

09 spesialpedagogikk

2008

årsabonnement kr 450,-

side 04 **Inkludering som utdanningspolitisk ideal – hvordan står det til?** side 14 Spesialundervisning i grunnskolen side 26 Blinde og svagsynede børns selvstendighet og samtidige behov for støtte: En balancegang side 28 Om oppdragelse og ADL-opplæring



Det allmenne og det spesielle i spesialpedagogikken



Arne Østli

Spesialpedagogikkens særlige områder og avgrensning mot andre fagområder kan være vanskelig å beskrive eksakt. Imidlertid er det noen felter som peker seg ut som mer entydige enn andre. Generelt vil det gjelde for alle sansevansker slik som hørsel og syn. I dette nummeret er det to artikler som i utgangspunktet dreier seg om synshemmede, men som viser at den nødvendige spesifikke tilretteleggingen har mye til felles med tilrettelegging for elever som har helt andre funksjonsnedsettelse.

Hans Nørgaard, som har lang erfaring som konsulent fra en synssentral i Danmark, skriver om balansegangen mellom blinde og svaksynte barns behov for selvstendighet og behov for støtte. Går støtten for langt, går det ut over utvikling av selvstendighet. Denne balansegangen har noe allment over seg, men den blir særlig tydelig for dem som har en funksjonsnedsettelse som krever ekstra støtte, og det vi ønsker å minne om er at nettopp i denne i denne balansegangen ligger det noe som går på tvers av ulike felter innenfor spesialpedagogikken. Uavhengig av hvilke vansker våre elever har, kan vi lære av hverandre. Det er mer som er felles enn det man umiddelbart tenker på.

Sissel Torgersen ved Huseby kompetansesenter viser i sin artikkel om oppdragelse og adl-opplæring av barn og unge med alvorlige synsnedsettelse hvor stor betydning størst mulig grad av selvstendighet har. Artikkelen får også fram at elementene i opplæringen vil ha mye til felles med det andre elever har behov, så igjen: Vi kan lære av hverandre.

Om spesialpedagogikken er mangfoldig og vanskelig å beskrive kort og eksakt, så er sannelig spesialundervisningen det også. I de siste numrene av Spesialpedagogikk har vi sett innlegg som har vært kritiske til Nordahl og Sunnevågs rapport «Spesialundervisning i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter». I dette nummeret går Nordahl nærmere inn på en kartleggingsundersøkelse om spesialundervisning i grunnskolen, og han svarer i et innstikk på kritikken som har vært reist mot nevnte rapport. Vi skal ikke gå inn på enkeltheter i debatten, men vi mener det er bra at ulike forståelser og synspunkter kommer fram. Det bidrar til å tydeliggjøre nyanser og interesser innenfor området, og vi støtter gjerne Nordahls påpekning av at «Vi bør være mer opptatt av kvaliteten på både spesialundervisningen og annen undervisning i skolen».

Sissel Werner stiller i sin artikkel spørsmål ved inkludering som utdanningspolitisk ideal og dveler ved hvordan det står til. I den sammenheng er det interessant å vise til Tamara Tabakhmelashvilis artikkel om hvordan georgiske lærere stiller seg til inkludering. Vi gjetter på at det vil være noen som kjenner igjen seg selv – eller andre.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice AS, Stavanger

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

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

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

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig,
unntatt juni og juli. Siste uke
hver måned. Gj.sn. opplag
6291 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 rettighetsha-
vernes organisasjoner om kopiering
av opphavsrettslig beskyttet verk i
undervisningsvirksomhet».

Årgang 73

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT



Det sterke fokuset mediene har hatt på målbare resultater av elevens læring har vunnet kampen om oppmerksomheten når det gjelder skolen og skolens innhold. *artikkel side 04*



Til grunn for spesialundervisningen og den underliggende spesialpedagogikken har det gjennom historien alltid eksistert et ønske om å hjelpe barn og unge som har behov for hjelp eller støtte.



side 4 **Inkludering som utdanningspolitisk ideal – Hvordan står det til?** Sissel Werner

side 14 **Spesialundervisning i grunnskolen** Thomas Nordahl

side 26 **Blinde og svagsynede børns selvstendighet og samtidige behov for støtte: En balancegang** Hans Nørgaard

side 28 **Om oppdragelse og ADL-opplæring** Sissel Torgersen

side 34 **Georgiske læreres holdninger til inkludering av barn med spesielle behov**

Tamara Tabakhmelashvili

side 44 **Jonasprisen** Sven Nilsen

side 50 **Kritikk av forskningsresultater om situasjonen til elever som mottar spesialundervisning** Thomas Nordahl

side 53 **Nytt undervisningsmateriell**

side 55 **Stillingsannonser**



Inkludering som utdanningspolitisk ideal – *hvordan står det til?*

Fra og med høsten 2006 har skolene i Norge arbeidet etter Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK 06). Det er nå gått to år siden det nye læreplanverket ble satt ut i livet, og det har vært mye snakk om måling av resultater i denne tiden. Men hvordan står det til når det gjelder det utdanningspolitiske idealet inkludering i møte med elevene? Det er dette forfatteren vil lufte noen tanker om i denne artikkelen.



Sidsel Werner er seniorrådgiver ved Sørlandet kompetansesenter.

Før jeg svarer på spørsmålet jeg har reist, vil jeg se litt nærmere på begrepene *integrering* og *inkludering*. Blomkomiteens innstilling (1971)¹ hadde som mandat å komme med forslag til nye lovregler som skulle erstatte loven om spesialskoler. Utarbeidelsen av en felles skolelov for alle barn i 1975 aktualiserte begrepet *integrering* i norsk utdanningspolitikk. Jeg går nærmere inn på dette i neste punkt.

Betegnelsen inkluderende skole dukket første gang opp i forarbeidene til L 97 (Strømstad, 2004)² bl.a. i et høringsutkast til læreplanverket. Høringsinstansene var utelukkende positive når det gjaldt dette, noe som førte til at det i St.meld. nr. 29 (1994–95) *Om prinsipper og retningslinjer*

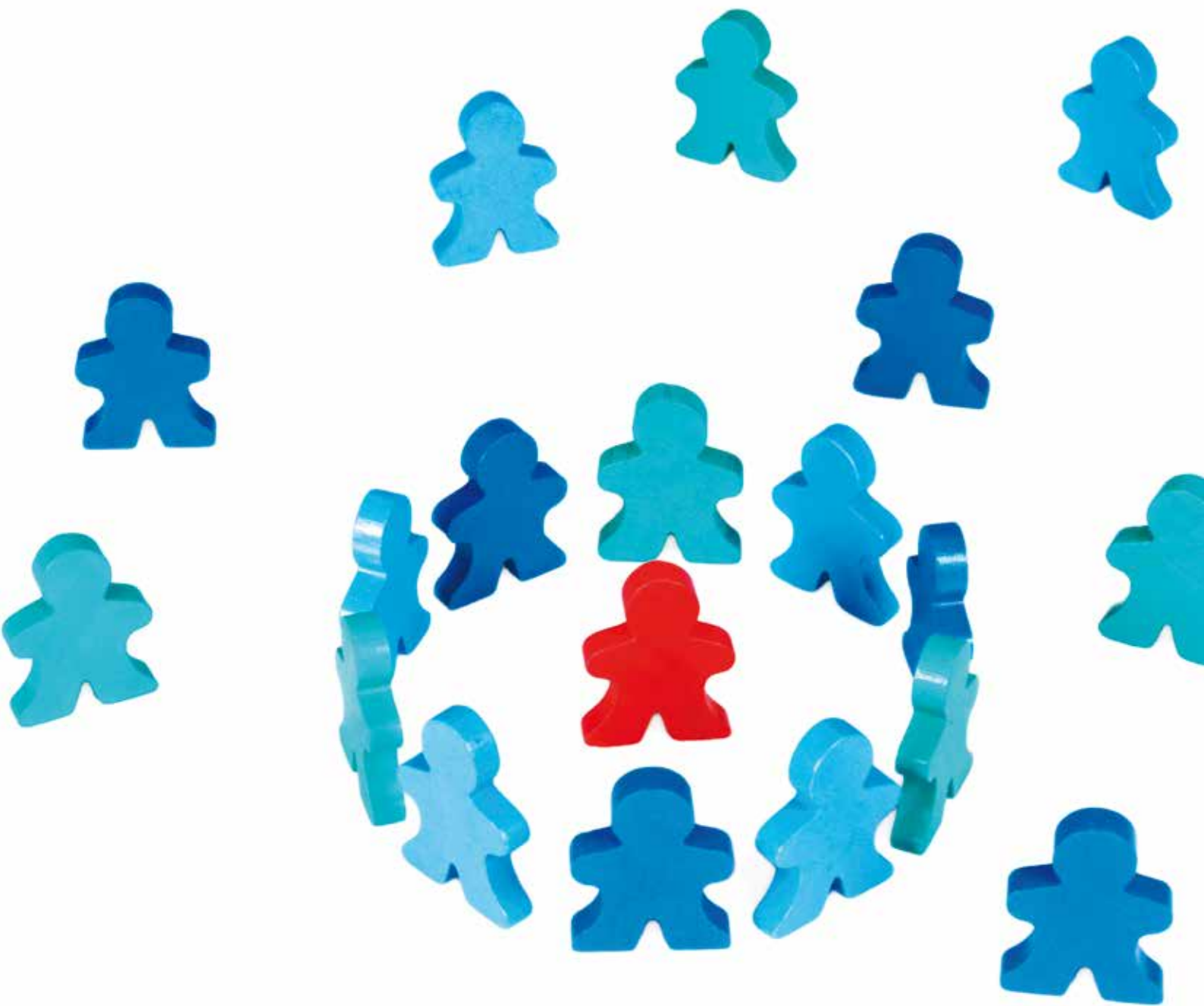
for 10-årig grunnskole – ny læreplan, s. 23 står «at opplæringen skal søke å inkludere alle elever, uansett evner og forutsetninger». Dette ble forskriftsfestet uten mer diskusjon og avklaring – det ble dermed uttrykt at den norske skolen skal være inkluderende. I Læreplan for Kunnskapsløftet ble disse forskriftene videreført. Jeg kommer tilbake til dette.

