

06 spesialpedagogikk

2008

årsabonnement kr 450,-

side 04 **Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise** side 16 Utredning av
spesifikke tilstander - med hovedvekt på matematikkvansker **FORSKNINGSDEL** side 41 Tilpasset
opplæring ved starten av Kunnskapsløftet



Skole og samfunn



Arne Østli

Mye tyder på at norsk skole har et stort forbedringspotensiale. Det gjelder både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Mange har sett til Finland for å hente inspirasjon, og det har blant annet vært vist til at i Finland setter man inn ekstraressurser i form av spesialundervisning tidlig i skolegangen for så å trappe ned på et senere tidspunkt. I Norge har vi hatt en motsatt fordeling til tross for at viktigheten av tidlig stimulering og tidlig innsats har vært understreket fra faglig hold i mange år. I Spesialpedagogikk har dette vært belyst i flere artikler opp gjennom årene, og ganske særlig i et eget temanummer (3–2007).

Vi tror det er bra å se til andre land for å hente inspirasjon og for å få næring til å reflektere over egen praksis med tanke på forbedring. I den sammenheng mener vi det er viktig ikke bare å se på aktuell praksis i ulike land. Praksis fungerer i en sammenheng som er både historisk og kulturelt betinget. Det er grunnlaget for de målsettinger og rammebetingelser samfunnet setter for skolen og for den posisjonen skole og utdanning får.

Siden det er populært å se til Finland for tiden, er det betimelig at Rune Sarromaa Hausstätter og Sanna Sarromaa i sin artikkel «Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise» nettopp gir oss et slikt refleksjonsgrunnlag. Dette bakteppet er viktig ikke bare for å forstå finsk skole på mer generelt grunnlag, det er også viktig for å forstå spesialpedagogikkens mål og funksjon, og det er avgjørende for å forstå hvordan man i Finland organiserer og gjennomfører spesialundervisning. Med dette som bakgrunn følges denne artikkelen opp i neste nummer av Spesialpedagogikk med: «Hva er finsk spesialpedagogikk?» Her kommer forfatterne mer detaljert inn på finsk anvendt spesialpedagogikk og på spesialpedagogikk som sådan.

Siden vi er inne på dette med å forstå skole og utdanning i et historisk perspektiv, er det fristende å gå litt bakover i tid også her i landet. Det er grunn til å tro at skoler som ble bygd fra århundreskiftet og utover på byenes eller kommunenes beste tomter gjenspeiler noe om hvordan de som hadde samfunnsansvar den gangen vurderte betydningen av gode vilkår for opplæring. Det var som regel monumentale og solide bygg. Nå blir det for enkelt å si at samfunnets syn på skole kan gjenspeiles i skolebygningene alene, men det gir grunn til ettertanke når vi i dag ofte hører om dårlig inneklima og manglende vedlikehold av skoler.

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice AS, Stavanger

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 22 00
Telefaks 24 14 21 57
redaksjonen@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Helga Kristin Johnsen
Telefon 24 14 20 58
Faks 24 14 21 57
annonser@spesial-
pedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/student-
medlem av Utdanningsfor-
bundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og faktu-
reringsgebyr. (Enkelte tema-
nummer vil ha en høyere
pris.) Ved kjøp av over 10
eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig,
unntatt juni og juli. Siste uke
hver måned. Gj.sn. opplag
6170 eks.

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

Årgang 73

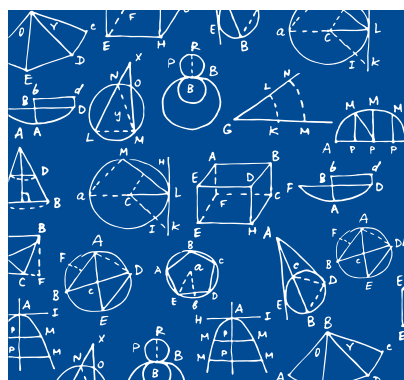
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT



Lærerne må være
tydelige på hva
de forventer av en
oppgave.

artikkel side 28



*Rollespill og dramatisering kan være
gode arbeidsmåter.*



side 4 **Finsk skole og den finske læreren
– en historisk og kulturell reise**

Rune Sarromaa Hausstätter og Sanna Sarromaa

side 16 **Utredning av spesifikke tilstander**

Fritz Johnsen

side 24 **Sjekk inn – sjekk ut** Arne Østli

side 26 **Debatt** Petter Arnesen

side 28 **Mulig å mestre**

Hilde Larsen Damsgaard

side 40 **Marihøna** Arne Østli

Forskningsdel:

side 41 **Tilpasset opplæring ved starten**

av Kunnskapsløftet Jorun Buli-Holmberg,
Sven Nilsen, Kjell Skogen

side 53 **Bokomtaler**

side 55 **Stillingsannonser**

Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise

Finsk skole har blitt et forbilde for andre land. I denne artikkelen beskriver forfatterne bakgrunnen for at den finske skolen er som den er. Posisjonen til den finske læreren ut fra sosiale, kulturelle og historiske forhold er av stor betydning i denne sammenhengen. Dette vil også belyse spesialpedagogens rolle i den finske skolen siden den finske spesialpedagogen er utdannet lærer og har spesialpedagogikk som videreutdanning. I en oppfølgende artikkel vil fokuset bli rettet mot finsk spesialundervisning, både historisk og slik som den fungerer i dag.



Rune Saarrommaa Hausstätter er førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark.



Sanna Saarrommaa er førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark.

Den internasjonale OECD-evalueringen PISA har fått stor oppmerksomhet i Norge siden den første rapporten ble presentert. Hvert tredje år siden den første rapporten har det blitt lagt fram nye forskningsresultater over situasjonen i den norske skolen. Den siste rapporten *Tid for tunge løft* (Kjærnsli, Lie, Olsen og Roe, 2007) understreker at situasjonen for den norske skolen ikke er videre positiv, og debatten i media har understreket vår opplevelse av krise i den norske skolen.

Sammen med denne negative omtalen av den norske skolen finner vi gjentatte henvisninger til situasjonen i Finland. Finsk skole fremstår i PISA-sammenheng som verdens beste skole og den finske skolen vokser frem som fasiten for en god skole. Det synes derfor som om den finske skolen dermed blir grunnlaget for den videre utviklingen av den havarerte norske skolen (eks. KUD, 2003: St.meld. nr. 16, 2006–2007). Finsk spesialpedagogikk blir fremhevet som en av årsakene til de utmerkede skoleresultatene (Itkonen og Jahnukainen, 2007; Kivirauma og Ruho, 2007). Hva som gjør at spesialpedagogikken kan være en sentral årsak i finsk PISA-suksess har imidlertid ikke vært mye debattert i Norge.

Offentliggjøringen av de første resultatene i PISA-undersøkelsen medførte et stort fokus på skolemat og mangel på denne i den norske skolen. Ved den siste debatten har diskusjonsnivået hevet seg betraktelig og fokuset har i mye større



Finnes mektigste fiende er mismotet, sørgmodigheten, den bunnløse apatien. Tungsinnnet svever over dette ulykksalige folket, opp gjennom årtusenene har det lagt alle finner under seg og gjort folkesjelen dyster og alvorlig. Bedrøvelsen har så til de grader festet grepet at mange finner ser døden som eneste mulige redning fra angsten. Svartsinnnet er en bitrere fiende enn selve Sovjetunionen.

Men finnene er et krigerfolk. De gir seg ikke. Gang på gang gjør de opprør mot tyrannen.

Arto Paasilinna, Kollektivt selvmord

Kunnskapen om kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og vitenskapelig refleksjon spiller derfor en helt avgjørende rolle for utviklingen og utdannelsen av den autonome og profesjonelle finske læreren.

grad vært rettet mot innholdet i skolen og lærerutdannelsen. Denne nyanseringen av debatten har vært positiv ved at den har satt fingeren på mer grunnleggende forhold i skolen. Rollen til spesialpedagogikken har imidlertid ikke vært diskutert, men vi ser tegn på at også denne delen av den norske skolehverdagen vil få fokuset rettet mot seg i tiden framover når kravet om faglig nivåheving skjerpes.

På tross av en økende nyansering av diskusjonen i Norge har de norske analysene av de finske forholdene vært rimelig enkle og faktorpreget, i den forstand at kun enkelte deler ved den finske skolen trekkes fram og presenteres som svaret på hvorfor vi ser så store resultatforskjeller mellom Norge og Finland. Vi mener at en slik forenkling er et problem for vår forståelse av utviklingen i den norske skolen, og ikke minst for en vurdering av spesialpedagogikkens rolle (jf. Hausstätter, 2006). I et forsøk på å motvirke denne forenklingen vil vi derfor presentere to artikler der vi forsøker å beskrive og kontekstualisere skolesituasjonen og politikken i Finland, og drøfte hvilke mulige implikasjoner dette vil kunne ha på vår forståelse av den norske skolen.

I denne første artikkelen ønsker vi å beskrive den finske skolen og posisjonen til den finske læreren ut fra sosiale, kulturelle og historiske forhold. Denne beskrivelsen vil også være med på å belyse spesialpedagogens rolle i den finske skolen siden den finske spesialpedagogen er utdannet lærer og har spesialpedagogikk som videreutdanning (Hausstätter, 2008). Påstandene og faktaene vi presenterer baserer seg på vitenskapelige artikler, hovedsakelig publisert av finske forskere i deres forsøk på å forklare det finske skolemi-

rakelet. I vår neste artikkel, *Hva er finsk spesialpedagogikk?* vil fokuset rettes mot finsk spesialundervisning, både historisk og slik som den fungerer i dag.

En autoritær og lydig mentalitet

Simola (2005) trekker fram Finlands geopolitiske plassering for å forstå finsk skole. Finland ligger i grenselandet mellom øst og vest, side ved side med Russland. Dette har påvirket finsk historie og kultur på en grunnleggende måte. Den finske nasjonen er bygd opp og skapt som en del av det russiske riket i det nittende århundre og de østlige elementene spiller en sentral rolle i den finske kulturen:

The fact that Finnish social democracy retains some Eastern authoritarian, or even totalitarian, flavour, compared with versions in other Nordic countries, is just one indication. At least heuristically, there is nothing strange in finding Finland together with nations such as Korea and Japan in some international comparisons. (Simola, 2005 s. 457)

Etter selvstendighetserklæringen i 1917 måtte Finland gjennomgå en borgerkrig året etter. Den bitre borgerkrigen ble utkjempet mellom den borgerlige siden, «de hvite», og den radikale siden, «de røde». De hvite bestod av den utdannede overklassen, middelklassen og bøndene. Den sosialistiske siden bestod av radikale jordløse landarbeidere, husmenn og industriarbeidere. Borgerkrigen krevde nesten 40.000 liv hvorav tre fjerdedeler var røde. De hvite med general Mannerheim i spissen seiret over de røde, og litt over tjue år senere var Mannerheim generalen som kommanderte

hele den finske hæren under vinterkrigen (1939-40) mellom Finland og Sovjetunionen. Dermed ble vinterkrigen en sam- lende kraft for den finske befolkningen som bare for et par tiår tidligere hadde vært bittet splittet. Den finske peda- gogikkprofessoren Hannu Simola (2005) og den finske his- torikeren Matti Klinge (1997) hevder at blant annet borger- krigen, vinterkrigen og fortsettelseskrigen – som utspilte seg etter vinterkrigen – i sum var med på å forsterke den finske nasjonens kollektive identitet og mentalitet som en fri og uavhengig nasjon med en evne til å løse og overvinne store problemer. Som et eksempel på kollektiv dugnad og pro- blemløsning trekkes ofte fram Finlands evne til å betale raskt og effektivt de enorme krigsskadeerstatningene som landet var pålagt å betale til Sovjetunionen etter den andre verdenskrigen. Også Finlands holdning til medlemskapet i EU handlet på 1990-tallet mye om hvordan Finland skulle kunne styre EU – i motsetning til den norske diskusjonen som i stor grad gikk ut på hvordan EU ville ta kontrollen over Norge. Det ser derfor ut som om nasjonalfølelsen og den kol- lektive identiteten legger tydelige føringer på skolens rolle i det finske samfunnet. Skolen er et middel for staten for å utvikle den nasjonale menneskelige kapitalen for på denne måten å sikre nasjonens framtid. Skolen er med andre ord i høy grad et middel for statens utvikling og nasjonalt samhold og i mindre grad et tjenestetilbud til enkeltindividet.

Den finske nasjonale identiteten blir forsterket ved at Finland fram til 1960-tallet var et tydelig agrarisk land med nærmere 60 % av arbeidsstokken i primærnæringen. Avhen- gigheten til fellesskapet som preger det agrariske samfunns- systemet har dermed vært med i å styrke den kollektive

mentaliteten i Finland. Fra 1960-tallet og fram til årtusen- skiftet gjennomgikk landet en rask og voldsom industriali- sering etterfulgt av en like rask tilpasning til det postindu- strielle markedet. Denne raske utviklingen har ført til at man i dag gjerne hevder at den agrariske, den industrielle og den postindustrielle samfunnsstrukturen lever side ved side i Finland (Sahlberg, 2007). På denne måten kan vi både finne den postindustrielle individualiteten og den agrariske kol- lektive fellesskapsidentiteten i det finske samfunnet. Denne raske samfunnsutviklingen har også preget utviklingen av den finske skolen.

It is not possible here to go further into the cultural and men- tal differences between Finnish, Nordic and European people. It is enough, and necessary, to say that there is something archaic, something authoritarian, possibly even something Eastern, in the Finnish culture and mentality. There is also something collective that, in a distinctive way, permeates the Finnish schooling culture (Simola, 2005 s. 458).

Finland var en autonomisk del av det russiske riket fra 1809 til 1917. Mange av de russiske tsarene motsatte seg oppret- telsen av en folkeskole i Finland fordi dette kunne medføre revolusjonære tanker. Undervisning og boklig lærdom var heller ikke ettertraktet blant bønder og landarbeidere som tidligere utgjorde størstedelen av befolkningen. Finland fikk derfor sin første lov om obligatorisk folkeskole så sent som i 1921, og først etter andre verdenskrig hadde man etablert faste skoler over hele landet. Etableringen av en niårig felles grunnskole ble fullført i 1977.

Vi mener den finske skolen må forstås i en historisk og kulturell kontekst som blant annet tydeliggjør en sterk nasjonal identitet, noe mer autoritativ samfunnsstruktur, synet på og behovet for utdanning og lærerens plass i samfunnshierarkiet.

Den finske Læreren

Det er lange historiske årsaker at den finske læreren kan kalles for læreren med stor L. Lærernes sosiale posisjon i Finland har vært uforandret siden borgerkrigen, der den finske lærerstanden støttet den hvite siden. De relativt få lærere som støttet den røde siden ble anmeldt og dømt for dette (Rantala, 2002). Den finske læreren hadde dermed en tydelig plass i borgerskapets kretser, og dette er en posisjon som er blitt bevart. Samtidig har samfunnsutviklingen i Finland overbevist arbeiderklassen om at utdanning er en nødvendighet for å sikre livssituasjonen for sine barn:

Popular teachers came to be very highly trained. [...] the relationship between the state and the teachers' union developed well, especially in international comparison. Strike activities have been scarce, and the Comprehensive School Reform increased the teacher's status in society and influence on education policy. More than ever, teachers became a trustworthy ally of the state, members of the cultural and economic elite. What is more, people have been awakened to the fact that it is only through education that it is possible to climb the social ladder, or even to keep up one's position. Teachers have become judges in terms of determining the directions of our children's future. This right has been handed over to them by the state from above and by parents from below (Rinne, 1988 i Simola, 2005).

I motsetning til Norge har det ikke vært konflikter mellom lærerne og staten i Finland. Det synes som om lærerorganisasjonen og staten i stor grad har samarbeidet omkring de utfordringene som den finske nasjonen har stått ovenfor. Et slikt samarbeidsprosjekt er utviklingen og profesjonaliseringen av læreren. Allerede i 1890 ønsket grunnskolelærerne at utdannelsesnivået til lærerne skulle ligge på universitetsnivå. Fram til 1970-tallet hadde imidlertid Finland en tilsvarende utvikling av lærerutdannelsen til den vi ser i Norge med seminarier, en lærerskoletradisjon og faglærere med universitetsutdanning (eks. Karlsen, 2005). De siste finske folkeskolelærere ble uteksaminert ved lærerseminaret i Heinola i 1972 (Heinola-Seura, 1999). Gjennom lærerutdannelsesreformen fra 1973 til 1979 ble hele den finske lærerutdannelsen snudd om på. Seminarene og lærerskolene ble nedlagt og all utdanning ble flyttet til universitetene. Fra 1979 hadde alle grunnskolelærere en femårig

universitetsutdanning. På samme tiden var den tilsvarende utdannelsen i Norge treårig. I 1979 hadde Finland dermed den høyest utdannede læreren i verden og i nasjonal målestokk var, og er, lærerutdannelsen mer populær å søke seg inn på enn for eksempel legestudiet eller jusstudiet. (Simola, 2005). Ca. 10 % av i alt 5000 årlige søkere til grunnskolelærerutdanningen kommer inn på studiet. Kvaliteten på de finske lærerstudentene er derfor svært høy, og disse studentene er ettertraktet også utenfor skolen – som for eksempel innen kommunal og offentlig forvaltning, men også i det private næringslivet.

Det er viktig å påpeke at reformeringen av den finske lærerutdannelsen ikke kom som et pålegg fra staten, men som et svar på lærerorganisasjonens påtrykk siden 1890 for en økende profesjonalisering og akademisering av profesjonens utdanning. På denne måten har læreren bevart sin status i det finske samfunnet. Denne utdanningsstatusen blir i dag understreket ved at et høyt antall lærere gjennomfører en doktorgrad ved siden av sitt arbeid som lærer. Sahlberg (2006) beskriver den finske lærerens posisjon og søken etter kunnskap og profesjonalitet på denne måten:

Finnish teachers are conscious, critical consumers of professional-development and in-service training services. As the professional level of the teaching cadre has increased over the past two decades, so has the quality of teacher professional-development support. Most compulsory, traditional in-service training has disappeared. In its place are school- or municipality-based longer-term programs and professional-development opportunities. Continuous upgrading of teachers' pedagogical professionalism has become a right rather than an obligation (s. 21).

Det er mulig at lærerens sosiale posisjon kan ha innvirkning på hvilke type organisering og undervisningsform som møter den finske eleven. Ifølge Simola (2005) stemmer den finske læreren i stor grad konservativt ved politiske valg og fremstår som pedagogisk konservativ og med en distanse til elevene og deres familie. Studier viser imidlertid at foreldrene til barn i den finske grunnskolen generelt er svært godt fornøyd med skoletilbudet til sine barn (Räty mfl., 1995), men distansen til elevene blir blant annet understreket av Arnesen, Mietola og Lahelma (2007) som har intervjuet lærere. Denne distansen

kan oppfattes som en konservativ holdning hos den finske læreren, og beskrivelser av undervisningssituasjonen er med på å styrke dette inntrykket:

Nu kommer Sami (klassestyreren til en 4. klasse) ind i klassen. Alle eleverne tier stille og rejser sig op – Sami siger goddag og byder velkommen til et nyt skoleår. Han præsenterer sig kort og minder eleverne om, at man i skolen kun har to typer af aktiviteter: De vigtige og de meget vigtige! (Andersen, 2006 s. 43).

Jeg synes, det er vældig vigtigt, at mine elever lærer sig gode arbejdsvaner. Der skal være arbejdsro i klasseværelset. Arbejdsro er ikke det samme som pinlig taushed – men man skal tale dæmpet. Når man arbejder med skolefagene, så skal man for det meste have lov til at gøre det uforstyrret, at opleve at man kan tænke i fred – ikke bare for sin egen skyld, men også for de andres. De skal tage hensyn til hinanden. Ligeså vigtigt er det, at det arbejde, de gør, det skal de gøre ordentligt. Det er vældig vigtigt for mig, at man gør dit arbejde grundigt, og så godt som man kan. Jeg accepterer aldrig halvfærdiget arbejde – det skal laves færdigt, pænt og flot. De får ikke lov til at aflevere noget, de kunne have gjort bedre. Det går ikke, at man siger, at noget er godt nok, når det ikke er det. For jeg vil have, at de skal føle glæde og stolthed over det, de har levet (uttalelse gjort av en finsk lærer referert i Andersen, 2006 s. 58).

Det er imidlertid mulig å tolke denne konservative holdningen som et utslag av pedagogisk essensialisme som er et alternativ til den progressive pedagogikken. For å kunne gjennomføre en god profesjonell undervisning til samfunnets og individets beste, understreker den pedagogiske essensialismen nødvendigheten av et fast pensum, konkrete fag og et klart definert innhold. Essensialismen hevder altså at det er noen essensielle fag og ferdigheter som mennesker må beherske. Den essensialistiske pedagogikken har også tro på læreren som den mest dominerende personen i klasserommet. Læreren skal være personen som styrer undervisningen og har oversikt over hva elevene foretar seg. Essensialismen skiller seg derimot fra tradisjonelistene ved å understreke at denne undervisningskunsten krever pedagogiske kunnskaper om læringsprosesser og ikke ren disiplin. Essensialismen kritiserte dermed den progressive pedagogikkens ansvarsfraskrivelse som skjer gjennom å redusere lærerens rolle i undervisningssituasjonen og lærerens ansvar

og kontroll på hva som faktisk blir lært (for mer om dette se Hausstätter, 2007).

Den finske læreren er også rimelig fornøyd med situasjonen i skolen og sin egen arbeidssituasjon (Simola, mfl. 2002). Dette kan virke overraskende siden den finske læreren lever med et klart statlig krav om å levere høye faglige resultater og et høyt stressnivå. Denne tilfredsstillelsen blir ikke mindre overraskende ved det faktum at den finske skolen på begynnelsen av 1990-tallet gjennomgikk en dramatisk omorganisering som følge av den økonomiske depresjonen i landet.

Den økonomiske depresjonen

Med murens fall i Øst-Tyskland og sammenbruddet i Sovjetunionen falt også den finske økonomien sammen. Fra 1990 til 1993 falt bruttonasjonalproduktet i Finland med 7 % og arbeidsledigheten steg fra 7 til 16 %. I aldersgruppen 15 til 24 år var ledigheten oppe i 34 %. Depresjonen på begynnelsen av 1990-tallet ble ekstremt utfordrende for den finske staten fordi mye av finsk industri var rettet mot markeder i øst. Med Sovjetunionens fall mistet dermed den finske industrien sin viktigste kunde. Dermed hadde ikke den finske staten lenger midler til å opprettholde velferdsstatens tjenestenivå innenfor etablerte former. Den økonomiske depresjonen begynte å avta fra midten av 1990-tallet. Fra 1993 til 1997 økte det finske bruttonasjonalproduktet med 5 % årlig og i dag fremstår Finland som et økonomisk og teknologisk høystatusland med Nokia i spissen.

Politisk har Norge de siste ti årene jobbet iherdig for å modernisere velferdsstaten. Den finske depresjonen tvang imidlertid den finske staten til å gjennomføre disse forandringene i høyt tempo og med klar politisk støtte både fra venstre- og høyresiden (Simola mfl., 2002). Den dramatiske forandringen i det finske samfunnet har også gitt tydelige spor i finsk utdanningspolitikk. Finsk skole før 1988 var styrt ut fra sentrale og detaljerte læreplaner med blant annet nasjonale skoleinspektører, offisielt godkjent undervisningsmaterieell og timeplaner med rapportbok der læreren beskrev den gjennomførte undervisningen.

Denne formen for skolestyring viste seg imidlertid å være svært byråkratisk, statisk og tungt å implementere i praksis.

Det synes som om finske pedagogiske forskere i stor grad ønsker å beskrive årsaken til at skolen i Finland er så god som den er, og hvordan man skal kunne sikre denne positive utviklingen.

I 1988 ble det derfor vedtatt å gå bort fra dette sentrale systemet. Nedleggelsen av den sentralstyrte skolen fulgte i stor grad andre moderniseringsprosesser som ble vedtatt i Finland på slutten av 1980-tallet. Felles for dem alle var en delegering av ansvar og en større del av medbestemmelse på lavere nivåer. Ansvaret for den økonomiske fordelingen i skolen ble i større grad delegert nedover i det administrative systemet og eleven fikk sin egen prislapp som fulgte hun eller han rundt på de skolene man valgte å gå på. Skolene fikk selv ansvaret for å utnytte ressursene etter egne vurderinger. Hele denne reformen fikk imidlertid uventet støtte av den finske depresjonen. Delegeringen av ansvaret nedover viste seg å være en svært effektiv måte til å møte den reduserte ressurstilgangen som den økonomiske krisen medførte. Den økonomiske situasjonen var svært dårlig i første del av 1990-tallet, men alle instanser og nivåer fikk ansvaret for å forvalte ressursene på best mulig måte – alle var i samme båt, og det var ingen utenfor å legge skylden eller ansvaret over på. Ifølge Simola, Rinne og Kivirauma (2002) var den generelle oppfatelsen i det finske samfunnet at de forandringene som man gjorde var en nødvendighet, tilpasningen til det globale markedet og en økende liberalisering av den finske staten hadde ingen alternativer – dette var en nødvendig overlevelsesstrategi. Skolen fikk en sentral rolle i denne omveltningen:

«The economic competitiveness» of Finland is the most important thing, «the connection between economic growth and employment is clearer than before» and the Nokia example will pave the way for education too. It is global competition and demands for economic success that require education to produce a better quality of learning and top skills. There was a strong emphasis on the connection between education and success at work, and thus on the connection with the success of the whole nation (Simola m.fl. 2002 s. 250).

I skolen ble disse utfordringene møtt av en konservativ lærerstab som hadde et godt forhold til styresmaktene. Denne lærerstaben som tilhørte det øvre sosiale sjiktet i samfunnet, hadde en nasjonal stolthet og tro på en styringsstruktur der enkeltmennesket blir gitt tydelig ansvar for fellesskapet. Altså, den finske staten kunne antagelig ikke gitt ansvaret for Finlands framtid til en mer dedikert gruppe mennesker.

Lærerutdannelsen

Målsettingen med de finske skolereformene fra slutten av 1980-tallet var en overgang fra en detaljstyring av undervisningen til en evaluering av resultatoppnåelse der skolen skulle kontrolleres gjennom landsdekkende prøver. Noe formelt evalueringssystem er imidlertid ikke blitt igangsatt. Den eneste formelle vurderingen er studenteksamen som man avlegger i avslutningen av videregående skole¹.

Den finske skolen preges derfor i dag av stor grad av autonome lærere som i svært liten grad blir kontrollert av andre, men heller oppfordret til selv å ta ansvaret for utviklingen av skolen:

In education systems that undergo wave after wave of reforms, emphasis often is on implementation and consolidation of frequently externally designed changes. The main result is often frustration and resistance to change rather than desire to improve schools. In Finland, however, education policies have increasingly intended to invite schools to design their own development plans and implementation strategies based on the national curriculum and policy frameworks and oversight systems (Sahlberg, 2006 s.).

På denne måten skiller den finske skoleutviklingen seg fra de generelle globale trendene vi ser i dag ved å gi stor grad av frihet til skolene uten konkrete kontrollmekanismer (tabell 1).

Tabell 1. Reformskiller mellom globale trender og situasjonen i Finland fra 1980-tallet (fra Sahlberg, 2006).

