

05 spesialpedagogikk

2008 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Matematikkvansker** side 16 Spesialundervisning i grunnskolen 2008

side 32 Broer til elevenes verden side 40 Den norske skolen - hvilket innhold ønsker vi?



Liv og lære



Arne Østli

Det er ikke lenge mellom hver gang vi hører at det er forskjell mellom liv og lære. Det gjelder på mange områder, så utdanning, og ikke minst spesialundervisning, er ikke i noen spesiell situasjon så måte.

Likevel er til dels store forskjeller i for eksempel tildeling av timer til spesialundervisning i ulike kommuner til å undres over. Dette har også blitt berørt i offentlig debatt, jf. Brennpunktprogrammet i april om Cochlea Implantat. Tegnspråk eller ikke var et sentralt tema, men forskjeller i tilbud fra kommune til kommune kom også fram. Det er dette som er vårt anliggende denne gangen.

I dette nummeret av Spesialpedagogikk blir *liv og lære* berørt i flere innslag og på ulike måter. «Stor forskjell mellom liv og lære» er tittelen på reportasjen til Bitten Munthe-Kaas fra Utdanningsdirektoratets Brukerforum for likeverdig opplæring. Stor avstand mellom virkeligheten i kommunene og den nasjonale politikken er et hovedinntrykk som sitter igjen etter det siste møte i brukerforumet.

Kjell-Arne Solli stiller i sin artikkel «Spesialundervisning i grunnskolen 2008» spørsmålet om det dreier seg om et felt som er på fremmarsj eller på stedet hvil. Han har gjennomgått tilgjengelige kvantitative data og finner at det er «stor stabilitet over tid både når det gjelder hvilke lever som får spesialundervisning, hva elevene får og hvor de får det».

Tilsynelatende har lite skjedd i løpet av de snart 40 årene som er gått siden Blom-komiteén kom med sin innstilling, men bryter man ned gjennomsnittstallene, kommer det fram interessante forskjeller som gir næring til tanker om forskjeller i liv og lære. Tall fra KOSTRA (et offentlig rapporteringssystem) viser at i den kommunen som har færrest elever med spesialundervisning, er det ingen som får spesialundervisning, og i den kommunen som har flest elever med spesialundervisning, får hver femte elev slik undervisning. Vi er klar over at det er mange forhold som kan forklare forskjeller i behovet for spesialundervisning, og det kan være at elevene får et like godt tilbud i begge kommuner. Likevel er det ikke til å unngå at man blir sittende igjen med noen spørsmål når noen tilsynelatende vil unngå bruk av spesialundervisning, mens andre i stor grad ser ut til å bruke spesialundervisning som tilpasningsløsning.

Professor Kjell Skogen kommenterer i et innstikk Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevågs rapport til Midtlyng-utvalget om «Spesialundervisning i grunnskolen». Også der er det konstatert at det er «stor avstand mellom idealer og realiteter». Skogen peker på at idealer dreier seg om målsettinger, utopier eller ledestjerner som vi aldri kan nå, men som vi skal arbeide for å nærme oss. Vi trenger å vite mer om hvordan vi kan forbedre opplæringen. Det er det lett å være enig i, men mye tyder på at vi også trenger beskrivelser av det ideale som er tydeligere og mer forpliktende enn det vi har i dag.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Arne Østli

Markedskonsulent

Aud Jansson

Design

Tank Design AS

Trykk

Allservice AS, Stavanger

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

Helga Kristin Johnsen

Telefon 24 14 20 58

Faks 24 14 21 57

annonser@spesial-

pedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 22 46

Telefaks 24 14 21 50

Abonnement kr 450,- pr år.

For medlem/student-

medlem av Utdanningsfor-

bundet kr 300,-

Løssalg kr 75,-. I tillegg

kommer porto og faktu-

reringsgebyr. (Enkelte tema-

nummer 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

6170 eks.

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

Årgang 73

ISSN 0332-8457



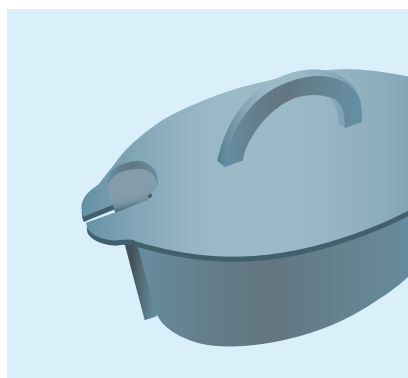


Elevers synspunkt og erfaringer kan ha noe å lære oss, og det de forteller oss kan være med på å bygge broer inn til deres verden.

artikkel side 49



En elev som mislykkes en gang i matematikk utvikler raskt redsel for å mislykkes også ved neste forsøk.



side 4 **Matematikkvansker som språklig og emosjonell utfordring** Jarle Sjøvoll

side 16 **Spesialundervisning i grunnskolen 2008 – et felt på frammarsj eller på stedet hvil?** Kjell-Arne Solli

side 26 **Atferdssenteret 10 år** Arne Østli

side 30 **Spesialundervisning i grunnskolen**
Kjell Skogen

side 32 **Broer til elevens verden**

Tove Bodil Lindblad Skjølsvik

side 40 **Den norske skolen - hvilket innhold ønsker vi?** Rikke Gürgens Gjærum

side 42 **Stor forskjell mellom liv og lære**

Bitten Munthe-Kaas

side 48 **Bokomtaler**

side 51 **Stillingsannonser**

Matematikkvansker som språklig og emosjonell utfordring

Om screening, planlegging, automatisering og metakognisjon innenfor matematikkopplæringa

Dette er en oversiktsartikkel som omhandler lærerens screeningskompetanse og elevens metakognitive kompetanse som kommer til uttrykk ved planlegging av oppgaveløsning og ved bruk av automatiserte arbeidsmåter i matematikk.



Jarle Sjøvoll er professor ved Høgskolen i Bodø, Profesjonshøgskolen.

kunnskap – at oppgaven oppfattes som løsbart, lett eller vanskelig og 3) kunnskap om læringsstrategier eller operasjoner – som innebærer at eleven selv kan ta stilling til, og velge, framgangsmåtene i oppgaveløsningsprosessen.

Kompetanse til å reflektere over egen læring er viktig for å kunne ha kontroll over læringa. Dette innebærer å ta i bruk bevisste prosesser på et høyt kognitivt nivå, og det handler om å reflektere over hva man selv tenker og gjør i en konkret læringssituasjon. For eleven betyr dette å tilrettelegge selvevalueringsprosesser slik at eleven kan ta stilling til sin egen utvikling og framgang (Befring, 2004; Alexander, 1998; Ueland, 2006). Når eleven har tilegnet seg metakognitiv kompetanse vil dette skape et positivt forhold til egen læring og bidra til at eleven selv kan planlegge egne lærings- og oppgaveløsningsprosesser.

Metakognisjon kan deles opp i flere delprosesser: 1) Metakognitiv selvpoppfatning – elevens kompetanseopplevelse og mestringsopplevelse, 2) metakognitiv oppgave-

Introduksjon

Det er ikke så lett å være elev som strever med læringsaktivitetene i matematikk gjennom hele grunnskolen. Ved å studere historiene til elever som har slitt, også ved å høre på foreldrenes historier, kan man tilegne seg innsikt og klokskap i omgangen med elever dette angår. Slik praktisk og erfaringsbasert klokskap formidler Grete Evjen Kristiansen i en artikkel (2006).

Matematikkvansker kan, i tillegg til gjennom praktiske erfaringer, belyses i møte mellom klassiske teorier: Piaget, Freud og Marx. Klassiske teorier har fremdeles mye å tilføre når søkelyset settes på et så komplisert og sammensatt kunnskapsområde som læring innenfor matematikk (Illeris, 2001; Hansson, 2003). Det er Piagets fokus på kognisjon (det bio-



Eleven må læres opp til å se hva som gir framgang og hvordan han/hun må arbeide for at denne framgangen skal skje.

Å ha metakognitiv kompetanse i matematikk innebærer at en er bevisst sin egen kunnskap eller forståelse knyttet til læringen.

logiske), Freuds psykodynamikk og Marxs samfunns- og kulturanalyser som til sammen kan bidra til å gi oss en helhetsforståelse. Teoriene angir tre ulike, men samtidig utfyllende perspektiv, og utgjør en helhetlig ramme for utvikling av forståelsen av fenomenet matematikkvansker. I denne artikkelen er det imidlertid «det kognitive» (språkproblemet) og «det emosjonelle» (tapsopplevelsen) som er i fokus. Men når opplæringa skal tilpasses elevens læreforutsetninger er det også nødvendig å ta kulturelle hensyn. Hvis ikke vil opplæringa lett bli meningsløs.

Tilpasset opplæring nyttes som begrep for å presisere at undervisninga tilrettelegges slik at elevens læringsbehov og læringsmuligheter ivaretas. Opplæringa i faget må dermed tilpasses slik at det tas hensyn til:

– At det, når nye emner eller tema innføres, må tas i betraktning at dette ofte forutsetter grunnleggende kunnskaper. Progresjonsbaserte emner og tema innebærer en risiko for at eleven stagnerer eller opplever tilkortkomming i faget dersom grunnlaget er svakt. Opplevelsen av tilkortkomming påvirker elevens selvoppfatning negativt. Skal man kunne tilpasse opplæring innenfor emnet må man altså kjenne til elevens basiskunnskaper. Læringen må bygges opp etter byggeklossprinsippet.

– Men matematikkfaget består også av nye emner som innføres mer uavhengige av forutgående læring. Slike emner gir muligheter for læring med svært begrensede forkunnskaper. Det dreier seg da om opplæring for nybegynneren på området. Også slike situasjoner utfordrer lærerens evne til å ta hensyn til elevens læreforutsetninger. Slik kan opplevelsen av å bli en taper forebygges.

Men å være en tilkortkommer i matematikk kan likevel gi grunnlag både for å frambringe positive læringsopplevelser og å oppleve glede ved endelig å lykkes. Dette må man også

ta hensyn til når tilpasset opplæring tilrettelegges. Alle har behov for suksess iblant. Nye nederlag vil imidlertid vanligvis forsterke tidligere negative læringsopplevelser. De emosjonelle reaksjonene kan være sterke. I mange tilfeller vil dette bidra til å svekke elevens psykiske helse.

I denne artikkelen vil forholdet mellom positive og negative læringsopplevelser i matematikk omtales. Her følger noen utsagn fra mennesker som i hovedsak har negative erfaringer knyttet til opplæringa i matematikk:

«Og at jeg som har «strøket» i matematikk mange ganger før skulle få «en firer» nå er ufattelig. Vet du – først nå fatter jeg hva matematikk dreier seg om. Det er jo både morsomt og nyttig.» (Elev ved voksenopplæringskurs)

«Og så skulle vi regne ut noe i heimkunnskap også. Da fikk jeg vondt i magen og ville bare springe ut. Heimkunnskap var ikke lenger morsomt det heller.» (ungdomsskoleelev)

«Pappa sier at han ikke skjønner dette. Han kan ikke hjelpe meg og på skolen tør jeg ikke spørre.....»(ungdomsskoleelev)
«Det var så morsomt å begynne med geometri. Jeg fikk det til. Kanskje jeg ikke er helt teit?» (ungdomsskoleelev)

Bjørn Adler sier at de vanligste assosiasjoner folk flest knytter til faget matematikk er relatert til det basale innholdet slik de ble kjent med matematikkfaget gjennom sin egen grunnleggende skolegang:

- tall og siffer
- de 4 regnearter
- matematisk-logisk tenkning
- problemløsning
- aritmetikk (svak – sterk)
- geometri.

Vi kan kalle dette en begrenset forståelse av fagets innhold. Nyere læreplaner og lærebøker plasserer matematikkfaget både i en tverrfaglig og miljørelatert kontekst med perspektiv langt ut over dette.

Matematikkvansker

Elever som strever med innlæringen av matematikk har ofte ingen bevisst innsikt om hvilke kunnskaper, ferdigheter, strategier og ressurser som trengs for å løse en bestemt oppgave. De mangler også de automatiserte ferdighetene som kreves for å gjennomføre oppgaveløsningen. Man sier ofte om disse elevene at de har matematikkvansker, som om vanskene er egenskaper ved elevene. Eller at elevene eier selv vanskene. Elevene har vansker med å koble sammen informasjon som er nødvendig i oppgavearbeidet: Faglig innsikt, oppmerksomhet, sansefølelser, KTM (korttidsminne), LTM (langtidsminne) og å gi respons. Vansker med en eller flere av disse komponentene kan virke negativt på matematikkprestasjonene slik teksten nedenfor viser (Renvaktar og Asplund 2002).

1. Læringen vanskeliggjøres på grunn av:

Oppmerksomhetsvansker: Vikter ved problemløsningsoppgaver, vansker når det kreves ulike steg i algoritmen

Visuo-spatiale vansker: Vansker med symboler (+ og -), blander tallsifre (6-9, 2-5, 27-72) etc.

Auditive prosesser: Vansker ved muntlige oppgaver, sekvenser er problematiske

Hukommelsesvansker: Glemmer matematiske fakta, glemmer steg og tekster med flere regneoperasjoner er vanskelige

Motoriske vansker: Skrive siffer, dårlig leselighet, langsomt, slurvete. Vansker med å fylle tall inn i små ruter, kolonner og lignende

2. Kognitive prosesser

De kognitive prosessene som det er nødvendig å undersøke

ved mistanke om at det foreligger matematikkvansker er følgende (Adler, 2001):

Kategori	Delområder
Tallforståelsen	– lese, kopiere, skrive tall
Tallsystemet /posisjonssystemet	– tallinjen, hurtighet i tallbehandling, tallstørrelse, å regne baklengs, avgjøre tallet som er foran, bak etc.
Enkle regneoperasjoner	– addisjons- og multiplikasjonstabell, telle på fingrene?
Sammensatte regneoperasjoner	– addisjon + subtraksjon eller multiplikasjon og lignende
Aritmetiske tegn	– forstå operasjonene, hoderegning, arbeidsminne, oppmerksomhet.
Begreper / taloppfatning	– størrelse, mengde, posisjon og lignende.
Geometriske figurer	– kopiere figurer, forestilling, hukommelse.
Rom-relasjoner	– posisjon i forhold til annen posisjon.
Spatial hukommelse	– forestillingsevne, gjengi etter hukommelse.
Planleggingsevne	– overblikk, helhetsforståelse.
Tidsplanlegging	– arbeid på tid, realisme.
Tidsbegrep	– tidsfølelsen, planleggingsevnen.

3. Metakognitiv kompetanse

Å ha metakognitiv kompetanse i matematikk innebærer at en er bevisst sin egen kunnskap eller forståelse knyttet til læringen. Metakognisjon betyr altså både å forstå og å kunne kontrollere og styre sin egen forståelse, for eksempel når man løser matematiske problemer. Den som har denne selvforståelsen vil ha oppmerksomheten rettet mot sin egen forståelse og være klar over om en forstår og om en ikke forstår det en arbeider aktivt med i læringsprosessen. Dessuten vil den som er metakognitivt kompetent kunne styre sin egen forståelse og gjøre noe aktivt for igjen å knytte tråden dersom forståelsen av en eller annen grunn blir brutt. Den som ikke er kompetent vil derimot ikke på samme måte være oppmerksom og aktiv i forhold til forståelsen. Når en oppgavetekst leses og fortolkes, vil dette komme til uttrykk slik: Den gode leseren ser ut til å ha utviklet ikke bare god forståelse,

men også en metakognitiv bevissthet knyttet til forståelsen, mens den svake leseren ikke i samme grad har denne aktive styringsfunksjonen knyttet til egen lesing.

Det ser ut til at den metakognitive bevisstheten både henger sammen med utvikling og med anvendelse av ferdigheter. Forsøk har vist at jo eldre elevene blir, desto mer kognitivt bevisste er de. Men det er også klare mønstre i oppgaveløsningen hos gode og mindre gode oppgaveløsere som understreker betydningen av å arbeide med dette som læringstema. Det har etter hvert kommet mange forskningsresultater som tyder på at metakognisjon både henger sammen med undervisningen som gis og med at metakognisjon kan læres. Undervisning som utnytter elevenes metakognisjon, vil kunne føre til at de endrer sine egne læringsstrategier, slik som blant annet den amerikanske forskeren og pedagogen Carol M. Santa har vist gjennom sitt CRISS-prosjekt. (www2.skolenettet.no/html/veil/lese_skrive/les66.html – 4k -)

Begrepet metakognisjon dekker egenskapene mennesket har til å reflektere over og utøve kontroll med sine egne tankeprosesser. Man gjør sin egen læringsprosess til studieobjekt ved refleksjon. Dette oppnås når man blir satt i stand til å reflektere over og diskutere egne mentale prosesser (Eritzland, A. G., 2004):

- Hva skal jeg gjøre nå og hvordan skal denne oppgaven løses?
- Forstår jeg dette og hva krever dette av meg?
- Hvordan vurderer jeg dette resultatet, kan dette være rett?

Den autentiske læringa skjer gjennom motiverende og meningsskapende kunnskapstilegning, gjennom refleksjon, i forbindelse med at mennesket utfører aktiviteter eller handlinger og at de deltar i prosesser som gir erfaring. Metakognisjon er dermed også et læringsbegrep. Svikt i metakognitiv kompetanse kan dermed betraktes som et aspekt ved matematikkvansker. Elevenes metakognitive kompetanse må derfor kartlegges og eventuelt gjøres til gjenstand for læring. Kontrollorientert evaluering av læring regissert utenfra, basert på normative forhold som regler og prinsipper, kan stå i et skarpt motsetningsforhold til den metakognitivt inn-

rettede selvevalueringen. Tilegnelse av metakognitiv kompetanse kan tilpasses ulike opplæringsprogram. Et eksempel finner vi i et metodisk opplegg basert på Vygotskys teorier om tenkning og selvregulering der elevene læres opp til å ta i bruk «indre tale» som strategi i arbeidet med innlæring av multiplikasjon (Askeland, 2005). Innenfor faget matematikk er imidlertid ferdigheter basert på innlærte regler og prinsipper også nødvendige. Opplæring basert på det deduktive og det induktive læringsprinsipp må derfor utfylle hverandre i læringa.

Kjernen i metakognisjon er i henhold til Lund at «en tar et skritt tilbake og tenker over hvordan en tenker, og utnytter den innsikten en da kommer frem til i arbeidet med å løse problemet. Mens metakognisjon på ekspertnivå ofte foregår som en indre monolog, vil metakognitiv læring i klasserommet legge vekt på at elevene gjennom gruppe- og klasse-samtale får øvelse i å sette ord på sine egne tenkeprosesser.» (Eide, 2004; Lund 2003: 25–26)

4. Språkferdigheter

Språklige ferdigheter gjelder først og fremst evnen til å nytte det matematiske språket, begrepene, terminologien, symbolene og operasjonene. Hos elever som får vansker med å nytte det matematiske språket kan vi skille mellom de som har vansker med de skrevne matematikksymbolene og elever med vansker med de matematiske begrepene, og anvendelsen av disse, i vid forstand. Noen sitater ifra intervju med elever kan illustrere hva dette innebærer:

«Det er så vanskelig å se at det er matematikk i det når jeg leser oppgaven. Matematikkoppgaven er jo skjult og jeg får ikke til å stille det opp...» (elev ungdomstrinnet)

«Men når oppgavene var ferdig satt opp gikk det ikke så verst. Jeg kan jo gange og dele, hverfall når jeg har tabellene ved siden av meg». (elev i voksenopplæringskurs)

«Og brøk, hva skal man lære det for, og også med x og alt i teller – er det det? – nei! da var det gjort.» (elev grunnkurs videregående skole)



En elev som mislykkes en gang i matematikk utvikler raskt redsel for å mislykkes også ved neste forsøk.

Også lese- og skriveferdigheter utgjør en del av de grunnleggende forutsetningene for læring av matematikk og kan sees på som en del av innlæringen i faget. Dette gjelder spesielt leseevne og leseforståelse, skriveevne og staving. Lese- og skriveprosessene er til dels forskjellige prosesser og undersøkes hver for seg. Manglende leseferdigheter, hurtig gjenkjenning av ord og skriftlig tekst, fører også til manglende leseforståelse med konsekvenser for læring av matematikk. Sjeldent brukte ord og faglige begrep kan være vanskelig å forstå og forårsaker lærevansker og en opplevelse av å være tilkortkommer. Presenteres problemstillinger muntlig vil man få kontrollert om forståelsen mangler, eller om det er de grunnleggende leseferdighetene som svikter. Skriveferdigheter, øye-hånd koordinasjon, finmotorikk, sekvensiell hukommelse og utvalgsvansker virker også gjerne inn i oppgaveløsningssituasjonen.

5. Emosjonelle komponenter

Når elever ikke mestrer en læringssituasjon utløses det vanligvis sterke emosjonelle reaksjoner. De emosjonelle komponentene som aktiveres ved en tapsopplevelse er neppe godt nok påaktet. En elev som mislykkes en gang i matematikk utvikler raskt redsel for å mislykkes også ved neste forsøk. Ofte gjør eleven nettopp det. Redsel og angst er alarmfunksjoner med sterke biologiske komponenter. De fysiologiske reaksjonene på dette er at kroppen går i forsvar, forbereder seg til kamp, og ved hyppige gjentakelser får dette helsemessige konsekvenser. Å være engasjert med læringsaktivitet i matematikk oppleves som farlig. Elevens psykiske helse påvirkes ved det. Den andre måten kroppen reagerer på er å gi opp med den følge at kroppens fysiske og psy-

kiske motstand reduseres. Redsel og frykt kommer til uttrykk gjennom angst som kan variere fra å være en diffus opplevelse av ubehag til panikkreaksjon. Elever som ofte kommer til kort i matematikk bærer i særlig grad preg av at emosjonelle faktorer bidrar til å vanskeliggjøre innlæringen (Adler, 2001; Sjøvoll, 2006).

*«Jo, det går bra, men i matematikk – der er jeg bare dum!»
(ungdomsskoleelev)*

«Jeg gikk heller en tur til byen, men så at jeg fikk så vondt i magen og kastet opp. Jeg hadde jo vondt i magen. Det var første gangen jeg flyktet fra matematikktimen. Tror det var i 5. klasse.» (ungdomsskoleelev)

«Da vi begynte med ligninger skjønte jeg ingen ting. Jeg får det aldri til mens alle de andre skjønner det. Skjønner du hvor dum jeg er?» (elev i grunnkurs, videregående skole)

*«Hvis læreren spør meg om noe og de andre hører det, da blir jeg rød i toppen og har mest lyst til å springe ut. Noe så flaut.»
(elev ungdomstrinnet)*

Og konsekvenser av holdninger slik de framgår av uttalelsene leder gjerne til negative tanker som kan føre til at:

- Eleven begynner å trekke seg tilbake og unngår å arbeide med faget
- Eleven klandrer seg selv
- Eleven retter negative følelser mot andre, ofte aggressivt
- Eleven angriper seg selv, verbalt, med skam og med negativ atferd.

En positiv lærings situasjon preges av emosjoner som kommer til syne ved at eleven viser interesse, engasjement, glede, lyst og er trygg i situasjonen. Når eleven har lært å oppfatte seg som dum, eller som en taper, er det forbundet med at emosjonen skam har tatt overhånd. Utvikles et negativt selv bilde og eleven opplever å være tilkortkommer, da er elevens utgangspunkt for læring meget alvorlig skadet. «Jeg hater matematikk», hører man elever ikke så rent sjeldent si. Det må være skolens primære oppgave å unngå at en slik situasjon utvikles. Problemet er at negative følelser kan man ikke kvitte seg med på samme måte som en ubehagelig tanke, emosjonene «sitter fast». De er kroppslig forankret. Dette forholdet synes å være lite påaktet i skolen og er kanskje den største utfordringen for opplæringa i matematikk. Utfordringen vil da være å etablere tilpasset opplæring som utvikler glede og lyst slik at positiv energi utvikles. Positive følelser motiverer for innsats og utfordrer nysgjerrigheten. Dette er først mulig når elevens selv bilde og selvtillit er positiv. Å lykkes med innlæringa i matematikk kan være et meget sterkt virkemiddel som vekker emosjonen stolthet og bidrar til positiv identitetsutvikling.

Matematikkvansker opptrer som oftest som del av mer generelle vansker hos elevene. Det kan derfor være naturlig å skjelne mellom: Allmenne vansker der eleven er jevnt svak i alle fag og elever som har problemer med enkeltstående områder, spesifikke vansker, som synliggjøres ved ujevne prestasjoner, som vises ved uforståelige «hull» og som framtrer som spesielle vansker innenfor spesielle områder.

Det er ved å studere prosessen som foregår når eleven lærer seg de matematiske begrepene, symbolene og ferdighetene, og når eleven løser oppgaver, vi kan få innsikt i hva som forårsaker at mange elever får vansker i innlæringsprosessen. Å kunne følge elevens arbeidsmåter for å finne svaret, og å forstå hvordan eleven lærer i prosessen, er dermed like interessant som å konstatere om svaret ble riktig! Læringsprosessen blir således gjort til objekt for studie.

Klasseromsforskning

Kartlegging av elevens læringsberedskap kan best tilrettelegges ved å nytte feltstudier i elevens læringsmiljø. Klasse romsforskning gjennomføres som en observasjonsprosess der man registrerer hva eleven sliter med i læringsarbeidet.