To diskurser om integrering

I en redegjørelse om arbeidet med felles skolelov for alle hevder Haug (1999:108f) at det ikke er mellom begrepene integrering og inkludering at skillelinjene går – de går snarere mellom to diskurser om integrering. De to kursene beskrives slik:

1. *Den splittende diskursen (eller behovsorienterte diskursen)* om integrering

Denne legger vekt på vanskene eller behovene som



Det sterke fokuset mediene har hatt på målbare resultater av elevens læring har vunnet kampen om oppmerksomheten når det gjelder skolen og skolens innhold.

det enkelte barnet har, det dreier seg om hvor barnet bør få sin undervisning slik at den tilfredsstiller barnet mest mulig og hvilke ressurser som trengs for å kunne gi god undervisning

2. Den inkluderende diskursen om integrering

Denne tar utgangspunkt i demokratisk tenkning om et samfunnsfellesskap, og dreier seg om at det for å sikre dette fellesskapet blir viktig at alle barn får møtes på samme skole

– altså må den eksisterende skolen endres slik at den kan inkludere alle

I en artikkel om hva inkluderende skole er, trekker Strømstad (2004) fram disse diskursene og sier at begge diskursene er representert i Blomkomiteens innstilling. Videre sier hun at Blomkomiteens konklusjoner ikke gir uttrykk for noen offensiv tro på at skolen og undervisningen kan forandres og tilpasses, og at komiteen ender opp i en splittende eller behovspreget diskurs. Komiteens formuleringer har preget integreringsbestrebelsene i Norge, og siden inkluderingsbegrepet er del av denne samme problematikken, synes jeg dette er viktig å ta med seg som del av undringen om hvordan det står til med inkludering som skolepolitisk ideal i dagens skole.

Etter at den nye loven var vedtatt, ble uttrykket integrering brukt enten det var snakk om elever som hadde gått i spesialskole og som nå skulle gå i den såkalte normalskolen, eller om en type elever som en tenkte seg ville ha gått i spesialskole dersom ikke lovendringen hadde kommet. En slik bruk av uttrykket spilte en oppfatning om at noen hadde vært utenfor, men at de nå skulle inn i det som var vanlig for de andre. Disse elevenes behov ble så satt i fokus. Det var altså ikke endring og tilpassing av skolen og undervisningen, med tanke på å møte en mangfoldig skoleklasse som ble utfordringen, slik den inkluderende diskursen om integrering innebærer.

Inkluderingsbegrepet

Strømstad (2004) trekker videre fram at innføringen av begrepet inkludering i skolesammenheng særlig hadde to historiske røtter. Den ene var UNESCOs Salamanca-

erklæring fra 1994, som tok utgangspunkt i funksjonshemmedes opplæringssituasjon, men som dreier seg om variasjonen innenfor hele elevgruppen. Den andre var en radikal amerikansk bevegelse fra 1980 og -90-årene som tok utgangspunkt i alle marginaliserte gruppers opplæringssituasjon, f.eks. «lavinntekstsgupper».

Men hva innebærer så begrepet inkludering? Strømstad (2004) trekker fram at ulike forfattere drøfter av kvalitative forskjeller mellom begrepene inkludering og integrering, i stor grad preges av hvordan de ulike forfatterne oppfatter integrering, jf. de to tidligere nevnte diskursene. Hun fremhever imidlertid at flertallet (av forfatterne) skiller relativt skarpt mellom integrering og inkludering. Disse mener at *integrering* dreier seg om en gruppe elever som skal inn i skolen – i praksis dreier det seg om å få en plass i fellesskapet for mennesker med funksjonshemninger. Mens *inkludering* dreier seg om endring av skolen – i praksis dreier det seg om hvordan fellesskapet kan settes i stand til å ha rom for alle. Dette er samme forståelse som den inkluderende diskursen om integrering, som altså ikke ble den rådende forståelsen i praksisfeltet (Bachmann og Haug, 2006). Innenfor evalueringen av Reform 97 undersøkte Skogen, Nes og Strømstad (2003) arbeidet i skolen i lys av begrepet inkludering. Her gikk det fram at det neppe er en felles forståelse av hva en inkluderende skole er i Skole-Norge. Begrepet ble ifølge rapporten lite brukt blant lærerne.

INTEGRERING	INKLUDERING
<i>Dreier seg om en gruppe som skal inn i skolen (Har i praksis dreid som om en plass i fellesskapet for mennesker med funksjonshemninger)</i>	<i>Dreier seg om endring av skolen (Vil i praksis dreie seg om hvordan fellesskapet kan settes i stand til å ha rom for alle)</i>

Fig. 1: Forskjellen på integrering og inkludering slik et flertall av forfattere på feltet omtaler det (Strømstad, 2004)

Barton (1998:84) sier at integrering og inkluderinger begreper som representerer hver sin visjon og hver sine perspektiv når det gjelder utdanning, samfunn og endring. Og Bachmann

og Haug (2006:88) slik «En viktig forutsetning for inkludering er at hele skolen endres».

Bakgrunn for innføring av kunnskapsløftet

Resultatene av den første PISA-undersøkelsen³ Norge deltok i, ble offentliggjort i 2001. Med disse resultatene ble det vanskelig å fortsette å omtale skolen i Norge som «verdens beste skole», ordet «middelmådig» var mer nærliggende å ta i bruk når det gjaldt lesing, skriving og matematikk. Det kom etter hvert også nedslående resultater i flere internasjonale prøver (PIRLS som gjaldt lesing og TIMMS som gjaldt matematikk og naturfag)⁴ (Hølleland, 2007). Samlet sett var dette uttrykk for at det stod dårlig til med norske elevers kunnskaper og ferdigheter.

Tanker om å sette i gang en ny skolereform ble dermed aktualisert. Behovet for en ny reform ble også begrunnet i at skolen må forandres når samfunnet forandres. I 2001 ble Søgnerutvalget nedsatt⁵. Hovedbudskapet fra utvalgets arbeid var at det måtte gjennomføres en offensiv utviklingsstrategi for hele grunnutdanningen som skulle innholde de fem hovedelementene kompetanseutvikling i livslangt perspektiv, lederskap, forsøks- og utviklingsarbeid, forskning om grunnopplæringen og sterk satsting på IKT. Evalueringen av Reform 97 viste dessuten at skolen ikke var så likeverdig og tilpasset som en hadde satt seg som mål at den skulle være. Skolen var «lite kjenslevar for variasjon, heterogenitet, mangfold, avvik, fargerikdom, det som er annleis og ukjent» (Haug, 2003:91). Om ikke dette skulle være nok, gikk det fram av evalueringen av Differensieringsprosjektet⁶ at både lærere og elever trivdes i videregående skole, men at elevene ikke lærte i henhold til målene (Dale og Wærness, 2003). Reformen Kunnskapsløftet ble vedtatt i juni 2004 bl.a. basert på en rekke konkrete forslag som lå i St.meld. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, som i all hovedsak ble støttet av Stortinget, om ikke alltid med enstemmighet. Når det gjelder videregående skole, var endringen mest av strukturell art (Hølleland, 2007).

De viktigste endringene i norsk skole som følge av Kunnskapsløftet er at grunnleggende ferdigheter skulle styrkes, lese- og skriveopplæringen skulle vektlegges fra første årstrinn, det skulle utarbeides nye læreplaner i alle fag, med

tydelige mål for elevenes og læringenes kompetanse, det ble vedtatt ny fag- og timefordeling, ny tilbudsstruktur i videregående opplæring og det ble bestemt at det skulle være lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen (www.regjeringen.no).

Når jeg stiller spørsmålet om hvordan det står til med inkludering som utdanningspolitisk ideal innenfor dagens skole, er det derfor Læreplanverket for kunnskapsløftet – midlertidig utgave 2006, som utgjør rammen for dette. Jeg legger dessuten til grunn at forståelsen og bruken av begrepet inkludering innenfor praksisfeltet har hatt og har betydning for hvordan skolen preges av dette idealet. Det ville trolig kommet fram et annet bilde av hvordan det står til om jeg hadde analysert inkludering som utdanningspolitisk ideal utelukkende i forhold til offisielle dokumenter.