Globale skolereformer vektlegger	Skoleutviklingen i Finland
Standardisering Gjennom klare, høye og sentralt foreskrevende målstandarder for skolene, lærerne og elevene. Målsettingen er å øke kvaliteten på sluttresultatet.	Fleksibilitet og diversitet Bygger på eksisterende praksis der skolen definerer pensum, målet med undervisningen og med vekt på informasjon og støtte.
Språk - og tallferdigheter En tydelig vektlegging av «grunnleggende ferdigheter» som blir definert som: lesing, skriving, matematikk og naturvitenskap.	Bred kunnskap og kreativitet Undervisningen legger vekt på en dyp og bred læring som verdsetter alle aspekter av individets utvikling, slik som egen personlighet, moral, kreativitet, kunnskap og ferdigheter.
Konsekvensmålinger Skolens resultater, på alle nivåer, blir nøye overvåket. Konsekvensen ender ut i støtte, oppslutning og ære – eller motsatt til «straff».	Profesjonell tillit En gradvis utvikling av en kultur av tillit til et undervisningssystem som selv setter krav til læreres og rektors profesjonalitet i forhold til elevers utvikling og læring.

Delegering av ansvar krever kunnskap i forhold til valgene og det ansvaret man påtar seg – og den finske læreren svarer på denne tilliten gjennom et tydelig fokus på profesjonalisering. Som vist tidligere blir denne profesjonaliteten styrket gjennom et høyt utdanningsnivå og godt kvalifiserte studenter. Det profesjonelle aspektet spiller også en svært viktig rolle i utformingen av innholdet i den finske lærerutdannelsen.

Den finske lærerutdannelsen er et femårig mastergradsstudium, og i følge Westbury, Hansén, Kansanen og Björkvist (2005) spiller det faktum at det er akademisk forskningsbasert utdanning, lærerstudentene gjennomfører en helt

sentral rolle for å forstå den friheten og ansvaret lærerne får i skolen. Den femårige utdannelsen er sentrert rundt pedagogisk teori, didaktikk, forskningsmetodikk og praksis. I slutten av sitt femårige studium skal lærerstudentene skrive en mastergradsavhandling som krever høye akademiske ferdigheter. Disse ferdighetene trenes opp gjennom hele det femårige studiet ved mindre oppgaver og øvelser i akademisk refleksjon og vitenskapelig metode. Gjennom sitt studium skal studenter lære å diskutere og argumentere med grunnlag og henvisning til forskningsresultater, og ikke basere sine påstander på antagelser som bærer preg av «magiske» eller «mystiske» argumenter (Westbury mfl., 2005 s. 479). Målet med lærerutdannelsen er derfor å utdanne en:

... autonomous teacher who is able to think and act on the basis of theory and research, and to justify educational decisions using formal, systematic arguments, presupposes an ability and a readiness to read the professional and research literature critically. Teachers must be able to select what to read, evaluate what they read, and appropriate what is useful or significant form that reading for their practice. Although pedagogical thinking typically (and perhaps necessarily) mixes intuitive and formal arguments, a research-based attitude makes it possible to steer thinking and decisions towards practices which are grounded in a wider, and hopefully more systematised, experience than the circumscribed words of immediate places and settings (Westbury mfl., 2005 s. 478).

Den forskningsbaserte tenkningen som lærerne skal beherske gjennom sin utdanning knytter seg blant annet til kunnskaper om metodikk, kausalitetsrelasjoner og systematisk analyse av observasjoner. Gjennom disse kunnskapene skal lærerne kunne vurdere og bedømme utviklingen som elevene gjør i forhold til klart definerte målkriterier og standarder som læreren setter for undervisningen. Valg av undervisningsmetoder må klart relateres til muligheten til å nå de målene som er satt med opplæringen: «Such assessments should be at the core of every teacher's thinking because it gives the teacher the capacity to develop, and justify, the arguments behind decisions about teaching approaches» (Westbury mfl., 2005 s. 478). Kunnskapen om kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og vitenskapelig refleksjon spiller derfor en helt avgjørende rolle for utviklingen og utdannelsen av den

autonome og profesjonelle finske læreren. Det er gjennom denne typen kunnskap at den finske læreren skal vurdere sitt eget arbeide og tilpasse undervisningen til elevene.

Ser vi for eksempel på utdanningen som blir tilbudt ved Universitetet i Helsinki, blir barneskolelærerstudiet beskrevet på følgende måte (jf. figur 1): «Hovedmålsettingen med studiet er å bli *en forskende lærer*. I løpet av studietiden setter studenten seg inn i pedagogikk og utdanning slik at hun eller han er kapabel til pedagogisk tenkning, refleksjon og utvikling av sitt eget arbeid, samt egnet til samfunnsmessig og felleskapelig aktivitet. Videre er det en målsetting at studenten behersker grunnlaget i fagene hun eller han underviser i.» (Studiehåndboka for pedagogisk fakultet, 2007/08)

I utdanningen har man enten pedagogikk eller pedagogisk psykologi som MA-emne. I pedagogikk som hovedemne blir studenten kjent med pedagogikkens og utdanningens kulturelle og psykologiske grunnlag, i tillegg til forskningsmetoder. Utdanningssosiologien tar for seg blant annet gruppeprosesser, læring, oppvekst og utvikling, planlegging av studieplaner og skolevirkelighet (Studiehåndboka for pedagogisk fakultet, 2007/08).



FIGUR 1: Oversikt over barneskolelærerstudiet med pedagogikk som hovedfag ved Universitetet i Helsinki.

Obligatorisk allmenne studier (11 sp)

Introduksjon til klasselærerutdanningen og det å være lærer 1 sp
Morsmål 4 sp
Kommunikasjonsstudier 2 sp
Vitenskapelig skriving 2 sp
Fremmedspråk 2 sp
Svensk 2 sp
IKT 2 sp

Pedagogikk grunnfag, mellomfag og hovedfag (75 sp)

Pedagogikk grunnfag 15 sp

- utdanningsfilosofi og utdanningshistorie 2sp
- utdanningspsykologi 2 sp
- utviklingspsykologi 2 sp
- utdanningssosiologi og utdanningens kulturelle grunnlag 3 sp
- undervisningens didaktiske grunnlag 2 sp
- innføring i utdanningsforskning, vitenskapsfilosofi og –metodologi 2 sp
- førskoleutdanning 2 sp

Pedagogikk mellomfag 20 sp

- allmenn didaktikk 8 sp
- praktiske og teoretiske problemer knyttet til undervisningen 3 sp
- analyse av det å være lærer og samspillkunnskaper 2 sp
- elevkunnskap 3 sp
- pedagogiske forskningsmetoder, statistikk og bachelor-oppgave 9 sp
- spesialpedagogikk og elever 3 sp

Pedagogikk hovedfag 40 sp

- praksis 15 sp
- utdypende litteratur 4 sp
- masteroppgave 14 sp
- prosjektarbeid 4 sp
- forskningsmetodikk 3 sp

Fagstudier i fag som undervises i grunnskolen (65 eller 70 sp)

- obligatoriske studier i flere fag som undervises i grunnskolen 35 sp
- valgfrie sidefag, enten 15 sp i to fag eller 35 sp i ett fag

Andre studier minimum 4sp eller 9sp

Fra finske til norske forhold

På tross av den geografiske og sosialpolitiske nærheten til Finland, er det som vist her store ulikheter mellom den finske og den norske skolen. Spørsmålet er hvilken type lærdom dette gir oss, og hva man kan ta med seg av den finske skolen inn i den norske? Vi mener den finske skolen må forstås i en historisk og kulturell kontekst som blant annet tydeliggjør en sterk nasjonal identitet, noe mer autoritativ samfunnsstruktur, synet på og behovet for utdanning og lærerens plass i samfunnshierarkiet. Disse historiske og kulturelle aspektene er vanskelige, for ikke å si umulige, å kopiere til norske forhold – eller en slik kopiering ville kreve mye tid og en stor holdnings- og mentalitetsendring. Det er imidlertid noen aspekter ved den finske skolekulturen som det er mulig å ta lærdom av i Norge.

Ved lesingen av de ulike beskrivelsene av situasjonen i finsk skole har det slått oss at det er en betydelig forskjell i måten skolen og lærerne blir omtalt i forhold til hva vi finner i norske beskrivelser av den norske skolen. Nesten uten unntak blir den finske skolen omtalt svært positivt. Det synes som om finske pedagogiske forskere i stor grad ønsker å beskrive årsaken til at skolen i Finland er så god som den er, og hvordan man skal kunne sikre denne positive utviklingen. Denne framstillingen er svært ulik den vi vanligvis finner i den norske debatten der mye av beskrivelsen av norsk skole går ut på å sette fingeren på hva som ikke fungerer og hvor dårlig skolen tilpasser seg elevene. Det er fristende å undre seg over årsaken til disse ulikhetene og hvilke intensjoner som ligger bak den norske kritikken av egen skole. Mye av den norske debatten fokuserer på hvordan elever taper og faller utenfor den norske skolen, hvordan lærere ikke er gode nok til å møte de utfordringene som skolen står ovenfor og hvordan det er vanskelig å få nok kvalifiserte lærere i den norske skolen. Statusen til den norske læreren fremstår som lav og lite attråverdig. Det er mulig at disse beskrivelsene har som mål å forbedre den norske skolen og å hjelpe elever som ikke får tilfredsstillende opplæring. Spørsmålet er om denne beskrivelsen vil føre til kvalitetsheving av den norske skolen – vil denne beskrivelsen lokke studenter til lærerutdannelsen, føre til at foreldre er generelt fornøyd med skolen og heve statusen til lærerne? I forhold til hvordan man i

Finland omtaler situasjonen i skolen, kan det se ut som om vi her i Norge befinner oss i et negativt og destruktivt spor som reduserer skolens posisjon i samfunnet. Debatten om den norske skolen og norsk skoleutvikling bør kanskje lære av den finske, og i større grad samles om prosjekter der man legger vekt på å beskrive en positiv utvikling. En måte å gjøre dette på er gjennom forsknings- og utviklingsarbeid der man aktivt og i fellesskap, søker å forandre, bygge opp og skape en god skole.

Den siste norske skolereformen Kunnskapsløftet følger klart den globale trenden som beskrevet i tabell 1. Kunnskapsløftet har imidlertid en klar intensjon om å delegere et større ansvar for undervisningen til de enkelte skolene og lærerne. I så måte er målsettingen om en autonom og profesjonell lærer noe som vi i Norge deler med Finland. Utfordringen er knyttet til hvordan vi innenfor den norske kulturelle konteksten skal utvikle og ha tillit til at læreren er profesjonell og klarer å håndtere denne økte friheten. I tillegg til å fokusere på en positiv utvikling av den norske skolen gjennom forsknings- og utviklingsarbeid, kan vi ikke feie under teppet de negative beskrivelsene som vi allerede har av norsk skole. Tar vi lærdom fra forholdene i Finland, kan en måte å svare på denne negativiteten på være gjennom å fokusere på lærerutdannelsen og innholdet der. Det pågår en debatt i Norge om man skal utvide lærerutdannelsen til et femårig mastergradsstudium og et konkret lovforslag om dette ble nedstemt av Stortinget i begynnelsen av mai i år. Tar vi lærdom fra situasjonen vi ser i Finland synes det imidlertid som om forholdet mellom utdanningsnivå og lærerens posisjon i samfunnet følger hverandre – kanskje bør man derfor fortsette kampen for å realisere en femårig lærerutdanning i Norge. Innholdet i denne utdannelsen kan vi diskutere, men fra finsk hold er lærdommen at denne utdannelsen må være en trening i akademisk refleksjon, forskningsbaserte avgjørelser og med et tydelig innslag av praksis allerede fra dag en i det femårige løpet. Et mastergradsstudium vil føre til at den norske læreren ligger utdanningsmessig på et rimelig nivå i Norge, men profesjonen fremstår heller ikke med dette utdanningsnivået som «høyt utdannet». For å komme på offensiven kan en løsning være å utvikle et profesjonsrettet doktorgradsstudium som tilleggsutdanning for lærerne. Med et åtteårig

studium bak seg vil den norske læreren fremstå som svært høyt utdannet, med den nødvendige faglige tyngden til å styre utviklingen av den norske skolen slik vi ser den finske læreren gjør det i sitt land.

NOTER

1 Det er ingen videregående skoler i Finland som lenger opererer med klasser. Det klasseløse systemet der skoleåret er delt i 5–6 perioder og skolefagene i kurs erstattet klassesystemet i løpet av 1990-tallet. Det klasseløse systemet gjør det mulig å tilpasse studietiden individuelt, mest vanlig 2–4 år.

LITTERATUR

ANDERSEN, F. Ø. (2006). *Finsk pædagogik – finsk folkeskole*. Frederikshavn: Dafolo.

ARNESEN, A.-L., R. MIETOLA OG E. LAHELMA (2007). Language of inclusion and diversity: policy discourses and social practices in Finnish and Norwegian schools. *International Journal of Inclusive Education*. 11 (1). 97–110.

HAUSSTÅTTER, R. S. (2006). Vilje til likhet: om norsk spesialpedagogikkens legitimitet. *Spesialpedagogikk*, 7, 4–11.

HAUSSTÅTTER, R. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

HAUSSTÅTTER, R. (2008). Utdanning til hvilket formål? *Spesialpedagogikk*, 3, 16–21.

HEINOLA-SEURA (1999). *Eletty on ennen meillä. Heinolan kotiseutu- ja perinnekirja*. [Her er det blitt levdt før. Heinolas lokalhistoriske nærområde- og tradisjonsbok].

ITKONEN, T. & M. JAHNUKAINEN (2007). An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*. 54(1), 5–23.

KARLSEN, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 6. 402–416.

KIVIRAUMA, J. OG K. RUHO (2007). Excellence through Special Education? Lessons from the Finnish School Reform. *International Review of Education*. 53 (3). 283–302.

KJÆRNSLI, M., S. LIE, R. V. OLSEN OG A. ROE (2007). *Tid for tunge løft*. Oslo: Universitetsforlaget.

KLINGE, M. (1997). *A brief history of Finland*. Helsinki: Otava.

KUD, (2003). *Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen*. Rapport.

RANTALA, J. (2002). *Kansakoulunopettaja ja kapina. Vuoden 1918 punaisuuksien työtöiset ja opettajan asema paikkaliisyhteisössä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

RÄTY, H., L. SNELLMAN, H. MÄNTYSAARI-HETEKORPI OG A. VORANEN (1995). Vanhempien tyytyväisyys peruskoulun toimintaan ja koulunuudistuksia koskevat asenteet. *Kasvatus*. 23 (3), 250–260.

SAHLBERG, P. (2006). Raising Student Achievement: *The Finnish approach*. AERA 2006 Symposium – SIG on Educational Change. San Francisco, 11 April, 2006.

SAHLBERG, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*. 22 (2). 147–171

■ **SIMOLA, H.** (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*. 41 (4). 455–470.

SIMOLA, H., R. RINNE OG J. KIVIRAUMA (2002). Abdication of the education state or just shifting responsibilities? The appearance of a new system of reason in construction educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 46 (3). 237–246.

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

STUDIEHÅNDBOK FOR PEDAGOGISK FAKULTET VED UNIVERSITETET I HELSINKI (2007/08), <http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/oppaat/a04sivut125-202.pdf> (sist åpnet 11.05.08)

WESTBURY, I., S.-E. HANSÉN, P. KANSANEN OG O. BJÖRKVIST (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 49 (5). 475–485.



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

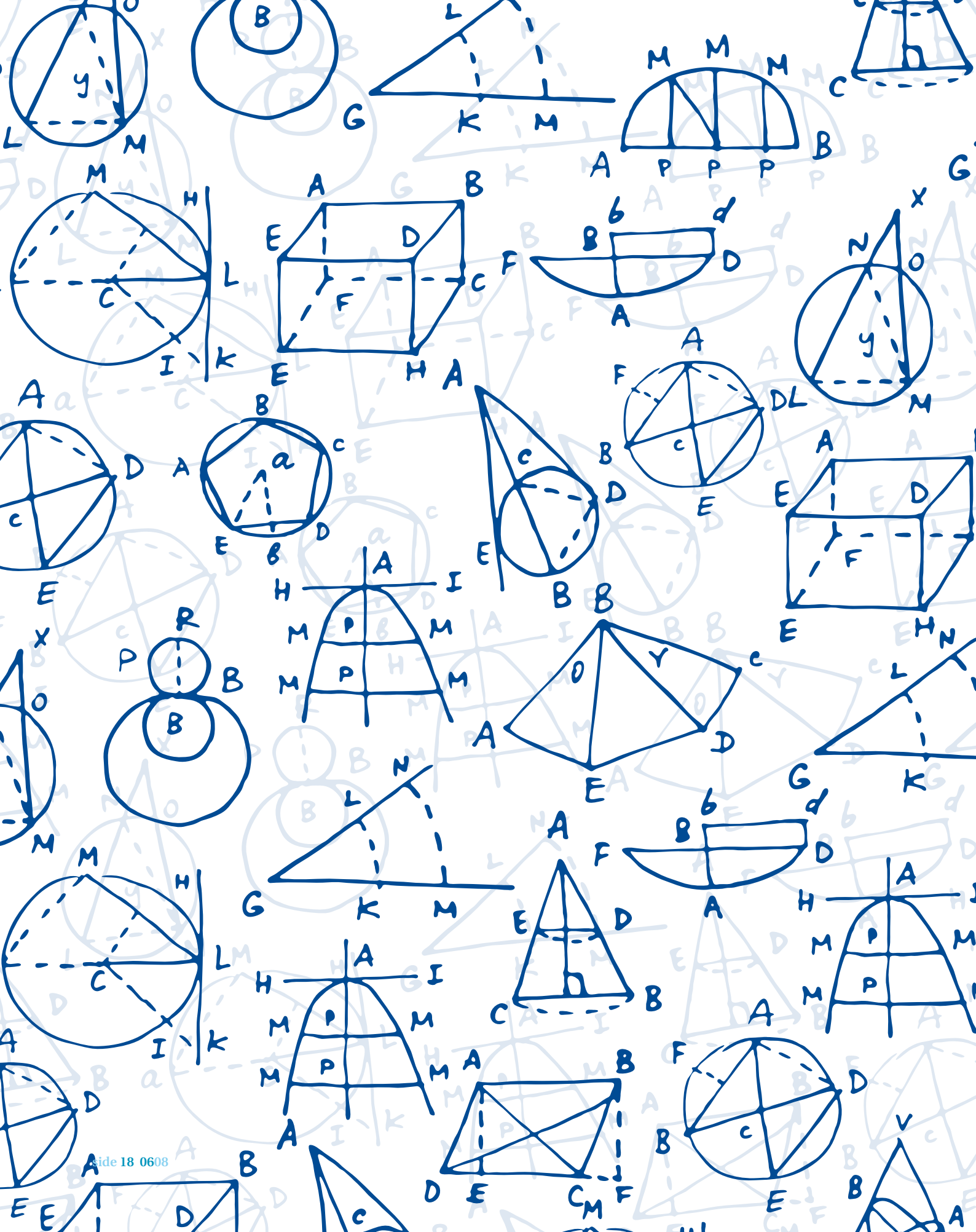


- takler typisk norske feil
- engelsk-norsk blå ordbok
- kan slå opp feilstavede norske ord
- engelsk talesyntese



Tlf: 73 60 59 22

www.lingit.no



Utredning av *spesifikke tilstander*

– med hovedvekt på matematikkvansker

Artikkelen tar eksisterende tilbud, eller mangelen på tilbud, til elever med spesifikke matematikkvansker opp til kritisk vurdering. Temaet belyses gjennom bruk av fire kasus, samt vurdering av utredning generelt – og utvalgte utredningsverktøy spesielt.



Fritz Johnsen er leder for PPD for Vesterålen og Lødingen.

Elever med spesifikke matematikkvansker kjennetegnes ved at matematikkfunksjonen ligger betydelig under det en skulle forvente ut fra evnenivå og prestasjoner i andre fag. I motsetning til elever med generelle matematikkvansker kjennetegnes disse elevene ved stor spredning i forutsetninger. Spredningen (avvikende forutsetninger) er sannsynligvis også mye av årsaken til deres matematikkproblemer. Kvalifisert utredning av forutsetninger med påfølgende kognitiv reorganisering vil være nødvendig for å etablere en tilpasset opplæring.

Generelle matematikkvansker kjennetegnes ved at matematikkfunksjonen ligger lavt i forhold til aldersnivå, men likevel på det nivå en skulle forvente ut fra evnenivå og prestasjoner i andre fag. Den pedagogiske tilpasningen ligger her innenfor standardtiltak – opplegg tuftet på teori innenfor normalutvikling. Differensiering innenfor denne type tiltak går i stor grad på tempo, konkretisering og kontekstualisering (livsmatematikk, dagligdagsmatematikk og lignende) – med andre ord varianter av vanlig matematikkpedagogikk.

Barn og unge med spesifikke matematikkvansker får stort

Elever med spesifikke vansker blir møtt med tiltak som ikke tar hensyn til den enkeltes læreforutsetninger i tilstrekkelig grad.

sett ikke et tilpasset pedagogisk tilbud i norsk skole, mens de som har generelle matematikkvansker har et mer tilpasset tilbud gjennom standardtiltak.

Kartlegging

Siden utredning av individuelle forutsetninger danner grunnlaget for arbeidet med spesifikke tilstander på lærings- og atferdssida, blir det viktig å se på hvordan denne fagfunksjonen ivaretas. Det gjelder ikke minst på området spesifikke matematikkvansker.

Utredningens plass i vår nasjonale fagtradisjon har vært sterkt underprioritert. Debatten om hva den skal bidra med, og fremfor alt hvilken kvalitet som må være tilstede for at den skal bidra med noe som helst, har vært nesten fraværende. De fleste fagpersonene i PP-tjenesten og Statped (Det Statlige Spesialpedagogiske Støttesystem) har sin utdanningsbakgrunn innenfor standardopplegg med hensyn til utredning og tiltak. Resultatet blir gjerne at elever med spesifikke vansker blir møtt med tiltak som ikke tar hensyn til den enkeltes læreforutsetninger i tilstrekkelig grad. Se for øvrig artikkel i Spesialpedagogikk 1, 2005 (Johnsen, 2005).

For å eksemplifisere dette kan vi gå til arbeidet med spesifikke matematikkvansker. I all hovedsak hviler disse utredningene på WISC III og en eller annen matematikkfaglig test – i beste fall supplert med en eller to tester innenfor samme tradisjon og eventuelt et spørreskjema.

Matematikkfaglige tester som i dag fins på markedet bidrar stort sett med en ting – en registrering av hva eleven kan og ikke kan. Forsøk på en kognitiv involvering gjennom feiltype-tolkninger eller forsøk på å avdekke «hvordan eleven tenkte/tenker», har etter min erfaring begrenset verdi. Jeg har ikke møtt en eneste elev/person som har kunnet «fortelle» meg om årsakene til sine spesifikke matematikkvansker (Dette er forøvrig tilstander med tildels svært overlappende atferds- og feiltypebilde). På den andre siden har jeg heller ikke møtt noen utredere som på bakgrunn av feiltyper og «elevens tenkning» har kunnet avdekke slike tilstander – se Johnsen

(2004). Denne type tester kan ikke stå på egne ben, men må inngå i en mer omfattende kognitiv kontekst.

WISC-testene og andre tester i denne tradisjonen måler i all hovedsak kognitiv kompetanse – dvs. et kognitivt sluttprodukt som forteller lite om de prosesser som har ført til produktet. Det er tale om prosesser som enhver kognitiv reorganisering av spesifikke tilstander må bygge på. Das (1984) viser til at en utredning bør inneholde tre komponenter: 1. kartlegging av kompetanse, 2. testing av underliggende prosesser – og 3. med utgangspunkt i dysfunksjonelle og funksjonelle underliggende prosesser lage et kognitivt reorganisert program. Det er med andre ord punkt 2 som er basis for pedagogiske tiltak. Eksisterende intelligenstester måler etter hans mening i hovedsak punkt 1 – kompetanse. WISC-testene nevnes som et typisk eksempel. (Das er for øvrig en internasjonal anerkjent forsker og teoretiker i tradisjonen etter Luria).

Spørreskjemaene overlapper denne tradisjonen gjennom rene symptomtelling hvor hyppigheten av visse atferdstrekk peker mot en deskriptiv diagnose. Problemet er at dysfunksjoner i ulike hjernesystemer kan produsere like atferdstrekk. Isolert sett kan slike utredningsredskaper i beste fall gi omtrentlige indikasjoner. I kombinasjon med øvrige data øker verdien.

Utredning

Gode utredere kan selvsagt få mye ut av alle typer utredningsmateriell, ikke minst gode WISC-testere. De har vi altfor få av her i landet. Det er da tale om en faglig ballast som ikke ligger i selve testmaterialet, men i kvalifikasjonene til utrederen. En nedprioritert utdanning innenfor utredningsområdet har satt mange fagfolk i en vanskelig situasjon når det gjelder arbeidet med spesifikke vansker. Forsøk på å kompensere for denne mangelen, gir seg mange utslag. Jakten på nye tester er et kjent trekk i bildet. Denne øvelsen har ikke alltid vært like suksesspreget. I den senere tid har en også

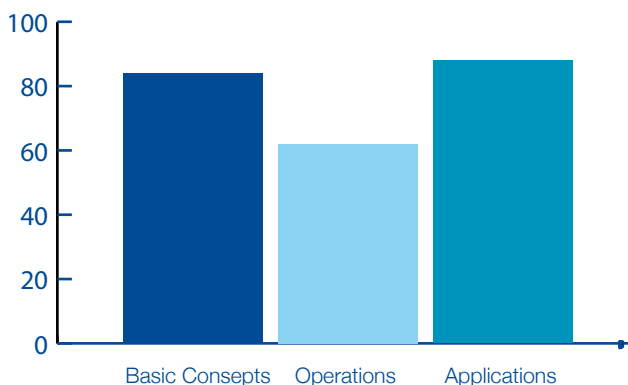
sett at enkelte har orientert seg mot nevropsykologien med sine mange laboratorieproduserte tester. Anvendelse av fagretningen i utredningssammenheng forutsetter solide teoretiske og kliniske kunnskaper – særlig på bakgrunn av det dynamiske samspillet mellom hjernesystemene. Feilkildene er store, og uten erfaringsbaserte eksklusjonsstrategier vil resultatet kunne bli heller spesielt. Det kan være tale om en ekstremøvelse selv for erfarne klinikere på høyt faglig nivå. Dette er for øvrig en gren av faget som temmelig nådeløst avslører manglende kompetanse hos sine aktører.

Utredninger innenfor standardiltakene er viktige nok. Problemet oppstår når slike utredninger erstatter kompetente utredninger for spesifikke vansker. Forskjellen på standardutredninger og utredninger av spesifikke tilstander, kan illustreres på følgende sterkt forenklede måte. Tenker vi oss et bilde av en bil, vil mye av dagens utredningsaktivitet i stor grad handle om hvor en skal sitte i bilen. Det kan for øvrig være viktig i mange tilfelle. Det vesentlige i situasjonen – hvordan en må kjøre for å komme til reisemålet, krever utredning av en annen type (spesifikke tilstander).

