

SPEIALPEDAGOGIKK

forskningsutgave

Forskningsutgaven skal være et supplement til de vanlige utgavene av tidsskriftet Spesialpedagogikk, der artikler blir vurdert av fagfeller (blind review) og underlagt strengere formkrav enn i de ordinære utgavene av bladet. Målet med denne satsningen er å stimulere til og presentere spesialpedagogisk forskning på høyt nivå.

Et løft for spesialpedagogisk forskning

Med Spesialpedagogikk's Forskningsutgave har vi ønsket å skape et supplement til de vanlige utgavene av Spesialpedagogikk. Artikler som blir publisert her blir vurdert av fagfeller, og underlagt strengere formkrav enn i de ordinære utgavene av bladet. Målet med denne satsningen er å stimulere til og presentere spesialpedagogisk forskning.

Ideen tok form for ca. 3 år siden, og har blitt stadig mer aktuell ettersom utgivelser av artikler i tidsskrifter med fagfellevurdering skal kobles til økonomisk tideling av midler til høyere læresteder. Tanken om en videreutvikling av Spesialpedagogikk, og bladets gode posisjon i dette feltet, passet således godt inn i aktuell publiseringspolitikk.

«Aller Anfang ist schwer», det gjelder også arbeidet med denne utgaven. Innsamlingen av artikler startet for over halvannet år siden. Ettersom en forskningsutgave av bladet foreløpig bare var et prosjekt, og ennå ikke kunne vise til synlige resultater, var det vanskelig å gjøre det kjent i fagmiljøet. Et annen utfordring var at uten et konkret produkt har artikkelforfatterne manglet holdepunkter for hvilken redaksjonell linje vi ønsket å legge oss på. Likevel har vi fått inn del artikler som vi har kunnet vurdere for publisering, og resultatet er blitt fem artikler som til slutt kunne godkjennes for publisering. Mer enn dobbelt så mange er vurdert uten at de har tilfredsstilt kravene som blir stilt til vitenskapelige publikasjoner. Flere av disse artiklene, som likevel bør være interessante for Spesialpedagogikk's lesere, er publisert i ordinære utgaver av bladet.

Innsendte artikler blir først vurdert av redaktørene. Dersom vi tror de egner seg, går de anonymt videre til to fagfeller som vurderer hvorvidt artikkelen bør publiseres og om det er endringer som eventuelt bør gjøres. Artikkelen kan gå flere ganger fram og tilbake mellom forfatter og fagfeller, før den endelig blir lagt fram til godkjenning i redaksjonsgruppen, som i tillegg til redaktørene består av, Bente Hagtvatn, Kjell Skogen og Terje Ogden.

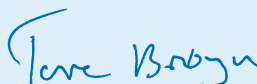
Vi håper at denne først utgaven av Spesialpedagogikk's Forskningsutgave blir godt mottatt hos våre lesere. Nå håper vi at flere vil bidra med sin erfaring og ekspertise for å utvikle forskningsutgaven videre. Det være seg med egne bidrag eller ved å stimulere og støtte nye unge forskere som ønsker å publisere innenfor en slik ordning. Ikke minst vil det være behov for fagfeller som kan bidra til å sikre god kvalitet.

I denne førsteutgaven har vi selvfølgelig ikke klart å dekke hele feltet, verken når det gjelder tema eller forskningsmetoder. Men vi håper at vi over tid skal kunne gjenspeile og være med på å utvikle det spesialpedagogiske forskningsfeltet. Vi håper at den neste utgaven av Spesialpedagogikk's Forskningsutgave vil kunne gis ut i løpet av 2006.

Artikkelforfattere, fagfeller og redaksjonsgruppen fortjener stor takk for den innsats og den tålmodighet som de har vist i arbeidet med denne utgaven.



arne.ostli@spesialpedagogikk.no



tore.broyn@utdanningsforbundet.no

- 4 Vitenskapelig kvalitet i spesialpedagogisk forskning – 2005
BENTE E. HAGTVET

ARTIKLER MED FAGFELLEVRDERING:

- 8 Faglig selvoppfatning predikerer læring
EINAR M. SKAALVIK OG SIDSEL SKAALVIK
- 20 Analyse av stavefeil
LIV FINBAK
- 30 Sosial kompetanse og problematferd
blant elever i alternative skoler
HANNE JAHNSEN
- 45 Leselærerprosjektet i Skedsmo 2004–2005
JØRGEN FROST, PEER MØLLER SØRENSEN, WENCHE BONE OG KARI PRECHT DOLVA
- 60 Spesialpedagogikk i academia
LIV RANDI OPDAL, EVA SIMONSEN OG BENTE E. HAGTVET

Ønsker du å bidra i det neste nummeret av Spesialpedagogikk's Forskningsutgave?

Hvis du ønsker å bidra, vil vi oppfordre deg til å ta kontakt med redaksjonen så raskt som mulig. En titt på dette bladet vil kunne gi deg gode holdepunkter for utforming av og krav til artikler som kan være aktuelle for fagfelleevaluering og eventuell publisering. Se særlig Bente E. Hagtvets artikkel om vitenskapelig kvalitet i spesialpedagogisk forskning. Det kan dreie seg om original forskning, litteraturstudier eller rent teoretisk stoff.

Redaksjonsgruppen for Spesialpedagogikk's Forskningsutgave:

Bente E. Hagtvet
Kjell Skogen
Terje Ogden
Tore Brøyn
Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedsekretær
Aud Jansson

Design
Tank Design AS
christian@tank.no
linda@tank.no

Trykk
Allservice As, Stavanger

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

Annonser
Mette Vignæs
Telefon 24 14 20 89
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 20 37
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 300,-
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 6131 eks.

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

Årgang 70

ISSN 0332-8457

Vitenskapelig kvalitet

i spesialpedagogisk forskning – 2005

Bente E. Hagtvet, dekan/professor ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

At Spesialpedagogikk kommer ut med sitt første forskningsnummer i 2005 er betimelig.

To viktige begivenheter i 2004 markerer avsatsten til dette. Den første er Norges forskningsråds evaluering av pedagogisk og spesialpedagogisk forskning. Den andre er «Vekt på forskning. Nytt system for dokumentasjon av vitenskapelig publisering.», en innstilling fra et utvalg under Universitet- og Høgskolerådet. Begge hendelser setter forskningskvalitet i fokus, den første gjennom en vurdering av forskningsstatus per i dag. Den andre ved å sette opp kriterier for hva en forskningspublikasjon er, til forskjell fra formidling og andre former for skriftlige faglige orienteringer. Til sammen har de to publikasjonene virket sterkt bevisstgjørende på forskere både når det gjelder hva kvalitet i forskning er, og når det gjelder kvalitetsforskningens betydning i universitets- og høyskolesystemet.

Forskningsutgaven imøtekommer et behov det spesialpedagogiske feltet har for å gjøre et tydeligere skille mellom forskningspublikasjon og formidling.

Spesialpedagogikk er et ungt fag med stor samfunnsrelevans, men det kan hevdes at fagets forskere til nokså nylig, har hatt en for lav bevissthet om betydningen av «ekstern» kvalitetssikring av kunnskapsproduksjonen. Spesialpedagogiske forskere har tradisjon for å publisere i nasjonale, ofte nisjepregede tidsskrifter innenfor ulike spesialpedagogiske virkefelt (jerne knyttet til «vanskeområder»). Publikasjonene har hatt variabel forskningskvalitet, blant annet fordi publiseringskriteriet først og fremst var den nytteverdi innholdet hadde for brukerne.

Dette fremheves også i Norges forskningsråds evaluering av pedagogisk forskning (der også flere spe-

sialpedagogiske miljøer deltok) («Norsk pedagogisk forskning – en evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler», 2005). Evalueringen gir anerkjennelse til flere submiljøer innenfor pedagogiske og spesialpedagogiske miljøer, men hevder at forskningen er kvalitetsmessig ujevn – blant annet fordi den mest typisk ikke er kvalitetssikret gjennom tidsskrift med fagfellevurdering, at den er nytteorientert, lite teoridrivende og med en norsk heller enn en internasjonal hovedprofil.

Dette må delvis ses i forhold til evalueringskomiteens definisjon av «forskningskvalitet» (s. 16) som lyder slik: «... originalitet og kreativitet med hensyn til problemstillinger, begrepsdanning, design og metode, i argumentasjon i forhold til fagets pågående internasjonale diskusjoner, samt i analyserende framstillinger av problemfelt, teorier, empirisk materiale og litteratur.» Videre setter komiteen «... generaliserende arbeid høyere enn beskrivende, og bred komparativ orientering settes høyere enn mer snever håndtering av nasjonale problemstillinger».

Forskningspublikasjon vs. forskningsformidling

Det kan hevdes at med en slik definisjon av forskningskvalitet, vil mye spesialpedagogisk og pedagogisk forskning nærmest med nødvendighet måtte framstå med svak kvalitet, fordi den har og har hatt en sterk forpliktelse vis-à-vis norske brukere. Man kan også si seg uenig i et forskningskvalitetsbegrep som kan virke ekskluderende i forhold til en mer praksisnær forskning. Samtidig må evalueringspanelets definisjon sies å gjenspeile et krav til faglighet man møter i tidsskriftredaksjoner i en rekke internasjonale tidsskrifter, og også i komiteer i Norges forskningsråd og andre forskningsfinansierende organer. Det kan dessuten hevdes at forskning ikke nødvendigvis blir mindre nyttig, heller ikke for et norsk publikum, om man tilfredsstiller komiteens kvalitetsbegrep. Det dreier seg kanskje også om å skille mellom en forsknings-

publikasjon og forskningsformidling. Ved *formidlingen* av forskningen for et bredere publikum må en selvfølgelig velge en form og en sjanger som er tilpasset leseren eller brukeren. At Spesialpedagogikk fra 2005 vil tilby to publikasjonskanaler, én først og fremst for forskere og én for (fag)folk flest, imøtekommer et behov det spesialpedagogiske feltet slik jeg ser det, har for å gjøre et tydeligere skille mellom forskningspublikasjon og formidling.

Andre disipliner med lange forskningstradisjoner, har gjerne differensierte publikasjonskanaler, der de mest prestisjefylte tidsskriftene har streng fagfellevurdering som forutsetning for publisering. Kompetent fagfellevurdering anses gjerne for å være det beste systemet man har for å sikre kvalitet i forskningspublikasjoner – på tross av de svakheter systemet også har. Her får forfatteren når systemet fungerer godt, kvalifisert kritikk og konstruktiv motspill, og dermed også god faglig og kvalitetshevende hjelp. Internasjonalt fins en rekke tidsskrifter innenfor spesialpedagogiske fagområder med fagfellevurdering, men i Norge har vi ikke hatt noen slike. Det er avgjørende at det produseres forskning med kvalitet innenfor spesialpedagogiske fagområder – også for et norsk publikum og med grunnlag i de særtrekk og behov som særtegnar norsk spesialpedagogisk praksis og fagdebatt.

Man kan like eller mislike konklusjonene til Norges forskningsråd, men en vekker ble de. Den andre vakeren jeg nevnte over er den pågående omleggingen av finansieringssystemet innenfor Universitets- og høyskolesektoren til en finansiering som blant annet belønner forskningsresultater med grunnlag i vitenskapelige publikasjoner. I 2003 ga Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) Universitets- og høyskolerådet (UHR) i oppdrag å koordinere arbeidet med å utvikle et rapporteringssystem for vitenskapelig publisering. Ikke bare skulle det gjenspeile hva som var kvalitet i forskning og skille forskning fra andre publikasjonsformer, først og fremst fra «formidling».

Det skulle også brukes som grunnlag for tildeling av midler innenfor forskningskomponenten i budsjettene til universitet og høyskolene slik at budsjettene fikk en mer resultatorientert profil. Jeg siterer fra St.prp. nr.1 (2003–2004) for budsjetterminen 2004, Utdannings- og forskningsdepartementet, s. 115:

Departementet arbeider med å utvikle vidare den resultatbaserte delen av forskningskomponenten i finansieringssystemet for universitet og høyskolar. Denne bør i sterkare grad reindyrke den resultatorienterte profilen. For å ta omsyn til det formidlingsansvaret som òg er gjeve i universitets- og høyskolelova, vil departementet òg vurdere å utvikle ein eigen komponent for premiering av formidlingsresultat. Til saman vil dette gje eit finansieringssystem som gir en kobling mellom budsjettutteljing og resultat for alle dei tre hovudformåla forskning, undervisning og formidling.

I kommentarene til budsjetterminen 2005 (St.prp. nr. 1 (2004–2005), s. 114) kommenteres resultatbasert finansiering av forskning som et aktivt virkemiddel til å fremme kvalitet i forskning:

Som varsla i St.prp. nr.1 (2003–2004) arbeider departementet med å vidareutvikle forskningskomponenten i finansieringssystemet. Gjennom betre måling av forskningsresultat enn i systemet som blir nytta i dag, ønskjer departementet i større grad å stimulere universitet og høyskolar til å få fram forskningsresultat av høg kvalitet. Universitets- og høyskolerådet arbeider på oppdrag frå departementet med å utvikle eit system for rapportering av data for vitenskapleg publisering som kan nyttast som resultatindikator i forskningskomponenten.

At forskningskvalitet koples sammen med finansieringen av utdanningssektoren har paradoksalt nok drevet bevisstheten om betydningen av kvalitet i forskning mange lysår framover i løpet av et par år. Dette

gjelder antakelig særlig for praksisnære fagområder med sterk forpliktelse til brukere, der grundighet kan ha blitt nedprioritert i forhold til nytteverdi, og hvor det er få tidsskrift med fagfellelvurdering. Grunnforskingsmiljøer vil gjerne ha en lang tradisjon for å belønne kvalitetsforskning, og har også virkemidler som fremmer slik prioritering, for eksempel gjennom ulike priser (eksempelvis Anders Jahres medisinske pris), og gjennom prestisjetidsskrift der konkurransen for å komme inn er stor og fagfellelvurderingen hard.

Kompetent fagfellelvurdering anses gjerne for å være det beste systemet man har for å sikre kvalitet i forskningspublikasjoner.

Kommer pengene *etter* resultatene, må man for det første sørge for at den forskning som produseres tilfredsstiller de krav som gir penger, dvs. som gir uttelling i finansieringssystemet. Det innebærer i den rådende situasjonen konkret at forskerne må publisere i publikasjonskanaler som har fått anerkjennelse som *vitenskapelige* publikasjonskanaler. Flere forskere innenfor spesialpedagogiske fagområder gjør selvfølgelig allerede det – i ulike internasjonale tidsskrift. I tillegg må det *skapes* publikasjonskanaler med kvalitet på arenaer der slike ikke fins. Det er her redaksjonen i Spesialpedagogikk fortjenstfullt kommer inn og fyller et tomrom innenfor norsk Spesialpedagogikk, ved å utvikle en forskningsutgave.

Kriterier for vitenskapelige publikasjoner

Ifølge innstillingen til UHR-utvalget «Vekt på forskning» (s.18), defineres en «vitenskapelig publikasjon» gjennom fire kriterier, og alle må være oppfylt.

Publikasjonen må:

1. presentere ny innsikt
2. være i en form som gjør resultatene etterprøvbare eller anvendelige¹ i ny forskning
3. være i et språk og ha en distribusjon som gjør den tilgjengelig for de fleste forskere som kan ha interesse av den
4. være i en publiseringskanal (tidsskrift, serie, bokutgiver, nettsted) med rutiner for fagfellelvurdering.

¹Etterprøvbarhet er ikke et like aktuelt kriterium i alle fag. I de fagene hvor dette kriteriet har mindre gyldighet, menes med anvendelighet at publikasjonen skal være utformet på en slik måte at andre forskere kan bedømme og eventuelt bygge videre på publikasjonens resultater.

Disse kriteriene har vunnet allmenn aksept i universitets- og høyskolesektoren som minstekrav til forskningspublikasjon (Nivå 1). For å «telle» som forskningspublikasjon i UHR-systemet (og i forskningskomponenten i budsjettene til sektoren) må altså de 4 kriteriene være oppfylt, og man har også nominert de tidsskriftene som innenfor ulike fag og disipliner skal få ha slik status. Konkret har UHR-utvalget i samarbeid med fagmiljøene utviklet et register over vitenskapelige publiseringskanaler som skal brukes ved dokumentasjon av vitenskapelig publisering ved universiteter og høyskoler og være felles for alle institusjoner. Hensikten er at dette registeret skal ta hensyn til ulike fags publiseringspraksis, og de vanligste publikasjonskanaler som norske forskere bruker inngår i dette registeret. For å hindre at norsk forskningspublisering utvikler seg til ren kvantitet, har utvalget i tillegg beskrevet publikasjonskanalene i to nivåer av kvalitet, der et nivå 2 utgjør de mer krevende og betydningsfulle publiseringskanalene, slik forskerne selv vurderer dem. I praksis er dette ca. 20 prosent av det totale antallet som er akseptert som vitenskapelige publikasjonskanaler ifølge Nivå 1-kriteriet (jf. punktene over).

Systemet er fortsatt ungt, men blir brukt i budsjettfordelingen ved landets universitets- og høyskolesektor fra 2006. Man diskuterer om det også skal utvikles et nivå 3 for de virkelig prestisjetunge publikasjonskanalene. Her er det et stort problem at ulike fag har ulike tradisjoner for å kvalitetsvurdere tidsskrifter, og spesialpedagogikk kommer i en slik sammenheng definitivt ikke heldig ut, mens visse medisinske og naturvitenskapelige fagområder blir klare vinnere. Det siste ordet er altså ganske sikkert ikke sagt i den saken, og diskusjonen pågår fortsatt heftig i universitets- og høyskolesektorene. Men at det blir lagt vekt på forskningsresultater og kvalitet i forskning i framtiden, kan heves over tvil. At systemet også vil virke kvalitetshevende på forskningen, får vi bare håpe.

Mens vi avventer hvordan virkemidlet vil virke, bør kvalitetsfanen ifølge alminnelige regler for forskningskvalitet holdes høyt – enten det dreier seg om teori-drivende eller deskriptiv forskning, om grunnleggende forskning, praksisnær forskning, evalueringsforskning, innovasjonsforskning eller case forskning, for å nevne noen vanlige innganger til forskning. Kruse (1996) framhever følgende metodekriterier som *alltid* skal legges til grunn for en undersøkelses vitenskapelighet, og som kan supplere dem UHR mer generelt framhever. Disse gjelder for både kvalitativ og kvantitativ forskning:

- Undersøkelsen skal være *systematisk* med hensyn til litteraturgjennomgang, datainn-samling og analyser
- Resultatenes *gyldighet* skal kontrolleres
- Utenforstående skal kunne bedømme *grunn-laget for konklusjonene* og de anvendte metoders egnethet til å belyse forskningsproblemet.

Jeg har selv til sist lyst til å løfte fram et moment som nevnes i mange vitenskapelige tidsskrifters «forfatter-

veiledninger». Artikkelen skal reise et forsknings-problem som har en betydning enten for teoriutvik-lingen i feltet, for metodeutvikling, for praksis eller fordi det kan kaste lys over et flerfaglig problemfelt. Forskningspublikasjonens tema bør være «av interesse». Ikke alle resultater er verdige å rapporteres, men også negative funn kan være av vitenskapelig interesse og bør da rapporteres. Det man unnlater å rapportere gjenspeiler også bevissthet om kvalitet i forskning.

NÅR LÆREBOKA ER TUNG Å FORDØYE

Utlånsordning for lydbøker til elever med lese- og skrivevansker samt elever med nedsatt førlighet.

Gjennom en låneordning tilbyr Utdanningsdirektoratet lydbøker til elever og voksne i grunnopplæringen med dokumenterte lese- og skrivevansker eller nedsatt førlighet. Den enkelte skole er praktisk og økonomisk ansvarlig for lån av bøkene. Lydbøker kan bestilles på Internett gjennom hele skoleåret, og lånes for ett skoleår av gangen.

Det foregår nå en omlegging fra kassett-bøker til DAISY-bøker (CD-ROM); noe som gjør lydbøkene mer brukervennlige. Mer informasjon om utlånsordningen, priser og lydbokkatalog finner du på www.utdanningsdirektoratet.no/lydbok

Utdanningsdirektoratet
Lydbok
Postboks 2907 Tøyen
0608 Oslo
Telefon: 23 30 12 00
Telefaks: 23 30 13 99



Faglig selvoppfatning predikerer læring

Einar M. Skaalvik, dr. philos, professor i pedagogisk psykologi og forskningsmetode ved NTNU

Sidsel Skaalvik, dr. polit, professor i spesialpedagogikk ved NTNU

Sammendrag

Tidligere forskning har dokumentert en sterk sammenheng mellom faglige prestasjoner og faglig selvoppfatning. Det er stor enighet blant forskerne om at faglig selvoppfatning er et resultat av faglige prestasjoner. Det er derimot mindre enighet om hvorvidt selvoppfatning også har betydning for senere prestasjoner. Denne artikkelen presenterer resultater fra to undersøkelser som viser at faglig selvoppfatning i matematikk predikerer senere prestasjoner i faget også når det kontrolleres for betydningen av tidligere prestasjoner. Resultatene gir støtte til en modell hvor prestasjoner og selvoppfatning gjensidig forsterker hverandre og viser betydningen av å legge vekt på mestringserfaringer og selvoppfatning i undervisningen.

Summary

In two studies we analyzed relations between marks in mathematics by the end of 9th grade (study 1) and 10th grade (study 2), self-concept and self-efficacy in mathematics at the beginning of 10th grade (study 1) and 11th grade (study 2), and marks in mathematics by the end of 10th grade (study 1) and 11th grade (study 2). Participants were 170 and 467 students in study 1 and 2, respectively. The data were analyzed by means of structural equation modelling using the AMOS 5 program. The results revealed that a latent self-concept/self-efficacy construct strongly predicted subsequent achievement (marks) in mathematics over and above the prediction made by prior achievement. The results are taken to support a reciprocal effects model of the relation between self-concept and achievement and have important consequences for special education.

NØKKELOD: SELVOPPFATNING, MESTRING OG PREDIKSJON AV LÆRING

Innledning og formål med undersøkelsen

Både lærere og forskere innenfor pedagogisk psykologi har lenge vært opptatt av elevenes selvoppfatning. En grunn til denne interessen finner vi i troen på at selvoppfatning har betydning så vel for emosjoner (følelser, motivasjon) som for kognisjoner (oppfatninger, tolking) og atferd (innsats, utholdenhet, læringsstrategier). Elever reagerer ulikt i læringssituasjoner avhengig av hvordan de oppfatter seg selv og hva de tror de er i stand til å gjøre (Skaalvik og Bong, 2003). De oppfatningene som elevene har av seg selv, er subjektive og har sine røtter i tidligere erfaringer. Likevel antas de, når de først er etablert, å ha stor betydning for elevenes læringsatferd og læringsresultater (Bandura, 1997; Bong og Skaalvik, 2003; Markus & Nurius, 1986). Rosenberg (1979) uttrykte dette slik i sin klassiske bok om selvoppfatning:

«... the individual's behaviour is based not on what he or she is actually like but on what the individual thinks he or she is like.»

Troen på selvoppfatningens betydning er om mulig enda større innenfor idretten, men her benyttes oftere begrepet selvtillit istedenfor selvoppfatning (eks. Andreassen og Wadel, 1989). Trenere og kommentatorer innenfor idrett legger i sine analyser avgjørende vekt på selvtillit når de analyserer muligheter og resultater. Både innenfor skoleforskningen og idretten ses selvoppfatning eller selvtillit som et resultat av erfaringer. Men mens skoleforskningen viser at selvoppfatningen, når den først er utviklet, er ganske stabil, vurderes selvtillit i idrettsmiljøet ofte som mindre stabilt og som noe som må etableres i startfasen av en konkurranse, for eksempel i åpningsfasen av en håndballkamp.

Tidligere forskning har bekreftet at det er en klar og positiv sammenheng mellom faglig selvoppfatning og skoleprestasjoner, og at denne sammenhengen øker med økt alder. De fleste undersøkelsene viser korrelasjoner på mellom 0.40 og 0.50 mellom generelle skole-

prestasjoner og generell akademisk selvoppfatning, mens sammenhengene er enda sterkere mellom skoleprestasjoner i bestemte fag og selvoppfatning i de samme fagene (Guay, Marsh og Bovin, 2003; Marsh og Parker, 1984; Pietsch, Walker og Chapman, 2003; Skaalvik og Skaalvik, 2004; Skaalvik og Valås, 2001). Et mer uavklart spørsmål, som fortsatt debatteres i forskningslitteraturen, er hvordan sammenhengen kan forklares. Det hersker liten tvil om at selvoppfatning er et resultat av erfaringer, hvilket vil si at prestasjoner påvirker og endrer selvoppfatning. Et mer kontroversielt spørsmål er om selvoppfatning i sin tur også har betydning for senere prestasjoner (se f. eks. Craven, Marsh, og Burnett, 2003).

Formålet med denne studien er å undersøke om selvoppfatning i matematikk predikerer senere karakterer i det samme faget. Her er ikke spørsmålet bare om det er korrelasjon mellom faglig selvoppfatning og senere karakterer, men om selvoppfatning predikerer senere karakterer i tillegg til den prediksjonen som tidligere karakterer gir. Annerledes uttrykt er spørsmålet om selvoppfatning i matematikk predikerer karakterer i faget når det er kontrollert for effekten av tidligere karakterer.

Begrepsavklaring

I innledningen ovenfor er begrepet selvoppfatning omtalt på ulike måter. Det er omtalt som «hvordan elevene oppfatter seg selv», «hva de tror de er i stand til å gjøre», «selvtillit», «akademisk selvoppfatning» og «selvoppfatning i matematikk». Dette er beslektede, men ikke nødvendigvis identiske eller godt definerte begreper. Eksempelene avspeiler at ulike forfattere bruker ulike betegnelser, dels om samme begrep og dels fordi de arbeider med ulike, men beslektede begreper. Skaalvik og Skaalvik (2005) bruker derfor begrepet selvoppfatning som en samlebetegnelse som de definerer som: «enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv.»

Denne definisjonen viser at begrepet selvoppfatning kan brukes i ulike betydninger og at det derfor må forstås som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger, vurderinger og forventninger i forhold til seg selv. Som eksempel kan nevnes at en elev kan ha en oppfatning av sitt eget utseende, av seg selv som kamerat og som fotballspiller og av sin evne til å tegne, snakke engelsk og skrive norsk stil. Noen av disse oppfatningene knytter seg til prestasjoner (vurdering av utførte prestasjoner og forventninger om framtidige prestasjoner), mens andre oppfatninger har mindre med prestasjoner å gjøre (f.eks. oppfatning av eget utseende). I tillegg til å ha oppfatninger av seg selv på konkrete områder, for eksempel oppfatning av egne prestasjoner på skolen, kan en også ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv – verdsette seg selv høyt eller lavt. Dette betegnes dels som selvverd (Covington, 1992) og dels som selvakseptering (self-esteem; eks. Rosenberg, 1979).

Fordi «selvoppfatning» er en samlebetegnelse på ulike oppfatninger som en person har av seg selv, er det i forskning nødvendig å spesifisere hvordan begrepet brukes. I denne undersøkelsen vil vi være opptatt av selvoppfatning i matematikk. Den pedagogiske forskningen om selvoppfatning har imidlertid utviklet seg som to forskningstradisjoner som vi kan betegne som «selvvurderingstradisjonen» og «forventningstradisjonen» (Skaalvik og Skaalvik, 1996, 2005). Mens forskerne innenfor selvvurderingstradisjonen har definert selvoppfatning i matematikk som den generelle følelsen av å gjøre det godt eller dårlig i matematikk (f. eks. Marsh, 1990a) har forskerne innenfor forventningstradisjonen vært opptatt av elevenes mestringsforventninger, forstått som forventninger om å klare bestemte oppgaver eller om å få bestemte karakterer i faget (f. eks. Zimmerman og Bandura, 1994; for en analyse av forskjellen mellom de to tradisjonene, se Skaalvik og Bong, 2003). Forskjellen mellom de to tradisjonene blir som å stille

spørsmålene «Hvor flink er jeg i matematikk?» (selv-vurdering) og «Hva vil jeg greie å utføre i matematikk» (mestringsforventning). I denne undersøkelsen ble selvpåfatning i matematikk (her brukt som samle-betegnelsen) målt på begge disse måtene og resultatet av hver måling ble brukt som indikator på en latent selvpåfatningsvariabel (se metode). I den andre av de to undersøkelsene som er rapportert her, ble det også benyttet et mål på generelt selvverd.

Sammenheng mellom skoleprestasjoner og selvpåfatning

Forskningsresultater viser som nevnt positiv sammenheng mellom skoleprestasjoner og selvpåfatning. Innenfor matematikkfaget har flere undersøkelser vist korrelasjoner omkring 0.5 til 0.6 mellom prestasjoner (prøveresultater, karakterer eller lærervurdering) og selvpåfatning i faget (eks. Skaalvik og Skaalvik 2004). Den relativt sterke sammenheng mellom prestasjonsnivå og selvpåfatning har blitt gitt tre forklaringer (se Craven, Marsh og Burnett, 2003; Skaalvik og Hagtvat, 1990):

- a) prestasjonene påvirker selvpåfatningen (skill development model),
- b) selvpåfatningen har betydning for prestasjonene (self-concept enhancement model) og
- c) prestasjonene og selvpåfatningen påvirker hverandre gjensidig (reciprocal effects model).

Argumentet om at prestasjonene påvirker selvpåfatningen støtter seg på flere teoretiske forklaringer: sosial sammenligning (Festinger, 1954; Marsh, 1987), betydningen av mestringserfaringer (Bandura, 1997) og at selvpåfatningen formes gjennom reflekterte vurderinger fra signifikante andre (Rosenberg, 1979). For en utdyping av forklaringene, se E. Skaalvik (1997) og S. Skaalvik (1995). Argumentet om at selvpåfatningen påvirker senere prestasjonene støtter seg også på teoretiske argumenter. Et sentralt argument er at lav faglig selv-vurdering og lave mestringsforventninger ledsages av stress og angst, og at det påvirker valg av utdanning og fører til lavere innsats og mindre utholdenhet (Bandura, 1997; Marsh og Yeung, 1997; Skaalvik og Rankin, 1995; Zimmerman og Kitsantas, 1997). Dette gir grunn til å forvente at selvpåfatning kan ha betydning for senere prestasjoner.

Vi ser at begge argumentene, både at prestasjoner har betydning for utvikling av selvpåfatning og for at selvpåfatning har betydning for senere prestasjoner, kan forsvares teoretisk. Flere forskere har derfor hevdet at det er sannsynlig at prestasjonene og selvpåfatningen påvirker hverandre gjensidig (Marsh og Yeung,

1997). Skaalvik og Hagtvat (1990) argumenterte for at betydningen av selvpåfatning for senere prestasjoner vil øke med alderen på elevene. De mente at i de første årene på skolen er elvenes faglige selvpåfatning under etablering. Etter hvert som selvpåfatningen etableres og blir mer stabil, vil den få økende betydning for motivasjon, innsats og læringsresultater.

Tidligere forskning har ikke gitt klare svar på spørsmålet om kausalforhold. Det er enighet blant forskerne om at prestasjoner påvirker selvpåfatning. Et mer uavklart spørsmål er om selvpåfatning også påvirker senere prestasjoner (Wigfield, Eccles og Pintrich, 1996). Mangelen på avklaring skyldes delvis forskningsmetodiske problemer. Byrne (1984) presiserte at det må stilles tre krav til forskning som skal besvare dette spørsmålet: (1) det må demonstreres at det er en statistisk sammenheng mellom prestasjonsnivå og selvpåfatning, (2) data må samles inn på ulike tidspunkt (longitudinelle design) og (3) det må brukes statistiske redskaper som gir god kontroll over feilkilder og som viser hvor godt de teoretiske modellene passer med data (bekreftende faktoranalyse, SEM-analyser).

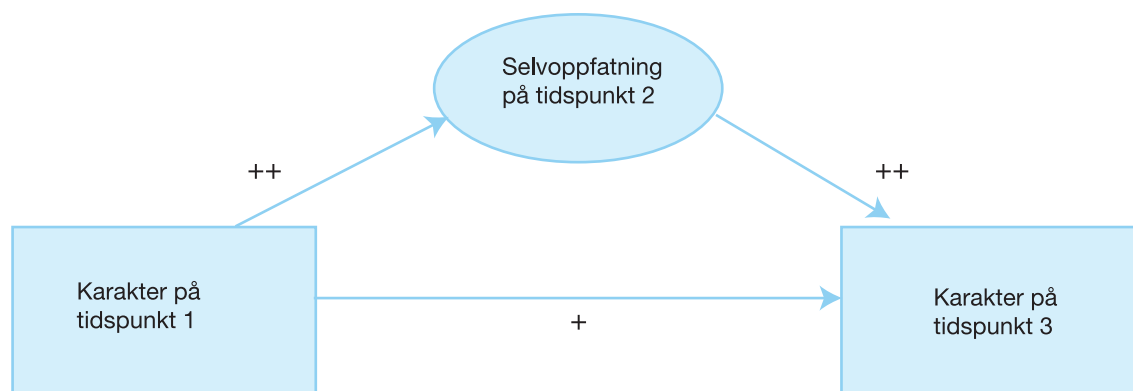
Det er gjort lite forskning som tilfredsstillende Byrnes krav. Den forskningen som foreligger, gir noe varierende resultater. Flere undersøkelser viser at prestasjoner har betydning for senere selvpåfatning (for eksempel Byrne, 1998; Helmke og van Aken, 1995; Muijs, 1997, Skaalvik og Hagtvat, 1990). Noen studier på ungdomsskolenivå og videregående skoles nivå har også vist at selvpåfatning på et tidspunkt predikerer prestasjoner på et senere tidspunkt, selv når det er kontrollert for tidligere prestasjonsnivå (Marsh, 1990a; Marsh og Yeung, 1997; Skaalvik og Hagtvat, 1990). Craven, Marsh og Burnett (2003) tolker resultatene som en indikasjon på en gjensidig påvirkning mellom prestasjoner og selvpåfatning. De trekker følgende konklusjon på grunnlag av den foreliggende forskningen: «Enhancing the child's academic self-concept is not only a desirable goal but is likely to result in improved academic achievement as well.»

Forskningsspørsmål

I denne undersøkelsen blir det ikke stilt spørsmål om hvilken effekt som er sterkst, fra skoleprestasjoner til selvpåfatning eller fra selvpåfatning til skoleprestasjoner. Utgangspunktet er at det trolig er en gjensidig påvirkning mellom selvpåfatning og prestasjoner. På grunnlag av teori og tidligere forskning stilte vi to forventninger: (a) at selvpåfatning i matematikk målt på ett tidspunkt predikeres av tidligere skoleprestasjoner og (b) at selvpåfatningen i sin tur predikerer

Figur 1.

Teoretisk modell for relasjoner mellom karakterer i matematikk på tidspunkt 1, faglig selvoppfatning på tidspunkt 2 og karakterer på tidspunkt 3.



senere prestasjoner i tillegg til den prediksjonen som tidligere karakterer gir. I realiteten er dette et spørsmål om stabiliteten i prestasjoner medieres gjennom selvoppfatning i faget. Den teoretiske modellen som ligger til grunn for disse spørsmålene er vist i figur 1. I tillegg ble det stilt spørsmål om den mulige effekten av faglig selvoppfatning på senere prestasjoner ble mediert via motivasjon og selvverd.

Forskningsspørsmålene ble søkt besvart gjennom analyse av data fra to undersøkelser i henholdsvis ungdomsskolen og videregående skole. De to undersøkelsene og resultatene av disse er presentert hver for seg. I begge undersøkelsene ble prestasjonsnivået i matematikk indikert gjennom elevenes karakterer, mens elevenes selvverdinger og mestringsforventninger i matematikk, deres motivasjon for arbeid med matematikk og deres selvverd ble målt ved bruk av spørreskjema.

Undersøkelse 1

UTVALG OG PROSEDYRE

Deltakerne i undersøkelse 1 var 170 elever på 10. klassetrinn ved 4 ungdomsskoler i Midt-Norge. To skoleklasser deltok på hver av skolene. Selvverdinger, mestringsforventninger og motivasjon i matematikk ble målt ved hjelp av et spørreskjema som ble administrert i samlet skoleklasse av trenede forskningsassistenter. Disse dataene ble innsamlet i oktober i 10. klasse. Elevene ble gitt en generell instruksjon om utfyllingen av skjemaet. Det ble lagt vekt på å forklare at resultatene ville bli behandlet konfidensielt. Spørsmålene som målte selvverdinger, mestringsforvent-

ninger og motivasjon i matematikk ble ikke presentert som en samlet gruppe i spørreskjemaet, men ble blandet med andre spørsmål som ikke er benyttet i denne rapporteringen. Elevenes slutt karakterer i matematikk i 9. og 10. klasse ble innhentet fra skolene.

MÅLING AV SELVVURDERING, MESTRINGSFORVENTNING OG MOTIVASJON

Selvverdinger i matematikk ble definert som elevenes generelle følelse av å gjøre det godt eller dårlig i matematikk og ble målt gjennom en skala bestående av åtte utsagn (påstander). Eksempler på utsagn er: «Jeg lærer lett i matematikk,» «Matematikk er vanskelig for meg» og «Jeg er håpløs i matematikk.» For hver påstand ble det gitt fem svaralternativer: «Usant», «Litt usant», «Noen ganger sant og noen ganger usant,» «Litt sant» og «Sant». Svaralternativene ble gitt verdier fra 1 til 5 og både positive og negative utsagn ble skåret slik at høy verdi markerte høy selvoppfatning. Skalaen er modifisert etter «The Self Description Questionnaire II» (SDQ II), som er en internasjonalt anerkjent skala (Marsh, 1990b) med dokumentert validitet og reliabilitet (Byrne, 1996).

Mestringsforventning i matematikk ble målt gjennom en skala bestående av 4 spørsmål om forventninger om å oppnå bestemte karakterer (Zimmerman og Bandura, 1994). Elevene ble bedt om å vurdere hvilken karakter de trodde de ville kunne få ved slutten av skoleåret. Spørsmålene var: «Hvor sikker er du på at du vil greie å få 2 eller bedre?» «Hvor sikker er du på at du vil greie å få 3 eller bedre?» «Hvor sikker er du på at du vil greie å få 4 eller bedre?» og «Hvor sikker er du på at du vil greie å få 5 eller bedre?» Hvert

spørsmål ble besvart på en 10-delt skala fra «Slett ikke sikker» til «Helt sikker.»

Motivasjon for matematikk ble i undersøkelsen målt som interesse for å arbeide med matematikk og ble målt gjennom en forkortet utgave av Skaalvik og Rankins (1995) interresseskala. Den forkortede skalaen bestod av fire utsagn (påstander) hvor svaralternativene var identisk med selvvurderingsskalaen. Eksempler på utsagn er: «Jeg liker matematikk» og «Jeg synes matematikk er kjedelig.»

Reliabiliteten av målene på selvvurdering, mestringsforventning og motivasjon ble estimert ved bruk av Chronbacks alpha. Dette er et mål på skalaenes indre konsistens og kan ses som en indikasjon på i hvilken grad alle påstandene som hører til samme skala måler det samme begrepet. Alpha-verdier over .7 indikerer akseptabel reliabilitet, mens verdier over .8 viser god reliabilitet. Alpha-verdiene for skalaene som målte selvvurdering, mestringsforventning og motivasjon var henholdsvis .91, .88 og .93.

ANALYSE AV DATA

To modeller (figur 2 og 3) ble analysert ved hjelp av SEM-analyser (structural equation modelling) ved bruk av programmet AMOS 5. De målte verdiene av selvvurdering og mestringsforventning i matematikk ble brukt som indikatorer på en latent variabel som ble betegnet som «selvoppfatning i matematikk». Skalaen for måling av motivasjon i matematikk ble delt i to og hver av delskalaene ble brukt som indikatorer på en latent variabel som ble betegnet som «motivasjon for matematikk». Karakterer i 9. og 10. klasse ble i

modellene analysert som observerte variabler.

Som mål på tilpassingen av modellen til data ble det brukt flere anerkjente indekser: CFI, IFI, TLI og RMSEA. For CFI, IFI og TLI regnes verdier over .90 som akseptable og verdier over .95 regnes som god tilpassing (Bollen, 1989; Byrne, 2001; Hu og Bentler, 1999). For RMSEA regnes verdier på .06 eller lavere som god tilpassing (Hu og Bentler, 1999).

RESULTAT

Middelverdier, standard avvik og korrelasjoner mellom de observerte variablene er vist i tabell 1. Tabellen viser også reliabilitet (alpha) for selvvurdering, mestringsforventning og motivasjon. Korrelasjonen mellom karakterer i matematikk i 9. og 10. klasse var meget høy (.82). Dette viser at karakternivået er meget stabilt over et tidsspenn på ett år i ungdomsskolen. De to målene på selvoppfatning i matematikk, selvvurdering og mestringsforventning, korrelerte også høyt (.77) og indikerte at det var forsvarlig å bruke disse målene som indikatorer på en latent variabel. Tabell 1 viser også relativt sterke korrelasjoner (omkring .7) mellom karakterer i matematikk og begge målene på selvoppfatning i faget og moderate korrelasjoner mellom karakterer og motivasjon (omkring .5). Motivasjon korrelerte høyt både med selvvurdering og mestringsforventning (.74 og .68).

