være slik at det ikke er rosen som huskes, men den negative tilbakemeldingen. Av den grunn er det viktig å holde rosen ren. Blandes ros og irettesettelser vil eleven lett bli forvirret og ha vansker med å ta til seg det positive.

7. Rosen må gis et informativt innhold og uttrykke klare og realistiske forventninger

For at rosen skal ha en størst mulig effekt og også bidra til å styrke den indre motivasjonen, er det viktig at den formidler tydelig til elevene hva de kan og hva de har oppnådd. Av den grunn har det større effekt å rose en elevs evner enn dens innsats. Ros av evner er mer uttrykk for elevens kompetanse. Det fungerer bedre, spesielt for de litt eldre elevene, å høre en lærer si «Du er virkelig dyktig i brøkrekning» framfor «Nå har du virkelig gjort en stor innsats i matematikktimen». Dess eldre elevene er dess sterkere attribuerer de ros gitt på basis av sine evner enn ros gitt på basis av innsats.

8. Gi ros umiddelbart

Det å gi ros like etter handling i tid er selvsagt viktigere dess yngre barnet er, men det er også av stor betydning i forhold til elever som mangler selvtillit og som er uoppmerksomme og urolige. Det er derfor om å gjøre at læreren er opp i situasjonen og observerer kontinuerlig. En lærer som stadig er i bevegelse og flytter blikket i klasserommet, kan lettere «fange elevene når de gjør noe bra». For yngre elever og de som trenger ros mest, er det en fordel om rosen kommer i løpet av fem til ti sekunder etter den konkrete handlingen.

9. Hjelp barnet til å rose seg selv

Det å lære barn til å rose seg selv utfordrer noen av de faktorene som gjør at vi synes det er vanskelig å rose og er derfor en krevende for mange lærere. Nettopp fordi den beste måten å gjøre det på er å være en god modell og gå i spissen og rose seg selv som lærer. Betydningen av å lære elever til å rose seg selv henger sammen med at mange har vansker med å sette ord på og anerkjenne sine egne framganger og prestasjoner. Det er viktig at elevene skjønner når de har gjort noe som fortjener positiv oppmerksomhet og anerkjennelse og kan gi seg selv et klapp på skulderen. Dette kan man trene bevisst på både i elevgruppa og blant de voksne.

10. Tren på å rose hverandre

Både voksne og barn trenger hjelp til å bli flinkere både til å gi og motta ros. Derfor bør det settes av tid til å trene på

dette. Det kan gjøres med enkle komplimentssirkler hvor for eksempel elever som sitter i en ring, kan si noe positivt om sidemannen. Dette bør man selvsagt også kunne trene på i voksenmiljøet.

I denne artikkelen har jeg argumentert mot dem som mener det er uheldig å rose barn og unge i frykt for å gjøre barn rosavhengige og selvopptatte. Det synes å være bred oppslutning om fordelene av å bruke ros, men rosen brukes ofte på en upresis og lite hensiktsmessig måte. Jeg har vist til forskning som peker på at barn og unges motivasjon og mestring øker når ros brukes på en effektiv og god måte. Hvis rosen derimot brukes lite effektivt og uhensiktsmessig, vil fordelene reduseres kraftig og, i verste fall, virke mot sin hensikt. Økt bevissthet og mer effektiv bruk av ros vil bidra til at flere barn og unge opplever et mer trygt og meningsfylt læringsmiljø.

LITTERATURLISTE

- ARNESSEN, A., T. OGDEN OG M.-A. SØRLIE** (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BAE, B.** (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I: Bae, B. og J. E. Waastad (red.) *Erkjennelsen og anerkjennelse – perspektiv på relasjoner*, 33–60. Oslo: Universitetsforlaget.
- BAUMASTER, R. F., J. D. CAMPBELL, J. I. KREUGER OG K. D. VOHS** (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, Vol 4, No 1, 05/2003, 1–44.
- BERGKASTET, I., L. DAHL OG K. A. HANSEN** (2009). *Elevers læringsmiljø og lærernes muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GINOTT, H.** (1965). *Between Parent and Child: New Solutions to Old Problems*. New York: Macmillan.
- GOOD, T. L. & J. E. BROPHY** (2000). *Looking in classrooms*. New York: Longman.
- HAUG, P.** (2006). *Begynneropplæring og tilpasset opplæring – hva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar forlag.
- HENDERLONG, J. OG M. R. LEPPER** (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation – A review and Synthesis. I: *Psychological Bulletin*, Vol. 128 no 5, 774–795.
- JOHANNESSEN, E.** (2007). *Mye er forskjellig – men bare utenpå? Om barn, barneoppdragelse og utdanning i en mangfoldig verden*. Sebu forlag.
- JUUL, J.** (1996). *Ditt kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- KNUDSMOEN, H., P. HOLTH, P. NISSEN, J. H. SCHULTZ, T. TORSHEIM OG A. TVEIT.** (2006). *Vurdering av program for forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse*. I: Nordahl, T., Gravrok, G., Knudsmoen, H., Larsen, T. og Rønes, K. (red). (2006) *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- KOHN, A.** (1993). *Punished by rewards. The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- LINDEBERG, E. OG T. OGDEN** (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- LYNGE, B.** (2007). *Anerkendende pædagogik*. Dansk Psykologisk Forlag.
- MARTENS, B. K. OG P. J. MELLER** (1990). The application of behavioural principles to educational settings. I: Gutkin, T. B. og Reynolds, C. R. (red.) *Handbook of School Psychology*, 612–634. New York: Wiley.
- NORDAHL, T.** (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T., M.-A. SØRLIE, T. MANGER OG A. TVEIT** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T., S. MAUETHAGEN OG A. KOSTØL** (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Rapport nr. 3, Høgskolen i Hedmark.
- RINGSMOSE, C.** (2003). Effektive skoler har effektiv ledelse. *Liv i skolen*, 4.
- TVEIT, A.** (2009). Det vi vet om bruk av ros og regler i klasserommet. Fredrikshavn: Dafolo forlag (under publisering).
- TØMMERBAKKE, J.** (2007). Kor tydeleg må ein vere? – Elevar og lærarar sin vurdering av arbeidsro, klasseregler, ros og regelbrot før og etter kurs i tydelig gruppeleiing. *Skolepsykologi*, 3, 33–43.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Akademiske forlag.
- WORMNES, B. OG T. MANGER** (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

«Ikkje sant at æ e dum, lærer?»

– Praktisk aksjonsforskning som strategi for å endre en vanskelig arbeidssituasjon

Denne artikkelen forteller om praktikerens erfaringer fra et aksjonsforskningsprosjekt i en videregående skole i Nordland skoleåret 2006/07. Utgangspunktet var å forbedre læringsutbyttet til elever med sosiale og emosjonelle vansker i kombinasjon med spesifikke og/eller generelle lærevansker – og med bosted på institusjon. Artikkelen viser i første rekke hvordan prosjektskolen har arbeidet for å endre en vanskelig arbeids- og læringssituasjon.



Ove Pedersen er høgskolelektor ved Profesjonshøgskolen ved Høgskolen i Bodø.

Hva kan ha skjedd i sosialiseringssprosessen til mange ungdommer når man ser at de møter videregående skole med manglende evne til å mestre, høyt aggresjonsnivå, opplevelse av avvising, angst, lavt selvbilde og liten selvrespekt? «Ikkje sant at æ e dum, lærer?», kom som et utsagn fra en av elevene i en time med et yrketeoretisk emne. Utsagnet var en reaksjon etter at han fikk skryt fra læreren og ikke visste helt hvordan han skulle takle en slik situasjon.

Høsten 2006 startet den alternative TIP-klassen (Teknikk og industriell produksjon, vg1) ved prosjektskolen. Formålet med tiltaket var å legge til rette for en bedre læringssituasjon for elever med store lærings- og/eller atferdsvansker. Flere av de aktuelle elevene har bosted på institusjon, og skolen har over år opplevd økende utfordringer med å greie å legge til rette for gode opplæringsstilbud som er tilpasset hver enkelt elev i denne målgruppen.

Etter sakkyndig vurdering ble det tilført ekstra ressurser til skolen for 2006/07 slik at det som ble oppfattet som en spesielt ressurskrevende klasse, kunne deles i to. Dette ble gjort for å legge til rette for et bedre faglig tilpasset opplæringsprogram ut fra enkeltelevers atferdsvansker og manglende sosiale kompetanse.

Skolen fikk dermed mulighet til å prøve ut et opplegg der målet var at all teoriundervisning i den nye klassen skulle knyttes til verkstedet og oppgavene som skulle gjøres der, og at praksis samtidig skulle tilrettelegges spesielt. Vedtaket – med påfølgende ressurstildeling – var nødvendig for at skolen kunne organisere opplegget slik.

Artikkelen bygger på erfaringene med denne aksjonen sett i relasjon til tidligere praksis med sterk vekt på inkludering i den enkelte klasse. Gjennom ulike former for deltakelse har jeg vært med på å utvikle tilbudet og følge opp dette fra skoleåret 2004/05 med høy inkluderingsgrad på klassenivå, til avslutningen våren 2007 med en større grad av differensiert tilrettelegging.



Det forskningsmessige målet ved prosjektet var:

- å undersøke betingelsene for elevenes læring
 - med fokus på evner, interesser og motivasjon for faget
 - opp mot skolens rammevilkår og opplegg
- å evaluere elevenes læringsutbytte av prosjektet
- å hjelpe skolen til å forbedre rutiner og praksis for målgruppa

Grunnlaget for aksjonen var følgende situasjonsendringer:

1. TIP-klassen skulle bestå av to grupper – en gruppe med et tradisjonelt læringsopplegg («B-gruppa») og en gruppe med et alternativt læringsopplegg («A-gruppa») basert på læring gjennom verkstedspraksis.
2. Den alternative gruppa skulle bestå av elever med behov for spesialundervisning – sammen med andre elever som kunne søke seg dit.
3. Teoriundervisning i A-gruppa skulle i størst mulig grad ta utgangspunkt i praktiske problemstillinger knyttet til det som foregikk på verkstedet. Fokus på produksjon og entreprenørskap.
4. A-gruppe-elevene skulle pusse opp et lite brukt verksted – vegg i vegg med B-gruppas verksted – og gjøre det til sitt eget læringsrom.
5. Et eget grupperom nær verkstedet skulle kunne brukes som teorirom til korte teoriøkter for A-gruppa hvis det var formålstjenlig.
6. Lærere og assistenter som skulle arbeide med A-gruppa, skulle samhandle tett og lage faglige opplegg sammen. Refleksjon rundt erfaringene skulle føre til nye tiltak i en dynamisk prosess.
7. Jeg skulle delta som ekstern, deltakende forsker sammen med lærere og assistenter i selve aksjonen, samt ha en mer fri forskerrolle med et metaperspektiv på prosessen.
8. Erfaringene skulle evalueres sammen – underveis og i oppsummeringsmøte mellom skole og institusjon.
9. IOP for elevene med bosted på institusjon skulle utarbeides sammen med personell derfra. Samarbeidsrutinene mellom skole og bosted skulle styrkes. Meldinger om innsats, motivasjon og opplegg for den enkelte elev skulle formidles jevnlig mellom skole og institusjon og følges opp og samordnes av begge.

«Jeg kom ikke hit for å være sosialarbeider».

Bakgrunnen for denne nye situasjonen var at skolen tidligere hadde hatt APO-klasser (arbeid, produksjon og opplæring) som ga elever med spesielle behov et praksisnært og tilpasset opplæringstilbud – gjerne i kombinasjon med utplassering på en arbeidsplass. De hadde 4-grupper for elever med psykisk utviklingshemming og helt spesielle opplegg for enkeltelever med all opplæring i bedrift. Fylkestinget i Nordland vedtok å legge ned APO som eget tiltak i sak 38/2004. En nyordning ble foreslått i vedtaket:

«2. ... Tiltak som i dag er organisert som en del av APO rettet mot OT's målgruppe skal videreføres som en integrert del av skolens virksomhet og samordnes med andre tiltak og målgrupper». (arkivsak: 200303403 – Nfk)

Elevene som har deltatt i aksjonsforskningsprosjektet, defineres som en del av OTs målgruppe. Opplæringsloven slår fast elevenes rett til tilpasning av opplæringstilbudet ut fra den enkeltes evner og forutsetninger – og at de som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det vanlige undervisningsopplegget, har rett til spesialundervisning. I «Veiledning til lov- og regelverk» heter det:

«Det vil også karakteriseres som spesialundervisning dersom det må foretas ekstraordinære organisatoriske grep for en elev utover den ordinære organisatoriske fleksibiliteten som loven åpner for...»

En undersøkelse (Myklebust, 2004) viste at 58 % av de som fikk støtte i ordinære klasser, oppnådde formell kompetanse i form av studie- eller yrkeskompetanse, mens bare 35 % av elevene i spesialklassene gjorde det samme. Det var særlig store utslag for jentene, som hadde tre og en halv gang større sjanse til å nå kompetansemålene ved å få støtte i ordinær klasse enn de som gikk i spesialklasser. Dette kan gi støtte til argumentet om at flest mulig bør gå i ordinære klasser, men undersøkelsen viste også at det for de svakeste elevene ikke så ut til å ha noe å si hva slags klasse de gikk i. Det kan derfor være grunn til å skille mellom *ulike* grupper av elever tatt inn på spesielle vilkår, og se på utformingen av opplæringsbehovene og støttetiltakene i forhold til dette.

Erfaringer fra tidligere skoleår

Mange lærere ved skolen opplevde skoleåret 2004/2005 som utfordrende og tøft. Tilsvarende vil nok også en del elever si at de opplevde året som konfliktfylt og – slik de selv sa det – med lite motiverende undervisning. Hvorfor ble det slik?

For å kunne vise utviklingen som til slutt ledet fram til aksjonsforskningsprosjektet vil jeg ta utgangspunkt i egne samtaler med elever og lærere i en grunnkursklasse på yrkesfag i 2004/05 på samme skole.

Alle de 15 guttene hadde nok et ønske om å lære noe – og å få lære noe de følte var mer nyttig enn det som hadde skjedd på ungdomsskolen. Mange samtaler med klassen og/eller enkeltelever dreide seg om hva de hadde opplevd og erfart tidligere, og hva de hadde lært – eller ikke lært – uavhengig av hvor de hadde gått på barne- eller ungdomsskolen. Noen av elevene bodde på institusjon og strevde ekstra hardt med livene sine. Nå skulle alle være i samme klasserom og på samme verksted og lære det samme samtidig. Alle skulle inkluderes. Større lærertetthet i enkeltfag og assistent i de fleste timer skulle hjelpe til i inkluderingsprosessen.

Det tok ikke lang tid før både lærere og elever begynte å gi uttrykk for at dette ble vanskelig. Selv om det selvsagt var unntak, var arbeidsinnsatsen og motivasjonen gjennomgående lav, og mange av guttene hadde ulike former for lære- og/eller atferdsvansker som ikke gjorde det enklere å takle klasseroms- og verkstedundervisningen. Fraværet var høyt, og mange av elevene ga uttrykk for at de mistrikket.

En av utfordringene var at slett ikke alle ville være på akkurat denne skolen eller på dette programfaget. Det gjaldt kanskje i særlig grad elevene som bodde på institusjon. Andre elever i klassen ga uttrykk for at de ikke ønsket å være på noen andre skoler, men at de samtidig ikke så for seg et framtidig yrke innenfor dette fagfeltet. Det førte til en diskusjon om i hvilken grad elevene fra ungdomsskolen var forberedt på videregående skole og et framtidig arbeidsliv. Selv om enkelte gjorde det bra, var det ikke alle som hadde like stor interesse for den utdanningen de hadde valgt. Konflikter i elevgruppa, gjorde heller ikke arbeids- eller læringsforholdene noe enklere. Personlige utfordringer og lærevansker hos den enkelte elev ble kanskje også i noen grad undervurdert.

Internvurdering ved undersøkelse høsten 2005

Ved oppstarten av skoleåret 2005/06 deltok lærerne ved skolen i en intern spørreundersøkelse om ulike elevutfordringer som det var satt fokus på året før. Undersøkelsen hadde som formål å finne ut hva lærerne syntes var spesielt vanskelig i skolehverdagen og hva de hadde behov for hjelp til å takle. Spørsmålene tok opp tema som elevsamtaler, elevmapper, skriving av IOP, elevmotivasjon, mestring, differensiering, klasseledelse, tydelighet, tilpasset opplæring, lærersamarbeid, konfliktløsning, atferdsproblematikk, disiplin og samarbeid med hjelpeapparatet. Svarprosenten var på 72,5 og viste at de fleste mente at de stort sett taklet utfordringene godt. Det som ble mest etterspurt i forhold til hjelp for å kunne gjøre det bedre, var:

Konfliktløsning / evne til å roe ned en vanskelig elevsituasjon:	40 %
ADHD-problematikk og å tåle å komme i utsatte situasjoner:	26 %
Tilpasset opplæring (i særlig grad STO):	22 %
IOP-skriving og -evaluering:	22 %
Differensiering av oppgaver og opplegg:	18 %

Figur 1: Utfordringer

Resultatene fra denne undersøkelsen inngår som en del av de data aksjonsforskningen bygger på. Skolen tok tak i disse utfordringene på flere måter i skoleåret 2005/06 med kurs for personalet i konfliktløsning, mobbing og forebygging av asosial atferd. Forberedelsene til innføringen av Kunnskapsløftet, som foregikk samtidig, gjorde imidlertid at oppmerksomheten etter hvert ble dreid mer mot nye fagplaner og nye fag som eksempelvis «Prosjekt til fordypning».

Et perspektiv som ville ha vært interessant å følge opp, er lærere på yrkesfag og deres identitet som fagarbeidere og lærere i et fag de er stolte av, og som han/hun ønsker å utdanne nye, gode fagarbeidere til. I en situasjon der flere og flere elever oppleves som utfordrende både faglig og sosialt, opplevde jeg lærere som ga uttrykk for at de ikke lenger trivdes så godt som tidligere i rollen som yrkesfaglærer. Utsagn som: «Jeg kom ikke hit for å være sosialarbeider», forteller noe om at lærere føler utfordringer på flere plan når undervisningssituasjonen blir vanskelig. I tillegg kan det også vise nødvendigheten av å finne de best

kvalifiserte lærerne til å arbeide med en målgruppe som dem jeg har fulgt i prosjektet. Kvalifikasjon blir i denne sammenhengen ikke bare det rent faglige nivået og evnen til å formidle et lærestoff på en best mulig tilpasset måte, men også motivasjonen for og evnen til å arbeide med elever med spesielle behov. I utgangspunktet greide de fleste av lærerne dette godt, men som undersøkelsen også viste, følte mange at dette var utfordrende. Et forhold som flere trakk fram, var mangel på kunnskaper og kompetanse med hensyn til å skape en inkluderende skole. Spesielt vanskelig var det å takle utagerende og lite motiverte elever.

Nå er ikke dette noe som gjelder spesielt for elever med et særskilt opplæringstilbud. Det er like stor forskjell på disse elevene i væremåte, motivasjon og faglige ferdigheter som det er i forhold til alle andre elever. Kanskje var følelsen av at det blant «normalelevne» var for få som trakk i rett retning, like belastende som å ha elever som trengte spesiell oppfølging.

Når skolen slet med å takle disse utfordringene, handlet det om:

- å ikke greie å gjøre frustrasjon om til løsbare problemer – og å forstå betydningen av det
- å ha for stort fokus på at andre (eksempelvis PPT og fylkeskommunen) hadde ansvaret og for lite fokus på egen organisering
- at en del av lærerne hadde et ønske om å ta bort problemet (elevne) uten å forholde seg offensivt til inkludering som mål for skolen
- at skolen manglet et verktøy for skoleutvikling – som eksempelvis aksjonsforskning

Aksjonsfasen – skoleåret 2006/07

Refleksjon relatert til prosjekterfaringer ble nyttet som metode i kompetanseutviklingen (Sjøvoll, 2008). For at aksjonsteamet skulle kunne reflektere og planlegge sammen, var de avhengig av felles planleggingstid. Dette gikk ikke opp i forhold til timeplanen. Aksjonsgruppa la fram et forslag til løsning, men det varte ved som et organisatorisk hinder gjennom hele året.