Utforskningen vil i hovedsak være observasjon av elevens arbeidsmåter, språklig og kognitivt, samt analyser av ferdigheter ved muntlige og skriftlige arbeidsoppgaver. Når mange barn og unge har store vansker med å lære matematikk, er det også naturlig at man stiller spørsmål ved årsakene til det. Pedagogiske, sosiale, psykologiske, medisinske og didaktiske årsaksforhold trekkes gjerne fram. Men innenfor nyere forskning er det mange som har stor tiltro til at nevropsykologien kan bidra med kunnskaper som kan forklare hva de spesifikke matematikkvansker kan bunne i (Adler, 2001; Johnsen, 2003; Sjøvoll, 2006.). Spørsmålene blir da om nevropsykologisk forskning kan hjelpe oss med å forstå hvordan og hvorfor barn lærer så ulikt innenfor fagets disipliner? Her er det trolig mulig å frambringe erfaringer og dermed ny kunnskap.

Byggesteiner må også bygges

For læreren er det viktig å være bevisst at i matematikkopplæringa må man svært ofte bidra med å «bygge byggesteiner». Og byggesteinene er vanligvis svært ulike.

Byggesteiner (Adler, 2001, s. 16-17):

- | | |
|-------------------------------|--|
| • Klassifisere/kategorisere | • Automatisering og hurtighet |
| • Antallsoppfatning | • Rom oppfatning og visualiseringsevne |
| • Tallbegrep/-oppfatning | • Motivasjon/lyst og energi |
| • Størrelser | • Planleggingsevne |
| • Tidsoppfatning | • Logisk evne/forutsetning |
| • Oppmerksomhet/konsentrasjon | • Fleksibilitet |
| • Hukommelse | • Intuisjon |
| • Lese-/skriveferdighet | |

Læreren trenger innsikt i hvordan man kan gå fram for å observere og beskrive disse byggesteinene. Adlers kartleggingsmateriale gir hjelp til å kartlegge hvordan elever på ulikt aldersnivå behersker disse elementene innenfor grunnleggende matematikkfaglig begrepsoppbygging. Det kan være nyttig å vite om noen av de mest vanlige kjennetegnene. Finnes flere av disse kjennetegnene hos eleven vil det gjerne være tale om generelle matematikkvansker,

og eleven har da vanligvis lærevansker på mange fagområder. Nedenfor følger en oversikt som viser noen av de mest vanlige kjennetegnene.

Pedagogiske kjennetegn:	Kjennetegn i hverdagen:
1. Vansker med skriving	1. Ofte vansker med klokken
2. Vansker med leseforståelsen generelt	2. Planleggingsproblemer
3. Vansker med tallforståelsen spesielt	3. Vurderingsproblemer/sannsynlighet
4. Vansker med kompleks tenkning og fleksibilitet	4. Glemsk
5. Selvoppfatningen berøres	5. Relasjonsvansker til daglig
	6. Øvelse gir liten framgang
	7. Generelt stort hjelpebehov i hverdagen
	8. Mange feil i daglig aktivitet

Adlers matematikkscreening

Matematikkscreening bygges opp slik at både forståelse og anvendelse prøves (Adler, 2001, s. 79). Screeningstesten er bygd opp med utgangspunkt i kunnskap om hvilke kognitive funksjoner som er grunnleggende når eleven skal lære matematiske begrep. Også lese- og skriveevne undersøkes når en fullstendig nevropedagogisk vurdering gjennomføres. Dette gjelder spesielt leseevne og leseforståelse, skriveevne og staving. Lese- og skriveprosessen er ulike prosesser og undersøkes hver for seg. Manglende leseferdigheter, som vises ved at eleven bruker lang tid på å gjenkjenne ord og skriftlig tekst, fører også til manglende leseforståelse. Presenteres problemstillingen muntlig vil man få kontroll på om forståelsen mangler, eller om det er de grunnleggende leseferdighetene som svikter. Skrivevansker, øye-hånd koordinasjon, finmotorikk, sekvensiell hukommelse og utvalgsvansker kan virke inn i skrivesituasjonen. Også dyspraksi – vansker som dreier seg om å omsette tanker til handlinger eller praksis – kan være medvirkende årsak til innlæringsvansker i matematikk. I en slik helhetlig vurdering er det større muligheter for å oppdage mønstre som kan avklare om det kan være tale om spesifikke vansker. De kognitive funksjonene som undersøkes er disse:

- Tallforståelsen (lese, kopiere, skrive tall)
- Tallsystemet/posisjonssystemet (tallinjen, hurtighet i tallbehandling, tallstørrelse, å regne baklengs, avgjøre tallet som er foran, bak etc.)

- Enkle regneoperasjoner (addisjons- og multiplikasjonstabell, telle på fingre?)
- Sammensatte regneoperasjoner (addisjon + subtraksjon eller multiplikasjon og lignende)
- Aritmetiske tegn (forstå operasjonene, hoderegning, arbeidsminne, oppmerksomhet)
- Begreper/taloppfatning (størrelse, mengde, posisjon og lignende.)
- Geometriske figurer (kopiere figurer, forestilling, hukommelse)
- Rom-relasjoner (posisjon i forhold til annen posisjon)
- Spatial hukommelse (forestillingsevne, gjengi etter hukommelse)
- Planleggingsevne (overblikk, helhetsforståelse)
- Tidsplanlegging (arbeid på tid, realisme)
- Tidsbegrep (tidsfølelsen, planleggingsevnen)

De kognitive begrunnelsene – faktorene – bak matematikkscreening må også vies oppmerksomhet. I en helhetlig vurdering tas med informasjon om nevropedagogisk screening totalt; lesescreening og skrivescreening, som supplerer til matematikkscreening. Det vil gi høynet validitet i vurderingen at en helhetlig screening nyttes.

Troverdighet

Adlers test er ikke en tradisjonell normert og standardisert test. Innholdet er bygd opp ved at matematikkfagets ulike områder er representert ut ifra de krav oppgavene stiller til kognitiv funksjonsevne. Testen er utformet slik at alle elever innenfor en bestemt alder forventes å greie alle oppgavene. Greier ikke elevene alle oppgavene så er det et observandum eller en observand! Svarene vurderes i hovedsak ut ifra rett/galt prinsippet og er i liten grad avhengig av tolkninger og skjønn. Tolkningsvaliditeten kan man derfor betrakte som høy.

Testens gyldighet hviler på kunnskap om de kognitive faktorenes betydning for læring av matematikk. Innholdsvaliditeten er derfor basert på teoretisk innsikt og kunnskapsbaserte premisser, men også på den praktiske empiri som springer ut av den erfaringsbaserte utprøvingen. Ifølge Maxwell (Dalen, 2004) vil vi dermed kunne betegne dette

som en test hvis gyldighet hviler på både beskrivende validitet, tolknings- og teoretisk validitet.

Matematikkopplæringa

Generelle perspektiv

Med referanse til kognitiv-konstruktivistisk læringsteori har Marit Holm (s. 63) presentert matematikkopplæringas «10 teser». Utgangspunktet for disse tesene er kunnskap om hvordan læring i videste forstand «konstrueres». Disse perspektivene er i korthet – og fritt gjengitt – følgende:

1. Matematisk innsikt består til sammen av forståelse og ferdighet.
2. Læring er å konstruere kunnskap. Personen selv skaper og omskaper denne kunnskapen.
3. Forståelsen av de matematiske begrepene er en sammenfatning av egne erfaringer.
4. Kunnskap utvikles til forestillinger ved refleksjon og tenkning.
5. Refleksjon forutsetter at begreper er forstått og gir mening.
6. Prosedyrer er redskaper for tenkning og må kunne knyttes til kjente situasjoner og fenomen.
7. Overføring av ferdigheter – og fleksibel anvendelse av innsikt – forutsetter at meningen er forstått.
8. Nye ferdigheter kan utvikles når prinsipper og strukturer er forstått.
9. Språket strukturerer og styrer læring slik at aktiv språkbruk vil styrke matematikkopplæringa.
10. Automatiserte basiskunnskaper og basis ferdigheter letter læringen og effektiviserer oppgaveløsningsprosessene.

Disse perspektivene finner vi til dels innebygd i modellen nedenfor. Trinnene i modellen kan bidra til å minne oss om at matematikkopplæringa bør struktureres på en gjennomtenkt og progresjonsorientert måte: 1) begrepslæring, 2) opplæring av regneprosedyrer og momenter i matematikk, 3) konkret – halvkonkret – halvabstrakt og abstrakt nivå, 4) overføring av læring, 5) aktiv språkbruk og kommunikasjon, 6) automatisering av ferdigheter og 7) tilpasset progresjon.

Matematikkvansker en del av sammensatte vansker

Vansker innenfor matematikk kan komme til uttrykk ved at eleven sliter med matematiske symboler, har vansker med det matematiske språket og kanskje også visuo-spatiale vansker. Jeg har også omtalt den emosjonelle komponenten som er relatert til matematikkvansker. Også Johnsen framhever matematikkvansker og sosioemosjonelle problemer henger sammen (Johnsen, 2003. s. 32). Vansker på det ene av disse områdene medfører ofte vansker på det andre. Bjørn Adler (2001, s. 29) hevder at 20 – 30 % av elevene med spesifikke matematikkvansker også har spesifikke dysleksi. Når det arbeides med problemløsningsoppgaver, er det viktig at elevene har både gode tekniske leseferdigheter og god leseforståelse. Generelle lærevansker innebærer vanligvis også vansker med å lære matematikk. Elever med ADHD har oppmerksomhetsproblemer og preges av uro, konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet. Disse egenskapene er også fundamentale for læring innenfor matematikk. Alt dette betyr at matematikkvansker også er et problematisk begrep. De spesifikke vanskene i matematikk opptrer sjeldent alene, men som ett aspekt innenfor et mer sammensatt pedagogisk problemområde. Spesifikke matematikkvansker – dyskalkuli – angår ifølge Adler (2001) ca. 6 % av elevene og ifølge Geary 6,5 % av elevene (Sjøvoll, 1998).



For å kunne bli rask og sikker i tallbehandling og en god oppgaveløser i matematikk er det nødvendig å beherske en del grunnleggende ferdigheter hurtig og med stor nøyaktighet.

Automatiseringen

For å kunne bli rask og sikker i tallbehandling og en god oppgaveløser i matematikk er det nødvendig å beherske en del grunnleggende ferdigheter hurtig og med stor nøyaktighet. Det er derfor viktig at både lærere og foreldre kjenner til hvilke basisferdigheter barn og unge må tilegne seg. Dersom begynneropplæringsfasen avsluttes med usikkerhet som læringsresultat, vil også opplæringa på neste trinn bli vanskelig. Eleven er dermed allerede på tur inn i en ond sirkel. Både forståelsen av begrepene og bruken av de matematiske ferdighetene i ulike livssituasjoner må derfor være gjenstand for kontinuerlig trening. Elevene vil ha ulike behov både for innholdsdifferensiert, arbeidsmåte- og tidsdifferensiert opplæring. Dette betyr at det må tas individuelle hensyn i tilpasningen av opplæringa som gjennomføres både i skolen og heimen. Når eleven har vansker, er det desto viktigere at læringen som tilrettelegges i heimen er koordinert med skolens måte å undervise på. Ansvar for at de pedagogiske hensyn tas må selvsagt være skolens.

Man må også forutsette at matematikkverkene er bygd opp slik at de gir elevene grundig innføring i basisferdighetene. Den grunnleggende matematikken på småskole- og mellomtrinnet må derfor være bygd opp slik at den gir elevene nødvendig læring av basisferdighetene. Dette krever også individuell tilpasning av opplæringa.

Automatiseringen kan i noen spesifikke tilfeller vanskeligjøres fordi de kognitive faktorene – eller forutsetningene – hos elevene ikke fungerer optimalt. Dette kan komme til uttrykk på ulike måter, gjerne ved at eleven glemmer veldig fort. Både korttidshukommelse og langtidshukommelse kan være berørt. Hukommelse og glemsel er dermed viktige indikatorer på om noe kan være problematisk i inn-

læringsprosessen. Dette vises i daglige livssituasjoner; når barnet lærer tallrekken og når det arbeides med automatisering av addisjons- og multiplikasjonstabellene. Man kan observere glemsel fra en dag til den neste, og bli overrasket over at eleven likevel ikke kunne noe som man trodde eleven behersket. I tilfeller vil det være aktuelt å etablere et samarbeid mellom skole, heim og den pedagogisk-psykologiske tjenesten dersom man tror at spesifikke forhold kan bidra til å skape vansker for eleven.

Planlegging

Å planlegge oppgaveløsning kan ofte være vanskelig for elever med spesifikke vansker. Slike planleggingsproblemer kommer spesielt til syne når eleven arbeider med praktiske problemløsningsoppgaver. Problemløsning tar gjerne utgangspunkt i elevens erfaringer, praktiske situasjoner og hverdagslige hendelser. Logisk vurdert skulle derfor arbeidet med slike oppgaver gi god mening. Tanken er å plassere det matematiske problemet i en autentisk kontekst som gir eleven den nødvendige gjenkjenning. Men eleven må kunne tolke og analysere den matematiske konteksten slik den framstår – enten den er presentert som skriftlig tekst eller som en muntlig formulert problemoppgave – og eleven må kunne formulere den matematiske oppgaven og stille opp algoritmen som muliggjør en matematisk løsning. Dette er mentalt krevende og involverer flere kognitive prosesser. Eleven må observere, tolke og analysere problemet utenfra. Refleksiv og til dels abstrakt tenkning er derfor vanligvis nødvendig. En skriftlig formulert oppgave forutsetter lesing og tolking av ord og symboler samtidig som eleven må analysere seg fram til, og vurdere, hvilke matematiske operasjoner og prosedyrer som kan være involvert. Både språklige, matema-

tikkfaglige og refleksive ferdigheter virker dermed sammen. Oppgaveløsningen i en slik problemløsningsprosess forutsetter dermed at svært mange og grunnleggende kognitive byggesteiner er på plass. Og eleven må beherske de metakognitive forutsetninger som trengs for å tolke og analysere en problemløsningsoppgave utenfra slik at de nødvendige vurderinger kan gjøres samtidig med at planleggingen av oppgaveløsningen tar til. Disse evnene trengs også når eleven vurderer sine egne svar og sin egen tenkemåte ved selvrefleksjon. Holm refererer til Flavell som skiller mellom tre kategorier metakognitive kunnskaper: Kunnskap om personer, kunnskap om oppgaver og kunnskap om strategier (s. 58). Bruk av metakognisjon innebærer at eleven selv er klar over egne tankeprosesser slik at egen læring kan styres. Dermed muliggjøres både planlegging av oppgavearbeidet og selve løsningsarbeidet. Man lærer best når man vet hvordan man lærer, på samme måte som at det er vanskelig å lære av sine feil når man ikke vet hva slags feil man gjør.

Planlegging av oppgaveløsning i matematikk er altså avhengig av elevenes forståelse. Dette krever at eleven har tilegnet seg og kan anvende fordypningsstrategier og er aktivt i egen læringsprosess. Her er det forståelsen som er det sentrale, mens utdyping og organisering av fagstoffet er viktige stikkord. I dette arbeidet er det relasjonene mellom det eleven kan fra før, det som skal læres samt utbrodering av disse relasjonene gjennom tenking, som skaper læring. (Elstad mfl., 2006)

Ved å benytte ulike læringsstrategier bevisst utvikler elevene en personlig forståelsesovervåking som representerer det vi kaller metakognitiv læring. Dette blir den ypperste form for læring og bør være det vi etterstreber i alle former for læring i alle fag.

Metakognitiv læring

Å tilegne seg kompetanse i å reflektere om egen læring er en viktig forutsetning for å kunne få kontroll over læringa. Dette betyr både aktivisering og bruk av bevisste prosesser på et høyt kognitivt nivå. Og det handler om å reflektere over hva man selv tenker og gjør i en konkret situasjon. For eleven betyr dette å etablere selvevalueringsprosesser slik at eleven kan ta stilling til sin egen utvikling og framgang (Befring,

2004; Alexander, 1998; Ueland, 2006). Når eleven har tilegnet seg denne kompetansen, vil dette skape et positivt forhold til egen læring og bidra til at eleven selv kan planlegge egne lærings- og oppgaveløsningsprosesser.

Elevens metakognitive kompetanse ansees altså å være viktig og vil påvirke oppgaveløsning og dermed læringsprosessen (Alexander, 1998; Linnanmäki, 2002). Mestringsopplevelsen påvirker elevens selvbylde og gir eleven mulighet til å få kontroll med sin egen læring. Opplevelsen «Jeg forstår dette» virker dermed forsterkende i læringsprosessen. Og eleven kan selv ta regien i den aktuelle læringsprosessen med ringvirkning til læringsopplevelser og kompetanseutvikling på andre områder i livet. Konsekvenser for læreren blir dermed å lære eleven opp til selv å reflektere over egen læringsstrategi. Eleven må læres opp til å se hva som gir framgang og hvordan han/hun må arbeide for at denne framgangen skal skje. Lærerens valg av innhold og arbeidsmetoder i opplæringa må også relateres til elevens muligheter til å ta i bruk egne metakognitive kunnskaper. Lærerelev relasjonen, herunder kommunikasjonen mellom lærer og elev, vil dermed være et viktig element i opplæringa (Ulleberg 2004). For det er gjennom den direkte kommunikasjonen mellom lærer og elev at eleven får hjelp til å utvikle evnen til selvrefleksjon. Men denne kommunikasjonen må samtidig være anerkjennende (Løvlie Schibbye, 2002; Lund, 2004). Eleven må oppleve å være akseptert av læreren slik at ikke negative vurderinger og avvisende fordømming blir resultatet. Det er her lærerens profesjonelle holdning og personlige egenskaper utfordres. For kvaliteten på lærerens tilbakemeldinger er det viktigste virkemidlet når opplæringsmålet også er metakognitiv kompetanse. Den kvalitativt gode tilbakemeldingen er den viktigste utfordringen til matematikklæreren. Og det er først og fremst dette matematikklæreren må lære seg for at metakognitiv læring skal kunne skje. Ellers er det lett å ta vekk elevens lærelyst, motivasjon og innsats på kort og lang sikt. Eller for å si det med Dewey (1997: 89). Det er «Lusten att lära av livet självt och att göra livsvilkoren sådana att alla kan lära av livsprocessen som är utbildningens främsta resultat.»

Det er sammenheng mellom å kunne planlegge løsning av oppgaver, å forstå matematikk og å ha automatiserte fer-

digheter. Planleggingskompetanse og forståelse danner til sammen kjernen i den metakognitive kompetansen. Oppgaveløsning innebærer imidlertid vanligvis at elevene må utføre mange regneoperasjoner. Automatiserte ferdigheter er dermed en forutsetning for gjennomføring av de nødvendige operasjonene.

REFERANSER:

- ADLER, B.** (2001). *Vad är dyskalkyli*. Kristianstad: Nationella Utbildningsförlaget.
- ADLER, B.** (2001). *Matematikksscreening I, II og III*. Kognitivt Centrum Södra Sverige AB, 236 32 Høllviken.
- ALEXANDER, P. A. ET AL.** (1998). A perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, Vol. 10, No 2.
- ASKELAND, M.** (2005). Strategiopplæring i multiplikasjon. Erfaringer fra metodisk opplegg med indre tale som pedagogisk virkemiddel. *Spesialpedagogikk*, 10.
- BEFRING, E.** (2004). *Skolen for barnets beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- DEWEY, J.** (1997). *Utbildning och demokrati*. Göteborg: Daidalos.
- ELSTAD, E. OG A. TURMO** (red.) 2006. *Læringsstrategier – Søkelys på lærernes praksis* Oslo: Universitetsforlaget.
- ERITZLAND, A. G.** (2004). Kunnskapsstatus med vekt på førskolelærer- og allmennlærerutdanning i *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*. Oslo: Norges forskningsråd.
- EVJEN, GRETE KRISTIANSEN** (2006) «Ikke så lett», *Skolepsykologi*, 5.
- GUNNARSEN, L. K.** (2004). *Matematikksscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med*. Mastergradsoppgave nr. 6/2004: Høgskolen i Bodø.
- HANSSON, T.** (2003). Knut Illeris och klassisk teori. NFPF/NERA: *Nordisk Pedagogikk* nr. 3. Oslo: Universitetsforlaget.
- HOLM, M.** (2002). *Opplæring i matematikk. For elever med matematikkvansker og andre elever*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- ILLERIS, K.** (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- JOHNSEN, F.** (2003). Om matematikk, aggresjon og tomater. *Spesialpedagogikk*, 10.
- LINNANMÄKI, K.** (2002). Matematikprestasjoner och självoppfatning. En oppfølgingsstudie i relation til skolspråk och kjøen. Doktoravhandling. Åbo: Åbo akademis förlag.
- LUND, E.** (2003). *Historiedidaktikk for klasserommet: En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget. Siteret etter Odd Ståle Eide (2004) TeachingThinking. Kreative og metakognitive læringsprosesser i klasserommet. <http://www.fag.hiof.no/~EL/TT/Eidenotat.doc>. 25/2-2008.
- LUND, I.** (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- LØVLIE SCHIBBYE, A-L.** (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MELBYE, P. E.** (1995). *Matematikkvansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- RENVAKTAR, A. OG M. ASPLUND** (2002). *Matematik och matematiksvårigheter*. <http://www.vasa.abo.fi/speccenter/matematik.htm>
- RUDENIUS, B.** (2004). *Matematikksvårigheter/ Dyskalkyli. Alla har rett att lyckas!* <http://www.kastanjebacken.net/dyskalkyli.htm>
- SANTA, C.** (2008). Metakognisjon i www2.skolenettet.no/html/veil/lese_skrive/les66.html – 4k -, 25. februar.
- SJØVOLL, J.** (1998). *Matematikkvansker. Tilpasset opplæring i matematikk*. AdNotam, Gyldendal. Oslo.
- SJØVOLL, J.** (2006). *Tilpasset opplæring i matematikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SJØVOLL, J.** (2007). Tilpasset matematikkopplæring. Kognitive prosesser som grunnlag for matematikkopplæringa. *Skolepsykologi*, 5.
- UELAND, J.** (2006). «Men det å få han til å kunne så veldig mykje i matte,.....». *Ei studie av tre elevar med matematikkvanskar og opplæringa deira*. Volda: Høgskulen i Volda.
- ULLEBERG, I.** (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

Spesialundervisning i grunnskolen 2008: *et felt på frammarsj eller på stedet hvil?*

Med utgangspunkt i tilgjengelige kvantitative data gis det her en oversikt om omfang, innhold og organisering av spesialundervisning i grunnskolen. Denne oversikten viser en stor stabilitet over tid både når det gjelder hvilke elever som får spesialundervisning, hva elevene får og hvor de får det.



Kjell-Arne Solli er førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold, avdeling for lærerutdanning.

Vi vet fortsatt lite om hvordan spesialundervisningen fungerer og hvilken effekt den har. Det er imidlertid grunn til å stille spørsmål om i hvor stor grad spesialundervisning i praksis bidrar til en inkluderende skole, og hva som skal til for at spesialundervisning skal kunne bidra til en mer inkluderende skole.

Spesialundervisningens «hvem – hva – hvor»

Hensikten med denne artikkelen er å gi en oversikt og vurdere status og utfordringer når det gjelder dagens spesialundervisning. Det foreligger en relativt omfattende dokumentasjon fra de siste 20 år både i form av årlig innsamling av statistiske data, tilstandsrapportering, kartleggingsundersøkelser og gjennomgang av utført forskning (Solli, 2005). Mye av denne dokumentasjonen er i form av statistiske data om hvem og hvor mange som får spesialundervisning og hvordan den er organisert («Spesialundervisningens hvem – hva – hvor»).

Vi har en begrenset kunnskap om innhold, metoder og resultater av de timer som blir bevilget til spesialundervisning. En intern rapport fra Utdanningsdirektoratet (2007a) peker på en rekke områder hvor det er behov for ytterligere dokumentasjon.

Jeg har valgt å fokusere grunnskolen da vi mangler et tilsvarende statistisk datagrunnlag som dokumenterer spesialundervisning i videregående opplæring.

Spørsmålet i artikkelens tittel om frammarsj eller stillstand er knyttet til om – og i hvor stor grad – spesialundervisning bidrar til å sikre en inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring.

Blom-utvalget 1969

Neste år – i 2009 – er det 40 år siden Blom-utvalget (ofte omtalt som Blomkomiteen) ble nedsatt. Utvalgets mandat var å utarbeide nye lovregler for spesialundervisning. Utvalget foreslo i sin innstilling, som ble levert i 1970, å koordinere og samle alle bestemmelser om den obligatoriske opplæring i samme lov. Dette forslaget ble fulgt opp av departement og Storting.

Lov om spesialskoler og andre rettigheter knyttet til denne loven ble innarbeidet i revisjon av Lov om grunnskolen i 1975. Spesialscoleloven ble opphevet og kommunen og fylkeskommunen fikk det juridiske og forvaltningsmessige ansvar for alle elever.

Samordningen av «spesialscoleloven» og «grunnskoleloven» hadde både en juridisk og en pedagogisk side. Ønsket om integrering ble lagt som en overordnet målsetting for opplæring av funksjonshemmede. Blom-utvalget tok sitt utgangspunkt i det de omtalte som et generelt samfunnsmessig innhold i begrepet integrering: tilhørighet i sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser. Spørsmålet om – og i hvilken grad – pedagogisk og organisatorisk integrering kan gjennomføres vil, etter utvalgets syn, avhenge av at forholdene er lagt til rette for at funksjonshemmede i størst mulig utstrekning

Retten til spesialundervisning er ikke knyttet opp mot diagnoser eller vanskegruppe. Det er spørsmålet om utbytte som skal være styrende i forhold til opplæringstilbudet for eleven.

kan utvikle sine muligheter for personlig og sosial vekst og utfoldelse på linje med alle andre i samfunnet. Utvalget mente derfor det ville være mest tjenlig at elevenes behov for spesialundervisning ble dekket ved forskjellige organisatoriske løsninger. Hvor tilbudet skal gis må avgjøres ut fra en totalvurdering av elevenes situasjon, men flest mulig barn og unge måtte få opplæring på sitt hjemsted, eller så nær hjemstedet som mulig.