To modeller, en enkel (modell 1) og en utvidet (modell 2), ble testet ved hjelp av programmet AMOS 5. Resultatet av testingen av modell 1 er vist i figur 2. Modellen hadde god tilpassing til data (CFI = 0.99, IFI = 0.99, TLI = 0.98 og RMSEA = .06). Som ventet ble

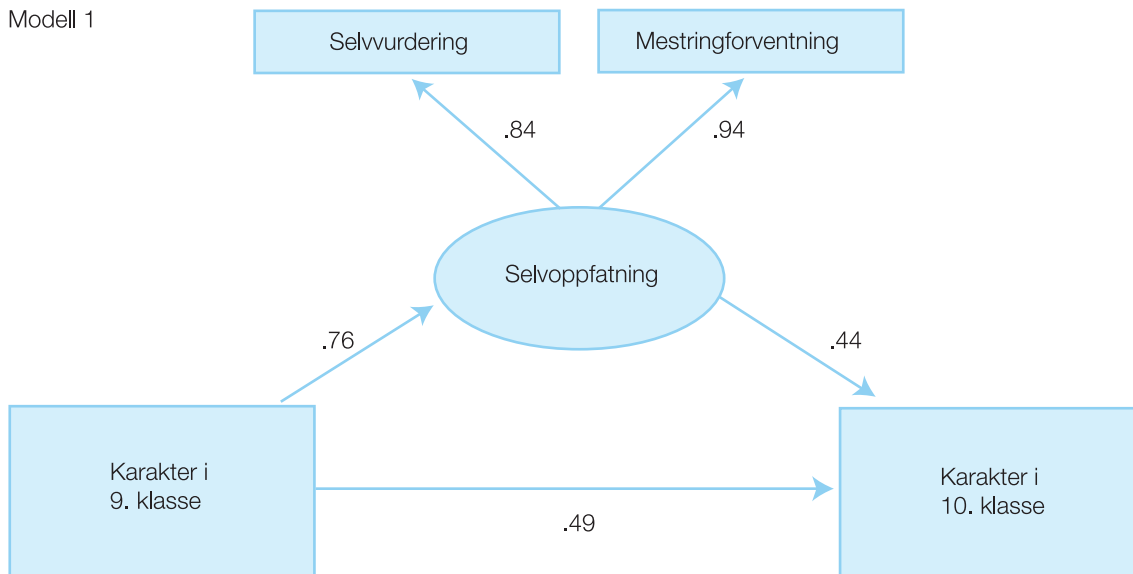
Tabell 1.
Korrelasjoner, middelverdier, standard avvik og Cronbachs alpha.

Variabler	1	2	3	4	5
1. Karakter 1		.82	.67	.72	.56
2. Karakter 2			.66	.76	.58
3. Selvvurdering				.77	.74
4. Mestringsforventning					.68
5. Motivasjon					
Middelverdi	3.90	3.49	16.66	46.89	13.14
Standard avvik	1.05	1.19	5.45	15.36	5.12
Alpha			.91	.88	.93

Note. Karakter 1 = karakter i matematikk i 9. klasse. Karakter 2 = karakter i matematikk i 10. klasse.

Figur 2.

Enkel modell for relasjoner mellom karakterer og selvpoppfatning i matematikk i undersøkelse 1.



det funnet en sterk sammenheng mellom karakterer i 9. klasse og selvpoppfatning i 10. klasse (.76). Den direkte relasjonen mellom karakterer i 9. klasse og karakterer i 10. klasse var moderat (.49) sammenlignet med korrelasjonen mellom disse karakterene, som tabell 1 viser var meget sterk (.82). Selvpoppfatning predikerte karakterer i 10. klasse moderat og omtrent like sterkt som tidligere karakterer gjorde (.44). Disse resultatene gir en klar indikasjon på at stabiliteten i karakterer i matematikk fra 9. klasse til 10. klasse delvis er mediert gjennom selvpoppfatning. Det vil si at prestasjoner påvirker utviklingen av selvpoppfatning og i sin tur har betydning for senere prestasjoner. Resultatet styrker derfor også tolkingen av sammenhengen mellom skoleprestasjoner (her indikert ved karakterer) og selvpoppfatning som en gjensidig påvirkning.

Resultatet av testingen av modell 2 er vist i figur 3. Denne modellen hadde også akseptabel tilpassing til data, men RMSEA var høyere enn ønsket (CFI = 0.99, IFI = 0.99, TLI = 0.95 og RMSEA = .10). Resultatet bekrefter resultatet av modell 1. I tillegg viser det at selvpoppfatning sterkt predikerer motivasjon (.85), men at motivasjon ikke predikerer senere karakterer i tillegg til tidligere karakterer og selvpoppfatning. Resultatet betyr at den betydningen selvpoppfatning har for senere prestasjoner ikke medieres via motivasjon (her målt som interesse for matematikk).

Undersøkelse 2

UTVALG OG PROSEDYRE

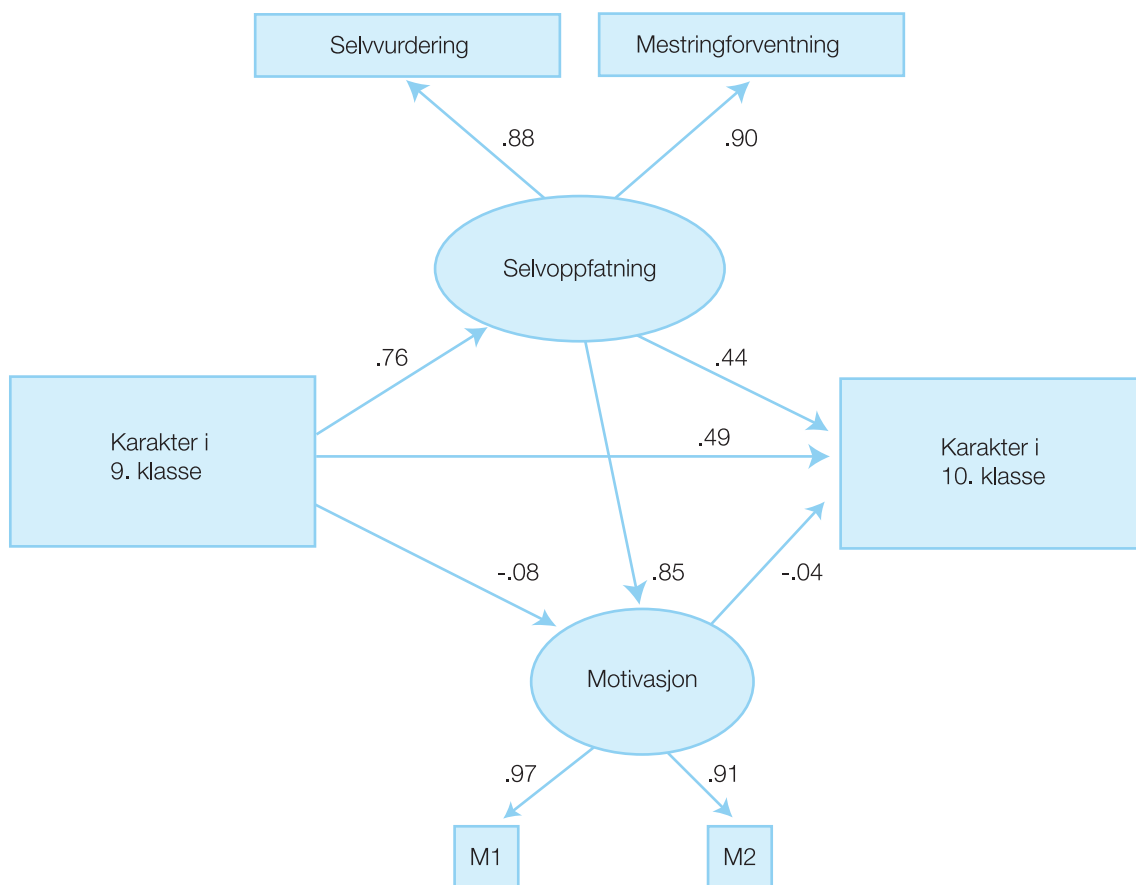
Deltakerne i undersøkelse 2 var 467 elever i første år på seks videregående skoler i Midt-Norge. Første år i videregående skole vil heretter bli betegnet som 11. klassetrinn. Elevene hadde en gjennomsnittsalder på 16,6 år. Data om selvvurdering og mestringsforventning i matematikk og generelt følt selvverd ble målt ved hjelp av et spørreskjema som ble administrert i samlet skoleklasse av trenede forskningsassistenter. Disse dataene ble innsamlet i oktober i 11. klassetrinn. Spørsmålene som målte selvvurdering og mestringsforventning i matematikk og generelt følt selvverd var i spørreskjemaet blandet med andre spørsmål som ikke er benyttet i denne rapporteringen. Elevenes slutt-karakterer i matematikk i 10. klasse (ungdomsskolen) og 11. klasse (videregående skole) ble innhentet fra skolene.

MÅLING AV SELVVURDERING, MESTRINGSFORVENTNING OG SELVVERD

Selvvurdering og mestringsforventning i matematikk ble målt ved bruk av de samme instrumentene (skalaene) som i undersøkelse 1. Selvverd ble målt ved bruk av en forkortet utgave av selvverdsskalaen i «SDQ II (Marsh, 1990b)». Eksempler på utsagn i skalaen er: «Jeg godtar

Figur 3.

Utvidet modell for relasjoner mellom karakterer, selvpoppfatning og motivasjon i matematikk i undersøkelse 1.



meg selv slik jeg er» og «Jeg er ofte misfornøyd med meg selv». Svaralternativene var de samme som for selvvurderingsskalaen (se undersøkelse 1).

ANALYSE AV DATA

Prosedyren for dataanalyse var den samme som i undersøkelse 1. To forskjeller må likevel noteres. I undersøkelse 2 ble motivasjon i den utvidede modellen skiftet ut med et mål på generelt selverver. Også denne skalaen ble delt i to delskalaer som ble brukt som indikatorer på en latent variabel.

RESULTAT

Middelverdier, standard avvik og korrelasjoner mellom de observerte variablene, samt Chronbachs alpha for tre av variablene er vist i tabell 2. Med et par unntak var resultatet ganske likt resultatet i undersøkelse 1 og skal ikke kommenteres ytterligere her. To forhold bør imidlertid påpekes. Korrelasjonen mellom

karakterer gitt med ett års tidsintervall var lavere enn i undersøkelse 1 (.65 sammenlignet med .82). Dette viser at stabiliteten i karakterene er større i ungdomsskolen, der elevene i regelen har samme lærer i faget i alle årene, enn ved overgangen til et nytt skoleslag. Det andre forholdet som bør bemerkes, er at selverver korrelerte signifikant, men ganske svakt med alle andre variabler.

Resultatet av testingen av modell 1 er vist i figur 4. Modellen hadde god tilpassing til data (CFI = 0.99, IFI = 0.99, TLI = 0.99 og RMSEA = .05). Som i undersøkelse 1 ble det funnet en sterk sammenheng mellom karakterer i matematikk foregående år og selvpoppfatning i matematikk året etter (.70). Den direkte relasjonen mellom karakterer i 10. klasse og karakterer i 11. klasse var svak og ikke statistisk signifikant (.08). Selvpoppfatning predikerte derimot karakterer i 11. klasse meget sterkt (.82). Disse resultatene gir en enda sterkere indikasjon enn resultatene av undersøkelse 1 på

Tabell 2.

Korrelasjoner, middelerverdier, standard avvik og Chronbachs alpha i undersøkelse 2.

Variabler	1	2	3	4	5
1. Karakter 1		.64	.58	.61	.12
2. Karakter 2			.77	.74	.11
3. Selvvurdering				.74	.20
4. Mestringsforventning					.17
5. Selvverd					
Middelerverdi	3.86	3.46	23.09	28.37	31.69
Standard avvik	1.11	1.24	9.51	12.62	7.05
Alpha			.95	.85	.88

Note. Karakter 1 = karakter i matematikk i 10. klasse. Karakter 2 = karakter i matematikk i 11. klasse (første år i videregående skole). Alle korrelasjoner er statistisk signifikante ($p < .01$).

at stabiliteten i karakterer i matematikk fra ett år til det neste i stor grad er mediert gjennom selvpåfatning.

Resultatet av testingen av modell 2 er vist i figur 5. Denne modellen hadde også god tilpassing til data (CFI = 0.99, IFI = 0.99, TLI = 0.99 og RMSEA = .01). Som i den første undersøkelsen bekrefter analysene resultatet av modell 1. I tillegg viser det at selvpåfatning i matematikk har en signifikant, men ikke

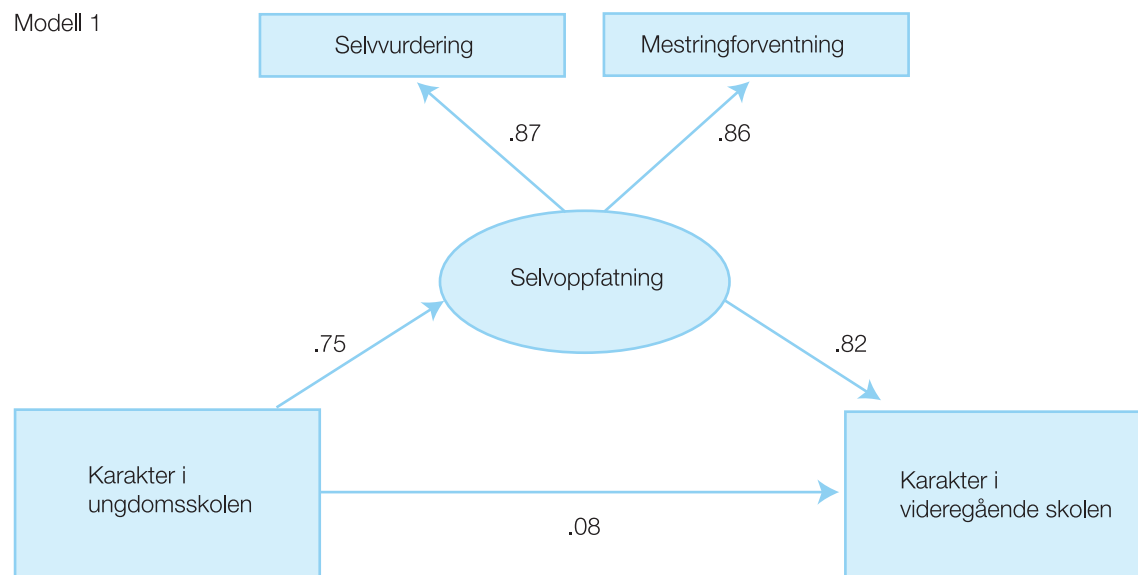
sterk prediksjon av selvverd (.27). Selvverd predikerer derimot ikke senere karakterer. Selvverd har heller ingen direkte relasjon til tidligere karakterer, men resultatene viser en svak indirekte relasjon via selvpåfatning i matematikk.

Drøfting av resultatene

Undersøkelsene viser at stabiliteten over et tidsrom

Figur 4.

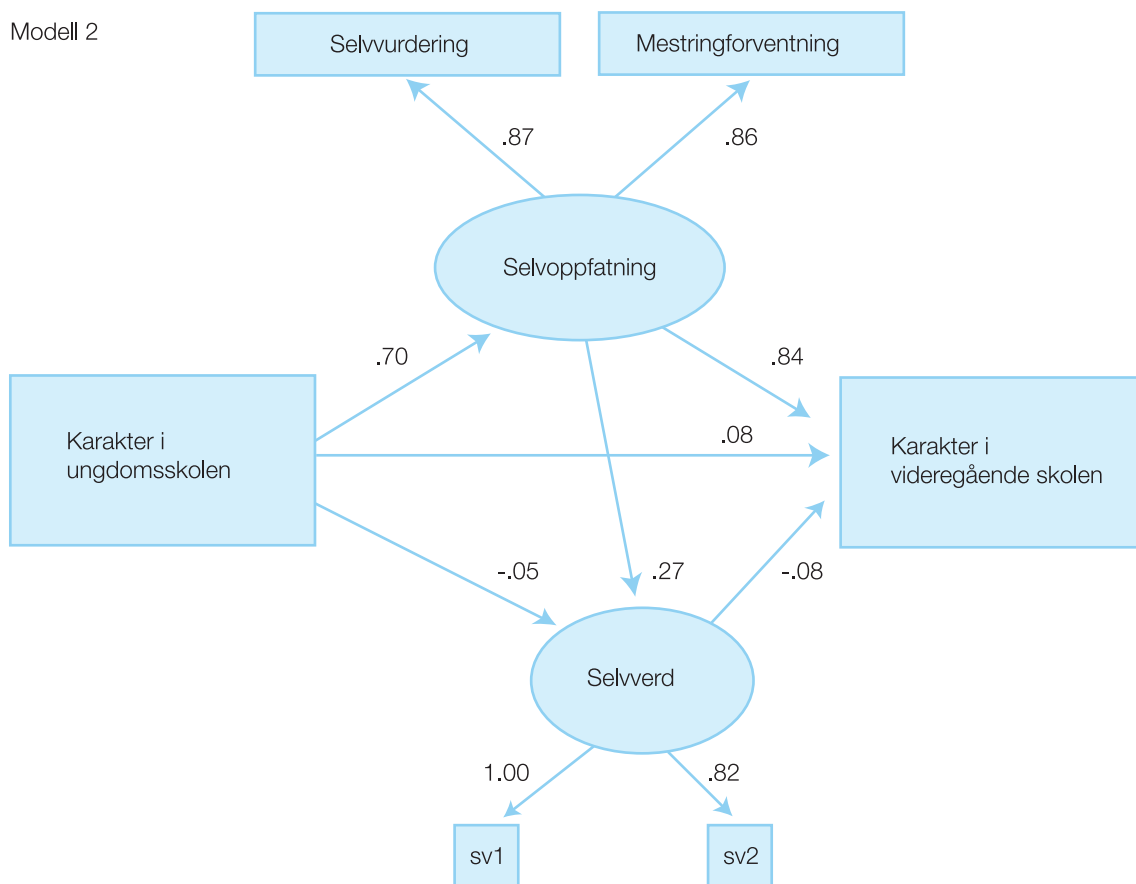
Enkel modell for relasjoner mellom karakterer og selvpåfatning i matematikk i undersøkelse 2.



Figur 5.

Utvidet modell for relasjoner mellom karakterer i matematikk, faglig selvoppfatning og selververd i undersøkelse 2.

Modell 2



på ett år er høy når det gjelder elevenes karakterer i matematikk. Det er særlig i ungdomsskolen at stabiliteten er høy, noe som framgår av en korrelasjon på .82 mellom karakterer i 9. klasse og avgangskarakterer i 10. klasse. Stabiliteten mellom avgangskarakterene i 10. klasse og slutt karakterer i første år i videregående skole er noe lavere ($r = .64$). Disse resultatene kan ikke forklares direkte med at lærerne har stabile eller fastlåste vurderinger av elevene, etter som analysene baserer seg på eksamens karakterer. Det synes derfor som om det er vanskelig for elevene å endre sin faglige status (sine relative prestasjoner) så lenge de er i samme kontekst. I ungdomsskolen betyr samme kontekst blant annet at medelevene er de samme og som oftest at matematikklærerne er de samme. Både lærernes og medelevenes forventninger til den enkelte elev kan derfor antas å være ganske stabil. I den grad dette påvirker ikke bare selvoppfatning, men også

elevenes læringsatferd, kan dette forklare den høye stabiliteten i ungdomsskolen.

I videregående skole kommer elevene i klasser med nye lærere og nye medelever. De gamle rollene er ikke lenger like statiske og de forventningene en mottar fra lærere og medelever kan i større grad endres. Dette kan for noen elever resultere i nye muligheter. Det kan være noe av forklaringen på at stabiliteten i karakterer faller noe ved overgangen til videregående skole. Den noe lavere stabiliteten åpner også for at andre forhold (andre forklaringsvariabler), for eksempel selvoppfatning, kan få større betydning for elevenes prestasjoner og karakterer.

SEM-analysene viste at karakterene på tidspunkt 3 ble sterkt predikert av den faglige selvoppfatningen på tidspunkt 2, selv etter at det var kontrollert for betydningen av tidligere karakterer. I ungdomsskolen ble avgangskarakterene (i 10. klasse) predikert omtrent

like sterkt av karakterer i 9. klasse og av selvoppfatning ved starten av 10. klasse. Den direkte sammenhengen mellom karakterer på de to tidspunktene ble betydelig redusert. Dette viser at selvoppfatning forklarte deler av den sterke samvariasjonen mellom karakterer i 9. og 10. klasse. I videregående skole ble nesten hele den variansen i sluttkarakterer som ble forklart av karakterer i ungdomsskolen mediert via selvoppfatning. Disse resultatene gir en meget sterk indikasjon på betydningen av faglig selvoppfatning for utvikling av elevenes prestasjonsnivå. Samtidig indikerer de en gjensidig påvirkning mellom prestasjonsnivå og selvoppfatning. De gir med andre ord støtte til det som betegnes som «a reciprocal effects modell».

Resultatene gir klare indikasjoner på betydningen av selvoppfatning for læring og prestasjonsnivå i skolen. De illustrerer at selvoppfatning ikke bare handler om elevenes velbefinnende og om positive følelser, selv om det er viktig nok. Resultatene viser også at elevenes selvoppfatning ikke handler om kosmetikk og om selvpptatthet, men at elevenes selvoppfatning er en av flere viktige forutsetninger for læring. Undersøkelsene viser derved hvor viktig det er, også for elevenes prestasjoner, at skolen greier å etablere et læringsmiljø hvor elevene gis mulighet til å utvikle positive forventninger til eget arbeid.

Begge undersøkelsene som er rapportert her indikerer som nevnt at elevenes faglige selvoppfatning har stor betydning for deres faglige utvikling. Et viktig spørsmål er gjennom hvilke prosesser dette skjer. De foreliggende undersøkelsene gir begrenset mulighet til å svare på det spørsmålet. Det de viser er at sammenhengen mellom selvoppfatning og senere prestasjonsnivå ikke kan forklares gjennom motivasjon (interesse) og selvverd. Med andre ord, effekten av selvoppfatning på senere prestasjoner ser ikke ut til å være mediert via indre motivasjon eller selvverd. Likevel må den ha sin forklaring og en viktig oppgave for videre forskning er å belyse dette spørsmålet.

Konklusjonen om at effekten ikke er mediert via motivasjon må likevel nyanseres. Det er viktig at denne konklusjonen ikke blir feiltolket. Motivasjon ble bare målt i undersøkelse 1 og der ble motivasjon definert som interesse for eller lyst til å arbeide med matematikk. Interesse for matematikk er et viktig aspekt ved indre motivasjon. Men motivasjon kan indikeres på mange måter, for eksempel gjennom innsats, utholdenhet, frivillig arbeid med faget ut over det som er pålagt, ønske om mestring osv. Innsats, utholdenhet og gode læringsstrategier kan fremmes på ulike måter og interesse er ikke noen garanti for disse kvalitetene ved læringsarbeidet. Tidligere forskning har imidlertid vist

at både selv vurdering og mestringsforventning er klart relatert til innsats, utholdenhet og læringsstrategier. Før en trekker noen klar konklusjon om betydningen av motivasjon, må en derfor gjøre nye undersøkelser hvor ulike aspekter ved motivasjon og læringsatferd blir registrert. Denne undersøkelsen viser at selv vurdering og mestringsforventning har sterk betydning for læring og prestasjonsnivå, men at vi foreløpig bare har teorier om de psykologiske prosessene som kan forklare denne betydningen.

Noen tanker om praktisk pedagogiske implikasjoner av resultatene

Selv om vi foreløpig ikke kan gi noe klart svar på hvorfor selvoppfatning har så stor betydning for faglig utvikling, er det viktig å ta praktisk pedagogiske konsekvenser av at selvoppfatning (faglige selv vurderinger og mestringsforventninger) har så stor betydning. De praktisk pedagogiske konsekvensene dreier seg som vist ovenfor først og fremst om tilrettelegging av læringsmiljøet. Og selv om dette har betydning for alle elevene, er det mest kritisk for elever som sliter med faglige problemer. En begrensning ved denne undersøkelsen er at læringsmiljøet ikke er analysert systematisk. Undersøkelsen har vist at selv vurdering og mestringsforventning er sterkt relatert til tidligere karakterer. Av det har vi sluttet at disse aspektene ved selvoppfatning er et resultat av tidligere faglige erfaringer og at det er en gjensidig påvirkning mellom prestasjoner og selvoppfatning. Men det er også behov for studier som reiser spørsmål om hva som kan gjøres i læringsmiljøet for at de svakeste elevene faglig ikke skal ende i en vond sirkel hvor de gradvis mister troen på egne muligheter til læring på skolen.

Forskere som arbeider med selvoppfatning og motivasjon er ganske samstemte i sine anbefalinger om hvilke læringsmiljø skolen bør tilstrebe for å stimulere en positiv utvikling av selvoppfatning og motivasjon. I motivasjonsforskningen skilles det mellom skoler med læringsorientert og prestasjonsorientert målstruktur. En læringsorientert målstruktur vil si at skolen legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuell forbedring og på innsats. Det betyr at elevene oppfordres til å sette individuelle mål og at deres resultater vurderes i forhold til tidligere resultater (forbedring og utvikling). Vurderingen konsentrerer seg også om prosessen og om hvordan eleven kan forbedre seg. En prestasjonsorientert målstruktur betyr at skolen legger størst vekt på resultatene, og at elevenes resultater sammenlignes med hverandre og med resultatene i andre klasser og skoler. Innsats verdsettes i et slikt miljø mindre enn selve resultatet.

Ames (1992) og Urdan og Turner (2005) drøfter for eksempel hva som kan gjøres for å utvikle en læringsorientert målstruktur i skolen. De anbefaler blant annet:

- å velge lærestoff og oppgaver som gir optimale utfordringer til den enkelte elev
- å fokusere på mening og forståelse
- å fokusere på individuell forbedring og mestring
- å hjelpe elevene til å sette kortsiktige, personlige og realistiske mål
- å hjelpe elevene til å utvikle effektive læringsstrategier
- å gjøre vurderinger «privat» – ikke offentlig
- å stimulere elevene til å se feil som en naturlig del av læringsprosessen
- å gi elevene mulighet til å se at de forbedrer seg

En læringsorientert målstruktur har positiv betydning både for elevenes selvoppfatning og for deres motivasjon. En prestasjonsorientert målstruktur - et læringsmiljø som er preget av konkurranse, synliggjøring av resultater og stor grad av sosial sammenligning - vil derimot ha ulik betydning for ulike elever. Det er i særlig grad elever som har faglige problemer som blir skadelidende i en skole med en prestasjonsorientert målstruktur. Både sosial sammenligning og andres vurdering, som er viktige kilder til selvoppfatning, vil gi disse elevene signaler om at de ikke holder mål. Fordi kriteriene for vurdering blir de samme for alle elevene, vil de svakeste elevene også komme i underskudd på mestringserfaringer, som i sosial kognitiv teori (Bandura, 1997) regnes som den viktigste kilden til mestringserfaringer. I et læringsmiljø med en prestasjonsorientert målstruktur vil elever med faglige problemer derfor bli særlig disponert for utvikling av lav selvoppfatning. Som vi har sett kan dette i neste omgang virke negativt på den faglige utviklingen. I spesialpedagogisk sammenheng er det derfor viktig å arbeide for å utvikle en læringsorientert målstruktur (se anbefalingene ovenfor). På enkelte områder går norsk skole dessverre i motsatt retning (E. Skaalvik, 2004).

REFERANSER

- ANDREASSEN, K. S. OG C. WADEL (1989). *Ledelse teamarbeid og teamutvikling i fotball og arbeidsliv*. Flekkefjord: Seek A/S.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

- BOLLEN, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural models. *Sociological Methods & Research*, 17, 303–316.
- BONG, M. OG E. M. SKAALVIK (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
- BYRNE, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427–456.
- BYRNE, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span. Issues and instrumentation*. Washington DC, American Psychological Association.
- BYRNE, B. M. (1998, April). *Testing for causal predominance between academic self-concept and academic achievement: A developmental perspective*. Paper presentert på AERAs årsmøte i San Diego.
- BYRNE, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Ass.
- COVINGTON, M. V. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: University Press.
- CRAVEN, R. G., H. W. MARSH OG P. BURNETT (2003). *Cracking the self-concept enhancement conundrum*, I H. W. Marsh, R. G. Craven og D. M. McInerney (red.): *International advances in self research*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing. Pp. 91–126.
- FESTINGER, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140.
- GUAY, F., H. W. MARSH OG M. BOIVIN (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives and their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95, 124–136.
- HELMKE, A. & M. A. G. VAN AKEN (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A Longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624–637.
- HU, L. T. OG P. M. BENTLER (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55.
- MARKUS, H. & P. NURIUS (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- MARSH, H. W. (1987). *The big-fish-little-pond effect on academic self-concept*. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280–295.
- MARSH, H. W. (1990a). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172.
- MARSH, H. W. (1990b). *SDQ II. Manual & Research Monograph*. New York: The Psychological Corporation, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- MARSH, H. W. OG I. W. PARKER (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213–231.
- MARSH, H. W., & A. S. YEUNG (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41–54.
- MUIJS, R. D. (1997). Self perception and performance. Predictors

of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 263–277.

ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

SKAALVIK, E. M. (1997). Issues in research on self-concept. I: M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 10. New York: JAI Press., 51–97.

SKAALVIK, E. M. (2004). Prestasjonsorientering hindrer inkludering. *Spesialpedagogikk*, 5, 22–27.

SKAALVIK, E. M. OG M. BONG (2003). Self-concept and self-efficacy revisited. a few notable differences and important similarities: I: Marsh, H. W., R. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International Advances in Self Research*. Connecticut: Information Age Publishing. Pp. 67–90.

SKAALVIK, E. M. & K. A. HAGTVET (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292–307.

SKAALVIK, E. M. & R. J. RANKIN (1995). A test of the Internal/External Frame of Reference Model at different levels of math and verbal self-perception. *American Educational Research Journal*, 32, 161–184.

SKAALVIK, E. M. OG S. SKAALVIK (1996). *Selvopfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.

SKAALVIK, E. M. OG S. SKAALVIK (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.

SKAALVIK, E. M. OG S. SKAALVIK (2004). Self-concept and self-efficacy: A test of the Internal/external frame of reference model and predictions of subsequent motivation and achievement. *Psychological Reports*, 95, 1187–1202.

SKAALVIK, E. M. OG H. VALÅS (2001). Achievement and self-concept in mathematics and verbal arts: A study of relations. I: R. J. Riding og S. G. Rayner (red.): *Self perception. International perspectives in individual differences, Volume 2*. (221–238). London: Ablex Publishing.

SKAALVIK, S. (1995). *Voksne med lese- og skrivevansker forteller om sine skoleerfaringer*. Trondheim, Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt. (Doktorgrad ved NTNU, 1994).

URDAN, T. OG J. C. TURNER (2005) Competence motivation in the classroom. I: A. J. Elliot og C. S. Dweck (red.): *Handbook of competence and motivation* (297–317). New York: Guilford.

WIGFIELD, A., J. S. ECCLES & P. R. PINTRICH (1996). Development between the ages of 11 and 25. I: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (148–185). New York, Prentice Hall International.

ZIMMERMAN, B. J. OG A. BANDURA (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.

ZIMMERMAN, B. J., & A. KITSANTAS (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29–36.

Den beste rusen er å mestre sitt eget liv.

Widar – Ilaveien Bosenter

Hold deg oppdatert

Tjenestetilbudet til mennesker med psykiske lidelser er i utvikling. Nyhetsbrevet "Psykisk" følger Opptrappingsplanen for psykisk helse og kommer både i papirutgave og som elektronisk nyhetsbrev. Du kan abonnere på begge ved å sende ditt navn og adresse til psykisk@shdir.no

www.psykisk.no



Sosial- og helsedirektoratet



Magasin



Nyhetsbrev

Analysen av stavefeil

Liv Finbak, dr. scient., forsker ved NTNU, Voksne i livslang læring

Sammendrag

I artikkelen presenteres en analysemodell som gjør det mulig å gi detaljerte beskrivelser av stavefeil. I modellen grupperes stavefeil i tre hovedkategorier: fonologisk unøyaktige feil (FU), fonologisk nøyaktige feil (FN) og morfemfeil (M). Stavefeilene til 586 elever på ungdomstrinnet ble kategorisert ved hjelp av modellen. Stavefeilene til elever med dårlige og gode staveferdigheter ble deretter sammenlignet. Mens gruppen med dårlige staveferdigheter hadde mange fonologisk unøyaktige stavefeil, hadde gruppen med gode staveferdigheter nesten ingen slike feil. Resultatene støtter forskning som viser at elever med (lese- og) skrivevansker kan ha en svikt i fonologisk prosessering.

Summary

In this article a model for categorizing spelling errors is presented. The misspellings are categorized in three main categories: phonologically inaccurate misspellings (FI), phonologically accurate misspellings (FA) and morphemic misspellings (M). Misspellings from 586 students, aged 13–14, were categorized based on the model. Then the misspellings of poor spellers and good spellers were compared. Whilst the group of poor spellers showed a pattern with a large amount of phonologically inaccurate misspellings, the group of good spellers had almost no misspellings in this category. The data provides evidence for a phonological processing deficit in students with (reading- and) spelling disorders.

NØKKELOD: SKRIVEUTVIKLING, STAVEFEIL OG ANALYSEMODELL

Innledning

Det kan i flere sammenhenger være behov for å gi nærmere beskrivelser av staveferdighetene til barn og voksne. Dette kan spesielt være aktuelt når personer har lese- og skrivevansker, men det kan også være behov for å gi mer detaljerte beskrivelser av hvordan barns staveferdigheter normalt utvikles. I Norge mangler vi relevante analyseredskaper for å beskrive staveutvikling og stavefeil. Hans-Jørgen Gjessing (1977) utviklet tidlig en modell for å beskrive stavefeil som har vært svært anvendbar og har blitt mye benyttet av spesialpedagoger. Gjessing relaterte lese- og stavefeilene til en grunnleggende funksjonssvikt som i stor grad ble knyttet til sansene, og stavefeilene ble grovt sett beskrevet i to hovedkategorier, auditive stavefeil og visuelle stavefeil. Nyere forskning relaterer problemer i lesing og skriving til kognitive prosesser og strategier. Dette gjør at Gjessings analysemodell nå er mindre relevant å benytte. Behovet for en like enkel og anvendbar modell, som bygger på nyere forskning om skriving, har vært stort. Målet har derfor vært å utvikle en slik modell. Bakgrunnen for dette er at jeg i egen forskning har hatt behov for en modell til å beskrive stavefeil, som var så enkel at den kunne benyttes både av pedagoger og forskere.

Skriving og skriveutvikling

Når vi skriver utnytter vi flere ulike prosesser. Rett-skriving (staving) er en av prosessene, men skriving er også en kreativ prosess der tekster skapes. Bråten (1994a) har kalt denne siden ved skriving menings-aspektet, mens Skaathun (2000) kaller det tekst-produksjon. Selv har jeg også innlemmet en tredje prosess, motorikk, i skriveprosessen. Samlet består skriving dermed av minst tre prosesser: Staving, tekst-produksjon og motorikk. Disse prosessene kan sees i sammenheng. For å kunne konsentrere oppmerksomheten mot meningsinnholdet i teksten vi skriver, er vi avhengige av at både rettskrivingsferdighetene og de motoriske ferdighetene i stor grad er automatiserte.

I Norge benytter vi et alfabetisk skriftspråk. Det betyr at det er mer eller mindre logiske og regelmessige forbindelser mellom språklydene (fonemene) vi benytter ved uttalen av ordene og bokstavene (grafemene) vi benytter når vi skriver de samme ordene. Ords stavemåte baserer seg grovt sett på to prinsip, *det fonologiske prinsipp*, som baserer seg på ordenes lydmønstre, og *de ikke-fonologiske prinsippene*, som i hovedsak baserer seg på regelverk og på hva ordene betyr (Algeria og Mousty, 1994; Bråten, 1994b; Hagtvet og Lyster, 2003). Også norske ord følger dette mønsteret, og vil i hovedsak enten staves lydtrett, dvs. i samsvar med ordenes fonologi, eller lydstridig, som betyr at de har en stavemåte delvis uavhengig av ordets fonologiske oppbygning. At ord staves lydstridig kan ha bakgrunn i flere forhold. For eksempel vil morfemene ordet er bygget opp av være bestemmende for stavemåten til mange norske ord. Blant slike morfemer kan være forstavelser, grammatiske elementer og ordets rot eller stamme.

Barns staveutvikling kan beskrives på flere måter, og det er også sterkt belegg for å mene at utviklingen i staving og lesing må sees i sammenheng. Leseutviklingen vil påvirke staveutviklingen, samtidig som staveutviklingen vil påvirke leseutviklingen (se bl.a. Bråten, 1994a; Ehri, 1989; Frith, 1985; Hagtvet og Lyster 2003). Her vil staveutviklingen bli presentert separat, med fare for at beskrivelsen dermed vil bli noe forenklet.

Mange forskere deler staveutviklingen opp i stadier som baserer seg på viktige felles trekk i staveutviklingen til barn. Hvor mange stadier utviklingen består av, er det ikke enighet om. Ulikhetene i beskrivelsene vises for en stor del i hvordan man beskriver barns innledende stavforsøk, og om overgangsfaser i utviklingen regnes som egne stadier eller ikke. Både Frith (1980, 1985) og Høien og Lundberg (1997) beskriver to stadier som viser til barns innledende stavforsøk. Disse stadiene er *symbolskriving/pseudoskriving* som viser til barns skrivelignende forsøk, og *logografisk*

skrivning der barnet kopierer eller tegner bokstaver og ord. Felles for disse stadiene er at de kommer før barnet har knekket den skriftspråklige koden og tar det alfabetiske systemet i bruk. Både Frith (1985) og Høien og Lundberg (1997) beskriver staveutviklingen etter at barnet har knekket den skriftspråklige koden i et fonologisk og et ortografisk stadium. Høien og Lundberg (1997) kaller det første stadiet *alfabetisk-fonemisk skrivning*. På dette stadiet har barnet begynt å forstå det alfabetiske prinsippet og nytter en fonologisk stavestrategi. Det andre stadiet kalles *ortografisk-morfemisk skrivning*. På dette stadiet er barnet i stand til å utnytte både ordenes fonologiske, ortografiske og morfologiske struktur.

Siden vårt skriftspråkssystem bygger på forbindelsene mellom grafemene og fonemene, er det ikke merkelig at bevissthet om lydstrukturen i ordene, fonologisk bevissthet, er en svært viktig faktor i lese- og skriveutviklingen. Det er også gjort en rekke studier som viser at personer med lese- og skrivevansker har svake prestasjoner på oppgaver som stiller krav til fonologiske ferdigheter (Høien og Lundberg, 1997).

Studier av stavefeil

I stor grad er forskningsprosjekter som retter oppmerksomheten mot stavefeil, gjennomført utenfor Skandinavia og på et engelskspråklig materiale. Mange forskere har valgt, helt eller delvis, å relatere stavefeilene til ordene der feilene forekommer. Slike analyser gjelder spesielt feil i nonord (konstruerte ord) og homofone (lydlige) ord (Bruck, 1988; Goulondris og Snowling, 1991; Snowling, 1994). Bakgrunnen for å analysere feil i nonord er at man mener slike feil er tegn på svikt i de underliggende prosessene som er viktige for en fonologisk bearbeiding av ord. Feil ved staving av homofone ord blir ofte sett som tegn på ortografiske, leksikalske vansker. Et problem med å relatere feilene til ordkategorien der feilstavingen forekommer, er at feilstavinger i det samme ordet kan ha ulik bakgrunn. Et eksempel kan belyse dette. Ordet

band feilstavet som *bann* i en diktat med homofone ordpar, kan med rette bli sett som tegn på ortografiske prosesseringsvansker. Men i samme diktat kan en annen elev ha stavet ordet som *pand*. En slik feilstaving kan ha bakgrunn i en manglende fonemanalyse, og feilen kan derfor ikke alene sees som et tegn på vansker med ortografisk prosessering.

En annen måte å betrakte stavfeil på er å analysere feilene uavhengig av ordkategoriene. Med bakgrunn i teorier som viser at vi benytter to prosesser når vi staver ord, får vi to hovedkategorier av stavfeil. Den ene kategorien er stavfeil som viser svikt i prosesser som utnytter fonologisk informasjon, og den andre kategorien er stavfeil som viser svikt i prosesser der man utnytter ortografisk informasjon (Goulandris, 1996; Lefly og Pennington, 1991; Leuenberger og Morris, 1990; Snowling, 1985). I slike analyser blir det viktig å se både hvordan ordet fonologisk er bygget opp og ordets morfem-struktur.

Også innenfor Skandinavia er det gjort flere forsøk på å utvikle systemer for å kategorisere stavfeil. I Danmark har Kihl (1987, 1988) utviklet en modell som senere er videreutviklet av Ziegler (1993). Feilene relateres til følgende trinn i staveutviklingen: (1) Ufullstendig lydanalyse/syntese, (2) fonetiske feil, (3) overgeneraliseringer av lydfølgeregler og (4) morfologiske feil. I tillegg har de et 5. trinn, beherskelse. På dette trinnet forekommer det normalt ingen stavfeil.

