

06 spesialpedagogikk

2010 årsabonnement kr 450,-

04 **Læreren som leder – hvorfor det?** 11 Mellom grensedragning og samarbeid
– en rolle for vernepleiere i grunnskolen? 20 Italias vei mot inkludering.

årgang
75



Den krevende lærerrollen



Arne Østli

Flere av artiklene denne gangen går inn på hvor krevende lærerrollen er i den moderne skolen. I særlig grad dreier det seg om utfordringer knyttet til å forebygge og håndtere elevers psykiske helse.

Først ute er Roy Gundersen ved Kristiansand PPT. Han tar utgangspunkt i at læreren skal være leder i et fellesskap; læreren skal være både faglig og menneskelig coach, og han peker på at det ikke er noen ubetydelig oppgave. Også han understreker betydningen av tidlige tiltak og sier at det kan være med på å hindre utvikling av mer alvorlige psykiske vansker. Viktig i så måte vil det være at de det måtte gjelde blir godt utredet, og her viser han til erfaringer med TRF-testen, som ble omtalt i nr. 3–2010, og at en god utredning kan sikre at barna får de tiltakene de har behov for, både i klasserommet og av andre fagpersoner.

Det er dette siste som gir oss en overgang til neste artikkel der Peter Magnus ved Høgskolen i Bergen også tar utgangspunkt i skolens mangfoldige oppgaver som, peker han på, krever samarbeid på tvers av fag og etater. Han argumenterer for at vernepleiere og andre sosialarbeiderprofesjoner kan bli en del av en bedre grunnskole.

Det finnes mange gode erfaringer, men han peker også på at helse- og sosialarbeidere har erfart at profesjonelt samarbeid på skoler er vanskelig. Etter en gjennomgang av juridiksjon og mulige oppgaver for nye profesjoner, stiller han spørsmål ved om tiden ikke nå er moden for å løfte spørsmål knyttet til samarbeid mellom skolens etablerte og nye profesjoner opp på et nasjonalt nivå – og ikke bare være noe som det brukes mye tid og krefter på i den enkelte skole. Det høres ut som en god idé. En måte å gripe dette an på kunne være en grundig evaluering av de erfaringene vi har så langt. Prosjekter med forskningsmessig oppfølging vil også kunne gi verdifull kunnskap. Spesialpedagogene bør ha bakgrunn og erfaringer som vil være svært nyttige i denne sammenhengen. Vi trykker gjerne artikler, eller andre former for innlegg, som får fram erfaringer fra prosjekter eller vanlig daglig arbeid i skoler hvor flere profesjoner arbeider sammen.

Når dette leses, er et nytt skoleår i gang. Det blir sikkert like krevende som det foregående. Men tenk på at det som krever mye også gir mye. Ha et riktig godt arbeidsår!

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Arne Østli

Markedskonsulent

Aud Jansson

Design

Tank Design AS

Trykk

Bryne Stavanger Offset

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

Telefaks 24 14 21 57

redaksjonen@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Berit Kristiansen

Telefon 24 14 20 62

Faks 24 14 21 57

annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 22 46

Telefaks 24 14 21 50

Abonnement kr 450,- pr år.

For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-

Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer

porto og faktureringsgebyr.

(Enkelte temanummer vil ha

en høyere pris.) Ved kjøp av

over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt

juni og juli. Siste uke hver måned.

Gj.sn. opplag 6261 eks.

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

Årgang 74

ISSN 0332-8457



*Alle ting må læres,
ikke minst det å være
deltaker i et fellesskap.*

artikkel side 4



- 4 Læreren som leder – hvorfor det?
Roy Gundersen
- 10 Mellom grensedragning og samarbeid
– en rolle for vernepleiere i skolen?
Peter Magnus
- 20 Italias vei mot inkludering Arne Østli

- 24 Angstproblematikk og forebyggende
arbeid i barnehagen Kari Nonaas
- 30 Interaksjon mellom lærere og elever
i spesialundervisning organisert som
eneundervisning (fagfellevurdert) Geir Nyborg
- 46 Bokomtaler
- 52 Annonser

Læreren som leder – *hvorfor det?*

I denne artikkelen sammenholder forfatteren funn i en undersøkelse om barns psykiske helse med Carolyn Webster-Strattons bok om hvordan man kan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn.



Roy Gundersen arbeider ved Kristiansand PPT.

Følger man sånn noenlunde med i den pedagogiske debatten, snubler man raskt over viktigheten av at læreren skal være leder av et fellesskap. Det er med andre ord ikke nok «å undervise» lenger, men man skal være både faglig og menneskelig coach, sistnevnte gjelder både for fellesskapet og på individplan. Ingen ubetydelig oppgave med andre ord. Bli med meg og se litt på hvorfor dette tilsynelatende er så viktig. Som guider i dette landskapet bruker jeg Carolyn Webster-Strattons bok «Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn» og en artikkel om TRF-undersøkelsen (Teacher Report Form) til May Britt Drugli og Bo Larsson presentert i Spesialpedagogikk nr. 3–2010 om norske barns psykiske helse som faglig alibi. Hos Webster-Stratton har jeg valgt å ta utgangspunkt i ros, men det er mange andre måter å nærme seg henne på. Mangelfull eller uriktig framstilling fra ovennevnte kilder skyldes utelukkende denne nedtegners intellektuelle mørke.

TRF skiller seg fra andre spørreskjema ved at det er utviklet for å kunne gjennomføre en bred kartlegging av barns faglige fungering, tilpasning i skolen, emosjonelle vansker og atferdsvansker. Andre undersøkelser har ofte smalere nedslagsfelt. Andre informanter, for eksempel foresatte, kan også være gode bidragsytere i TRF (se mer fyllestgjørende utgreiing i Spesialpedagogikk nr. 3–2010).

Man antar at ca. 15–20 % av norske barn og unge har psykiske vansker på et slikt nivå at det går utover deres daglige fungering (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Det betyr at psykiske vansker er en form for problematikk som også i stor grad vil komme til uttrykk i skolen. Lærere er viktige aktører i barns liv, og de kan i stor grad bidra til at psykiske vansker avdekkes tidlig og sikre barn hjelp og støtte i skolehverdagen (Spesialpedagogikk nr. 3–2010, s.7).

Vi skjønner fort at barn har mange og svært forskjellige historier med seg i sekken. Ikke rart at sosial kompetanse og fungering har utslag på mange av barnas ulike arena og hvordan de opptrer. Kan vi finne et slags «grunnleggende verktøy» i vår måte å opptre på som pedagog slik at man får med seg elevene i å finne mening og utfordringer innenfor det pedagogiske landskap som skolen er? Hva skal man som lærer gripe tak i, og hvordan skal man gå fram og være tydelig voksen samtidig som man viser at man har et bankende hjerte og en tenkende hjerne?

I opprørt hav søker jeg nødhavn hos Webster-Stratton. Hennes fyrlykt slukner aldri med å fortelle oss viktigheten av positiv oppmerksomhet, oppmuntring, ros, belønning, grensesetting og effektiv og god kommunikasjon. Når rammer og forutsigbarhet er på plass, vil barnet orientere seg mot et konstruktivt innhold sammen med voksen heller enn å prøve om grensen er der, er flyttet eller opphørt. Der Webster-Stratton bruker foresatte som bilder, leser vi lett den rolanske lærer med rutiner og godt humør. Der Webster-Stratton bruker læreren som eksempel, leser vi lett relasjoner. Hun plasserer barnet på Livets scene hvor suffløren heter Oppdragelse eller pedagogisk virksomhet om du vil.



I dette fellesskapet sitter det elever som må ha en påminnelse for å kunne fungere tilfredsstillende for fellesskapet og seg selv.

De barna som har mest behov for kjærlighet, ber om det på de mest usympatiske måter: det samme kan vi si om de barna som er mest trengende når det gjelder positiv oppmerksomhet, ros og oppmuntring... Likevel har vår egen forskning, så vel som andres forskning, vist at lærere gir tre til femten ganger så mye oppmerksomhet til dårlig atferd (for eksempel snakking, småtulling, kroppslig uro) enn til god atferd i klasserommet (Wyatt og Hawkins 1987, Martens og Meller 1990 sit. Webster-Stratton). Ikke overraskende vil dette bare forsterke den dårlige oppførselen, og føre til flere problemer i klassen. Dette gjelder særlig for de elevene som har mest behov for oppmerksomhet fra voksne (Webster-Stratton, 89:2008).

Vi ser raskt viktigheten av at det er den proaktive lærer som setter dagsordenen for hva som skal være i fokus: læreren er ansvarlig for å sette kursen til et læringsmiljø hvor den enkelte slipper til med sine positive, konstruktive bidrag, blir sett og hørt, mens negative utspill gis dårlig grobunn. Resultatet er at den enkelte og fellesskapet opplever en vinn-vinn-situasjon. Ender man derimot for ofte i kjeftepedagogikkens klamme favntak, gir man elevens destruktive oppførsel lov til å sette dagsordenen. Webster-Stratton kan ikke fortelle oss nok viktigheten av at lærers fokus skal være på det konstruktive som skjer i klassen, dvs. læreren som leder. Dette til glede for individet selv og fellesskapet:

I det lange løp kan ros og positiv oppmerksomhet til barn med atferdsproblemer når de gjør framskritt (for eksempel (...) «Du klarer å konsentrere deg om arbeidet») være nyttig for alle elevene i klassen. Dette fordi den stadige vektleggingen på forventet faglig og sosial oppførsel er en påminnelse for alle. Vanligvis får «vanskelige» barn veldig lite ros og urimelig mye kritikk og uvilje på skolen sammenlignet med sine klassekamerater. De (og de andre i klassen) har lært å forvente seg dette og oppfører seg på måter som gjør at de oppfyller denne forventningen. Lærere som har slike barn, må arbeide enda hardere for å snu dette mønstret. Det har blitt sagt at de barna som trenger kjærlighet aller mest, ber om det på de mest usympatiske måter: det samme kan sies om de barna som har mest behov for positiv oppmerksomhet (Webster-Stratton, 90:2008).

Et slikt utsagn inkluderer like mye føringer for de elevene som ikke har atferdsproblemer som de som har. Vi er nødt til å bli minnet om at vi har regler for oppførsel fordi disse reglene er til å få hensiktsmessige kjøreregler for fellesskapet, og i dette fellesskapet sitter det elever som må ha en slik påminnelse for å kunne fungere tilfredsstillende for fellesskapet og seg selv. Samtidig er det et proaktivt utsagn, det er med på å forhindre negative episoder som kun har stigmatiserende effekt. Det forhindrer også at den eller de med atferdsvansker skal få en sjanse til å vise fellesskapet at man faktisk har andre områder enn de negative man ønsker å presentere. Læreren blir slik sett en «fødselshjelper» for eleven med å legge til grunn at «det dere tror, mener og forventer av meg, er ikke riktig». Læreren som leder kutter strømmen til at en selvpoppredholdende negativ strategi får lov til å ta plass. Det blir en ny måte å prate sammen på eller være sammen på som river i stykker tvangstrøyen og heller setter inn nye muligheter og setter inn farger der det før var sort-hvitt.

Det er på ingen måte Webster-Strattons idé at elevene skal utrustes med pedagogiske krykker hele livet, men at alle ting må læres, ikke minst det å være deltaker i et fellesskap. Så kan vi løse båndene litt etter litt i takt med at eleven mer og mer selvhjelpen med forventet atferd. Hennes mål er ikke å fjerne all ros, men en gradvis nedtrapping av denne. Hun slår også fast at selv voksne trenger ros og oppmuntring, uavhengig av alder og selvsikkerhet. «Dessverre kommer ikke alle barn fra varme og kjærlige familier», sier hun, og noen barn har opplevd både «negative tilbakemeldinger og kanskje blitt mishandlet av foreldrene». Andre barn har foreldre som til de grader er tyngt av egne problemer at de ikke er i stand til å se barna sine, og noen barn har lang erfaring med å bli avvist av klassekamerater og lærere samt skoler. At det ligger blytung jobbing for både lærer og elev, er ikke Webster-Stratton i tvil om:

Et barn som har atferdsproblemer, har sannsynligvis et svært negativt bilde av hvordan barn og voksne forholder seg til hverandre. Likeledes vil et slikt barn ha et negativt selvbilde og lav selvtillit, og hvis barnet selv må evaluere sitt eget arbeid, vil han eller hun sannsynligvis betrakte det som verdiløst. Slike barn trenger en lærer som konsekvent gir ekstra mye

Det er anstrengelsene hun vil rose, ikke nødvendigvis resultatet.

positiv veiledning i form av et ytre rammeverk, noe som barnet har gått glipp av i sine første viktige leveår. Læreren kan tenke på dette som en slags «miljømessig protese»-nødvendig for barnets faglige og sosiale utvikling. Det kan ta flere år før den positive påvirkningen internaliseres, slik at barnet utvikler et positivt selv bilde og er i stand til å begynne å vurdere seg selv på en mer realistisk måte (s. st.).

TRF-undersøkelsen viser at vi prater om at hver femte elev sliter med psykisk helse i en slik grad at det går utover skolearbeidet. Ser vi litt nærmere på disse tallene, ser vi at TRF opererer med forskjell mellom jenter og gutter, mellom elever i 1.–3. klasse og 4.–7. klasse, samt interaksjonseffekter mellom kjønn og alder: tanke- og sosiale problemer, oppmerksomhetsvansker, eksternaliserte og internaliserte vansker og total problemskåre.

Det ble funnet signifikante forskjeller med hensyn til kjønn ved at gutter viste større problemer enn jenter på følgende skalaer: tankeproblemer, eksternaliserte vansker og oppmerksomhetsvansker og total problemskåre. Forekomst av internaliserte vansker viste signifikant forskjell mellom barn i 1.–3. klasse versus barn i 4.–7. klasse, ved at de eldste barna viste det høyeste problemnivået (Spesialpedagogikk nr. 3, s. 7).

Også TRF viste at jentene er bedre skoletilpasset enn gutter, noe som kan være en årsaksforklaring på hvorfor lærers fokus er mest på gutters negative oppførsel. Eller for å si det på en annen måte: norsk skole favoriserer jentene i form av skolens aktiviteter, forventninger og læreplaner heller enn guttene. Kommer foresatte fra øvre middelklasse i tillegg, blir det forholdsvis lite friksjon mellom hjemmets og skolens verdigrunnlag. Dette har vært fokusert ganske flittig helt siden 1960-tallet og godt dokumentert av Lundgren, Telhaug, Sjøgren, Haug med flere.

TRF blinker med fyrlykten hvor urent farvann truer: «Funnene tyder på at lærere bør være ekstra oppmerksom på gutters psykiske helse og ha et bevisst forhold til at denne synes å forverre seg i løpet av 4.–7. klasse». Det er tilpasningen som er problemet, ikke så mye faglig fungering sett i lys av kjønn. Gutter føler seg mer fremmedgjorte enn jentene, skolen er ikke deres verden så mye som jentenes. Heldigvis finnes det håp og verktøy:

Tidlige tiltak i løpet av barneskolen kan være med på å forhindre utvikling av senere mer alvorlige psykiske helseproblemer og er sannsynligvis særlig viktig for gutter. Lærere i barneskolen bør være opptatt av både å identifisere barn som begynner å utvikle psykiske vansker og bidra til at disse vanskene blir godt utredet. Gode utredninger øker sjansen for at de tiltakene som iverksettes, faktisk er i tråd med barnets behov, noe som er særlig viktig hvis barnet har sammensatte vansker. På den måten kan lærere sikre at barna etter utredning får de tiltakene de har behov for, både i klasserommet og av andre fagpersoner (s. st.:8).

Det er viktig at lærer er våken og tar initiativ til videre kartlegging. Her har skolene etter hvert fått gode verktøy å bruke. Like viktig er det å få andre fagpersoner i tale, da vi ikke kan forvente at lærere har tilfredsstillende kompetanse på det psykiske fagfeltet. Det ligger også utenfor deres arbeidsområde, men TRF påpeker viktigheten av lærer som igangsetter eventuelle utredninger. Medfølgende tiltak av utredninger kan gi forslag til tiltak, og disse kan ikke avslås med økonomiske begrunnelser ifølge lovverket. Likevel opplever vi at dette gjøres av skoleeier. Webster-Stratton har fokus andre steder enn utredning, hun kan ikke komme fort nok i gang med å ta tak i hverdagens utfordringer, hun vil gjøre noe med én gang for situasjoner hun kan gjøre noe med. Dette betyr selvfølgelig ikke at hun sier nei til utredninger, men at alle hverdagens tips og fokus kan virke preventivt mot større ting senere. Jo raskere man tar tak, desto raskere får barnet presentert seg konstruktivt. Hos henne blir ytre tiltak indre frigjøring:

Noen ganger bekymrer lærere seg over at for mye ros ikke er bra for barna. Kanskje tror de at elever som roses for ofte, står i fare for å bli selvgode, eller at de får overdreven stor tro på seg selv. Kanskje frykter de at barna skal bli avhengige av ros og ytre bekreftelse. Forskning viser derimot at barn som roses av foreldre og lærere, internaliserer de positive bekræftelsene og utvikler et positivt selv bilde. De vil som regel føle seg kompetente og ser ut til å trenge mindre ros på sikt fordi de har utviklet tro på sine egne unike evner. Denne effekten er spesielt sannsynlig hvis barnet er rost for sine anstrengelser og sine evner, heller enn for hva de har oppnådd av resultater (Webster-Stratton, s. 91).

I disse nasjonale kartleggingsprøve-tider er det verdt å legge merke til at det er anstrengelsene hun vil rose, ikke nødven-

Alle ting må læres, ikke minst det å være deltaker i et fellesskap.

digvis resultatet. Hos henne er prosessen det viktigste, det å være underveis og å settes i stand til å håndtere likt og ulikt av utfordringer barnet har på den vanskelige og tornefulle veien kalt Livet. Barnet trenger en voksen som kan rope «Hei, jeg ser deg!» og gi barnet både kart og kompass og lære dem hvordan man skal bruke det for å komme videre. «Barn som roses, er selvsikre, har et godt selvilde og ser ut til å internalisere disse tidlige meldingene på en slik måte at de ikke trenger dem i framtiden,» sier hun, slik sett er det en form for hjelp til selvhjelp. At hun på denne måten rydder veien for problemstillingene TRF belyser, kommer ikke som noen overraskelse. God selvillit, troen på seg selv og å mestre hvordan man skal oppføre seg mot hverandre vil nettopp være et solid fundament for en god mental helse. I gamle dager kalte vi det å være et «gagns menneske».

Norske skolebarn scorer ganske godt på psykisk helse ifølge TRF. Vi ligger under gjennomsnittet på total problemskåre rapportert fra 21 land. Norske barn skårer høyere på TRF enn Finland, noe som kan være verdt å merke seg i diskusjonen om PISA-resultatene. Likevel kan vi ikke bruke dette som en sovepute når det er et faktum at barn sliter med mental helse og skolekravene har blitt tøffere. Hyppige nasjonale prøver og andre prøver er med på å stresse elevene, kravene blir stadig mer tydelige og uttalte for eleven, også fra foresatte og venner. Det ligger sosiale føringer på å lykkes og å få til ting samtidig som vi ser økende drop-out. Når skolen er et sted hvor man lærer å tape, hvorfor skal man gidde å gå der da? Dette er problemområder som lærere trækker i hver dag, hver uke og hvert år. Det er også dypest sett eksistensielle temaer som bringes til torgs, og ikke minst etiske. Vi ser i Webster-Strattons elegante håndverk at de små og enkle grep man tar som lærer og leder av et fellesskap, er fødsels-hjelper for at verden kan falle til ro selv om vinden pisker til storm. Da er det avgjørende at lærer viser lederskap, ikke med store ord og fakter, men et lederskap som viser vei via ytre stimuli til indre verdiskaping. Hun har en dyp mening med sitt engasjement, hun ser at hun kan være en leder til en bedre verden:

Det er ikke rettferdig at noen barn kommer fra hjem der de er elsket og får trygghet, mens andre ikke får det – men slik er det. Det er derfor desto mer viktig at vi griper inn i skolemiljøet

og klassene for å kompensere for de individuelle forskjellene (Webster-Stratton, s. 95).

LITTERATUR

- ARONSON, E. (1992). The Social Animal. New York: W. H. Freeman and Company.
- BOLLNOW, O. F. (1976). Eksistensfilosofi og pedagogikk. København: C. Ejlers forlag.
- DRUGLI, M. B. & B. LARSSON (2010). Psykisk helse blant norske skolebarn. Spesialpedagogikk, 7.
- HELSTRUP, T. & G. KAUFMANN (2000). Kognitiv psykologi. Bergen: Fagbokforlaget.
- HIIM, H. & E. HIPPE (1993). Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. Oslo: Universitetsforlaget.
- JUUL, J. (1996). Det kompetente barn. Oslo: Pedagogisk forum.
- JUUL, J. (1998). Her er jeg? Hvem er du? Oslo: Pedagogisk forum.
- LEVINAS, E. (1996). Den annens humanisme. Oslo: Aschehoug.
- GUNDERSEN, R. & S. DOBSON, S.: Baudrillards Journey to America. London: Minerva Press
- STEINBERG, J. M. (1999). La skolen dø. Namsos: Pedagogisk-Psykologisk Forlag.
- TELHAUG, A. O. (1987). Skolen som motkultur. Oslo: Cappelen.
- THUEN, H. & S. VAAGE (1989). Oppdragelse til det moderne. Oslo: Universitetsforlaget.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2008). Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn. Oslo: Gyldendal.
- WEBSTER-STRATTON, C. (2007). De utrolige årene. Oslo: Gyldendal.

Veiledninger til Kunnskapsløftet

Trenger du nyttige råd og vink til hvordan du kan arbeide med læreplanene til Kunnskapsløftet på lokalt nivå?

I løpet av juni og juli publiseres åtte nye veiledninger med eksempler på valg av innhold, arbeidsmåter og vurdering.

- Samfunnsfag • Naturfag • Fremmedspråk • Engelsk • Samisk som andrespråk
- Finsk som andrespråk • Morsmål for språklige minoriteter
- Grunnleggende norsk for språklige minoriteter



Mellom grensedragning og samarbeid – en rolle for vernepleiere i grunnskolen?

Med utgangspunkt i den moderne skoles mange utfordringer argumenteres det i denne artikkelen for hvordan vernepleiere og andre sosialarbeiderprofesjoner kan bli en del av en bedre grunnskole.



Peter Magnus er lektor ved Høgskolen i Bergen.

Grunnskolens mangfoldige oppgaver krever samarbeid på tvers av fag og etater. Fellesorganisasjonen (FO) hevder at helse- og sosialfaglig kompetanse kan bidra til en bedre skole (FO 2008b, s. 3; Gustavsson & Tømmerbakken, 2008; Lystad, 2010). Her vil jeg ta for meg hvordan vernepleiere og andre sosialarbeiderprofesjoner kan bli en del av en enda bedre grunnskole, først og fremst med tanke på de ca. 20 % av barna som trenger særlige betingelser og ekstra hjelp for å lykkes med det skolefaglige, med sin sosiale kompetanse, eller med begge deler (Bachmann og Haug, 2006; Nordahl mfl., 2009; NOU 2009:18).

Artikkelen fokuserer mest på følgende kompetanser i vernepleierprofesjonen, som kan komme til nytte i grunnskolen: vekt på utvikling av selvbestemmelse, forskjellige pedagogiske verktøy rettet mot barn med generelle lærervansker, målrettet miljøarbeid på forskjellig nivå, ferdighet i å initiere og lede tverrfaglig samarbeid, ernæringslære, pleie av funksjonshemmede, legemiddelhåndtering og psykisk helsearbeid. Jeg hevder *ikke* at vernepleiere er alene om disse kompetansene. Både skolens profesjoner, PPT og skolehelsestjenesten dekker disse feltene. Her legger jeg til grunn at skoler som har *flere* profesjoner i sin stab, dermed får *flere* perspektiver, begrep og metoder for å løse sine mangfoldige oppgaver, og at det vil være en styrke.

Skolen er en normativ virksomhet. Nøytrale posisjoner i samtalen om skolen finnes knapt. Selv er jeg opprinnelig førskolelærer og nå knyttet til en vernepleierutdanning. Jeg er organisert i FO. Interessen for dette temaet stammer fra positive erfaringer som kontaktlærer for vernepleiere i praksis i grunnskoler. Lesning på feltet har ført meg

til mange skildringer av vellykkede ansettelser, men også til tekster som beskriver samarbeidsvansker som oppstår når vernepleiere og andre sosialarbeidere skal inkluderes i skolestaben.

Ca. 200 vernepleiere er allerede ansatt i grunnskolen (FO, 2008a). Mange skoler har allerede tverrfaglige team, der helse- og sosialfaglig kompetanse er representert. Skolen driver utstrakt samarbeid med andre parter på oppvekstfeltet. Så er det behov for denne artikkelen?

Mitt utgangspunkt er at helse- og sosialfaglig kompetanse *inkludert* i skolemiljøet, i barnas hverdagsmiljø, styrker mulighetene for tidlig innsats. Jeg ønsker å bidra til at skoler vurderer å ansette slike yrkesgrupper. Dessuten er det slik at noen helse- og sosialarbeidere i grunnskolen internt har erfart at etablering av profesjonelt samarbeid på skoler er vanskelig (Jansson mfl., 2000). De har meldt om erfaringer av faglig underkjenning, isolasjon og utilfredsstillende arbeidsbetingelser (Jøsang, 2000; Bakken mfl., 2005; Misund & Hærem, 2005; Rød, 2008; FO, 2008a). Ved å benytte teoretiske begrep og forstå slike samarbeidsvansker i et systemisk perspektiv, ønsker jeg her å bidra til en forståelse som kan forebygge slike vansker.

I den videre framstillingen vil jeg først presentere Andrew Abbotts teori om begrepet «jurisdiksjon» og om hvordan utvikling av profesjonelt samarbeid omfatter spenninger og vansker på arbeidsplassen (Abbott, 1988). Så følger en nærmere beskrivelse av de trekk av vernepleierprofesjonens kompetanse som forklarer hvordan vernepleiere er egnet i grunnskolen. Deretter vil jeg i forkant av hoveddelen, som et bidrag til en åpen diskusjon, legge fram noen *kritiske* forestillinger til bruken av vernepleiere og sosialarbeidere i skolen.