Under selve oppstarten ble opplegget presentert for elevene i den sammenholdte TIP-klassen, der det ble lagt vekt på at en gruppe skulle arbeide spesielt praksisrettet – og at vi



Både foreldre og lærere poengterte at hele TIP burde ha hatt en mer praktisk tilnærming til teori enn det den tradisjonelle videregående skolen har.

dagen etter skulle ha en samtale med hver enkelt elev der de kunne søke om å komme i A-gruppa – og at dette kunne ha en form for rullering. Disse elevsamtalene var både interessante og lærerike. De viste i all hovedsak at elevene var motiverte for å gjøre en innsats. Det som overrasket mest, var at 14 av 15 elever ønsket å komme i A-gruppa og lære gjennom praksis.

Også foreldrene i TIP-klassen ble trukket inn i prosessen gjennom informasjon om opplegget på et tidlig foreldremøte, og det var stort sett bare positiv respons på tiltaket. Både foreldre og lærere poengterte at *hele* TIP burde ha hatt en mer praktisk tilnærming til teori enn det den tradisjonelle videregående skolen har.

Det ble plukket ut fire elever til A-gruppa i tillegg til de tre fra institusjonen som var utgangspunktet for delinga. Disse viste fra første dag at de var tre veldig forskjellige gutter, som ikke hadde så mye mer til felles enn at de slet med ulike diagnoser og utviklingsforstyrrelser og hadde felles bosted på institusjon. Den første refleksjonsrunden ble imidlertid sentrert omkring å ta hensyn til de andre elevene i gruppa. Vår antagelse av muligheten for å etablere en felles gruppe med ungdom med og uten lære- og/eller atferdsvansker, virket feilslått. En av elevene som ikke bodde på institusjon, sluttet etter kort tid – uten at det hadde noe med opplegget å gjøre – men den viktigste oppdagelsen var at atferdsvanskene til institusjonselevne var så store og utfordrende at det gikk utover de andre tre elevenes læring. De ble derfor overflyttet til B-gruppa etter bare noen uker.

Nå satt vi tilbake med en stor B-gruppe og de tre institusjonselevne «Arne», «Birger» og «Chris» i en egen A-gruppe. Evalueringen viste at aksjonen måtte ha en kursjustering. Den viktigste endringen ble nå å legge til rette for et enda enklere og 1:1-rettet opplæringstilbud (lærer/elev-forholdet) samt å få de til å gå bedre sammen sosialt. Det var i seg selv en stor utfordring. Et felles trekk var ulike grader av sosial angst, og det hele toppet seg i en voldsepisode mellom en elev fra A-gruppa og en elev fra B-gruppa, etter at en av de andre elevene på A-gruppa hadde «satt dem opp mot hverandre».

Design og metode

Målet med forskningstilknytningen var i vår sammenheng å få satt i gang en aksjon for å forandre og forbedre kvaliteten på egen praksis. Dette krever refleksivitet og selvinnsikt, evne

til kritisk tenking, verdibaserte mål, bevisst datainnsamling og -analyse samt utprøving av ny praksis. «*Action research entails studying your own situation to change the quality of processes and results within it.*» (Schmuck, 2006:28).

Aksjonsforskning i skolen kan være knyttet til enkeltlæreres ønske om å gjøre undervisningen bedre i sine egne klasserom, og det vil også være et samarbeidsprosjekt der lærere, elever, administrasjon og eksterne partnere kan være eksempler på ulike aktører som kan samhandle for å forbedre skolehverdagen. Det viktige er å få satt i gang endringsprosesser i praksisfeltet som både kan føre til refleksjon over egen praksis og utprøving av nye ideer (Sjøvoll & Skogen, 2008).

Ved prosjektskolen var aksjonsforskningsprosjektet ikke et resultat av en enkelt lærers ønske om endring, men mer et resultat av skolens og seksjonens behov for nye måter å inkludere elever med spesielle behov på. Etter omorganiseringen av spesialundervisningen falt disse lett utenfor, fikk et dårlig læringsresultat – eller også forlot skolen. Prosjektet var derfor et samarbeidsprosjekt som inkluderte lærere, assistenter, skoleledelse, miljøpersonalet ved boinstitusjonen og meg selv som deltakende forsker.

Initiativet til aksjonsforskning kan komme fra flere hold. For å få lærere engasjert i prosessen var det av avgjørende betydning at de opplevde eierskap til aksjonen og følte at deres deltakelse var viktig for gjennomføringen. I dette tilfellet ble initiativet tatt i et møte om spesialundervisninga ved skolen. Med på møtet var elevinspektør, rådgivere, koordinator for Oppfølgingstjenesten, helsesøster og meg selv. Vi hadde i utgangspunktet klart hvilke lærere som skulle ha klassen, anbefalingene fra PPT om deling av klassen i grupper samt at jeg kunne bruke FoU-ressursen som ekstern forsker. Ledelsen ved skolen ga sin fulle tilslutning, og det samme gjorde boinstitusjonen. Den viktigste var likevel at lærerne og assistentene som skulle ha klassen, tente på ideen og startet arbeidet med å virkeliggjøre den ut fra sine faglige perspektiv og kjennskap til læringsprosesser på TIP-verkstedet.

Postholm (2007) bruker begrepet *interaktiv aksjonsforskning* for å få fram det gjensidige forholdet mellom eksterne forskere og forskningsdeltakere fra praksisfeltet, der de deltar i et likeverdig samarbeid for både å prøve å utvikle praksis og å forske på den samme praksisen. Hun bruker

begrepet som et samlebegrep for både aksjonsforskning og aksjonslæring, der det siste omhandler læringsprosesser som finner sted i aksjonsforskningsarbeidet. *Aksjonslæring er «en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe...med sikte på å forandre [situasjonen] til noe bedre» (Tiller, 1999:47).*

Slik aksjonen ble initiert og utformet ved prosjektskolen, må dette kunne karakteriseres som et proaktivt aksjonsforskningsprosjekt (Schmuck, 2006; Sjøvoll, 2008). Ideen ble skapt før møtet med elevene. Samtidig finner jeg begrepet interaktiv aksjonsforskning og Engestrøms visualisering av utviklingsprosesser som en god teoretisk referanse for å forstå prosjektutviklingen. (Postholm, 2007). Engestrøm bruker ikke selv begrepet aksjonsforskning, men forfekter nødvendigheten av utvikling av praksisfeltet gjennom samarbeid mellom forsker og forskningsdeltakere. Nedenfor illustreres designet for vårt aksjonsforskningsprosjekt.

Interaktiv aksjonsforskning forløper slik ifølge Postholm (2007): 1. stille spørsmål, 2a – historiske analyser og 2b – nåværende empiriske analyser, 3. utforming av ny løsning, 4. gjennomgang av resultater/løsningen, 5. implementering av ny praksis, 6. refleksjoner rundt prosessen og 7. konsolidering av ny modell. Og slik kan syklusen fortsette.

Interaktiv aksjonsforskning tar utgangspunkt i at forskere og forskningsdeltakere stiller spørsmål ved gjeldende praksis, og at det finnes spenninger eller konflikter som må løses for å komme videre. Her foreslår Engestrøm historiske analyser for å komme videre. I vårt tilfelle var skolens nære (og tidligere) historie om organisering av spesielle opplæringsprosjekt for elever med ekstra behov for støtte viktig for å sette i gang aksjonen. Det fantes spenninger og konflikter i kollegiet i forhold til organisering av undervisningen som måtte analyseres og forstås før en kunne utforme en løsningsplan. Når den var klar, kunne den gjennomgås kritisk før den ble tatt i bruk, evaluert, justert og eventuelt nyskrevet.

Fokus på forskerens rolle og samarbeidsforhold til de øvrige deltakerne er også et viktig poeng med interaktiv aksjonsforskning. Forskeren trenger en mangesidig kompetanse for å lykkes i en interaktiv prosess, og det er lett å trå feil når interaksjonen blir så tett.

Hvis utgangspunktet for aksjonen er et problem som må løses, bør forskeren ikke bare beskrive prosessene som

finner sted, men også prøve å endre disse til det bedre, sammen med deltakerne og mens forskningen pågår.

Evaluerings

Min rolle når det gjaldt til elevene ble i første rekke å observere atferd, både i tilrettelagte opplæringsøkter og mens de arbeidet på egenhånd. I tillegg intervjuet jeg elevene både i strukturerte situasjoner og i mer uformelle samtaler der det passet, og jeg deltok i møtevirksomhet mellom institusjon, lærere/assistenter og elever.

Lærere og assistenter gjorde stort sett en veldig god jobb med elevene. Teoriundervisninga ga imidlertid mange utfordringer. Chris nektet alt som smakte av teori, og han hadde stor innvirkning på de andre. Nå fikk deltakerne også merke konsekvensene av manglende fellestid til planlegging av tema og opplegg. Det som i utgangspunktet skulle være en samordnet opplæringsstrategi, fikk etter hvert karakter av et tradisjonelt skille mellom teori og praksis med unntak av yrkesteorien som konsekvent ble lagt til verkstedet. De som hadde tilholdssted utenfor arbeidsrommet til TIP-lærerne, hadde også langt færre muligheter til kontakt på de mer uformelle møtepunktene i pauser og på verksted.

Jeg hadde jevnlig kontakt med kontaktlæreren for A-gruppa, erfaringsamtale enten via telefon, e-post eller når jeg møtte på skolen. Gjennomsnittlig var dette en gang i uka, selv om det i enkelte uker ikke lot seg kombinere med undervisning eller reisevirksomhet. Når jeg deltok på skolen, brukte jeg dagen til observasjon, intervju, samtaler med lærere, assistenter og skoleledelse og korte strategimøter der vi prøvde å involvere så mange som mulig i aksjonsgruppa. I tillegg prøvde jeg å følge opp institusjonen og det som skjedde der av betydning for læringssituasjonen på skolen.

Resultater

Etter ca. to måneder var det tid for en mer *strukturert evaluering av resultatene*. Den viste at A-gruppa i liten grad fungerte som en gruppe. Det måtte i større grad baseres på individuell opplæring. Det som fungerte bra, var selve organiseringa av opplæringen gjennom en form for elevbedrift der elevene bidro i produksjonen, men uten å ta mer formelt ansvar for drift og organisering. Produktene ble fine, og i en viss grad motiverte ideen om salg til innsats i produksjonen.

Det fantes spenninger og konflikter i kollegiet angående organisering av undervisningen som måtte analyseres og forstås før en kunne utforme en løsningsplan.

Et annet positivt tiltak var et eget lunsjtilbud i en del av skolen møblert som stue og kjøkken. Elevene spiste i varierende grad frokost og hadde problemer med å gå i kantina for å kjøpe seg noe å spise. Noe av atferdsproblematikken tidligere kunne skyldes at de ikke spiste til faste tider og til dels møtte på skolen uten å ha spist frokost. Lunsjtilbudet hadde også en sosial funksjon – både i forhold til å etablere fellesskap i gruppa samt lære å lage mat og spise sammen.

Hvordan opplevde så elevene situasjonen? Både observasjon og samtaler med lærere, assistenter, institusjon og eleven selv, viste at Arne hadde det relativt vanskelig på skolen. Diagnosen hans førte til konsentrasjonsvansker, dårlig motorikk, impulsiv atferd og et lite realistisk selv-bilde. I utgangspunktet kunne han alt, selv om han mestret lite. Dette registrerte de to andre, og han ble raskt etablert som gruppas bajas, løgnhals og klovn. Arne hadde neppe noe ønske om å bli til latter, men når han i tillegg var redd maskinene og utfordringene knyttet til å være på verkstedet, ble det vanskelig. Arne var egentlig en snill gutt, men omstendighetene hadde ført han inn i et programfag som han i liten grad mestret. Nok en gang kan det være grunn til å stille spørsmål ved rådgivningen ungdomsskolen gav. Rådgivningstjenesten mente at TIP var det beste alternativet for ham.

Observasjonsreferat

Her følger noen praktiske eksempler fra nedtegnelser av observasjoner og evalueringssamtaler. Forskningens nærhet til praksis gir oss et innblikk i det daglige arbeid. Materialet som nyttes som eksempler utgjør selvsagt også en del av grunnlaget for refleksjon.

Ved starten av timen møter han uten å ha skiftet. I dag er han negativ til det meste, også meg. Etter ti minutter kommer han i gang med arbeidet. Læreren instruerer i 1:1 om bruk av skjærebrenner. I dag skal han bøye stål. Han er tydelig redd, vil ikke, går til og fra – sier at han ikke tør og at han er redd alle slike apparater hjemme. Prøver å avlede med spørsmål om helt andre ting. «Har du brukt hasj noen gang?». Går i garderoben og kommer etter en stund tilbake og sier at han er kvalm og har kastet opp. (ikke tilfelle) «Vil ikke være her på verkstedet.. for mye bråk!» Han får en ny oppgave sammen med en assistent som han har et spesielt godt forhold til. Assistenten viser filing på jernstykker som skal brukes i produksjonen i bedriften. Arne

filer litt, og får stykkene nesten til å passe, men gir så opp og spør om han kan få gå ut. Assistenten følger ham ut og prøver å få i gang en faglig samtale, men Arne er opptatt av røyken sin og manglende sigarettpapir. Han skifter stadig emne, men kommer hele tida tilbake til at noen er etter ham og skal gjøre noe straffbart mot ham – noe som har å gjøre med hasj. Han har lyst til å slutte på skolen og flytte fra institusjonen. Prøver å sette varme på kjeledressen, men gir opp og går inn. Vandrer rundt i B-verkstedet og nekter å være med inn på sveis. Kommer til slutt, men er svært negativ. «Jeg vil ikke være her inne og jeg vil ikke bruke apparatene her.» Går ut før timen er omme.

Læreren forteller at eleven noe tidligere hadde fått en sveise-glo i hodet, og at han etter det har nektet å delta på sveis. Arne får kort tid etter dette gå over i et annet tilpasset prosjekt på skolen. Dette skulle passe bedre for ham, og B-gruppa er dermed nede i to elever.

Birger er lettere psykisk utviklingshemmet, men fungerer godt i praktiske aktiviteter. Han oppleves av og til som vanskelig, særlig når Chris er til stede, men han er også i tottene på Arne både på skolen og på institusjonen. Når han er alene, er han både arbeidsom og lett å samarbeide med for lærere og assistenter.

Et sammendrag av en observasjon i starten av november, viser følgende:

Birger møter ti minutter for sent, men setter i gang med arbeidsoppgaven så snart han er på plass. I dag skal han slipe til rister. Han arbeider selvstendig og iherdig og lar seg ikke merke av Chris som arbeider for seg selv litt lenger borte. Etter en finjustering der han har fått arbeidsstykket til å passe, vandrer han litt rundt i verkstedet, men kommer raskt tilbake. Fortsetter å arbeide selvstendig med å kappe handtak og sveise. Får litt hjelp av assistent til å sveise en ring til rista. Fortsetter så – også etter at det er blitt friminutt. Birger har arbeidet hele timen – bare avbrutt av en liten pause – og han tar heller ikke friminutt.

Samme time skjer dette med Chris:

Kommer sammen med Birger inn til time ti minutter for sent. Hans arbeidsoppgave er å skjære til nye rister som Birger skal slipe. Han arbeider først selvstendig og får gjort en del, men avslutter snart og begynner å vandre rundt på verkstedet. Ser mye på arbeidet til elevene i B-gruppa og henvender seg en gang til en av dem. Ellers vandrer han stille rundt i lokalet. Både lærer og assistent henvender seg til ham flere ganger

Teoriundervisninga ga imidlertid mange utfordringer. Chris nektet alt som smakte av teori, og han hadde stor innvirkning på de andre.

direkte og prøver å motivere for å diskutere produktutvikling og hva de kan gjøre videre i prosessen. Han trekker seg unna og vil ikke snakke med dem. Henter til slutt sveisemasker etter beskjed fra lærer, men er mest opptatt av å se på de andre elevene. Etter at lærer har klargjort arbeidsstykker, starter han med sveising. Han får mye oppmuntring og ros fra lærer og får en positiv avslutning på timen.

En sammenfatning av observasjonsreferat gir følgende beretning om Chris:

Chris viste i flere tilfeller lav motivasjon og innsats. Han dominerte også en periode over Birger og ga lærerne og assistentene mange store utfordringer. I et møte med institusjon, kontaktlærer og Chris – der jeg er til stede – går han inn i en forhandlingsposisjon med institusjon og skole om å begynne senere om morgenen. Det jeg ser i denne samtalen, er stort sett det samme som ved andre observasjoner. Han har ikke øyekontakt, han virker til å misforstå og mistro gode intensjoner, han tror alle er etter ham («Jeg driter i alle»), han sier imot det meste, han virker lite interessert, han avviser ros, han har et sterkt negativt selvbilde og han fikler hele tida med et kjede når han ikke har en konkret og praktisk oppgave han må gjøre. Møtet ender med en avtale der han to dager i uka begynner litt senere på morgenen. Som motytelse må han vise forbedret oppførsel.

Det Chris også forteller på møtet – og som blir bekreftet i samtaler med institusjonen i senere samtaler – er at han er på institusjonen og på skolen uten at han har ønsket å komme på noen av plassene. «Jeg ble tvunget til å skrive under!» Han føler at han er lurt til å begynne på et opplegg som han ikke er motivert for, og som han ikke trives i. Både på institusjonen og på skolen kan dette resultere i «eksplosjoner» med roping og truing. Han takler ikke ros som han ikke opplever som fortjent, og det er vanskelig å motivere ham til innsats. Når han føler seg truet, kan han begynne å skjelve og snakke usammenhengende. Han viser en tøff atferd som egentlig er basert på redsel.

Chris har en depressiv atferdsforstyrrelse og en lettere psykisk utviklingshemming, som fører til at mye blir vanskelig for ham. Han har eksempelvis ikke noe begrep om tid. Han kan ikke klokka, han vet ikke forskjell på dagene, han har vanskelig for å ta imot beskjeder og han har sosial angst. Samtidig kan han vise stor interesse for og ha gode kunnskaper i eksempelvis historie, og han har utviklet gode ferdigheter i sveising. Skolen oppleves likevel ikke som et godt sted å være for ham.

Drøfting

Hvordan utviklet så A-gruppa seg videre utover året? Det viktigste som skjedde etter at det bare var to elever igjen, var at Birger blomstret opp. Han har bestemt seg for en yrkesutdannelse og å ta vg1 over to år. Et sammendrag av et observasjonsnotat fra slutten av januar forteller om en helt annen elev enn han som begynte fem måneder tidligere:

Birger er klar til innsats når det ringer inn. I dag er han alene på gruppa. Han prater og forteller engasjert om verktøyet han driver og lager, og han påviser svakheter i det han har gjort. Diskuterer ulike måter å gjøre dette bedre på sammen med lærer. Mye ros og oppmuntring fra lærer. Han må forlate verkstedet for å hente utstyr, og Birger prater med meg om seg selv, opplegget på skolen og samarbeidet med de andre på gruppa. Forteller uoppfordret om at Chris påvirker ham negativt, men sier også at dette skal det bli forandring på. Er oppglødd ved tanken på at han har bestemt seg for yrkesvalg etter å ha vært på en positiv ekskursjon. Han viser fram produkter de har laget og forteller om måten de er produsert på. Før læreren har kommet tilbake, har han begynt å rydde i lageret på eget initiativ. Lærer gjennomgår teoriemne med å vise i boka og fortelle. Birger deltar i dialogen og later til å forstå det som blir sagt. Etterpå prøver han ut i praksis det som er gjennomgått i teorien. Han finner fram utstyr og klargjør for praktisk forsøk der utstyr må tilpasses og repareres. Deltar hele tiden i faglig dialog med lærer om prosessen. Lærer stiller faglige spørsmål – også i matematikk -, gir kommentarer til svarene og viser i læreboka etter hvert som prosessen går framover. Etterpå går Birger tilbake til gruppeverkstedet, og starter på ny oppgave.