Lov om grunnskolen i 1975 utvidet opplæringsbegrepet til å omfatte lærings- og treningsaktiviteter som korresponderte med elevenes spesielle behov. Retten til spesialundervisning ble utvidet til å gjelde både før og etter den vanlige opplæringspliktige alder. Loven opererte ikke med kategori-inndeling av elever etter type funksjonshemming.

Ulike spørsmål knyttet til både spesialundervisningens juridiske og pedagogiske side har siden Blom-utvalget bølget fram og tilbake. Dagens debatt dreier seg på mange måter fremdeles om hvordan vi skal sette ut i livet prinsippene som Blom-utvalget la til grunn for all opplæring. På den ene siden har spørsmålet vært når og om det er nødvendig med særlige løsninger, og på den annen side hvordan en skal regulere forholdet mellom elevenes behov, og innhold og utforming av skolens ordinære tilbud.

Hva er spesialundervisning?

Dokumentasjon av spesialundervisning er i denne artikkelen knyttet til den formelle eller juridiske siden av spesialundervisning. Spørsmålet om «hvem – hva – hvor» omhandler de elever som etter § 5.1 får spesialundervisning etter enkeltvedtak. Retten til spesialundervisning er en individuell rett som krever at det fattes et kommunalt vedtak i hver enkelt sak, og der det er klageadgang. Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplærings-tilbudet har rett til et spesielt opplæringstilbud som kan bestå i avvik fra læreplanen, tildeling av tilleggsressurser og/eller tildeling av særskilte tekniske hjelpemidler. Tildeling av hjelpemidler kan også skje uten at elevene har spesialundervisning. Før det gjøres vedtak om spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndig vurdering som skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hva slags opplærings-tilbud som bør gis. Elever som får spesialundervisning skal ha utarbeidet en individuell opplæringsplan.

Spesialundervisning er imidlertid i «daglig tale» et begrep som brukes både av lærere, elever og foreldre for alle former av ekstra hjelp og støtte som elever får eller har behov for. Mens elever som får spesialundervisning etter enkeltvedtak er om lag 6 % av alle elever i grunnskolen, opplever lærere at

Tabell 1. Elever i grunnskolen som får spesialundervisning 1997–98 til 2007–08 (kilde GSI lesedato 6. mars 2008)

Skoleår	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07	07-08
Antall elever	34412	34739	33954	32537	Ikke data	34474	35104	34912	35511	36694	39077
Prosenandel av alle	6,16	6,11	5,85	5,51		5,65	5,68	5,64	5,72	5,92	6,33

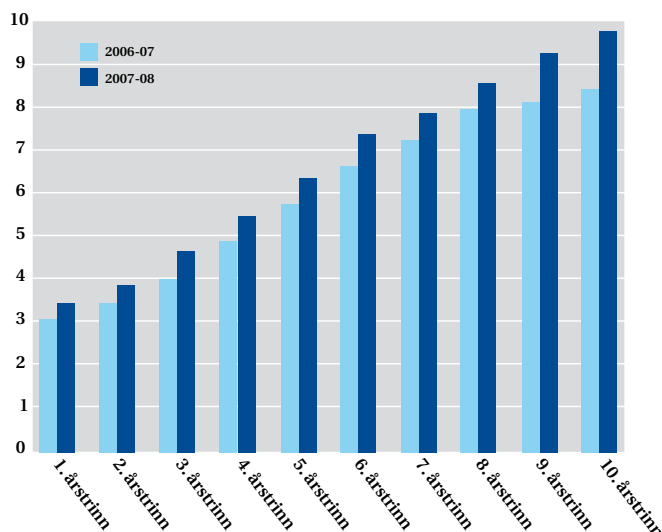
om lag 20 % av elevene har behov for særskilt hjelp (Skaalvik, 2000). I første rapport fra prosjektet «Gjennomgang av spesialundervisning» som inngår i evalueringen av Kunnskapsløftet, skilles det mellom en formalavgrensning og en praksisavgrensning av begrepet spesialundervisning. (Markussen mfl., 2007).

Hvem får spesialundervisning?

Som nevnt over så har skolene det inneværende år (2007/08) oppgitt til GSI (Grunnskolen Informasjonssystem på internett) at 39.077 elever får spesialundervisning. Dette utgjør 6,33 % av alle elever i grunnskolen. Andel elever som får spesialundervisning har vært noe økende de siste år. Tabellen nedenfor viser antall og prosentandel elever som har fått spesialundervisning de siste 10 år.

De siste to år har også GSI bedt om å få oppgitt antall elever med spesialundervisning fordelt på årstrinn. Det «nye» tallmaterialet viser at antall elever som får spesialundervisning øker etter hvert som de blir eldre. Figuren nedenfor viser spesialundervisning fordelt på årstrinn.

Figur 1. Andel elever som får spesialundervisning fordelt på årstrinn. Prosent av elever på årstrinnet. Kilde: GSI, lesedato 6. mars 2008.



Denne dokumentasjonen har dannet grunnlag for å stille spørsmål om tildeling av ressurser til spesialundervisning følger prinsippet om «tidlig stimulering». Bruken av spesialundervisning øker med elevenes alder, noe som er i strid med prinsippet om tidlig innsats (St.meld. nr.16, 2006–07).

Det kan også registreres at det er om lag 3500 barn som får spesialpedagogisk hjelp under opplæringspliktig alder (jf. Opplæringslovens § 5.7). I første årstrinn i grunnskolen er det om lag 2000 elever som får spesialundervisning.

Et vel kjent fenomen i spesialundervisning er at denne gis stor overvekt til gutter. Kjønnforskjellen har vært stabil så lenge vi har hatt dokumentasjon på dette. Om lag 70 % av elever med spesialundervisning er gutter og 30 % er jenter. Dette gjelder også for 2007–08. Nyanser i dette bildet viser seg i forhold til hvilke vansker som har gitt grunnlaget for at elevene får spesialundervisning. Guttenes overvekt er særlig tydelig når det gjelder vanske kategorier som sosiale- og emosjonelle vansker og lærevansker av ulik art. Når vanskene skyldes funksjonsnedsettelse knyttet til hørsel, syn og andre funksjoner, så finner vi ikke tilsvarende kjønnsforskjeller.

Retten til spesialundervisning er ikke knyttet opp mot diagnoser eller vanskegruppe. Det er spørsmålet om utbytte som skal være styrende i forhold til opplæringstilbudet for eleven. Likevel er en dokumentasjon av hvilke elever som får spesialundervisning av interesse da dette gir grunnlag for en analyse og drøfting av utvikling av spesialundervisningen. Lundeberg (2008) har studert 67 dommer i saker om elevrettigheter. I samtlige av rettssakene var dysleksi et viktig tema. I doktoravhandlingen «De urettmessige mindreverdige. Domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning» viser hun at det er de klare diagnoser som vinner fram i retten.

Gruppering av elever i kategorier av vansker eller diagnoser er beheftet med stor usikkerhet. Svært mange av elevene vil ha flere vansker, og det kan være mer eller mindre tilfeldig hvilken vanskegruppe en blir registrert under. Skår-brevik (2001) viser at om lag 96 % av elever med spesialundervisning har mer enn 1 vanske. Dokumentasjon på dette området må derfor ses med et kritisk blikk. I dette kritiske blikk må også inngå problematikken knyttet til det å bli klassifisert i forhold til en kategori eller en vanskegruppe.

Slik opplæringsloven er utformet, er det klart at alle elever har krav på tilpasset opplæring, men det er uklart og overlatt til lokalt faglig skjønn å avgjøre hvilke elever som har rett til spesialundervisning.

I ulike kartleggingsundersøkelser om elever med spesialundervisning er lærere bedt om å oppgi hvilke vanske eller diagnose den enkelte elev har. De «store» vanskegruppene er lærevansker, lære- og fagvansker samt sosiale og emosjonelle vansker. Selv om det ikke er helt sammenfallende bruk av vanske kategorier i de ulike undersøkelsene så utgjør generelle lærevansker/psykisk utviklingshemmede om lag 15 % og spesifikke lærevansker/fagvansker opp mot 40 % av elever med spesialundervisning. Sosiale og emosjonelle vansker (psykososiale vansker, atferdsvansker) omhandler 20 – 30 %. Hver for seg utgjør vansker forbundet med syn og hørsel en andel på 2 – 4 %. De fleste undersøkelser har en relativt stor gruppe «andre vansker» som kan bestå i fysiske funksjonshemninger, medisinske vansker, konsentrasjonsvansker, psykiske problemer og ulike sjeldne syndromer. Det synes som vi også på dette område finner et relativt stabilt mønster over tid. (Prosjekt S, 1989; Innjord og Kiil, 1991; Skårbrevik, 1996; Grøgaard, Hatlevik og Markussen, 2004; Nordahl og Sunnevåg, 2008).

Nordahl og Overland (1998) konstaterte i sin evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune at elever med flerkulturell bakgrunn var overrepresentert innenfor spesialundervisning. Dette støttes opp i undersøkelsen «Eleven i fokus» (Grøgaard, Hatlevik og Markussen, 2004). En svensk kartlegging av elever med annen etnisk bakgrunn i den svenske særskolen (Rosenqvist, 2007) finner imidlertid ikke full støtte for antakelsen om at det foreligger en overrepresentasjon av elever med annen etnisk bakgrunn enn svensk. Denne analysen påpeker at det er stor usikkerhet på dette feltet. Det vil være behov for en nærmere undersøkelse av dette også når det gjelder spesialundervisning i Norge. Det er vanskelig å si om elever med fremmedspråklig bakgrunn har lite utbytte av skolen på grunn av dårlige språkkunnskaper eller om de har behov for spesialundervisning. Pihl (2005) beskriver en utredningspraksis i PP-tjenesten overfor elever fra språklige minoriteter som er individrettet, diagnostiserende og som fokuserer på mangler. Hun ser det uforsvarlig å vurdere elever fra språklige minoriteter med tester utviklet og standardisert for majoriteten. Manglende oppmerksomhet mot opplæringsbetingelser og utilstrekkelig kunnskap om disse elevenes språklige utvikling fører til konklusjon om

spesialundervisning på et svært mangelfullt grunnlag.

På den annen side kan også en mangelfull kunnskap om språk og kultur overskygge at også elever fra språklige minoriteter kan ha et behov for spesialundervisning (Monsrud, Bjerkan og Thurmann-Moe, 2008).

Hvor mange får spesialundervisning? et skjønnstema

Dokumentasjon av spesialundervisning viser at det er store kommunale variasjoner innenfor spesialundervisningens «hvem – hva – hvor». Slik opplæringsloven er utformet, er det klart at alle elever har krav på tilpasset opplæring, men det er uklart og overlatt til lokalt faglig skjønn å avgjøre hvilke elever som har rett til spesialundervisning.

Gjennomsnittsberegninger kan virke mer tilslørende enn avklarende. For å imøtekomme dette problemet, er nøkkeltallene i KOSTRA (KommuneStatRapportering) utstyrt med tilleggsinformasjon som viser antall kommuner nøkkeltallene bygger på, og variasjonene som finnes i kommune-Norge på dette området. Tabell 2 viser variasjonsbredden i andel elever som blir tildelt spesialundervisning.

	2006	2007
Antall observasjoner	437	437
Minimumsverdi	0,0	0,0
10 prosentil	3,7	4,1
1.kvartil	5,1	5,7
Median	6,8	7,3
3. kvartil	8,7	9,4
90 prosentil	11,1	11,9
Maksimumsverdi	22,9	22,8

Tabell 2 Andel elever i grunnskolen som får spesialundervisning 2006 og 2007 (Kilde KOSTRA nivå 2, nøkkeltall fra 437 kommuner)

I den kommunen som har færrest elever med spesialundervisning, er det ingen som får spesialundervisning. I den kommunen som har flest elever med spesialundervisning i 2007, er det 22,8 % av alle elevene som får spesialundervisning. Andelen varierer med andre ord fra ingen, til mer enn hver femte elev. For å beregne median og kvartiler, sorterer man kommunene etter hvor stor andel av elevene som er tildelt

spesialundervisning i stigende rekkefølge. Den kommunen som blir liggende i midten, som kommune nummer 219, har medianverdien. I mediankommunen fikk 7,3 % av elevene spesialundervisning.

Så deles de sorterte kommunene i fire like store grupper, eller fire kvartiler. I den første kvartil, den første firedelen, er det 5,7 % eller færre elever som fikk spesialundervisning. I den andre kvartil er det mellom 5,7 % og 7,3 %, i den tredje kvartil mellom 7,3 % og 9,4 %, og i den fjerde mellom 9,4 % og 22,8 %. For å gi et enda mer presist bilde av spredningen, har man tatt med at 10 % av kommunene med lavest andel, tildeler ressurser til 4,1 % av elevene eller færre, mens 90 % av kommunene tildeler ressurser til 11,9 % av elevene eller færre. De to siste tallene viser at 80 % av alle kommunene ligger mellom 4,1 % og 11,9 %. Selv om de mest ytterliggående resultatene er fjernet, ser en at spredningen fortsatt er stor. Spredningen indikerer at det er store variasjoner i den lokale skjønnsmessige vurderingen av retten til spesialundervisning.

Hva får de elevene som får spesialundervisning?

De fleste får tildelt timer. En liten andel – om lag 1000 elever – får enkeltvedtak som bare går på utstyr eller avvik fra mål i læreplanen.

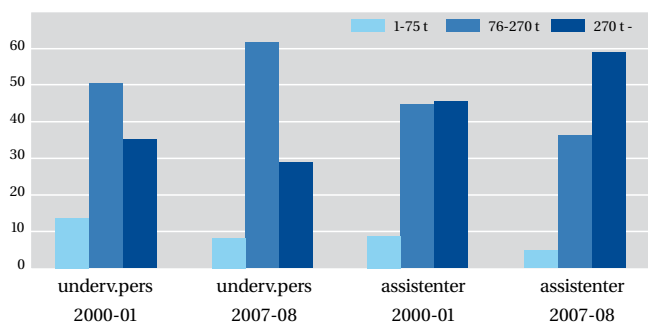
Timer spesialundervisning i prosent av antall lærertimer totalt er i 2007 på 15 %. (KOSTRA). Denne andelen har vært stabilt over de siste år på omlag 14 – 15 %.

GSI registrerer elever som får timer til spesialundervisning med undervisningspersonale og elever som får timer med assistenter. Tildeling av timer grupperes i andeler fra 1 – 75 timer, 76 – 270 timer og over 270 timer. Dette vil i gjennomsnitt si henholdsvis ca. 2 timer per uke, ca. 3 – 7 timer pr uke og ca. 8 timer i uka eller mer til spesialundervisning.

Over tid er det registrert en forskyvning av dette tildelingsmønsteret ved at andelen av tildeling i den minste tildelingskategori er minsket. Det kan være som en følge av en forståelse av at elever som tidligere fikk 1 – 75 timer nå får dekket sine behov for hjelp innfor den vanlige rammen til opplæring, og at en prioriterer spesialundervisning for elever med større og mer sammensatte vansker og dermed større behov for spesialundervisning. Imidlertid kan det også bety

at en organisering av spesialundervisning samler flere elever som har fått tildelt spesialundervisning, noen ganger også supplert med elever som ikke har fått tildelt spesialundervisningen, men som lærerne opplever har ekstra behov for hjelp.

Fordeling av timetildeling for spesialundervisning vises i figur 2.



Figur 2. Timer til spesialundervisning med undervisningspersonale og med assistenter. Prosent av fordelte timer 2001–01 og 2007–08. (kilde GSI)

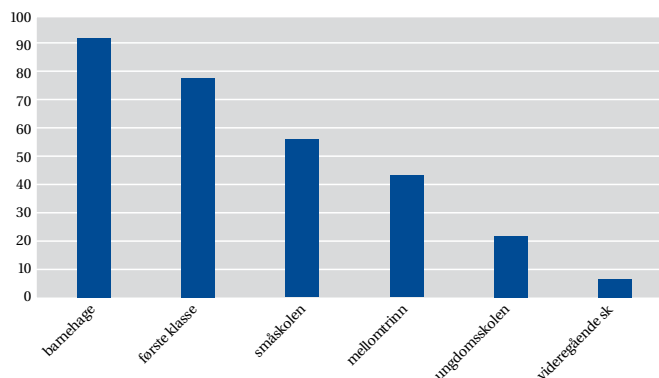
Det er vanskelig å si noe om bruk av assistenter i spesialundervisning har økt. Assistenter benyttes i relativt stort omfang og særlig når det gjelder for elever som får mange timer spesialundervisning, noe som antakelig utgjør de elevene med store og sammensatte lærevansker. GSI viser også at av elever som får spesialundervisning er andelen som får hjelp av assistenter økt fra om lag 40 % i 2000–2003 til 50 % i 2006–08. Antall årstimer med bruk av assistenter i undervisning generelt er nesten fordoblet fra 2003 til i dag. Det er ikke i tallmateriale noe som tyder på at elever med spesialundervisning får tilsvarende mindre støtte fra undervisningspersonalet, men det kreves her en nærmere dokumentasjon.

Kartleggingsundersøkelsen «Eleven i fokus» (Grøgaard, Hatlevik og Markussen 2004) viser at det store flertall elever med spesialundervisning får dette i fagene norsk, matematikk og engelsk: 17 % har spesialundervisning i ett av fagene norsk, matematikk og engelsk, 31 % har spesialundervisning i to av fagene og 41 % har spesialundervisning i alle tre fag.

Hvor får elevene spesialundervisning?

Dokumentasjonen på dette området har jeg knyttet til andel elever som får spesialundervisning utenfor egen klasse/gruppe. Bruk av flere kilder (Innjord og Kiil, 1991; Skårbrevik, 1996; Grøgaard, Hatlevik og Markussen, 2004) synes å vise at organisering av spesialundervisning i grunnskoler fordeler seg på 30 % enetimer, 40 % gruppetimer og 30 % inne i klassen (med tolærer, assistent).

Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006) spør om vi har en inkluderende skole. Gjennom prosjekter rundt temaet «å vokse opp med funksjonsnedsettelse» følger de barn og unge med lærehemninger og/eller sammensatte funksjonsvansker. På bakgrunn av flere kilder anslås andelen lærehemmede i vanlig klasse slik:



Figur 3. Andelen lærehemmede i vanlig klasse. Prosent.
Kilde: Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006:85).

GSI registrerer elever i egne spesialundervisningsgrupper ved skolen. Dette synes å være et noe uryddig felt å tallfeste. Tallene viser at spesialundervisning i egne organiserte grupper har hatt en stor øking de siste par år. Fra 2000 til 2005 økte antallet jevnt fra litt over 1000 til litt over 2000 elever. Siste, og inneværende år har antallet skutt i været til om lag 6431 elever (2006–07) og 7794 elever (2007–08). I prosentandel av elever er dette en økning fra under 0,3 % til 1,2 %. Den samme tendensen gjelder antall elever i spesialskoler som har økt fra 0,3 % i 2003 til 0,5 % i 2006. Her er

det å merke at Oslo trekker tallene litt opp. For 2006 har Oslo 1,5 % elever i spesialundervisningsgrupper og 0,9 % i spesialskoler (KOSTRA 2006).

GSI oppgir også elever og timer ved spesialskoler (kommunale, interkommunale, fylkeskommunale, statlige og frittstående/private). Det er her registrert en liten nedgang i skoler fra 122 skoler med 2253 elever i 1997/98 til 91 skoler med 2013 elever i 2007/08.

Kartleggingsundersøkelsen utført av Lillegården kompetansesenter om smågruppetiltak for elever med problematferd (Jahnsen, Nergaard og Flaatten, 2006) viser en nesten tredobling av antall eksterne/selvstendige tiltak samt at antallet elever i disse tiltakene er fordoblet. Elevene her blir også stadig yngre. Samlet ble det her registrert om lag 2400 elever ved slike tiltak.

Tilbudet til elever som får spesialundervisning er mer mangfoldig og variert enn noen gang. Det gjelder enetimer, grupper innenfor og utenfor skolens rammer, eksterne tiltak m.v. De ulike tiltak er ikke alltid faste oppholdssteder, men elevene vandrer mellom ulike tiltak.

Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006) har også undersøkt organisering av opplæringa til barn med generelle lærevansker eller utviklingshemning. Elevene vandrer ofte mellom ulike tilbud for disse elevene slik det vises i tabellen nedenfor.

Vanlig klasse på vanlig skole	59 %
Spesialgruppe/klasse på vanlig skole	22 %
Spesialskole	10 %
Kombinasjon/andre ordninger.	49 %

Tabell 3. Skoletilbud til barn med lærehemninger. Grad av integrering.
N=486. Kilde: Tøssebro, Engan og Ytterhus (2006:83).

Denne kartleggingen viser at tildeling av spesialundervisning medfører ordninger som fører barn bort fra andre barn i skolen. Å gå i vanlig klasse betyr heller ikke at de er i klassen hele tida. En av fem er mindre enn halve tida i klassen og bare halvparten er mesteparten av tida i klassen. Utskilling

fra vanlig klasse synes å avhenge av type vanske og grad av nedsatt funksjonsevne samt av at det i større kommuner, særlig Oslo, er etablert spesialiserte grupper og skoler.

Hva forteller dokumentasjonen om hvem, hva, hvor i spesialundervisning 2008?

Først er det grunn til å advare mot for bastante tolkninger på bakgrunn av det statiske tallmaterialet jeg har benyttet. Tallene kan være usikre, og tatt ut av sin sammenheng vil de kunne gi et misvisende bilde av situasjonen. De gir også et generelt bilde av spesialundervisningen der det er mange nyanser og avskygginger som skjuler både gode og dårlige sider. Det er dessuten svært mye vi ikke får vite gjennom statistiske data.

I boka «Den tenkende skole» bruker Tiller (1986) metaforen «å klatre opp på skolens glasstak» for å se ned på hva som skjer. Dette tilsvarer det jeg har kaldt fugleperspektiv (Solli, 2005) som viser at lite har skjedd over tid med spesialundervisning. Jeg ser de samme typer elever som får omlag det samme omfang spesialundervisning organisert på samme måte – som satt på spissen – Blomutvalget beskriver. Hvis noe er nytt så er det at så lite er nytt.

Formuleringer om skolens mål og innhold («en inkluderende og likverdig opplæring i en skole for alle») har båret fram integrerings- og inkluderingsperspektivet. Arbeidet med å realisere disse målsettingene om opplæring i et ikke-ekskluderende opplæringsmiljø – 40 år etter Blomutvalget – går imidlertid seint, og møter skepsis. I denne skepsis ligger ofte nøkkelord som «manglende økonomi/ressurser», læreplanens motstridende målsettinger (generell del vs. fagplan-

delen), «manglende tid» (arbeidsorganisering) og manglende kompetanse til å møte en flokk unger med ulike behov. Prosedyrer for å søke ekstra ressurser gir sterke føringer for at diagnostiske kategorier blir sett på som naturlige, selvfølgelige og objektive.

Spørsmålet om hvor langt en kan nå på den inkluderende skoleveien er også knyttet til debatten om spesialpedagogikken. Er spesialpedagogikk som fag med på å fastlåse spesialundervisning i en individuelt og kompensatorisk rettet pedagogikk for elever med eller i vansker, eller bidrar spesialpedagogikk til en systemrettet og relasjonelt rettet pedagogikk for alle elever?

Som tidligere er sagt i flere offentlige dokument om spesialundervisning at mye er bra, men mye kan bli bedre (her referert fra St.meld. nr. 23, 1997–98). Beskrivelsen av spesialundervisningens negative sider kan lett ta overhånd sett i forhold de gode eksempler. Et ensidig fokus på det negative er imidlertid urettferdig og høyst misvisende beskrivelse sett i forhold til den store og faglig høyt kvalifiserte innsats mange skoler og enkeltlærere har gjort. I et «grevlingperspektiv» kan det graves fram en rekke gode eksempler på både forebyggende og avhjelpende arbeid for å sørge for at elever får utbytte av opplæringen. Befring (2007) er opptatt av behovet for å vektlegge en positiv fokusering for å skape livsrom og livskvalitet for den enkelte.

Gjessing (1972) viste for om lag 40 år siden til spesialundervisningens kompliserte og sammensatte funksjon i en artikkel i dette tidsskriftet om «Norsk spesialundervisning gjennom tre decennier 1950–80».

I den kommunen som har færrest elever med spesialundervisning, er det ingen som får spesialundervisning.
I den kommunen som har flest elever med spesialundervisning i 2007, er det 22,8 % av alle elevene som får spesialundervisning.

PISA-undersøkelsenes fokus på ferdigheter – «*hvor god er du?*» – gir liten grobunn for å fokusere på en inkluderende skole med spørsmål som «*hva er du god til?*».