Fra integrering til inkludering – kontinuitet eller brudd?

Når det gjelder en inkluderende skole, vil dette kunne forstås som en skole der alle regnes selvfølgelig med som rekrutter til denne skolen (en samfunnsdimensjon). I tillegg rommer begrepet en tilhørighetsdimensjon på individuelt nivå, at hver især skal oppleve seg som tilhørende skolefelleskapet (Werner, 2008). Bachmann og Haug (2006:89) understreker også at begrepet inkludering handler om kvaliteten ved en skole, betegnelsen *den inkluderende skolen* er et uttrykk for kvaliteten på undervisning, organisering av undervisningen, innholdet, arbeidsmetodene, sosiale og kulturelle relasjoner og resultatet av undervisningen for alle.

Når jeg legger de nevnte forskjellene mellom begrepene integrering og inkludering til grunn, kan innføringen av betegnelsen en *inkluderende skole* ses på som ønske om å bryte med den splittende eller behovsorienterte diskursen om integrering⁷. Men Nes, Skogen og Strømstad (2004) sier at betegnelsen inkludering er lite brukt i praksisfeltet. De gangene den brukes, blir den oppfattet synonymt med spesialundervisning og integrering. Bachmann og Haugs (2006:87) uttalelse om at «Dagens forståelse av begrepet inkludering, slik det blir brukt i en utdanningspolitisk sammenheng, er mest assosiert til spesialundervisning og spesialpedagogikk, selv om det etter hvert også assosieres til flere områder» (for eksempel i spørsmål om innvandring) støtter opp om at det

er en slik bruk som fortsatt er gjeldende. Også i min studie om tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse (Werner 2008), møtte jeg eksempler på at lærerne mens de snakket om en klasse, rettet opp sin egen uttalelse «én elev som er integrert» ved å tilføye «eller inkludert, da». Læreren brukte altså her ordene integrert og inkludert som synonymer, og knytter det direkte til en bestemt elev som var avhengig av rullestol. Dette vitner om at bruken av begrepet inkludering i stor grad synes å representere en kontinuitet i forhold til den splittende diskursen om integrering, til tross for ønsket om å bryte med denne tenkningen.

En sosiokulturell tilnærming til læring og til forståelse av kultur, innebærer at begrepene en bruker i en kultur rommer de tankemønstrene som gjelder innenfor den aktuelle kulturen (Dysthe, 2001). I den politiske debatten om utdanning deltar også praksisfeltet på ulike måter, og begrepsforståelsen innenfor praksisfeltet vil slik bli del av denne debatten. Det er som jeg har vist tidligere, grunnlag for å hevde at forståelsen av inkludering som kvalitet ved skolens virksomhet ikke er etablert eller utviklet i særlig grad i praksisfeltet. Det er i så måte ikke samsvar mellom tankemønstrene i styringsdokumentene og i praksisfeltet. Selv om begrepet inkludering brukes i L 97, synes altså begrepsbruken innenfor praksisfeltet å representere kontinuitet.

Utdanningspolitikk og makt

Utdanningspolitikk er politikeres ideer om utdanning. Selv om politikken skal settes ut i livet via pedagogikken, er det ikke pedagogikk som er utgangspunktet. Politikk preges dessuten av at det skal tas beslutninger, og det er ofte nødvendig å inngå kompromisser. I politiske sammenhenger betraktes det som positivt når det er inngått et bredt kompromiss. Vedtatte læreplaner bygger vanligvis på slike kompromisser. Slik sett vil de kunne oppfattes som sprikende i flere retninger. Læreplanverket for Kunnskapsløftet blir ofte omtalt nettopp som det.

Velgernes oppslutning er avgjørende for om politikerne kommer i posisjoner der de kan gjennomføre sine ideer, og her spiller media en viktig rolle. Derfor ser jeg på det som foregår i media som en viktig del av utdanningspolitikken – det er her mange avgjørende slag utkjemper.

I Maktutredningen (NOU 2003:19) står det at «.... mediene er blitt en uforutsigbar maktfaktor overfor politiske beslutningstakere.» Det går fram at mediene ikke lenger er lojale til partipolitikken.

Når jeg skal forsøke å gi et svar på spørsmålet om hvordan det står til med inkludering som utdanningspolitisk ideal og tar utgangspunkt i hvilken forståelse som etableres og bæres videre i praksisfeltet, kan jeg altså forholde meg til (minst) to ulike måter å bruke begrepet inkludering på, slik det fremgår av figuren nedenfor.

INTEGRERING	INKLUDERING
<i>brukt som erstatning og videreføring av den splittende diskursen om integrering</i>	<i>brukt om kvaliteter ved en skole som viser at den tar inn over seg møtet med mangfoldet av elever</i>
Begrepet relateres primært til spesialundervisning, og da oftest oppfattet synonymt med spesialundervisning og integrering (Nes, Skogen og Strømstad, 2004)	Inkludering vedkommer alle elever og hele skolen (Bachmann og Haug, 2006)
Altså er begrepet knyttet til bestemte elever eller elevgrupper innenfor skolen	Målet er å finne fram til en type pedagogikk som bidrar til utvikling av et fellesskap hvor alle elever kan delta på en måte som gir dem et allsidig læringsutbytte (Håstein og Werner, 2008)

Fig. 2: Inkluderingsbegrepet brukt på to ulike måter

Disse to bruksmåtene representerer som det går fram, to forskjellige tankemønstre. Ut fra figuren ovenfor vil det dermed være mulig å svare på spørsmålet om hvordan det står til med inkludering som utdanningspolitisk ideal (sett fra praksisfeltet) på forskjellige måter. Det er vanskelig å forstå styringsdokumentene på annen måte enn at valget om å erstatte begrepet *integrering* med *inkludering* representerte et ønske om å gjøre skolen til et sted med en kvalitet som

Koblingen mellom elevenes kunnskaper og den økonomiske nytteverdien for samfunnet har kommet i forgrunnen i argumentasjonen for en ny skolereform.

gjør den utviklende for alle elever. Altså en intensjon om at skolen måtte endres, dersom en skulle realisere en inkluderende skole.

Utdanningspolitikk – brud og kontinuitet

Når det gjelder norsk utdanningspolitikk de siste årene, kan den beskrives som et brudd med det Telhaug (2007) kaller 1970-tallets nye radikalisme som særlig fikk betydning på grunnskolens område. Men den kan også beskrives som en videreføring av sentrale ideer fra etterkrigstiden⁸, kanskje særlig ideene om skolens samfunnsøkonomiske betydning. Tre sider ved reformen Kunnskapsløftet, gir slik jeg ser det, noen utfordringer mht. til inkludering som utdanningspolitisk ideal. Jeg sier først litt om hver av dem, deretter behandler jeg dem samlet.

Det gjelder:

- vekten på den lokale styringen av hvordan elevene skal nå målene i læreplanverket
- koblingen mellom elevenes kunnskaper og den økonomiske nytteverdien for næringslivet
- kravet om å formulere tydeligere læringsmål

Den største forskjellen fra tidligere føringer i utdanningspolitikken er trolig satsingen på sterk lokal styring av hva som blir det faktiske innholdet i elevenes skolehverdag. Det er opp til lærerne og skolemyndighetene lokalt å velge hvordan de vil hjelpe elevene å nå målene i læreplanverket. Når politikerne vil styre ved å formulere så tydelige mål som mulig, men overlater til kommunen eller skolene selv å utforme undervisningen, blir det nødvendig å undersøke om skolene ved sine måter å arbeide på, oppnår det politikerne ønsker de skal.

En av Kvalitetsutvalgets konklusjoner var bl.a. at skolens mulighet for å tilby tilpasset opplæring, et godt læringsmiljø og læringsutbytte, innebærer at skolen skaffer seg kunnskap om sterke og svake sider ved egen skole, og om dens kultur for læring og utvikling. Ideen om at en skulle bli i stand til å styre skolen ved hjelp av den kunnskap en skaffet seg om resultater av undervisningen, resulterte i at det skulle innføres et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, bl.a. utar-

beiding av systemer for å sikre egenvurdering i kommunene, egenvurdering i skolene, systemer for vurdering av læringsmiljøet samt innføring av nasjonale prøver (som skal være en hjelp for lærerne underveis). Fylkesmannen skal føre tilsyn med dette.

At skolen lokalt får ansvaret for å planlegge og tilrettelegge for at elevene skal nå læringsmålene i læreplanverket, kan således ses på som en tillitserklæring til lærernes profesjonalitet. Men dette krever usedvanlig høy kompetanse på mange områder. Ikke minst er det nødvendig for skoleledelsen å kunne vurdere hvordan skolens arbeid møter kravene og forventningene i utdanningspolitikken. Bachmann og Haug (2006:106) peker i sin rapport på de kravene som dermed stilles til lærere når det gjelder å skape en tydelig faglig oppbygning, som gjennom oppsummeringer og etablering av røde tråder i arbeidet med fagene, setter elevenes arbeid inn i en helhet.