I Sverige har Dahlbom utviklet analysesystemet EROS, der stavfeilene blir kategorisert ved å referere til ordkategoriene der feilene forekommer (Bråten, 1990; Dahlbom, 1976). Eros har følgende kategorier: *E-ord* (elementære ord) er ord som staves lyddrett, *R-ord* (regelord) er ord som staves ved at alle fonemene gjengis på måter som er dominerende i norske (svenske) ord når en ser på den sammenhengen fonemene står i, *U-ord/O-ord* (av «ursprung», opprinnelse) staves ved å ta hensyn til morfemstrukturen (f.eks. stygg - stygt), og *S-ord*, som er spesielle ord av norsk (i Sverige svensk) eller utenlandsk opprinnelse (f.eks. yoghurt, celle).

Selv om Gjessings (1977) modell i Norge har vært mye benyttet til å analysere stavfeil, er også andre analysemodeller benyttet. Wiggen (1982) utviklet en modell som gjør det mulig å foreta svært detaljerte analyser av stavfeilene. En svakhet ved modellen er imidlertid at den ikke egner seg til bruk i pedagogisk sammenheng fordi den har et meget stort antall feilkategorier. Thygesen (1992) bygger på Wiggens modell, men har forenklet denne. Han opererer med feilkategorier som indikerer en lite effektiv *fonologisk* eller *ortografisk* strategibruk. Dette er en modell som

i utgangspunktet er anvendbar, men en svakhet med modellen er at den ikke fanger opp at det kan forekomme flere feil av ulik karakter i det samme ordet. Mangler ved de andre modellene har ført til et behov for å utvikle en ny analysemodell med få kategorier og muligheter for å registrere flere feil i det samme ordet (Finbak, 1998; Finbak, 2004).

Presentasjon av en ny modell for å analysere stavfeil

Modellen som presenteres ble opprinnelig utviklet for å kunne undersøke sammenhenger mellom leseferdigheter og staveferdigheter hos en gruppe ungdomsskoleelever (Finbak, 1998). Gjennom et oppfølgingsprosjekt (Finbak, 2004) ble modellen utviklet videre og tilpasset ved hjelp av eksplorerende og bekreftende faktoranalyser. I denne artikkelen presenteres resultater som viser hvordan modellen er benyttet til å beskrive stavfeilene til grupper av elever. Problemstillingen det rettes oppmerksomhet mot, er om bruk av modellen gjør det mulig å registrere forskjeller mellom stavfeilene til elever med gode og dårlige rettskrivingsferdigheter.

Et grunnprinsipp i modellen som presenteres er at stavfeilene blir relatert til hvordan ordet uttales når en tar hensyn til elevens dialekt. Feil der eleven har stavet ordet slik som det uttales, kommer i en annen kategori enn feil som bryter med ordets uttale. Analysene har ledet til en modell med tre hovedkategorier. Under hver hovedkategori er underkategorier av stavfeil som har felles trekk. Modellen har i tillegg en hovedkategori, Diverse, med tre underkategorier av feil som ikke passer inn i de andre kategoriene. Modellen presenteres i sin helhet i tabell 1.

Følgende kategorier av stavfeil finnes i modellen. *Fonologisk unøyaktige feil*, som har som felles trekk at feilstavingene bryter med det alfabetiske prinsippet. *Fonologisk nøyaktige feil*, som har som felles trekk at feilstavingene *ikke* bryter med det alfabetiske prinsippet. *Morfemfeil*, der et felles trekk er at eleven har misforstått det morfologiske prinsipp som styrer ordets rettskriving og stavet ordet feil, men likevel «korrekt» hvis det tas hensyn til misforståelsen. I de statistiske analysene (faktoranalysene) som viser hvordan alle stavfeilene i datamaterialet grupperer seg, ble spesielt de to første kategoriene godt definert av faktorløsningene, mens morfemfeilene kun grupperte seg i en egen faktor i de bekreftende faktoranalysene, men ikke i de eksplorerende faktoranalysene. I praksis betyr dette at grupperinger av feilene i fonologisk unøyaktige og nøyaktige kategorier får god støtte i de statistiske analysene, mens grupperingen av

Tabell 1.

Feilkategoriene i analysemodellene.

Fonologisk unøyaktige feil (fu)	
Alle feilstavingene i kategoriene fører til en endring av uttalen i målordet.	
Fu1:	Forveksling av grafemer. Grafemet er ikke en relevant representant for fonemet. Eksempler: <i>innhodsfortegnelse</i> , <i>drøpene</i> (innholdsfortegnelse, dråpene).
Fu2:	Et eller flere grafem (hørbare fonemer) er utelatt eller lagt til. Eksempler: <i>forberedet</i> , <i>feomenal</i> (forberedt, fenomenal).
Fu3:	Reversaler eller omkastninger av bokstavrekkefølge. Eksempler: <i>skjemear</i> , <i>senie</i> , <i>væresler</i> (skjemaer, seine, værelser).
Fu4:	Forveksling av /f/ (skj) og /ç/ (kj) (f → ç og ç → f), og ikke relevante representanter for fonemene. Eksempler: <i>kjyndte</i> , <i>skjøkken</i> , <i>sikkelig</i> (skyndte, kjøkken, skikkelig).
Fu5:	Feil, ikke relevant representant for /ɲ/, /ɲk/ og /ɲn/. Eksempler: <i>teng</i> , <i>fortenelse</i> , <i>reg</i> , <i>Sine</i> (tegn, fortegnelse, regn, Signe).
Fu6:	Retroflekser: r utelatt foran d, t, n og l (/ɖ/, /t/, /ɲ/ og /l/). Eksempler: <i>pele</i> , <i>væt</i> , <i>gjene</i> (perle, vært, gjerne).
Du1:	Dobbel konsonant: Feil antall konsonanter etter lang eller kort vokal. Eksempler: <i>spenende</i> , <i>dråppene</i> (spennende, dråpene).
Du2:	Dobbel konsonant: Stumt grafem mangler eller er tilføyd. Eksempler: <i>nøt</i> , <i>hjuld</i> (nødt, hjul).
Fonologisk nøyaktige feil (fn)	
Ingen av feilstavingene fører til en endring i uttalen av målordet.	
Fn1:	Lydrett stavemåte. Alle fonemene i ordet er representert med relevante grafemer. Eksempler: <i>ponktet</i> , <i>sej</i> , <i>gjærne</i> , <i>selvsakt</i> (punktet, seg, gjerne, selvsagt).
Fn2:	Stumt grafem er utelatt, men uttalen endres ikke. Eksempler: <i>gjere</i> , <i>vem</i> , <i>ekspertne</i> (gjerde, hvem, ekspertene).
Fn3:	Reversaler som ikke endrer uttalen («stum»: dt → td m.fl.) Eksempler: <i>nøtd</i> , <i>vhil</i> , <i>kjøkkenjhelp</i> (nødt, hvil, kjøkkenhjelp)
Fn4:	Feil, men relevante grafemer for fonemene /f/ / /ç/. Eksempler: <i>skjikkelig</i> , <i>kjino</i> , <i>nyskjerrig</i> (skikkelig, kino, nysgjerrig).
Fn5:	Feil, men relevante grafemer for fonemene /ɲ/, /ɲk/ og /ɲn/. Eksempler: <i>fortengnelse</i> , <i>pungtet</i> , <i>rengn</i> (fortegnelse, punktet, regn).
Dn:	Lydrett, men feil bruk av dobbel konsonant. Eksempler: <i>posst</i> , <i>nokk</i> , <i>inhold</i> (post, nok, innhold).
Fnh:	Forveksling av homofone ordpar. Eksempler: <i>jul</i> , <i>hær</i> , <i>midt</i> , <i>vært</i> (hjul, her, mitt, hvert).
Fng:	Overgeneralisering. Eksempler: <i>dropene</i> , <i>skjeldsord</i> , <i>hved</i> (dråpene, skjellsord, ved).
Morfemfeil (m)	
Mb:	Feil bøyningsendelser. Eksempler: <i>reisen</i> , <i>hotellene</i> , <i>avdeling</i> (reiser, hotellet, avdelingen).
Mr:	Feil rotmorfem eller feil stamme. Ny rot eller stamme må være korrekt skrevet. Eksempler: <i>midlertidlig</i> , <i>høytidshotellet</i> (midlertidig, høyfjellshotellet).
Diverse (div)	
Div1:	Diverse: «Ekte» diverse (passer ingen andre steder), og ord som mangler (-) eller er tilføyd (+). Eksempler: <i>12</i> , <i>avd.</i> (tolv, avdelingen).
Div2:	Prikker/streker utelatt eller tilføyd i grafemer. Eksempler: <i>nodt</i> , <i>ofle</i> , <i>perle</i> (nødt, ofte, perle).
Div3:	Mellomrom mellom ord tilføyd eller utelatt. Eksempler: <i>høy fjells hotellet</i> , <i>postkassene våre</i> (høyfjellshotellet, postkassene våre).

morfemfeilene ikke støttes like sterkt. Morfemfeilene er likevel beholdt som egen gruppe i modellen siden de fanger opp feil som ikke inngår i de to andre kategoriene.

Metode

Data fra rundt 600 elever som deltok i et større prosjekt (Finbak, 1998) er analysert. Elevene gikk på 8 ungdomsskoler i en større by i Norge, og var på prøvetidspunktet rundt 13 år gamle. Skolene var trukket tilfeldig blant alle skoler med ungdomstrinn i kommunen. Med svært få unntak deltok alle elevene på det aktuelle klassetrinnet på disse skolene. Data til elever med større funksjonshemminger og fremmedspråklig bakgrunn ble senere ekskludert fra undersøkelsen. Dette har resultert i at det finnes komplette data fra i alt 586 av elevene som deltok.

I de videre analysene ble stavefeilene til elever med gode og dårlige staveferdigheter sammenlignet. De to gruppene ble dannet med bakgrunn i hvor mange ord elevene hadde stavet feil på to av diktatene. De ca. 20 % av elevene som hadde stavet færrest ord feil, ble skilt ut i én gruppe, mens de ca. 20 % som hadde stavet flest ord feil, ble skilt ut i en annen gruppe. Det kom henholdsvis 122 og 135 elever i de to gruppene. I staveanalysene som her presenteres er dataene fra følgende tre diktater benyttet:

Diktat 1:

Orddiktat med 20 ord. Diktaten tilhører den norske utgaven av prøvesettet Aston Index. Prøven er beregnet for ungdomsskolen, og består av 20 ord (Sivertsen, 1983). Prosedyre: En setning der ordet forekom ble først lest, og deretter ble ordet som skulle skrives, sagt to ganger (f.eks.: Regndråpene falt tett - *regndråpene* - skriv *regndråpene*).

Diktat 2:

Staving av ord som har homofon konkurrent. Grunnlaget for diktaten er ordene i leseprøven KOAS 2.2 (Høien og Lundberg, 1991). Et par ord ble byttet ut og et lagt til blant annet fordi to av de opprinnelige ordene ikke ble ansett å være homofone i elevenes dialekt. Dette gjør at diktaten besto av 41 ord.

Prosedyre: En setning der ordet forekom ble lest først, og deretter ble ordet som skulle skrives, sagt to ganger (f.eks.: Bilen har fire hjul - *hjul* - skriv *hjul*).

Diktat 3:

Setningsdiktat. Diktaten er en del av prøvesettet «Norsk rettskrivings- og leseprøve for ungdomsskolen, 7. klasse» (Dale og Carlsten, 1981). Diktaten består av 5 setninger med til sammen 30 ord.

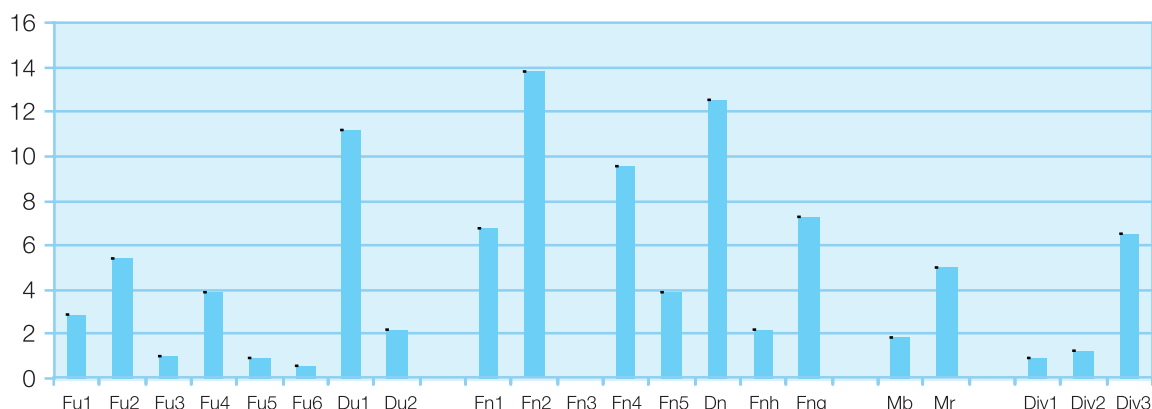
Prosedyre: Hver setning i diktaten ble lest høyt flere ganger for å sikre at alle elevene rakk å skrive dem. Lange setninger ble delt i to ved andre gangs lesing. De tre diktatene har til sammen 91 ord. Alle diktatene ble gjennomført i samlet klasse og med prosjektleder som prøveleder.

I første omgang ble diktatene skåret ved å registrere antall ord som var stavet feil. Deretter ble alle ordene, slik som elevene hadde stavet dem, skrevet inn i statistikkprogrammet SPSS. Til slutt ble stavefeilene kategorisert ved å benytte analysemodellen som var utviklet (tabell 1). Ved å opprette variabler som ga sumskårer for hver av feilkategoriene, kunne kategoriene tilpasses og justeres ved hjelp av eksplorerende og bekreftende faktoranalyser (Finbak, 2004).

Tabell 2.
Feilkategoriene i analysemodellene.

		Minimum			Maksimum		
Diktater	Ant. ord	Gj.sn.	Sd.	Skåre	n =	Skåre	n =
D1 ord	20	6,7	4,5	0	23	20	6
D2 hom.	41	3,7	4,2	0	117	29	2
D3 setn.	30	3,2	3,4	0	120	23	1
Samlet D1-3	91	13,6	11,2	0	16	72	1

Figur 1.
Prosentvis fordeling av stavefeilene til alle elevene i diktat 1 og 3.



Resultat

Resultatene fra de tre diktatene på til sammen 91 ord er vist i tabell 2. Tabellen gir en oversikt over hvor mange ord elevene hadde stavet feil på hver av diktatene. Samlet hadde elevene i gjennomsnitt stavet 13,6 ord feil på de tre diktatene. For å snu på det hele, hadde altså elevene som deltok, i gjennomsnitt stavet 77,4 av de 91 ordene rett. For alle diktatene fantes noen elever som hadde stavet alle ordene rett (skåre = 0). I alt 16 elever hadde stavet alle ordene i de tre diktatene feilfritt. Til sammenligning hadde en elev stavet 72 av de 91 ordene feil.

I oversiktene videre presenteres stavefeilene i ord-diktaten og setningsdiktaten (diktat 1 og 3) samlet, mens feilene på diktaten med homofone ord (diktat 2) presenteres separat. I figur 1 vises den prosentvis fordelingen av feilene til alle elevene i diktat 1 og 3. Gjennomsnitt, standardavvik og prosentfordeling på de to diktatene finnes i tillegg i deler av vedlegg 1.

Av alle feilene elevene har gjort, skiller feil med dobbel konsonant seg ut. Slike feil utgjør en stor andel av både de fonologisk unøyaktige feilene (Du1 og Du2) og de fonologisk nøyaktige feilene (Dn). Blant de fonologisk nøyaktige feilene er i tillegg utelatelse av stumme grafem (Fn2) forholdsvis vanlig. Av andre feilkategorier som utgjør mer enn 5 % av feilene, er utelatelse av grafem til hørbart fonem (Fu2), lyddrett staving av ordet (Fn1), feil stavemåte for /kj/ eller /skj/ (Fn4) og overgeneraliseringer (Fng). Misforståelse av rot eller stamme i ordet (Mr) og deling av sammen-

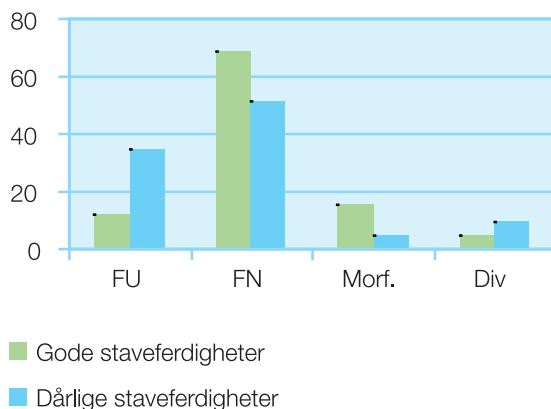
satte ord (Div3) er også blant de mer frekvente feilene i materialet. Når vi ser på frekvens av stavefeil, er det viktig å påpeke at ordene der feilene forekommer, er med på å avgjøre hvor mange feil i hver kategori som finnes i materialet. Hvis det i diktatene for eksempel ikke er målord med retrofleksjer (rl, rt, rn, rd), vil slike stavefeil heller ikke finnes. Resultatene som her presenteres kan derfor bare vise tendenser når det gjelder hvilke stavefeil som blir gjort i populasjonen.

Resultatene som presenteres videre retter oppmerksomheten mot forskjeller og likheter i stavefeilene til elevene med gode og dårlige staveferdigheter. Gruppene er dannet slik at de i utgangspunktet skiller seg klart fra hverandre i antall ord som er stavet feil. Derfor er det mindre interessant å kun presentere frekvenser av feil gruppene gjør. Det interessante blir å se om det er eventuelle mønstre i feilene til gruppene. Gjennomsnittsskåren til hver gruppe ble derfor benyttet til å beregne hvor stor prosentandel feilene i hver kategori utgjør av gruppens samlede antall feil (vedlegg 1). Her fremheves noen tendenser i materialet.

Figur 2 viser hvordan feilene i hver av hovedkategoriene (faktorene) fordeler seg prosentvis i hver av de to gruppene. Resultatene viser at gruppen med gode staveferdigheter har forholdsvis få fonologisk unøyaktige feil, og at de aller fleste feilene som elevene i denne gruppen gjør, er fonologisk nøyaktige. Forholdsvis mange av feilene til gruppen er morfemfeil, mens bare en liten andel av feilene er i kategorien Diverse.

Figur 2.

Prosentvis fordeling av stavfeilene til gruppene.



For gruppen med dårlige staveferdigheter blir bildet annerledes. Elevene i denne gruppen har både forholdsvis mange fonologisk unøyaktige og nøyaktige feil. Sammenlignet med gruppen med gode staveferdigheter, har de prosentvis langt flere fonologisk unøyaktige feil, mens andelen av fonologisk nøyaktige feil er noe mindre. Også morfemfeilene utgjør en mindre andel av stavfeilene til gruppen. Prosentvis er det noen flere feil i kategorien Diverse, sammenlignet med den andre gruppen.

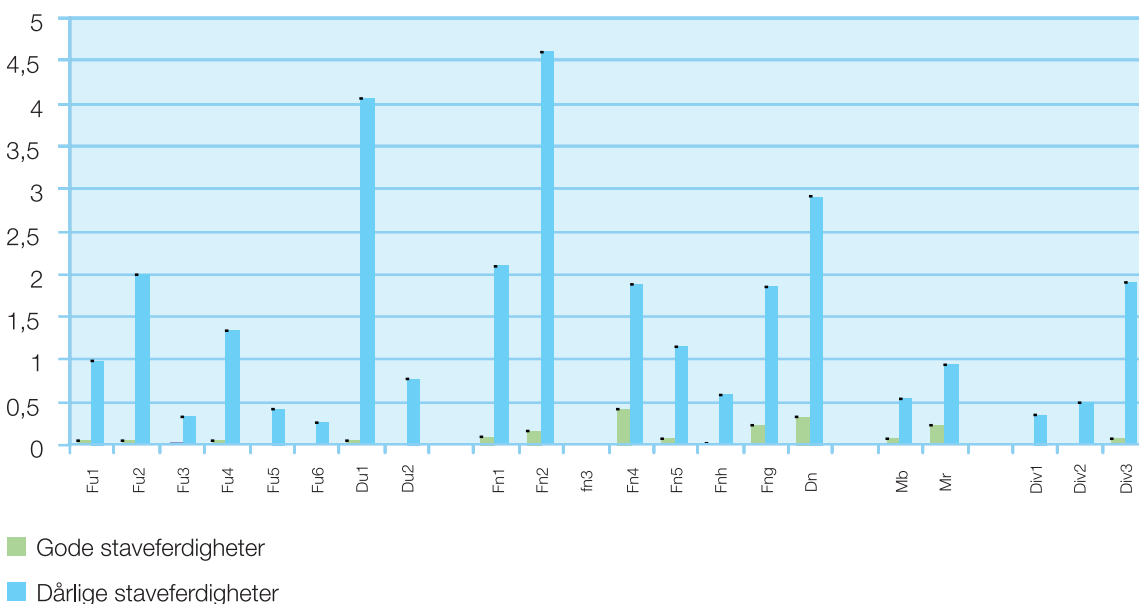
Ser vi på det reelle antall stavfeil i gruppene har elevene med flest stavfeil likevel betydelig flere feil i alle kategoriene (se figur 3 og vedlegg 1). Mens gruppen med gode staveferdigheter i gjennomsnitt har 1,94 stavfeil på de to diktatene (diktat 1 og 3), har gruppen med dårlige staveferdigheter i gjennomsnitt 29,45 stavfeil. Gruppen med flest feil har dermed mer enn ti ganger så mange stavfeil som den andre gruppen. Også når det gjelder hvordan feilene er fordelt på feilkategoriene, er forskjellen mellom de to gruppene betydelig.

Gruppen med gode staveferdigheter har nesten ingen feil kategorisert som fonologisk unøyaktige. I gjennomsnitt har elevene i gruppen 0,23 feil i denne hovedkategorien, mens det er de fonologisk nøyaktige feilene som utgjør hovedtyngden av feilene til gruppen. Her er gjennomsnittet 1,32 feil. De vanligste fonologisk nøyaktige feilene som denne gruppen gjør, er feil representanter for skj og kj (Fn4), feil med dobbel konsonant (Dn) og over-generaliseringer (Fng). Misforståelse av rot eller stamme (Mr) er også feil som flere elever har gjort.

Gruppen med dårlige staveferdigheter har i gjennomsnitt 10,16 feil kategorisert som fonologisk unøyaktige. Elevene har feil i alle underkategoriene, men spesielt feil med dobbel konsonant (Du1) er vanlig. Mange av elevene i denne gruppen har også

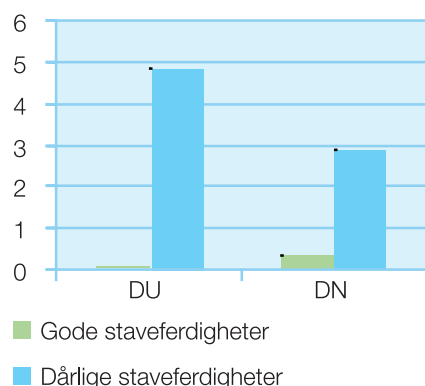
Figur 3.

Gruppenes skårer på alle kategoriene av stavfeil.



feil der hørbart grafem er utelatt eller lagt til (Fu2) eller forvekslet (Fu1). Forveksling av kj og skj (Fu4) er også forholdsvis vanlig. I gjennomsnitt har elevene i gruppen 15 feil registrert som fonologisk nøyaktige. Elevene gjør forholdsvis mange feil i alle de fonologisk nøyaktige kategoriene, men særlig utelatelse av stumt grafem (Fn2) og feil med dobbel konsonant (Dn) er vanlig hos elevene i denne gruppen.

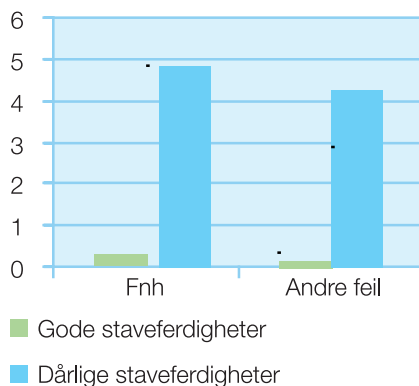
Figur 4.
Gruppenes skårer på feil med dobbel konsonant.



Feil med dobbel konsonant utgjør en forholdsvis stor andel av feilene til begge elevgruppene. For å få et klarere bilde av disse feilene er de to kategoriene av fonologisk unøyaktige feil med dobbel konsonant (Du1 og Du2) slått sammen. Elevene får dermed to skårer som viser feil med dobbel konsonant, Du og Dn. Diagrammet i figur 4 viser at gruppen med gode staveferdigheter nesten ikke har fonologisk unøyaktige feil med dobbel konsonant (se også vedlegg 1). Når de gjør feil med dobbel konsonant, er feilene i stor grad fonologisk nøyaktige. Mønsteret til gruppen med dårlige staveferdigheter er annerledes. For det første har de samlet langt flere feil med dobbel konsonant enn elevene i den andre gruppen. For det andre er en større andel av disse feilene klassifisert som fonologisk unøyaktige.

Staving av homofone ord stiller spesielle krav til ortografiske ferdigheter, siden slike ord har lik fonologisk struktur, mens stavemåte og meningsinnhold skiller dem fra hverandre. En av diktatene i materialet, Diktat 2, består av homofone ord. Elevene fikk alle ordene i diktaten presentert i setninger, slik at det ikke skulle være noen tvil om betydningen til det enkelte målordet. Figur 5 viser gruppenes skårer på homofone feil (Fnh) og andre feil.

Figur 5.
Gruppenes skårer på feil med dobbel konsonant.



Gruppen med dårlige staveferdigheter har samlet langt flere feil på diktaten med homofone ord enn gruppen med gode staveferdigheter. Ser vi på den prosentvise fordelingen mellom homofone feil og andre feil, er likevel fordelingen lik i gruppene. I begge gruppene er ca. 52 % av feilene på denne diktaten klassifisert som homofone feil, mens ca. 48 % av feilene har kommet i andre feilkategorier. Det er altså ingen forskjell mellom de to gruppene når det gjelder den prosentvise fordelingen av homofone stavefeil (Fnh) i diktaten med homofone ord.

Oppsummering og drøfting

Formålet med undersøkelsen har vært å utvikle en modell for å beskrive stavefeilene til en gruppe elever på ungdomstrinnet. Etter at analysemodellen var utviklet ble den benyttet til å kategorisere stavefeilene til elevene i tre hovedkategorier med en rekke underkategorier. Kategoriseringen gjorde det mulig å gi mer detaljerte beskrivelser av feilene. Siden mange elever deltok i undersøkelsen, var det også mulig å skille ut noen av elevene til to undergrupper: en gruppe med gode staveferdigheter og en gruppe med dårlige staveferdigheter. Feilkategoriene i analysemodellen har gjort det mulig å skille ut særtrekk i stavefeilene til de to gruppene.

Samlet viser resultatene at elevene med gode staveferdigheter nesten ikke har fonologisk unøyaktige feil, mens den svakeste gruppen har mer enn 30 % av sine feil i denne hovedkategorien. Mange forskningsprosjekter har vist at elever med lese- og skrivevansker har problemer med oppgaver som krever gode fonologiske ferdigheter (Høien og Lundberg 1997). Resultatene som presenteres her bekrefter dette.

Fordelingen av stavefeil kan også sees i lyset av den staveutviklingen som tidligere er beskrevet. Den

prosentvis fordeling av gruppenes skårer viser at det er en klar tendens til at stavefeilene til den svakeste elevgruppen i stor grad kan knyttes til et tidlig stadium i staveutviklingen, mens stavefeilene til elevene med best staveferdigheter i stor grad kan plasseres på et senere trinn i utviklingen. Hvis dette bildet er riktig, ser vi en tendens til at elever med mange stavefeil kan ha en noe forsinket utvikling av staveferdighetene sammenlignet med gruppen med få stavefeil.

Det finnes få norske undersøkelser der en har analysert og kategorisert stavefeil. Mye av den kunnskapen vi har om barns stavefeil, bygger derfor på forskning der man har gjort analyser av stavefeil på andre språk enn norsk. Her har forskning med engelskspråklige utvalg fått dominere. Modellen som her presenteres er utviklet for å kategorisere stavefeilene i et norsk-språklig materiale. Hvis analysemodellen fungerer etter hensikten kan den benyttes på flere måter. For pedagoger vil den være en god hjelp til å kartlegge staveferdighetene til enkeltelever. Beskrivelser av stavefeilene ved hjelp av feilkategoriene i modellen kan også gi holdepunkt for hvor man skal sette inn tiltak for å bedre staveferdighetene. For forskere vil analysemodellen kunne brukes til å gi ny kunnskap om staveferdighetene til barn og voksne og grupper av utvalget.

I prosjektet beskrives feilene til elevene, mens ferdighetene som de samme elevene behersker, ikke får oppmerksomhet. Enten man er barn eller voksen og skal produsere skriftlige arbeider, er kreativitet og skriveglede viktig. Rettes oppmerksomheten for mye mot elevenes stavefeil, kan dette lett drepe motivasjonen for å arbeide med det som er viktigst i skriveopplæringen, nemlig å lære elevene å bruke skrivning som redskap til å uttrykke tanker og meninger. I enkelte sammenhenger, både i pedagogisk virksomhet og i forskning, vil det likevel være behov for å kunne beskrive stavefeil nærmere. Da kan analysemodellen som er utviklet være til hjelp.

REFERANSER

- ALGERIA, J. OG P. MOUSTY** (1994). On the development of lexical and non-lexical spelling procedures of French-speaking, normal and disabled children. I: G. D. A. Brown og N. C. Ellis (red): *Handbook of spelling. Theory, process and intervention* (211–226). Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- BRUCK, M.** (1988). The word recognition and spelling of dyslexic children. *Reading Research Quarterly*, 23, 51–69.

- BRÅTEN, I.** (1990). *Kognitive strategier og ortografi. Et teoretisk perspektiv og en dybdestudie*. Doktoravhandling. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- BRÅTEN, I.** (1994a). *Skriftspråkets psykologi*. Om forholdet mellom lesing og skrivning. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- BRÅTEN, I.** (1994b). *Learning to spell*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DAHLBOM, T.** (1976). *Rättstavningsförmågens struktur hos pojkar och flickor i åk 4: En faktoranalytisk studie*. Avhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- DALE, G. L. OG C. T. CARLSTEN** (1981). *Norsk rettskrivings- og leseprøve for ungdomsskolen 7. klasse bokmål. Introduksjon og lærerveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- EHRI, L. C.** (1989). Movement into word reading and spelling. How spelling contributes to reading. I J.M. Mason (red): *Reading and writing connections* (65–81). Boston: Allyn & Bacon.
- FINBAK, L.** (1998). *Lese- og skrivevansker – dysleksi?* En undersøkelse av utvalgskriterier og sammenhenger mellom avkodning og staving. Doktoravhandling. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, UIO.
- FINBAK, L.** (2004). *Stavefeil under lupen*. Presentasjon av en pedagogisk modell for å beskrive stavefeil. Trondheim og Oslo: Vox.
- FRITH, U.** (1980). Unexpected spelling problems. I: U. Frith (red): *Cognitive processes in spelling* (495–515). London: Academic Press.
- FRITH, U.** (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. I: K. E. Patterson, J. C. Marshall og M. Coltheart (red): *Surface dyslexia* (301–330). London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- GJESSING, H.-J.** (1977). *Lese- og skrivevansker. Dysleksi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GOULANDRIS, N. K.** (1996). Assessing reading and spelling skills. I: M. Snowling og J. Stackhouse (red): *Dyslexia, speech and language*. London: Whurr Publishers Ltd.
- GOULANDRIS, N. K. OG M. SNOWLING** (1991). Visual memory deficits: A plausible cause of developmental dyslexia? Evidence from a single case study. *Cognitive Neuropsychology*, 8, 127–154.
- HAGTVET, B. E. OG LYSTER, S.-A. H.** (2003). The spelling errors of Norwegian good and poor decoders: a developmental cross-linguistic perspective. I: N. Goulondris og M. Snowling (red): *Dyslexia in different languages. Cross-linguistic comparisons* (181–207). London og Philadelphia: Whurr Publishers Ltd.
- HØIEN, T. OG I. LUNDBERG** (1991). *KOAS – Kartlegging av ordavkodningsstrategiene*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- HØIEN, T. OG I. LUNDBERG** (1997). *Dysleksi: Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- KIHL, P.** (1987). Stavning og stavefeilanalyse. *Pædagogisk-Psykologisk publikasjonsserie nr. 36*. Odense: Danmarks Lærerhøjskole.
- KIHL, P.** (1988). *En skoledrengs staverregler. - En undersøgelse af strukturen i og motiverne til 700 stavefejl i 1200 ord stavet af et 7- 8 års Københavnsk barn i løbet af 2. klasse*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- LEFLY, D. OG B. PENNINGTON** (1991). Spelling error and reading fluency in compensated adult dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 41, 143–162.
- LEUENBERGER, J. OG M. MORRIS** (1990). Analysis of spelling errors by learning disabled and normal college students. *Learning Disabilities Focus*, 5, 103–118.
- SIVERTSEN, R.** (1983). *Kartleggingsprøver i rettskriving 2.-6. klasse - med veiledning, instruksjon og normer*. (Aston Index). Brandbu: Skolepsykologi - Materielle service.

SKAATHUN, A. (2000). *Den normale staveutviklinga*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for leseforskning.

SNOWLING, M. J. (1985). The assessment of reading and spelling skills. I: M. J. Snowling (red): *Children's written and language difficulties. Assessment and management* (80–95). Windsor: The NFER-NELSON Publishing Company Ltd.

SNOWLING, M. J. (1994). Towards a model of spelling acquisition: The development of some component skills. I: G. D. A. Brown og N. C. Ellis (red): *Handbook of spelling. Theory, process and intervention* (111–128). Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.

THYGESSEN, R. (1992). *Språknormkonflikt og skrivevansker. En empirisk studie av sammenhengen mellom tale-skriftspråk diskrepans og utvikling av ortografiske skrivevansker*. Doktoravhandling. Universitetet i Trondheim: Pedagogisk institutt.

WIGGEN, G. (1982). *Rettskrivingsstudier I*. Oslo: Novus forlag.

ZIEGLER, M. (1993). *Sprog og staveudvikling*. I: M. Ziegler (red): *Debat om staveudvikling*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Vedlegg 1.

Frekvens av stavefeil til ulike grupper av elever.

Feil	Grupper								
	Alle			Elevene med færrest feil			Elevene med flest feil		
	Gj.sn.	Sd	%	Gj.sn.	Sd	%	Gj.sn.	Sd	%
Fu1	0,37	0,77	2,9	0,04	0,20	2,1	0,99	1,22	3,4
Fu2	0,68	1,50	5,4	0,05	0,22	2,6	2,00	2,54	6,8
Fu3	0,13	0,37	1,0	0,02	0,16	1,0	0,32	0,58	1,1
Fu4	0,49	0,96	3,9	0,05	0,25	2,6	1,33	1,51	4,5
Fu5	0,11	0,46	0,9	0,01	0,09	0,5	0,43	0,84	1,5
Fu6	0,08	0,30	0,6	0,01	0,09	0,5	0,26	0,52	0,9
Du1	1,42	2,22	11,2	0,04	0,24	2,1	4,06	2,84	13,8
Du2	0,28	0,61	2,2	0,01	0,09	0,5	0,78	0,91	2,6
Sum FU	3,57		28,1	0,23		11,9	10,16		34,4
Fn1	0,86	1,18	6,8	0,09	0,29	4,7	2,09	1,47	7,1
Fn2	1,75	2,24	13,8	0,16	0,39	8,3	4,60	2,74	15,9
Fn3	0,01	0,07	0,0	0,01	0,09	0,5	0,01	0,12	0,0
Fn4	1,22	1,02	9,6	0,43	0,59	22,3	1,87	1,20	6,3
Fn5	0,50	0,81	3,9	0,06	0,23	3,1	1,16	1,05	3,9
Fnh	0,28	0,51	2,2	0,02	0,16	1,0	0,59	0,68	2,0
Fng	0,93	1,15	7,3	0,23	0,46	11,9	1,86	1,44	6,3
Dn	1,59	1,37	12,5	0,32	0,49	16,6	2,90	1,46	9,8
SumFN	7,14		56,1	1,32		68,4	15,09		51,1
Mb	0,24	0,59	1,9	0,06	0,27	3,1	0,53	0,89	1,8
Mr	0,64	0,73	5,0	0,24	0,48	12,4	0,93	0,84	3,2
Sum morf.	0,88		6,9	0,30		15,5	1,46		4,9
Div1	0,12	0,48	0,9	0,01	0,09	0,5	0,36	0,89	1,2
Div2	0,17	0,58	1,3	0,01	0,09	0,5	0,49	1,02	1,7
Div3	0,83	1,44	6,5	0,07	0,25	3,6	1,90	2,00	6,5
SumDiv.	1,12		8,8	0,09		4,6	2,76		9,4
Sum feil	12,71	11,93	100 %	1,94	1,27	100 %	29,45	12,95	100 %

Note:

Prosentene er regnet av gjennomsnittlig sumskåre til gruppene, henholdsvis 12,71, 1,94 og 29,45. Tallene er avrundet.

Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler

Hanne Jahnsen, cand. polit., seniorrådgiver, Lillegården kompetansesenter

Sammendrag

Elevene (N= 51, 13–16 år) i alternative skoler (N=8) vurderte sin sosiale kompetanse lavere enn: elever som ofte viste problematferd i ordinærskolen (N=52), elever i institusjonsskoler (N=34), elever i et normalutvalg (N=469) og elever som viste sjelden problematferd i ordinære klasser (N=396). Det var ingen forskjeller i lærervurderingene av sosialt kompetansenivå hos elever i alternative skoler, i institusjonsskolen og atferdsproblematisk elever i normalskolen, men med betydelig lavere skåre enn elever i normalutvalget og elever som viste lite problematferd. Elever i alternative skoler meldte om betydelig mer problematferd på skolen. Lærer- og elevvurderinger var sammenfallende, bortsett fra for «atferdsproblematisk» elever i ordinære skoler. I lærervurderingene viste disse elevene høyest forekomst av problematferd. Resultatene blir diskutert innenfor alternativ- og ordinær skolepraksis.

Summary

Social competence and problem behaviour across three subgroups were compared (Students in Alternative schools N= 51, Students in special boarding schools N =34 and students with high degree of problem behaviour in mainstream school (N=52)) with two different samples in mainstream schools (students with low degree of problem behaviour (N= 396) and mainstream students (N=496) (12–16 years)). The students in alternative schools reported lower social competence. No differences in teacher-rated social skills were found between subgroups of students with problem behaviour. The two mainstream groups were rated more positive than the three subgroups. The students in alternative schools reported higher degree of problem behaviour than the other students. The teachers in alternative schools nearly agreed with their students. The group of students with problem behaviour in mainstream school were rated more negative. The results are discussed in the context of Alternative schools and mainstreaming practices.

NØKKELOORD: ALTERNATIVE SKOLER, PROBLEMATFERD, SOSIAL KOMPETANSE, INSTITUSJONSSKOLER

Det finnes mange alternative skoler i Norge og mange ungdommer får sin opplæring i disse små segregerte tilbudene. Vi har lite kunnskap om hvem disse elevene er, og elevene selv har ikke fått anledning til å uttale seg. Vi vet at en av hovedgrunnene til at elever får sin undervisning i alternative skoler, er problematferd (Nordahl mfl., 2003a). Hensikten med studien var å få gode beskrivelser av problematferd og sosial kompetanse blant elever i alternative skoler, og å få et relativt sikkert empirisk grunnlag for en sammenligning mellom disse elevene og elever i andre skoleslag.

Denne artikkelen bygger på undersøkelsen «Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler» (Jahnsen, 2000). Resultatene blir sammenlignet med resultatene fra undersøkelsene «Sosiale kompetanseforskjeller mellom ungdom i institusjon og ungdom i vanlig skole» (Lindberg, 1998), «Skole og samspillsvansker blant elever i ordinær skole» (Sørli og Nordahl, 1998) og «Kompetanse i kontekst» (Ogden, 1995).

Nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at det er nær sammenheng mellom fravær av sosial kompetanse og høy forekomst av problematferd (Ogden, 1995, 1999; Sørli, 1998 b; Sørli og Nordahl, 1998; Lindberg, 1998; Gresham, 1992; Bramlett, Edmonds & Smith, 1994; Parker & Asher, 1987; Kauffmann, 1988). Fokus på sosial kompetanse og problematferd i norske undersøkelser, diskusjonen om effektive tiltak i skolen, mangel på empiriske kunnskaper om elever i alternative skoler og muligheten til å kunne sammenligne resultater fra elever i samme aldersgruppe i ulike skoleslag innenfor omtrent samme tidspunkt, ga et unikt utgangspunkt for denne studien. De nasjonale undersøkelsene var dessuten basert på instrumentet SSRS (Gresham og Elliott, 1990). Dette ga mulighet for en kartlegging av sosial kompetanse og problematferd via SSRS hos elever i alternative skoler for så å sammenligne resultater direkte med resultater fra elever i andre skoleslag. Slike undersøkelser har i liten grad vært gjennomført nasjonalt og internasjonalt.