Med komplekse og dynamiske omgivelser og stadig økende forventninger rettet mot seg, befinner skolen seg nærmest permanent i støpeskjeen. Blant de mange spørsmål

skolen er stilt overfor, hører det også med å vurdere hva slags kompetanse grunnskoler trenger i egen stab. I hoveddelen vil jeg beskrive hvordan vernepleiere og sosialarbeidere kan bidra på forskjellige utvalgte arbeidsområder, som styrking av arbeidsfellesskapet, utvikling av barnas sosiale kompetanse, endring av den rollen assistenter utfører, undervisning i skolefag til elever med generelle lærevansker, samarbeid med krevende familier og den sosialpedagogiske rådgivningen.

Ved å anvende Abbotts profesjonsteori legger jeg forståelsen på et systemperspektiv. Det gir en nødvendig distanse og oversikt, som kan være med på å forebygge de samarbeidsvansker som oppstår mellom profesjoner som skal samarbeide tett.

Jurisdiksjon

«Jurisdiksjon» er et samlende begrep i teori om hvordan profesjoner forhandler og fordeler rettigheter til og ansvar for bestående og nye arbeidsoppgaver seg i mellom. I følge Abbott blir ikke fordeling av ansvar og oppgaver mellom profesjoner bare avgjort ved formelle bestemmelser og i det offentlige rom. Også på selve arbeidsplassen fordeles arbeidet, *mens det pågår* (Abbott, 1988). Abbott ser en arbeidsoppgave som bestående av en relativt uforanderlig «objektiv kjerne» som det hersker bred enighet om, og som trekker til seg flere profesjoner. Abbott illustrerer dette med et eksempel fra rusomsorg der han viser til alkoholens positivt påvisbare kjemiske virkninger på kroppen, som arbeidsfeltets objektive kjerne. Slik er den opprinnelig medisinske forståelse av rusproblemet i all hovedsak basert på den objektive kjerne, mens en *nyere*, avledet, for eksempel sosialfaglige forståelse, vil forholde seg mindre til den objektive kjerne, og i større grad benytte subjektive, kontekstuelle og dermed mer stridbare faktorer, som for eksempel fattigdom, for å diagnostisere, fortolke og levere forslag til behandling, når det gjelder rus. (Abbott, 1988, s. 37).

Slik fører profesjonelt mangfold til profesjonell grense-dragning. I skolen vil jeg foreslå begrepet «nedsatt læreevne» som en forholdsvis objektivt påvisbar kjerne som de fleste profesjoner kan samles om i arbeidet med målgruppen barn med dette kjennetegnet. Men derfra vil profesjonene ut fra sine forskjellige bakgrunner, faglige baser og utdannelser

trekke inn varierende subjektive faktorer og ha forskjellig syn på diagnose, fortolkning og behandling av målgruppen. Disse forskjeller fører i sin tur til forhandlinger når grenser skal dras, jurisdiksjon skal fordeles og samarbeid skal etableres mellom profesjoner rundt samme målgruppe. For å sikre jurisdiksjon til egen interessegruppe, vil den enkelte profesjon definere de nærmere utfordringene på arbeidsfeltet på en slik måte at profesjonen selv er best egnet til å ivareta oppgaven.

Det er et eksempel på slikt utspill vi leser når FO i sin lansering av vernepleiere i skolen hevder at «i noen tilfeller vil vernepleierens kompetanse gjøre det mulig for vernepleieren å ha et helhetlig ansvar for opplæringstilbudet til enkeltelever» (FO 2008b, s. 31). Et liknende utspill gir Utdanningsforbundet i sin presentasjon av lærerrollen når de peker på at «andre profesjoner må ha som oppgave å utføre arbeid som støtter opp under det lærings-, utviklings- og dannelsesarbeidet som læreren og førskolelæreren har hovedansvaret for» (Utdanningsforbundet, 2009). Her peker profesjonene som vi ser i noe forskjellig retning. Rimeligvis er det den profesjonen som er tildelt mest jurisdiksjon, som har mest innflytelse på hva arbeidet skal dreie seg om: «The subjective qualities of a task arise in the current construction of the problem by the profession currently «holding the jurisdiction» of that task» (Abbott, 1988, s. 40).

Jurisdiksjon kan fordeles på forskjellige måter, som gir forskjellig grad av myndighet. I en ideallmodell (Abbott, 1988, s. 71–8) er legens rolle, med monopol på klart definerte oppgaver, et eksempel på «full jurisdiksjon». Slikt formelt monopol krever legitimitet ikke bare i lovverket og i den offentlige forståelsen, men også på arbeidsfeltet. Men arbeidsplassen er en arena der profesjonelle krefter er i spill, og monopoler kan angripes og må forsvares. Sykepleieren kan, i den grad han mottar instruks fra legen, tjene som modell for «underordnet jurisdiksjon». Som en tredje posisjon er «intellektuell jurisdiksjon» å ha kontroll over kunnskap, slik psykologer i et visst monn kan instruere sosialarbeidere når sosialarbeidere anvender psykologi. En fjerde posisjon er «rådgivende jurisdiksjon», slik en psykolog i PPT kan råde rektor i spørsmål om spesialundervisning, mens rektor ikke har plikt til å følge rådet. «Teigdeling» handler om likestilte profesjoner med jurisdiksjon over

Mange skoler har allerede tverrfaglige team, der helse- og sosialfaglig kompetanse er representert.

hver sin del av et arbeidsfelt, slik helse- og sosialarbeidere og lærere kan arbeide parallelt med henholdsvis miljøarbeid og læringsarbeid. «Klientdifferensiering» betyr at profesjoner fordeler klienter seg imellom, etter egenskaper ved klientene, som når vedtak om spesialundervisning fordeler noen barn til visse lærere.

Den reelle fordeling av jurisdiksjon er altså i stadig endring gjennom forhandlinger og uformelle grep i hverdagen. Men forhandlingene mellom profesjoner vil alltid utfordres av målgruppes, for eksempel grunnskolebarnas, behov for helhetlige tilbud. Det krever at profesjonene må heve seg over sine egeninteresser og den gitte fordeling av jurisdiksjon og etaters grenser. I samarbeid må profesjonene forholde seg til andres makt og til «språk og begreper som ikke spesifikt er knyttet til egen profesjon» (Rommetveit, 2005, s. 26). Det gjør samarbeidet vanskelig og truende. Men kravet om samarbeid og endring presser profesjoner til å gå i møte med hverandre og endre sine etablerte roller. Samarbeidet kan etableres på forskjellige nivå, fra en uforpliktende dialog, gjennom mer forpliktende samhandling der en deler på informasjon og ferdigheter, til et høyt nivå av samarbeid der profesjonelle forskjeller hvikes ut og tett samarbeid oppstår (Jacobsen & Torsvik, 2007, s. 361).

Denne dynamiske situasjonen påvirkes også av eksterne krav om høyere effektivitet, bedre testresultater og krav om et større kulturelt og faglig mangfold. Skolen må også forholde seg til medias søkelys, internett og økende makt hos pårørende. Slike føringer svekker profesjonenes tradisjonelle myndighets- og skjønnsutøvelse samtidig som samspillet med omgivelsene blir viktigere. John Krejsler skuer en fremtid der profesjonelle personer får trekk av en slags kompetansenomade; «et serviceorientert væsen der forstår at bevæge seg derhen, hvor der er bruk for dets service» (2006, s. 301) og at profesjonelle posisjoner vil endres ved at «arbeidsoppgaver diffunderer i stigende grad ut til dels andre erhvervsgrupper, dels ut til klienterne selv, dels til nye, tverrfaglige konstellasjoner» (2006, s. 306). Vi finner det samme poeng hos Abbott som skriver at «tasks are created, abolished or reshaped by external forces, with consequent jostling and readjustment within the system of professions» (1988, s. 33).

Med dette søker jeg å vise at spenninger mellom profe-

sjoner ikke bare oppstår på skoler, men er et *allment* fenomen når forskjellige profesjoner skal samarbeide tett. *Kjennskap* til vanskenes årsaker kan forebygge strid og oppsigelser, og bidra til at staben heller ser nærmere på hvordan grenser bør drages og hvordan samarbeid kan etableres mellom de etablerte og de nye profesjonene på en arbeidsplass.

Prosessen der jurisdiksjon endrer seg på den enkelte arbeidsplass er en *uformell* endring. *Formell* endring i fordeling av jurisdiksjon omfatter, i tillegg til anerkjennelse på arbeidsplassen, også legitimitet i lovverk og i de dominerende forestillinger i det offentlige rom. Endring av formell jurisdiksjon skjer derfor gjerne i etterkant av at arbeidsoppgaver og ansvar har vært i bevegelse mellom profesjoner på arbeidsplassen.

Før jeg går nærmere inn på hva slags ansvar og oppgaver vernepleiere og andre sosialarbeidere allerede utfører på noen grunnskoler, vil jeg, i tillegg til de kompetanser jeg stikkordsmessig oppgav tidligere, peke på noen flere trekk ved vernepleierprofesjonen, som jeg mener gjør profesjonen egnet til arbeid i grunnskolen.

Vernepleierkompetansen

Profesjoners historier slik de utfolder seg over tid på arbeidsplassene, er med på å forme profesjonenes identitet. «It is the history of jurisdictional disputes that is the real, the determining story of the professions» (Abbott, 1988, s. 2). Når det gjelder vernepleierprofesjonen, omfatter historien flere omstillinger med hensyn til hva som skal være profesjonens faglige kjerne, metoder, målgrupper og arbeidsarenaer. Vernepleierprofesjonen oppstod som flerårig utdanning for ca. 50 år siden ut fra et behov for styrket kompetanse i det nyopprettede Helsevernet for utviklingshemmede (HVPU). Sykepleierne forhandlet ikke den gang for å beholde sin jurisdiksjon overfor målgruppen (Dæhlen, 2006). Slik ble vernepleierprofesjonen formet i et ledig handlingsrom, helt i tråd med Abbott som skriver at «professions develop when jurisdictions become vacant, which may happen because they are newly created or because an earlier tenant has left them altogether or lost its firm grip on them» (1988, s. 3). Slik utviklet vernepleierprofesjonen tidlig en generalistkompetanse de fortsatt har, til å levere helhetlige tiltak og tjenester til mennesker med sammensatte behov og redusert evne til å

ta vare på egne interesser (Sundet, 2004; FO 2008b; Folkestad 2009). Barn kan heller ikke ta vare på egne interesser, og det er en sentral oppgave i skolen å se hele barnet. Anerkjent teori har påvist at «forskjeller i de ulike klientgruppers evne til å levere informasjon til forvaltningen påvirker fordelingen av de goder og byrder som skjer via offentlige avgjørelser» (Jacobsen, K.D., 1965, s. 149). Forskjellige grupper av skolebarn har ulik evne til å levere informasjon. Hos barn med generelle lærevansker er denne evnen særlig redusert. Denne gruppen barn trenger derfor mer enn andre grupper barn egne agenter i skolen som kan påvirke fordelingen av tilbud og oppmerksomhet i skolen.

Fram gjennom 90-årene, med avviklingen av HVPU, søkte vernepleierne arbeid i kommunene. Men nå måtte vernepleierne forhandle om jurisdiksjon med sykepleiere og andre profesjoner som allerede var «veletablerte i det kommunale systemet» (Utvær, 1994, s. 176). Og rundt århundreskiftet, i normaliseringens glansperiode, erfarte vernepleierne at deres generalistkompetanse overfor utviklingshemmede ble negativt beskrevet «som en anakronisme som hemmet framveksten av den nye omsorgsideologien» (Horndalen, 2001, s. 226). Nå måtte vernepleierne utvikle evne til å tilpasse seg skiftende ideologier og til å samarbeide med andre veletablerte profesjoner. Stillet overfor slike krav om å vinne eller forsvinne, har vernepleierprofesjonen som en del av sin fornyelse, utviklet evne til å arbeide brukerorientert og til tverrfaglig.

Slik kan fleksibilitet, eller nomade-egenskaper, som Krejsler (2006) påviser i vår tids individuelle profesjonelle yrkesutøver, når det gjelder vernepleiere, anvendes ikke bare på individnivå, men karakterisere selve profesjonen. Vernepleiere etterspørres i dag ikke bare hos sin opprinnelige målgruppe, men i skoleverket, på rus og psykiatrifeltet, i barnevernet og i aldersomsorgen. Det brede nedslagsfeltet påfører nok vernepleierprofesjonen, ikke minst studentene, en grad av usikkerhet med hensyn til egen identitet (Pettersen, M., 2005). Men nomade-tendenser er også gunstige, idet «relatively less organized professions have certain distinct advantages in workplace competition. Because they lack a clear focus and perhaps a clearly established cognitive structure, they are free to move to available tasks» (Abbott, 1988, s. 83).

Denne tilpasningsevnen kan bli nyttig i møte med allerede etablerte profesjoner i en skole i utvikling. De her nevnte karaktertrekk ved vernepleierprofesjonen vil ikke bare ha verdi i arbeid med individuelle barn, men også på gruppenivå og når det gjelder hele skolens arbeids- og oppvekstmiljø.

Motforestillinger La meg allerede her legge fram, og dermed kanskje foregripe, noen motforestillinger til forslaget om flere vernepleiere og sosialarbeidere i skolen.

Det er vanskelig å påstå at godt samarbeid mellom profesjoner om de samme barna forutsetter at profesjonene må dele arbeidsplass. Det finnes selvsagt mange eksempler på vellykket samarbeid over etatsgrensene (Øyhaugen & Bromstad, 1996). Og det finnes like selvsagt en uoverskuelig mengde dokumentasjon, bl.a. Nordahl mfl., (2006) om skoler som lykkes på hele skolens mandat, *uten* å trekke nye profesjoner inn i skolen. Og det profesjonelle fellesskap kan også bli *for* mangfoldig. Det kan føre til at de interne forhandlingene om hvem som skal gjøre hva, tar for mye tid. Vi kan risikere at den enkelte profesjon bygger skranker mot samarbeid, fordi det nå blir viktigere å ta vare på egen identitet og egen del av budsjettet.

En sterkere etablering av helse- og sosialtjenester inne i skoleorganisasjonen vil også gi skolen større innflytelse over barnas liv og enda sterkere posisjon i samhandling med hjemmet. Til spørsmålet om det er ønskelig, finnes det forskjellige svar med forskjellig politisk farge. Med flere profesjoner samlet på en arbeidsplass, får også resultat- og effektivitetsorienterte myndigheter *større* mulighet til å splitte og herske, kontrollere og styre profesjonenes virksomhet. Kanskje helse- og sosialarbeidere som beholder sin base og tilhørighet *utenfor* skolen, er en *mer* skjerpende og givende samarbeidspartner for skolen enn sosialarbeidere som blir sosialisert inn i skolen?

Vernepleiere og sosialarbeidere vil være en profesjonell minoritet i skolen. Profesjonene har en relativt kort historie og relativt liten fagforening. Og mens profesjoner som lærere og sykepleiere betjener hele befolkningen, betjener vernepleiere og sosialarbeidere tradisjonelt sett «bare» særlige målgrupper. Dermed kan de risikere å bli kooptert inn i skolen og havne i en støtterolle med liten innflytelse

og gjennomslag for egen diskurs. Å beholde den profesjonelle bredde på skolen slik den er nå, synes også mer i tråd med mange kommuners etablering av *oppvekstetater*, som legger koordineringen av arbeidet rundt barn som trenger sammensatte tjenester utenfor skolen (St.meld. nr. 16 (2006-2007). Bebudet styrking av skolehelsetjenesten og PPT vil også tjene mye av det samme formål som jeg er opptatt av her. Og i stedet for å ansette helse- og sosialarbeidere i ordinære grunnskoler, er *alternative* skoler en løsning for noen barn. På Engrav spesialscole i Skien gir en mangfoldig profesjonell gruppe på 25 ansatte grunnskoletilbud til 16 multifunksjonshemmede barn (Danbolt & Larsen, 2008, s. 4). hovedavsnittet som følger vil jeg beskrive noen funksjoner i skolen som er i endring, og hvor ansettelse av vernepleiere og sosialarbeidere kan være en av flere måter å skaffe kompetanse på for å dekke nye krav.

Mulige funksjoner for vernepleiere og sosialarbeidere i grunnskolen

Finn D. Raaen peker på at samarbeidsvansker i skolen henger sammen med at lærere mangler felles språk og at de ser på lærerrollen sin delvis som en privatsak som de ikke daglig «er forventet å skulle ordsette og forsvare» (Raaen, 2007, s. 23). Men dette er ikke et særlig fenomen hos lærere. Det er snarere et typisk trekk ved profesjoner som søker ansvar og oppgaver, og som ser seg selv «som unike, med en særegen kompetanse til å ta hånd om spesifikke samfunnsområder (...) og kontrollere både adgangen til arbeidsoppgavene og kvaliteten på tjenestene» (Terum, 2009, s. 24). Grunnskolen, som andre store organisasjoner, er selvsagt stadig i ferd med å utvikle enda bedre samarbeid. Men gode resultater i en organisasjons utviklingsarbeid er avhengig av absorpsjonsevnen, og «en organisasjons absorptive kapasitet avhenger av hvor mangfoldig den er» (Jacobsen og Torsvik, 2007, s. 339). Et grep for å styrke samarbeidsevnen, kan derfor nettopp være å styrke absorpsjonsevnen, og det kan gjøres ved å bringe et større profesjonelt mangfold inn i skolen (Raaen, 2007, s. 24).

I en av mange presiseringer av grunnskolens formål blir formålet delt opp i to motiv: det *instrumentelle motiv*, som fokuserer på fagene og elevenes læringsutbytte i skolefag, og det *identitetsdannende motiv*, som skal sette elevene i stand til å møte livet personlig og sosialt (Sunnevang mfl.,

2004; Slagstad, 1998, i Nordahl mfl., 2006). Mange hevder at Kunnskapsløftet og fokus på testing av skolefagkunnskap har gitt en særlig oppmerksomhet og målforskyvning til gunst for det instrumentelle motiv (Støfring, 2003; NOU 2001:22; Simonsen & Opdal, 2006; Haug, 2007; Svensson & Karlsson, 2008). Det identitetsdannende motiv får dermed tilsvarende vansker med å vinne anerkjennelse og ressurser. Samtidig er det bred enighet om at inndeling i to motiv er et analytisk skille, mens de to motiv i praksis er gjensidig avhengige av hverandres oppnåelse. For lærere som er forpliktet til begge motiv, er det i dag vanskelig å rekke over alt. Derfor er det, blant de mange forslag i en ny stortingsmelding om lærerutdanningen, lansert et nytt fag: «Pedagogikk og elevkunnskap», som skal «sette de kommende lærerne i stand til å møte elevers sosiale problemer og andre forhold som hemmer læring» (St.meld. nr. 11: 2008–2009, kap. 1.1). Vernepleiere og andre profesjoner har allerede motivet om identitetsdanning svært sentralt i sin grunnutdanning. Derfor kan disse profesjoner bidra til å gi motivet om identitetsdanning tiltrengt prioritet.

Flatøutvalgets innstilling (NOU 2009:22) om bedre samarbeid mellom tjenester for utsatte barn og unge har flere forslag rettet mot grunnskolen. Utvalget foreslår at retten til individuell plan skal inn i opplæringsloven, at visse elever skal ha rett til en personlig koordinator og at det skal legges til rette for en periodisk generell kartlegging for å identifisere barn som trenger særlig innsats tidlig. Slike funksjoner krever kompetanser der også vernepleiere og sosialarbeidere kan bidra. Til disse oppgaver er det mulig å fordele jurisdiksjon på flere måter, der flere profesjoner kan komme i betraktning. I et framtidig mer mangfoldig samarbeid kan vi se for oss både at tradisjonell fordeling av jurisdiksjon oppløses til fordel for tett likestillet samarbeid, men også at organisasjonsmessig funksjonalitet krever at jurisdiksjon fordeles med teigdeling og klientdifferensiering.

Skoleassistenten har en underordnet jurisdiksjon og skal bidra i læringsarbeidet, gitt veiledning og forsvarlig tilsyn av ansvarlig pedagog (NOU 1995:18). Flere forskningsarbeid påpeker overforbruk av assistenter, og en rapport melder at «om lag en tredel del av årstimen som blir benyttet til spesialundervisning blir dekket opp av assistenter» (Nordahl & Hausstätter, 2009). I den grad assistenter utfører læreres

Med komplekse og dynamiske omgivelser og stadig økende forventninger rettet mot seg, befinner skolen seg nærmest permanent i støpeskjeen.

arbeid, skjer det som en uformell «endring av jurisdiksjoner gjennom den daglige yrkesutøvelse» (Erichsen, 1996, s. 53).

En rapport fra en skole henviser til uheldig rolledeling mellom lærere og sosialarbeidere, der de (sosialarbeiderne) gikk som godt utdannede assistenter, underlagt lærerne, med liten innflytelse på eget arbeid» (Bakken mfl., 2005, s. 57). En annen rapport melder om helse- og sosialarbeiderne på en skole at «de var ikke med på møter, fordi rektorene prioriterte å bruke miljøarbeidernes ressurser på å arbeide mer direkte med elevene» (Misund & Hærem, 2005, s. 38).

Midtlyngutvalget tar for seg problemet med overforbruk og fare for underkompetanse i assistentrollen. For å sikre bedre kompetanse her foreslår utvalget at «barne- og ungdomsarbeidere får hevet sin kompetanse på læringsmiljø og vanlige læringsutfordringer hos barn slik at de kan bidra til en inkluderende barnehage og skole» (NOU 2009:18, kap. 3.18). Her er det etter mitt syn nærliggende å satse også på profesjonelle vernepleiere og sosialarbeidere, til arbeidsoppgaver som krever profesjonell kompetanse ved siden av fortsatt satsing på assistenter, uansett om assistentene har hevet sin kompetanse eller ei (Utdanningsforbundet, 2007). Vernepleiere og andre sosialarbeidere har med seg en kompetanse som gjør det mindre aktuelt å stå i en rent underordnet jurisdiksjon til lærere. Gjennom forhandlinger har profesjonene på noen skoler funnet fram til en mer passende fordeling av jurisdiksjon (Gustavsson & Tømmerbakken, 2008; Lystad, 2010).

FO hevder i sin brosjyre at «vernepleieren (...) kan ta et helhetlig ansvar for opplæringstilbudet (...) til visse elever med generelle lærevansker» (FO, 2008b, s. 32). Nå er det, uansett, et stykke frem til at vernepleiere kan tildeles det som kalles full formell jurisdiksjon. Full jurisdiksjon forutsetter legitimitet i regelverk og i det offentlige rom. Opplæringsloven tildeler ikke vernepleiere slik jurisdiksjon i dag. Men hva med realkompetansen? Et sted heter det at «ein del av dei oppgåvene læraren står overfor til dagleg, gjeld mellom anna praktisk hjelp til elevar som treng det og trening i sosial dugleik. Dette er oppgåver som personar med annan utdanningsbakgrunn kan avlaste lærarane for» (St.meld. nr.12: 1999–2000, kap. 1.1). (At trening i sosial dugleik ikke krever bidrag fra lærerprofesjonen, lar jeg denne gang passere som en mulig skrivefeil eller en

uklarhet). Men spørsmålet om hva praktisk hjelp omfatter, og hvem som er kvalifisert til å gi slik hjelp, er ikke så enkelt. En IDOP (Individuell opplærings og deltakelsesplan for en multifunksjonell elev) «har som utgangspunkt at nesten alle situasjoner som eleven involveres i, har et pedagogisk potensiale» (Slåtta, 2004). Dermed kan arbeidsoppgaver som på en skole blir definert som *praktisk hjelp*, på en annen skole bli definert som undervisningsarbeid innenfor elevens pensum. Forskjellige profesjoner vil, slik Abbott påpeker, gi *forskjellige* diagnoser, fortolkninger og forslag til hva som er et egnet pensum. I et annet, riktignok noe eldre sitat heter det at «med det utvidede opplæringsbegrep vil den kompetanse som trengs i spesialundervisning likevel ikke alltid være den samme som for ordinær opplæring. Vernepleiere, fysioterapeuter, ergoterapeuter, psykologer og andre vil i visse tilfeller kunne være like godt kvalifisert til å drive opplæring som personer med tradisjonell lærerutdanning» (NOU 1995:18, Kap. 19.4.12). I en skole hvor *nesten alle* situasjoner kan bli en del av pensum, åpner det for å etterspørre mange slags kompetanser til å undervise i skolefag i tråd med IDOP overfor visse barn. Men gjelder dette bare innenfor den omstridte spesialundervisningen?

I følge Midtlyngutvalget er det ikke noe strengt skille mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring: «spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak benyttes ofte synonymt (...) Det foregår både i og utenfor den ordinære opplæringen og kan supplere, overlapse eller være et alternativ til denne» (NOU 2009:18, kap. 6.3). Det som er spesialundervisning på en skole, kan være en del av den tilpassede opplæring på en annen skole (Sjøvoll, 2009). Derav følger at realkompetanse som er aktuell i spesialundervisningen på en skole, kan være aktuell i den tilpassede opplæringen på en annen skole. Med denne, kanskje noe retoriske dokumentasjonen, søker jeg å vise at profesjonell overlapping og uformelle endringer av jurisdiksjon *tvinger seg fram* på arbeidsplassene. Det handler *ikke* om et særfenomen i grunnskolen i Norge. Abbott beskriver det på denne måten: «In large organizations, differentiation within professions leads inevitably to jurisdictional overlap between them. Even where the public division of jurisdiction seems directly applicable, the reciprocal assimilation necessary for effective functioning still undermines jurisdictional boundaries» (1988, s.67).

Vi kan risikere at den enkelte profesjon bygger skranker mot samarbeid, fordi det nå blir viktigere å ta vare på egen identitet og egen del av budsjettet.

En annen oppgave i skolen er når elever har forskjellige problem og særlige behov som krever ekstra samarbeid med familien. I slike saker må skolen disponere kompetanser som tillitsbygging, kommunikasjon, omsorg, spesialpedagogikk og evne til å organisere og lede samarbeid på tvers av profesjoner og etater. Her vil et skoleteam som består av en pedagog og en helse- og sosialarbeider disponere en bredere kompetanse enn et team med to pedagoger (Gustavsson og Tømmerbakken, 2006). Et slikt tverrfaglig team kan også ha andre fordeler. I tilfeller der lærerens rolle som arbeidsleder og eksaminator har ført til at familien opplever interessen motsetninger mellom hjem og skole, kan andre profesjoner plassere seg i andre posisjoner «rundt bordet» og ha «mulighet til å konsentrere seg om elevenes trivsel og livssituasjon *uavhengig* av et fokus på læring» (Dvergsnes, 2001, s.135). På samme måte kan lærerens deltakelse i et team være avgjørende i saker der omsorgs- og barnevernsperspektivet virker truende på foreldrene. Til sammen kan lærer og sosialarbeider dekke forskjellige funksjoner og fange opp mer av problematikken slik at pårørende kan kjenne seg mer sett og forstått.

