

05 spesialpedagogikk

2009 årsabonnement kr 450,-

side 04 **Hvordan oppleves det å få redusert sine leseferdigheter?** side 14 Tilpasset opplæring i et inkluderingsperspektiv side 26 Ingen sto igjen – men hvor løp de hen?



Tydelige prosedyrer og forutsigbarhet



Arne Østli

Midt i en forhåpentligvis god sommerferie for de fleste i undervisningssektoren vil «Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov», det såkalte Midtlyngutvalget, komme med en bebudet NOU. Vårt sommerønske i så måte er at utvalget

beskriver en tydelig tiltakskjede hvor det er klare markeringer av de ulike leddene i skolens støtteapparat. Vi har før vært inne på at kjeden begynner i klasserommet. Det bør være tydelig hva som skal skje når en lærer eller foresatt er bekymret for læringsutbytte eller sosial tilpasning. Eleven selv kan også uttrykke bekymring.

Det er selvsagt verken mulig eller ønskelig å detaljbeskrive hva som kan gjøres på den enkelte skole i en NOU; den enkelte skole må utarbeide egne prosedyrer som bygger på de faktiske muligheter som finnes i egen sammenheng, og på sentrale føringer for hva som skal skje hvis det for eksempel skal søkes om ekstra ressurser. At de sentrale føringene er klare og entydige er innlysende, men dette vil vi komme tilbake til når vi får se hva utvalget foreslår. Vårt anliggende i denne omgang er rammer og prosedyrer for hva som kan gjøres på det enkelte undervisningssted. Det er der «skoen trykker».

Det er forskjeller i hva den enkelte skole kan make på egen hånd, og på hva det må søkes hjelp til. Det viktige er at det finnes prosedyrer som samsvarer med skolens ressurser og som har tydelige anvisninger på som hva som skal skje når det har oppstått en bekymring. Godt utarbeidede prosedyrer vil kunne gi alle i skolesamfunnet, inkludert foresatte, trygghet og forutsigbarhet. Ansvar blir lettere å bære for den enkelte når fellesansvaret er klart uttrykt.

Nyere rapporter om spesialundervisningen i så vel grunnskole som videregående skole tyder på at de retningslinjene man har ikke får den effekten de er ment å ha. I den ferske rapporten fra NIFU-STEP om spesialundervisning i videregående opplæring (Rapport 17/2009) heter det blant annet at man i betydelig grad møter læreutfordringer med vente-og-se-holdninger. Det kan nok være riktig i en del tilfeller, men har også det ved seg at det kan innebære at de som har med eleven å gjøre blir værende ved en usikkerhet. Hvor lenge skal vi vente? Dette blir ikke lettere når vi vet at det er godt belegg for at tidlig intervensjon har god effekt, men som vist i artikkelen til Rune Sarromaa Hausstatter i dette nummeret, vil satsing på tidlig intervensjon utfordre målsetningen om å operere med et vidt normalitetsbegrep i skolen. Nei, lett er det ikke, men veldig interessant.

God sommer!

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Arne Østli

Markedskonsulent

Aud Jansson

Design

Tank Design AS

Trykk

Bryne Stavanger Offset

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
Telefaks 24 14 21 57
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Helga Kristin Johnsen
Telefon 24 14 20 58
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.) Ved kjøp av
over 10 eks gis 15 % rabatt.

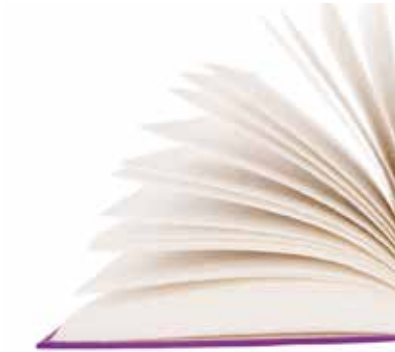
Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6261 eks.

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

Årgang 74

ISSN 0332-8457



Drivkraften til å lese gjorde at enkelte utarbeidet egne leseteknikker for å få lesingen til å fungere best mulig.

artikkel side 04



*En må tenke både lærings-
fellesskap, faglig og sosial
læring i et samlet grep.*



side 04 **Lesing etter hjerneslaget** Brith Stokke
Kvalheim og Egil Gabrielsen

side 16 **Tilpasset opplæring i et inkluderings-
perspektiv** Elsa Løfsnæs

side 20 **Litt av hvert frå Utdannings-
direktoratets brukerforum** Bitten Munthe-Kaas

side 33 **Ingen stod igjen – men hvor løp
de hen** Rune Sarromaa Hausstätter

side 36 **Inkludering og atferdsproblemer** Kristel
Bye Johansen

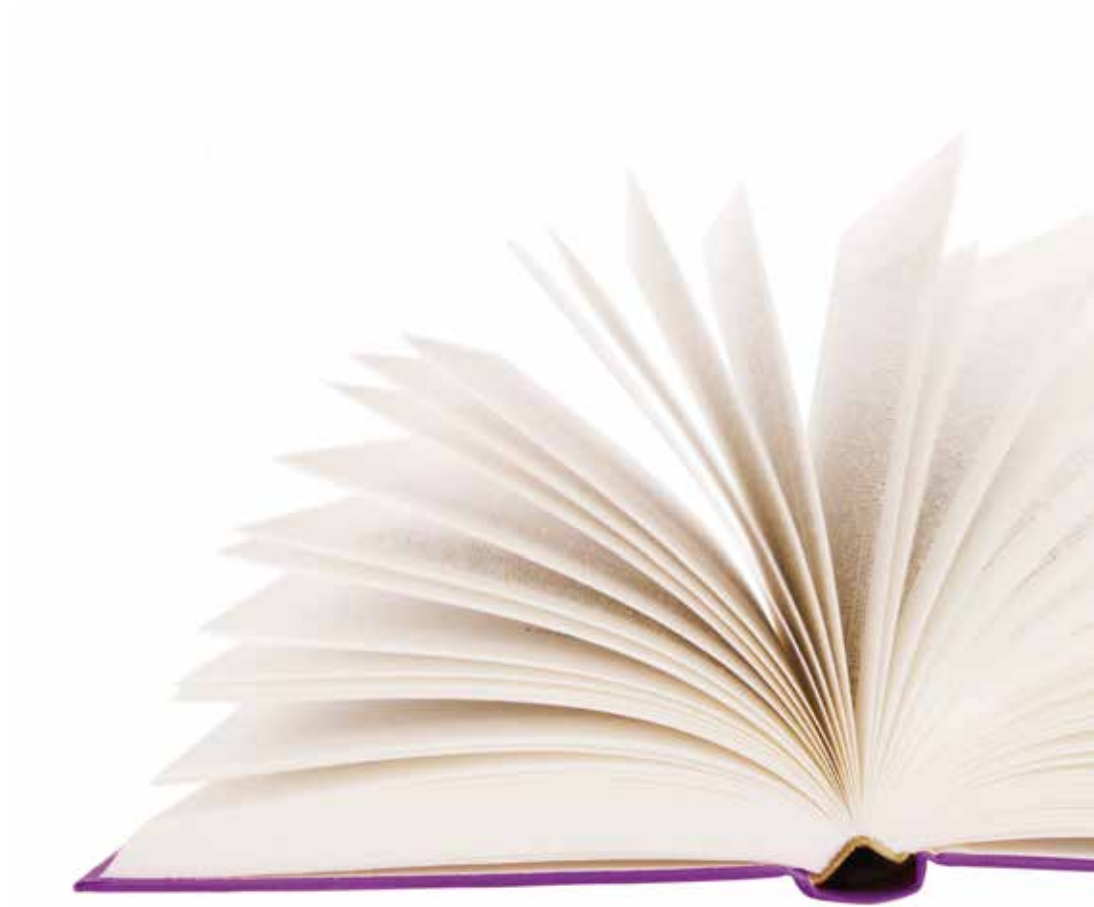
side 44 **Lesemotivasjon og tekstbyrde** Odd
Haugstad

side 46 **Pass deg, Line!** Arne Østli

side 48 **Tourette og Tvang** Lisbeth Iglum Rønhovde

side 53 **Bokmelding** Dag Simonsen

side 54 **Stillingsannonser/kunngjøringer**



Lesing etter hjerneslaget

– Hvordan oppleves det å få redusert sine leseferdigheter?

Hvert år rammes mer enn 15 000 mennesker av hjerneslag i Norge. Konsekvensene av slaget varierer betydelig, men for mange vil svekkede kognitive evner være et resultat. Denne artikkelen forsøker å belyse hvordan det oppleves å få redusert sine leseferdigheter som konsekvens av et hjerneslag.



Brith Stokke Kalheim er logoped på Universitetssykehuset i Stavanger.



Egil Gabrielsen er førsteamanuensis ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Å kunne lese godt er utvilsomt en sentral ferdighet i dagens samfunn, og fordi kravene til slik kompetanse har vært jevnt økende (Elbro, 2001), vil god lesekompetanse være viktigere i dag enn for bare få titalls år siden. En funksjonell leseferdighet muliggjør selvstendig og aktiv deltagelse i skriftspråkssamfunnet, og vi tilpasser våre liv i samsvar med den leseferdigheten vi har opparbeidet: til utdanning, i arbeidslivet, for å orientere oss i hverdagen eller som fritidssysse (Bråten, 2007).

Nettopp fordi gode lesekunnskaper er viktig, har man vært opptatt av hvordan og hvor godt mennesker leser. De

mange nasjonale og internasjonale kartleggingene av barn, unge og voksnes leseferdigheter som har vært gjennomført i løpet av den siste ti-årsperioden, har fått betydelig oppmerksomhet i media, blant utdanningspolitikere, lærere og forskere. Undersøkelsene har blant annet avdekket bekymringsfullt store forskjeller i leseferdigheter; mellom land, mellom aldersgrupper og ikke minst mellom ulike sosioøkonomiske grupper. Norge er et av de landene hvor det er satt inn betydelige ressurser i utdanningssystemet for å utjevne forskjellene med hensyn til lesekompetanse. (St.meld. nr. 23 (2007–2008), St.prp. nr. 1 (2008–2009)).

Det er ulike grunner til svak leseferdighet. Mange vil assosiere problemet med dysleksi. Årsaken til dysleksi knyttes til ulike medfødte defekter i de deler av hjernen som har med skriftspråklige fungering å gjøre. Andre forklaringer til svak lesekompetanse kan være mangelfull skolegang og sviktende kvalitet i leseopplæringen. Utilstrekkelig lesekompetanse kan også skyldes manglende praktisering. For

Det er først når man mister noe, at man virkelig forstår hva man har hatt!

å opprettholde leseferdigheten, må denne vedlikeholdes og videreutvikles gjennom jevn bruk for å kunne imøtekomme økende lesekrav i arbeids- og samfunnsliv.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i en studie av fem personer som hadde velfungerende lesekompetanse før et hjerneslag i voksen alder resulterte i redusert leseferdighet. Alle informantene hadde fram til hjerneslaget rammet, brukt leseferdighetene aktivt i yrkes- og fritidssammenheng. Problemstillingen for studien har vært å få fram informantenes egne opplevelser om hvordan de har opplevd tapet, på hvilke områder de fikk problemer med lesingen, og følelsene dette har gitt. Informantene formidler verdifull informasjon ved å fortelle om sine opplevelser med lesing etter hjerneslaget på en slik måte at man skjønner gehalten i det gamle ordtaket: «Det er først når man mister noe, at man virkelig forstår hva man har hatt!»

Vi har hatt ulike data til rådighet for å kunne belyse endringen i lesekompetanse. For det første er det gjennomført et intervju med hver av de fem informantene. Foruten å fortelle om sine opplevelser, har informantene i intervjuet også besvart noen graderingsspmål. Gjennom graderingsspmålene ønsket vi å få vite noe om i hvilken grad lesevanskene hadde innflytelse på deres livskvalitet. Videre har vi kartlagt informantenes leseferdighet med en ordkjedetest (Høien og Tønnesen, 2008) og med noen utvalgte leseoppgaver hentet fra de to internasjonale kartleggingene av voksnes leseferdigheter, IALS (International Adult Literacy Survey) og ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) (Gabrielsen, 2000; Gabrielsen et al. 2005). En slik flerdelt informasjonsinnhenting ble valgt for å ha en bred tilnærming til problemstillingen. I tillegg var det interessant å se i hvilken grad kartleggingen av funksjonell leseferdighet ville samsvare med informantenes subjektive opplevelser.

Kort om hjerneslag

Hjerneslag er en fellesbetegnelse på at blodforsyningen til hjernen forstyrres, med det resultat at deler av hjernen i en periode vil være uten blodforsyning (Rusell mfl., 2006). Blodforsyningstapet forårsakes enten ved at en blodpropp setter seg fast i en av hjernens blodårer (hjerneinfarkt) eller ved at en blodåre i hjernen brister (hjerneblødning). Både hjerneinfarkt og hjerneblødning vil forårsake at hjernevev og ner-

veceller skades, og vil medføre en større eller mindre hjerne-skade i disse områdene (ibid.). Hjerneskadene vil vise seg i form av ulike nevrologiske utfall som for eksempel lammelser, språkvansker, spise- og svelgvansker, synsvansker eller ulike kognitive utfall. Ved et hjerneslag oppstår slike nevrologiske utfall plutselig (Rusell mfl., 2006), og sykdommen kjennetegnes ved at man er funksjonsfrisk fram til sykdommen rammer.

Presentasjon av informantene

Informantene i studien er valgt ut etter følgende kriterier:

- Informantene skulle ha gjennomlevd et hjerneslag
- Informantene skulle ha vært i arbeid helt fram til tidspunktet for hjerneslaget, i et yrke som krevde minimum tre års høyskoleutdanning
- Informantene hadde fått redusert leseferdighet som følge av slaget

Studiet er godkjent gjennomført av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) og REK Vest (Regional komité for medisinsk forskningsetikk). Samtlige informanter har i tillegg godkjent anonymiseringen og sitatene som brukes i denne artikkelen.

Informantene er både menn og kvinner. I anonymiseringen stemmer forholdet mellom kvinner og menn, selv om kjønnet ikke alltid stemmer overens med virkeligheten. Alder varierer fra +2 år til -2 år i forhold til reell alder. Antall år siden hjerneslaget kan variere med +/- 1 år. Ellers er yrkene omskrevet til yrker med tilsvarende utdanning; type arbeidsplass er forandret.

Solveig er 55 år. Hun er en familiemor som midt i karrieren i et stort oljeselskap, opplevde å bli rammet av et venstre-sidig hjerneslag. Slaget gav henne en hjerne-skade som resulterte i taleproblemer, lesevansker og høyresidige lammelser. Det er nå fem år siden slaget rammet, og tilværelsen er fremdeles sterkt preget av følgene etter hjerneslaget. Hun kom aldri tilbake til jobb og er i dag 100 % uføretrygdet. Hun har lært seg å leve med lammelsene, men føler tilværelsen totalt sett svært forandret.

Lesevaner før hjerneslaget: Jeg leste fagblader i forhold til jobb, data, flere aviser hver dag, krimbøker innimellom.

Øyvind var glad i yrket sitt og gledet seg hver dag til å gå på jobben. Jobben krevde mye av ham og tok mye av tiden hans, både «før og etter jobb», og han var i full jobb selv om han nærmet seg pensjonsalderen. Da hjerneslaget rammet, var han 58 år og i full gang med et større prosjekt i kommunen han tilhørte. Rett etter slaget opplevde han problemer med nedsatt styrke i hele den høyre siden av kroppen samt store synsforstyrrelser. Dette resulterte i vansker med å fullføre prosjektet og han er i dag, to år etter slaget, uføretrygdet og har et stort savn etter jobben han måtte forlate.

Lesevaner før hjerneslaget: Jeg har alltid kunnet lese, alltid elsket å lese. Jeg leste bøker (også engelsk og fransk litteratur) – helst et par bøker i uken. Jeg leste i jobben, jeg leste i fritiden, jeg leste aviser, og jeg abonnerte på ulike tidsskrifter som Illustrert vitenskap og National Geographic. Jeg leste i forbindelse med forarbeid og etterarbeid i jobben, og jeg leste på dataen.

Harald er en mann på 52 år. Han hadde et politisk verv på fulltid og var svært samfunnsengasjert. Dette betød oppgaver både på dag og kveldstid, og mye lesing for å holde seg orientert. Han hadde tidligere slitt noe med helsen, men var totalt uforberedt på slaget som rammet den venstre hjernehalvdelen. Slaget førte til lette lammelser og en nummenhetsfølelse i hele høyre side. I tillegg var det udefinerbare vansker i forhold til synet og noe talevansker. Vanskene vanskeliggjorde yrkes- og fritidsaktiviteter. Han er ett år etter slaget i jobb, men har fremdeles vansker i forhold til lesing. Han har kjempet mye for å komme «tilbake» etter slaget, og opplevde at det var vanskelig å få hjelp i forhold til vanskene han slet med.

Lesevaner før hjerneslaget: Jeg leste aviser, artikler, saks-papirer i store mengder og budsjettark. Bøker på fritiden, medlemskap i flere bokklubber.... jeg hadde stor glede av å lese. (oppsummering av uttalelser på ulike steder i intervjuet)

Grethe hadde vært borti flere alvorlige sykdommer før hun ble rammet av hjerneslag. Hun var ansatt i en avis, og ved siden av å skrive, medførte jobben høytlesing av nyheter i avisens tv-kanal. I fritiden hadde hun ulike freelance-jobber. Da slaget rammet i venstre hjernehalvdel, var hun 36 år og

hadde familie og små barn. Slaget resulterte i talevansker og lesevansker. I begynnelsen var lesingen svært vanskelig, både ordavkodning, høytlesing og leseforståelse. I dag har hun kun problemer med å lese manuskripter høyt, dette har resultert i at hun i noen grad må lære tekster utenat. Selv om hun har funnet en løsning på sine vansker, fører disse vanskene til merarbeid i jobben. Hun opplever derfor arbeidet mer krevende i dag, enn det var tidligere. Likevel er hun svært takknemlig for at hun, ett år etter slaget, fortsatt kan holde på med det hun liker å gjøre.

Lesevaner før hjerneslaget: På fritiden så leste jeg bøker med ujevne mellomrom, i rykk og napp. Som regel krim... ofte engelske bøker fordi jeg liker å lese de på originalspråket. På jobb leste jeg allslags stoff egentlig. Mye på nett, en del avis og en del såkalt promtertekst som er en tekst som svirrer foran kamera, slik at vi kan se teksten og lese teksten mens vi ser i kamera. Dette var stort sett det jeg leste tidligere.

Elisabeth er småbarnsmor og det er to år siden slaget rammet. Hun var da 33 år, og hadde en spennende jobb i forhold til undervisning og utviklingsarbeid i kommunen. Hun var i starten på sin yrkeskarriere da slaget brått og brutalt stoppet denne. Slaget medførte talevansker, lesevansker og lammelser i høyre arm og fot. Hun er fremdeles avhengig av rullestolen og lesevanskene er så omfattende at hun selv har små forhåpninger om noen gang å kunne komme tilbake til arbeidslivet.

Lesevaner før hjerneslaget: Jeg leste bøker! Før hadde jeg stabel på stabel, leste og leste og leste. Det var skjønnlitteratur og krim og barnebøker. Alt! Jeg leste tidligere mye aviser og også en del i jobben. (oppsummering av uttalelser på ulike steder i intervjuet)

Intervjuet

Vi vil i det følgende presentere eksempler på informantenes følelser rundt lesetapet. Presentasjonen er inndelt slik det etter hvert ble naturlig å inndele uttalelsene etter å ha systematisert og sammenfattet de ulike intervjuene.

Opplevelser i den tidlige sykdomsfasen

Samtlige informanter oppdaget tidlig i sykdomsfasen at de ikke kunne lese som før. I akutfasen, det vil si den tiden

informantene var på sykehuset for medisinsk hjelp og senere primærrehabilitering, kan det synes som om oppdagelsen for enkelte førte til resignasjon og undring. Leseferdighets-tapet ble en del av helheten og føye seg inn i rekken av tap og utfall som hjerneslaget resulterte i:

Jeg forstod lite og ingenting av det som hadde skjedd. Jeg var nok ennå veldig forvirret på det tidspunktet og utslått. I de første dagene, så var det på en måte depressivt og tungsindig. Jeg bekymret meg ikke så mye om det. Jeg bare konstaterte at nå kunne jeg ikke gjøre det heller. (Harald)

I denne første fasen beskrives også forbløffelse, det synes så rart å ikke kunne gjøre det man alltid har gjort:

I den grad jeg klarte å se det ordet jeg leste, så klarte jeg ikke å sette dem sammen, og jeg skjønte ikke sammenhengen mellom en overskrift og bildene. Jeg forstod egentlig veldig lite. Det var helt gresk for meg. Dette hadde jeg gjort mange ganger, og så plutselig så forstod jeg ikke sammenhengen eller hva som var saken rett og slett.....det var en periode jeg ikke kunne lese noe som helst. (Grethe)

Dette utsagnet beskriver samtidig at denne informantgruppen ikke er voksne svake lesere i tradisjonell forstand. Alle informantene i studien har før hjerneslaget hatt en vel-fungerende leseferdighet, noe som gjør at de har positive erfaringer og gode følelser rundt det å beherske skrift-språket. I tillegg har informantene bevart forståelsen av hvordan lesetekster er bygd opp og har fremdeles en strategi i forhold til å behandle lesetekster. Da Grethe forstod at hun etter hjerneslaget måtte «lære å lese på nytt», sier hun:

Jeg hadde jo lært å lese før, så det var jo ren kapitulering å komme tilbake.....det er stor forskjell på meg og 8-åringen min. (Grethe)

Opplevelser når informantene kom hjem fra sykehuset

Da informantene kom hjem, forandret følelsene til lesing seg fra å være et nevrologisk utfall man registrerte, til et utfall man forholdt seg aktivt til. Informantene prøvde å opprettholde tidligere lesevaner, og noen av dem oppdaget at enkelte ting i forhold til lesing «bare var der». Elisabeth ble glad over følgende oppdagelse:

Godt å oppdage at ikke alt er borte, noe er der i forhold til lesing. Jeg kan huske ord, ordbilder, for eksempel må, du, kan, ulike endelser. Jeg studerer det og leser. Men jeg strever hvis ordet blir for langt. Men noen ord vet jeg bare hva er. Jeg kjenner ordbildet. Så når jeg leser så ser jeg ordbildene og forstår disse, men jeg kan ikke stove meg fram til ord. (Elisabeth)

Samtlige informanter uttrykte frustrasjon over å ikke kunne lese som tidligere, og de jobbet på ulike måter for at lesingen skulle fungere, mange følte seg overlatt til seg selv i denne jobbingen. Det kan synes som om den positive opplevelsen av tidligere å ha brukt lesing aktivt i hverdagen, skulle bli en drivkraft i forhold til å vinne tilbake denne ferdigheten:

Jeg var avhengig av å kunne lese, og avhengigheten min ble en drivkraft. Hadde jeg ikke hatt dette behovet, så hadde jeg nok heller ikke tatt den lange rundgangen jeg tok i forhold til å få hjelp til lesevanskene. Når jeg har vært syk tidligere, blant annet hjerteinfarkt, har det vært tilgjengelig et hjelpeapparat etterpå. Slik var det ikke nå. Det oppdaget jeg når jeg ringte rundt for å få hjelp til lesevanskene. Jeg ringte Sunnaas, Lassa og Lesesenteret, jeg var i kontakt med NAV og hjelpemiddelsentralen, jeg ringte en forfatter som jobber på Universitetet i Oslo, og som har skrevet bok om dette, jeg var hos logoped. Ingen kunne hjelpe meg med teknikker og metoder for å lette lesingen. (Harald)

Det kan være at det var denne drivkraften som gjorde at enkelte av informantene brukte mye tid og energi på å få lesingen til å fungere mest mulig som tidligere. Drivkraften til å lese gjorde også at enkelte utarbeidet egne leseteknikker for å få lesingen til å fungere best mulig, for eksempel ved å:

- melde seg på rosemalingskurs for å trene seg opp til å se strekene der de skulle være (*Øyvind*)
- føre tall i teksten i sirlige rubrikker. Først da kunne han lese dem. (*Harald, teknikk 1*)
- dele lange tall i «toer-bolker». Når jeg tenkte tall parvis, kunne jeg lese og forstå tall med både 6 og 7 sifre. (*Harald, teknikk 2*)
- bruke trelinjal (linjalen måtte ikke være gjennomsliktig!)