Undersøkelsen ble gjennomført for 5 år siden. Det kan innebære at elevgrunnetilgang i de alternative

skolene har endret seg noe. Slik jeg kjenner de alternative skolene i Norge i dag, mener jeg imidlertid at endringene er marginale og at skolene fortsatt rekrutterer elever som viser mistrivsel, lite motivasjon for skolearbeid og problematferd i ordinær skolekontekst.

Resultatene fra sammenligningene er ikke signifikantstestet. Det vil si at man i denne artikkelen sammenligner resultater fra 4 separate studier. Eventuelle forskjeller og likheter blir derved kun betraktet som interessante tendenser og de støtter meninger om videre forskning på området. Det vil si forskning om hvorvidt alternativer skoler er effektive i forhold til å redusere problematferd og å øke elevenes sosial- og skolefaglige kompetanse.

Den relativt sterke integreringsideologien i norsk skolepolitikk resulterte blant annet i nedleggelsen av de statlige spesialskolene i 1992. Prinsippet om inkludering av alle elever vokste fram. Fra og med Læreplanverket i 1997 ble dette et grunnleggende prinsipp i norsk skole. Til tross for det sterke fokuset på inkludering har ulike kommuner etablert eksterne alternative skoler for elever som viser problematferd i skolekonteksten. Haug (1998) hevder at antallet barn som får sin opplæring i ulike segregerte skoletilbud, ikke er blitt redusert i stor grad fra 1970 til 1996. I 1996 fikk ca. 3000 elever opplæring i segregerte grupper eller skoler og i 2003 fikk ca. 0,5 % av grunnskoleelevene sin opplæring i slike tiltak (NOU, 2003:16).

De alternative skolene blir ofte omtalt som lovende tiltak i forhold til å redusere problematferd og å øke elevenes sosiale kompetanse. Samtidig advares det mot å ta ut elever på grunn av negativ atferd og plassere dem i små grupper i egne skoler. I homogene grupper med hensyn til problematferd er det større sannsynlighet for at elevene får forsterket sin negative atferd og i noen grad utvikler den i negativ retning enn i heterogent sammensatte elevgrupper (Nordahl mfl., 2003a). Dette er et av flere dilemmaer i debatten om å vedlikeholde eller opprette alternative skoler for atferdsvanskelige elever i Norge.

I litteraturen om de norske alternative skolene (Ogden, 1984; Ogden og Sørli, 1991; Tveit og Melby,

1994; Sørli, 1991, 1999a; Jahnsen, 2000; Mordal og Pedersen, 1999) vises det til at elever i alternative skoler trives godt. Felles for disse undersøkelsene er at man ikke har sammenlignet elevene i de alternative skolenes trivsel direkte med elevers trivsel i andre skoleslag. Nordahl og Overland (1998) fant i sin undersøkelse i Oslo at elever i alternative skoler trivdes godt, men de trivdes dårligere enn elever i ordinær skole. Dette viser at trivsel i seg selv ikke er en tilstrekkelig resultatindikator på elevenes læringsutbytte, tiltakenes effekt og kvalitet. Gjennom elevenes egen stemme ønsker jeg i denne artikkelen å bidra til nye refleksjoner knyttet til enhetsskolens prinsipper om inkludering, likeverd og tilpasset opplæring for elever som viser problematferd i skolen.

Hva er alternative skoler?

Alternative skoler er et relativt nytt fenomen i norsk skole. De første dukket opp i 1972, og i 2001 var det ca. 500 elever i ungdomsskolealder som fikk sin opplæring i slike skoler. Skolene holder til i egne lokaler, såkalte segregerte skoletilbud. De gir tilbud til drop-out elever, elever som av ulike årsaker kommer til kort i vanlig skole og elever som viser omfattende atferdsproblemer og som det ofte knytter seg frustrasjon og engstelse til både på skolen, i fritiden og hjemme (Sørli, 1991, 1999a; Ogden & Sørli, 1992). I gjennomsnitt har skolene 8–9 elever og 2–3 lærere. Personalet arbeider tverrkontekstuelt og samarbeider tett med foreldre og lokalmiljø, med sosial- og helseetat og andre kommunale hjelpetjenester. Sosial kompetanseutvikling hos elever er et viktig mål foruten at ungdommene skal få sin ungdomsskoleeksamen (Jahnsen, 2000; Sørli, 1991; Tveit & Melby, 1994; Raywid, 1994; Kellmayer, 1995). De alternative skolene skiller seg fra institusjonsskoler ved at de er dagtilbud og ved at elevene bor hjemme. Skolene er frivillige og elever og foreldre søker selv om opptak. De har ofte felles administrasjon med en ordinær ungdomsskole. De alternative skolene i Norge omtales også som kompensatoriske skoler (Sørli, 1999a).

Undersøkelsene til Sørli (1991) og Tveit og Melby

(1994) om alternative skoler viste at sosiale ferdigheter trenes gjennom samarbeidsprosjekter som å pusse opp, vedlikeholde og rengjøre skolen, lage og spise mat og gjennom ulike praktiske aktiviteter med fokus på relasjonsbygging mellom aktørene i den alternative skolen. Samarbeidet mellom elever og lærere preges av dialog og medbestemmelse. Elevene arbeider med skolefag og planlegger praktiske prosjekter i et inkluderende og empatisk skolemiljø. Lærerne i skolene preges av engasjement, erfaring og relativt god utdanning. Mange har etterutdanning i sosial- eller spesialpedagogikk (Sørli, 1991; Tveit og Melby, 1994; Jahnsen og Arneberg, 2003).

Sosial kompetanse og sosiale ferdigheter

Kompetansebegrepets vide definisjon legger vekt på kompetansens betydning for barn og unges tilpasning, utvikling og mestring av belastede eller nye situasjoner (Ogden, 1995). Sosial kompetanse handler om individets evne til å samspille med andre i ulike situasjoner. Garmezy (1989, s. 25) er opptatt av begrepet kompetanse og hevder det refererer til «...those skills, capacities, and knowledge that enhance cognitive, social, and emotional adaptation». Masterpasquas (1989) definisjon av kompetanse skiller på observert og selvoppfattet kompetanse. Han vektlegger at individet også må ha tro på at man kan bruke kompetansen. Han definerer kompetansen slik (Masterpasquas 1989, s.1366):

«...competence can be defined as adaptive cognitive, emotional, behavioral, and social attributes, complemented by the person's implicit or explicit beliefs and expectations about his or hers access to and ability to implement those attributes.»

Begrepene *sosial kompetanse* og *sosiale ferdigheter* kan vise til en rik og til dels forvirrende litteratur om å definere, avklare innholdet og skille begrepene fra hverandre. Sosial kompetanse kan for eksempel defineres som «life skills for adaption to diverse ecologies settings» (Haggerty, Sherrod, Garmezy & Rutter, 1996, s. 275). En slik definisjon er verdinøytral og åpner for inkludering av sosiale handlinger som aggresjon, lovbrudd, trakassering og ekskludering. Slike handlinger kan i enkelte subkulturer og situasjoner vurderes som tilpasningsadekvate og som kompetent atferd. De fleste definisjoner av sosial kompetanse vektlegger imidlertid et vurderende element og at det dreier seg både om evne til å forstå og handle prososialt. Gresham (1992) hevder at sosiale ferdigheter og sosial kompetanse er beslektede, men ikke identiske

begreper. Han skiller begrepene fra hverandre på denne måten (Gresham, 1992 s. 349);

«1) Social skills represent specific behaviours and individual exhibits in specific situations in order to perform competently on social tasks. 2) Social competence represents an evaluative term based on judgement (given certain criteria) that a person has performed competently on a social task.»

Sosial kompetanse blir ofte operasjonalisert i fem ferdighetsområder: empati, selvhevdelse, selvkontroll, samarbeid og ansvarlighet. I denne studien tolkes elever og læreres vurderinger av de «alternative» elevenes ferdigheter på disse områdene som indikator på elevenes sosiale kompetanse. Operasjonaliseringen er i tråd med «Social Skills Rating System» (Gresham & Elliott, 1990). Sosialkompetanse forstås derved som et flerdimensjonalt og evaluerende begrep. Det favner i tillegg til ferdighetsdimensjoner, en kognitiv dimensjon der både kunnskaper, holdninger og motivasjon står sentralt. Kompetanse er positivt ladet og setter fokus på ressurser og inneholder en dimensjon hvor egen kompetanse settes opp mot krav og forventninger fra de miljøene en ferdes i. Ogdens (1995, s. 83) definisjon av begrepet ivaretar etter min vurdering alle disse forhold:

«Relativt stabile kjennetegn ved barn og unge i form av ferdigheter, kunnskap og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. De fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse og er en forutsetning for sosial mestring og sosial akseptering, samt personlig tilfredsstillende vennskapsforbindelser.»

Sosial kompetanse er både en forutsetning for og et resultat av interpersonlig samhandling (Vedeler, 2000; Nordahl mfl., 2003a).

Problematferd

Ulike definisjoner av problematferd gjenspeiler at det finnes mange måter å forstå problematferd og sosialt avvik på. En rekke uttrykk beskriver begrepet: Sosiale og emosjonelle vansker, internalisert og eksternalisert atferd, disiplinproblemer, psykososiale og tilpasningsvansker, atferdsforstyrrelser, etc. De fleste termene fokuserer individet og plasserer vansken på individnivå (Ollestad og Tveit, 1996). Begrepene gjenspeiler i liten grad at atferden som beskrives, er kontekstavhengig og skjer i et samspill mellom en rekke miljøfaktorer og mellom mennesker. Elever som viser

problematferd, beskrives konsekvent i negativt ladede termer; de betegnes gjerne som aggressive, voldelige, destruktive, løgnaktige, impulsstyrte, passive, sosialt tilbaketrukkne og relasjonsskadde (Nordahl & Sørli, 1994). Videre sies det at elevene har vansker med å konsentrere seg, har mangelfull evne til innlevelse i andres situasjon og har vanskelig for å kontrollere seg i ulike situasjoner. Elevenes sterke sider og positive egenskaper, deres ressurser, interesser, erfaringer, kompetanse og evne til å handle rasjonelt, fokuseres lite. Sørli (1998a) sier at den problemorienterte og individrelaterte tilnærmingen til problematferd har hatt og fremdeles har tverretattlig, tverrfaglig og internasjonal gjennomslagskraft. Tiltakene rettes ofte mot enkeltindividet og det de voksne oppfatter som elevens inkompetanse og/eller vanske (Vagli mfl., 1991; Sørli & Nordahl, 1998). Sørli og Nordahls (1998, s. 133) definisjon av problematferd dekker denne studiens forståelse av begrepet.

«...i hvilken grad den enkeltes elevs atferd bryter med skolens normer og regler og/eller avviker fra aldersforventet atferd på en slik måte at den klart:

- a) forstyrret eller hemmet elevenes egen utvikling og læring – og/eller
- b) forstyrret eller skapte problemer for andre elever – og/eller
- c) forstyrret eller skapte problemer for lærernes undervisning – og/eller
- d) for den sosiale sammenhengen mellom elever/ lærere i klassen»

Definisjonen tar eksplisitt utgangspunkt i den observerte elevatferden og er et forsøk på å favne elevenes atferd slik den kommer til syne i skolekonteksten. Videre tilstreber den en noe mer «retningsnøytral» definisjon enn det som vanligvis brukes. Man har forsøkt å unngå begreper som lett assosieres med bestemte årsaksforklaringer. Det betyr at problematferd blir forstått som et resultat av komplekse interaksjoner mellom faktorer i miljøet og i individet. Problematferd må sees i sammenheng med den konteksten den forekommer i og i sammenheng med de krav og forventninger omgivelsene setter til barn og unges atferd.

Metode

Sosial kompetanse og problematferd hos elever i alternative skoler er her kartlagt gjennom en tverrsnittsstudie. Det var en deskriptiv og sammenlignende studie. Hensikten var å skaffe relativt sikre empiriske kunnskaper om disse elevenes sosiale kompetanse

og problematferd, det beskrivende perspektivet. Det sammenlignende fokuset undersøker samsvaret (pearsens r) i elev- og lærervurderingene og sammenligner resultatene fra studien av elever i alternative skoler med resultatene fra elever i andre skoleslag. Survey og kvantitativ metode ble valgt fordi det var ønskelig å undersøke om, og eventuelt hvordan, de aktuelle elevene skilte seg fra eller lignet jevnaldrende i andre skoleslag. For å gjøre dette på en mest mulig reliabel måte innenfor gitte rammer og ressurser, ble velprevde måleinstrumenter og variabler benyttet. Sammenligningsmaterialet var basert på de samme måleinstrumenter og kvantitativ forskningsmetode. Gjennom statistiske analyser ble grad av sammenfall og diskrepans i resultatene fokusert.

Utvalg

De åtte alternative skolene i utvalget (ca. 10 % av elevpopulasjonen i alternative skoler) var rettet inn mot de elevene det ordinære skoleverket hadde «mislykkes» med. De kan karakteriseres som kompensatoriske og ga et pedagogisk totaltilbud til ungdommene med utgangspunkt i deres livssituasjon.

De fire skolene i den ene bykommunen hadde til sammen 32 ungdommer fra hver sin hjemmeskole. I den andre bykommunen var tre skoler kommunale og en skole interkommunal. De hadde 40 elevplasser, hvorav åtte på barnetrinnet. Totalutvalget besto av 61 ungdommer i alderen 13 til 16 år (44 gutter og 17 jenter) og åtte lærere. 52 elevskjemaer ble levert tilbake (36 gutter og 16 jenter) som gir en svarprosent på 83,9 %. Et utvalg på 52 informanter kan forsvares brukt i parametrisk statistikk. Den andre informantgruppen i undersøkelsen omfattet daglig leder/klassestyrer ved de alternative skolene. Svarprosenten blant lærerne var 100 %. Undersøkelsen ble gjennomført våren 1999 og lagt inn i programmet SPSS (Nouriss, 1993). Elevene hadde i gjennomsnitt gått 1 ¼ år i alternativ skole når denne undersøkelsen ble gjennomført.

De åtte alternative skolene ligger i to mellomstore bykommuner. Det betyr at sammenlignet med andre bykommuner på samme størrelse er tettheten av alternative skoler relativt stor. Det finnes bykommuner i Norge på samme størrelse som ikke har alternative skoler for elever som viser problematferd i ordinær skole. Man risikerer derved at elevene i dette utvalget avviker systematisk fra enhetene i populasjonen (biased) og at utvalget er skjevt i stedet for representativt. Konsekvensen av skjevhetene i dette utvalget kan være at alternative skoler generelt muligens har flere elever som viser høyere grad av problematferd og lavere sosial kompetanse enn elevene i dette spesielle

utvalget. Det betyr at i andre kommuner ville noen av de elevene som i denne studiens utvalgskommuner går i alternativ skole, sannsynligvis gå i ordinær skole. En rekke norske undersøkelser med problematferd i fokus bekrefter at mange skoler rapporterer om omfattende problematferd blant elever i skolen (Ogden, 1995, 1999; Sørli og Nordahl, 1998; Nordahl, 2000).

Måleinstrumenter og variabler

Studien ble basert på SSRS (Gresham & Elliott, 1990) og Sørli og Nordahls (1998) utvidelse av instrumentet i forbindelse med prosjektet «Skole og samspills-vansker». Instrumentene ble valgt fordi de er standardisert, fordi ekvivalente spørsmål stilles til lærere og elever og fordi de fokuserer potensiell problematferd og elevenes ressurser og kompetanse (positiv atferd, prososiale ferdigheter). En annen begrunnelse var at instrumentene også kan benyttes til å identifisere elever som er i risiko for utvikling av atferdsproblemer og skolefaglig tilkortkomning. Videre kan de benyttes til å differensiere elever med lærevansker, atferdsproblemer og lett funksjonshemming, til å skille mellom populære og ikke populære gutter, til utvelgning av målatferd for tiltak i skolen og for å komplettere en kartlegging av for eksempel språk- og motoriske ferdigheter (Gresham, Elliott & Black, 1987; Elliott & Gresham, 1990 og Bramlett, Smith & Edmonds 1994; Merell og Poppinga, 1994). SSRS ble oversatt til norsk i forbindelse med gjennomføringen av prosjekt «Oppvekstnettverk» (Ogden, 1995). Lindberg (1998) viste via diskriminant analyse at SSRS (lærervurdert problematferd) predikerte gruppe-medlemskap med stor treffsikkerhet når institusjonselevne ble sammenlignet med elever fra et normalutvalg (Theie, 1995). De sterkeste prediktorene for gruppetilhørighet var skalaene eksternalisert og internalisert atferd. Elevene i institusjonsutvalget skilte seg signifikant og negativt fra elever i ordinær skole både med hensyn til kompetanse og atferd. Dette bekrefter at instrumentet (SSRS) kan brukes til å skille atferdsvanskelige elever fra elever som viser lite problematferd, også i norsk skole. Dette betyr at dersom elevene i dette aktuelle utvalget rapporterer om omfattende problematferd, kan man med relativ høy grad av sikkerhet hevde at de faktisk viser omfattende problematferd i skolen og at rapporteringen ikke skyldes tilfeldige målingsfeil. Måleinstrumentet består av tre separate skalaer; en for sosial kompetanse, en for problematferd og en for skolefaglig funksjonsnivå. Den siste skalaen blir ikke kommentert i artikkelen.

Det ble komponert sumskårer (indekser) for elev- og lærervurdert sosial kompetanse og problem-

atferd og sumskårer på delskalarnivå. Disse ble lagt til grunn for de ulike analysene av datamaterialet. Samtlige skalaverdier i min studie ble reliabilitetstestet og komponert slik at høye skårer betydde henholdsvis høy sosial kompetanse og høy forekomst av problematferd. Kompetanseområdene (samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og empati) som benyttes, er identiske med de som framkom gjennom Gresham & Elliotts (1990) faktoranalyse. Lærerskalaen omfatter ikke empatidimensjonen. Den samme skalaen og de samme faktorene ble benyttet i Ogdens (1995) og Lindbergs studie (1998) og som alternative dimensjoner i Sørli og Nordahls studie (1998). SSRS inneholder også et spørreskjema til foreldre. Denne skalaen omfatter kompetanseområdet ansvarlighet. Kompetanseområdet ansvarlighet finnes kun i foreldreversjonen. De var ikke informanter i denne undersøkelsen.

I kartleggingen av problematferd ble en utvidet versjon av SSRS problematferdsskala benyttet. Sørli og Nordahl (1998) utvidet problematferdsskalaen for lærervurderingene fra 19 til 31 ledd. De konstruerte også et skjema for elevvurdert problematferd. Sørli og Nordahls (1998) skalaer for elev- og lærervurdert problematferd innebefatter fire atferdsdimensjoner: «lærings- og undervisningshemmende atferd», «utagerende atferd», «sosial isolasjon» og «antisosial atferd». For å kunne sammenholde resultatene fra alternativ skole med resultatene fra studiene til Ogden (1995) og Lindberg (1998) benyttes lærervurdert internalisert og eksternalisert atferd i tillegg til Sørli og Nordahls (1998) faktorer. Disse faktorene er identiske med Gresham & Elliotts (1990) faktorer. Reliabiliteten og validiteten i de norske referansestudiene ble vurdert som tilfredsstillende (Ogden, 1995; Sørli og Nordahl, 1998 og Lindberg, 1998).

Skalaene for elevvurdert sosial kompetanse (tabell 1) i denne studien og problematferd (tabell 4) hadde tilfredsstillende indre sammenheng med alphaverdier på henholdsvis .86 og .84, også sammenlignet med de ulike referansestudiene. Den indre konsistensen på faktornivå i begge skalaene var ideelt sett noe lav. Slik sosial kompetanse og problematferd ble definert i denne undersøkelsen ligger begrepene nært opp til elevers og læreres virkelighet (økologisk validitet). Derfor ble variablene «sosial isolasjon» (.61), «antisosial atferd» (.68), «samarbeid» (.62), «selvkontroll» (.67) beholdt i undersøkelsen. Den indre konsistensen i lærervurdert sosial kompetanse og problematferd var tilfredsstillende.

Dette instrumentet er konstruert slik at det måler sosial kompetanse og problematferd i forhold til den

Tabell 1.

Skala for elev- og lærervurdert sosial kompetanse i alternativ skole. Sentral tendens, spredning, homogenitet og Cronbach alpha (forhøyede verdier).

Skala	N	Mean (M)	$\bar{X}$	Median	St. avvik	Skewness	Kurtosis	Ant ledd	Alpha
Elevvurdert									
Sosial komp	45	92.2	2.5	94.0	12.8	-.27	-.26	37	.86
Samarbeid	49	28.0	3,2	28.0	5.2	-.35	.03	9	.62
Selvhevdelse	46	26,9	2.7	27.0	5.2	-.39	-.11	10	.74
Selvkontroll	50	18.0	2.3	18.0	4.2	.23	-.13	8	.67
Empati	49	19.3	1.9	19.0	3.7	.64	1.21	10	.84
Lærervurdert									
Sosial komp.	48	69.7	2.3	68.0	11.6	.20	-.72	30	.91
Samarbeid	52	22.4	2.2	21.5	4.8	.54	.08	10	.89
Selvhevdelse	51	24.2	2.4	25.0	5.1	-2.1	-.60	10	.84
Selvkontroll	49	23.2	2.3	22.0	5.6	.46	-.16	10	.90

$\bar{X}$ = gjennomsnitt per spørsmål sumskåre (M) dividert med antall ledd)

Tabell 2.

Sammenligning av elevvurdert sosial kompetanse i ulike utvalg (forhøyede verdier) (Ogden, 199; Sørli, 1998b og 1999b; Lindberg, 1998; Jahnsen 2000).

Sosial kompetanse	Numerisk mål	Ogden normal	Sørli ikke prob.def	Sørli prob.def	Lindberg institusjon	Jahnsen alt.skole
Sumskåre	N	469	306	35	31	45
	Mean (M)	107.3	84.2	89.2	99.7	92.2
	St. Avvik	13.9	13.8	13.8	14.9	12.8
	X	2.7	2.7	2.6	2.6	2.5
Samarbeid	N	469	379	45	32	49
	Mean (M)	29.6	18.0	19.8	25.2	28.0
	St.avvik	4.4	4.0	3.8	4.6	5.2
	X	2.6	3.2	3.0	2.5	3.2
Selvhevdelse	N	469	358	45	32	46
	Mean (M)	26.0	24.4	24.1	26.4	26.9
	St.avvik	4.4	4.6	5.5	5.2	5.1
	X	2.6	2.6	2.6	2.6	2.7
Selvkontroll	N	469	365	45	32	50
	Mean (M)	23.8	26.0	27.6	22.1	18.0
	St.avvik	4.4	4.4	4.1	4.6	4.1
	X	2.3	2.4	2.2	2.2	2.3
Empati	N	469	367	48	31	49
	Mean (M)	29.5	20.2	21.1	22.8	19.3
	St.avvik	4.7	4.7	5.1	5.6	3.7
	X	2.9	3.0	2.9	2.3	1.9

$\bar{X}$ = gjennomsnitt per spørsmål (sumskåre (M) dividert med antall ledd)

konteksten elevene er i. Det betyr at resultatene i denne undersøkelsen er et uttrykk for hvordan elevene oppførte seg i den alternative skolekonteksten.

Resultater

ELEV- OG LÆRERVURDERT SOSIAL KOMPETANSE I ALTERNATIV SKOLER

Elever i alternativ skole mente at de var middels sosialt kompetente. Lærerne vurderte gjennomgående elevene som mindre sosialt kompetente enn elevene selv gjorde. Elevene mente at de var flinke til å samarbeide, mens lærerne vurderte dette som elevenes svakeste kompetanseområde. På denne dimensjonen var diskrepansen mellom elev- og lærervurderingene størst.

Lærerne mente at elevene i alternativ skole hadde positiv selvhevdelse som sin sterkeste side. Også elevene vurderte sine selvhevdelsesferdigheter som relativt gode, og de vurderte seg høyest på spørsmål som gjaldt samhandling med jevnaldrende av motsatt kjønn. De mente også at de var flinke til å ta initiativ til samtaler med jevnaldrende og kamerater generelt.

Samarbeid og empati er nært knyttet sammen i SSRS. Elevene i alternativ skole vurderte seg svært lavt med hensyn til empati, men godt med hensyn til samarbeid. Empati handler om å være en god lytter, å leve seg inn i andres opplevelser og å drøfte egne utfordringer med medelever. Elevene rapporterte om gode samarbeidsferdigheter på spørsmål som handlet om praktiske gjøremål. Både elever og lærere rapporterte om svake til moderate selvkontrollsferdigheter.

Av tabell 1 går det fram at det var relative store forskjeller i vurderingene innbyrdes mellom elevene i alternativ skole. Noen få elever hadde en tendens til å vurdere sin sosiale kompetanse svært lavt, lærerne mente at noen få elever skilte seg ut i positiv retning.

SAMMENLIGNING AV ELEVURDERT SOSIAL KOMPETANSE I ULIKE UTVALG

I tabell 2 (se forrige side) går det fram hvordan elevene i alternativ skole var like eller forskjellige fra jevnaldrende i institusjonsskoler (Lindberg, 1998), elever i ordinær skole som i følge sine lærere viste omfattende problematferd («problemdefinerte elever»), elever i ordinær skole som ikke viste problematferd på skolen («ikke problemdefinerte elever») (Sørli, 1998b) og et normalutvalg av 13 til 14 åringer (Ogden, 1995). I den direkte sammenligningen er verdien «gjennomsnitt per spørsmål» (X) den mest relevante. For å kunne sammenligne dette tallet for alle utvalg, ble «gjennomsnitt per spørsmål» i Sørli (1998b) vendt for sum- og delskårer.

Sammenlignet med jevnaldrene i andre skoleslag vurderte elevene i alternativ skole seg som de minst sosialt kompetente elevene av alle. Forskjellene var størst når de ble sammenlignet med elevene i normalutvalget og de «ikke problemdefinerte» elevene i ordinær skole.

Elevene i alternativ skole mente de var lite flinke til å vise empati overfor jevnaldrende, og sammenlignet med de andre elevene, kom de dårligst ut på dette området. Elevene rapporterte om gode samarbeidsferdigheter, og på denne dimensjonen kom de godt ut. Institusjonselevene skilte seg negativt ut på samme dimensjon. På de øvrige kompetanseområdene framsto elevene i alternativ skole som mer like enn forskjellig fra sine jevnaldrende i andre skoleslag.

SAMMENLIGNING AV LÆRERVURDERT SOSIAL KOMPETANSE I ULIKE UTVALG

Lærerne mente at elevene i alternativ skole ikke skilte seg negativt ut fra jevnaldrene som viste problematferd i ordinære skoler og institusjonsskoler på området sosial kompetanse. De tre «atferdsproblematiske» elevgruppene ble vurdert som generelt mindre sosialt kompetente enn sine jevnaldrende i normalskolen, med unntak av selvhevdelsesferdigheter.

I lærervurderingene var det marginale forskjeller mellom de tre atferdsproblematiske elevutvalgene i henholdsvis normal-, institusjonsskoler og alternativ skole også på dimensjonene samarbeid og selvkontroll. Institusjonselevene ble imidlertid vurdert som de mest kompetente av samtlige elever når det gjaldt selvhevdelse, og som de klart minst kompetente når det gjaldt selvkontrollsferdigheter. (Se tabell 3 på neste side).

ELEV- OG LÆRERVURDERT PROBLEMATFERD I ALTERNATIV SKOLE

Spredningen i fordeling av elevenes svar i alternativ skole viste at de fordelte seg noe mer utover skalaen enn sine jevnaldrene i andre skoleslag. Det vil si at mange elever i alternativ skole viste problematferd over og under gjennomsnittet. Lærerne i det alternative skoleutvalget vurderte at noen få elever skilte seg svært negativt ut. Disse elevene dro gjennomsnittet opp mot høye verdier av ulike utagerende former for problematferd og internalisert atferd i lærermaterialet.

Elevene i alternativ skole viste høy grad og stort omfang av problematferd på skolen og lærings- og undervisningshemmende atferd var den klart mest vanlige formen for problematferd, både ifølge elever og lærere. I lærervurderingene av internalisert og eksterne-lisert atferd gikk det fram at elevene viste mer internalisert atferd enn eksterne-lisert atferd, i alternativ skole.

Tabell 3.

Sammenligning av lærervurdert sosial kompetanse i ulike utvalg (Ogden, 1995; Sørle, 1998a; Lindberg, 1998; Jahnsen, 2000) (forhøyede verdier).

Utvalg	Sumskåre				Samarbeid				Selvhevdelse				Selvkotroll			
	N	M	St.a	X	N	M	St.a	X	N	M	St.a	X	N	M	St.a	X
Ogden Normal	469	79.5	12.1	2.7	469	29.2	6.0	2.9	469	23.3	5.2	2.3	469	27.1	5.0	2.7
Sørle Ikke-prob.	268	81.4	7.6	2.8	403	27.2	4.6	3.1	282	27.2	5.0	2.5	311	27.7	3.7	2.9
Sørle Prob.def	32	64.9	10.7	2.3	48	19.0	5.9	2.3	35	24.5	5.0	2.3	37	21.3	4.0	2.2
Lindberg Institusjon	31	69.9	13.6	2.3	34	22.4	6.2	2.2	32	27.4	5.0	2.7	33	18.2	5.3	2.0
Jahnsen Alt. skole	48	69.7	11.6	2.3	49	22.4	4.8	2.2	51	24.2	5.1	2.4	49	23.2	5.6	2.3

X = gjennomsnitt per spørsmål (sumskåre (M) dividert med antall ledd)

Tabell 4.

Elev- og lærervurdert problematferd i alternativ skole. Sentraltendens, spredning, homogenitet og Cronbach alpha (forhøyede verdier).

Skala	N	Mean (M)	X	Median	St. avvik	Skew-ness	Kurt-osis	Ant ledd	Alpha
Elevvurdert problematferd	44	66.3	2.5	66.0	12.5	.07	-.60	27	.84
Sosial isolasjon	51	5.5	1.8	5.0	2.4	1.1	.65	3	.61
Antisosial.	50	7.7	1.6	7.0	2.6	.62	-.74	5	.68
Utagerende	51	10.2	2.6	10.0	3.1	-.09	-.54	4	.75
Lærings- og undervisnings-hemmende atferd	47	32.3	2.9	31.0	7.3	.39	-.61	11	.81
Lærervurdert problematferd	44	82.8	2.7	82.5	17.0	-.03	-.88	31	.91
Sosial isolasjon	51	21.8	2.7	22.0	6.7	.30	-.37	8	.91
Utager./antisosial	51	26.9	2.4	29.0	8.7	-.03	-1.1	11	.92
Lærings- og undervisnings-hemmende atferd	44	22.8	3.3	22.0	5.5	.32	-1.0	7	.79
Eksternalisering	51	12.1	2.4	12.0	4.7	.18	-.61	5	.92
Internalisering	51	18.5	3.1	18.0	6.2	.42	-.22	6	.89

X = gjennomsnitt per spørsmål (sumskåre (M) dividert med antall ledd)

SAMMENLIGNING AV ELEVVRDERT PROBLEMATFERD I ULIKE UTVALG

I hvilken grad og eventuelt på hvilken måte elevene i alternativ skole skilte seg fra elever i normalskole med hensyn til problematferd, går fram av tabell 5. (Se side 38). I undersøkelsene til Ogden (1995) og Lindberg (1998) vurderte ikke elevene sin egen atferd. Resultatene fra alternativ skole ble derfor kun sammenlignet

med resultatene i elevvurderingene fra Sørle & Nordahls studie (Sørle, 1998a).

Sammenlignet med begge gruppene i Sørle & Nordahls (1998a) undersøkelse, skåret elevene i alternativ skole seg høyere på problematferdsskalaen, både på sumskåren og alle delskårene, med unntak av sosial isolasjon. Forskjellen mellom elever i alternativ skole og de «problemdefinerte» elever i ordinær skole var

Tabell 5.

Sammenligning av elevvurdert problematferd i ulike utvalg (Sørlie, 1998a,; Jahnsen, 2000). Forhøyede verdier.

Problematferd	Numerisk mål	Sørlie ikke prob.def	Sørlie prob.def	Jahnsen alt.skole
Problematferd, sumskåre	N	369	52	44
	Mean (M)	51.6	56.1	66.3
	St. avvik	10.7	11.6	12.5
	X	1.9	2.1	2.5
Sosial isolasjon	N	396	52	51
	Mean (M)	5.0	5.8	5.5
	St.avvik	1.8	2.9	2.4
	X	1.7	1.9	1.8
Lærings- og undervisnings-hemmende atferd	N	396	52	47
	Mean (M)	23.3	25.0	32.3
	St.avvik	6.0	7.3	7.3
	X	2.1	2.3	2.9
Utagerende atferd	N	396	52	51
	Mean (M)	8.0	9.5	10.2
	St.avvik	2.5	3.2	3.1
	X	2.0	2.4	2.6
Antisosial atferd	N	396	52	50
	Mean (M)	6.1	6.5	7.7
	St.avvik	1.6	2.0	2.6
	X	1.2	1.3	1.6

X = gjennomsnitt per spørsmål (sumskåre (M) dividert med antall ledd)

relativt stor i favør av de «problemdefinerte» elevene i vanlig skole. Forskjellen var størst på området lærings- og undervisningshemmende atferd. Når det gjelder antisosial atferd, ser vi at eleven selv i alle utvalgene vurderer at de viser lite slik atferd på skolen. Elevene i alternative skoler kommer dårligst ut på området og mener at de sjelden eller aldri viser slik atferd på skolen.

SAMMENLIGNING AV LÆRERVURDERT PROBLEMATFERD I ULIKE UTVALG

Også i lærervurderingene (tabell 6, se neste side) kom elevene i alternativ skole dårlig ut sammenlignet med sine jevnaldrende med hensyn til problematferd.

I følge lærerne var lærings- og undervisningshemmende atferd den klart vanligste formen for problematferd, så vel i alternativ skole som i normalskolen, mens sosial isolasjon og utagerende/antisosial atferd forekom sjeldnere.

Elevene i alternativ skole og de «problemdefinerte» elevene i normalskolen syntes å skille seg negativt ut på sumskårenivå. De «problemdefinerte» elevene i normalskolen skilte seg ut som de med høyest forekomst av problematferd, også sammenlignet med institusjonseleven i lærermaterialet. Det var marginale forskjeller mellom de tre elevutvalgene som viste atferdsproblemer når det gjaldt forekomst av eksternalisert atferd. Elevene fra alternativ skole skilte seg ut i negativ retning når det gjaldt internalisert atferd. Størst forskjell var det mellom elevene i normalskolen (Ogden, 1995) og elever i alternativ skole.

KJØNNSFORSKJELLER BLANT ELEVER I ALTERNATIV SKOLE

I det alternative skoleutvalget ble det også foretatt enveis variansanalyser med hensyn til kjønn. I forhold til funnene som ble gjort, er det viktig å huske at det var få jenter (n = 16) i studien fra alternativ skole.

Tabell 6.

Sammenligning av lærervurdert problematferd i ulike utvalg (Ogden, 1995; Sørle, 1998a; Lindberg, 1998; Jahnsen, 2000). Forhøyede verdier.

Problematferd	Numerisk mål	Ogden normalutvalg	Sørle prob.def	Lindberg institusjon	Jahnsen alt. skole
Problematferd	N	469	54	34	44
	Mean (M)	19.0	85.1	28.00	82.8
	St. avvik	5.1	13.6	6.6	17.0
	X	1.6	2.8	2.3	2.7
Sosial isolasjon	N	Ikke data	54	Ikke data	51
	Mean (M)		28.9		21.8
	St.avvik		8.0		6.7
	X		2.6		2.3
Lærings- og undervisnings-hemmende atferd	N	Ikke data	54	Ikke data	44
	Mean (M)		25.3		22.8
	St.avvik		6.2		5.5
	X		3.2		3.3
Utagerende antisosial atferd	N	Ikke data	54	Ikke data	51
	Mean (M)		27.7		26.9
	St.avvik		8.8		8.7
	X		2.5		2.4
Eksternalisert atferd	N	469	51	34	51
	Mean (M)	8.8	13.7	14.1	12.0
	St.avvik	3.3	5.2	4.3	4.7
	X	1.5	2.3	2.3	2.4
Internalisert atferd	N	469	48	34	51
	Mean (M)	10.2	14.5	13.8	18.5
	St.avvik	3.7	5.2	3.9	6.2
	X	1.7	2.4	2.3	3.1

x = gjennomsnitt per spørsmål (sumskåre (M) dividert med antall ledd)

Resultatene må derfor tolkes med forsiktighet. Tidligere nasjonale og internasjonale undersøkelser viser at jentene ofte blir vurdert som mer sosialt kompetente enn guttene av sine lærere (Ogden, 1995; Sørle, 1998b; Lindberg, 1998). I det alternative utvalget ble det ikke registrert klare kjønnsforskjeller på sumskårenivå med hensyn til sosial kompetanse. I den grad det var forskjeller, gikk disse i guttenes (n = 34) favør både i elev- og lærermaterialet. Jentene mente at de hadde noe bedre samarbeidsferdigheter enn guttene. Lærerne hadde en tendens til å vurdere

guttene som mer kompetente enn jentene på alle kompetansedimensjonene.

Med hensyn til problematferd gikk tendensen i jentenes favør i elevmaterialet. Forskjellen var ikke signifikant på sumskårenivå. På delskalanivå vurderte jentene seg til å vise signifikant høyere forekomst av sosial isolasjon enn guttene. Lærervurderingene viste at i den grad det var forskjeller, kom jentene dårligst ut. Forskjellene var ikke signifikante på sumskårenivå. På delskalanivå ble jentene vurdert til å vise signifikant oftere og høyere grad av internalisert atferd enn guttene.

Diskusjon

Denne undersøkelsen ble designet for å kunne beskrive sosialt kompetansenivå, grad og forekomst av problematferd hos elever i alternativ skole, samt å kunne sammenligne disse resultatene med resultater i lignende undersøkelser i andre skoleslag i Norge.

Barn, unge og voksne deltar på mange arenaer og problematferd samvarierer både med faktorer i individet, biologiske eller genetiske faktorer, med faktorer i familie eller jevnaldergruppe, i skolen og i samfunnet generelt (Nordahl mfl., 2003a). I denne studien diskuteres faktorer i skolekonteksten. Det betyr at denne studien ikke fanger opp eventuelle forklaringsbidrag fra andre arenaer elevene deltar i.

Elever og lærere vurderte elevenes sosiale kompetanse svært ulikt. Andre undersøkelser viser at diskrepansen mellom elev- og lærervurderinger øker med økende alder (Sørli, 1999c). En vanlig forklaring er at lærere sannsynligvis har mindre kjennskap til elevene jo eldre de er. Denne forklaringen kan neppe benyttes i forhold til alternativ skole. Her er det få elever, og lærerne har elevene i nesten alle fag og i de praktiske aktivitetene. I denne sammenhengen er det mer sannsynlig at det handler om forskjeller knyttet til erfaring med å observere atferd og at elevene vurderte seg selv, mens lærerne vurderte noen andre enn seg selv.

Det mest interessante funnet var imidlertid forskjellene i elev- og lærervurderingene av kompetanseområdet samarbeid. Diskrepansen kan ha sammenheng med konteksten elevene skulle vurdere sine samarbeidsferdigheter i forhold til på målingstidspunktet, det vil si i et lite miljø med trening av sosiale ferdigheter. Elevene må samarbeide om vask og vedlikehold av skolen og om praktiske aktiviteter. Det er sannsynlig at elevene opplever at de samarbeider mer i det nye skoletilbudet sammenlignet med tidligere erfaringer. Elevene får muligens også delta i klasseromsaktiviteter i langt større grad enn tidligere. Det kan være at de opplever størst endringer i sine ferdigheter på dette området ved skifte av skole. Mange elever i alternativ skole har dårlig erfaring med samarbeid fra tidligere skolegang, og overgangen til alternativ skole kan derved synes stor (Mordal og Pedersen, 1999). Det er mulig at elever i alternativ skole overrapporterer på denne dimensjonen. I denne sammenheng er det viktig å relatere elevenes vurderinger til skoleslag. Det er ikke sikkert at elevene som gikk i alternativ skole, ville ha vurdert sine samarbeidsferdigheter så positivt dersom de hadde vurdert seg i forhold til en ordinær klassekontekst. Lærerne har på sin side muligens vært mer realistiske i sine vurderinger av elevenes samarbeidsferdigheter.

Elever i alternative skoler meldte om høye samarbeidsferdigheter og lave ferdigheter med hensyn til empati. Det kan være et uttrykk for at samarbeidsaktivitetene i alternativ skole ikke er noe elevene selv velger å gjøre av grunner ut over det å beholde plassen i alternativ skole eller å gjøre «en god figur» overfor lærerne.

Elever i alternativ skole melder om lavere sosial kompetanse enn sine jevnaldrende i andre skoleslag (tabell 2). Dette kan enten bety at de reelt sett var lavere sosialt kompetente enn sine jevnaldrende i utgangspunktet, eller at det alternative skoleoppholdet ikke har hatt den ønskede virkning på elevenes sosiale kompetanse. Det er mulig at elevene i alternative skoler har økt sin sosiale kompetanse gjennom skoleåret og at de likevel ikke nådde nivået til jevnaldrende i andre skoleslag. Uansett forklaring er tendensen at elevene i alternativ skole selv mener at de viser lav sosial kompetanse og sannsynligvis lavere enn jevnaldrene i andre skoleslag.