Medias innflytelse på opplæringen

Jeg har tidligere nevnt at mediene er blitt en uforutsigbar maktfaktor i forhold til beslutningstakerne i politikken (jf. Maktutredningen). Dette gjelder selvfølgelig også for utdanningspolitikken. Det kan synes som om det sterke fokuset mediene har hatt på målbare resultater av elevens læring, har vunnet kampen om oppmerksomheten når det gjelder skolen og skolens innhold og at denne siden ved skolens virksomhet så å si fyller hele diskusjonsrommet i den allmenne debatten. Trolig har dette vært med på å etablere en forståelse av reformen Kunnskapsløftet som om den kun dreier seg om dette aspektet.

Bachmann og Haug (2006) understreker i sin drøfting av begrepet inkluderende skole, at forventningene til skolen er motsetningsfylte og representerer en mengde dilemmaer, som i praksis må avveies mot hverandre. Skolen er en kompleks organisasjon, der ulike og konkurrerende perspektiv kan forventes å eksistere side om side. Hvis ett perspektiv får forrang, slik som fokuset på målbare resultater av elevenes læring, vil denne kompleksiteten ved skolevirksomheten kunne tapes av syne. Inkludering som overordnet kvalitet for hele skolens virksomhet, kan komme til å bli oppfattet som forstyrrende når det gjelder styrking av det faglige arbeidet.



Det skal trolig både mot og kompetanse til hos ledelse og lærere, dersom en skal holde fast i idealet om en inkluderende skole – ikke minst når det er så mye som kreves av lærerne og skoleledelsen lokalt mht. utarbeiding av planer. Dette skal dessuten skje samtidig som en satser på å øke læringstrykket og å stimulere elevene til gode prestasjoner.

Det kan virke som om mediedebatten har klart å etablere en oppfatning om at det å være opptatt av de mer dannelsesorienterte sidene ved elevenes opplæring er det samme som ikke å ville stille krav til elevene. Uttrykk som «en leke- og koseskole» dukker ofte opp i mediedebatter. Selv om disse oftest er del av retorikk innenfor partipolitisk debatt, kan de lett bli del av samfunnets forståelse og forventninger til skolen. Mediedebatten vil slik være en indirekte bidragsyter når det gjelder hva som er viktig innenfor skolens virksomhet. Lærere og skoleledelse må kanskje forsvare seg i forhold til eller leve opp til, forventninger fra samfunnet rundt skolen – forventninger som også er blitt til på denne måten. Også av slike grunner kan det å skulle ivareta sider som er sentrale for at alle elever skal kjenne tilhørighet i skolen, få trange kår.

Elevenes kunnskaper og den økonomiske nytteverdien for samfunnet

Som nevnt er koblingen mellom elevenes kunnskaper og den økonomiske nytteverdien for samfunnet kommet i forgrunnen i argumentasjonen for en ny skolereform. Det at Norge har verdens dyreste skole, og at det derfor er et ekstra stort problem at vi ikke får mer ut av ressursene, har vært sentralt. Organisasjoner som OECD⁹ (som står bak PISA-undersøkelsene), har som hovedmål å fremme økonomisk samarbeid og utvikling. Slik kobles økonomisk nytteverdi i sterk grad sammen med verdien av elevers kunnskaper og ferdigheter. Som nevnt er dette imidlertid ikke et nytt fenomen. Også i arbeidet fram mot Reform 97 var det å utnytte «talentet i befolkningen» et mål. Likevel var det i arbeidet med Kunnskapsløftet stor enighet i Stortinget om at den generelle læreplanen skulle videreføres som del av det nye læreplanverket.

Når måling av resultater blir sterkt vektlagt i skolepolitikken, vil arbeid med stoff og emner som det ikke er lett å måle resultatene av, eller som har andre siktemål enn å oppnå gode resultater, lett kunne bli uten betydning. Det

samme gjelder for det å skulle hjelpe hverandre eller og å skulle samarbeide om oppgaver. Det å være taper, kobles av og til direkte sammen med at næringslivet ikke har bruk for en, fordi en ikke har grunnleggende ferdigheter. Dette gjøres for eksempel av NHO-direktør Finn Bergesen i en kronikk i Aftenposten, den 21.02.08 i forbindelse med at han trekker en linje fra det å ikke kunne lese og skrive godt nok (eller inneha grunnleggende ferdigheter) til at dette skaper fattigdom og ulikhet i samfunnet. At de grunnleggende ferdighetene også kan gi økt livskvalitet kommer ikke så tydelig fram innenfor en slik ensidig nyttetenkning.

Tydeligere læringsmål

I reformen Kunnskapsløftet ble det lagt vekt på å formulere tydelige læringsmål. Dette innebar endringer i målformuleringene i forhold til i L 97. Også L 97 representerte nye målformuleringer, men da fra å si noe om hva skolen skulle gjøre til å si noe om hva elevene skulle «bli kjent med», «erfare» eller «oppdage». Bare noen få ganger stod det at «elevene skal kunne...». I LK 06 ble formuleringer som «elevene skal kunne...» eller «elevene skal kunne gjøre rede for...» dominerende. Det står dessuten f.eks. at det er «etter 4. årstrinn» at elevene skal kunne dette. Slike formuleringer representerer også en forskyvning fra det å lære noe som er viktig innenfor et fellesskap mens en befinner seg på et bestemt årstrinn, til hva en skal kunne etter at en har vært der. Utarbeidelse av nye læreplaner i alle fag, klare kompetansemål og vektlegging av grunnleggende ferdigheter innebar dessuten iflg. Telhaug (2007) svakere betoning av sosiale holdninger og evner.

I en skole som skal være for alle elever, kommer en ikke unna problemstillinger som både gjelder målformuleringer og målingen av elevenes resultater i forhold til disse. For eksempel har gjennomføringen av nasjonale prøver, aktualisert et behov for å frita noen elever fra prøvene. Det vil alltid være elever som trekker det samlede resultatet på et årstrinn ned, og dette kan tydeligvis oppleves som problematisk i enkelte kommuner. Noen steder er det dokumentert at 20 % av elevene ved en skole ble fritatt! Ønsket om å skaffe fram gode resultater hos elevene, har også ført til utarbeiding av egne kommunale prøver ment for å gi elevene trening på den typen prøver de nasjonale prøvene er (Agderposten



15.02.2008). I en undersøkelse fra England gikk det fram at når lærerne hadde faglig standard i fokus, ble ofte skolens fokus på inkludering innsnevret og undergravd (Dyson og Gallannaugh, 2008).

Da ideen om nasjonale prøver ble lansert, innebar den imidlertid opprinnelig at alle elever skulle få vurdert sin framgang ut fra sine egne forutsetninger. Dyson og Gallannaugh (2008) er imidlertid også inne på at det å være opptatt av læringsutbytte også kan føre til ny oppmerksomhet når det gjelder ulike måter å tilegne seg lærdom på. Dette er i så fall en helt annen måte å møte kravet om resultater på, enn fritak som tilpasning.

Når måling av resultater gjennom nasjonale prøver (og evt. kommunale øvelsesprøver) får sentral plass i skolen, får prøvene også en utilsiktet funksjon. Det skapes nye skiller mellom hva som er vanlig og hva som spesielt. Det å gjennomføre slike prøver blir det vanlige. Siden alle elever skal ha de samme prøvene, er det heller ikke gitt rom for tilpasninger knyttet til selve utformingen av prøvene – i stedet blir det å frita elever fra prøvene en form for tilpasning. Den som blir fritatt settes dermed utenfor det som er vanlig, den som ikke deltar, blir spesiell.

Når tilpasning i stor grad tar form av fritak, harmonerer dette med den forståelsen av inkludering som har erstattet den tidligere omtalte splittende diskursen om integrering. Den enkeltes behov er å slippe å gjennomføre noe som ikke er tilpasset ham. Med en slik måte å nærme seg problematikken på, kan det også være kort vei til å tenke at noen elever ikke passer inn i denne skolen, i stedet for å arbeide med å endre skolens tilnærminger og pedagogiske tenkning. Hva som gir elever eller elevgrupper som ikke lett kan oppnå de målene som settes, eller som kanskje aldri vil komme til å kunne lese eller skrive særlig godt, verdi, kan slik bli knyttet til en unntakstenkning. Dette kan også styrke ideene om at det er best for dem å være et annet sted, siden de så lett vil kunne oppleve seg som tapere i et system der det gjelder det å prestere slik at samfunnet kan få direkte nytte av deres kompetanse.

Med en slik innstilling kan det også være kortere vei for foreldre til å hevde at elever som forstyrrer deres eget barn, bør fjernes fra klassen og evt. flyttes til en annen skole. I 2000 ble det åpnet for dette i loven (§8.1). Selv om denne para-

grafen synes å brukes bare unntaksvis, kan den også støtte opp om en oppfatning av inkluderingsbegrepet som videreføring av den splittende diskursen om integrering.