Drivkraften til å lese gjorde at enkelte utarbeidet egne leseteknikker for å få lesingen til å fungere best mulig.

som jeg la under linja for å holde denne i fokus. Deretter brukte jeg pekefingeren og pekte på ord for ord mens jeg bokstaverte meg gjennom ordet. (*Harald, teknikk 3*)

- skrive ut dokumenter i dobbelt format. (*Harald, teknikk 4*)
- omgjøre dokumenter til lik skrifttype. Det var viktig for meg at bokstaver var i samme størrelse og at mellomrommene mellom bokstavene og tallene var like hele veien. (*Harald, teknikk 5*)

Opplevelser når hverdagen begynte å normalisere seg

Senere, når hverdagen begynte å normalisere seg, virker det som om informantene får føle virkningen av å ha nedsatte leseferdigheter. Lesetapet ble synlig på flere områder, trolig fordi lesing alltid har vært en stor del av deres hverdag. De beskrev ulike dagligdagse situasjoner der lesevansken ble slitsom og savnet merkbart:

- jeg blir sliten av å lese avisen (*Harald*)
- jeg må bruke så mye tid på lesingen (*Harald*)
- det tar så lang tid å betale regninger, vanskelig å lese tall (*Øyvind*)
- jeg savner å kunne lese bak på eskene når jeg går i butikker (*Elisabeth*)
- jeg savner å kunne lese oppskrifter (*Elisabeth*)
- jeg savner å kunne lese mine egne brev (*Elisabeth*)

Lesevanskene fikk også betydning for deltakelse i ulike familiesituasjoner. De med små barn savnet å kunne lese for barna. En informant fortalte at han som godt voksen endelig hadde fått tid til å lese skjønnlitterære bøker som han og

kona diskuterte. Informanten savnet å ikke lenger kunne dele denne fritidsaktiviteten sammen med kona. Ellers beskrev informantene at lesevanskene også ble merkbare i fritidssituasjoner som er knyttet til bøker, aviser og fjernsyn:

- bøker og aviser har veldig mange og vanskelige ord. Jeg forstår bare halvparten. Fælt! (*Solveig*)
- rulletekstene som svirrer under hvert bidige debattprogram på TV gjør meg helt surrete.
- hvorfor må de ha disse forbaskede rulletekstene? (*Harald*)
- jeg er avhengig av skrifttyper når jeg leser aviser. Det er vanskelig å fokusere og å tolke blandede skrifttyper i en avisside eller tekst. (*Harald*)

For samtlige informanter har lesevanskene fått direkte følger for jobben de hadde før hjerneslaget rammet. Tre av informantene har måttet slutte, to av dem er av den oppfatning at lesevanskene var primærårsaken til at de ikke lenger kan jobbe. Alle gir uttrykk for at de savner jobben, en av informantene gir også uttrykk for savn av kolleger og det sosiale livet som var en del av jobben. To av informantene var etter kort tids sykemelding (ca. 4 måneder) tilbake i jobb og uttrykker glede over dette. Begge disse informantene må ta hensyn til lesevanskene, men de «får det til» med kreative løsninger.

Oppsummert kan det tyde på at følelser i forhold til lesetapet, forandres i løpet av rehabiliteringsperioden. Fra å være en vanske som informantene er forundret over og forholder seg avventende til (akutt- og primærrehabiliteringsfasen), blir den noe de engasjerer seg i, og de jobber aktivt for å få leseferdigheten tilbake (den første tiden hjemme). Når man har levd med vansken over tid, kan noen finne seg kompenserende teknikker, enkelte beskriver også at de har funnet andre meningsfylte aktiviteter som ikke er knyttet opp mot lesing.

	Prøvekl. Ordkjede	Resultat Basis	Tidsbruk Basis Min.	Resultat Oppgavehefte	Tid Oppgave- hefte Min.	Vurdering 1*	Vurdering 2**
Solveig	2	6/6	11.0	10/12	38	10	10
Øyvind	4	6/6	2,0	9/12	12	6	2
Harald	1	6/6	2,30	10/12	10	10	9
Grethe	7	6/6	2,30	12/12	11	1	4
Elisabeth	1	6/6	8,0	9/12	16,5	10	8

Kvantitative mål på informantenes leseferdigheter etter slaget

*: Svar på spørsmålet «Gir lesevanskene praktiske konsekvenser for livet dit?»

** : Svar på spørsmålet «Har lesevanskene innflytelse på din livskvalitet?»
(På begge spørsmålene 1= nei, ingen ting, 10= ja, mye)

Tabellen foran viser resultatene fra ordkjedetesten, basisheftet (enkle oppgaver på nivå 1 fra ALL) og oppgaveheftet (oppgaver på nivå 1, 2 og 3 (av 5 nivå) fra IALS og ALL). Videre har vi vist den enkelte informants tidsbruk på de tre nevnte oppgavetyper. I tabellen inngår også informantenes svar på to spørsmål hvor de blir bedt om å vurdere leseproblemenes innflytelse på deres livskvalitet slik dette oppleves ved intervjuetidspunktet.

Ordkjedetesten

Resultatet på ordkjedetesten gir en indikasjon på personens avkodingsferdighet. Personen skal på fire minutter markere ordgrensene for fire ord som er satt sammen uten mellomrom. Resultatet uttrykkes som stanineskåre (prøveklasser fra 1–9).

Tabellen viser at fire av de fem informantene skårer under gjennomsnittet, tre har det som må omtales som en bekymringsfull svak avkodingsferdighet. Grethes resultat er på den annen side, godt over gjennomsnittet for voksengruppen (prøveklasse 7).

Basisheftet

Disse 6 oppgavene ble brukt i ALL-undersøkelsen for å identifisere informanter med så svake leseferdigheter at det ikke ville være hensiktsmessig å presentere dem for oppgaver med høyere vanskegrad. Kriteriet som ble brukt var at dersom en ikke svarte riktig på minst 3 av de 6 oppgavene, ble intervjuet avsluttet.

Vi ser av tabellen at alle våre fem informanter svarte korrekt på samtlige basisoppgaver. Tidsbruken er imidlertid veldig ulik; mens Øyvind, Harald og Grethe har brukt 2 til 2 ½ minutt på disse oppgavene, har Elisabeth og Solveig brukt henholdsvis 8 og 11 minutter.

Oppgaveheftet

Resultatene på oppgaver viser at alle fem informantene klarer minst 9 av de 12 oppgavene. Grethe svarer korrekt på alle oppgavene, med en tidsbruk på 11 minutter, Øyvind og Elisabeth har feil på 3 oppgaver, tidsbruken er på henholdsvis 12 og 16,5 minutter. Solveig er igjen den som bruker veldig lang tid (38 minutter), men med riktig skåre på 10 av de 12 oppgavene. Også Harald har bare 2 gale svar, hans tidsbruk på oppgavene er 10 minutter.

Med så vidt få oppgaver kan vi ikke si presist hvor på skalaen den enkelte informant befinner seg, og resultatet gir ikke grunnlag for å definere noen av dem som svake lesere ut fra kriteriene som har vært anvendt i de internasjonale kartleggingene IALS og ALL. Hvis man derimot ser resultatene i lys av at alle informantene har høyere utdanning og

I undervisningen av den slagrammede må det være tilgang til mange ulike lesetekster som setter krav til ulike lesestrategier, og som også representerer en stor variasjon med hensyn til interesseområder.

har arbeidet i det som betraktes som leseintensive jobber, vil resultatene, med unntak av Grethes, være klart svakere enn resultatene i en sammenligningsgruppe med samme utdanningsnivå.

Sammenheng mellom resultater og egenvurdering

Vi skal her kort se på resultatene for hver av de fem deltakerne og holde dette opp mot deres egen vurdering av lesefunksjonen på testtidspunktet.

Grethe løser alle leseoppgavene fra IALS/ALL korrekt på relativt kort tid og har også en avkodingsferdighet som plasserer henne i den beste fjerdedelen av voksenbefolkningen. På testtidspunktet synes hun å ha små problemer med lesing, noe som også bekreftes av hennes egenvurdering hvor hun angir at leseproblemene nå er små og har relativt beskjeden innvirkning på hennes fungering i dagliglivet. Hun oppsummerer da også i intervjuet situasjonen sin slik:

Jeg tenker ikke på når jeg leser. Ikke nå lenger. Men det har kommet gradvis. I begynnelsen måtte jeg sette meg ned for å gjøre den jobben å lese. Etter hvert har det gått lettere og lettere. Med unntak av høytlasing, er det normalt nå. (Grethe)

Øyvind klarer seg også rimelig godt på testene. Han ligger litt under gjennomsnittet på ordkjedep prøven (prøveklasse 4) og mestrer 15 av 18 oppgaver på leseforståelsesprøvene. Han er blant de tre som bruker kortest tid på disse prøvene. Øyvind rapporterer imidlertid at lesevanskene har praktiske konsekvenser i dagliglivet, fordi disse er en av årsakene til at han ikke lenger er i jobb. Han har imidlertid etter hvert oppdaget at førighet også er viktig, og at dagene kan fylles med andre ting enn jobb. Selv om det var hardt å tape deler av leseevnen, har han nå gjenvunnet såpass mye ferdigheter at lesevanskene ikke lenger gir store praktiske konsekvenser i hverdagen.

Harald klarer seg godt på leseforståelsesprøvene (16 av 18 oppgaver korrekt). I tillegg er han den som bruker kortest tid på disse prøvene. Resultatet står i sterk kontrast til den svake skåren på ordkjedep prøven (prøveklasse 1). Det siste resultatet tyder på at han har størst problemer når han er

uten kontekstuell støtte i lesingen. Når han får spesifisert hva han skal lete etter i teksten, finner han det lettere. Med andre ord: Ordkjedetesten tok tid fordi han måtte lese hvert ord helt presist og riktig, lesetekster der han kun skulle lete etter et konkret svar gikk raskere fordi han ikke brydde seg noe om de øvrige opplysningene som ble gitt i teksten. Men at også denne siste strategien er krevende, bekreftes av dette utsagnet fra Harald:

Jeg blir fremdeles veldig trett av å lese. Det tar på meg. (Harald)

Elisabeth er en informant som arbeider langsomt med oppgavene. Hun skårer i prøveklasse 1 på ordkjedep prøven og bruker betydelig lengre tid på leseforståelsesprøvene, enn tre av de fire andre informantene. Hun ga opp å lese oppgavespørsmålene selv og måtte få disse lest opp for seg.

Intervjuer: *Da skal du få noen leseoppgaver her. (Småsnakk fram og tilbake)*

Elisabeth (prøver å lese spørsmålet høyt, leser noen ord riktig, andre ord helt feil, leser ikke ordene etter hverandre): *Jeg forstår det ikke*

I: *Forstår du ikke spørsmålet?*

Elisabeth: (latter, prøver å stave seg fram igjen). *Nei (prøver å stave ord for ord, får noe til, andre ting strever hun med)*

I: *Jeg skal lese spørsmålet for deg, så ser du om du klarer å svare på oppgaven.*

Elisabeth: *Ja takk!*

I: *Her er en annonse for Unicef. Strek under den setningen som forteller hva en vaksine koster.*

Elisabeth: *Ah.... (forståelsestonefall). Vaksinen koster 3 kroner (tok 20 sek på å finne svaret)*

I: *Så når jeg leser spørsmålet for deg, kan du se etter svaret i teksten?*

Elisabeth: *Ja, for jeg lette etter krone (hun studerer teksten videre og spør meg: hva står der? I svarer meslinger, og hun svarer: å ja...).*

I: *Du skal få neste oppgave (hun forsøker seg på spørsmålet, men sier: «Jeg forstår ikke.») Jeg skal lese spørsmålet for deg: Her er*

Resultatet hennes på leseforståelsesprøven er på bakgrunn av dette, overraskende godt, med 15 av 18 korrekt løste oppgaver. Det er rimelig å tro at opplevelse av problemer med staving og økt tidsbruk i forbindelse med lesing, er noe av forklaringen når hun melder tilbake at hun opplever dette vanskelig, og at problemet påvirker hennes opplevelse av livskvalitet i stor grad.

Solveig bruker lengst tid av alle med leseoppgavene. Hun skårer tilsvarende prøveklasse 2 på ordkjedepøven og klarer 16 av de 18 leseforståelsesoppgavene. Hun brukte til sammen 49 minutter på disse oppgavene, noe som er ca. 4 ganger mer tid enn Harald og dobbelt så mye tid som Elisabeth (som riktignok fikk spørsmålene lest opp). Lesing er for Solveig blitt en langt mer krevende prosess enn før hjerneslaget. Den tar tid, energi og konsentrasjon på en helt annen måte enn før. Solveig vurderer naturlig nok at leseproblemene påvirker hverdagslivet og livskvaliteten hennes i betydelig grad.

Oppsummering av undersøkelsen

Vi skal i det følgende gi en sammenfatning av studiens hovedfunn og avslutte med noen tanker om spesialpedagogiske utfordringer som vil være en naturlig følge av informasjonen framkommet i studien.

Samtlige informanter opplevde nedsatte leseferdigheter som et tap og kan beskrive dette detaljert, noe som viser deres nærhet til tapet. Hvordan de opplevde tapet, forandret seg etter hvert, og ble bestemt av forhold som tidspunkt etter hjerneslaget, andre negative konsekvenser etter hjerneslaget, og hvorvidt informanten hadde opplevd alvorlige sykdommer tidligere. De reduserte leseferdighetene gav problemer på ulike arenaer i hverdagslivet; i jobb, i fritid og praktiske dagligdagse gjøremål. Opplevelsene rundt tap av leseferdighetene beskrives blant annet med ord som «slitsomt», «tar tid», «uforståelig», «forferdelig» og «frustrasjon». Av disse følelsene er det begrepene «slitsomt» og «tar tid» som beskriver flest lesesituasjoner, noe som kan indikere at informantene ofte oppfatter lesingen som en energikrevende og tidkrevende prosess. For enkelte av informantene førte frustrasjonen til stahet og kreativitet for om mulig kunne avhjelpe lesevanskene, noe som synes å ha hatt positive konsekvenser for utviklingen på dette området.

Det ble også gjennomført en lesetest som målte både avkodningsevne og evne til å finne fram til etterspurt informasjon i en lesetekst. Formålet med lesetesten var å sammenholde de mer objektive resultatene med informantenes egne opplevelser av lesing.

Testen sier noe om leseferdigheten på intervjuetidspunktet, og vi har ikke noen mål på informantens leseferdighet før hjerneslaget inntraff. Felles for alle fem informanter var, som nevnt tidligere, likevel at de hadde høyere utdanning og hadde vært i det som kan kalles for leseintensive jobber før de ble rammet av et hjerneslag. Hjerneslaget hadde blant annet som konsekvens at de opplevde å få svekket sine leseferdigheter på ulike måter. Gjennom intervjuene kom det fram at de hadde brukt ulike strategier for å kompensere for det opplevde lesetapet, og at utviklingen med hensyn til bedring av egen leseferdighet, var veldig ulik for de fem.

Noen spesialpedagogiske refleksjoner

Gjennom denne studien er det kommet fram at informantene i ulik grad gjør bruk av tidligere innlærte leseteknikker i møte med en lesetekst. Dette bør føre til at spesialpedagoger møter slagrammede med lesevansker på en annen måte enn voksne som alltid har hatt nedsatte leseferdigheter. I undervisningen av den slagrammede må det være tilgang til mange ulike lesetekster som setter krav til ulike lesestrategier, og som også representerer en stor variasjon med hensyn til interesseområder. Dette for å stimulere mest mulig av tidligere innlærte strategier og forkunnskaper, noe som samtidig kan motivere til hyppigere lesing.

Studien har også vist at den objektive lesetesten ikke alltid gjenspeilte informantenes subjektive opplevelser. Det er viktig å være oppmerksom på at dette også kan være tilfelle for andre som har fått nedsatte leseferdigheter som følge av hjerneslag. Leseoppgaver for denne gruppen bør derfor omfatte både tekster som har et høyere og et lavere nivå enn det resultatene på ulike lesetester skulle tilsi.

Når en har kunnet lese godt tidligere uten å måtte tenke nærmere over det, har lesingen blitt en naturlig del av livet. Fordi lesingen for de fleste går så uanstrengt og raskt, kan det være vanskelig å sette seg inn i hvordan det er å tape hele eller deler av denne viktige ferdigheten. Det er derfor nyttig at våre

informanter har delt sine tanker og opplevelser. Harald er av den oppfatning at man må fortelle hvordan det er, fordi man ikke kan forvente at andre skal ha tenkt igjennom hvordan det oppleves å miste leseferdigheten. Han sier:

Men du vet, det er vel sånn som med de fleste tingene her i livet at du tenker på en del ting at de er selvfølgelig. Det du har lært som du ikke vet du har lært, har gått inn i et automatikk-system. Det tror jeg ingen tenker på den måten før de kommer borti det.....Men vi tenker ikke på dette i hverdagen, man gjør ikke det når man aldri har vært borti noe. De menneskene som surfer igjennom uten å være uheldige, jeg tror ikke vi kan forvente at de skal tenke på sånt. Vi hadde blitt sprø om vi skulle gått rundt å tenke på de tingene. (Harald)

Informantene har opplevd vanskene på kroppen og er blitt tvunget til å reflektere over sin nye lese-/livssituasjon. Det er nyttig å få et innblikk i deres tanker, fordi erfaringene forhåpentligvis vil gjøre oss bedre i stand til å møte slagrammede med tilnærmet lik problemstilling.



REFERANSER:

BRÅTEN, I. (2007). Leseferdståelse-komponenter, vansker og tiltak. I: Bråten, I.(red.): Leseferdståelse. *Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS (Cappelen Akademisk Forlag).

ELBRO, C. (2001). *Læsning og læseundervisning*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.

GABRIELSEN, E. (2000). *Slik leser voksne i Norge. En kartlegging av leseferdigheten i aldersgruppen 16–65 år*, Stavanger: Senter for leseforskning.

GABRIELSEN, E., J. HASLUND OG B. O. LAGERSTRØM (2005). *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen. Resultater fra ALL (Adult Literacy and Life Skills)*, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

HØIEN, T. & TØNNESEN, G. (2007). *Introduksjonshefte til ordkjedetesten*. Bryne: Logometrica AS

RUSELL, D., A. DAHL OG C. LUND (2006). Årsaker, symptomer og utredning ved hjerneslag. *Medisinsk informasjon. Kunnskapsbasert helsefaglig oppdatering*. Nummer 2: 2006 (Hjerneslag, red: Bjørndal, A.)

ST.MELD. NR. 23 (2007–2008). Kvalitet i skolen.

STATISTICS CANADA OG OECD: (2005). *Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*, Ottawa/Paris

ST.PR.P. NR. 1 (2008–2009). For budsjettåret 2009; Kunnskapsdepartementet.

Tilpasset opplæring i et inkluderingsperspektiv

Tilpasset opplæring innen rammer av et læringsfellesskap dreier seg om tilpasning til enkeltelever så vel som til læringsfellesskap. Artikkelen belyser hvilke utfordringer tilpasning gir innen forskjellige læringsfellesskap og den betydning disse læringsfellesskapene har for en tilpasset opplæring.



Elsa Løfsnæs er førsteamanuensis ved Høgskolen i Nesna.

Undervisningsfellesskap utgjør en viktig arena for læring (Vygotsky, 1978). Den rammen for læring som et undervisningsfellesskap utgjør, framheves i vår nasjonale læreplan:

Tilpasset opplæring innen fellesskapet er et grunnleggende element i fellesskolen. Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål (K06:33).

Bachmann og Haug (2006) skiller mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring. Den smale forståelsen er knyttet til organisering av undervisningen, mens den vide forståelsen er mer å oppfatte som en ideologi som skal prege hele virksomheten ved skolen. I denne artikkelen ses tilpasset opplæring i en vid forståelse, i lys av læringsmiljø hvor læringsaktiviteten finner sted. Videre drøftes den læringseffekt som kan komme ut av en vid forståelse av tilpasset opplæring når dette fellesskapet eller læringsmiljøet ikke er tilpasset mangfoldet av elever.

Læring er ein totalprosess av samverkande funksjonar, som omhandlar handlingar, kognitive, sosiale og emosjonelle eigenskapar og holdningar både til seg sjølv, til andre, til arbeid, læring, idear og livsytringar. Dette betyr at læringsprosessen må forstås i eit heilskapsperspektiv (Befring, 2008: 8).

Alfred Schutz (1982) sier at innen et fellesskap utvikles det han kaller for «handlingsmønstre». Dette «handlingsmønstret» er påvirket av de forventninger partene på bakgrunn av erfaring har til hverandre. «Handlingsmønstrene» i et læringsmiljø skapes i samhandling mellom lærer og elever. I undervisnings- og læringssituasjoner opptrer det faglige og mellommenneskelige samtidig og innvevd i hverandre. En må derfor tenke både læringsfellesskap, faglig og sosial læring i et samlet grep.

Som grunnlag for å utvikle gode fellesskap eller læringsmiljøer framhever den nasjonale læreplanen elevenes medvirkning i beslutninger som gjelder egen og gruppas læring. Dette er et mål å strekke seg mot mer enn noe som umiddelbart kan praktiseres eller fungere i alle læringsmiljøer. Målsetningen erkjenner imidlertid betydningen av god samhandling i et sosiokulturelt perspektiv hvor bl.a. undervisningsorganisering og tydelig ledelse er viktige faktorer.

De «handlingsmønstre» (Schutz, 1982) som eksisterer i læringsfellesskapet skaper en grobunn for læring eller hemmer læring. All undervisning må derfor ta utgangspunkt i hva som har mulighet til å fungere hensiktsmessig innen det aktuelle læringsfellesskapet. Det gjelder enten en tenker tilpasning til hele elevgruppas funksjonsnivå som sådan, eller tilpasning til den enkelte elev. Når elever er inkludert i fellesskapet, kan ikke tilpasset undervisning for disse elevene ses uavhengig av den tilpasning som skjer for alle de andre elevene i fellesskapet.

Jeg vil her belyse denne problematikken ut fra to forskningsprosjekter (Løfsnæs, 2002; 2007) som begge dreide

seg om didaktisk planlegging og undervisning. Forskningsprosjektene kartla «handlingsmønstre» ut fra Alfred Schutz' (1982) fenomenologisk-sosiologiske forskningsperspektiv. Ut fra dette perspektivet kan læringsmiljøet forstås ut fra at en som kjenner feltet gjenkjenner «handlingsmønstre» og får disse forklart ut fra lærerens «for-å-motiver» og «fordi-motiver». Knyttet til Gary Fenstermakers (1994) kunnskaps-teoretiske analyse, kan kunnskap på praktisk plan (planer og handling), og på teoretisk/formelt plan, gjensidig avdekke lærerens motiver og intensjoner. Dermed oppnås en dypere forståelse av eksisterende læringsmiljø.

Analyse av lærernes tenkning og planlegging i relasjon til aktivitetsstrukturer og aktivitetssegmenter i undervisningens handlingsmønstre ble belyst didaktisk ut fra Bjørndal og Liebergs (1978) didaktiske analysemodell utvidet med Vernerssons tolkningsramme (1995) der de didaktiske relasjonene settes opp mot kunnskaper, ferdigheter og holdninger på forskjellige nivåer.

I det første forskningsprosjektet ble 5 læreres tilrettelegging for læring og læringsmiljø analysert i et samfunnsfaglig perspektiv. I det andre forskningsprosjektet ble 12 læreres tilrettelegging for norskfaglig læring og læringsmiljø analysert ut fra hvilket grunnlag dette representerte med hensyn til i en videre utviklingsprosess å kunne mestre å forholde seg til nasjonale prøver. Forskning fra andre kulturer, særlig amerikansk forskning av bl.a. O'Day (2003), framhever betydningen av eksisterende læringsmiljø som grunnlag for å mestre å forholde seg konstruktivt til ytre resultatkrav gjennom nasjonale prøver. Dette forskningsprosjektet dreide seg dermed også om å kartlegge læringsmiljø i bred forstand som grunnlag for hvordan de nasjonale prøvene ble betraktet i sammenhengen. Felles for begge prosjektene er at de gjennom deltakelse i undervisning og påfølgende intervjuer kartla kasustilfeller i sin dybde. Begge forskningsprosjektene avdekket både læringsfellesskap og tilpasning for enkeltelever i dette fellesskapet.

Forskningsprosjektene satte søkelys på de sammenhenger som kan skape mening for alle elevene i fellesskapet. Motivene og handlingsmønstrene ble analysert ut fra kodede aktivitetsstrukturer (Stodolsky, 1988). Slike aktivitetsstruk-

Figur: Vernerssons modell for vektlagt kunnskapsinnhold
(Vernersson, 1995:30)

Mål/ innhold Didaktiske spørsmål	Kunnskaper				Ferdigheter		Sosiale mål	
	Fakta	Begrep	Modeller	Teorier	Basis- ferdigheter	Studie- teknikk	Holdninger	Handlings- beredskap
Innhold								
Mål								
Læringsaktiviteter								
Evaluerings								
Didaktiske forutsetn.								