«Det står fast at så vel forskning som erfaring tyder på at vesentlige deler av vår såkalte spesialundervisning er til liten og ingen nytte og til sine tider endog skadelig. På den annen side vet vi, og jeg drister meg til å antyde, at tusenvis av barn har fått effektiv hjelp med små og store lærehemninger; avgjørende, kanskje skjebnebestemmende hjelp som de ikke ville ha fått uten de særlige tilbud og den særlige kompetanse som iallfall en del av vår spesialundervisning står for. Ingen statistikk, ingen gjennomsnittstall, kan bortforklare dette.» (side 9)

Spesialundervisningen reflekterer både et individuelt og relasjonelt perspektiv som utgjør et paradoks, et dilemma, eller Janus-ansikt. På den ene siden utgjør spesialundervisning en viktig og ofte nødvendig innsats for å sørge for at opplæringslovens mål om tilpasset opplæring blir oppfylt. Samtidig fungerer spesialundervisning som et uttrykk for sosial kontroll, differensiering og sortering av det som skolen ikke har rom for.

Gjennom omstruktureringen av det statlige spesialpedagogiske støttesystem fra begynnelsen av 90-tallet fikk vi en økende oppmerksomhet omkring spesialundervisningsfeltet, både forskningsmessig og politisk. De to politiske hovedbekymringene har vært at omfanget av spesialundervisning er for stort, og at omfanget varierer for mye mellom skoler og kommuner (NOU 2003: 16; St. meld. nr. 30, 2003–2004).

I St.meld. nr.16 (2007–08) og ingen sto igjen viser departementet til at skolene har ufordringer med å inkludere elever med sosiale vansker/atferdsproblemer, og foreldrene til elever med sosiale vansker er ofte bekymret over barnets trivsel og sosiale inkludering. Det vises også til at det er utfordringer knyttet til å få et samlet tjenestetilbud til å fungere godt. Utfordringene består i at fagpersoner har for lite kunnskap om hverandre. Det kan være domenekonflikter, maktubalanse, ulik problemforståelse, uklar rolle- og ansvarsfordeling og manglende samarbeidskompetanse. St.meld. nr. 23 (1997–98) Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov beregnet kostnader til spesialundervisning til om lag 5 milliarder kroner. En noenlunde tilsvarende beregning i dag skulle tilsi at det benyttes mellom 7 og 8 milliarder kroner til spesialundervisning i grunnskolen

(lærertimer til spesialundervisning, PP-tjeneste, spesialpedagogiske kompetansesentra).

Sett i forhold til de relativt få undersøkelser vi har om kvaliteten av elevenes utbytte av spesialundervisning kan det framsettes tre viktige argument (Solli, 2005):

- Det er grunn til å stille spørsmål om elevenes læringsutbytte av spesialundervisningen står i forhold til ressursinnsatsen
- Spesialundervisningen er svært ressurskrevende og ressursbruken er lite fleksibel pga. den individorienterte måten den utløses på
- Spesialundervisningen som ressurssystem i skolen strider mot verdier skolen skal fremme og da særlig inkludering

Nordahl og Sunnevåg (2008) viser i en ny studie at hvem som får spesialundervisning synes å være nokså tilfeldig. Og uansett om de får spesialundervisning eller ikke, så skårer elever med problematferd og generelle lærevansker langt dårligere enn andre elever på områder som gjelder trivsel og motivasjon.

Mangfold og inkludering – hva skal til?

Spørsmålet om spesialundervisning er et felt på stedet hvil eller om det er et felt på frammarsj er ikke mulig å svare entydig på. Svaret er avhengig av hvilket perspektiv en velger, og svaret vil fortsatt være at spesialundervisning er både godt og dårlig.

Spesialundervisning er et komplisert og sammensatt felt preget av ulik forståelse av begreper og av en svært uensartet praksis. Ressurstildelings- og organisasjonsformene varierer også sterkt, uten at dette nødvendigvis sier noe om kvaliteten i opplæringen.

Gjessing (1972) omtaler videre i sin nevnte artikkel at:

«Det blir ikke spesialundervisning om vi plasserer barn i egne skoler, i egne klasser, i små grupper, underviser dem enkeltvis, putter til dem selvinstruerende undervisningsmateriell, deler en vanlig klasse i to eller setter inn en lærerassistent. Spesialundervisning blir det først når vi kan tilby en undervisning basert på maksimal innsikt om det enkelte lærehemmede barns primære behov, læringsform og læringsart.» (side 8)

Spesialundervisning kan være en viktig og ofte nødvendig innsats for å sørge for at opplæringslovens mål om tilpasset opplæring blir oppfylt.

Gjessings svar på det spesialundervisningens «uføre», som han kaller det i artikkelen fra 1972, var ikke å utvikle spesialundervisning, men på en ganske annen måte å introdusere spesialpedagogisk holdning, tenkning og så langt som mulig faglig kompetanse i den vanlige lærerutdanning og i det vanlige skolemiljø. Videre må det bygges opp en spesialpedagogisk kompetanse på et høyere nivå og ikke minst må det bygges opp en landsomfattende pedagogisk-psykologisk rådgivingstjeneste.

På mange måter kan vi si at hans forslag er fulgt opp gjennom satsingsområder som «Omstrukturering av spesialundervisning» (1992–96) og SAMTAK (2000–03), men resultatene har ikke blitt som forventet. Vi kan fortsatt beskrive det samme «uføre». Fylling og Rønning (2007) peker på at spesialundervisning som institusjon har historiske, kulturelle, ressursmessige, rettighetsmessige, kompetansemessige og organisatoriske særtrekk. En slik institusjon endres ikke uten videre.

Forholdet mellom begrepene ordinær opplæring og spesialundervisning, slik disse forstås i praksisfeltet, er komplisert. Rapporten fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet 2007 (Utdanningsdirektoratet, 2007b) viser at det ikke er et godt nok system i mange kommuner og fylkeskommuner som kan sikre en felles forståelse av begrepet tilpasset opplæring og forholdet mellom spesialundervisning og ordinær opplæring.

Fortsatt kan det se ut som det er relativt stor styrke i de kreftene som understøtter en plassering av problemer på individuelle egenskaper framfor å se på trekk ved læringsmiljøet. Internasjonale undersøkelser (Fergusson, 2008) understøtter at inkludering fortsatt er mer retorikk enn realitet. Arnesen (2004) viser til en komplisert dynamikk mellom ordninger som gjelder for alle, og individuelle ordninger som har karakter som særordninger. Den aktuelle skoledebatt, der sterke krefter underkaster seg ukritisk PISA-undersøkelsenes fokus på ferdigheter – «hvor god er du?» – gir liten grobunn for å fokusere en inkluderende skole med spørsmål som «hva er du god til?».

Elever med særskilte opplæringsbehov står under press fra to sider. På den ene side fra en skole som er organisert slik at minst 1/5 av elevene blir vurdert til å ha behov for

ekstra hjelp, og som til tross av 40 års innsats ikke har greid å etablere en inkluderende skole. På den andre siden fra et samfunn som er nådeløst for dem som ikke på en eller annen måte har den kompetanse som skal til for å mestre sitt eget livsprosjekt. Risikoen for ikke å følge med og ikke å bli verdsatt øker.

Vi kommer ikke langt ved å gi skolen skylda for det «uføre» som spesialundervisningen står i. MacBeath & Mortimore (2001) skriver i sin bok «Improving school effectiveness» at forskning viser at «schools can't compensate for society», men «schools matter». Erkjennelsen av at skolen betyr noe for barn og unges opplevelse av selvverd og livsdugelighet betyr også at vi må stille spørsmål om hvordan skolen møter den økende mengde elever som er urolige, ukonsentrerte, mestrer dårlig faglige krav og som trives dårlig i klasse- og/eller skolerommet.

Den inkluderende skole må i framtid bli en skole som er knyttet til det virkelige liv, som er åpen for variasjoner, som gir de svake en mulighet for et verdig liv og som ser styrken i variasjoner. Spesialpedagogikkens oppgave er å veilede og gi bistand i det virkelige liv, ikke kompensasjon og ekskludering i synlige eller usynlige tiltak.

Flere forhold peker på behovet for en nyorientering av spesialundervisningen, både begreps- og innholdsmessig og med hensyn til grenseoppgang mellom opplæring og spesialpedagogisk hjelp. En innfallsvinkel kan hentes fra organisasjonsteorien. Argyris og Schön (1978) introduserte begrepene enkeltkrets- og dobbelkretslæring. I enkeltkretstilnærmingen stiller en spørsmål ved om en gjør tingene riktig, og satser på forbedringer i små steg. I dobbelkretslæringen spør en om en gjør de riktige tingene. Enkeltkretslæringen omhandler å endre måten å gjøre ting på, dobbelkretslæringen omhandler det å gjøre andre ting. Det kan være av avgjørende betydning å tenke utradisjonelt. Det er ikke sikkert at ting må gjøres slik de alltid har vært gjort. Om vi tror at vi kan komme lenger når det gjelder inkludering, og jeg ser ingen grunn til at dette ikke er mulig, så ligger ikke løsninger i mer, bedre, mer evidensbaserte tiltak i samme spor. De store sprangene oppnås når vi våger å stille spørsmålstegn ved de etablerte sannhetene, og om nødvendig forkaster dem.



REFERANSER

- ARGYRIS, C. & D. SCHÖN** (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- ARNESSEN, A-L.** (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- BEFRING, E.** (2007). Inkludering i Norge. Synopsi til foredrag «Norge – et nordisk «fjrtårn» Inklusion i Norge». Nordisk spesialpedagogisk konferanse, Danmark 2007 <http://www.nfsp.info/KonferenceIndex.htm>
- FERGUSON, D. L.** (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach one and everyone. *European Journal of Special Needs Education* Vol. 23, No. 2, May 2008, 109–120.
- FYLLING, I. OG W. RÖNNING** (2007). *Modellutvikling eller idedugnad? En studie av modellprosjektet «Tilpasset opplæring og spesialundervisning»* Bodø: Nordlandsforskning. NF-rapport nr. 6.
- GJESSING, H-J.** (1972). Norsk spesialundervisning gjennom tre decennier 1950 – 1980. *Spesialpedagogikk*, 4, 2–13.
- GRØGAARD, J., J. HATLEVIK OG E. MARKUSSEN** (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP Rapport 9/2004.
- GSI. GRUNNSKOLENS INFORMASJONSSYSTEM PÅ INTERNETT.** <http://www.wis.no/gsi/>
- HAUG, P.** (1998). *Pedagogisk dilemma: spesialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- INNJORD, T. A. O. OG P. E. KIIL** (1991). *Spesialundervisning i grunnskolen. En kartleggingsundersøkelse ved skoler i 6 fylker sett i et 10-års perspektiv*. Oslo: Spesiallærerhøgskolen. Universitetet i Oslo.
- JAHNSEN, H, S. NERGAARD OG S. V. FLAATTEN** (2006). *I randsonen: forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn, Oslo: Lillegården kompetansesenter Utdanningsdirektoratet.
- KOSTRA. KOMMUNE – STAT – RAPPORTERING.** <http://www.ssb.no/kostra/>
- KYRKJE- OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET** (1971). Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.
- LUNDEBERG, I. R.** (2008). «De urettmessige mindreverdige. Domstolens maktkritiske funksjon i saker om spesialundervisning». Dr.gradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- MACBEATH, J. & P. MORTIMORE** (2001). *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MARKUSSEN, E. MFL.** (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007*. Rapport nr.1 fra prosjektet: Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet. Høgskolen i Hedmark/NIFU STEP Rapport 19.
- MONSRUD, M-B., K. M. BJERKAN OG A. C. THURMANN-MOE** (2008). *Utvikling av morsmålsbaserte kartleggingsverktøy – foreløpige erfaringer. Dyslexi*, 1, 18–21.
- NORDAHL, T. & T. OVERLAND** (1998). *Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo:Nova. Rapport 20/98.
- NORDAHL, T. OG A. K. SUNNEVÅG** (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 2–2008.
- NOU 2003:16** *I første rekke*. Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle. Oslo: Utdannings - og forskningsdepartementet.
- PIHL, J.** (2005). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- PROSJEKT S.** (1989). *Handlingsplan. Framtidig organisering av spesialpedagogiske tiltak og tjenester*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- ROSENQVIST, J.** (2007). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Om elever med annan etnisk bakgrund än svensk i särskolan*. Högskolan i Kristianstad/Specialpedagogiska institutet.
- SKAALVIK, E. M.** (2000). Faglige og sosiale støttetiltak. Skolens vurdering av behov og tilbud. Spesialpedagogikk. Artikler fra forskningsprogrammet «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993–98)», 16–27.
- SKÅRBREVIK, K-J.** (2001). Disabilities among norwegian students found eligible for special education. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol.48,No.3, 2001, 253–268.
- SKÅRBREVIK, K-J.** (1996). *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet «Omstrukturering av spesialundervisning»*. Volda: Høgskolen i Volda, Møreforskning. Forskningsrapport nr. 14.
- SOLLI, K-A.** (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- ST.MELD. NR. 30** (2003–2004). Kultur for læring.
- ST.MELD. NR. 23** (1997–98). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- ST.MELD. NR. 16** (2006–2007) ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.
- TILLER, T.** (1986). *Den tenkende skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- TØSSEBRO, J., E. ENGAN OG B. YTTERHUS** (2006). Har vi en inkluderende skole? I: Tøssebro, J. og B. Ytterhus (red.). *Funksjonshemmede barn i skole og familie. Inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2007a). *Dokumentasjon om spesialundervisning, intern rapport*. http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/intern_rapport.pdf
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2007b). *Rapport fra felles nasjonalt tilsyn på opplæringsområdet 2007*. http://www.udir.no/upload/Rapporter/felles_nasjonalt_tilsyn_2007.pdf

Atferdssenteret 10 år

TEKST: ARNE ØSTLI

Det vanket mye velfortjent ros til Atferdssenteret og til 60-årsjubilanten professor Terje Ogden under Jubileumsseminaret på Gamle Logen 3. april.

– En fornyelse av organisatorisk innovasjon med en unik kobling mellom forskningsmiljø og praksis, sa styreformannen professor Tore Hansen i velkomsttalen.

Seminaret inneholdt et variert program med foredrag fra både norske og utenlandske fagpersoner som alle uttrykte begeistring for Atferdssenterets arbeid. Samtidig fikk vi en understrekning av hvor viktig internasjonalt samarbeid om forskning på atferd og atferdsproblemer kan være.

Spesialpedagogikk benyttet anledningen til et intervju med professor Terje Ogden som nå er forskningsdirektør ved Senteret.

– *Hva var bakgrunnen for opprettelsen av Atferdssenteret?*

– Atferdssenteret, eller Norsk Senter for studier av problematferd og innovativ praksis (engelsk: Norwegian Center for Child Behavioral Development) ble opprettet i 2003 som en del av randsoneforetaket Unirand ved Universitetet i Oslo. Senteret er heleid av Universitetet i Oslo, men finansieres med midler fra Barne- og Likestillingsdepartementet (Barne- ungdoms- og familiedirektoratet), Kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet) og Helse- og omsorgsdepartementet (Sosial

og helsedirektoratet). Senteret er en videreføring av det såkalte «Atferdsprosjektet» som ble startet ved Psykologisk Institutt i 1998. Målsettingen for Atferdssenteret er å styrke kunnskapen om og høyne kompetansen i arbeidet med atferdsproblemer blant barn og unge, sier Terje Ogden.

(Se mer om målsettingen i egen ramme, red. anm.)

Forskning og utviklingsarbeid

– Ifølge denne målsettingen skal Atferdssenteret drive forskning og utviklingsarbeid som også inkluderer opplæring, veiledning, kvalitetssikring og formidling. Senteret skal styrke forbindelseslinjene mellom forskning og praksis gjennom tiltaksforskning som kan vise hva som er virksomt for hvilke barn og unge, og under hvilke betingelser. Tiltaksforskningen forsøker også å gi svar på hva det er som er særlig virksomt, eller hva som er endringsmekanismene i gode tiltak. Det meste av denne forskningen har tatt for seg evidensbaserte program eller modeller, og derfor har også implementeringsforskning vært en viktig del av senterets arbeid. Dette forskningsperspektivet retter seg mot hvilke faktorer som bidrar til en vellykket gjennomføring av tiltak, og har særlig analysert sammenhengen mellom kompetent praktisering av behandlingsprinsipper og retningslinjer og resultater for familier og barn. Videre driver Atferdssenteret forskning om barns sosiale utvikling, og har i den sammenhengen startet et longitudinelt prosjekt der en følger barn fra 6 måneder til 4 år. Dette har sin bak-

grunn i antakelsen om at vi vet for lite om de viktige milepælene i barns tidlige sosiale utvikling, og hva som kan bidra til at barn utvikler sosialt kompetent atferd. Utviklingsavdelingene for barn og ungdom spiller en viktig rolle i Atferdssenteret arbeid og de som arbeider der har hovedansvaret for det faglige innholdet, for opplæring og kvalitetssikring av metoder og program.

– *Hvorfor dro dere til USA for å hente ideer, metoder og verktøy?*

– I 1997 ble det arrangert en konferanse om lovende tiltak i arbeidet med å forebygge og behandle atferdsproblemer blant barn og unge. Det var en ekspertkonferanse med internasjonale bidragsytere, og de fleste av de ledende forskerne på feltet kom fra USA. En ekspertgruppe ledet av Pål Zeiner ble nedsatt i forbindelse med konferansen, og gruppen lagde på oppdrag av Norges Forskningsråd en kunnskapsoversikt over arbeidsfeltet. Denne konkluderte med å anbefale at nye forskningsbaserte (eller evidensbaserte) metoder og tiltak burde testes og evalueres i Norge. Oversikten viste at Nord-Amerikanske forskere sto for det meste av forskningen med relevans for tiltaks- og kompetanseutvikling på dette feltet. I løpet av 1998–99 besøkte norske forskere og fagfolk Gerald Patterson og Marion Forgatch ved Oregon Social Learning Center i Eugene og Scott Henggeler og hans kolleger ved Family Services Research Center ved Medical University of South Carolina i Charleston. Resultatet av disse besøkene var avtaler om å samarbeide om å implementere Parent Management



FOTO: TORE BRØVN

Professor Terje Ogden er forskningsdirektør ved Atferdssenteret.

Training og Multisystemisk Terapi i Norge, sier Ogden.

Som en kuriositet kan det nevnes at de første norske omtalene av MST og PMTO sto på trykk i Spesialpedagogikk i henholdsvis 1998 og 1999.

Fruktbart internasjonalt samarbeid

– Arbeidet med implementeringen av programmene startet i 1999, og snart

10 år senere kan vi se at dette har vært et fruktbart samarbeid, både på forsknings- og kompetansesiden. Etter hvert er samarbeidet også utviklet til å omfatte Universitetet i Oregon (Jeffrey Sprague og Hill Walker) som står bak utviklingen av skoleomfattende program for forebygging og reduksjon av atferdsproblemer. Dette bygger på prinsippet om positiv atferdsstøtte,

og har tilpasset til norske forhold fått navnet PALS, forteller Ogden som legger stor vekt på betydningen av det internasjonale samarbeidet.

– *Hva betyr det å ha kontakt med ledende forskningsmiljøer i USA?*

– Det har først og fremst hatt konsekvenser for en hurtig og effektiv kompetanseoverføring og gjort det mulig raskt å etablere nye og lovende

tilbud til barn, unge og familier over hele landet. Det ligger et omfattende grunnlagsarbeide bak programmene vi har tatt i bruk i Norge, og de har gjennom flere år blitt utviklet og forbedret gjennom forskningsbasert evaluering. Vi har kunnet utnytte både den praktisk-kliniske kompetansen og deres forskningserfaringer i arbeidet med å bygge opp et norsk fagmiljø i arbeidet med atferdsproblemer.

– *Er det noen fellesnevner for de programmene dere har i gang?*

– Fellesnevneren for de program og tiltak som Atferdssenteret har iverksatt er at de bygger på forskning og at de evalueres gjennom kontrollerte evalueringssudier. Dette omtales ofte som «evidensbaserte» tiltak, og avspeiler en utvikling der en stiller bestemte krav til hvordan tiltak skal utformes, beskrives, formidles og evalueres, understreker Ogden.

Evidensbasert praksis

– Kravene til evidensbasert praksis er at det tydelig framgår hvem tiltakene egner seg for og hvem de ikke egner seg for, og det skal være en standardisert opplæring av utøverne slik at de har den nødvendige forståelsen og de nødvendige ferdighetene for en kompetent utøvelse av tiltaket. Videre er evidensbasert praksis ofte knyttet til forhåndsbeskrevne prinsipper eller retningslinjer og omfatter kontroll av at gjennomføringen er i overensstemmelse med det programutvikleren har forutsatt. I praksis er dette viktig for at mottakerne av tilbudet skal være trygge på at de virkelig får det tilbudet

de er forespeilet, både når det gjelder omfang, intensitet og kvalitet. På forskningssiden skal tiltakene bygge på minst to kontrollerte evalueringssudier og én av disse bør være gjennomført av forskere som ikke ha deltatt i utviklingen av programmet.

– Hva er de viktigste erfaringene dere har gjort så langt?

– Erfaringene gjennom de ti første årene viser at familie-, skole- og nærmiljøprogram for å forebygge og behandle atferdsproblemer blant barn og unge kan overføres og fungere i norsk sammenheng. Det er etablert 23 Multisystemiske behandlingsteam i Norge knyttet til den statlige barneverntjenesten og årlig gjennomgår mellom 4–600 familier denne behandlingen.

Dette har blitt et verdifullt tillegg til de behandlingstilbud og plasseringsalternativer som finnes for ungdom med alvorlige atferdsproblemer i alderen 13–17 år. Det er også utdannet mer enn 200 PMTO-spesialister som gir et tilbud til foreldre med barn som er 12 år eller yngre. Cirka 1500 familier får årlig dette tilbudet. Begge metodene er evaluert i norsk sammenheng, med positive resultater. Videre er skoleprogrammet PALS testet ut og evaluert i fire skoler, og positive evalueringresultater har medført at mer enn 90 skoler nå deltar i den videre implementeringen. I tillegg til oppmuntrende forskningsresultater som peker på at tiltakene faktisk har positive konsekvenser for familier og barn, har vi også mange positive tilbakemeldinger fra familiene og fra utøverne av metodene.

MÅLSETTING FOR ATFERDSSENTERET

Senteret skal gjennom sin virksomhet bidra til at barn og unge med alvorlige atferdsproblemer og deres familier får bistand som er forskningsbasert, relevant, individuelt tilpasset og resultateffektiv i forhold til dagens kunnskapsnivå. Virksomheten ved senteret skal bidra til utvikling av kompetanse og virksomme familie- og nærmiljøbaserte tiltak for å forebygge og intervensere forhold til alvorlige atferdsproblemer hos barn og unge.

Fortsatt utfordringer

– Men vi har også erfart at «evidensbasert» praksis er et kontroversielt tema. Evidensbaserte tiltak blir av noen sett på som en utfordrer til etablert praksis, og fagfolk og forskere som representerer andre perspektiver og som har andre faglige prioriteringer, har vært kritiske. Innvendingene retter seg særlig mot det noen mener er en begrensning av den faglige metodefriheten i arbeidet med atferdsvansker, og mot bruk av kvantitative og kontrollerte gruppedesign i forskningen. I det videre arbeidet med evidensbaserte tiltak er det derfor viktig å forsøke å skape en bred forståelse for hva disse tilnærmingene står for og hvilke muligheter de gir. Det vi har felles med andre som arbeider i dette feltet er et ønske om å styrke kompetansen og tilbudet i arbeidet med atferdsvansker hos barn og unge, at tilbudene skal gi positive resultater og at de til enhver tid skal bygge på den best tilgjengelige kunnskap, avslutter Ogden som imponerer med sin unike evne til å gjøre rede for utfordringer og muligheter i arbeidet med problematferd.

AKTIVITETSOMRÅDER VED ATFERDSSENTERET

FORSKNING

Forskningen ved Atferdssenteret foregår i intervensjons- eller tiltaksprosjekter, og i utviklingsprosjekter. Hensikten er å beskrive og analysere barns læring og utvikling på senterets fokusområder.

MULTISYSTEMISK TERAPI (MST)

Familier som har ungdom med alvorlige atferdsproblemer kan få tilbud om multisystemisk terapi, en metode som har vært prøvd med stort hell i USA og Norge. Behandlingsstilbudet tar utgangspunkt i familie og hjem og tar sikte på å bedre ungdommens oppførsel og fremme positive ferdigheter hjemme, på skolen og i nærmiljøet. Metoden har navnet MST (Multisystemisk terapi) og er et frivillig tilbud som foreldrene kan takke ja eller nei til. For noen av ungdommene kan MST være et alternativ til plassering utenfor hjemmet.

PMTO METODEN

er en behandlingsmetode for barn med atferdsvansker. Metoden lener seg til forskningen til Gerald Patterson og hans kollegaer ved Oregon Social Learning Center (OSLC) i USA. Grunnantakelsen er at positive foreldreferdigheter kan bedre betingelsene for vekst og utvikling i en familie.

PALS

er en skoleomfattende modell for å styrke barns skolefaglige og sosiale kompetanse, forebygge og mestre atferdsproblemer i skolen. 90 skoler arbeider nå etter modellen.

MULTIFUNC

er en behandlingsmodell i institusjon for ungdom med alvorlige atferdsvansker. Behandlingsmodellen er et resultat av Norsk-Svensk samarbeid omkring forskning og utvikling av institusjonstiltak for ungdom med alvorlige atferdsvansker.

For dem som vil lese mer om virksomheten og erfaringer som er gjort ved Atferdssenteret ga Terje Ogdén oss denne referanselisten som i seg selv er et imponerende uttrykk for stor aktivitet.

ARNESEN, A. & T. OGDÉN (2006). Skoleomfattende kartlegging av elev-atferd. *Spesialpedagogikk*, 2006(2), 18–29.

ARNESEN, A., T. OGDÉN & M-A. SØRLIE (2006). Positiv elevatferd og støttende læringsmiljø i skolen. Oslo, Universitetsforlaget.