Det er en mester/svenn-opplæring læreren driver med Birger, og det er tydelig at eleven har lært mye på denne måten. Likevel skjer det noe i løpet av timen som avslører at Birger fremdeles sliter med en del av det samme som tidligere i året – selv om mye positivt har skjedd. En del av de andre elevene er også på verkstedet denne timen, og i en situasjon der læreren lar Birger drive tilpasning av utstyr uten for mye veiledning, kommer en av elevene på vk2 bort til ham. Han er vennlig og interessert og spør Birger om det han holder på med. Birger faller med en gang ut av den trygge rollen han var i og greier ikke å forklare med faglige begrep hva han skal gjøre. Herding blir i stedet omtalt som «jeg skal bare varme opp noe». Blikket blir flakkende og samtalen dør fort ut. Når vk2-eleven går, og læreren kommer tilbake, kommer trygg-

heten igjen. Noen ganger er det best for egen lærings- og utviklingsprosess å få prøve ut ting i mindre grupper.

Birger fikk en ny medelev i A-gruppa utpå vinteren. «David», som også bor på institusjon, hadde gått i en annen yrkesfagsklasse i to år uten noen stor faglig framgang. Han fikk nå skifte til TIP, og så ut til å trives med det. Chris sluttet etter hvert i gruppa og fikk et alternativt tilbud i samarbeid med boenheten.

Oppsummering

Hva sitter vi så igjen med av inntrykk og erfaringer etter dette året?

Noe av det viktigste jeg vil trekke fram, er det systematiske arbeidet som ble gjort i forhold til å følge opp elevene, lære dem å kjenne, gjøre erfaringer med organisering og elevenes læringsprosesser, reflektere over disse og så skifte kurs når det ble nødvendig. Lærerne og assistentene som var mest involvert i aksjonen, gjorde en solid jobb.

For min egen del som praktiker og deltakende forsker, er den viktigste erfaringen å ha bidratt i aksjonen – og oppfølging av aksjonen. Det har vært en god aksjonslæringsprosess på individuelt plan, samtidig mener jeg at mitt bidrag har gitt nyttig læring til organisasjonen.

Evalueringsmøtet mellom skole, institusjon og meg selv mot slutten av skoleåret, konkluderte med følgende:

- Aksjonen har vært vellykket – både ut fra særlig en god eleverfaring – men også ut fra at skolen har fått prøvd ut en ny organiseringsform av særskilt tilpasset opplæring som skal følges opp kommende skoleår.
- Selv om A-gruppa ble noe annet enn det vi trodde i utgangspunktet, gikk det an å forandre og lære underveis.
- Det har blitt utviklet bedre samarbeidsrutiner mellom skole og institusjon som skal følges opp videre.
- Aksjonen har ført til en ny forståelse av utfordringene som disse elevene har og som lett blir skjult i en vanlig klasse.
- Det er viktig å organisere slike opplegg slik at det blir satt av tid til samarbeid.
- Det er viktig å sette sammen aksjonsteam som er motiverte for oppgaven.

Hvordan ville det så ha vært for elevene i A-gruppa hvis tilbudet aldri hadde kommet i gang? Både Arne, Birger og Chris ville da ha vært i en ordinær TIP-klasse. Selv om klassen hadde fått både ekstra lærer i enkelte fag og assistent, betraktet vi faren for at de ville ha sluttet som stor. Ifølge kontaktlæreren i A-klassen ville Birger uten dette opplegget ikke hatt muligheter til den utviklingen han fikk. Basert på vår tidligere erfaring ville elevene med stor sannsynlighet raskt ha blitt borte uten at skolen hadde utviklet kunnskap om dem spesielt, slik den nå fikk. Aksjonen har lært oss at det må settes tydelig fokus på elevkunnskap i det videre arbeidet med elever der vanskene er store og sammensatte. Uten grunnleggende *elevkunnskap* er det vanskelig å drive et godt inkluderingsarbeid i skolen.

Ønsket om å inkludere alle i en klasse, må ikke nødvendigvis føre til at alle får det samme faglige og organisatoriske opplegget. Tilpasset opplæring trenger nettopp det – et *tilpasset læringsmiljø* basert på kunnskap om den enkelte elevs behov.

REFERANSER

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET: *Veiledning til lov- og regelverk.* (Departementets nettsider).

MYKLEBUST, J. O. (2004). Elevar med særskilt tilrettelegging: Ordinærklasse eller spesialklasse? *Spesialpedagogikk*, 2.

NORDLAND FYLKESKOMMUNE: *arkivsak 20030340.3*

POSTHOLM, M. B. (red.) (2007). *Forsk med!: Lærere og forskere i læringsarbeid.* Oslo: Damm forlag.

SCHMUCK, R. (2006). *Practical Action Research for Change.* Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.

SJØVOLL, J. OG K. SKOGEN (red.) (2008). *Aksjonsforskning – forsker og praktiker i samarbeid om forbedringer.* Høgskolen i Bodø.

SJØVOLL, J. (red.) (2008). *Pedagogisk-psykologisk tjeneste i endring. Praksisrettet aksjonsforskning som forbedringsstrategi.* Høgskolen i Bodø.

TILLER, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen.* Kristiansand: Høyskoleforlaget.



ALLE FOTO: TRUDE HAVIK

Senter for atferdsforskning 20 år

I forbindelse med at Senter for atferdsforskning (SAF) har eksistert i 20 år, ble det i begynnelsen av november arrangert en jubileumskonferanse i Stavanger med gjester og samarbeidspartnere fra fjern og nær.

TEKST: ARNE ØSTLI

Blant gjestene var forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland som i sin hilsningsstale ikke la skjul på at hun var imponert over det arbeidet SAF har gjort gjennom to tiår.

– SAF har lyktes med å få fram kunnskap og utviklet redskaper som kan være med å redde liv, sa hun blant annet.

Rektor ved Universitet i Stavanger, Aslaug Mikkelsen, trakk fram at SAF var av stor betydning for opprettelsen av universitetet og la vekt på det at det systematiske arbeidet til SAF gjennom mange år har gitt resultater slik som programmene Respekt og Zero. Hun var også glad for at SAFs forskning

brukes i flere av universitetets studieprogram.

Spesialpedagogikk fikk etter konferansen en samtale med førsteamanuensis Unni Vere Midthassel, som nå leder senteret, og med professor Erling Roland som var sentral i etableringen, og som hadde det øverste ansvaret i hele 18 år. Alt har en begynnelse, og vårt første spørsmål var:

– Hva var motivasjonen for å få i gang et senter for forskning på atferd?

– Det var vel lysten til å organisere et faglig fellesskap om noe interessant og viktig, forteller Roland.

– Hva var utløsende for etableringen?

– Vi fikk god drahjelp helt i starten av daværende rektor på Stavanger lærarhøgskole (SLH), Sigmund Sunnanå. Han trodde på ideen og skaffet noen brukte Moelven-brakker, slik at vi fikk kontorplass. Dette var sommeren 1989, og «vi» var noen kollegaer på SLH. Ressursene var forskningsdelen av våre egne stillinger. Helt avgjørende var imidlertid opprettelsen av de statlige kompetansesentrene med virkning fra 1992. Vi kom inn i dette selskapet, og det begynte å komme statlige kroner til stillinger og drift, fortsetter Roland.



Forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland la i sin hilsningstale vekt på at SAFs forskning kan bidra til å redde liv.

Rektor ved Universitet i Stavanger, Aslaug Mikkelsen, berømmet SAF for deres systematiske arbeid gjennom mange år.

– Senteret har hatt en betydelig vekst. Hvordan har det vært mulig?

– Det har vært mulig fordi SAF har vært offensiv når det gjelder sentrale satsinger og fordi sentrale myndigheter har sett nytten av SAF, sier Midthassel. – I tillegg hadde SAF en sentral rolle i forbindelse etableringen av doktorgradsplattformen i spesialpedagogikk ved UiS og ble styrket i forbindelse med det, poengterer Roland.

– Dere har utviklet egne opplegg eller programmer slik som Zero og Respekt. Hadde det ikke vært lettere å bruke eller tilpasse eksisterende programmer?

– Jo, det kan hende, men en styrke ved Zero og Respekt er at de er utviklet for norske forhold og i samarbeid med skoler i Norge. Så lenge programmene er laget av oss, kan vi også videreutvikle dem ved å trekke inn nyere forskning og ved å legge til nye moduler, uten å måtte ta hensyn til noen andres opphavsrett, sier Midthassel.

I tillegg til innholdskomponentene,

er vi blitt veldig klar over hvor prisgitt programmene er av god implementering. Vår kunnskap om implementering har økt, og vi er opptatt av å bringe den inn i programmene for å hjelpe dem til en bedre gjennomføring, forteller de.

– Zeros røtter går helt tilbake til myndighetenes første initiativ mot mobbing, i 1983 der Erling Roland og Dan Olweus var sentrale. Flere av elementene i programmet ble prøvd ut i slutten av -89 og en tiltakspakke laget til myndighetenes innsats mot mobbing i 1996–97. Dette ble videreutviklet til programmet Zero i 2003. Selv om røttene til Respekt går tilbake til kurspakken «God start» på 90-tallet, var den direkte foranledningen en snuoperasjon på Gran skole i Oslo, presentert gjennom en EU-innsats for kåring av «best practice». Dette norske bidraget vant en av tre vinnerpriser og sentrale myndigheter utfordret SAF til å utvikle et bredt program for forebygging og håndtering av problematferd, forteller Midthassel.

– Der er nå er knyttet til Universitetet i Stavanger. Er det ikke en fare for at dere kan bli oppslukt av Universitetet?

– Så lenge vi har et klart mandat for kompetanseutvikling til skoler og barnehager, ser jeg ikke faren. Tvert imot ser jeg klare fordeler ved å være en del av UiS. Det gir forskningsmuligheter, og vi kan bringe viktig kunnskap til studenter i grunn- og videreutdanning. Vi klarer godt å balansere arbeid overfor studenter og det vi gjør mot kommunene. Forskningen vår kommer både studenter og praksisfeltet til gode, forsikrer Midthassel.

– Midtlyngutvalget sier lite om SAF. Hva tenker dere om det?

– Vi undret oss stort over det. SAF ble opprettet som et statlig kompetansesenter gjennom et Stortingsvedtak i 1991 og har vært det siden. Da er det underlig at vi ikke tas med når historien fortelles. En konsekvens av deres valg er at de ikke tar stilling til SAFs rolle i en fremtidig tiltakskjede.

Unni Vere Midthassel og Erling Roland,
nåværende og tidligere leder av SAF,



Vi ønsker fortsatt å ha en nasjonal kompetansebyggende rolle innen sosiale- og emosjonelle vansker i barnehage og skole, sier begge med overbevisning.

– Hva er viktige oppgaver for senteret fremover?

– Våre oppgaver som et praksisnært forskningssenter med forankring både i praksisfeltet og i høyere utdanning, ønsker vi å fortsette med. Vi ønsker at sentrale myndigheter skal se at vi også fremover vil være en viktig samar-

beidspartner i arbeidet mot mobbing og for å fremme gode læringsmiljøer, fortsetter de.

– Vi er opptatt av hvordan barnehager og skoler kan kompensere for sårbarhet i forhold til barn og unges psykososiale utvikling og vil forfølge dette gjennom forskning og formidling. Gode barnehager og skoler krever kompetente voksne som samarbeider innad i institusjonene og med foresatte. Vi ønsker å bidra til at studenter gjennom de nye lærerutdanningene får kompetanse på klasse-

ledelse, på relasjoner mellom barn og på barn og unges psykososiale utvikling. Det trenger de i tillegg til fag og didaktisk kompetanse, sier Roland.

– Vi ønsker å bidra til nettverksbygging nasjonalt og internasjonalt mellom forskningsmiljøer på vårt tema for å fremme praksisnær forskning av høy kvalitet, sier Midthassel og Roland.

Spesialpedagogikk gratulerer takker for godt samarbeid og for mange betydningsfulle artikler opp gjennom årene!

SENTER FOR ATFERDSFORSKNING (SAF)

er et statlig forskningsbasert kompetansesenter

Senteret har som mål å utvikle og formidle kompetanse om psyko.sosiale vansker blant barn og unge gjennom:

Forskning
Utviklingsarbeid
Formidling
Undervisning og veiledning

Etablert i 1989
En del av det statlige spesialpedagogiske støttesystem i 1992
Landsdekkende senter 1999

Fra 2004 en enhet under Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Stavanger
Stor vitenskapelig produksjon og forskning som bl.a. har resultert i verktøy som mobbe-programmet Zero og skoleutviklingsprogrammet Respekt

Omfattende samarbeid med nasjonale og internasjonale forskningsmiljøer

Senteret har hatt ansvar for flere omfattende prosjekter, bl.a. SAMTAK

ZERO

Zero er et mobbeprogram utviklet av Senter for atferdsforskning. Viktige elementer:

- Nulltoleranse for mobbing
- Aktiv involvering i hele skolemiljøet
- Forpliktende deltakelse

Programmet består av:

- Diverse materiell, lærerveiledning, elevrådshefter, mal for handlingsplan, temahefte
- Faglig støtte gjennom seks samlinger med kurs/seminar samt veiledning per e-post eller telefon
- To undersøkelser om mobbing blant elevene forpliktende arbeid på skolen

Fire mål for skolen:

- Gode rutiner for avdekking av mobbing
- Gode rutiner for konstruktive løsning av mobbesaker
- Forbygging gjennom den daglige virksomheten
- Arbeidet mot mobbing skal være en del av skolens arbeid og det skal foregå kontinuerlig

RESPEKT

Respekt er et bredt skoleutviklingsprogram både når det gjelder mål, aktører og tiltak. Bredden kommer også til uttrykk i innsatsområdene:

- 3 primære: mobbing, konsentrasjon og disiplin
- 4 sekundære: skulk, rasisme, vold og negativ gjengdannelse

Målet med **Respekt** er å forebygge og redusere flere typer atferdsproblemer. Prinsippet i **Respekt** er å oppnå målbar endring i elevatferd gjennom å utvikle lærernes og ledelsens handlingskompetanse. Foreldre, elever og ulike instanser i nærmiljøet vil også ha en rolle i arbeidet.

Sentrale prinsipper er utviklingen av kollektivt autoritative voksne, konsistens (at tiltakene henger sammen og forsterker hverandre) og kontinuitet (å holde mål og retning for arbeidet over tid).

Programmet har en varighet på 2 ½ år og består av 5 komponenter:

- Kursdager for skolens ledelse og prosjektgruppe (forankringsseminar) og 5 kursdager for alle ansatte (der tema er skolestart, klasseledelse, problematferd og skole-hjem-samarbeid)
- Kollegaveiledning (problemløsning og organisasjonslæring)
- Tiltak (faste tiltak og lokale tiltak).
- Nettverk (Respektgruppene, rektorer og veiledere)
- Forskning (spørreundersøkelse til elever og lærere)

Les mer på <http://saf.uis.no/>

Alle gode ting er tre?

Ny utgave av psychoeducational profile (PEP-3)

Den nye PEP-3 testen ser ut til å ha tre hensikter: Den kan være et bidrag til autismediagnostisering, et pedagogisk planleggingsverktøy og en normert utviklingstest. Mange er kanskje kjent med dens forgjenger, PEP-r. I denne artikkelen gis en kort innføring i den tredje utgaven.



Thomas Haugerud arbeider ved Kapellveien habiliteringssenter.

PEP-testen eller Psychoeducational Profile ble utviklet av Schopler og Reichler på begynnelsen av 70-tallet. Testen har senere kommet i nye utgaver; PEP-r (1992) og nå PEP-3 (2004). PEP er utviklet for barn med autisme og er ment som et bidrag til riktig diagnostisering av autisme, men også som hjelp til å tilrettelegge for pedagogiske oppgaver. Testen ble utviklet av teamet bak TEACCH (Treatment and Education of Autistic Children and related Communication handicapped Children) fordi tradisjonelle kartleggingsverktøy ofte ikke var anvendbare på denne målgruppen. Testen vil bli gjennomgått nedenfor.

En rask ringerunde til landets barnehabiliterings- og autismeteam avslørte at det er ytterst få som har anskaffet seg PEP-3, og de aller fleste jeg snakket med, visste ikke at det fantes en ny utgave. Slik jeg oppfattet det, var det også svært varierende om den i det hele tatt ble benyttet i tilknytning til utredning og veiledning i forhold til barn med autisme. På Kapellveien habiliteringssenter brukes ikke PEP-r eller PEP-3 i diagnostiseringsøyemed, da foretrekkes andre standardiserte verktøy som ADI-R (Autism Diagnostic

Interview-Revised), ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule), VABS (Vineland Adaptive Behavior Scales), BSID (Bayley Scales of Infant Development), Leiter-r eller WPPSI-R (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence). Vi anvender stort sett PEP-testen som et ledd i målvalgsprosessen, som baseline før oppstart av trening og for å måle fremgang. Den benyttes også hvis det ikke er hensiktsmessig å foreta andre standardiserte tester. Kapellveien habiliteringssenter bruker den også på barn som ikke har en forstyrrelse innenfor autismespekteret. PEP-3 virker lite kjent i Norge, og jeg føler at det er på sin plass å informere om den. Først vil jeg beskrive PEP-r, deretter PEP-3. Jeg vil kommentere endringer underveis. Til slutt vil jeg sammenlikne utviklingsprofiler for to barn skåret ut både i PEP-r og i PEP-3.

PEP-r

I PEP-r (Schopler, Reichler, Bashford, Lansing & Marcus 1992) var de forskjellige testområdene delt inn i:

- imitasjon (16 oppgaver)
- persepsjon (13 oppgaver)
- finmotorikk (16 oppgaver)
- grovmotorikk (18 oppgaver)
- kognisjon ikke-verbal (26 oppgaver)
- kognisjon verbal (27 oppgaver)

PEP-3 8-9/91 PEP-3

Oppgavene ble skåret ut etter følgende kriterier:

- Godkjent: mestrer oppgaven
- På vei: viser forståelse for hvordan oppgaven skal løses, men klarer ikke eller mestrer deler av oppgaven. «På vei» kan også skåres hvis barnet trenger litt hjelp for å fullføre oppgaven
- Ikke godkjent: barnet mestrer ikke oppgaven eller viser ingen forståelse for hvordan den skal løses

I tillegg var det en atferdsskala med 42 oppgaver innenfor områdene relasjoner og følelser, lek og interesse for ting, sansefunksjoner og språk. Oppgavene innenfor atferdsskalaen ble vurdert som adekvate, lett avvikende og sterkt avvikende (min oversettelse fra svensk manual). Atferdsskalaen var ment som et bidrag til å peke på forskjellige typer atferd som barn med autisme ofte fremviser. Denne delen blir ikke videre beskrevet her, men noen av områdene blir kommentert senere i artikkelen (se Schopler, Reichler, Bashford, et al., 1992 for mer informasjon). Det er ikke tidsavgrensning på noen av oppgavene selv om det i oppgavetekstene står at du kan gi hjelp hvis barnet ikke løser oppgaven innen rimelig tid. Testen tar ca. 2 ½ time å administrere hvis barnet samarbeider bra. For barn med samarbeidsvansker, manglende ferdigheter eller manglende mestringsmotivasjon har undertegnede blandet testoppgavene sammen med annet kjent pedagogisk materiell og gjerne over en lengre tidsperiode på timer eller flere treningsdager. Det kreves ikke sertifisering for å foreta testen, men testleder bør sette seg godt inn i manualen og testmaterialet, få grundig veiledning i gjennomføring av testen og ha erfaring med kartlegging av språk og atferd hos barn.