Dersom de alternative skolene har lyktes i å øke elevenes sosiale ferdigheter, er det grunn til å stille spørsmål om elevene vil kunne ta med seg de nye ferdighetene fra en relativt skjermet, liten enhet til full klasse i ordinær grunn- eller videregående skole. Det blir både et spørsmål om generalisering av ferdighetene og om grad av overførbarhet.

De store forskjellene i elevvurderingene av empati mellom elever i ulike skoleslag gir grunn til å tro at elevene som gikk i alternativ skole viste lavere kompetanse enn de andre nettopp på denne dimensjonen. En mulig forklaring er at elevene rapporterer som forventet. De er plassert i alternativ skole fordi de har mislykkes i samhandling med medelever og lærere i ordinær skole, og de er selv klar over grunnen til at de får sin opplæring i alternativ skole.

Det mest interessante funnet i sammenligningen mellom elever i ulike utvalg i lærermaterialet var forskjellen mellom elever i alternative skoler og i institusjonsskoler (tabell 3). Elever i alternativ skole kom dårligst ut med hensyn til selvhevdelse. Dette kan bety at elever i alternativ skole reelt sett var lavere kompetente på denne dimensjonen enn sine jevnaldrende i institusjonsskoler.

Elevene i alternative skoler rapporterte om moderat til høyt omfang av problematferd (tabell 4) på skolen. De mente selv at lærings- og undervisningshemmende atferd var den mest vanlige formen for problematferd, med utagerende atferd som det nest mest vanlige. De viste svært mye av disse typene problematferd på skolen. Elevene i alternativ skole er sannsynligvis klar over at et av hovedkriteriene for å være i disse tiltakene er at de har vist omfattende pro-

blematferd i ordinær skolekontekst. De høye rapporteringene på problematferd kan bety at elevene handler og rapporterer som forventet.

Lærerne i alternative skoler vurderte at elevene viste omfattende problematferd på skolen (tabell 4). Kanskje noe overraskende vurderte de at internalisert atferd var et langt større problem enn eksternalisert atferd. I en studie fra 1991 rapporterte lærerne at elevene i alternativ skole viste moderat til høy grad av problematferd i skolen. I den samme studien som omfattet samtlige av de 50 alternative skolene som eksisterte den gang, mente lærerne at eksternalisert atferd var mer fremtredende (4–5 av 10) enn internalisert atferd (2–3 av 10) blant elevene (Sørli, 1991). Det kan således ikke utelukkkes at lærervurderingene i de alternative skolene som var med i denne studien, ikke gir et representativt bilde av problematferd blant elever i alternative skoler generelt. Denne reservasjonen må også sees i lys av antallet elevplasser i alternativ skole i forhold til elevgrunnlaget i de to kommunene som deltok i undersøkelsen.

Elever i alternativ skole er der fordi de viser problematferd i ordinær skole, og lærerne håndterer problematisk atferd hver dag. Dette kan ha bidratt til at lærere i alternativ skole har større toleranse for problematferd og underrapporterer sine elevers atferd. Videre er det slik at relativt få ordinære skoler har tilgang til institusjonsskoler og alternative skoler, derfor er det svært sannsynlig at flere elever med omfattende problematferd befinner seg i normalskolen.

Lærerne til «problemdefinerte» elever i normalskolen og til elevene i alternativ skole (tabell 6) vurderte elevene svært ulikt på faktoren internalisert atferd. Diskrepansen i lærervurderingene kan bety at lærere i normalskolen ikke definerer internalisert atferd som et alvorlig atferdsproblem i skolen. Også Sørli (1998a, s. 147) viser at sosial isolasjon blant elevene synes «...i liten grad å ha vekket bekymring og oppmerksomhet i skolen». I vanlig skole kan elever «tillate» seg å drømme seg bort og/eller ikke ta initiativ til aktivitet. Elever med en tilbaketrukket og passiv elevrolle blir ofte oppfattet som uproblematisk å ha med å gjøre i vanlig klasse. Resultatene fra denne undersøkelsen kan tyde på at lærerne i alternativ skole var opptatt av at slik atferd kan representere et problem både for den enkelte elev og for skolen. I en alternativ skolekontekst vil de innadvendte elevene lett oppdages og muligens være vanskelige å motivere til aktivitet og deltakelse.

Når det gjelder eksternalisert atferd, er det marginale forskjeller i lærervurderingene av elever i de ulike utvalgene av elever som viser omfattende

problematferd (tabell 6). De alternative skolene hevder via sine inntaksprosedyrer å skille ut de elevene som er nest mest atferdsproblematisk, og derved overlates de vanskeligste elevene til normalskolen. Den generelle oppfatning i alternativ skole er at man ikke ønsker en ensartet gruppe med elever som viser alvorlige former for antisosial atferd. I den grad de alternative skolene lykkes med en slik utskilling, vil det støtte antagelsen om at ordinærskolen rommer mange elever som viser omfattende problematferd. Resultatet kan også bety at oppholdet i alternativ skole har hatt en viss positiv effekt i forhold til å redusere eksternalisert atferd. Den siste forklaringen finnes det støtte for hos Raywid (1983); Cox et. al (1995); Gold & Mann (1984); Sørli (1991,1999a); Mordal & Pedersen (1999); Julseth & Karlson (1991) og Ogden (1984).

Forskjellene i sosial kompetanse og problematferd med hensyn til kjønn avvek i noen grad fra tidligere forskning. Guttene i alternative skoler tenderte til å vurdere seg som mer sosialt kompetente enn jentene, og resultatene avvek således fra det forventede. Forskjellene var imidlertid ikke signifikante. Når det gjaldt elevenes vurderinger av egen atferd, var resultatene i samsvar med resultatet i sammenlignbare undersøkelser, det vil si at guttene viste noe mer av de utagerende formene for problematferd enn jentene, mens jentene viste noe mer internalisert atferd enn guttene. I lærematerialet var det imidlertid slik at jentene kom dårligst ut med hensyn til problematferd. Dette er ikke i samsvar med resultater fra andre studier. Ofte er det slik at jentene blir vurdert som mindre atferdsvanskelige enn guttene. Lærerne mente at jentene viste signifikant mer internalisert atferd enn guttene i alternativ skole. Dette resultatet var relativt konsistent med tidligere forskning.

Resultatene i denne studien betyr nødvendigvis ikke at jentene som gikk i de aktuelle alternative skolene i utgangspunktet var mindre kompetente og mer atferdsproblematisk enn guttene. Det kan handle om at lærere generelt sett har høyere toleranse for gutter som viser omfattende problematferd enn jenter eller at jenter må vise høyere grad av problematferd og lavere grad av sosial kompetanse enn gutter for å få plass i alternativ skole. Det kan også handle om alternativ skole som læringsarena for jenter. Sørli stilte spørsmål om disse skolene hadde et undervisningsopplegg og en praksisarena som var godt nok tilrettelagt for jenter allerede i 1991.

Utfordringene i studien av elever i alternativ skole knytter seg først og fremst til utvalget av elever og utvalgsmetode. Forholdet mellom elevplasser i alternative skoler og det totale antallet elevplasser i

kommunen gjør dette utvalget noe skjevt. Dette kan ha påvirket resultatene, og kan begrense muligheten til å generalisere resultatene til populasjonen elever i alternativ skole i Norge. Fordi undersøkelsen er beskri- vende og sammenlignende vil ikke de negative sidene ved skjønnsmessig utvelgning av informanter ha stor betydning i denne sammenheng. De sterke sidene ved en slik utvelgning er god tilgang og godt kjennskap til, noe som sikrer høy deltakelse og høy svarprosent.

En annen utfordring er sammenligningene mellom resultatene i de fire ulike studiene. Ogdens (1995) og Lindbergs (1998) studier benytter en skala for lærervurdert problematferd som ikke er identisk med denne studiens skala verken med hensyn til antall spørsmål eller skåringsbredde. Eventuelle likheter og forskjeller er heller ikke signifikantestet. Dette gjør at sammenligningene kun blir å betrakte som tendenser.

Konklusjon

Elevene i alternative skole meldte om lav sosial kompetanse – lavere enn elever i andre skoleslag. Man bør derfor være særlig oppmerksom på disse elevenes situasjon når man vurderer tiltak som alternativ skole og den mulige stigmatiseringseffekten som ligger i det å bruke segregerte tiltak for atferdsvan- skelige elever. Lovende tiltak for å fremme elevenes sosiale kompetanse er forbundet med skoleomfat- tende handlingsplaner sammen med programbaserte strategier som har klare retningslinjer og kriterier for implementering (Nordahl mfl., 2003a og b). I Sørliens (1991) og Tveit og Melbys (1994) studier går det fram at treningen av sosiale ferdigheter er integrert i de praktiske og skolefaglige aktivitetene ved skolene. Sosiale ferdigheter trenes ikke med utgangspunkt i et bestemt program eller en bestemt strategi. Det kan tyde på at den sosiale ferdighetstreningen i alternative skoler kan være fragmentert og muligens noe tilfeldig. Når treningen settes i sammenheng med praktiske aktiviteter, kan man hevde at de sosiale ferdighetene er satt inn i en sammenheng, noe som øker sannsyn- ligheten for suksess. Det er likevel på sin plass å spørre om de aktuelle sosiale ferdighetene som trenes også er betydningsfulle for elevene når de beveger seg over i andre kontekster enn den alternative skolen (sosial og økologisk validitet).

I metodedelen ble det argumentert for at instru- mentene som ble benyttet i denne undersøkelsen, skiller mellom atferdsproblematiske og ikke atferds- problematiske elever. Lindbergs (1998) resultater viste også at institusjonselevne skilte seg signifikant og negativt fra elever i vanlig skole. De «problemdefi- nerte» elevene hos Sørle (1998) skilte seg signifikant

og negativt fra de «ikke problemdefinerte» elevene i ordinær skole. Nordahl og Overland (1998) fant at elever i alternativ skole skilte seg ut i negativ retning med hensyn til problematferd sammenlignet med jevnaldrene i andre skoleslag, inkludert spesialskoler og institusjonsskoler. Selv om skalaen lærervurdert problematferd i denne og Sørliens undersøkelse ikke er identiske med skalaen benyttet i Ogdens og Lindbergs studie, mener jeg at det er grunnlag for å hevde at resultatene underbygger inntrykket av at elevene i de åtte alternative skolene som var med i denne studien viste omfattende atferdsproblemer og lav sosial kom- petanse på skolen, og at de kom dårligere ut enn sine jevnaldrende i andre skoleslag.

Resultatene med hensyn til kjønnsforskjeller i studien av de alternative skoleelevene samt resul- tatene fra Mordal og Pedersens undersøkelse fra 1999 som viste at jentenes sosiale kompetanse utviklet seg i negativ retning gjennom et år på alternativ skole, aktualiserer debatten om dette skoletilbudet er godt nok tilrettelagt for jenter. Selv om det var få jenter i denne studien mener jeg at resultatene understreker nødvendigheten av å undersøke om alternative skoler er godt nok lagt til rette for jenter.

I en rekke studier er det kommet fram at det både er en funksjonell og statistisk sammenheng mellom problematferd, mangelfull sosial kompetanse og skolefaglig fungering (Ogden, 1995; Bursuch & Asher, 1986). Resultater fra kontrollerte tiltaksstudier i utlandet viser at skolebaserte tiltak som fremmer elevenes sosiale kompetanse, gjennomgående har hatt en moderat positiv effekt på så vel alvorlige som mindre alvorlige atferdsproblemer (Sørle, 1999a). Det foreligger imidlertid svært lite evalueringsforskning av eksterne smågrupper basert på problematferd både nasjonalt og internasjonalt. Det nærmeste man kommer er Birkemos (2001) studie av smågruppe- basert undervisning i ordinær skole. Sammenlignet med elever i vanlig klasse var det slik at smågruppe- elevenes karakternivå ble dårligere over en toårsperiode enn for andre elever. Det var også slik at smågruppe- elevenes selvoppfatning sank i løpet av sommerferien. Slike svingninger ble ikke registrert hos elever i ordinære klasser. Sammenholder en disse resultatene med resultatene fra studien blant elever i alternativ skole, synes det å være grunn til å følge faggruppens anbefalinger (Nordahl mfl., 2003a s. 38) om: «... at segregering av utfordrende elever i form av smågrup- petiltak organisert utenfor skolen, bør benyttes med betydelig større forsiktighet og tilbakeholdenhet enn man hittil har gjort».

Ogdens (1984) undersøkelse viste at elever i

alternative skoler og elever i institusjonsskoler hadde relativt lik bakgrunn og at de strevde med å tilpasse seg ordinærskolens regler og rutiner. Resultatene fra denne undersøkelsen (Jahnsen, 2000) kan tyde på at elevenes atferd på skolen ikke har endret seg i betydelig grad og understreker igjen behovet for ny kunnskap angående de alternative skoleelevenes opplæringstilbud.

Det er viktig å vurdere sammensetningen av elever i alternative skoler med tanke på elevenes sosiale utvikling og betydningen av å samhandle jevnlig med prososiale jevnaldrene. Man må også vurdere muligheten for en økning av problematferd blant elever i homogent sammensatte elevgrupper. Sammenholdes resultatene i denne undersøkelsen med disse opplysningene, er det grunn til å etterspørre evalueringsstudier med fokus på elevers læringsutbytte i alternative skolekontekster, både skolefaglig og sosialt.

Nordahl mfl. (2003a) hevder at spørsmål om organisering av opplæring for elever som viser problematferd, ikke kan løsrives fra innhold. Resultatet fra denne undersøkelsen tyder på at man må sette søkelyset på innholdet i de alternative skolene for å kvalitetssikre det forebyggende arbeidet og tiltakene for å øke elevenes sosiale kompetanse og for å redusere problematferd. De støtter min anbefaling om en sterkere kvalitetssikring av de eksisterende alternative skolene.

Noter

¹Det er mulig å måle om ungdommene i de ulike skoleslagene er signifikant forskjellig på alle variabler. Dette kan gjøres via J. Choen «Statistica. I Power Analysis for the Behavioral Sciences (1988).

²SSRS bygger på fem års forskning på amerikanske barns sosiale atferd og er en videreutvikling av «Teacher Ratings og Social Skills», TROSS fra 1984. SSRS ble pilotutprøvd i 1987 og nasjonalt standardisert i 1988. Indre konsistens for hele skalaen ble målt til Cronbach alpha = .96 (Elliott, Gresham, Freeman & McCloskey 1988, Gresham & Elliott 1990). Gresham, Reschly & Carey (1987) hevder at SSRS har gode psykometriske kvaliteter. SSRS korrelerer moderat med lærervurderingene av skolefaglig funksjonsnivå og at det korrelerer negativt med «Walker Problem Behavior Checklist».

³Gresham og Elliotts skala består opprinnelig av 12 ledd. 10 av leddene i skalaen benyttet i denne undersøkelsen er identiske med Gresham og Elliotts opprinnelige versjon og med skalaen i Ogdens og Lindbergs undersøkelser (leddene 1,2,3,4,8,9,11,12, og 16). De resterende 21 ledd er konstruert til studien «Skole og samspillsvarsler» av Nordahl og Sørli (1998). Den opprinnelige skalaen hadde en firedelt likertskala. Sørli og Nordahl (1998) utvidet dette til en femdelte likertskala fordi de ønsket å sikre en større spredning i materialet på høye og lave verdier. Sørli og Nordahls versjon benyttes i denne studien.

REFERANSER

- BRAMLETT, R. K, B. L. SMITH AND J. EDMONDS** (1994). A comparison of nonreferred, learningdisabled, and mildly mentally retarded students utilizing the social skills rating system. *Psychology in the Schools*, 1997, Vol. 31.
- BIRKEMO, A.** (2001). Hva er en god skole. Rapport 1. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo. Unipub forlag.
- BURSUCH, W. D. & S. R. ASHER** (1986). the relationship between social competence and achievement in elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, No.15, 41–49.
- COX, S. M., S. W. DAVIDSON AND T. S. BYNUM** (1995). A Meta-Analytic Assessment of Delinquency-Related Outcomes of Alternative Education Programs. *Crime & Delinquency*, april, 199, 219–234.
- DISHION, T. J., MCCORD, J. AND F. POULIN** (1999). When interventions harm. Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755–764.
- ELLIOTT S. N., F. M. GRESHAM, T. FREEMAN AND MCCLOSKEY** (1988). Teacher and observer ratings of children's social skills. Validation of the social skills rating scales. *Journal of psychoeducational Assessment*, 6, 152–161.
- GARMAEZY, N.** (1989). The Role of Competence in the Study of Children and Adolescents under Stress. I: B. H. Schneider, J. Attili, J. Nadel and R. P. Weissberg 1989. *Social Competence in Development Perspective*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/ Boston/London.
- GRESHAM, F. M. & S. N. ELLIOTT** (1990). *Social Skills Rating System, Manual*. Circle Pines. American Guidance Service.
- GRESHAM, F. M., D. J. RESCHLY AND M. P. CAREY** (1987). Teacher as «tests». Classification accuracy and concurrent validation in the identification of learning disabled children. *School Psychology Review*, Vol.16, No.4.
- GRESHAM, F. M., S. N. ELLIOTT AND F. L. BLACK** (1987). Teacher-Rated Social Skills of Mainstreamed Mildly Handicapped and Nonhandicapped Children. *School Psychology Review*, Vol. 16, No. 1.
- GRESHAM, F. M.** (1992). Social skills and learning Disabilities. Causal, Concomitant, or Correlational? *School Psychology Review*, Vol. 21, No. 3, 1992, 348–360.
- GOLD, M. AND D. W. MANN** (1984) *Expelled to a Friendlier Place. A Study of Effective Alternative Schools*. The University of Michigan Press.
- HAGGERTY, R. J., L. R. SHERROD, N. GARMEZY & M. RUTTER (RED.)** (1996). *Stress, risk, and resilience in children and adolescents. Processes, Mechanisms, and Interventions*. Cambridge, University Press, USA 1996.
- HAUG, P.** (1998). Grunnskolen for alle. *Spesialpedagogikk*, 3, 10–19.
- JAHNSEN, H.** (2000). Sosial kompetanse, problematferd og skolefaglig fungering hos elever i alternative skoler. Hovedoppgave i pedagogikk, våren 2000. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- JAHNSEN, H. OG H. ARNEBERG** (2003). *Spesialundervisningens Hvem, Hva, Hvor. Evaluerer av alternativ opplæring i Fredrikstad kommune. Rapport 2/03, Lillegården kompetansesenter og Fredrikstad kommune 2003.*
- JULSETH, Y. OG S. KARLSON** (1991). Nøstet skole- et opplæringsalternativ i grunnskolen. En etterundersøkelse av elever ved Nøstet skole. Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. Prosjekt S. Rapportserie fra Barnevernets utviklingssenter 2.
- KAUFMANN, A. H.** (1988). Psykologiske determinanter for antisosial atferd hos ungdom. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 25, 21–125.
- KIRKE-, UNDERVISNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET, BARNE- OG FAMILIEDEPARTEMENTET** (2000).

Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000.

KELLMAYER, J. (1995). How to Establish an Alternative School? Corwind Press, INC. California, USA.

LINDBERG, E. (1998). Sosiale kompetanseforskjeller mellom ungdom i institusjonsskole og ungdom i vanlig skole. Hovedoppgave til 3. avdeling i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, 1998.

MASTERPASQUA, F. (1989). A competence paradigm for Psychological Practice. American Psychologist. Vol. 44, No.11, 1366–1371.

MERELL, K. W. AND M. R. POPINGA (1994). The Alliance of Adaptive Behavior and Social Competence. An Examination of Relationships between the Scales of Independent Behavior and the Social Skills Rating System. Research in Development Disabilities, Vol. 15, No.1, 39–47.

MORDAL, T. OG O. PEDERSEN (1999). «På Skarva lærte jeg å tenke meg om to ganger». En evaluering av Skarva skole. Bærum kommune 1999.

NORDAHL, T. (2000). En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. Rapport 11/00. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

NORDAHL, T. OG M.-A. SØRLIE (1994). Hvordan utvikle gode opplærings tilbud til elever med atferds- og relasjonsvansker? I.: I. M. Helgeland (red) (1994). Utfordrende ungdom i skolen. Oslo: Kommuneforlaget.

NORDAHL, T. OG T. OVERLAND (1998). Idealer og realiteter. Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune. Rapport 20/98. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

NORDAHL, T., T. MANGER, M.-A. SØRLIE OG A. TVEIT (2003a). Veileder for skolen. Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen. Lærings- og oppvekstmiljø. Læringscenteret.

NORDAHL, T., A. K. BØ, G. BJØRNSSEN, H. JAHNSEN, H. PLIS-CHEWSKI OG G. REINMO (2003 b). Veileder for skolen. Utvikling av sosial kompetanse. Lærings- og oppvekstmiljøet. Læringscenteret. Norges offentlige utredninger (NOU) (2003.16). I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

NORUSIS, M., J. (1993). SPSS for Windows Advance Statistics. Release 6.0.

OGDEN, T. (1984). «Alternative skoler» som skolemodell og pedagogisk ide. *Spesialpedagogikk*, 7, 4–13.

OGDEN, T. (1995). Kompetanse i kontekst. En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13-åringer. Rapportserie fra barnevernets Utviklingssenter. Rapport nr.3 Moss/Oslo 1995.

OGDEN, T. OG SØRLIE, M.-A. (1991). Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for elever med tilpasnings- og atferdsproblemer. *Spesialpedagogikk*, 7, 9–21.

OLLESTAD, A. OG A. TVEIT (1996). Barnevernsbarna – en segregert gruppe i skolen. En undersøkelse om grunnskoletilbudet til barn og unge bosatt i fylkeskommunale barnevernsinstitusjoner. Rogneby kompetansesenter.

PARKER, J. G., S. R. ASHER (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment. Are Low-Accepted Children At risk? Psychological Bulletin.

RAYWID, M. A. (1983). Alternative Schools as a model for Public Education. Theory into Practice. Vol. 22, No.3, 190–197.

RAYWID, M. A. (1994). Alternative Schools. The State of the Art. Educational Leadership.

SØRLIE, M.-A. (1991). Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom. En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge. Rapport 4. 1991, Barnevernets utviklingssenter. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

SØRLIE, M.-A. OG T. NORDAHL (1998). Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner. NOVA Rapport 98.12a. Hovedrapport fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

SØRLIE, M.-A. (1998a). Liv og leven i skolen. Omfang og utslag av problematferd. NOVA Rapport 98.12b. delrapport 1 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

SØRLIE, M.-A. (1998b). Mestring og tilkortkomming i skolen. Fokus på elevers sosiale kompetanse, skolefaglige kompetanse og selvpoppfatning. NOVA Rapport 98.12c. Delrapport 2 fra forskningsprosjektet «Skole og samspillsvansker». Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

SØRLIE, M.-A. (1999a). Alternative skoler – lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomming blant høyrisikoungdom. *Spesialpedagogikk*, 9, 12–25.

SØRLIE, M.-A. (1999b). Atferdsdimensjoner. Upublisert. NOVA

SØRLIE, M.-A. (1999c). Atferdsproblemer i skolen. Fokus på stabilitet, endring – og forandring. *Spesialpedagogikk*, 3, 28–43.

TVEIT, A. OG K. MELBY (1994). Alternativ skole – ikke alternativ til skole. Undersøkelse i de alternative skolene i Norge. Rogneby kompetansesenter 1994.

VAGLI, Å., G. STANGVIK, O. SIMONSEN, R. ANDREASSEN, G. JØRGENSEN OG K. ZAKARIASSEN (1991). Atferdsproblem og tiltak for barn og unge. En undersøkelse fra Finnmark. SAMKOS-Rapport nr. 3. Norsk institutt for by- og regionsforskning.

VEDLER, L. (2000). Sosiale mestringsstrategier. *Spesialpedagogikk*, 4, 36–40.

Leselærerprosjektet i Skedsmo 2004–2005

Effekten av et lesemetodisk opplegg på årstrinn 3 for elever under kritisk grense.

Jørgen Frost, cand. pæd. psych., ph.d., seniorrådgiver, Bredtvet kompetansesenter

Peer Møller Sørensen, dr. scient., førsteamanuensis, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Wenche Bone, cand. pæd. spec., PP-rådgiver 1, Skedsmo kommune

Kari Precht Dolva¹, cand. ed., PP-rådgiver, Skedsmo kommune

Sammendrag

37 elever i Skedsmo som lå under kritisk grense på en leseprøve for årstrinn 2, mottok i løpet av årstrinn 3 intensiv tilpasset leseundervisning i grupper på fire elever i to perioder (10 uker og 5 uker). En kontrollgruppe med 36 elever ble matchet med eksperimentgruppen og fikk økt læreroppmærksomhet og intensivert leseopplæring i de samme to periodene. Lærerne i eksperimentgruppen deltok i nettverk under lokal veiledning underveis i skoleåret, og fikk dessuten særlig opplæring og veiledning i individuell tilpassing av leseopplæringen av ekstern veileder i hele perioden. Resultatene viste en signifikant effekt i lese- og skriveutvikling for eksperimentgruppens vedkommende sammenliknet med kontrollgruppen. Guttene i eksperimentgruppen utviklet seg dessuten på lik linje med jentene.

Summary

An experimental group of 37 eight-year old students who had scored below the 20th percentile on a national reading test were offered intensive reading instruction in groups of four during grade three in two periods (10 weeks and 5 weeks). A control group of 36 students received increased instructional intensity in their own classes during the same periods. The six teachers for the experiment groups received training in a comprehensive reading intervention program, EMMA (Epi-Meta-Mastery-Approach). Word- and non-word reading, and spelling, all showed significant differences, in favor of the experiment group.

NØKKELOD: INTENSIVT LESEKURS, BALANSERT UNDERVISNING, EFFEKTSTUDIE, KJØNNSFORSKJELLER

Innledning

Det finns i Norge ulike tilnærminger til lesemetodiske opplegg for elever med lese- og skrivevansker. Noen har henvendt seg til elever på begynnertrinnet (First Steps: Santa 1998), andre til årstrinn 3 og 4 (Sola: Oftedal & Dahle, 2005) og andre igjen generelt til hele mellomtrinnet (Fals: Breivik, Mørk & Askeland, 1995; Borge: Salen, 2003). FALS og Borge sine modeller for intensive lesekurs har hatt sin inspirasjon fra Anna Mikkelsen (1984). Oppbyggingen i disse modellene følger en nesten klassisk tradisjon med stasjonsundervisning, hvor barna i løpet av en leksjon følger et fast program mellom stasjonene. Innholdet bygger dessuten på den vel gjennomprøvde spesialundervisning med lesing, forberedelse til diktat, diktat, selvstendig lesing og skriving og oppgaveløsning.

First Steps-programmet har sin rot i M. Clays Reading Recovery program (Clay, 1993) og består også av en fast rekke av aktiviteter som er valgt ut fra gode erfaringer med individuell leseopplæring: Gjenlesing av bøker, setningsskriving, ordiaktakelse og introduksjon av nye bøker (Santa, 1998). First Steps er et oversatt amerikansk program (Early Steps). Begge disse programmer legger større vekt på styrking av fonologiske lesestrategier enn det som har vært vanlig i Reading Recovery. SOLA-prosjektet har især fokusert på bruken av et fast program som var rettet mot utvikling av ortografiske lesestrategier ut fra en hypotese om at nettopp ortografiske avkodingsstrategier er vesentlige for utvikling av lesingen, også når det gjelder de svakeste elevene (Oftedal, 2000).

Det har vært positive erfaringer med alle tilnærmingerne, men kun ett av programmene har i Norge vært evaluert i et forskningsmessig design som ga mulighet for egentlig effektmåling (Oftedal & Dahle, 2005). Her var det ingen signifikante effekter hos de svakeste elevene på rettstaving og nonord-

lesing, men en moderat effekt på ordlesing (0.2–0.3). Programmene er alle teoretisk forankret, slik at alle aktiviteter kan begrunnes erfaringsmessig og teoretisk. Det som en imidlertid kan etterspørre i de nevnte programmer, er noen tanker om hvordan man tenker seg at sammenhengen mellom de forskjellige aktiviteter i en arbeidssekvens (for eksempel full stasjonsrunde eller gjennomføring av en bestemt arbeidsøkt) best mulig kan sikre at den utvikling en forventer faktisk skjer. Clay (1993) har i sin veiledning til Reading Recovery beskrevet progresjonen i den samlede tilrettelegging fra «Roaming around the known» til det å våge å bevege seg med eleven ut over dette og inn i det vanskelige. Med det blir mestring fokusert fra starten. Dessuten prøver en å sikre seg gjennom å skrive en logbok, «Running Record», hvor elevens resultater noteres løpende. I selve metodikken ligger det imidlertid ingen sikring fra sekvens til sekvens i hver økt, men erfaringer samles opp og resulterer i en samlet opplevelse av fremgang i hver økt.

Vårt mål med dette prosjektet var å videreutvikle en arbeidsmåte som best mulig kunne sikre at eleven opplever en bedring i hver arbeidsøkt. Dette er vesentlig for elevens motivasjon for det videre arbeidet. For å oppnå dette mener vi blant annet at arbeidsøkten må legges til rette ved å følge teori om språklig utvikling. Ettersom lesing av de fleste leseforskere betraktes primært som en sammensatt språkprosess, er det derfor god grunn til i et nytt prosjekt å bygge på teori om språkutvikling og her især teori om metaspråklig utvikling. Vårt ønske var derfor å teste ut et sammensatt arbeidsprogram med en tydelig indre språkrelatert struktur for bedre å sikre effekt. Men først må vi se på hvilke utenlandske studier vi for øvrig kan støtte oss til ved tilretteleggingen av innhold og rammer for et intensivt lesekurs for lesesvake elever.

Det finnes mange utenlandske studier som har undersøkt effektiviteten av ulike programtyper for å styrke den skriftspråklige utviklingen hos elever med lese- og skrivevansker (Brooks, 2002). I en meta-analyse av 16 spesialundervisningsprogrammer som var bygget opp på i alt fem forskjellige typer av læringsprogrammer, fant Wasik & Slavin (1993) forskjeller mellom deres effektivitet. De fant at de programmene som bygde på en teori som hadde en nyansert oppfatning av hvordan leseutvikling best ble styrket, var mer effektive enn programmer som primært rettet seg mot enkeltområder, og som hadde en mer snever oppfatning av hva lesing er. Slike nyanseerte programmer, når de ble administrert av erfarne lærere med innsikt i leseprosessen, var dessuten overlegne i forhold til sterkt strukturerte programmer som

mer er rettet mot enkeltkomponenter i lesingen og som også kan brukes som selvstendig treningsmateriell. Her kan også nevnes Vellutino & Scanlon (1991), som fant at når en forståelsesbasert metodikk ble brukt i et komplementært samspill med en avkodingsorientert metodikk, var dette mer effektivt enn hvis en benyttet en metodikk som bare var preget av den ene eller den andre tenkningen.

Men også selve arbeidsmåten, slik den kommer til uttrykk i kvaliteten i samspillet mellom lærer og elev, har grunnleggende betydning. Juel (1996) fant at de mest vellykkede lærerne anvendte mer gradert støtte og modellering enn det lærere med svakere resultater gjorde. I forlengelsen av dette understreker Torgesen, Wagner & Raschotte (1997) betydningen av at det foregår en læringsdialog mellom lærer og elev, hvor eleven oppmuntres til å utnytte egne ressurser i læringen mest mulig og slik utvikle selvstendighet og selvtilit.

Et program utviklet av Lovett, Lacerenza og Borden (2000) fokuserte på både systematisk trening av bokstav-lyd-korrespondanser, en rekke av strategier for ordavkodning og meta-kognitive strategier for bevisst å bli i stand til å styre og regulere ordavkodningen. «The goal of the PHAST program (Phonological and Strategy-Based Reading Program) is to enable the child to become a flexible and skilled reader, able to figure out unfamiliar words independently through the systematic application and evaluation of multiple word identification strategies (p. 470).» Et av problemene som forfatterne ønsker å angripe, er problemet vedrørende transfer. Det betyr at eleven kan overføre erfaring fra avkodning av et ord til et annet. Mange forskere er opptatt av dette grunnleggende problemet (Harm, McCandliss & Seidenberg, 2003; Moats & Foorman, 1997; Torgesen mfl., 1997).

I PHAST-programmet angriper man transferproblemet ved å vektlegge anvendelsen av metakognitive strategier. Elevene presenteres gjennom dialog systematisk for forskjellige måter en kan avkode ord på, og oppmuntres deretter under veiledning til å bruke de lærte strategier på nye ord. Neste skritt er deretter å bruke strategiene ved lesing av sammenhengende tekst, men her er det ikke utviklet noen særlige strategier for å sikre overføringen av kunnskap fra trening på ord til lesing av tekster. Dette er to separate aktiviteter.

Leseprogrammet som er grunnlaget for tilretteleggingen av aktiviteter i prosjektet som denne artikkel handler om, har likhetspunkter med den forskning som her er referert. Det hviler på en sammensatt teori om lesing og leseutvikling, og krever at en lærer med erfaring og innsikt i leseprosessen, tilpasser

bruken til den enkelte eleven (Wasik & Slavin, 1993). Programmet er dessuten balansert mellom bevisst arbeid med sammenhengende lesing og forståelse og arbeid med ordavkodning (Vellutino & Scanlon, 1991). Endelig har samspillet med eleven vært basert på mediering for å skape innsikt i egen læring og for å støtte utvikling av selvstendig læringsevne (Juel, 1996; Torgesen, m.fl. 1997). Det skiller seg imidlertid også på noen områder fra disse. Treningen av delferdigheter er systematisk i sin tilrettelegging, men følger ikke et forutbestemt tilrettelagt program som i PHAST-programmet og andre tilsvarende programmer (Hatcher, Hulme & Ellis, 1997; Oftedal & Dahle, 2005) eller en på forhånd fastlagt aktivitetskjede (Santa, 1998).

Den viktigste forskjellen er kanskje at programmet i dette prosjektet er bygd opp med en indre didaktisk kohesjon imellom de aktiviteter som finner sted, og at denne indre didaktiske sammenhengen er teori-forankret. Hvert trinn i metodikken representerer et trinn i den metaspråklige utviklingen (Gombert, 1995). Derfor er det også det samme språklige innhold som bearbeides med forskjellig fokus og på forskjellig språklig nivå igjennom fasene i arbeidet. Målet er å utvikle ny metaspråklig kunnskap som integreres i forbedrede lesestrategier og automatiseres (EPI-META-MESTRING). Teorigrunnlaget er grundig beskrevet hos Frost (1999, 2003). De viktigste karakteristika for arbeidsmodellen (Helhetslesing) vil være:

1. Hver økt består av tre arbeidsfaser:
 - a. Støttet lesing av sammenhengende tekst (EPI)
 - b. Arbeid med ord og setninger (META)
 - c. Selvstendig lesing av sammenhengende tekst (samme tekst som under a) (MESTRING)
2. Tekstens vanskelighetsgrad er av stor betydning. Teksten skal optimalt ligge på et nivå hvor eleven klarer å lese 80 % av ordene uten staving (Frost, 2003). Ved hjelp av sin innsats fra fase a til c, forventes eleven å forbedre sin selvstendige lesing til et nivå hvor eleven kan lese minst 90 % av ordene uten å skulle stave.
3. Arbeidet med ord og setninger har en tydelig sammenheng med en bestemt tekst som eleven har lest og som eleven skal lese ved avslutningen av arbeidsøkten (embedded training).
4. Arbeidet med ord og setninger fra teksten er utgangspunkt for videre arbeid med andre ord som passer i oppbygging og i forhold til relevante strategier som kan brukes ved avkodning.
5. Automatisering og flytende lesing blir spesielt fokusert i arbeidsfase c. Transfer sikres gjennom den progresjonen som fasene representerer, og

ved at læreren kan sammenlikne elevens lesing fra arbeidsfase a med lesingen i fase c. Hvis det er fremgang, har arbeidet i fase b bygd på riktig innhold og arbeidsmåte, og transfer har funnet sted. Hvis ikke, må læreren vurdere hele arbeidsprosessen og prøve å finne årsaken.

Hvis norsk skole skal ha de svakeste elevene med i «Kunnskapsløftet», må læreren bli bedre i stand til å arbeide i forhold til den enkelte elevs læring. Noen elever kan hjelpes innenfor den ordinære undervisningen, men for andre elever vil tilpassingen kreve veiledning fra personer med utvidet faglig kompetanse, og i noen tilfeller må det ekstra ressurser til (Frost 2005a) for å gjennomføre et mer intensivt opplegg. Dette siste gjelder svært ofte for elever med store lese- og skrivevansker.

I Skedsmo kommune ble det høsten 2004 igangsatt et leseprosjekt, hvor målet var å sikre at alle elever som hadde svake resultater (presisert senere i artikkelen) på den obligatoriske kartleggingen i slutten av årstrinn 2, skulle få et intensivt kursopplegg i årstrinn 3 innenfor rammen av tilpasset opplæring. Prosjektet er en del av et større kvalitetssikringsprosjekt i kommunen, hvor det i forveien ble satset sterkt på forebyggende arbeid i barnehage og skole. Det betyr at kommunen allerede har redusert antallet av potensielt lesesvake elever gjennom generelle tiltak i barnehage og på årstrinn 1. Gruppen av svake elever var under halvdelen av det som landsnormen skulle tilsi, og gruppen av de beste leserne hadde økt. Tilsvarende innsatser har funnet sted i en rekke andre kommuner i Akershus, Hedmark, Nord-Østerdal (Lunde, 2003), Oppland og Sør-Trøndelag med tilsvarende resultater og tendenser (Frost, 2005b).

At det til tross for en forebyggende innsats likevel finnes elever som presterer under kritisk grense, er en stor faglig utfordring for en kommune. I Skedsmo valgte man å ta denne utfordringen, helt i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring for alle. Da lesing ikke er knyttet til for eksempel intelligens (se for eksempel Liberman, 1997; Siegel 1992), er lavt presterende elever i lesing en faglig utfordring som det med dagens kunnskap på feltet, er naturlig å ta tak i. Samtidig er det gjennom både erfaring og forskning dokumentert at når elever har vansker med å tilegne seg grunnleggende leseferdigheter på årstrinn 1 og 2, og disse ikke blir tatt effektivt hånd om, så er det større risiko for at eleven utvikler vedvarende vansker med alt det som en slik situasjon fører med seg av følgevansker. Det er derfor all mulig grunn til både å fortsette anstrengelsene med å kvalitetssikre den første lese- og skriveopplæringen, og å finne gode metoder

for mer intensivt opplæring for best mulig å sikre alle elevers utvikling.

Prosjektets utforming

Undervisningssektoren i Skedsmo kommune skisserte våren 2004 «Leselærerprosjektet» for å sikre at flere elever fikk en god lesestart. Prosjektet var initiert og ledet av pedagogisk-psykologisk avdeling. Ressursene ble sikret ved at undervisningssektoren tilbød de deltakende skolene halvparten av de nødvendige timene, og skolene skulle selv stille med resten.

Målene med prosjektet var:

1. å øke leseferdigheten hos elevene som deltok i prosjektet til et slik nivå at de etterpå kunne fungere faglig tilfredsstillende i egen klasse
2. å utvikle en effektiv organiseringsform for og finne en egnet metodikk til bruk i opplæringen av elever som ikke har nådd en forventet leseferdighet ved avslutningen av årstrinn 2.
3. å etterutdanne en leselærer på hver skole til å ivareta denne opplæring i samarbeid med norsklærer.

På et tidlig tidspunkt i utviklingen av prosjektet ble det innledet et samarbeid med Bredtvet kompetansesenter om å bidra med kompetanseheving og med Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo om å gjennomføre den kvantitative evalueringen av prosjektet. Prosjektet ble igangsatt høsten 2004 på seks av barneskolene i kommunen. Intensjonen var at dersom prosjektet skulle vise seg å ha effekt, ville det fra og med skoleåret 2005–2006 bli utvidet til å omfatte alle barneskolene i Skedsmo.

På hver deltakerskole ble det valgt ut en lærer som gjennom skoleåret forpliktet seg til å følge et omfattende kompetansehevings- og veiledningsopplegg i lesing, og til å gjennomføre et systematisk leseutviklingstiltak på egen skole. Kriteriet for valg av leselærer var at dette skulle være en lærer med mye erfaring fra og god kunnskap om lese- og skriveopplæring. Gjennomsnittlig antall år som lærer var 16 år. De aller fleste av de seks leselærerne hadde forut for prosjektet deltatt i en kursrekke for kommunale ressurspersoner i lesing i regi av Bredtvet kompetansesenter. Sentrale elementer i kompetansehevingsprogrammet for leselærerne i dette prosjektet var innføring i det teoretiske grunnlaget for den lesemetodiske rammen som utgjør Helhetslesing (Frost, 1999), og veiledning i den praktiske bruken av denne arbeidsmåten. Hver leselærer fikk to timer pr. uke som var avsatt til å delta i kompetansehevingsprogrammet. I perioder brukte leselærerne noen av disse timene til å veilede kontaktlærerne til

elevene i målgruppen i hvordan de best kunne følge opp prosjektelevenes leseutvikling når disse deltok i den vanlige opplæringen.