Ved innføringen av Kunnskapsløftet ble også problemer i tilknytning til forholdet mellom prinsippet om tilpasset opplæring og de nye kunnskaps- og ferdighetsmålene i fagene, diskutert. I denne forbindelsen ble det understreket at det vil være snakk om ulik grad av måloppnåelse for elevene. Det er imidlertid ikke et ukomplisert felt å skulle vurdere hva ulik grad av måloppnåelse kan innebære, og hvordan dette kan komme til uttrykk. Hva innebærer det for eksempel å måle grad av måloppnåelse når dette skal virke stimulerende for alle elevers utvikling? Hvordan en ser på dette og måten den enkelte skolen utformer forståelsen av det på, vil kunne ha stor betydning for om alle elever kan delta i skolens opplæring.

Det kreves også kompetanse i å skulle gi tilbakemeldinger underveis til elever om prestasjonene deres. Ikke minst når tilbakemeldingene skal være av en slik karakter at det blir tydelig for elevene hvordan de kan forbedre seg for å kunne oppnå større grad av måloppnåelse (Dale og Wærness, 2007).

Hvordan står det til?

Så tilbake til spørsmålet som stilles i tittelen: Inkludering som utdanningspolitisk ideal – *hvordan står det til?*

Som det går fram foran, er inkludering forstått som det å endre skolens pedagogiske tilnærming, i liten grad blitt aktualisert som del av skolens praksis. I praksisfeltet synes det fortsatt som om inkludering som ideal, avgrenses til å gjelde bestemte elever eller elevgrupper innenfor skolen. Arbeidet med å utvikle en pedagogikk for en inkluderende skole, blir da redusert til arbeid som dreier seg om hvordan en kan hjelpe enkeltelever eller grupper som en i utgangspunktet tenker seg tilhørende bestemte kategorier. En oppfatning av at noen grupper elever vil ha behov for å få spesialundervisning helt uavhengig av hvordan skolen tilrettelegger opplæringen, vil kunne bli forsterket. Dette er en ytterligere videreføring av den splittende diskursen om integrering. Det å skulle etablere en annen forståelse av begrepet inkludering i praksis, fordrer således et brudd med denne tradisjonen. Slik sett synes det som den splittende diskursen blir styrket både gjennom praksisfeltets videreføring av den i sin forståelse av

Inkludering forstått som det å endre skolens pedagogiske tilnærming er i liten grad blitt aktualisert som del av skolens praksis.

begrepet inkludering og gjennom medias sterke vektlegging av måling av resultater.

Det er en krevende prosess å skulle bryte med et etablert tankemønster – ikke minst når dette opprettholdes gjennom presset på skolen utenfra. Det å utvikle en pedagogikk for en inkluderende skole krever en meget høy kompetanse hos ledelse og lærere. Skal skolen være variert og romslig nok til at alle elever skal kunne utvikle seg og lære der, samt oppleve tilhørighet og verdsetting innenfor skolefelleskapet, trengs det kompetanse i å kunne vurdere ulike sider ved undervisningen – som kvalitet, innhold, organisering, arbeidsmetoder, sosiale og kulturelle relasjoner og resultater, også i forhold til hvordan dette er i stand til å møte mangfoldet av elevene.

Det kan likevel hende at den største trusselen for inkludering som utdanningspolitisk ideal kan være at inkluderingsproblematikken taper i kampen om i det hele tatt å være et tema (utenfor læreplanverket og de øvrige forpliktende dokumentene). I mine møter med lærere og skoleledere opplever jeg ofte at travelheten og alle kravene til skolen kan gi næring til å avskrive bestrebelsene om å skape en inkluderende skole som et umulig og høytflyvende ideal. Dersom det verdimeslige grunnlaget innenfor skolepolitikken i Norge blir satt på sidelinjen på denne måten, kan det også bli legitimt å ikke være opptatt av de verdimeslige sidene ved skolens virksomhet.

Likevel – fylkesmannens tilsyn i 2007 og 2008 gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning, og kanskje kan dette ha vært med på å holde fokuset også på andre sider av opplæringen enn dem som ofte er fremme i media. Samtidig kan tilsynet ses på som en undersøkelse av hvorvidt skolene oppfyller de lovmessige kravene innenfor en forståelse av inkludering som videreføring av den splittende diskursen om integrering.

Mitt inntrykk er at det både i skolen og i samfunnet for øvrig ofte virker som om LK 06 er synonymt med fagplan-delen i dette læreplanverket. Forståelsen av inkludering som ble lansert i forbindelse med L 97, altså en oppfatning om at inkludering krever at skolen og dermed pedagogikken endres, ser ikke ut til å få drahjelp av Kunnskapsløftet, når det er dette bildet som får råde.

Inkludering og læringsutbytte – to sider av samme sak

Oppsummert vil dette si at en forståelse av inkludering som et utdanningsideal som innebærer behov for endring av skolens virksomhet, er svært utsatt. Å realisere en slik forståelse av en inkluderende skole er avhengig av en modig og kompetent skoleledelse og lærerstab. Disse må være villige til å utfordre seg selv når det gjelder å se på behovet for økt læringstrykk og idealet om en inkluderende skole som del av samme diskurs og ikke nødvendigvis som motsetninger.

Skal en få dette til, må en bruke sin kompetanse slik at en motstår fristelsene til å la lettvinne forklaringer på komplekse sammenhenger føre til troen på lettvinne løsninger. Bare da kan det skapes en nyansert og variert forståelse av hva det vil si at elever har gode kunnskaper og ferdigheter, og hva måloppnåelse kan innebære, ikke minst sett i forhold til de forutsetningene elevene har å arbeide ut fra. Og er det så sikkert at det å fortsette å ha inkludering som utdanningspolitisk ideal er uforenlig med ønsket om å gi Norge den ønskede konkurranseevnen? Selv om en skulle klare å få fram holdbare forskningsresultater om så komplekse sammenhenger, kan forskningen bare være én av kildene når en vurderer betydningen av å holde fast ved et verdimeslig basert ideal om en inkluderende skole i Norge.

I 2007 ble Midtlyngutvalget¹⁰ nedsatt. Utvalgets mandat er å se nærmere på spesialundervisningen og det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. Likeledes ble St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* lagt fram i juni 2008. Her presenterer regjeringen målsettinger for hvilke aspekter ved grunnopplæringen som bør prioriteres. I sammenheng med disse arbeidene kan inkludering som utdanningspolitisk ideal igjen bli satt på medienes dagsorden – men hvordan dette skjer og hvilke diskurser som blir aktualisert, er det ennå en stund til vi får vite noe om.

NOTER

- 1 Kirke- og undervisningsdepartementet (1971). Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v. («Blomkomiteens innstilling»)
- 2 Den historiske gjennomgangen av begrepsbruken bygger i stor grad på Strømstad fremstilling av dette.

- 3 OECDs undersøkelse av elevers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag.
- 4 Tester i regi av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement). PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study og TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study.
- 5 Blir også omtalt som Kvalitetsutvalget. Utvalget avgav sin innstilling i 2003: NOU 2003:16 I første rekke.
- 6 Evalueringsprosjekt for videregående skole som oppfølging av Reform 94.
- 7 Heller ikke i L 97 brukes begrepet entydig (Strømstad, 2004).
- 8 Det gjelder ideene om skolens samfunnsøkonomiske betydning, om demokratisk sosialisering gjennom enhetsskoleprinsippet, om skolens identitets-skapende funksjon og om skolens betydning for å avskaffe et segregere- rende samfunn (Telhaug, 2007).
- 9 Organisation of Economical Co-operation and Development.
- 10 Utvalget for bedre læring, for barn, unge og voksne med særskilte behov. Utvalget ledes av J. Midtlyng og skal avgi sin innstilling innen 1. juli 2009.

REFERANSER

- AFTENPOSTEN 21.02.2008. BERGESEN, F.** (2007) Nye Forskjells-Norge. Kronikk.
- AGDERPOSTEN 15.02.08.** Tar en lokaltest allerede til våren. Nyhetsoppslag.
- BACHMANN, K. OG P. HAUG** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62*. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning, Volda.
- BARTON, L.** (1998). «Markets; Managerialism and Inclusive Education». I: Clough, P. (red.) *Managing Inclusive Education*. Paul Chapman Publishing Ltd.
- DALE, E. L. OG J.-I. WÆRNESS** (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnsopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DALE, E. L. OG J.-I. WÆRNESS** (2007). *Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser*. I: Berg, G. D. og K. Nes (red.) *Kompetanse for tilpasset opplæring. Artikkelsamling*. s. 39–54. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- DYSON, A. OG F. GALLANNAUGH** (2008). *Grus i maskineriet*. S.161–182. I: Alenkær, R. (2008) *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund.
- DYSTHE, O.** (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. s.33–72. I: Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt.
- HAUG, P.** (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport fra styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.
- HAUG, P.** (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen: grunnlag, utvikling og innhald*. Oslo: Abstrakt.
- HØLLELAND, H.** (2007). Innføring i Kunnskapsløftet. s. 19–46. I: Hølleland, H. (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- HÅSTEIN, H. OG S. WERNER** (2008). *Utviklingen af en pædagogik for den inkluderende skole*. s. 265–284. I: Alenkær, R. (red.) *Den inkluderende skole – en grundbog*. København: Frydenlund.
- KIRKE- OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET** (1971). Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v. («Blomkomiteens innstilling»).
- KUNNSKAPSDPARTEMENTET OG UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006.
- NES, K., K. SKOGEN OG M. STRØMSTAD** (2004). *En spørreundersøkelse*

om inkludering i skolen. Elverum: Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 3, 2004.