På en skole erfarte helse- og sosialarbeiderne «at lærere med pedagogisk blikk har lettere for å henvise til PPT enn til barnevernstjenesten. Det råder en tendens til å definere problemer som pedagogiske selv om de er mer sammensatte enn som så» (Gustavsson, 2004, s.20). Abbott peker på det samme fenomenet: «Through diagnosis, inference and treatment professions constructs asks into known «professional problems» that are potential objects of action and further research» (1988, s.59). Større profesjonelt mangfold i skolen vil gi bredere diskusjon og mulighet til valg mellom flere diagnoser, fortolkninger og tiltak i slike saker, jfr. opprettelsen av tverrfaglige team på flere skoler.

Forskere som har sett på grunnskolen i barnevernsperspektiv, finner at skolen er tilbakeholden med å ta konsekvensene av at elevprestasjoner henger tett sammen med barnets hele livssituasjon (Dvergsnes, 2001; Tybring & Anfinsen, 2005; Collin-Hanssen, 2008). Hvis «elevens problem skyldtes faktorer utenfor skolens område og dersom eleven ikke forstyrret undervisningen, kunne det se ut som om lærerne valgte å trekke seg ut av samarbeidet og i større grad overlate det sosialfaglige arbeidet med eleven til sosi-

alarbeideren» (Dvergsnes, 2001, s. 136). Dvergsnes mener dette delvis kan forklares med at lærere, for å få det sentrale undervisningsarbeidet gjort, må skjerme seg fra sosialt arbeid som ikke har direkte sammenheng med barnets skolegang. I forståelse med dette anbefaler noen å inkludere barnevernstjenester i skolens stab. Slik anbefaling kan begrunnes ytterligere; Hos barn er det ofte en del av problematikken at de skjuler sine symptomer og ikke søker hjelp (Heltne mfl., 2006). Å gjøre en tidlig innsats, å komme raskt i posisjon overfor slike barn krever nitid arbeid av profesjonelle som har innkretsing av og samhandling med slike barn som en prioritert oppgave. Utdanningsforbundet (2009) er klare på at de har og vil utvikle ytterligere kompetanse for å dekke *hele* skolens ansvarsområde. Men i den grad skolen velger å «bevege seg utover sine undervisningsoppgaver og i større grad bli et virkemiddel i livsstilspolitikken» (Dvergsnes, 2001, s.136), er spørsmålet om hva slags kompetanser skolen trenger til omfattende omsorgsoppgaver, ett av mange relevante spørsmål.

Skolehelsetjenesten er ikke en del av skolen, men tekster om skolehelsetjenesten sier mye om emnet her. Ifølge Samhandlingsreformen er det et mål «å utvikle skolehelsetjenesten til et lavterskeltilbud som blant annet skal bidra til at barn og unge med problemer skal få hjelp på riktig nivå så tidlig som mulig (...) fordi den gjennom skolen har en kontakflate mot alle barn som gir en» (St.meld. nr. 47 2008–2009, kap. 7.6.4). Andre legger vekt på at tjenesten også «bør utvides kapasitetsmessig og styrkes med tverrfaglig kompetanse fra sosionomer og psykologer» (Heltne mfl., 2006 s. 42–3; Falck-Ytter, 2006). Og følgende sitat kan nærmest sees som en bestilling av mer sosialfaglig kompetanse i skolehelsetjenesten, når det heter at «manglende kapasitet innenfor skolehelsetjenesten bidrar til at lærerne i en del tilfeller må fungere som «ukvalifiserte helse- og sosialarbeidere» (St. meld. nr.16, 2006–007, kap. 6.3.5).

Kommunen åpner også for å «ansette eller inngå nødvendige avtaler med andre personellgrupper som psykolog, ergoterapeut og høyskoleutdannet personell med pedagogisk, sosialfaglig, (...) kompetanse» (Helse- og omsorgsdepartementet 2003, kap 2, § 2.1) Samtidig blir det slått fast at «grunnbemanning i det forebyggende og helsefremmende arbeid for barn og unge 0–20 år må være helsesøster,

lege, jordmor og fysioterapeut» (Sosial- og helsedirektoratet, 2004, kap. 2.2). Med slik tildeling av sentral jurisdiksjon til visse profesjoner i skolehelsetjenesten, er det kanskje mer realisme i å vurdere å styrke sosialarbeiderkompetansen i selve skolen, ved siden av skolehelsetjenestens tilbud.

Og når det gjelder legemiddelhåndtering, er det slik at «en forsvarlig legemiddelhåndtering forutsetter at det personellet som skal bistå barnet, får nødvendig opplæring i hvordan legemidlene skal håndteres i det konkrete tilfellet» (Helse- og omsorgsdepartementet mfl. 2008, s. 14). Her er det bare å si at vernepleier har opplæring på dette feltet med seg fra sin grunnutdanning.

Avslutningsvis synes det også å være åpning for å ansette vernepleiere og sosialarbeidere i skolestaben, når det heter at «det må legges til rette for at også andre profesjoner enn lærere kan fylle rollen som sosialpedagogisk rådgiver» (NOU 2009: 18: kap. 18.3.2). Sosialpedagogisk rådgivers mandat er i endring, men det «påpekes at det kun er elevens sosiale problemer som har betydning for opplæringen og elevens sosiale forhold på skolen som er omfattet av rådgivningen» (Utdanningsdirektoratet, 2009). Den strenge teigdelingen mellom sosialpedagogisk rådgiver, lærer og andre aktører kan gi strukturell klarhet, men må veies mot behovet for dypere tverrfaglighet og samarbeid. Samtidig erkjennes det bredt at de fleste sosiale problem har innvirkning på opplæringen. Skolen må som en levende institusjon hele tiden avklare sitt mandat, begrense sin jurisdiksjon og dele ansvaret med flere instanser, når det gjelder barns totale livssituasjon. Begrenset bruk av vernepleiere og andre sosialarbeidere i grunnskolen kan også henge sammen med at å inkludere disse profesjoner vil påvirke grunnskolen i retning av å *utvide* skolens jurisdiksjon i det totale oppvekstscenariet.

Avslutning.

Det er i dag ansatt til sammen ca. 500 vernepleiere, sosionomer og barnevernspedagoger (FO, 2008a) på Norges knapt 3000 grunnskoler (SSB). Antallet er stigende. Mesteparten av samarbeidet mellom pedagoger og helse- og sosialarbeidere skjer stort sett på tvers av arbeidsplasser og etater. Det vil også i fortsettelsen være viktig å ha *mangfoldige* samarbeidsformer på og rundt forskjellige skoler. I denne artikkelen har jeg pekt på hvordan vernepleiere og sosialarbeidere kan

styrke det faglige mangfoldet i grunnskolen i arbeidet med noen av skolens utfordringer. Jeg har også presentert noen motforestillinger. Men jeg holder fast ved at økt profesjonell bredde i grunnskolen, som er den eneste arena der alle barn ferdes, *øker* sjansene for at barn som er i en særlig vanskelig livssituasjon, eller strever med læringsarbeid og eller identitetsdanning, blir sett, hørt og fulgt opp – tidlig. Vernepleiere har supplerende realkompetanse når det gjelder undervisning i skolefag etter IDOP til visse målgrupper barn som trenger sammensatte tjenester.

Innstillingene fra Flatøutvalget, Midtlyngutvalget og stortingsmeldingen om ny lærerutdanning understreker behovet for helhetlige tjenester og tett samarbeid mellom profesjoner i arbeidet med barn som representerer særlige utfordringer. Spørsmålet om hva slags profesjonelle kompetanser grunnskolen bør ansette, er bare et av mange spørsmål grunnskolen er stillet overfor.

Her har jeg søkt å bidra til forståelse og gode overveielser når skoler vurderer ansettelse av vernepleiere og sosialarbeidere, og når forskjellige profesjoner skal finne ut hvordan de best kan samarbeide i grunnskoler. Bruk av Abbotts teori viser at utfordringer i profesjoners samarbeid ikke bare oppstår på grunn av forhold på den enkelte arbeidsplass eller på grunn av trekk ved den enkelte profesjon, men at de utfordringer som er dokumentert er allmenne og må forstås også på et systemnivå.

Med blikket rettet framover vil jeg spørre om grense-dragning om jurisdiksjon og samarbeid mellom skolens etablerte og nye profesjoner fortsatt skal skje som lokale prosesser, med bruk av tid og krefter på den enkelte skole? Eller er tiden moden for å løfte dette arbeidet opp på systemnivå og utvikle *nasjonale* føringer og råd for fordeling av jurisdiksjon mellom de etablerte og nye profesjoner i grunnskolen?



LITTERATUR

- ABBOTT, A. (1988). *The system of professions*. Chicago;The University of Chicago press.
- BACHMANN, K. & P. HAUG (2006). *Forsking om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda; Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- BAKKEN, H. D., M. BERGE OG K. EIKREM (2005). *Sosialpedagogisk team ved Sellanrå skole. Evaluering av et Forsøksprosjekt. Rapport 0511*. Volda: Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- COLLIN-HANSEN, R. (2008). *Barnets rett til opplæring og til vern mot marginalisering i skolen. Avhandling for graden dr.juris*. Bergen; Universitetet i Bergen.
- DANBOLD, M. & F.W. LARSEN (2008). Når ordinær undervisning ikke er nok. *Kommunal Rapport* 37, 4–9.
- DVERGSNES, E. (2001). Nye yrkesgrupper i skolen – om å være ansatt som sosialarbeider på en skole og om å ha ansatt en sosialarbeider på skolen, i lys av muligheter for faglig samarbeid. Hovedoppgave. Trondheim: Norges Tekniske-Naturvitenskaplige Universitet.
- DÆHLEN, D. (2006). Vernepleierprofesjonen og den allmenne tillitskrise – en diskusjon av tre strategier for å skape tillit. I: Horndalen, H. & T. R. Torp (red.), *Vernepleier – utdanning og yrke i et faglig og etisk perspektiv*. Forskningsserie, 12, 107–125. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- ERICHSEN, V. (1996). Profesjonenes forhold til hverandre. I: Erichsen, V. (red.); *Profesjonsmakt, på sporet av en norsk helsepolitisk tradisjon*, 39–57. Oslo: Tano, Aschehoug.
- FALCK-YTTER, N. (2006). Psykisk helsearbeid i videregående skole. *Tidsskrift for psykisk helse*, 4, 352–364. Oslo: Universitetsforlaget.
- FELLESORGANISASJONEN (2008a). *Randi Reese på FOs utdanningspolitiske konferanse 4–5 sept.* Oslo: Fellesorganisasjonen.
- FELLESORGANISASJONEN (2008b). *Barnevernspedagoger, sosionomer og vernepleiere i skole, barnehage og SFO*. Oslo: Fellesorganisasjonen.
- FOLKESTAD, H. (2009). Vernepleierfaglig arbeid. I: Hutchinson, G. S. (red.) *Barnevernspedagog, sosionom, vernepleier – utvalgte temaer*, s. 51–68. Oslo: Universitetsforlaget.
- GUSTAVSSON, U. (2004). Skolen som arena for sosionomer. *Embla*, 8, 18–25.
- GUSTAVSSON U. & N. TØMMERBAKKEN (2008). Er det behov for sosialarbeideres kunnskap i skolen? I: Røysum, A. (red.): *Sosialt arbeid. Refleksjoner om kunnskap og praksis*. 178–188. Oslo: Fellesorganisasjonen.
- HAUG, P. (2007). *Ein skule for alle, også utviklingshemma? Sor-Rapport, 6*. Oslo: Samordningsrådet for arbeid for mennesker med psykisk utviklingshemming.
- HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENTET (2003). *Forskrift 1–4/2003 om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*.
- HELSE- OG OMSORGSDEPARTEMENTET & KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2008). *Rundskriv 1.5–2008. Håndtering av legemidler i skole, barnehage og fritidsordning*.
- HELTNE, U. G., A. DYREGROV OG M. RAUNDALEN (2006). *Ungdommers erfaringer med hjelpeapparatet*. Bergen; Senter for krisepsykologi.
- HORNDALLEN, B. (2001). *Ideologi, fag og virkelighet, Vernepleierutdanningen gjennom 50 år*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JACOBSEN, D. I. & J. THORSVIK (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- JACOBSEN, K. D. (1965). *Informasjonstilgang og likebehandling i den offentlige virksomhet. Tidsskrift for samfunnsforskning*, 147–160. Oslo: Universitetsforlaget.
- JANSSON, A. K., E. M. TORP OG T. WENDELBORG (2000). *Sosialarbeidere inn i skolen*. *Embla*, 3, 52–56.
- JØSANG, F. (2000). Nye yrkesgrupper inn i skolen. *Spesialpedagogikk*, 7, 31–34.
- KREJSLER, J. (2006). *Profesjonell eller kompetencenomadé*. *Nordisk pedagogikk*, 4, 298–308. Oslo: Universitetsforlaget.
- LYSTAD A. H. (2010). Ny sjanse i skolen – miljøterapeuter som forebyggende tiltak. *Utdanning*, 4, 54–57.
- MISUND, B. I. & E. HÆREM (2005). *Miljøarbeid i skolen*. Kristiansand: Høy-skoleforlaget A/S.
- NORDAHL, T., H. NATVIG, O. SAMDAL, R. THYHOLDT OG B. U. WILHELMSEN (2006). *Forebyggende innsatser i skolen. Oppsummering av rapporten fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet.
- NORDAHL T. & R. S. HAUSSTÄTTER (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet. Høgskolen i Hedmark.
- NOU 1995: 18: *Ny lovgivning om opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2001:22: *Fra bruker til borger – En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- NOU 2009:18: *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2009:22: *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og ungdom*. Oslo: Barne-, likestillings og inkluderingsdepartementet.
- PETTERSEN, M. (2005). *Samfunnsansvar eller personlig prosjekt? Vernepleierstudenters yrkesvalg utforsket gjennom narrativer*; Rapport nr. 6/2005. Skriftserien Høgskolen i Bergen.
- RAAEN, F. D. (2007). *Mestring av læreryrket – hva, hvordan og for hvilke hensikter? En analytisk tilnærming*. Arbeidsnotat. Senter for profesjonsstudier. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- ROMMETVEIT, M. (2005). *Tverrfaglig samarbeid – fagpersonenes utfordring*. Sor-Rapport 2, 21–27. Oslo: Samordningsrådet for arbeid med mennesker med psykisk utviklingshemming.
- RØD, S. (2008). Vil ikke overstyre rektor; *Fontene* 10, 11.
- SIMONSEN, E. & L. R. OPDAL (2006). *Usynliggjort i norsk skole*; *Aftenposten* 08.01.
- SJØVOLL, J. (2008). *Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring*. *Spesialpedagogikk*, 2, 4–15.
- SLÅTTA, K. (2004). *Bruk av individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) for elever med multifunksjonshemming*. Statped, Skriftserie 24.
- SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET (2004). *Kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Veileder til forskrift av 3. april 2003 nr. 450. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ (2010). <http://www.ssb.no/utgrs/tab-2009-12-11-01.html> (sett 16.01.10)
- ST.MELD. NR. 12 (1999–2000). *Og yrke skal båten bera ... Handlingsplan for rekruttering til læreryrket*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 16 (2006–007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 47 (2008–009). *Samhandlingsreformen*. Oslo; Helse- og omsorgsdepartementet.
- ST.MELD. NR. 11 (2008–09). *Læreren, Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

STØFRING, E. (2003). Hvis side står vi på? Inkludering og mulighetenes politikk. *Spesialpedagogikk*, 4, 4–11.

SUNDET M. (2004). Utviklingshemming og profesjonsutvikling. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 2, 208–220. Bergen: Universitetet i Bergen.

SUNNEVÅG A. K., H. JAHNSEN, S. ERTESVÅG OG K. T. WESTRHEIM (2004). Utvikling av sosial kompetanse: Veileder for skolen. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

SVENSSON L. G. & A. KARLSSON (2008); Profesjoner, kontroll og ansvar; i; Molander, A. & L. I. Terum (red.) Profesjonsstudier, 261–278. Oslo: Universitetsforlaget.

TERUM, L. I. (2009). Styrk utsideblikket; *Fagbladet Forskningspolitikk* 3. Senter for profesjonsstudier. Oslo: Høgskolen i Oslo.

TYBRING S. & T. B. ANFINSEN (2005). Læringsmiljø og konsentrasjon om skolearbeid. *Spesialpedagogikk*, 5, 14.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2009). Retten til nødvendig rådgiving. Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven, kapittel 22 og forskrift til privatskoleloven kapittel 7 – "Retten til nødvendig rådgiving".

UTDANNINGSFORBUNDET (2007). Flere assistenter, færre lærere. Oslo: Utdanningsforbundet.

UTDANNINGSFORBUNDET (2009). Morgendagens barnehage og

skole – virkeliggjør mulighetene. Utkast fra landsmøtet 2009. Oslo: Utdanningsforbundet.

UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (2004). Kompetanseforutvikling. Strategifor kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen 2005–2008. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

UTVÆRK T. (1994). Yrkesutvikling og omsorgsutvikling. En profesjonsteoretisk analyse av vernepleieryrkets framvekst 1949–1990. Hovedoppgave. Bergen: Universitetet i Bergen

ØYHAUGEN M. A. & E. BROMSTAD (1996). Kan bli modeller for samarbeid. *Embla*, 2, 53–57.

Artikkelen er veiledet av dr. polit. Tom Skauge, Forskningsleder for Forum for profesjonsstudier og profesjonsdialog, Høgskolen i Bergen

Fullverdig lese- og skrivestøtte i ett og samme program

– oppdaterte versjoner med nye stemmer



Nye versjoner – Lingdys 3.6 og Lingright 2.6
Med fullverdig skjermleser og nyutviklede, naturlige stemmer for Lingdys, kan vi nå tilby komplette kvalitetsverktøy for lese- og skrivestøtte i ett og samme program. Programmene støtter nå også skriving i Internet Explorer og Office Word 2010. Lingdys og Lingright kan tilpasses individuelle behov, som for eksempel dialekt.

Nyutviklet skjermleser – Lingspeak
Både Lingdys 3.6 og Lingright 2.6 inkluderer vår nyutviklede skjermleser, Lingspeak. Skjermleseren bruker kunstig stemme til å lese opp tekst og har funksjoner som er spesielt tilpasset lesesvake. Den gir en grafisk tilbakemelding til brukeren og du kan velge å lagre tekst som lydfil. Lingspeak er testet, og svært godt mottatt, av våre brukere.

Nye stemmer – Lingvoice Isak HTS og Inger HTS
Lingdys 3.6 leveres med våre nye stemmer Isak HTS og Inger HTS. Stemmene er basert på ny teknologi som sikrer en stabil, skjøtefri opplesing og fremstår som både naturlig og forståelig. Lingright 2.6 kommer med nye engelske stemmer.

Er du ansvarlig for oppfølging av elever med dokumenterte lese- og skrivevansker, kan du kjøpe veilederlisens til sterkt redusert pris. Ta kontakt! Send e-post til bestilling@lingit.no eller ring 73 60 59 22.


Lingdys^{3.6}

- Lese- og skrivestøtte for bokmål og nynorsk
- Tilpasset ulike dialekter
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak
- Nye stemmer: Isak HTS og Inger HTS
- Bokmålsordbok og nynorskordbok


Lingright^{2.6}

- Engelsk lese- og skrivestøtte
- Takler typiske norske feil
- Nyutviklet skjermleser Lingspeak
- Nye engelske stemmer
- Engelsk-norsk/norsk-engelsk ordbok


Lingit

Italias vei mot inkludering

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

På 1970-tallet gikk det en integreringsbølge over store deler av Europa. De nordiske landene var tidlig ute, men først av alle var Italia som allerede i 1978 fikk en lov som forutsatte at alle elever skulle få tilbud i den ordinære skolen, og det dreide seg om alle. Ingen skulle sendes til spesialskoler.

En så total omorganisering som i Italia har ingen andre europeiske land våget å gjennomføre. Det kan være mange grunner til å spørre om hvordan dette var mulig, og om hva som har skjedd i de drøye tretti år etter at beslutningen ble truffet. Spesialpedagogikk har vært så heldig å møte Giancarlo Onger, som er ansvarlig for at alle elever er hjertelig velkomne i skolen i Brescia-provinsen, som han selv sier det. Litt mer formelt formulert har han ansvar for Integration Office (Ufficio Scolastico Provinciale di Brescia), noe som innebærer at en av oppgavene hans er å fordele midler til elever som har rett til ekstra ressurser. Det minner om skoledirektørenes tildeling av såkalte «B-timer» slik vi hadde det for noen år siden. Onger har i ulike posisjoner fulgt utviklingen av tilbudet til funksjonshemmede, også som mangeårig visepresident i CNIS (Associazione per il Coordinamento Nazionale degli Insegnanti Specializzati e la ricerca sulle situazioni di handicap), en interesseorganisasjon for undervisning og forskning for funksjonshemmede. Vennlig oversetter og med i samtalen var også Mary Santillo som er ansvarlig for inkludering i Scuola Media Statale i Pralboino som er en kommune i Brescia-provinsen.

– *Sammenlignet med mange andre land hadde dere en dramatisk start på integreringsprosessen?*

– Det var en dramatisk start, forteller Onger, men det lå en sterk motivasjon bak, og før vi fikk «Basaglia-loven» i 1978 hadde det vært en intellektuell debatt som bl.a. inneholdt kraftige protester mot segregerende institusjoner, alt fra fengsler til psykiatriske institusjoner.

Det var nettopp konsekvenser av den debatten som hadde pågått en 10-års tid som førte til at psykiatriske sykehus ble forbudt. Men det fikk også betydning for skolen, for utdanningskomiteen i parlamentet la fram et dokument hvor et av kapitlene handlet om «Betingelser for en fullt ut inkluderende skole».

– Vi bestemte oss for full integrering, mens andre land, den gang – og egentlig fremdeles – diskuterer om undervisningen av elever med spesielle typer lærevansker skal foregå i vanlige skoler eller på en form for spesialskole. Alt fra starten av var hovedideen at hele klassen skulle få annerledes undervisning, det dreide seg ikke bare om de funksjonshemmede, sier Onger. – Opprinnelig var ideen å bygge forsterkede skoler, men det viste seg å være vanskelig å «flytte» elever fra deres egen landsby.

– Viktig i denne sammenhengen var også lov nr. 517 fra 1978 fordi den la grunnlaget for utviklingen av integrering i skolen og førte til et avgjørende vendepunkt i det italienske skolesystemet. Den la fundamentet for en ny kartleggingsprosedyre, og spesiallæreren ble introdusert. Det ble lagt vekt på at spesiallæreren skulle være en ressurs for hele klassen, ikke bare gi støtte til elever med funksjonsnedsettelser. Loven åpnet videre for mer fleksibel organisering av undervisningen og klasserommene for å gjøre det lettere å drive med gruppearbeid og andre aktiviteter som musikk etc., fortsetter han.

Ikke bare skolen

Etterhvert kom begrepet sosialisering sterkere inn i bildet. Å være integrert handler ikke bare om å være det i skolen. Det var behov for mer samarbeid med helse- og sosialsektoren.

– Dette ble slått fast i Likhets- og mangfoldsprogrammet for grunnskolen fra 1985 som, i motsetning til hva vi ser i mange europeiske land, fjerner all tvil om hvorvidt funksjonshemmede elever skal gå i ordinær skole. Retningslinjer for barneskolen fra 1991 og rammelov nr. 104 av 1992 er regnet for å være et nytt «vannskille» i vår utvikling. Her er det et hovedmål å



Giancarlo Onger er leder for Integration Office (Ufficio Scolastico Provinciale di Brescia).



Mary Santillo er ansvarlig for inkludering i Scuola Media Statale i Pralboino som er en kommune i Brescia-provinsen.

få de ulike aktørene som har med funksjonshemmede å gjøre til å sette seg ved samme bord med den funksjonshemmede eleven i sentrum. I praksis vil det særlig gjelde skolen, kommunadministrasjonen og helsetjenesten, sier Onger.

Han forteller videre at lov nr. 104 slår fast det som har kommet litt etter litt tidligere. Loven legger også opp til at det skal være et såkalt GLIP i hver provins. GLIP er en interinstitusjonell gruppe som består av ulike offisielle institusjoner. Denne gruppen er bredt sammensatt og har som mål å sørge for god livskvalitet for funksjonshemmede. Gruppen utpekes av myndighetene. Hver skole skal ha en tilsvarende samarbeidsgruppe (GLH). Foreløpig er det ca. 80 % av skolene som har opprettet GLH. Det skal holdes minst to møter i året og alle lærere skal være representert, ikke bare spesiallærere, og det må være minst en fra hver klasse. – Jeg synes jeg har mye nytte av denne

samarbeidsgruppen. Ikke minst har foreldrerepresentantene vært viktige. Det har flere ganger hendt at de har kommet med gode forslag til hva som kan gjøres bedre, sier Mary Santillo, som i tillegg til egen undervisning organiserer timer og lærerressurser til de elevene som har fått «sertifikat». Det vil si de elevene som får ekstra ressurser i form av en spesiallærer eller en assistent. Elever kan tildeles fra 6 til 18 timer per uke. På hennes skole er det i alt 20 med i GLH-gruppen, foreldre til funksjonshemmede, sosialarbeidere, assistenter og helse- og barneleger.

«Livsplan» for alle elever

– At vi i dag kan snakke om en inkluderende skole, skyldes at vi egentlig har praktisert inkludering i mange år. Men til tross for det – praksis må fornyes og det sterke engasjementet fra 70- og 80-årene, og det er nødvendig med et videre perspektiv enn skole og utdanning. Egentlig handler det om et

livsprosjekt. Det var således logisk at ideen om at alle skulle ha en «livsplan» ble nedfelt i lov nr. 328 i 2000. Skolen spiller en viktig rolle i denne sammenhengen, ikke minst som rådgiver for de valgene som må tas. Men vi må aldri glemme at det er eleven og familien som er «protagonistene», dvs. de som spiller den ledende rolle, og at den funksjonshemmede eleven er en dynamisk person som utvikler seg og vokser. Han eller hun er ikke et evig barn som må bli lært noe uoppstoppelig fra barnehage til videregående, sier Onger med gester som gjør det tydelig at dette er noe han mener er grunnleggende viktig.