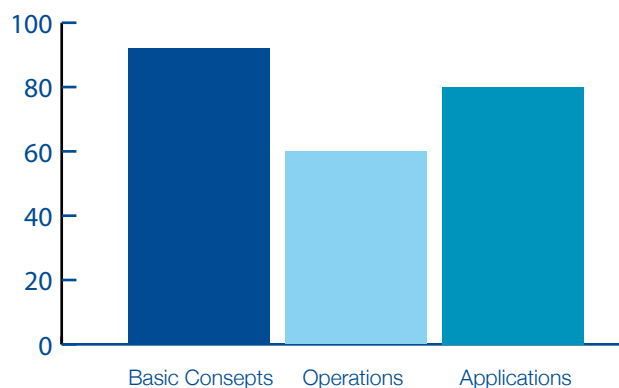
Fire kasus

For å illustrere forholdet, kan vi ta utgangspunkt i 4 elever med spesifikke matematikkvansker:

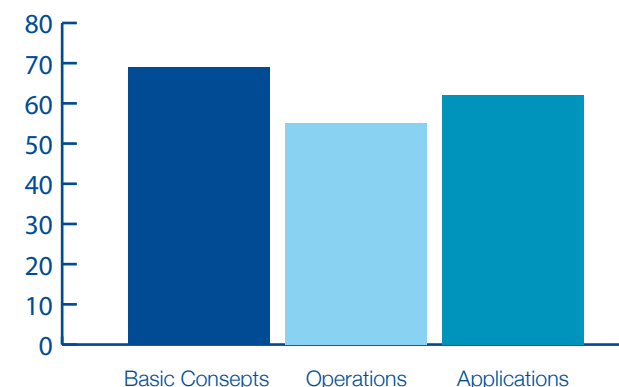
Kasus 1 PL



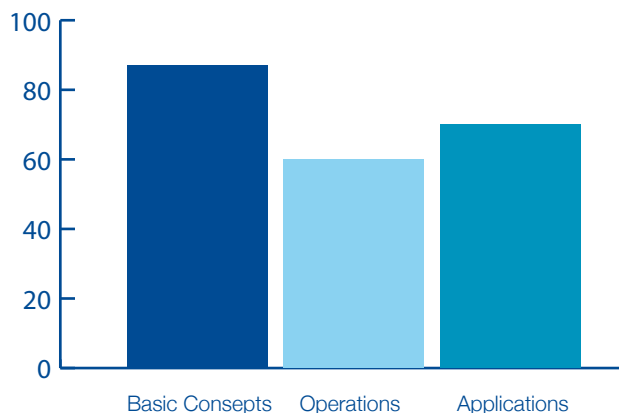
Kasus 2 FA



Kasus 3 E



Kasus 4 NLD



Matematikkprofilene består av 3 matematiske funksjonsområder (K-Math)

- 1 Basic Concepts består av a. Numeration som er tall og tallrelasjoner, b. Rational numbers som er brøk, desimaltall og prosent – samt c. Geometry.
- 2 Operations består av de 4 regneartene og hoderegning.
- 3 Applications består av ulike områder for anvendelse av matematisk kunnskap – a. Måling, b. Tid og Penger, c. Overslagsregning, d. Fortolkning av data (tabeller, diagram mv.) – og endelig e. Problemløsning.

Øvrig utredning

Utredningen er av omfattende karakter, og tar i snitt 13 timer å gjennomføre (lærere og foreldre blir satt i arbeid 3–4 timer i tillegg). Den teoretisk/kliniske siden bygger på J. M. Secenovs tradisjon med særlig vekt på A. R. Luria og L. S. Vygotsky, samtidig som jeg har min utdanning fra nordamerikansk psykometrisk-empirisk tradisjon. Gjennom en kombinasjon av de to retningene har jeg i funksjon et utredningssystem hvor følgende hovedvariabler (kognitivt og psykososialt) utredes: Generelt evnenivå, modulare kognitive funksjoner (i nettverk kortikalt og subkortikalt), hemisfærearbeidsdeling, hierarkiske kognitive funksjoner, arousal/attention-produksjonen, simultan og suksessiv informasjonsbearbeiding, eksekutive funksjoner, ulike hukommelsesfunksjoner, efferente- og afferente motoriske funksjoner, prosedurale funksjoner, funksjonssvikt i forestillings-systemene, kognitiv integrasjonsproblematikk, generalisert og mer domenespesifikk angst (Johnsen, 2004), avdekking av diagnostiske tilstander som Nonverbale lærevansker, Gerstmanns syndrom, Asperger syndrom, AD/HD, Tourette syndrom, Schizotype tilstander o.a. – alle med sine kognitive og personlige særtrekk. Videre utredes spesielle funksjoner med virkning på matematikk-kognisjon – eksempelvis narrowing i arousal/attention-produksjonen (forutsetter eksklusjonsstrategier som bl.a. skiller mot narrowing occipittalt – et vidt forskjellig hjernesystem med vidt forskjellige kognitive implikasjoner – men med til forveksling likt uttrykk). Se også Johnsen, 2004a.

Utrednings innhold (tester mv) er beskrevet i en rekke artikler (Johnsen, 2000, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2005, 2006, Johnsen, Flaten, 2004). Utredningsredskapene er oppdatert i betydelig grad de siste to årene.

Kommentarer

Alle fire elevene har et matematisk funksjonsnivå som ligger betydelig under evnenivå (1 til 3 standardavvik). De har nesten identiske profiler når det gjelder matematikkfunksjon (størst problemer med regneartene og multiplikasjonstabellene).

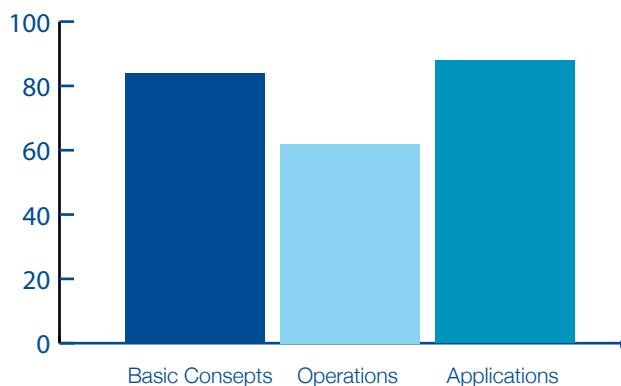
Feiltypene er i stor grad de samme. Tre av dem har nesten overlappende WISC III-profiler. Den fjerde avviker noe.

Storparten av fagfolkene som møter disse elevene (PP-tjenesten og langt på vei Statped) ville ganske sikkert ha konkludert med temmelig like læreforutsetninger, og i grove trekk ha anbefalt samme pedagogiske tilbud (standardopplegg).

Ulikheter

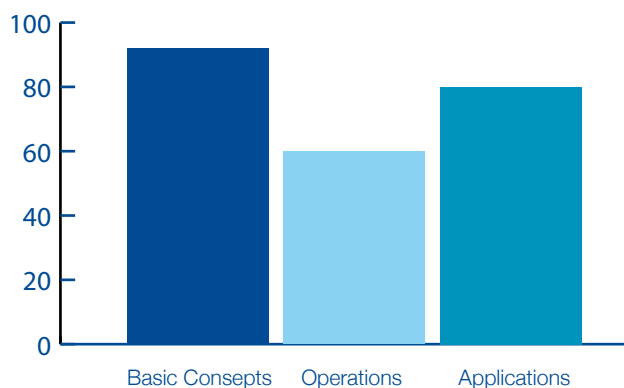
Går vi disse elevene nærmere etter i sømmene, er det tale om 4 elever med svært ulike læreforutsetninger:

Kasus 1 PL – 12 år – gutt



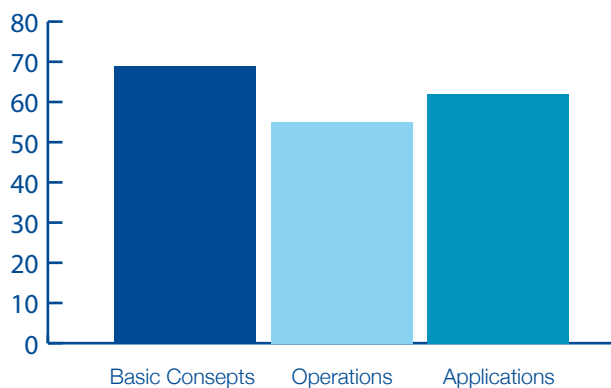
Dette er en elev med spesifikke matematikkvansker av primær prosedural type, noe som medfører meget store problemer med bl.a. å automatisere tabeller og algoritmer (Jfr. ovenstående figur). Elever med denne diagnosen er avhengig av en kognitiv reorganisering der automatisering gjennom innsikt står sentralt – samtidig som en legger opp til utstrakt protesebruk. Tiltakene for en slik elev er for øvrig beskrevet i en artikkel i nr. 5 av Skolepsykologi fra 2006. (Johnsen, 2006).

Kasus 2 FA – 11 år - gutt



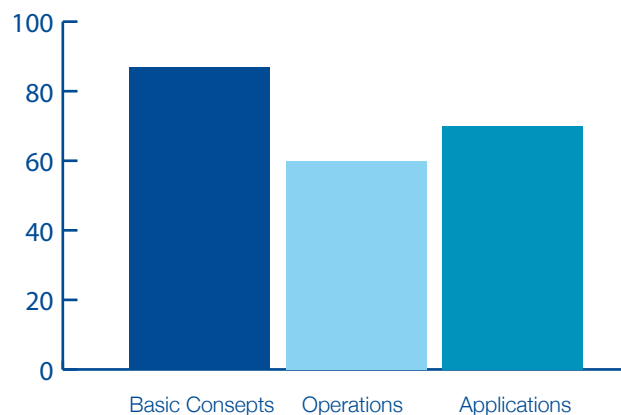
Denne eleven har i store trekk en sammenfallende funksjonsprofil med kasus 1, men skjuler en helt annen problematikk. Mens kasus 1 hadde sin basis i en motorisk/kognitiv dysfunksjon (betydelig subkortikalt basert) med bl.a. flytproblemer som årsak til manglende automatisering, har kasus 2 sin basis i fasisisk oppmerksomhetssvikt – hvor bl.a. «kjedelige» øvelser som tabellinnlæring og algoritmelæring blir rammet. Her vil en pedagogisk reorganisering hvile på emosjonell drahjelp (Johnsen, 2003).

Kasus 3 E – 15 år - jente



Dette er en elev med eksekutive dysfunksjoner. Årsaken til manglende automatisering av de 4 regneartene og tabellene, kan i slike tilfeller skyldes tempoproblemer – oftest av dorsolateral natur (bl.a. retrieval-problemer). Kognitiv reorganisering hviler imidlertid på en total kontekst av hvordan de ulike bidragene i frontalsystemet fungerer. Ulike pedagogisk reorganiserte opplegg i forbindelse med denne delen av hjernen vil være svært forskjellig fra de foregående kasus – og det etterfølgende (Johnsen, 2003; Stuss, 2007).

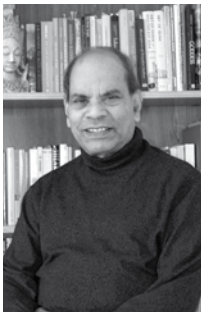
Kasus 4 NLD – 16 år - jente



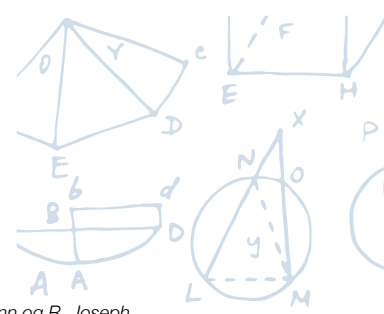
Denne eleven har sterkt avvikende læreforutsetninger i forhold til de tre foregående kasus. Eleven har nonverbale lærevansker – hvor spesifikke matematikkvansker inngår som ett av de diagnostiske hovedkriterier. Den sannsynlige hovedårsak til manglende automatisering/operasjonalisering av tabeller og algoritmer i disse tilfellene, er en betydelig nedsatt repetisjonseffekt. En kognitiv reorganisering forutsetter en større verbal involvering og tydeliggjøring som grunnlag for blant annet automatisering (Johnsen, 2004; Rourke, 1989).

Drøfting

Kasus 1 har spesifikke matematikkvansker av primær prosedural type – med basis i det nevralt nettverket som består av motorisk hjernebark, premotorisk hjernebark, supple-



Fra venstre:
J.P. Das, Alan Kaufmann og R. Joseph



mentært motorisk område, samt subkortikale områder som basalganglia, hjernestamme, lillehjernen, motorisk område i thalamus, den forlengede marg og området hvor hjerne-nervene har sitt utspring. (Joseph, 1996; Luria, 1980). Kasus 2, 3 og 4 har prosedurale problemer av sekundær type – dvs. prosedurale problemer uten at aktuelle automatiseringssystemer i hjernen behøver å være involvert. Mens kasus 1 forutsetter protesehjelp i utstrakt grad, er prognosene for automatisering ved kognitiv reorganisering gode for de tre siste.

Spredning i forutsetninger er betydelige også innenfor de fire diagnostiske typene som her er nevnt (Johnsen, 2006). Tiltakene blir derfor i praksis temmelig forskjellige – selv om diagnosen skulle være felles.

Komorbide tilstander Spesifikke tilstander preges ofte ved eksistens av komorbide tilstander. Årsaken er ofte funksjonsnedsettelse i enkeltsystemer i hjernen – enkeltsystemer som spiller en rolle på mange atferdsområder. Hvis fem sentrale systemer er engasjert i en regneoperasjon, kan en av disse være dysfunksjonell. Dette kan føre til problemer med matematikken. Samme dysfunksjonelle enkeltsystem kan også inngå i et kluster av nye systemer i lesing – og dermed føre til problemer på dette området. Samme system kan også inngå i et nytt kluster av hjernesystemer som fører til problemer psykososialt, noe som fører til atferdsproblemer. Våre deskriptive diagnosesystemer vil ofte føre til tre ulike diagnoser på tilsvarende tre atferdsområder. Symptom-tellinger med utgangspunkt i tre ulike atferdsområder vil kunne gi tre diagnoser i henhold til kriteriene i ICD-10. Det kan med andre ord være samme problematikk som går igjen i alle tre tilfellene. Kompetente utredninger vil kunne avdekke forholdet, for å angripe problemet på en tilpasset måte. Den andre tilnærmingen tar utgangspunkt i multifunksjonshemming ut fra symptombildet – med tilhørende lappeteppe av mer eller mindre tilfeldige standardtiltak. Slike komorbide tilstander er beskrevet i flere kapitler i min bok *Spesifikke matematikkvansker* – Statped Skriftserie nr. 33. (Johnsen, F., 2005).

Forebyggende arbeid i forbindelse med spesifikke tilstander Forebyggende arbeid er tradisjonelt knyttet til vekting og til-

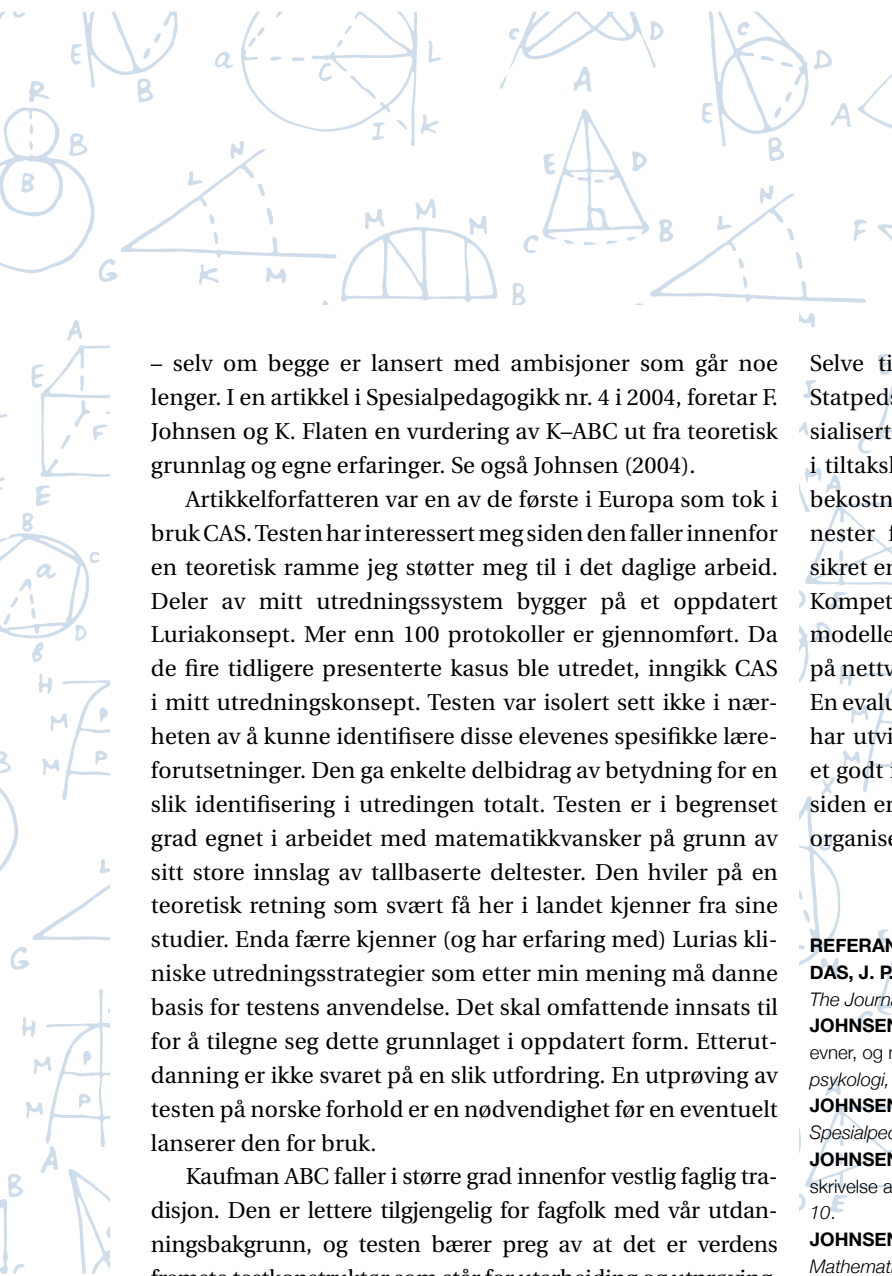
lempning av standardopplegg i tidlig barnealder (unngå problemer senere) – eller tillempning av standardopplegg senere i livet gjennom økt kontekstualisering, økt konkretisering og/eller temporegulering mm. Dette er viktig arbeid når det gjelder elever med generelle vansker (generelle matematikkvansker). Evalueringen av disse aktivitetene er ofte knyttet til læringsresultatet.

For spesifikke tilstander (spesifikke matematikkvansker i vår sammenheng), vil forebyggende arbeid i hovedsak være knyttet til kognitiv reorganisering – å utnytte elevens kognitive potensiale gjennom endret bruk av hjernen. Dette vil i praksis være hjelp til selvhjelp. I stedet for å trene på en bestemt dysfunksjon i matematikk (resultatorientert), omorganiseres underliggende prosesser for å lette læringsprosessen i foreliggende og framtidige utfordringer på problemområdet. Evaluering av underliggende prosesser ved kognitiv reorganisering er beskrevet i en kasusbeskrivelse i *Skolepsykologi* nr. 5 i 2006 (Johnsen, 2006).

Nyere testsystemer Tester slik vi kjenner dem i dag, er omtrentlige redskaper for å effektivisere datainnsamling i forbindelse med et utredningskonstrukt som må hvile på et langt bredere og omfattende grunnlag enn et instrument for datainnsamling. Utrederen må ha kunnskaper om hvordan de ulike hovedbidrag i hjernen er bygd opp, hvordan de kommer til uttrykk, hvordan deres subsystemer bidrar og hvordan andre hjernesystemer innvirker.

Dagens mest brukte testsystemer bygger ofte på en fagkunnskap om hjernen som er mer enn 50 år gammel – noen mer enn 100 år. Et eksempel er WISC-testene. For fagfolk med stor innsikt i utredning og kognitiv reorganisering er imidlertid WISC-testene av betydning i kraft av erfaringsbasert datatilfang. Å transformere dette datatilfanget til dagens kunnskap – samtidig som en integrerer det i et oppdatert utredningskonsept, vil være et delbidrag for faglig presisjon.

I den senere tid har vi fått to teoribaserte tester som i hovedsak bygger på Lurias (og Vygotskys) arbeid – Kaufman ABC (Kaufman Assessment Battery for Children) og CAS (Cognitive Assessment System). Begge er interessante bidrag fra en interessant og viktig fagtradisjon. De stiller begge – etter undertegnendes mening, i kategorien standardutredning



Alexandr R. Luria

– selv om begge er lansert med ambisjoner som går noe lenger. I en artikkel i *Spesialpedagogikk* nr. 4 i 2004, foretar F. Johnsen og K. Flaten en vurdering av K-ABC ut fra teoretisk grunnlag og egne erfaringer. Se også Johnsen (2004).

Artikkelforfatteren var en av de første i Europa som tok i bruk CAS. Testen har interessert meg siden den faller innenfor en teoretisk ramme jeg støtter meg til i det daglige arbeid. Deler av mitt utredningssystem bygger på et oppdatert Luriakonsept. Mer enn 100 protokoller er gjennomført. Da de fire tidligere presenterte kasus ble utredet, inngikk CAS i mitt utredningskonsept. Testen var isolert sett ikke i nærheten av å kunne identifisere disse elevenes spesifikke læreforutsetninger. Den ga enkelte delbidrag av betydning for en slik identifisering i utredningen totalt. Testen er i begrenset grad egnet i arbeidet med matematikkvansker på grunn av sitt store innslag av tallbaserte deltester. Den hviler på en teoretisk retning som svært få her i landet kjenner fra sine studier. Enda færre kjenner (og har erfaring med) Lurias kliniske utredningsstrategier som etter min mening må danne basis for testens anvendelse. Det skal omfattende innsats til for å tilegne seg dette grunnlaget i oppdatert form. Etterutdanning er ikke svaret på en slik utfordring. En utprøving av testen på norske forhold er en nødvendighet før en eventuelt lanserer den for bruk.

Kaufman ABC faller i større grad innenfor vestlig faglig tradisjon. Den er lettere tilgjengelig for fagfolk med vår utdanningsbakgrunn, og testen bærer preg av at det er verdens fremste testkonstruktør som står for utarbeiding og utprøving.

Sluttkommentar

Statped skal ifølge nasjonale planer være et faglig supplement til PP-tjenesten (bidra med det tjenesten mangler av kompetanse). En slik supplering vil i hovedsak være utredning og kognitiv reorganisering av spesifikke tilstander – ikke minst på området spesifikke matematikkvansker. Siden Statped i stor grad mangler slik kompetanse, vil det være nødvendig å skaffe seg den.

Å tilby standardopplegg til PP-tjenesten, er å tilby den noe den har fra før. Det er med andre ord tale om overlapping i stedet for supplering – en systemfeil som bør ha betydelig oppmerksomhet i tiden framover.

Selve tiltakssystemet bør også vurderes. Erfaringene fra Statpeds organisering i Nord Norge synes å vise at spesialiserte fagtjenester med fordel kan flyttes lenger ned i tiltakskjeden – uten at det nødvendigvis behøver å gå på bekostning av faglig presisjon. Statped har ved kjøp av tjenester fra større PP-kontorer og noen andre fagmiljøer, sikret en helhetlig løsning. Tjenestene ligger nært brukerne. Kompetansespredningen har vært god. Ved etableringen av modellen ble det reist mange betenkeligheter. De fleste gikk på nettverkets evne til å etablere nødvendig faglig presisjon. En evaluering av Statped vil vise at det nordnorske nettverket har utviklet fagfunksjoner på enkeltområder som ligger på et godt internasjonalt nivå. Det er vi stolte av. På den andre siden er manglende faglighet selvsagt problematisk uansett organisering.

REFERANSER

- DAS, J. P.** (1984). Simultaneous and Successive Processes and the K-ABC. *The Journal of Special Education*, Vol. 18,3.
- JOHNSEN, F.** (2000). Spesifikke matematikkvansker. Medfødte matematiske evner, og noen implikasjoner i forhold til spesifikke matematikkvansker. *Skolepsykologi*, 7.
- JOHNSEN, F.** (2003a). Spesifikke matematikkvansker og metakognisjon. *Spesialpedagogikk*, 8.
- JOHNSEN, F.** (2003b). Om matematikk, aggresjon og tomater. En kasusbeskrivelse av en elev med spesifikke matematikkvansker. *Spesialpedagogikk*, 10.
- JOHNSEN, F.** (2004a). Dyscalculia – A Cognitive Approach. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 1.
- JOHNSEN, F.** (2004b). Matematikk, angst og «blokkeringer». *Spesialpedagogikk*, 2.
- JOHNSEN, F.** (2005). Matematikkens vanskelige verden – utredning, pedagogisk reorganisering og noen forutsetninger. *Spesialpedagogikk*, 4.
- JOHNSEN, F.** (2006). Automatisering av matematiske funksjoner – en kasusbeskrivelse. *Skolepsykologi*, 5.
- JOHNSEN, F. OG K. FLATEN** (2004). Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC). *Spesialpedagogikk*, 4.
- JOSEPH, R.** (1996). *Neuropsychiatry, Neuropsychology and Clinical Neuroscience*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- LURIA, A. R.** (1980). *Higher Cortical Functions in Man*. New York: Basic Book.
- ROURKE, B. P.** (1989). *Nonverbal learning disabilities. The syndrome and the model*. New York: The Guilford Press, New York.
- STUSS, D. T.** (2007). *New Approaches to Prefrontal Lobe Testing*. I: Miller, B.L., Cummings, J. L.: *The Human Frontal Lobes. Functions and Disorders*. New York: The Guilford Press (Second Edition).

Sjekk inn – sjekk ut

«Sjekk inn – sjekk ut» – et system eller arbeidsmodell for elever med moderate atferdsvansker – var et av hovedinnslagene på den årlige erfaringskonferansen for skoler som er med i tiltaksprogrammet PALS. Konferansen fant sted på Oslo konferansesenter i begynnelsen av juni i år.

AV ARNE ØSTLI

Konferansen samlet 410 deltakere hvorav de fleste kom fra de 90 skolene som gjennomfører tiltaksprogrammet PALS (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen).

– PALS-konferansen arrangeres årlig for de skolene som er med i PALS. Hensikten med konferansen er å styrke det nettverket disse skolene utgjør. Vi ønsker å bidra med faglig påfyll og gi rom for erfaringsutveksling, sier spesialrådgiver Anne Arnesen ved Atferds-senteret. – Vi legger stor vekt på at prosjekter skal videreføres også etter at prosjektperioden er avsluttet, fortsetter hun.

Anne Arnesen forteller videre at «Sjekk inn – sjekk ut» er et opplegg som er myntet på elever som er i lavrisikogruppe, dvs. elever med moderate atferdsvansker.

– Det er et eksempel på et av flere

konkrete verktøy som brukes i PALS. Vi er veldig åpne for at modeller, program og metoder kan trekkes inn i ulike tiltaksopplegg og således være til praktisk nytte for lærerne, sier hun.

Hun viser til boka «Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen» som hun har skrevet sammen med Terje Ogden og Mari-Anne Sørli nettopp med tanke på å inspirere skoler og lærere til å ta i bruk ulike slike opplegg som har vist seg å ha god effekt.

Enkel modell – tydelige resultater

Utgangspunktet for «Sjekk inn – sjekk ut» er et atferdslæringsprogram som på engelsk heter Behavior Education Program (BEP). Det er utviklet av Leanne S. Hawken som både foreleste generelt om programmet og som gikk videre inn på den praktiske gjennomføringen i en egen workshop.