NOU 2003:16 I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle («Kvalitetsutvalgets innstilling»).

NOU 2003:19 Makt og demokrati. Sluttrapport fra Makt- og demokratiutredningen («maktutredningen»).

SKOGEN, K., K. NES OG M. STRØMSTAD (2003). *Reform 97 og inkluderingssidéen. Synteserapport*. Oslo og Hamar: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og Høgskolen i Hedmark.

ST.MELD. NR. 29 (1994–95) Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole – ny læreplan.

ST.MELD. NR. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*

ST.MELD. NR. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*

STRØMSTAD, M. (2004). *Inkluderende skole – hva er det?* s. 115–134. I: Solstad, K. J. og T. O. Engen (red.) *En likeverdig skole for alle. Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

TELHAUG, A. O. (2007). *Kunnskapsløftet i et utdanningshistorisk perspektiv*. s. 47–65. I: Hølleland, H. (red.) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

WERNER, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse – en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. Avhandling for graden PhD. Nr. 94 Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk.





Spesialundervisning i grunnskolen

I denne artikkelen presenteres noen sentrale empiriske resultater relatert til spesialundervisning og elever med ulike problemer og vansker i skolen. Dataene er hentet fra en kartleggingsundersøkelse ved årsskiftet 2006/07 ved 104 grunnskoler i Norge. Informanter er elevene fra 5.–10. klasse og deres kontaktlærere.



Thomas Nordahl er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Hedmark.

Intensjonen er ikke å gi en vurdering av spesialundervisningens resultater eller effekter fordi dette empiriske materialet ikke gir grunnlag for det. Hensikten med artikkelen er å presentere et bilde av hvordan elever som mottar spesialundervisning opplever hverdagen i dagens grunnskole.

Den mest individualiserte undervisningen i grunnskolen er spesialundervisning gitt til enkeltelever ut fra paragraf 5.1. Denne undervisningen er tilført mer ressurser nettopp for å kunne ta bedre hensyn til elevenes særskilte behov og forutsetninger. Det skal også lages en egen individuell opplæringsplan for å sikre en best mulig tilpasning av opplæringen. Elevene som mottar spesialundervisning er elever

som i utgangspunktet har ulike problemer og utfordringer i skolehverdagen. Det vil si at det er naturlig at disse elevene skårer noe dårligere enn andre elever på områder de har problemer med eller vanskeligheter i forhold til, og det er liten grunn til å tro at spesialundervisningen fullt ut kan kompensere for ulike skader, vansker og problemer i skolen. En av grunnene til å motta spesialundervisning er nettopp at de ikke klarer seg like godt som andre elever.

Forståelse av spesialundervisning Spesialundervisning er en form for og en del av den tilpassede opplæringen som foregår i skolen, og den bør kunne analyseres på samme måte som en mer generelt vurderer og analyserer tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006) skiller mellom en smal og en bred forståelse av tilpasset opplæring. I en smal forståelse vektlegges ofte en individualisert undervisning basert på at det er



avgjørende å tilpasse opplæringen mest mulig til den enkelte elevens behov. I dette perspektivet pekes det på hvilke sammenhenger det er mellom de definerte vanskene som kan knyttes til den enkelte elev og de problemer denne eleven har i skolen. Konsekvensene av dette er at tilpasningen skjer gjennom en vektlegging av bestemte metoder i undervisningen og også gjennom organisatoriske prinsipper. En smal tilnærming til tilpasset opplæring vil lett være sterkt pragmatisk med vekt på å lete etter gode løsninger og i mindre grad basert på grunnleggende teoretisk og empirisk basert forståelse av undervisning.

Innenfor en bred forståelse av tilpasset opplæring vektlegges i større grad fellesskapet og det kollektive i skolen. Det kan i større grad betraktes som en ideologi som skal prege hele skolen og all undervisning (Haug, 2004). Innenfor denne forståelsen vil en ensidig vektlegging av undervisningsmetoder ikke være tilstrekkelig for å kunne sikre en tilpasning av opplæringen. Her vil en i større grad prioritere en helhetlig skoleutvikling og utvikling av en samarbeidskultur i den enkelte skole. Det tas utgangspunkt i at alle elever skal få en god tilpasset opplæring innenfor fellesskapet i skolen og det kollektive får større betydning enn i den smale forståelsen av tilpasset opplæring.

Denne forståelsen av tilpasset opplæring som smal eller bred er ikke uttrykk for to motsetningsfylte tilnærminger. Det er i større grad et spørsmål om hvor tyngdepunkt i undervisningen er. I forhold til spesialundervisning kan det imidlertid være god grunn til å fortolke den som et uttrykk for den smale forståelsen av tilpasset opplæring. I spesialundervis-

ningen vil den individuelle tilretteleggingen være noe større enn i ordinær undervisning.

Til grunn for spesialundervisningen og den underliggende spesialpedagogikken har det gjennom historien alltid eksistert et ønske om å hjelpe barn og unge som har behov for hjelp eller støtte. Gjennom ulike spesialpedagogiske tiltak skal eleven få realisert sitt potensial for læring og utvikling. Spesialundervisning forstått som et ønske om å hjelpe kan også settes inn i ulike implisitte perspektiver eller program innenfor spesialpedagogikken (Hausstätter, 2007). Det vil si at spesialundervisningen kan bygge på bestemte forutsetninger.

I spesialundervisningen vil det i stor grad legges vekt på sammenhengen mellom elevenes individuelle vansker eller diagnoser og elevens problemer i skolen. Innenfor individperspektivet i spesialpedagogikken argumenteres det nettopp for å diagnostisere og kartlegge enkeltelever for på dette grunnlaget å kunne iverksette en best mulig tilrettelagt undervisning. Det er i flere studier argumentert for at det i stor grad er det tradisjonelle individorienterte spesialpedagogiske eller det kategoriske perspektivet som anvendes både i forståelsen av spesialpedagogikk og i den iverksatte spesialundervisningen i skolen (Skrtic, 1991; Persson, 1997; Grøgaard mfl., 2004; Hausstätter, 2007).

Metode

Kartleggingsundersøkelsen som presenteres her er en del av evalueringen av implementeringen av LP-modellen i norske skoler. Denne implementeringen har Lillegården kompetansesenter ansvar for, mens det er Høgskolen i Hedmark som

Det er liten grunn til å tro at spesialpedagogisk hjelp først etter 7 til 8 år i grunnskolen vil ha noen særlig effekt knyttet til læring.

gjennomfører evalueringen. Undersøkelsen ble gjennomført i oppstartfasen av implementeringen, og det var ingen av skolene som hadde startet arbeidet med LP-modellen da undersøkelsen ble gjennomført.

Utvalg og svarprosent Utvalget i kartleggingsundersøkelsen er alle elever fra 5. til og med 10. klassetrinn ved de 104 skolene som arbeider med LP-modellen. I lærerundersøkelsen er utvalget alle lærerne i disse skolene. Disse 104 skolene er fordelt på 13 fylker i Norge. 58 av skolene er skoler i kommuner der alle skolene i kommunen deltar i LP-prosjektet. Det betyr at flertallet av skolene i materialet ikke kan være spesielt utviklingsorienterte eller på annen måte skille spesielt ut fra andre grunnskoler. Det er en jevn spredning i små og store skoler med fra 20 til 800 elever, skoler fra by- og landkommuner er jevnt representert, andel elever som mottar spesialundervisning er som landsgjennomsnittet, andel minoritetsspråklige elever er som landsnittet og det finnes også skoler med egne forsterkede avdelinger for elever med store funksjonshemninger. Dette betyr at det er liten grunn til å tro at skolene i materialet skiller seg veldig fra snittet av norske grunnskoler.

Videre er alle elever med i kartleggingen. Det er ikke et utvalg av klasser, trinn eller lærere ved de enkelte skoler. Dette er viktig fordi forskjeller internt i skoler er minst like store som forskjeller mellom skoler. Her er alle klassene og elevene på alle de aktuelle klassetrinnene representert. Analysene i denne artikkelen består dessuten i hovedsak av å sammenligne eller se på forskjeller og ulikheter mellom ulike grupper av elever i materialet. Det betyr at analysene ikke foregår på skolenivå, og det er liten sannsynlighet for at forskjeller og ulikheter mellom elevgrupper samlet i disse 104 skolene skulle skille seg vesentlig fra forskjeller og likheter mellom disse elevgruppene i andre skoler i Norge. Det er ikke den faktiske skåren som vektlegges i artikkelen, men hvilke forskjeller og likheter det er mellom elevgruppene. Samlet understreker dette at det er liten grunn til å tro at dette utvalget på 104 skoler og de analyser som presenteres ikke skulle være representative for norske grunnskoler.