– *Og dette gjelder alle elever?*

– Ja, det gjelder alle elever, men foreløpig er det ikke alle som får det. Det er likevel av stor betydning at alle har rett til å få en individuell plan.

Medisinsk/pedagogisk modell

– *Hva skal til for at en elev får sertifikat?*

– Det er en lege som må utstede det vi kaller et sertifikat, sier Mary Santillo. – Vanligvis dreier det seg om en lege med spesiell kompetanse på vurdering av barn, ofte nevrologisk orientert. Lærerne forbereder undersøkelsen hos lege. Skolene kan søke hjelp hos psykolog med spesiell kompetanse på funksjonshemming og lærevansker. Dessuten kan vi få materiell og undervisningsopplegg fra såkalte CTRH som det finnes åtte av i provinsen.

Disse sentrene har også undervisningsmateriell som er tilpasset ulike former for lærevansker. De driver også kursvirksomhet og har ellers oppgaver som PP-tjenesten skal dekke hos oss.

– *Finnes det elever på spesialskoler?*

– Ja, det er noen få med virkelig store handikap, men i denne provinsen har vi ingen, hevder Onger. Det er tydelig han er godt fornøyd med det. – Det er først etter at elevene har fylt 18 år at de kan bli tale om en institusjon. Da snakker vi om sterkt handikappede som i tillegg til sysselsetting kan få noe undervisning, sier han.

– Men det betyr ikke at vi er uten utfordringer, fortsetter Onger. – Det er bl.a. viktig at alle lærere får bedre kompetanse på ulike lærevansker, og kompetansen må være interprofesjonell og innebære kunnskap om og evne til samarbeid med andre institusjoner enn skolen. Lærere må også kunne kontrollere og utvikle et godt læringsmiljø. Det er mye emosjoner som må håndteres.

– Det er ikke obligatorisk med spesialpedagogikk i den generelle lærerutdannelsen, men den er populær av to grunner, sier Mary Santillo. – Den gir deg kunnskap du føler du trenger, og den kan bidra til fast tilsetting. Jeg har sett mange eksempler på at slik utdanning har en smitteeffekt. Vanlige lærere ser at denne tilleggsutdanningen er nyttig, og jeg syntes det var helt topp, fortsetter Santillo, som opprinnelig har utdanning i språkfag.

– Lov og reglement kan ikke integrere eller inkludere. Det er den usynlige helheten som er viktig. Det dreier seg ikke bare om eleven, men eleven i kontekst. Således får læringsmiljø og samarbeid med foreldrene stor betydning, understreker Onger.

– *Hvordan vurderes tilbudet elevene får?*

– Hver skole er selvstendig, og mange skoler har egne prosedyrer for en evaluering av hvorvidt skolen er inkluderende. Skolene må garantere lærings-suksess for alle elever. Lærerne blir imidlertid ikke evaluert. Det burde være en evaluering av lærere også, fremholder Onger.

Han forteller ellers at det nå er i gang et større forskningsprosjekt for å kartlegge hvordan den enkelte skole lykkes med inkludering og godt læringsutbytte.

– *Hva med fremtiden?*

– Nyere vitenskap og IKT har vært viktig for de senere års utvikling. Vitenskapen har gitt viktige bidrag for å forstå konsekvensene av barnets vansker, og moderne datateknologi kan kom-

pensere for mye. Men hjelpemidlene er ikke bedre enn måten de blir brukt på. Den enkelte lærers holdning er avgjørende. Vi opplever fremdeles at det er eleven som oppfattes som et problem, og ikke det at det kan være vi som lærere som må forandre oss. ICF som går på funksjon og person og ikke handikappet, kan være et viktig bidrag i så måte. Det er her inkludering egentlig begynner, sier Onger, som ønsker at universitetene i langt større grad enn nå kunne være aktive ute i skolene med workshops og seminarer hvor ny kunnskap kunne presenteres og prøves ut. Det mest betydningsfulle skolen kan gjøre er å bidra til at alle får et godt liv, avslutter Onger.

Les mer om ICF, International Classification of Function, Disability and Health, i artikkelen «*Kan ICFs klassifikasjon anvendes i forbindelse med logopedisk utredning og rapportskrivning?*» av Siri Wormnæs i Spesialpedagogikk nr. 2–2010.

FAKTA

Italia er inndelt i regioner, provinser og kommuner

Brescia-provinsen ligger i Lombardia-regionen og har:

1 200 000 innbyggere

179 skoler

3100 elever som får spesialundervisning (har sertifikat)

1300 spesiallærere

Eget ressurscenter for IKT

for funksjonshemmede

8 pedagogiske ressurscentre for funksjonshemmede



En engasjert Giancarlo Onger på kveldsseminar om inkludering og tilbudet til funksjonshemmede elever.

Kveldsseminar på mellomtrinnskole i Brescia

Etter intervjuet fikk Spesialpedagogikk anledning til å overvære et kveldsseminar arrangert av en av mellomtrinnskolene i Brescia. Seminaret, eller «Round Table» som de kalte det, ble gjennomført som et element i et kompetansehevingsprogram for lærerne ved skolen.

Seminarets tema dreide seg om hvordan man skal greie å opprettholde en inkluderende skole. Giancarlo Onger var ordstyrer for arrangementet. Deltakere i et panel var representanter for ulike profesjoner og instanser. Ellers deltok lærere, foreldre og andre interesserte. For oss ble det en god konkretisering av temaer vi hadde vært inne på tidligere på dagen.

Først ute var lederen fra det lokale CTRH (se over) som bl.a. kom inn på muligheten for å be dem om rådgivning og egnet undervisningsmaterie. «Skolelegen» la vekt på at foreldre

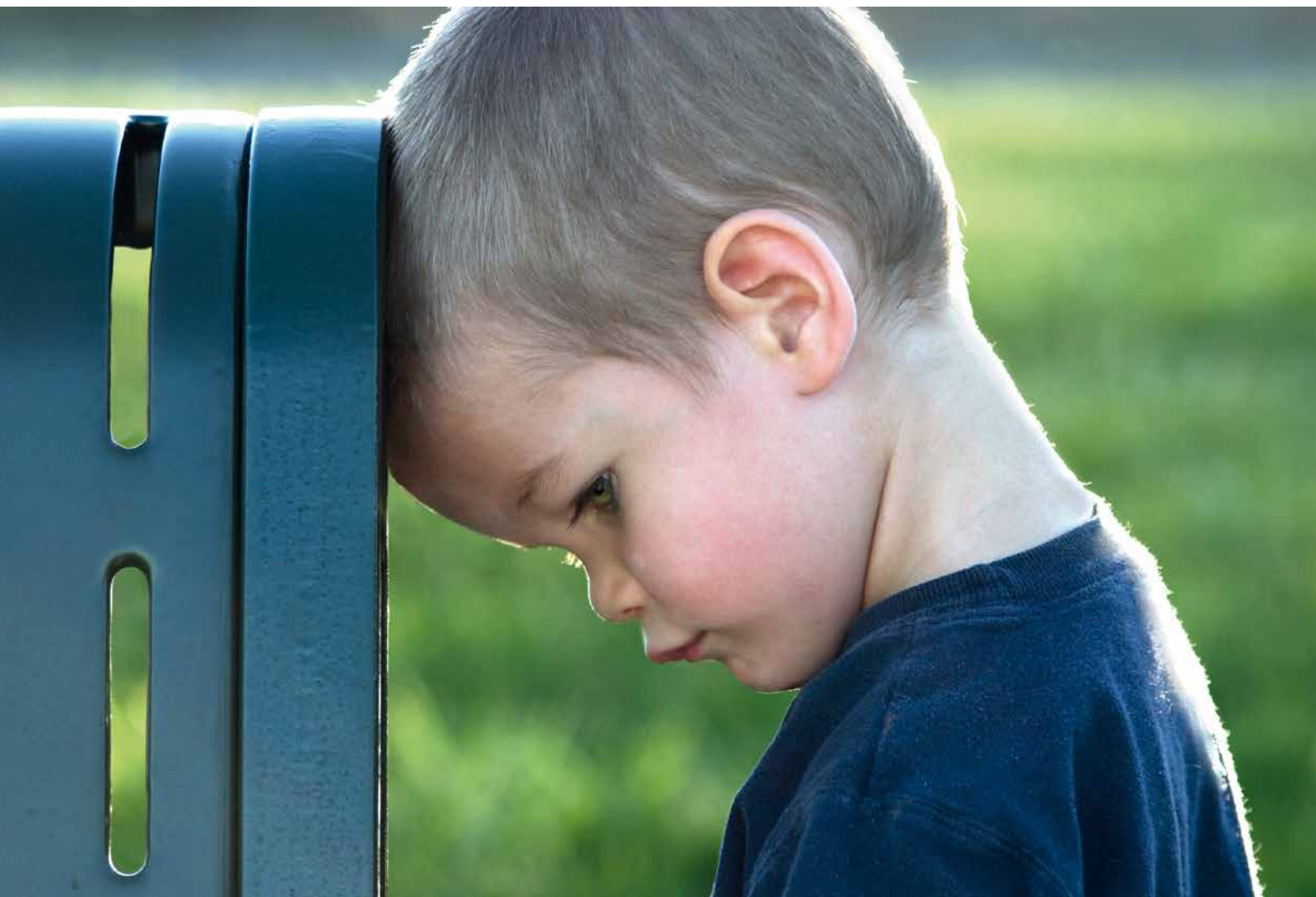
kan velge om deres barn skal ha ekstra ressurser eller ikke, og han sa videre at skolelegene deltar i utformingen av en livsplan for elevene, og når det gjelder elever med store funksjonshemninger, er mange profesjoner med på dette. Rektor ved skolen understreket at det var en utfordring å møte alle elever, ikke bare de med lærevansker. Hun kom også inn på at det kan være et problem for elevene at det er stort «turn over» blant spesiallærerne. Dette møtte mye støtte fra tilhørerne som på den ene siden trakk fram betydningen av kontinuitet, og på den andre siden at det heller ikke må være sånn at spesiallærere kan si at det er «min» elev. Foreldre skal for eksempel kunne spørre alle skolens lærere om sitt barn. Rektor understreket også betydningen av å ha et velfungerende samarbeidsorgan for funksjonshemmede.

Sjefen for integrasjon i Brescia trakk fram at full inkludering kan være vanskelig etter barneskolen, men viste

til lovende resultater fra et pågående prosjekt hvor skoleassistenter fulgte elever med store funksjonshemninger 36 timer i uka og som også var med på sommerleire.

Onger pekte på tre faktorer for å bedre kvaliteten i tilbudet til funksjonshemmede: For det første burde kompetansehevingskurs bli obligatoriske, for det andre må vi bruke elevenes navn – ikke syndromet eller diagnosen – og for det tredje må spesiallærerne drive med spesialundervisning – ikke gå over til å bli «normallærere». – Vi må konsentrere oss om det som er mulig å få til, ikke bare være opphengt i det ønskelige. Det er viktig å samarbeide om dette, sa han videre.

Han understreket videre at vi har forskjellige roller, foreldrene har sin og lærerne har sin. Vi må samarbeide om alle elevene, og ha øye for at klassen og klassekameratene er den beste arena for å integrere funksjonshemmede elever.



Det er en tydelig tendens til at de stille, sky og engstelige barna får mindre oppmerksomhet enn de sosiale, urolige og hyperaktive.

Angstproblematikk og forebyggende arbeid i barnehagen

Barn i Bergen-undersøkelsen har kartlagt at opptil 20 % av alle barn har angstsymptomer. Allerede i barnehagen kan disse barna ha fått være i fred med sin personlige utrygghet, sjenanse og sosiale engstelse. Dette har barnehagen uante muligheter til å gripe fatt, slik at skjevutvikling for barn som er i risikozonen for å måtte leve et liv med angst, kan forebygges.



Kari Nonaas arbeider som støttepedagog ved
Pedagogisk fagsenter i Fyllingsdalen i Bergen.

Vi kjenner dem igjen i barnehagen, de stille, litt engstelige og såkalt sjenerte barna. Det er de som oftest trekker seg unna nye situasjoner, trives ikke når det blir for mye fokus rettet mot seg, og som har problemer med å ta initiativ til lek og andre aktiviteter. Barn i Bergen undersøkelsen (Uni Helse et al., 2009) forteller oss at dette må tas på alvor, og jeg vil med denne artikkelen sette fokus på hvordan vi i barnehagen kan forebygge og hente frem resurser og mestringsstrategier hos barn som vi ser kan være i risikogruppen for å utvikle angst.

Kvalheims innlegg i Bergens Tidende (2009) fikk meg til å reflektere rundt hvilke uante muligheter og forebyggende effekt barnehagen har og kan gi, når vi legger til rette for barnehageerfaringer som påvirker og styrker barnets kognitive, sosiale og adferdsmessige utvikling. Samtidig så ser jeg at barnehagen trenger å øke sin bevissthet om hvilke barn som trenger ekstra oppfølging for sosiale eller følelsesmessige vansker, samt de tiltak og muligheter som finnes i systemet, og ikke minst å bruke dette. Når en så stor gruppe barn vil få sosiale eller følelsesmessige vansker før eller senere, er det derfor nødvendig å skaffe mer kunnskap om hvordan man kan forebygge at det skjer. Haugen sier det slik: «Selv om risikofaktorene «plasseres» i barnet, så kan de ikke utvikle seg uten gjennom en kontinuerlig interaksjonsprosess med miljøet» (2008, s. 45).

For å kunne forebygge en angstproblematikk bør man kjenne til ulike angstdiagnoser som er mest vanlig hos barn,

og hvordan disse kommer til uttrykk. Dette har jeg valgt å utelate på grunn av artikkelens omfang. Det er store variasjoner innenfor den såkalte normalvariasjonen, og det er når angsten blir dominerende at det kan sees på som en angstlidelse (Haugen, 2008). Mitt fokus er på hvordan barnehagen som system kan ha en forebyggende effekt, og hvordan pedagogen kan opparbeide gode relasjoner til disse barna slik at de får en god barnehagehverdag. Samtidig så er det barrierer i systemet som opprettholder eller kan forsterke denne problematikken.

Årsaker til utvikling av angst

Angst er en helt normal emosjon eller følelse, og vi reagerer med angst i skremmende og truende situasjoner. Her har angsten som oppgave å varsle oss for potensiell fare. Hvor sterk den blir i forskjellige situasjoner varierer fra person til person. Denne forskjellen er i utgangspunktet medfødt, og hvert barn møter verden med sitt eget temperament og sin egen varhet (Ofstedal, 2000). Det er når det viser seg et misforhold mellom styrken på reaksjonen og miljøbegivenheten, samt varigheten av den, vi viser til en emosjonell vanske som en angstproblematikk (Haugen et al., 2008).

Det finnes biologiske og arvelige komponenter som fører til utvikling av angst. I tillegg kommer miljøfaktorer (Haugen et al., 2008). Forskning viser at det ikke er én av disse komponentene som er avgjørende for utviklingsforløpet, men et komplekst samspill mellom disse to faktorene. Arv spiller inn på barnets temperament, men nære omsorgspersoner er avgjørende for om den emosjonelle reaksjonsmåten skal vedvare eller endre seg.

Haugland viser til risikofaktorer og sårbarheter ved barnet selv som kan bidra til utviklingen og opprettholdelse av angst (Grønsdal, 2010). Dette dreier seg om å være uvanlig reservert og tilbaketrukket i ukjente situasjoner, og disse barna har større risiko for å utvikle angstforstyrrelser. Hun hevder dessuten at forskere tror at denne skyheten er en medfødt egenskap.

«Vi slår fast: Mennesket si utvikling skjer i eit komplisert og tett samspel mellom arvelege og miljømessige faktorar. Spørsmålet er meir korleis dette samspillet foregår» (Askland & Sataøen, 2000, s. 75). De sier med dette at idealsituasjonen er når barnet responderer og er i harmoni med de miljømessige kravene, om ikke så oppstår det disharmoni, som fører til forstyrret utvikling og mistilpassing. Derfor er utfordringen å kunne legge omgivelsene til rette slik at barnet oppmuntres til god harmoni i samspill med miljøet barnet befinner seg i.

Dette samspillet kommer klart til uttrykk i Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007). Modellen har møtt en del kritikk, og med utgangspunkt i denne kritikken omtaler han i sine seinere arbeider samhandlingen mellom individet og omgivelsene et bioøkologisk perspektiv. Her understreker han sterkere individets biologiske utrustning og faktorer i omgivelsene til individet som utvikler seg (Haugen et al., 2008).

Hvordan kommer dette til uttrykk hos barn

Det er i barnehagen som er barnets første arena alene utenfor hjemmet, at en angstproblematikk eller en sjenethet ofte blir mer synlig. Det er her vi kan se at barnet sliter. Jeg ser i barnehagen barn som vegrer seg for å være med på ulike aktiviteter, de trekker seg unna når de får fokus rettet mot seg, og kan blir stumme og stille om det stilles direkte spørsmål eller utfordringer til dem. De kan bekymre seg over nær sagt alt, fra ikke å få det til, at det ikke er riktig, og det å ikke være

flink nok eller like flink som de andre. Dette er barn som også kan ha problemer med å ta initiativ til lek eller andre aktiviteter. Borge sier at sjenethet, eller det å være adferdsmessig hemmet, kan defineres som en tendens til å reagere med frykt overfor fremmede mennesker, ting eller situasjoner. De gråter lett og bekymrer seg mye (Borge et al., 2003).

De innadvendte barna har en tendens til å trekke seg inn i seg selv, noe som ofte viser seg under sosialt eller emosjonelt press, og de fremstår som forsiktige, sosialt isolerte, bekymrede og engstelige (Befring, 2008). Dette er barn som stiller seg bakerst i rekken og kanskje aldri tar noe sosialt initiativ eller blir inkludert i spontan lek. Dette er de barna som gjerne er til lite sjenanse for de andre barna i barnehagen, og de får ofte være i fred med sin uttryggighet.

Carl J. Jungs legendariske teori for å beskrive menneskers variasjoner og særtrekk viser til to spesifikke hovedkategorier adferdstrykk innenfor sosiale og emosjonelle vansker: introverte og ekstroverte (Befring et al., 2008). Det er de introverte barna som viser en innadvent adferd kjennetegnet av skyhet, sosial isolasjon og tilbaketrekning, depressive trekk og angst. Det andre ytterpunktet, de ekstroverte, er de utadvendte med en adferd som kjennetegner sosial involvering, impulsivitet og hyperaktivitet. Det kan på sin måte føre til sosiale konflikter og asosial adferd.

De redde, innadvendte, engstelige og stille barna blir lett oversett

De redde og stille barna blir lett oversett, sier Fjermestad (Kvalheim et al., 2009). Han har forsket på barn og angst, og viser til en utbredt «vente-og-se-holdning» blant barnehagepersonalet når det gjelder å ta barn og angst på alvor. Holdninger som at «de vokser det nok av seg». Dette er barna som fremstilles som «de usynlige barna». De har skjulte plager som er usynlig for omverdenen. Men er det å være trist, redd og engstelig så usynlig? Samtidig er vi raske med å sette inn tiltak overfor de barna som viser en uhensikts-

Barn er flinke til å sette ord på følelser som sinne og glede, men ikke på følelsesspekteret som er imellom.

messig adferd gjennom støy og lav impuls kontroll. Det er en tydelig tendens til at de stille, sky og engstelige barna får mindre oppmerksomhet enn de sosiale, urolige og hyperaktive. Vi ser på de urolige som en forstyrrelse for miljøet, og slår oss lett til ro med en forklaring på at skyhet, taushet og kanskje mangel på initiativ overfor andre barn egentlig ikke er noe uvanlig.

Haugland (Grønsdal et al., 2010) spør hvorfor vi da kan overse disse barna? Beskytter og skjærer vi barnet mot det de er redde for? Det stille barnet kan bli en voksen med sosiale vansker og store helseproblemer, og vi vet at det har en forebyggende effekt når omgivelsene griper fatt i faresignalene, og det er i barnehagen vi har denne unike muligheten. Mangler vi kompetansen, eller lener vi oss, i verste fall, til denne såkalte «vente-og-se-holdningen». Kan det være at barn som er engstelige, redde og trekker seg unna med å gråte, kan oppleves som slitsomme i lengden av oss voksne?

Fjermestad (Kvalheim et al., 2009) sier at mye avhenger av hvordan omgivelsene takler signalene, og at overdrevent engstelige foreldre som gjør alt for å beskytte barna sine, kan bidra til å låse fast angsten i stedet for å løse den opp. Foreldre kan med dette bygge opp under denne «vente-og-se-holdningen». Med dette bekreftes barnet på det de vegrer seg mot eller trekker seg unna. Dette skjer nok også i barnehagen gjennom at vi støtter barnet på det de velger vekk.

Risikofaktorer forbundet med miljøet i barnehagen

På den annen side kan man ikke helt ukritisk se på barnehagen som en positiv arena for «den gode barndom». Hvordan er kvaliteten av spillet mellom dem som daglig oppholder seg i barnehagen? God trivsel og samarbeid kolleger imellom i personalgruppen spiller inn for at barnehagen skal fremstå som en beskyttelsesfaktor (Haugen et al., 2008). Barnet kan møte et miljø i barnehagen med et samarbeidsklima mellom personalet som ikke er tilpasset barnet, der personalgruppen ikke har felles holdninger, handlinger og konsekvensoppfølging, og der det settes ulike krav, grenser og forventninger til barnet i hverdagen. Her kan det også handle om konflikter mellom barna.

Barnet kan møte voksne som forsterker nederlagsfølelse og uheldige attribusjonsmønstre hos barn og unge gjennom

stadig kritikk, sarkasme og neglisjering. Et slikt fokus på barnets vansker kan bidra til å svekke barnets tillit til seg selv og til mestring generelt. Innadvendte, engstelige og tilbaketrukkne barn kan for noen kanskje oppleves som sytete, de virker ikke helt fornøyd og kan være vanskelig å få kontakt med. De kan for noen voksne bli utfordrende i lengden og oppleves som utakknemlige. Jo mer synlig handikappet er, jo lettere er det for mange å forholde seg til det.

Allerede i barnehagen kan noen barn gå inn i bestemte roller. Vi kjenner rollen som klovn, bråkmaker og den som prater mye, samt den som trekker seg unna og er sjenert. I følge Schmuck og Schmuck (Nordahl et al., 2005) kan slike rolleforventninger ofte bli så forankret i hele gruppen at enkelte barn ikke har mulighet til å få den sosiale støtten de trenger for å forandre adferd. Selv om barnet ikke vegrer seg for å ta kontakt med andre barn, kan det vise seg at andre barn kan bli lei av bekymringspratet, og de vil av den grunn ikke la dem få komme med i leken. Når barnet bremser leken gjennom sin rolle, blir de heller ikke attraktive lekekamerater. Ofte kan vi se at disse barna blir henvist til den lite attraktive lavstatusrollen som hund.

Godt klima i personalgruppen

I følge Rammeplan for barnehagen (2006 s. 18,) skal: «Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø være preget av arbeid for å fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd». For å få tilrettelagt et slikt klima må personalet håndtere barnets vansker i samspillsituasjoner med gode strategier og systemer. Dette er samkjørte voksne med fokus på felles holdninger. En personalgruppe med en åpen holdning til jobbrelevante emner og klima for å diskutere holdninger til og synet på barn. Den beste praksis er der personalet jobber på lag og «drar i samme retning». Det handler om å få fokus vekk fra barnets vansker og heller rette blikket mot resurser og muligheter i miljøet og hos barnet.

Hvordan arbeide med forebygging og mestringsstrategier

Rammeplanen sier gjennom lek legges grunnlaget for læring og sosial kompetanse. Jeg har tidligere vært inne på det at det kan være en utfordring for sjenerte og engstelige barn å få innpass i leken. Her trenger barnet voksne som kan ta del i leken og tilrettelegge for små lekegrupper der voksne kan

I lekens verden finnes uante muligheter for utfoldelse og til å fremme barn utvikling på alle områder.

være med og styre. Det er når vi er aktive deltagere vi får verdifull informasjon om barnets kompetanse. En kompetent voksen kan, gjennom å bruke sin rolle i leken, gripe inn og aktivt veilede barnet gjennom leken. Med dette dannes en setting der barnet får oppleve mestring. I lekens verden finnes uante muligheter for utfoldelse og til å fremme barn utvikling på alle områder.

Et godt språklig stimulerende miljø i barnehagen er vesentlig for at barn skal kunne uttrykke sine meninger, sette ord på vanskelige ting samt kunne gjøre seg forstått. Gjennom samtaler utvikler språket seg, og vi bygger opp gode relasjoner, slik at vi lettere kan fange opp barn som sliter. «Barn som viser tegn til engstelse, har behov for den nærheten og fortroligheten en god samtale inviterer til» (Haugen et al., 2008, s. 262). Her gjelder det å kunne bruke de gyldne øyeblikk. Den voksne må kommunisere med barnet på skaper betingelser for utvikling av samhandling og relasjoner. Haugen (et al., s. 262) sier: «Når en gjennom ekte interesse og empati oppnår kontakt og åpenhet, kan barnets motivasjon øke». En voksen som bruker positive kommunikasjonsformer som øyekontakt og bekræftende nikk, viser at hun ser barnet. Dette gir barnet trygghet og opplevelse av å bli bekræftet.

Haugen (et al., 2008) sier at vi må lære barn med emosjonelle vansker om emosjoner og følelser. Ved å bruke eksempler på ulike følelser og hente frem situasjoner som fremkaller følelser, vil det gi barn forståelse og et klart og alminnelig forhold til følelser og følelsesreaksjoner. Her kan man hente sosiale historier fra hverdagen, bøker, tolke bilder samt bruke drama og rollespill. Haugen sier at dette har en forebyggende effekt på barn som bidrar til at de blir bedre rustet til å takle vanskelige situasjoner, og det kan være en begynnende hjelp for de barna som er flau eller skamfulle over sin egen engstelse. Barnet lærer å identifisere og sette ord på følelser, og det lærer at det er naturlig å reagere med følelser.