Kort fortalt innebærer metoden eller opplegget at enkeltelever som ikke har hatt utbytte av skolens generelle tiltak for sosial læring, får individuell oppfølging gjennom at det utformes læringsmål for atferd. Målene, for eksempel å møte presis til timen, settes inn i et eget skjema. Elever som får dette tilbudet «sjekker inn» på skolen hos en koordinator som har vært med på utformingen av målene. Atferds-målene blir gjennomgått og senere sjekket av lærer ved skoledagens slutt. Graden av måloppnåelse, fra 0 til 2 poeng, blir ført inn i et eget skjema (Daily Progress Report). Vel hjemme igjen viser eleven skjemaet til foreldrene som så med utgangspunkt i dagens «tall» kan snakke med eleven om hvordan skoledagen har vært. Neste dag begynner en ny runde, og etter to uker summeres tallene for



Leanne Hawken står bak opplegget «Sjekk inn – sjekk ut» både som utvikler og veileder på skolene som bruker det.

Modeller, program og metoder må være til praktisk nytte for lærerne.

perioden. Måloppnåelse drøftes av dem som har vært involvert i utformingen av skjemaet og nye læringsmål fastsettes.

På denne måten får man konkrete uttrykk både for læringsmål, utvikling og resultater.

– Vi har gode erfaringer med denne måten å arbeide på, sier Leanne Hawken som er Assistant Professor ved Department of Special Education, University of Utah, USA. Hun legger

imidlertid vekt på at skoler som vil gjennomføre dette opplegget, må ha en helhetlig plan for hvordan man arbeider med problematferd, ledelsen må være støttende, og selv om det er enkelt å gjennomføre, må det settes av ressurser til det.

Mer informasjon om «Sjekk inn – sjekk ut» vil du finne i den nevnte boka om «Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen».



Kan vi stole på konklusjonene til Nordahl/Sunnevåg?

AV PETTER ARNESEN

Det har begynt å komme innvendinger mot Rapport #2 (2008) fra Høgskolen i Hedmark; «Spesialundervisningen i grunnskolen» av Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg. Debatten så langt har foregått i lokalaviser – kanskje ikke det beste stedet å føre en så viktig diskusjon.

De to forfatterne går kraftig til rette mot kritikerne og beskylder dem for manglende kompetanse i det å lese forskningsrapporter. Kanskje ikke den smarteste strategien å velge, for det er kanskje flere som stiller vesentlige spørsmålsteget ved Rapport # 2 (2008).

Thomas Nordahl har gjennom mange år satt spørsmålsteget ved viktige ting i norsk skole. Han har vært konstruktivt kritisk og gjennom sitt arbeid så langt fått en viktig posisjon i norsk skoledebatt. En får inntrykk av at politikere og fagfolk som er med på å utforme framtidens skolelandskap lytter til Thomas Nordahl. Da er det viktig at de synspunktene som kommer fram er pålitelige, og dersom det er diskusjon i fagmiljøene omkring slike synspunkter – så bør også det komme fram. Å forsøke å kneble fri menings-

ytring slik Thomas Nordahl gjør i Hamar Arbeiderblad er lite lurt.

Rapporten er et oppdrag fra det såkalte «Midtlyng-utvalget». Man ønsket å få synspunkter på spesialundervisningen i norsk skole, og ville ha et forskningsperspektiv på dette. Har man fått det?

Svaret er absolutt nei. Da jeg leste rapporten ble jeg forundret over det spinkle datagrunnlaget som ligger til grunn for den, og jeg ble forundret over hvor generelle konklusjoner de to forskerne trekker av materialet sitt. Det har også slått meg at forskningsmiljøene er så tause omkring rapporten. Andre må jo også se dette? Er det blitt slik at Thomas Nordahl blir oppfattet som en så markant person at ting fra den kanten bare blir akseptert?

Datagrunnlaget

Hensikten med rapporten er å presentere noen sentrale empiriske resultater relatert til spesialundervisning i norsk skole. Det beskrives at data er hentet fra en kartleggingsundersøkelse fra 104 skoler i Norge ved årsskiftet 2006/2007. Informanter er hentet fra

klassetrinnene 5. – 10. klasse, og man sier i forordet at man ikke ønsker å gi en vurdering av spesialundervisningens resultater og effekter – kun tegne et bilde. Denne intensjonen stemmer dårlig med de dels omfattende konklusjoner og tolkninger som kommer seinere i rapporten.

Thomas Nordahl beskylder kritikere for manglende forskningskompetanse. Jeg syns han skal gå litt stille i dørene. Rapport #2 (2008) fra Høgskolen i Hedmark uttaler seg generelt om variabler i norsk skole, men baserer seg på et dobbelt selektert utvalg. Forskerne tilslører dette, på samme vis som vi ikke får tilgang til elementære ting i datagrunnlaget deres. Det blir postulert at de metoder og verktøy som er benyttet i undersøkelsen er både valide og reliable, men de forteller ikke hvordan. Man refererer hele tiden til seg selv og tidligere faktorløsninger fra datasett der måleinstrumentene er anvendt. Holder dette? I tillegg opplyser man bare i generelle termer om hva reliabilitet og validitet er – med referanse til lærebøker i statistikk fra 1973. Det er ikke betryggende.

Man ønsket å få synspunkter på spesialundervisningen i norsk skole, og ville ha et forskningsperspektiv på dette. Har man fått det?

Det er vanskelig å drive forskning, og en vesentlig egenskap er å kunne se begrensninger i eget materiale. Etter mitt skjønn gjør ikke Thomas Nordahl og Anne-Karin Sunnevåg dette i tilstrekkelig grad i dette tilfellet, og det bekymrer meg i forhold til konklusjonene deres. De hevder nemlig at resultatene deres er representative. Er de det?

Selektert utvalg

Empiriske utvalg baserer seg på randomiserte utvalg, og hvis denne betingelsen ikke forekommer bør forskerne være varsomme mht. konklusjoner. Utvalget til Nordahl og Sunnevåg består av 104 skoler som har kjøpt seg inn i LP-prosjektet. Representativiteten til dette utvalget er dermed svært begrenset, og det er i tillegg umulig å være sikker på hvilken vei dette slår ut. Det er i hvert fall en meget spesiell seleksjon, og det ville være risikabelt å si noe om generelle skoleforhold ut fra et slikt utvalg. Hva sier forskerne selv om dette? De bestrider faktisk at dette utvalget er selektert – og det er forunderlig! De sier at «i denne type store

populasjoner (N=9400) regnes utvalg over 2000 for å være representative». Greitt hvis det er et randomisert utvalg, men ikke når det dreier seg om en slik seleksjon.

I tillegg anvender de statistiske metoder for å undersøke variabler som antas å være kontinuerlig fordelt, men blir det riktig? For det første uttaler de seg generelt om sider ved spesialundervisningen i norsk skole, men studerer bare klassetrinnene 5–10. For det andre henter de materialet sitt fra et selektert utvalg der det kanskje er slik at begrunnelsene for å søke deltakelse i LP-prosjektet er forskjellig for skolene på ungdomstrinnet vs. de på barnetrinnet. Nordahl og Sunnevåg vet kanskje ingenting om dette, men de bruker metoder i kartleggingen som om de studerte kontinuerlige, sammenhengende variabler. Holder dette, rent forskningsmessig?

I høyeste grad diskutabelt.

Konklusjon

Vet Midtlyng-utvalget noe mer om tilstanden for spesialundervisningen i norsk skole ut fra denne rapporten? Nei. De vet litt om hva som er tilstanden innenfor et meget selektert utvalg av norske skoler, men man kan ikke generalisere ut fra det. Rapporten reiser en rekke interessante problemstillinger, men når det ikke er basert på en bred empiri blir konklusjonene usikre. Derfor er man dessverre lite tjent med denne rapporten – ut over det at den reiser en nødvendig debatt. For å danne grunnlag for beslutningstaking nytter det ikke å stille med data etter prinsippet «man tager hva man haver» – i dette tilfellet LP-utvalget. I beste fall kan rapporten leses/tolkes i et hermeneutisk eller samfunnskritisk perspektiv, og da er det reist interessante problemstillinger – men en bør utvise varsomhet mht. å se på dette som empirisk.

Se også Kjell Skogens omtale av samme rapport i Spesialpedagogikk nr. 4–2008.

Mulig å mestre

Vurdering og tilpasset opplæring i norsk

Å tilpasse undervisningen slik at mange – for ikke å si alle – kommer med er en stor utfordring. I denne artikkelen drøftes vurdering og det fremmes en rekke forslag til en bedre tilpasset og mer inkluderende undervisning.



Hilde Larsen Damsgaard
er førstelektor på Høgskolen i Telemark,
Institutt for sosialfag.

Jeg har møtt en del elever i ungdomsskolen som på den første elevsamtalen jeg har hatt med dem, har erklært høyt og tydelig at norsk er et kjedelig fag. Noen har hatt opplevelser av ensidig terping på grammatikk, stiler uten mening, temaer som ikke berørte dem og «rødpennretting» som ikke hadde annen effekt enn at de fikk følelsen av at de ikke fikk det til. Andre assosierer norsk med lesing og tolkning av det voksne anser som riktig og viktig litteratur, og som de har bestemt tolkningen av. Noen av elevene synes det blir for få åpne og for mange lukkede spørsmål. En slik tilnærming kan så absolutt bidra til at også norskfaget får et slags riktig og galt preg. Dette kan være knyttet til språkets oppbygging, grammatikalske regler og sjangerkjennetegn, men det kan også være slik at lærerens egne preferanser avgjør hva som betraktes som riktig og galt. Noen av elevene synes det er vanskelig å skjønne hva lærerne forventer og å få til det de tror lærerne ber om. For dem fremstår faget derfor som litt ullent og vanskelig å få tak i, og det hjelper dem lite med tilbake-melding fra læreren når de kun får den i form av karakterer og ikke skal bruke lærerens vurdering til noe. De opplever

dessuten at kriteriene for elevarbeidene sjelden tydeliggjøres, og at lærerne setter karakterer ut fra noe elevene ikke har innsyn i.

Disse elevenes beskrivelser danner ikke på noen måte et entydig og nyansert bilde av norskfaget. Variasjonene er store både når det gjelder elevers erfaringer med faget, og når det gjelder læreres tilnærming til norskundervisningen. Til tross for at vi har rammer og læreplaner som er styrende for opplæringen i norsk skole, er det i praksis fortsatt i stor grad opp til den enkelte lærer hva et fag skal romme av innhold og arbeidsmetoder. Dette gjelder også hvordan man forholder seg til arbeid med vurdering og kravet om tilpasset opplæring. I ett klasserom har de klare kriterier for norskarbeidene sine, de jobber prosessorientert, får individuelle tilbakemeldinger på hvert enkelt arbeid og bruker vurderingen til å videreutvikle egen skrivekompetanse. I naboklassen glimrer mål og kriterier med sitt fravær, og lærerens rettinger brukes ikke til videre arbeid. I en elevgruppe vektlegges muntlig aktivitet og evne til å formidle fagstoff overfor medelever, i en annen elevgruppe på samme trinn er den muntlige delen av norskfaget redusert til et skriftlig prøvefag. I en klasse er læreren opptatt av å ha mange ulike skriftlige arbeider fordi elevene skal bli gode til å skrive, gjennom å skrive mye og variert. I en annen klasse har elevene to skriftlige innleveringer på et



Rollespill og dramatisering kan være gode arbeidsmetoder også når det gjelder å anskueliggjøre ulike moralske dilemmaer og hverdagssituasjoner som krever at elevene tar egne valg.

halvt år fordi læreren mener dette gir grunnlag nok til å sette karakter i norsk. Eksempelene er mange, og de illustrerer at det fremdeles er mulig å finne store forskjeller mellom ulike elevers opplæring på en og samme skole, på ett og samme klassetrinn. Dette kan på mange måter sies å være et svakhetstegn ved norsk skole. En slik «privatpraktisering» kan lett føre med seg at det foregår liten grad av kvalitetssikring, og at både faglig innhold og arbeidsmetoder i for stor grad avgjøres av lærerens preferanser. I denne artikkelen rettes blikket først mot vurdering og hvordan vi retter elevarbeider. Hensikten med en slik drøfting, er å belyse hvilke krav som er knyttet til vurdering av elevenes arbeider og å understreke at vurdering må inngå som en sentral del av læringsprosessen. Dette gjelder også for elever med spesielle behov. Videre belyser artikkelen tilpasset opplæring i form av prosessorientert skriving, de gode eksempelene, bruk av PowerPoint som pedagogisk verktøy, temabasert undervisning, det å finne nøkkelen inn og dramatisering. Disse områdene er valgt for å konkretisere sentrale prinsipper i opplæringen. En bevisstgjøring omkring vurdering og tilpasset opplæring kan være med på å kvalitetssikre norskundervisningen og motvirke tendensen til det som allerede er omtalt som en form for «privatpraktisering».

Hvorfor og hvordan retter og vurderer vi?

I forskrift til opplæringsloven står det at elevene både skal ha vurdering underveis i de ulike fagene og en sluttevaluering. Underveisevalueringen skal gis som en rettleiding til elevene om hvordan de står i forhold til opplæringsmålene. Underveisevalueringen skal hjelpe til å fremme læring, utvikle kompetansen til elevene og gi grunnlag for tilpasset opplæring. I barneskolen skal vurderingen gis uten karakter, i ungdomsskolen skal elevene ha en vurdering som består av både karakterer og en kvalitativ vurdering. Det fremheves også at elevene skal kunne delta i arbeidet med vurdering av eget arbeid. I Forskrift til opplæringslova § 3.4 understrekes det at «både på barne- og ungdomstrinnet skal ein gi vurdering utan karakter i form av ei beskrivende vurdering av korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i fagene og dei andre måla i Læreplanverket for Kunnskapsløftet med sikte på at eleven på beste måte skal kunne nå desse måla.

Det skal kunne dokumenterast at vurdering er gitt». Her er vurdering trukket inn som en sentral del av elevenes læringsprosess, og som noe som er avgjørende for at elevene skal få den tilpassede opplæringen de i henhold til opplæringsloven har krav på.

Retting av elevarbeider inngår som en sentral del av mange læreres arbeid. Vi bruker tid på det og legger masse krefter i det. Likevel uteblir mange ganger fremgangen. I alle fall er det ikke nødvendigvis samsvar mellom det lærere legger inn av innsats og det utbyttet eleven får i læringen sin. Hvis vi setter det på spissen, kan vi tegne følgende bilde. I barneskolen gir læreren fortsatt ofte respons på elevarbeider ved å sette på et smilefjes eller en R for riktig, eller ved en kort generell kommentar. Det er mindre vanlig med spesifikke individuelle tilbakemeldinger. De lærerne som har klare mål for hver enkelt elev, og som gir jevnlig tilbakemelding i henhold til disse målene, er trolig i mindretall. Når noe er galt i en besvarelse, markerer læreren muligens feilene. Kanskje tar elevene da en runde til med besvarelsen for å rette opp feilene, men ofte gjør de ikke det. Man jobber sjelden slik at arbeidet videreutvikles og forandres. Det kan være vanskelig å se det hensiktsmessige i en slik prosess i forhold til faglig utvikling og når det gjelder å nå spesifikke faglige mål.

Det kan også godt hende at læreren ikke retter feilene. Dette kan henge sammen med et ønske om å unngå å gi elevene en følelse av ikke å mestre. Kanskje er man opptatt av at skrivegleden lett ødelegges av at læreren bruker «rødpennen». Dette er til å forstå, ikke minst som en motvekt til det mer tradisjonelle feilfinningsfokus. Men det kan tenkes at dette er å gjøre elevene en bjørnetjeneste. En konsekvens av ikke å rette feil kan være at de feilene en elev til stadighet gjør uten å bli korrigert på, i elevens hode oppfattes som en riktig måte å gjøre det på. Ved ikke å korrigere kan man da som lærer bidra til at det utvikles et feilmønster, som eleven senere i skoleløpet må bruke mye tid og krefter på å forandre. Istedenfor å la være å rette, kan man få frem det positive i arbeidet og samtidig påpeke det eleven, sammen med læreren, må jobbe mer med for å beherske. Det handler om en balansegang der man ivaretar gleden over å skrive og samtidig hjelper elevene til å utvikle egne skriveferdigheter.

Lærerne må være tydelige på hva de forventer av en oppgave.

Det er følgelig vesentlig å prioritere hva elevene skal jobbe med slik at det er overkommelig for dem å jobbe videre.

Også i ungdomsskolen og i videregående skole kan elevene møte en lite funksjonell form for tilbakemelding og vurdering. Kanskje får de ofte oppgaver uten klare kriterier og skal gjennomføre arbeider uten uttalte mål. Smilefjesene er erstattet med karakterer. Elevene vet muligens fortsatt ikke hva som forventes, og følgelig heller ikke hva som vurderes. Dette kan gjøre det vanskelig både for læreren, elevene og foreldrene å vite hva som kreves, hva som vektlegges, hva elevene skal lære gjennom den aktuelle oppgaven, og hva læreren vurderer ut fra. På denne måten er det også vanskelig å si når elevene har nådd målet. I 2006 ble 150 elever i ungdomsskolen og i 1. klasse i videregående bedt om å lage en tekst om en god lærer (Damsgaard og Eftedal, 2006). Noe av det disse elevene er opptatt av, er nettopp at lærerne må være tydelige på hva de forventer av en oppgave. Det innebærer å gi klare kriterier før elevene begynner på et arbeid og så vurdere ut fra kriteriene. Dette gjelder både i forhold til skriftlige og muntlige oppgaver. Hvis elevene jobber uten å ha klare kriterier eller mål for arbeidet, og utelukkende får en karakter som tilbakemelding, så kan de ikke bruke denne til noe annet enn å få bekreftet sitt eget nivå, enten sammenlignet med seg selv eller med andre. For noen er dette en god bekreftelse, for andre tegn på enda et nederlag. Elevene vet ikke hva som er bra med arbeidet, og hva de følgelig bør gjøre mer av. De vet heller ikke hvilke forbedringsområder de har. Det er tvilsomt om en slik tilnærming oppfyller kravene til underveisevaluering slik de fremkommer i forskriftene til opplæringsloven. Og hvis det fungerer slik at elevene registrerer karakteren sin og legger stilen vekk, hvis de ikke bruker tid på å gjennomgå lærerens retting og til å videreutvikle arbeidet sitt, hvorfor retter læreren da? Hvilken læring ligger det i en slik tilbakemelding fra lærerens side? Hvis elevene ikke skal bruke lærerens retting til noe, kan dette bli en nokså meningsløs prosess både for eleven og for læreren. Alternativet er at læreren retter og gir kvalitative tilbakemeldinger som elevene så *bruker* for å forbedre arbeidet sitt. Slike tilbakemeldinger innebærer at elevene får vite hva som er bra med arbeidet, hva de bør endre eller bearbeide og hva de eventuelt bør fokusere spesielt på videre. En slik tilnærming

innebærer at vurderingen er en del av selve læringsprosessen og ikke et haleheng som kommer når prosessen er avsluttet. Dette utdypes nærmere i beskrivelsen av prosessorientert arbeid senere i denne artikkelen.

Det er interessant å merke seg at mange av elevene i Damsgaards og Eftedals undersøkelse (2006) også kobler det å være en god lærer til å gi «ordentlige» tilbakemeldinger på elevens arbeider. For mange av dem er det ikke nok med en karakter eller en kort kommentar. De vil ha en respons som gir dem mulighet til å forbedre seg. En elev i 9. klasse belyser dette på følgende måte:

Den læreren jeg tenker på var unik. Hun var spesielt flink til å gi gode tilbakemeldinger. Det var ikke sånn at man fikk klasket en karakter ned på pulten og that's it, nei, man fikk grundige tilbakemeldinger, både positive og negative. Dette gjør at eleven får en sjanse til å forbedre seg.

En annen elev fremhever at det å få en ordentlig tilbakemelding når man har lagt mye arbeid i noe, også handler om å oppleve seg tatt alvorlig og bli sett.

I en undersøkelse blant elever i alternativ skole, uttrykker noen av elevene at de opplever karaktersystemet som årsak til nederlagsfølelse (Berger, 2000). For at hyppige tilbakemeldinger til elevene på arbeider de har gjort ikke skal fungere slik, må de være både konkrete og nyanserte. Det er vesentlig at læreren er tilstedeværende og opptatt av å formidle at vedkommende ser elevene sine også gjennom vurderingsarbeidet. Det er lærerens jobb å fremheve det som er bra ved arbeidet. Dette bør være så konkret at elevene kan kjenne det igjen og være stolte av det. Fordi målet med vurdering er at elevene skal lære og få relevant veiledning med tanke på å nå faglige mål, er det helt nødvendig at vurderingen nettopp er kvalitativ og beskrivende. Ogden (2004) understreker også behovet for å prioritere tilbakemelding fordi dette er så viktig for elevenes læring. I tillegg fremhever han at tilbakemeldingen må komme raskt slik at det går kort tid fra elevene har levert et arbeid til de får tilbakemelding fra læreren. Dette henger sammen med at elevene da har arbeidet friskt i minne, men det handler også om at det er motiverende for videre arbeid at læreren signaliserer

interesse ved å sørge for rask tilbakemelding. Hvis man også involverer elevene i diskusjon om deres eget arbeid, kan man utvikle en kritisk tekstbevissthet hos elevene som de kan ha nytte av i videre tekstproduksjon. Det kan derfor være en fordel å kombinere skriftlig tilbakemelding med vurderings-samtaler om elevenes arbeider.

Den tilpassede opplæringen

Skolen har et ansvar for å gi alle elever tilpasset opplæring. Det er et krevende, men like fullt et styrende prinsipp for skolevirksomheten (Overland, 2007). Kjell Horn (1995) understreker at lærere ikke har anledning til å velge vekk de retningslinjene og beslutningene som gjelder for norsk skole. Dette inkluderer også prinsippet om tilpasset opplæring. Noen argumenterer mot tilpasset opplæring ved å fremholde at kravet er utopisk, og at det ikke er mulig for en lærer å lage 30 ulike planer. Tilpasset opplæring betyr ikke at alle elevene skal ha forskjellig opplegg. Ofte er det mulig å foreta god tilpasning uten en slik finmasket individualisering. Mye kan gjøres ved å variere arbeidsformene, ved å lage presentasjoner som er forenklete og samtidig ha lenker til fordypningsstoff og gjennom å lage oppgaver som legger til rette for kvalitativ differensiering. Formidlingsform, metodevalg og tilbakemeldingsstrategi er også med på å tilrettelegge opplæringen. I det følgende skisseres noen tilnærminger til arbeid i norskfaget som egner seg godt med tanke på tilpasset opplæring. Mye av det som her skisseres vil også være til hjelp for elever som mottar spesialundervisning.

Proessorientert arbeid En elev i 7. klasse har følgende tanker om norskundervisningen på ungdomsskolen:

Jeg har hørt om noen elever på ungdomsskolen som jobber med proessorientert skriving. De leverer en tekst en gang, så ser lærerne på den og retter den, og så leverer de teksten en gang til. Sånn håper jeg vi kan jobbe på ungdomsskolen. Da lærer vi mer, for da vet vi hva vi har gjort som ikke er så bra og så kan vi gjøre noe med det. Lærerne må si hva de synes er bra også, for ellers er det ikke hyggelig å få det tilbake, det må være hva vi har gjort bra også.

Ifølge Hildegunn Otnes er det slik at vi i norskfaglig sammenheng har «en tradisjon der ordet *prosess* ofte viser til at det er en tekst som er «underveis», på vei til å bli et produkt som man kan publisere eller levere til vurdering» (Otnes, 2004: 8). I praksis innebærer en slik tilnærming ofte at elevene får en oppgave og lager et utkast til besvarelse. De får så en tilbakemelding av læreren på dette utkastet, og noen ganger også fra medelever.

Elevene kan lære mye av å lese egne tekster for hverandre. Dette forutsetter en åpen klassekultur som er trygg nok til at elevene både tør å lese egen tekst og kan få trening i å gi andre konstruktiv tilbakemelding. Det er ikke tilstrekkelig å si at teksten er bra. Tilbakemeldingen må konkretiseres ved at elevene peker på akkurat det som er bra og prøver å forklare hvorfor det fungerer godt. Der klassekulturen preges av lyst til å gjøre andre større og glede over å kunne rose andre, er det mye enklere å ta i bruk den ressursen som elevgruppa representerer i forhold til å gi hverandre respons. En slik klassekultur utvikles lettere hvis læreren er opptatt av å kommentere og fremheve sterke sider hos elevene. Også når elevene deltar i vurdering av hverandres arbeider bør læreren være sentral i det å gi tilbakemeldinger, fordi vedkommende har en faglig kompetanse som elevene ikke har (Damsgaard, 2006). På grunnlag av tilbakemeldingene fra læreren og evt. fra medelever lager så elevene et nytt utkast. Det nye utkastet er en videreutvikling og vil som regel være en forbedring i forhold til utgangspunktet. I tillegg til å utvikle elevenes skriveferdigheter kan denne måten å jobbe på være med på å gjøre elevene i stand til å vurdere egne og andres tekster. Denne ferdigheten inngår som en sentral del av målsettingene i de nye læreplanene. Når elevene er ferdig med grunnskolen, skal de kunne «vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst» (Kunnskapsløftet, plan for norsk).

Som regel kobles en proessorientert arbeidsform til utvikling av tekster, men det er fullt mulig å bruke samme prinsipp i andre fag. Mappevurdering, som etter hvert har gjort sitt inntog både i grunnskolen og i høyere utdanning, kan nokså forenklet sies å være bygd på det samme prinsippet om å være underveis i en prosess.

I drøftingen av å gi tilbakemelding på elevenes arbeider,

har vi vært inne på læring forstått som en prosess. Når læreren jobber systematisk med utgangspunkt i den enkelte elevs arbeid, får eleven en vurdering som er individuell og tilpasset elevens egne forutsetninger og utfordringer. En slik konkret veiledning fra lærerens side gjør det lettere for eleven å ta tak i eget arbeid og videreutvikle det. Brukt bevisst vil ulike former for prosessorientert arbeid derfor være et viktig ledd i den tilpassede opplæringen. Samtidig er en slik arbeidsform med på å gjøre vurderingen til en viktig del av læringsprosessen fordi tilbakemeldingene brukes til å videreutvikle arbeider.

Det er liten tvil om at prosessorientert arbeid kan være både meningsfullt og effektivt med tanke på elevenes læring. Når noen lærere likevel kvier seg for å ta i bruk en slik tilnærming, kan det henge sammen med at denne arbeidsformen oppleves som en merbelastning. Brukt over tid vil den prosessorienterte tilnærmingen kunne bidra til økte kunnskaper og ferdigheter hos elevene og til større selvstendighet og evne til kritisk tenkning, også i forhold til egne arbeider. Dette kan bidra til å øke kvaliteten på de arbeidene som leveres, noe som igjen påvirker omfanget av og innholdet i lærernes arbeid med retting. Langsiktig krever det derfor ikke nødvendigvis mer tid å jobbe prosessorientert hvis man sammenligner det med å måtte rette de samme feilene mange ganger fordi elevene ikke lærer av lærerens rettinger. Dessuten gir den prosessorienterte arbeidsmetoden en genuin mulighet til reell tilpasset opplæring og til å arbeide i henhold til målene i den nye læreplanen.