Målgruppen for prosjektet var de åtte elevene (gjennomsnittlig levealder 7:11 år) på hver av deltakerskolene som våren 2004 hadde de svakeste resultatene på følgende fem oppgaver fra Utdanningsdirektoratets kartlegging av leseferdighet for årstrinn 2: *Orddiktat*, *Ordlesing: Fra ord til bilde*, *Ordlesing: Fra bilde til ord*, *Setningslesing* og *Tekstlesing: Instruksjon*. Ikke alle deltakerskolene hadde et så stort antall som åtte elever med bekymringsfulle resultater på denne kartleggingen. Ved disse skolene fikk derfor også et antall lesesvake elever fra årstrinn 4 mulighet til å delta i prosjektet. Resultatene for prosjektet er imidlertid konsentrert om elevene fra årstrinn 3.

På den enkelte skolen ble de åtte elevene i målgruppen delt i to grupper med fire elever i hver. Som hovedregel ble de elevene som hadde de svakeste resultatene på kartleggingen for årstrinn 2, plassert i gruppe 1 (se Tabell 1). Tilbudet til denne gruppen ble iverksatt umiddelbart etter skolestart i august 2004. I de ti første ukene av skoleåret fikk elevene i gruppe 1 intensivt lese- og skrivehjelp to skoletimer pr. dag, fire dager pr. uke. Da de ti ukene var over, fikk elevene i gruppe 2 det samme tilbudet. I denne perioden fikk elevene i gruppe 1 tilpasset lese- og skriveopplæring innenfor rammen av sine årstrinnsgrupper. Etter ti uker med dette fikk de på ny intensiv lese- og skrivehjelp i lesegruppen 8 timer pr. uke, denne gangen i fem uker. Elevene i gruppe 2 fikk da tilpasset opplæring i sine årstrinnsgrupper. Skoleåret ble avsluttet med at også elevene i gruppe 2 fikk fem uker med ny, intensiv oppfølging i lesegruppen 8 timer pr. uke.

I løpet av skoleåret ble foreldrene til elevene i begge gruppene jevnlig informert om elevenes utvikling. Foreldrene fikk også veiledning i hvordan de som foreldre best kunne støtte leseutviklingen til eget barn.

Både for å kunne følge elevenes leseutvikling over tid og som en hjelp til å tilpasse lesetekster og arbeidsoppgaver til det lesenivå den enkelte elev til enhver tid befant seg på, ble det i prosjektet gjennomført individuell kartlegging med følgende prøver: Deltester fra STAS (Klinkenberg & Skaar, 2001): X-Leksikalitet, Lesing av meningsfylte nonsensord og Orddiktat (O-2), samt fra IL-basismateriellet: Språk og bokstav, Tekst og ord 1 og/eller 2 (Frost & Nielsen, 1999).

Testingen med IL-basis-materiellet i prosjektet er dynamisk. Gjennom testingen ble det derfor mulig først å bestemme aktuelt nivå på følgende områder: Fonologisk bevissthet, funksjonell bokstavkompetanse, forståelsesstrategier, ordkunnskap, syntaktisk

Tabell 1.

Lesegruppenes turnus på hver skole i løpet av skoleåret

	Pretest	10 uker	2 uker	10 uker	2 uker	5 uker	1 uke	5 uker	Posttest
Lesekurs	X	Gruppe 1	P	Gruppe 2	P	Gruppe 1	P	Gruppe 2	x
I klassen	X	Gruppe 2	P	Gruppe 1	P	Gruppe 2	P	Gruppe 1	x

P= Pause med kartlegging og møter

bevissthet, stavelsesdeling og ord- og tekstlesing. Dessuten var det mulig å utforske elevenes potensialer på de samme områdene ved å prøve ut støttestrategier når eleven stoppet opp. Slik avdekket en elevenes nærmeste utviklingssone, og det ble utgangspunktet for planleggingen av innholdet i de første arbeidsøkene.

For å kunne vurdere effekten av tiltaket måtte det etableres en kontrollgruppe som også ble utsatt for en intensivering, men innen tilpasset opplæring innenfor årstrinnets rammer (Se Tabell 2). Kontrollgruppen besto av de elevene på årstrinn 3 (gjennomsnittlig levealder 8;1 år) som hadde de svakeste resultatene på de fem utvalgte oppgavene på Utdanningsdirektoratets kartlegging for årstrinn 2 fra de barneskolene i kommunen som ikke deltok i leselærerprosjektet skoleåret 2004–2005. Ved oppstarten og avslutningen av skoleåret ble elevene i kontrollgruppen kartlagt med Utdanningsdirektoratets kartlegging i lesing for 2. trinn og med de tre delprøvene fra STAS som er nevnt ovenfor.

Resultatene av effektevalueringen blir beskrevet senere i artikkelen under avsnittet «Kvantitative resultater».

Typen av intensivering innen tilpasset opplæring

Lærerne til kontrollevene (N=6) ble bedt om å fylle ut et spørreskjema. Her skulle de angi hvilke typer tiltak de hadde benyttet i klassen i det samme tidsrom som eksperimentelevene var på leskurs. Lærernes besvarelser er oppsummert i Tabell 2.

Det overordnede spørsmålet lød: Hva har du/skolen gjort for kontrollgruppeelevene som kan ses som et tiltak utover den vanlige tilpassede opplæringen i klassen? Prosentene på Tabell 2 viser hyppighet av tiltaket i forhold til antall samlede tiltaksrapporteringer. Dessuten ble lærerne bedt om å anslå hvor mye tid (samlet og i prosent) som ble brukt på elevene i kontrollgruppa utover det som hadde vært brukt dersom elevene ikke hadde vært med i noen kontrollgruppe. Svarene fordelte seg likelig mellom henholdsvis 5 % mer tid; 10 % mer tid og 15 % mer tid. I 46,6 % av tilfellene ga lærerne ekstra støtte i klassen,

mens 29,8 % av rapporteringene gjaldt tiltak uten for klassen. Ved sistnevnte kurser ble det benyttet forskjellige programmer bestemt av de enkelte lærere som var ansvarlige. Det antydtes ingen steder om elevene deltok i for eksempel verkstedsundervisning i egen klasse, hvor alle elever fikk tilpasset opplæring. Det avgjørende er at kontrollgruppen gjennomførte den form for intensivering som skolen til vanlig hadde anvendt i forhold til elever med lese- og skrivevansker. Disse forskjellige typer av tiltak ønsket kommunen å se effekten av i forhold til et opplegg som er forankret i teori om metaspråklig utvikling og som kommunen hadde positive erfaringer med fra før.

Treningsprogrammet

En viktig del av prosjektet var å prøve ut hvilken konkret effekt som kunne påvises når den intensive lese- og skriveopplæringen ble lagt opp etter helhetslesingsmetodikken (Frost, 1999, 2003). Denne metodikken består av en styrende metodisk ramme som kan relateres til teori om metaspråklig utvikling (Gombert, 1992). Slik betraktes skriftspråklig utvikling som en utvidelse av den språklige utviklingen. Ved å knytte denne forbindelsen mellom tale- og skriftspråklig utvikling, kvalitetssikrer vi arbeidet med utvikling av lese- og skriveferdighet. Metodikken er likevel bare en ramme for rekkefølgen av aktiviteter i en prinsipiell fremgangsmåte. Læreren må avgjøre nivå, intensitet og innhold i aktivitetene. Derfor krever arbeidsmåten at læreren kan foreta kvalifiserte valg og skape tilpassing til elevens «respons» på alle valgte aktiviteter. På den måten blir kvaliteten i den graderte støtten hele veien vesentlig for elevens utbytte.

De tre fasene i den lesemetodiske rammen svarer til trinn 2, 3 og 4 i Gomberts modell for metaspråklig utvikling (1992). Målet med arbeidet i fase a er å støtte eleven i å etablere en kontrollert lesing av en tekst som ligger i elevens nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1962). Denne sonen kan man finne ved å observere elevens lesing av forskjellige tekster. Hvis eleven klarer å lese en tekst med 80 % sikkerhet (eleven kan lese 80% av ordene uten å skulle stave),

Tabell 2.

Besvarelse av spørsmål til lærerne for kontrollelevne for å presisere tiltak:

Tiltak	Sett kryss hvis tiltaket ble brukt	Nærmere beskrivelse av tiltaket
a) Ekstra oppfølging fra lærer inne i klassen	14,9 %	Tett oppfølging i å høre leselekse.
b) Ekstra materiell, ekstra oppgaver i klassen	12,2 %	Annen lesebok. Tilpasset leselekse. Materiell fra sped.ped. ressurs.
c) Ekstra veiledning alene (inne i klassen)	14,9 %	Tilgodesett med mer tid, spesielt i delingstimer. Egen arb. bok i norsk. Tilpassede leseøvinger.
d) Ekstra veiledning i gruppe (inne i klassen)	4,6 %	
e) Ekstra tid utenfor klassen (alene med lærer)	14,9 %	Lesetrening, data. T-timer til lese- og språktrening.
f) Ekstra tid utenfor klassen (i gruppe)	14,9 %	Lese- og skrivekurs (15t). Kurs i 8 uker.
g) Mer kontakt med hjemmet	8,7 %	Avtalt at eleven får annen lesebok.
h) Konkret plan for samarbeid med hjemmet om tilpassede leselekser	14,9 %	Egne lagde arbeidshefter som ble med hjem.
i) Annet		

ligger den i nærmeste utviklingssone og vil være egnet for videre arbeid mot full beherskelse (Nielsen, Allerup, Ankerdal, Gamby, Poulsen & Søgård, 1992). I henhold til Nielsen m.fl. (1992) vil en elev som leser en tekst på dette nivået, ved fortsatt arbeid med den bli i stand til å oppnå full mestring av den.

Observasjonen av elevens første lesing i fase a (og den dynamiske kartleggingen tidligere) vil gi læreren informasjonsgrunnlag for å kunne planlegge det videre arbeidet. Læreren kan her avgjøre hvilket konkret treningsbehov eleven har for å kunne oppnå full mestring av teksten. Det kan være språklig bevissthet, bokstavkunnskap, stavelsekunnskap, ordkunnskap og/eller setningsbygging. Alle nivåer i språklig bearbeiding har betydning for utvikling av leseferdigheten (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Innholdet i dette arbeidet vil være nært knyttet opp mot teksten eleven har lest, og det tilstrebes dessuten at så mye av arbeidet som mulig, gjennomføres på måter som knytter detaljarbeid opp mot setning og

tekst – og slik sett også mot semantikk og innhold. På denne måten sikrer metodikken «systematic attention to the explicit linking of phonological, orthographic and semantic processing in the acquisition of reading» (Wolf & Katzir-Cohen, 2001, s. 229).

Når detaljarbeidet er avsluttet, vender eleven tilbake til teksten fra fase a. Fase c består da i at eleven gjenleser teksten, og målet er at eleven nå skal lese samme tekst med minst 90 % sikkerhet. I henhold til Hatcher, Hulme & Ellis (1995) representerer en tekst som leses med en sikkerhet på 90–94 %, et ideelt utgangspunkt for å oppnå full mestring (fluency). Den samlede arbeidsmåten representerer på denne måten et grunnlag for at språklig kunnskap kan utvikles, samordnes og automatiseres. En slik tenkning støttes av McCandliss, Beck, Sandak & Perfetti (2003) som hevder at «we suspect that a key ingredient for transfer to comprehension is the opportunity to practice the acquired decoding skills in text» (s. 101).

I vedlegg 1 er et eksempel på et selvkomponert

opplegg til en dags arbeid med samme tekst hvor rammen for tilrettelegging ble fulgt. I vedlegg 2 er et eksempel på en av lærernes refleksjoner underveis i arbeidsprosessen og på den rådgiving som ble gitt fra veileder.

Kvalitative resultater

Ett av målene for prosjektet var å utdanne leselærere. For å finne svaret på hvorvidt organiseringen av kompetansehevingen for leselærere hadde ført til reell kompetanseheving hos deltakerne, ble det utarbeidet et spørreskjema som leselærerne skulle besvare, samt gjennomført en felles evalueringssamtale med utgangspunkt i det besvarte spørreskjemaet. I spørreskjemaet ble leselærerne også bedt om å uttale seg om hvor godt egnet de hadde opplevd at helhetslesingsmetodikken var som arbeidsmåte til bruk for elever som strever med lesing og skriving.

Samtlige leselærere ga uttrykk for at deltakelsen i prosjektet hadde bidratt til å øke kompetansen deres. Især opplevde man det som nyttig å få bedre innsikt i hvordan man helt konkret kan hjelpe elever som ikke har lyktes i den ordinære tilpassede begynneropplæringen i lesing. De fremhevet særlig kombinasjonen mellom den teoretiske innføringen i helhetsmetodikken, arbeidet med å skulle praktisere helhetsmeto-

dikken i egen undervisning, og muligheten til faglig veiledning underveis i forløpene, som svært nyttig. Flere nevnte at de hadde opplevd det som nyttig å kunne legge fram sitt eget undervisningsopplegg på leselærersamlingene for så å få tilbakemelding på dette. Det kom dessuten fram under evalueringssamtalen at leselærerne så mange muligheter for å bruke helhetslesingsmetodikken også i større grupper enn det som var tilfelle under prosjektet.

Vi ønsket også å undersøke hvordan foreldrene til prosjektelevene var fornøyd med egne barns utbytte av å ha deltatt i prosjektet. Det ble derfor utarbeidet et spørreskjema også til foresatte. Svarprosenten på dette spørreskjemaet var på 83 %. Foreldrenes svar på skjemaet gjengis i tabellen nedenfor.

Kvantitative resultater

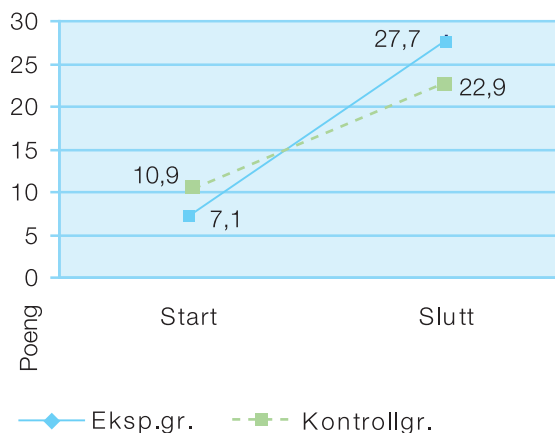
Prosjektets hovedresultater vil være hvilken forskjell i utvikling som kan dokumenteres mellom prosjektbarna og kontrollbarna fra skoleårets start til slutt. Forskjellen i utvikling dokumenteres ved hjelp av STAS-prøvematerialet (Klinkenberg & Skaar, 2001), som ble benyttet i alt 5 ganger i løpet av året (se Tabell 1 side 49). På Figur 1, 2 og 3 vises resultatene ved 1. og 5. måling for de tre delpøver som ble benyttet i prosjektet.

Tabell 3.
Foreldrenes besvarelser av spørreskjema.

Tiltak	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I meget stor grad
1. I hvilken grad var barnet motivert for å delta på kurset?	10 %	28 %	36 %	26 %
2. I hvilken grad virket det som om barnet trivdes på kurset?		13 %	36 %	51 %
3. I hvilken grad er dere fornøyd med informasjonen du/dere fikk om kurset?		28 %	41 %	31 %
4. I hvilken grad krevde kurset oppfølging hjemme av deg/dere som foreldre?	5 %	41 %	36 %	18 %
5. I hvilken grad mener du/dere at barnet forbedret lesinga si som et resultat av kurset?		23 %	23 %	54 %

Figur 1.
Utvikling i X-Leksikalitet for eksperiment- og kontrollgruppe for hele året.

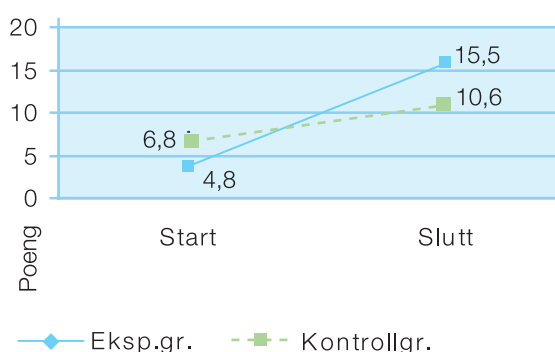
X-Leksikalitet



Som det ses på figur 1 ligger eksperimentgruppens prestasjoner i delprøven X-Leksikalitet under kontrollgruppens ved starten av skoleåret. Likevel klarer kontrollgruppen ikke bare å ta dette forspranget inn, men også å avslutte året på et nivå som ligger et stykke over kontrollgruppens.

Figur 2.
Utvikling i Nonord for eksperiment- og kontrollgruppe for hele året.

Nonord

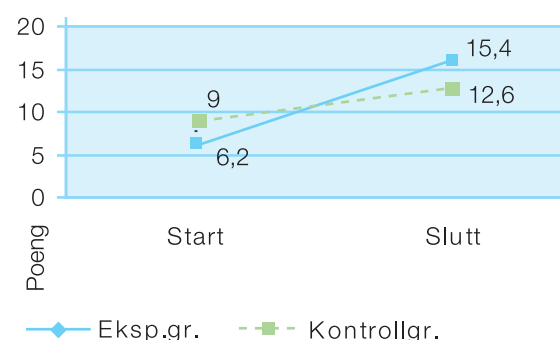


Samme tendens slår igjennom når det gjelder Nonord (Figur 2). Nonord-delprøven har en særlig betydning fordi lesing av nonord representerer en spesielt vanskelig oppgave for elever med lese- og skrivevansker og er en markør i forhold til dysleksi. Vanligvis regnes problemer med lesing av nonord for vanskelig å forbedre, men arbeidet på lesekurset viser seg å ha styrket

også denne ferdigheten – uten at det ble arbeidet spesielt mot nonord. Effekten av undervisningen slår gjennom med samme kraft som ved X-Leksikalitet.

Figur 3.
Utvikling i Diktat for eksperiment- og kontrollgruppe for hele året.

Diktat



Den største effekten viser seg ved Diktat (Figur 3). Igjen krysser utviklingslinjene hverandre. Også ordskriving er en viktig side av den skriftspråklige utviklingen. Især når rettskrivingen inneholder ortografiske problemer, som går videre enn det lydirette. At forskjellene er så store som resultatet på Tabell 1 viser, tyder på at kurselevene har utviklet en solid grunnleggende ordkunnskap som kan brukes eksplisitt. På Tabell 3 vises forskjellen i fremgang for eksperiment- og kontrollelever kontrollert for forskjeller i utgangspunktet.

Eta_ verdiene på Tabell 4 viser hvor stor en del av leseferdighetene på slutten av skoleåret som kan forklares ut i fra elevenes gruppetilhørsforhold når det er tatt hensyn til forskjeller i utgangspunkt. For X-Leksikalitets vedkommende kan således 16,6 % av variansen i leseferdigheter forklares ut fra den gruppen de har vært i og følgelig av undervisningen de har mottatt. For Nonords vedkommende kan 16,9 % av variansen i leseferdigheter forklares på samme måte, og for Diktats vedkommende kan 24,2 % av variansen forklares ved hjelp av det som skjedde i undervisningen på lesekurset og som var annerledes enn det som kontrollelevene mottok. Alle resultater viser høyt signifikansnivå og er med det pålitelige.

Spredningen (SD) viser høyere verdier for eksperimentgruppens vedkommende ved alle 3 delprøver. Det forteller at selv om mange av de 37 elevene har hatt en positiv utvikling, er det stadig noen som presterer lavt. Dette gjelder X-Lexikalitet 1 elev, Non-ord 5, men ingen vedrørende Diktat.

Tabell 4.

Fremgang i prosjektperioden for eksperiment- og kontroll elever. Effektstørrelse (kontrollert for forskjeller i utgangspunktet). Middeltall (M), standardavvik (SD), gruppestørrelse (N), ETA^2 verdier og signifikansnivå (p).

	Eksperiment			Kontroll				
	M	SD	N	M	SD	N	ETA^2	p
Leksikalitet	20.43	10.78	37	11.66	8.30	35	.166	.000
Nonord	10.57	8.56	37	3.69	5.38	35	.169	.000
Diktat	9.03	4.69	37	3.29	4.15	35	.242	.000

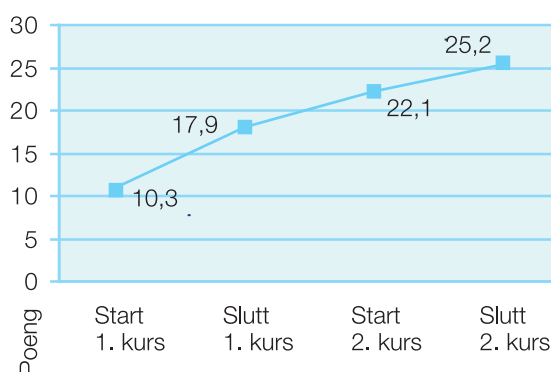
Den samlede effekt (Effect Size) vil være eksperimentgruppens vekst minus kontrollgruppens vekst delt med kontrollgruppens standardavvik (Brooks, 2002). Kalkulering av Effect Size gjør det mulig å sammenlikne forskjellige effektstudiers resultater. En Effect Size på 0.25 representerer en utvikling som er større enn hva en ville forvente i en vanlig opplæringsammenheng. En effekt på 0.50 vil være en bra effekt. I vår studie fikk vi følgende effekter: X-Leksikalitet: $(20,43 - 11,66) / 7,62 = 1,15$. Non-ord lesing: $(10,57 - 3,69) / 5,10 = 1,35$. Orddiktat: $(9,03 - 3,29) / 5,39 = 1,06$. Dette resultatet plasserer studiet imellom de tre beste blant 25 effektstudier gjennomført ved Universitetet i Sheffield (Brooks, 2002, side 140). Det finns ikke effektmålinger å sammenlikne med fra andre nordiske effektstudier for elever med lese- og skrivevansker.

Elevene deltok i 2 kursforløp: et forløp på 10 uker og et på 5 uker. I mellomperioden mellom kursene var de i sin årstrinnsgruppe, men leslærerne hadde gitt veiledning til norsklæreren i hvordan de kunne fortsette å jobbe med elevene. Det betydde at kurselevne i mellomperioden fikk tilpasset opplæring som en naturlig forlengelse av arbeidet på kurset, men i mindre omfang. På figur 4, 5 og 6 ses utviklingen i de tre perioder på de tre områder X-Leksikalitet, Nonord og Diktat.

Figur 4.

Eksperimentgruppens utvikling vedrørende X-Leksikalitet i første kursperiode (10 uker), mellomperioden og annen kursperiode (5 uker)

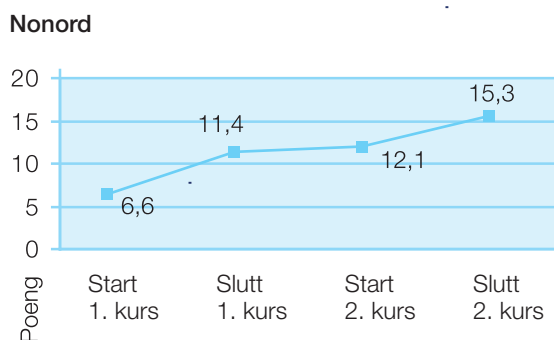
X-Leksikalitet



Når vi ser på eksperimentgruppens utvikling i henholdsvis 1. kursforløp (10 uker), mellomperioden og 2. kursforløp (5 uker), ser vi for X-Leksikalitets vedkommende at utviklingen er forholdsvis jevn. Det betyr at elevene også utviklet seg i mellomperioden (mellom slutt på 1. kurs og start på 2. kurs) selv om utviklingen her gikk langsommere. Det var likevel mulig å fortsette elevenes utvikling også i mellomperioden ved hjelp av de tilpassede aktivitetene som foregikk da. Vi ser også at utviklingen i første kursperiode på 10 uker var større enn utviklingen i 2. kursperiode på 5 uker. Forskjellen i spredningen er forholdsvis mindre i eksperimentgruppen enn i kontrollgruppen ved Diktat enn ved de andre to delprøvene (se tabell 4). Det tyder på at lærerne har fått alle elevene bedre med i forhold til ortografisk skriving enn i lesing (ord og nonord).

Figur 5.

Eksperimentgruppens utvikling i forhold til Nonord i første kursperiode (10 uker), mellomperioden og annen kursperiode (5 uker)

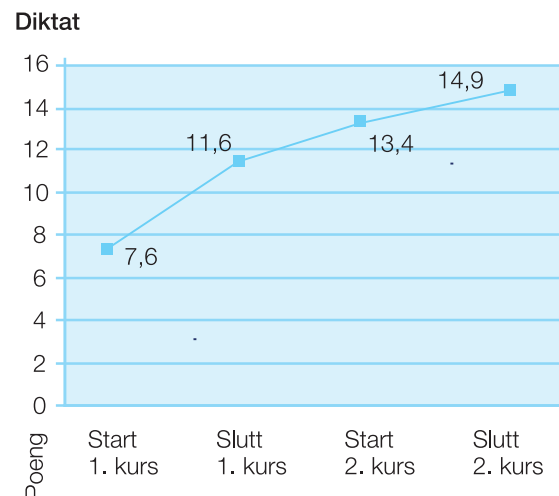


Utviklingen når det gjelder Nonord (figur 5) er igjen av særlig interesse. Vi ser at elevene profitterer sterkt på opplegget i første kursforløp. Så flater kurven ut i mellomperioden, for å fortsette i 2. kursforløp, men med litt svakere stigning enn i første kursperiode. Utviklingen i lesing av Nonord er avhengig av at det arbeides med elevens grunnleggende ferdigheter i ordavkodning. Det betyr primært at eleven må følges opp med systematisk tilrettelagt opplæring. Lærerne på lesekurset har tilsynelatende klart dette. De har meget omhyggelig valgt ut ord til nærmere behandling slik at vanskegraden harmonerte med elevenes utvikling. Samtidig har de sikret arbeidet gjennom den treleddete arbeidsprosessen i Helhetslesingsmetodikken (EPI-META, MESTRING), slik at eleven avsluttet med mestring av det som ble målsatt for hver økt. Læreren og eleven har også hatt en dialog om arbeidsmåtene med påfølgende loggskrivning, for å sikre at eleven ble bevisst sine strategier og hvordan de fungerte. Et slikt grundig arbeid var det ikke mulig å følge opp i elevens årstrinnsgruppe. Derfor er det naturlig at kurven flater ut i mellomperioden. Det viktige er imidlertid at ordavkodningen med lesesvake blir fokusert på riktig måte, fordi det er her nøkkelen til videre leseutvikling ligger. Dette har man tydeligvis klart her, ettersom undervisningen har bidratt til å forbedre non-ord-lesingen.

Igen ser vi at utviklingen i 2. kursperiode er mindre enn i 1. kursperiode. Kanskje man burde tenke over om annen periode på 5 uker er tilstrekkelig lang til å få en sterk nok utvikling. Første periode på 10 uker ser til gjengjeld ut til å være en passende lengde på en arbeidsperiode i forhold til effekten.

Figur 6.

Eksperimentgruppens utvikling vedrørende Diktat i første kursperiode (10 uker), mellomperioden og annen kursperiode (5 uker)



Ved Diktat ser vi samme utviklingsmønster som ved X-Leksikalitet (Figur 6). Det er en overbevisende effekt av arbeidet i første kursperiode. Veksten fortsetter med lavere kraft i mellomperioden, og dette tempoet endres ikke i 2. kursforløp. Det positive er at veksten økes i hele perioden mer enn hos kontrollgruppen (se figur 4), og det betyr at tiltaket bringer elevene i eksperimentgruppen nærmere normalutvikling enn hvis de hadde et vanlig tilbud i årstrinnsgruppa innen tilpasset opplæring.

Diktat viser elevens ordinnsikt på eksplisitt nivå. Det gjør denne delprøven viktig for å kunne vurdere prognosen for elevenes utvikling.

Vi finner små forskjeller mellom kjønnene når vi ser på forskjeller mellom gutter fra eksperimentgruppen og gutter fra kontrollgruppen og tilsvarende på forskjeller mellom jenter fra begge grupper hva angår utviklingen på de tre delprøver X-Leksikalitet, Nonord og Diktat fra start til slutt på skoleåret. Tendensen er likevel at guttene profitterer mest på lesekursforløpet.

Som det fremgår ved en sammenlikning av utviklingen for henholdsvis gutter og jenter, ser vi at guttene på alle tre delprøver har signifikant utvikling, mens jentene bare har det hva angår Nonord og Diktat. T-verdiene er uttrykk for styrken i forskjellen, og vi ser at disse ligger noe høyere enn for jentene. Hvis en foretar en direkte sammenlikning mellom gutter og jenters utvikling på de tre testene, er likevel forskjellene for små til å nå kravet om signifikans.

Tabell 5.

Forskjell i fremgang for gutter i eksperiment- og kontrollgruppe

	Gutter eksp. gruppe			Gutter Kontrollgruppe				
	M	SD	N	M	SD	N	t	p
Leksikalitet	22.59	10.98	22	10.7	9.91	20	3.67	.001
Nonord	10.68	9.24	22	4.25	5.86	20	2.66	.011
Diktat	10.18	4.65	22	3.60	3.38	20	5.21	.000

Tabell 6.

Forskjell i fremgang for jenter i eksperiment- og kontrollgruppe

	Jenter eksp. gruppe			Jenter Kontrollgruppe				
	M	SD	N	M	SD	N	t	p
Leksikalitet	17,27	9,99	15	12,93	5,55	15	1,47	N.S.
Nonord	10.40	7.76	15	2.93	4.76	15	3.18	.004
Diktat	7.33	4.37	22	2.87	5.10	15	2.17	.016

En annen måte å si dette på er imidlertid at det i dette prosjektet ikke finnes forskjeller i gutters og jenters leseutvikling. Når det gjelder de svakeste elevene er dette et usedvanlig funn.

Diskusjon

FORHOLDET MELLOM INNSIKT OG PRAKSIS

Lærerne i prosjektet var langt inne i den første kursrekken før de ble fullt klar over hvordan de måtte tilrettelegge det konkrete lesearbeidet for at elevene skulle begynne å merke fremgang. Dette til tross for at de var erfarne lærere. Den anvendte lesemetodikken er en ramme for tilretteleggingen, som læreren selv må fylle ut i forhold til elevenes forutsetninger. Lærerens kjennskap til det enkelte barnet må danne bakgrunn for en tilrettelegging i barnets nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1971). Det betyr blant annet at tekstnivået må velges med omhu.

Læreren må også kjenne nøyaktig til hva barnet har behov for, for å kunne videreutvikle sin lesing. Det betyr ikke at læreren bare kan velge et treningsmateriale til eleven som eleven kan arbeide med for å bli

flinkere. Hemmeligheten ved å støtte barn med lesevansker, ligger ikke i praktiseringen alene. Den ligger i forholdet mellom den innsikt som skapes i eleven og praktiseringen. Læreren må i sitt samspill med eleven hjelpe ham/henne til å bli klar over hva som må til for å bli flinkere, og deretter må eleven oppleve at det nytter å jobbe med det læreren foreslår. Lesetreningen i seg selv er først viktig når eleven skal automatisere de nye strategiene som barnet har lært sammen med læreren.

Denne type faglighet ble drøftet i samlingene med leselærerne underveis i dette prosjektet. For at det politiske begrepet «Tilpasset opplæring for alle» skal kunne virkeliggjøres, må det forstås i lys av pedagogiske begreper. Her dreier det seg da om individualisering, differensiering, prosessenkning, dialoger, strategier og mediering. Fagets faglighet er bare én side av god undervisning og det kan ofte bli noe borte i den offentlige debatten. Den andre består i hvordan en kan holde sitt fokus på barnet og dets læring samtidig med formidlingen av fagstoffet. Det lærte leselærerne seg gjennom dette prosjektet.

TILPASSET OG LANGSIKTIG PLAN

Effekten av lesekurset i Skedsmo var klart signifikant. Det er sannsynligvis nødvendig å ha en tilpasset og langsiktig plan for organisering av skolehverdagen for at differensieringen til fulle skal kunne lykkes. Lesekurset er én måte å få dette til på. Resultatene pekte på at 10 uker med 8 timer per uke, er en passende lengde for å kunne vise en overbevisende fremgang. Men kanskje nettopp det at elevene fikk den siste 5-ukersperioden forholdsvis kort tid etter, var med på å konsolidere effekten. Samlet er Skedsmos modell tilsynelatende effektiv: En forebyggende innsats for alle i barnehage og skole i kombinasjon med en intensiv innsats for utvalgte elever på årstrinn 3.

Elevene hadde også en positiv utvikling når de ikke var på lesekurs. Leselærerne ble bedt om å veilede kontaktlærerne til de elevene som skulle tilbake til vanlig undervisning mellom kursene. På denne måten kunne en fortsette arbeidet i klassen i mellomperioden selv om det måtte bli med en redusert innsats i forhold til lesekurset. Dette virket imidlertid likevel positivt. Som oftest er det karakteristisk for elever med lese- og skrivevansker at de står stille eller utvikler seg påfallende langsomt i den vanlige undervisningen. Mange ganger rapporterer lærere at dette er vanskelig for elever som bare har spesialundervisning i noen timer. Her fungerte det annerledes. Det interessante er dessuten at når kontaktlærerne lærte hvordan de kunne tilpasse arbeidet til alle elevene, så grep de metodikken og begynte å bruke dens prinsipper som et redskap for tilpassing også av den ordinære leseundervisningen.

BEHOV FOR FLEKSIBLE LØSNINGER

Når vi ser på forskjellen i resultater mellom eksperimentgruppen (lesekurselevne) og kontrollelevne (matchede elever fra andre skoler), kan vi også si noe om lesesvake elevers behov for støtte på dette tidlige tidspunktet i utviklingen sin. Lærerne til de lesesvake elevene i kontrollgruppen ble bedt om i kursperiodene å intensivere arbeidet med kontrollelevne, slik det er mulig innen klassens rammer. Dette ble gjort på flere måter (se Tabell 1). Men som resultatene viser, er det vanskelig å imøtekomme behovet for intensivering for denne elevgruppen i det daglige arbeidet. Hvis man skal imøtekomme det behovet for opplæring som disse elevene har, må læreren ha muligheter for fleksibilitet på mange områder, så som organisering, bøker og annet undervisningsmaterieell, medier, aktiviteter, fysiske rammer mv. Læreren må dessuten jobbe systematisk med barn, slik at den ekstra innsatsen som læreren prøver ut, blir validert etter kort tid. Det krever at læreren har en bevisst strategi for tiltaksva-

lidering (Barnett, Daly III, Jones & Lentz, 2004; Frost, 2005b) hvor graden av intensitet gradvis økes inntil eleven kommer i normal utvikling. Hvis ikke læreren kan klare dette innen den ordinære undervisningens rammer, må skolen sette inn ekstra ressurser enten i forhold til den enkelte elev eller i form av lesekurs tilsvarende det som Skedsmo nå har prøvd ut.

INGEN KJØNNSFORSKJELLER

I dette prosjektet viste det seg at guttene utviklet seg minst på lik linje med jentene. Statistisk sett er det flere gutter enn jenter som får lesevansker. Guttene representerer derfor et forholdsvis større problem i skolen med hensyn til leseutviklingen. Alle leselærerne var kvinner. I mange sammenhenger blir det fremhevet at det er uheldig at det ikke er flere mannlige lærere i skolen, nettopp fordi guttene må ha noen mannlige rollemodeller for å få flere impulser for deres engasjement. Dette kan en ikke være uenig i. Leselærerne i dette prosjektet har imidlertid vært meget bevisste i deres måte å møte barna på.

Lesemetodikken har lagt opp til at hvert barn skulle oppleve mestring i hver økt. Samtidig har leselærerne ført logg sammen med elevene slik at hver økt ble drøftet i forhold til hva barna klarte bra og hva de stadig måtte jobbe mer med. Det kan tenkes at denne arbeidsmåten har vært spesiell gunstig for guttene, kanskje fordi det hevet deres terskel for frustrasjon i forhold til at de reelt allerede hadde opplevd vansker i klassen. På denne måten kan det se ut til at det dreier seg vel så mye om kvaliteten av den pedagogiske innsatsen som på lærerens kjønn når det gjelder guttenes læringssituasjon i skolen.

FOREBYGGENDE TILTAK VIKTIG

Samlet sett må resultatene i dette prosjektet bli en bekreftelse på tiltaket i forhold til elever med lese- og skrivevansker på årstrinn 3. Samtidig må resultatene ses i forhold til at Skedsmo i forveien har et generelt forebyggende tiltak, som også har vist seg å være effektivt. Hvis man gjennomførte samme tiltak i en kommune uten samtidig å ha arbeidet forebyggende i barnehage og på årstrinn 1 og 2, ville man få flere elever under kritisk grense på slutten av årstrinn 2. Dermed ville gruppen av elever som hadde behov for dette intensive tiltaket, bli større.

I lyset av kommunens mål om å arbeide for at alle elever får en stadig mer tilpasset opplæring, må denne samlede innsatsen derfor fremstå som vellykket. For å lykkes med tilpasset opplæring, kreves det tilsynelatende både en kvalitetsheving av den allmenne pedagogiske innsatsen fra barnehage til årstrinn 1 og

2 og muligheter for intensivering med stor styrke, som for eksempel 8 timer ukentlig i firemannsgrupper på årstrinn 3. I tillegg kommer så lærerens evne til å gjennomføre bevisste justeringer i det daglige arbeidet for å skape en hverdag hvor evnen til å differensiere arbeidet i klassen er en tydelig del av lærerens faglighet.

DEN FORTSATTE INNSATSEN I SKEDSMO

Resultatene etter prosjektåret i Skedsmo så tidlig ut til å bli så vellykket at det allerede før skoleåret var omme, ble bestemt at alle skolene skulle gjennomføre kurs med organisering og innhold lik «Leselærerprosjektet» for elever på årstrinn 3 fra skoleåret 2005–2006. Det innebærer også at en ny gruppe lærere skal gjennomgå et kompetansehevingsprogram lik det som ble gjennomført i prosjektet. Leselærerne som var med i prosjektet skal møtes regelmessig også dette skoleåret, og fra skoleåret 2006–2007 skal en leselærer fra alle skolene i Skedsmo møtes i et nettverk for å vedlikeholde og videreutvikle den kompetansen som er nødvendig for at kursene også i fremtiden skal holde den nødvendige kvaliteten – og forbedres.

Som tidligere nevnt var «Leselærerprosjektet» en del av Skedsmo kommunes totale plan for kvalitetssikring av lese- og skriveopplæringen. Når alle skolene i fremtiden får gjennomført kurs etter modellen i prosjektet, regner en med å få oppdaget på et tidlig tidspunkt de elevene som på en eller annen måte vil ha spesielle problemer i sin lese- og skriveutvikling. I hovedsak vil de elevene som etter et så intensivt opplegg på årstrinn 3 fremdeles har store problemer, bli henvist videre til PPA for en ytterligere utredning av sine vansker. På den måten vil muligheten for tidlig oppdagelse av vanskene og tidlig hjelp være en del av kommunens kvalitetssikring av lese- og skriveopplæringen.

FORBEHOLD

Skedsmo tilhører gruppen av kommuner som i lengre tid har arbeidet bevisst mot kvalitetsforbedring av leseopplæringen i grunnskolen. Dette prosjektet står derfor på skuldrene av sin egen innsats i forhold til dette. Dette gir et utgangspunkt som kanskje kan være et problem for andre som vil prøve ut samme modell. Imidlertid vil det være viktig å gjenta prosjektet under andre forhold, for å være mer sikker på at det grunnleggende lesepedagogiske arbeid i prosjektet ikke har vært avhengig av dette. I tillegg har vi ikke hatt mulighet for på dette tidspunkt å undersøke en mer langsiktig effekt på elevenes leseutvikling. For kommunen selv representerer de rapporterte resultater en stor utfordring. Noen elever med store lese- og skrivevansker har utviklet seg bra, men hvordan klarer

kommunen å ta vare på denne utvikling fremover? Det blir den neste kommunale utfordringen.