AMLUND-HAGEN, K. & T. OGDÉN, (2006). Evaluering av multisystemisk behandling i Norge. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 83(2), 3–12.

OGDÉN, T. & C. A. HTALLIDAY-BOYKINS (2004). Multisystemic treatment of antisocial adolescents in Norway: Replication of clinical outcomes outside of the US. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 77–83.

OGDÉN, T., M. S. FORGATCH, E. ASKELAND, G. R. PATTERSON & B. M. BULLOCK (2005). Implementation of Parent Management Training at the National Level: The Case of Norway. *Journal of Social Work Practice*, 19, 317–329.

OGDÉN, T. & K. A. HAGEN (2006). Multisystemic therapy of serious behaviour problems in youth: Sustainability of therapy effectiveness two years after intake. *Child and Adolescent Mental Health*, 11, 142–149.

OGDÉN, T. & K. AMLUND-HAGEN (2006). Virker MST? Kommentarer til en systematisk forskningsoversikt og meta-analyse av MST. *Nordisk sosialt arbeid*, 26, 223–233.

OGDÉN, T., K. A. HAGEN & O. ANDERSEN (2007). Clinical outcomes of the Norwegian MST program in the second year of operation. *Journal of Children's Services Review*, 2 (3) 4–14.

OGDÉN, T., K. A. HAGEN & M-A. SØRLIE (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, 2, 105–117.

OGDÉN, T. & K. A. HAGEN (2008). Treatment effectiveness of Parent Management Training in Norway: A randomized controlled trial of children with conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (in print).

OGDÉN, T., B. CHRISTENSEN, A. SHEIDOW & P. HOLTH (2008). Bridging the gap between science and practice: The effective nationwide transport of MST programs in Norway. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse* (in print).

OGDÉN, T., K. AMLUND-HAGEN, E. ASKELAND & B. CHRISTENSEN (2008). Implementing and evaluating evidence-based treatments of conduct problems in children and youth in Norway. *Journal of Research on Social Work Practice* (in print).

SØRLIE, M-A. & OGDÉN, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 5, 471–492.

Spesialundervisning i grunnskolen

AV KJELL SKOGEN

Professor Thomas Nordahl har sammen med høskolelektor Anne-Karin Sunnevåg skrevet en rapport om spesialundervisning i grunnskolen etter «oppdrag fra Midtlyngutvalget».

Midtlyngutvalget er ikke et hvilket som helst utvalg. Utvalgets fulle navn er **Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov**, og ledes av kommunaldirektør Jorid Midtlyng fra Trondheim kommune. Utvalget skal levere sin innstilling innen 1. juli 2009, og består av 16 medlemmer som ifølge departementet har fagkompetanse på høyt nivå innenfor pedagogikk, spesialpedagogikk, organisasjons- og forvaltningskunnskap og problemstillinger på tvers av sektorer. Departementet «venter på» innstillingen fra dette utvalget i forbindelse med viktige beslutninger om opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov. Når et slikt prestisjetungt utvalg gir et forskningsoppdrag til en person og et fagmiljø, velger de selvsagt landets fremste forskningsmiljø og landets fremste forsker på området. Valget falt på professor Thomas Nordahl og Høgskolen i Hedmark. Rapporten ble lagt frem 7. januar, 2008, finnes på Internett¹, og bør selvsagt leses av alle som er involvert i arbeidet med å utvikle den norske skolen til en stadig bedre skole for alle.

På denne bakgrunn var våre forventninger høye da vi lastet rapporten ned på vår PC og startet lesingen. Som vanlig innfrir Nordahl forventningene om bastante og utvetydige konklusjoner. Videre bekrefter han

våre antagelser når det gjelder fortolkning av «resultatene». Medlemmer av Midtlyngutvalget som representerer rådmenn, etatssjefer og økonomiforvaltning, får varene levert; her finnes det ingen overraskelser. Spesialundervisningen levnes liten ære med formuleringer av typen «...læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning er i gjennomsnitt relativt dårlig, og er ikke i samsvar med den (relativt) store ressursinnsatsen» (s. 49) og «...spesialundervisningen bidrar sterkt til disse relativt dårlige resultatene» (s. 50). Vi aner at Nordahls tolking kan bidra til at økonomiansvarlige ser fjerning av spesialundervisningen som en grei måte å spare penger på. Dersom man i tillegg maler «stigmatiseringsspekkelset» på veggen, får man kanskje også støtte fra en gruppe politikere og foresatte.

Noe som også får oss til å heve øyebrynene, er Nordahls manglende evne eller vilje, til å drøfte hypoteser som er alternativer til hans egne gamle. Det er ingen tvil om at det er «stor avstand mellom idealer og realiteter», noe annet ville vel vært et under. Vi lever i et demokrati som setter seg høye mål om å arbeide mot *en inkluderende skole med en tilpasset opplæring for alle*. Vi trenger ikke forskningen verken fra Nordahl eller andre for å bekrefte hypotesen om at det er avstand mellom idealer og realitet. Dette

dreier seg jo om idealer (målsettinger, utopier, ledestjerner) som vi aldri kan nå, men som vi hele tiden skal arbeide for å nærme oss. Det vi trenger å vite mer om er hvordan vi kan forbedre opplæringen for elever med særskilte behov. Her finner vi tre velkjente hypoteser som det er relativt stor støtte for innen flere samfunnssektorer; nemlig at det er nødvendig med:

- *Rettigheter*
- *Økonomiske ressurser*
- *Faglig ressurser*

I de siste årene har vi sett flere eksempler på at visse grupperinger blant byråkrater og/eller forskere har arbeidet for å fjerne rettighetene som elever med særskilte behov har i kraft av opplæringsloven, § 5.1. De samme grupperinger har også støttet bevegelsen som arbeider for å bruke mindre økonomiske ressurser siden resultatene ikke står i forhold til innsatsen og at spesielle tiltak virker stigmatiserende. Enkelte fra denne grupperingen har endog hevdet at spesialisert fagkunnskap (som for eksempel spesialpedagogikk) virker stigmatiserende og dermed i verste fall er skadelig, noe som til forveksling ligner synspunkter fra grupperinger innen New Age bevegelsen.

La oss imidlertid ta en mer positiv og konstruktiv vinkling på Nordahls rapport. Vi velger i denne sammenheng

å se bort fra blant annet hans kuriøse konstruksjon av motsetning mellom det *kategoriske* og *relasjonelle* perspektivet, hans frykt for *diagnoser* og hans angrep på *individorienteringen* (s. 11 – 16 og s. 49 – 52). Rapporten som helhet, synliggjør faktisk at det finnes et stort forbedringspotensial ute i skolen når det gjelder opplæringstilbudet for elever med særskilte behov. Dette bør kunne være en støtte for Midtlyngutvalget som skal trekke politiske konklusjoner og fremme praktiske, konkrete tiltak.

Når det gjelder vår hypotese om behovet for *rettigheter*, har utvalget muligheten til å beholde den nåværende rettighetsparagraf (§ 5.1) eller foreslå en enda bedre paragraf som sikrer elever med særskilte behov enkeltvedtak med forsvarlige økonomiske og faglige ressurser.

Når det gjelder behovet for *økonomiske ressurser*, må vil vel innrømme at Norges ambisjoner som velferdsstat er så høye at vi beveger oss i gråsonen for hva vi har råd til selv med vårt enorme oljefond i bakhånd. Nå er det imidlertid en anerkjent formulering som hevder at et land synliggjør og dokumenterer graden av sivilisasjon gjennom hvordan en behandler sine funksjonshemmede. Midtlyngutvalget må i alle fall tenke seg godt om før de foreslår mindre satsing på opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov. Et forslag om å reversere utviklingen i retning av «jungelens lov» (under dekknavnet inkludering) og privatisering av ansvaret for våre funksjonshemmede, vil nok vekke berettiget internasjonal oppsikt.

Det tredje området, *faglige ressurser*, er om mulig enda mer komplisert og krevende å forholde seg til for utvalget enn de to andre områdene.

Nordahl peker faktisk på et faglig perspektiv, nemlig organisering, hvor kompetansen ute i skolen tydeligvis er svakere enn en kunne ha lov til å forvente. Riksrevisjonens studie og fylkesmennenes tilsynsrapporter kan indikere at skoleeiere ikke tar lov og regelverk alvorlig nok, eller at det er manglende vilje eller evne til å følge opp i praksis. OECDs rapport indikerer at lærere og skoleledere, slik også Nordahl påpeker, har hatt en tendens til å utsette hjelpetiltak. Som en årsak til denne sendrektigheten, har det vært antydning at «skremselspropagandaen» om stigmatisering har fått norske lærere og skoleledere til å gå en annen vei enn de finske som har vært tidlig ute med tiltak når elever ikke følger med. Det ville sikkert være klokt å styrke den spesialpedagogiske organiseringskompetansen blant så vel lærere som skoleleder og hos PPT. Når det gjelder PPT, har sannsynligvis Nordahl rett i sin antydning om at de i for stor grad fokuserer på testing og vurdering av enkeltelever (av Nordahl kalt *individorientering*). Både skoleledere og PPT kunne med fordel satse sterkere på skolebasert utviklingsarbeid. Et eksempel på slik satsing kan være «Læringsmiljø og pedagogisk analyse» (LP – modellen) som Nordahl selv har vært involvert i og som er en variant av en behovs- og problembasert innovasjonsstrategi. Det har nok blitt satset for lite på slike strategier både innenfor den generelle pedagogikken og spesialpedagogikken. Når det gjelder spesialpedagogikken, er sannsynligvis hovedproblemet i dagens situasjon at vi har for svak kompetanse på de fleste ledd i tiltakskjeden. Vi har for lite spesialpedagogikk i grunnutdanningen for lærere, og dette fører til at for mange elever utvikler særskilte behov som

kunne vært unngått med bedre forebygging. Kort sagt blir det vanlige klasse-/grupperom for lite «rommelig» som de sier i Danmark. Vi har nok for mange elever i dag som ikke får en forsvarlig tilpasset opplæring og som heller ikke hører hjemme i spesialundervisningen. Når det gjelder elevene som trenger enkeltvedtak, har vi sannsynligvis for lite og/eller for dårlig spesialpedagogisk kompetanse ute i skoleverket. Verken den spesialpedagogiske utdanningen eller forskningen har maktet å ligge i fronten. Dette har mange grunner, men en grunn er nok dessverre at Nordahl og hans meningsfeller har bidratt til å skape negative holdninger til spesialpedagogisk kompetanse som sådan. Det hadde selvsagt vært å fortrekke om de kunne bidratt til å heve denne kompetansen. Men vi får kanskje være glade for at ikke muldvarper innen helsevesenet klarer å bygge ned den medisinske spesialiseringen med den argumentasjonen at det dør flere pr. tusen personer på sykehusene våre enn på kontorene til kommunelegene.

Men la oss ikke bli depressive selv om det av og til ser ut til at verden vil bedras, la oss heller samle oss om den gamle strofen fra en svart amerikansk sanger: «You can fool me once, you can fool me twice, but you can't fool me all of the time»

Thomas Nordahl og
Anne-Karin Sunnevåg
Spesialundervisningen i grunnskolen
Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 2 – 2008

NOTE: http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2008/02/rapp02_2008.pdf – 03.05.2008

Broer til elevens verden

Hva slags byggematerialer trenger lærerne for å bygge seg broer inn til elevens verden, for å utføre *the craft of teaching* (Rivkin, 2003)? Artikkelen gir et blikk inn i elevens verden, formidlet og fortolket av noen utenfra.



Tove Bodil Lindblad Skjølsvik
arbeider på Senter for
voksenopplæring i Trondheim

DEL 1

Læreren

Superlativene sitter løst, honnørordene er mange og metaforene står klare for å bli plukket når lærernes betydning for den enkelte elev, for skolen og samfunnet for øvrig beskrives. Politikere og utdanningsministre, uavhengig av politisk farge og ideologi, understreker lærernes sentrale rolle i elevens liv og læring. Skolen og lærerne synes å være av betydning når de skal vise handlekraft, siden retningen på lærerutdanningen og læreplanene ofte blir reformert etter skiftende politiske – og ideologiske vinder. Statsminister og Konge unnlater heller ikke å nevne lærernes betydning for samfunnet i sine taler. Avisen Morgenbladet starter det nye året med å slå fast at «98 % av Norges befolkning mener lærerne er nøkkelen til den gode skole» (Morgenbladet 11.01.08 s. 8). Elevens stemme i ordskiftet er anonym, og det er med respekt for kunnskap i det dagligdage vi velger å rette oppmerksomheten mot elevene.

Broer til elevenes verden

Elevenes opplevelse av livet i klasserommet og friminuttene, omgang med jevnaldrende og lærere kan skaffes til veie

på ulike måter. Gjennom loggbøker eller fortellinger får vi skriftlig dokumentasjon av elevens opplevelser, tanker, ønsker og vurderinger. Hvordan vi stiller spørsmålene, eller lager oppgaven, bestemmer til en viss grad hva vi som lærere får ut av det skrevne materialet. Vi kan få vite det vi *ønsker å vite*, det elevene tror vi vil ha, slik elevene ønsker det skal være eller slik det faktisk er. Uansett får vi ta del i deres livsverden.

En annen bro inn til elevenes verden er å lytte til deres diskusjon og argumentasjon ved utarbeidelse av trivselsregler, miljøregler, eller diskusjonen om klasse- eller skolemiljøet generelt. Når elever og lærere diskuterer klassemiljø, trivsel og læring, er det vanligvis elevens atferd som fokuseres. Elever og lærere er opptatt av hva elevene skal eller bør gjøre, og spesielt hva de *ikke* skal gjøre. Vi valgte å rette blikket mot oss selv som lærere og ga elevene følgende påstand:

For å vite hva som skal til for at elevene lærer og trives, må vi spørre dem. Vi tror at du lærer når du trives og at du trives når du lærer.

Vi ønsket at elevene skulle gå i sine arkiv¹ og ba dem rangere fem ulike, men indre beslektede, egenskaper.

Disse befinner seg etter vår oppfatning innenfor lærergjerningens *ideelle fordring* når det gjelder å legge til rette for et positivt klassemiljø, læring og trivsel. Momentene er lett å kjenne igjen. Du finner dem i Martin Bubers karakte-

*Kvart menneske er ei øy, som kjent. Så det må bruer til.
Uendeleg mange slags bruer.*

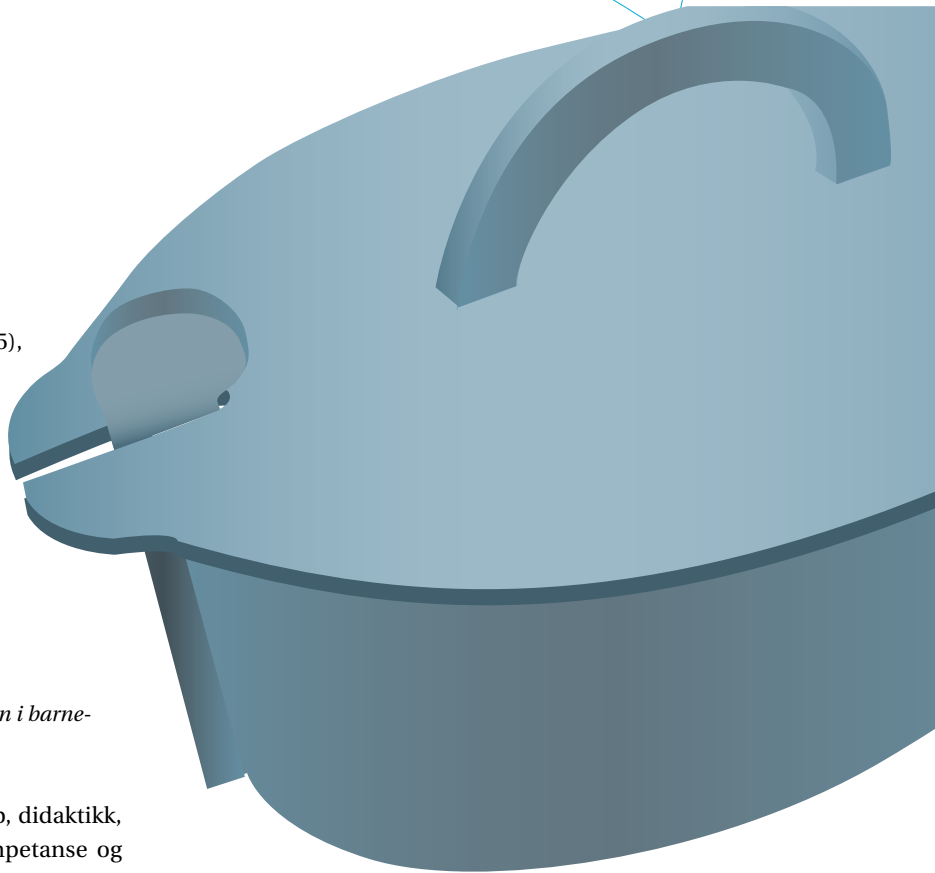
Tarjei Vesaas (1971) Kvart menneske er ei øy

ristika av tillitsfulle relasjoner (Kristiansen, 2005), i større eller mindre grad innenfor sosialpedagogisk læringsteori og innenfor atferdsmodifikasjon, der vi roser eller belønner det positive eller den ønskede atferd. Rammeplan for Allmennlærerutdanningen, 2003 (RfA), kapittel 2, inneholder også de utvalgte momenter i lærerens ferdaskrin.²

Ferdaskrinet

«ingen enkeltfaktor er mer avgjørende for kvaliteten i barnehage og skole enn læreren.» (RfA, s. 5)

RfA fyller lærerens ferdaskrin med fagkunnskap, didaktikk, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse. Disse inngår som ferdaskrinets fem hovedrom. Ferdaskrinet må være velutstyrt, og inneholde det som trengs for store og små arbeidsoppgaver, for planlagte – og improviserte oppdrag. Innenfor læring og trivsel står lærerens sosiale kompetanse sentralt, og det er fra dette området vi hentet grunnlagsmateriale for undersøkelsen. Innholdet i RfA, Aspekter ved lærerens yrkeskunnskap – kjernen i lærenes sosiale profesjonskunnskap er fremstilt i tabell 1. Vi viderefører innholdet fra tabell 1 til tabell 2, og operasjonaliser de første elleve elementene fra tabell 1 til å utgjøre grunnlaget for undersøkelsen.



Humor ser ut til å være viktigere for gutter enn for jenter.

Tabell 1. Aspekter ved lærerens yrkeskunnskap – kjernen i lærenes sosiale profesjonskunnskap.

Sosial kompetanse	
Samhandling	Innlevelse
Kommunikasjon	Kunnskap om ledelse
Legge til rette for godt læringsmiljø	Konflikthåndtering
Toleranse	Kollegasamarbeid
Omsorg	Samarbeide med eksterne samarbeidspartnere
Gi gode opplevelser	Samarbeide med foreldre/foresatte
Stimulere lærelyst	Inngå i team
Tydelig leder	Være nyskapende i teamarbeid

Tabell 2. Betydning for læring og trivsel og miljømessig og pedagogisk konsekvens.

	Betydning for læring og trivsel	Miljømessig og pedagogisk konsekvens
1	Ros	Sterkere og realistisk selvbylde, indre trygghet, fører til at en får lyst til å engasjere seg og arbeide hardt, gjøre en innsats. Bli sett. Barn som får ros roser andre. Er med på å skape positive ringvirkninger. Miljøskapende.
2	Forutsigbarhet og tydelige grenser	Skaper et trygt og oversiktlig miljø siden en kjenner reglene. Forutsigbar klasseledelse. Overflødiggjør utprøving fra elevens side jevnlig grensesetting fra lærerens side.
3	Har forventninger til deg	Gir prestasjonslyst, gir tro på egne evner og skaper positivt selvbylde. Bli sett.
4	Humor	Fører til en avslappet stemning, latter løser opp musklene og fastlåste situasjoner. Humor er smittsomt og avvæpner sinne, vi blir mindre selvhøytidelige.
5	Bli vist respekt	Føler seg verdsatt, oppleve egenverd, viser andre respekt.

Tabell 2 illustrerer at lærerens sosiale ferdigheter har flere miljømessige – og pedagogiske konsekvenser. Hvordan rangerer elevene egenskaper som å vise forventninger, ha humor eller godt humør, vise respekt for dem, gi berettiget ros og oppmuntring? Finnes det overlappende punkt mellom elever og læreres oppfatning av hva som skal til for at elevene skal lære og trives i klasserommet og på skolen? I møtet mellom elev og lærer er det enkelte ting som *er lett å føle, vanskelig å forklare*, og forklaringene kan dessuten være usikre. I del 2, presentasjon av data og oppsummering, er vi tilbakeholdne med tolkninger og konklusjoner siden vi ønsker at elevens stemme skal komme i forgrunnen. Med det ønsker vi at hver enkelte lærer skal bygge sin individuelle bro inn til elevens verden.

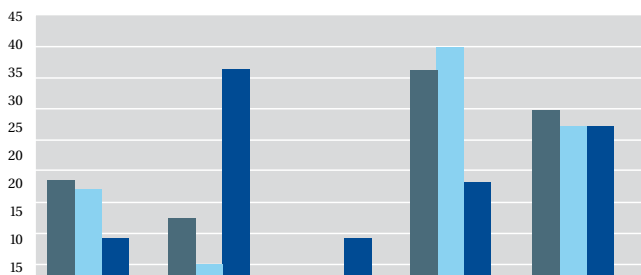
Metode og overføringsverdi

For å kunne velge de riktige byggematerialene i brobyggingen, ba vi elevene om råd. Metoden ga seg derfor selv som følge av målet. 97 sjetteklassinger og 105 sjuendeklassinger i alderen 11 ½ til 13 ½ år fylte ut spørreskjemaet (101 jenter og 101 gutter). Vi ba elevens kontakt- eller klasselærer fylle ut et likelydende skjema. Lærerne skulle rangere hva de som lærere *trodde* elevene mente var viktigst av de fem momentene. Betydningen av lærenes rangering er viet oppmerksomhet bare i forhold til likhet eller betydelig ulikhet i forhold til elevens rangering, og er ikke gjenstand for diskusjon. Overføringsverdi eller transferability innebærer at vi arbeider ut fra *antakelsen* om at resultatet *kanskje* kan overføres til deltakerne. Det blir først klart når vi har gått tilbake til deltakerne med våre funn og tolkninger. Det samme gjelder andre i samme situasjon som deltakerne som hører eller leser om undersøkelsen. Kjenner de seg igjen i resultatene, og relaterer det til sin hverdag, har arbeidet overføringsverdi. Vi har ikke som mål å dra generelle konklusjoner som omfatter større grupper elever. Vi velger derfor å bruke begrepet overføringsverdi fremfor generalisering. Generalisering og overførbarhet skiller seg fra hverandre ved at forskeren drar de generelle slutninger og generaliserer, mens det er de som leser eller hører om undersøkelsen som bestemmer om resultatet kan overføres til seg selv.³

DEL 2

Resultat og diskusjon

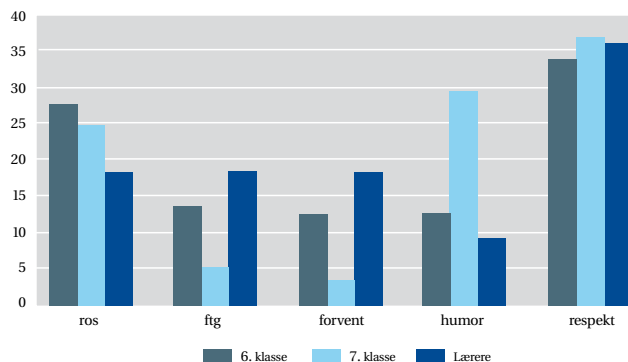
Datapresentasjonen, tabell 3, 4, 5 og 6, angir rangering i prosent. Tabell 3 viser elevenes høyeste rangering – der de satte tallet 1. I tabell 4, nest høyeste rangering viser hva som var nest viktigst for dem. Tabell 5 viser elevenes laveste rangering, der de satte tallet 5. Blå søyle viser 6. klassingenes rangering og lilla søyle viser 7. klasseelevenes rangering. Tabellene 3, 4 og 5 viser også lærernes rangeringer, angitt i grønn søyle. Tabell 6 viser jenters og gutters ulike førstevalg.



Tabell 3. Elevenes prosentvise rangering av det de mente var viktigst for dem, og der de satte tallet 1.

Humor og respekt

Humor er viktig for at elevenes skal lære og trives. 36 % av 6. klassingene og 40 % av 7. klassingene oppgir humor som viktigste moment. Omtrent like mange elever har respekt som viktigste forutsetning for læring og trivsel. Vel 18 % av 6. klassingene og 17 % av 7. klassingene har ros som viktigste forutsetning. Mellom 4,8 og 12,4 %, mener forutsigbarhet og tydelige grenser har størst betydning for dem. 2 % av deltakerne i undersøkelsen oppgir lærerens forventning som betydningsfullt. Klassetrinnene skiller seg lite fra hverandre. Sett fra elevenes side er det om lag ti ganger viktigere med humor og respekt enn forventninger, og tre ganger så viktig med humor som med forutsigbarhet og tydelige grenser.