Svarprosenten i forhold til elever er avhengig av hvor mange foreldre som har gitt skriftlig samtykke til at deres

barn kan være med i undersøkelsen, og at elevene faktisk har gjennomført undersøkelsen. Lærerne har også gitt samtykke til å være med i undersøkelsen, og det er understreket at deltagelse er frivillig. I tabellen nedenfor er utvalgene og svarprosent gjengitt:

	Totalutvalg	Samtykke og besvart	Svarprosent
Elever på barne-trinnet	6647	5305	79,8 %
Elever på ung-domstrinnet	5350	4125	77,1 %
Sum	11997	9430	78,6 %

Tabell 1: Svarprosent

Denne svarprosenten er relativt tilfredsstillende, men kunne med fordel vært noe høyere. Dette skyldes primært at vi ikke fikk tillatelse fra Datatilsynet til å purre på samtykkeerklæringer fra foreldre.

Gjennomføring av undersøkelsen Det er innhentet skriftlig samtykke fra foreldrene til alle elever som har deltatt i kartleggingsundersøkelsen. Videre har alle lærere også gitt et samtykke til å svare på de ulike spørsmålene. Kartleggingsundersøkelsen er i sin helhet gjennomført som en nettbasert undersøkelse. Dette har skjedd ved at alle elever og lærere har fått et brukernavn og passord som de har anvendt for å komme inn på det aktuelle nettstedet. Deretter har de fylt ut spørreskjemaene hver for seg. Det har ikke vært mulig for andre å gå inn på nettstedet for å se hva hver enkelt har svart. Den tekniske løsningen for dette opplegget er det Conexus som har stått for. Kartleggingsundersøkelsen ble gjennomført i perioden 10. november 2006 til 10. januar 2007.

Bruk av statistiske analyser Innenfor alle skalaområdene er det gjennomført faktoranalyser og reliabilitetsanalyser i kartleggingsundersøkelsen. Måleinstrumentene er utviklet for å dekke hovedbegreper og underbegreper gjennom mest mulig representative spørsmål. De ulike spørreskjemaene i kartleggingsundersøkelsen er valgt ut fra en grundig vur-

Til grunn for spesialundervisningen og den underliggende spesialpedagogikken har det gjennom historien alltid eksistert et ønske om å hjelpe barn og unge som har behov for hjelp eller støtte.

dering i forhold til muligheten for å kunne gi et meningsfullt bidrag til de undersøkelsesområdene det rettes søkelys på i denne evalueringen. Hensikten med faktoranalysene er derfor å komme fram til faktorer og begrepsområder som kan anvendes i de videre statistiske analysene.

Det er tatt utgangspunkt i faktorløsninger basert på tidligere bruk av måleinstrumentene (Ogden, 1995; Sørli og Nordahl, 1998; Nordahl, 2000; Nordahl 2003). Deretter er det i noen tilfeller foretatt mer eksplorerende analyser. Dette ble gjort for å lete etter underliggende begreper som kunne gi et klarere innhold av de ulike områdene i datamaterialet. I vurderingen av antall faktorer som brukes videre er det ikke ensidig anvendt metodiske kriterier. Det har i større grad vært brukt faktorløsninger fra tidligere datasett der måleinstrumentene er anvendt.

Basert på disse faktoranalysene og tidligere faktorløsninger er det lagd delskalaer eller faktorer av dataene. Det er dessuten utviklet sumskårer; det vil si summen av alle spørsmål innenfor et tema eller hovedbegrep. For så langt som mulig å undersøke hvor pålitelige eller stabile disse faktorene og sumskårene er, ble det foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbach alpha. På de ulike faktorene som presenteres i denne artikkelen ligger reliabilitetsskåren på mellom .96 og .84 (Nordahl og Sunnevig, 2008). Disse reliabilitetsskårene betraktes i hovedsak som tilfredsstillende, og de uttrykker at de fleste målingene i denne undersøkelsen er pålitelige.

I analysene av hva som kjennetegner elever som mottar spesialundervisning og andre elevgrupper i skolen, har det vært svært vesentlig å finne fram til gruppeforskjeller. Den relative størrelsen på gruppeforskjellene er vurdert ut fra standardavviket i målingene. Det vil si at forskjellene mellom de aktuelle gruppene er angitt i standardavvik. Dette statistiske målet på forskjeller brukes som en hjelp til å vurdere den praktiske betydningen av forskjeller mellom ulike grupper i datamaterialet, for eksempel elever som mottar eller ikke mottar spesialundervisning og ulike vanskegrupper av elever. Statistisk innebærer dette at den reelle forskjellen i skåre mellom f.eks. elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning innen sosiale ferdigheter er dividert med den gjennomsnittlige størrelsen på stan-

dardavviket innen sosiale ferdigheter. Dette kan uttrykkes ut fra følgende formel:

$$\text{Forskjellen i standardavvik} = \frac{\text{Resultat gruppe A} - \text{resultat gruppe B}}{\text{Gjennomsnittelig standardavvik (vektet)}}$$

Med vektet standardavvik menes her at det er beregnet et gjennomsnitt av standardavvikene på målingene som er vektet for forskjellen på størrelsene i utvalgene av elever og lærere. Størrelsen på standardavvik som uttrykk for et variansmål blir influert av de typer av målinger som gjennomføres. Dette gjelder særlig spredningen i materialet og forskjeller mellom middelerverdier i de aktuelle gruppene. Fordelen med å uttrykke forskjeller i standardavvik er at forskjeller på ulike variabelområder kan vurderes i forhold til hverandre, og at en tar høyde for variasjonen i materialet. Svakheten med bruk av standardavvik er at det er et mer usikkert mål når variansen i målingene ikke er normalfordelt. I presentasjonen av resultatene nedenfor er både den reelle gjennomsnittsskåren gjengitt og forskjellene uttrykt i standardavvik.

Presentasjon av resultater

Nedenfor presenteres ulike resultater tilknyttet elever som mottar spesialundervisning og elever som har ulike vansker og problemer i skolen. I presentasjonen foretas det sammenligninger av ulike elevgrupper i skolen, også med elever som ikke mottar spesialundervisning eller ikke har vansker eller problemer i skolen.

Andel elever som mottar spesialundervisning på ulike klassetrinn Den totale andelen elever som mottar spesialundervisning i materialet er 7,4 %. Dette er en noe større andel enn landsgjennomsnittet for spesialundervisning i grunnskolen. Dette skyldes først og fremst at vi ikke har data på elever fra 1. til 4. klassetrinn. Tabellen nedenfor viser klart at andelen elever som mottar spesialundervisning er størst hos de eldste elevene i grunnskolen. Det er dermed god grunn til å anta at andel elever som mottar spesialundervisning på de ulike klassetrinnene er representative.

Klassetrinn	Andel elever med spesialundervisning	Andel gutter med spesialundervisning	Andel jenter med spesialundervisning	Andel gutter i spesialundervisning
5. trinn	5,3 %	6,7 %	3,8 %	66,3 %
6. trinn	6,4 %	8,8 %	3,8 %	70,1 %
7. trinn	7,0 %	10,3 %	3,7 %	73,6 %
8. trinn	8,1 %	10,4 %	5,9 %	62,0 %
9. trinn	9,4 %	11,1 %	7,8 %	57,3 %
10. trinn	8,1 %	9,7 %	6,1 %	60,2 %
Total	7,4 %	9,4 %	5,0 %	65,1 %

Tabell 2: Andel spesialundervisning, kjønn og klassetrinn

Disse funnene er ikke i samsvar med ambisjonen om tidlig innsats i forhold til barn og unge som har problemer i skolen. Tvert imot ser det ut til at den spesialpedagogiske hjelpen settes inn først mot slutten av grunnskoletiden. Dette kan skyldes at elevene da ligger så langt etter i noen fag at det blir et mer synelig behov for en spesialpedagogisk ressurs. Men det kan også være slik at lærerne på ungdomstrinnet får større problemer med å differensiere undervisningen, og at det dermed i like stor grad er lærernes behov som elevenes behov som blir dekket.

Det er liten grunn til å tro at spesialpedagogisk hjelp først etter 7 til 8 år i grunnskolen vil ha noen særlig effekt knyttet til læring. Mange av disse elevene har sannsynligvis så store faglige hull at det vil være svært vanskelig å få gjort noe med dette gjennom en begrenset innsats på ungdomstrinnet. Denne økningen i spesialundervisning mot slutten av grunnskolen er heller ikke i samsvar med utviklingen i andre land. I Finland er det en motsatt tendens ved at innsatsen er desidert størst på de lavere klassetrinn.

Tabellen viser også at andelen gutter i spesialundervisning er langt større på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Det betyr at den store økningen i andelen elever som mottar spesialundervisning på ungdomstrinnet først og fremst skyldes at det blir langt flere jenter. Det blir kun svakt mer gutter som mottar spesialundervisning på ungdomsskolen mens andel jenter som mottar spesialundervisning øker langt mer.

Denne utviklingen er det vanskelig å forklare, men en mulighet ligger i at selv om jenter henger etter i barneskolen vil de ikke være så synlige som guttene. Det vil si at jentene først og fremst får spesialundervisning ut fra skolefaglige

problemer og at de blir særlig synlige i ungdomsskolen, mens guttene ut fra bruk av vanskekategorier i større grad også viser atferdsproblemer og at dette kommer til uttrykk både på barnetrinnet og ungdomstrinnet.