NOTER

¹Følgende leselærere hadde ansvar for de intensive forløp i eksperimentgruppen: Inger Brit Grøndahl, Cathrine Hellsaa, Gunn Kobro, Heidi Linnerud, Toril Myhrer og Sissel Wellmeier

LITTERATUR

- BARNETT, D. W., E. J. DALY III, K. M. JONES & F. E. LENTZ** (2004). Response to Intervention: Empirically Based Special Service Decisions From Single-Case Designs of Increasing and Decreasing Intensity. *The Journal of Special Education*, 36, 2, 66–79.
- BREIVIK JOHNSEN, K., I. MØRK & H. ASKELAND** (1995). *FALS. Sluttrapport*. PPD Alstahaugregionen.
- BROOKS, G.** (2002). *What works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. Research Report No 380. Department for Education and Skills.
- CLAY, M. M.** (1993). *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*. Auckland, New Zealand.
- FROST, J.** (1999). *Lesepraksis på teoretisk grunnlag*. Cappelen.
- FROST, J.** (2003). *Prinsipper for god leseopplæring*. Cappelen.
- FROST, J.** (2005a). Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset. Forholdet mellom normal- og spesialundervisning i en inkluderende skole. *Bedre skole*, 2, 41–47.
- FROST, J.** (2005b). Den tredje vei til skoleutvikling. *Utdanning*, 13, 42–43.
- FROST, J. & J. C. NIELSEN** (1999). *IL-basis. Et prøvemateriell til beskrivelse og vurdering av barns skriftspråklige forutsetninger og første leseutvikling*. Oslo: Assessio.
- GOMBERT, J. E.** (1992). *Metalinguistic Development*. London: Harvester/Wheatsheaf.
- HARM, M. W., B. D. MCCANDLISS & M. S. SEIDENBERG** (2003). Modeling the Successes and Failures of Interventions for Disabled Readers. *Scientific Studies of Reading*, 7(2), 155–182.
- HATCHER, P. J., C. HULME & A. W. ELLIS** (1995). Helping to Overcome Early Reading Failure by Combining the Teaching of Reading and Phonological Skills. In: E. Funnell & M. Stuart (Eds.): *Learning to Read*, 130–160. Oxford: Blackwell.
- JUEL, C.** (1996). What makes Literacy Tutoring Effective? *Reading Research Quarterly*, 31, 3, 268–289.
- KLINKENBERG, J. E. & E. SKAAR** (2001). *STAS. Standardisert Test for Avkodning og Staving*. PPT, Ringerike.
- LIBERMAN, A. M.** (1997). How theories of Speech Affect Research in Reading and Writing. I: B. Blachman (red.): *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia. Implications for Early Intervention*. New Jersey: Erlbaum.
- LOVETT, M. W., L. LACERENZA & S. L. BORDEN** (2000). Putting Struggling Readers on the PHAST Track: A program to integrate Phonological and Strategy-Based Remedial Reading Instruction and Maximize Outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 5, 458–476.
- LUNDBERG, I., J. FROST & O-P. PETERSEN** (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23, 3, 263–284.

LUNDE, A. (2003). Prosjekt «Forebygging av lese- og skrivevansker på småskoletrinnet» i Nord-Østerdal. Pedagogisk-Psykologisk tjeneste for Nord-Østerdal.

MIKKELSEN, A. (1984). *Læsekursus*. Ålørke (DK).

MOATS, L. C. & B. R. FOORMAN, (1997). Introduction to special issue of SSR: Components of Effective Reading Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), 187–189.

MUTER, V., C. HULME & M. SNOWLING (1997). Segmentation, Not Rhyming, Predicts Early Progress in Learning to Read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 65, 370–396.

NIELSEN, J. C., P. ALLERUP, H. ANKERDAL, G. G. AMBY, A.

POULSEN & A. SØEGÅRD (1992). *IL-Håndbog. Et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læsning på 3. –7. klassetrin*. København: Psykologisk Forlag.

OFTEDAL, M. P. (2000). *Diagnostisering av ordavkodningsvansker: en prosessanalytisk tilnæringsmåte*. Doktoravhandling UiB. Bergen: Universitetet i Bergen.

OFTEDAL, M. P. & A-E. DAHLE (2005). Solaprojektet. www.lesesenteret.no.

SALEN, G. B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

SANTA, C. M. (1998). Lære å Lese: «Early Steps». Stiftelsen Dysleksisforskning.

SIEGEL, L. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618–629.

SKEDSMO KOMMUNE (2002). *Plan for lese- og skriveopplæringen fra 1–10. årstrinn for Skedsmo kommune*.

VELLUTINO, F. R. & D. M. SCANLON (1991). The Effect of Instructional Bias on Word Identification. In: L. Rieben & C. Perfetti (Eds.): *Learning to Read. Basic Research and Its Implementations*, 189–203. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

YVGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

WASIK, B. A. & R. E. SLAVIN (1993). Preventing Early Reading Failure With One-To-One Tutoring: A Review of Five Programs. *Reading Research Quarterly*, 28, 2, 179–200.

WOLF, M. & T. KATZIR-COHN (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211–239.

Vedlegg 1.

Eksempel på en arbeidsøkt tilrettelagt etter Helhetslesingsprinsippet: Helhet (EPI) – Del (META) – Helhet (MESTRING).

A: Helhet (EPI). Tekstlesing med støtte

Å være lik pappa.

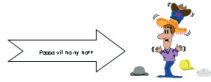
Alle fire er lik sin pappa.

Tove og pappa liker bilturer.

Julius og pappa liker golf.

Atle ser ut som pappa.

Jonas og pappa mekker bil.



Del i stavelser:

pappa _____

bilturer _____

Skriv litt om pappa. (Voksne har ikke lov å rette! ☹)



Finn rimord og tulle-rimord

Finn ord i ord.

være _____

pappa _____

golf _____

B: Del (META). Setnings- og ordkunnskap (setningsdomning, Frost, 2003)

Tove og pappa liker bilturer

Julius og pappa liker golf

Atle ser ut som pappa

Jonas og pappa mekker bil

C: Helhet (MASTERY). Automatisering av lesing

Å være lik pappa.

Alle fire er lik sin pappa.

Tove og pappa liker bilturer.

Julius og pappa liker golf.

Atle ser ut som pappa.

Jonas og pappa mekker bil.



Noen er lik sin pappa.

Andre er mer lik mamma.

Vi har noe av mamma og noe av pappa.

Vedlegg 2:

Eksempel på veiledningsdialog mellom en lesekurslærer og veileder midt i gjennomføring

Hei. (til veileder fra leseleærer)

Vi hadde samling i dag og snakket litt om ditt innspill. Vi fant ut at vi svarer hver for oss som du bad om, da vi hadde litt ulike tilnærminger. Jeg tenkte først at hvordan skal vi få tid til dette?.. men så leste jeg flere ganger og ser klart viktigheten av enda mer individuell tilrettelegging og følgene for elevenes egen innsikt i sin lesing. Den første utfordringen blir å lese teksten i fase A sammen med en og en. I min første gruppe hadde jeg to gutter som var meget impulsstyrte og som giret hverandre opp til tull og tøys nesten konstant. De måtte hele tiden «holdes i ørene.» Vi leste teksten i kor sammen og jeg prøvde å lytte innimellom. Jeg fikk ikke da et godt bilde av hva de slet med i akkurat den teksten. Jeg fikk heller et bilde av hva de slet med i fase B, da de jobbet med de språklige delene og jeg kunne gå rundt. Løsningen måtte da være å la dem holde på med noe annet meningsfylt, men hva? De går lett av skafet mens jeg leste med en og en. Eller jeg kunne la en av dem vente litt før han kom til timen. Slik kunnede også få lest individuelt med læreren, men da kunne vi ikke hatt fellessamtalen i forkant, den som motiverer og gir for forståelse.

Jeg vil gjerne prøve det du foreslår. Denne gang har jeg nok litt roligere og mer modne elever i gruppen som sannsynligvis kan tåle å vente litt eller jobbe litt for seg selv mens jeg leser med en og en. Jeg ser at jeg kanskje må ha fire utgaver av teksten selv, slik at jeg kan merke av for hvert barn hva som er det viktigste for den enkelte. Den første uken vil det kanskje være klokest å kjøre de samme oppgavene for alle, men så gjøre istand en del standardoppgaver som kan tilpasses ulike tekster. Jeg ser da for meg at i fase B jobber alle noe likt, f.eks med stavesesdeling/setningsdannelse/puslehistorier, (Oppgaver som må være ferdiglaget på forhånd) og at jeg deretter velger ut for hvert barn mer individuelle oppgaver fra «standardsettet.» De elevene jeg får nå, skal også få skrive loggen sin selv, tenkte jeg. Det kan bli spennende.

Hilsen

Hei. (svar til leseleærer fra veileder)

Ja, det er akkurat slik du nå tenker, jeg tror er viktig. Som grunnmetodikk kunne du kanskje bruke en felles bok (hvis de er på noenlunde samme nivå) og så kunne første gjennomlesing hver gang være felles og teksten kunne være den teksten som dere hadde som treningstekst dagen før, og som de kanskje har lest hjemme en ekstra gang som lekse. Rekkefølgen blir da noenlunde slik

1. Felles lesing

Gammel tekst - samtale om fremgang, vanskelige ord - både betydningsmessig og lesemessig

2. a. Oppgaveløsning individuelt. F.eks. noen faste oppgaver laget ut ifra den teksten som de nå har lest og som du reserverer til denne økt. F.eks. oppgaveark med profilord, som de skal fylle ut ved å finne de riktige ordene i teksten. Eller de små oppgaver med stavesesdeling med en kort setning først-så tre ord som skal deles - og så setningen igjen i ny syntaks. Her kan du lage oppgaver på forhånd i forhold til de behov du etter hvert ser de har. De jobber hver for seg her, men kan hjelpe hverandre.

2. b. SAMTIDIG kan du da ta dem en og en til lesing av ny tekstbit (Fase A). Fin ide å ha hver tekst i kopi til hver elev til å notere på.

3. Fase B - individuelt. Oppgaver som du designer - men du kan gjerne bruke setningsdanning og puslehistorien, fordi de er integrerte arbeidsmåter, hvor alt på en måte er med, men hvor du likevel rådgiver hver enkelt av elevene fordi de vil arbeide med forskjellig kvalitet. Samtale om arbeidsmåte.

4. Lesing (fase C) hvor hver enkelt sitter og over og du kan da ta dem enkeltvis. Hvis noen blir ferdig før du er klar må du ha noen frilesingsbøker, som de stille og rolig kan ta frem så det ikke blir noe bråk mens de venter på deg. Samtale om fremgang. Logg.

5. De leser hjemme på samme tekst sammen med foreldrene - kanskje flere ganger. Målet er sikker og noenlunde rask lesing. Først da kan de være fornøyd med arbeidet sitt.

Noenlunde slik må det kunne gjøres. Men du kan ha ekstra materiell, som du enten selv ser er nødvendig eller som du har fra før og som kan tas inn etter behov. F.eks. kan de også gjerne skrive tekster (ev. til bilder) og her må du oppfordre til å skrive akkurat slik de mener et ord staves (barnestaving).

Hvordan høres det ut??

Hilsen

Spesialpedagogikk i akademia

– tematisk profil i forskning ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Liv Randi Opdal, dr. scient., førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Eva Simonsen, dr. scient., postdoktor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Bente E. Hagtvet, dr. philos., dekan/professor, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne artikkelen presenteres en tematisk profil i forskning ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP), Universitetet i Oslo (UIO). Profilen fremkom gjennom en studie av forskningsaktiviteten ved instituttet i periodene 1998–1999 og 2000–2004. Innholdsområder i dataene ble identifisert og brukt i konstruksjonen av temakategorier og målkategorier. Analysene tyder på at det er en stabil balanse mellom individorientert og didaktisk orientert forskning og forskning som retter seg mot overordnede spørsmål i forbindelse med samfunnsmessige, profesjonelle og generelle kunnskapsområder i faget. Funnene i studien blir diskutert i relasjon til tidligere analyser av spesialpedagogisk forskning på 1990-tallet og i forbindelse med en nasjonal evaluering av pedagogisk forskning ved Norges forskningsråd i 2004.

Abstract

This article presents the thematic profile in research activities at Department of Special Needs Education at the University of Oslo during the periods 1998–1999 and 2000–2004. The profile is the result of a study of the research activities at the department. Content topics embedded in the data were identified and applied in constructing both thematic and field categories. The analyses indicate that there is a stable balance between individually and didactically oriented research and research focusing on overarching issues related to the societal, professional and general knowledge aspects of the field. The findings are discussed in relation to previous analyses of special needs education research in Norway during the 1990's as well as in relation to a national evaluation of educational research by the Research Council of Norway in 2004.

NØKKELOORD: FORSKNING, SPESIALPEDAGOGIKK, TEMATISK PROFIL

Innledning

Denne artikkelen bygger på en studie av det tematiske innholdet i forskningsinnsatser i årene 1998–2004 ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. I studien har vi søkt å avdekke en tematisk profil i forskningen, slik den manifesteres gjennom prosjekter, publikasjoner og foredrag. Spørsmålet om tematisk fokusering i spesialpedagogisk forskning har de senere årene blitt aktualisert gjennom politiske føringer og utlysninger av forskningsmidler knyttet til forskningsprogrammer og oppdragsforskning, jf. også den nasjonale evalueringen av pedagogisk forskning, Norges forskningsråd 2004. Spørsmålene vi reiser dreier seg om tematisk profil i forskningsbidragene ved instituttet, eventuelle endringer som kan spores i løpet av tidsrommet, og hvordan resultatene plasserer seg i forhold til tidligere, sammenlignbare studier.

Tidligere studier

Av fremstillinger som tar for seg norsk spesialpedagogisk forskning, viser vi særlig til tre studier knyttet til «Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling» (1993–1999)¹. Det politisk-ideologiske målet med forskningsprogrammet var å bidra med kunnskap om utvikling av gode opplæringstilbud for alle i lokalmiljøet. Det faglige målet med programmet var å utvide perspektivet i den eksisterende spesialpedagogiske forskningen fra et individ- og metodeperspektiv til også å omfatte kontekstuelle forhold.

Den første studien er en kunnskapsstatus og analyse av behovet for forskning på det spesialpedagogiske området som ble utført på oppdrag fra Norges forskningsråd som en opptakt til forskningsprogrammet (Befring og Sæbø, 1993). I rapporten etterlyses forskning rettet mot verdigrunnlag og mål for spesialundervisningen. Det er videre behov for mer forskning som tar for seg organiseringen av spesialundervisningen og som gjør systemanalyser av spesialpedagogiske tiltak. Det kan se ut som denne etterlysningen noen år senere, i den andre studien vil referere til, ble tolket som en implisitt kritikk av den eksisterende forskningens fokusering på individet

og undervisningsmetoder, jf. Aasen og Teien (1999:108).

Aasen og Teiens bidrag inngår i boka «Den mangfoldige spesialundervisninga – status for forskning om spesialundervisning» (Haug, Tøssebro og Dalen 1999, red.), der den spesialpedagogiske forskningen behandles ut fra tematikk, teoretisk forankring og metodologiske spørsmål, og da i tre tidsavsnitt; perioden fram til 1965 (Simonsen 1999: 44-71), årene 1965-1998 (Haug 1999: 72-89), mens 1990-årenes forskning i tillegg behandles særskilt (Aasen og Teien, 1999: 90-112). Aasen og Teien konstruerer en formålsprofil for norsk spesialpedagogisk forskning basert på en gjennomgang av 38 publikasjoner fra 1990-tallet, hvorav 20 er forankret i Institutt for spesialpedagogikk, UIO. Forskningsbidragene kategoriseres med henblikk på fire formålskategorier; der 40 % av materialet betegnes som «kunnskapsutviklende, analytisk forskning» (s. 99) og 30 % som «beslutningsorientert, normativ forskning» (op.cit.). 20 % er evalueringsforskning, mens de siste ti prosentene er redskapsorientert forskning. I tillegg til disse formålskategoriene inndeles forskningsbidragene etter teoretisk forankring, problemforståelse og forskningsmetodisk profil. I analysen av problemforståelsen som legges til grunn for forskningen, skilles det mellom en individorientert, en samspillsorientert og en kontekstuell orientert innretning. Dette er grunnlaget for en forskningsprofil i materialet som forfatterne så gjør til gjenstand for en særskilt fortolkning. Aasen og Teien hevder at forskningen har vært mer instrumentell enn den har vært begrepsutviklende og mer opptatt av atferd enn av dannelse. «Styringsstyrt», ikke opposisjonell og kritisk er den siste karakteristikken som gis (op.cit.:109).

Aasen og Teiens analyse har gjenklang i Mårten Söders synteserapport i forbindelse med «Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling» (Söder, 1999), som er den tredje studien vi vil trekke fram. I følge Söder er de mest fruktbare forsøkene på å håndtere begrensningene i to av de nevnte perspektivene; individ- eller kontekstuell fokus, å finne der forskerne har hatt et mer eller mindre relativistisk

perspektiv. Å ha et relativistisk perspektiv innebærer å være mest mulig åpen og forutsetningsløs, noe som kan være vanskelig å forene med drivet mot at forskningen skal være handlings- og implementeringsrettet. Söder advarer mot tendenser til at forskningens hovedspørsmål blir av typen hvorfor det lokale nivået ikke greier å realisere de politisk vedtatte målene. Det skal ikke være forskerens oppgave å ta på seg rollen som kontrollør av om skolen forholder seg politisk korrekt og til enhver tid følger gitte politiske føringer. Söders rapport (1999) er et bidrag i debatten om politisk styrt forskning og oppdragsforskning, en debatt som fulgte som en sentral del av «Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling». Spørsmålet om politisk styrt forskning og oppdragsforskning er tatt opp i neste avsnitt.

Evaluering av spesialpedagogisk forskning

Det er nylig gjennomført en nasjonal evaluering av norsk pedagogisk forskning (NFR 2004). Evalueringen ble gjennomført i perioden 2003-2004 og omfattet 11 utvalgte forskningsmiljøer ved universiteter og høyskoler, deriblant Institutt for spesialpedagogikk, UIO. Her plasseres pedagogikkens og spesialpedagogikkens institusjonelle inndeling historisk. Videre gjøres det rede for tidligere evalueringer, for det strukturelle grunnlaget for pedagogisk forskning, og det gis dessuten beskrivende vurderinger av de enkelte forskningsmiljøene. I den samlede vurderingen av miljøene tegnes en modell for pedagogikkfagets nasjonale, disiplinære og tematiske struktur. I et klima der sterke økonomiske incentiver gjør seg gjeldende, forsøker fagene, inkludert spesialpedagogikken, å overleve med sin egenart ved å organisere virksomheten i henhold til sentrale fagtemaer. NFR's og andre eksterne aktørers tildeling av forskningsmidler fra bestemte forskningsprogrammer legger i følge evalueringsrapporten føringene for denne utviklingen. «Muligheten for å få tildelt forskningsmidler bidrar på denne måten til epistemic drift i pedagogikkfaget og i pedagogisk forskning.» (op.cit.:129).

I evalueringen av den vitenskapelige virksomheten

ved Institutt for spesialpedagogikk uttaler komiteen at forskerne har høy kompetanse, at forskningen preges av en betydelig overvekt av kvalitative metoder, men at det også finnes arbeider med en fruktbar kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. Forskningsinnsatsen preges av enkeltforskeres «særdeles dynamiske innsats» (op.cit.:85), men har en svakhet ved at mye av forskningen blir fragmentert ved at den er knyttet til spesifikke handikap kategorier og til enkeltforskere. Fragmenteringen har sin motsats i at det er tendenser til utvikling av grupperinger rundt overordnede faglige perspektiver som historie og idéhistorie, inkludering, vitenskapsteori og livskvalitet.

Samtidig fremheves det i evalueringen at den spesialpedagogiske forskningen må bli mer teoriutprøvende, teorkritisk og teorigenererende, og mindre direkte rettet mot kortsiktige nyttekrav om relevans overfor brukerne, jevnfør også intervju i «Forskning» med leder av evalueringskomiteen, Berit Askling (Jacobsen 2004). Lav internasjonal publisering av forskningen settes i sammenheng med innretningen mot de nære krav på den ene siden – og for svak interesse for teoretiske spørsmål på den andre. Disse vurderingene kan, slik vi ser det, betraktes som en avspeiling av den kritikken som reises av Aasen og Teien (1999) og av Söder (1999), jf. avsnittet ovenfor.

Problemområder, begreper og tilnærminger

De tre studiene som er referert ovenfor og den nasjonale evalueringen tegner konturene av en profil av den spesialpedagogiske forskningen i Norge der blant annet både tematikk, teoriforankring og metodologiske spørsmål inngår. I den foreliggende artikkelen vektlegges studien av ett av disse aspektene, nemlig kartlegging og analyse av den tematiske innretning av og nedslagsfelt for forskningen ved instituttet. Vi ser på:

- Hvilken tematisk profil kan identifiseres i forskningsbidragene ved Institutt for spesialpedagogikk i årene 1998–1999 og i årene 2000–2004?
- Hvilke endringer i tematisk profil kan spores i løpet av de sju årene?
- Hvordan plasserer resultatene seg i forhold til tidligere, sammenlignbare studier?

Avslutningsvis reflekterer vi over innholdet i Norges forskningsråds evaluering av forskningen ved Institutt for spesialpedagogikk. Her trekker vi også fram noen av de universitetspolitiske føringene som er med på å styre forskningen.

I undersøkelsen gis begrepet tematisk et noe utvidet innhold. Det refererer ikke bare til spesial-

pedagogiske fagtemaer som står i fokus for den enkelte forskningsinnsats, men også til de spesialpedagogiske vanskegruppene/målgruppene og konteksten som denne fagkunnskapen søkes belyst i forhold til, jf. Hovedanalyse nedenfor. Tematisk profil omfatter her både totalbildet av faglige temaer og målgrupper/nedslagsfelt som står i fokus for forskningen og forekomst over et gitt tidsrom, her representert ved to tidsperioder.

For å kunne gjennomføre den tematiske analysen av forskningsbidragene ble det nødvendig å utvikle tematiske kategorigrupper som munnet ut i en analysemodell, jf. Hovedanalyse nedenfor. Dette arbeidet tok utgangspunkt i eget materiale på en eksplorerende og hypotesegenererende måte, og baserte seg primært på å avdekke tema-mønstre som lå nedfelt der, fremfor å anvende allerede foreliggende analysemodeller eller forhåndsbestemte kategorier.

Fremgangsmåte i undersøkelsen

Undersøkelsen av tematisk forskningsprofil ved Institutt for spesialpedagogikk dekker forskningsinnsatser over sju år, og faller i to deler, en toårsperiode og en femårsperiode. I 2002 ble det foretatt en analyse av forskningsvirksomheten ved ISP i årene 1998–1999 (Hagtvatn og Opdal, 2002)². Data om forskningsinnsatsen for perioden 2000–2004 er samlet og analysert av Liv R. Opdal og Eva Simonsen.

KILDER FOR DATAMATERIALET

Datamaterialet som ble lagt til grunn for undersøkelsen ble hentet fra to kilder. Den ene var UIO's databaser for forskning og annen vitenskapelig virksomhet. Den andre var instituttets budsjettoversikter over forskningsprosjekter helt eller delvis eksternt finansiert i de to tidsperiodene. Når det gjelder UIO's databaser, var dette for perioden 1998–1999 Forskdok, som i de påfølgende årene ble avløst av basen Frida. UIO forutsetter at den enkelte tilsatte registrerer avsluttede forskningsinnsatser i basen, og basene gir instruksjoner for tilsattes egenrapportering av forskning i henhold til bestemte, nærmere definerte kategorier. I tillegg til registrering av forskningsinnsatser registreres også annen faglig aktivitet i de nevnte databasene, for eksempel ulike former for populærvitenskapelig aktivitet. Vi har basert oss på at valg av kategori for registrering og beskrivelser av egen forskning i databasene har vært den enkelte forskers eget ansvar.

DOKUMENTASJON AV FORSKNING SINNSATS

Datagrunnlaget forelå med andre ord i form av forskernes rapporteringer om og beskrivelser av egne

forskningsinnsatser, slik disse var blitt dokumentert gjennom ulike publikasjoner, som artikler i norske og utenlandske forskningstidsskrifter, rapporter, fagbøker og kapitler i fagbøker, gjennom foredrag ved norske, nordiske og internasjonale konferanser eller seminarer og via prosjektbeskrivelser. Populærvitenskapelige innsatser og mediebidrag er kartlagt og analysert av forfatterne, men inngår ikke i det materialet som ligger til grunn for denne artikkelen. For perioden 1998–1999 inngikk dessuten enkelte forskningsbaserte undervisningskompendier i dokumentasjonsgrunnlaget.

FORSKERE

Samtlige vitenskapelig tilsatte forutsettes å registrere sine forskningsbidrag i nevnte databaser. Dette innebærer at forskningsbidragene som har inngått i undersøkelsen, i hovedsak var utarbeidet av professorer, førsteamanuenser og post doktorer, men med bidrag også fra tilsatte i II-stillinger, amanuenser og førstelektorer. For perioden 1998–1999 inngikk også stipendiater, noe som ikke var tilfelle for de siste fem årene. Antall forskere representert er følgelig ulikt i de to periodene, henholdsvis 55 (1998–1999) og 40 (2000–2004).

ANALYSE

Formålet med datainnsamlingene og analysene var for begge periodene å identifisere instituttets tematiske forskningsprofil. Gjennom analysene søkte vi å utvikle kategorier som igjen gjorde det mulig å avdekke

mønstre i materialet. Analyseverktøyet og utviklingen av dette er nærmere gjort rede for nedenfor, se Hovedanalyse.

BETRAKTNINGER OVER VALIDITET

En utfordring og potensiell trussel mot validiteten i undersøkelsen var kildematerialets noe fragmenterte karakter, noe vi vil kommentere. For forskningsprosjektene har vi som nevnt hatt tilgang til prosjekttittel og kortfattede resymeer utarbeidet av forskeren selv. Noen prosjekter har vi kjent noe bedre enn andre. For vitenskapelige publikasjoner og foredrag har vi sett på tittel, tidsskrift/forlag, konferanse og andre formelle opplysninger. Dette gir begrenset kjennskap til innholdet i innsatsene. For øvrig gjelder det også her at vi har kjent bedre til noen av arbeidene enn til andre. Det var eksempler på bidrag der man kunne kategorisere en innsats i flere kategorier, og hvor det var vanskelig å angi hovedfokus. I slike tilfeller diskuterte vi oss fram til en felles skåringsprosedyre som kunne sikre gjensidig ekskluderende kategorier og bidra til å ivareta en rimelig grad av validitet og reliabilitet.

All kategorisering gjør i en viss forstand vold mot data. Man tvinger data inn i ett kategorisystem, og står derved i fare for å miste mange nyanser. Vårt valg var å fokusere på det mest dominerende temaet i hvert prosjekt/hver publikasjon/hvert forskningsforedrag i henhold til forskernes titler og beskrivelser. Dette innebærer at andre – også viktige dimensjoner – trer

Tabell 1.

Forskningsinnsatser ISP 1998-1999 og 2000-2004, fordelt i forhold til dokumentasjonsform, finansieringsform og publikasjonsspråk. (Tall i parentes refererer til del-prosenter).

Forskningsprosjekter	Forskningspublikasjoner			Forskningsforedrag			SUM	
	Publikasjonsspråk:			Foredragets språk:				
	Helt/delvis ekstern	Norsk	Eng./andre	Sum	Norsk	Engelsk	Sum	
1998–1999:								
38	132 (75,9)	42 (24,1)	174 (100)	124 (80,5)	30 (19,5)	154 (100)	366	43,2
%	10,4		47,5			42,1	100	
2000–2004:								
19	178 (83,2)	36 (16,8)	214 (100)	146 (58,9)	102 (41,1)	248 (100)	481	56,8
%	3,9		44,5			51,6	100	
TOTAL								
1998–2004:								
57	310 (79,9)	78 (20,1)	388 (100)	270 (67,2)	132 (32,8)	402 (100)	847	100
%	6,7		45,8			47,5	100	

i bakgrunnen. En slik fokusering kan representere en feilkilde, spesielt fordi enkelte prosjekter/ publikasjoner/ foredrag rommer flere dimensjoner. Det som fremstår som hoveddimensjon ved den enkeltes arbeid ut fra de stikkord forskeren selv nytter i overskrifter og prosjektbeskrivelser, må imidlertid forutsettes å gi en rimelig og valid input til det totale bildet av instituttets forskningsprofil. I tillegg kan det hevdes at enhver kategorisering innebærer en stillingstaking. Faget spesialpedagogikk er bærer av spenninger – mellom humaniora og naturvitenskap, mellom individ- og systemperspektiv, og mellom undergrupper av behovsgrupper. Vår skåringsstrategi gjenspeiler imidlertid etter vårt skjønn hovedintensjonen med undersøkelsen: å få synliggjort en tematisk profil ved forskningsinnsatsen ved ISP som både rommer hovedtrekk og variasjon.

Innledende analyse

For å få en oversikt over sentrale formtrekk ved de forskningsbidragene som forelå, ble disse analysert med henblikk på dokumentasjonsform og publiseringsspråk, jf. Tabell 1. Her inngår også oversikt over forskningsprosjekter med ekstern finansiering. Dette er trekk ved den spesialpedagogiske forskningen som er blitt spesielt aktualisert i etterkant av vår undersøkelse, ettersom NFR-evalueringen konkluderer med at den spesialpedagogiske forskningen er lite internasjonalt orientert, men orientert mot brukernes behov.

Ifølge Tabell 1 ble det i løpet av årene 1998-2004 totalt utført 847 forskningsinnsatser ved Institutt for spesialpedagogikk, der 57 (6,7 %) var forskningsprosjekter som var helt eller delvis eksternt finansiert, 388 (45,8 %) var forskningspublikasjoner og 402 (47,5 %) forskningsforedrag. Vi ser videre at når det gjelder bruk av norsk versus utenlandske språk, var 78 (20,1 %) av de i alt 388 publikasjonene forfattet på utenlandske språk. Nærmere analyse viser at fire var skrevet på tysk, en på fransk, resten på engelsk. Når det gjelder type språk ved fremføring av de 402 forskningsforedragene, ble 132 (32,8 %) fremføring på engelsk, resten (270; 67,2 %) på norsk.

Som det fremgår over, ble dataene samlet inn og analysert over to perioder, 1998–1999, jf. Hagtvatn og Opdal (2002), og for perioden 2000–2004. I fremstillingen nedenfor er resultatene belyst både periodevis og sammenholdt. I SUM-kolonnen til høyre i Tabell 1 oppgis sum forskningsinnsatser for hver av periodene.

Perioden 1998–1999:

For 1998-1999 forelå det totalt 366 dokumenterte forskningsinnsatser. Av disse var 38 (10,4 %) pågående

forskningsprosjekter, helt eller delvis eksternt finansiert. Videre finner vi 174 (47,5 %) forskningspublikasjoner og 154 (42,1 %) vitenskapelige foredrag. En nærmere gjennomgang av data viste at NFR var den hyppigst forekommende finansieringskilden, med støtte til 17 av de 38 prosjektene. 19 av prosjektene ble støttet av andre offentlige eller private nasjonale instanser, blant disse var Statlig spesialpedagogisk støttesystem (2), UFD/andre departementer (4), NUFU/NORAD (3), EU (2). Åtte prosjekter var delfinansiert fra andre offentlige eller private instanser.

De 174 forskningspublikasjonene omfattet forskningsartikler og -rapporter (også doktorgradsavhandlinger), fagbøker og kapitler i fagbøker. Videre ser vi at 132 (75,9 %) av publikasjonene var skrevet på norsk, de øvrige 42 (24,1 %) på engelsk eller annet fremmedspråk. Nærmere analyse viste at 40 av disse var på engelsk, to på tysk. Av forskningsforedragene ble 124 (80,5 %) av i alt 154 foredrag holdt på norsk, 30 (19,5 %) på engelsk.

Perioden 2000–2004:

I perioden 2000–2004 var det totale antall dokumenterte forskningsinnsatser 481. Av disse var 19 (3,9 %) pågående forskningsprosjekter med helt eller delvis eksternt finansiering. Den hyppigst forekommende eksterne finansieringskilden var Norges forskningsråd (NFR), som støttet sju av de 19 prosjektene. 12 prosjekter ble støttet av andre offentlige eller private nasjonale instanser, blant annet UFD (2), BFD (2), SIU (2), NORAD (1), Læringscenteret (1).

Av de i alt 481 forskningsbidragene var 214 (44,5 %) publikasjoner, hvorav 178 (83,2 %) var skrevet på norsk, de øvrige 36 (16,8 %) på engelsk eller annet fremmedspråk. 33 var skrevet på engelsk, to på tysk og en på fransk. Av forskningsforedragene var 146 (58,9 %) av i alt 248 holdt på norsk, 102 (41,1 %) på engelsk.

Sammenholdt avdekker resultatene for de to periodene noen endringer, blant annet når det gjelder omfang av forskningsvirksomheten, andelen av eksternt finansierte prosjekter og graden av internasjonalisering (definert som publikasjoner og foredrag holdt på andre språk enn norsk). En kunne forventet en forholdsmessig økning i summen av forskningsinnsatser fra den første toårsperioden til den andre perioden på fem, også med tanke på at ISP i disse årene ble en mer integrert del av universitetskulturen. Men resultatene peker i motsatt retning. Innføringen av Kvalitätsreformen (2001–2003) kan ha bidratt til å redusere omfanget av forskningsinnsatser i universitets- og høyskolesektoren totalt i perioden (Forsker-

forbundet 2005), noe som også kan forklare noe av nedgangen i antallet eksternt finansierte forskningsprosjekter. Internasjonalisering viser derimot en noe økende tendens over årene ved at forskningsforedrag oftere holdes på engelsk. Antall engelskspråklige publikasjoner er imidlertid forholdsvis færre i perioden 2000–2004 sammenholdt med 1998–1999, noe som nok også bør ses i sammenheng med at det totale antallet publikasjoner gikk ned i disse årene.

Tallene må også leses på bakgrunn av en annen generell tendens, nemlig at det er store forskjeller mellom forskeres aktivitet. Mens enkelte er svært produktive gjennom hele sin forskerkarriere, er det andre som bidrar langt mindre (Kyvik og Sivertsen, 2005). Innenfor ett fag og én avgrenset tidsperiode som vår undersøkelse omfatter, vil slike forhold kunne slå ut ved at ulike forskere har vært mer aktive i de ulike periodene.

Hovedanalyse

UTVIKLING AV EN ANALYSEMODELL

Målet med utvikling av kategorigrupper for materialet var å identifisere tematisk profil i forskningen. Utfordringen lå i å utvikle kategorier som kunne gjenspeile bredde og mangfold i instituttets forskningsvirksomhet, samtidig som sentrale trekk fikk tre fram. Metodisk var det utfordrende både fordi vi bare hadde temabeskrivelser og korte resymeer å basere kategoriseringen på, og fordi det er krevende å utvikle et kvalitativt kategorisystem som i neste omgang kan nyttes til valid og reliabel skåring i kvantitative kategorier.

Kvantifisering av kvalitative kategorier gjøres alltid med fare for å miste viktige nyanser. Et betydelig arbeid ble derfor nedlagt i å utvikle et kategorisystem som ved hjelp av gjensidig utelukkende kategorier kunne fange opp tematiske hovedmønstre i forskningsaktiviteten ved instituttet, slik denne ble dokumentert gjennom de foreliggende prosjekter, vitenskapelige publikasjoner og forskningsforedrag. Vi bestrebet oss også på å utvikle kategorier med så klart avgrenset innhold at uavhengige skårere kunne kategorisere med en akseptabel reliabilitet. Under kategoriseringsprosessen la vi vekt på bevisst å variere blikket fra å være primært drevet av forståelse til å være primært datadrevet eller «grounded» (Strauss and Corbin, 1998).

SPELALPEDAGOGISKE TEMAKATEGORIER

For å utvikle de spesialpedagogiske temakategoriene tok vi utgangspunkt i de 38 forskningsprosjektene. Vi startet bredt ved å beskrive tematiske hoveddimensjoner ved hvert prosjekt, der innholdet sto klarere

fram enn tilfellet var for de fleste av publikasjonene.

Det viste seg da at 19 av de 38 prosjektbeskrivelsene for perioden 1998–1999 hadde vektlegging på læringsprosessen og forhold knyttet til den, mens de resterende fokuserte på forhold som kan karakteriseres som grunnlagsproblemer og på fenomen som står sentralt i psykologiske, sosiologiske, filosofiske og lingvistiske fag. I det videre arbeidet gikk vi dypere inn i materialet og noterte oss mer detaljert de temaer prosjektbeskrivelsene fokuserte på. Disse ble sammenholdt og deretter systematisert i hoved- og delkategorier. På dette grunnlaget utviklet vi en guide for kategorisering av det som representerte det tematiske hovedfokus for prosjektene. Denne inndelingen ble nyttet da vi i neste omgang kodet materialet på en mer finmasket måte.

Guiden kom til å bestå av 14 temakategorier. Kategoriene ble gjennom bruk mer mettet med mening. Etter endt skåring revurderte vi guiden, og ga enkelte kategorier nye navn som bedre gjenspeilte det vi mente var kjernen i de enkelte kategoriene. Samtidig så vi strukturen av et kategorisystem som kunne anvendes både på prosjekter, publikasjoner og foredrag. Dette reviderte systemet ble så anvendt på det materialet som forelå innenfor de tre dokumentasjonsformene. Vi lot det temaet som for hvert arbeid best gjenspeilte arbeidets tematiske hovedfokus, representere prosjektet, publikasjonen eller foredraget. De 14 kategoriene kunne samles i fem hovedgrupper, som i møtet med andre sentrale trekk i materialet (nedslagsfelt) kunne beskrives langs en vertikal akse, jf. Tabell 4.

De fem hovedgruppene var:

I. Individorientering

1. Identitetsdanning, personlighetsdanning, sosial konstruksjon av individet
2. Læringsstrategier (beskrivelser av læring som individuell strategitilegnelse og strategiutøvelse)
3. Utviklingstrekk (beskrivelser av karakteristiske trekk over tid, samt sammenligninger av ulike utviklingsstadier på samme trekk)

II. Didaktisk orientering

4. Tidlig stimulering,
5. Didaktiske strategier/undervisningsstrategier/beskrivelser av undervisningsopplegg/metoder
6. Læringseffekter/intervensjonseffekter (studier av effekten av intervensjoner, normalt med kontrollgrupper/sammenligningsgrupper)
7. Prosedyre- og instrumentutvikling (utvikling av tester, veiledninger, lærebøker osv.)
8. Kompetanseutvikling (studier som fokuserer på innsatser for å dyktiggjøre familier, profe-

- sjoner og aktører i høyere utdanning)
9. Evaluering (evaluering av spesialpedagogiske studietilbud eller studier som forsker på evaluering som kvalitetssikringstiltak)
 10. Inklusjon (problematisering av inklusjonsbegrepet i historisk, sosiologisk, sosialt og praktisk/pedagogisk perspektiv)

III. Samhandling

11. Kommunikasjon og samspill (studier av interaksjonsforløp, samt analyser av kommunikasjons situasjoner)
12. Samarbeid (beskriver og analyserer samarbeid mellom profesjoner og på tvers av konteksttilhørighet (familie, skole, fag, etat))

IV. **Meta-orientering** betegner innsatser der livssituasjonen til mennesker med spesielle behov er i fokus. Innenfor det spesialpedagogiske kunnskapsfeltet dreier dette seg om individet i kontekst, det vil si i familien, i skole og barnehage og samfunnet for øvrig og om funksjonshemning i et historisk og komparativt perspektiv.

V. **Tegnspråk/lingvistikk** – fokuserer på lingvistiske studier av tegnspråk.

Samlet fanger disse kategoriene opp sentrale dimensjoner i det spesialpedagogiske nedslagsfeltet. I tillegg kan kategorisystemet bidra til å anskueliggjøre det vi kan beskrive som nyere tilfang i spesialpedagogisk kunnskapsutvikling, som metastudier, samhandlingso-rienterte innfallsvinkler og lingvistiske studier knyttet til tegnspråk.

FRA TEMA TIL NEDSLAGSFELT

I tillegg til å kategorisere materialet i henhold til innholdsorienterte temaer, identifiserte vi to dimensjoner som samtlige innsatser kunne beskrives i forhold til og som kan hevdes å gjenspeile noen sentrale skiller i spesialpedagogisk forskning. Dimensjonene fikk fellesbetegnelsen feltkategorier. De representerer det spesialpedagogiske nedslagsfeltet for de tidligere beskrevne temakategoriene. Slik gir feltkategoriene supplerende informasjon til temakategoriene. Samtidig synliggjør feltkategoriene en spenning i spesialpedagogisk tradisjon mellom fokus på vansker og målgrupper, i motsetning til å se enkeltmennesket i en kontekst og samfunnets forpliktelser overfor funksjonshemmede. Feltkategoriene ble ut fra dette reson- nementet identifisert som henholdsvis målgruppeka- tegorier og overgripende målkategorier. Konkret kom målgruppekategoriene til å omfatte: atferdsvansker (atf), hørselshemning (hørs), matematikkvansker

(mat), språk- og lesevansker (spr/lesv), synshemning (syn), utviklingshemning (utv.h) og «andre» (and). I den sistnevnte målgruppekategorien, «andre», inngår eksempelvis sjeldne syndromer, bevegelseshemning, minoritetsgrupper og eldre.

Overgripende målkategorier omfatter generelt uttrykt samfunnets møte med og tilrettelegging for funksjonshemmede, deriblant innsatser som sikter mot styrking av kompetanse innen spesialpedagogisk profesjon og høyere utdanning og innsatser rettet mot å forstå forholdet mellom systemer, nivåer og etater. De overgripende målkategoriene dreier seg om grunnlagsproblemer, profesjonsrelaterte emner og systemanalyser. I møtet med temakategoriene kunne feltkategoriene beskrives langs en horisontal akse, jf. Tabell 4.