En må tenke både læringsfellesskap, faglig og sosial læring i et samlet grep.

turer var for eksempel undervisningsform, bestemmelser av forløp og gjøremål, hvem som foretar valgene, hvordan tilbakemeldinger gis, rollen læreren inntar, hvor arbeidet er lokalisert, tilsiktet kognitivt kunnskapsnivå, forventet elevrespons eller interaksjon, implisitte ferdigheter og implisitte handlingsrettede sosiale mål. Disse aktivitetsstrukturene hadde sine videre definerte aktivitetssegmenter, slik som for eksempel «elevene gjør valg innen lærerens avklarte rammer» eller «elevene foretar valgene». I det siste eksemplet (Løfsnæs, 2007) var lærerens valg tilknyttet læringsmiljø og mening for den enkelte også analysert ut fra Klafkis (1975, 1983) dannelsingsperspektiver utvidet med Raaens (2003) perspektiv på deliberal, demokratisk danning. Sett som helhetlige «handlingsmønstre» og begrunnelser for de valg som ble gjort i lys av disse handlingsmønstrene, kunne lærer og jeg komme fram til en enighet om hvilken mening det eksisterende læringsmiljøet kunne gi for den enkelte elev.

Tilpasset opplæring sett i lys av eksempler på læringsmiljøer

I kasustilfellene som jeg her beskriver, er det bestemte situasjoner som beskrives. Gjennom å beskrive konkrete situasjoner tydeliggjøres forskjellene mellom disse læringsmiljøene. Om ikke alle situasjonene var helt likedan, tilkjenner likevel disse eksemplene hva som var generelle forskjeller mellom læringsmiljøene.

I undervisningen til en av de lærerne jeg møtte, var gjøremålene svært strukturert og lærerstyrt kombinert med vennlig, men bestemte opptreden fra lærerens side. Dette var en liten elevgruppe på 12 elever på samme trinn. To enkeltelever med litt konsentrasjonsvansker og lærevansker satt ved sine pulter i hver sin ytterkant av rommet, mens de øvrige elevene satt sammen to og to. Tilpasset opplæring ble i denne læringskonteksten først og fremst forstått som individuell faglig tilpasning.

Skaalvik (2006) framhever tilpasset opplæring som bestående av både *rammekriterier*, *prosesskriterier* og *opplevelseskriterier*. Rammekriteriene refererer til de rammevilkårene skolen arbeider innenfor og som utgjør muligheter og begrensninger for å kunne være inkluderende. Prosesskriteriene består av hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisning. Opplevelseskriteriet består av hvordan elevene opplever skolen, sosialt, kognitivt og emosjonelt.

Lærerens vektlegging av kontroll og faglige læringsmål uavhengig av undervisningsformer og mangesidige prosessmål utgjorde i kasustilfellet ovenfor et sentralt *rammekriterium*. En slik liten elevgruppe skulle kunne utgjøre et godt utgangspunkt for elevaktiverende arbeidsformer. Ensidig lærerstyrt arbeid og sterk overvekt av individuelle arbeidsoppgaver skapte et dårlig grunnlag for læring gjennom samhandling og utvikling av «handlingsmønstre» som ivaretok den sosiale samhandlingssiden i dette fellesskapet. Tydelige forskjeller i organisering, å sitte to og to sammen eller sitte alene, medførte også et grunnlag for stigmatisering. Under sterk lærerstyring ble det heller ikke snakket åpent om at vi har forskjellige behov og at det derfor kan være greit å sitte organisert på forskjellig vis. I en involverende dialog kan elever tross erkjente forskjeller innta en involverende og aksepterende rolle.

I dette kasustilfellet var det ikke et uttrykt mål gjennom erfaringer med metodebruk å bevisstgjøre elevene både faglige og sosiale læringsmål. Vurdering var lærerens domene. Dermed blir også *prosesskriteriet* for utvikling både av fellesskapet og for den enkelte elevs funksjon innen fellesskapet dårlig ivaretatt. Hvor stor grad av elevmedvirkning elevene kan ha må tilpasses aktuelt læringsmiljø. Men uten en utviklingsprosess for bevisstgjøring av elevene som et grunnlag for medvirkning, kan det ikke utvikles et inkluderende fellesskap for alle. Elever som fungerer i et fellesskap og de holdninger og følelser de utvikler knyttet til egen arbeidssituasjon vil påvirke både deres egen utviklingsprosess og fellesskapets utviklingsprosess (Skaalvik, 2006). Tilpasset undervisning må derfor også innebære å arbeide med fellesskapet, og kan vanskelig skje uavhengig av mangesidige målkriterier.

Når det ikke blir arbeidet for å utvikle en involverende og aksepterende holdning i fellesskapet, vil elever som blir behandlet som særtilfeller få ytterligere forsterket sin nederlagsfølelse. Elever som fra før har erfart at de kommer til kort i forhold til det medelevene mestrer av faglige krav, står i sterk fare for ikke å utvikle de positive forventninger som må ligge til grunn for samhandlingen i et læringsfellesskap. *Opplevelseskriteriet* blir dårlig ivaretatt. Som Befring (2008:8) sier, er læring av selvtillit, optimisme og konstruktive holdninger til seg selv og andre av grunnleggende verdi for motivasjon og egenmobilisering for læring.

Når det ikke blir arbeidet for å utvikle en involverende og aksepterende holdning i fellesskapet, vil elever som blir behandlet som særtilfeller få ytterligere forsterket sin nederlagsfølelse.

Skaalvik (2006) definerer det kognitive kriteriet som del av opplevelseskriteriet. I våre lærings situasjoner er vi helhetlige mennesker med våre tanker, handlinger og følelser. Samtidig som vi ut fra det pedagogiske kunnskapsfeltets «referanseramme» (Schutz, 1982) forstår at det er dette den nasjonale læreplanen erkjenner når det snakkes om utvikling av det integrerte mennesket, kan Kunnskapsløftet oppfattes å i større grad enn forrige læreplan vektlegge en individualisert undervisning (Haug, 2006). Vektleggingen på individuell tilpasning og læring innenfor gruppens læring utgjør en balansegang som lett kan bli for dårlig ivaretatt.

Overveiende individuelt arbeid ble innen slike rammer som i det kasuset som er beskrevet ovenfor, lite motiverende for de elevene som hadde størst behov for tilpasset undervisning. For at elevene skal oppleve individuelt arbeid som meningsfullt, må individuelt arbeid kombineres med andre undervisningsformer. Dette erkjennes i den nasjonale læreplanen der et læringsfellesskap med rom for elevmedvirkning og samarbeid framheves. En følelse av å bety noe i sammenhengen svekkes innen de «handlingsmønstre» som utvikles innen slike rammer. Resultatet blir lett passiv innordning eller disiplinproblemer. I dette kasustilfellet ble jeg senere fortalt at det ble utviklet et dårlig læringsfellesskap og disiplinproblemer.

I et annet kasustilfelle hadde læreren mistet kontrollen på elevgruppa. Når læreren snakket, kommuniserte elevene med hverandre på tvers av rommet, kom med høylytte kommentarer og kjekket seg for hverandre. Dette var et tvert motsatt tilfelle av det første. Lærerens inkonsekvens og usikkerhet knyttet til involvering og lærerstyring hadde ført til at elevene hadde overtatt kontrollen og brukte klasserommet til sosial adspredelse. Det ligger mye kraft i erfaring med at læreren mister kontrollen, en forsterkende kraft som gjør at det kan bli vanskelig for læreren å ta tilbake kontrollen. Det var først og fremst de faglig sterke elevene som hadde overtatt kontrollen. De klarte å få med seg mye faglig til tross for at de ødela for mange av sine medelever. Når elevene arbeidet i gruppe, tok de mye ansvar og arbeidet godt. Men gruppeinndelingen skjedde ikke uten protester om hvem som skulle få være med i gruppa, og ingen elever tok medansvar for de faglig svake elevene som ingen ville ha på sin gruppe. Disse elevene ble dermed lite deltakende og inkludert.

Til tross for den store forskjellen med hensyn til kontroll eller mangel på kontroll i de to kontekstene ovenfor, eksisterte i begge tilfeller et læringsmiljø som ikke ivaretok fellesskapet. Alle elevene ble mer eller mindre skadelidende, men elever med størst behov for tilpasning ble mest skadelidende. Eksempelene tydeliggjør at tilpasset opplæring innen et fellesskap krever arbeid med fellesskapet så vel som tilpasning for den enkelte innen dette fellesskapet.

Et godt fungerende læringsfellesskap vil også øke mulighetene for elever med stort behov for tilpasning å være til stede i fellesskapet i større eller mindre grad.

I et tredje tilfelle i en elevgruppe på 11 elever fra tre forskjellige trinn i en liten fådeltskole eksisterte en dialog mellom alle parter som gjorde at alle elevene var integrert i et prosjekttrettet undervisningsopplegg og var tydelig deltakende i arbeidet. De dyktigste, og mest erfarne, eldste elevene veiledet de yngre og mindre erfarne. Læreren var tydelig tilrettelegger, tydelig voksenperson og konsekvent, men maktet hele tiden å trekke elevene inn i en dialog om hva som skulle gjøres. Det gjorde at alle elevene ble møtt på sitt nivå.

Dette var et læringsfellesskap gjennomsyret av at her var det godt å være for alle. Måten elevene støttet hverandre på og kommuniserte på, gjorde også at det ble langt lettere å differensiere undervisningen. Læreren arbeidet på bakgrunn av et systematisk og grundig planarbeid meget målrettet mot utvikling av både kunnskaper, holdninger og ferdigheter.

I en fjerde skole opplevde jeg i en elevgruppe på 21 på et trinn at elevene arbeidet med et storyline-opplegg. I «fagsløyene» brukte de kart, PC og annet materiell og utstyr svært fleksibelt uten at medelevene lot seg affisere av det. Det at elevene kunne arbeide så selvstendig og fleksibelt, gjorde at læreren fikk større rom for å veilede de elevene som trengte særskilt oppfølging. Denne arbeidsmåten ga rom for en individuell tilpasning på forskjellige nivåer.

I disse to siste tilfellene ble både faglig og sosial læring ivaretatt. Det er nok ikke bare læreren som står bak utviklingen av et slikt læringsmiljø, men læreren har den mest betydningsfulle rollen i utviklingen av læringsmiljøet. Som Haug (2007) viser til, vil det systemarbeidet som tjener elever med spesielle behov, også tjene alle de andre elevene. Det dreier seg om helhetlige sammenhenger.

Vektleggingen på individuell tilpasning og læring innenfor gruppens læring utgjør en balansegang som lett kan bli for dårlig ivaretatt.

I en femte skole erfarte jeg en elevgruppe på 44 på samme trinn. To lærere samarbeidet om å veilede 42 av elevene i et prosjektarbeid som de tydelig ikke hadde forutsetninger for å mestre, mens to assistenter underviste hver sin elev med tydelige læreversker og dårlig motivasjon. Disse elevene var i samme rom, men hadde ikke gjøremål som inngikk i prosjektsammenheng. Prosjektarbeidet skapte en kaotisk læringskultur i øyeblikket, og en erfaring som neppe kunne bidra til utvikling av konstruktive «handlingsmønstre» for noen av elevene som var til stede i denne konteksten. De to elevene som hadde alternative opplegg ble ganske mye forstyrret av de andre elevenes noe kaotiske prosjektopplegg.

Verken rammekriteriet, prosesskriteriet eller opplevelseskriteriet ble ivaretatt i dette tilfellet. Det syntes lite hensiktsmessig å være til stede i samme rom uten å bli inkludert i fellesskapet. Elevene som ikke var inkludert i prosjektet hadde sannsynligvis vært mer tjent med å ha undervisning i enerom. Å være i et fellesskap der en ikke deltar og i tillegg blir forstyrret, skaper mer ensomhetsfølelse enn å være for seg selv, og kan neppe bety ivaretagelse av verken prosesskriteriet eller opplevelseskriteriet.

Skaalvik (2006) viser til hvilken betydning for selvoppfattningen det har hvordan en blir oppfattet og vurdert av andre. Å bli utestengt fra en aktiv lærings situasjon som influerer på egen virksomhet, kan gi en følelse av ikke å bli respektert og tatt på alvor. Det får samme virkning som når en arbeider med oppgaver en ikke har forutsetninger for å mestre. Det svekker elevenes motivasjon. Skaalvik viser til Rosenbergs (1979) framheving av oppfattede forventninger, og påpeker at elever som har store faglige problemer, eller skiller seg sterkt fra miljøet på en eller annen måte, kan komme til å oppleve skolen som en «dissonant kontekst». Jeg vil si det så sterkt at de kanskje opplever en læringsarena de heller skulle vært foruten.

Oppsummering

Hvor sterkt elever skiller seg fra miljøet avhenger veldig mye av lærerens tilrettelegging av undervisning. Det er mulig å utvikle fellesskap til tross for elevers ulike evnenivåer. Men læring i fellesskapet må analyseres på lik linje med alle andre didaktiske relasjoner som innvirker på den enkelte elevs læringsutbytte.

For at undervisningen skal bli tilpasset, må lærerens undervisning være i samsvar med elevenes læreforutsetninger (Ekeberg og Holmberg, 2005). Det gjelder forutsetninger på et bredt plan. Tilpasset opplæring kan og bør knyttes til både målet elevene skal veiledes mot, elevenes ståsted, lærerens tilrettelegging for at elevene skal nå målet og vurdering av elevenes utviklings- og læringsprosess mot målet (Skogen og Holmberg, 2002).

Hvor homogen elevgruppen er, størrelsen på elevgruppen eller lærertetthet kan en jo tenke seg burde innvirke på elevenes lærings situasjon. I disse kasustilfellene var ikke slike faktorer først og fremst utslagsgivende, heller ikke i de øvrige kasustilfellene som inngikk i undersøkelsene.

Med de utfordringer som eksisterer for å skape en tilpasset opplæring for alle elever, må det tenkes på både fellesskap og individuelle behov. Når dette ikke mestres, søkes det om mer ressurser til spesialundervisning. Antallet elever som skolene selv oppgir får spesialundervisning har økt de siste ti år og øker opp gjennom trinnene (Solli, 2008). At andelen av elever som oppgis å få spesialundervisning varierer fra ingen til hver femte elev (ibid.) viser fellesskapets betydning for tilpasset opplæring. Enten det er elever med behov for spesialundervisning eller generell tilpasning det dreier seg om, må løsninger velges ut fra både en analyse av det aktuelle fellesskapet og ut fra individuelle behov.

Disse eksemplene viser at undervisning er interaksjonell handling, og kan ikke ses uavhengig av hvordan fellesskapet fungerer.

Læringsprosessen formar mennesket på godt og vondt gjennom inntrykk, opplevingar og eigenaktivitet. Denne prosessen kan vere sjølvinitiert eller ytrestyrt, spontan eller arbeidskrevande, målretta eller tilfeldig. Læringa foregår ved aktivisering av kroppslege funksjonar, tankar og kjensler og vil medføre eit endra handlings-, innsikts-, opplevings- og holdningsrepertoar (Befring, 2008:7).

Som Holmberg, Nilsen og Skogen (2008) konkluderer, er en samordning av ulike elevers behov krevende, og lærere vedkjenner seg at problemet er å få realisert intensjonene i praksis. I tilknytning til drøfting av elevers særskilte behov, sier de at metodetilpasning i liten grad er forankret i kart-

leggingsresultater som synliggjør elevenes læreforutsetninger knyttet til læringsmål. Min erfaring er at det i stor grad gjelder alle elever. Hvis vi skal nå målet om god læring i et fellesskap, må vi kartlegge de «handlingsmønstre» som eksisterer i dette fellesskapet så vel som individuelle læreforutsetninger i et bredt perspektiv. Fokus må rettes mot sosial læring så vel som faglig læring.

LITTERATUR

- BACHMANN, K. OG P. HAUG** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskolen i Volda.
- BEFRING, E.** (2008). Kvalitetsskolen. I: *Skolepsykologi. Tidsskrift for pedagogisk psykologisk tjeneste*, 3. Bjørndal, B. og S. Lieberg (1978). Nye veier i didaktikken? Oslo, H. Aschehoug & Co.
- EKEBERG, T. R. OG J. B. HOLMBERG** (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FENSTERMACHER, G. D.** (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowing in Research on Teaching. I: L. Darling-Hammond (red.): *Review of Research in Education*. DC, Washington, American Educational Research Association, pp. 3–51.
- HAUG, P.** (2007). Kunnskapsløftet – utfordringer for PP-tenesta. *Skolepsykologi. Tidsskrift for pedagogisk psykologisk tjeneste*, 4/07.
- HAUG, P.** (2006). Lærarkompetanse i ei inkluderende opplæring. *Skolepsykologi. Tidsskrift for pedagogisk psykologisk tjeneste*, 1.
- HOLMBERG, J. B., S. NILSEN OG K. SKOGEN** (2008). Tilpasset opplæring ved starten av kunnskapsløftet. En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen. *Spesialpedagogikk*, 6.
- KLAFKI, W.** (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim og Basel: Beltz Verlag.
- KLAFKI, W.** (1983). *Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik*. Uvalgte artikler. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- LØFSNÆS, E.** (2002). *Gyldighet og «takt» i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i samfunnsfag på fædeltsskolens mellomtrinn*. Avhandling for graden dr. polit., Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- LØFSNÆS, E.** (2007). *Danningsperspektiver i lese- og skriveopplæringen og ansvarsfordeling som grunnlag for videre utviklingsperspektiver*. Del av det nasjonale forskningsprogrammet KUL: Achieving School Accountability in Practice (ASAP). Fullstendig rapport, Høgskolen i Nesna.
- LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET** (K06), midlertidig utgave juni 2006. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Kunnskapsdepartementet.
- O'DAY, J.** (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review* Cambridge, Vol. 72, 3, 293–324.
- RAAEN, F. D.** (2003). Lærerutdanningens dannelsesoppdrag. Ulike syn på dannelse og dannelsesidealer. I M. Brekke (red.): *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og dannelse i lys av ny forskning*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- ROSENBERG, M.** (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- SCHUTZ, A.** (1982). Collected papers I: *The Problem of Social Reality*. Edited and introduced by M. Natanson, with a preface by H. L. v. Breda. Netherland, Hague: Martinus Nijhoff.
- SKAALVIK, E. M.** (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 2.
- SKOGEN, K. OG J. B. HOLMBERG** (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOLLI, K.-A.** (2008). Spesialundervisning i grunnskolen 2008 – et felt på frammarsj eller på stedet hvil? *Spesialpedagogikk*, 5.
- STODOLSKY, S. S.** (1988). *The Subject Matters. Classroom Activity in Math and Social Studies*. Chicago and London, The University of Chicago Press.
- VERNERSSON, F.** (1995). *Undervisa i samhällskunskap. Grundskolans sociala omvärldsorientering*. Lund, Studentlitteratur.
- VYGOTSKY, L.** (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Eli Knøsen helte kaldt vann i hodet på de som trodde at den nye diskriminerings- og tilgjengelighetsloven kan brukes på mange områder innen opplæring.



Litt av hvert fra Utdanningsdirektoratets brukerforum

TEKST OG FOTO: BITTEN MUNTHE-KAAS

DISKRIMINERINGSLOVEN PÅ OPPLÆRINGSOMRÅDET

– Brudd på skolenes og utdanningsinstitusjonenes plikt etter paragraf 12 i den nye diskriminerings- og tilgjengelighetsloven skal regnes som diskriminering. Det som i denne sammenheng defineres som diskriminering, er imidlertid begrenset. Det er opplæringsloven som i kraft av å være sektorlov som i større grad fastslår rettigheter enn det diskrimineringsloven gjør.

Seniorrådgiver Eli Knøsen fra Likestillingsombudet orienterte om den nye loven på siste møte i Utdanningsdirektoratets Brukerforum for likeverdig opplæring. Hun minnet om at den nye loven ikke går lenger enn opplæringslovens krav til skolens fysiske miljø og til særskilte krav som elever med funksjonsnedsettelse kan stille for eksempel om retten til opplæring i tegnspråk, retten til nærscole eller annen tilrettelagt opplæring. – Opplæringslovens paragraf 5 om spesialundervisning går

også lenger i å fastslå rettigheter enn den nye antidiskrimineringsloven, sa hun.

Knøsen fortsatte: – Jeg vet at jeg med dette fratar mange forhåpninger om hva den nye loven skal kunne brukes til. Det står imidlertid i forarbeidene at ombudet skal veilede klagerne om hvor de skal henvende seg. Opplæringslovens klageinstans er kommune og fylkesmann, og denne må brukes. Hvis man mener at fylkesmannens behandling av saken ikke har vært riktig eller ufullstendig, kan man legge saken fram for ombudet. Vi kan imidlertid verken oppheve eller endre vedtak som er truffet av andre forvaltningsmyndigheter. LDO kan heller ikke gi pålegg om hvordan den enkelte myndighet skal fatte vedtak for ikke å komme i strid med forbudene mot diskriminering. Vi kan vurdere behandlingen, påpeke eventuelle mangler i saksgangen – og vi kan selvsagt vurdere hvorvidt vi mener situasjonen er diskriminerende.

Dette gir i seg selv ikke flere rettig-

heter – ettersom verken ombudet eller nemnda kan gjøre om et vedtak. Vi kan til gjengjeld uttale oss om forholdene og håpe at det får følger også for den som har klaget.

Det kan også klages til ombudet på skolens utilgjengelighet etter paragraf 9 som sier at dens hovedfunksjoner skal være tilgjengelig for allmennheten og at man skal klage til ombudet om man mener seg utsatt for direkte eller indirekte diskriminering. Det gjelder enten dette skjer i skolesammenheng eller på andre arenaer.

Knøsen viste til at LDO nylig fikk en henvendelse fra en mor som klaget over at hennes sønn med ADHD hadde fått avslag på sin søknad om å bruke hodeplagg innendørs på skolen. Moren viste til at sønnen har ADHD – og at hodeplagget er til hjelp når han vil skjerme seg. I denne saken – som LDO ikke har behandlet ennå – handler det ikke om opplæringslovens bestemmelser om tilrettelegging. Da kan vi bruke diskrimineringsparagrafen og påpeke at det er indirekte diskriminering ettersom det er



Deltakerne i Utdanningsdirektoratets Brukerforum for likeverdig opplæring var enige om at det fortsatt mangler mye informasjon om rettigheter i klasserommet.

Peder Stokke



en tilsynelatende nøytral bestemmelse om ikke å benytte hodeplagg – som slår uheldig og diskriminerende ut for denne gutten.

Et annet eksempel på indirekte diskriminering er en skolekantine som tilbyr daglig frukt – med sitrusfrukter et par dager i uken. Elever som ikke tåler sitrusfrukter og ikke har fått alternativ frukt disse dagene, bør selvsagt klage til LDO. Dette handler ikke om sektorlovgivning, men om hvorvidt det er en diskriminerende praksis.

Usikkerhet om kvalitetsheving Etter Knøsens orientering var det drøfting i grupper. Flere av deltakerne la ikke skjul på at de hadde trodd at den nye loven ga flere muligheter enn det som er tilfellet. Usikkerheten om hva loven kan bidra til når det gjelder kvalitetsheving i skolen kom også klart fram. Det ble dessuten stilt spørsmålsteget ved i hvilken grad den nye loven vil bli til særlig nytte i skolesammenheng – ettersom den oppleves som mye svakere enn opplæringsloven. I en av

gruppene var det for eksempel enighet om at den nye loven kan bli en blindgate og dermed fungere ineffektivt. Dette fordi mange etter gruppens oppfatning trolig lett kommer til å rote – med tanke på hvilken lov som faktisk gjelder, hva som faktisk er lovlig i kjølvannet av at den ene loven kan virke sterkere enn den andre på ulike områder.

Det ble samtidig stilt spørsmål om hvorvidt loven i større grad kan brukes i saker av mer overordnet karakter – og om likestillingsombudet i så fall kan påpeke uheldige utviklingstrekk som kan føre til diskriminering. Et eksempel på dette kan oppstå ved mangel på kompetanse – i den forstand at en elev får assistent – i stedet for lærerkompetanse og dermed mindre tilgjengelighet til kunnskap.

Det var enighet i alle gruppene om at det fortsatt mangler mye informasjon om rettigheter i forhold til hva som skjer i klasserommet. Flere kom dessuten inn på betydningen av at ansatte både i skole og barnehage må orienteres om den nye loven

– og at den i tillegg gjøres kjent i lærerutdanningen.

NYTT PROGRAM OM INKLUDERING

– Kunnskapsdepartementet har bedt Utdanningsdirektoratet om å lage et «Program for inkluderende lærings- og oppvekstmiljø». Det skal omfatte rammetiltak og programmer med dokumentert effekt for et bedre læringsmiljø og sosial kompetanse.

Seniorrådgiver Peder Stokke i Utdanningsdirektoratet orienterte på siste møte i Brukerforum for likeverdig opplæring om arbeidet som nå er i gang i direktoratet. Han presiserte at et nytt Manifest mot mobbing skal inngå i det nye programmet. Som i noen grad også skal involvere barnehager og fritidsaktiviteter gjennom samarbeidet i Manifest mot mobbing.