For å legge til rette for prosessorientert arbeid, kan følgende spørsmål være relevante:

Hvordan kan man organisere skolehverdagen slik at det blir rom for samtale med den enkelte elev omkring arbeidene deres? Hvordan kan man prioritere annerledes for å få frigjort tid til dette direkte elevrettede arbeidet? Hvordan kan man fordele ansvar slik at ikke noen får for stor arbeidsbelastning, fordi de har mange klasser og krevende fag? Hvordan kan man samarbeide om å utvikle klare oppgavekriterier og tilbakemeldingsformer som både er kvalitativt gode og tidsmessig realistiske? Hvordan kan man lære av hverandres erfaringer når det gjelder hva som fungerer godt m.h.t. å gi tilbakemelding til elevene? Faglig samarbeid



lærere imellom kan gi rom for å lese elevtekster sammen eller utveksle tekster sånn at man i større grad unngår at en lærers egne preferanser danner grunnlag for elevenes karakterer. Gjennom slike diskusjoner kan lærere utvikle økt kriteriebevissthet, og kvalitetssikre vurderingsarbeidet i større grad. Der lærere har tid til å samarbeide om faglige opplegg, ligger det til rette både for å dele kunnskap, utvikle læremidler og differensiere undervisningen. Diskusjon med kollegaer er også av betydning med hensyn til å trekke elevene inn i vurdering av deres eget arbeid. Hvordan er det hensiktsmessig å involvere elevene? Hva kan og bør de være med å vurdere? Hvordan kan man bygge opp elevenes kompetanse når det gjelder å delta i vurdering av eget og medelevers arbeid? Slike diskusjoner er viktige for å utnytte de mulighetene som den prosessorienterte arbeidsformen byr på.

De gode eksemplene Som et ledd i den tilpassede opplæringen kan læreren lette skriveprosessen ved å lage et eksempel på en besvarelse, slik at elevene ser hvordan det kan gjøres. Dette kan være et viktig hjelpemiddel for en del elever når de skal lære seg å skrive for eksempel referater, anmeldelser eller et formelt brev. Hvis målet er å beherske en bestemt fremgangsmåte, kan en slik strukturmåte være hensiktsmessig. Det kan også være til hjelp for en del elever at læreren deler opp skriveprosessen og fokuserer på ett element av gangen. Først skriver for eksempel elevene en innledning. Når ulike elever leser opp sin måte å innlede på, får elevene ideer om forskjellige strategier for å skrive en innledning. Deretter går elevene løs på hoveddelen. Når også denne delen av prosessen er gjennomført og kommentert, skriver elevene avslutningen. Neste gang elevene skal skrive en tilsvarende oppgave, kan de velge om de vil jobbe med en del av gangen eller om de vil ta fatt på hele oppgaven på en gang. Norskklæreren kan også selv skrive en innledning som elevene bes om å fortsette på. For elever som strever med å komme i gang, kan dette være en viktig hjelp. Denne tilnærmingen kan også kombineres med å jobbe prosessorientert slik at det lages flere utkast både av deler av teksten og av teksten som helhet.

Det kan videre være slik at læreren velger å lage både en innledning og en avslutning, og ber elevene om å lage hoveddelen. Når elevene skal lære å skrive en artikkel, kan

for eksempel læreren lage en ingress og en konklusjon. På den måten er rammene fastlagt og utfordringene begrenset. Det er imidlertid viktig å understreke at slike eksempler fra lærerens side er eksempler, og ikke en form for «fasit». Ved å nærme seg arbeid i norskfaget på denne måten, kan elevene få hjelp til å utvikle egen skrivekompetanse og sin bevissthet om oppbygging av tekster. For elever som er selvstendige skrivere og behersker ulike sjangere, kan utfordringene knyttes til å levere flere utkast som nyanseres og forbedres.

Å plukke ut gode formuleringer fra elevenes egne tekster, er også en måte å få frem de gode eksemplene på. I denne sammenheng er det vesentlig at læreren sørger for å hente eksempler hos alle elevene. Læreren tydeliggjør at han eller hun allerede har rettet opp feilene, slik at ingen skal være redd for at feil avsløres. Eksemplene kan handle om en fengende overskrift, en god start på en setning, en spennende innledning, en nyansert personkarakteristikk, eksempler på riktig bruk av tegnsetting, integrerte miljøbeskrivelser, en interessant måte å avslutte et arbeid på osv. Presentasjon av slike «godbiter» kan innimellom brukes som et alternativ til tradisjonell retting, fordi de gode eksemplene kommenteres slik at elevene bevisstgjøres både på innhold og formulering (Damsgaard, 2007).

PowerPoint som pedagogisk verktøy En alternativ tilnærming eller et supplement til å bruke lærebok, er at norskklæreren lager egne powerpointpresentasjoner av sentralt lærestoff. Hovedpoenget med slike presentasjoner er å koble sammen tekst, bilde/film og lyd, slik at stoffet anskueliggjøres på ulike måter som utfyller hverandre. De egner seg som innledning til et tema, et prosjekt, et mappearbeid eller lignende og må følges opp av differensierte arbeidskrav som også ligger til grunn for lærerens vurdering. I denne sammenheng er det ikke snakk om presentasjoner som består av tettepakke sider med masse tekst som læreren leser opp for elevene. Det dreier seg om å utnytte de gode mulighetene som PowerPoint gir til å koble sammen og ta i bruk ulike læringskanaler.

I slike presentasjoner kan lærere samle den viktigste informasjonen om temaet. Dette kan hjelpe de svakeste leserne til å holde fokus. Det bør være stor skrift og lite tekst på hver side. Lærerne vektlegger også å finne frem til bilder eller

Å plukke ut gode formuleringer fra elevenes egne tekster, er også en måte å få frem de gode eksemplene på.

andre illustrasjoner som passer til teksten. Gjennom slik billedbruk forsterkes læringen for mange, og de som lærer best gjennom den visuelle kanalen, får både tekst og bilder som støtte til sin læring. Også filmkutt kan egne seg som tydeliggjøring. En powerpointpresentasjon er et egnet hjelpemiddel også for den «fortellende» læreren som kan supplere med informasjon som elevene bare kan lytte til. Dette gjør presentasjonsformen egnet også for dem som foretrekker den auditive læringskanalen. I tillegg kan læreren koble til ulike former for lydskutt som også bringer frem informasjon. Det kan være musikk, et kort foredrag, en opplesning som supplerer lærerens egen formidling. For de elevene som trenger ekstra utfordringer, kan det være interessant å øve seg på å ta notater fra det læreren forteller i tillegg til det som står i presentasjonen. De kan også ha glede av å studere videre gjennom de lenkene som læreren har lagt til, eller gjennom å lese i de bøkene læreren har oppgitt som andre aktuelle kilder. Det er mulig å øke elevaktiviteten også under presentasjonen ved å legge inn små konkurranser, oppgaver som elevene skal finne løsning på sammen med læreren, bilder som i fellesskap analyseres før læreren fyller ut med mer informasjon osv. Avhengig av elevenes alder, velger læreren enten å vise hele presentasjonen på en gang, eller å dele opp i mindre enheter som utgangspunkt for mer atskilte oppgaver.

De arbeidsoppgavene som gis i etterkant av en slik presentasjon, må være differensierte. Det er da ikke snakk om å lage mange ulike opplegg. Man kan komme langt med å lage *en* forenklet versjon og *en* vanlig versjon med fordypningsmuligheter. Den *forenklete utgaven* må ha konkrete spørsmål som det er mulig for elevene å finne svar på i selve presentasjonen. Oppgaver av typen «Beskriv tegneseriens historie», kan være alt for diffus og omfattende for lesesvake elever og for elever som strever med å konsentrere seg. Ved å formulere mer konkrete spørsmål, gjør læreren det lettere for dem å ta fatt på oppgaven. Det kan for eksempel fungere

bedre å dele opp på følgende måte: Når ble den første tegneserien laget? Hva het den? Hvor kom den ut? Når fikk vi tegneserier i Norge? Osv. Ved å stille konkrete og atskilte spørsmål gjør læreren det mulig for elevene å lage en presentasjon av historikken. Hvis elevene i tillegg finner alle svarene i lærerens powerpointpresentasjon, blir det overkommelig for dem å mestre å lage sin egen mappe om tegneserier. For elever som overmannes av et helt ark med oppgaver, er det mulig å bryte enda mer ned ved å gi dem en oppgave av gangen, istedenfor å presentere dem for hele mappekravet samtidig. Heller ikke dette handler om å lage noe helt annet, men om å sette opp de samme oppgavene på en annen måte. En slik tilrettelegging er viktig for elever som strever med faget og kan bidra til at de opplever mulighet til mestring. Ved å ta i bruk ulike undervisningsstrategier i sin presentasjon, kan læreren fange opp mangfoldet i elevgruppa og gi dem mulighet til å lære på forskjellige måter. Dette er også et vesentlig ledd i tilpasset opplæring.

I tillegg til konkretisering av oppgavene, bør det være rom for andre typer oppgaver enn bare faktafinning. I en mappe om tegneserier, kan elevene bes om å tegne en egen stripe og bruke ulike tegneserievirkemidler i sin egen tegning eller lage en datacollage av ulike tegneseriefigurer. Dette åpner for at de som liker å jobbe med data, får mulighet til det mens de som heller vil tegne for hånd, gjør det. På denne måten kan elevene vise kunnskap også gjennom selv å produsere. Elever som ikke trenger noen form for forenkling, forholder seg til det vanlige arbeidskravet som har mindre konkrete oppgaver. For dem kan oppgaver som «Beskriv tegneseriens historie» fungere godt. De trenger ikke nødvendigvis at oppgaven brytes ned i detaljspørsmål. De kan finne svar på dette i powerpointpresentasjonen eller i fagstoff som læreren har oppgitt som andre relevante kilder. Elever som trenger ekstra utfordringer, kan i tillegg til å gjøre de obligatoriske oppgavene, gis ulike valgfrie oppgaver slik at de

Noen elever som strevde mye skriftlig, viste enorm kreativitet i dramatiseringen og ble en ressurs i gruppene sine.



også kan velge ut fra interesser. Det kan handle om å lage en presentasjon av en tegneserieforfatter, om å beskrive produksjonsprosessen fra tegning til film, om å drøfte tegneserien som politisk virkemiddel, om analyse av virkemidler i ulike striper sett i forhold til hverandre, om selv å produsere striper som illustrerer ulike virkemidler osv. Det kan også være slik at elevene selv kan sette sammen et bestemt antall av en rekke mulige oppgaver, og på den måten i enda større grad selv prege arbeidet.

Powerpointpresentasjoner kan også gjøres tilgjengelig for elevene gjennom Classfronter, It's learning eller andre tilsvarende systemer. Sammen med presentasjonen legges arbeidskravene og vurderingsskjemaer som innholdsmessig samsvarer med arbeidskravene. Noen lærere har forsøkt å etablere fagrom for foreldre i disse systemene. På den måten kan foreldre både se hva elevene jobber med, og de kan hjelpe dem faglig fordi fagstoffet er lett tilgjengelig. Der rutinen med å legge presentasjonene ut fungerer, vet elevene at de har tilgang til fagstoffet også etter selve undervisningen. Dette er en stor fordel for elevenes videre arbeid, men også for at elever som er syke eller borte av andre grunner, skal kunne holde seg oppdatert på det klassen arbeider med. Hvis det er behov for det, kan lærere lage papirkopier av presentasjonen slik at elevene kan arbeide videre med oppgavene de får, også når de ikke har tilgang til data (Damsgaard, 2007).

Temaarbeid med varierte arbeidsformer Når elevene skal jobbe med et tema over lengre tid, gir det gode muligheter til bevisst å variere arbeidsformene. På den måten legger man til rette for læring via ulike kanaler, og samtidig får elevene mulighet til å utvikle forskjellige ferdigheter. Et eksempel kan illustrere.

8. klasse skulle i 6 uker jobbe med temaet folkediktning. Temaet inngikk i norsk, i musikk, delvis i engelsk og kropps-

øving. Som en avslutning på perioden var det planlagt et tverrfaglig prosjekt som gikk over en uke. I norskfaget ble temaet innledet med at to klasseledere holdt et foredrag for to klasser. Foredraget var basert på en powerpointpresentasjon med sentral informasjon om folkediktning. Lærerne hadde plukket ut den viktigste informasjonen, satt inn bilder, lagt til tre lydskutt som besto av et lite foredrag om folkediktning på tvers av land, et innlest eventyr og en folkevis. I tillegg var det lagt til filmkutt som viste eksempler på filmatiserte eventyr av forskjellig slag. Elevene deltok aktivt i presentasjonen gjennom innspill, spørsmål og små konkurranser. Da foredraget var ferdig, fikk elevene presentert differensierte arbeidskrav og tilsvarende vurderingsskjema til en mappe med tittelen «Det var en gang».

Arbeidet skulle inneholde mange forskjellige elementer. Et av dem var å lage sitt eget moderne eventyr. Her hadde lærerne valgt en prosessorientert metode som innebar at elevene laget et førsteutkast som de leste for hverandre og så videreutviklet. Deretter leverte de utkastet til læreren som ga hver elev en individuell tilbakemelding som sa hva som var bra med teksten, hva elevene burde endre på og en eller noen få ting elevene burde øve på. Elevene laget et nytt utkast som de kunne få enda en tilbakemelding på hvis de ville det. Eventyret inngikk som en del av mappen deres. De elevene som trengte det, fikk et forenklet arbeidskrav. De som ønsket det, eller trengte det, fikk presentasjonen i papirutgave. Elever som hadde enkeltvedtak og fikk spesialundervisning, fikk både presentasjonen og det forenklete arbeidskravet lagt inn på sin bærbare PC. Hvis det var behov for mer forenkling, tilpasset spesialpedagogen dette for de aktuelle elevene, men utgangspunktet var likevel klassens plan. Noen elever samarbeidet om å innhente fagstoff selv om de skulle levere hver sin mappe. De som trengte tett oppfølging fra læreren kunne få det, fordi så mange elever klarte å arbeide selvstendig når de hadde både bakgrunnsstoffet og arbeidskravene tilgjengelig. På denne måten kunne læreren gi noen elever ekstra hjelp uten at de andre ble sittende uvirksomme.

Parallelt med dette mappearbeidet foregikk det mye dramatisering. I første omgang ble tradisjonelle folkeeventyr dramatisert, senere også de moderne eventyrene som elevene hadde skrevet. Noen elever som strevde mye

skriftlig, viste enorm kreativitet i dramatiseringen og ble en ressur i gruppene sine. Det at alle dramatiseringene foregikk ute i skogen, ga nye og spennende rammer, men også utfordringer knyttet til å bruke skogen og naturen som hjelpemiddel. I den avsluttende prosjektuken, som i sin helhet foregikk ute, var målet å lage ferdig en forestilling som skulle vises for foreldre som et vandreteater med ulike stasjoner i området rundt skolen. Her hadde elevene bruk for det de hadde arbeidet med i hele perioden. De fikk mulighet både til å ønske seg samarbeidspartnere og hva de ville jobbe med ut fra en gitt oversikt med mulige oppgaver. Forestillingen viste elevene fra nye sider. En som aldri ellers turte å lese høyt, var forteller. En av de mest sjenerte var guide, noen av dem som ofte strevde mye både med å lære og med å konsentrere seg, lagde den mest kreative av alle stasjonene i skogen. De som ønsket seg en ekstra utfordring fikk et elevprodusert eventyr som skulle dramatiseres på engelsk. Alle deltok på «scenen», kanskje fordi kveldsmørket og snøen ufarliggjorde fremføringen.

Ulike metoder og arenaer for læring bidro til at opplæringen var tilpasset ulike elever. I tillegg inneholdt selve mappearbeidet en differensiering som var slik at noen svarte på konkrete spørsmål og hentet all sin informasjon fra lærernes presentasjon, mens andre brukte ulike kilder og foretok en analyse av avanserte eventyr. Opplegget krevde mye planlegging innledningsvis og også en del arbeid knyttet til individuell tilbakemelding på elevenes egne eventyr. I tillegg tok det tid å lage sitt eget læremiddel i form av powerpointpresentasjonen. Men når planene, presentasjonen, arbeidskravene og vurderingsskjemaene var laget, kunne lærerne konsentrere seg om å gi veiledning til elevene i deres arbeidsprosess. Den totale arbeidsmengden var dermed håndterlig for lærerne, ikke minst fordi de delte på arbeidsoppgavene.

Tankegangen som lå til grunn for dette opplegget, kan også brukes når man planlegger mindre omfattende temaer. Gjennom en introduksjon fra lærerens side som er variert og appellerer til ulike læringsmåter, kan læreren allerede innledningsvis fenge ulike elevers interesse. Videre vil differensierte arbeidskrav gjøre det mulig for elevene å jobbe på ulike måter. Når man også inkluderer individuelle elevarbeider som man gir tilbakemelding på, slik at elevene kan

bearbeide dem, styrkes den individuelle tilpasningen. Klare vurderingskriterier gjør det tydelig for elevene hva læreren forventer og vurderer etter. På denne måten gjøres vurderingsgrunnlaget tilgjengelig for elevene både før arbeidet starter, underveis i prosessen og ved vurdering av sluttproduktet (Damsgaard, 2007).

Nøkkelen inn For elever som strever med å lære, er det ekstra viktig at lærere er kreative i arbeidet med å «finne nøkkelen inn». Det handler om å bruke interesser og sterke sider til å skape engasjement og gi mulighet til å mestre også for de elevene som sliter med å tilegne seg ny kunnskap og med å overføre og anvende kunnskap og ferdigheter. En dreining av norskfagets innhold slik at man for eksempel prioriterer arbeid med sammensatte tekster, faktatekster, film som medium, tegneserier, reklame, internett, chatting, SMS-språk osv. kan også bidra til tilpasset opplæring. Interessen for film kan for eksempel være en vei inn i bokenes verden. Gjennom arbeid med anmeldelser av film og med slagord til reklame, kan man også utvikle grammatisk bevissthet og evne til å formidle seg presist og korrekt. Man kan holde foredrag om en film man selv har valgt, og gjennom det også utvikle sin egen muntlige formidlingskompetanse. Poenget her er ikke at slik kunnskap skal overta for mer tradisjonell kunnskap om litteratur og språk. Dette er trukket frem for å illustrere behovet for å utvikle og oppdatere norsk som fag og peke på muligheter til å finne nye innfallsvinkler til utvikling av relevant kunnskap innenfor faget. En slik tilnærming er ikke minst viktig for å tilpasse undervisningen til ulike elever og nå de målene som er beskrevet i den nye læreplanen.

Den samme tankegangen kan brukes hvis man velger å la elevene lage særoppgaver eller mapper. De kan jobbe med et emne de selv har valgt og er interessert i, og samtidig lære å forholde seg kritisk til kilder, oppgi kilder på en korrekt måte, planlegge og gjennomføre et strukturert skriftlig arbeid, jobbe med layout, skrive sammenhengende og kommuniserende tekst osv. Gleden ved å fordype seg og så formidle noe man selv er genuint interessert i, kan være et svært godt utgangspunkt for å utvikle sentral norskkompetanse. Det som her er skissert, er bare noen av mange muligheter. Det handler om å finne nøkkelen inn for å gjøre elevene interesserte i å lære

og gjennom det øke motivasjonen deres for å jobbe hardt og mye for å videreutvikle egen kompetanse. I denne sammenheng er variasjon i tematikk og metodevalg sentralt.

Dramatisering Dramatisering er en arbeidsmetode som åpner for læring gjennom selv å gjøre. Det kan være snakk om mer lekpregede aktiviteter eller om å bruke dramatisering som et ledd i å utvikle ny kunnskap. Dramatisering i grupper krever samspill og samarbeid og gir dermed elevene verdifull erfaring når det gjelder gruppedynamikk. Rollespill og dramatisering kan være gode arbeidsmetoder også når det gjelder å anskueliggjøre ulike moralske dilemmaer og hverdagssituasjoner som krever at elevene tar egne valg. Elevene kan også få ansvar for å dramatisere gitte roller fra en tekst eller et skuespill på en slik måte at det de spiller, stemmer mest mulig med den teksten som er utgangspunkt for dramatiseringen. En annen mulighet er at elevene lager sin alternative tolkning av en tekst, slik at dramatiseringen kan brukes til å diskutere ulike løsninger.

En klasse ble delt i grupper og bedt om å dramatisere avslutningen på Ibsens Et dukkehjem så tro mot det opprinnelige skuespillet som mulig. Gruppene fikk samme oppgave, men de løste den likevel forskjellig. Dette dannet basis for en interessant utveksling i klassen.

Deretter ble elevene bedt om å dramatisere en alternativ slutt og begrunne valget sitt. Her var mangfoldet enda større og de mulige løsningene svært forskjellige. Noen valgte å la Nora bli og fortsette som før. Andre lot Nora bli og konkluderte med at Helmer måtte reise.

Andre valgte harmonien, konflikten ble løst ved at Helmer endret syn på Nora. Engasjementet var stort både når det gjaldt selve dramatiseringen og i diskusjonen etterpå. Alle kunne mene noe, fordi alle hadde deltatt og vært med på å velge. Ingen svar var gale, fordi alle fortolkninger var mulige. Dette ufarliggjorde både det å spille skuespill og det å delta i diskusjonen. For forsiktige elever kan dette være en hjelp til å bli mer synlig, for elever som trenger nye utfordringer vil åpne oppgaver med mulighet for kreativ problemløsning kunne være en inspirasjon. De elevene som er utrygge på slike rammer, kan få klart definerte oppgaver også innenfor denne typen opplegg. Læreren kan legge til rette både

gjennom etableringen av gruppene og ved å gi noen mulighet til en bestemt og avgrenset oppgave. Klasselederen kan dele ut rollene, slik at elevene får en rolle de kan beherske, eller elevene kan velge selv ut fra egne ønsker.

Ved å jobbe annerledes med tradisjonelt fagstoff, åpner man for læring gjennom andre kanaler. Samtidig blir det rom for ulike uttrykk og en variert problemløsning. Når elevene selv har erfaring med dramatisering, har læreren og elevene også et annet utgangspunkt for å snakke om hva som kjennetegner skuespill, det å ha en rolle, hvilke virkemidler man har å bruke når man dramatiserer osv. En slik tilnærming gir dermed rom for en mer erfaringsbasert læring der elevene selv har kjent på kroppen det de skal utvikle mer kunnskap om.

Kort oppsummering

Som denne fremstillingen viser, er det mange muligheter for tilpasset opplæring, også for elever med spesielle behov for tilrettelegging. Det finnes ulike innfallsvinkler til å vekke elevens interesse for norsk som fag og gi dem mulighet til å mestre. Selv om man som lærer skulle ønske seg mer tid til hver enkelt elev, er det mulig å få til ulike former for differensiering i skolen med de ressursene man har. Det å være opptatt av å lete etter tilpasningsmulighetene er et godt utgangspunkt for å finne dem. (Damsgaard, 2003).

Tydelige kriterier for vurdering av elevarbeider og et grunnprinsipp om at individuell vurdering inngår som en sentral del av selve læringsprosessen, øker mulighetene for tilpasset opplæring og tilpassede utfordringer. En viktig forutsetning for at elevene skal lykkes, er at læreren både i holdning og handling er opptatt av elevenes behov for og rett til å få en opplæring som de kan ha utbytte av og som de kan mestre. En 9. klassing nyanserer dette gjennom sin beskrivelse av en god lærer:

- En som klarer å lære bort det som skal læres bort. En elevene kan stole på.
- En som viser hensyn. En som er tålmodig.
- En som forstår at ikke alle får alle ting inn på en gang. En som gjør det morsomt å lære.
- En som kan det hun prater om. En som kan være snill, men også streng.
- En som kan holde orden på elevene. En som

har forskjellige måter å lære bort på.

- En som ikke har yndlings elever, og en som behandler alle elevene sine likt.
- En som ikke bare sier «sånn er det», men forklarer sånn at alle skjønner det.
- En som forstår seg på barn/unge. En som ikke dømmer folk etter førsteinntrykket.
- En som har tro på elevene sine. En som oppmuntrer elevene til å jobbe.
- Det er sånn en god lærer skulle vært, men ingen mennesker er perfekte. Selv ikke en lærer er det (Damsgaard og Eftedal, 2006).

REFERANSER:

- BERGER, A-H.** (2000). Som elevene ser det. Hva får eleven til å bråke eller lære? Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DAMSGAARD, H. L.** (2003). Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- DAMSGAARD, H. L.** (2006). Kunsten å lede en klasse – å være en tydelig, forutsigbar og imøtekommende voksen. I: Andersen, P. (red.): Klasse- og læringsledelse. København: Unge pædagogers forlag.
- DAMSGAARD, H. L. OG C. EFTEDAL** (2006). En god lærer. Upublisert materiale.
- DAMSGAARD, H. L.** (2007). Når hver time teller. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole. Oslo: Cappelen Akademisk. Forskrift til opplæringslova, Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- HORN, K.** (2005). Læreren som leder. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Ogden, T. (2004). Kvalitetsskolen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- OTNES, H.** (2004). «Prosesstekster – dokumentasjon av arbeids- og læringsprosesser i digitale mapper» I: Otnes, H. (red.): IKT og nye læreprosesser. En artikkelsamling basert på erfaringer fra et prosjekt ved avdeling for lærerutdanning. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- OVERLAND, T.** (2007). Skolen og de utfordrende elevene. Bergen: Fagbokforlaget.

NETTADRESSE:

Kunnskapsløftet, læreplan for norsk, tilgjengelig på www.regjeringen.no

MARIHØNA

Bladet om Downs Syndrom

Marihøna er landets eneste uavhengige tidsskrift om Downs syndrom. Det gis ut av Grete Reitan i Kristiansund som ønsker å bidra til mer informasjon om Downs syndrom. Marihøna mottar ingen offentlig støtte, men er helt og holdent basert på et privat initiativ, på non-profit basis.

AV ARNE ØSTLI



– Årsaken til at jeg begynte å utgi dette bladet var at jeg, 21. juli 1997, fikk en datter med Downs syndrom; Guri Kristine. Jeg opplevde da at den informasjon som var tilgjengelig om Downs syndrom, var av eldre dato. Det skrevet jeg fikk utlevert på fødeavdelingen da jeg fikk min datter, var faktisk 20 år gammelt! Som førskolelærer med lang praksis fra arbeid i barnehage og med videreutdanning i spesialpedagogikk, visste jeg at mye hadde endret seg siden da. Senere, etter som min datter vokste til, erfarte jeg også at det var for lite litteratur å finne. Den typen litteratur jeg ønsket meg, var det også lite av, forteller Grete Reitan, som er utgiver av Marihøna. Hun har arbeidet mange år i barnehage og har videreutdanning i spesialpedagogikk.

– Når man kommer i den situasjon at man får et annerledes barn, kan behovet for informasjon bli stort, og samtidig får man et behov for kontakt med andre i samme situasjon, fortsetter hun.

Stort behov for informasjon

– Et informasjonsblad om Downs syndrom, slik at andre som kom i samme situasjon som meg, kunne få et annet tilbud, og forhåpentligvis et bedre tilbud om informasjon enn jeg fikk var et av målene med å skape Marihøna, legger hun til.

Blant abonnentene er foreldre og

andre pårørende, barne- og voksenhabiliteringstjenesten, diverse kompetansesentra, bibliotek, skoler, barnehager, Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste – utdanningsinstitusjoner på høyskolenivå og høyere, helsestasjoner, fysioterapitjenester og lignende.