Vi utarbeidet en skåringsguide utformet som en matrise, og som vi nyttet ved skåringen – først av pro- sjektene, deretter av publikasjonene og foredragene. Samtlige vitenskapelige bidrag ble dermed kodet langs både den vertikale og den horisontale aksene, jf. Tabell 4. Når det gjaldt feltkategorier, kunne det i enkelte tilfeller være vanskelig å vurdere hvorvidt et bidrag skulle skåres som overgripende målkategori eller som målgruppekategori. Flere refleksjoner lå til grunn for å gi skåringsprioritet til målgruppe i møtet med et slikt dilemma. For det første har målgruppene en sentral historisk og identitetsdannende begrunnelse både for faget spesialpedagogikk og for brukerne av det spesialpedagogiske kunnskapsfeltet. For det andre gjør dikotomien målgrupper versus overgripende perspektiv det mulig å vurdere resultatene mot kritiske synspunkter som ofte har vært rettet mot spesialpeda- gogikk som fag. Vi sikter til den nasjonale debatten om spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt der det har vært hevdet at det er for stor dominans av vanske- og målgruppefokuserede innfallsvinkler, og da først og fremst profilert som individ i motsetning til fokus på kontekst eller system (Norges forskningsråd, 1993). Vårt valg av skåringsprioritet sikret et system der kate- gorier var gjensidig ekskluderende. Det kan imidlertid samtidig ha bidratt til et inntrykk der feltkategorien målgruppekategori er noe mer dominerende i forhold til bidrag med mer overgripende perspektiv enn tilfellet faktisk var.

Ved å gi prioritet til målgruppekategorisering i de tilfellene der begge løsninger kunne vært mulige, fikk vi på en robust måte synliggjort holdbarheten ved forestillingen om individprofilering i motsetning til kontekst eller system. Ved samtidig å skille mellom ulike målgrupper, oppnådde vi også en form for validering av en annen og etter vår oppfatning utbredt

forestilling, nemlig at visse vanskegruppetradisjoner preges av en spesiell type forskning, for eksempel at språk-tale-sektoren (logopedi) primært er individorientert mens atferdssektoren primært er systemorientert. Vi ser imidlertid også problemer med en slik skåringsprioritering. Prioriteringen kan bidra til å sementere gamle og ofte kunstige skiller innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, og derved bidra til faglig fragmentering og tilsløre likheter mellom grupper innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet og mellom behov som foreligger.

Analyseresultater

TEMAER FOR FORSKNINGSSINNSATSENE

Med utgangspunkt i hoved- og delkategoriene som er beskrevet i forrige avsnitt, ble forskningsinnsatsene for 1998–1999 og for 2000–2004 innenfor de tre dokumentasjonsformene forskningsprosjekter, forskningspublikasjoner og forskningsforedrag, analysert og kategorisert. Nedenfor kommenterer vi fordelingen i materialet, først med henblikk på forskningstemaer (Tabell 2), deretter for spesialpedagogiske nedslagsområder (Tabell 3).

Tabell 2 viser hvordan samtlige forskningsbidrag fra 1998–1999 (i alt 366) og fra 2000–2004 (i alt 481) fordelte seg på de aktuelle spesialpedagogiske temaene, jf. utviklingen av temakategorier tidligere i artikkelen.

Som det fremgår av tabellen, fordelte de 847 forskningsinnsatsene seg forskjellig på de fem hovedkategoriene av forskningstemaer, med en spredning

mellom ytterpunktene didaktikk med 423 (49,9 %) innsatser og lingvistikk/tegnspråk med 51 innsatser (6,0 %). Innen meta-temaer var det 198 (23,4 %) innsatser, individ 120 (14,2 %) og samhandling 55 (6,5 %).

Perioden 1998–1999:

62 (16,9 %) av de 366 innsatsene var individorienterte, med fokus på identitets- og personlighetsdanning, på beskrivelse av læring som strategitilegnelse eller som individorientert utviklingsbeskrivelse.

Den mest omfattende kategorien i denne perioden er didaktisk orienterte arbeider, i alt 165 (45,1 %), som dekket områdene betydningen av tidlig stimulering, beskrivelser av undervisningsopplegg, effekter av pedagogisk intervensjon, kompetanseutviklende satsinger i forhold til familier og profesjoner, med mer. Dette vitner om at forebygging, undervisning og kompetansebygging var temaer som engasjerte en stor andel av det vitenskapelige personalet ved instituttet. At bare 26 (7,1 %) av bidragene dreier seg om kommunikasjon, samspill og samarbeid mellom individer, profesjoner eller instanser kan derimot umiddelbart synes overraskende. Vi skal imidlertid her huske at vi har tatt utgangspunkt i bidragenes hovedfokus, og at flere av bidragene i den didaktiske kategorien nok også rommer samhandlingselementer.

Temaer som omfatter meta-analyser utgjør i henhold til tabellen 90 (24,6 %) av de 366 innsatsene i 1998–1999; det vil si hvert fjerde forskningsbidrag. 23 (6,3 %) av innsatsene utgjør lingvistiske studier

Tabell 2.

Temaer i det totale forskningsmateriale, 1998-1999 og 2000-2004. (Tallene i parentes refererer til del-prosenter).

Fordeling av temakategorier					SUM	
Individ (Ind)	Didaktikk (Did)	Samhandling (Sam)	Meta-temaer (Meta)	Lingv./Tegnspr. (LingT)	n	%
1998–1999:						
62	165	26	90	23	366	43,2
% (16,9)	(45,1)	(7,1)	(24,6)	(6,3)	(100)	
2000–2004:						
58	258	29	108	28	481	56,8
% (12,1)	(53,6)	(6,0)	(22,5)	(5,8)	(100)	
TOTAL 1998–2004:						
120	423	55	198	51	847	100
% (14,2)	(49,9)	(6,5)	(23,4)	(6,0)	(100)	

innenfor tegnspråksektoren. Tegnspråksektoren er en ung nisje innen faget, og selv om tallet er tilsynelatende lite, gjenspeiler det en betydelig aktivitet hos et lite antall forskere.

Perioden 2000–2004:

I disse fem årene er 58 (12,1 %) av de 481 innsatsene individorienterte, mens 258 (53,6 %) bidrag har didaktiske problemstillinger som et hovedfokus. Dette er den langt mest omfattende kategorien av forskningsinnsatser i 2000–2004. De to minst omfattende kategoriene er lingvistikk/tegnspråk og samhandling, med henholdsvis 28 (5,8 %) og 29 (6,0 %) bidrag. Meta-temaer utgjør i henhold til tabellen 108 (22,5 %) av innsatsene.

Samlet sett kan utviklingen over de to periodene kanskje best betegnes som «stø kurs». Er det de samme forskerne som uforstyrret driver på med sitt? En ville ut fra politiske og ideologiske føringer forvente at eksempelvis studier med overskrifter som inkludering eller inklusjon ville slå gjennom med full tyngde i begge perioder. Når dette i liten grad synes å ha skjedd, har det sammenheng med at forskning om inkludering i skole og barnehage og i system – og samfunnsperspektiv inngår under temakategorier som didaktikk og meta og under feltkategorien overgripende målkategorier, jf. Tabell 3 nedenfor. Slik har inkludering som ideologisk og teoretisk begrep, ut fra vårt syn, i mange av forskningsinnsatsene blitt satt inn

i en spesialpedagogisk sammenheng der det behandles substansielt, operasjonalisert og anvendt. Samtidig finnes det flere fremtredende forskere i miljøet som også behandler begrep som inklusjon i en fagligpolitisk og ideologisk sammenheng; jf. for eksempel Befring (2004).

NEDSLAGSFELT FOR FORSKNINGSIINNSATSENE

Tabell 3 nedenfor viser hvordan det totale kildematerialet fordeler seg på de to formene for feltkategorier, målgruppekategorier og overgripende målkategorier.

Ifølge tabellen fordeler de totalt 847 forskningsbidragene seg nokså likt i forhold til de to hovedgruppene av spesialpedagogiske feltkategorier, med 428 (50,5 %) på målgruppekategoriene og 419 (49,5 %) på de overgripende målkategoriene. Innenfor målgruppekategoriene finner vi flest forskningsbidrag rettet mot hørsel og mot språk/lesevaner, med henholdsvis 106 (24,8 %) og 88 (20,6 %) av de 847 innsatsene. Færrest bidrag er det innenfor syn, atferd og utviklingshemning, med henholdsvis 24 (5,6 %), 31 (7,2 %) og 34 (7,9 %).

Perioden 1998–1999:

Her ser vi at de 366 forskningsinnsatsene fordeler seg tilnærmet likt mellom målgruppekategorier (184; 50,3 %) og overgripende målkategorier (182; 49,7 %). Fordelingen innenfor målgruppekategoriene viser flest bidrag innen språk/lesevaner og hørsel, med hen-

Tabell 3.

Fordelingen av feltkategorier i det totale forskningsmaterialet, 1998–1999 og 2000–2004. (Tallene i parentes referer til del-prosenter).

Målgruppekategorier								Overgrip. målkategorier	Sum	
Atf	Hørs	Mat	Spr/lesv	Syn	Utv.h	And*	Sum %	Grl/prf/sys	n	%
1998–1999:										
5	39	16	45	9	17	53	184	182	366	43,2
% (2,7)	(21,2)	(8,7)	(24,5)	(4,9)	(9,2)	(28,8)	(100)	50,3	49,7	100
2000–2004:										
26	67	33	43	15	17	43	244	237	481	56,8
% (10,7)	(27,5)	(13,5)	(17,6)	(6,1)	(7,0)	(17,6)	(100)	50,7	49,3	100
TOTAL										
1998–2004:										
31	106	49	88	24	34	96	428	419	847	100
% (7,2)	(24,8)	(11,5)	(20,6)	(5,6)	(7,9)	(22,4)	(100)	50,5	49,5	100

*And.: Omfatter blant annet mennesker med bevegelseshemninger, mennesker med sjeldne syndromer, minoritetsgrupper, utenlandsadopterte, krigsbarn, mennesker med hodeskader og eldre.

holdsvis 45 (24,5 %) og 39 (21,2 %) bidrag. Tallene for atferds- og synssektoren viser 5 (2,7 %) og 9 (4,9 %) forskningsbidrag, mens fordelingen for matematikk og for utviklingshemning var 16 (8,7 %), henholdsvis 17 (9,2 %) bidrag. Innenfor undergruppen «andre» finner vi 53 bidrag (28,8 %). Innsatser rettet mot grunnlagsproblemer i spesialpedagogikken, profesjon eller systemorientering utgjorde i alt 182 (49,7 %) av forskningsbidragene denne perioden.

Perioden 2000–2004:

Også her har forskningsinnsatsene, i alt 481, fordelt seg nokså likt mellom målgruppekategorier (244; 50,7 %) og overgripende målkategorier (237; 49,3 %).

Fordelingen innenfor målgruppene viser som tidligere flest bidrag innenfor språk/lesevansker og hørsel, men nå med henholdsvis 43 (17,6 %) og 67 (27,5 %) bidrag. Tallene for atferds- og synssektoren viser her 26 (10,7 %) og 15 (6,1 %) forskningsbidrag, mens fordelingen for matematikk og for utviklingshemning er 33 (13,5 %), henholdsvis 17 (7,0 %) bidrag. Innenfor undergruppen «andre» finner vi nå 43 bidrag (17,6 %). Innsatser rettet mot grunnlagsproblemer i spesialpedagogikken, profesjon eller systemorientering utgjorde i alt 237 (49,3 %) av de 481 forskningsbidragene for perioden 2000–2004.

Samlet sett er det påfallende at noen målgrupper er så godt som ikke-eksisterende i det totale materialet. Dette gjelder en viktig gruppe som minoritetsspråklige barn og unge, som vi vet representerer en spesialpedagogisk risikogruppe. Bidrag som fokuserer på minoritetsspråklige gruppers spesialpedagogiske behov inngår i gruppen «andre» fordi bidragene er så få. Her inngår også andre viktige målgrupper som bevegelseshemmede, mennesker med sjeldne syndrom, mennesker med hode-skader, utenlandsadopterte, krigsbarn og eldre.

Totalt sett tyder fordelingen i Tabell 3 på at forskningsinnsatsene innenfor målgruppekategoriene sentrerer seg rundt de tradisjonelle målgruppene. På grunnlag av de samlede bidragene for de to periodene kan det reises spørsmål om det er kommet inn nye områder i sekkekategoriene «andre», eventuelt om det er forsvunnet noen i løpet av perioden. Nærmere analyse viser som nevnt at minoritetsproblematikk har meget lav registrering. Det er videre grunn til å etterlyse sterkere profilering av profesjonsaspektet som forskningstema. Det er politisk aktuelt, ikke minst etter at faget ble etablert som profesjonsfag ved UIO i 1992. Andelen bidrag under overgripende målkategorier viser seg for øvrig overraskende stabil over de to periodene.

TEMATISK PROFIL

I Tabell 4 nedenfor har vi kombinert opplysninger om forskningstemaer og spesialpedagogiske nedslagsfelt for å få fram forholdet mellom disse to hoveddimensjonene i det totale kildematerialet.

Sum-skårene i høyre kolonne i tabellen refererer til opplysninger fremstilt i Tabell 2, mens sum-skårene i nederste rekke viser til opplysninger gitt i Tabell 3. Nytt i Tabell 4 er den detaljerte fordelingen av enkeltinnsatser, for hver periode og samlet, på forskningstema og spesialpedagogisk nedslagsfelt.

Perioden 1998–1999:

Med utgangspunkt i fordelingen ser vi at i denne perioden rettet forskningsaktiviteten (i alt 366 bidrag) innen alle hovedtemaene seg mot flere undergrupper av feltkategorier. Selv for temaer der markeringene er relativt få, for eksempel samhandling (26 bidrag), finner vi innsatser innen seks av de åtte feltkategoriene: atferd (3), hørsel (1), språk/lesevansker (1), utviklingshemning (3), «andre» (5) og innen overgripende målkategorier (13). For et forskningstema der markeringene er mange, som for eksempel didaktikk (165 bidrag), fordeles disse med 95 med et overgripende målkategori-perspektiv, de øvrige har fokus på målgruppene språk/lesevansker (17), andre (17), hørsel (10), matematikk (10), syn (9) og utviklingshemning (7). Det var i denne perioden ingen forskningsinnsatser med en didaktisk hovedprofil rettet mot målgruppen atferd. Bidrag innen lingvistikk/tegnspråk hadde færrest markeringer, med hovedfokus på nedslagsfeltet hørsel (21), men også med to markeringer på overgripende målkategorier.

Perioden 2000–2004:

For årene 2000–2004, med i alt 481 bidrag, finner vi at forskningsinnsatsen innen alle de fem hovedtemaene fordeler seg på to eller flere feltkategorier. Innen individrettede (58) og innen didaktiske (258) forskningstemaer er innsatser relatert til alle de åtte spesialpedagogiske feltkategoriene. For individrettede temaer gjelder det atferd (6), hørsel (4), matematikk (13), språk/lesevansker (14), syn (2), utviklingshemning (3) «andre» (6) og overgripende (10). For didaktikk er fordelingen atferd (11), hørsel (31), matematikk (20), språk/lesevansker (27), syn (13), utviklingshemning (11), «andre» (23) og overgripende (122). Forskningstemaet meta har mange registreringer (108), med fokus på fem feltkategorier: atferd (4), hørsel (6), språk/lesevansker (2), «andre» (12) og overgripende (84). Tilsvarende har temaet samhandling fokus på følgende fem feltkategorier: atferd (5), hørsel (1), utvi-

Tabell 4.

Spesialpedagogiske forskningstemaer (temakategorier) fordelt på spesialpedagogiske nedslagsfelt (feltkategorier), 1998-1999 og 2000-2004. (Tallene i parentes refererer til del-prosenter).

	Spesialpedagogiske nedslagsfelt (feltkategorier)									SUM	
	Målgruppe kat.								Overgr. kat.		
	Atf	Hørs	Mat	Spr/lesv	Syn	Utv.h	And*	Sum %	Grl/prf/sys	Sum %	n %
Forskn.tem. (tema.kat)											
Individ											
1998–1999	2	4	6	23	0	2	24	61	1	62 (51,7)	
2000–2004	6	4	13	14	2	3	6	48	10	58 (48,3)	
sum								109	11	120 (100)	120 14,2
Didaktikk											
1998–1999	0	10	10	17	9	7	17	95	165	(39,0)	
2000–2004	11	31	20	27	13	11	23	136	122	258 (61,0)	
sum								206	217	423 (100)	423 49,9
Samhandling											
1998–1999	3	1	0	1	0	3	5	13	13	26 (47,3)	
2000–2004	5	1	0	0	0	3	2	11	18	29 (52,7)	
sum								24	31	55 (100)	55 6,5
Meta											
1998–1999	0	3	0	4	0	5	7	19	71	90 (45,5)	
2000–2004	4	6	0	2	0	0	12	24	84	108 (54,5)	
sum								43	155	198 (100)	198 23,4
Ling/Tegn											
1998–1999	0	21	0	0	0	0	0	21	2	23 (45,1)	
2000–2004	0	25	0	0	0	0	0	25	3	28 (54,9)	
sum								46	5	51 (100)	51 6,0
Sum 98–99	5	39	16	45	9	17	53	184 (43,0)	182 (43,4)	366 (43,2)	
Sum 00–04	26	67	33	43	15	17	43	244 (57,0)	237 (56,6)	481 (56,8)	
SUM 98–04	31	106	49	88	24	34	96	428 (100)	419 (100)	847 (100)	847 100
%	(7,2)	(24,8)	(11,5)	(20,6)	(5,6)	(7,9)	(22,4)	(100)	(100)		

*Andr: Omfatter blant annet mennesker med bevegelseshemninger, mennesker med sjeldne syndrom, utenlandsadopterte, krigsbarn, minoritetsgrupper, mennesker med hodeskader og eldre.

klingshemning (3), «andre» (2) og overgripende (18). Lingvistikk/tegnspråk-orienterte innsatser fokuserer på to feltkategorier: hørsel (25) og overgripende (3).

Om vi tar utgangspunkt i temakategoriene, ser vi at de fleste tema behandles innenfor en rekke undergrupper av feltkategorier. Et unntak er lingvistiske tema som først og fremst knyttes til hørselssektoren.

Den tematiske profilen som trer fram i Tabell 4,

tyder på at forskningsinnsatsene over tid fordeler seg balansert og stabilt langs to akser. Den vertikale aksene definerer innsatsene med et individ – kontra et metaperspektiv. Langs den horisontale aksene plasserer de spesialpedagogiske nedslagsfeltene seg i form av målgruppekategorier og overgripende målkategorier (grunnlagsproblemer, profesjonsutdanning og systemorientering).

Diskusjon

Studien har omfattet kartlegging og analyse rettet mot ett spesialpedagogisk forskningsmiljø og er utført av tre forskere i dette miljøet. Studien er videre avgrenset til å behandle tematisk profil i spesialpedagogisk forskning slik begrepet ble definert innledningsvis i artikkelen. Analyser av tematisk innhold har også inngått i tidligere studier, jf. Befring og Sæbø (1993) og Aasen og Teien (1999), men da som ett av flere analyseområder.

Innledningsvis skisserte vi tre problemområder som studien fokuserer på: Tematisk profil, endringer i profilen fra perioden 1998–99 til perioden 2000–2004 og plassering av analyseresultatene i forhold til tidligere studier.

I den tematiske profilen ser vi konturene av et spesialpedagogisk landskap som åpner for videre refleksjon over fagets kunnskapsforståelse og erkjennelsesgrunnlag. Til tross for enkelte unøyaktigheter i kildematerialet nevnt tidligere i artikkelen og til tross for utfordringene med å finne gjensidig ekskluderende kategorier, mener vi at vi er kommet fram til en profil med en høy grad av «common sense» validitet. Resultatet av studien tyder på kontinuitet og stabilitet i forskningens tematiske profil. Forholdet mellom et individorientert og et metaorientert perspektiv, mellom bidragene innen spesifikke vanskeområder (målgrupper) og overgripende nedslagsfelt endrer seg i liten grad over periodene studien omfatter. Dette tyder videre på at ikke bare det individorienterte, men også det kontekstuelle perspektivet har stått sentralt i forskningen i begge periodene. Bildet av stabilitet er imidlertid mer sammensatt enn det kan gis inntrykk av. Den kunnskapstradisjonen som vi mener å ha avdekket, kan tolkes som rigiditet, mangel på politisk lydhørhet eller med innslag av ett eller flere av disse trekkene, jf. også Haug (1999), Simonsen (1999) og Nevøy (2003).

Men stabiliteten kan også være et tegn på at forskermiljøet har en grunnfestet oppfatning av hva som er fagets innhold og vesen. Slik kan stabilitet over tid være et uttrykk for begrepsvaliditet knyttet til spesialpedagogikk. Endelig er det mulig at vårt analytiske grep og vårt interne perspektiv ikke i tilstrekkelig grad har fanget opp viktige endringer i de årene som er gått. Det kan gjelde utviklingstendenser og forandringer som først vil bli synlige og manifesteres når virksomheten er kommet på avstand i tid. Studien av tematisk profil i forskningen ved ISP gir også grunnlag for refleksjoner over den nasjonale evalueringen fra Norges forskningsråd der det som nevnt hevdes at pedagogikkfaget står i fare for å være i «epistemic drift» (2004:129). Bekymringen går ut på at faget

endrer karakter på grunn av de sterke økonomiske incentivene som ligger i oppdrags- og programforskningen. Den forskningen som bestilles vil, i følge rapporten, være nytteorientert og styre virksomheten inn mot bestemte temaer på bekostning av den disiplinære strukturen faget har hatt. Dette kan da bl.a. resultere i at forskningen blir fragmentert og preget av manglende helhet og perspektiv, slik det sies om den spesialpedagogiske forskningen. Våre resultater tyder imidlertid på stabilitet i den tematiske profilen og fortsatt lojalitet mot målgrupperelatert forskning.

Spørsmålet om mangelen på samlende perspektiver i forskningen har også sammenheng med kortsiktig og langsiktig relevans. Innledningsvis refererte vi påstanden om at lav internasjonal publisering innen pedagogikkfaget henger sammen med at forskerne er for sterkt innrettet mot de nære brukerkrav og dermed kortsiktig relevans (Jakobsen 2004). For den spesialpedagogiske forskningen synes dette å være et konstruert motsetningsforhold. For å være relevant må spesialpedagogisk forskning etter vår oppfatning oppfylle kravet om nytte og brukernærhet så vel som kravet om langsiktig og grunnleggende kunnskapsutvikling. At den kunnskapen forskningen produserer er etterspurt blant brukerne, støtter opp om at den oppfyller kriteriet for kortsiktig relevans. Men brukernærhet og kortsiktig relevans står ikke i motsetning til internasjonal publisering og teoriutvikling i dialog med det internasjonale forskersamfunnet. De to aspektene ved relevansbegrepet lar seg forene og gjensidig styrke hverandre.

Det er neppe tvil om at spesialpedagogikken har et viktig utnyttet potensial som bidragsyter til grunnleggende kunnskapsutvikling, noe som underbygger behovet for at norsk spesialpedagogisk forskning deltar aktivt i den internasjonale forskningsdialogen, jf. også Simonsen (2005). Fagets fokus på sentrale menneskelige fenomen som læring, språk og kommunikasjon hos marginale grupper med til dels sterkt avvikende språklige og kommunikative forutsetninger og uttrykksformer er viktige kunnskapskilder for forståelsen av disse områdene. Med dagens økonomiske styringsformer er denne typen kunnskap lite etterspurt. Dette reiser viktige etiske problemstillinger om det spesialpedagogiske forskningsmiljøets ansvar for å kjempe fram interesse for og bevilgning til kunnskapsutvikling på områder som gjelder mennesker med lav produktivitet, som er oversette eller som blir oppfattet som uviktige. Her konfronteres faget med grunnleggende etiske utfordringer som ny bioteknologi innebærer med sin rangering av leveverdig og ikke leveverdig liv, jf. Opdal og Rognhaug (2002).

Fortsatt gjenstår en rekke spørsmål som berører

spesialpedagogisk forskning, ikke minst med tanke på at spesialpedagogikk definerer seg som et profesjonsfag med de implikasjonene det har for kunnskapsutviklingen. Kan vi snakke om nye former for kunnskap i forbindelse med spesialpedagogikk som profesjonsfag? I den sammenhengen står faget overfor utfordringer når det gjelder å utvikle metoder for generering av forskningsbasert kunnskap med grunnlag i praksisfeltet, jf. også Skogen (1997)³.

Kvaliteten av forskningen ved norske universitet er for tiden gjenstand for utstrakt oppmerksomhet. Målet om å heve norsk forskning til et høyt internasjonalt nivå skal realiseres gjennom systematisk evaluering, sterkere styring med bruk av forskningsmidler, økonomiske incentiver og økt internasjonalisering. I en slik differensiert strategi for styring av universitetenes forskning vil en kombinasjon av ekstern og intern evaluering være en sentral komponent, jf. Boffo, Chave, Kaukonen og Opdal (1999). I denne artikkelen er det presentert en intern tilnærming for analyse av én bestemt side ved forskningen ved Institutt for spesialpedagogikk. Analysen representerer en utdyping av den interne vurderingen som ble gjort i forbindelse med Norges forskningsråds eksterne evaluering i 2004 (Opdal, 2003). Den tematiske forskningsprofilen er basert på et analyseredskap som vi mener kan danne ett av grunnlagene for fremtidig intern evaluering. I kombinasjon med eksterne vurderinger vil intern evaluering basert på tilsvarende tilnærminger kunne bidra til å gjøre spesialpedagogisk forskning mest mulig relevant og etisk forsvarlig.

Noter

¹Programmet var initiert og finansiert av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet som et ledd i omstruktureringen av spesialundervisningen på begynnelsen av 1990-tallet. I denne reformen ble statens skoler for spesialundervisning ble gjort om til kompetansesentre og senere til et statlig spesialpedagogisk støttesystem. Se Spesialpedagogikk (2000). Artikler fra forskningsprogrammet Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-1999). Spesialutgave.

²Datamaterialet var innsamlet av Johan Sæbø og Oddvar Vormeland, Institutt for spesialpedagogikk (2000).

³I april 2004 inngikk Institutt for spesialpedagogikk en forpliktende avtale med de syv statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene i Østlandsområdet om samarbeid om forskning, studier og internasjonalisering.

REFERANSER

BEFRING, E. (2004). Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv. Oslo: Samlaget.
BEFRING, E. OG J. SÆBØ (1993). Spesialpedagogiske forskningsoppgaver. Rapport 28. mai 1993. Utredning om kunnskapsstatus og behov for forskning på det spesialpedagogiske området. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Norges forskningsråd.

BOFFO, S. CHAVE, D. KAUKONEN, E. AND L. R. OPDAL (1999). The Evaluation of Research in European Universities. *European Journal of Education*, Vol. 34, No. 3, 1999, 326-334.

FORSKERFORBUNDET (2005). Erfaringer med kvalitetsreformen. Rapport fra undersøkelse H 2004. *Forskerforbundets skriftserie 7/2005*. Oslo: Forskerforbundet.

HAGTVET, B. E. OG L. R. OPDAL (2002). Rapport over vitenskapelig virksomhet ved Institutt for spesialpedagogikk 1998 og 1999. Forskningsprosjekter, publikasjoner og formidling. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.

HAUG, P. (1999). Utvikling og motseiingar i forskningsfeltet. I: Haug, P., Tøssebro. J. og M. Dalen (1999). (red.): *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*, 14-43. Oslo: Universitetsforlaget.

HAUG, P., TØSSEBRO. J. OG M. DALEN (1999). (red.): Den mangfoldige spesialundervisninga. *Status for forskning om spesialundervisning*, 14-43. Oslo: Universitetsforlaget.

JAKOBSEN, S.E. (2004) Store utfordringer for pedagogikkfaget. *Forskning nr.3 - 2004*. <http://forskningsradet.ravn.no/bibliotek/forskning/200403/200403007.html>

KYVIK, S. OG G. SIVERTSEN (2005). Vitenskapelig publisering. I: Guldbrandsen, M. og J-C. Smeby (2005). (red.). *Forskning ved universitetene*, 149-163. Oslo: Cappelen.

NEVØY, A. (2003). Special education: an academic discipline in an impasse? *Int. J. Inclusive Education*, Oct-Dec 2003, Vol. 7, No 4, 357-374.

NORGES FORSKNINGSRÅD (1993). Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling. Programnotat. Oslo: Norges forskningsråd. Kultur og samfunn.

NORGES FORSKNINGSRÅD (2004). Evaluering av norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler. Oslo: Norges forskningsråd.

OPDAL, L. R. (2003). Nasjonal evaluering av pedagogisk forskning i Norge: Intern evaluering ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) april 2003. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet Universitetet i Oslo.

OPDAL, L. R. OG B. ROGNHAUG (2004). Utviklingshemning. I: Befring, E og R. Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*, 272-289. Oslo: Cappelen.

SIMONSEN, E. (1999). Forskning om spesialundervisningens historie før 1965. I: Haug, P., Tøssebro. J. og M. Dalen (1999). (red.). Den mangfoldige spesialundervisninga. *Status for forskning om spesialundervisning*, 44-72. Oslo: Universitetsforlaget.

SIMONSEN, E. (2005). Disability History in Scandinavia: Part of an International Research Field. *Scandinavian Journal of Disability Research*, Vol. 7, No. 3-4, 2005 (137-154).

SKOGEN, K. (1997). Forskere i møte med praksis. Hvordan kan forskningen bidra til å utvikle en bedre praksis? Oslo: Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo.

SPEIALPEDAGOGIKK (2000). Artikler fra forskningsprogrammet Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling (1993-1999). Spesialutgave.

STRAUSS, A. AND J. CORBIN (1998). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for developing Grounded Theory, 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.

SÖDER, M. (1999). Spesialpedagogisk forskning mellan det kliniska och det kontextuella. Syntesrapport till och om forskningsprogrammet Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling, *Norges forskningsråd. NF-rapport nr. 8/99*. Bodø: Nordlandsforskning.

AASEN, P. OG O. TEIEN (1999). Spesialpedagogisk forskning i Norge i 1990-årene. I: Haug, P., Tøssebro. J. og M. Dalen (1999). (red.). Den mangfoldige spesialundervisninga. *Status for forskning om spesialundervisning*, 90-112. Oslo: Universitetsforlaget.



Barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufetat), region nord omfatter Nordland, Troms og Finnmark og har totalt ca. 550 ansatte. Administrasjonen for regionen ligger i Alta og har 25 ansatte. Bufetat har ansvar for det statlige barnevern, familievern og adopsjon. Bufetat er en ny etat som satser på kontinuerlig utvikling og forbedring.

Ledige stillinger ved Håkøya Ungdomssenter



I løpet av sommeren 2006 etableres det nytt ungdomssenter for ungdom med atferdsproblemer på Håkøya i Tromsø

2 psykologer til utrederteamet

Dersom du vil lese full stillingsannonse og eventuelt søke på stillingen, gå til: <https://secure.compmap.com>. Bruk Prosjekt-ID: 1033YEG

2 pedagoger til skole/pedagogteamet

Dersom du vil lese full stillingsannonse og eventuelt søke på stillingen, gå til: <https://secure.compmap.com>. Bruk Prosjekt-ID: 1034XKZ

2 rådgivere til familie- og nettverksteamet

Dersom du vil lese full stillingsannonse og eventuelt søke på stillingen, gå til: <https://secure.compmap.com>. Bruk Prosjekt-ID: 1035KCC

12 miljøterapeuter til miljøteamet/boenheten

Dersom du vil lese full stillingsannonse og eventuelt søke på stillingen, gå til: <https://secure.compmap.com>. Bruk Prosjekt-ID: 1036WSX

Svarfrist er 20. desember 2005 for alle stillingene.

Det gis kun anledning til å melde sin interesse for stillingene gjennom det elektroniske søknadssystemet compmap. Papirbaserte søknader eller søknader via e-post vil ikke bli vurdert.



Sykehuset Østfold HF

HELSE ØST

Sykehuset Østfold HF tilbyr spesialisthelsetjenester innen somatikk og psykiatri og har totalt ca. 3 950 årsverk med et stort og allsidig velferdstilbud for ansatte. Sykehuset er et helsefremmende sykehus og en inkluderende arbeidslivsvirksomhet.

Divisjon for psykisk helsevern

Fagstilling

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk Halden (BUPP)

Saksnr. 7905112

Vi søker en fagperson med kompetanse innenfor nevro-området. Primære arbeidsoppgaver vil være utredning og oppfølging av pasienter med ulike nevropsykiatriske tilstander, som AD/HD, Tourette, utviklingsforstyrrelse m.m.

Aktuell yrkesbakgrunn kan være psykolog, pedagog eller tilsvarende med videreutdanning innen området. Søkere med klinisk spesialitet og erfaring vil bli prioritert.

Poliklinikkens fagteam består av psykologer, klinisk pedagog, klinisk sosionom og barnepsykiater på deltid.

Stillingen er tidsbegrenset til 1 år, men deretter mulighet for fast ansettelse. Lønn etter avtale.

Nærmere opplysninger ved leder Roger Sandeklev, tlf. 69 19 42 60.

Søknad merket med saksnummer må være oss i hende innen 16.12.05. Søknad vedlagt CV sendes Sykehuset Østfold HF, personalsekretær psykisk helsevern, postboks 584, 1612 Fredrikstad. Vitnemål og attester medbringes ved intervju. Utlysningstekst: www.aetat.no, www.sykehuset-ostfold.no.

Helse Nordmøre og Romsdal HF

Helse Nordmøre og Romsdal HF omfatter Molde sjukehus, Kristiansund sykehus og den øvrige spesialisthelsetjenesten i Nordmøre og Romsdal. Helseforetaket yter helsetjenester innenfor et bredt spekter. Foretaket har et samlet budsjett på 1,4 milliarder kroner og totalt vel 2.500 ansatte.

AVDELING FOR BARN OG UNGE
Barnehabiliteringstjenesten, Kristiansund sykehus

Spesialpedagog

Stilling 494/2005. Vi søker engasjert fagperson med 2.avdeling spes.ped. eller hovedfag. Det er ønskelig med kompetanse innenfor området barn og unge med funksjonshemninger, familiearbeid, og god kunnskap om oppbygging av 1.linjetjenesten.

I tillegg til formell kompetanse vil personlig egnethet, fleksibilitet samt evne og vilje til samarbeid vektlegges. Søkere uten spesialisering kan også søke.

Arbeidsfelt blir spesielt barn og ungdom med kommunikasjon og språkvansker.

Kontaktperson: leder for barnehabiliteringstjenesten, Eva Løkvik tlf. 71 12 16 00

Søknad sendes elektronisk via www.jobbnor.no

Kopi av attester og vitnemål framlegges ved eventuelt intervju.

Vi viser også til vår hjemmeside: <http://www.helsenr.no>

Helse Nordmøre og Romsdal HF består av Molde sjukehus og Kristiansund sykehus, samt ulike psykiatriske sentra i opptaksområdet.

Det er ca. 75 km mellom de to bysentra, som begge er i utvikling, har et rikt kulturtilbud og ligger i naturskjønne omgivelser.

Søknadsfrist: 9. desember 2005.



CICERO in

HELSE MIDT-NORGE

Fullstendig utlysningstekst ligger på internett: www.jobbnor.no



TRONDHEIM KOMMUNE

TILSETTING AV SYNSPEDAGOG FOR BARN, UNGE OG VOKSNE I TRONDHEIM KOMMUNE.

Med forbehold om bystyrets vedtak om opprettelse av stillingen, lyses det ut stilling som synspedagog i 100 % fast stilling i Trondheim kommune. Stillingen er ledig fra 01.01.06. Tjenesten skal gi tilbud til førskole- og grunnskolebarn og voksne i Trondheim. Tjenesten skal ha ansvar for synspedagogisk rådgivning og veiledning til innbyggere i Trondheim. Den som blir tilsatt vil være med på å utforme stillingen og delta i oppretting og utvikling av en synspedagogisk tjeneste. Lønn etter gjeldende avtaler.

Ytterligere opplysninger om stillingen: Tlf. 72544453/58.

Søknad sendes elektronisk fra www.trondheim.kommune.no/stillingledig innen **28.11.05**.

SPESIALPEDAGOGIKK

Materiellfrister og utgivelser 2005

	Materiellfrist:	Utkommer:
nr. 04	21. apr	12. mai
nr. 05	26. mai	16. jun
nr. 06	04. aug	25. aug
nr. 07	01. sep	22. sep
nr. 08	06. okt	27. okt
nr. 09	03. nov	24. nov
nr. 10	24. nov	15. des



Aker universitetssykehus HF

Aker universitetssykehus HF er med ca. 4.000 ansatte et av Norges største sykehus. Helseforetaket omfatter sykehusene på Sinsen og Ski, Folloklinikken, Klinikk for psykisk helse på Gaustad, distriktpsikiatriske sentre, barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikker samt rusinstitusjonene i Oslo og Follo. Aker er lokalsykehus for Oslobydelene Alna og Bjerke samt 92% av befolkningen i Follo. Helseforetaket har regions- og landsfunksjoner.

KLINIKK FOR PSYKISK HELSE

BUP Tøyen

Klinisk pedagog – vikariat

AUHF nr. 300971

Ved BUP Tøyen har vi ledig vikariat for 2 år fra 01.11.2005.

Avdelingen har syv fagstillinger og er barne- og ungdomspsykiatrisk spesialisthelsetjeneste for barnebefolkningen i Bjerke bydel.

Poliklinikken har fine lokaler i nærheten av Tøyen senter. Vi har et godt arbeidsmiljø preget av tverrfaglighet. Sentrale arbeidsoppgaver er utredning, behandling, samt familiearbeid og samarbeid med andre instanser.

Søker bør være godkjent klinisk pedagog, og helst ha arbeidserfaring fra BUP. Det er ønskelig at søker er utdannet cand.paed.spec med testkompetanse. Søknader fra kandidater under utdanning ved R-BUP vil også bli vurdert. Det er gode muligheter for å faglig fordypning. Det legges tilrette for videreutdanning i samsvar med de krav som stilles til spesialistutdanning. Personlig egnethet vektlegges.

Lønn etter foretakets overenskomster.
Tiltredelse snarest.

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

Søknad sendes: Klinikk for psykisk helse
v/Administrasjonen, Aker universitetssykehus HF,
Sognsvannsvn. 21, 0320 Oslo, **innen 14.12.2005**

Søknad må merkes med stillingens AUHF-nr., vedlegges CV og kopi av vitnemål, attester og evt. norsk autorisasjon (gjelder også interne søkere). Referanser bes oppgitt. Se forøvrig sykehusets egne hjemmesider, www.aker-universitetssykehus.no for utfyllende informasjon om sykehuset.
Merk: Vitnemål og attester returneres ikke.



Barne- og

ungdomspsykiatri

HELSE SØR

DistriktsPsykiatriskSenter er klinikkorganisert under Ringerike Sykehus HF. Klinikk ledelsen består av klinikkssjef, 2 fagsjefer og 2 seksjonsledere som samlet dekker den overordnede ledelsesfunksjon for psykiatriske tjenester ved sykehuset.

Ved seksjon Barne- og ungdomspsykiatri har vi ledig stilling for

Klinisk pedagog, evt. annen relevant høyskolekompetanse

Vi søker etter klinisk pedagog/spesialpedagog, evt. personer med annet metodefag som kan utfylle behandlingsteamet kompetansemessig.

Den som ansettes vil i samarbeid med det øvrige team få ansvar for poliklinikkens behandling og utredninger. For tiden arbeides det bl.a. med ytterligere oppbygging av kompetanse på tidlig utredning av små barn.

Poliklinikken har gode prosedyrer på utredning av ADHD og andre nevropsykiatriske tilstander. Vi har også et utdrettet behandlings-samarbeid med andre instanser og veiledning til skoler/barnehager og foreldre.

Det stilles krav til selvstendighet, samarbeidsevne og personlig egnethet.

Lønn og ansettelse skjer iht. gjeldende overenskomst, lover, regler og retningslinjer.

Søknad sendes Personalavdelingen, Ringerike sykehus HF, Serviceboks 13, 3511 Hønefoss **innen 8. desember 2005.**

CICERO ab

Visual Design



HELSE FINNMARK
FINNMÁRKKU DEARVVAŠVUOHTA



DPS Vest-Finnmark har ledig følgende stilling

DPS Vest-Finnmark består av en voksenalderpsykiatrisk poliklinikk og en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk i Alta, en døgnenhet i Talvik, en voksenalderpsykiatrisk poliklinikk og en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk i Hammerfest. Finnmarksklinikken ligger i naturskjønne områder i Karasjok.

Klinisk pedagog/spesialpedagog BUP, Hammerfest

Ved evt tilsetting som spesialpedagog må vedkommende forplikte seg til å ta utdanning som klinisk pedagog som dekkes av arbeidsgiver.

Nærmere opplysninger fåes ved henvendelse til leder v/BUP Morten Karlsen, tlf 78 42 29 60 eller DPS leder Kirsten Myhre Hansen, tlf. 78 42 29 60.

Se fullstendig utlysning på www.jobbnor.no

Vi oppfordrer søkere til å sende søknad elektronisk via www.jobbnor.no. For de som ikke har web-tilgang kan søknad og CV sendes **innen 15. desember 2005 til:** Helse Finnmark HF, Personalavdelingen 9700 Lakselv. Kopi av attester og vitnemål vil bli etterspurt ved innkalling til intervju, oppgi minst 2 referanser i søknaden.

CICERO ev

Tegn abonnement nå!



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!

Kr 300,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.
Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.



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

- ☐ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.
☐ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____ Adresse _____

Postnummer/sted _____ Telefon _____

E-post _____ Medlemsnummer _____
Se for eksempel etikett på Utdanning