– Programmet skal ikke minst også synliggjøre hvordan skoleeier kan sikre et godt lærings- og oppvekstmiljø, fortsatte Stokke. Som minnet om at det



Ida Gram har kartlagt fritidstilbud for barn og unge med nedsatt funksjonsevne.

er en lovpålagt del av skolens daglige virksomhet. – I dette arbeidet vil det også bli laget et helhetlig opplegg for hvordan skoler kan arbeide med å skape og videreutvikle et godt læringsmiljø som kan tilbys gratis til alle skoler. Programmet skal uansett være lett tilgjengelig for skole og skoleeier på Utdanningsdirektoratets nettsteder.

Stokke opplyste avslutningsvis at utkast til Program for inkluderende lærings- og oppvekstmiljø skal ferdigstilles innen 15. juni i år.

HELHETLIG TILNÆRMING

Programmet for inkluderende lærings- og oppvekstmiljø skal blant annet omfatte:

- Oversikt over hva som defineres inn under arbeidet med lærings- og oppvekstmiljø i grunnopplæringen
- Betydningen av tidlig innsats
- Synliggjøring av betydningen av et inkluderende læringsmiljø for læringsutbytte
- Hvordan skoleeier, skoleledere, skolens øvrige ansatte, elever og foreldre kan trekkes aktivt inn i arbeidet
- Lærernes sentrale rolle i dette arbeidet
- Gode lokale eksempler på arbeid med lærings- og oppvekstmiljø og sosial kompetanse

HAR KARTLAGT FRITIDSTILBUD

– Barn og unge med nedsatt funksjonsevne benytter seg i mindre grad av organiserte og uorganiserte fritidstilbud enn andre barn. Mange faller utenfor sosiale samværsarenaer eller føler seg ekskludert.

Ida Gram fra Rambøll Management foretok på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet i fjor en kartlegging av fritidstilbudet til barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Hun understreket at fritiden er en ekstra viktig arena for denne målgruppen. – Denne arenaen representerer de største mulighetene til å knytte sosiale kontakter og å bygge nettverk.

Gram påpekte at hensikten med kartleggingsarbeidet har vært å skaffe et godt kunnskapsgrunnlag for videre arbeid med utviklingen av et helhetlig fritidstilbud for barn og unge med nedsatt funksjonsevne i grunn- og videregående skole. Hun viste til at det i forbindelse med kartleggingen ble foretatt case-studier i fem fylkeskommuner og like mange kommuner/bydeler.

Gram karakteriserte dette som et «utrolig fragmentert område». – Mange

lovverk spiller inn i forhold til hvordan fritidstilbud benyttes. Kartleggingen dokumenterer imidlertid at søkelyset i liten grad rettes mot fritidstilbud for denne målgruppen. Kommunene tilbyr i dag en rekke lovpålagte tilbud som SFO, støttekontaktordning, avlastning og hjelpemidler. Mange har også ledsagerordning. Det er imidlertid SFO, støttekontaktordningen og transport som ser ut til å ha det største forbedringspotensialet i denne sammenheng, sa Ida Gram.

I forbindelse med sitt arbeid har hun i tillegg sett nærmere på hvem som har størst og minst nytte av eksisterende kommunale fritidstilbud. – Kartleggingen viser at godt fungerende barn og unge med Downs syndrom og barn og unge som er fysisk mobile kommer best ut. Minst nytte har barn og unge med mindre synlige eller usynlige funksjonsnedsettelse. Det samme gjelder de som har sjeldne og kompliserte funksjonshemninger, barn med atferdsvansker og autisme og minoritetsspråklige barn og unge med nedsatt funksjonsevne.

Alle gruppene denne kartleggingen omfatter gir samtidig uttrykk for et overordnet ønske om å få mulig-



– Det har vært en stor utfordring å få fram en systematisk gjennomgang av denne sektoren, sa avdelingsdirektør Kari Brustad.

heten til å kunne velge. De ønsker å treffe andre og at fritidstilbudene skal utformes som sosiale møteplasser der de kan få venner. Dette blir særlig viktig etter hvert som barna blir eldre. Ønsket om en blanding av spesielt tilrettelagte og integrerte tilbud som tar utgangspunkt i at tiltakene legges til rette ut fra den enkeltes interesser, kom klart fram. Dette krever i sin tur tilstrekkelig fagkompetanse.

Gratis transport Ida Gram har i rapporten understreket betydningen av at barn og unge med funksjonsnedsettelse fortrinnsvis får gratis transport som en inkludert del av sitt fritidstilbud. – Det må stimuleres til økt samarbeid mellom kommunene og frivillig sektor. Informasjonen om de ulike tilbudene må både gjøres lettere tilgjengelig og ikke minst styrkes i forhold til foreldre med minoritetsspråklig bakgrunn. Kommunale råd for funksjonshemmede må dessuten oppfordres til å styrke sitt fokus på barn og unge i denne sammenheng, understreket Ida Gram.

Stor utfordring Avdelingsdirektør Kari Brustad fra Kunnskapsdepartementet viste i en kommentar til Ida Grams

rapport at det har vært en stor utfordring å få fram en systematisk gjennomgang av denne sektoren. – Rapporten har vært presentert i ulike interdepartementale sammenhenger. Ettersom det er mange departementer som har ansvar i denne sammenheng skal den også behandles i statssekretærutvalget, sa Kari Brustad.

Rapporten i sin helhet finner du her: <http://www.ramboll-management.no/news/publications/2008/>

FILM OM ASTMA-BARN

I animasjonsfilmen «Ane og Bronky – går til filmen» som handler om astma-barn får seerne blant annet vite litt om hva som skjer i kroppen ved et astmaanfall.

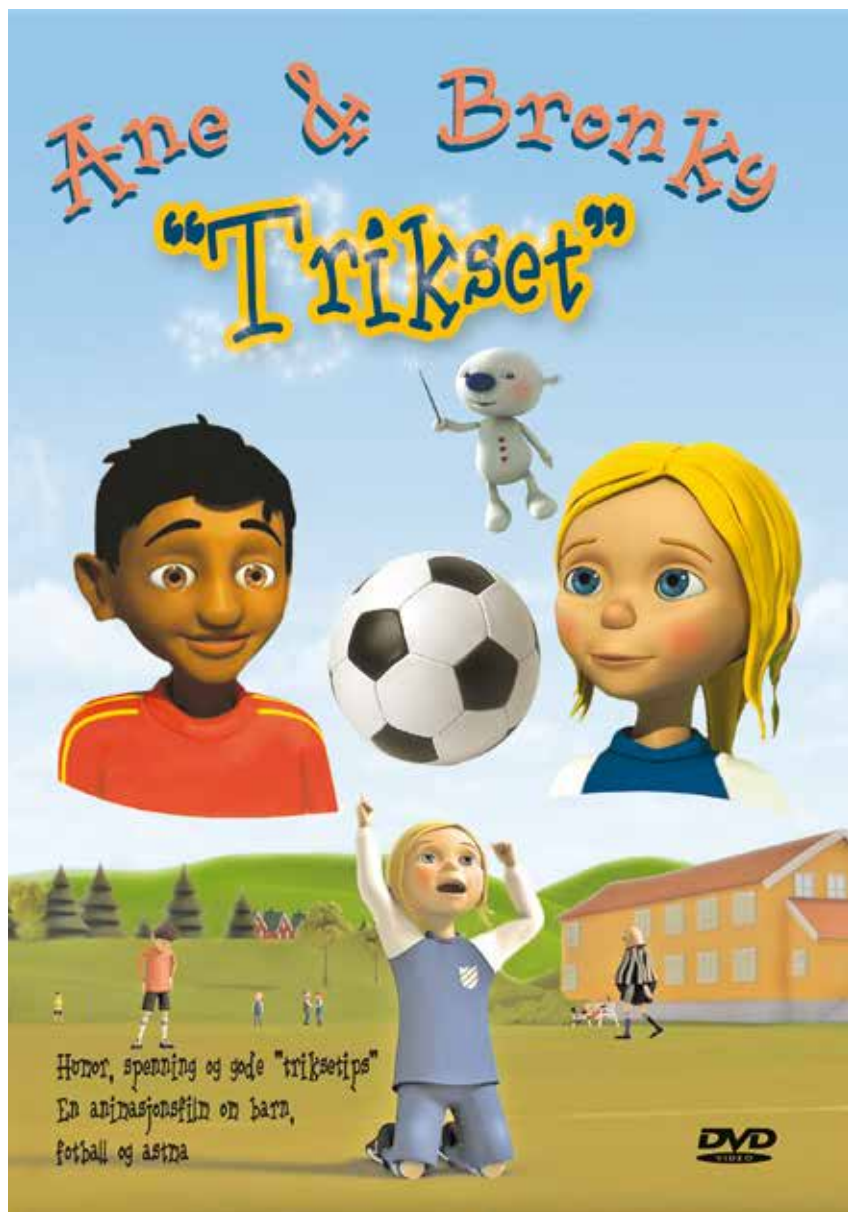
Forfatter Vidar Aspeli har skrevet manus i samarbeid med Anne Elvedal fra produksjonsselskapet Storm studio AS. Dette selskapet, som fikk Oscar for sin innsats i animasjonsfilmen Peter og Ulven, har vært produsent for «Ane og Bronky»-filmen mens Britt Hov, fysioterapeut ved Lærings- og Mestringssenteret (LMS) for barn ved

Ullevål universitetssykehus, har vært prosjektleder.

Rose Lyngra fra Norges Astma- og Allergiforbund (NAAF) presenterte den for deltakerne i Brukerforum for likeverdig opplæring. NAAF har fått penger til prosjektet fra flere instanser – deriblant Utdanningsdirektoratet.

I historien i filmen beskrives hva som skjer når man har eller får astma og hvordan sykdommen kan takles. Seerne ser hva som hender i lungene når det i kjølvannet av kombinasjonen fysisk aktivitet og pollensesong oppstår problemer i forbindelse med et astmaanfall. Vi får også vite hvordan problemene kan løses og forebygges. Nå håper Norges Astma- og Allergiforbundet at mange vil bruke filmen. Som med mye humor og faktainformasjon formidlet på en enkel måte, gjør den til et godt utgangspunkt for å snakke om sykdommen med barn.

Barn var med En fokusgruppe på seks barn, som alle har astma, har via LMS Ullevål vært med på å utvikle filmen. Barna var opptatt av at det ikke er dumt å si fra når man er tett, og at fysisk aktivitet og trening måtte være med i filmen. En klasse fra Disen



Omslaget på
«Ane og Bronky går til filmen»

skole i Oslo fungerte som referansegruppe for prosjektet. Elevene lærte mye av å følge filmen fra tegnebrettet til ferdig film. Sammen med filmen er det utarbeidet en veileder for barnehager og skoler om hvordan denne kan benyttes. Filmene er en del av tilbudet i Astmaskolen som eies og driftes av Norges Astma- og Allergiforbund. Både veileder og film er tilgjengelig på www.naaf.no. Den kan også kjøpes fra forbundet for 150 kroner.



OPPDATERT BOK OM BLISS SYMBOLSPRÅK

Den oppdaterte boka om BLISS SYMBOLSPRÅK som endelig foreligger har en ordbokdel på ca. 4500 symboler med forklaring til hvert av dem. Boka vil bidra til å bedre språkforståelsen og kommunikasjonsmulighetene blant bliss-brukerne.

Logoped Laila Johansen fra ISAAC Norge, en internasjonal organisasjon



– Vi trenger mer ressurser for å kunne fortsette dette arbeidet, sa Bjarne Kristoffersen fra Unge funksjonshemmede.



Laila Johansen presenterte den nye norske Bliss-boka.

for alle som bruker og legger til rette for alternativ kommunikasjon, var tydelig stolt da hun orienterte om dette store prosjektarbeidet – som Brukerforum for likeverdig opplæring med prosjektmidler fra Utdanningsdirektoratet har gitt støtte til. Johansen påpekte at dette arbeidet har pågått i ca. tre år og har støtt på mange barrierer og ulike hindringer underveis. – Det var Habiliteringstjenesten i Østfold som i sin tid la til rette for oppstart av utviklingen av en norsk blissordbok – med god støtte fra Bredtvet kompetansesenter underveis.

Johansen som har vært prosjektleder for boka, minnet samtidig om at det finnes ulike bruksområder for Bliss som alternativ kommunikasjon. – Stikkord er begrepsopplæring, grammatikkopplæring, språklig bevissthetstrening, støtte til leseopplæring og alternativt lese- og skrivesystem. I den nye boka gis det i tillegg en forklaring på hvordan symbolene er bygd opp, hvordan de skal skrives, hvordan de skal brukes og ikke minst veiledning i hvordan nye symboler kan konstrueres. Det er i tillegg laget en brosjyre om boka.

De ulike symbolene er også plassert

i ulike kategorier. Det vil si at de er fordelt etter emner – for eksempel sport, fritid, om kroppen osv. Vi i prosjektgruppen mener dette er en inndeling som i sin tur vil kunne lette innlæringen. Alt stoffet er presentert i en ringperm som gjør det enkelt både å dele den opp etter eget behov og å oppdatere innholdet. Det pågår samtidig kontinuerlig en utvikling av nye symboler internasjonalt, sa Laila Johansen.

Interesserte finner mer informasjon på www.isaac.no

FOREDRAG PÅ MANGE SKOLER

«Funksjonshemming på timeplanen» er en videreutvikling av prosjektet «Ungdom Lærer Ungdom».

Gjennom Helse og Rehabilitering og Utdanningsdirektoratet har vi fått noe støtte til å reise rundt for å holde en to timers orientering for elever ved videregående skoler om hvordan det er å være ung med funksjonshemming.

Bjarne Kristoffersen fra paraplyorganisasjonen Unge funksjonshemmede understreket at det nesten utelukkende har vært positive tilbake-

meldinger fra lærere og elever der representantene for organisasjonen har holdt foredrag. – Spesielt positivt har det vært å møte elever på helsefag – der vår orientering er tatt inn i uken elevene har om funksjonshemninger som en del av sin undervisning. Kristoffersen la vekt på at representantene fra Unge funksjonshemmede i sine foredrag snakker rett fra levra i sitt møte med elevene. – Vi åpner for at elevene kan spørre om hva som helst. Vi får spørsmål om alt fra hverdagen med epilepsi til hvordan det er mulig å dusje uten hender, og har fått tilbakemeldinger om at foredragene har vært tankevekkende, inspirerende og lærerike. Gjennom direkte kontakt og personlige beskrivelser har elevene fått en mer virkelighetsnær forståelse av det å være ung og ha en funksjonshemming.

Vår konklusjon er helt klart at det er et stort behov for disse møtene. Vi har hittil ikke invitert oss selv til noen skoler. Pågangen har vært stor og kom ganske fort etter at prosjektet var en realitet. Problemet vårt nå er at vi trenger mer ressurser for å kunne fortsette dette arbeidet, sa Bjarne Kristoffersen.



Ingen sto igjen – men hvor løp de hen?

Perspektiver på tidlig intervensjon i skolen

Regjeringen ønsker å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge for opplæringen på en god måte. Tidlig innsats er en nøkkel i dette arbeidet. Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder (St. meld. Nr 16 (2006–2007) s. 10).



Rune Sarromaa Hausstätter er førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark.

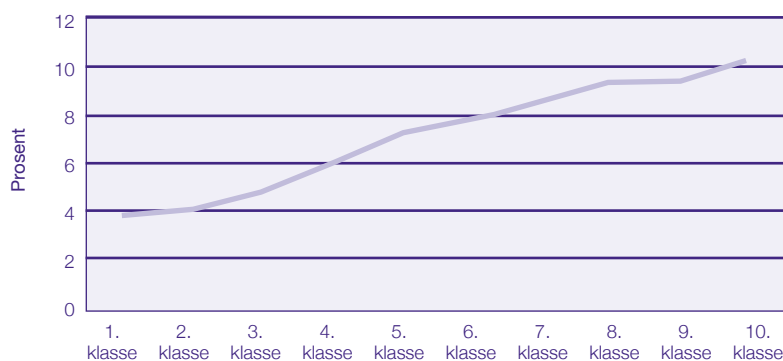
Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) presenterer tidlig intervensjon og tidlig hjelp som et grunnleggende organisatorisk og pedagogisk prinsipp for den norske utdanningssektoren. Tidlig intervensjon blir her presentert som et grunnlag både for å heve det skolefaglige nivået hos barn, ungdom og voksne og som et grunnlag for at skolen skal kunne virke sosialt utjevner. Det kan selvfølgelig være en klar sammenheng mellom faglige prestasjoner og sosial anerkjennelse og respekt, men denne sammenhengen er ikke absolutt. Det er derfor viktig å understreke at man presenterer tidlig intervensjon som en sentral strategi for å løse to av skolens mest vesentlige utfordringer.

Prinsippet om tidlig intervensjon utgjør et viktig aspekt ved skolens spesialpedagogiske tilbud. Elever med rett til spesialundervisning utgjør en tydelig gruppe elever som tilsynelatende skal ha svært mye å tjene på prinsippet om tidlig intervensjon (Kivirauma & Ruoho, 2007). Forståelsen

av at tidlig intervensjon er viktig for skolen er derfor blitt fanget opp av skoleeiere, skoleledere og lærere i skolen. Argumentet om at jo tidligere man får hjelp, jo enklere er det å løse problemet er svært overbevisende, og som et følge av dette blir frustrasjonen desto mer tydelig når man oppdager at man i skolen ikke lykkes med å benytte tidlig intervensjon som et pedagogisk redskap. GSI data (grunnskolens informasjonssystem) viser at man i Norge i 2008 hadde en jevn utvikling av elever som mottar spesialundervisning fra 1. til 10. klasse (figur 1), og det er ingen tegn som tilsier at man er i ferd med å forandre på fordelingen av spesialundervisning i forhold til klassetrinn (figur 2). Situasjonen ser heller ut til å være svært konstant, og det er ikke tegn på at tidlig intervensjon gjennomføres i skolen.

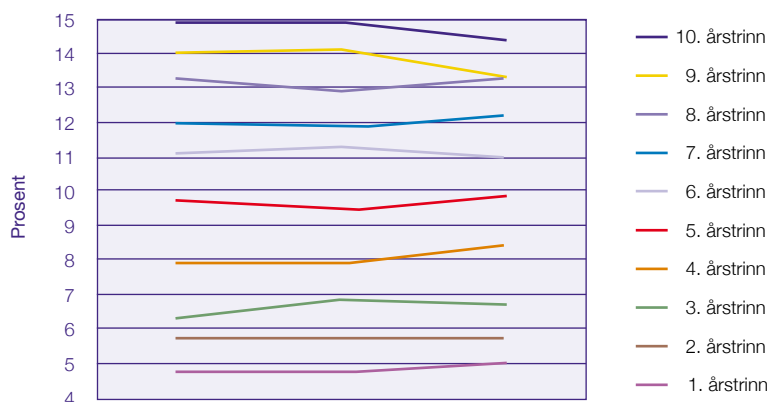
Jeg hevder at mangelen på et faktisk skifte mot tidlig intervensjon i den norske skolen skyldes en rekke forhold, og i denne artikkelen ønsker jeg å beskrive enkelte områder som direkte og indirekte har innvirkning på skolens mulighet til å satse på tidlig intervensjon og tidlig hjelp. Skal man lykkes med å innføre prinsippet om tidlig intervensjon, er det nødvendig å øke forståelsen av hva dette prinsippet faktisk innebærer for den norske skolen.

Andelen elever som mottar spesialundervisning



Figur 1: Andelen elever i spesialundervisning pr klasstrinn (kilde GSI).

Fordeling av spesialundervisning på årstrinn



Figur 2: Fordeling av spesialundervisning for årstrinn over de siste tre år (kilde GSI).



Vente og se

Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) hevder at det er en «vente og se»-holdning i skolen som er til hinder for tidlig intervensjon. Stortingsmeldingen mener imidlertid at dette er en holdning som er redusert over de siste årene. Det er mulig at innstillingen har forandret seg, men som vist i figur 2 er det ingen klare tegn på at praksisen har forandret seg. Å hevde at skolen preges av en «vente og se»-holdning er også for unyansert og til lite hjelp om man ønsker å forandre praksis i skolen. Denne holdningen kan være begrunnet i en rekke ulike årsaker, blant annet:

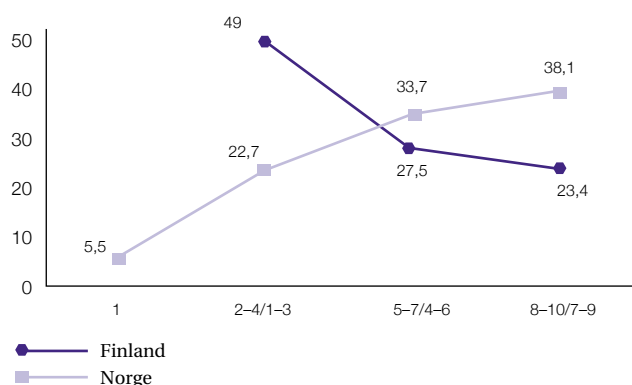
- Betydelige byråkratiske prosesser knyttet til spesialundervisningen
- Økonomiske forhold
- Psykologiske perspektiver som legitimerer en «vente og se»-holdning
- Forholdet til den inkluderende skolen
- Manglende kunnskaper om tidlig intervensjon

Summen av disse faktorene vil kunne forklare hvorfor vi ikke ser klare tegn på at skoler i Norge ikke praktiserer tidlig intervensjon i forhold til elever med ulike vansker.

Fra Finland

I stortingsmeldingen blir det henviset til den finske skolen som et eksempel på hvordan tidlig intervensjon bør benyttes. Finsk skole har generelt fått mye oppmerksomhet takket være sine svært gode resultater i PISA-undersøkelsen, og den finske skolen blir derfor ofte benyttet som malen for utviklingen av den norske (Kunnskapsdepartementet, 2003). Gjennom en serie med artikler (Hausstätter, 2007; 2008; Hausstätter & Sarromaa, 2008a, b) er forskjeller og likheter mellom den norske og den finske skolesituasjonen blitt beskrevet. Det generelle budskapet fra denne analysen er at det er betydelige forskjeller mellom Finland og Norge når det gjelder skolekulturer og utdanningsstrategier. Takala og Hausstätter (2009) og Hausstätter og Takala (2008) viser i

sine analyser at disse forskjellene også er åpenbare innenfor spesialundervisningens rolle i skolen. I forhold til prinsippet om tidlig intervensjon er det en åpenbar forskjell mellom Finland og Norge i forhold til ressursfordelingen av spesialundervisning (figur 3).



Figur 3: Resursfordelingen i spesialundervisning mellom Finland og Norge (fra Takala og Hausstätter, 2009)

Nesten halvparten av ressursene benyttet til spesialundervisning i Finland rettes mot første til tredje klasse, mens Finland bruker 15 prosent mindre på ungdomsskoletrinnet enn Norge. Det er med andre ord en tydelig ressursdisponering som støtter en satsing på tidlig intervensjon i Finland innen spesialundervisningen.

Det kan være mange aspekter ved finsk spesialundervisning som man kan lære av og trekke inn i norsk undervisning (se Hausstätter og Sarromaa, 2008b), men det er også nødvendig å tydeliggjøre at det er til dels store forskjeller mellom finsk og norsk skole. Disse forskjellene uttrykker seg blant annet i måten vi forstår og ser på skolens posisjon i forhold til inkludering (Takala og Hausstätter, 2009). Finsk spesialundervisning bygger på en svært klar individuell psykologisk tradisjon (Kivirauma & Ruoho, 2007). Denne tradisjonen medfører blant annet at det i all hovedsak er eleven som skal forandres og kureres fra sine problemer gjennom blant annet klinikkundervisning (Hausstätter og Sarromaa, 2008b). Dette perspektivet er i høy grad også eksisterende innenfor den norske skolen, men til forskjell fra den finske

har man i tillegg et svært tydelig fokus på inkludering, dvs. den enkeltes rett til deltagelse i skolefelleskapet (Haug, 2003). Organiseringen i Finland er derfor ikke direkte overførbart til Norske forhold.

Byråkratiske hinder

Retten til spesialundervisning er regulert ut fra § 5 i opplæringslova. Det er imidlertid viktig å understreke at det er retten til spesialundervisning etter enkeltvedtak som er nedfelt i denne loven, ikke den generelle muligheten til å tilby former for undervisning som pedagogisk kan være spesialundervisning. Dette er et viktig poeng, at vi innenfor norsk tradisjon opererer med en juridisk definisjon på spesialundervisning og ikke en pedagogisk. Denne juridiske forståelsen er del av et byråkratisk system som krever en sakkyndig vurdering som skal vurdere hvorvidt eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Eleven, foreldrene og skolen må kjøre en bevisførsel for å begrunne behovet for spesialundervisning, og i tillegg til dette vil den sakkyndige instansen gjøre sine tester og vurderinger av opplærings situasjonen til eleven. Den juridiske forståelsen av spesialundervisning tar med andre ord mye tid å administrere og gjennomføre, den er derfor et direkte hinder for tidlig intervensjon.