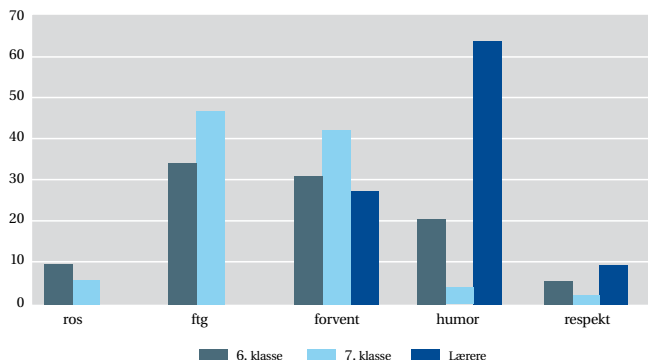


Tabell 4 viser elevenes prosentvise rangering av det de anså var nest viktigst for dem, der de satte tallet.

Når elevene rangerte hva de oppfattet som nest viktigst for dem i skolesituasjonen, skiller 6. og 7. klasse seg lite fra hverandre. Det området som flest satte tallet to på var respekt, i alt 72 elever.

Over 90 elever hadde humor og ros som nest viktigst. Åtte elever oppfattet forutsigbarhet og tydelige grenser som viktig, mens 16 elever oppga forventninger som viktig lærings- og trivselsfaktor.

Tabell 5 viser elevenes prosentvise rangering av det de mente var minst viktig for deres læring og trivsel og der de satte tallet 5.

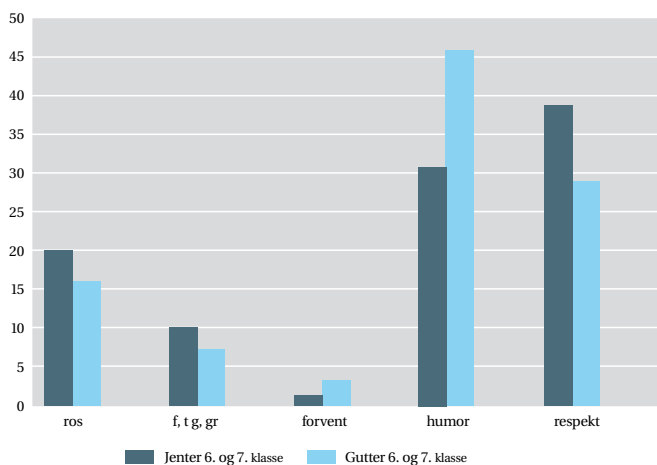


Forventning og forutsigbarhet – mindre viktig for elevene

Når elevene skal bestemme seg for hva som er minst viktig for dem av de fem ulike momentene de kan velge mellom, spiller lærernes forventninger, forutsigbarhet og tydelige grenser en vesentlig mindre rolle enn ros, respekt og delvis også humor (tabell 5). Over 150 av elevene oppgir at forventning, forutsigbarhet og tydelige grenser er mindre viktig enn ros, humor og respekt. Til sammen 34 % av 6. klassingene og 46,7 % av 7. klassingene oppgir forutsigbarhet og tydelige grenser som mindre viktig for dem. Mellom 30 og 40 % av elevene angir at lærernes forventninger heller ikke spiller så stor rolle som ros, respekt og humor. Til sammen sju elever mente at respekt var lite viktig for dem. 15 elever oppga at ros var nokså uviktig sammenlignet med de andre kategoriene. Fire av 7. klassingene rangerte humor som uviktig. Fra et lærerståsted er et klasserom og en skolehverdag preget av forutsigbarhet, tydelige grenser og forventninger med å gi elevene oversikt. Elevene vet hva som kreves av dem, de vet hvilket armslag de har og hvor grensene går. Dette gjelder så vel fag som atferd. Forutsigbarhet fører til at det er lite behov for utprøving av grensene, og fører til konstruktivt samspill. Men når vi spør elevene er humor, ros og respekt viktigere. Som vi ser i tabell 6, er dette noe jenter og gutter er enige om.

Jenter og gutter

Tabell 6 viser jenters og gutters rangering.



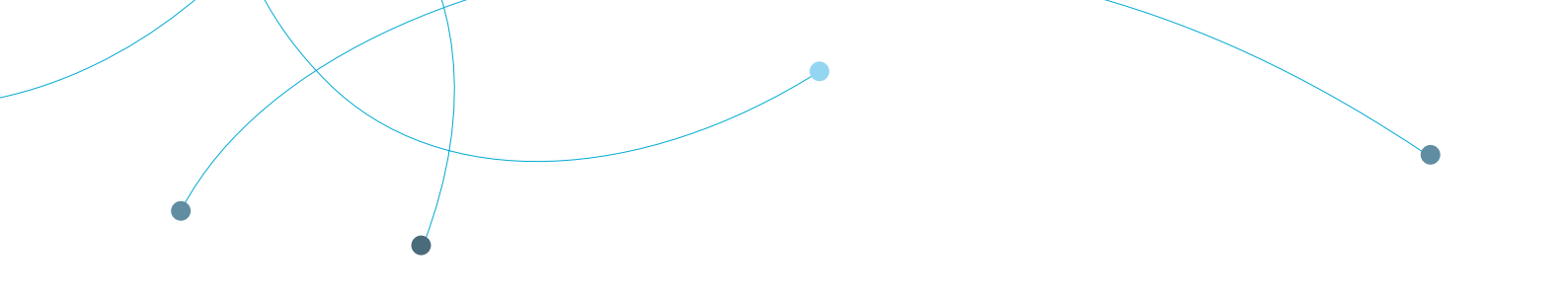
Tabell 6 viser små kjønnsforskjeller. 20 jenter og 16 gutter rangerer ros som viktigste forutsetning for læring og trivsel, ti jenter og sju gutter angir forutsigbarhet og tydelige grenser som viktigste forutsetning. Én jente og tre gutter har forventninger fra lærerens side som viktigste lærings- og trivselsforutsetning. Det er større avstand mellom kjønnene når det gjelder humor og respekt, og humor ser ut til å være viktigere for gutter enn for jenter. Halvparten av alle guttene i undersøkelsen mener humor er det viktigste momentet for deres læring og trivsel, mens dette gjelder 1/3 av jentene. I alt 38,6 %, eller 39 jenter, hadde respekt som viktigst for læring og trivsel, mens 29 gutter var av samme oppfatning.

DEL 3

Addisjonalt

For et par år siden skrev en av Nordens mestselgende forfattere i bokens epilog at han hadde strevd med å forstå deler av det fagpersonene hadde bidratt med som grunnlagsmateriale for boken. Deretter hadde han strevd med å gjøre det forståelig og tydelig for leseren. Når vi velger å betrakte elevene som fagpersoner, må vi først ta inn over oss og forstå det de gir uttrykk for, før vi går videre i arbeidet med å bygge broer inn til deres verden. I denne studien har elevene gitt oss kunnskap om flere forhold.

Tabell 3, 4, 5 og 6 viser at elevens oppfatning av hva som er av betydning og mindre betydning er nokså sammenfallende. 6. og 7. klassingene har på enkelte områder noe ulik oppfatning av hva som skal til for at de skal lære og trives. Sammenligner vi ulikhetene mellom klassetrinnene og kjønnene, er de for ubetydelige å regne i forhold til lærernes rangeringer. Satt på spisen kan vi si at her mangler ikke bare broen inn til elevenes verden, men også selve brokaret som er ment å holde broen mellom de to sidene oppe. Lærerne rangerer forutsigbarhet og tydelige grenser som viktig forutsetning for læring og trivsel mens elevene rangerte respekt og humor som viktigste egenskap (tabell 3). Tabell 4 viser at lærere og elever rangerer respekt høyt og likt, mens humor er viktigere for 7. klassingene enn for 6. klassingene og lærerne. Det er også mindre forskjell mellom de yngste elevene og lærerne i forhold til de andre kategoriene når de sammenlignes med 7. klassingene. Tabell 5 avdekker oppsiktsvekkende ulikheter

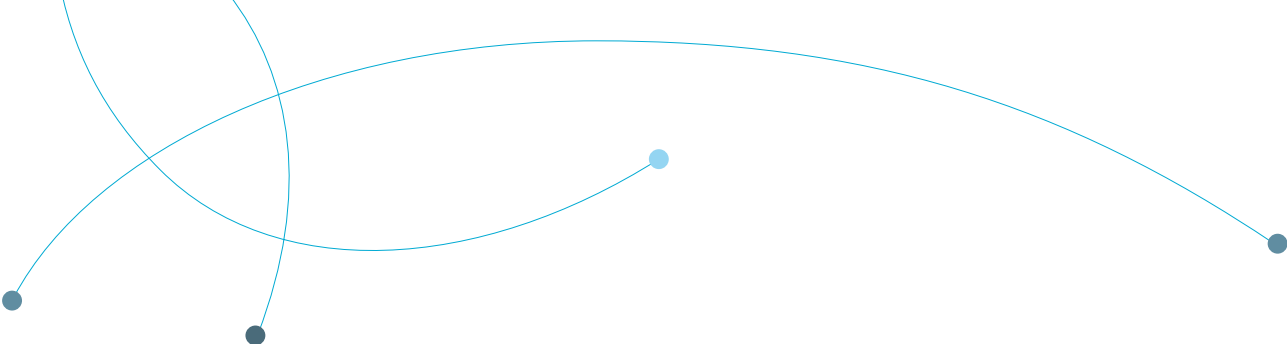


Elevers synspunkt og erfaringer kan ha noe å lære oss, og det de forteller oss kan være med på å bygge broer inn til deres verden.

mellom lærere og elever. Lærerne skiller seg fra elevene når det gjelder betydningen av humor, der over 60 % av lærerne mener at humor er minst viktig for å fremme læring og trivsel. Mens elevene derimot, spesielt 7. klassingene, hadde humor som viktigste moment for læring og trivsel. I tabell 5 ser vi at ros og forutsigbarhet og tydelige grenser ikke oppnår skåre hos lærerne. En slik divergens vil være med på å skape spenninger mellom elever og lærere siden det er slik at vi vier mer oppmerksomhet til det vi mener er av betydning enn til det vi anser å være av mindre betydning. Hva slags betydning har det for klassesituasjonen? Humor og respekt verdsettes høyt av elevene som deltar i undersøkelsen. Humor trekkes også frem som en viktig læreregenskap av elevene i Helleves undersøkelse om læringsmiljø og lærerollen (Helleve, 2007). Bruk av humor er ikke noe nytt i pedagogisk sammenheng. For vel 100 år siden beskriver Arne Garborg humor som en uvurderlig egenskap hos *Gamlen* (H. Heltberg) i romanen *Bondestudentar* (Garborg, 1964). *Gamlen* øver latinsk grammatikk med elevene på en slik måte at de ler og følger godt med i timene. Elever med mye fravær var sjelden borte fra *Gamlens* timer. Kan humor forberedes? Vi mener ja. På samme måte som vi forbereder timens faglige innhold, organisering, fremdrift og avrunding, kan vi også planlegge å legge inn oaser i form av humor. Det kan være en kort historie eller anekdote som passer i situasjonen. Eller vi kan avtale med en eller flere elever slik at det er de som har ansvar for denne delen av timen. Vi innser at humor *kan* være krevende om læreren er fullstendig humørløs. På samme måte som Garborg beskriver betydningen av humor, skildrer den danske forfatteren Hans Scherfig respekt gjennom den nye tysklæreren i boken *Det forsømte forår*. «...*hans timer er små vennlige oaser under dagens vandring*» (Scherfig 1978, s. 155). Elevene er forbausede og kollegaene skeptiske ovenfor denne lærerens likevekt, vennlighet og ro. Denne læreren

viser de unge voksne respekt, og timene foregår uten «*hysteriske udbrud og angst og skræk*» (ibid.).

Elever og lærere var samstemte når det gjelder betydningen av respekt som virkemiddel for læring og trivsel. Vår erfaring fra klasserommet tilsier at det betyr å bli lyttet til, tatt med på råd og få innflytelse på sin egen situasjon. Teologen Knud E. Løgstrup påpeker i boken *Den etiske fordring* (Løgstrup, 1956) at et fundamentalt kjennetegn ved det å være menneske er at vi formes av hvordan vi blir møtt og hvordan vi møter andre. Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i «sine hender». Den etiske fordring blir å ivareta den andre, og ved hjelp av dømmekraft og fantasi gjøre vårt for å forstå hva som kan være det beste for den andre, og handle deretter. Ros og oppmuntring styrker selvbildet til barn og voksne, og er et verbalt symbol for anerkjennelse. Ros er et undervurdert redskap i klasserommet. Vi vet at ros styrker vår opplevelse av vår egenverdi og mestringsevne, vår selvfølelse. Det handler om hvem vi sier til oss selv at vi er og hva vi sier til oss selv at vi kan. Som lærere vet vi at ros er en ferskvare, og den taper seg ved lagring. God og ønsket atferd skal aldri tas for gitt. I det økende antall foreldre- og lærerveiledningsprogram i media og bøker, spiller ros en vesentlig rolle. Ros kan være effektiv og mindre effektiv. Ros må være spesifikk, den må gis med entusiasme, på rett sted, til rett tid og ros aldri skal kombineres med irettesettelse (Webster-Stratton, 2005). Ros og belønning av det ønskelige er et av grunnprinsippene innenfor atferdsmodifikasjon. Skinner viste at vår atferd påvirkes av de konsekvensene den har (Skinner, 1953). For læreren har dette konkrete og praktiske implikasjoner. Ros kan forstås og oppleves som belønning, og ros blir da en forsterkning. Forsterkning på én type atferd gjør at atferden blir gjentatt.⁴ Når vi ønsker en spesiell atferd, aktivitet eller at noe skal gjenta seg, må vi sørge for at dette får positive kon-



Elever og lærere var samstemte når det gjelder betydningen av respekt som virkemiddel for læring og trivsel.

sekvenser for den som utfører handlingen. Vi påstår at alle vil ha og trenger ros, og vi slutter aldri å forundre oss over effekten av «indirekte og strategisk» ros.⁵ Oppriktig, ærlig, berettiget og konkret ros er smittsomt. Det er stor sannsynlighet for at den som opplever ros kommer til å rose andre, siden vi ofte imiterer det vi ser og hører. Vi vet at barn som roser og oppmuntrer andre blir populære og mottar også positive tilbakemeldinger selv. Ved å være oppmerksom på og bevisst dette kan vi som voksne være med å ta initiativ til og skape positive ringvirkninger både for oss selv og elevene vi omgås. Å vise respekt, skape forventninger, være tydelig, rose eller vise innslag av humor ligger for de fleste av oss, og kanskje spesielt for de av oss som har valgt et yrke med barn og unge. Å opptre tydelig og forutsigbart, vise forventninger og respekt, gi berettiget ros og å kunne le sammen med elevene krever nødvendigvis ikke studiepoeng, videreutdanning eller kurs. Forventninger, forutsigbarhet og tydelighet omtales som viktige moment innenfor ledelse generelt og klasseledelse spesielt (Wennberg, Norberg, 2005; Fløgstad, Helle, 2007; Velten, 2003; Thilesen, Broch, Høst, 2002; Flack, 2001). Å vite hva som forventes av en gir rammer og skaper trygghet enten du er elev i grunnskolen eller i arbeidslivet. For elevene som deltok i undersøkelsen synes dette imidlertid ikke å være av særlig betydning, noe som kan tolkes på flere måter. Når en skal rangere et avgrenset antall kategorier, er noen nødt til å komme sist. Den lave rangeringen kan også skyldes at dette er noe elevene tar for gitt, noe de er vant med og som de derfor ikke vier særlig oppmerksomhet. Det kan også skyldes at når elevene skal velge, så velger de humor, respekt og ros fordi at disse tre område er viktigere for dem.

Einar Gerhardsen talte om å bygge landet. Skolen er bygget, men den trengs å bygges *om* med jevne mellomrom for å være tidsmessig og romme det som til enhver tid trengs.

Og i det arbeidet er det naturlig at elevene er konsulenter. Elevene tilbringer 10 år eller nesten 10 000 timer i grunnskolen, det er derfor helt nødvendig å spørre beboerne (elevene) om våre beslutninger i ombyggings- og innredningsprosessen. Elevene har skaffet seg verdifulle eleverfaringer gjennom klasserommets verden. Elevens synspunkt og erfaringer kan ha noe å lære oss, og det de forteller oss kan være med på å bygge broer inn til deres verden.

Elevene som deltok i undersøkelsen ville fylle de største rommene i lærerens ferdaskrin og innrede skolen med humor, respekt og ros. I de mindre rommene plasserte de forventninger, forutsigbarhet og tydelige grenser. Kan vi, når vi forbereder dagen og timene, bestemme oss for også å fokusere på humor, ros og respekt sammen med fag og ledelse. Kan det være med på å bygge våre broer inn til elevens verden? Har vi egentlig noe valg når vi vet at ordet elev kommer fra det latinske elevatio (og elevare) som betyr å heve eller løfte frem?

Det kan være langt å gå fra tavla og kateteret til bakerste pult og elevperspektivet. Med dette arbeidet er vi nådd så langt at vi har tatt på oss skoene og knytt skoreimene.

NOTER

- 1 Arkiv- spor etter våre aktiviteter/læreres aktiviteter.
- 2 Ferdaskrin-veske å ha i det en trenger på reisen.
- 3 Etter at klasseresultatene for 6. klasse forelå fikk lærerne i disse klassene tilbakemelding om det totale resultat for sin klasse.
- 4 Bandura viste at barn utvikler atferdskontroll også gjennom observasjon og imitasjon, A. Bandura: Social Learning Theory. 1977.
- 5 Indirekte og strategisk ros – vi roser personen ved siden av den vi «egentlig vil nå».

REFERANSER

BØKER:

- GARBORG, A.** (1964). Bondestudentar. Oslo: Ascheougs Fontenebøker.
- GOOD, T. OG J. BROPHY** (1980). Educational Psychology. A Realistic Approach. I: Imsen, G. (1990). Elevens verden. Oslo: Tano.
- KRISTIANSEN, A.** (2005). Tillit og tillitsfulle relasjoner i en undervisningssammenheng. Om Martin Bubers tenkning. Unipub forlag.
- LAURSEN, P. F.** (2004). Den autentiske lærer. Oslo: Gyldendal akademisk.
- LØGSTRUP, K. E.** (1956). Den etiske fordring. Oslo: Gyldendal.
- FLØGSTAD, T. R. OG G. HELLE** (2007). Helhetlig skoleutvikling. Oslo: Kommuneforlaget.
- VELTEN, J.** (2003). Arbeidsglede. Oslo: Damm.
- THIESEN, R., B. BROCH OG T. HØST** (2002). Skolen i samfunnet. Oslo: Kommuneforlaget.
- FLACK, K.** (2001). Det får være grenser. Hønefoss: Tingleff forlag.
- SCHERFIG, H.** (1978). Det forsømte forår. Oslo: Gyldensdals Tranebøker.
- SKINNER, F. B.** (1953). Science and human behavior. I: Imsen, G. (1990). Elevens verden. Oslo: Tano.
- VESAAS, T.** (1971). Vindane. Bokklubben.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2005). De Utrolige Årene. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WENNBERG, B. OG S. NORBERG** (2005). Klasseromledelse. Oslo: Damm.

ARTIKLER OG AVISER:

- HELLEVE, I.** (2007). Læringsmiljø og lærarrolle slik eleven ser det. I: Bedre Skole, 02, 32–37.
- MORGENBLADET** 11.01.2008, 8–10.
- RIVKIN, S., G., E. A. HANUSHEK & J. F. KAIN** (2002). Teachers, schools and academic achievement. Working paper nr. 6691, National Bureau of Economic Research, Washington D. C., revidert juli 2002.

NETTADRESSER:

- edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/HESEDU2018.pdf –<http://edpro.stanford.edu/eah/papers/basic.july2002.PDF>
- www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2005/ssb_06.pdf -

Fra Utdannings- og forskningsdepartementet/offentlige utredninger/fagplaner:

- Rammeplan for Allmennlærerutdanningen (2003). Kunnskapsdepartementet.

Den norske skolen – hvilket innhold ønsker vi?

AV RIKKE GÜRGENS GJÆRUM

Den siste tiden har pressen viet mye oppmerksomhet mot flere kommuners foreslåtte skolenedleggelse, strukturendring og effektivisering. Mange etterspør nå et sterkere fokus på innhold, livskvalitet og oppvekstvilkår. Men hva innebærer begrepet innhold og hva kan kunst og kunstfagene bidra med?

Når kommuneøkonomien er truet, stiller man seg som forelder spørsmålet om hvilke statlige retningslinjer man finner for norsk skole. Kan kommunen virkelig selv prioritere ikke å satse på en trygg og stabil enhets-skole når pengene ikke strekker til, eller skal alle barn i Norge få gode oppvekstvilkår i en stabil skole uansett kommuneøkonomi?

Kunnskapsdepartementet poengterer at grunnskolen skal bygge på prinsippet om likeverdig og tilpasset opplæring for alle i en inkluderende fellesskole (www.regjeringen.no). Det uttales videre at alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. På bakgrunn av dette er det dermed plausibelt å problematisere vårens store skoledebatt. Hvordan kan det ha seg at politikerne og administrasjonen i flere kommuner tillater seg å skape utrygghet hos barn og voksne om deres rettigheter til en slik skole, når departementet har slått fast prinsippene for den norske skolen. Det er interessant å undre seg over hvilke strukturer i vårt samfunn som gjør denne prosessen mulig, når skolens rammer fremstår som tydelige gjennom det såkalte «Kunnskapsløftet».

Kunnskapsløftet er den nye reformen i grunnskolen og videregående skole som startet i august 2006.

Kunnskapsløftet omfatter nasjonale læreplaner for alle fag. Der presiseres formål og kompetansemål, samt hovedområder og en omtale av hvilke grunnleggende ferdigheter som forventes og de bestemmelser som gjelder for sluttvurdering i faget.

Grunnleggende ferdigheter – hvordan tilegnes disse?

I den norske skolen anno 2008 skal det legges vekt på grunnleggende ferdigheter som defineres i Kunnskapsløftet som: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy. Disse ferdighetene er innarbeidet i læreplaner i alle fag. Men fra et kunstpedagogisk forskningsperspektiv er det viktig å presisere at disse basisferdighetene ikke kun kan tilegnes gjennom instrumentell læring med få lærekrefter. De kan heller ikke kun vurderes gjennom statiske målinger i normerte prøver. Basisferdighetene er i stor grad preget av en kreativ komponent, der evne til nytenking, innlevelse og samspill står meget sentralt. Dette gjelder dersom ferdighetene skal bli operasjonaliserbare og mulige å ta i bruk i et mangfold av situasjoner. Slike ferdigheter oppøves gjennom trygge små læregrupper, engasjerte og nyskpende lærere og elever som tør og vil

både skape og filosofere.

Når vi vet dette, er det problematisk å se at kunstfagene i så stor grad har blitt nedprioritert i det siste læreplanverket. For det er disse fagenes metodeportefølje som kan gi skolen en inspirasjon og verktøykasse for å skape nettopp kreative prosesser. Kunstfagene må likevel i læreplanen vike for andre fag, uten at en fullstendig argumentasjonsrekke rettferdiggjør dette valget. Argumentasjon som brukes er ofte av kortsiktig karakter som ikke til fulle viser det hele bildet av hvorledes grunnleggende ferdigheter tilegnes på en hensiktsmessig måte, sett fra et kunstpedagogisk forskningsperspektiv.

UNESCO vil verne om barns skapende skolegang

Det kan være interessant å se hvordan andre land skaper sine skoler, og i den forbindelse er UNESCO en retning å se til. UNESCO er som mange vet forkortelse for Unitet Nations Educational and Scientific and Cultural Organisation. De uttaler på sine nettsider at

«UNESCO believes that education is key to social and economic development.» Videre kan vi lese at de ønsker å fremme «.../creating learning societies with educational opportunities for all populations»



Dermed ser vi at prinsippene for skolen som vi gjenkjenner fra Kunnskapsløftet, om betydningen av en likeverdig, inkluderende og kreativ institusjon er akseptert av verdenssamfunnet gjennom FN. UNESCO har utarbeidet forskningsrapporten «The Wow Factor» som utdyper enkelte elementer i nettopp disse prinsippene.

Professor Anne Bamford som ledet arbeidet med forskningsrapporten, har undersøkt innholdet i og betydningen av, kunst og kunstpedagogikk i skolen, for barn og unge i 40 land. Hun konkluderer i «The Wow Factor», med at en kombinasjon mellom utdanning i kunst og utdanning gjennom kunst som pedagogisk metode, har innvirkning på bl.a.: «/.../ childrens health and socio-cultural well-

being».(Bamford, 2006). Hun viser også hvordan det er en betydningsfull sammenheng mellom kunstens innvirkning på barnet, læringsmiljøet, læringen og samfunnet som sådan. Vi ser i rapporten at kunstens sterke karakter bryter igjennom samfunnslivets ulike sosiale klasser og limer sammen menneskelige erfaringer fra skolen, kulturen, helsen og politikken. Kunst i skolen er dermed viktig, i følge Bamford, for utvikling av kreativitet, likeverd og inkludering.

Innhold – men hvilket innhold?

Bamfords resultater er verdt å merke seg også i vår lokale skoledebatt når nå stadig flere etterlyser en ny retning i debatten der innholdet i skolen kommer mer i fokus enn strukturen-

dinger. Dette innholdet kan formes på svært ulike måter alt etter hvilke perspektiver man ønsker å styre etter. Kunnskapsløftet gir sterke føringer for norsk skole, men forskning viser også at andre viktige elementer, enn de læreplanene fastslår, kan styrke elevens læring av grunnleggende ferdigheter betraktelig. Siden vi vet at foreldre i Norge har et uttalt medansvar for elevenes opplæring, er det med stor interesse vi kan følge den offentlige debatten om skolens innhold i tiden fremover. For hvilken form for opplæring skaper egentlig god livskvalitet, sosialt samspill og kreativ problemløsningssevne når morgendagens utfordringer melder seg?