Normering for PEP-r

Normative data for PEP-r ble samlet inn i to omganger; i

1979 og i 1988 (Schopler, Reichler, Bashford et al., 1992). I 1979 ble det benyttet 276 barn i alder mellom 1 og 7 år som ble rekruttert fra nærområdet. 67 % av barna ble testet i barnehage, 23 % ble testet i hjemmet og 9 % ble testet i barnetrinnet på skolen. Ytterligere 144 barn ble testet i 1988 og også disse var mellom 1–7 år og ble testet i barnehager i forskjellige kommuner i North Carolina. Av alle de 420 barna som ble testet, var det 208 jenter og 212 gutter, og de var hentet fra forskjellige sosioøkonomiske lag i befolkningen. Størsteparten av barna som ble testet, var hvite (86 %), andelen afroamerikanere utgjorde 11 % av utvalget. Resten av utvalget tilhørte andre etniske grupper eller så var ikke dette spesifisert. Prosentvis samsvarte tallene i normeringsdataene med befolkningen bosatt i området. Det er utarbeidet tabeller for alle testoppgavene med tilhørende aldersnivåer i testmanualen.

Antall godkjente oppgaver innefor hvert testområde kan også omgjøres til en utviklingsalder innenfor de forskjellige testområdene. Antall godkjente oppgaver skåres ut på utviklingsprofilen slik at en får et visuelt bilde av barnets mestring innenfor de forskjellige deltestene. Antall «på vei» oppgaver kan føres på slik at en ser hvilke oppgaver barnet kan mestre helt med ytterligere trening. Alle godkjente oppgaver summeres slik at barnets totale utviklingspoeng kan omgjøres til en utviklingsalder. PEP-r er ikke normert for norske eller skandinaviske forhold, men manual og skåringsark ble oversatt til svensk i 1992 (Schopler, Reichler, Bashford et al.).

Endring fra PEP-r til PEP-3

Utføringsdelen

PEP-3 (Schopler, Lansing, Reichler & Marcus, 2004) er delt inn i en utføringsdel og en foreldreintervjudel. Utføringsdelen har 10 deltester: 6 som tar for seg utviklingsmessige

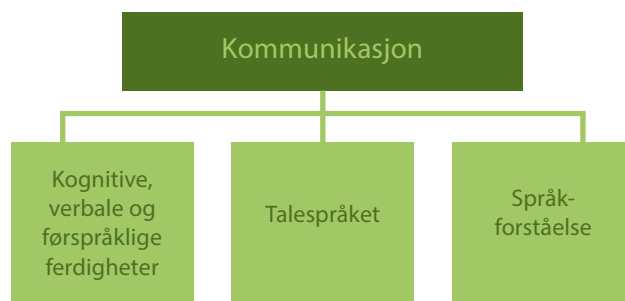
ferdigheter og 4 som omhandler problematferd. Inndelingen av testområder er endret. Mange av oppgavene i testen er de samme som i PEP-r, men blir sortert under andre/nye testområder i PEP-3. De nye deltestene i utføringsdelen er:

- Kognitive, verbale og førspråklige ferdigheter (Cognitive verbal/Preverbal). Dette testområdet har 34 oppgaver og skårer barnets mestring i oppgaver innenfor kognisjon og verbalt minne. Oppgavene tester problemløsning, verbal benevnelse, sekvensiering og visuell motorisk integrasjon. Oppgaver som i PEP-r skåret under øye/hånd-koordinasjon, persepsjon og kognisjon ikke-verbal er i PEP-3 samlet innenfor dette området.
- Talespråk (Expressive Language). Testområdet måler barnets evne til å gjøre seg forstått med språk eller gester. 2 nye oppgaver er inkludert, totalt er det 25 oppgaver.
- Språkforståelse (Receptive Language) måler barnets evner til å forstå talespråk. Det er noen flere oppgaver som omhandler å følge instruksjoner. Totalt er det 19 oppgaver innenfor denne deltesten.

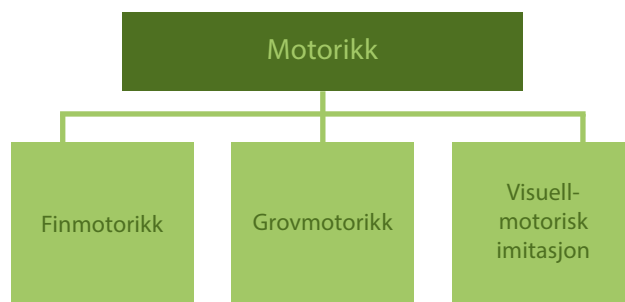
Disse 3 første delområdene oppsummerer kommunikasjonsområdet (se figur 1).

- Finmotorikk (Fine Motor). Oppgavene måler barnets evne til å koordinere forskjellige kroppsdelene gjennom totalt 20 oppgaver. Noen oppgaver fra PEP-r er fjernet og oppgaver som i PEP-r ble skåret under områdene øye/hånd-koordinasjon og persepsjon, skårer nå under finmotorikk.
- Grovmotorikk (Gross Motor). Denne delen har totalt 15 oppgaver og måler barnets evne til å kontrollere forskjellige kroppsdelene. Noen oppgaver fra PEP-r er utelatt
- Visuell-motorisk imitasjon (Visual-Motor Imitation). Dette omfatter 10 oppgaver og ser på barnets evne til visuell og motorisk imitasjon. Stort sett oppgaver fra imitasjonsområdet fra PEP-r, men nye oppgaver er inkludert.

Disse 3 siste områdene oppsummerer motorikkområdet (se figur 2).



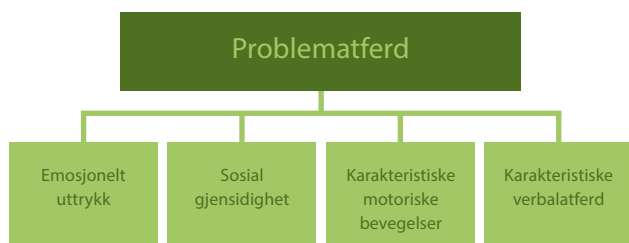
Figur 1. Kommunikasjonsområdet fra utføringsdelen



Figur 2. Motorikkområdet fra utføringsdelen

Problematferdsområdet fra utføringsdelen deles inn i:

- Emosjonelt uttrykk (Affective Expression). 11 oppgaver som måler barnets evne til å vise adekvate emosjonelle responser, følelser og mimikk knyttet til følelser.
- Sosial gjensidighet (Social Reciprocity). 12 oppgaver som tar for seg barnets sosiale samhandling med andre. Mange av oppgavene går ut på å vurdere fellesfokus ferdigheter.
- Karakteristisk motorisk atferd (Characteristic Motor Behaviors). 15 oppgaver som omhandler typiske reaksjoner en ser hos mange barn med autisme, som sensoriske og taktile reaksjoner på stimuli.
- Karakteristisk verbal atferd (Characteristic Verbal Behaviors). 11 oppgaver som tar for seg barnets ferdigheter til å anvende språk i samhandling med andre. Oppgavene omhandler blant annet bruk av forsinket ekkolali, intonasjon og ferdigheter i å opprettholde en samtale.



Figur 3. Problematferdsområdet fra utføringsdelen

Foreldreintervjudelen

Del 1 er et skjema hvor foreldre kan angi barnets utviklingsnivå innenfor områdene kommunikasjon, motorikk, sosiale ferdigheter, ADL-ferdigheter (hverdaglige ferdigheter) og kognitive ferdigheter.

I del 2 skal foreldrene angi hvilken diagnostisk kategori de mener barnet hører inn under og i hvilken grad barnet er affisert gjennom kategoriene mild, moderat og alvorlig. Noen av diagnosegruppene som er listet opp, er språkvansker, autisme, gjennomgripende utviklingsforstyrrelse og forsinket kognitiv utvikling.

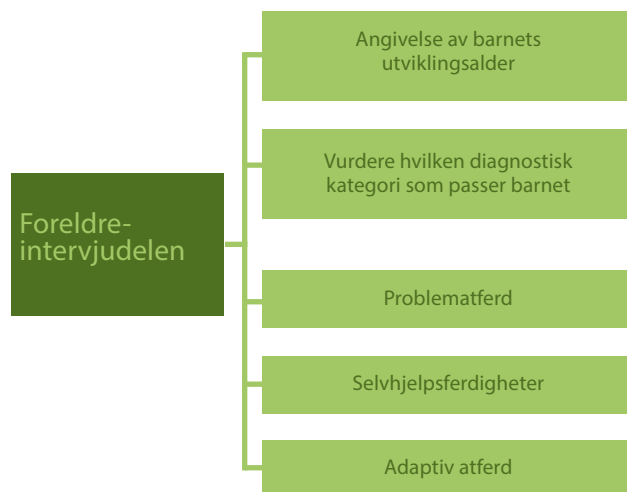
Del 3 kalles *problematferd* (Problem Behaviors), og foreldre kan krysse av for påstandene som er listet opp:

- ikke er et problem for barnet,
- om det er et mildt/moderat problem eller
- om det er et alvorlig problem

Påstandene som er listet opp, er blant annet bruk av øyekontakt, språk, vennskap og stereotype rutiner.

Del 4 er *selvhjelpsferdigheter* (Personal Self-Care) som også kan skåres ut på utviklingsprofilen. Det består av 13 spørsmål og tre svaralternativer hvor foreldrene blir bedt om å krysse av for det alternativet som passer best. Spørsmålene omhandler selvstendighetsferdigheter innenfor bespisning, av/påkledning, vask/hygiene og søvn.

Del 5 er *Adaptive ferdigheter* (Adaptive Behavior) og igjen er det 15 spørsmål som skal besvares utifra hvilket av tre svaralternativer som passer best. Spørsmålene omhandler lekeferdigheter, bruk av blick og søking av oppmerksomhet i forskjellige situasjoner og interesse for omgivelsene (se figur 4).



Figur 4. Foreldreintervjudelen

Normeringsgrunnlag PEP-3

Testen er ikke normert for norske barn, og manualen er foreløpig ikke oversatt til norsk. Nye normative data for PEP-3 er innhentet i perioden 2002–2003 fra både normalt utviklede barn (totalt 148 barn) og fra barn med en autismespekterforstyrrelse (totalt 407 barn) (Schopler, Lansing, Reichler & Marcus, 2004). Utviklingsalder for når barnet skal mestre hver enkelt testoppgave er hentet fra normeringsutvalget fra de normalt utviklede barna mellom 2–6 år. For å avgjøre oppgavens utviklingsalder som er lavere enn to år er det sammenliknet med andre utviklingstester, bl.a. BSID-II, for å avgjøre på hvilket aldersnivå barn vanligvis mestrer oppgavene. I manualen finnes det grundig informasjon om normeringsutvalget, reliabilitet og validitet (Schopler, Lansing, Reichler & Marcus, 2004). PEP-3 er vurdert opp mot Vineland Adaptive Behavior Skills, The Childhood Autism Rating Scale, Autism Behavior Checklist - Second Edition (ABC-2) og Brief Ability Rating Scale (BARS). Forfatterne mener at resultater fra sammenlikningen samsvarer. De mener at PEP-3 jevnt over er et bra instrument til kartlegging og diagnostisering av barn med autisme.

Ny utskåring

Oppgaver som tidligere ble skåret ut som godkjent, gir nå 2 poeng, på vei gir 1 poeng og ikke godkjent 0 poeng. Når skårene skal oppsummeres, skal også på vei-skårene (1 poeng) medregnes antall poeng innenfor hver deltest. I PEP-r kom på vei- skårene eventuelt i tillegg til antall godkjente oppgaver. De 6 første deltestene fra utføringsdelen kan fortsatt skåres ut på utviklingsprofilen sammen med selvhjelpsferdigheter (kommenteres under forelderintervjudelen). Når alle relevante oppgaver er foretatt, skal skårene summeres opp. Råskåre (antall poeng barnet oppnår innenfor hvert testområde) gjøres om til en utviklingsalder. En får da frem en utviklingsalder innenfor hvert testområde. Tabeller for dette finnes i manualen. I tillegg til dette kan en regne ut gjennomsnittlig utviklingsalder innenfor områdene kommunikasjon (verbalkognisjon/kognisjon + talespråk + språkforståelse) og motorikk (finmotorikk + grovmotorikk + visuell-motorisk imitasjon). Dette er etter min mening en bedre måte å samle resultatene på da de tydeligere viser barnets styrker og svakheter. Dette er en endring fra PEP-r hvor en fant gjennomsnittet for alle deltestene. Utviklingsalderen innenfor hver deltest er satt etter normering for normalt utviklede barn. Resultatene fra foreldreintervjuet som omhandler selvhjelpsferdigheter (Personal Self-Care) skåres ut i utviklingsprofilen.

Nytt er det at råskåre for alle testområder fra utføringsdelen skal konverteres til utviklingsalder basert på normalpopulasjonen og en percentil basert på autismeutvalget. Percentilen skal si om utviklingsmessig og adaptiv fungering er adekvat, mild, moderat eller alvorlig sammenliknet med barna med autismespekterforstyrrelse fra normeringsutvalget. Dette kan også gjøres for to av spørreskjemaene i foreldreintervjudelen. Dette skal i så fall gi støtte for/imot en autismediagnose og kan synliggjøre hvor i autismespekteret barnet befinner seg og hvilke områder som er til hinder for utviklingsmessig og adaptiv fungering. Percentil og standardskåre omregnes fra tabeller ut fra barnets levealder. Hvis PEP-3 ikke tas som ledd i autismediagnostisering, kan en utelate å regne om råskåre for utføringsdelen til percentilskår og standardskåre.

Vurdering av PEP-3

Jeg har selv tatt PEP-3 på fem barn. Oppgavene er stort sett de samme, men noen av oppgavene hører til nye testområder i PEP-3. Selv om mange av oppgavene er like som i PEP-r, er aldersnivået for når flesteparten av barna gjennomfører oppgaven endret. På noen av oppgavene skiller det faktisk ganske mange måneder:

Oppgave	Aldersnivå i PEP-r	Aldersnivå i PEP-3
Tegne et menneske	70–74 mnd	50–51
Anvende pronomen	25–29	36–40
Legge puslespill	70–73	58–59
Gjenta lyder	32–38	22–24

Endringer av utviklingsalder for oppgavene vil selvfølgelig føre til endringer i utviklingsprofilen fra PEP-r til PEP-3. Det er viktig å huske på at oppgavene er vurdert ut fra amerikanske standarder og at nivået kan være annerledes for norske barn.

Jeg har ikke benyttet problematferdsdelen fra utføringsdelen, men foretatt de tre siste forelderintervjuene. Spørsmålene virker gode å stille foreldre eller andre nærperso-ner som en del av en grovkartlegging i forhold til selvhjelps- og adaptive ferdigheter og problematferd. Ytterligere spørsmål eller observasjoner trengs antagelig for å utarbeide målsettinger innenfor disse områdene. Problematferdsdelen og spørsmålene som omhandler problematferd, gir heller ingen informasjon om igangsettende eller opprettholdende faktorer for atferden. Det finnes andre diagnostiske instrumenter som antagelig er mer valide for å stille autismediagnose.

Som nevnt tidligere gir ikke PEP-3 informasjon om igangsettende eller opprettholdende faktorer for problematferd. Andre kartleggingsverktøy som VB-mapp (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program, Sundberg, 2008) gir en grundigere kartlegging av forskjellige språkfunksjoner og kan være et bedre verktøy for å finne egnede målsettinger innenfor området språk og kommunikasjon.

Kommentarer til profiler i PEP-3 og PEP-r

Jeg vil her se på utviklingsprofiler for to barn i både PEP-r og PEP-3. Begge barna ble testet og skåret ut med PEP-3 og i etterkant skåret ut PEP-r. Først en gutt på 37 måneder som var henvist til oss for utredning av språkvansker og mulig generell forsinket utvikling. Han snakket i 1–2-ordsytringer og viste at han både initierte og responderte til felles fokus på ESCS (Early Social Communication Scales). Guttens hadde gode lekeferdigheter og autismediagnose var ikke aktuell. Profilen fra PEP-3 viste aldersadekvate ferdigheter på alle områder utenom talespråk og språkforståelse og passet til diagnosen han fikk, *spesifikke språkvansker*. Profilen i PEP-3 samsvarte i større grad med klinisk oppfatning av guttens funksjonsnivå. PEP-r-profilen viste at gutten skårte to år over levelader for områdene persepsjon og grovmotorikk. Foreldre, barnehage og habiliteringstjenesten var enige om at han fungerte aldersadekvat innenfor disse områdene.

For ei jente på 45 måneder med diagnose psykisk utviklingshemming hvor språkferdigheter var største vanske, passet utviklingsprofilen i PEP-3 bedre enn i PEP-r. Profilen fra PEP-3 viste ferdigheter jevnt under levealder, mens skårene fra PEP-r viste ferdigheter over levealder for området persepsjon, og en mindre forsinkelse på de andre områdene enn det som vises i PEP-3.

Avsluttende kommentarer

For PEP-r er det skrevet en bok med forslag til en rekke pedagogiske oppgaver innenfor forskjellige aldersnivåer og til alle testområdene (Schopler, Lansing & Waters, 1983). Dessverre kan jeg ikke se at dette er gjort for PEP-3. Boka for PEP-r kan nok fortsatt brukes hvis en skal trene på enkeltferdigheter. Siden det er få instanser i Norge som har tatt PEP-3 i bruk, er det gjort få erfaringer med bruk av den nye testen i Norge. Fagstaben på Kapellveien habiliteringssenter har gjort noen erfaringer med PEP-3, og vi mener at PEP-3 er bedre enn sin forgjenger ved at normeringen er bedre, men strengere. En svakhet ved PEP-r var at språkområdene ikke var delt fra kognisjonsoppgavene. Både oppgaver som å legge puslespill og å følge instruksjoner ble skåret innenfor samme område, kognisjon ikkeverbal. Dette er endret i PEP-3. Erfaringsmessig får også mange barn ofte en ufortjent høy skåre innenfor

områdene persepsjon og grovmotorikk når det brukes PEP-r.

Som pedagogisk planleggingsverktøy kan utføringsdelen sammen med problematferdsdelen og foreldreinterjudelen gi viktig informasjon om målområder i en opplæringsplan. Som et diagnoseverktøy vil den nok kun komme i tillegg til andre standardiserte verktøy som nevnt innledningsvis. For barn med store ferdighetsmangler vil PEP-3 fortsatt kunne være en aktuell utviklingstest grunnet fleksibel administrering og lekepreget utforming. Forhåpentlig vil flere ta testen i bruk slik at en får flere vurderinger og diskusjoner om klinisk nytte. Det sies at resultatene fra PEP ofte stemmer med Bayley, men om dette faktisk er tilfelle bør sjekkes ut nærmere. Kanskje noen etter hvert føler seg kallet og oversetter den til norsk?

LITTERATURLISTE:

- SCHOPLER, E., R. J. REICHLER, A. BASHFORD, M. D. LANSING & L. M. MARCUS** (1990). PEP-R SVENSK VERSION. Individualiserad bedömning och behandling av barn med autisme och liknande utvecklingshandikapp. Natur och Kultur, Centraltryckeriet, Borås 1992.
- SCHOPLER, E., M. D. LANSING & L. WATERS** (1983). Undervisningsaktiviteter för barn med autism. Individualiserad bedömning och behandling av barn med autisme och liknande utvecklingshandikapp. Natur och Kultur, Centraltryckeriet, Borås 1994.
- SCHOPLER, E., M. D. LANSING, R. L. REICHLER & L. MARCUS** (2004). Psychoeducational Profile Third Edition. PRO-ED INC. Austin TX.
- SUNDBERG, M.** (2008). Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program. AVB Press.