Tall fra GSI viser at det systematisk er flere elever som blir meldt til PP-tjenesten for sakkyndig vurdering enn det er elever som får tildelt spesialundervisning etter enkeltvedtak. Det foregår med andre ord en siling av elever og deres behov gjennom den sakkyndige vurderingen. I 2008 ble det rapportert 56655 elever til PPT og 43206 elever fikk tilrådd spesialundervisning. Før elevene blir rapportert til PPT vil det også bli gjort en vurdering på den enkelte skolen om eleven har behov for spesialundervisning. Skolene er inneforstått med at den sakkyndige vurderingen ikke automatisk fører til vedtak om spesialundervisning, og det vil være rimelig å anta at skolene kun melder inn de elevene der de går ut fra at den sakkyndige vurderingen vil støtte behovet for spesialundervisning. Utsilingen av elever blir dominert av én faktor – hvor stort man kan påvise at problemet er for eleven. Problemet må være stort nok, det må være tydelig nok og det må kunne dokumenteres godt nok. Vurderer man problemet som for lite og for dårlig dokumentert befinner man seg i en

Satsingen på tidlig intervensjon utfordrer målsetningen om å operere med et vidt normalitetsbegrep i skolen.



situasjon der strategien faktisk blir å «vente og se» – vente og se om problemet løses uten spesialundervisning, eller om problemet blir stort nok for å få spesialundervisning.

Analyserer man data i rapporten fra Nordahl og Sunnevåg (2008), vil man kunne finne ut at lærere i grunnskolen opplever at 22–23 prosent av elevene der har vansker som i flere tilfeller kunne vært møtt med spesialpedagogiske tiltak. Det er med andre ord svært mange elever i den norske skolen som kunne mottatt ekstra hjelp gjennom tidlig intervensjon, mange flere enn det den offentlige statistikken uttrykker. Prosenttallet utregnet fra rapporten til Nordahl og Sunnevåg (2008) tilsvarer bortimot de elevene som mottar deltid i spesialundervisning i den finske normalskolen (Hausstätter & Sarromaa, 2008b). Det er imidlertid en betydelig byråkratisk forskjell mellom det norske og det finske tilbudet ved at man innenfor den finske skolen opererer med en pedagogisk forståelse av deltidstilbudet som blir administrert og gjennomført lokalt på hver skole uten at det blir gjennomført noen sakkyndig vurdering. Denne forskjellen på det byråkratiske nivået medfører derfor en viktig forklaring på hvorfor man i Norge ikke greier å gjennomføre tidlig intervensjon etter finsk standard.

Ressurser

I overkant av 17 prosent av lærertimene i norsk skole blir benyttet på de 7,5 prosentene av elevene som har vedtak om spesialundervisning (GSI, 2009). Spesialundervisning er altså svært resurskrevende. Utsilingsprosessen man opplever i forhold til hvilke elever som får vedtak om spesialundervisning kan derfor også være en strategi for å holde utgiftene til spesialundervisning nede. Jeg vil la denne generelle debatten ligge, men i forhold til prinsippet om tidlig intervensjon er det nødvendig å peke på et sentralt resursspørsmål. Figurene 1 og 2 viser at mengden spesialundervisning øker utover klassetrinnene og at fordelingen er konstant over tid. Man kan derfor anta at elever som en gang har mottatt vedtak om spesialundervisning i stor grad beholder denne retten ut grunnskolen. Ønsker man innenfor de rådene ressursrammene å øke andelen spesialundervisning på småskoletrinnet vil dette medføre at man må ta resurser fra elever som befinner seg på mellomtrinnet og på ungdomstrinnet og overføre dette til småskoletrinnet. En slik prosess er imidlertid ikke

mulig innenfor den juridiske forståelsen av spesialundervisning. Elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak på mellomtrinnet og ungdomstrinnet har en juridisk rett på spesialundervisning, og det er svært komplisert å frata dem denne retten for eventuelt å benytte disse ressursene på lavere trinn. Systemet binder derfor opp resurser innefor de etablerte rammene og hindrer en omlegging til tidlig intervensjon med vekt på småskoletrinnet. Skal man raskt få til en forandring mot tidlig intervensjon på småskoletrinnet må det derfor over en periode knyttes ekstra resurser til spesialundervisning på disse trinnene og samtidig bevare ressursene oppover i klassene.

Hvem har behov for tidlig hjelp?

I den grad det gir noe som helst mening å diskutere satsingen på tidlig intervensjon i skolen, må man gå ut fra at det er elever som har et behov som ikke dekkes opp av det allmenne pedagogiske tilbudet. Hausstätter (2009) beskriver prosesser som syns å være avgjørende for den spesielles plass innen spesialpedagogikken og ender opp med å fremstille denne personen som akseptabel god moralsk, men med egenskaper som vi ikke oppfatter som normale innenfor en normalitetsforståelse. Denne normalitetsforståelsen er også svært viktig i forhold til prinsippet om tidlig intervensjon.

Fra normalitetsdiskusjonen fra 1970-tallet (Holst, 1978), gjennom integreringsdebatten på 1980-tallet og med målsetningen om en inkluderende skole på 1990-tallet har forståelsen av normalitet spilt en sentral rolle. Generelt har debatten gått ut på å problematisere gjeldende normalitetsforståelse med et mål om å skape en videre og bredere ramme for normalitet (Askheim, 2003). Satsingen på tidlig intervensjon utfordrer imidlertid målsetningen om å operere med et vidt normalitetsbegrep i skolen. Et vidt normalitetsbegrep er problematisk fordi dette fører til at grensen for hva vi forstår som et problem, og som man behøver å intervenere i forhold til, blir utydelig og uklart. En vid normalitetsforståelse vil derfor kunne føre til at problemet defineres som noe normalt og muligheten for hjelp uteblir. Satsingen på tidlig intervensjon krever derfor at man heller opererer med en snever normalitetsforståelse og i tillegg klare kriterier for når normaliteten brytes. I finsk sammenheng blir dette blant annet løst med standardiserte tester som brukes

En vid normalitetsforståelse vil kunne føre til at problemet defineres som noe normalt og muligheten for hjelp uteblir.

i alle skoler for blant annet å avdekke om eleven har behov for ekstra hjelp i språk og matematikkopplæring. Dette kan være en strategi også for den norske skolen, men som beskrevet senere vil man, i lys av målsetningen om å være inkluderende, måtte åpne opp for alternative strategier for å måle og intervenere i den norske skolen.

En vid normalitetsforståelse vil som påpekt her lett føre til en «vente og se-holdning». Denne holdningen kan bli ytterligere forsterket hvis man i sitt pedagogiske virke relativt ukritisk støtter seg på pedagogisk-psykologiske stadieteorier. Den mest brukte stadieteorien i norsk pedagogisk sammenheng er Piagets stadieteori. Benytter man denne teorien ukritisk vil den legitimere en «vente og se-holding» fordi teorien med sitt tydelige kognitive og biologiske grunnlag kan snakke om «en umoden elev» og videre en forventning om at man vil «vokse av seg problemet». Variasjon er ut fra et slikt perspektiv naturlig innenfor stadiene, og med et biologisk modningsargument som forutsetning for den planlagte læringen er ikke tidlig intervensjon spesielt effektivt eller nødvendig. Forstår man pedagogisk arbeid og tidlig intervensjon i forhold til et slikt perspektiv må man forholde seg til rammene av stadiene som teorien presenterer, og dette vil klart begrense de eventuelle fordelene man tillegger prinsippet om tidlig intervensjon. Det kan være verdt å understreke at de mest populære teoriene innen dagens pedagogiske opplæring, de ulike formene for sosiokulturell læringsteori, ikke legger tilsvarende begrensninger for tidlig intervensjon. Sosiokulturelle læringsteorier vil heller støtte prinsippet om tidlig intervensjon og lærerens muligheter til å påvirke læringshastigheten.

På kollisjon med en inkluderende skole?

Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) understreker at prinsippet om tidlig intervensjon også skal være et middel for å jevne ut de sosiale ulikhetene mellom elevene. På tross av at tidlig intervensjon fremstår som et rett og humant prinsipp, inneholder dette prinsippet imidlertid enkelte aspekter som klart kan gå på tvers av skolens målsetning om å være inkluderende. Dette prinsippet bygger i utgangspunktet på en medisinsk, patologisk, forståelse av hva en vanske er og hvordan den skal løses. Et slikt patologisk prinsipp er imidlertid utfordret av det inkluderende perspektivet som politisk

er presentert som en målsetning for den norske skolen (Hausstätter, 2007).

Satsingen på tidlig intervensjon kan derfor innebære et tilbakesteg for den inkluderende skolen. Utfordringer blir derfor å se på mulighetene for å presentere perspektiver på tidlig intervensjon som kan forenes med målsetningen om å skape en inkluderende skole. En mulig vei å gå her, er via de mer generelle prinsippene som kjennetegner inkludering. Fokuset må derfor flyttes fra et individperspektiv der problemet blir definert i forhold til individet over til et sosialt perspektiv der problemene kommer som et resultat av det sosiale miljøet eleven lever i. Deretter rettes fokuset igjen mot individet og de mulighetene for vekst og utvikling som et alternativt, inkluderende, miljø gir (tabell 1).

Tabell 1 viser at tidlig intervensjon innenfor et sosialt perspektiv i hovedsak er et arbeid som fokuserer på muligheter og løsninger. Motsatt er fokuset innenfor et individuelt perspektiv rettet mot defineringen av vansker og løsninger i forhold til disse vanskene. Ved å vektlegge sosiale perspektiver som fundamentale når man skal definere retning og muligheter innen prinsippet om tidlig intervensjon vil man kunne etablere et ideologisk og teoretisk grunnlag som i mindre grad er i opposisjon til den generelle målsetningen om å skape en inkluderende skole i Norge.

Det er en pågående diskusjon knyttet til spørsmålet om behovet for spesifikk spesialpedagogisk kompetanse i forhold til en generell pedagogisk kunnskap. Vektleggingen av det sosiale perspektivet og inkludering kan benyttes som et argument for å hevde at man ikke har behov for spesifikk spesialpedagogisk kunnskap, men at man heller skal løse disse utfordringer gjennom den generelle pedagogikken. Det sosiale perspektivets poeng om at hele det pedagogiske feltet må jobbe sammen for å redusere eventuelle konsekvenser av vansker i skolen er utvilsomt viktig. På tross av dette mener jeg det er nødvendig å understreke at generell pedagogisk kompetanse ikke er nok for å løse de utfordringene som presenteres gjennom prinsippet om tidlig intervensjon. Dette prinsippet må i tillegg støttes opp av spesifikk faglig kunnskap.

Spesialpedagogisk kompetanse

Eleven er, uansett om man velger en individualistisk eller sosial ramme for forståelsen av tidlig intervensjon, i sentrum

Tidligintervensjon fra et individuelt perspektiv (patologisk perspektiv).	Tidligintervensjon fra et sosialt perspektiv (inkluderingsperspektiv).
Behandling, med fokus på å redusere konsekvensene av vansken.	Muligheter, med fokus på å optimalisere kompetanser og positive funksjoner.
Ekspertise og profesjonell kompetanse for å løse eller redusere konsekvensene av vansken.	Empowerment, skape muligheter for mennesker å utøve eksisterende kompetanser og utvikle nye.
Mangelforståelse, med en strategi for å rette på menneskets svakheter og problemer.	Talenter, utvikle kompetanser for å styrke funksjonsmulighetene som man har i samfunnet.
Tilbud om hjelp, definerte tilbud innenfor et hjelpetiltak.	Resurser og muligheter basert på en rekke sosiale og kulturelle muligheter og erfaringer.
Profesjonell hjelp som definerer behov og løsningsstrategier.	Familiebaserte løsninger som benytter fagfolks støtte og hjelp.

Tabell 1: Tidlig intervensjon fra et inkluderende og et patologisk perspektiv (bearbeidet fra Dunst, 2000)

Område	Tradisjonell forståelse (medisinsk begrunnet)	Alternativ forståelse (pedagogisk begrunnet)
Implementering	Når et konkret problem er definert og utgjør et betydelig læringsproblem	Når man ut fra pedagogisk kunnskap opplever en potensiell mulighet om at et problem kan oppstå.
Utreddning	Summative tester. Ofte basert på standardiserte scorer som definerer resultatene innenfor eller utenfor en normal.	Kumulative vurderinger basert på en rekke kvantitative og kvalitative vurderinger basert på pedagogisk kunnskap.
Intervensjon	Intensivt, alternativt, opplæringstilbud over en konkret tidsperiode. Basert på en rekke etablerte metoder.	Alternative opplæringstilbud atskilt eller som en del av normalt tilbudet. Basert på generelle pedagogiske prinsipper og spesifikke metoder i en dynamisk interaksjon.
Profesjonelt miljø	Dominert av spesialpedagogen og den spesialpedagogiske arenaen.	Samarbeid mellom en rekke formelle og uformelle instanser. Spesialpedagogen kan her være i en ansvarlig posisjon.

Tabell 2: Forskjellen mellom en medisinsk og en pedagogisk begrunnet tidlig intervensjon (bearbeidet fra Cummings m.fl., 2008)

for de handlingene som gjøres. Innen den individuelle forståelsen er det elevens vansker som er utgangspunktet, mens innen den sosiale forståelsen er det elevens muligheter som definerer veien videre.

Både den individuelle og den sosiale forståelsen av tidlig intervensjon må derfor forholde seg til pedagogiske strategier med utgangspunkt i enkeltindividet. Konkrete strategiske utfordringer innen tidlig intervensjon er blant annet: tidspunktet for implementeringen av intervensjonen, utredningen av vansken, selve intervensjonen og spesielt her spe-

sialpedagogikkens rolle ved intervensjonen. Som beskrevet i tabell 2 er det imidlertid mulig å skissere ulike rammer for hvordan disse strategiene blir løst innenfor den individualistiske (medisinsk basert) og den sosiale (pedagogisk basert).

Det er nødvendig å påpeke at de pedagogisk begrunnede prinsippene som skisseres i tabell 2 ikke følger de teoretiske etablerte retningene innen inkludering helt ut. Som nevnt er selve eksistensen av et spesialpedagogisk alternativt tilbud problematisk innen dette perspektivet (eks. Gallagher, 2001). De pedagogisk begrunnede prinsippene som er skissert



i tabell 2 inneholder bl.a. muligheten om at det benyttes alternative opplæringstilbud, muligheten for testing og at spesialpedagogen kan ha en ledende rolle i etableringen av det alternative pedagogiske tilbudet.

Å sikre et kvalitativt godt alternativt opplæringstilbud til elever som i utgangspunktet ikke får tilfredsstillende utbytte av den generelle pedagogikken er en svært krevende utfordring. Skal man lykkes med dette vil det være rimelig å gå ut fra at den ansvarlige læreren må ha en annen form for kompetanse og pedagogikk enn det eleven vanligvis er vant til å møte. Spesialpedagogen, med en spesialkompetanse vil derfor ha en sentral rolle i forhold til å gjennomføre det generelle prinsippet om tidlig intervensjon. I forhold til tidlig intervensjon er det nødvendig å ha kunnskap omkring hvilke utfordringer, hvilke valg og hvilke metodiske strategier man står ovenfor og velge mellom. Et eksempel på dette kan være de ulike perspektivene og måtene å forstå læringsproblemer på (Kavale & Forness, 2000).

Man skiller gjerne mellom generelle læringsproblemer og spesifikke fagvansker, men som understreket av Kavale og Forness (1995) ser det ut til at det er mulig å påvise fellestrekk ved disse problemene uavhengig av om de er generelle eller spesielle. Forståelsen av disse fellestrekene er imidlertid avhengige av hvilken teoretisk retning man velger å forstå problemet ut fra. Pierce (1995) understreker dette mangfoldet av ulike tolkninger av læringsproblemer ved å vise at man innen dette området blant annet opererer med teorier med bakgrunn i en neurologisk prosesseringstradisjon, en kontekstuell tradisjon, en atferdsmodifiserings-tradisjon og en medisinsk tradisjon.

I korte trekk, vil man innenfor en neurologisk prosesseringstradisjon forholde seg til læringsproblemer som et patologisk fenomen – en mangeltilstand hos eleven. Intervensjoner i forhold til et slikt perspektiv bygges da på en neurologisk forståelse av hva læring er og hvordan læring utvikler seg. Konkrete metoder innenfor et slikt perspektiv vil blant annet være instruksjoner for å styrke den fonologiske bevisstheten, automatisering av dekodning, øving i metakognitiv bevissthet og utvikling av alternative strategier i forhold til å lære.

Den kontekstuelle tradisjonen tar utgangspunkt i at læringsproblemer oppstår som et resultat av krav og struk-

Utsilingsprosessen man opplever i forhold til hvilke elever som får vedtak om spesialundervisning kan derfor også være en strategi for å holde utgiftene til spesialundervisning nede.

turer i miljøet rundt eleven. Intervensjonsstrategier i forhold til en slik forståelse av læringsproblemer spenner over et vidt spekter av sosiale tiltak, som for eksempel en analyse av pensumkrav og eventuelt et annet oppbygd pensum i forhold til bakgrunnen til eleven (m.a.o. tilpasset opplæring), en analyse av dominerende holdninger hos og rundt eleven i forhold til læring, og en analyse av forhold utenfor skolen. På bakgrunn av disse analysene vil man utarbeide tiltak som reduserer de kontekstuelle årsakene til at læringsproblemet er et problem.

Atferdsmodifiseringstradisjonen tar utgangspunkt i at læringsproblemet er forårsaket av men, mangel på, eller feil, forsterkning av ønsket læringspraksis. Her er klasseledelse, systematisering av undervisningen og tydelige måldefineringer sentralt. Underliggende faktorer for årsaken til læringsproblemet er her uvesentlig – det vesentlige er å finne gode strategier i klasserommet slik at eleven forstår (stimuli) hva han eller hun skal gjøre (respons).

Den medisinske tradisjonen skiller seg fra den neurologiske prosesseringsstradisjonen ved at vansken her i utgangspunktet blir behandlet medisinsk og det pedagogiske tilbudet blir spesifikt tilpasset denne behandlingen. Her kan intervensjonen for eksempel være en organisering av akademiske arbeider i forhold til tidspunktet for medisiner, tilrettelegging og gjennomføring av en bestemt type kosthold og støtte i forhold til medisinsk og psykologisk behandling.

Disse eksemplene på mulige forståelsesrammer og strategier i forhold til elever med læringsproblemer er på ingen måte fullstendig. Eksemplene viser imidlertid hvilke teoretisk og metodisk mangfold man må forholde seg til når man ønsker å intervenere i forhold til et læringsproblem. Med en forståelse av dette mangfoldet, er det ikke urimelig å forstå allmennlærerens mangel på kunnskap og «vente og se-holdningen» i forhold til tidlig intervensjon i skolen. Konsekvensene av dette er imidlertid at man må forlange at spesialpedagogen er godt nok skolert for å møte disse utfordringene i skolen og for å gjennomføre prinsippet om tidlig intervensjon.

Pedagogisk determinisme

I avslutningen av denne artikkelen føles det nødvendig å peke på et siste aspekt ved prinsippet om tidlig intervensjon som til nå ikke har vært mye debattert. Jeg har ovenfor vist hvordan tidlig intervensjon må bygge på en rekke innfridde

forhold, som blant annet økonomiske, teoretiske og kunnskapsmessige. Jeg har vist hvordan prinsippet om tidlig intervensjon utfordrer skolens målsetning om å være inkluderende og vårt ønske om å operere med et vidt normalitetsbegrep. Det finnes strategier innen tidlig intervensjon som i lys av inkluderingsmålsetningen er mer akseptable enn det de mer etablerte individuelle og medisinske tradisjonene står for. Det er imidlertid viktig å understreke at selv disse mer inkluderende strategiene fortsatt trenger en definisjon av hvem som trenger hjelp og til hva, og kompleksiteten av hvilken hjelp man trenger blir ikke redusert gjennom de inkluderende løsningsstrategiene.

Et sentralt poeng for den inkluderende tradisjonen er at vansken må forstås som et sosialt fenomen og ikke spesifikt som et biologisk problem som enkeltindividet har og må reddes fra (Hausstätter, 2007). Innenfor et slikt perspektiv må tidlig intervensjon fokusere på samfunnsstrukturer mer generelt (tabell 1 og 2). Dette fører videre til at vansken ikke entydig kan knyttes opp til oppdagelsen av et problem hos en elev, men til potensialet for at et problem kan dukke opp – basert på sosiale kjennetegn. Overgangen til en analyse av det sosiale miljøet medfører at prinsippet om tidlig intervensjon i større grad blir et prinsipp om å forebygge mulige vansker og problemer som eleven kunne komme til å oppleve. Tidlig intervensjon innenfor rammene av den sosiale og inkluderende forståelsen blir dermed i tydeligere grad en forebyggingsstrategi enn en behandlingsstrategi.

Forebygging og tidlig intervensjon blir politisk fremsatt som viktige prinsipper for å sikre livskvaliteten for barn og unge (Rundskriv Q-16/2007). Dreiningen av prinsippet om tidlig intervensjon over fra å være et behandlingsprinsipp til å bli et forebyggende prinsipp medfører imidlertid at en rekke nye aspekter, både praktiske og etiske, må vurderes. Det eksisterer mye litteratur som tar for seg utfordringene knyttet til forebyggende arbeid, og det er utenfor denne artikkelens intensjon å beskrive alt dette. Ett poeng er imidlertid viktig å presentere, nemlig determinismen som ligger implisitt i det forebyggende arbeidet.

Skal man drive forebyggende arbeid må man definere to variabler, for det første må man definere hvem man skal drive forebygging til og i forhold til hva. Man kan drive forebygging i forhold til hele befolkningen, en definert risiko-



gruppe eller en konkret problemgruppe (Caplan, 1964). Med utgangspunkt i inkluderings teoriene så vil det være rimelig å fokusere på hele befolkningen eller en definert risikogruppe. I den grad man har definert en problemgruppe vil fokuset i større grad bli behandling etter de individuelle og medisinske prinsippene. Forebygging har videre til hensikt å forberede mennesket til kommende problemer eller allerhelst å legge forholdene slik til rette at man unngår at problemer skal oppstå. Denne målsetningen medfører altså at man må spå i fremtiden på bakgrunn av dagens situasjon. Med denne predikeringen innfører man også en determinisme i arbeidet – dette er også en determinisme som ligger implisitt i prinsippet om tidlig intervensjon.

Determinismen kommer som et resultat av at man må definere den rette vei i forkant av at man egentlig har valgt feil vei. Det er potensialet som ligger i at man kan velge feil som fører til at man faller innenfor fokusrammen for tidlig intervensjon eller forebyggende arbeid. Med andre ord, forebygging og tidlig intervensjon må basere seg på kausalitetslogikk som blant annet er basert på lærerens og skolens tidligere erfaringer, teoretiske perspektiver, politiske overbevisninger og normer og verdier. Med dette har man i prinsippet fratatt mennesket, eleven, muligheten til å velge feil. Pedagogikken blir på denne måten deterministisk. En slik erkjennelse fører til en rekke problematiske forhold, både etisk, politisk og ikke minst pedagogisk. Og denne determinismen er på ingen måte en ønsket del av den inkluderende skolen.

På bakgrunn av de utfordringene som er skissert i denne artikkelen i forhold til tidlig intervensjon, er det nødvendig å stille spørsmålet ved om tidlig intervensjon og en inkluderende skole er selvmotsigende målsetninger. Det synes som om de strategiene som er etablert innenfor en inkluderende tradisjon for å møte prinsippet om tidlig intervensjon står i fare for å forsterke ekskluderingen av mennesker som ikke faller innenfor normalen og som ikke forholder seg til de etablerte kravene som aktiviteten i skolen setter.

Prinsippet om tidlig intervensjon og målsetningen om en inkluderende skole er begge områder som vi ofte oppfatter som rett og riktig. Spørsmålet er da hvordan man skal forholde seg til en eventuell selvmotsigelse mellom disse? En strategi kunne være å forlate målsetningen om å skape en inkluderende skole for på denne måten å unngå denne

selvmotsigelsen. Godtar man ikke denne løsningen vil man måtte reflektere mer over grunnlaget for en inkluderende skole og tidlig intervensjon. Målsetningen om å skape en inkluderende skole er klart etablert både nasjonalt og internasjonalt. Tidlig intervensjon er imidlertid ikke i seg selv en målsetning for skolen, men et middel for å styrke det faglige nivået og å virke sosialt utjevnende (St. meld. nr. 16 (2006–2007)). Det er derfor mulig å hevde at målsetningen om å skape en inkluderende skole står over prinsippet om tidlig intervensjon. Med et slikt utgangspunkt er det mulig å presentere tre mulige veier å gå.

Den første strategien er å fortsette som før med de selvmotsigelsene som muligens ligger mellom disse to områdene. Velger man en slik strategi vil man kunne bevare både målsetningen om en inkluderende skole og benytte de sosiale og inkluderende prinsippene utviklet i forhold til tidlig intervensjon for å nå dette (tabell 1 og 2). Denne strategien vil imidlertid bringe med seg en pedagogisk determinisme. Om man velger denne strategien vil man aldri faktisk kunne nå målsetningen om en inkluderende skole, men ta til takke med drømmen om denne.