Samtidig må vi voksne kunne bekrefte barnet på følelser

som plager det så mye at de virker hemmende. Da er det de voksnes ansvar å finne metoder som kan hjelpe barnet til å oppleve mestring istedenfor nederlag. Fjermestad viser til at istedenfor å beskytte og skjerme barnet mot det barnet er redd for, skal vi lære dem å fri seg fra angsten ved å trene barnet i å takle situasjoner som de frykter (Kvalheim et al., 2009). For å kunne gå inn i en slik rolle må man ha en god relasjon samt tillit hos barnet, og dette krever en innsats fra voksne.

Vis til og bruk hverdagens historier og hendelser. Her har vi uante muligheter til gode samtaler og refleksjoner sammen med barnet. Sett ord på følelser og kommuniser til barnet at du så at hun eller han var lei seg, at de ikke fikk være med i leken. Barn er flinke til å sette ord på følelser som sinne og glede, men ikke på følelsesspekteret som er imellom. Dersom barnet nøler når det blir oppfordret til å fortelle om situasjoner der det ble redd eller lei seg, kan den voksne hjelpe til med å vise til situasjoner der voksne så barnet gråte og be barnet beskrive det nærmere. Samtidig så må vi ikke bare ha fokus på det triste, bruk humor og vis til situasjoner du så barnet mestret. Bekreft barnet på at det var kjempegøy at det var med på tur, tenk så kjedelig det hadde vært om du ble i barnehagen. Reflekter sammen med barnet rundt dagligdagse hendelser, og sett ord på følelser samt styrk barnet på det barnet mestret.

Er det noe disse barna ikke greier å håndtere, så er det kaotiske omgivelser og plutselige endringer. Forutsigbarhet og struktur skaper trygge rammer for alle barn, og barn som sliter med usikkerhet og engstelse vil skåre på at barnehagen legger til rette for dette. «Dette vil kreve en oversiktlig struktur, forutsigbarhet, mye støtte, oppmuntring og positiv fokusering». (Befring et al., 2008, s. 377)

Et mestringsperspektiv

Ifølge Nordahl (et al., 2005) er mestrings- eller kompetanseperspektivet grunnleggende innenfor systemteori. Her settes fokus på det barnet allerede disponerer av krefter og

ressurser, åpent eller skjult, og hvordan utvikle og bruke dette. Begrepet *empowerment* innebærer en form for myndiggjøring av individet. Det legges vekt på mulighetene fremfor problemene, og barnets ferdigheter og iboende resurser skal styrkes og anerkjennes. Denne formen for selvhjelp skal få barnet til å føle seg kompetent og trygg i forhold til å ha evne til å skape og påvirke egen utvikling. Utgangspunktet er hva barnet er interessert i og har forutsetning for å mestre. Dette innebærer at en må stimulere kognisjon, ferdigheter og prososial adferd i små trinn og gi barnet hyppige tilbakemeldinger. Overfor barn som er sjenerte og engstelige bør oppmuntringer og ros være rettet mot handlingen, ikke med fokus på person. Anerkjennende kommunikasjon kjennetegnes ved at man unngår vurdering av barnet og heller anerkjenner det barnet gjør.

Dette kan sees i sammenheng med Brauners begrep, det støttende stillas, som ble laget i tilknytning til Vygotsky og verkstedsteorien om den nærmeste utviklingssonen (Askeland et al., 2000). Stillaset blir i denne sammenheng benyttet som den støtten barnet får av den voksne for å mestre en oppgave det ikke klarer alene. Her er det de voksnes utfordring å hente frem kunnskap om barnets resurser og interesser for så å kunne hjelpe barnet videre.

Nordahl (et al., 2005) sier at alle er i stand til å tenke over sine egne opplevelser og vurderinger og korrigere dem gjennom refleksjon, og han viser til at relasjoner mellom barn og voksne styrkes når den voksne viser en forståelse for hvorfor barnet reagerer med angst i gitte situasjoner. Barnet vil oppleve at den voksne forstår, samtidig som barnet sammen med den voksne da vil kunne reflektere over egne handlinger og opplevelser.

Noen avsluttende ord

Fjermestads forskning viser at voksne med angst har hatt det siden barndommen, og dette forteller at det stille, sjenerte og engstelige barnet kan bli en voksen person med en diagnosebasert angstlidelse (Kvalheim et al., 2009). Dette er det et viktig budskap til oss i barnehagen som har muligheter til å gripe fatt i symptomene tidlig for å sette inn forebyggende tiltak som kan hindre en skjevutvikling. Samtidig må vi ha barneperspektivet med å se barnet i dag. Vi må gi det en barnehagehverdag som er preget av trygghet, nys-

gjerrighet, glede og vennskap. Gjennom å ha fokus på å styrke barnets indre resurser og motivere det på det barnet er god på, skapes det et grunnlag for å utvikle tiltak på barnehagenivå. Utfordringen for oss pedagoger blir å bruke de positive egenskapene som barnet er utrustet med på en slik måte at det blir en beskyttelsesfaktor.

LITTERATUR

- ASKELAND, L., & S. O. SATAØEN (2000). Å høyre til. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- BEFRING, E. (2008). Problemadferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I: E. Befring & R.
- TANGEN. (red), Spesialpedagogikk (372–391) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Borge, Helmen, A. I. (2003). Resiliens. Risiko og sunn utvikling. Oslo: Gyldendal Norskforlag AS.
- GRØNSDAL, E. G. (2010). Angst hos barn. Dr. psykolog. og spesialist i klinisk psykologi Bente Storm Haugland intervjuet. Lastet ned 19. januar 2010 fra www.doktoronline.no/articles/children/angst_barn.html
- HAUGEN, E. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I: R. Haugen, (red.), Barn og unges læringsmiljø (15–42). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- HAUGEN, E. (2008). Emosjonelle vansker i form av angstlidelser og stamningslidelser. Hvordan kommer de til uttrykk? I: R. Haugen (red.), Barn og unges læringsmiljø (107–133). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- HAUGEN, E. (2008). Vurdering: Hvordan kartlegge når barn og unge antas å ha sosiale og emosjonelle vansker? I: R. Haugen (red.), Barn og unges læringsmiljø (229–268). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET, (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KVALHEIM, B. (2009) Engstelige barn får ikke hjelp. Bergens Tidende, s. 8, 3. oktober 2009.
- NORDAHL, T., & M-A. SØRLIE, T. MANGER & A. TVEIT (2005). Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget.
- OFTEDAL, G. (2000). Angst hos barn. Lastet ned 19. januar 2010 fra www.doktoronline.no/articles/children/angst_barn.html
- UNI HELSE. REGIONSENTER FOR BARN OG UNGES PSYKISKE HELSE (2009). Barn i Bergen. Lastet ned 19. januar 2010 fra www.helse.uni.no



Forskningsdel

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

Interaksjon mellom lærere og elever i spesialundervisning organisert som eneundervisning – *En studie av kvalitet av medierende undervisning*

Geir Nyborg, Ph.D

Sammendrag

Iden neartikkelen blir kvaliteten av medierende undervisning belyst slik den ble praktisert av lærere overfor elever som deltok i spesialundervisning. Begrepet medierende undervisning er hentet fra en sosialkognitiv læringsteori. Hovedmetoden som ble benyttet i forskningsarbeidet, var observasjon og analyse ved hjelp av videoopptak. Først ble det utviklet et analyseinstrument for å måle undervisningskvaliteten. Deretter ble det gjennomført en kvantitativ observasjonsstudie. Utvalget besto av fire case med lærere og elever. På grunnlag av undersøkelsen ble det funnet at kvaliteten av medierende undervisning var lav i alle casene.

Summary

The research question in the research project accounted for in this article was: To what extent do differences in quality of mediated teaching exist in sequences of interactions between teacher-pupil dyads that participate in special need education? The project was based on a social cognitive theory developed by the Israeli scientist Reuven Feuerstein. The method applied was observation and analyses using videotapes. First an observation instrument was developed to measure the quality of mediated teaching. Subsequently a quantitative observation study was carried out. The sample consisted of four cases of teacher- and pupil dyads. By using the observation instrument, four sequences of interaction were analysed from each case. Based on the study it was found that the quality of mediated teaching was low in all the cases.

Introduksjon

I denne artikkelen rettes søkelyset mot undervisningskvalitet der fokus settes på den interaksjonen som foregår mellom lærere og elever i en spesialpedagogisk kontekst. Forskningsarbeidet er basert på en grunnleggende antagelse om at undervisning er en sammensatt og komplisert virksomhet, der flere faktorer i varierende grad vil ha betydning for en elevs læringsutbytte.

Arbeidet bygger på en teoretisk ramme utviklet av den israelske forskeren Reuven Feuerstein (Feuerstein & Rand, 1997; Feuerstein & Feuerstein, 1991; Feuerstein et al., 1980; Feuerstein et al., 1979). Teorien har vært grunnlag for flere studier (Shamir & Tzuriel, 2007, 2006, 2004, 2002; Chiswanda, 1997; Klein & Alony, 1993; Klein, 1992, 1988; Klein, Wieder & Greenspan, 1987). Felles for disse er at de i likhet med dette forskningsarbeidet, benytter videoopptak til observasjon og analyse. Teorien har tidligere i liten grad blitt anvendt til forskning på interaksjoner mellom lærere og elever i spesialundervisning. Et siktemål her var derfor å utvide teoriens anvendelsesområde knyttet til spesialpedagogisk forskning. Samtidig var hensikten å oppnå økt innsikt i praktisk spesialundervisningsvirksomhet som foregår i skolen.

Teoretisk referanseramme

To sentrale begreper i Feuersteins teori er kognitiv modifiserbarhet (structural cognitive modifiability) og mediert læring (mediated learning experience) (Feuerstein & Rand, 1997; Feuerstein & Feuerstein, 1991; Feuerstein et al., 1980; Feuerstein et al., 1979). Kognitiv modifiserbarhet innebærer endringer hvor barnet oppnår vesentlige og varige forbedringer knyttet til kognitiv utvikling som skiller seg fra antatt forventet utvikling (Feuerstein & Rand, 1997; Kozulin, 2002). Barns alder, bakgrunn for lærevansker og alvorlighetsgrad av vansker blir ofte framstilt som uoverstigelige barrierer med tanke på å fremme barns kognitive utvikling. Feuerstein argumenterer for at slike barrierer ikke er til hinder for modifiserbarhet. Kognitiv utvikling kan oppnås på tross av betydelige hindringer hos barnet selv eller i barnets livssituasjon. Modifiserbarhet kan ikke oppnås av barnet på egen hånd, men stiller krav til intensiv og systematisk intervensjon fra miljøet. En slik prosess omtaler Feuerstein som mediert læring (Feuerstein & Rand, 1997).

Ifølge Feuerstein kan barns kognitive utvikling skje gjennom to prosesser. Den første er læring gjennom direkte sanseerfaring. Dette skjer når barn tar inn stimuli fra omgivelsene uten at en voksen formidler inntrykkene. Barnet forholder seg da til omverdenen på en direkte måte. Barnet må selv sile ut viktige og uviktige sider, legge mening i sanseerfaringen og se sammenhenger mellom inntrykkene. Barn eksponeres kontinuerlig for stimuli fra omgivelsene. Læring som følge av direkte sanseerfaring vil dermed alltid utgjøre hovedandelen av et barns læringserfaringer og ha betydelig innvirkning på den kognitive utviklingen. Den andre prosessen foregår gjennom mediert læring. Denne læringen har vi når en annen person formidler læringserfaringer til barnet. Dette kan være foreldre, lærere og andre personer i barnets nærmiljø. Feuerstein argumenterer for at et barn som har fått tilstrekkelig erfaring med mediert læring, vil tilegne seg gode handlingsmønstre og hensiktsmessige måter til å nærme seg omverdenen på. Barnets utvikling vil bli modifisert. Barnet vil dermed bli i stand til å benytte ferdigheter og strategier for å tilpasse seg nye situasjoner, og til å tilegne seg nye erfaringer. Barnet vil i forlengelsen være bedre rustet til å profitte på læring som følge av direkte sanseerfaring (Feuerstein & Rand, 1997; Feuerstein & Feuerstein, 1991; Feuerstein et al., 1980; Feuerstein et al., 1979; Klein, 2001). Dette skjer ved at barnet internaliserer læringsprinsipper knyttet til mediert læring og anvender dem selvstendig (Tzuriel, 2001; Tzuriel & Haywood, 1992).

Vygotsky er også opptatt av hvordan barns kognitive utvikling kan stimuleres gjennom mediering. Begrepene internalisering og den nærmeste utviklingssone er sentrale i teorien (Vygotsky, 1978; Kozulin, 2002). Internalisering omhandler hvordan det som skal læres først opptrer innenfor rammen av sosial samhandling, og deretter gjennom en internaliseringsprosess blir en del av barnets bevissthet (Bråten, 1996). Den nærmeste utviklingssone belyser forskjellen mellom det barnet kan mestre av en oppgave på egen hånd, og det barnet kan mestre under veiledning av en voksen. Den voksnes bidrag kan føre til internalisering av prinsipper og strategier. Det øker sannsynligheten for at barnet i neste runde mestrer oppgaven alene (Vygotsky, 1978; Bråten og Thurmann-Moe, 1996). En forskjell mellom Feuerstein og Vygotsky, er at Feuerstein begrepsfester flere

generelle kriterier som bør være til stede i en interaksjon for at denne skal lede til kognitiv utvikling hos barnet. Vygotskys utelatelse av slike kriterier kan skyldes at han anser læring gjennom sosial samhandling for å være så komplisert og kontekstavhengig at generelle kriterier vanskelig lar seg formulere (Kozulin, 2002). Feuerstein har imidlertid et annet synspunkt. I hans teori blir flere kvalitetskriterier uttrykt. De mest sentrale kriteriene i mediert læring er *fokusering, emosjonsytring, utvidelse, kompetanse og atferdsregulering* (Klein, 2001). Selv om disse opptrer uavhengig av kontekst, vil måten kriteriene fremtrer på i en interaksjon, bli påvirket av konteksten (Feuerstein, 1980, 1979). Dette er det tatt hensyn til i dette forskningsarbeidet ved at det er utarbeidet egne operasjonaliseringer til kriteriene som er tilpasset spesialundervisningsarenaen.

Pnina Klein har benyttet Feuersteins teori som utgangspunkt for forskning (Klein 2003, 2001, 1996; Rye, 2002). For å måle kvaliteten på mediert læring som foregår i interaksjonssekvenser mellom mødre og yngre barn, har Klein benyttet strukturert observasjon og videoopptak til datainnsamling og analyse. Hun har i den forbindelse utarbeidet analyseinstrumentet OMI (Observing Mediation Interaction). OMI inneholder definisjoner og operasjonaliseringer av de fem nevnte kriteriene i mediert læring. Analyse av videoopptak med bruk av OMI innebærer registrering av antall ganger den voksnes atferd faller innenfor kriteriene i løpet av en tidsperiode. Atferden til mor og barn ses i relasjon. Det betyr at mors atferd kun blir registrert dersom barnet responderer på atferden. Ved å summere operasjonaliseringene for kriteriene beregnes kvaliteten av mediert læring (Klein og Alony, 1993; Klein, Wieder & Greenspan, 1987). Analyseinstrumentet OMI har vært en viktig inspirasjonskilde for dette forskningsarbeidet.

I denne artikkelen er det valgt å bruke betegnelsen medierende undervisning fordi hovedfokuset her er rettet mot læreres undervisning. Medierende undervisning forstås som en opplæringsprosess hvor en lærer i interaksjon med en elev, ved bruk av seks kriterier, formidler lærestoff til eleven. I tråd med Feuersteins teori og Kleins anvendelse av denne teorien vil god kvalitet med hensyn til læreres bruk av medierende undervisning, bidra til kognitiv utvikling for eleven.

Problemstilling og sentrale begreper

I dette forskningsarbeidet ble det tatt sikte på å utvikle et analyseinstrument for å måle kvaliteten av medierende undervisning utført av lærere i interaksjon med elever. Følgende problemstilling ble formulert:

I hvilken grad eksisterer det forskjeller i kvalitet av medierende undervisning i interaksjonssekvenser mellom lærer- og elevdyader som deltar i spesialundervisning?

Begrepet interaksjon benyttes for å få fram at det er tale om en situasjon hvor en lærer og en elev har felles fokus rettet mot arbeid med det samme lærestoffet. Ordet sekvenser er lagt til for å få fram at interaksjonen skjer innenfor en tidsavgrenset periode. Betegnelsen dyade presiserer at kun to personer er involvert i interaksjonen (Bronfenbrenner, 1979). Begrepet spesialundervisning er tatt med for å få fram at studien tar utgangspunkt i opplæringen til elever som etter enkeltvedtak har krav på spesialundervisning. Spesialundervisning kan i rettslig sammenheng forstås som all spesialpedagogisk hjelp og støtte som gis etter særskilt beslutning utover den vanlige undervisningen (Nilsen, 2008).

Begrepet kvalitet er sentralt i forskningsarbeidet. Kvalitet forstås som et verdiladet begrep og betegner hvordan egenskaper ved et fenomen står i forhold til eller samsvarer med visse kriterier (Nilsen, 2003; OECD 1989). Samtidig er kvalitet relativt i den forstand at det er vanskelig å uttale seg om den er høy eller lav på et generelt plan (Ålvik, 1994; Sayed, 1997). Dermed er det utfordrende for fagfolk, politikere og forskere å enes om hva som er sentralt knyttet til spørsmål om kvalitet innenfor skole og utdanning (Ogden, 2004). Kvalitetsbegrepets relative betydning gjør det viktig å avklare bruken av begrepet.

I dette forskningsarbeidet relateres kvalitet av medierende undervisning til seks underliggende kriterier. Hvordan kriteriene defineres og operasjonaliseres, og hvordan kvalitet forstås i sammenheng med kriteriene, vil det bli redegjort for senere i artikkelen. Det understrekes at det ikke er søkt å belyse lærernes generelle undervisningskvalitet. Når denne betegnelsen brukes, siktes det til kvaliteten av medierende undervisning på de områder som er undersøkt i forskningsarbeidet.

Metodiske tilnærminger

Utvalgsriterier Dette er en casestudie (Yin, 2003) og setter dermed fokus på et tydelig avgrenset studieobjekt (Befring 2007). En case forstås i denne studien å utgjøre *en lærer- og elevdyade som jevnlig deltar i spesialundervisning, organisert som eneundervisning*.

I tråd med problemstillingen var det nødvendig å foreta sammenligninger mellom flere case for å vurdere i hvilken grad det eksisterte forskjeller i kvalitet av medierende undervisning mellom casene. For at sammenligningene skulle være rimelige, ble det valgt ut en del likeverdige fellestrekk mellom casene som skulle rekrutteres. Utvalget av case ble dermed standardisert på bakgrunn av flere forhold.

Ved valg av lærere var det første kriteriet at de måtte arbeide med elever som skulle ha spesialundervisning. Elevene måtte dermed ha lærevansker som gjorde at de ikke fikk tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplærings-tilbudet (Opplæringsloven § 5.1 av 1998). I tillegg ble det definert at elevene skulle ha tilhørighet i en ordinær elevgruppe, og at deler av deres opplæring skulle følge elevgruppens plan. Eleven skulle dermed fungere godt nok til også å ha nytte av ordinær tilpasset undervisning.

Nok et kriterium var at spesialundervisningen helt eller delvis skulle være organisert som eneundervisning. Begrunnelsen er at dette er en arena hvor det naturlig forekommer interaksjon i en lærer- og elevdyade. Her har en lærer ansvar for å gjennomføre opplæring overfor en elev.

For å fange opp spesialundervisning som faktisk foregikk i praksisfeltet, var det viktig at lærerne jevnlig praktiserte spesialundervisning. Av den grunn ble det bestemt at lærerne skulle praktisere slik opplæring mellom fire og ti timer ukentlig.

Når en benytter videoopptak til datainnsamling og analyse, risikerer en å få mye mer data enn det som er mulig å analysere. I dette arbeidet ville det vært en uoverkommelig oppgave å analysere videoopptak fra hele spesialundervisningstimer. Derfor ble det prioritert et utvalg av interaksjonssekvenser innenfor en spesialundervisningstime. Det ble valgt å analysere *undervisningsaktiviteter der læreren i interaksjon med eleven søker å bidra til at eleven øker sin forståelse av lærestoff. Slike undervisningsaktiviteter kan også omtales som lærerformidling av lærestoff*. Med lærestoff

menes her ethvert tema som introduseres i undervisnings-situasjonen som kan relateres til ett eller flere fag som det undervises i på skolen.

Instrumentutvikling Et sentralt moment i forskningsarbeidet innebar utviklingen av analyseinstrumentet for å måle kvaliteten av medierende undervisning. Betegnelsen kvalitet av medierende undervisning kan betraktes som hovedvariabelen i problemstillingen. Utviklingen av analyseinstrumentet innebar en defineringsprosess av hovedvariabelen. Det vil si at det i tilknytning til betegnelsen ble utarbeidet operasjonaliseringer som spesifiserte observerbare atferdsuttrykk (Gall, Gall og Borg, 2007). Kvalitet av medierende undervisning relateres, som tidligere introdusert, til seks underliggende kriterier. Utarbeiding av operasjonaliseringene omhandlet utvikling av indikatorer for å måle tilstedeværelsen av kriteriene.

Første steg i utviklingsprosessen innebar å definere kriteriene. Det ble tatt utgangspunkt i kriteriedefinisjonene Klein (1993; 2001) benyttet i analyseinstrumentet OMI. Disse ble oversatt og gitt et innhold som passet til spesialundervisningsarenaene der kriteriene skulle benyttes. Definisjonene følger nedenfor.

Dernest ble det innhentet til sammen seksti minutter med videoopptak fra to case som praktiserte spesialundervisning. Opptakene fra disse to casene ble benyttet til å utvikle analyseinstrumentet som senere ble anvendt til å belyse kvaliteten av medierende undervisning praktisert i fire nye case. Opptakene ble gjennomgått og delt inn i tidsperioder. Tidsperioder som inneholdt undervisningsaktiviteter med lærerformidling av lærestoff, ble valgt ut til analyse. Det endelige datamaterialet som ble benyttet til utarbeiding av operasjonaliseringene, besto av 27 minutter med videoopptak. Videoopptakene ble transkribert (Kvale, 2007).

Deretter ble operasjonaliseringene utviklet ved å benytte kriteriedefinisjonene og datamaterialet som hovedkilder. Denne tilnærmingen innebærer en kombinasjon av deduktiv og induktiv metode og kan betegnes som abduksjon. Abduksjon er kjennetegnet ved at både teori og empiri danner grunnlag for forskningen (Alvesson & Sköldberg, 2008; Thagaard, 2003; Tangen, 1998).

Det praktiske arbeidet ble utført i flere trinn. I trinn en ble

det valgt ut lærerytringer som kunne benyttes som grunnlag for formulering av operasjonaliseringer. Det ble tatt utgangspunkt i ett kriterium av gangen. Det andre trinnet omhandlet å formulere en betegnelse som syntes dekkende for den eller de valgte lærerytringene. Det tredje innebar å begrunne hvorfor en utvalgt lærerytring og en formulert betegnelse hørte til under et kriterium. Det fjerde omhandlet å utarbeide kjennetegn for operasjonaliseringen. Hensikten her var å få fram beskrivelser som tydeliggjorde grunnlaget for skåring av operasjonaliseringen i et datamateriale.

Under presenteres analyseinstrumentet. Framstillingen inneholder både kriteriedefinisjonene og operasjonaliseringene.

1. FOKUSERING

Lærerens atferd som er rettet mot ledelse av elevens oppmerksomhet slik at lærestoffet kommer i sentrum for interaksjonen. 1. *Lærestoffpresentasjon*: Ytring hvor læreren presenterer lærestoff som eleven skal arbeide med i undervisningssituasjonen. Ytringen inneholder ingen informasjon som utdyper begreper. Den beskriver heller ikke hvordan eleven skal arbeide med lærestoffet. 2. *Aktivitetsoppfordring*: Ytring hvor lærerens utsagn kan forstås som en oppfordring til eleven om å gjennomføre en eller flere aktiviteter. Ytringen inneholder ingen informasjon som utdyper hvordan aktiviteten skal gjennomføres. 3. *Spørsmålsstilling*: Lærerytring som krever en umiddelbar verbal respons fra eleven. Ytringen inneholder ingen informasjon som utdyper begreper, eller på andre måter utdyper hva slags respons som ønskes. 4. *Gjentakelse av lærerutsagn*: Ytring hvor læreren gjentar hovedinnholdet i eget utsagn i etterkant av en eller flere elevresponser. Ytringen trenger ikke være en ordrett gjengivelse, men utsagnet må ha samme budskap. 5. *Gjentagelse av elevutsagn*: Ytring hvor læreren gjentar elevens utsagn. Læreren kan benytte de samme ordene som eleven. Hun kan også bruke andre ord som kan tolkes som en oppsummering eller reformulering av elevens utsagn. 6. *Minimal respons*: Liten verbal lærerytring som følger i etterkant av en elevuttalelse. Eksempel her er utsagn som ja, nei, mm., osv. 7. *Retningsanvisning*: Læreratferd som gjennom en kombinasjon av verbal ytring og nonverbal atferd, lokalisere overfor eleven hvor han bør rette oppmerksomheten. Eksempel her kan være lærebøker, tekster, tabeller, osv.

8. Selvstendig nonverbal atferd: Lærerens kroppsbevegelser som er rettet mot ledelse av elevens oppmerksomhet og som gir en respons hos eleven. Lærerens atferd er utelukkende nonverbal. Det vil si at ingen uttalelse følger parallelt.

2. EMOSJONSYTRING

Lærerens uttrykk for begeistring eller andre emosjoner knyttet til lærestoff i sentrum for interaksjonen. *1. Vurdering av elevopplevelse knyttet til arbeid med lærestoff:* Ytring hvor læreren kommenterer elevens opplevelse i tilknytning til å jobbe med et lærestoff. Eleven må nevnes i ytringen. I tillegg må det komme fram at lærerens kommentar kan tolkes som en vurdering av elevens opplevelse. Eksempel på emosjonsuttrykk kan være spennende, vanskelig, osv. *2. Vurdering i tilknytning til lærestoff:* Ytring hvor læreren benytter ett eller flere emosjonsuttrykk i tilknytning til å beskrive lærestoff. Det må framkomme at ytringen inneholder emosjonsuttrykk som kan ses i sammenheng med lærestoffet. Eksempel på emosjonsuttrykk er bruk av adjektiver som spennende, vanskelig, interessant, osv.