PPT – en sentral aktør innen tidlig innsats

I det pedagogiske Norge er det mange offentlige styringsdokumenter som tar til orde for et langt større fokus på tidlig innsats overfor barn, unge og voksne. Dette er nødvendig for å løse mange av de utfordringene skolen står overfor. Men gode intensjoner er ikke nok. Vi savner en mer konkret redegjørelse for hvordan tidlig innsats kan realiseres i det (fylkes)kommunale¹ Norge med aktiv bruk av PPT.

AV ANNE AGLÉN BRENDMOE OG INGER JAHRE

PPT er påfallende sjelden tillagt vekt som en sentral aktør i opplærings-spørsmål i offentlige dokumenter. Vi har flere eksempler på at PPT ikke er nevnt i det hele tatt i kommunale utviklingsplaner for opplæringssektoren. Med bakgrunn i erfaringer gjennom et kompetanseutviklingsprosjekt for PPT² vil vi drøfte hvordan PPT kan være en sentral aktør i arbeid med kvalitets-sikring av tidlig innsats.

Kvalitet i opplæringen er et sentralt satsingsområde, noe som bl.a. vises i St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... *og ingen sto igjen* og St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*. Nylig kom NOU 2009:18 *Rett til læring* med sterk betoning av viktigheten av tidlig innsats i hele opplæringsforløpet hos barn, unge og voksne. «Jo tidligere, mer og bedre det satses på forebyggende tiltak, desto mindre intensivt og omfattende blir det behov for «reparerende» tiltak senere» (ibid. s. 156). Endring i opplæringsloven fra 1. august i år, § 1–3. *Tilpassa opplæring og tidlig innsats*, forsterker kommunens plikt til tilpasset opplæring og kvalitetssikring

av opplæringstilbudet for barn på 1.–4. årstrinn i fagene norsk/samisk og matematikk. Vi mener PPT kan ha en nøkkelrolle i kommunenes arbeid med tidlig innsats.

Vi har valgt å definere tidlig innsats som rask inngripen når vansker oppstår – enten tidlig i et barns liv, eller så snart hindringer for tilfredsstillende utvikling er oppdaget i et utdanningsforløp, i tråd med Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007).

En dreining av tjenesten

Hvordan kan PPT bidra til utviklingsarbeid og kompetanseheving i tilknytning til tidlig innsats? Det er verdt å merke seg at forskjellige aktører har ulike ønsker om hva PPT skal gjøre. Nordlandsforsknings kartlegging og evaluering av PP-tjenesten viser at ønsket om en dreining av PPT mot organisasjonsarbeid og utviklingsarbeid ligger primært hos PPT-leder, mens ansatte i skole og barnehage primært ønsker bistand fra PPT i arbeid med enkeltindivid (Fylling og Handegård, 2009). Dette er også i tråd

med våre erfaringer gjennom samtaler med PPT-ledere i Hedmark, Oppland og Buskerud.

En dreining av PPTs arbeid fra tradisjonelle, individrettede tjenester til mer utviklingsarbeid tilknyttet tidlig innsats, kan være en vei å gå for å bidra til større læringsutbytte for flere elever. Dette er også hva som er blitt uttalt som ønsket av flere skoleeiere i Buskerud, Hedmark og Oppland gjennom våre regionsmøter med KS og skoleeiere.

PP-tjenesten er en lovpålagt kommunal tjeneste hvis arbeid styres først og fremst av opplæringslova § 5–6: «*Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det*».

I PPTs arbeid med tidlig innsats i opplæringssektoren vil det være første del av lovparagrafen omkring kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling som vi mener vil være styrende

for PPTs arbeid knyttet til tidlig innsats i kommunen. Det er først og fremst innen dette PPT kan ha en vesentlig endret rolle når det gjelder økt satsing på tidlig innsats.

Eksempler på system- og utviklingsarbeid knyttet til tidlig innsats

NOU 2009:18 *Rett til læring* peker på at opplæringssektoren har vært preget av en holdning om at modning løser de fleste problemer (vente og se-holdning). Arbeid knyttet til tidlig innsats i barnehage og skole må endre på en slik avventende holdning til barns læring. Ansatte i PPT kan bistå skoleledere og barnehageledere i å lede an i en felles drøfting i skolen og barnehagen omkring holdninger og kultur knyttet til læring.

Mange skoler og PPT-kontorer har god erfaring med bruk av case (en beskrivelse av en anonymisert elev eller en tenkt læringssituasjon) som utgangspunkt for dialoger omkring tilrettelegging av opplæringen knyttet til enkeltelever grupper og klasser. For tidlig innsats kan bruk av case være svært nyttig. I dialog med PPT drøftes tiltak og tilrettelegging slik at det totale opplæringstilbudet tenkes best mulig. PPT kan på denne måten bringe inn forskningsbasert tilrettelegging knyttet til læringsfremmende faktorer.

Det er i mange kommuner stor utviklings- og endringsvilje. En spørreundersøkelse gjort på Østlandet i 2008 viste at mange PPT-ansatte er involvert i utviklingsprosjekter i kommunen (Forarbeid – prosjekt/Øverby 2008). For å få til en endring knyttet til å fremme tidlig innsats, kan kommunen eta-

blere satsingsområder knyttet til tidlig innsats som *PPT kan lede eller ha en aktiv rolle i*. Et konkret eksempel her er at kommunen har grunnleggende matematikkopplæring på 1.– 4. trinn som satsingsområde for opplæringen, jf. GNIST³. Innen en slik kommunal satsing er PPT en selvsagt aktør, med tydelig rolle og mandat for hva de skal ha som sitt ansvarsområde. PPT bør bistå lærerne til å inneha den kompetansen som skal til for tidlig å kunne avdekke særlige behov og også sette inn tiltak tidlig for å sikre at opplæringen gir tilfredsstillende utbytte for *alle elever*. Dette kan for det første være å etablere rutiner for systematisk kartlegging og observasjon av så vel læringsmiljø som utviklingen til alle elever. For det andre å prøve ut tiltak på gruppe- og klassenivå samt på individnivå, og videre evaluere elevenes utbytte av dem. Høy kompetanse hos lærere til å tolke og bruke resultatene av iverksatt kartlegging, må være en del av et slikt satsingsområde. Dersom lærerkompetansen vedrørende kartlegging er mangelfull, kan PPT ha en viktig rolle med å hjelpe skolen i kompetansehevingen.

Viktige forutsetninger for PPT

Som tidligere nevnt har ulike aktører ulike ønsker om hva PPT skal gjøre (Fylling og Handegård, 2009). Dette kan fort sette PPT i en situasjon preget av å være utsatt for krysspress av sterke og til dels motstridende forventninger (NOU 2009:18 *Rett til læring* s. 132). Det er svært vanskelig å yte gode tjenester som brukere er fornøyde med, når behovene og ønskene omkring

tjenestetilbudet er sprikende.

Det kan være hensiktsmessig å etablere en *pedagogisk plattform* i kommunene. Gjennom drøftinger mellom alle aktører i opplæringssektoren, bør man komme fram til hva man mener er god læring og hvordan få til slik læring for alle. En pedagogisk plattform inneholder en målformulert plan med avklarte oppgaver, ansvar og roller for alle aktører i opplæringssystemet, inkludert PPT. Erfaringsmessig er det behov for å tydeliggjøre hvem som har ansvaret for å følge opp en slik plan og evaluere den jevnlig.

Utvikling av kvalitetskriterier med tydelig avklaring av forventninger til PPT i både individrettede og utviklingsrettede tjenester, kan være en god start for å samordne og profilere tjenesten tydelig både for PPTs egne ansatte og for de som skal ta i mot tjenester fra PPT. En forutsetning for god bruk av kompetansen i PPT er en tydelig bevissthet og avklaring hos alle opplæringsaktører og -ansvarlige i kommunen omkring PPTs rolle og mandat. Bevisstheten om dette må jobbes fram gjennom dialoger mellom aktørene med utgangspunkt i lovverket. Det er viktig å understreke at det allerede er noen kommuner som har utviklet kvalitetskriterier for PPT, f.eks. Ålesund kommune.

Noen kommuner har svært gode samarbeidsfora hvor PPT har sin avklarte og selvsagte plass. Her har ofte PPT også fått en viktig rolle i kommunenes helhetlige plan for tidlig innsats innen alle kommunenes tjenester knyttet til tidlig innsats for barn, unge og voksne med særskilte behov. Faste

møteplasser og tydelige mandat og rammer for de ulike tjenestenes rolle innen tidlig innsats, er et nødvendig første skritt for å sikre dette arbeidet for alle barn, unge og voksne i kommunen. Ut fra våre erfaringer er det av avgjørende betydning at PPT trekkes inn her, for at de skal kunne bistå skoler og barnehager i deres utviklingsprosjekter knyttet til tidlig innsats. Vi anser PPT, med vekt på lederen, som en naturlig og viktig sparringspartner for andre ledere i opplæringssektoren til å kvalitetssikre opplæringen for *alle elever*⁴.

Legitimitet og rolleavklaring for PPT

I en arbeidssituasjon som i stor grad er preget av å være i krysspress, står en i fare for å miste legitimitet. Kryssende interesser, og kanskje uklare roller for arbeidet til PPT, kan føre til at mottakere av PPTs tjenester kan bli usikre og også lite fornøyde med tjenesten. Lav grad av fornøydhet og stor grad av usikkerhet om roller og mandat kan fort føre til lav legitimitet for de tjenestene PPT utfører.

Fordi PPT har en lang tradisjon med individrettede tjenester, er det ofte nødvendig med særskilt fokus fra eiersiden for å bidra til å gi PPT legitimitet for også å drive med utviklingsarbeid. For at PPT skal kunne bidra til kvalitetsheving i opplæringssektoren, bør de ansatte i PPT være en del av *et kompetent og utviklingsorientert pedagogisk-psykologisk miljø*. Det finnes ingen spesifikke kompetansekrav til den som ansettes i PPT. Som ledd i å sikre PP-tjenesten legitimitet, anser vi det som nødvendig at PPT innehar

oppgradert kunnskap omkring utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling. Dette er tradisjonelt ikke områder ansatte i PPT har arbeidet mye innen, men svært mange ledere og ansatte ønsker å heve sin egen kompetanse på dette området (Forarbeid – prosjekt/Øverby 2008).

PPT, som ledd i en tiltakskjede, kan både tenkes som bidragsyter til kompetanseheving, men også ha et kompetansehevingsbehov i forhold til å fylle sin rolle i opplæringssystemet. En dreining mot utviklingsarbeid knyttet til tidlig innsats krever inngående kompetanse hos PPT om skolen/barnehagen som organisasjon. PPT må kunne se og ha kunnskap om helheten fra skole- og barnehageeiers mål og prioriteringer innen opplæringssektoren, helt ned til eleven i klasserommet eller avdelingen i barnehagen, for å drive kvalitativt godt utviklingsarbeid.

Oppsummering

Lovverket gir skole- og barnehageeier og PPT et stort handlingsrom når det gjelder å utforme tjenestetilbudet. Tjenesten må selv ønske å se og ta dette handlingsrommet i bruk, samtidig som PPT blir gitt dette handlingsrommet både av skoleeier, barnehageeier, skoleleder, barnehageleder og av lærere og foreldre. En dreining av tjenestetilbudet kan ikke overlates til PPT alene, eller til enkeltskoler og enkeltlærere. Vi mener at hvis PPT skal nå flere elever, må tjenesten dreies mer mot utviklingsrettet arbeid knyttet til tidlig innsats. Hva tidlig innsats skal bestå av, mener vi må arbeides fram

gjennom en felles kommunal drøfting med de aktuelle aktørene i opplæringssektoren. Vi har her foreslått noen muligheter basert på samtaler med PPT-ledere og skoleeiere i Hedmark, Oppland og Buskerud.

NOTER

1 Vi vil i den følgende teksten bruke kommune som betegnelse for både kommune og fylkeskommune.

2 Felles løft er et prosjekt ved Øverby kompetansesenter. Det ledes av Anne Aglen Brendmoen, og Inger Jahre er medarbeider. Prosjektets hovedmål er tidlig innsats gjennom kompetanseheving i PPT knyttet til lokale behov i skole og barnehage. Øverby har mange samarbeidspartnere i fylkene Buskerud, Hedmark og Oppland. KS, fylkesmennene, PPT-ledere, kommunale og fylkeskommunale skole- og barnehageeiere samt høyskoler er på ulike måter trukket inn i prosjektet. I løpet av oktober besluttet det om og hvordan senteret går videre med et eventuelt hovedprosjekt.

3 Den store lærersatsingen med vekt på rekruttering, kompetanseoppbygging for lærere og skoleledere og en ny lærerutdanning.

4 I våre forundersøkelser for prosjektet blir det framhevet, særlig av PPT-ledere, at etablering av ulike faste møtefora der PPT deltar, er en forutsetning for at tjenesten skal kunne bidra aktivt til kvalitet i opplæringen for alle elever.

REFERANSER

FORARBEID – PROSJEKT/ØVERBY 2008:

PPT – status og kompetansebehov. Kartlegging av PPT i Hedmark, Oppland og Buskerud med tanke på behov for kompetanseutvikling 2008. Øverby kompetansesenter 2008.

FYLLING, I. OG T. LUTHER HANDEGÅRD

(2009): *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.

NOU 2009:18 RETT TIL LÆRING. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.

OPPLÆRINGSLOVA. <http://www.lovdata.no>

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

ST.MELD. NR. 31 (2007–2008): *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Nordisk spesialpedagogisk konferanse 2010

Spesialpedagogikkens rolle i utdanningssystemet

Tid: 12. –13. april 2010

Sted: Oslo kongressenter – Folkets Hus, Youngs gate 11, Oslo

Pris: NOK 2800 (inkludert lunsj og middag)

Bindende påmeldingsfrist: 15. mars 2010

Arrangør: Utdanningsforbundet og Nordisk forbund for spesialpedagogikk

Målgruppe: Lærere, skoleledere, førskolelærere, styrere, rådgivere, spesialpedagoger, PP-rådgivere, sosiallærere

Hvilken plass har spesialpedagogikk og spesialundervisning i utdanningssystemet? Er den en integrert del av allmennpedagogikken og den ordinære opplæringen eller lever den sitt eget liv isolert fra resten av opplæringen? Hvordan ønsker vi at spesialpedagogikk og spesialundervisning skal fungere i et utdanningssystem som skal romme alle?

Vi ønsker alle hjertelig velkommen til Oslo og til Folkets Hus!



Smakebiter fra programmet:

Spesialundervisnings plass i et inkluderende utdanningssystem

Peder Haug, professor, Høgskolen i Volda



Når migrasjonspedagogikk blir spesialpedagogikk – utfordringer, dilemmaer og løsninger

Jorun Pihl, professor, Høgskolen i Oslo



Barn og unge med sosial angst

Ingrid Lund, høyskolelektor, Universitetet i Agder



Skoleskulk

Terje Overland, forsker og forfatter



Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehagen

May Brith Drugli, førsteamanuensis, Regionsenter for barn og unges psykiske helse, NTNU



Respekt og rettigheter

Inge Eidsvåg, lektor, Nansens skolen, Lillehammer

Fra toppen: Peder Haug (foto: Arne Solli), Jorun Pihl, Ingrid Lund, Terje Overland, May Brith Drugli (foto: Arne Østli) og Inge Eidsvåg.

Testing på riktig grunnlag?

– om minoritetsspråklige elever i spesialpedagogisk opplæring

Minoritetsspråklige elever kan som alle andre ha lærevansker som gjør det nødvendig med ekstra ressurser. Men om det skyldes en spesifikk lærevanske, som for eksempel dysleksi, eller språklige eller kulturelle forhold, er ikke alltid lett å avgjøre. I denne artikkelen rettes søkelyset mulige bakenforliggende årsaker til omfattende bruk av spesialundervisning.



Trine Nygaard Golf er kontaktlærer på Horten vidaregående skole.

Vitenskapelige rapporter viser i dag til at minoritetsspråklige er overrepresentert i gruppen av elever som mottar spesialpedagogisk opplæring. Joron Pihl, professor i flerkulturell utdanning ved Høgskolen i Oslo, har i sin pedagogisk-psykologiske diskurs om minoritetsspråklige elevers behov for spesialundervisning gjennomført arkivstudier i PP-tjenesten i Oslo på 1990-tallet. Pihl hevder å ha funn som viser at minoritets elever plasseres i spesialundervisning på grunnlag av tester standardisert for elever med norsk som språk og kulturell bakgrunn. Hennes studier omfatter i alt 125 saker der minoritetsspråklige elever har blitt henvist til PP-tjenesten på grunnlag av varierende vansker og der IQ-testing har vist seg å være avgjørende for videre opplæring.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i Joron Pihls funn, og jeg vil søke å rette søkelys på de mulige bakenforliggende årsaker til at minoritetsspråklige elever i større grad enn andre får spesialundervisning. Videre vil jeg belyse relevante lover og forskrifter som jeg betrakter som vesentlige. Kan vi se isolert på evnetestresultater når vi avgjør hvem som skal ha spesialpedagogisk opplæring? Er det forsvarlig å bruke standardiserte tester på minoritetsspråklige elever? Stiller det

multikulturelle samfunn nye krav til skolen om kultursensitivitet, respekt og forståelse for andre kulturer enn vår egen?

Opplæringsloven fastslår i § 1–3 at opplæring skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. I § 5–1 står det at spesialundervisning skal gis til de elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. I Oslo-skolene spesielt, og i skolen generelt, var det på midten av 90-tallet overrepresentasjon av barn med minoritetsspråklig bakgrunn som fikk spesialundervisning.

Flere solide rapporter har konkludert med dette, og Øzerk og Handorff har i sin artikkel «Utredning av ADHD hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen – erfaringer fra et toårig prosjekt» vist til en rapport som hevder at andelen av minoritets elevene i spesialundervisning er 11 % mot 7.7 % for majoritets elevene. Det framkommer ikke i denne rapporten noe om hvorfor elevene har spesialundervisning, men mange elever diagnostiseres med lærevansker i meget stort omfang til tross for at dette kanskje ikke er korrekt?

Er det mangel på kompetanse og kultursensitivitet?

Før vedtak om spesialundervisning fattes, skal det i hvert enkelt tilfelle foreligge en sakkyndig vurdering om elevens behov for spesialundervisning og forslag til hvilke tiltak som bør settes i verk. I slike tilfeller er det avgjørende at den enkelte faglærer generelt, og spesialpedagog spesielt,

innehar den kompetanse som kreves for å kunne sette i gang nødvendige tiltak. I dagens lærerutdanning er kompetanse innen det minoritetsspråklige fagområdet ikke særlig vektlagt. Dette til tross for at lærerutdanningen samlet skal dekke de behov samfunnet har innen alle skolenivåer (les grunnskolen). Videre fremholdes det at *utdanningen skal ta utgangspunkt i ulike forutsetninger hos elever og barneha-gebarn og være i samsvar med målene for det opplæringsnivå utdanningen sikter mot.*

Som nevnt over er det per i dag ingen spesifikke formelle krav om minoritetsspråklig kompetanse ved allmennlærer-utdanningen i Norge. Mange skoler har ikke fagutdannede lærere til å ta seg av minoritetsspråklige elever slik at de får den opplæringen de rettmessig har krav på. Pihl (2002) hevder at tospråklige lærere med pedagogisk utdanning samt lærere med kunnskap om minoritetselvers språkutvikling, er mangelvare i skolen. Pihl hevder også at norske skoleledere har liten kunnskap om hvordan man skal tilrettelegge for minoritetsspråklige elever.