Den andre strategien vil være å benytte seg av de individualistiske og medisinske prinsippene innen tidlig intervensjon og fokusere tydelig på problemgruppa i skolen. Tidlig intervensjon blir her et behandlingsmiddel for konkrete problemer, patologier, som eleven måtte ha i forhold til de skolefaglige og sosiale målsetningene i skolen. I utgangspunktet er denne patologiske forståelsen problematisk i forhold til målsetningen om en inkluderende skole, men det er mulig å argumentere for at man gjennom denne individuelle behandlingen kan handle inkluderende. Til forskjell fra den sosiale forståelsen av tidlig intervensjon har man her en tydelig forståelse av problemet og problemgruppen. I forhold til læreren, skolen generelt, eleven og dens foresatte medfører denne tydeligheten muligheten for aktivt å ta stilling til om man ønsker hjelp og om man ønsker å gi hjelp. På denne måten blir den pedagogiske determinismen redusert, og det konkrete ansvaret for det pedagogiske tilbudet blir igjen lagt til skolen og lærerne gjennom at elevene og foreldre ber om hjelp.

Fra et inkluderings synspunkt vil den tredje strategien være å forlate prinsippet om tidlig intervensjon. Ut fra et

inkluderingsyn vil man kunne hevde at en inkluderende skole vil gjøre prinsippet om tidlig intervensjon overflødig fordi de prosessene som medfører behovet for hjelp og tidlig intervensjon vil være borte eller kraftig redusert innen den inkluderende skolen.

Avslutning

Utfordringene knyttet til prinsippet om tidlig intervensjon er mange. Tidlig intervensjon krever alternative strategier både i forhold til skolens generelle arbeid og til spesialpedagogikkens kompetanseområder. Vårt ønske om å benytte tidlig intervensjon etter mønster av Finland blir, som vist her, derfor svært utfordrende. En sentral årsak til at det er problematisk å krysse landegrensene, er at den finske skolen ikke har den samme forståelsen og målsetningen om å ha en inkluderende skole som vi finner i Norge (Hausstätter & Sarromaa, 2008ab). Ønsker man derfor å benytte prinsippet om tidlig intervensjon i Norge kan man ikke blindt kopiere forholdene i Finland, man må i like stor grad utvikle de nasjonale og lokale rammene som den norske skolen er en del av. Veien til tidlig intervensjon innenfor den norske skolen med fokus på inkludering og en økende grad av faglige krav er dermed ikke enkel.

LITTERATUR

- ASKHEIM, O. P.** (2003). *Fra normalisering til empowerment: ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal.
- CAPLAN, G.** (1964). *Principles of prevntive psychiatry*. N.Y. Basic Books.
- CUMMINGS, K. D., T. ATKINS, R. ALLISON & C. COLE** (2008). Response to Intervention. Investigation the New Role of Special Educators. *Teaching Exceptional Children*. 40(4), 24–31.
- DUNST, C. J.** (2000). Revisiting «Rethinking Early Intervention». *TECSE* 20(2) 95–104.
- GALLAGHER, D. J.** (2001). Neutrality as a Moral Standpoint, Conceptual Confusion and the Full Inclusion Debate. *Disability & Society*, 16, 5, 637–654.
- HAUG, P.** (2003). Qualifying teachers for the school for all. I: K. Nes, M. Strømstad & T. Booth (red). *Developing inclusive teacher education*. N. Y., Routledge.
- HAUSSTÄTTER, R. S.** (2009). Den spesielle i spesialpedagogikken. I: S. M. Reindal og R. S. Hausstätter (red.) *Spesialpedagogikk og etikk*. Bergen: Fagbokforlaget (Under utarbeidelse).
- HAUSSTÄTTER, R. S.** (2008). Utdanning til hvilket formål? *Spesialpedagogikk*, 3, 16–20.
- HAUSSTÄTTER, R. S.** (2007). På sporet av den gode lærer i finsk essensialisme. *Bedre skole*, 3.
- HAUSSTÄTTER, R. S.** (2007). Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet. Bergen: Fagbokforlaget.
- HAUSSTÄTTER, R. S. & M. TAKALA** (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 121–134.
- HAUSSTÄTTER, R. S. & S. SARROMAA** (2008a). Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise. *Spesialpedagogikk*, 6.
- HAUSSTÄTTER, R. S. & S. SARROMAA** (2008b). Hva er finsk spesialpedagogikk? *Spesialpedagogikk*, 7.
- HOLST, J.** (1978). *Normalitet*. København: Christian Ejlers' forlag.
- KAVALE, K. & S. R. FORNESS** (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say. A critical Analysis. *Journal of learning disabilities*, 33(3), 239–256.
- KAVALE, K. & S. R. FORNESS** (1995). *The nature of learning disabilities: critical elements of diagnosis and classification*. Hillsdale, N.J. :Lawrence Erlbaum Associates.
- KIVIRAUMA, J. OG K. RUHO** (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*, 53 (3), 283–302.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2003). *Skolen vet best*. Situasjonsrapport fra grunnopplæringen.
- NORDAHL T. & A. SUNNEVÅG** (2008). Spesialundervisning i skolen. Stor avstand mellom ideologi og virkelighet. Høgskolen i Hedmark Skriftserie.
- PIERCE, S. H.** (1995). Learning disabilities and early intervention: A review of theory, reserach and plicy. *Child Study Journal*, 25 (4), 309–335.
- RUNDSKRIV Q-16** (2007). *Forebyggende innsats for barn og unge*. Diverse departementer.
- ST.MELDING NR. 16** (2006–2007). *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- TAKALA, M. & R. HAUSSTÄTTER** (2009). *Excellence through Special Education? Exploring differences between the Finnish and Norwegian Compulsory School*. Paper presentert ved NERA-konferansen Trondheim 5.–7. mars.



Inkludering og atferdsproblemer

Imøtekommer den offisielle målsettingen om den inkluderende skole elever med atferdsproblemer?

Denne artikkelen bygger på sentrale funn fra en doktorgradsstudie hvor fokus ble rettet på hvordan elever med atferdsproblemer opplevde sin skolesituasjon sosialt. Resultatene fra denne studien viste at elever med innadvendt atferd, elever med reaktiv aggresjon og elever som mobbet andre var avviste og utsatt for mobbing av medelevene, noe som hadde negativ innvirkning på deres mentale helse (ensomhet, lav selvaktelse og depressive tendenser). I motsetning til disse kom elever med proaktiv aggresjon derimot godt ut.



Kristel Bye Johansen er førsteamanuensis ved Høgskolen Sør-Trøndelag.

Integrering av elever i skolen kom som en motreaksjon på segregeringen av de som falt utenfor det «normale». Integreringsbegrepet tar utgangspunkt i at det normale kan defineres, og at noe annet dermed kan defineres som utenfor normen (eller kalles unormalt). I det norske samfunnet er imidlertid demokrati og solidaritet grunnleggende verdier, og i dette ligger også tanken om likeverd som blir sett på som det viktigste verdigrunnlaget i inkludering. Prinsippet om likeverd handler om at alle mennesker har samme verdi, uavhengig av biologiske, sosiale og kulturelle forhold (Groven, 2007).

I utgangspunktet var målet med integreringstanken at alle elevene skulle være likeverdige deltakere i fellesskapet (Emanuelsson, 1995). Hovedprinsippet med integreringen var at alle barn skulle være elever i den ordinære grunnskolen (Haug, 1999). I denne sammenheng er det naturlig og komme inn på inkluderingsbegrepet, som har en langt mer utvidet betydning enn integrering. Selve kjernen i begrepet inkludering er det å øke individets deltakelse i fellesskapet. Inkluderingsbegrepet omfatter «alle elever» i skolen, og

står dermed i kontrast til integrering som omhandler noen elever, «de integrerte elevene» (Skaalvik & Skaalvik, 2006).

Salamanca-erklæringen blir av flere sett på som selve grunnlaget for inkluderingsbegrepet (Strømstad et al., 2004). Salamanca-erklæringen gjorde inkludering til et universelt anliggende i utdanningssammenheng (Strømstad et al., 2004), og solidaritet er et fokus (UNESCO, 1994). I Salamanca-erklæringen går det fram at inkluderingen mellom de ulike elevene skal skape både positive holdninger, øke solidariteten og toleransen (UNESCO, 1994). Når det gjelder inkluderingsbegrepet, blir det i St.meld. nr. 23. (1997/98) understreket at det er et uttalt politisk mål at alle barn skal være inkludert i skolen – alle elever skal tilhøre et sosialt miljø og inngå i et kulturelt fellesskap i skolesamfunnet (min understreking). Det framheves videre at det er i gode møtesituasjoner i skolen at elever utvikler faglig og sosial kompetanse. Begrepet inkludering ble introdusert i L 97 (Strømstad et al., 2004), og er også forankret i kunnskapsløftet som er et av skolens viktigste grunnlagsdokumenter.¹ Både begrepene tilpasset opplæring og inkludering er av en slik karakter at de gir prinsipielle føringer for realisering av en skole for alle. En skole for alle, der elevene er inkludert i fellesskapet (Backmann og Haug, 2006).

Ny forskning om atferdsproblemer

Resultater fra min doktorgradsavhandling viste at det ikke var alle elever som var inkludert i skolen (Johansen, 2007). Når det gjelder atferdsproblemer, foretok jeg avgrensninger og valgte å se på følgende fire kategorier; elever med innadvendt atferd, elever med reaktiv aggresjon, elever med proaktiv aggresjon og elever som mobbet andre. Jeg rettet fokus mot hvordan disse elevene kom ut i forhold til jevnalderakseptering, mobbing og i hvilken grad de opplevde tilhørighet (både på skolen og i klassen). Og ikke minst, hvilke konsekvenser dette kunne ha for elevenes mentale helse (dvs. ensomhet, lav selvaktelse og depressive tendenser). Utvalget bestod av 878 elever i 9. klasse (435 jenter og 443 gutter) hvor samtlige fylker fra Møre og Romsdal og nordover til Finnmark var representert.

Før jeg gir en nærmere presentasjon av mine funn er det hensiktsmessig med en kortfattet redegjørelse av begrepene reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon. Karakteristiske kjennetegn for elever med reaktiv aggresjon, er at disse elevene reagerer med aggresjon når de blir frustrert. De utsettes ofte for mobbing, og aggresjon er ofte et forsvar og uttrykk for opplevde trusler og frykt. Reaktiv aggresjon er med andre ord betinget av stimuli, for eksempel mobbing, trusler og lignende (Crick & Dogde, 1996; Dogde, 1991; Dogde & Coie, 1987).

Proaktiv aggresjon defineres som en målrettet aggresjon, hvor hensikten er å dominere andre. Denne aggresjonsformen er ikke bare målrettet, men blir ansett for å være en gjennomtenkt og overlagt handling som ikke er betinget av noen stimuli. Elever med proaktiv aggresjon utøver makt (for eksempel ved å mobbe andre) og får da tilfredsstilt sitt maktbehov (Dogde, 1991; Dogde & Coie, 1987), og når flere enes om mobbingen får de også dekket behovet for tilhørighet (Roland, 1999; Roland & Idsøe, 2001).

Tidligere forskning har vist at elever som manglet relasjoner med jevnaldrende var ensomme, hadde lav selvaktelse og ga uttrykk for depressive tendenser (Parkhurst & Asher, 1992; Johansen, 1998; Valås & Sletta, 1996). En rekke studier har også vist at elever med aggressiv atferd var avvist av sine medelever (Parkhurst & Asher, 1992; Johansen, 1998; Valås & Sletta, 1996). Likevel har ikke forskningen vist entydige resultater om hvorvidt de aggressive elevene ga uttrykk for dårlig mental helse eller ikke.

I tidligere forskning har en som oftest benyttet en generell tilnærming på aggresjon (Poulin, & Boivin, 2000). Studier som har brukt – og som fortsetter å bruke – en generell tilnærming til aggresjon overser ulike sider ved aggressiv atferd, og de mister dermed også viktig informasjon (Poulin & Boivin, 2000), noe min studie også bekreftet (Johansen, 2007). Ved å skille mellom reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon viste min studie at det var vesentlige forskjeller blant disse to gruppene av aggressive elever og mental helse (Johansen, 2007).

Elever med proaktiv aggresjon kom godt ut i forhold til alle variablene som inngikk i min studie. De var ikke avvist eller mobbet av medelevene, de opplevde tilhørighet (på skolen og i klassen), og de ga heller ikke uttrykk for dårlig mental helse (ensomhet, lav selvaktelse og depressive tendenser). Selv om elever med proaktiv aggresjon kom godt ut i forhold til alle variablene i min studie, vil jeg med utgangspunkt i omtalen av disse elevene hevde at elever med proaktiv aggresjon neppe har noen positiv innflytelse på læringsmiljøet, hverken faglig eller sosialt (Johansen, 2007).

Både tidligere forskning (Poulin & Boivin, 2000) og mine resultater (Johansen, 2007) viste at elever med proaktiv aggresjon kom godt ut i forhold til jevnaldrende. Elever med proaktiv aggresjon mobbet oftere andre elever enn elever med reaktiv aggresjon (Roland & Idsøe, 2001; Johansen, 2007). Det å utøve mobbing kan ikke betraktes som sosialt kompetent atferd, men likevel kom elever med proaktiv aggresjon godt ut i forhold til jevnalderakseptering. En av flere mulige forklaringer på dette kan være at elever med proaktiv aggresjon ofte inngår vennsksrelasjoner med elever som har samme atferdstrekk og tilsvarende likt aggresjonsnivå (jf. Poulin & Boivin, 2000).

Mobbing blir ifølge Roland og Idsøe (2001) antatt å være et sosialt fenomen som ofte forekommer i relativt permanente grupper (som for eksempel en skoleklasse), og kan relateres til elever med proaktiv aggresjon. Dette blant annet fordi et sentralt aspekt ved proaktiv aggresjon er at disse elevene ved å utøve mobbing kan oppnå ulike former for sosial belønning der de som tidligere nevnt får tilfredsstilt sitt maktbehov, og når flere går sammen om mobbingen, får de også dekket behovet for tilhørighet (jf. Roland, 1999; Roland & Idsøe, 2001).

Med utgangspunkt i mine funn (Johansen, 2007) kan en spørre hvorfor elever med proaktiv aggresjon – «de sterke» – kommer best ut i forhold til jevnalderrelasjoner og mental helse. Kan for eksempel noe av forklaringen ligge i at elever med proaktiv aggresjon erverver seg en «sentral» posisjon i nettverket ved negative handlinger – som for eksempel mobbing? Et positivt svar på dette spørsmålet kan føre til at de andre medelevene ikke tør prøve å forhindre eller informere lærerne om mobbingen som foregår i frykt for at de selv kan bli neste offer.

I motsetning til elever med proaktiv aggresjon viste imidlertid mine resultater at *elever med reaktiv aggresjon, innadventd atferd og elever som mobbet andre* ble avvist av medelevene og ga uttrykk for at de ikke opplevde tilhørighet (på skolen eller i klassen). Det gikk klart fram at dette hadde negativ innvirkning på elevenes mentale helse (Johansen, 2007).

Når det gjelder *reaktiv aggresjon* og mental helse, finnes det ikke tidligere forskning som har sett på tilsvarende relasjoner. Likevel vil jeg, med utgangspunkt i noe av den forskningen som foreligger, forsøke å forklare resultatene i forhold til elever med reaktiv aggresjon og deres mentale helse.

I og med at depressive tendenser er en av komponentene jeg benyttet for å innhente informasjon om elevenes mentale helse, vil jeg i det følgende knytte noen kommentarer til reaktiv aggresjon og depressive tendenser. Ifølge Olsson (2006) kan irritabilitet kamuflere depressive symptomer (som nedstemthet), og jeg vil derfor anta at elever med reaktiv aggresjon ofte kan framstå som irritable og ikke deprimerte. Mine funn kan således danne grunnlag for å anta at irritabiliteten som kommer til uttrykk via reaktiv aggresjon også kan være symptomer på depressive tendenser. Det kan derfor være vanskelig både for lærerne, foreldrene og medelever å registrere hvorvidt elever med reaktiv aggresjon viser symptomer på depressive tendenser eller ikke (Johansen, 2007).

Selv om jeg ikke har til hensikt å komme med noen konkret årsaksforklaring, kan som nevnt reaktiv aggresjon sees på som en reaksjon på den frustrasjonen disse elevene opplever når de blir truet og hvor aggresjon blir et forsvar (jf. Dodge & Coie, 1987). Som nevnt ovenfor ga elever med reaktiv aggresjon uttrykk for at de var utsatt for mobbing. Elever som utsettes for mobbing av medelevene har få mulig-

heter til å komme seg unna fordi de må møte på skolen hver dag (Johansen, 2007). I slike situasjoner kan mobbing være en utløsende faktor for at elever reagerer med aggresjon som et forsvar når de føler seg truet (jf. Poulin & Boivin, 2000; Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991; mfl.). Ut fra mine resultater (Johansen, 2007) og tidligere presentert forskning, vil jeg tro at det å være offer for mobbing, være avvist av medelevene og ha dårlig mental helse både kan være en utløsende faktor for reaktiv aggresjon samtidig som dette også kan tenkes å opprettholde en slik aggresjon.

En elev tilbringer store deler av dagen på skolen, og for enkelte elever kan det være ekstra problematisk å komme seg unna mobbingen som foregår. Både klasserommet og skolegården blir i så måte en arena hvor enkelte elever blir «fanget» i og med at det er få fluktstrategier som er akseptert av lærerne. Slike fluktstrategier kan for eksempel være skulking, eller at eleven kommer for sent på skolen for å unngå ufrivillig følge på skoleveien av elever som utsetter ham for mobbing. Her kan en stille spørsmål ved elevenes reelle mulighet til fluktstrategier for å beskytte seg mot aktørene som utsetter dem for avvisning og mobbing. Med den teknologiske utviklingen ser det ut for at elevene har få muligheter til å unngå mobbing. I denne sammenheng kan det jo tilføyes at mobbing via mobiltelefon og internett ser ut for å være et økende problem (Roland, 2002a). Elevene har ingen beskyttelse mot mobbing via SMS fordi de er tilgjengelige hele døgnet samtidig som geografisk avstand heller ikke er noen hindring.

Som tidligere nevnt var det tilsvarende resultater for elevene som mobbet andre, og elever med innadventd atferd som for elever med reaktiv aggresjon. Her kan det være verdt å merke seg at resultatene viste at elever med innadventd atferd kom dårligst ut av de elevgruppene jeg rettet fokus mot i min doktorgradsstudie.

Elever med innadventd atferd kan ofte velge å trekke seg tilbake fra sosialt samspill selv om de har mulighet til å delta (passiv tilbaketrekning). Ved å la være å oppsøke sosiale situasjoner av frykt for å bli avvist, kan elevene unngå de ubehagelige opplevelsene som er forbundet med ekskludering fra jevnaldergruppen (Rubin, Chen & Hymel, 1993). Det kan være rimelig å betrakte dette som en forsvarsmekanisme mot avvisning og mobbing fra jevnaldrende. Når slike

løsningsstrategier velges, kan det imidlertid ha uheldige konsekvenser på andre områder. Når en elev blir avvist av jevnaldrende, eller av en eller annen grunn selv trekker seg unna det sosiale samspillet, reduseres elevenes mulighet for sosial læring (Rubin, LeMare & Lollis, 1990). Barn oppnår sosial bevissthet og lærer sosiale ferdigheter gjennom sine vennskapsrelasjoner, og således kan mangel på jevnalderrelasjoner føre til at de går glipp av viktige samhandlingssituasjoner der sosial og emosjonell utvikling finner sted (Asher & Parker, 1989).

Selv om elever med innadvendte atferdstrekk ikke kan sees på som en belastning for miljøet, er det likevel særdeles viktig å rette fokus mot denne elevgruppen som ofte kan bli usynlige for både lærere og medelever. Innadvendte atferdstrekk blir ikke like synlige som aggressive atferdstrekk i klasserommet. Elever med aggressive atferdstrekk kan i større grad tiltrekke seg oppmerksomhet fra læreren ved sine forstyrrelser – der de blir synlige både for læreren og medelevene i klasserommet og i friminuttet. Innadvendte atferdstrekk kan derimot bli oppfattet som en eksemplarisk atferd i klasserommet hvor elevene ikke forstyrrer undervisningen. I kraft av de formelle og uformelle lover og regler som gjelder i et klasserom, kan en spørre om det kan være slik at de innadvendte elevene blir mer eller mindre usynlige i klasseromssituasjonen, mens de på andre arenaer som i friminuttene – hvor det stilles andre krav til sosial kompetanse – blir synlige i og med at de ofte blir stående alene.

Mine resultater viste at enkelte av elevene som mobbet andre var avvist og utsatt for mobbing av medelevene, og de opplevde ikke tilhørighet (i klassen eller på skolen). Disse elevene ga også uttrykk for å ha dårlig mental helse. I så måte var mine resultater vesentlig forskjellig fra Olweus' (1992) uttalelser om at elevene som mobbet andre ikke skilte seg fra andre elever i forhold til emosjonelle problemer som lav selvakseptering og angst. I motsetning til Olweus (1992) har Hawker og Boulton (2000) derimot hevdet at elever som mobbet andre hadde lav selvakseptering og ga uttrykk for depressive tendenser. I tillegg ble elever som mobbet andre antatt å være i følelsesmessig ubalanse over en kortere periode (Hawker & Boulton, 2000). Jeg har gjort en tverrsnittsstudie, og mitt empiriske materiale ga derfor ikke informasjon om hvorvidt elevene som var involvert i mobbing var i følelses-

messig ubalanse i en kortere eller en lengre periode. Videre kan det nevnes at både det å mobbe andre og selv å bli utsatt for mobbing kan være forbundet med sosial mistilpasning (Hawker & Boulton, 2000). Jeg støtter meg også til resultatene fra Roland (2002b) som i en studie kom fram til at elever som mobbet andre skåret signifikant høyere på depressive symptomer enn elever som ikke var involvert i mobbing.

Som tidligere forskning (Olweus, 1978; 1992) viste også mine funn at enkelte elever som mobbet andre selv kunne være utsatt for mobbing, og at reaktiv og proaktiv aggresjon var relatert til mobbing på svært forskjellige måter (Roland & Idsøe, 2001). I samsvar med tidligere forskning (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Pulkkinen; 1996) viste også mine funn at elevene som mobbet andre både kunne vise reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon. En kan spørre om enkelte av elevene som blir utsatt for mobbing, kan hevde seg ved å mobbe andre, og derigjennom kompenserer for egen usikkerhet. Det er mye som kan tyde på at elever med reaktiv aggresjon som utsettes for mobbing forsøker å kompensere for de negative følgene av å bli mobbet ved at de selv å mobber andre. Et eksempel på dette er når proaktiv aggresjon er forsinkede reaksjoner fra en tidligere episode, som når en elev plager eller mobber en yngre elev etter selv å ha blitt mobbet (Dogde, 1991). Slikt sett kan det å mobbe andre være en forsvarsmekanisme for nettopp å unngå de negative konsekvensene mobbing kan ha for elevenes mental helse.

Avsluttende kommentarer

Studien fra mitt doktorgradsarbeide (Johansen, 2007) tyder på at ideologien om en inkluderende skole fortsatt ikke ser ut for å være godt etablert. Elever som mobbet andre, elever med reaktiv aggresjon og innadvendte elever var avvist og ble utsatt for mobbing av medelevene, og de opplevde ikke tilhørighet. Dette så ut til å ha negative konsekvenser for deres mentale helse. Dette tyder på at disse elevene kan ha en «ekstrem-hverdag», men likevel forventes det at de møter på skolen hver dag. Det kan ifølge Olsson (2006) synes lettere å vekke interesse for de voksnes arbeidsmiljø, enn for arbeidsmiljøet til barn og ungdom. Elevene har ikke samme mulighet til å sykemelde seg som yrkesaktive dersom de opplever sitt arbeidsmiljø lite tilfredsstillende.

Det vil således være behov for forskning som nettopp

søker å fange opp hvordan elever med atferdsproblemer blant annet opplever det sosiale aspektet ved skolesituasjonen. Inntil slik forskning foreligger kan problemene enkelte av disse elevene strir med ikke bli synlig for lærerne (eller andre). Elevene blir med andre ord ikke «sett».

Det finnes relativt lite forskning innenfor feltet som det refereres til i denne artikkelen. Inntil en har fått innsikt i disse elevenes subjektive opplevelser av skolesituasjonen (jf. Zill, 1985), vil en mangle viktig kunnskap for å kunne tilrettelegge for en inkluderende skole for elever med atferdsproblemer.