– *Hvem er bladet myntet på?*

– Marihøna prøver å ha et slikt spekter i innholdet, at både foreldre og andre pårørende, samt at de som arbeider med våre barn, unge og voksne med Downs syndrom – kan finne noe av interesse. Her finner man historier fra foreldre og søsken til barn, unge og voksne med DS og reportasjer fra aktiviteter og kurs i de ulike Ups & Downs foreningene. Vi følger fem barn og unge i ulik alder gjennom livet. Det er diverse annet reportasjestoff, for eksempel fra kurs og konferanser. Her finner du også artikler innen metodikk, fysioterapi, logopedi, rettigheter etc.

– Hvor ofte utkommer bladet?

– Marihøna – Bladet om Downs syndrom, utkommer fire ganger årlig; mars, mai, september og desember og er et tidsskrift man kan abonnere på.

Eget nettsted

Tidsskriftet har egne nettsider: www.marihona.com Her finner du ulike artikler og informasjonsstoff om Downs syndrom og annet som er

presentert i Marihøna. På nettsidene er også et diskusjonsforum der man kan hente og gi tips og veiledning og diskutere ulike saker relatert til syndromet.

– Jeg legger også ut nyheter og annet aktuelt stoff kontinuerlig, sier Reitan.

I nettbutikken kan du kjøpe ulike artikler om Down Syndrom – arbeidsmodeller, Karlstadbøkene, om aldring og helse, om konfirmasjon, ulike utviklingsområder, skjønnlitteratur, filmer, barnebøker, romaner og poesi.

Marihøna har opp gjennom årene støttet mange ulike prosjekt, blant annet boka «Med Downs gjennom livet» – som Norsk Nettverk for Down Syndrom har utgitt, barneboka «Will vil ikke», gitt midler til ulike forprosjekt, bl.a. til utvikling av «SCHMACK!», bistått til at en del bøker har kommet ut i 2. opplag, gitt bistand til innsamling av data til språkforskning, om søsken, om Downs syndrom og autisme etc.

I regi av Marihøna er det også foretatt en spørreundersøkelse om dagens tilbud til familier som har medlemmer med Downs syndrom. Underøkelsen omfattet også hva familiene savnet av tilbud og hva de ønsket.

– Velkommen til Marihøna, avslutter en entusiastisk Grete Reitan.

Forskningsdel

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

Tilpasset opplæring ved starten av Kunnskapsløftet

En forundersøkelse med fokus på læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen

Av **Jorun Buli-Holmberg**, førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO
Sven Nilsen, professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO
Kjell Skogen, professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO

Sammenndrag

Resultater fra denne empiriske forundersøkelsen tyder på at det er et forbedringspotensial når det gjelder hvordan skolene har fokus på refleksjon og fornyelse, planlegging og vurdering i gjennomføring av Kunnskapsløftet på området tilpasset opplæring. Det ser imidlertid ut til at det finnes klar vilje til forbedringsarbeid blant lærerne. Videre uttrykkes det ønske om at skoleledelsen kan spille en mer aktiv rolle både i forbindelse med kompetanseheving blant lærerne og n r det gjelder forbedringsarbeid generelt.

Summary

The results from this empirical study indicate that there is a potential to improvement concerning how the teachers and school-leaders focus on reflexion and continuous improvement, planning and evaluation when implementing the intensions of the reform «The Knowledge Promotion» («Kunnskapsløftet») in the area of suitably adapted education. There seems, however, to be an expressed willingness to improvement among both the teachers and the leaders. Most interestingly the teachers express that they want the school-leaders to take a more active role both in relation to a continuous improvement generally, and in relation to the development of competence among the teachers specifically.

Nøkkelord

Tilpasset opplæring	Lærerrollen
Kunnskapsløftet	Skolelederrollen
Læreplanarbeid	

Introduksjon

I denne artikkelen presenteres resultater fra en innledende forundersøkelse som ledd i et forskningsprosjekt om kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Dette prosjektet har fokus på tilpasset opplæring knyttet til tre områder: læreplanarbeid, lærerrollen og skoleledelse. Med tilpasset opplæring siktes det her til tilpasning både gjennom ordinær opplæring og gjennom spesialundervisning. Forskningsprosjektet tar sikte på å belyse denne tematikken sett i lys av Kunnskapsløftet. Denne forundersøkelsen – hvor data ble samlet inn høsten 2006 – vil kunne gi indikasjoner på situasjonen i en tidlig fase i Kunnskapsløftet. Artikkelen legger vekt på en bred tilnærming til denne problematikken. Siktet met er å følge opp med senere publisering av resultater avgrenset til hvert av de tre fokusområdene på grunnlag av en påfølgende hovedundersøkelse.

Problemstillinger

Et hovedsiktemål med det forskningsprosjektet som denne artikkelen inngår i, er samlet sett å bidra til å undersøke og bedømme hvordan og i hvilken grad de kvalitetsaspekter ved tilpasset opplæring og spesialundervisning som Kunnskapsløftet formulerer, blir fulgt opp i praksis. Samtidig er det et mål å vinne økt innsikt i hvordan reformen på dette området blir opplevd, forstått, tatt imot og implementert av lærere og ledere i lokale kontekster. Kvalitet vil slik sett bli forsøkt forstått både ut fra sentralt fastsatte intensjoner og lokale brukeres perspektiver.

Hovedproblemstillingen som denne forundersøkelsen kan bidra til å belyse, er: *Hvordan er situasjonen i en tidlig fase av Kunnskapsløftet når det gjelder praksis og forståelse av intensjoner på området tilpasset opplæring?*

Denne hovedproblemstillingen konkretiseres i tre delproblemstillinger:

- Hvordan er situasjonen når det gjelder læreplanarbeid og tilpasset opplæring?
- Hvordan er situasjonen når det gjelder lærerrollen og tilpasset opplæring?
- Hvordan er situasjonen når det gjelder skoleledelsen og tilpasset opplæring?

Bakgrunn

TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING I LYS AV KUNNSKAPSLØFTET

Utdanningspolitikken i Norge har meget lange tradisjoner når det gjelder ambisjonen om å utvikle en skole som kan bidra til sosial utjevning. Det dreier seg om å utvikle *en skole for alle* som kan legge læringsbetingelsene til rette for barn fra fattige og rike kommuner, fra fattige og rike familier, fra byer og grise-grendte strøk, for gutter og jenter og for funksjonsdyktige og funksjonshemmede. Det er en lang rekke betegnelser som har vært nyttet for å signalisere denne ambisjonen, som *allmueskolen*, *folkeskolen*, *grunnskolen*, *enhetsskolen*, *felleskolen*, *en inkluderende skole* og *en skole med tilpasset opplæring for alle*. Vi tilhører også et internasjonalt fellesskap som har fokusert denne tenkningen, og bl.a. har UNESCO i en årrekke flagget disse ideene under faner som «*education for all*» (EFA) og en «*inclusive school*» (UNESCO, 1994).

Skoleeiers *plikt* – med utgangspunkt i opplæringsloven – til å legge til rette for en tilpasset opplæring for alle elever i forhold til deres evner og forutsetninger, er trolig et av de viktigste skolepolitiske mandater vi har. Det gir likevel ikke elevene noen individuell rettighet til tilpasset opplæring. En slik rettighet, med tilhørende ekstra økonomiske og faglige ressurser for å styrke den tilpassede opplæringen, kan imidlertid gis til elever med særskilte opplæringsbehov ved enkeltvedtak etter sakkyndig vurdering. Den juridiske termen for slik undervisning er som kjent spesialundervisning (jfr. Opplæringsloven kapittel 5). Spesialundervisning, som etter loven er aktuelt for elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, blir betraktet som del av arbeidet med å gi alle elever tilpasset opplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet 2004, Nilsen, 2004).

Forskningsprosjektet tar utgangspunkt i at Kunnskapsløftet har til hensikt å bidra til utvikling av bedre læringsbetingelser for elevene i skolen. I vår tolkning av de bestemmelser og retningslinjer som er gitt gjennom lov- og læreplanverk,

legger vi til grunn at tilpasset opplæring, helhetlig sett, dreier seg om et samspill mellom individuell tilpasning og hensyn til fellesskap. Dette ble tydelig uttalt i den foregående læreplanen (L 97), der nettopp gjensidigheten mellom tilpasning og fellesskap stod sentralt i formuleringen av prinsipper for enhetsskolen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996). Dette videreføres i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, bl.a. gjennom det som uttales i Prinsipper for opplæringen om at: «Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I dette samspillet synes likevel Kunnskapsløftet å innebære at individuelle hensyn tillegges større vekt enn i foregående læreplanverk.

I tilknytning til Kunnskapsløftet omtales tilpasset opplæring som et gjennomgående prinsipp i hele grunnopplæringen og som et virkemiddel for læring (St.meld. nr. 16, 2006–2007). I Læreplanverket for Kunnskapsløftet blir det lagt til grunn at i opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetning møtes med et mangfold av utfordringer. Her omtales tilpasset opplæring som kjennetegnet ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremiddel (Utdanningsdirektoratet, 2006) – og dermed slik at alle deler av opplæringen blir lagt til rette med tanke på elevenes ulike forutsetninger.

Tilpasset opplæring er slik sett et prinsipp som fordrer at oppmerksomheten rettes både mot elevenes ulike evner og forutsetninger og mot skolens/lærestedets evne til å tilpasse opplæringen slik at den møter elevenes behov og bidrar til at de utvikler allsidig kompetanse (Skogen og Holmberg, 2002; Nilsen, 2004). Forskning viser imidlertid at vi fremdeles har å gjøre med en til dels betydelig avstand mellom intensjoner og realiteter når det gjelder tilpasset opplæring i grunnopplæringen. Det framgår bl.a. tydelig av evalueringen av Reform 97 (Haug, 2004) og av en baselinerapport om tilpasset opplæring (Bachmann og Haug, 2006). Det framstår som et inntrykk av den sistnevnte rapporten at spesialundervisning som del av tilpasset opplæring er et område der det er et åpenbart behov for mer forskningsbasert kunnskap.

Vurdering av ulike sider ved tilpasset opplæring har stått sentralt i forarbeidene til Kunnskapsløftet (NOU 2003:16). Kunnskapsløftet som nasjonal utdanningsreform viderefører – og ønsker å forsterke – tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp i skolen, og har som grunnlag at «tilpasset opplæring kan ivaretas innenfor opplæringens ordinære rammer eller i form av spesialundervisning» (St.meld. nr. 30, 2003:200–4, s. 85). Prinsippet om tilpasset opplæring – og spe-

sialundervisning som ledd i dette – framheves særlig i den nye del 2 av planverket: prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Samtidig er det et siktemål at bedre tilpasset opplæring gjennom ordinær opplæring skal bidra til at spesialundervisning er nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag (St.meld. nr. 30, 2003–2004). Tilpasset opplæring blir betraktet som viktig for å utjevne sosiale forskjeller i elevenes læringsutbytte, med sikte på at mulighetene for å lykkes i utdanningssystemet skal være like gode, uansett familiebakgrunn. Det legges vekt på tidlig innsats, både i form av forebygging og tidlig oppdaging og inngripen, for å tilrettelegge og støtte opplæringen i forhold til elevenes behov. Det understrekes at kompetanse, deriblant spesialpedagogisk kompetanse, er en sentral faktor for å kunne lykkes med dette (St.meld. nr. 16, 2006–2007; Kunnskapsdepartementet, 2007).

LÆREPLANARBEID OG TILPASSET OPPLÆRING

Som ledd i forskningsprosjektet settes søkelyset på læreplanarbeid i skolen av relevans for tilpasset opplæring, både i tilknytning til spesialundervisning og ordinær opplæring.

En vil i løpet av prosjektet søke å etterspore om og hvordan planprosessene på klasse- og elevnivå bidrar til kvalitetsutvikling i arbeidet med tilpasset opplæring (Nilsen, 1997a). I denne sammenhengen vil en rette oppmerksomheten både mot bruk av plan for enkeltelever spesielt (individuell opplæringsplan) og plan for klassen/elevgruppen generelt (klassens plan mv.). Dette vil være ledd i å studere hvordan koordineringen av tilpasset opplæring gjennom henholdsvis spesialundervisning og ordinær opplæring fungerer, slik det er lagt vekt på i tilknytning til kunnskapsløftet (St.meld. nr. 30, 2003–2004). Individuelle opplæringsplaner og spesialundervisning har vært omdiskutert i forbindelse med kunnskapsløftet (NOU 2003:16). Et forslag om å sløyfe IOP som skolens planleggingsredskap basert på enkeltvedtaket (Ot.prp. nr. 57, 2004–2005), er blitt avvist av Stortinget (Innst. O. nr. 105, 2004–2005).

Tidligere forskning viser at samtidig som bruk av individuelle opplæringsplaner (IOP) har fått forholdsvis stor utbredelse (Hatlevik, 2004), synes både planene og planleggingsarbeidet å variere mye (Nilsen, 1999; Sjøvoll, 1999). For mange – men ikke alle – lærere synes IOP å oppleves som et ikke bare flittig brukt, men også nyttig arbeidsredskap (Ytterhus, 2001). Andre stiller seg mer kritisk til nytten av IOP, bl.a. p.g.a. misnøye med gamle, omfattende og felles kommunale maler. De har likevel tro på planarbeidets betydning

for å kvalitetsutvikle spesialundervisningen, og kan ha utformet andre planer (for eksempel tiltaksplaner) for elever med særskilte behov, som ligner IOP, men som erfares som mer nyttige (Mjøs, 2006).

Arbeid med planene ser positivt sett ut til å kunne hjelpe lærere til å identifisere undervisningsbehov, klargjøre mål, organisere tidsbruk og velge strategier (Stangvik, 2001). De synes å kunne fungere som redskaper for felles planlegging og koordinert innsats lærerne imellom (Nilsen, 1997b; Dalen og Skårbrevik, 1999). Slike planer har også vist seg som virkemidler for kontakt og samarbeid med foreldrene, selv om foreldrenes deltakelse i arbeidet synes å være nokså varierende (Nilsen, 1999; Sjøvoll, 1999; Hatlevik, 2004), og foreldre i enkelte tilfeller kan oppleve at IOP foreligger alt for sent (Brandt, 2006).

Slike positive virkninger av IOP-arbeidet synes likevel å være helt avhengige av hvordan slike planer brukes. Mange lærere peker derfor også på en rekke utfordringer, hindringsfaktorer og forbedringsområder i arbeidet med IOP (Nilsen, 1997b). Det framtrer bl.a. som viktig å utvikle en form for planlegging hvor en unngår at dette oppleves som ritualisme, «skjemavelde» og «byråkratisering» (Nilsen, 1999). Hvis ikke kan det bidra til at lærerne ser IOP-arbeid mest som et byråkratisk-administrativt ritual, koblet til enkeltvedtak og resurstildeling (Stangvik, 2001).

LÆRERROLLEN OG TILPASSET OPPLÆRING

Som del av dette forskningsprosjektet søker en å belyse sentrale sider ved lærerens rolle i tilpasset opplæring. Det er et særlig fokus på lærernes praktisering av tilpasset opplæring i ordinær opplæring og spesialundervisning.

Læreren er en sentral aktør for å gjennomføre Kunnskapsløftets intensjoner om tilpasset opplæring (St.meld. nr. 30, 2003–2004). Tilpasset opplæring er retningsgivende for lærerens arbeid, og i læreplaner for Kunnskapsløftet påpekes lærerens oppgave med å utvikle en undervisning med tilpasninger som ivaretar forskjeller i elevmangfoldet i en skole for alle. Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning innebærer at lærerens undervisning er i samsvar med elevens læreforutsetninger (Ekeberg og Holmberg, 2005; Skogen og Holmberg, 2002). Systematisk kartlegging vil være en hjelp til å avdekke individuelle læreforutsetninger og tilpasningsbehov som grunnlag for å velge egnede arbeidsmåter for eleven og undervisningsformer for læreren, slik at opplæringen kan møte individuelle forskjeller og mangfold i inkluderende læringsmiljøer (Ekeberg og Holmberg, 2005;

Buli- Holmberg, 2007; Nilsen, 2004; Skogen, 2004).

Forskning viser at lærere i for liten grad tilpasser opplæringen individuelt (Bachmann og Haug, 2006; Dale og Wærness, 2003; Klette, 2003; Nes og Strømstad, 2003). Fler-tallet av lærere synes fortsatt å befinne seg i den tradisjonelle rollen som kunnskapsformidler, og har i mindre grad fokus på mangfoldet i elevgruppen og behovet for tilpassede og varierte undervisnings- og arbeidsformer (ibid.).

Tilpasset opplæring kan knyttes til fire faser; 1) målet elevene skal veiledes mot, 2) elevens ståsted – «her og nå» situasjonen, 3) tilretteleggingen for at eleven skal nærme seg målet (arbeidsmåter) og 4) vurdering av elevens utviklings- og læringsprosess mot målet (Skogen og Holmberg, 2002). Dette innebærer at lærerens undervisning tar utgangspunkt i individuelle læreforutsetninger og tar i bruk tilpassede metoder som bidrar til faglig og sosial vekst hos eleven. Sentrale områder i undersøkelsen knyttet til lærerrollen er; kartlegging av enkeltelevers læreforutsetninger, metodetilpassninger og evaluering av læringsprosess og læringsresultat med utgangspunkt i individuelle læringsmål forankret i den nasjonale læreplanen. Disse områdene må sees som sentrale i realiseringen av intensjonene om tilpasset opplæring og spesialundervisning (St.meld. nr 30, 2003–2004).

SKOLELEDELSE OG TILPASSET OPPLÆRING

Ved siden av læreplanarbeidet og lærerrollen er skoleledelsen en nøkkelfaktor i utvikling av tilpasset opplæring. Skal en politisk reform få den ønskete effekt, forutsetter det at skolens profesjonelle yrkesutøvere, særlig lærere og skoleledere, makter å realisere intensjonene bak reformen. Skolens ledelse har et spesielt ansvar for å ivareta helhetsperspektivet i arbeidet med å utvikle en best mulig tilpasset opplæring for alle, slik opplæringsloven pålegger skoleeier. Skolens ledelse har en stor utfordring når det gjelder administrativ ledelse som går på gode rutiner og kvalitetssikringssystemer, og en faglig pedagogisk ledelse som sikrer utviklingen frem mot en stadig bedre realisering av skolens mål (Opp-læringsloven, § 9–1). Dersom for eksempel spesialundervisningen skal kunne fungere godt i forhold til intensjonene om en best mulig tilpasset opplæring for alle, stilles det store krav til skolens ledere i forbindelse med ledelse og evaluering av prosesser som leder frem til enkeltvedtak, samt planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen.

Forskning har pekt på en rekke forutsetninger som må være til stede for at en slik vellykket innovasjonsprosess kan realiseres. Det er en forutsetning at alle de involverte fag-

folkene har en bevisst fokusering på primærbrukeren, som i denne sammenheng er eleven (Shiba og Walden, 2001). Det er samtidig helt avgjørende at de involverte har en god forståelse av perspektivet kontinuerlig forbedring, og ikke lar seg forlede til å tro at det dreier seg om en engangsforbedring (Shiba og Walden, 2001; Skogen, 2004). Videre forutsetter det at de involverte profesjonelle aktørene, som i denne sammenheng først og fremst er lærere og skoleledere, har en konkret og felles forståelse av hva de skal gjøre hver for seg og sammen (Skogen, 2006). I arbeidet med å utvikle en konkret felles forståelse av et felles mål (visjon) og en god forståelse av egne arbeidsoppgaver i en koordinert innsats med komplementære roller har skoleledelsen store utfordringer (Kotter, 2002). I tillegg må de profesjonelle aktørene ha tro på at den nye praksisen er hensiktsmessig, eller med andre ord ha et visst eierforhold til endringen. Et slikt eierforhold bygges best gjennom en mest mulig likeverdig deltagelse i drøftinger og beslutninger, noe som tilsier et kontinuerlig og aktivt samarbeid og samspill mellom ledere, lærere, elever og eventuelt foresatte (Skogen, 2004 og 2005). Samtidig vil realiseringen av en ny praksis alltid stille krav om ny kunnskap og læring på arbeidsplassen, og dermed blir det nødvendig å utvikle en såkalt lærende organisasjon (Senge, 1990; Skogen og Standal, 2006). En slik lærende organisasjon kjennetegnes av at de involverte aktørene tar utgangspunkt i sine praktiske erfaringer og bearbeider disse erfaringene gjennom refleksjoner over egen praksis og læringsdialoger mellom samarbeidspartnere (Evensen og Hmelo, 2000). Lærernes egen læring, eller kompetanseheving, er av den aller største betydning for utviklingen av stadig bedre læringsbetingelser for skolens elever. Som faglig ansvarlig og personalleder vil skolens rektor, i samarbeid med sitt lederteam, ha en spesielt stor og viktig utfordring nettopp når det gjelder lærernes egen læring (Skogen, 2006 og Skogen og Standahl, 2006). En skole som ofte består av flere hundre elever og flere titalls lærere trenger en bevisst og dyktig ledelse som kan legge til rette for, lede, evaluere og forbedre prosesser som tar vare på de suksessfaktorene som er omtalt ovenfor. Ledelsens utfordringer er med andre ord formidable.

Forskningsmetodisk tilnærming

Som forberedelse til å gjennomføre en større surveyundersøkelse om Kunnskapsløftet og Tilpasset opplæring ble det høsten 2006 foretatt en forberedende, empirisk studie ved hjelp av spørreskjema. Surveyundersøkelsen vil igjen bli supplert og fulgt opp av intervjuundersøkelser med lærere

og skoleledere. Samlet sett tar dette sikte på å belyse gjennomføringen av Kunnskapsløftet på området tilpasset opplæring i en relativt tidlig fase av reformen. En vil videre komme tilbake med en ny survey- og intervjuundersøkelse når reformen har virket noen år. Dette skal gi grunnlag for å studere reformens utvikling, og dermed hvorvidt tilpasset opplæring, både gjennom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen, gjennomføres på en bedre måte.

Denne artikkelen avgrenser seg til å rapportere fra forundersøkelsen til den første surveyen. Den primære hensikten har vært å samle inn data som grunnlag for videre utforming av problemstillinger og utvikling av instrument med sikte på en senere større undersøkelse. Etter at dataene fra forundersøkelsen var analysert, ble instrumentet og resultatene drøftet med noen av respondentene ved de deltakende skolene. Samtidig som dette utgjør en forprøve, inneholder den imidlertid såpass interessante data at vi også valgte å presentere resultater fra den som en selvstendig forundersøkelse.

Til denne forundersøkelsen ble det valgt ut en Østlandskommune. Kommunen er middels stor, med balanse mellom tettsted og spredt bebyggelse. Utvalget omfattet videre tre grunnskoler på ungdomstrinnet, og lærere og skoleledere ved disse, som representerer de respondentgrupper vi ønsker at hovedundersøkelsen skal omfatte. Av etiske grunner er utvalg av kommune og skoler anonymisert. Det er lagt vekt på at resultatene ikke skal kunne føres tilbake til enkeltpersoner eller enkeltskoler.

Denne forundersøkelsen kan betraktes som en sammensatt (embedded) singlecasestudie (Yin, 2003). Det innebærer at data fra de tre skolene analyseres samlet. De tre skolene analyseres altså ikke hver for seg, men vi ser etter mønstre i det totale materialet.

Undersøkelsen ble utført som gruppeenketer, med tilnærmet full deltakelse fra de tre skolene, til sammen 70 personer. Alle lærere og skoleledere fikk utdelt og svarte på spørreskjemaet samtidig, ved at ledelsen avsatte felles tid til dette. Spørreskjemaet som ble benyttet, ble bygget opp som en serie påstander hvor informantene skulle krysse av for ulike svaralternativer på en femdelt likertskala (Grønmo, 2004). Påstandene er utformet som en operasjonalisering av sentrale variabler knyttet til problemstillinger og teorigrunnlag under hvert av de tre fokusområdene.

Dataene er behandlet ved hjelp av SPSS og analysert ved bruk av deskriptiv statistikk (Befring, 2007). Kodingen av datamaterialet er utført og kontrollsjekket av uavhengig faglig assistanse.

Det er lagt vekt på å formidle fellestrekk i materialet, uten at disse her er angitt i eksakte prosenttall. De resultatene vi har trukket fram er med andre ord der *informantene har samlet seg om visse svaralternativer*, slik at en får fram momenter som framtrer som betydningsfulle i relasjon til problemstillinger og teorigrunnlag.

Siden denne type casestudie ikke gir grunnlag for bruk av analytisk statistikk og statistisk generalisering (Andersen, 1997), har vi ikke nyttet tabeller eller tallmessige angivelser i rapporten. Resultatene kan imidlertid betraktes som eksempler og indikasjoner på hvordan dagens situasjon er på området.

Resultater fra undersøkelsen

Den første resultatpresentasjonen gjelder sider ved Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring generelt. Deretter presenteres resultater fra de tre fokusområdene – læreplanarbeid, lærerrollen og skolelederrollen – hver for seg.

GENERELT OM KUNNSKAPSLØFTET OG TILPASSET OPPLÆRING

Kjennskap til intensjoner

Det framgår at et klart flertall av lærerne mener å kjenne godt til hva intensjonene for Kunnskapsløftet i sin alminnelighet innebærer. De aller fleste av dem mener også å ha en god forståelse av hva reformens intensjoner for tilpasset opplæring generelt og spesialundervisning spesielt går ut på, men likevel slik at de mener de kjenner bedre til tilpasset opplæring enn til spesialundervisning.

Slik lærerne gjennomgående oppfatter det, har intensjonene om tilpasset opplæring en sentral plass i Kunnskapsløftet, mens en noe mindre andel sier det samme om spesialundervisning. Lærerne synes imidlertid å være noe mer usikre på i hvilken grad Kunnskapsløftet innebærer endrede intensjoner eller representerer kontinuitet på dette området. Det gjelder særlig for tilpasset opplæring i sin alminnelighet. Det bidrar til å svekke inntrykket av hvor sikre lærerne reelt sett er på hva Kunnskapsløftets intensjoner på dette området går ut på.

Det er for øvrig en gjennomgående tendens at lærerne har en høyere vurdering av seg selv individuelt enn av skolens kollegium som fellesskap når det gjelder kjennskap til og forståelse av intensjonene for Kunnskapsløftet. Det gjelder enten det dreier seg om tilpasset opplæring generelt eller spesialundervisning spesielt.

Generell vurdering av egen praksis

De generelle tendensene i materialet viser at lærerne gjennomgående er bare middels fornøyd med hvordan egen undervisning samsvarer med intensjonene, både når det gjelder tilpasset opplæring i sin alminnelighet og spesialundervisning mer konkret. Lærerne vurderer imidlertid sin egen praksis høyere enn kollegaenes praksis, både når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning. Lærerne synes å være positivt innstilt til å delta i utviklingsarbeid på skolen, både generelt og i tilknytning til Kunnskapsløftet.

Behov for kompetanseutvikling

Resultatene peker i retning av at selv om lærerne vurderer egen kjennskap til Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring som rimelig bra, så uttrykker de at de har deltatt for lite i kompetanseutvikling når det gjelder tilpasset opplæring, og at de har behov for mer. Når det gjelder behov for støtte i arbeidet med tilpasset opplæring og spesialundervisning, uttrykker lærerne at støtte fra kollegaene er det som er mest viktig, støtte fra ledelsen kommer deretter, og støtte fra PPT følger deretter igjen.