3. UTVIDELSE

Lærerens atferd som er rettet mot utvidelse av elevens kognitive bevissthet, knyttet til lærestoff i sentrum for interaksjonen. *1. Begrepsdefinering:* Ytring som inneholder en nokså presis redegjørelse for betydningen av ett eller flere begreper. *2. Begrepsutdyping:* Ytring som inneholder informasjon som kan forstås til å utdype aspekter ved et tema eller begreper, som omtales i undervisningssituasjonen.

4. KOMPETANSE

Lærerens uttrykk for tilfredshet med elevens atferd knyttet til lærestoff i sentrum for interaksjonen. *1. Prestasjonsros:* Ytring hvor læreren positivt betegner elevens prestasjon. Ytringen må kunne relateres til en eksisterende elevprestasjon i situasjonen. *2. Elevros:* Ytring hvor læreren positivt betegner eleven som person. Ytringen må kunne relateres til en eksisterende elevprestasjon i situasjonen. *3. Ros med utdyping:* Ytring hvor læreren positivt betegner elevens prestasjon eller eleven som person, og i tillegg gir en beskrivelse som utdyper rosen. Ytringen må kunne relateres til en eksisterende elevprestasjon i situasjonen.

5. ATFERDSREGULERING

Lærerens atferd som kan bidra eller bidrar til å regulere elevens atferd i tråd med krav som stilles i arbeidet med lærestoff i sentrum for interaksjonen. *1. Handlingsalternativ:* Ytring som inneholder informasjon om hvordan eleven kan arbeide med lærestoff. Det bør framgå av ytringen at den gir eleven informasjon som kan være til nytte i arbeidet med lærestoff. *2. Delvis korrekt responsintroduksjon:* Ytring der læreren introduserer deler av et riktig svar eller en korrekt respons i tilknytning til et spørsmål eller en oppgave. Informasjonen læreren gir, bør kunne bistå eleven i arbeidet med å komme fram til korrekt respons.

6. ANNET

Lærerens atferd som ikke passer inn under noen av de øvrige kriteriene, men allikevel kan forstås som medierende undervisning. Kriteriet skåres i tilfeller hvor lærerens atferd gir en respons hos eleven, men hvor atferden ikke synes å passe under noen av de øvrige kriteriene. Eksempel på lærerytringer som skåres under dette kriteriet, kan være nøytrale bekreftelser og kritikk av elevarbeid (Nyborg, 2008).

Bruk av analyseinstrumentet Studien gjennomført i tilknytning til utprøvingen av analyseinstrumentet, kan betegnes som en kvantitativ observasjonsundersøkelse. Fire case utgjorde utvalget. Disse ble rekruttert på bakgrunn av utvalgskriteriene beskrevet ovenfor. Til analyse ble det valgt ut fire interaksjonssekvenser fra hver case med en varighet på nøyaktig fem minutter. Utvelgingen foregikk ved at to videoopptak av spesialundervisningstimer ble delt inn i tidsperioder på bakgrunn av undervisningsaktiviteter. Deretter ble tidsperioder som inneholdt lærerformidling av lærestoff, prioritert.

Første steg i analysene av interaksjonssekvensene besto av utarbeiding av transkripsjoner. Deretter ble analyseinstrumentet benyttet til skåring av lærernes ytringer. Analyseinstrumentet består av seks kriterier og sytten operasjonaliseringer. Hver operasjonalisering har en egen kode. Bruk av analyseinstrumentet til skåring innebar anvendelse av operasjonaliseringene med sine koder. Praktisk foregikk skåringsarbeidet ved at interaksjonssekvensene ble analysert en av gangen. Det ble foretatt inngående studier av trans-

kripsjonen til en interaksjonssekvens, parallelt med gjennomsyn av videoopptaket av samme sekvens. Når læreren i en ytring benyttet en av undervisningsstrategiene som passet til en konkret operasjonalisering, ble den spesifikke koden som identifiserte operasjonaliseringen, nedtegnet. For at det skulle bli notert en skåring, måtte det registreres en elevrespons i etterkant av lærerens ytring. Denne gjorde det sannsynlig at eleven hadde fått med seg lærerens ytring. Elevens respons kunne være både verbal og nonverbal. Til sist ble skåringene talt opp.

Reliabiliteten i skåringsarbeidet ble vurdert (Gall, Gall & Borg, 2007; Robson, 2002). Reliabilitet er her et uttrykk for grad av enighet i skåringer mellom to observatører i bruk av de seks kriteriene innenfor interaksjonssekvensene. Tilleggsobservatøren skåret 25 % av datamaterialet. I skåringsarbeidet fikk han benytte både videoopptakene av sekvensene og transkripsjonene. Ved hjelp av korrelasjonsmetoden *contingens-koeffisient*, C , ble det funnet at: $C = .87$. og at $p < .001$. Resultatet tyder på høy grad av inter-observatør-samsvar.

Det ble foretatt analyser på tvers av de fire interaksjonssekvensene til hver av casene for å bedømme kvaliteten av medierende undervisning praktisert i casene. For å vurdere undervisningskvaliteten var det i utgangspunktet tenkt å benytte et kvalitetskriterium som tilsa at jo høyere sum av antall skåringer for kriteriene som forelå, jo høyere ville undervisningskvaliteten være. Dette synes å være i tråd med hvordan Klein foretar kvalitetsvurderinger i sine studier med bruk av analyseinstrumentet OMI (Klein, 2001; Klein og Alony, 1993). Det ble valgt å justere og videreutvikle dette kvalitetskriteriet. Gjennomgang av interaksjonssekvensene til casene viste at lærerne og elevene i enkelte sekvenser hadde en raskere dialog med hyppigere turtaking enn i andre sekvenser. I de raske sekvensene ble det registrert flere skåringer på kriteriene enn i de øvrige sekvensene. I tråd med kvalitetskriteriet til Klein burde de raske sekvensene bli vurdert som høyere undervisningskvalitet. En slik tolkning av undervisningskvalitet syntes imidlertid urimelig. Det skyldes at tempoet i dialogene mellom lærerne og elevene i stor grad syntes påvirket av innholdet i lærestoffet som lærerne formidlet til elevene i sekvensene. For eksempel var tempoet raskere når undervisningsinn-

holdet besto av trening på å automatisere gangetabellen, enn når innholdet besto av kunnskapsformidling knyttet til islam. Det ble av den grunn besluttet å videreutvikle Kleins kvalitetskriterium ved at graden av variasjon mellom kriteriene ble trukket inn (Nyborg, 2008).

Da det skulle tas stilling til kvaliteten av medierende undervisning praktisert i casene, ble kvalitetskriteriet at det samlet sett burde eksistere størst mulig grad av spredning i lærernes bruk av de seks kriteriene. Anvendelse av dette kvalitetskriteriet bygger på en tolkning av Feuersteins teori som tilsier at det er gunstig at læreren varierer bruken av kriteriene i sin undervisningspraksis. Bakgrunnen er at alle kriteriene inneholder komponenter som på forskjellig vis kan bidra til å øke barnets evne til å profitere på nye læringserfaringer. Det kan hevdes at variasjoner mellom interaksjonssekvensene til hver av casene, ga rom for dette kvalitetskriteriet. Lærestoffet som ble benyttet i interaksjonssekvensene var forskjellig. Videre ga elevene forskjellige responser og varierte ofte i fungering i interaksjonssekvensene. Analysen på tvers av interaksjonssekvensene ble dermed influert av fire forskjellige undervisningssituasjoner. Dermed var det rimelig å forvente spredning i lærernes kriteriebruk.

Presentasjon av resultater

Her følger først informasjon om casene og lærestoffet læreren formidlet til eleven i hver enkelt sekvens. Deretter følger en tabell som gir oversikt over hvordan de registrerte lærerytringene til en case fordelte seg på kriteriene i de fire sekvensene. Dernest kommenteres skåringenes fordeling på kriteriene, og det gis en vurdering av undervisningskvaliteten.

Case 1 besto av en lærer og en gutt på femteklasse-trinnet. Eleven var av fremmedspråklig opprinnelse. Han var generelt forsinket i faglig utvikling. Han hadde fire timer i uka med spesialundervisning, organisert som eneundervisning. Matematikk var i fokus i sekvensene 1 og 3, og KRL i sekvensene 2 og 4. Lærestoffet i matematikktimene var forskjellig. Tabell 1 viser skåringenes fordeling.

I alt ble det registrert 197 skåringer fordelt på sekvensene. Profilen som preget lærerens undervisning når en sammenholder sekvensene, var at kriteriene fokusering (61 %) og utvidelse (31 %) var klart framtreddende. Det betyr at eleven hyppig fikk formidlet informasjon som bidro til å lede opp-

merksomheten. Likeledes fikk eleven ofte tilgang på informasjon som kunne bidra til å utvide elevens kognitive bevissthet knyttet til ulike temaer. Disse to kriterienes store dominans bidro samlet sett til mangel på spredning i bruken av alle kriteriene. Det hadde som konsekvens at eleven i for liten grad ble eksponert for kriteriene kompetanse (4 %), atferdsregulering (3 %), annet (1 %) og emosjonsytring (0 %). Eleven fikk dermed sjelden formidlet at læreren var tilfreds med elevens atferd. Han fikk heller ikke høre læreren uttrykke begeistring i tilknytning til lærestoff. Fraværet av spredning i bruken av kriteriene, gjorde at kvaliteten av medierende undervisning ble vurdert til å være lav, sett i lys

av det benyttede kvalitetskriteriet.

Case 2 besto av en lærer og en gutt på fjerdeklassetrinnet. Eleven var svakt fungerende både faglig og sosialt sammenlignet med jevnaldrende. En av utfordringene var konsentrasjon. Eleven mottok fem spesialundervisningstimer i uka, organisert som eneundervisning. I tillegg ble han fulgt opp av assistent ti timer i uka. Lærestoffet i første sekvens var trening på å identifisere antall stavelser i ord. Den andre sekvensen besto av arbeid med tekstoppgaver i matematikk, og den tredje av lesing og arbeid med innholdsforståelse av tekst. Den fjerde besto av trening på å finne fram til flest mulig ord innenfor et lengre ord. Tabell 2 viser skåringenes fordeling.

Tabell 1 Antall skåringer og prosent av totalsum sekvens i interaksjonssekvensene 1-4, case 1.

Kriterier	Sekvenser									
	Sekvens 1		Sekvens 2		Sekvens 3		Sekvens 4		Totalsum kriterier	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
1. Fokusering	57	78	11	30	33	73	19	45	120	61
2. Emosjonsytring	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Utvidelse	13	18	22	59	3	7	23	55	61	31
4. Kompetanse	2	3	0	0	5	11	0	0	7	4
5. Atferdsregulering	0	0	4	11	2	4	0	0	6	3
6. Annet	1	1	0	0	2	4	0	0	3	1
Totalsum sekvens	73	100	37	100	45	100	42	100	197	100

Tabell 2 Antall skåringer og prosent av totalsum sekvens i interaksjonssekvensene 1-4, case 2.

Kriterier	Sekvenser									
	Sekvens 1		Sekvens 2		Sekvens 3		Sekvens 4		Totalsum kriterier	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
1. Fokusering	58	64	28	61	27	66	45	70	158	65
2. Emosjonsytring	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3. Utvidelse	7	8	0	0	2	5	6	9	15	6
4. Kompetanse	13	14	13	28	1	2	5	8	32	13
5. Atferdsregulering	7	8	1	2	9	22	4	6	21	9
6. Annet	6	7	4	9	2	5	4	6	16	7
Totalsum sekvens	91	100	46	100	41	100	64	100	242	100

Det ble registrert til sammen 242 lærerytringer. De fleste var fokuseringsytringer (65 %). Eleven fikk dermed hyppig formidlet informasjon om hvor han skulle rette oppmerksomheten. Videre var undervisningen kjennetegnet ved at læreren benyttet en del kompetansesytringer (13 %). Eleven fikk dermed relativt jevnlig høre at læreren var tilfreds med elevens atferd knyttet til arbeid med lærestoff. Kriteriet fokusering sin dominans gikk imidlertid på bekostning av kriteriene atferdsregulering (9 %), annet (7 %), utvidelse (6 %) og emosjonsytring (0 %). Eleven fikk ved få tilfeller høre lærerytringer som kunne ha bidratt til å utvide elevens kognitive bevissthet, eller formidlet informasjon som kunne ha bidratt til å regulere elevens atferd i tråd med krav som stilles til arbeid med lærestoff. Mangel på spredning i bruken av kriteriene gjorde at kvaliteten av medierende undervisning ble vurdert til å være lav.

Case 3 besto av en lærer og en jente av fremmedspråklig opprinnelse. Jenta hadde sosiale og emosjonelle vansker. Hun hadde nokså utagerende atferd og strevde med prestasjonsangst og motivasjon. Eleven fikk syv spesialundervisningstimer i uken, organisert som eneundervisning. Lærestoffet i sekvens 1 og 2 kan betegnes som trening på begrepsforståelse. Lærestoffet i sekvens 3 var øvelse på å lære klokka. Innholdet i sekvens 4 var trening på løkkeskrift. Tabell tre viser skåringenes fordeling.

Det ble registrert i alt 214 lærerytringer. Lærerens undervisning var først og fremst kjennetegnet ved bruk av mange

fokuseringsytringer (61 %). Eleven fikk hyppig formidlet informasjon om hvor og hvordan hun skulle rette oppmerksomheten mot lærestoff. Læreren benyttet også en viss andel utvidelsesytringer (13 %). Eleven fikk dermed relativt jevnlig tilgang på kunnskap som kunne bidra til å høyne elevens kognitive bevissthet i tilknytning til temaer som ble tatt opp i undervisningen. De øvrige kriteriene, atferdsregulering (8 %), emosjonsytring (7 %), kompetanse (6 %) og annet (5 %), ble mindre benyttet. Eleven fikk dermed i liten grad formidlet informasjon som tilsa at læreren var tilfreds med elevens atferd. Hun fikk også nokså sjelden høre læreren uttrykke begeistring i tilknytning til arbeid med lærestoff. Fraværet av spredning i lærerens bruk av kriteriene, gjorde at kvaliteten av medierende undervisning ble vurdert til å være lav.

Case 4 besto av en lærer og en gutt i tredje klasse. Eleven hadde diagnosen ADHD og dysleksi. Han hadde i gjennomsnitt åtte timer i uka med spesialundervisning, organisert som eneundervisning. I tillegg hadde han assistent i flere timer. Lærestoffet i sekvens 1 besto av trening på penskrift. Innholdet i nummer 2 var øvelse i å skrive brev på PC. Sekvens 3 omfattet å klippe ut ringene til de olympiske leker og samtale knyttet til lekene. Sekvens 4 besto av trening på å regne addisjonsstykker med tall over ti. Tabell fire viser skåringenes fordeling.

Det ble registrert i alt 174 skåringer. Kriteriene fokusering (44 %) og atferdsregulering (26 %) var dominerende.

Tabell 3 Antall skåringer og prosent av totalsum sekvens i interaksjonssekvensene 1-4, case 3.

Kriterier	Sekvenser									
	Sekvens 1		Sekvens 2		Sekvens 3		Sekvens 4		Totalsum kriterier	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
1. Fokusering	43	63	36	68	25	58	27	54	131	61
2. Emosjonsytring	2	3	2	4	2	5	8	16	14	7
3. Utvidelse	6	9	10	19	10	23	2	4	28	13
4. Kompetanse	6	9	0	0	2	5	4	8	12	6
5. Atferdsregulering	6	9	3	6	4	9	5	10	18	8
6. Annet	5	7	2	4	0	0	4	8	11	5
Totalsum sekvens	68	100	53	100	43	100	50	100	214	100

Tabell 4 *Antall skåringer og prosent av totalsum sekvens i interaksjonssekvensene 1-4, case 4.*

Kriterier	Sekvenser									
	Sekvens 1		Sekvens 2		Sekvens 3		Sekvens 4		Totalsum kriterier	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
1. Fokusering	16	34	18	43	15	42	27	55	76	44
2. Emosjonsytring	0	0	1	2	0	0	1	2	2	1
3. Utvidelse	2	4	0	0	12	33	1	2	15	9
4. Kompetanse	15	32	0	0	1	3	1	2	17	10
5. Atferdsregulering	7	15	22	52	2	5	15	31	46	26
6. Annet	7	15	1	2	6	17	4	8	18	10
Totalsum sekvens	47	100	42	100	36	100	49	100	174	100

Tabell 5 *Antall skåringer og prosent av totalsum sekvenser, case 1-4.*

Kriterier	Case									
	Case 1		Case 2		Case 3		Case 4		Totalsum case	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
1. Fokusering	120	61	158	65	131	61	76	44	485	59
2. Emosjonsytring	0	0	0	0	14	7	2	1	16	2
3. Utvidelse	61	31	15	6	28	13	15	9	119	14
4. Kompetanse	7	4	32	13	12	6	17	10	68	8
5. Atferdsregulering	6	3	21	9	18	8	46	26	91	11
6. Annet	3	1	16	7	11	5	18	10	48	6
Totalsum sekvenser	197	100	242	100	214	100	174	100	827	100

Eleven fikk dermed hyppig formidlet hvor han skulle rette oppmerksomheten i forbindelse med arbeid med lærestoff. Likeledes fikk han jevnlig formidlet informasjon angående hvordan han konkret burde gå fram i arbeidet med oppgaver. De øvrige kriteriene ble i mindre grad benyttet. Kompetanse (10 %), utvidelse (10 %) og annet (9 %) fikk noen skåringer, men det kan stilles spørsmål ved om ikke disse burde ha blitt brukt i enda større omfang. Kriteriet emosjonsytring skiller seg ut fra de øvrige ved at det omtrent var fraværende (1 %).

Eleven fikk dermed sjelden høre læreren uttrykke begeistring i tilknytning til arbeid med lærestoff. Samlet viser resultatene at det var en viss spredning i lærerens kriteriebruk, men to av kriteriene syntes allikevel å oppnå flertallet av skåringene. Kvaliteten av medierende undervisning ble av den grunn vurdert til å være lav.

Kjennetegn ved casenes samlede kriteriebruk

I tillegg til å se på hva som kjennetegnet undervisnings-

kvaliteten i hver case, er det interessant å vurdere lærernes samlede bruk av kriteriene. Vurderingene tar utgangspunkt i tabell 5 som viser hvordan summen av skåringene i de fire interaksjonssekvensene fordelte seg på kriteriene for alle de fire casene.

Til sammen ble det registrert 827 lærerytringer i de 16 interaksjonssekvensene. Fokusering (59 %), utvidelse (14 %) og atferdsregulering (11 %) ble mest benyttet. De fikk til sammen en prosentandel på hele 84 %. Disse tre kriteriene kan tolkes å ha noen felles egenskaper. De framstår alle umiddelbart som betydningsfulle for læreren når det gjelder å formidle et konkret lærestoff til en elev. For at eleven skal få med seg lærestoffet, må han ha oppmerksomheten rettet mot lærestoffet. For at eleven skal lære nye momenter i tilknytning til lærestoff, må læreren bringe på banen aspekter som utvider elevens forståelse. For at eleven skal mestre arbeid med lærestoff og arbeidsoppgaver, er det vesentlig at læreren gir eleven informasjon om hvordan han skal arbeide med lærestoffet. Dermed framstår det forståelig at lærerne prioriterte disse kriteriene.

Denne prioriteringen gikk på bekostning av de øvrige kriteriene. Ett av disse var kriteriet annet. Dette fanger opp lærerytringer som ikke passer under noen av de øvrige kriteriene, men som allikevel kan tolkes som medierende undervisning. Tabellen viser at 6 % av lærerytringene ble registrert under dette kriteriet. I og med at dette dreier seg om få ytringer, og de ikke framstår som noen ensartet gruppe, velges det ikke å knytte refleksjoner til ytringenes eksistens i datamaterialet.

Kompetanse (8 %) og emosjonsytring (2 %) fikk også få skåringer. En mulig tolkning her er at disse to kriteriene har noen felles trekk. De framstår som mindre nødvendige for læreren knyttet til å få formidlet et konkret lærestoff til en elev enn de tre kriteriene fokusering, utvidelse og atferdsregulering. Uttrykk for tilfredshet med elevatferd kan umiddelbart synes overflødig når læreren skal formidle lærestoff. Det samme kan hevdes om emosjonsytring. Uttrykk for emosjoner i forbindelse med lærestoff synes heller ikke å være en forutsetning for at eleven skal tilegne seg lærestoffet. Dermed kan det virke naturlig at lærerne i mindre grad prioriterte disse to.

Klein (2001) foretar ingen rangering av kriteriene. Hun

viser til at alle inneholder vesentlige egenskaper for å fremme barns utvikling. Det dermed gjelder også kompetanse og emosjonsytring. Læreres uttrykk for tilfredshet med elevens atferd kan bidra til å fremme barnets opplevelse av mestring i forbindelse med arbeid med lærestoff. Likedan vil lærerens uttrykk for begeistring kunne ha betydning for elevens motivasjon knyttet til arbeid med lærestoff. Ettersom lærerne sjelden tok i bruk disse kriteriene, viser det at elevene i liten grad fikk formidlet kriteriene i interaksjonssekvensene. Det kan dermed synes som om kompetanse og emosjonsytring i større grad bør vektlegges i læreres interaksjon med elever i spesialundervisning enn det som var tilfellet i denne studien.

Konklusjon

Forskningsresultatene viste at det var liten grad av spredning i bruken av kriteriene i de fire casene. I alle casene fikk fokusering en så stor mengde av skåringene at når prosentandelen for dette kriteriet ble summert med prosentandelen for det nest mest benyttede kriteriet, fikk disse to til sammen 70 % eller mer. De øvrige kriteriene fikk dermed betydelig færre skåringer.

Disse resultatene tyder i retning av den konklusjonen på problemstillingen at *kvaliteten av medierende undervisning var lav i alle de fire casene. Det eksisterte dermed i liten grad forskjeller i kvalitet av medierende undervisning i interaksjonssekvenser mellom lærer- og elevdyader som deltok i spesialundervisning.*

Drøfting

Dette forskningsarbeidet har studert spesialundervisning organisert som eneundervisning. Valget av dette utvalgs-kriteriet skyldes både at mye tidligere forskning, basert på Feuerstein, har fokusert på en-til-en-interaksjoner (Shamir & Tzuriel, 2006, 2004, 2002; Chiswanda, 1997; Klein, 2001; Klein & Alony, 1993; Klein, Wieder & Greenspan, 1987), og et ønske om å studere læreres gjennomføring av eneundervisning mer inngående. Denne organiseringsformen representerer et kjent spesialpedagogisk dilemma. På den ene siden kan eneundervisning gi den fordel at eleven får tett oppfølging ut fra sine individuelle behov. På den annen side risikerer man at eleven får en opplevelse av sosial utskilling som kan stå i motsetning til prinsippet om en inkluderende

opplæring (Nilsen, 2008). Dette dilemmaet fins det ingen generell løsning på. Forskningsarbeidet er basert på en oppfatning av at spesialundervisningens organisering bør vurderes nøye i det enkelte tilfellet. Vi vet imidlertid at denne organiseringsformen er en god del brukt i spesialundervisning (Grøgaard, Hatlevik og Markussen, 2004). Bruken må antas å bero på en vurdering av at den kan være velegnet for en del elever i en del situasjoner.

Validitet Validitet omhandler gyldigheten av forskningsresultatene (Befring, 2007). Flere aspekter kan trekkes fram for å diskutere validiteten av resultatene i dette forskningsarbeidet (Nyborg, 2008). Et moment omhandler ytre validitet. Det vil si i hvilken grad forskningsresultatene kan generaliseres til andre personer eller situasjoner (Kleven, 2002). Siden undersøkelsen ikke tilfredstilte krav til sannsynlighetsutvalg (Gall, Gall & Borg, 2007; Befring, 2007), overlates spørsmålet om generalisering til argumentasjon. Denne prosessen kalles skjønnsmessig generalisering (Kleven, 2002).

I tråd med forskningsarbeidets konklusjon bør det være slik at de fire interaksjonssekvensene analysert fra hver case, også representerte andre interaksjonssekvenser hvor det foregikk lærerformidling av lærestoff, men som ikke ble undersøkt. Det vil si at utvalget av interaksjonssekvenser kan overføres til andre kontekster for de samme casene (Kleven, 2002). Det kan man naturlig nok ikke vite sikkert. Samtidig er det to argumenter som kan bidra til å underbygge en hypotese om overføring. For det første at det var variasjon i lærestoffet i de fire sekvensene som ble valgt ut fra hver case. Dermed representerte sekvensene en bredde av kontekstuelle forhold. Det kan forebygge at bruken av et spesifikt lærestoff påvirket kriterienes fordeling. Det andre argumentet gjelder først og fremst casene en, to og tre. For disse var det lite variasjon i bruken av kriteriene i de fire sekvensene (Nyborg, 2008). Det kan stilles spørsmål ved om ikke lik bruk av kriteriene i fire interaksjonssekvenser med forskjellig innhold, indikerer at lærerne ville ha utøvd tilsvarende undervisningspraksis også i andre interaksjonssekvenser i de samme casene. Denne antagelsen må samtidig tolkes med varsomhet.

Feuersteins teori som relevant teorigrunnlag Omsorgspersoners kvalitet med hensyn til medierende undervisning i interaksjon med barn, har betydning for barnas kognitive utvikling. Denne hypotesen kan betegnes som kjernen i Feuersteins teori (Feuerstein & Rand, 1997; Feuerstein et al., 1980; Feuerstein et al., 1979). Hypotesens gyldighet har blitt studert i forskjellige kontekster. Klein har gjennom flere undersøkelser funnet at det er sammenheng mellom mødres interaksjonskvalitet og små barns kognitive utvikling (Klein, 2001; Klein & Alony, 1993; Klein, Wieder & Greenspan, 1987). Videre har Shamir og Tzuriel (2007, 2006, 2004, 2002) i flere eksperimentelle studier funnet at barns kvalitet med hensyn til medierende undervisning overfor litt yngre barn, har betydning for barnas kognitive utvikling og forbedring av skolefaglige ferdigheter. Vi ser her hvordan hypotesens gyldighet underbygges i disse kontekstene.