Lærerutdanningen preges av eksisterende forskning, og dette vil dermed også kunne komme lærere og elever til gode (Johansen, 1998; 2007). En kan dermed ikke forvente at lærerne er bevisst de problemene som elevene jeg har rettet fokus mot i min studie fra 2007 møter i skolehverdagen. Mer forskning på det som har vært tema i denne artikkelen kan i neste omgang bidra til bevisstgjøring og endringer i synet på atferdsproblemer, noe som forhåpentligvis vil resultere i at en blir bedre rustet til å ivareta målet om inkludering som offisiell målsetting for elever med atferdsproblemer.

Med utgangspunkt i artikkelens fokus – inkludering som offisielle målsetting og elever med atferdsproblemer – kan det trygt slås fast at det er viktig å være oppmerksom på elever med atferdsproblemer – både synlige og usynlige.

NOTER

1 I FØLGE STRØMSTAD ET.AL., (2004) blir begrepets innhold og mening i liten grad klargjort. I denne sammenheng kan det nevnes at det her likevel ikke finnes noen etablerte eller kjente svar på hvordan en går fram for å inkludere alle elevene (Backmann og Haug, 2006). Et vagt og uklart inkluderingsbegrep byr på problemer (Nes et al., 2004). Det eksisterer blant annet ikke en felles oppfatning av begrepets innhold, og det er ifølge Haug (2004) vanskelig å redegjøre for inkluderingsbegrepet i en enkelt definisjon.

LITTERATUR

ASHER, S. R. & J. G. PARKER (1989). Significance of Peer Relationship Problems in Childhood, I: B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds.): *Social competence in developmental perspective*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 5–23.

BACKMANN, K. & P. HAUG (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*, Forskningsrapport nr 62, Egset Trykk.

CRICK, N. R. & K. A. DODGE (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression, *Child Development*, 67, 3, 993–1002.

DODGE, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression, I: D. J. Pepler & K. H. Rubin (red.). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 201–218.

DODGE, K. A. & J. D. COIE (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146–1158.

EMANUELSSON, I. (1995). Integrering og konsekvenser av integrering ideologien. I: P. Haug (red.): *Spesialpedagogiske utfordringer*, 94–108.

GROVEN, B. (2007). *Det doble blikk – spesialpedagogen i endring*. Dr. polit. avhandling. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.

HAWKER, D. S. J. & M. J. BOULTON (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441–455.

HAUG, P. (1999). Forskning om spesialundervisninga si historie 1965–1998, I: P. Haug, J. Tøssebro, & M. Dalen, *Den Mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo: Universitetsforlaget.

JOHANSEN, K. B. (1998). *Atferdsproblemer. De «synlige» versus de «usynlige»*. En kvantitativ studie av hvordan elever i 9. klasse med innadvendt og aggressive atferdstrekk opplever sin skolesituasjon faglig og sosialt. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.

JOHANSEN, K. B. (2007). *Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning. Avstanden fra å fungere med sine problemer til å ha problemer med å fungere kan være liten*. En kvantitativ studie av hvordan elever som mobber andre, elever med reaktiv aggresjon og elever med innadvendt atferd opplever det sosiale aspektet ved skolesituasjonen. Dr. polit. avhandling. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.

KUF (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet.

OLWEUS, D. (2006). *Depresjoner i tenårene. Ung, trett og trist*, Oslo: Kommuneforlaget.

OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).

OLWEUS, D. (1992). *Mobbing i skolen. Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

PARKHURST, J. T. & S. R. ASHER (1992). Peer Rejection in Middle School: Subgroup Differences in Behavior, Loneliness, and Interpersonal Concerns, *Developmental Psychology*, 28, 2, 231–241.

PELLERGRINI, A. D., M. BARTINI & F. BROOKS (1999). School bullies, victims and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 2, 216–224.

PULKKINEN, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti and prosocial behavior in young adults. *Aggressive Behavior*, 22, 241–257.

POULIN, F. & M. BOIVIN (2000). The Role of Proactive and Reactive Aggression in the Formation and Development of Boys' Friendships, *Developmental Psychology*, 36, 2, 233–240.

ROLAND, E. (1999). *School Influences on Bulling*, Stavanger: Rebell Forlag,

I: Roland, E. (2002). Mobbing gjennom mobiltelefon, *Spesialpedagogikk*, 67, 3, 3–8.

ROLAND, E. (2002a). Mobbing gjennom mobiltelefon, *Spesialpedagogikk*, 67, 3, s. 3–8.

ROLAND, E. (2002b). *Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts*, *Educational Research*, 44, 1, 55–67.

ROLAND, E. & IDSØE, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive behavior*, 27, 6, 446–462.

RUBIN, K. H., X. CHEN & S. HYMEL (1993). Socioemotional Characteristics of Withdrawn and Aggressive Children, *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 4, 518–534.

RUBIN, K. H., L. J. LEMARE & S. LOLLIS (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. I: S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, New York: Cambridge University Press, 217–249.

SKAALVIK, E. M. & S. SKAALVIK (2006). På vei mot en inkluderende skole?, *Spesialpedagogikk*, 2, 6, 4–17.

STORTINGSMELDING NR. 23 (1997/98). *Opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.

STRØMSTAD, M., K. NES & K. SKOGEN (2004). Inkludering i innovasjonsperspektiv. Elverum: Høgskolen i Hedemark, rapport nr. 15.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7–10 June 1994*. Paris: UNESCO.

VALÅS, H. & O. SLETTA (1996). *Social behavior, peer relations, loneliness, and self-perceptions in middle school children: A meditational model*. Paper presented at the XIVth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development, Quebec City, August 12–16, 1996.

ZILL, N. (1985). *Happy, healthy, and insecure: A portrait of middle childhood in the United States*, New York: Cambridge University Press, I: E. M.

Hetherington & R. D. Parke (1986). *Child Psychology. A contemporary viewpoint*, New York: McGraw-Hill, s. 25.

SPESIALPEDAGOGIKKS FAGFELLEVDERTE ARTIKLER NÅ OGSÅ PÅ INTERNETT

Det er stor interesse for de fagfelleverderte artiklene i bladet. Vi har derfor valgt å gjøre dem fritt tilgjengelig for alle. På Spesialpedagogikks nettsider:

www.spesialpedagogikk.no vil du under fanen arkiv finne oversikt over innholdet i de enkelte numrene. Alle fagfelleverderte artikler vil nå ha et «PDF-ikon» i tilknytning til tittelen på artikkelen (se eksempel fra nr. 3–2009).



Du kan se disse artiklene i sin helhet ved å trykke på PDF-ikonet. Det er også tillatt å skrive dem ut. På nettsidene vil du finne oversikt over alle fagartikler fra 1999. De første fagfelleverderte artiklene kom i nr. 9–2005.

Oversikt over innholdet i nr. 3–2009.

03/2009

Er kjempebra godt nok?

• Knut Steinar Engelsen, Tord Eide og Bjørn Maling

Hva barn forteller - om ferdigheter, følelser og sosiale relasjoner etter å ha deltatt i et behandlingsprogram

• Tove Kili Skattø

Vi lærer for lite av kvarandre

• Elin Kragset Vold

Mennesker med utviklingshemning og seksualitet.

• Wenche Bjeld

Tilpasset opplæring og inkludering av elever med autisme

• Torunn Sørstad

Sosial inkludering eller isolasjon? Hvordan klarer barn med samspillvansker seg i vanlige skoleklasser?

• Hils Kaland

Saklighet

• Sidsel Werner

Eventyr og lesevaner

• Anton B. Steinhaldt



Jobber du med personer som har lese- og skrivevansker?

Ta i så fall kontakt med LingIT for å få gratis fullversjoner av LingDys og LingRight. Send en e-post til bestilling@lingit.no eller ring oss på 73 60 59 22.

LingIT ønsker at du som jobber med personer som har lese- og skrivevansker skal ha tilgang på fullversjon av LingDys og LingRight. På den måten kan du sette deg godt inn i programmene og vise programmene til andre som trenger en innføring - f.eks. sluttbrukere, foresatte og andre pedagoger. Betingelsene er at lisensene blir installert på 1 pc som du bruker i jobbsammenheng og at lisensene ikke blir gitt til andre.

LingDys og LingRight er skriveverktøy utviklet for personer med dysleksi eller andre lese- og skrivevansker. LingDys gir støtte for norsk, LingRight for engelsk, og begge kan brukes sammen med både Microsoft Office og OpenOffice.org.

LingDys og LingRight gjør det enklere å skrive, slik at man kan bruke mindre tid på skrivefeil og mer tid på det som virkelig betyr noe.



- fungerer for bokmål og nynorsk
- fire forskjellige ordbøker
- dialekttilpasset
- norsk talesyntese



- takler typisk norske feil
- engelsk-norsk blå ordbok
- kan slå opp feilstavede norske ord
- engelsk talesyntese



Tlf: 73 60 59 22

www.lingit.no

Lesemotivasjon og tekstbyrde – et forseringspress mot skolen?

Skal en bli god til å lese, så må en lese mye. Dessuten må en synes at lesing er gøy.

AV ODD HAUGSTAD

Undersøkelser viser at i voksegruppen er det om lag 35 % som aldri leser bøker. Det kan være mange grunner til det. I læreplanen understrekes det at et viktig mål er å skape leseglede.

Jeg tror elevenes første møte med et lesemateriale kan være svært avgjørende for deres framtidige forhold til bøker. Jeg tror vi fortsatt står overfor noen utfordringer i skolehverdagen når det gjelder å skape lesemotivasjon.

Forseringspress mot skolen – vanskelige tekster

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

skjellig grunn til å tro at denne innstillingen til lesing ikke var noe de fikk i 15-årsalderen.

Det er i denne forbindelse interessant å legge merke til at ABC-bøkene på 1990-tallet i hovedsak bestod av tekster som var «uleselige» for begynnerleseren. Det vil derfor være nærliggende å tro at 15-åringenes negative holdning til tekster i bøker allerede ble skapt på begynnertrinnet – eller kanskje allerede i 1. klasse.

Tilpassede tekster – noen studier

Jeg gjorde et relativt bredt studium skoleåret 2001/2002 med hensyn til begynnerleserens opplevelser av et lesemateriale i 1. klasse. (En begynnerleser ble definert som en som ikke kunne lese fra før.) De funn som ble gjort, var at eleven hadde behov for en veldig systematisk og grundig bokstavinnlæring og lydsammentrekning. For å fremme

en vellykket lesing med utgangspunkt i en slik kjensgjerning ble det valgt en kombinert metode (ordbilde/lyd) med hovedvekt på lydmetoden.

Det vil si at eleven lærte de ordene som ordbilder som vedkommende på forhånd hadde trent på i form av bokstavlæring, analyse og syntese. Ordvalget i 1. klasse bestod i hovedsak av ord med en harmonisk konsonant/vokalrepresentasjon. Det vil si ord av typen konsonant-vokal-konsonant (lydrette ord). Dette samsvarer godt blant annet med Snowlings konklusjoner: «Metoden som tar utgangspunkt i fonologiske strategier, er å foretrekke».

En hyppig og mangesidig repetisjon av et relativt begrenset ordvalg i den første grunnleggende fasen, resulterte i at eleven opplevde å kunne lese før lesekode var knekt, noe som skapte stor leseglede.

Når eleven hadde knekt lesekode,

Et mål om å øke lesemengden kan virke negativt dersom eleven ikke får tilgang på tilpassede lesetekster.

støtte vi på store utfordringer når det gjaldt å finne tilpassede lesetekster utover tekstene i ABC-boka. Bibliotekbøkene ble rett og slett for vanskelige. Vi etablerte et tett og godt samarbeid med biblioteket.

Velg tilpassede tekster

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

Det faktum at det var vanskelig å få tak i tilpassede lesetekster resulterte i at det ble laget 15 småbøker à 10 sider i tillegg til selve ABC-boka på 1. trinn. Disse småbøkene hadde til enhver tid den samme lesetekniske byrde som ABC-boka.

Skoleåret 2005/2006 hadde jeg en oppfølgingsstudie angående 6-åringene og begynnerlesing. Når det gjelder 6-åringene, er det i enda større grad snakk om en tilpasning når det gjelder metode, progresjon og tekstbyrde sett i forhold til 7-åringene.

Det prosjektet som startet skoleåret 2005/2006, er nå blitt videreført skoleåret 07/08. Dette har blant annet resultert i 15 småbøker (à 15 sider) med tilpassede tekster for elever som befinner seg på et leseteknisk ferdighetsnivå tilsvarende 2. trinn, og 10 småbøker (à 50 sider) for elever med lesetekniske ferdigheter tilsvarende 3. trinn, eventuelt 4. trinn.

Disse bøkene er tenkt brukt i tilknytning til «leseboka» for 2., henholdsvis 3. trinn. Denne «ekstralitteraturen» med tilpassede tekster gjorde at elevene kunne bedrive «ekstralesing» ca. 10–15 minutter pr. dag uten å

stange hodet i veggen på grunn av krevende lesemateriale.

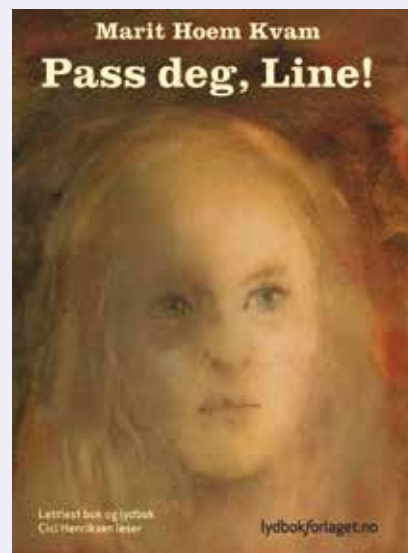
Konklusjon

Min konklusjon så langt er at målet om å øke lesemengden kan til og med virke negativt dersom ikke eleven får tilgang på tilpassede lesetekster. Det kan være «litt skummelt» nå i disse tider hvor det legges press på skolen og lærerne om å få fram gode resultater raskt. Dette kan lett føre til at en velger for vanskelige tekster og bøker som i sin tur vil kunne skape lesevegring. Det er imidlertid fortsatt slik at skal en bli en god leser, må en lese mye, men treningsprogrammet må altså til enhver tid være tilpasset elevens lesekompetanse.

Pass deg, Line!

Spesielt tilrettelagt bok om seksuelle overgrep mot utviklingshemmet jente

– Vi ser ikke at et barn er utsatt. Vi ser bare funksjonshemningen, sa Marit Hoem Kvam under lanseringen av boka «Pass deg, Line» på Litteraturhuset for en tid siden, en lettlest bok med lydbok beregnet for ungdom og voksne.



AV ARNE ØSTLI

Det er den allsidige forskeren og forfatteren Marit Hoem Kvam som har skrevet boka. Den er blitt til gjennom et samarbeid mellom Leser søker bok og Lydbokforlaget og handler om en utviklingshemmet ung jente som møter en mann som nesten greier å voldta henne. Spesialpedagogikk benyttet anledningen til å stille forfatteren noen spørsmål.

– *Hva var det som fikk deg til å skrive denne boka?*

– Som mange av Spesialpedagogikk lesere vil vite har jeg i mange år arbeidet med problemområdet «seksuelle overgrep mot barn og unge med funksjonshemning». Gjennom flere større forskningsprosjekt har jeg forsøkt å kartlegge og beskrive omfanget og risikosituasjoner, samt konsekvenser av ulike typer seksuelle overgrep. To av prosjektene hadde henholdsvis døve og blinde/sterkt svaksynte som informantgruppe. Resultatene viste at denne informantgruppen var langt oftere og mer alvorlig utsatt enn en kontrollgruppe. Ut fra kunnskapen som var framkommet gjennom disse studiene ble det heldigvis satt i gang en rekke primær- og sekundærforebyggende tiltak.

– Dessverre har jeg ikke fått gjort

tilsvarende studier blant utviklingshemmede, som jeg tror er den aller mest utsatte gruppen, fortsetter hun.

– Den oppgaven er nemlig langt mer komplisert enn ved de gruppene jeg ellers har arbeidet med. Utviklingshemmede varierer så meget med hensyn til mentale og kommunikative evner, og det er en rekke kompliserte etiske spørsmål som man må ta stilling til. Forresten – det kan jeg jo nevne – jeg la for noen år siden planer om en nasjonal studie blant utviklingshemmede i egen bolig, hvor en person i voksenhabiliteringstjenesten i hver helseregion skulle være «forsker». Der skulle prosjektgruppen beskrive påviste og mistenkte seksuelle og voldelige overgrep. Men vi fikk ikke midler. Og svaret på ditt spørsmål blir da: Jeg skrev denne boka om Line i håp om å gi et bidrag til å bedre situasjonen for utviklingshemmede når det gjelder seksuelle overgrep og vold.

Oppskrift på krevende tilrettelegging

– Hva har du lagt vekt for å få til en lettlest tekst og for å nå målgruppen?

– Av naturlige grunner måtte jeg tenke på lettlest gjennom hele prosessen. Det gjaldt både det visuelle i skriftspråket, det semantiske i språket, grammatikken og litterære virkemidler.

Når det gjelder det første – det visuelle – har jeg bestrebet meg på å bruke korte ord og visuelt lett kjennelige ord, ord som er lette å lese. Stumme lyder, som hj/gj/stum d, og ord med dobbel konsonant, har jeg forsøkt å unngå hvis det finnes gode alternativer. Navn på personene i boka må ikke begynne på samme forbokstav, og de må være korte. Ett av navnene har forresten fått en bindestrek for å lette gjenkjenningen. Når det gjelder det semantiske i språket, har jeg forsøkt å benytte hverdagslige begrep, situasjoner og ord som en utviklingshemmet leser forhåpentligvis kjenner – fortrinnsvis konkrete. Setningene bør være korte og komme i naturlig rekkefølge. Ukjente situasjoner må forklares med ord og ting de kjenner. – Vanlige litterære virkemidler er det vanskeligere å få til. «Bilder» kan misforstås, og beskrivelser kan føre til at en utviklingshemmet leser mister tråden. Teksten må være konkret, for det er ikke ventelig at noen «leser mellom linjene». Men noen språklige grep har jeg forsøkt å ta. Boka starter rolig, uddramatisk, litt slentrende språkmessig. I midten, når spenningen setter inn, blir det stadig kortere setninger og språket mer huggende og andpustent, mens slutten stort sett har et rolig, ballansert og avslappet språk.



– Jeg skrev denne boka om Line i håp om å gi et bidrag til å bedre situasjonen for utviklingshemmede når det gjelder seksuelle overgrep og vold, sa Marit Hoem Kvam under presentasjonen på Litteraturhuset.

Foto: Bitten Munthe-Kaas.

– *Var noe spesielt vanskelig under skrivingen?*

– Jeg har brukt lang tid på denne boka, så det har utviklet seg uten at jeg kan si det har vært noe som var spesielt vanskelig. Vansken kom når boka var ferdig, for da måtte jeg kutte ut en del. Skrelle språket, slik at bare hovedsaken kom på trykk. Til det arbeidet fikk jeg god hjelp av Sølvi Gunnes i Lydbokforlaget. Det er vel som med beskjæring og kutting av trær: Naboen er den som ser best hva som skal bort.

– *Hvilke lesere så du for deg mens du skrev?*

– Jeg så for meg Line hele tiden. Line er en snill, beskjeden og tro-skyldig jente på 20 år, en jente som vil være lydig og snill, og som gjerne vil oppleve å ha en kjæreste. Hun ligner litt på en jente som jeg ofte snakket med på banen til Berg Gård, hvor det var en vernet bedrift. Jeg regner med at det er mange som ligner Line og Cato, som kjenner seg igjen og vil ha glede og nytte av å lese/høre boka.

Opplevelse og læring

– *Hvilke ønsker har du for boka?*

– Først og fremst vil jeg at dette skal være en bok som gir litterære opplevelser. Jeg håper den kan gi leserne

spenning og skape interesse for å lese bøker. Kanskje den kan være med på å utvikle empati med en person som har det vondt? I Trondheim har de testet ut boka på unge mennesker med utviklingshemning, og ifølge tilbakemeldingene ble det stort engasjement og mye empati i forhold til Lines situasjon. Men – som du vet – jeg er og blir pedagog, så mine ønsker med boka gjelder også pedagogiske forhold. Jeg håper den kan virke forebyggende i forhold til seksuelle overgrep og vold, og jeg håper den kan vise hva kjærlighet er og hva som ikke er kjærlighet.

– *Har du gjort deg tanker om hvordan den best kan brukes?*

– Jeg håper at unge utviklingshemmede er sammen med en voksen tillitsperson første gang de leser/hører boka. I pedagogisk sammenheng håper jeg også at den blir brukt til å bedre lesefunksjonen. Etter første gangs lesning håper jeg de kan stoppe opp underveis, drøfte hva som skjer, hva Line kunne gjort annerledes og hvor hun handlet helt korrekt, diskutere forelskelse og kjærlighet, hva det vil si å kjenne en person og hva det betyr å være snill. De kan også diskutere politiets arbeid og hva ungdommene kan snakke med foreldrene om. Og kanskje er det noen som har

opplevd vonde ting som de tør å fortelle om etter å ha hørt Lines historie, slik at de kan få hjelp?

– *Finnes det annen tilsvarende litteratur?*

– Så vidt jeg vet finnes ikke akkurat en slik skjønnlitterær bok på markedet. Men det er laget en god del pedagogisk stoff om temaet, både når det gjelder å bli kjent med egen kropp og hva andre har «lov» å gjøre med den utviklingshemmedes kropp. Noe er også laget på DVD. Habiliteringstjenesten for voksne kan gi informasjon om dette. Min bok er et forsøk på å nå fram på en annen måte – som et viktig supplement. Jeg skulle ønske at det også kunne lages filmer om temaet med utviklingshemmede i hovedrollen, for man må benytte flest mulig sanser for å nå fram med sitt budskap. Kanskje kan man si at Pass deg, Line! bare er en dråpe i havet. Men – jeg tror nesten at jeg heller vil si en liten bekk – og det er som kjent «mange bekker små som gjør en stor å».

MARIT HOEM KVAM

Pass deg, Line!

Lydbokforlaget, 2009

ISBN: 9788242145796

Lydbok i egen lomme

Lest av Cici Henriksen

Tourette og Tvang

Nilssonseminaret og Pelle Sandstrak

Nilssonseminarene er blitt en tradisjon. Seminaret ble første gang arrangert i 2005 og har siden vært en årlig foreteelse. Lisbeth Iglum Rønhovde har sendt oss denne reportasjen som i tillegg til at den gir inntrykk fra årets seminar også inneholder mye fakta om Touretteproblematikk.

AV LISBETH IGLUM RØNHOVDE

– «Spydberg» hva er det for et ställe då!?

Pelle Sandstrak gliser bredt og fortsetter på sitt karakteristiske trøndersvensk å smake (eller ticse?) på ordet «Spydberg».

– Det skal bli bra å komme til «Spydberg»! Hvilken bra energi det har, Nilssonseminariet, og av alle steder i «Spydberg»! Og du, kommer du frå «Spydberg»? Hva er nu det for et sted, da!?! «Spydberg»....

Vi spiste lunsj sammen i Skien i slutten av februar, ca. én mnd. før boken hans Mr. Tourette og jeg kom på norsk på Cappelen Damm og ca. to mnd. før Nilssonseminaret i Spydeberg. Vi var i Skien som forelesere på en dagskonferanse om Tourette syndrom i regi av Telemark fylkeslag av Touretteforeningen.

Mitt bidrag handlet om kjennetegn og diagnosekriterier ved Tourette syndrom, samt ledsagende tilstander og hensiktsmessig tilrettelegging i hjem og skole. Pelles handlet om han selv. Fra den gangen Mr. Tourette og den altoppslukende tvangen hadde nakketak på han og frem til han nå er så frisk som han ønsker å være. Det vil si frisk nok til å fungere både i arbeidsliv og privatliv, men ikke så frisk at han blir «sykelig normal».

Nilssonseminaret

Forelesere på samme dagskonferanse var vi også i tidligere nevnte Spydeberg sammen med Anders Möllervärn, svensk psykolog og psykoterapeut.

Den siste fredagen i april går det årlige Nilssonseminaret av stabelen, og årets tema var Tourette syndrom og tvang (OCD).

Drevne foredragsholdere til tross, størst inntrykk gjorde nok Paal-Fredrik (10 år) som lavmælt åpnet seminaret med følgende: *Jeg syns det er kjempefint at så mange har kommet hit for å høre om Tourette og sånt. For det er ganske slitsomt når nesten ingen skjønner hva det er.*

Skrevet av Paal-Fredrik 10 år

Det var en gang to gutter som ble mobba fordi den ene hadde ADHD og den andre hadde Tourettes syndrom. Når vi blir mobba er det bare å ikke bry seg.

Jeg har blitt mobba. Det gjør sånn at jeg får en ekkel, vond følelse inni meg. Selv om et menneske er annerledes betyr det at dem skal

ha det like godt som andre. Jeg har ADHD og Tourettes. Jeg har et helt vanlig liv.