I lys av dette vil jeg vise til Utdanningsdirektoratet som i perioden 2005–2006 ga Rambøll Management i oppdrag å evaluere praktiseringen av norsk som andrespråk i grunn-skolen. Rapporten konstaterer at det i meget høy grad er allmennfagutdannede norsklærere uten spesialkompe-tanse som utøver særskilt norskopplæring. Videre konsta-teres det at enkelte lærere er pålagt av ledelsen å gi denne opplæringen til tross for at de verken er motivert eller har grunnleggende lyst til å undervise på dette området. Videre ble det i rapporten konstatert at enkelte pedagoger gjerne *ville* ta videreutdanning innen det minoritetsspråklige feltet, men at de opplevde liten eller ingen støtte fra ledelsen grunnet minimal økonomi til å lønne vikarer. I forlengelsen av dette er det av stor interesse å trekke inn krav i opplæ-ringsloven som fastslår at dersom særskilt norskopplæring ikke kan gis av den enkelte skoles pedagoger, skal kom-munen så langt det la seg gjøre legge til rette for *annen* opp-læring tilpasset elevenes forsetninger. Hva som menes med «annen opplæring», kan diskuteres, men det er opp til den enkelte skole å tolke hva som ligger i denne begrepsformule-ingen. Grunnet opplæringslovens vage og manglende kon-krete bestemmelse *kan* det være slik at enkelte kommuner, grunnet mangler på faglig kompetanse og dårlig økonomi,

forsvarer at de har en lovmessig rett til å sette elever i spe-sialpedagogisk tiltak og konkludere med at dette er tilfreds-stiller krav om «annen opplæring». Ivar Morken ved UiO sier følgende om spesialpedagogikk og undervisning av minoritetsspråklige elever: «*Utbredelsen av spesialpedago-giske behov går på tvers av språklige, kulturelle og sosiale skillelinjer. Spesialundervisning er ikke reservert for inn-fødte nordmenn. Derfor har også spesialpedagoger behov for migrasjonspedagogisk kunnskap og skoling*». I ram-meplan for allmennlærerutdanning (justert 2008) står det å lese at *barn fra språklige minoriteter utgjør et økende innslag i opplæringsystemet samt at læreren må ha kunnskap om situasjonen for to- og flerspråklige elever, om møtet mellom kulturer mer allment og at han eller hun selv må kunne sam-arbeide med foreldreforesatte fra ulike kulturer.*

I lys av dette vil jeg trekke fram Joron Pihls oversikt over 6-årig obligatorisk pensum innen profesjonsstudiene peda-gogikk og spesialpedagogikk. Tabellen viser også antall obli-gatoriske sider pensum i flerkulturell teori. Studiet er fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet, UiO 1999/2000. (Gradene Cand.paed. og Cand.paed. spec. ble i 2003 erstattet med nye benevnninger).

Tabell 1

Grad pensum	Pensum totalt	Flerkult. pensum	Flerkult. pensum %
Cand. paed.	Totalt ca. 17.500 s.	373 s.	2
Cand. paed. spec.	ca. 15.000 s.	655 s.	4

Denne tabellen viser oss at Joron Pihl kan ha rett i sine påstander om mangelfull kompetanse for å kunne ivareta minoritetsspråklige elever innenfor klassens rammer. For å kunne gjennomføre den riktige og rettmessige opp-læring som kreves i arbeid med elever fra andre kulturer, må det også ligge grunnleggende kompetanse i pedagogens utdanning.

Standardiserte tester – betryggende?

Joron Pihl hevder i sin studie at PPT foretar IQ-testing av minoritetsspråklige barn i skolen der testmateriellet er

Tospråklige lærere med pedagogisk utdanning samt lærere med kunnskap om minoritetselevs språkutvikling, er mangelvare i skolen.

basert på den norske og vestlige normen og at disse testene ikke tar hensyn til barnas *egentlige* kompetanse, ferdigheter og kulturelle opphav. Dette mener Pihl resulterer i en hegemonistisk og monokulturell spesialundervisning som ikke tar hensyn til denne elevgruppens kulturelle kapital og virkelighetsverden. Testresultatet kan dermed, på falskt grunnlag, vise at eleven har lærevansker. Pihl (2002) konstanterer også at ved å anvende WISC-r på minoritetsspråklige elever, en befolkningsgruppe testen i utgangspunktet ikke er standardisert for, så kan denne gruppe elever risikere å bli utelukket fra ordinær undervisning på et uriktig grunnlag. Egeberg (ibid.) viser til at det har vært reist spørsmål ved om det i det hele tatt er lovlig å anvende standardiserte tester på minoritetsspråklige elever grunnet differanser i språklige og erfaringsmessige bakgrunner. Tester som utføres av PPT er ofte intrikate og krever full forståelse av den som skal testes. WISC-r består av 12 delprøver som tester bl.a. *verbale (språklige) evner, evne til å tenke abstrakt, praktiske evner, evne til å forstå ut i fra informasjon fra synet, hukommelse/minne, konsentrasjonsevne, rom- og retningssans og sosial forståelse*. Egeberg (2007) framholder at man ved diagnostisering og kartlegging må ta elevens subjektive erfaringer, ferdigheter og sosiale arv med i betraktning. Egeberg mener videre at elever som ikke kan det norske språket i tilstrekkelig stor nok grad, står i fare for å komme inn under betegnelsen elever med «spesifikke språkvansker».

Det er essensielt at den som underviser flerkulturelle elever, har kjennskap til og kunnskap om den enkelte elevs sosiale og kulturelle forhold. Dessuten må det etableres gode læringsarenaer. I testarbeidet med minoritetsspråklige

elever er det avgjørende at det blir anvendt tolk som kommuniserer på elevens morsmål. Dette for å skape en god kommunikasjon som sikrer at den informasjon som gis og mottas er korrekt og ikke hindres av misforståelser og usikkerhet (Egeberg, 2007). Om man derimot anvender tolker som ikke behersker den enkelte elevs språk og kulturelle bakgrunn, er faren stor for at testresultatene i høy grad blir feilaktige og misvisende.

Sosiokulturell læring – en skjult kode for den enkelte kultur?

Det sosiokulturelle læringsperspektivet legger særlig vekt på samarbeid og å kunne skape læringsarenaer der den enkelte kjenner og føler at han er akseptert og verdsatt for den han er og det han kan (Dysthe, 2001). Egeberg (2007) henviser til Bierstedt (1974) der han beskriver begrepet *kultur* som summen av individets kognitive aktivitet og dets handlemåte i det samfunn han eller hun agerer i. Ifølge Line Wittek (2008) skapes kunnskap i den kulturen vi tilhører og kommer fra. Dette gjelder både barn, unge og voksne.

Læreplanen i norsk som andrespråk legger vekt på at språk utvikles i samhandling med andre. Dette innebærer at den norske kultur ikke er ensbetydende med å forstå *det norske skrift- og lesesystemet*, men det er også å forstå skjulte koder som hersker i samfunnet. Skjulte koder i det norske samfunnet kan være elementer som *ikke* er på skolens agenda, men som internaliseres gjennom samvær med norske barn og unge. Det å forstå kroppsspråk, sjanger i tale- og væremåte er koder som må knekkes av det enkelte individ slik at man lettere kan få innpass på de sosiale arenaer. *For barn som kommer fra en annen kultur eller sosial bakgrunn,*

kan det by på problemer å forstå denne skjulte koden, og de vil av den grunn lett kunne falle utenfor og ofte ende opp som skoletapere (Dysthe, 2001). Det at skolen kjenner til elevenes kulturbakgrunn, bidrar til at man lettere kan forstå både elevens atferdsmønster og sosiale utvikling. Det å være født i Norge er ikke ensbetydende med at man vokser opp i et endimensjonalt samfunn. Tospråklige elever har flere kulturer å forholde seg til, og dette er det viktig å ha kunnskap om (Befring og Tangen, 2004). Branca Lie (seniorrådgiver ved Torshov kompetansesenter) mener det er viktig at vi setter minoritetsspråkliges skole- og hjemmemiljø inn i en sosio-kulturell og pedagogisk sammenheng. Lie mener at skolen generelt bør ha økt grad av forståelse for hvordan det er å leve i et flerkulturelt samfunn og i tillegg være tospråklig. Hun hevder at mangel på tilrettelagt undervisning og dårlig tilpasset pedagogisk virksomhet kan føre til skolepåførte lærevansker hos minoritetsspråklige elever.

Skole/hjem-samarbeid

Foresatte og omsorgspersoner generelt kjenner sine barn og er i de fleste tilfeller barnets signifikante andre. Det er av avgjørende betydning at skolen inkluderer elevens foresatte og omsorgspersoner til å være deltaker, kilde og ressurs når det gjelder informasjon om elevens kulturelle historie og liv. Språket er i så måte en særs viktig ressurs. Ingrid Bø (2007) hevder at ved å anvende tolk kan en bidra til at familiens følelse av innflytelse styrkes. I kommunikasjon med foresatte som ikke besitter den norske kodeksen til fulle, er det spesielt viktig at man tar hensyn til dette. Språkbruk og skrivemåte som benyttes fra skole og andre instanser ten-

derer i mange tilfeller til å være fylt av fagord og ekspertterminologi. Pihl (2002) mener at den pedagogisk-psykologiske diskurs anvender faguttrykk som er sjangerspesifikke for dette fagfeltet. Dette er med på å ekskludere foresatte på en måte som kan bidra til at skole/hjem-samarbeidet ikke fungerer optimalt. Hvordan kan man forvente at minoritetsspråklige foresatte, uten å ha internalisert såkalt norsk kultur og språk, skal kunne lese og ikke minst forstå hva som står i sakkyndige rapporter, evnetester og tester generelt? Ved å bruke ekspertspråk og fremmedord bidrar man til distanse og fremmedgjøring og ikke til integrering og flerkulturell forståelse.

I opplæringslovens § 3-2 står det at skolen skal holde god kontakt med hjemmet og de foresatte. Kontaktlærer skal gjennomføre minst to samtaler i året der det blir informert om elevens faglige utvikling og hvor eleven står i forhold til oppsatte kompetansemål. Pihl (2002) slår fast i sin artikkel at kulturelle og sosiale forskjeller mellom minoritetselevens bakgrunn og den norske skole bidrar til store pedagogiske utfordringer. I dette legger hun spesielt vekt på forholdet mellom minoritetselevens foresatte og skolen. Egeberg (2007) hevder at mange minoritetsspråklige foresatte opplever at de ikke blir hørt eller tatt på alvor når de er på møter med fagfolk. De mener de ikke blir tilstrekkelig informert eller får forklart sitt syn på barnets vansker. Egeberg framholder at den viktigste bidragsyter til et godt samarbeid mellom skole og hjem er god informasjon. Egeberg framholder også, i tråd med Pihls erfaringer, at fagbegreper kan være svært vanskelig for foresatte å forholde seg til. Det er derfor helt avgjørende at man unngår en terminologi som kan bidra til misforstå-

Minoritetselever kan risikere å bli utelukket fra ordinær undervisning på et uriktig grunnlag.

elser og feiltolkning og at man som fagperson er bevisst på dette i sine henvendelser til det enkelte hjem.

Rambøll Management viser videre i sin rapport at mange skoler opplever det som vanskelig å samarbeide med minoritetsspråklige foresatte. Dette skyldes i hovedsak differanse i språk og kultur og at skolen opplever at denne gruppen foresatte ikke har tilstrekkelig kunnskap om det norske skolesystemet. Branca Lie (2004) hevder at samarbeid med innvandrereforeldre kan være relativt krevende og problemfylt. Foresatte kan ha meget svake norskkunnskaper, lite eller ingen utdanning selv og kan i mange tilfeller ikke fungere som faglige veiledere for sine barn. I tillegg kan det være store kulturelle forskjeller i syn både på skole og utdanning. Slike elementer kan bidra til at skole-hjem-samarbeidet kan bli en utfordring, og at man må tenke nytt og utradisjonelt for å få de minoritetsspråklige foresatte til å føle seg inkludert og verdsatt.

Oppsummering

I denne artikkelen har jeg forsøkt å rette søkelys på mulige årsaker til at så en stor andel av de minoritetsspråklige elever i den norske skole mottar spesialpedagogisk opplæring. Som det har kommet fram, kan det være mange årsaker til at så mange minoritetsspråklige elever mottar spesialpedagogisk opplæring. Elementer som svak kommuneøkonomi, stor differanse i kultur og språk, manglende fagopplæring i allmennlærerutdanningen samt bruk av IQ-tester standardisert for vestlige og norske elever kan være årsaker til at det finnes overtall av minoritetsspråklige elever i spesialpedagogisk opplæring.

Kulturforståelse, kultursensitivitet, nytenkning og kreativitet kreves for å få til et godt skole-hjem-samarbeid med minoritetsspråklige foresatte. I denne artikkelen har jeg forsøkt å besvare om det er forsvarlig å se isolert på testresultat fra IQ-tester som WISC-r uten å ta i betraktning elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Ved å teste minoritetsspråklige elever uten at de forstår språket eller oppgavens kontekst risikerer man å diagnostisere på et helt feilaktig grunnlag. Man legger da eleven en vanske og en diagnose som kanskje er uriktig. I tillegg kan dette bidra til å opprettholde den høye frekvensen av minoritetsspråklige i spesialpedagogisk opplæring.

I dag er det en del skoler og kommuner som arbeider systematisk og er utviklingsorientert i forhold til skole-hjem-samarbeid. Noen har opprettet mødregrupper, norskkurs for mødre og lekseverksteder som kan bidra til et positivt skole-hjem-samarbeid samtidig som skole og foresatte gis mulighet for et konstruktivt og målrettet samarbeid. Barrierer mellom lærer og foresatte minimeres grunnet økt kultursensitivitet for hverandres kulturer. Et annet viktig element for å redusere andelen minoritetsspråklige elever i spesialpedagogisk undervisning er å øke skoleleders og læreres kompetanse på fagfeltet migrasjonspedagogikk. På så måte kvalitetssikres lærernes arbeid, og elevenes opplæring blir i tråd med gjeldende lover og regler.

LITTERATURLISTE:

BEFRING, E. OG R. TANGEN (2004). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

EGEBERG, E. (red.) (2007). *Minoritetsspråklige med særskilte behov, en bok om utredningsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm.

BØ, I. (2007). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.

PIHL, J. (2002). Intelligenstesting av minoritetsspråklige. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5.

WITTEK, L. (2008). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm.

LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDERE GÅENDE OPPLÆRINGA. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

NOU 2003:16. I første rekke. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

DYSTHE, O. (red.) (2001). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

RAMMEPLAN FOR ALLMENN LÆRERUTDANNINGEN. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

ØZERK, M. OG J. A. HANDORFF (2008). Utredning av ADHD hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen – erfaringer fra et toårig prosjekt. *Skolepsykologi*, 5.

Nevrobiologisk baserte vansker i det postmoderne samfunn

I denne artikkelen reises følgende spørsmålsstilling: Hvilke konsekvenser kan miljø- og samfunnsendringer ha for mennesker med konstitusjonelt betingede tendenser til konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, impulsivitet og hyperaktivitet?



Edvin M. Eriksen er leder for PP-tjenesten i Sør-Troms.

Artikkelen er basert på en presentasjon under «The international Conference Dedicated to the 65th Anniversary of the Institute of Developmental Physiology. Russian Academy of Education». Konferansen som hadde ca. 500 deltakere ble gjennomført i dagene 20.–25. juni 2009 i Moskva.

På konferansen ble det presentert en lang rekke nye forskningsbidrag innenfor det nevropsykologiske fagfeltet, spesielt knyttet opp mot ADHD-spekteret. Samtidig ble det åpnet for innlegg som hadde et mer miljørettet fokus. Russisk fagekspertise innenfor ADHD-feltet har i sterk grad hatt et nevrobiologisk/nevropsykologisk fokus. Det er interessant at det nå også åpnes opp for en forståelse av samfunnets og miljøets betydning med tanke på funksjonsdyktighet for mennesker med regulerings- og konsentrasjonsforstyrrelser. Mye kan tyde på at vi heller ikke i Norge har nok fokus på de konsekvenser samfunnsutviklingen har med tanke på å skape og øke funksjonshemninger – eventuelt å redusere funksjonshemninger.

Fra funksjonshemmede til ressurspersoner

Midtlyngutvalget har nylig lagt fram sin utredning og innstilling gjennom NOU 2009:18 – Rett til læring. Et av utvalgets medlemmer, Gidske Holck, har fremmet en omfattende særmerknad der det bl.a. heter:

«De utviklingstrekk som omgir oss – og den oppvoksende slekt i særdeleshet – tyder på en voldsom økning når det gjelder krav til kompetanse og funksjonsdyktighet. Dette innebærer at stadig flere unge støtes ut i permanent ekskludering fra skole og arbeidsliv. Det er et paradoks at vi ønsker en samfunnsutvikling der det er bruk for alle, mens vi i praksis er i ferd med å utvikle ordninger og samfunnsinstitusjoner som synes mer opptatt av å gjøre de beste bedre, blant annet gjennom sterk vektlegging av skolastiske ferdigheter». (NOU 2009:18, 328).

Dette er en svært viktig betraktning som ikke må bli oversett. Samtidig som stadig nye utredninger om norsk samfunn og norsk skole peker på at skolen og samfunnet skaper store grupper tapere, fortsetter samfunnet i praksis med å forsterke ekskluderende tendenser. Det kan forstås slik at det er krefter utenfor politisk kontroll og styring som styrer hovedtrekkene i samfunnsutviklinga i ei retning som skaper funk-

Samtidig som stadig nye utredninger om norsk samfunn og norsk skole peker på at skolen og samfunnet skaper store grupper tapere, fortsetter samfunnet i praksis med å forsterke ekskluderende tendenser.

sjonshemninger mer enn det gis rom for mangfold og inkludering. En del trekk ved samfunnsutviklinga kan synes å bidra til at mennesker i ytterkant av normalrammen stadig raskere blir satt utenfor fellesskapet og betraktes som funksjonshemmede. Samfunnet setter krav som i liten grad aksepterer avvik. Mennesker med tendenser til hyperaktivitet og impulsivitet kan forstås som mennesker med stor overskuddsenergi, stor arbeidskapasitet, evne til raskt arbeid, betydelige kreative evner, initiativtakere og igangsettere, skapende personer som i mindre grad enn andre preges av beslutningsvegring. Dette er positive egenskaper som kan brukes til utvikling og framgang. De siste årene har stadig flere toppidrettsfolk stått fram og fortalt om sin hyperaktivitet, uro og impulsivitet. Samtidig som nye undersøkelser viser en sterk overhyppighet av ADHD blant rusmisbrukere og kriminelle, forteller stadig flere toppidrettsutøvere og næringslivsledere om hvordan de har fått hjelp til å styre sin overskuddsenergi i positiv retning. Egenskaper som i utgangspunktet er positive, blir altfor ofte et problem i barnehage, skole og i samfunnet for øvrig. Skolen og samfunnet synes å ha vansker med å tilby et adekvat miljø og adekvate utfordringer for mennesker som avviker fra en middelnorm. Dette omtales bl.a. av Peder Haug:

«Skulen synes vere best for dei som høyrer til dei gruppene som har tradisjon for å fungere godt i skulen. Tolkninga er at vi har ein skule som er lite kjenslevar overfor variasjon , heterogenitet, mangfald, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent».
(Haug, P.: *Evaluering av reform 97. Oslo: Norges forskningsråd - i NOU 2009:18, 81*)

I NOU 2009:18 omtales frafallet i videregående opplæring bl.a. som en konsekvens av ensretting og mangel på hensyn til mangfoldet. Dette kan ramme både individer med overskuddsenergi og individer med prosesseringsvansker, det som Barkley omtaler som Slow Sluggish Cognitive Tempo og de som har vansker med skolens teoretiserte utviklings- og opplæringstilbud. Omfanget av mennesker som i noen grad avviker fra samfunnets smale normkrav er så stort at det bør føre til endringer i vårt syn på funksjonshemming. I hvilken grad er det postmoderne samfunn reelt inkluderende – og hvilke faktorer er det eventuelt som virker utstøtende?