Stor forskjell mellom liv og lære

Avstanden mellom virkeligheten i kommunene og den nasjonale politikken om en inkluderende skole er fortsatt stor. Det kom klart fram på siste møte i Utdanningsdirektoratets Brukerforum for likeverdig opplæring.

TEKST OG FOTO: BITTEN MUNTHE-KAAS

Deltakerne fikk igjen høre om mange «lovbrudd» som rammer barn og unge i den forstand at de ikke får oppfylt rettighetene Opplæringsloven gir dem eller får sin sak behandlet i samsvar med gjeldende saksbehandlingsregler.

Anne Therese Sortebekk var først ut blant flere av foredragsholderne som var opptatt av nettopp dette. Hun er en av fire jurister ved FFOs Rettighetssenter. Sortebekk har vært med på å utarbeide paraplyorganisasjonens rapport «Rett til spesialundervisning i praksis? En rapport om spesialundervisning i grunnskolen og videregående skole» som nylig er lagt fram.

– Selv om retten til spesialundervisning er individuell betyr ikke det at den fungerer i praksis. På dette feltet skjer det urovekkende mange og klare brudd på Opplæringsloven. Nå må det lovfestes kompenserende tiltak og sanksjonsmuligheter ved manglende gjennomføring av tiltak.

Sortebekk viste for eksempel til at det ofte oppstår uenighet mellom foreldre og skole om eleven trenger spesialundervisning og hvorvidt den enkeltes behov kan ivaretas innen det ordinære undervisningsopplegget.

– Slike problemer oppstår både før, under og etter at det er fattet vedtak om spesialundervisning. Det hersker i tillegg en utstrakt uvitenhet både blant foreldre og skoleledelse om elevers rettigheter, sa Sortebekk.

Hun kom samtidig inn på problemene som barn og unge har med å få realisert sitt opplæringsbehov ut fra egne evner og forutsetninger. Stikkord for det som kommer fram i

denne rapporten handler blant annet om at mange elever ikke blir henvist til utredning ved PP-tjenesten. Elever kan risikere å vente lenge, i verste fall opp til halvannet år før de får hjelp. Vi foreslår derfor en lovfesting av saksbehandlingsfrister i Opplæringsloven som prioriterer elever med særlige og akutte utredningsbehov.

– PP-tjenestens vurderinger er ofte heller ikke gode nok, fortsatte Sortebekk. Som også viste til at det ikke er uvanlig at skoler motsetter seg at elever også med en kjent diagnose skal vurderes av PPT. – Dette skjer ikke sjelden med henvisning til dårlig økonomi eller fordi man ved skolen er uenig i at en utredning er nødvendig. Mange foreldre får dermed lett en vond følelse av at eventuelle tiltak for deres barn vil gå ut over de andre elevene. Det bør derfor komme klarere fram i Opplæringsloven at elevens individuelle rettigheter ikke kan tilsidesettes på grunn av skolens økonomi.

Sortebekk var også opptatt av at stadig flere foreldre opplever press for at deres barn skal bytte skole. – Vi mener derfor at det nå må tydeliggjøres i Opplæringsloven at overflytting til en annen skole er en snever unntaksregel. Det må også kunne stilles krav om erklæring fra PP-tjenesten før skolebytte kan skje i slike saker, sa Anne Therese Sortebekk.

Rapporten om «Rett til spesialundervisning i praksis» er lagt ut på

www.ffa.no



Jurist ved FFOs Rettighetssenter, Anne Therese Sortebekk.

Han får skolefolk til å avsløre seg

– I forbindelse med konflikter som ikke lar seg løse må skolefolk lokkes på banen. Det er om å gjøre å få dem til å skrive mot det som står i loven. Slik avslører de seg. Selv bruker jeg media i slike saker som absolutt siste utvei.

Jens Petter Gitlesen fra SAFO/NFU som selv er far til en jente med utviklingshemning, har bistått mange foreldre til barn med ulike funksjonshemninger i klagesaker på ulike nivåer. I sitt foredrag «Hva kan brukerne gjøre for å sikre sine rettigheter?» kom han innledningsvis inn på at mange av disse sakene aldri tar slutt. Fortsatt holder Gitlesen på med flere som han kom inn i for over to år siden.

– Opplæringsloven er ikke diagnosespesifikk, fortsatte Gitlesen som har erfart at mange brukergrupper står overfor liknende erfaringer i forhold

til et lovverk som i utgangspunktet er bra, men som svært ofte ikke følges. – Det begås en rekke lovbrudd som ikke påtales verken i tilsyn eller klagesaker. Det fattes fine vedtak som ikke følges opp. Vi har lovbestemmelser som det ikke føres tilsyn med eller som det er umulig å følge opp med tilsyn.

Gitlesen mente at strategien man må bruke for å sikre brukernes rettigheter først og fremst handler om informasjon om muligheter og rettigheter til alle involverte aktører. – Tilsynsrapporter kan være svært god litteratur. Mitt håp er at utdanningsinstitusjonene snart kjenner sin besøkelsestid og lar dem bli en del av sitt obligatoriske pensum. Arbeidet i skolen bør i størst mulig grad skje på individnivå og dermed ha en konkret forankring i den enkelte elevs situasjon. Det er vanskelig å tenke løsninger ellers – på samme måte som det er vanskeligere å tenke abstrakt enn konkret.

– Tidligere klagesaker, kommunale rundskriv osv. kan i denne sammenheng også være viktig dokumentasjon. Her finnes mange eksempler på at loven ofte brytes. Et godt råd er etter min mening også å bygge nettverksallianser og ta direkte kontakt med de ansvarlige. Selv har jeg etablert kontaktpunkter med alle sentrale aktører.

Dette er viktig for å unngå kon-

flikter som stjeler fokus fra å hjelpe eleven. Samarbeid er bedre. Fylkesmannen har veiledningsplikt som man kan benytte seg av for å avklare uenighet. Klagebehandling kan også være en måte å unngå konflikt på. I så fall er det om å gjøre å følge opp klagen, presiserte Jens Petter Gitlesen.

Stemples som dumme og mindre intelligente

– Minoritetsbarna opplever mange av de samme problemene som norske elever med nedsatt funksjonsevne. Tre av ti vantrives, har problemer med tilpasning og gruer seg til å gå på skolen. De stemples som dumme og mindre intelligente selv om de egentlig ikke har lærevesner.

Førsteamanuensis Dhayalan Velauthapillai ved Høgskolen i Bergen rettet i sitt foredrag søkelyset på de mange innvandrerbarna som sliter i skolen. Han tok utgangspunkt i at tidlige og gjentatte nederlag påvirker et hvert barn.

– Pisa-undersøkelsen viser at minoritets elever i norske skoler ligger langt etter majoritets elever. Dette gjelder også minoritets elever som er født i Norge. Forskjellen i prestasjoner mellom norske elever med norske foreldre og elever med to utenlandske foreldre tilsvarer to skoleår. I en undersøkelse fra Oslo nylig kom det fram at hele 55 prosent av elevene med minoritetsbakgrunn sitter igjen med lite kunnskap om stoffet lærerne har gjennomgått. Kun 19 prosent av etnisk norske barn sliter med det samme. Over 40 prosent av de som starter der, fullfører ikke videregående skole.

Den engasjerte foredragsholderen som selv er fra Sri Lanka, medlem av Utdanningsdirektoratets brukerforum for inkluderende opplæring, Kontaktutvalget mellom innvandrere og myndigheter (KIM), er rektor ved Lørdags skolen for tamilere i Bergen osv. kom spesielt inn på minoritets elevenes behov for tospråklig fagopplæring og

morsmålsundervisning. Han presiserte at tospråklig fagopplæring må gis til alle som trenger det for å kunne følge vanlig undervisning.

– All forskning viser hvor viktig det er for et hvert menneske å beherske sitt morsmål. Fortsatt gis det likevel bare morsmålsopplæring til de med svake norskkunnskaper – og bare inntil de blir flinke nok i norsk. Dette er et dårlig signal til elever med minoritetsbakgrunn. Mange blir dessuten plassert i klasser for nybegynnere i norsk uansett hvor godt de behersker det norske språket.

Avslutningsvis kom Dhayalan Velauthapillai inn på hva som må gjøres for å bedre minoritets elevenes situasjon på skolen. Han mente for eksempel at opplæringsloven må endres slik at elever med minoritetsbakgrunn får morsmålsopplæring – også på videregående.

– Det er endelig blitt utviklet gode verktøy som gjør det mulig å kartlegge den enkeltes opplærings situasjon. Nå må lærere få opplæring i hvordan de skal brukes. Lærere og skoleledere må i tillegg få kompetansehevelse etterutdanning om hele dette fagfeltet. PPTs kompetanse må også økes. Det må dessuten foretas et nasjonalt tilsyn som i sin tur kan bidra til at det innføres lik praksis på dette fagfeltet i kommunene.



Jens Petter Gitlesen fra SAFO.



Førsteamanuensis Dhayalan Velauthapillai

Vurdering vel og merke med karakterer må ikke minst inkluderes i den grunnleggende norske læreplanen, mente Dhayalan Velauthapillai.

Vi må styrke foreldrene!

– Mange foreldre gir uttrykk for at det ikke er barnets diagnose eller spesielle behov som er deres hovedproblem. Tyngst er møtet med skolen og hjelpeapparatet. Vi trenger derfor verktøy som kan styrke dem i dette møtet i stedet for at de må bruke krefter på kampen for sitt barns rettigheter.

Gjenvalgt leder i Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG), Loveleen Rihel Brenna brukte en del av sitt foredrag «Makt og avmakt – om foreldres møte med skolen» til å belyse konsekvenser av det å sette merkelapper som for eksempel «ressurssvak» på elever og foreldre. – Måten vi stempler mennesker på, avgjør samtidig hvordan vi møter dem. Som i sin tur innebærer mange minus for de som utsettes for det. Det er imidlertid vanskelig å målbære den smerten som foreldre opplever når de ikke blir møtt med forståelse og respekt.

FUG-lederen var derfor opptatt av at det må bli en slutt på det hun kalte «stemplingskulturen av elever som bråkmakere, verstinger og problembarn». – Slike holdninger påvirker kommunikasjonen mellom hjem og skole og kan i sin tur enten føre til at lærere misbruker sin makt – eller at foreldre gjør det. Mange foreldre tør imidlertid ikke ta en konflikt med skolen i redsel for at det skal gå ut over barnet. Det må ses nærmere på skolens rolle som den profesjonelle parten, presiserte Loveleen Rihel Brenna.

Hun viste ellers til at det i FUG nå legges stor vekt på arbeider for å gi foreldre mer tro på seg selv. – Hvis ikke



Leder av Foreldreutvalget for grunnskolen, Loveleen Rihel Brenna.

vil mange fortsatt tro at deres barn er dømt til å mislykkes. Foreldre må i langt større grad ses som nyttige medspillere i arbeidet med å få barn til å lykkes. I dette arbeidet retter vi nå spesielt søkelyset på internasjonal forskning fra land som har kartlagt ressursene som finnes blant foreldre i ikke-akademiske hjem, som er uten statusgivende arbeid, har minoritetspråklig bakgrunn osv. Vi vil finne ut hva det er som gjør at noen av dem lykkes – tilsynelatende mot alle odds. Det må bli en slutt på at barn blir stemplet med henvisning til at de kommer fra en viss type hjem. Uttalelser som «...ikke rart at vår skole ikke lykkes – med de barna og foreldrene vi har» vitner først og fremst om manglende evne fra skolens side til å se at eget system og holdninger kan forårsake problemer, sa Loveleen Rihel Brenna.

Årets tilsyn godt i gang

– Resultatene fra det nasjonale tilsynet om spesialundervisning i 2007 var nedslående. Det gjentas derfor i 2008. Nå er årets tilsyn godt i gang og skal være avsluttet innen utgangen av innværende skoleår. Det er i tillegg bestemt at fylkesmennene skal føre tilsyn med timetallet i videregående opplæring.

Avdelingsdirektør Cathrine Børnes i Utdanningsdirektoratet kom i sitt foredrag «Rett og rimelig» blant annet inn på fylkesmennenes rapporter om klagebehandling. – Det samlede antallet klager steg omkring 10 prosent fra 2006 til 2007. Økningen skyldtes flere klager over eksamen, karakterer i grunnskolen og skolemiljøet. Mange andre typer klager har imidlertid sunket i samme periode. Den mest markerte nedgangen gjelder spesialundervisning.

Cathrine Børnes viste til at hun har sett nærmere på nettopp dette tallmateriale. – Jeg ble spesielt overrasket over de få klagenes som gjaldt spesialundervisning i videregående opplæring. Fylkesmennenes årsrapport viser at det kun var 17 slike klager på landsbasis til fylkesmennene i 2007. Hva sier dette oss? Kan det være fordi elever og foresatte opplever å få sin rett? Er opplæringstilbudet rimelig greit? Eller er det et underforbruk i forhold til klagemuligheten? Dette vet vi lite om. Fra retts sosiologien vet vi imidlertid at det er et underforbruk i denne sammenheng. I direktoratet er vi derfor nå opptatt av



Avdelingsdirektør i Utdanningsdirektoratet, Cathrine Børnes.

at det å føre tilsyn og ha et fortløpende fokus på kontroll kan være en måte å sikre elevenes rettigheter på. Fylkesmennene rapporterer om positive tilbagemeldinger fra kommunene etter tilsyn. Kommunene gir på sin side uttrykk for at de setter pris på å bli gjort oppmerksomme på feil og mangler.

Børnes viste ellers til at det fra 1. februar i år er etablert en egen tilsynsavdeling i direktoratet. – Her jobbes det med planlegging av tilsyn etter opplærings- og privatskoleloven på nasjonalt nivå. Tilsyn skal i tillegg være et hovedarbeidsområde for fylkesmennene. Søkelyset skal i større grad også rettes mot hva som skjer etter at tilsynet er foretatt for å sikre at kommunene holder seg innenfor minimumskravene. Det skal ikke minst legges stor vekt på veiledning i forkant for å forebygge avvik, presiserte Cathrine Børnes.

Ny lov forbyr diskriminering

– Forslaget til ny lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne vil gjelde på alle samfunnsområder – også i arbeidslivet.

Avdelingsdirektør Knut Christophersen i Barne- og likestillingsdepartementet fastslo samtidig i sitt foredrag «Nye lover og føringer på trappene» at det skal innføres et diskrimineringsvern knyttet til manglende tilgjengelighet. – Brudd på plikten til tilrettelegging vil være diskriminering – såfremt tilretteleggingen ikke fører til en uforholdsmessig byrde for den aktuelle virksomheten. Dette lovforslaget følger for øvrig opp Syse-utvalgets utredning, NOU 2005:8 «Likeverd og tilgjengelighet». Med dette har regjeringen gått veien fra sosialpolitikk via integrering og mangfold til likestilling og antidiskriminering.

Christophersen kom deretter inn på Kommunal- og regionaldepartementets forslag til byggesaksdelen i ny plan- og bygningslov.

– Den vil innebære at alle nye publikumsbygg, offentlige og private, skal få universell utforming. Slik skal de kunne brukes av alle. Loven krever i tillegg utbedring av eksisterende, offentlige bygg. Det åpnes dessuten for forskrifter i plan og bygningsloven med tidsfrister for nærmere angitte bygningskategorier. Lov om etablering av kommunale og fylkeskommunale råd for personer med nedsatt funksjonsevne ble i tillegg iverksatt i 2007. En viktig oppgave for disse rådene blir nettopp arbeidet med universell utforming. Det er også utarbeidet ny lovbestemmelse om statlige anskaffelser. Den handler om at man i statlig og fylkeskommunal planlegging må ta hensyn til livssyklus-kostnader, universell utforming og miljømessige konsekvenser.

Knut Christophersen la ikke skjul på at han i forbindelse med eksisterende handlingsplan for økt tilgjengelighet kunne forstå kritikken om at sentrale myndigheter til nå har «puttet inn noen millioner her og der».

– Det kan oppfattes som å skyte med hagle. I stedet for litt til mange prosjekter kunne vi for eksempel ha konsentrert oss om ett større felt – som for eksempel skolebygg. Dette er noe vi vil vurdere i forbindelse med oppfølgingen av den nye plan- og bygningsloven.

Tilgjengeligheten ved institusjoner, skoler og universiteter skal økes. Det gjelder spesielt ved nye og eksisterende skolebygg. Dette er en sak som Riksrevisjonen skal ha hovedfokus på i sin hovedanalyse i 2008. Utdanningsnivået blant mennesker med nedsatt funksjonsevne skal også heves. En annen



Avdelingsdirektør Knut Christophersen i Barne- og Likestillingsdepartementet

viktig sak som departementet nå legger mye «trøkk på,» er å få studiefinansieringen godkjent for flere år. Arbeidet med å lage nasjonale indikatorer for universell utforming som måler grad av tilgjengelighet innenfor de ulike innsatsområdene skal dessuten prioriteres. På den måten kan vi måle hva som har skjedd eller ikke har skjedd innen de ulike sektorene. Tankegangen om universell utforming må uansett komme inn tidlig. I så fall koster det lite eller ingenting. Det blir derimot kostbart hvis den først kommer inn senere i prosessen, sa Knut Christophersen.

Han håper at disse lovene blir behandlet i Stortinget i løpet av våren 2008. Hvis Stortinget behandler diskriminerings- og tilgjengelighetsloven i denne vårsesjonen, vil loven tre i kraft fra 1. januar 2009.



Jarl Formo (t.h.) takker Olof Magne for ærefull gave under en markering i forbindelse med Landskonferansen om matematikkvansker 23. – 25. mai 2005.

(Foto: Hanne Graver Møvig)

Olof Magne 90 år

Olof Magne vil være et kjent navn for alle som har hatt noe med spesialpedagogikk å gjøre. Vi er mange som har lest bøker eller artikler han har skrevet, og det er sjelden å se en artikkel om matematikkvansker uten at det er en referanse til O. Magne. Søndag 18. mai fylte han 90 år. At han har oppnådd en såpass høy alder er så, mer bemerkelsesverdig er det at han stadig er like aktiv. Han forsker fremdeles, han skriver artikler, han fagfellevurderer vitenskapelige artikler, og han foreleser på seminarer og konferanser. Kort sagt: han arbeider som han alltid har gjort.

Olof Magne har bred erfaring fra undervisningssektoren. Han startet som lærer, han har arbeidet som skolepsykolog og som fylkesskoleinspektør, men mest kjent er han for

sitt arbeide som lektor og senere professor ved Lärarhögskolan i Malmö. Olof Magne har hatt mange internasjonale oppgaver, bl.a. var han pre-

sident og svært sentral i oppbyggingen av EASE (European Association for Special Education), en paraplyorganisasjon som bestod av interesseorganisasjoner og lærerorganisasjoner fra hele Europa. Hans store kontaktnett gjorde at EASE i mange år var en viktig formidler av informasjon og arrangør av konferanser og seminarer.

Da Sørlandet kompetansesenter i for noen år siden så at det var behov for å satse sterkere på matematikkvansker, så gledet det Olof Magne sterkt, og han fikk stor betydning for utviklingen av «Forum for matematikkvansker» som senere er blitt til «Forum for matematikk mestring». Det gode forholdet mellom senteret og Magne ble understreket gjennom en storstilt bokgave til senteret i 2005. (Se Spesialpedagogikk nr. 6-2005).

Spesialpedagogikk gratulerer og takker for artikler, fagfellevurderinger og interessante samtaler gjennom mange år.

Fra vanske til mestring III

Sørlandet kompetansesenter følger opp sine landskonferanser om matematikkvansker på Quality Hotel i Kristiansand 4. – 6. november. Tema for denne gang er: «Hvis det ikke er dysleksi, hva er det da?».

Kjente forelesere som Brian Butterworth fra England, Gunnar Sjöberg fra Sverige samt våre egne Snorre Ostad og Peder Haug vil bidra med plenumsforelesninger. Det er ventet at flere sentrale fagpersoner vil komme på listen. Dessuten vil det bli 15 workshops. Det er stor interesse for matematikkvansker så det kan være lurt å sette av datoene allerede nå.

Mer informasjon vil du finne på nettsidene til Sørlandet kompetansesenter.

Kongens fortjeneste- medalje i gull til øyelege Sigmund Spetalen ved Huseby kompetansesenter

Sigmund Spetalen har gjennom mange år vært en foregangsmann når det gjelder å utrede pasienter som foruten synsvansker også har andre kompliserende funksjonshemninger. I sitt kliniske arbeid på Huseby kompetansesenter har Spetalen opparbeidet en unik kompetanse på utredning av synsfunksjonen til mennesker med multiple funksjonsvansker.

Han er kjent for stor tålmodighet og sitt lune og vennlige vesen som nok er noe av forutsetningene for at han har maktet å kommunisere med mange sterkt funksjonshemmede brukere, også mange med manglende språk.

Spetalen er særlig kjent for utviklingen av Husebys tverrfaglige utredningsmodell og for tidlig å ha tatt i bruk avansert elektrofysiologisk utstyr. Han har også gjort en særlig innsats prematurt fødte barn. Medaljen ble overrakt på Huseby kompetansesenter 19. mai.

Spesialpedagogikk gratulerer!



Nyhetsbrev fra spedbarns- nettverket

Nasjonalt kompetansenettverk for sped- og småbarns psykiske helse ble opprettet i 2006 på oppdrag fra Sosial- og helsedirektoratet i samarbeid med Barne- og likestillingsdepartementet. Spedbarnsnettverket er en del av Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP Øst og Sør) som er ett av fire sentre som driver utdanning, forskning, fagutvikling og informasjonsvirksomhet innen feltet barn og unges psykiske helse.

Målet for spedbarnsnettverket er å:

- Styrke forskningsinnsatsen innen sped- og småbarns psykiske helse
- Bidra til kunnskapsutvikling, kompetanseheving og styrking av tiltak som fremmer sped- og småbarns psykiske helse
- Utvikle og kvalitetssikre forskningsresultater som kan anvendes i klinikk og danne grunnlag for utprøving og implementering av kartleggings- og utredningsverktøy, hjelpetiltak og behandlingsmetoder
- Være brobygger mellom praksisfelt, forskning og undervisning, mellom første- og annenlinjetjenesten innen området utsatte sped- og småbarn
- Bidra til å utvikle, evaluere og kvalitetssikre tverrsektorielle samarbeidsmodeller mellom første- og annenlinjetjenesten

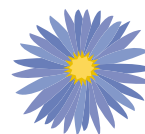
Spedbarnsnettverket har nå startet opp med å legge ut Nyhetsbrev på nettet annenhver uke. Hensikten med nyhetsbrevet er å informere om planlagte aktiviteter og gjennomført arbeid. Når dette skrives, er det kommet to fylldige nyhetsbrev med informasjon om bl.a. forskningsprosjekter, kurs og seminarer på områder som tidlig identifisering, hjelp og tilknytning.

Mer informasjon:

www.r-bup.no/spedbarn/nyhetsbrev

Spesialpedagogikk
ønsker
sine lesere

god sommer!



For djevelen er alt mulig

AV JULIJA P. LANDE

Ifølge Albert Einstein er det lettere å sprengte et atom enn en fordom. Det forteller hvilken kraft det er i en fordom, hvor motstandsdyktige de er mot endringer og hvor lett de overføres til nye generasjoner.

I Pollans bok rekonstrueres hva som var god kristendom på 1700-tallet – hva det var aktuelt å tvinge samene til å tro på da de skulle kristnes. Kildene er skrifter om den gamle samiske kulturen, forfattet av kristne lærere, prester og misjonærer. Boken er full av fordommer formidlet på en «morsom», fornøyet og lettlest måte. Den er samtidig en kraftig tankevekker om samenes leveste. For at samfunnet skal kunne eksistere trengtes det syndebugger.

Skriftens kultur går tilbake til 1700-tallet. De første kristne ble selv utsatt for forfølgelse (mobbing) av romerne. I stedet for å ta lærdommen av dette, så overførte de de samme metodene da de selv skulle kristne det samiske folket (hedningene). Slik ser vi paralleller til dagens mobbing av innvandrere, minoriteter og ikke minst av varslere i Norge.

Følger Nissen med på lasset?

Pollan hevder at dagens lærebøker har mye til felles med 1700-tallskildene når de gir et bilde av kulturen som uutviklet og preget av overtro og misforståelser. Det er alvorlig at barn i grunnskolen lærer om samisk religion og misjonering fra 1700-tallet og dermed viderefører «overklassens» holdninger. Hvordan kan Norge rettferdiggjøre sin innsats for fred, likeverdighet og demokrati i verden med de holdninger

som fortsatt eksisterer blant annet om annerledes tenkende og sin egen urbefolkning?

Det er et paradoks at de som hadde minst formell utdanning og enda mindre refleksjon ble sitert mye. For eksempel Isaac Olsen, 1703, en overtroisk huslærer, med en treårig latin-skole ble trodd i sine vitnesbyrd om samene. Siden Olsen ikke klarte sin gjerning med å kristne samene, begrunnet han dette nederlaget med at djevelen hadde grepet på folket. Ifølge Olsen var samene og djevelen forbundet til evig tid. Djevelen følger alltid etter samene.

Olsen synes å være en sinnsforvirret person, full av fordommer og vrangforestillinger og tro på sin egen storhet. Ifølge Isaac Olsen var alle som ikke var kristne, djevlenes tjenere. Egentlig var det de kristne som innførte tro på djevelen i nordområdene. Samtidig med kristningen av samene på 1700-tallet kom også djevelen inn i bildet. Djevelen som Guds motpart ble brukt som skremsel for å kristne folket, og for å få kontroll over det samiske folk. Men hvorfor lot det samiske folket seg ydmyke?