Aspekter ved Tourette-problematikken er som skapt til å så tvil om elevens motiver: Er atferden ufrivillig eller for å provosere? Mitt innlegg på Nilssonseminaret hadde fokus på begrepsparet normalitet og avvik og viktigheten av toleranse og fleksibel grensesetting både i hjem og skole. Det er også av stor betydning at en lærer vet at det sjelden oppstår tics der det samtidig foregår kontrollert motorisk aktivitet (Leckman et al., 2006).

DENNE FORSTÅElsen KAN BRUKES TIL:

A) Å ta inn over seg at i én skoletime har ikke eleven tics i det hele tatt (kanskje fordi han var opptatt med noe motorisk), mens han neste gang det faget eller den læreren er tilstede har masse tics (kanskje fordi han ble bedt om å sitte stille og vente på tur). At det ikke forekommer like mye i alle liknende sammenhenger er ikke et bevis på at det er viljestyrt, men en påminnelse om at: *Enhver situasjon er unik, hver relasjon mellom lærer – elev eller lærer – klasse er enestående og at løsninger og tiltak må utvikles i den sammenhengen problemene oppstår* (Ulleberg 2009).

B) Å tilrettelegge for ulike varianter av aktiviteter som kan hjelpe eleven å kontrollere eller redusere tics. Slike aktiviteter bør drøftes med eleven og/eller foresatte som sikkert har mange tips om hva som fungerer i tilsvarende situasjoner hjemme. Ellers vil jeg tro at en lydløs game-boy eller mobil med enkle spill kan hindre motoriske ticsutløp i en time som krever ro. Mer fantasifullt er det å la en ungdom øve inn gitargrep i musikktime, samt lage seg en «gitargreptrener» på sløyden (Rønhovde 2004). Det vil si en trebit formet som halsen på en gitar, med påsatt ståltråd som strenger som eleven kan sitte og tørrtrene grep på i en time som

krever ro og konsentrasjon. For mange elever, både med tics- og konsentrasjonsproblemer, er slik motorisk sysselsetting en utmerket måte å holde mentalt fokus mot det som gjennomgås. På samme måte som både jeg og svært mange av mine medstudenter opp gjennom 80-årene prøvde å få amanuenser og høgskolelektorer til å forstå at strikketøy på forelesning ikke minsket vår konsentrasjon.

Variasjonen av hva som kan være vokale tics er nærmest uendelig. Derfor er det viktig for fagfolk å la ADHD-foreningens slagord også gjelde Tourette syndrom, slik at vi med en liten omskrivning påminner oss selv om at: *Har du sett én med Tourette syndrom – så har du sett én med Tourette syndrom!*

Vanligvis oppstår vokale tics flere år etter debuten av motoriske tics. Man kan ikke i utgangspunktet vite om et barn er i ferd med å utvikle Tourette syndrom eller om det, som opp mot en fjerdedel av alle yngre barn, har forbigående tics. Min erfaring er at et avslappet forhold til eventuelle tics er det beste. Fortell barnet og dets jevnaldrende (hvis de legger merke til det) at dette kalles tics og at mange barn har det i en periode. Man har t.o.m. sine ord i behold om man «trøster» barnet med at det kommer til å gå over. For det gjør det! Forbigående tics går over, og tics i en Tourette-sammenheng går over – til noe annet.

PELLE SANDSTRÅK

Etter år med magiske ritualer, tics, tvang og dobbeltliv, fikk lidelsen et navn og Pelle en ny mulighet. I boken og på sine foredrag over hele verden forteller og gestalter Pelle Sandstrak – med absurd humor og gravalvor – om Normalitet, Unormalitet, Atferd og Ikke-atferd, om de merkelige årene frem til han fikk vite hva Det Merkelige var, og fikk hjelp.

Han sa: Du ser ju för Normal ut för att ha Tourette?

Jag svarade: Du ser ju för jäkla ful ut för att vara Normal.

Nedenfor finner du adressen til Pelles svært innholdsrike hjemmeside: www.pellesandstrak.com

TOURETTE SYNDROM

Hva skal til for å få diagnosen?

Multiple motoriske og et eller flere vokale tics må forekomme, men disse behøver ikke å opptre samtidig. Ticsene kommer og går, flere ganger daglig eller nesten hver dag. Har man tics sjeldnere enn dette, må ticsperiodene være lengre enn et år og ticsfri perioder ikke være lengre enn tre måneder. Ticsene må ha debutert før 18 års alder, og må ikke skyldes inntak av medisiner eller stimulerende midler eller skyldes en medisinsk tilstand (DSM-IV-R).

Hva er tics?

Gjentatte, hurtige, plutselige, uventede, formålsløse, stereotyper, ufrivillige og ikke-rytmiske BEVEGELSER eller LYDER.

Generelt om tics

Tics oppleves som uimotståelige. De kan skjules i bestemte situasjoner, i samvær med andre, men de må førellesener etas ut. Tics «flytter seg rundt i kroppen» og det ticseneman har hatt en stund kan avsløses av nyet tics. De øker ved stress (f.eks. prøver og tidspress) og ved mobbing, plaging. Tourette syndrom ledsages ofte av ADHD eller tvang/OCD.

Tics varierer og forandrer seg. De er de samme i noen dager eller uker, for så å endre uttrykk. De øker i intensitet i perioder med emosjonelle spenninger, når man er sliten, ved mobbing, ofte når det kreves total stillhet og når man får en tidsfrist på et arbeid. Tics kommer og går, ved å fortelle om et tic man hadde før, kan dette plutselig begynne å opptre igjen, har man vært forkjølet kan en tørrhoste vedvare som et tic etter at man er frisk igjen, ser man en person med en merkelig gange eller ansiktsuttrykk kan man begynne å herme dette som et nytt tics-repertoar.

Kunnskap, toleranse og en fleksibel grensesetting kombinert med kreative løsninger vil være de beste tiltak i arbeidet med denne typen elever og ivaretagelse av deres selvfølelse.

Psykolog Anders Möllervärn foreleste om tvang (OCD). Han arbeider ut fra en kognitiv-atferdsterapeutisk forståelsesmodell, der kartlegging og funksjonell analyse er grunnlaget for både tradisjonelle og mer innovative behandlingsmetoder.

I Spydeberg øste han av sine rikholdige erfaringer fra praktisk arbeid med barn, unge og voksne med OCD og kartlegging, analyse og kognitiv atferdsterapeutisk behandling av dette. Her var det kanskje mindre direkte matnyttig å hente for pedagogene i salen, bortsett fra det viktige poenget at kognitiv atferdsterapi og eksponeringsterapi IKKE er noe en lærer skal begynne med i skolen. Slik behandling skal være strukturert, systematisk, nøye planlagt og avtalt med klienten (og foresatte). I den grad skolen skal involvere seg i slik behandling er det kun med nøye instruksjoner fra elevens terapeut.

Mer konkret nytteverdi fikk nok salens psykologer og annet personell fra BUP-er og behandlingsinstitusjoner, det var da også disse som noterte flittig og ivrig drøftet seg imellom under foredraget.

OCD – OBSESSIVE-COMPULSIVE DISORDER

Hva er tvang/OCD? Repetitive, stereotype, påtrengende, uønskete og angstskapende tanker/handlinger som er så omfattende at de fører til atens dagligliv og virke blir hemmet av det.

Tvangstanker (obsessions) Symmetri, angst for smitte, gjørene og dykende eller buse ut med uanstendigheter, forestillinger om voldshandlinger, seksuelle tanker m.m.

Tvangshandlinger (compulsions) Vaske, berøre (gjørne symmetrisk), blunke, stirre, selvskading, samle på ting, telle, rituelle handlinger m.m.

Generelt om tvang Tvangshandlinger er knyttet til angst og å unngå angst. De utføres for å unngå katastrofe/smitte. Blir man hindret i å utføre handlingene, vil det skape mye angst og det vil være vanskelig for personen å konsentreres og om annet. Tvangsrelatert angsthendelse ofte om smitte, sykdom, forferdelige hendelser som man kan bli skyld i dersom man ikke utfører handlinger/ritualer.

Anders påpekte viktigheten av å kartlegge/analysere personens tvangshandlinger. En og samme atferd kan ha helt ulike hensikt (atferdens topografi vs. atferdens funksjonalitet), noe som er

essensielt for å komme i posisjon for behandling. Det er viktig for behandleren å spørre personen HVORFOR han/hun gjør tingene sine. For eksempel kan en tvangsmessig samling på alt av papir ha ulike hensikter. Personens begrunnelse kan være at

- Hvis man kaster noe, kan noen finne det og kanskje finne noe avslørende om personen. Derfor er det best aldri å kaste et eneste papir.
- Man vil ikke gi slipp på noe som man har hatt i sitt eie (dette kan drives helt til at man samler egen avføring i poser for ikke å skille seg av med den.)

Det kan være et eller annet papir som inneholder noe viktig som personen ikke har oppdaget. Følgelig må alt spares slik at man senere kan prøve å avdekke det man hittil har oversett.

Anders viste til at det som regel var karakteristiske skiller mellom tvangshandlinger som ofte forekommer i kombinasjon med Tourette syndrom og såkalt «ren» tvang, dvs. uten ledsagende vansker. OCD alene dreier seg i langt større grad om katastrofer og ritualisering for å unngå katastrofer. Tvangspreg ved Tourette er ofte mer umiddelbar og taktil, dvs. trang til å berøre ting eller personer. Sistnevnte er på et vis også mer impulsstyrt og lar seg ofte ikke utsette i mer enn noen sekunder når man driver eksponeringsterapi. OCD-handlinger derimot kan, etter avtale mellom terapeut og klient, utsettes i tidsrom fra minutter til mange timer før klienten kan få utløse trang/tvangen.

Anders sitt behandlingsopplegg er hovedsaklig å begynne med kognitiv

atferdsterapi alene. Om man ikke ser en bedring etter noen måneder, anbefaler han å kombinere med medikamentell behandling. I svært alvorlige tilfeller velger han å begynne med en kombinasjonsbehandling med medisin og kognitiv atferdsterapi parallelt. Samtidig må man kartlegge eventuelle ledsagende vansker som kan kreve sin egen psykososiale og/eller medisinske behandling (ADHD, depresjon, panikkangst, Tourette syndrom)

Grunnpoenget i behandlingen er at det ikke er angsten (for katastrofer) som er problemet, men forsøkene på å unngå angsten gjennom å ritualisere. Angst og tvangstanker er ubehagelige, men de er ikke farlige. Det er mulig å trene seg i å stå i dem, mens man jobber med å få kontroll over tranen til å unngå denne angsten.

Rådet til foreldre og lærere er at så langt det er praktisk mulig skal man ikke forsøke å presse barnet/ungdommen til å stoppe ritualer ut over det som er avtalt med terapeuten.

Pelle Sandstrak på blå resept!

Men tilbake til Nilssonseminarets høydepunkt, «stand-up foreleseren» som bruker sine personlige (men aldri private!) erfaringer for å gi fagfolk en leksjon de forhåpentligvis aldri glemmer og for å vise andre med Tourette syndrom og tvang at selv om man har et utgangspunkt med 97 % funksjonshemming og kun 3 % håp, så er det «en jævla masse håp».

Han stilte spørsmålet: *Hvordan skal lærere, psykologer, kuratorer og andre møte sårne som meg? Og ga selv svaret: Ved å ta fram galskapen i seg! Gi respons på samme nivå. Møtes du*

med en grimase – grimaser tilbake! Bryt handlingskjeder, tenk som touretteren – bli med på den «magiske logikken», spinn med på tankene.

Pelle beskrev følelsen av at det bobler på innsiden, som små vulkaner eller varme kilder, en evig kroppslig fornemmelse, sensoriske tics – i hans tilfelle fra innsiden og ut. Tics er som nys – de må ut. Han beskrev også overfølsomheten for lyder, lukter og farger. Noen lukter eller lyder skaper ro – andre trigger tics og anspenhet. Både det kjedelige og det morsomme kan utløse tics. Til lærere: Vær nærværende, vær interessert, spør «Hva gjør du?» istedenfor å be personen om å la være.

Dette var **Mr. Tourette unplugged** – og selv på bakerste radene fikk folk antakelig et konkret innhold i begrepet «Å bli tatt med storm». Men selv dette fyrverkeriet ble lavmælt og myk i blikket når han fortalte om sin fantastiske lærer Lillemor. Lillemor som lot han lage pannekakerøre, som med all hans tvangsmessige unnvikelser og ritualer ikke helt ble etter oppskriften. Og Lillefors viktige kommentar, live-versjonen av normalitet – avvik tenkningen og toleranse: *Det er ikke feil, Pelle – det er din versjon av pannekaker!*

Både foredraget og boken burde vært på blå resept, selvsagt til dem som sliter med tics og tvang, men også til alle andre som av ulike grunner ikke er helt fortrolig med hva det vil si å være normal. Mitt beste råd til alle jeg møter heretter vil være: LES BOKEN og KJENN DIN BESØKELSESTID neste gang Pelle Sandstrak foreleser i et lokale nær deg.

Mr. Tourette og jeg

Boken kom ut på norsk i mars i år og var hovedbok i Bokklubben i mai. Den lanseres i en rekke andre land utover sommeren og høsten. Filmrettighetene er allerede kjøpt av et britisk filmselskap, så Pelle Sandstrak er åpenbart i ferd med å ta helt av. Og ingenting er, etter min mening, mer fortjent!

Boken er en fantastisk historie, et svært vanskelig og nesten smertelig tema å lese om, skrevet med humor og innlevelse, blottet for sentimentalitet og selvmedlidenhet. Det er rett og slett blitt en bok man ikke så lett legger fra seg. En såkalt «page-turner» på 425 sider, glimrende oversatt av Astrid Nordhaug.

Hentet fra Pelle Sandstrakshjemmeside

TOURETTE SYNDROM / OCD

Ett tilstand som karakteriseres av en mangfoldig varierende tics, såsom snabbgimaser, rörelser, ryckningar, ofta i kombination med läten. Orsaken till syndromet är okänd, men de anses vara organiskt och inte psykiskt betingande. De drabbar oftast pojkar i barnåren och är som intensivast i tonåren och tidig vuxenålder. Kan avta med åldern. Innehåller klar inslag av tvångssyndrom, hyperbeteende och kangekoncentrationsproblem under skoltiden. Människor med Tourette uppfatts också som extra lekfulla, kreativa och fantasifulla om de får ett öppet bemötande.

Källa: Nationalencyklopedin

Hovedpersonen i Knut Hamsuns bok «Sult» er min umiddelbare assosiasjon til Pelles beskrivelse av sin tid i Oslo på 1980-tallet: Sulten, galskapen, de ville innfallene, mangelen på adekvat kontakt med andre mennesker.

Men Pelles historie begynner ikke der. Den begynner dessverre på 1960-tallet, en tid hvor forståelse og kunnskap om tics og tvang var lik null hos de fleste norske, såkalte eksperter.

Pelle Sandstraks historie viser hvordan Tourette syndrom og tvang (særlig tvang!) griper om seg når den ikke kommer under behandling, hvordan den utvikler og «formerer seg» til den har tatt helt over.

Hva er så Pelles prosjekt? Hvorfor bli kjendis på sin egen «lidelseshistorie»? Som han fortalte på norsk TV i våres da han fikk en variant av det spørsmålet, så er det viktig for han å bidra til at ikke andre møter den uvi-tenheten som ble han til del i barne- og ungdomsårene.

Det er også viktig for han å vise andre som strever at det går an å komme seg videre i livet. Selv med hans utgangspunkt – uvasket gjennom måneder i slengen og fullstendig invalidisert av ritualisering – er det mulig å reise seg igjen, få bukt med funksjonshemmingen og atpåtill havne i flere TV-kanalers prime-time i en og samme uke.

Allt handlar om att Beröra och Berätta. I dessa två ord ryms allt det jag vill och står för. Den dagen jag inte berör lägger jag av. Det finns ju så mycket annat att syssla med innan klockorna ringer ut.
Pelle Sandtrak

REFERANSER:

- LECKMAN, J. F. ET AL.** (2006). Tourette Syndrome: The Self Under Siege. *Journal of Child Neurology*, vol. 21, 8.
- MARCH, J. S. OG K. MULLE** (2003). *Tvangs-lidelser hos barn og unge. En kognitiv-atferds-terapeutisk behandlingsmanual*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- RØNHOFDE, L. I.** (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SANDSTRAK, P.** (2009). *Mr. Tourette og jeg*. Oslo: Cappelen Damm.
- ULLEBERG, I.** (2009). «I dag var lærer'n sinna!» – Om handlingstvang og kommunikasjon i klasserommet. *Bedre skole*, 1.

Foto: Ellen Ekevik



Paal-Fredrik åpnet seminaret



Lisbeth Iglum Rønhovde og Anders Möllervärn.



Pelle Sandtrak tok forsamlingen med storm.



God bok om unge og voksne med lesevansker

AV DAG SIMONSEN

Har en million nordmenn for dårlige leseferdigheter? Eller er det kanskje «bare» 300 000? Det er vanskelig å vite, og hva som er det rette svaret avhenger av hvilke krav man velger å stille til funksjonell leseferdighet. Dette er et begrep som brukes stadig oftere i internasjonale undersøkelser der Norge også deltar. Det innebærer at undersøkelsene benytter oppgaver/tekster som skal kartlegge ferdigheter på flere viktige områder. De omfatter vanlig prosa, diagrammer og bruk og behandling av tall. De sjekker hvor godt lesinga vår fungerer i forhold til «tidens krav».

Økende krav til leseferdighet

For de fleste øker kravene til leseavhengig kompetanse både i arbeids- og hverdagsliv. Begrepsfloraen i norske medier blir stadig større. Blogging, twitter og you-tube er kryptiske saker for mange av oss. Vi blir stadig minnet på det gjennom TV, radio og aviser: «Les mer om dette på våre nettsider,» og lignende. Det blir stadig vanskeligere å fungere godt i samfunnet uten å kunne lese bra.

Antall personer med store lese- og skrivevansker er, uansett valg av gren-

severdier, svært høyt. Det er et omfattende samfunnsproblem og krevende å løse. Det er satt nødvendig og positivt fokus på fenomenets samfunnsmessige sider. Penger bevilges og planer lages. Likevel kan det være vanskelig for den enkelte å få adekvat hjelp. Mange lokalpolitikere vokter pengesekken med større omhu enn de forvalter ansvaret for voksnes rettigheter på dette området.

Det er svært viktig å huske at dette rammer enkeltmennesker. For den enkelte kan «dørstokkmila» være avskrekkende. Derfor er det viktig at de norske programmene som skal tilrettelegge for kompetanseløft, legger vekt på den enkeltes muligheter og behov, og at rettighetene til hjelp er udiskutable. Det er ingen som ønsker seg disse problemene, og ingen som har egen skyld for dem. Vanskene finnes blant mennesker i alle deler av samfunnet. Dessverre er heller ikke tida med fordommer og mobbing forbi. Selv i norske underholdningsprogram på TV forekommer det uthenging av «dyslektikere», noe som selvfølgelig ikke bidrar til å gjøre livet lettere for folk som sliter fra før. Mange sliter med skam og depresjon fordi vi ikke forstår.



Aktuell og innholdsrik bok

Derfor er denne boka viktig. Den gir god informasjon og muligheter for økt kunnskap for den som vil ha det. «Boken drøfter omfanget av problemet, gjennomgår ulike måter å kartlegge slike vansker på, viser til rettigheter og presenterer tiltak som kan bidra til at lese- og skrivesvake unge og voksne får hjelp med sine vansker.» Dette sitatet fra forordet beskriver forfatterne intensjoner og bokas innhold på en dekkende måte. Boka er aktuell på flere måter. Den treffer regjeringens arbeid med tiltak, og den er oppdatert i forhold til ferske undersøkelser av voksnes lesekompetanse og nyere forskning.

Jeg ser ingen grunn til å referere innholdet i boka, men nøyer meg med å slå fast at forfatterne har komponert et nyttig, oversiktlig, velformulert og viktig verk, som jeg tror mange vil få nytte av både direkte og indirekte.

Boka anbefales altså på det varmeste.

EGIL GABRIELSEN, ELLEN HEBER
TORLEIV HØIEN

Unge og voksne med lesevansker

Logometrica AS, 2009

ISBN: 978-82-92632-18-5

148 sider



Akershus universitetssykehus HF (Ahus) er en av Norges største virksomheter med 4 600 ansatte. Sykehuset har i hht. loven fire oppgaver; pasientbehandling, forskning, undervisning og utdanning. Ahus er et av de mest pasientfokuserte og driftseffektive sykehus i Norge.

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, Lillestrøm

Klinisk pedagog/pedagog/ spesialpedagog

Barne- og ungdomsklinikken, Barnehabilitering

Spesialpedagog

Les mer om stillingene på www.ahus.no

www.ahus.no

HELSE SØR-ØST



Fagtorget
2009

Spesialpedagogikk

– vitenskap eller tradisjon?

Velkommen til Fagtorget 2009 i Kristiansand, 24. - 26. november. Statped og Utdanningsdirektoratet inviterer ansatte i Statped, lærere, PPT og fagpersoner innenfor utdanning. Gjennom foredrag, paneldebatter, workshops og utstilling vil sentrale temaer knyttet til spesialpedagogikken belyses. For påmelding, program og mer informasjon, se www.statped.no



Statped

Statlig spesialpedagogisk støttesystem

Veiledning av systemrettet arbeid om psykososiale vansker i skolen

STUDIEPOENGGIVENDE KURS (10 SP)

Målgruppe: Ansatte i PP-tjeneste, veiledningstjeneste eller tilsvarende, lærere, førskolelærere, barnevernspedagoger, vernepleiere, sosionomer og tilsvarende.

Læringsmål: Kurset skal gjøre kursdeltakerne i stand til å kunne veilede ulike profesjoner, prosjektgrupper og ledelse om systemrettet arbeid mot psykososiale vansker.

Oppbygging: Seks samlinger à to dager i løpet av ett år (72t). Dokumentere skriftlig praktisk arbeid mellom samlingene og skriftlig oppgave 2. semester. Pensum 1000 sider.

Ansvarlige:

Humanistisk fakultet og Senter for Atferdsforskning.



For mer info: <http://saf.uis.no/>

Søknadsfrist: 20. juni 2009

spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2009

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	05. januar	23. januar
2	29. januar	20. februar
3	05. mars	27. mars
4	02. april	30. april
5	20. mai	12. juni
6	06. august	28. august
7	03. september	25. september
8	01. oktober	23. oktober
9	29. oktober	20. november
10	19. november	11. desember



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 150,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Brith Stokke Kalheim** er logoped og master i spesialpedagogikk. Hun arbeider som logoped på Universitetssykehuset i Stavanger. **Egil Gabrielelesen** er dr. philos og førsteamanuensis ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger. Han har vært nasjonal prosjektleder for IALS (International Adult Literacy Survey og ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey). **Elsa Løfsnæs** er dr. polit. og arbeider som førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Nesna. Hun har lang undervisnings erfaring fra både lærerutdanning og grunnskole. **Bitten Munthe-Kaas** er frilansjournalist som bl.a. har skrevet mye om funksjonshemmede, også for Spesialpedagogikk. **Rune Sarromaa Hausstätter** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark. Han har bl.a. skrevet boka: «Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: Mellom ideologi og virkelighet». **Kristel Bye Johansen** er dr. polit. i pedagogikk fra NTNU. Hun er førsteamanuensis ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, avd. for lærer- og tolkeutdanning. Hun har skrevet flere artikler om bl.a. atferdsproblematikk. **Odd Haugstad** er logoped og cand. paed. spec. Han har skrevet flere bøker og fagartikler som omhandler leseopplæring, bl.a. ABC-verket «ABC-en». **Lisbeth Iglum Rønhovde** er cand. paed. spec. og er ansatt i PPT for Hobøl, Skiptvet og Spydeberg. Hun har skrevet flere bøker innenfor temaet ADHD/Tourette syndrom. **Dag Simonsen** er cand. paed. spec. med bred erfaring fra det spesialpedagogiske feltet. Han arbeider med voksne med lese- og skrivevansker ved Tønsberg voksenopplæring.

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

Lærehemmende atferd – En utfordring for skolen: Webjørn Holten som er spesialpedagog ved Øye skule i Surnadal kommune skriver om atferd som vanskeliggjør undervisningen for læreren samtidig som den hemmer elevens egen læring. Opplevd effekt av Barnas time: Britt H. Haukø som er spesialsykepleier ved Sykehuset Namsos og førstelektor John H. Stamnes ved Høgskolen i Nord-Trøndelag gjør rede for en intervjustudie blant foreldre med psykisk sykdom. Munchausen Syndrome by Proxy: Karina Konsmo, PP-rådgiver i Lindesnesregionen omtaler en sjelden form for barnemishandling hvor omsorgspersonen (oftest barnets mor) dikter opp eller aktivt påfører barnet symptomer og/eller sykdommer for selv å få oppmerksomhet. Tekstanalyse som grunnlag for veiledning i skriving hos eldre elever og voksne med lese- og skrivevansker: Margunn Mossige ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger, viser hvordan en pedagog kan veilede en voksen skriver som har problemer med å produsere en god tekst.