Det synes ikke å ha blitt gjennomført tilsvarende studier for å belyse om det er sammenheng mellom læreres kvalitet med hensyn til utøvelse av medierende undervisning og elevers kognitive utvikling i spesialundervisning. Det kan ses i lys av hvor komplekst det vil være å gjennomføre slike effektstudier. Barn er utsatt for påvirkninger fra mange aktører (Tzuriel, 2001). La oss si at en elev får spesialundervisning av en lærer fem timer i uken. Øvrig opplæring har andre lærere ansvaret for. I tillegg følges eleven opp av foreldrene. Dermed er det problematisk å bedømme i hvilken grad undervisningen til læreren som gjennomfører spesialundervisning, har hatt betydning for elevens kognitive utvikling. Fraværet av effektstudier gjør at det foreligger lite forskningsmessig grunnlag for å underbygge Feuersteins teori sin gyldighet når det gjelder lærer/elev-interaksjoner. Det kan av den grunn reises spørsmål ved relevansen av å benytte teorien som utgangspunkt for å studere læreres utøvelse av undervisningskvalitet.

Jeg mener likevel at bruk av Feuersteins teori kan være relevant. Det har å gjøre med synet på hva forskning på spesialundervisning innebærer. Det ligger i spesialundervisningens natur at det er vanskelig å gjennomføre studier basert på teorier vi med sikkerhet vet har positiv effekt på elevers kognitive utvikling og læring. Det skyldes at spesialundervisning som fenomen er så sammensatt og komplekst at det alltid vil foreligge argumenter som vil kunne trekke

ethvert teorigrunnlag og forskningsarbeid i tvil. Denne erkjennelsen gjør at man enten kan bestemme seg for at forskning på spesialundervisning er fåfengt, eller at man utfører forskningen og tar nødvendige forbehold ved forskningens gyldighet i praksisfeltet.

Fraværet av forskningsmessig belegg for å underbygge at læreres kvalitet med hensyn til medierende undervisning fører til kognitiv utvikling for eleven, gjør at det kan stilles spørsmål ved nytteverdien forskningsarbeidet kan ha for lærere. Flere har imidlertid vist til at undervisning er komplisert, og at hva man bør vektlegge i planlegging og gjennomføring, kan komme an på flere faktorer (Handal & Lauvås, 1999; Bjørndal & Lieberg, 1978). Eksempler kan være elevens evner og forutsetninger, lærestoff, metode og materiale, organiseringsformer, kommunikasjon osv. Hva læreren velger å prioritere, vil være kontekstavhengig. Dermed henger ikke nytteverdien nødvendigvis sammen med teoriens gyldighet. Det sentrale er hvorvidt den enkelte læreren i sin kontekst opplever at fenomenet kvalitet av medierende undervisning, er relevant å ta hensyn til ved gjennomføring av spesialundervisning.

Forskningsarbeidets kunnskapsbidrag Hvilke kunnskaper kan så forskningsarbeidet bidra med? Et moment omhandler analyseinstrumentet med operasjonaliseringene. I utarbeidningen ble både teori og empiri benyttet. Kriteriene ble utledet på bakgrunn av Feuersteins teori, mens empirien besto av observasjonsdata. Det betyr at operasjonaliseringene kan betegnes som et ledd mellom teori og praksis. Dermed kan operasjonaliseringene utdype hvordan kriteriene kan benyttes av lærere i spesialundervisning.

Dernest kan kunnskap om kriteriefordelingene være nyttig for lærere. Det kan være aktuelt å se på fordelingene til hver case, men det mest aktuelle vil muligens være innsikt i kriteriefordelingen som samlet gjorde seg gjeldende på tvers av alle de 16 interaksjonssekvensene til casene. Det viste seg at lærerne klart benyttet kriteriet fokusering mest. Dernest fulgte utvidelse og atferdsregulering. Disse tre fikk til sammen en prosentandel på hele 84 %. Det betyr at de øvrige tre kriteriene, annet, kompetanse og emosjonsytring i liten grad ble benyttet. Elevene fikk dermed nokså sjelden høre lærerne uttrykke tilfredshet med atferd knyttet til

arbeid med lærestoff. Enda mindre eksisterende var læreres uttrykk for begeistring eller andre emosjoner knyttet til lærestoff. Det antas at elever som får spesialundervisning, vil ha behov for at lærere tar i bruk kompetanse- og emosjonsytringer hyppigere enn det som forekom i casene. Litteratursøk indikerer at Feuersteins teori sjelden har blitt benyttet for å studere interaksjoner mellom lærere og elever. Det søkes derfor støtte fra teori og forskning på motivasjon for å underbygge denne antagelsen.

Bandura (1997) har utviklet en motivasjonsteori om forventning om mestring (Self-efficacy theory). Begrepet forstås som individets tiltro til egne evner knyttet til å klare å gjennomføre arbeidsoppgaver. Forventning om mestring kan påvirke valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet (Shunck, Pintrich og Meece, 2008). Denne egenskapen kan ha stor innvirkning på elevens læring. Flere momenter kan påvirke forventninger om mestring. Dette kan være egne tidligere erfaringer, sammenligninger med andre, verbale tilbakemeldinger og psykiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura 1997; Klassen og Lynch, 2007). Elever med lære vansker har gjerne mange nederlagserfaringer fra undervisningssituasjoner, og de kommer til kort ved sammenligninger av prestasjoner. Dermed er det kanskje ikke så merkelig at disse elevene har lavere forventninger om mestring enn sine jevnaldrende, slik flere studier har pekt på (Hampton og Mason 2003; Tabassam og Grainger, 2002). Klassen og Lynch (2007) har gjennomført en kvalitativ studie der de blant annet har intervjuet 28 elever med lære vansker. Et av funnene var at læreres ros i spesialundervisningen var den faktoren som gikk igjen i flest elevutsagn som den mest betydningsfulle kilden for å øke forventninger om mestring. Klassen og Lynch (2007) framhever på grunnlag av dette læreres ros som en viktig komponent for å bedre elevenes forventninger om mestring. Elever med lære vanskers lave forventninger om mestring og betydningen av læreres ros for å øke denne, kan støtte at lærere bør ta i bruk kompetansetrykninger hyppigere enn det som ble funnet i dette forskningsarbeidet.

En annen motivasjonsteori har i tillegg til forventning om mestring, også verdier som et viktig moment (Expectancy-value theory) (Shunck, Pintrich og Meece, 2008). Denne teorien forutsetter at motivasjon er et resultat av forventninger om å kunne mestre en oppgave og oppgavens verdi

for eleven. Eccles og Wigfield har gjennomført flere longitudinelle surveyundersøkelser med et større antall elever hvor de har studert elevers forventninger om mestring og verdier i fagene matematikk og engelsk. De fant at elevenes forventninger om mestring og verdsetting av fagene på et tidspunkt, kunne relateres til elevenes framtidige prestasjoner og valg av studieretninger (Wigfield & Eccles, 2000; Wigfield & Eccles, 1992; Meece, Wigfield & Eccles, 1990). I tråd med disse undersøkelsene, vil lærere gjennom å stimulere elevers forventning om mestring og verdier i tilknytning til ulike fag og undervisningstema, kunne bidra til å forbedre elevers læring (Shunck, Pintrich og Meece, 2008). Læreres kommunikasjonsferdigheter knyttet til forventning om mestring og verdier, kan ses i sammenheng med de to kriteriene kompetanse og emosjonsstyring som ble benyttet i denne observasjonsundersøkelsen. I og med at disse to kriteriene ble lite brukt av lærerne i casene, kan motivasjonsteorien underbygge at de burde vært hyppigere anvendt.

Med støtte i Feuersteins teori og teorien om motivasjon, indikerer forskningsresultatene at det kan være fordelaktig at lærere tar i bruk en bredere og mer variert anvendelse av kriteriene i medierende undervisning enn det som ble funnet i denne studien. Det antas at en slik variasjon vil være gunstig for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring overfor elever som mottar spesialundervisning.

Begrensninger ved studien Begrepet kvalitet har en relativ betydning. Når betegnelsen benyttes i sammenheng med undervisning, er det fort at man tolker det til å ha større nedslagsfelt enn det er grunnlag for. Det understrekes derfor at kvalitetsbegrepet i denne artikkelen, ikke omhandler læreres generelle undervisningskvalitet. Det er kun kvaliteten av medierende undervisning med utgangspunkt i det anvendte kvalitetskriteriet som er undersøkt. Det kan hevdes at det er et nokså avgrenset område av spesialundervisningen som er belyst. Ytterligere forskning vil kunne bidra til å belyse andre aspekter ved undervisningskvaliteten, og dermed en bredere forståelse av dette fenomenet. Samtidig er det, som det ble pekt på ovenfor, mange momenter det kan tas hensyn til ved gjennomføring av undervisning. Valg av fokusområde i en studie er dermed viktig.

Et annet avgrensende moment ved kvalitetsbegrepet

er at kvalitetsvurderingen kun var knyttet opp til eksistensen av de seks kriteriene i interaksjonssekvensene. Kvalitetsvurderingen var dermed basert på registrering av frekvensene av hvert enkelt kriterium. Ved registrering av frekvenser fanges kun opp hva lærere foretar seg med hensyn til fordelingen av kriteriene. Vi får dermed ikke utdypende informasjon angående hvordan lærere utøver hvert enkelt kriterium. Det er sannsynlig at også måten lærerne anvender enkeltkriteriene på, vil kunne ha betydning for en elevs læring og utvikling. Videre forskning på området vil kunne belyse dette nærmere.

Forskningsresultatene og konklusjonen om lav undervisningskvalitet i casene var basert på flere avgrensninger. Disse kan hevdes å representere begrensninger ved studien. Slike eksisterer i ethvert forskningsarbeid. Dersom forskning skal framstå som troverdig, bør det gjøres et avgrenset utvalg av hva man vil undersøke. Hvis ikke vil krav om synliggjøring og åpenhet knyttet til forskningsprosessen være vanskelig å tilfredsstille (Befring, 2007). I dette forskningsarbeidet er det søkt tydeliggjort hvordan kvalitetsbegrepet er benyttet. Det kan gi lesere et grunnlag for å vurdere om forskningsresultatene oppleves som relevante og om konklusjonen er troverdig.

Videre forskning Feuersteins teori har i liten grad tidligere blitt benyttet som teorigrunnlag for studier av spesialundervisning. Det ble av den grunn utarbeidet et nytt analyseinstrument og videreutviklet et kvalitetskriterium for å måle kvaliteten av medierende undervisning. Selv om det ble utarbeidet et analyseinstrument, er det ikke slik at det representerer en endelig utgave som bør benyttes. Det er heller nærliggende å se på analyseinstrumentet som en aktuell forskningstilnærming. Forhåpentligvis kan forskningsarbeidet tjene som inspirasjon for andre som tar sikte på å studere undervisningskvalitet basert på Feuersteins teori.

Denne studien tar utgangspunkt i spesialundervisningen i fire case. Dette utvalget er nokså lite. Det betyr at en naturlig nok ikke kan si noe om forskningsresultatene er gyldige for andre lærere og elever som gjennomfører eneundervisning. Det kunne ha vært interessant å gjennomføre en oppfølgingsstudie for å danne et bredere bilde av kvaliteten av medierende undervisning som praktiseres i spesialundervisningen.

Det har blitt introdusert at forskning basert på Feuersteins teori hovedsakelig har hatt fokus på interaksjoner mellom to personer. Slik har det også vært i denne observasjonsundersøkelsen. En aktuell videreføring av forskningsarbeidet kunne vært å studere læreres kvalitet av medierende undervisning overfor grupper av elever.

Avslutning Av alle ressurser i skolen er læreren den mest sentrale når det gjelder å påvirke elevers prestasjoner. Det stilles betydelige krav til lærerne. De må ha faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse for å lede elevenes læring, og de må kunne spille på et stort repertoar av arbeidsformer og pedagogiske virkemidler. I den forbindelse er læreres evne til å reflektere over egen praksis, viktig (St.meld. nr. 30, 2003–2004). Dette gjelder ikke minst for lærere som har ansvar for spesialundervisningen til elever som har behov for mer omfattende hjelp og støtte. Disse elevene trenger spesiell tilrettelegging for at prinsippet om tilpasset opplæring skal ivaretas. Det kan innebære at opplæringen må ha andre mål enn de som er fastsatt i læreplanene (St.meld. nr. 30, 2003–2004; opplæringsloven av 1998). Det stilles dermed ekstra krav til lærere som har ansvar for disse elevenes undervisning. Refleksjon i forbindelse med spesialpedagogisk praksis kan av den grunn betegnes som spesielt viktig.

Behovet for refleksjon hos lærere i tilknytning til pedagogisk praksis, er blitt diskutert av flere. Handal og Lauvås (1999) peker på at lærere gjennom refleksjon og veiledning kan bli mer bevisst sin egen praksisteori, og at denne har stor betydning for læreres pedagogiske praksis. Dale (1999) viser til at refleksjon øker læreres mulighet for rasjonelle handlinger i undervisningen. Det vil si økt evne til å fastsette, følge og virkeliggjøre mål.

I lys av teori om medierende undervisning har dette forskningsarbeidet tatt for seg sentrale områder for spesialpedagogisk praksis. Medierende undervisning er et fenomen lærere kan velge å vektlegge i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning. Det har blitt pekt på at lærere bør søke mot en spredning i bruken av kriteriene på tvers av flere undervisningssituasjoner. Jeg håper i så måte at forskningsarbeidet kan inspirere til refleksjon blant lærere.

LITTERATURLISTE

- ALVESSON, M. & K. SKÖLDBERG (2008). Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- BANDURA, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- BEFRING, E. (2007). Forskningsmetode: med etikk og statistikk. Oslo: Det Norske Samlaget.
- BJØRNDAL, B. & LIEBERG, S. (1978). Nye veier i didaktikken? Oslo: Aschehoug.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge: Harvard University Press.
- BRÅTEN, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I: I. Bråten (red): Vygotsky i pedagogikken. Oslo: Cappelen.
- BRÅTEN, I. & A. C. THURMANN-MOE (1996). Den nærmeste utviklingssonens utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: I. Bråten (red): Vygotsky i pedagogikken. Oslo: Cappelen.
- CHISWANDA, M. V. (1997). Hearing mothers and their deaf children in Zimbabwe: mediated learning experiences (Dissertation submitted for the degree of dr.scient.in special education). Department of Special Education, Faculty of Education, University of Oslo.
- DALE, E. L. (1999). Utdanning med pedagogisk profesjonalitet. Oslo: Gyldendal.
- FEUERSTEIN, R. & S. FEUERSTEIN (1991). Mediated learning experience: a theoretical review. I: R. Feuerstein, P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.): Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychological, and learning implications. London: Freud Publishing House.
- FEUERSTEIN, R. & Y. RAND (1997). Don't accept me as I am: helping retarded performers excel. USA: SkyLight Professional Development.
- FEUERSTEIN, R., Y. RAND & M. D. HOFFMAN (1979). The dynamic assessment of retarded performers: the learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques. Baltimore: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R., Y. RAND, M. D. HOFFMAN & R. MILLER (1980). Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability. Baltimore: University Park Press.
- GALL, M. D., J. P. GALL & W. R. BORG (2007). Educational research: an introduction (8th ed.). USA: Allyn and Bacon.
- GRØGAARD, J. B., I. K. R. HATLEVIK, E. MARKUSSEN (2004). Eleven i fokus?: en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Oslo: NIFU STEP
- HAMPTON, N. Z. & E. MASON (2003). Learning disabilities, gender sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. Journal of school psychology, 41, 101–112.
- HANDAL, G. & P. LAUVÅS (1999). På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere. Oslo: Cappelen.
- KLASSEN, R. M. & S. H. LYNCH (2007). Self-Efficacy from the perspective of Adolescents with LD and their specialist teachers. Journal of Learning Disabilities, 40(6), 494–507.
- KLEIN, P. S. (2001). A mediational intervention for sensitizing caregivers (MISC). In: P. S. Klein (Ed.): Seeds of hope. Oslo: Unipub.

- KLEIN, P. S. (1988). Stability and change in interaction of Israeli mothers and infants. *Infant Behaviour and Development*, 11, 55–70.
- KLEIN, P. S. (1992). Assessing cognitive modifiability of infants and toddlers: observations based on mediated learning experience. In: H. C. Haywood & D. Tzuriel (Eds.): *Interactive assessment*. New York: Springer-Verlag.
- KLEIN, P. S. (1996). Enhancing learning potential and literacy in young children. In: P. S. Klein (Ed.): *Early intervention: cross-cultural experiences with mediational approach*. New York: Garland Publishing.
- KLEIN, P. S. (2001). A mediational intervention for sensitizing caregivers (MISC). In: P. S. Klein (Ed.): *Seeds of hope*. Oslo: Unipub.
- KLEIN, P. S. (2003). Early intervention: mediational intervention for sensitizing caregivers. In: A. S. Seng, L. K. Pou, O. Tan (Eds.): *Mediated learning experience with children: applications across contexts*. Singapore: Mc Graw-Hill.
- KLEIN, P. S. & ALONY, S. (1993). Immediate and sustained effects of maternal mediation behaviours on young children. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 177–193.
- KLEIN, P. S., S. WEIDER & S. I. GREENSPAN (1987). A theoretical overview and empirical study of mediated learning experience: prediction of preschool performance from mother-infant interaction patterns. *Infant Mental Health Journal*, 8(2), 110–129.
- KLEVEN, T. A. (2002). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? – Spørsmålet om ytre validitet. I: T. A. Kleven (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- KOZULIN, A. (2002). Sociocultural theory and the mediated learning experience. *School Psychology International*, 23(1), 7–35.
- KVALE, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage.
- LOV AV 17. JULI 1998 NR. 61 OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDAREGÅANDE OPPLÆRINGA (opplæringslova).
- MEECE, J. L., A. WIGFIELD & J. S. ECCLES (1990). Predictors of math anxiety and its consequences for young adolescents' course enrolment intentions and performances in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82, 60–70.
- NILSEN, S. (2003). Kvaliteten på videreutdanningsstudiet i tilpasset opplæring (Delrapport nr. 2). Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- NILSEN, S. (2008). Spesialundervisning i grunnskolen som ledd i tilpasset opplæring. I: E. Befring & R. Tangen (red): *Spesialpedagogikk* (4 utg.). Oslo: Cappelen.
- NYBORG, G. (2008). Interaksjon mellom lærere og elever i spesialundervisning. En studie av mediert undervisning (Avhandling for graden PhD). Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskaplige fakultetet, Universitetet i Oslo.
- OECD. (1989). *Schools and quality: an international report*. Paris: OECD.
- OGDEN, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal.
- ROBSON, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner researchers* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- RYE, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2 utg.). Oslo: Gyldendal.
- SAYED, Y. (1997). The concept of quality in education: a view from south africa. In: K. Watson, C. Modgil & S. Modgil (Vol. Eds.): *Educational dilemmas: debate and diversity*. Vol. 4. Quality in education. London: Casell.
- SCHUNK, D. H., P. R. PINTRICH & J. L. MEECE (2008). *Motivation in education. Theory, research and Applications*. New Jersey: Pearson.
- SHAMIR, A. & D. TZURIEL (2002). Peer mediation: a novel model for development of mediational skills and cognitive modifiability of young children. In: G. M. van Der Aalsvoort, W. C. M. Resing & A. J. J. M. Ruijsenaars (Eds.): *Learning potential assessment and cognitive training: actual research perspectives in theory building and methodology*. Amsterdam: JAI.
- SHAMIR, A. & D. TZURIEL (2004). Children's mediational teaching style as a function of intervention for cross-age peer-intervention. *School Psychology International*, 25(1), 59–78.
- SHAMIR, A., D. TZURIEL & M. ROZEN (2006). Peer mediation: the effects of program intervention, maths level, and verbal ability on mediation style and improvement in maths problem solving. *School Psychology International*, 27(2), 209–231.
- SHAMIR, A. & TZURIEL, D. (2007). The effects of peer mediation with young children (PYMC) on children's cognitive modifiability. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 143–165.
- ST.MELD. NR.30 (2003–2004). Kultur for læring, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- TABASSAM, W. & J. GRAINGER (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141–151.
- THAGAARD, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- TANGEN, R. (1998). Skolelivskvalitet på særvilkår: elever og foreldre i møte med videregående skole (Avhandling til graden dr.philos.). Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskaplige fakultetet, Universitetet i Oslo.
- TZURIEL, D. (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- TZURIEL, D. & C. HAYWOOD (1992). The development of interactive-dynamic approaches to assessment of learning potential. In: H. C. Haywood & D. Tzuriel (Eds.): *Interactive Assessment*. New York: Springer-Verlag.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- WIGFIELD, A. & J. S. ECCLES (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- WIGFIELD, A. & J. S. ECCLES (1992). The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental review*, 12, 265–310.
- YIN, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- ÅLVIK, T. (1994). Kvalitet og kvalitetssikring – hva, hvorfor og hvordan? *Bedre skole*, 4, 6–12.

Er hjernen klar til å lære nå?

AV HALLVARD HÅSTEIN

Bokas tittel er dristig. Den bærer bud om at forfatterne muligens tilbyr innsikter som pedagoger til nå bare har kunnet drømme om.

Forfatterne har helsefaglig bakgrunn, og de knytter framstillingen hele veien til sine pasienterfaringer. Videre er det tydelig at hovedforfatterne gjennom år har drøftet sine observasjoner, forsøk og undringer sammen med professor Per Brodal, som er medforfatter av boka. Ut av dette har de ved systematisk og kreativt arbeid kommet fram til det de nå kaller læringsorientert fysioterapi. Så kan en pedagog fundere på om teksten primært dreier seg om fysioterapi. Fra anmelderens synspunkt kunne benevnelse som nevropedagogikk eller lærende bevegelser, kanskje være like treffende. Av den grunn har jeg valgt å anmelde boka i dette tidsskriftet.

Jeg benytter altså denne anledningen til å lese og tolke boka ut fra et pedagogisk perspektiv. Min problemstilling er derfor som følger: Har forfatterne av *Læringsnøkkelen* levert et pionerarbeid som kan danne den faglige basis for å kunne utvikle viktig kunnskap innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk? Mye tyder på at så kan være tilfelle.

Tittelen på boka er hentet fra et av forfatternes hovedbegreper.

Slik jeg forstår Fadnes og Leira, kan læringsnøkkelen beskrives som en kropps- og sinnstilstand. Denne kjennetegnes av at pasienten her og nå har kapasitet til å gå løs på den læringsoppgaven som er aktuell. Denne evnen er de fleste av oss utstyrt med og kan til vanlig aktiveres når vi ønsker det.

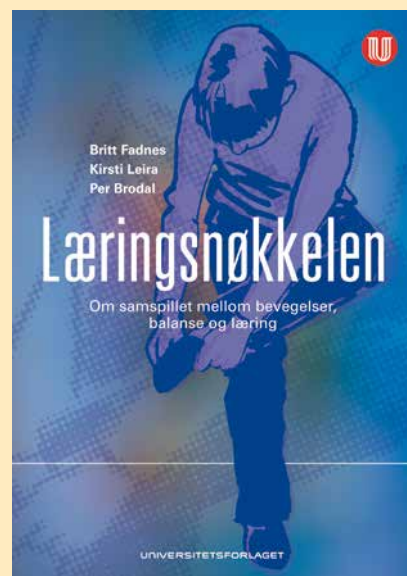
Men langt fra alle har denne ressursen lett tilgjengelig. Læringskapasiteten kan av svært forskjellige årsaker ha blitt forstyrret på en grunnleggende måte. Da er det ikke nok å ville ta seg sammen, planlegge grundig eller sette seg mål. Når så er skjedd, er det forfatternes mening at pasientenes læringsnøkkel kan gjenvinnes ved jevnlig å ta i bruk et utvalg av fysiske øvelser. Disse øvelsene betrakter forfatterne som sine verktøy i arbeidet med mennesker. De fleste av disse er meget enkle og kan inngå som del av hverdagsrutinene til de fleste av oss. Store deler av boka handler om innføring i og forståelse av disse øvelsene. Forfatterne mener at både læringsevne og livskvalitet kan bedres, dersom verktøyene tas i bruk på måter som tilfredsstiller bestemte krav til utførelse. Boka har en rekke praktiske beskrivelser av hvordan dette skal gjøres og hvilke gunstige effekter det kan ha. Forfatterne er samtidig nøye med å påpeke at de på denne måten kan hjelpe mange, men ikke alle.

Begrunnelsen for å bruke enkle øvelser, er klar og overbevisende:

«Det er lettere å styre bevegelser enn tanker og følelser. Det er faktisk bare bevegelser jeg bevisst kan bestemme over. Jeg kan for eksempel stoppe en bevegelse og bli stående på stedet. Bevegelsene henter inn tanken, slik at den mentale oppmerksomheten er her og nå (s.43.).»

Denne erkjennelsen oppfatter jeg som selve kjernen i boka.

Slik jeg tolker det, kan en pedagogisk konsekvens av dette for eksempel bli følgende. En elev som strever med å konsentrere seg, kan



BRITT FADNES,
KIRSTI LEIRA OG PER BRODAL
Læringsnøkkelen
*Om samspillet mellom bevegelser,
balanse og læring*
Universitetsforlaget, 2010
ISBN: 9788215013725

kanskje ha utbytte av jevnlig å ta i bruk et eller flere av verktøyene.

Boka henvender seg til fagpersoner som i sitt virke møter mennesker i vansker; mennesker som sliter med for eksempel søvnløshet, konsentrasjonssvikt, manglende motivering, balanseproblemer og mangel på mental kontroll.

Det er påfallende mange likheter mellom de symptomene som omtales i boka, og hvordan lærere beskriver elever som strever med å imøtekomme skolens krav og forventninger. Ofte har jeg hørt at lærere som kommer fra time, sier:

«Hadde han bare hatt bedre tro på seg selv,... ikke vært så opptatt av de andre,... ikke så lett lot seg forstyrre av..., så er jeg sikker på at han kunne lære mer. Vi kommer liksom aldri i gang med det vi skal.»

Andre uttrykk kan være:

«Hadde han bare vært mer opplagt,... hatt mer orden på sakene sine, ..kunnet holde på med samme oppgave i mer enn tre minutter.»

For elever som har det slik, og for de pasientene Fadnes og Leira beskriver i boka, er det ikke lett å tilegne seg verken teoretisk eller praktisk kunnskap. Det er heller ikke enkelt for dem å legge om uhensiktsmessige vaner eller å opparbeide en tro på at en har kontroll over hverdagen.

Spesialpedagogisk kompetanse handler bl.a. om kunsten å komme andre i møte. Å lykkes som spesialpedagog dreier seg om evnen til å skape situasjoner som gir læringsmuligheter utover det barn og unge opplever til vanlig, det være seg i barnehage, skole

eller høyskole.