LÆREPLANARBEID OG TILPASSET OPPLÆRING

På dette delområdet av prosjektet presenteres resultater når det gjelder deltemaer som læreplanarbeidets betydning for tilpasset opplæring, deltakelse i planarbeidet, samordning av planarbeidet og IOP som hjelpemiddel i planarbeidet.

Læreplanarbeidets betydning for tilpasset opplæring

Det framgår at i en forholdsvis tidlig fase av Kunnskapsløftet legger lærerne gjennomgående stor vekt på den betydningen planlegging har for å utvikle kvaliteten på tilpasset opplæring. Det gjelder for kvaliteten på tilpasset opplæring både gjennom den ordinære undervisningen i klassen/elevgruppen og gjennom spesialundervisning for enkeltelever. Samtidig opplever lærerne at det er et klart behov for å forbedre skolens praksis med planlegging av tilpasset opplæring på begge områder.

Deltakelse i planarbeidet

Deltakelsen i slikt planarbeid rapporteres å være ganske høy, men samtidig slik at lærere i større grad foretar planlegging individuelt enn deltar i planlegging i samarbeid med andre. I vurdering av deltakelse i og samarbeid om utforming av IOP er erfaringen at kolleger trekkes en god del inn, foreldre trekkes inn i noen grad, mens elevene trekkes heller lite inn

i planleggingen.

Lærerne opplever at ledelsen ved skolen (rektor med lederteam) i noen grad – men ikke veldig sterkt – legger vekt på planlegging, både av tilpasset opplæring i klassen og spesialundervisning for enkeltelever. Sett fra lærernes synsvinkel er PPT, slik tjenesten nå oppleves å fungere, i heller liten grad involvert i planlegging på begge disse områdene.

Samordning av planarbeidet – individualisering og fellesskap

Samordning og gjensidig hensyntaken mellom planlegging av spesialundervisning (IOP) og av klassens undervisning (klassens/elevgruppens plan) synes å ha et relativt moderat omfang.

Lærerne uttrykker generelt sett at de i planleggingen til en viss grad tar hensyn til behovet både for individuell tilpasning og fellesskap. På den ene side tar planleggingen av undervisningen i klassen i noen grad hensyn til behovet for individuell tilpasning blant klassens elever, og deriblant til elever med spesialundervisning. På den annen side – men med noe sterkere vektlegging – tar planleggingen både av klassens undervisning og av spesialundervisning for enkelt-elever, hensyn til behovet for fellesskap mellom elevene. Begge hensyn – både til tilpasning og til fellesskap – blir altså i en viss grad forsøkt ivarettatt i planleggingen.

Hjelpemiddel i planarbeidet

Lærerne gir gjennomgående uttrykk for at de klart opplever IOP som et nyttig hjelpemiddel for å planlegge ulike sider av spesialundervisningen. IOP oppleves gjennomgående som et hjelpemiddel i arbeidet med å klarlegge elevenes behov for støtte og tilpasning. Slike planer er videre til hjelp både for å klargjøre mål, planlegge innhold og organisering og når en skal vurdere spesialundervisningen.

LÆRERROLLEN OG TILPASSET OPPLÆRING

Når det gjelder lærerrollen og tilpasset opplæring, presenteres resultater som belyser hvordan lærere opplever at de: forankrer intensjonene om tilpasset opplæring i sin undervisningspraksis, underviser med utgangspunkt i elevens læreforutsetninger, foretar vurderinger av elevenes læringsprosesser og læringsresultater og mestrer læringsledelse som ivaretar elevmangfold.

Forankring av intensjonene om tilpasset opplæring i lærerens undervisningspraksis

Samtidig som lærerne uttrykker at de har en god forståelse

av intensjonene om tilpasset opplæring, opplever de at deres undervisningspraksis i middels grad er forankret i disse intensjonene. Det indikerer at lærere på den ene siden ikke opplever større behov for å videreutvikle sin forståelse av hva intensjonene om tilpasset opplæring innebærer, mens de på den annen side erkjenner at de fortsatt har en vei å gå for å bli bedre til å realisere en undervisning i samsvar med disse intensjonene. Lærerne uttrykker at de i stor grad er opptatt av og motivert for å øke sin kompetanse for å greie dette.

Undervisning med utgangspunkt i kartlegging av enkelt-elevens læreforutsetninger

Lærerne tilkjennegir at de ikke har et særlig gjennomtenkt forhold til hvor de står når det gjelder kartlegging av individuelle læreforutsetninger og bruk av kartlegging i undervisningstilretteleggingen. De uttrykker at de i middels grad kartlegger elevens forkunnskaper før de introduserer et nytt tema i det faget det undervises i. Den kunnskapen de skaffer seg gjennom kartlegging, anvendes dessuten i bare begrenset grad når de planlegger og gjennomfører undervisningen. Det bidrar til at lærerne opplever at deres undervisning bare til en viss grad er i samsvar med elevens læreforutsetninger. Når det for eksempel gjelder individuelle tilpasninger av bruk av læremidler og undervisningsmetoder, uttrykker lærerne at det skjer i begrenset omfang.

Vurderinger av elevenes læringsprosesser og læringsresultater

Det synes som om lærerne i bare begrenset grad vurderer enkeltelevers læringsprestasjoner i forhold til individuelle læringsmål. De trekker i liten grad eleven med i vurdering av egen læring. Det gjelder både på forhånd, underveis i og etter avsluttet læringsøkt. Det framgår også at lærerne i begrenset grad vektlegger vurdering både av hva og hvordan eleven har lært, og i begrenset grad er bevisste på å se læringen i forhold til nasjonale, lokale og individuelle læringsmål. Individuelle vurdering og elevmedvirkning i vurdering, både når det gjelder læringsprosess og læringsresultat, er følgelig områder der det er behov for en sterkere prioritering.

Læringsledelse som ivaretar mangfoldet i elevgruppen

Lærerne opplever selv at de mestrer ledelse av læringsarbeidet i forhold til den enkelte elev på en rimelig god måte. De ser derfor ikke behov for større forbedringer på dette området. Men på den annen side uttrykker lærerne som før nevnt at deres undervisning bare i begrenset grad makter å ivareta individuelle forskjeller og mangfoldet i elevgruppen. Resultatene tyder samlet sett på at lærere ser behov for å utvikle tilretteleggingen av et inkluderende læringsmiljø, slik at det bedre ivaretar individuelle forskjeller og elevmangfoldet.

SKOLELEDELSE OG TILPASSET OPPLÆRING

Lederutfordringene som avspeiler seg i dataene presenteres her i en generell del med vekt på tydelig ledelse, initiativ og planlegging, samt en del som går mer spesifikt på kvalitetsledelse hvor arbeidet med utvikling av en bedre tilpasset opplæring vinkles fra perspektivene brukerfokus, kontinuerlig forbedring, helhetlig tilnærming og kompetanseheving.

Tydelig ledelse

Det uttrykkes et ønske om at ledelsen ved de aktuelle skolene skal legge mer vekt på og utvikle seg selv som ledere både på det administrative og det pedagogiske området. Lærerne ønsker seg mer tydelige og konkrete forventninger i forhold til sitt arbeid ved skolen. De gir også uttrykk for at ledelsen i for liten grad tar ansvar for utvikling og synliggjøring av retningssivende kvalitetskriterier for arbeidet ved skolen.

Ta initiativ

Det framkommer et tydelig ønske om mer initiativ fra ledelsens side. Dette blir spesielt interessant når vi ser det sammen med at lærerne ikke har noen uvilje i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid, men snarere gir uttrykk for verdien av pedagogisk utviklingsarbeid både generelt og i forhold til Kunnskapsløftet spesielt. De gir blant annet også uttrykk for at de prioriterer støtte fra ledelsen og fra egne kolleger høyere enn støtten fra PPT i forbindelse med utviklingen av en bedre tilpasset opplæring.

Lede planlegging

Det kommer til uttrykk et ønske om at ledelsen i større grad tar ansvar for en bedre planlegging ved skolen i forhold til utviklingen av både tilpasset opplæring generelt og spesialundervisningen spesielt. Dette kan sees sammen med ønsket om en mer tydelig ledelse, og kan blant annet indikere et behov for at ledelsen tar et spesielt ansvar når det gjelder skolens samlede innsats for realiseringen av skolens mål.

Sett fra et kvalitetsledelsesperspektiv, med vekt på kvalitetsutvikling, virker forventningene fra lærerne konsistente i forhold til deres generelle forventninger til ledelsen.

Fokus på primærbrukeren

I prinsippet er det lett å holde orden på hvem som er skolens

primærbruker, nemlig eleven. I den daglige handlingstvang og med utallige prioriteringssituasjoner er det imidlertid en stor utfordring å ha fokus på elevens beste i alle sammenhenger. Lærernes ønske om en tydelig ledelse med initiativ og aktiv planlegging kan nok avspeile en krevende arbeids-situasjon med behov for både praktisk og moralsk støtte til å ta de mest mulig riktige, eller hensiktsmessige valgene i det daglige arbeidet.

Kontinuerlig forbedring

Det synes som om lærerne har en god forståelse av at tilpasset opplæring er en politisk målsetting vi aldri kan nå, men som vi hele tiden har en forpliktelse til å arbeide for å nærme oss. Samtidig som lærere flest har en subjektiv oppfatning av at de bare delvis lykkes med å realisere intensjonene både om tilpasset opplæring i sin alminnelighet og spesialundervisning spesielt, stiller de seg positive til pedagogisk utviklingsarbeid ved sin skole. Videre ser de skolele-derne som naturlige støttespillere i denne sammenheng.

Total deltagelse

En indikasjon på at lærerne forstår og verdsetter betydningen av helhet og samarbeid er at de gir uttrykk for at støtte fra og samarbeid med egne kolleger er like viktig som støtte fra ledelsen. Det kan kanskje gi grunn til bekymring at støtte fra PPT ikke vurderes like høyt. Videre kan det se ut som at samarbeid med foreldre og foresatte heller ikke har en like naturlig plass.

Kompetanseheving

Lærerne gir uttrykk for at de til nå har fått for lite hjelp i forbindelse med sin kompetanseheving i forhold til realiseringen av Kunnskapsløftets intensjoner om en bedre tilpasset opplæring for alle. Det synes å eksistere et ønske om at ledelsen skal spille en mer aktiv rolle og ta et spesielt ansvar i forhold til kompetanseutviklingen ved skolen.

Samlet drøfting og konklusjoner

På den ene side opplever lærerne å ha god kjennskap til hva intensjonene i Kunnskapsløftet, både for tilpasset opplæring generelt og spesialundervisning spesielt, går ut på. På den annen side etterlater de et inntrykk av usikkerhet om i hvilken grad reformen endrer eller viderefører disse intensjonene. Sett i sammenheng kan det kan tyde et visst behov for kompetanseutvikling og for drøftinger og refleksjoner i skolens personale for å øke forståelsen av hva intensjonene

innebærer. Også når det gjelder tilpasset opplæring er den oppfattede læreplanen et viktig mellomledd mellom den formelle læreplanen og den iverksatte læreplanen (Goodlad, 1979). Lærernes tolkninger og forståelse av de offisielle intensjoner må anses som en viktig forutsetning for hvilken praksis de vil etterstrebe i det daglige arbeidet.

Det forhold at lærerne uttrykker at de gjennomfører egen undervisning bare delvis i samsvar med intensjonene, både når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning, gjør det forståelig at de også uttrykker at de har fått for lite kompetanseutvikling på området, og opplever behov for mer. At lærerne er mer tilfreds med egen enn med kollegenes forståelse og praktisering av intensjonene, kan indikere en selvtillfredshet som kan være en barriere i forhold til forbedring (Kotter, 2002).

Når det gjelder læreplanarbeid, tyder resultatene samlet sett på at i en tidlig fase av Kunnskapsløftet blir dette arbeidet vurdert som en viktig forutsetning for at tilpasset opplæring skal realiseres på en god måte. Lærere og ledere peker på at de allerede gjør en god del viktig planleggingsarbeid, men erkjenner samtidig at det her er et stort potensial for forbedring. Det synes å ha sammenheng med en antakelse om at en slik forbedring gir muligheter for å videreutvikle kvaliteten på tilpasset opplæring både gjennom ordinær opplæring og gjennom spesialundervisning.

Inntrykket er at læreplanarbeid fremdeles – både på klasse- og elevnivå – mer er en individuell virksomhet enn en virksomhet basert på samarbeid. Situasjonen virker i så måte i en første fase av Kunnskapsløftet å være mye på linje med det som har vært forholdet i tidligere år, og hvor foreldre, og enda mer elevene, i begrenset grad deltar i å utforme IOP (Nilsen, 1997b; Hatlevik, 2004). Det ser bl.a. ut til å være klare forbedringsmuligheter i retning av et mer kollegabasert læreplanarbeid, i samsvar med læreplanens framheving av undervisning som lagarbeid. Som påpekt i tidligere undersøkelser, synes samarbeid om planlegging – bl.a. i tilknytning til IOP – å være en vesentlig faktor for at alle lærere er informert om og er med og drøfter ulike sider ved elevens opplærings-situasjon. Det kan medvirke til å utvikle et felles syn på situasjon, utfordringer og tiltak, og bidra til at alle som underviser eleven, tar medansvar for oppfølgingen av planene (Nilsen, 1997c; Nilsen, 1999). I så måte ser det ut til at praksis rommer store muligheter og behov for forbedringer.

Den heller moderate, kanskje også tilbaketrukne, rollen som skolens ledelse oppleves å ha i forhold til planlegging og tilpasset opplæring, tyder på at en endring på dette området,

kan være en viktig faktor for kvalitetsutvikling. Et mer aktivt og forpliktende læreplanarbeid på klasse- og elevnivå, som utføres i samarbeid mellom lærerne, vil trolig avhenge av at ledelsen ved skolen legger vekt på dette overfor skolens personale, og målbærer det i form av klare retningslinjer og forventninger.

Sett fra skolens perspektiv oppleves også PPT – slik tjenesten nå fungerer – som en beskjeden partner i planleggingsarbeidet, som er lite involvert, enten det gjelder planlegging av tilpasset opplæring ved skolen eller av spesialundervisning for enkeltelever. Det stemmer overens med andre forskningsresultater, bl.a. fra Markussen (2004), hvor det framgår at lærerne opplever at PPT i bare liten grad – direkte eller indirekte – retter sin virksomhet inn mot undervisningssituasjonen og mot relasjonen lærer-elev.

Det relativt moderate omfanget av samordning mellom IOP og klassens plan kan tyde på at det ennå, og slik tidligere undersøkelser har tydet på (Nilsen 1997b), råder usikkerhet blant lærere om hva samordning mellom IOP og klassens plan konkret innebærer, og at slik samordning er krevende. Slik samordning er en indikator på hvordan koordineringen av tilpasset opplæring gjennom henholdsvis spesialundervisning og ordinær opplæring fungerer, slik det legges vekt på i tilknytning til kunnskapsløftet (St.meld. nr. 30, 2003–2004). I så måte synes en slik koordinering å være en viktig utviklingsoppgave, med tanke på at elever med behov for særskilt støtte skal oppleve et godt, helhetlig opplæringstilbud.

Det er i samsvar med prinsippene i Kunnskapsløftet når lærerne sier at de i en viss grad er seg bevisst å ta hensyn til både tilpasnings- og fellesskapshensyn når de planlegger med tanke på tilpasset opplæring og spesialundervisning. Samtidig er dette overveielser som det synes viktig å legge større vekt på. I arbeid med IOP er avveininger mellom slike hensyn en viktig forutsetning for at slike planer kan bidra til en opplæring som ivaretar behovet både for differensiering og inkludering i opplæringen (Nilsen, 1996).

Det positive med IOP så langt i prosessen, er at den oppleves som et viktig hjelpemiddel for å gjennomtenke og planlegge ulike sentrale deler av spesialundervisningen – mål, innhold, organisering, arbeidsmåter og vurdering – og slik at disse områdene sees i sammenheng. Dermed kan IOP-arbeid, når det fungerer godt, bidra til en didaktisk relasjonstenking (Bjørndal og Lieberg, 1978) og et helhetlig grep om spesialundervisningen. Også dét er et viktig ledd i utviklingen av en helhetlig og god spesialundervisning, og denne gjennomtenkingen vil trolig kunne forbedres ytterligere

dersom en også kan kombinere den med et mer omfattende lærersamarbeid.

Resultatene knyttet til lærerrollen i en tidlig fase i Kunnskapsløftet indikerer at lærerne tillegger tilpasset opplæring stor betydning og vurderer dette som en sentral oppgave i deres arbeid. Det synes å være et forbedringsbehov særlig når det gjelder:

- kartlegging av elevens ståsted i tråd med læringsmål i læreplan
- tilrettelegging (metodetilpasninger) med utgangspunkt i kartleggingsresultater
- vurdering av elevens utviklings- og læringsprosess mot målet.

Selv om lærerne mener at de har god forståelse av hva tilpasset opplæring innebærer, har de den selvkritiske oppfatning at undervisningen bare delvis er i samsvar med den forståelsen de har. De erkjenner dermed selv at de har en vei å gå for å realisere tilpasset opplæring i praksis.

Kartlegging framstår som en avgjørende forutsetning for tilpasset opplæring, og er særlig viktig for elever med særskilte opplæringsbehov (Holmberg og Lyster, 2000). Resultatene indikerer imidlertid at lærerne i bare begrenset grad kartlegger individuelle læreforutsetninger og elevers tilpasningsbehov. En konsekvens kan bli at kun de elevene som den ordinære undervisningen passer for, får erfare tilpasset opplæring i praksis. Metodetilpasningene er i liten grad forankret i kartleggingsresultater som synliggjør elevens læreforutsetninger relatert til læringsmål. Det kan indikere at elever med særskilte opplæringsbehov, som den ordinære undervisningen ikke passer til, er en utsatt gruppe i tilpasset opplæring.

Resultatene viser videre at lærere i begrenset grad vurderer enkeltelevens læringsprosess og faglige prestasjoner. Det gjelder bl.a. hva eleven kan før igangsetting av læringsaktiviteten og hva han eller hun har lært i etterkant. Det kan synes som om den vurderingen som foregår, er basert på å måle elevers prestasjoner i etterkant. Det gir lærerne begrensede muligheter til å følge med på og gi tilbakemeldinger til eleven underveis i læringsprosessen (Buli-Holmberg mfl., 2007; Holmberg, 2007).

Resultatene knyttet til lærerrollen og praktisering av tilpasset opplæring bidrar til å understreke at lærere ser dette som en stor utfordring, og særlig i spesialundervisning. Utfordringene ligger ikke så mye i at lærere mener å vite hva tilpasset opplæring innebærer, men mer på at de strever

med å finne fram til måter å utforme tilpasset opplæring og spesialundervisning på i deres daglig arbeid.

Med hensyn til skolelederrollen indikerer disse funnene at skolens ledelse har et forbedringspotensial når det gjelder:

- konkretisering av politiske intensjoner og mål (*fokus på primærbrukeren; eleven*)
- vektlegging av og støtte i forbindelse med utviklingsarbeid (*kontinuerlig forbedring*)
- koordinering og samordning av skolen arbeid (*helhetlig/ total deltakelse*)
- vektlegging av kompetanseheving blant lærerne (*bygge en lærende organisasjon*)

Samlet sett vurderes ledelsens betydning relativt høyt når det gjelder realiseringen av forbedringer i skolen. Det gjelder både vurderinger fra lærerne og fra lederne selv. Det virker også som at både lærere og ledere stiller seg positive til innholdet i Kunnskapsløftet og til utviklingsarbeid generelt. Videre er det ingen betydelig misnøye med ledelsens funksjon i denne sammenheng.

Både lærere og ledere signaliserer imidlertid at det er betydelige forbedringsmuligheter innenfor rammen av utviklingsarbeid relatert til Kunnskapsløftet. På den ene siden indikerer dette at skolene har utfordringer som de kan forholde seg konstruktivt til i forbindelse med realiseringen av Kunnskapsløftets intensjoner. På den andre siden indikerer det at de erkjenner et endringsbehov, at det foreligger en vesentlig forutsetning for et vellykket endringsarbeid (Skogen, 2006).

Resultatene indikerer imidlertid at dagens skoleledere, også sett fra lærernes side, holder en for lav profil når det gjelder pedagogisk ledelse, kanskje i lys av visse demokratiseringsidealer. Videre kan vel denne lave profilen skyldes at driftsledelse og administrative oppgaver lett tar for mye tid og energi. Dette kan være et alvorlig faresignal når vi ser det sammen med tendensen til en økende «byråkratisering» av skolens virksomhet.

Etterord

En skal være varsom med å utlede sterke konklusjoner og implikasjoner fra resultatene i denne innledende forstudien. Vi vil likevel, med de forbehold som må tas, peke på noen mulige implikasjoner i forlengelsen av resultatene så langt. Videre undersøkelser kan imidlertid komme til å nyansere og konkretisere disse. Det synes for det første å være viktig for utvikling av bedre kvalitet på gjennomføringen av til-

passet opplæring og spesialundervisning at lærerne får sikrere kjennskap til og forståelse av hva intensjonene går ut på, herunder hva som er videreført og hva som er endret.

Videre synes det å være et åpenbart behov for kompetanseheving på området tilpasset opplæring og spesialundervisning, både individuelt og for personalet samlet. En mer tydelig pedagogisk ledelse, som også legger vekt på lærernes kompetanseheving, ser dessuten ut til å være en sentral faktor for kvalitetsutvikling.

Det trengs et mer systematisk planleggingsarbeid, både når det gjelder tilpasset opplæring i klassen/elevgruppen og spesialundervisning for enkeltelever, og med hensyn til samspillet mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisningen.

En trenger å styrke samarbeidsfunksjonen mellom ulike aktører i skolen, deriblant mellom elev og lærere og mellom skole og hjem for å bidra til kvalitetsutvikling. I særlig grad synes det viktig å styrke samarbeid mellom skole og PPT.

Lærere har behov for å styrke arbeidet med kartlegging av individuelle læreforutsetninger og tilpasningsbehov, slik at de bedre kan møte utfordringene med å tilpasse opplæringen, spesielt for elever med særskilte opplæringsbehov. Det framstår samtidig som viktig at kartleggingen også omfatter undervisning og læringsmiljø, slik at det rettes et kritisk blikk mot kontekstuelle faktorer.

Videre trenger lærerne støtte og veiledning for å makte å tilrettelegge undervisningen bedre i samsvar med individuelle læreforutsetninger. Her trenger lærere veiledning, ikke bare til å gjennomføre kartlegging av relevante individuelle og kontekstuelle faktorer, men også til å vurdere og følge opp resultater fra kartleggingen når de skal planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen.

Skolens ledelse kan med fordel gå mer tydelig og aktivt inn i arbeidet både når det gjelder konkretisering og synliggjøring av skolens målsetting, når det gjelder det kontinuerlige forbedringsarbeidet, når det gjelder helhetsspektivet på skolens virksomhet, samt lærernes kontinuerlige læring og kompetanseheving.

LITTERATURLISTE

- ANDERSEN, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BACHMANN, K. OG P. HAUG (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.
- BEFRING, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: samlaget.

- BJØRNDAL, B. OG S. LIEBERG** (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- BRANDT, S. S.** (2006). *Til elevens beste? Noen lærere og foreldres synspunkter på og vurderinger av spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP Arbeidsnotat 39/2006.
- BULI-HOLMBERG, J. MFL.** (2007). *Refleksjoner om opplæring i et læringsstilperspektiv*. Oslo: Damm.
- DALE, E. L. OG J. WÆRNESS, J.** (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæring*. Oslo: Cappelen Akademiske
- DALEN, M. OG K. J. SKÅRBREVIK** (1999). Spesialundervisning på grunnskolens område 1975-1998. I: Haug, P., J. Tøssebro og M. Dalen (red.): *Den mangfoldige spesialundervisninga*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 151–191.
- EKEBERG, T. R. OG J. B. HOLMBERG** (2005). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- EVENSEN, D. H. OG C. E. HMELO** (2000). *Problem-Based Learning. A Research Perspective on Learning Interactions* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOODLAD, J. I.** (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- GRØNMO, S.** (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HATLEVIK, I.** (2004). Tilbud til elever med særskilte opplæringsbehov. I: J. B. Grøgaard, I. Hatlevik og E. Markussen: *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP, Rapport 9/2004, s. 45–59.
- HAUG, P.** (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- HOLMBERG, J. B.** (2007). *Elev- og lærerrollen i tilpasset opplæring*. Upublisert kompendium.
- HOLMBERG, J. B. OG S. A. LYSTER** (2000). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter*. Gyldendal Akademiske.
- INNST. S. NR. 268** (2003–2004). Innstilling fra Stortingets kirke-, utdannings- og forskningskomité.
- INNST. O. NR. 105** (2004–2005). Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L 97)*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- KLETTE, K.** (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- KOTTER, J.** (2002). *The Heart of Change* Boston: Harvard Business School Press.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2007). *Kunnskapsløftet og tilpasset opplæring*. Tale av kunnskapsminister Øystein Djupedal, Kunnskapsdepartementet, 27.03. 2007.
- MARKUSSEN, E.** (2004). Eleven i fokus? Hovedfunn og konklusjoner i en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. I: J. B. Grøgaard, I. Hatlevik og E. Markussen: *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP, Rapport 9/2004, s. 7–16.
- MJØS, M.** (2006). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole. En studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng*. Avhandling for graden PhD. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- NILSEN, S.** (1996). Individuelle opplæringsplaner og nytt læreplanverk for grunnskolen – intensjoner, muligheter og dilemmaer. I: H. Bjørnsrud og F. D. Raaen (red.): *Grunnskolereformen -97. Om læreplanidealer og undervisningsrealiteter*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 42–60.
- NILSEN, S.** (1997a). Læreplaner, tilpasning og kvalitet i opplæringen. I: Haga, S. (red): *Vilkår for eit verdig liv*. Skedsmo: Den 3. vei, s. 93–110.
- NILSEN, S.** (1997b). *Lærernes erfaringer med individuelle opplæringsplaner. En intervjuundersøkelse*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Prosjektet: Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid – et paraplyprosjekt, Rapport nr. 5, 1997.
- NILSEN, S.** (1997c). Individuelle opplæringsplaner – redskap for kvalitet i spesialpedagogisk arbeid? I: B. Rognhaug (red): *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid i lys av utdanningspolitiske retningslinjer*. Sluttrapport, s. 97–112. Oslo: Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.
- NILSEN, S.** (1999). Individuelle opplæringsplaner i grunnskolen. *Spesialpedagogikk*, 64, 5, s. 3–11.
- NILSEN, S.** (2004). Spesialundervisning som ledd i tilpasset opplæring. I: E. Befring og R. Tangen: *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen, s. 437–456.
- NOU** (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- OT. PRP. NR. 57** (2004–2005). Om lov om endringer i opplæringslova og friskolelova.
- SENGE, P.** (1990). *The Fifth Discipline The Art & Practice of The Learning Organization* New York: Doubleday Currency.
- SHIBA, S. OG D. WALDEN** (2001). *Four Practical Revolutions in Management* Portland: Productivity Press.
- SJØVOLL, J.** (1999). *Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av implementeringen av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Luleå: Institutionen för Pedagogikk och ämnesdidaktik.
- SKOGEN, K.** (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGEN, K.** (2006). *Entreprenørskap i utdanning og opplæring* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SKOGEN, K. OG J. B. HOLMBERG** (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGEN, NES OG STRØMSTAD** (2003). *Reform 97 og inkluderingsideen*. Synteserapport, Program for Evaluering av Reform-97, Norges forskningsråd.
- SKOGEN, K. OG M. B. STANDAL** (2006). *Kunnskapsløft og kompetanseheving på egen skole*. Hamar: Oplandske Bokforlag.
- STANGVIK, G.** (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- ST.MELD. NR. 30** (2003–2004) *Kultur for læring*.
- ST. MELD. NR. 16** (2006–2007) ... og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*.
- UNESCO** (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. (21.06. 2006).
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (2003). St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*.
- UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET** (2004). *Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Veiledning. Oslo: Læringscenteret.
- YIN, R. K.** (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. California. Thousand Oaks: Sage Publications.
- YTTERHUS, B.** (2001). «En skole for alle?» Frekvensfordeling og gjennomføring. Notat nr. 1. Trondheim: NTNU, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap. Referert hos Åmot, I.: IOP – helhet og foreldresamarbeid. *Spesialpedagogikk*, 5, 2005, s. 26–32.