ADHD og tilstøtende problematikk – etiologi

De aktuelle nevrobiologisk baserte vansker forstås som konsekvens av en kjemisk ubalanse i transmitterstoffer som har en viktig rolle i overføringer av nerveimpulser i sentrale deler av hjernen som styrer menneskelige følelser og handlinger. Vanskene knyttes til regulering av dopamin, serotonin og norepinephrin i prefrontal cortex. ADHD og tilstøtende problematikk omtales derfor ofte som reguleringsforstyrrelser – forstyrrelser i regulering av oppmerksomhet og motivasjon, forstyrrelser i regulering av impulsivitet og aktivitet samt perseptuelle og emosjonelle reguleringsforstyrrelser. Slike nevrobiologiske/nevropsykologiske vansker får til dels alvorlige konsekvenser for oppmerksomhet, konsentrasjon, utholdenhet, planlegging og oversikt, selvinnsikt og overvåkning, empati, fortolkning og problemløsning. Vanskene er i vesentlig grad knyttet til det som omtales som eksekutive funksjoner. Svikt i eksekutive funksjoner kan vise seg på en eller flere av følgende måter: Man blir initiativløs og passiv. Man får dårlig vurderingsevne, nedsatt dømmekraft og svekket innsikt i at det er noe som feiler en. Ordflyten blir nedsatt, det vil si vansker med å hente ut informasjon fra hukommelsen (gjenkalling). Man blir allment langsommere og tregere i tanken. Evnene til å undertrykke impulser blir dårligere, og man blir lettere distraheret. Man får en tendens til å gjenta samme handlinger eller fremgangsmåter gang på gang selv om de ikke er hensiktsmessige. Egenledelse er forsøkt delt opp i en rekke funksjoner, og Barkley (1997) hevder at det synes å være en hierarkisk oppbygging av disse funksjonene. De henger alle sammen, og svikt i en av funksjonene lenger nede i hierarkiet fører til forstyrrelser videre oppover. Denne selvkontrollen regulerer samspillet i det som vi oppfatter som omgivelsene og det som blir våre handlinger. Forskning på egenledelse har konsentrert seg om faktorer som: regulering av egne følelser, meta-kognisjon, målretting av aktivitet (såkalt utholdenhet), fleksibilitet, vedvarende oppmerksomhet, arbeidshukommelse, impuls kontroll, planlegging og prioritering.

I begrepet inngår slike ting som å velge hva som er det riktige å gjøre i hver enkelt situasjon, uten alltid å følge den første impuls man får. Det handler også om fortløpende å vurdere resultatene av det man gjør og bestemme seg for om man skal fortsette, avslutte eller skifte fremgangsmåte.

Mer enn hundre års forskning og utvikling innenfor dette vanskefeltet har flyttet fokus fra en tidlig tilnærming knyttet nært mot moralske kriterier og over mot dagens forståelse som innebærer at dette er medfødte, til dels arvelige, tendenser som kan få alvorlige konsekvenser for ei stor gruppe menneskers yrkesmessige og sosiale liv. Det er grunnleggende betydningsfullt at fokus nå er styrt vekk fra moraliseringens ekskluderende holdninger. Familier og enkelt-individer med nevrobiologisk baserte vansker må slippe å møte lærere og andre som kritiserer og moraliserer over medfødte lidelser som ingen kan ansvarliggjørers for. Samtidig er det åpenbart at uansett medfødte tendenser til avvik, vil samfunnets krav og kvaliteten på oppvekstmiljøet ha en vesentlig betydning for graden av funksjonshemming. Det samfunnet vi vokser opp i, setter klare normer for hva som betraktes som verdifullt.

Samfunnsutvikling i Norge

I denne sammenheng vil en beskrivelse av sentrale trekk ved samfunnsutviklinga fra det som kan omtales som industrisamfunnet på 60- og 70-tallet og fram til det postmoderne samfunn rundt og etter tusenårsskiftet, måtte bli en avgrenset beskrivelse med fokus på miljømessige faktorer med stor betydning for mennesker med reguleringsforstyrrelser, noen grad av avvikende temperament og tilsvarende avvikende evner til typiske skolaske ferdigheter. Beskrivelsen av samfunnet på 60- og 70-tallet er derfor, naturlig nok, langt fra uttømmende:

I «det gamle» industrisamfunnet var arbeidslivet sterkt preget av menn i fysisk krevende – ofte rutinebasert arbeid. Det var industrisamfunn med store produksjonsbedrifter, det var fiske og fangst og det var en omfattende sjøfart. Barna fulgte ofte i fedrenes (og mødrenes) fotspor og fikk samme yrke som sine forfedre. Veien var lagt og bestemt. «Din identitet, hvem du er, ble på et vis bestemt av den verden du vokste opp i» (Frønes, 1998, 137). Samfunnet var i sterk grad regelstyrt med tydelige roller. Det var et avklart skille mellom gutters og jenters rolle og det var et tilsvarende avklart skille mellom voksne og barn. Voksenrollen og oppdragerrollen var avklart og udiskutabel. Dette hadde også betydning for lærerrollen, der læreren hadde en betydelig autoritet. Lærere hadde både en voksen autoritet og en profesjonell autoritet.

Samfunnet på 60- og 70-tallet var preget av stabilitet i familiemønsteret og stabilitet i bosetting. Familiene flyttet forholdsvis lite, og nettverkene var ofte store og tette.

«Industrisamfunnet kan beskrives med bildet av de store industriarbeidsplassene, hvor tusener av menn reiser til jobben og deres koner stort sett er husmødre». (Frønes, 1998, 28).

Gutten ble som far og jentene ble som mor. Det er viktig å understreke at slike sentrale faktorer som her trekkes fram ikke er ensidig positive eller negative, men kan være faktorer som har betydning for utsatte barn og unge.

De endringer som har skjedd de siste 50 årene med tanke på kjønnsroller, må naturligvis i et likestillingsperspektiv i hovedsak betraktes som nødvendige og positive endringer, men samtidig har vi kanskje i for liten grad vurdert slike endringers betydning for barns utvikling og oppvekst. Så sent som i 1970 hadde bare omkring 2 % av alle barn barnehageplass, og mange av disse igjen bare korttidsplass (Frønes, 1998). I 2009 er målet barnehageplass til alle – også barn i aldersgruppa 0–3 år. Denne utviklinga har kanskje ikke først og fremst vært styrt ut fra små barns primære behov, men ut fra et viktig likestillingsperspektiv og en vekstøkonomi med et behov for stadig flere «hender i arbeid». Når fokus skal rettes mot miljømessige faktorer som har betydning for sosial kompetanse, må det også stilles spørsmål ved hvilket miljø som er den beste basis for enkeltbarnets utvikling. Det miljøet som er trygt og godt for de fleste barn er ofte ikke positivt for barn med medfødte tendenser som gjør at samhandling med andre, med liten grad av voksen støtte, blir konfliktfylt.

«I 1960 var 64 % av 15-åringene og 34 % av 18-åringene under utdanning (i en eller annen form). I 1980 var tallene henholdsvis 99 % og 56 %. I 1994 gikk nesten 97 % direkte fra grunnskole til videregående». (Frønes, 1998, 28).

Eller sagt på en annen måte: I 1960 avsluttet 36 % av 15-åringene sin skolegang. Ungdom kunne i vesentlig grad få arbeid innenfor fiskeri og sjøfart, og de kunne kvalifisere seg for en videre yrkeskarriere gjennom slik praksis. Tilsvarende var 66 % av 18-åringene ferdig med sin skolegang. Fokuset på teoretisk kvalifisering var betydelig mindre enn i vårt postmoderne samfunn. Oppsummert kan det hevdes at indus-

Mer enn før krever samfunnet at barn utvikler evne til konsentrasjon og selvdisiplin, og evne til å mestre språk og kommunikasjon.

trismfunnet på 60- og 70-tallet var sterkt preget av fast struktur, oversikt over framtida kombinert med liten grad av valgmuligheter, stabile familie- og bosetningsmønstre og fokus på praktisk tilnærming til arbeid. Det teoretiske skoleløpet var kort, og mulighetene for praktisk arbeid og kvalifisering for unge var gode.

Overgang til det postmoderne samfunn

Overgangen fra det gamle industrisamfunnet til det postmoderne samfunnet omtales ofte som en overgang fra orden til kaos, fra forutsigbarhet til uforutsigbarhet. Giddens (1990) trekker frem usikkerhet, fragmentering, ambivalenser og globalisering som sentrale trekk ved det postmoderne samfunnet. Han vektlegger samtidig økte valgmuligheter, frigjøring fra «gamle» og «nye» sannheter gjennom refleksivitet og fleksibilitet.

«We live in an age in which the social order of the national state, class, ethnicity, and the traditional family is in decline. The ethic of individual self-fulfillment and achievement is the most powerful current in modern society. The choosing, deciding, shaping human being who aspires to be the author of his or her own life, the creator of an individual identity, is the central character of our time». (Beck, 2000, 165).

Beck (1997) hevder at globaliseringen med store endringer og høyt tempo ofte fører til en paradoksalt form for sosialisering; bl.a. må det enkelte menneske leve sitt eget liv uten samtidig å ha kontroll over betingelsene som styrer dette livet. En noe forenklet beskrivelse av det postmoderne samfunn i Norge kan bli slik:

Et samfunn som preges av stadige endringer, krav til omstillingsevne og fleksibilitet, stor mobilitet og oppløsning

av tradisjonelle familiestrukturer. Individualisering og frihet til individuelle valg er sentralt. Samfunn og arbeidsliv stiller store krav til høy teoretisk kompetanse. Det er et fravær av satsing på kompetanseutvikling direkte gjennom praksis. Samtidig er frafallet – både på ungdomstrinnet og i videregående teoretiske opplæringsløp – urovekkende stort. Ser vi på arbeidslivet fra et fugleperspektiv, er strukturforandringen det mest markante, og ikke endring i arbeidets omfang. Vi ser en forskyvning fra klassisk industri og primærnærings til utdanning, helse og sosial administrasjon. Det postindustrielle samfunnet omtales ofte som informasjonssamfunnet. Det er informasjon som omsettes og produseres. Det postmoderne samfunn omtales også ofte som kommunikasjonssamfunnet. Dette innebærer at tilgang til informasjon og gode kommunikative egenskaper blir spesielt viktig.

«Dette samfunnet stiller strenge krav til kompetanse, til refleksjon og forståelse, til å finne ut hva og hvor jeg vil, hva jeg bør gjøre, hva som vil gjøre meg lykkelig, hvilke utfordringer jeg bør søke. Dette er derfor et samfunn som skaper store muligheter for frustrasjoner, både ved at noen ikke når dit mange andre når, og ved at noen mister fotfestet fordi kravene til mestring blir for store». (Frønes, 1998, 137).

For å lykkes i det postmoderne samfunn stilles det med andre store krav til det å kunne gjøre individuelle valg med basis i en trygg oversikt over egne følelser, egne ferdigheter, egne muligheter – og med basis en god indre oversikt over miljøet rundt og de muligheter og umuligheter som dette miljøet innebærer. Dette er krav til eksekutive funksjoner som de fleste med ADHD-liknende problematikk sliter med. Dette beskriver Frønes slik:

Voksenautoritet og profesjonell autoritet har forvitret og kampen om kontroll og styring er stor.

«I informasjonssamfunnet handler kunnskap mer enn noen sinne om evnen til å systematisere og organisere informasjon, slik at en kan plassere det nye en møter i det landskapet en har i hodet og dermed gi det mening. Det er bare på den måten informasjon om og fra verden kan forvandles til kunnskap. Denne prosessen krever evne til å konsentrere seg, til å fordype seg, trenge inn i det en holder på med». (Frønes, 1998, 142).

Utviklinga i det postmoderne samfunn er av mange omtalt som ei kulturell frisetting. Kulturen regulerer ikke lenger yrkesvalg, hvem du skal være, hvordan du skal oppføre deg. Hvem og hva du skal bli, i langt sterkere grad enn tidligere blitt et fritt valg, men også en personlig utfordring for den enkelte. Den enkelte må konstruere seg selv og sitt liv gjennom stadige valg. Skal du lykkes, kreves det kunnskap, god oversikt, gode planleggingsevner, god kommunikativ kompetanse og evne til å takle stadige skiftninger og omvalg. Der tradisjoner tidligere regulerte våre valg og veier, er det nå de frie individuelle valg som har overtatt. En slik samfunnsutvikling som kan være positiv for mange, er nødvendigvis ikke positiv for andre.

«At den enkelte selv må velge eller konstruere sin framtid så vel som sin identitet, betyr heller ikke at mulighetene for suksess i samliv eller yrkesliv har økt for alle. At alle må velge, betyr ikke at mulighetene er like for alle. Tvert imot vil de nye krav og muligheter kunne utdype og forsterke sosial ulikhet». (Frønes, 1998, 139).

Barndommen i det postmoderne samfunn

Den postmoderne oppveksten krever større selvdisiplin og kontroll av egne følelser (Dencik, 1995). Barna må lære å stole på egne initiativ og dermed skape selvtrillit. Kvaran (1999) hevder at det stilles minst to motstridende krav til barn og unge generelt i dagens samfunn. På den ene siden skal de utvikle sosial kompetanse for å fungere best mulig sammen med andre. På den andre siden må de utvikle selvstendighet og uavhengighet. I det postmoderne samfunnet er skillet mellom barn og voksne blitt utydelig. Samtidig med at barns rettigheter har hatt ei positiv utvikling, har også voksnes autoritet blitt utvisket. Mange fagpersoner peker på ei utvikling i retning av en ettergivende oppdragelse og en ettergivende pedagogikk (Dale og Wærness, 2004). Samtidig med de voksnes oppgivelse av autoritet har også læreres

profesjonelle autoritet forvitret. Den oppvoksende slekt omtales nå ofte som forhandlerbarna som forhandler med voksne på et likeverdig grunnlag. Overfor forhandlerbarna kan likeverdigheten i relasjoner mellom voksne og barn være grunnlag for konflikter mellom for eksempel foreldre og barn. Konfliktene oppstår også fordi voksne ofte bærer preg av å være oppdratt i en tid hvor relasjonene mellom voksne og barn var mer preget av et subjekt-objekt-forhold, i stedet for det subjekt-subjekt-forhold som moderne barn forventer. Samspill på et så vidt ulikt grunnlag kan føre til at voksne og barn ikke forstår hverandres kontekstuelle bakgrunn for argumentasjon i forhandling. Dette kan i noen tilfeller resultere i en vond sirkel av mer eller mindre alvorlige konflikter. Grensesetting kan være et slikt konfliktområde, særlig i situasjoner hvor ungdom er involvert.

Innføringen av ungdomsskolen på slutten av 60-tallet og begynnelsen av 70-tallet førte til 9-årig skoleplikt for alle. Seinere er denne skoleplikten utvidet til 10 år. Der 14-åringene tidligere kunne velge å avslutte skolegangen for å finne seg et praktisk arbeid, ble de nå tvunget til å gå på skole to år til. På 70- og 80-tallet økte også antall elever i videregående skole kraftig. Barna skulle realisere foreldrenes drømmer om utdanning og yrke. I 1996 gikk nesten alle (94 %) direkte videre fra ungdomsskole til videregående.

«Det moderne samfunn har forsterket skolens posisjon i den forstand at det for de fleste nå ikke er andre alternativer før etter videregående, som i seg selv heller ikke er annet enn en grunnutdanning.» (Frønes, 1998, 107).

Det er ingen alternativer til skolesystemet; alle må på et eller annet vis prøve å kare seg igjennom. Få eller ingen jobber venter på sekstenåringen. Mer enn før krever samfunnet at barn utvikler evne til konsentrasjon og selvdisiplin og evne til å mestre språk og kommunikasjon.

Samfunnsendringers betydning for mennesker med nevrologisk betingede vansker

Mennesker med medfødte nevrobiologiske-/nevropsykologiske vansker er for det første en selvfølgelig del av det menneskelige mangfoldet, men de er vanligvis ikke det som kan omtales som gjennomsnittsmennesker. Det er ofte mennesker med store ressurser, betydelige kreative evner, som

er svært nyttige samfunnsborgere. Det medisinske vankefokus har vært sterkt overdrevet. Det er på høy tid at både hjelpeapparatet og samfunnet generelt får øynene opp for disse menneskenes store ressurser. Når nærmiljø og samfunn i noen grad tar hensyn til variasjonen i menneskelige evner, forutsetninger og muligheter, vil alle de som i dag sliter med å tilpasse seg snevre krav til atferd og funksjon, få et langt bedre og mer meningsfylt liv. Mennesker med ADHD og tilstøtende vansker er ofte mennesker med en overskuddsenergi som de ikke får naturlig utløp for gjennom skolesystemets og arbeidslivets snevre organisering og normalitetskrav. Samtidig er mennesker med denne typen vansker også svært forskjellige. Noen sliter mest med konsentrasjons- og motivasjonsvansker, andre med sterke innadvendte og depressive tendenser. Den viktigste «behandlingen» vil alltid være gode miljømessige tiltak. En forenklet, men illustrerende beskrivelse av slike tiltak ligger i begrepet struktur. Dette er mennesker som mer enn andre er avhengige av struktur, orden, oversikt, plan, system, kontroll, stabilitet, faste mønster og relasjoner. I stedet møter de store nye basebarnehager og SFO-tilbud som preges av yrende, ustrukturert aktivitet. De møter krav om å forholde seg til et stadig skiftende personale og et stadig skiftende mangfold av mer eller mindre fremmede barn. Barnehageverdenen er kaotisk. Barnehage og SFO er svært krevende og uoversiktlige sosiale arenaer som forsterker negative roller. Skillet mellom de som får til det sosiale samspillet og de som ikke mestrer, øker. Ulikheter i sosial kompetanse forsterkes. Barn uten konstitusjonelle vansker og reguleringsforstyrrelser lærer seg raskt samspillet egenart og tilpasser seg en krevende sosial arena. Barn med medfødte temperamentsproblem, medfødte vansker med konsentrasjon og oversikt, vansker med «å ta tur» og impuls kontroll, emosjonelle vansker og lav frustrasjonsterskel vil ha store vansker i et slikt ustrukturert og sosialt krevende miljø. Satt inn i et slikt kaotisk og ustrukturert miljø vil alle disse barna synliggjøre sin inkompetanse og utvikle en negativ rolle. De havner i stadige, umulige konflikter og utvikler et negativt selv bilde. De får det ikke til og opplever hverdagen som sterkt frustrerende. Behovet for å hevde seg og å bli sett er grunnleggende. De opplever mestring gjennom å bli sett på en måte som er negativ for alle andre. I barnehagemiljø og skolemiljø

er det for få voksne til å kunne møte disse barnas behov for støtte. De voksne har generelt lav kompetanse med tanke på å takle så sammensatte sosiale utfordringer. For barn med sterkt behov for stram struktur og oversikt blir disse to arenaene for uoversiktlige. Leksituasjonene er for krevende. Barna blir forvirret, engstelige og opplever sterk frustrasjon som raskt kan gå over til raseri og utagering. Dermed er de vonde og negative utviklings sirkler igangsatt.

I skolen møter de en verden som er totalt annerledes enn «den gamle skolen» der alle hadde faste rom, faste plasser, faste lærere, faste bøker, faste rutiner. Dagens skoleverden preges av individualisering og fleksibilitet. Skolen preges av varierende grupper, fag og aktiviteter. Skolens tilbud er tilpasset et midtskikt av elevene. Det satses på ukeplaner og dagsplaner der elevene selv skal velge når, hva, og hvordan. Voksen autoritet og profesjonell autoritet har forvitret, og kampen om kontroll og styring er stor. Sammen med denne makt kampen følger den uroen som norsk skole er sterkt preget av. Dette er en generell uro som er mest skadelig for de som i utgangspunktet har oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker – og som ofte trigges følelsesmessig av uforutsigbarhet og støy. Barn og unge med medfødte konstitusjonelle vansker og ADHD-problematikk blir tapere i en slik skole. De utgjør en vesentlig del av frafallsgruppen i videregående opplæring. Skolesystemet er mer teoretisk preget enn noen gang tidligere – og den 10-årige grunnskolen følges av en idé om videregående teoretisk opplæring for alle. Dette systemet stiller krav som ungdom som har medfødte vansker med sentrale eksekutive funksjoner, ikke mestrer. De mister oversikt og motivasjon og avslutter utdanningsløpet – uten utsikt til annen meningsfylt aktivitet. De opplever tap som får konsekvenser for selvoppfatning og psykisk helse.