Boka «Læringsnøkkelen» handler ikke om å lære bestemte kunnskaper eller ferdigheter av det slag som er beskrevet i læreplaner. Den handler om å prøve ut ulike verktøy for å se om disse kan bidra til at en person gradvis kan gjenvinne forutsetninger for å kunne foreta målrettede handlinger. Dette er avgjørende for å kunne arbeide med fag. Å kunne mobilisere sin egen læringsnøkkel er en betingelse for et vellykket læringsarbeid.

Dersom innholdet i boka skulle videreutvikles og tilpasses praktisk pedagogikk, mener jeg at det vil være viktig å undersøke svar på spørsmål som for eksempel:

- Finnes det noen koblinger mellom læringsorientert fysioterapi og klasseromsgymnastikk?
- Hvordan kan bokas praktiske bevegelsesverktøy tillempes slik at de kan benyttes i klasseromsundervisning, dvs. som en type klasseromsverktøy?
- Lar det seg gjøre å identifisere læreratferd som gjør at elevene innøver bevegelser og rutiner som er i overensstemmelse med tankene i boka?
- Kan det utvikles verktøy som gjør at læreren blir en bedre «her-og-nå-ressurs» for sine elever?
- Hvordan kan en forstå forholdet mellom begrepet læringsnøkkel og motivering?

Boka er skrevet for praktikere. Dersom leserne underveis selv prøver ut noen av de mange øvelsene som beskrives i detalj, antar jeg at det vil kunne øke forståelsen av bokas potensial.

Jeg antar at mange pedagoger vil ha nytte av å samarbeide om å studere og prøve ut forfatterens tilnærming til læring. Det tror jeg ville føre til at de bl.a. utviklet nye blikk på enkelte av de elevene som skolen strever med å få til tilpasset opplæring overfor.

For dem som også er forsknings-teoretisk interesserte, vil jeg nevne at jeg under lesingen av boka har fundert mye over to forhold. For det første slår det meg at den type kvalitativ forskningsprosess som Fadnes, Leira og Brodal har drevet med i ti år, synes å ha mange fellestrekk med det vitenskaps-synet som filosofen, pedagogen og psykologen John Dewey beskriver i flere av sine skrifter. Sentralt hos han står studiet av menneskelige handlinger og kontinuiteten i rekken av stadig nye spørsmål. For det andre er det ut fra et forskersynspunkt et savn at den indre og ytre struktur i det forskningsarbeidet som tydeligvis er gjennomført, ikke er beskrevet eksplisitt. Dette oppfatter jeg imidlertid ikke som en innvending mot en bok skrevet for praktiske formål. Derimot vil jeg anta at det legger visse begrensninger på mulighetene for å vekke faglig nysgjerrighet i deler av det akademiske miljøet. Om så skjer, er det ikke første gang i vitenskapshistorien at pionerer utsettes for en slik skjebne.

Å finne en hensiktsmessig terminologi innenfor et nytt fag- og praksisområde kan være et krevende prosjekt i seg selv. Boka ville være mer tilgjengelig både for praktikere og forskere dersom viktige begreper hadde vært mer klargjort og brukt på en konsekvent måte. Her kunne forlaget gitt for-

fatterne langt bedre hjelp. Boka kunne ha vunnet mye på om hovedbegrepene var samlet i et forklarende tillegg.

En slik klargjøring ville gitt større transparens både til forståelsen av forfatterens arbeid med å bygge opp kunnskap og for lesernes arbeid med boka innhold.

Det er stor forskjell på hvilke uttryksmåter som kan virke igangsettende og klargjørende i samspillet mellom terapeut og pasient i en klinisk situasjon, og hvilke uttrykk som kan skape forståelse, nyttige assosiasjoner og interesse for dem som bare har en tekst med sakprosa foran seg.

Boka representerer og presenterer et kunnskapsinnhold preget av både omfattende erfaring og spennende anvendelse av moderne nevrobiologisk forskning. For en utenforstående antar jeg at inntrykket av faglig soliditet er lettest tilgjengelig om en starter lesingen med det første av Per Brodals to kapitler. Det omhandler den nevrologiske basis for utviklingen av deres læringsorienterte tilnærming til det å arbeide med mennesker som i stor grad sliter på grunn av de gode erfaringene de dessverre ikke gjør.

Innledningsvis har jeg skrevet at boka har en dristig og forventnings- skapende tittel. Så kommer sluttspørsmålet: Hvilke praksisnære og forskningsorienterte spesialpedagoger vil driste seg til å undersøke den mulige pedagogiske verdi i den tilnærmingen som Læringsnøkkelen legger fram?



Å mestre dagliglivets aktiviteter

AV ELDAR BROMSTAD

Forfatterne av denne boken er tilknyttet Tambartun kompetansesenter for synshemmede og Universitetet i Oslo, og den bygger på et prosjekt i regi av Assistanse (interesseforeningen for barn og ungdom med synshemning) og Tambartun. Fokus settes på de utfordringer synshemmede møter i hverdagen og hvordan disse kan møtes på en best mulig måte ved organisering og tilrettelegging av aktiviteter.

Det å mestre dagliglivets aktiviteter var en viktig del av opplærings- tilbudet i de gamle spesialskolene for synshemmede, og ADL-faget har etter nedleggelsen av disse blitt videreført innenfor rammene av kompetansesentrene Huseby og Tambartun. Like fullt er dette et område som mange synshemmede sliter med. Det sies da også i innledningen at både foreldre og fagpersoner opplever at mange unge med synshemming har problemer med å mestre de krav som blir stilt til dem i tilknytning til aktiviteter i hverdagen.

Hva er så årsakene til at opplæringen i ADL ikke har fungert etter intensjonene og gjort synshemmede i stand til å møte disse utfordringene på en god måte? Forfatterne av denne boken trekker særlig fram to forhold. Det er for det første et stort problem at kunnskapen på feltet i altfor liten grad er systematisert og dokumentert. Videre har man innen faget hatt hovedfokus på teknikker og i liten grad greid å sette arbeidet med ADL inn i en helhetlig og funksjonell sammenheng. Disse forholdene er det denne boken har som intensjon å gjøre noe med.

En sammensatt gruppe

Gruppen synshemmede er sammensatt, og tidlig i boken presenteres flere case som på en god måte illustrerer nettopp de store individuelle forskjellene. Svært mange har andre funksjonsnedsettelse i tillegg til synstapet. Innholdet i ADL-opplæringen må derfor nødvendigvis bli ulikt, men som en rød tråd gjennom hele boken går førlighetsopplæring som en forståelsesramme for arbeidet. Sentralt i denne tilnærmingen er kravet til at opplæringen blir samordnet i et helhetlig og langsiktig totaltilbud, og at den personen det gjelder, opplever aktiviteten som meningsfull. «Det å sikre at opplæringen blir meningsfull for den enkelte, er kjernen i førlighetsperspektivet». Da handler det om motivasjon og interesse, og ikke minst mestring. Målet er å oppnå selvstendighet, noe som kan være så mangt. I mange tilfeller innebærer det å skaffe seg hjelp fra andre en økt grad av selvstendighet.

Metodisk arbeid gjøres innenfor rammene av en femtrinns arbeidsmodell som forfatterne presenterer. Denne bygger både på erfaringer fra praktisk arbeid med målgruppen og på data fra fem større utviklingsprosjekter innen mobilitet og ADL. Denne modellen gir etter mitt syn en meget god ramme for ADL-opplæringen. Den legger grunnlag for en systematisk arbeidsprosess, der både helhetlig tilnærming og det individuelle aspektet blir ivarettatt. Et godt pedagogisk grep er at arbeidsmodellen i praktisk bruk vises ved å trekke inn de casene som er presentert i starten av boken.

Praktisk rettet del

Bokens siste del er praktisk rettet med detaljert beskrivelse av tilrettelegging og gjennomføring av ulike aktiviteter i hverdagen. Utvalget av aktiviteter er gjort på bakgrunn av erfaringer fra både synshemmede selv, foreldre og fagpersoner. Aktivitetene er inndelt i to hovedkategorier: personlige (som man utfører alene) og interaksjonelle (som man er engasjert i sammen med andre), og knyttet til arenaene hjem, skole, arbeid og fritid. Det opereres med tre nivåer: aktiviteter, gjøremål og ferdigheter eller framgangsmåter. På den måten blir det veldig konkret og håndterbart i opplæringssammenheng.

Samtidig er det alltid en fare for at denne type beskrivelser kan bli «oppskrifter» der man mister de individuelle forskjellene av syne. Derfor er det bra at forfatterne også i denne delen av boken presiserer at synshemmede langt fra er en ensartet gruppe, og at det som er beskrevet er forslag til tilrettelegging og gjennomføring. Alt må tilpasses og utformes slik at den enkelte har muligheter til mestring ut fra sine forutsetninger. Det refereres i boken til mange større barn og ungdommer som forteller at mangel på funksjonelle ADL-ferdigheter gjør at de avstår fra å delta i sammenhenger de ellers ønsker å være involvert i. Denne boken bør være et viktig bidrag til å gjøre noe med det.

Til tross for et beskjedent omfang på bare litt over 200 sider har dette etter mitt syn blitt en innholdsrik og viktig bok, først og fremst ved at den representerer et utvidet perspektiv på ADL-opplæringen.

Førlighetspedagogikken og helhetlig tilnærming gir en helt annen innfallsvinkel enn den tradisjonelle med å se på ADL-opplæring kun som innlæring av tekniske ferdigheter. Ved å integrere denne opplæringen i et godt totaltilbud, endres perspektivet fra å se ADL-ferdighetene som et mål i seg selv, til å se dem som et middel for å nå overordna mål om deltakelse og tilhørighet. Da har man flyttet fokus fra tekniske ferdigheter over til livskvalitet. ■



MAGNAR STORLILØKKEN, BENGT
ELMERKOG, HARALD MARTINSEN OG
JON MAGNE TELLEVIK
*Hverdagslivets aktiviteter i et
førlighetsperspektiv*
– ADL-opplæring av barn, unge og
voksne med synshemming.
Tapir akademisk forlag, 2010
ISBN: 9788251924962



JORUN BULI-HOLMBERG
OG SVEN NILSEN (RED.)
Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring
Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov
Universitetsforlaget
ISBN: 9788215015828

Boka tar utgangspunkt i at alle elever har krav på tilpasset opplæring, og utdyper spillet mellom nasjonale læreplaner og individuelle forutsetninger som grunnlag for kvalitetsutvikling. Av i alt ni kapitler kan det nevnes at Edvard Befring har skrevet om oppvekst og læring for et verdig liv. Reidun Tangen har gått nærmere inn på elevsamtalens betydning for tilpasset opplæring, og Jarle Sjøvoll behandler betydningen av å bevisstgjøre læreres tauses kunnskap.



ELLEN BIRGITTE RUUD
Jeg vil også være med
Lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen
Cappelen Akademisk Forlag
ISBN: 9788202322304

En del barn blir ofte avvist og ignorert av sine jevnaldrende i lek i barnehagen. Hovedformålet med denne boka er å dele kunnskap om hvordan barnehagen kan oppdage, kartlegge og iverksette tiltak for disse barna. En metode som blir beskrevet i boka, består i opprette lekegrupper med to-tre andre barn og en voksen. Skreddersydde lekegrupper blir satt sammen med bakgrunn i hva som er gjort tidligere. Den voksne skal gi tilpasset støtte mens leken og samhandlingen pågår.



KAREN-SOFIE PETTERSEN
OG EVA SIMONSEN
Anerkjennelse og profesjon
Cappelen Akademisk Forlag
ISBN: 9788202306175

Hensikten med boka er å gi profesjonsutøvere og studenter ny kunnskap og mulighet til refleksjon over egen praksis og yrkesrolle. Forfatterne viser med utgangspunkt i den tyske filosofen Honneth hvordan anerkjennelse inngår som et etisk aspekt i utøvelsen av en profesjon. Boka tar også opp debatten mellom Honneth og den amerikanske filosofen Fraser om anerkjennelse og fordeling av goder.



ØISTEIN ANMARKRUD
OG VIGDIS REFSDAHL
Gode lesestrategier
Cappelen Akademisk Forlag
ISBN: 9788202318192

På mellomtrinnet kommer fagstoffet sterkt inn, og det blir avgjørende at elevene skal kunne tilegne seg og forstå det de leser. Forfatterne hevder at spesiell undervisning i lesestrategier kan hjelpe elevene til å utvikle sin leseforståelse. Målet er at elevene skal kunne velge hensiktsmessige strategier for ulike tekster og ulike lesesituasjoner. Aktivering av elevenes bakgrunnskunnskap og stimulering av lesemotivasjon sees i sammenheng med egnede lesestrategier, og boka inneholder en skematisk oversikt over disse tre områdene til hjelp for lærere når undervisningen skal planlegges.



KLINISK PEDAGOG BARNE OG UNGDOMSPSYKIATRISK POLIKLINIKK ØSTENSJØ, AMBULANT INTENSIVTEAM

BUP Østensjø ligger i naturskjønne omgivelser i Bogerudveien 15 og betjener bydel Østensjø med en barne- og ungdomsbefolkning på ca 10000. Det er 24 stillinger for psykologer, leger, kliniske pedagoger og kliniske sosionomer / barnevernspedagoger, samt 2,5 merkantile stillinger. Enheten har også et ambulant intensivteam. Det legges vekt på faglig kvalitetsutvikling, internopplæring i behandlingsmetodikk, brukerevaluering samt fagutvikling for den enkelte medarbeider.

Ambulant intensivteam skal ved intensiv utadrettet intervensjon gi tilbud til pasienter som ikke nyttiggjør seg tradisjonell poliklinisk behandling, bistå pasienter/familier i kriser og forkorte kriseperioder, innleggelser og behandlingsforløp. Teamet arbeider mye med barn og ungdom med skolevegring. Intensivteamet har 7 stillinger og ledes av assisterende enhetsleder. Intensivteamet skal ta imot pasienter fra både Østensjø, Nordstrand bydel og Søndre Nordstrand bydel. Enhetsleder er faglig og administrativt overordnet.

Referansenr: 677605280 Søknadsfrist: 17.09.2010 Elektroniske søknader foretrekkes

Kontaktinfo: Sissel Fogh Wilhelmsen, ass. enhetsleder/klin. sosionom 23 42 86 50
Kristin Gillebo, konst. enhetsleder 23 42 86 50

Arbeidsoppgaver

- Utøve klinisk pedagogfaglig arbeid innen utredning, behandling og konsultasjon/rådgivning. Bidra med kompetanse innenfor undervisning og fagutvikling, og evt. gi veiledning. Helsefremmende og forebyggende arbeid.

Utdanningsnivå

- Høyskole / Universitet, Hovedfag / Mastergrad

Personlige egenskaper

- Videre vektlegges faglig interessefelt, personlig egnethet og evne til selvstendig og tverrfaglig samarbeid. Søker må ha engasjement og interesse for å utvikle ambulante arbeidsmetoder og jobbe ambulant.

Vi tilbyr

- Lønn etter avtale.
- Fast stilling. Fleksitidordning med 37,5 t/uke. Søker må kunne arbeide inntil 4,5 t/u utover ordinær kontortid. Eget tillegg for ubekvem arbeidstid.

Diverse arbeidsforhold

- Stillingsbrøk: 100%
- Fast
- Antall stillinger: 1

Utdanningsretning

- Pedagogikk
- Utdanningstittel: Klinisk pedagog

Kvalifikasjoner

- Søkere bør være godkjent klinisk pedagog, men søkere som snart vil bli godkjent klinisk pedagog kan også søke. Det legges vekt på arbeidserfaring fra BUP - poliklinikk og erfaring fra ambulant arbeid.

Språk

- Norsk

Arbeidssted

- BUP Østensjø, Bogerudveien 15, 0692 Oslo
- OUS Ullevål, Oslo



Sykehuset Telemark

Sykehuset Telemark består av alle sykehusene i Telemark – fra kystbyen Kragerø i syd til Rjukan under Gaustatoppen i nord. Barne- og ungdomsklinikken har samlet all spesialisthelsetjeneste til barn og unge i en faglig og organisatorisk enhet.

Seksjonsleder

Barne- og ungdomspsykiatrisk seksjon

- 100% fast stilling

Dette er en meget spennende og utfordrende lederstilling med ansvar for daglig drift og videreutvikling av spesialisthelsetjenesten for barn og unges psykiske helse i Telemark. Seksjonsleder har totalt resultatansvar for seksjonen, deltar i klinikkens ledergruppe og rapporterer direkte til klinikkens sjef. Lønn etter avtale.

Vi ber om at du benytter vårt elektroniske søknadssystem - se fullstendig utlysningstekst på www.sthf.no

Søknadsfrist: 10. september 2010.

ST – en del av foretaksgruppen HELSE SØR-ØST



VESTBY KOMMUNE

PEDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGIVER

1/1 stilling, ledig fra 01.09.10,
tiltredelse snarest mulig.

Fullstendig utlysning på www.vestby.kommune.no

Søknad id.: 10/791

Søknadsfrist 15.09.10



Ski kommune

"Ski skal være en kommune der innbyggerne har gode og stimulerende levekår og opplever tilhørighet".

BARNEHAGESEKSJONEN

SPESIALPEDAGOG

50 – 60 % stilling, vikariat fra d.d. - 31.07.2011. Tiltredelse etter avtale.

Stillingen inngår i Spesialpedagogisk team. Arbeidsområde er spesialpedagogiske tiltak med barn i barnehagealder, med hjemmel i opplæringsloven. Det kreves grunnutdanning som førskolelærer, samt mastergrad i spesialpedagogikk eller utdanning tilsvarende 1. eller 2. avdeling spesialpedagogikk, eller annen relevant høyskoleutdanning.

Lønn etter tariffavtale, avhengig av kvalifikasjoner og ansiennitet. Vanlige kommunale tilsetningsvilkår, arbeidstids- og ferieordninger.

Nærmere opplysninger ved seksjonsleder
Irene Eriksen Mørk tlf. 64 87 84 69 eller barnehagekonsulent
Ketil Aldrin tlf. 64 87 86 33.

Søknad m/CV sendes fortrinnsvis elektronisk på www.ski.kommune.no/Ledige-stillinger-i-Ski-kommune. Ved behov for hjelp eller tilgang til PC, kontakt personalavdelingen, tlf. 64 87 85 21. Attester og vitnemål tas med til evt. intervju. For stillinger i barnehage, SFO, skole og fritidsklubber, kreves politisk attest ikke eldre enn 3 mndr. (Jf. opplæringsloven § 10 – 9)

Den som ansettes må legge fram tilfredsstillende helseattest i forhold til tuberkulose.

**Søknadsfrist 6. september 2010.
Saksnr. 10/1291.**



NES KOMMUNE

PP-RÅDGIVER I PEDAGOGISK TJENESTE

Ved Pedagogisk tjeneste (PT) er det ledig en 100 % og en 50 % stilling som PP-rådgiver/spesialpedagog for tiltredelse snarest mulig.

PT består av pedagogisk-psykologisk tjeneste og pedagogisk veiledningstjeneste. Tjenesten støtter skoler og barnehager i arbeid med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Vi arbeider med individ- og systemrelaterte oppgaver, inkl sakkyndighetsarbeid, for å legge opplæringa bedre til rette for elever/barn med særskilte behov.

Vi ønsker nye medarbeidere med hovedfag/mastergrad innen pedagogikk/spesialpedagogikk. Søkere med annen relevant utdanning vil bli vurdert. Det er ønskelig at en av de nye medarbeiderne har kompetanse innenfor logopedi.

Det vil bli lagt vekt på personlig egnethet. Søkere må ha førerkort og disponere bil. Spørsmål om stillingen kan rettes til leder av PT, Mona Andersen, tlf. 63 91 11 17.

For stillingen gjelder: Lønns- og tilsetningsvilkår etter gjeldende lover, reglement og tariffavtale. Medlemskap i Kommunal Landspensjonskasse. De som blir tilsatt, må legge frem politiattest før tiltredelse.

Papirsøknad med CV sendes Nes kommune, etat for skole og barnehager, postboks 114, 2151 Årnes, innen 10.09.2010. Husk å merke søknaden med ref.nr 2010/2177 og ID-nr. 500. Kopier av attester og vitnemål tas med ved event. intervju.

Søkere oppfordres til å søke på elektronisk søknadsskjema, som ligger på Nes kommuneshjemmeside. Nødvendige opplysninger om utdanning og praksis må fylles ut.

Opplysninger om søkeren kan bli offentliggjort selv om søkeren har oppfordret om ikke å bli ført opp på søkerlisten. Dersom oppfordringen ikke blir tatt til følge, blir søkeren varslet om dette, jf. Offentleglova §25.

Vigjør oppmerksom på at søknadspapirene ikke vil bli returnert, dersom det ikke blir gitt spesiell beskjed om dette.



ARENDAL KOMMUNE

Det er ledig fast nyopprettet

FAGLEDERSTILLING PPT

i Arendal kommune.

Søknadsfrist 10.9.2010 (2. gangs utlysning).

Det er også ledig 2 vikariat som PPT-rådgiver (Nedenes og Øyestad oppvekstområder)

Søknadsfrist 15.9.2010

Se fullstendig utlysning på www.arendal.kommune.no



Tønsberg kommune

TØNSBERG - der fremtiden skapes

Besøksadr: Tollbodgt. 22, postadresse: Postboks 2410, 3104 Tønsberg
Tlf. 33 34 80 00, fax. 33 34 80 10
e-post: postmottak@tonsberg.kommune.no
Nettside: www.tonsberg.kommune.no
Åpningstider: kl. 08.00-16.00

STILLING LEDIG

Pedagogisk psykologisk rådgiver

I PP-tjenesten i virksomhet Barn og unge er det ledig 2 stillinger fra 01.01.11:

- 100% fast stilling som Pedagogisk psykologisk rådgiver. Arkivsaknr. 10/5886
- 100% vikariat fra 01.01.11 - 31.12.11. Arkivsaknr. 10/5891

I den faste stillingen vil oppgavene bestå av systemrettet arbeid på skolene/utvikling av klassemiljø samt individarbeid. Vikariatet vil omfatte utredning av barn og unge med vekt på lese-skrivevan-sker.

Søkere bør ha utdanning som cand.paed.spec., cand.ed., cand.psychol eller tilsvarende kan komme i betraktning.

Nærmere opplysninger om stillingen ved:
- Tjensteleder Harald Ring, tlf. 33348333 eller 99249400.
E-post: harald.ring@tonsberg.kommune.no

For mer informasjon og søknadsskjema, se www.tonsberg.kommune.no - ledige stillinger. **Søknadsfrist: 15.09.10**

FINNØY • FORSAND • HJELMELAND • STRAND



PPT FOR MIDT RYFYLKE
søker etter

VIKAR FOR PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK
RÅDGIVER/LOGOPED

Vi ønsker deg velkommen til å arbeide sammen med oss
f.o.m september 2010 – desember 2011

Full utlysningstekst på www.strand.kommune.no

spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2010

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



atferdssenteret

Nasjonal fagkonferanse 2010

Mangfoldige og fleksible tilbud

26.–27. oktober

Sted: Oslo Kongressenter
Youngsgate 11, 0181 Oslo

Hovedforedrag:

- **Framing Public Policy and Prevention of Chronic Violence in Youth.** Kenneth A. Dodge. Professor of Public Policy, Professor of Psychology and Neuroscience, Director, Center for Child and Family Policy, Duke University.
- **Resultat frå implementering av MTFC** (Multidimensional Treatment Foster Care) i **Sverige.** Professor Kjell Hansson, Lunds Universitet.

I tillegg vil det være 18 parallellseminarer om bl.a forebygging av og samarbeid om atferdsproblemer i skolen, kvalitetssikring av metoder og behandlingseffekt, barn og angstlidelser, Functional Family Therapy, ungdom og aggresjon, barnefattigdom og problematferd, Tidlig innsats for barn i risiko (TIBIR).

Påmelding: innen 25. september 2010.

Seminaravgift: 1700,-. Lunsj er inkludert begge dager.

Mer informasjon om konferansen, program og elektronisk påmelding finner du på **www.atferdssenteret.no**
Praktiske spørsmål rettes til Mette Langaard, **konferanse@atferdssenteret.no**, eller på telefon 23 20 58 22.

ATFERDSSENTERET
TILKNYTTET UNIVERSITETET I OSLO
Org.nr: 985 638 187

NORSK SENTER
FOR STUDIER
AV PROBLEMATFERD
OG INNOVATIV PRAKSIS



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Roy Gundersen** er cand.polit. Han er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning og arbeider ved Kristiansand PPT. Gundersen har tidligere skrevet flere artikler i Spesialpedagogikk. **Peter Magnus** er cand. scient. med praktisk pedagogikk hovedfag. Han er lektor ved Høgskolen i Bergen. **Kari Nonaas** er utdannet førskolelærer med bachelor i spesialpedagogikk. Hun arbeider som støttepedagog ved Pedagogisk fagsenter i Fyllingsdalen i Bergen. **Geir Nyborg** har doktorgrad fra Universitetet i Oslo hvor han nå har en post. doc-stilling ved Institutt for spesialpedagogikk. Han har bl.a. erfaring som lærer og pedagogisk-psykologisk rådgiver. **Eldar Bromstad** er høskolelektor ved Høgskolen i Trøndelag. **Hallvard Håstein** er cand. polit. og har vært rådgiver i offentlig og privat virksomhet. Han har bl.a. arbeidet mye med tilpasset opplæring.

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

Høyfrekvent atferdsproblematikk: Anne Sofie Samuelsen, leder for PPT ved Fagenhet for videregående opplæring i Sør-Trøndelag fylkeskommune presenterer et skoleutviklingsprosjekt hvor læringsutbytte hos lærere som arbeidet med klasseledelsesutvikling ble kartlagt. **Lese- og språkstimulering hos mennesker med Downs syndrom:** Psykologspesialist Terje Bjelland ved Sørlandet kompetansesenter gjør rede for noen erfaringer basert på tilpasninger av Sue Buckleys ordbildemetode. **Livslang læring:** Bente Corneliussen og Ada Ragnhild Blomsø ved Tambartun kompetansesenter reflekterer i denne artikkelen over viktige sider ved vårt forhold til opplæring av elever med progredierende lidelser. **Fullført videregående opplæring:** Inge Jørgensen ved Skien PP-kontor tar for seg det sterke fokuset på å oppnå fagbrev.