Olsen med sin treårige skole og etnisk norsk følte seg hevet over samene, som han betraktet med skråsikkerhet var djevlenes utvalgte folk, i motsetning til de kristne som var Guds utvalgte folk. Dessverre gjenkjenner vi mange blåkopier av Olsener som har en lignende rolle, som trækker ned på innvandrere og frihets- og sannhetssøkende mennesker. Historien gjentar seg. Det viser at den åndelige utvik-

lingen følger ikke den materielle. Tvert imot den materielle utviklingen som kan bli til vekst og fornyelse, blir misbrukt til å hemme friheten.

Boken stimulerer til refleksjon over det å være menneske, og vil dermed være nyttig for enhver av oss i streben etter vekst og fornyelse. Vi har alle potensialer til endringer og forbedringer.



BRITA POLLAN
For djevelen er alt mulig
Kristne historier om samene
Høyskoleforlaget, 2007
82-7634-194-2
168 sider

Pappasorgen som ble bok

AV VIGDIS HEGG

Mammaen til Olav har skrevet om hvordan den lille sønnens sorgarbeid kom til uttrykk på ulikt vis etter at pappaen døde. Hun har ønsket å sette ord på sønnens tapshistorie. Olav var fire år da pappa døde, og broren halvannet. I denne boka uttrykker Olav sorgen sin blant annet gjennom å stille mamma mange spørsmål, gjennom å passe på pappas klokke, og han leker at han gjør «pappa-ting» i barnehagen. Olavs sorg har mange likeverdige, men ulike uttrykk.

«I morgen kommer pappa hjem fra sykehuset,» sa mamma. «Da er pappa frisk,» sa Olav. Olav trodde at pappa ville være frisk hver gang han kom hjem fra sykehuset. Men pappa var ikke frisk. Bare mer syk. Mamma sa at pappa skulle være syk lenge.

Kommentarene er satt inn i barnas hverdag. Barn går ikke omkring og tynges av dystre følelser, de lever i nuet og kan oppleve glede og sorg samtidig.

Olav er 5 år, og noen ganger er han sur og lei og trøtt, og mamma er bare dumming. «Jeg gråter ikke når pappa er død, jeg,» sier Olav. «Det er helt greit,» sier mamma, «du trenger ikke gråte, men du kan få lov til å gråte hvis du vil, eller du kan være sur og sinna hvis du vil det. Olav liker ikke at mamma gråter. Mamma har sagt til Olav at hun gråter litt hver dag. » «Har du grått i dag?» spør Olav. Han vil vite det, selv om han vil klore mamma under øynene når hun har grått.

Olavs mamma håper at boka kan hjelpe familier som rammes av sorg og død. Hun erfarte at det var sparsomt med slik litteratur da hun ønsket kloke bøker om barn og sorg.

«Kanskje han sitter på skyene og flyr av sted med dem,» sier Olav, «eller kanskje han er inne i en sky og han detter ned når det regner?» «Nei, det tror jeg ikke,» sier mamma, «men det er i alle fall helt sikkert at siden vi var så glad i han, så har vi han med oss i hjertene våre. Alle som kjente pappa har det.» Olav kikket ut av bilvinduet igjen og smiler. «Jeg har pappa inni meg,» sier han stolt.

Eline Grelland som er spesialrådgiver ved Seksjon for sorgstøtte, Akershus universitetssykehus har skrevet etterordet. Hun skriver:

Hvordan vi ser på sorg, har forandret seg mye de senere årene. Sorg utfolder seg mer mangfoldig enn man før har trodd. Sorg er noe vi gjør, ikke bare følelser vi har. Når små barn sørger, viser de sine opplevelser på andre måter enn større barn og voksne. For at barn skal få mestre det tapet og den sorgen de er rammet av, må de få «gjøre» sorgen på måter som gir mening for barna selv. Kunnskap om barn og sorg har i flere tiår vært preget av en undervurdering av førskolebarns opplevelser i sorgprosessen. Dette gjelder antakelser om hva sorg er, hva barn er, hva barn forstår, deres reaksjoner og hva som vil hjelpe. Godt forberedt av trygge voksne bør alle barn få delta på en måte som de er i stand

til å forstå og mestre. (...) Det er viktig å snakke om sorgen med barna og la dem få uttrykke sine egne følelser. Men å ha en samtale med barn om sorg, vil kanskje bare ta noen minutter eller noen sekunder. Når små barn har sagt noen få ord om hva de opplever, kan det være at de har fortalt oss en hel historie på sitt forståelsesnivå.

Jeg anbefaler på det varmeste denne vakre, gripende, rørende, kloke, sterke, ærlige og nakne historien i perlen av ei bok om en liten gutt i møte med pappas sykdom, død og sorg. Boka fortjener mange lesere i ulike aldre, her kan alle beveges, lære og flyttes på i møte med Olav.



HILDE RINGEN KOMMEDAL

Tror du pappa gråter?

N.W. Damm & søn, 2008

Isbn: 978-82-04-13831-6

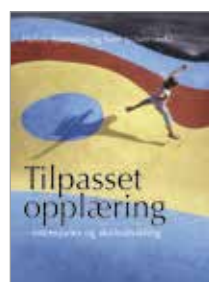
37 Sider



IRENE VELSVIK BELE (RED.)

*Språkvansker – teoretiske perspektiver
og praktiske utfordringer*
Cappelen Akademisk Forlag
ISBN: 978-82-02-27724-6

Denne boka handler om vansker med språk og kommunikasjon. Det er et særlig fokus på spesifikke språkvansker som blir drøftet i ulike perspektiver og i lys av teorier om læring og opplæring og nyere kognitiv forskning knyttet til informasjonsbearbeidelse. Situasjonen til to ungdommer i ungdomsskole og videregående opplæring blir belyst gjennom utførlig omtale og intervjuer. Diagnostisering ses i et kritisk sosiologisk perspektiv og spesifikke språkvansker blir behandlet i et språkutviklingsperspektiv med eksempler fra barn med en tospråklig utvikling. De ulike kapitlene er satt sammen for å komplettere og berike hverandre. En rekke kjente fagpersoner, blant dem Karsten Hundeide, Solveig-Alma Halaas Lyster, Per Koren Solvang og Ragnar Rommetveit



**HALVOR BJØRNSRUD
OG SVEN NILSEN (RED.)**

*Tilpasset opplæring
– intensjoner og skoleutvikling*
Gyldendal Akademisk
ISBN: 978-82-05-38043-1

Tilpasset opplæring er en av grunnpillarene i norsk skolepolitikk. Begrepet er vanskelig på den måten at det blir brukt (og forstått?) på forskjellige måter. Det innebærer dilemmaer som hensynet til den enkelte og hensynet til fellesskap og mangfold. I boka hvor flere kjente fagforfattere bidrar, rettes søkelyset mot sentrale intensjoner for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Skoleutvikling ses på som et viktig virkemiddel for å realisere intensjonene. Innovasjon, lærerrollen, skoleledelse og aksjonslæring vies oppmerksomhet. Boka henvender seg til alle som er engasjert i pedagogisk utdanning og virksomhet.



JULIA KRISTEVA

*Brev til presidenten
– om mennesker med funksjonshemning*
Cappelen Akademisk Forlag
ISBN: 978-82-02-24928-1

Den fransk-bulgarske språkfilosofen Julia Kristeva fikk høsten 2002 i oppdrag fra daværende president i Frankrike, Jacques Chirac å beskrive funksjonshemmedes situasjon. Det ble ingen rapport i vanlig forstand, men et brev som bles sendt presidenten allerede to måneder etter at hun fikk oppdraget. Brevet er blitt til en bok som nå er oversatt til norsk. For å få godt utbytte av boka, innledes den norske utgivelsen med kommentarer fra tre perspektiver: tekstvitenskapelig, idéhistorisk og spesialpedagogisk. Introduksjonen som tar nesten halvparten av boka 108 sider gir en viktig bakgrunn for å ha utbytte av brevet og den relaterer innholdet til norsk virkelighet. Et av Kristevas viktigste anliggender er å vise at spørsmål om annerledeshet og funksjonshemning ikke bare er et samfunns-spørsmål, men et spørsmål som angår hver enkelt av oss



**ANNE MARIE AUBERT
OG INGER MARIE BAKKE**

*Utvikling av relasjonskompetanse
Nøkler til forståelse og rom for læring*
Gyldendal Akademisk
ISBN: 978-82-05-38042-4

Relasjonskompetanse er blitt en viktig forutsetning for å møte dagens studenter og elever eller i andre sammenhenger hvor fagpersoner møter brukere. Det innebærer blant annet at yrkespersonen må arbeide med seg selv og sine egne forutsetninger for relasjonelt arbeid. Boka bygger på erfaringer fra et omfattende utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer hvor utvikling av profesjonell relasjonskompetanse i studiesammenheng var målet. I boka vises det hvordan observasjon av relasjoner, veiledning og skriftlighet kan være måter å komme i kontakt seg selv og sine opplevelser, og leseren får «nøkler» til å forstå kompliserte prosesser knyttet til utvikling av relasjonskompetanse.



Sykehuset Østfold

HELSE SØR-ØST

Sykehuset Østfold HF er en del av foretaksgruppen Helse Sør-Øst. Sykehuset Østfold tilbyr spesialisttjeneste innen somatikk og psykiatri og har totalt ca. 4000 årsverk med stort og allsidig velferdstilbud for ansatte. Sykehuset er et helsefremmende sykehus og en inkluderende arbeidslivsvirksomhet.

Divisjon for psykisk helsevern BUPP Moss

Klinisk pedagog eller psykolog

100 % stilling ledig fra 01.08.08.

Kvalifikasjoner:

- Godkjent klinisk pedagog.
- Psykologisk embetseksamen eventuelt psykologspesialist.
- Videre- og etterutdanning vektlegges.

Vi tilbyr:

- Gode arbeidsforhold med oppgaver som faller innenfor det barnepsykiatriske tjenestoområdet.
- Kompetent kollegium og godt samarbeid med 1. linjen.

Beskrivelse av arbeidssted:

BUPP Moss består av 15 behandlere og 2 merkantile stillinger. Vi betjener kommunene i Moss, Rygge, Råde og Våler. Vi er kjent for å ha et godt arbeidsmiljø og et godt støttende fagmiljø.

Opplysninger ved:

Seksjonsleder Åshild Thunes eller psykologspesialist Bente Bjørdal, tlf. 69 86 96 00.

Utlysningsteksten finnes på www.sykehuset-ostfold.no, på www.nav.no eller på www.jobbnorge.no

Søknaden sendes elektronisk via www.jobbnorge.no – Har du problemer med å sende elektronisk søknad, ta kontakt med Jobbnorges kundeservice, tlf. 75 54 22 29. Vitnemål og attester tas med ved ev. intervju.

Søknadsfrist: 01.07.2008.

CICERO av



**Aker
universitetssykehus HF**

Aker universitetssykehus HF (AUS) er et helseforetak med virksomhet lokalisert på 16 steder i Oslo og Akershus. AUS har lokalsykehusfunksjoner for bydelene Alna og Bjerke i Oslo, samt Follokommunene Ski, Oppegård, Nesodden, Ås, Frogn og Vestby. Ved siden av dette har foretaket en rekke spisskompetanseområder innenfor somatikk, psykisk helse-vern og rusbehandling, med region- og landsfunksjoner innenfor flere fagfelt. Foretaket har ca 3.400 årsverk. Omsetningen var på ca. 2,5 mrd. kroner i 2007.

KLINIKK FOR PSYKISK HELSE BUP TØYEN

Klinisk pedagog Saksnr. 08/2034

Avdelingen har 11 fagstillinger og er barne- og ungdoms-psykiatrisk spesialisthelsetjeneste for barnebefolkningen i Bjerke bydel. Poliklinikken har etablert et ambulant team med 3 fagstillinger. Poliklinikken har fine lokaler i nærheten av Tøyen senter. Vi har et godt arbeidsmiljø preget av tverrfaglighet. Sentrale arbeidsoppgaver er utredning, behandling, samt familiearbeid og tett samarbeid med andre instanser som skoler/barnehage og 1. linjen. Søker bør være godkjent klinisk pedagog, eventuelt ha videreutdanning i nevropsykologi og gjerne ha arbeids-erfaring fra BUP. Det er ønskelig at søker er utdannet cand.paed./cand.paed.spec eller tilsvarende embetseksamen med testkompetanse. Søknader fra kandidater under utdanning ved R-BUP vil også bli vurdert. Personlig egnethet vektlegges. Det kreves politiattest fremlagt ved ansettelse.

Det er gode muligheter for faglig fordypning. Det legges tilrette for videreutdanning i samsvar med de krav som stilles til spesialistutdanning.

Lønn etter foretakets overenskomster.
Tiltredelse snarest.

Kontaktperson: Avd.leder Lene K. Lund, tlf. 22 08 79 50.

Søknadsfrist: 26.6.2008

Aker universitetssykehus HF benytter elektronisk søknadsadministrasjon. Søk på vår hjemmeside www.aus.no under jobb. Søknad med CV sendes elektronisk, mens kopi av norsk autorisasjon/vitnemål og attester tas med ved eventuelt intervju. Innleverte papirer blir ikke returnert.

Pedagogisk Psykologisk rådgjevingsteneste, Nord-Gudbrandsdal



DOVRE



SEL



LOM



SKJÅK



VÅGÅ



LESJA



OPPLAND FYLKESKOMMUNE

LEDIGE STILLINGAR (St.id: 418)

Pedagogisk Psykologisk Rådgjevingsteneste, Nord-Gudbrandsdal er ei felles gjennomgåande teneste for dei 6 kommunane i Nord-Gudbrandsdal og Oppland fylkeskommune. Tenesta har til saman 13,8 årsverk. Sel kommune er arbeidsgjevar etter vertskommunemodellen. Hovudkontoret for tenesta er på Otta, men oppmøtestad for dei ledige stillingane kan bli lagt til avdelingskontora i regionen.

Verksemda er organisert i team, og du vil bli inkludert i eit tverrfagleg fellesskap, med personalsamlingar kvar veke. Delar av stillingane inneber også arbeid i høve til vidaregåande skule.

DET ER LEDIG INNTIL 3 HEILE FAGSTILLINGAR SOM:

Psykolog / Pedagogisk-Psykologisk Rådgjevarar

Vi søker etter deg som har engasjement, er fleksibel, har gode evner til samarbeid og er løysingsorientert. Du må bruke eigen bil i tenesta og må rekne med å arbeide i heile vår region. Som tilsett i Sel kommune må du beherske både målføra.

Arbeidet vil i hovudsak omfatte sakkunnige vurderingar og systemretta arbeid etter opplæringslova. Oppgåvene er knytt til utgreiing og rettleiing på individ- og systemnivå.

Vår teneste har ein klår arbeidsprofil. Vi skal vere mest mogleg synlege ute i skular og barnehagar. Nye medarbeidarar må dele denne ideologien.

KVALIFIKASJONAR:

Det er ønskeleg at søkarar har utdanning tilsvarande **cand.psycol, cand.paed, cand.paed.spec, cand.ed** eller tilsvarande.

Søklarar med 2. avd. spes.ped. eller med sosialfagleg utdanning vil og bli vurdert.

Ved tilsetting vil det bli lagt vekt på kunnskap og erfaring om systemretta arbeid og rettleiingskompetanse.

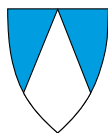
Vi krev at våre medarbeidarar har gode samarbeidsevner og vilje til å delta i eit inkluderande fellesskap.

Tilsetjing på kommunale vilkår etter dei til kvar tid gjeldande avtalar, reglement og lovverk.

Søklarar vert bedne om å nytta elektronisk søknadsskjema på www.sel.kommune.no Evt. skriftlege søknader skal sendast til **Sel kommune, Servicesenteret, 2670 Otta.**

Søknadsfrist: 20. juni 2008.

Spørsmål kring stillingane kan rettast til Leiar **Jan-Egil Fossmo**, tlf. **90 13 23 35**, eller **Morten André Sletten**, tlf. **45 85 94 05** eller på e-post til jan.egil.fossmo@sel.kommune.no eller morten.sletten@sel.kommune.no



NESODDEN KOMMUNE

Nesodden kommune, med sine ca 17.000 innbyggere, er en attraktiv bo-kommune som ligger med sin lange kyststripe mot Oslofjorden og Bundefjorden. Attraktiv, fordi den er vakker og landlig, med god og rask kommunikasjon til og fra Aker brygge i Oslo og Lysaker i Bærum. Her er turterreng både sommer og vinter, mange badestrender, rikt kulturliv og et godt skole- og barnehage tilbud. I Nesodden kommune skal det være godt å bo i alle livets faser.

Det er ca 1200 ansatte i Nesodden kommune. Som ansatt nyter du godt av våre gode låne-, pensjons- og forsikringsordninger, bedriftsidrettslaget vårt og personalhytta på fjellet. Vi leverer avanserte tjenester, med krav til høy kvalitet i alle ledd. Derfor trenger vi deg med god kompetanse og ønske om videre utvikling. Vår visjon er mangfold og muligheter.

Pedagogisk psykologisk tjeneste

PP-RÅDGIVER (Saksnr. 08/1127)

100% fast stilling som PP-rådgiver fra 1.8.2008

PP-tjenesten består i dag av 5.1/2 fagstilling inkludert leder og 1/2 sekretærstilling. Stillingen ønskes besatt primært av Cand.psychol., Cand. paed. spec, Cand. ed eller lignende. Testkompetanse er nødvendig. Søkere med erfaring fra PP-tjeneste vil bli prioritert.

Ved tilsetning vil det bli lagt vekt på:

- Personlig egnethet og godt humør
- Erfaring fra rådgivning/veiledning i pedagogiske/psykologiske spørsmål
- Kunnskap om/kjennskap til opplæringssystemet
- Kjennskap til forebyggende og tverrfaglig (sam-) arbeid
- Evne til å motivere og arbeide målrettet, både internt og eksternt

Vi kan tilby:

- Utfordrende og krevende arbeidsoppgaver i et fagmiljø hvor det legges vekt på samarbeid på tvers av faggrensene og utnyttelse av hverandres og egen kompetanse
- Fleksitid
- Lønn etter Hovedtariffavtalen. For spesielt kvalifiserte søkere kan lønnen diskuteres.

Søkere må sertifikat og disponere egen bil. Offentlig skyssregulativ.

Vi tilbyr deg:

Gode låne- og pensjonsordninger.
Ulykkesforsikring, også i fritiden.
Personalhytte på fjellet.
Bedriftsidrettslag.
Hjemme-PC ordning.

Søknadsfrist: 16.6.2008

Nærmere opplysninger fås ved henvendelse til: PP-leder Herdis Eikemo tlf: 66 96 44 04
herdis.eikemo@nesodden.kommune.no

Nesodden kommune oppfordrer alle søkere til å søke elektronisk via vår nettside
www.nesodden.kommune.no

Vitnemål og attester skal ikke vedlegges, men vil bli etterspurt ved innkalling til et evt. intervju.



Utfordrer. Utforsker.

Universitetet i Stavanger (UiS) har 8000 studenter og 1000 ansatte og et mangfold av undervisnings-, forsknings- og utviklingsaktiviteter.

UiS eier 50 % av forskningsinstituttet International Research Institute of Stavanger AS (IRIS).

Universitetet ligger i landets mest attraktive region med gode botilbud, et dynamisk arbeidsmarked og spennende kultur- og fritidsaktiviteter.

Stavangerregionen har fått status som Europeisk Kulturhovedstad i 2008.

Bli med på å utfordre og utforske!



Universitetet
i Stavanger

Førsteamanuensis/førstelektor/universitetslektor i spesialpedagogikk (vikariat)

Det humanistiske fakultet, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning

Utforsk jobbmulighetene på www.uis.no

©ICERO ab



Sykehuset Telemark

Spesialpedagog

Habiliteringsseksjonen for barn og unge, Skien

- 100% stilling, vikariat til 1/8-09, tiltredelse snarest
- 100% fast stilling, tiltredelse snarest

Målgruppen for vår seksjon er barn og unge med medfødte eller tidlig ervervede funksjonsnedsettelse i alderen 0-18 år. Stillingen er knyttet til tverrfaglige team og arbeidsoppgavene er bl.a. utredning, veiledning og rådgiving.

Det er lovkrav om politiattest i stillingene.

Nærmere informasjon ved seksjonsoverlege Hans Resell eller enhetsleder Elise Høyem, tlf. 35915440.

Søknadsskjema/søknad med CV sendes **innen 30.06.08** til Sykehuset Telemark HF, Pers.- og org. avd., 3710 Skien eller e-post: postmottak@sthf.no
Hele utlysningen/hjemmesider: www.sthf.no

ST – en del av foretaksgruppen HELSE  SØR-ØST



RUDOLF STEINERSKOLEN LØRENSKOG

Steinerskolen i Lørenskog søker etter følgende for neste skoleår.

Spesialpedagoger – får ansvar for både S-timer og administrasjonen rundt enkeltelever. S-timer på både barne og ungdomstrinn. Inngår i en spesialpedagogisk team ved skolen.

Søknad sendes **Steinerskolen i Lørenskog, Kantarellveien 10, 1476 Rasta**, epost lorenskog@steinerskolen.no. Søknadsfrist: **1. August**. Søknadspapirer sendes ikke i retur. For mere info se våre hjemmesider www.rsil.no eller kontakt daglig leder **Børre Solberg** tlf 41219505.



SPESIALPEDAGOG VED PEDAGOGISK PSYKOLOGISK SENTER, KARMØY

100% stilling i årsvikariat fra 01.08.08.

Kvalifikasjoner:

Primært kreves hovedfag/mastergrad i spesialpedagogikk. Søkere med 2.avd. spes.ped. oppfordres også til å søke. Det er ønskelig med arbeidserfaring fra barnehage. Spesialpedagogen vil være en del av førskoleteamet.

Vi kan tilby

- Faglig utfordrende, variert og interessant arbeid i et trivelig sosialt miljø
- Gode muligheter for faglig videreutvikling/etterutdanning
- Nye tidsmessige kontorer

Se ellers Karmøy kommunes nettsider:

www.karmoy.kommune.no. Der finner du også søknadsskjema for stillinger i kommunen. **Søknadsfrist: 21. juni**

Se fullstendig annonse på nettet for spesialpedagogikk, Karmøy kommune eller Haugesunds Avis



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 300,- 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 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

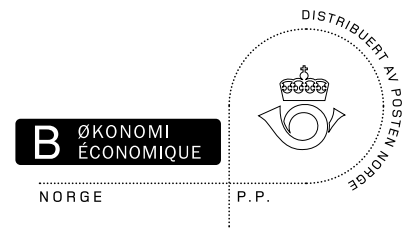
E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Jarle Sjøvoll** er professor dr. philos ved Høgskolen i Bodø. Han har arbeidet med mange spesialpedagogiske emner, bl.a. matematikkvansker. Sjøvoll har skrevet en rekke artikler og utgitt flere bøker. **Kjell-Arne Solli** er cand. paed. spec. og arbeider som førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold. Han har bl.a. hatt en rekke oppdrag for Kunnskapsdepartementet. **Kjell Skogen** er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hans vitenskapelige kompetanse er knyttet til organisasjon og ledelse med spesiell vekt på innovasjons- og endringsprosesser. Han har skrevet flere fagbøker og en rekke artikler. **Tove Bodil Lindblad Skjølsvik** har lærerutdanning og hovedfag i Spesialpedagogikk. Hun har for tiden permisjon fra Nesheim skole i Levanger og arbeider på Senter for voksenopplæring i Trondheim. Hun har skrevet flere artikler i Spesialpedagogikk. **Rikke Gürgens Gjørsum** er førsteamanuensis dr.art. og forskningsleder ved Høgskolen i Harstad. Hun har arbeidet mye med funksjonshemmede og teater, dramapedagogikk, kulturpolitikk og inkludering kontra segregering. **Bitten Munthe-Kaas** er frilansjournalist som bl.a. har skrevet mye om funksjonshemmede, også for spesialpedagogikk. **Vigdis Hegg** er barnevern-pedagog og cand.paed.spec.. Hun har bl.a. skrevet artikler og mange bokmeldinger, særlig knyttet til barnevern og opplæring. Vigdis Hegg har nylig opprettet egen virksomhet hvor hun tilbyr og tilrettelegger samtaler med barn og unge om vanskeligheter og problemer. **Julija P. Lande** er bl.a. psykoterapeut og cand. paed. Hun er daglig leder i Varslerunionen.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

Mulig å mestre – vurdering og tilpasset opplæring i norsk: Hilde Larsen Damsgaard ved Høgskolen i Telemark drøfter forholdet mellom vurdering og tilpasset opplæring. Artikkelen inneholder mange interessante eksempler på undervisningsmetoder og opplegg som også omfatter elever med særlige behov. *AD/HD i høyere utdanning?* Marit Myrvoll ved Høgskolen i Nesna har intervjuet to studenter med AD/HD om hvordan de opplever og ser på sin egen studiesituasjon. *Utredning av spesifikke tilstander – med hovedvekt på matematikkvansker:* Fritz Johnsen ved PPD for Vesterålen og Lødingen tar eksisterende tilbud eller mangelen på tilbud til elever med spesifikke matematikkvansker opp til kritisk vurdering. *Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise:* Rune og Sanna Sarromaa gir i denne artikkelen en oversikt over finsk skoles utvikling. Denne artikkelen gir grunnlag og bakgrunn for en egen artikkel om finsk spesialpedagogikk.