Det postmoderne samfunn preges generelt av individuell frihet og individuelle valg der valgmulighetene er store. Det er en frihet som generelt sett kan være positiv, men som skaper en uavklart og komplisert hverdag for mennesker som har sterkt behov for faste ferdige mønster, faste rutiner, fast struktur. De aktuelle nevropsykologiske vansker medfører ofte en grad av rigiditet som blir vanskelig i et samfunn preget av sterke krav til fleksibilitet og stadige skiftninger og omvalg. Det postmoderne samfunn kan ofte oppleves som «en verden» med liten grad av stabilitet og oversikt. Dette

kan oppleves utrygt for mange. For mennesker med medfødte vansker innenfor ADHD-spekteret oppleves mangelen på oversikt og trygghet langt sterkere. Dette øker graden av ekskludering og funksjonshemming. Arbeidslivet er ofte sterkt teoretisk basert og lite romslig i forhold til noen grad av avvikende atferd. Det kan med andre ord hevdes at det postmoderne samfunn med overordnede målsetninger om inkludering og deltakelse for alle – tvert imot er ekskluderende for en stor gruppe mennesker med medfødte tilbøyeligheter til reguleringsforstyrrelser, uro og konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker.

LITTERATUR:

- BARLEY, R. A.** (1997). *ADHD and the nature of self-control. A brief history of ADHD*. New York: The Guilford Press.
- BECK, U.** (1997). *Risiko og frihet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BECK, U.** (2000). *Living Your Own Life in a Runway World: Individualisation, Globalisation and Politics*. I: Hutton, W. og A. Giddens: *On the Edge: Living with Global capitalism*. London: Jonathan Cape.
- DALE, E. L. OG J. I. WÆRNESS** (2004). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*, 3. opplag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DENCİK, L.** (1995). Vålfårdens barn eller barns vålfård? Om till-syn, hän-syn, och fel-syn. I: Dahlgren, Lars & Hultqvist, Kenneth (red.) *Stockholm: Seendet och seendets villkor*.
- FRØNES, I.** (1998). *Den norske barndommen*, 3. utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- GIDDENS, A.** (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- GLEERUP, J.** (1995). *Opbrudskultur*. Senter for Kulturstudier, medier og Formidling. Odense. (1994) *Fra «lydig» til «å finne seg selv»*. Verdi-overføring mellom generasjoner i dagens Norge. I: I. Frønes, K. Heggen, J. O. Myklebust (red.) *Livsløp. Oppvekst, generasjon og sosial endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HARGREAVES, A.** (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- KVARAN, I.** (1999). *Endringer i familiens betydning for barns oppvekst og utvikling*. I: Berg, Kari mfl. (red.) *Barnet i sentrum. AHS-rapport nr. 1/1999*. Tapir.
- MATHIESEN, T.** (1999). *Industrisamfunn eller informasjonssamfunn?* Pax Forlag.
- MOE, S.** (1998). Eksklusjonens problem i det moderne. I: *Nordisk sosialt arbeid*, 4.
- SKAALVIK, E. OG Ø. KVELLO** (red.) (1998). *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- ØIA, T.** (1998). *Generasjonskløften som ble borte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



Spesialpedagogikk
ønsker alle sine
lesere og bidragsytere
en god jul!

Når opplæringsloven ikke følges



I Aftenposten 16.11.09 fremkommer det at to av tre kommuner som Utdanningsdirektoratet har undersøkt, ikke følger opplæringsloven. Bruddene går på at elever ikke får det timeantallet de har krav på, at spesialundervisningsvedtak ikke blir fulgt opp, at elevene blir delt inn i grupper ut fra evner, kjønn eller etnisitet og at læreplanene ikke blir realisert.

AV HILDE LARSEN DAMSGAARD

I undersøkelsene fra 2007 og 2008 kommer det frem at 90 % av de 63 undersøkte kommunene ikke oppfyller kravene om tilpasset opplæring og spesialundervisning. I videregående skole mangler kontrollsystemer som sikrer elevene det timeantallet de har krav på.

Det bildet som tegnes er dessverre ikke overraskende. Når man jobber i skolen eller med utdanningsspørsmål, eller når man er foreldre til barn og ungdom i skolen, kan man registrere at det kan være langt mellom liv og lære i norsk skole. Det kan være ulike grunner til at det er slik.

Det lovverket som styrer skolen, har en del ord og uttrykk som ikke er presise og entydige. Det kan gjøre det vanskelig å bruke lovverket som styringsinstrument og til å avgjøre kvalitet. Når loven bruker uttrykket «pedagogisk forsvarlig» – hva betyr

det? Når loven sier «en del av undervisningstiden» – hvor mye er det? Loven sier at elever skal få en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger – når kan man si at dette prinsippet er ivarettatt? Hvor går grensen mellom det gode, det tillatte og lovbrudd? Utdanningsdirektoratet presiserer selv at det er behov for tydeliggjøring av lovverket, klargjøring av ansvaret for å følge det opp og kontroll med at det blir fulgt opp. Dette er en av konklusjonene på de tilsynene direktoratet har gjennomført.

Når ressursene til skolen er mangelfulle, kan man komme til å måtte nøye seg med at noe får være godt nok. Man vet at det er langt fra optimalt, man vet at elevene trenger mer tilrettelegging enn de får, og egentlig vet man at lovverket, selv om det kan anklages for å være vagt, faktisk brytes. Vi driver ofte skole på sparebluss. Det gjør også noe

med forholdet mellom liv og lære. I opplæringsloven § 13–10 står det at kommunen eller fylkeskommunen har ansvaret for at kravene i opplæringsloven og forskriftene til loven blir oppfylt. Det innebærer også å stille til disposisjon de ressursene som er nødvendige for at kravene skal kunne oppfylles. Det er tvilsomt om dette ansvaret gjennomgående ivaretas. En del rektorer bekrefter at loven ofte brytes fordi de må ta lærere med ansvar for spesialundervisning ut av slike timer for å bruke dem som vikar i andre klasser. Spesialundervisningen faller da ut. For å forsvare en slik praksis, kan det hende man skjuler seg bak at «dårlige tider» også må ramme de elevene som har rett til spesialundervisning.

Lærere bys ikke akkurat gode betingelser for å utvikle norsk skole. Det er liten tvil om at dette er en

Det er utfordrende å fungere profesjonelt i en inkluderende skole som velferdssamfunnet erklærer satsing på, men i realiteten ikke vil betale for.

slitasjefaktor i skolen, og at det er utfordrende å fungere profesjonelt i en inkluderende skole som velferdssamfunnet erklærer satsing på, men i realiteten ikke vil betale for. Det er mange lærere som gjør en god jobb til tross for dette dilemmaet. Man kan likevel ikke se bort fra at avstanden mellom lovverk, planer og skolehverdagen også kan handle om at skolen er en arbeidsplass som fortsatt er preget av mye privatpraktisering. Det betyr at lærere fortsatt i praksis kan komme til å avvise sentrale deler av den nye læreplanen fordi de foretrekker å gjøre det slik de «alltid» har gjort. Hvis så skjer, kan det godt tenkes at det får få eller ingen konsekvenser for læreren. At muntlig kompetanse er et eget satsingsområde i den nye læreplanen, hindrer for eksempel ikke at noen fortsatt hovedsakelig bruker skriftlige prøver for å

sjekke kunnskap i muntlige fag. At IKT er et annet viktig satsingsområde i den nye læreplanen hindrer ikke at det fortsatt finnes lærere som verken har lyst til å bruke dette verktøyet selv eller la elevene bruke det. At alle elever har rett til å bli inkludert og at retten til spesialundervisning er lovfestet, er ingen garanti for at elevene får det de trenger og har krav på. Opplæringsloven pålegger lærere å gi elevene tilbakemelding på arbeidene deres, både underveis og som sluttvurdering. Hensikten med å ha variert og hyppig vurdering er at vurderingen skal inngå som en del av elevenes læring, og ikke bare fungere som en kontroll når arbeidet er avsluttet. Til tross for at dette står sentralt i loven/forskriftene, er det fortsatt eksempler i skolen på at det er få vurderingspunkter, og at vurderingene sjelden brukes for å videreutvikle et arbeid. Det kan være mange

grunner til en slik praksis, men man kan ikke se bort fra at det også handler om at man i skolen har lang tradisjon for å følge tradisjonen og gjøre det man pleier eller det man personlig foretrekker, uavhengig av hvilke pålegg som gjelder.

Når loven brytes, er det følgelig behov for et kritisk blikk både på lovverkets utforming, på de økonomiske ressursene som brukes på skolen og på skolens egen kultur. Det kan ikke være et privatanliggende for lærere å kompensere for en kommunal fattigdom eller å bære ansvaret for skolens ressurstilgang på egne skuldre. Det er en altfor tung bær for lærerne. Like lite kan det være et privatanliggende om man vil forholde seg til ny, lovpålagt praksis, elevers rettigheter eller nye læreplaner. Den børa blir for tung for elevene.



EVA SIMONSEN, ANN-ELISE KRISTOF-FERSEN OG ODDVAR HJULSTAD

Hva skjer i klasserommet?

Skådalen Resource Centre

ISBN: 9788291655291

Denne boka er en rapport fra et prosjekt om inkluderende opplæring av barn med cochleaimplantat (CI). Det kommunikative miljøet for 24 elever med CI er undersøkt, og det kommer fram at det er stor variasjon fra klasserom til klasserom. Undersøkelsen viser også at det er behov for mer kunnskap om betingelsene for et mer inkluderende læringsmiljø for disse elevene. Alle med interesse for opplæring av barn med CI og elever med hørselshemming kan ha nytte av rapporten. Forfatterne har tilknytning til Skådalen kompetansesenter og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.



JARLE EKNES OG JON A. LØKKE (red.)

Utviklingshemning og habilitering - innspill til habiliteringsprosessen

Universitetsforlaget

ISBN: 9788215013428

Forfatterne redegjør i denne boka for ulike syn på habilitering, juridiske rettigheter og selvbestemmelse. De presenterer også ulike sider ved å bistå andre til best mulig livskvalitet. Samarbeid om habiliteringsprosesser inkluderer både kartlegging og påvirkning av rammebetingelser og av relasjoner mellom fagfolk og de som skal motta tjenester. Boka er delt i fire hoveddeler. De tre første er livskvalitet, helse, rettigheter og selvbestemmelse, og siste del handler om konflikter og utfordrende atferd.



MATS KØBER OG KARI RUDJORD (red.)

Bare røre, ikke se

Om Louis Braille, språk og skrift

Akademisk Publisering

ISBN: 9788281520301

I år er det 200 år siden Louis Braille ble født. Med denne boka markerer Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek jubileet. Braille er som kjent mannen bak punktskriftsystemet som bærer hans navn på mange språk og som har vist seg så slitesterkt at det i høyeste grad fremdeles er i bruk. Boka handler ikke bare om ham og om punktskrift. Skriftspråk, litteratur, informasjonsformidling og mennesker er temaer bidragsyterne varter opp med. Boka kan derfor være interessant også for andre enn dem som er brukere av punktskrift.



SUSANNE V. KNUDSEN, DAGRUN SKJELBRED OG BENTE AAMOTSBAKKEN (red.)

Lys på lesing

– Lesing av fagtekster i skolen

Novus forlag

ISBN: 9788270995264

Ved innføringen av Kunnskapsløftet fikk lesing status som grunnleggende ferdighet i alle fag med vekt på lesing av fagtekster. Gjennom praktiske eksempler fra klasserommet, lærebokanalyser og teoretiske og metodiske refleksjoner om lesing, ønsker forfatterne å bidra til større oppmerksomhet omkring arbeid med fagtekster i skolen. Boka består av fjorten artikler skrevet av forskere fra Norge og andre nordiske land, og springer ut av en konferanse arrangert av Senter for pedagogiske tekster ved Høgskolen i Vestfold.

PS Vi mottar gjerne omtaler som går grundigere inn på bøkene som er gitt en kortfattet presentasjon her.



HOLMESTRAND KOMMUNE PP-tjenesten

100% fast stilling som PP-rådgiver - 2. gangs utlysning

Ledig for tiltredelse snarest.

Søknad sendes PPT, Næskids gate 2, 3080 Holmestrand,
innen 08.01.2010.

Se kommunens hjemmeside,

www.holmestrand.kommune.no

Nærmere opplysninger ved henvendelse til
virksomhetsleder/ PPT Bjørn Langfjæran på tlf. 33 09 83 83
eller kommunalsjef Pål Eggen på tlf. 33 06 41 44
eller e-post pp.tjenesten@holmestrand.kommune.no

spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2010

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	04. januar	22. januar
2	02. februar	19. februar
3	04. mars	26. mars
4	12. april	30. april
5	12. juni	11. juni
6	09. august	27. august
7	02. september	24. september
8	30. oktober	22. oktober
9	28. november	19. november
10	11. desember	10. desember

EFFEKTIVT HJELPEMIDDEL FOR LESESVAKE ELEVER



De fleste elever med lesevansker kommer til kort når det gjelder ordavkodingen. Lesingen blir møysommelig og tidkrevende fordi de mangler parate ordbilder. De har heller ikke tilegnet seg sikker kunnskap om høyfrekvente ortografiske mønstre.

HUSKESNU er et svært godt hjelpemiddel for disse elevene. Her er det ikke snakk om terping og kjedelig lesing. Elevene opplever spillet som motiverende og interessant. Etter kort tid lærer de å gjenkjenne mange ord, og får de flere "par" enn læreren.

HUSKESNU inneholder 24 ordmemoryspill og består av 288 høyfrekvente ord og ortografiske mønstre. HUSKESNU kan brukes på begge målformene (20 spill), og dessuten finnes det 2 spill på nynorsk og 2 på bokmål. De 24 spillene har ulik vanskegrad. På innsiden av eskelokket finner en de ulike spillene som inngår i HUSKESNU.

HUSKESNU kan brukes på flere måter. Informasjon om dette finnes i instruksjonsheftet som er vedlagt heftet. Spillet kan også benyttes av foreldre som ønsker å bidra i arbeidet med å fremme barnets leseferdighet. Bruken av Ordmemory er beskrevet i boka "Klart jeg kan", av Ingrid Høyen. Mer informasjon om HUSKESNU finner en på nettsiden til Logometrica AS (www.logometrica.com).

Utgiver: Logometrica AS 2008

Forfatter: Ingrid Høyen

Bestilling: www.logometrica.com



Nasjonalt Kompetansesenter for AD/HD,
Tourettes Syndrom og Narkolepsi (NK)



Oslo universitetssykehus HF,
Ullevål, Medisinsk divisjon

KOMPETANSENETTVERK ADHD - UTLYSNING AV PROSJEKTMIDLER FOR 2010

Nasjonalt Kompetansesenter for AD/HD, Tourettes Syndrom og Narkolepsi har fått ansvar for å drive Nasjonalt kompetansenettverk for ADHD.

I henhold til St.prp.nr. 1 2006/2007 skal "nettverket bidra til fagutvikling, forskning, veiledning og undervisning." Målsettingen for Nasjonalt kompetansenettverk for ADHD er å bidra til kunnskapsutvikling, kompetanseheving og styrking av tiltak som fremmer oppfølging av personer med ADHD. Nettverket skal utvikle og kvalitetssikre vitenskapelig og klinisk tverrfaglig kunnskap og kompetanse på ADHD som skal være tilgjengelig gjennom undervisning, forskningsformidling, fagutvikling og informasjonsvirksomhet. Styrking av forskningsinnsatsen på ADHD er en av hjørnesteinene i virksomheten.

Det kan enten søkes om støtte til enkeltprosjekt innen **forskning på inntil kr. 200.000,-** eller om støtte til enkeltprosjekt innen **fag- og metodeutvikling på inntil kr. 50.000,-**. Tildelingene i 2010 vil også stimulere til forskning og prosjekter som **starter** slikt arbeid. Formålet med prosjektet må kunne defineres inn under kompetansenettverkets overordnede målsetting.

I søknaden skal tas stilling til følgende spørsmål:

1. Gjelder søknaden et forsknings- eller et fag- og metodeprosjekt?
2. Foreligger det en kortfattet prosjektbeskrivelse?
3. Er faglig kompetanse i styringen av prosjektet tydelig definert?
4. Foreligger det klare målformuleringer og en beskrivelse av forventede resultater?
5. Foreligger det en tidsplan for gjennomføringen?
6. Foreligger det et budsjett og er det gjort rede for eventuelt supplerende finansieringsplan?

Søknad om støtte sendes Oslo universitetssykehus HF, Ullevål, NK for AD/HD, TS og Narkolepsi, Bygg 31 A, 0407 Oslo og merkes med "Nasjonalt kompetansenettverk for ADHD pnr 28331907".

Søknadsfrist: **01.02.2010**.

For mer informasjon, ta kontakt med Michael B. Lensing, mien@uus.no /tlf. 221 17 578



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

Ja takk, jeg ønsker å abonnere på
Spesialpedagogikk f.o.m. nr. _____

_____ Medlem/studentmedlem kr 150,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Arne Tveit** har hovedfag i pedagogikk. Han har lang erfaring som lærer i grunnskolen og ved en alternativ skole og er forfatter av en rekke fagartikler. **Ove Pedersen** er cand.polit. med hovedfag i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Han har arbeidet i grunn- og videregående skole siden tidlig 80-tall. Han er nå tilsatt ved Profesjonshøgskolen ved Høgskolen i Bodø. **Thomas Haugerud** er utdannet vernepleier med videreutdanning i spesialpedagogikk. Han arbeider ved Kapellveien habiliterings-senter som er en del barnehabiliteringstjenesten i Oslo. **Edvin M. Eriksen** er spesialpedagog med mastergrad. Han har lang erfaring fra PP-tjeneste og skoleledelse. Han arbeider nå som leder for PP-tjenesten i Sør-Troms. **Anne Aglen Brendmoe** er cand.paed. Hun har vært høgskolelektor og er nå rådgiver ved Øverby kompetansesenter. **Inger Jahre** har mastergrad i spesialpedagogikk og erfaring fra PP-tjenesten. Hun er nå rådgiver ved Øverby kompetansesenter. **Trine Nygaard Golf** er kontaktlærer på Horten videregående skole samt student ved Høgskolen i Telemark og FUB. **Hilde Larsen Damsgaard** er førstelektor ved Institutt for sosialfag på Høgskolen i Telemark.

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

Frå Handleiing til «Aktiv Læring»: Astrid Årdal beskriver dette som et paradigmeskifte og omtaler «Aktiv Læring», et opplæringssystem utviklet av dr. Lilli Nielsen som er kjent for sitt mangeårige arbeid for elever med store og sammensatte vansker. *Juridiske og pedagogiske vurderinger knyttet til tilpasset opplæring og rett til spesialundervisning:* Gidske Holck drøfter rettighetsproblemer i lys av de senere års tilsyn og kommenterer også sider ved NOU 2009:18 (Midtlyngutvalget). *Det stille atferdsproblemet:* Ingrid Lund ved Universitetet i Agder ser på lærernes relasjonskompetanse og mentaliseringskapasitet i møte med elever der stillheten er et uttrykk for mistrivsel og en taus fortvilelse. *Livskvalitetsprosjektet for voksne med særlige behov:* Den danske nevropsykologen Steen Hilling gjør i Pamela Aasands oversettelse rede for erfaringer fra et toårig prosjekt fra tre voksenopplæringssentre i Danmark og Norge.