Når mamma ikke orker ...

AV VIGDIS HEGG

«Mamma har sol i håret. – Hør håret ler, sier Emma. – Jenta mi, sier Mamma, så ler hun også. Men noen ganger ligger Mamma bare på sofaen. Da er sola borte.»

Dahle/Nyhus har igjen klart kunststykket å dokumentere barns fortvilelse i møte med voksne som ikke er der for barna sine. Denne gangen er det ikke sinna mann som skaper frykt, men psykisk ustabil mor som stadig har mer enn nok med seg selv. I dette landskapet eksemplifisert med mammas hår leter Emma seg fram til hvordan hun kan ta minst mulig plass i mammas kaos:

«Men mammaen til Emma er også rar og redd og trist. Hun ligger bare på sofaen. – Jeg er sulten sier Emma. Men Mamma orker ikke lage mat, orker ikke lage mat, orker ikke gå i butikken. Orker ikke. Vil ikke? – Jeg er sulten! Roper Emma. Slemme mamma! Late mamma! Stakkars mamma som gråter. Stakkars Mamma som gråter og gråter så det blir tåke i stua, regnvær over sofaen. Hva er i veien med mamma? Jeg skulle ikke ha ropt, tenker Emma. Jeg skulle ikke ha mast så følt, tenker hun. – Unnskyld, Mamma, Unnskyld, unnskyld snille mamma.»

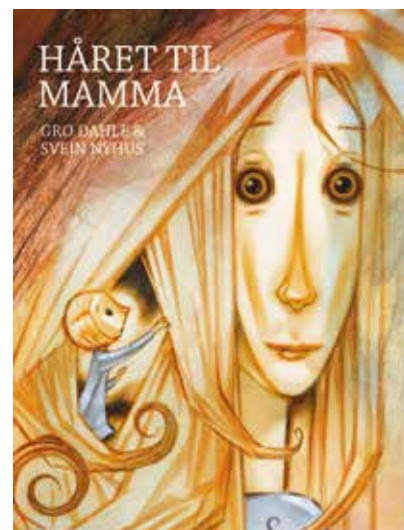
Floker i håret og floker i livet

Historien spinner rundt mammas flokete hår og alle flokene i livet til

mamma hvor ubeskyttede Emma blir en sårbar unge, uten forklaringer når mamma blir en helt annen. Boka om mammas hår gir god parallellitet om å leve med psykisk syke ustabile foreldre, dette er troverdig og sterkt med mye barnlig fortvilelse. Gro Dahle skal ha honnør for at hun nok en gang har skrevet bok om forsvarsløse barn i fortvilede livssituasjoner omgitt av voksne som ikke klarer å ivareta dem godt nok.

«Floker som dette krever mer enn børste, sier han og raker i rotet. For det er floker i tankene, knuter på trådene, buster i følelsene. Og han jobber, retter ut floker, kjemmer ut surr, nisser ut nisser fra nisseknuter, temmer tustene, roer bustene, hjelper en tove å twinne seg ut, slåss med et kratt, glatter et svirr.»

Illustrasjonene til Svein Nyhus underbygger den sterke historien på elegant vis, og gir ytterligere næring til fantasien for både store og små som med fordel kan dele høytlesning med «Håret til mamma.» Historien er sterkt bevegende og blyantstreken til Svein Nyhus gjør at dette blir helhetlig håndverk fra de to som utfyller hverandre svært godt når de sette barns krevende oppvekstvilkår inn i skjønnlitterære barnebøker. Jeg gleder meg allerede til neste bok fra dem – og er spent på hvilket tema de da våger utforske i ulendt barnelandskap.



GRO DAHLE & SVEIN NYHUS

HÅRET TIL MAMMA

Cappelen forlag, 2007

Isbn: 978-82-02-26980-7

Barnebok

Til den andres beste

AV KIRSTEN FLATEN

«Det er klart at etikk ikke kan uttrykkes med ord» Wittgenstein

Boken er et samarbeidsprosjekt der de ulike forfatterne har bidratt med et kapittel hver, fra sine ulike faglige innfallsvinkler. Det forfatterne har felles er at de er tilsatt ved Universitetet i Agder, ellers kommer de fra ulike faggrupper som pedagog, ingeniør, sykepleier, for å nevne noe. Det er rollen til den som veileder og de etiske implikasjonene i veiledningen som blir gjennomgått i denne boken. Å være veileder er å hjelpe og ivareta et annet menneske, og det er lett å komme i veien for seg selv her. Veiledning er et samspill mellom mennesker, men siden den ene er veileder og den andre veisøker som det kalles i boken, blir det et asymmetrisk forhold.

I et kapittel blir veiledning sammenlignet med barneoppdragelse. Alle mennesker har et grunnleggende ansvar for den andres ve og vel, det er et moment som oppstår i all interaksjon, og som forfatterne påpeker blir svært forsterket i veiledning. Denne asymmetrien kommer forfatterne tilbake til i flere av kapitlene. Veiledning er en dialog og en interaksjon, men asymmetrien i maktbalansen gjør at man er ikke likeverdige partnere i denne interaksjonen. En veileder kan åpne for eller stenge for kommunikasjon, nesten uten å tenke over det. «...at vove seg frem for at blive imøtekommet» er et sitat fra Løgstrup som blir brukt som en svært talende beskrivelse i boken om hvordan det kan oppleves av den som blir veiledet.

Selvinnsikt nødvendig

I forordet blir det gjort klart at dette er ikke en bok om metodikk og veiledningsteori. Dette er en bok som lener seg på filosofer som m.a. Hanna Arendt og Michael Foucault i det å klargjøre hva man som veileder må forholde seg til og hvilke forhold man bør klargjøre hos seg selv for å bli en god veileder. Tema som samtale, lytting, følelser blir drøftet utfra et etisk perspektiv. Man viser til at veilederen kun er et menneske, som har sterke og svake sider og at dette vil påvirke hvilken etikk eller moral som etter hvert vil skinne gjennom i interaksjon med andre. Som veileder må man ikke bare ha kunnskap og engasjement, man må også ha selvinnsikt gjennom å kjenne sine egne holdninger i forhold til de ulike mennesker man vil møte når man går inn i en veiledningsfase. Å legge vekk sine egne forestillinger i forhold til en person er krevende, men helt nødvendig skal man møte denne på en åpen og ivaretagende måte.

Boken går gjennom det å lytte, og kommer med konkrete eksempler på hvordan man som veileder kan sende nonverbale signaler på at man i grunn er et annet sted med tankene. Det å smugkikke på klokken for eksempel. Man vet jo at man ikke skal gjøre det, men akk, så lett å glippe her. Konsekvensen kan være at det som hadde tilløp til å bli en god veiledning kun ble overflatisk prat. Å lytte er egentlig ganske vanskelig, samtidig som det er en grunnleggende funksjon i veiledningen.

Veiledning – en prosess

Sokrates mente at veiledning innebærer en slags jordmorrolle, der man deltok i en forløsning. Den veisøkende skal komme ut av dette med nye tanker og bedre innsikt, og dette springer ut av den veisøkendes eget tankesett. Det er vel litt det som Bjørn Eidsvåg synger om «eg kan ikkje gå vegen for deg, du må gå han sjølv, men eg skal gå han med deg». Som veileder kan man være med i en prosess der veisøker kan utvikle seg selv, man kan ikke ta over denne prosessen.

Boken er en gjennomgang av veileders rolle og hvordan fylle denne rollen på en god måte. For den som er i en veilederprofesjon er det kanskje ikke så mye nytt, heller nyttige påminnelser som frisker opp det som er kommet litt i glemmeboken.



SOLVEIG BOTNEN EIDE,
HANS HERLOF GRELLAND, ASLAUG
KRISTIANSEN, HANS INGE SÆVAREID
OG DAG G. AASLAND
«Til den andres beste»

En bok om veiledningens etikk»

Gyldendal Norsk Forlag AS 2008

ISBN: 978-82-05-38084-4

166 sider

2008 TORSHOVSEMINARENE

Vellykket læring for minoritetsspråklige

Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i barnehage og skole

www.statped.no/torshov/torshovseminarene2008

Nordisk konferanse om spesialpedagogisk praksis. Konferansen presenterer norsk og nordisk forskning og erfaring om opplæring og minoritetsspråklige.

Temaene er:
Språkvansker
Ord og kunnskapslæring
Lesing og skriving
Inkludering
ADHD
Mobbing
og andre aktuelle tema

Thon Hotel Opera i Oslo

6.-7.11 2008



DRAMMEN KOMMUNE

SENTER FOR OPPVEKST

Velkommen til å jobbe med barn og unge på en spennende og utfordrende arbeidsplass, med en gjeng dyktige medarbeidere rundt deg.

Under visjonen "Riktig hjelp til rett tid" tilbyr og samordner Senter for oppvekst tjenester innenfor: Barnevern, Lov om barnevernstjenester

Pedagogisk psykologisk tjeneste, Opplæringslova Habilitering, Lov om sosiale tjenester

Elvebyen Drammen ligger sentralt på Østlandet, 40 km fra Oslo. Det er 60 000 innbyggere i kommunen, men byen er regionshovedstad for et område med 150 000 mennesker. Drammen har en flerkulturell befolkning, og dette setter et mangfoldig preg på bybildet. Byen er i vekst, har full barnehagedekning, et variert kultur- og næringsliv og et spennende og variert boligmarked.

Logoped 100%

Senter for oppvekst, PPT har totalt fire stillingshjemler for logopeder fordelt på tverrfaglige team.

Kvalifikasjoner og arbeidsoppgaver:

Logopedene har ansvar for hvert sitt distrikt, og har felles planleggings- og samarbeidstid med sine team. Det kreves godkjent logopedutdanning. Stillingen vil innebære behandling, utredning, veiledning og systemarbeid rettet mot førskolebarn og elever i grunnskolen. Det søkes personer med evne til å arbeide selvstendig, samt delta i tverrfaglig samarbeid faglig dyktighet og relevant praksis gode samarbeidsevner og personlig egnethet kjennskap til tjenestens virkefelt

Vi tilbyr

- et trivelig, men hektisk arbeidsmiljø
- bredt sammensatt og inspirerende fagmiljø
- variert arbeid med store utfordringer på mange områder
- mulighet til å være med å utforme tjenestetilbudet i en spennende virksomhet

Saksnr i K2000: 08/11887

Ansettelsesforhold: Fast

Arbeidstid: 08:00-15:15 (16:30 på torsdager)

Lønn: Etter avtale

Tiltredelse: Etter avtale

Arbeidssted: Senter for oppvekst

Kontaktpersoner:

Vigdis Pedersen, tlf. 917 12 322 eller Siri Solberg, tlf. 909 33 082.

Besøksadresse: Nedre Storgate 3, 3015 Drammen

Søknadsfrist: 07.09.2008

For å gjenspeile mangfoldet i befolkningen i Drammen oppfordrer vi personer med innvandrerbakgrunn til å søke.



Lovisenberg Diakonale Sykehus

Pionér i kompetanse og omsorg

Lovisenberg Diakonale Sykehus AS er Norges største private sykehus, med en årlig omsetning på ca. 1 mrd.kr. og ca. 1130 årsverk. Sykehusdriften har et ideelt, ikke-kommersielt formål. Sykehuset eies av de diakonale stiftelsene Menighetssøsterhjemmet og Diakonissehuset Lovisenberg, har driftsavtale med Helse Sør-Øst RHF, og er lokalsykehus for flere av Oslos bydeler innen psykiatri og indremedisin.

Nic Waals Institutt

Nic Waals Institutt (NWI) er sykehusets barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk og dekker 4 bydeler: Lovisenberg sektors tre og Vestre Aker. I tillegg utføres byomfattende oppgaver som kompetansesenter. Instituttet har lange tradisjoner i utdannings, utviklings- og forskningsvirksomhet, og har i dag et nært samarbeid med Regionsenter for barne- og ungdomspsykiatri – Helseregion Øst og Sør. NWI fungerer som studentpoliklinikk tilknyttet Psykologisk Institutt ved Universitetet i Oslo.

Seksjonsleder

100 % fast stilling ledig f.o.m. 1. Januar 2009.

Profesjonsnøytral utlysning, lønn etter avtale.

Merk søknad 165-08.

Seksjonsleder for seksjon barn (6-12 år). Stillingen har faglig og administrativt ansvar for en av instituttets fire kliniske seksjoner og inngår i avdelingssjefs ledergruppe. Seksjonen har pt 18 ansatte, tverrfaglig sammensatt, med spennende fagutviklingsprosjekter i gang og under planlegging, i tillegg til de kliniske oppgaver.

Kontakt: Nærmere opplysninger fåes ved henvendelse til sentralbordet, tlf: 22 02 88 00, avdelingssjef Torgeir Lømo eller seksjonsleder Mette Bengtson.

For full utlysningstekst se: www.lds.no

Etter lov av 1.april 2007 skal helse- og sosialpersonell som skal yte tjenester til barn eller personer med utviklingshemming, fremlegge politiattest i forbindelse med tilsetning. Vi legger også vekt på personlig egnethet og evne til samarbeid. Det bes oppgitt minst 3 referansepersoner.

Det forventes lojalitet mot sykehusets diakonale verdigrunnlag. Pensjonsordning. Sykehuset disponerer personalbarnehage. Sykehuset er en røykfri arbeidsplass.
Søknad sendes: Personalavdelingen, Lovisenberg Diakonale Sykehus, 0440 Oslo eller **e-post:** jobbsoknad@lds.no innen **15.09.2008**. **Merk søknad 165-08.** Innsendte papirer og attester returneres ikke.



Lovisenberg Diakonale Sykehus

Pionér i kompetanse og omsorg

Lovisenberg Diakonale Sykehus AS er Norges største private sykehus, med en årlig omsetning på ca. 1 mrd.kr. og ca. 1130 årsverk. Sykehusdriften har et ideelt, ikke-kommersielt formål. Sykehuset eies av de diakonale stiftelsene Menighetssøsterhjemmet og Diakonissehuset Lovisenberg, har driftsavtale med Helse Sør-Øst RHF, og er lokalsykehus for flere av Oslos bydeler innen psykiatri og indremedisin.

Nic Waals Institutt

Nic Waals Institutt (NWI) er sykehusets barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk og dekker 4 bydeler: Lovisenberg sektors tre og Vestre Aker. I tillegg utføres byomfattende oppgaver som kompetansesenter. Instituttet har lange tradisjoner i utdannings-, utviklings- og forskningsvirksomhet, og har i dag et nært samarbeid med Regionsenter for barne- og ungdomspsykiatri – Helseregion Øst og Sør. NWI fungerer som studentpoliklinikk tilknyttet Psykologisk Institutt ved Universitetet i Oslo.

Klinisk pedagog

100 % fast stilling ledig f.o.m. 1. Oktober 2008 ved Ungdomsseksjonen. Lønn etter avtale.

Merk søknaden 166-08.

Full utlysningstekst finnes på sykehusets hjemmeside: <http://www.lds.no>

Kontakt: Nærmere opplysninger fåes ved henvendelse til fungerende seksjonsleder Ruth Kari Ramleth eller Seksjonsleder Elin Kreyberg.
Tlf: 22 02 88 00 (Sentralbord).

Vi legger også vekt på personlig egnethet og evne til samarbeid. Det bes oppgitt minst to referansepersoner.

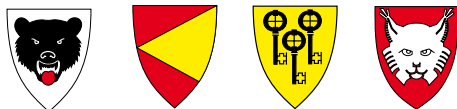
Det forventes lojalitet mot sykehusets diakonale verdigrunnlag. Pensjonsordning. Sykehuset disponerer personalbarnehage. Sykehuset er en røykfri arbeidsplass.

Søknad sendes: Personalavdelingen, Lovisenberg Diakonale Sykehus, 0440 Oslo eller e-post: jobbsoknad@lds.no innen **14.09.2008**.

Merk søknad 166-08. Innsendte papirer og attester returneres ikke.



LEDIG STILLING I PPT



PPT OG OT I NEDRE HALLINGDAL

PPT og OT i nedre Hallingdal er en interkommunal tjeneste som dekker kommunene Flå, Nes, Gol og Hemsedal, samt videregående skoler. Kommunene har til sammen ca 10.000 innbyggere. Vi har lokaler i Gol Skysstasjon i sentrum av Gol som ligger midt mellom Oslo og Bergen. Det er 7 fagstillinger og 1 merkantil stilling ved kontoret.

Besøk oss på www.pptogot.no

Vi har ledig nyopprettet

100 % logopedstilling tilknyttet PPT og OT i nedre Hallingdal.

Stillingen er oppretta foreløpig for et år med mulighet for forlengelse.

Målgruppe:

- Barn i førskole- og grunnskolealder
- Voksne

Oppgaver:

- Behandling av språk-, tale- og kommunikasjonsvansker og lese- og skrivevansker.
- Veiledning til foresatte og personale.

Den som blir ansatt må disponere egen bil i tjenesten. Godtgjøring etter statens satser. Konkurransedyktige lønnsbetingelser. Ansettelse på kommunale vilkår. Det blir krevd politiattest før tiltredelse. Aktuelle søkere blir innkalt til intervju.

Nærmere opplysninger ved daglig leder Grethe L. Rudningen, tlf 32 02 95 20.

Søknad med CV sendes PPT og OT i nedre Hallingdal, Postboks 93, 3551 Gol.
Epost: e-post.mottak@ppt-ned.no.

Søknadsfrist 12. september 2008.

Enebakk kommune

Enebakk kommune er kåret til den beste servicekommunen i Akershus og niende best i landet. Kommunen ligger bynært i Akershus, fire mil øst for Oslo sentrum, og har 10 000 innbyggere. Enebakk kommune er en spennende og fremtidsrettet organisasjon, der det satses på nettbaserte tjenester, offentlig servicetorg og kvalitetssikring av tjenester. Vi ønsker derfor å knytte til oss medarbeidere med initiativ og gnist, og som ser utvikling som spennende, inspirerende og positivt. Enebakk kommune er en IA virksomhet og har ca. 420 årsverk.

Avdeling for kultur, oppvekst og skole

Pedagogisk/psykologisk -tjeneste

Fornyett utlysning

LOGOPED – 60% stilling med mulighet for utvidelse av stillingstørrelse

Vi søker deg som ønsker å jobbe i en spennende kommune nær Oslo og som har elevenes læringsmiljø i fokus.

For nærmere opplysninger om stillingen, se www.enebakk.kommune.no eller kontakt servicetorget på tlf. 64 99 20 00.

Søknadsfrist: 12. september 2008.

Mer om kommunen finner du på: www.enebakk.kommune.no

frantz.no



Høgskolen i Molde

Høgskolen i Molde har ca 160 ansatte og 1400 studenter, og tilbyr et variert studietilbud innen samfunnsvitenskap, økonomi og administrasjon, informatikk, transport, logistikk og helsefag.

Avdeling for helse- og sosialfag tilbyr bachelorstudier i sykepleie og vernepleie, flere videreutdanninger og mastergradsstudium i helse- og sosialfag. Avdelingen har ca 40 fagstillinger og 500 studenter.

Stipendiatstilling innen helse- og sosialfag med fokus på kommunikasjon med mennesker med lite eller manglende funksjonelt språk

Til stipendiatstillingen er det primært ønskelig med søkere innen fagområder som helse- og sosialfag, psykologi, pedagogikk, lingvistikk eller annet relevant fagområde. Fokus for stipendiatstillingen er virkningen av emosjoner i kommunikasjon med mennesker med lite eller manglende funksjonelt språk. Det er ønskelig med relevant klinisk erfaring.

Nærmere opplysninger om stillingen, www.himolde.no/stillinger.

Søknadsfrist: 15. september 2008.


**Akershus
universitetssykehus**


**UNIVERSITETET
I OSLO**

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. 1. oktober 2008 flytter vi inn i nytt bygg som blir et av de mest pasientfokusede og driftseffektive sykehus i Norge og det mest moderne sykehuset i Europa.



**Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk
Jessheim**
Klinisk pedagog

Les mer om stillingen på www.ahus.no

www.ahus.no 


Sykehuset Innlandet HF
Divisjon Psykisk helsevern

Sykehuset Innlandet HF, Divisjon Psykisk helsevern har om lag 1 600 ansatte og behandler mer enn 16 000 mennesker pr. år. Divisjonen er inne i en prosess med særlig vektlegging av videreutvikling av desentraliserte tjenester i Hedmark og Oppland.

**Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP)
Poliklinikk Gjøvik**

Poliklinikken har opptaksområde Vestoppland og har 40 fagstillinger, hvorav 8 pedagogstillinger.

I forbindelse med opptrappingsplanen får vi ytterligere stillinger. Poliklinikken har i tillegg til lokaler på Gjøvik, en avdeling på Gran, Hadeland. Den ledige pedagogstillingen vil ha Gran som hovedarbeidsplass. Det er gode korrespondansemuligheter til Oslo med tog.

Poliklinikken har ledig stilling for:

Klinisk pedagog **Sak nr. S 353/08**
 100% fast stilling

Kontaktpersoner:
 Avdelingssjef Bjørg Antonsen, tlf. 61 14 51 50
 Klinisk pedagog Solveig Avenes, tlf. 61 32 79 70

Søknadsfrist: 11.09.2008
 Se fullstendig utlysningstekst og søknadsadresse på:
www.sykehuset-innlandet.no





Psykiatrien i Vestfold HF
Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA)



Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) i Vestfold består av poliklinikker i Tønsberg, Larvik og Holmestrand, fylkesdekkende tjenester i form av eget nevropsykiatrisk team, dagenhet for barn i alderen 0-12 år, to døgnenheter for ungdom med tilsammen 12 senger og Familieenhet i Tønsberg. Alle enhetene har eget fagteam. BUPA har eget fagråd. BUPA er organisert sammen med voksenpsykiatrisk spesialisthelsetjeneste i Psykiatrien i Vestfold HF.

BUPAs poliklinikk for Sydfylket i Larvik søker etter:

Klinisk pedagog - B17/08

- 2 faste stillinger 100 % (nyopprettede)

Spørsmål om stillingene kan rettes til enhetsleder Målfrid Vogt på tlf 33156200 eller e-post: malfred.andersen.vogt@piv.no

Søknadsfrist: 18. september 2008

Se fullstendig utlysningstekst på www.piv.no




www.piv.no


Siljan kommune
Den gode bostedskommunen

Siljan kommune med ca. 2400 innbyggere er en del av Grenlandsregionen med sentral beliggenhet i nedre Telemark. Avstanden til Oslo er 12 mil. Kommunen har Telemarks yngste befolkning, er kjent for rikt kulturliv og vakker natur med muligheter til variert friluftsliv.

**Leder for PP-tjenesten i
Siljan kommune**

Stillingen som leder for PP-tjenesten i Siljan kommune i Telemark er ledig fra 15. oktober 2008. Stillingsnr. 08/529

Fullstendig utlysningstekst på www.siljan.kommune.no

Nærmere opplysninger på telefon 35 94 25 00

Søknadsfrist 4. september 2008

Søknaden leveres elektronisk på www.siljan.kommune.no eller sendes Siljan kommune, Postboks 16, 3749 Siljan, merket med stillingsnummer.





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

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

Tegn abonnement nå!

Kr 300,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

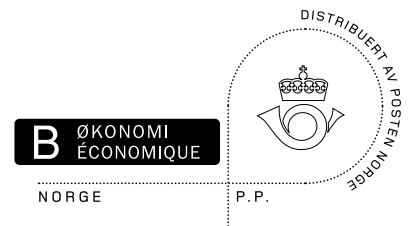
E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Rune Sarromaa Hausstätter** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark. Han har bl.a. skrevet boka: «Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer. Mellom ideologi og virkelighet» (Fagbokforlaget, 2007) og flere artikler i norske og utenlandske tidsskrifter. **Sanna Sarromaa** har hovedfag i politisk historie fra statsvitenskapelig fakultet ved Universitetet i Helsinki. Hun er nå doktorgradsstipendiat i forskningsprogrammet «Barns og unges kompetanseutvikling» på Høgskolen i Lillehammer. **Fritz Johnsen** er cand. paed. spec. og leder for PP-tjenesten i Vesterålen og Lødingen. Han har bak seg en rekke publikasjoner om matematikkvansker og er bl.a. oversatt til russisk. **Hilde Larsen Damsgaard** er allmennlærer og cand. paed. spec.. Hun arbeider som førstelektor på Høgskolen i Telemark, Institutt for sosialfag. Hun har skrevet flere fagbøker og har særlig vært opptatt problematferd og profesjonalitet. **Sven Nilsen** er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Han har arbeidet med flere forskningsprosjekter knyttet til tilpasset opplæring, spesialundervisning, individuelle opplæringsplaner og læreplaner i grunnskolen. **Jorun Buli Holmberg** er førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hun er etter- og videreutdanningsleder og har skrevet og bidratt til flere bøker. **Kjell Skogen** er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hans vitenskapelige kompetanse er knyttet til organisasjon og ledelse med spesiell vekt på innovasjons- og endringsprosesser. **Kirsten Flaten** har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde og har arbeidet mye med sjenanse og sosial angst, bl.a. gjennom artikkelskriving og utstrakt kursvirksomhet. **Vigdis Hegg** er barnevernspedagog og cand. paed. spec.. Hun har bl.a. skrevet artikler og mange bokmeldinger, særlig knyttet til barnevern og opplæring. Vigdis Hegg har egen virksomhet hvor hun tilbyr og tilrettelegger samtaler med barn og unge om vanskeligheter og problemer.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

Hva er finsk spesialpedagogikk? Rune Sarromaa Hausstätter og Sanna Sarromaa følger opp artikkelen om artikkelen om finsk skole i dette nummeret med å gå nærmere inn på det spesielle med finsk spesialpedagogikk. AD/HD i høyere utdanning: Marit Myrvoll ved Høgskolen i Nesna har intervjuet to studenter med AD/HD om hvordan de opplever og ser på sin egen studiesituasjon. Lydbasert multiplikasjonsinnlæring: Snorre Ostad kommer med en sammenfatning av opplegg og resultater fra en intervensjon designet i perspektivet privat tale internalisering. Med hodet i sanden? Jens Kristian Nærboe har i to tidligere artikler skrevet om jenter og utøvende aggresjon på internett. I denne tredje og siste artikkelen stiller han spørsmål ved vi voksne gjør med dette og trekker fram virkemidler for å utvikle gode nettbaserte ferdigheter.