Denne forklaringen er det noe støtte for i dette empiriske materialet. På ungdomstrinnet øker andelen elever med fagvansker (dysleksi, dyskalkuli) som mottar spesialundervisning. Den samme økningen finner vi i gruppen andre vansker. Her kan det være jenter med psykiske problemer som her beskrives som andre vansker uten at vi kan dokumentere det i dette materialet. Samtidig er det en svak nedgang i den prosentvise andelen av elever som mottar spesialundervisning og har atferdsproblemer eller har diagnosen ADHD. Andelen elever med syns- og hørselsvansker som mottar spesialundervisning er relativt stabil på alle klassetrinn. Dette uttrykker også at det kanskje er særlig jenter med problemer i skolen som rammes sterkest av at spesialundervisningen iverksettes sent i skolegangen.

I materialet er det videre store forskjeller mellom skoler i andel elever som mottar spesialundervisning. I en relativt stor ungdomsskole mottar 15 % av elevene spesialundervisning samtidig er det flere skoler der ingen elever får spesialundervisning.

Vanskegrupper og andel elever med spesialundervisning

I tabellen på neste side vises andel elever med ulike vansker i skolen som mottar spesialundervisning. Antall elever inne i de ulike vanskegruppene blir her relativt lavt, men gir likevel et bilde på situasjonen i skolen.

Vanskegruppe	N	Andel elever med spesialundervisning
Hørselshemming	40	48,7 %
Synsvansker	41	10,3 %
ADHD-diagnose	141	70,1 %
Atferdsproblemer (-ADHD)	181	18,5 %
Fagvansker (dysleksi, dyskalkuli)	424	46,2 %
Generelle lærevansker	263	72,9 %
Andre vansker	783	13,4 %
Ikke vansker	6985	0,1 %

Tabell 3: Vanskegrupper og spesialundervisning

Tabellen viser at andel elever med synsvansker som mottar spesialundervisning er relativt liten. Dette kan henge sammen med at disse elevene får nødvendig individuell hjelp og tilrettelegging gjennom læremidler som ikke utløses gjennom spesialundervisning. Disse hjelpemidlene kan kompensere for elevens vansker. Dette vil i noen grad også gjelde for elever med hørselsvansker. Men omlag halvparten av elevene med hørselshemming mottar spesialundervisning. Nesten halvparten av elever med fagvansker mottar også spesialundervisning.

Videre viser tabellen at andel elever med ADHD-diagnose som mottar spesialundervisning er langt større enn andel elever med atferdsproblemer uten diagnose som mottar spesialundervisning. I underkant av 1 av 5 elever med atferdsproblemer uten diagnose mottar spesialundervisning, mens 7 av 10 med ADHD-diagnose får spesialpedagogisk hjelp i skolen.

Det er primært elever med spesifikk individuell diagnostisert problematikk som får spesialpedagogisk hjelp og at spesialundervisning kan kompensere for eller avhjelpe elevens vansker. Det ser derfor ikke ut til at det er elevenes behov som primært avgjør om elevene får spesialundervisning eller ikke. Elevens eventuelle diagnose eller spesifikke vanske ser ut til å være viktigere. Dette vises også ved at det kun er 0,1 prosent av elevene som får spesialundervisning og som ikke er kategorisert til en vanske eller diagnose. Denne klare tilknytningen mellom diagnose og spesialundervisningen kan ikke sies å være i samsvar med opplæringsloven der det heter at det er manglende utbytte av den ordinære opplæringen

som skal utløse rett til spesialundervisning, ikke diagnose eller vanske hos eleven.

Elever som mottar spesialundervisning sett i forhold til andre elever Nedenfor er det satt opp en tabell som viser forskjeller mellom elever som mottar spesialundervisning og elever som ikke har spesialundervisning. Størrelsen på forskjellene er angitt i standardavvik, og det er kryss der forskjellene er signifikante på .001-nivå.

Se Tabell 4 neste side

Som det framgår av tabellen er bilde relativt entydig. Elever som mottar spesialundervisning skårer systematisk og signifikant dårligere enn øvrige elever i skolen på alle områder med unntak av relasjon til lærer. At det ikke er forskjeller mellom (i) relasjoner mellom elev og lærer må tolkes positivt. Lærerne ser ut til å etablere og opprettholde like gode relasjoner til elever som mottar spesialundervisning som til andre elever.

Det er imidlertid store forskjeller i motivasjon og arbeidsinnsats hos elever som mottar spesialundervisning og ikke. I spesialundervisningen er det gode muligheter for individuell tilrettelegging og likevel har disse elevene klart dårligere arbeidsinnsats og motivasjon. Ulike læringspsykologiske tilnærminger uttrykker klart at motivasjon og arbeidsinnsats er en forutsetning for læring (Sommer, 2003). I en slik sammenheng blir disse resultatene noe bekymringsfulle. Videre

Undersøkelsen viser generelt at situasjonen for mange elever ikke er i samsvar med det vi holder norsk skole for å være.

Område/tema	Spes.underv	Gj.snitt	St.avvik	Forskjell i st.avvik	Sign <.001
Arb/ motivasjon	ja	8,78	2,69	1,02	*
	nei	11,42	2,59		
Sosial kompetanse	ja	76,13	14,50	1,03	*
	nei	92,62	15,68		
Trivsel	ja	25,43	3,22	0,37	*
	nei	26,53	2,91		
Atferd	ja	107,55	12,77	0,56	*
	nei	113,09	9,81		
Karakter	ja	2,57	1,96	1,40	*
	nei	3,78	2,46		
Relasjon lærer-elev	ja	47,41	8,25	0,05	
	nei	47,04	8,13		
Relasjon elev-elev	ja	34,60	4,93	0,17	*
	nei	35,20	4,82		

Tabell 4: Elever som mottar spesialundervisning sett i forhold til andre elever

viser tabellen store forskjeller i sosial kompetanse vurdert av lærerne. Dette kan indikere at det er en sammenheng mellom det å motta spesialundervisning og elevenes sosiale utvikling.

Det er også forskjell i elevenes egenvurdering av trivsel på skolen og i deres vurdering av relasjoner til medelever. Elever som mottar spesialundervisning trives dårligere enn andre elever på skolen, og i materialet framgår det at de også er mer utsatt for mobbing. Opplevelsen av dårligere relasjoner til medelever er i samsvar med lærernes vurdering av sosial kompetanse. Lav trivsel, relativt få venner og noe uhensiktsmessig sosial kompetanse understreker at elever som mottar spesialundervisning er i en sårbar situasjon i skolen. Disse resultatene er i stor grad i samsvar med tidligere undersøkelser der en har studert situasjonen til elever som mottar spesialundervisning i grunnskolen (Solli, 2004).

Spesialpedagogikkens og spesialundervisningens samfunnsansvar er knyttet til å hjelpe bestemte mennesker til å kunne klare seg best mulig i samfunnet (Markussen mfl.,

2007). Dette samfunnsansvaret bør også bli møtt med et krav om effektivitet (Hausstätter, 2007). Spørsmålet er om disse forskjellene mellom elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning kan sies å tilfredsstille samfunnsansvaret og krav om effektivitet. Det er all mulig grunn til å stille spørsmål ved om elevenes sosiale og faglige læringsutbytte og deres situasjon i skolen, er i samsvar med den ressursinnsatsen og de mål vi har for spesialpedagogisk hjelp i grunnskolen.

Elever med samme diagnose/vanske som mottar/ikke mottar spesialundervisning Med det relativt store antallet elever som er med i denne undersøkelsen er det mulig å analysere likheter og forskjeller mellom elever som mottar og ikke mottar spesialundervisning innen de samme diagnose-/vanskegruppene. Tabell 3 i artikkelen viser hvor stor andel av elever innen de ulike vanskegruppene som mottar spesialundervisning. Nedenfor presenteres en tabell for de elevene i undersøkelsen som har en ADHD-diagnose. Det er her foretatt en variansanalyse mellom elever med ADHD-

	Spesialundervisning	Gjennomsnitt	*= p<.01	Min	Max
Motivasjon(1–5)	Ja	2,55		1,00	4,67
	Nei	2,76		1,00	4,67
Karakter (1–6)	Ja	2,53		1,33	4,67
	Nei	2,82		1,67	4,67
Trivsel (1–4)	Ja	3,06		2,12	3,87
	Nei	3,06		1,50	3,57

Tabell 5: ADHD-diagnose og spesialundervisning

diagnose som mottar/ikke mottar spesialundervisning. Det er kun gjennomsnittsverdiene på de ulike områdene som er gjengitt. Stjerne * indikerer der det er signifikante forskjeller mellom de som mottar spesialundervisning eller ikke. Min og max viser laveste og høyeste skår ut fra verdiskalaene 1–5 innen motivasjon, 1–6 på karakter og 1–4 innen trivsel.

Se Tabell 5 øverst på siden

Det er innenfor disse og flere områder i denne undersøkelsen ingen signifikant forskjell mellom elever med ADHD-diagnose enten de mottar spesialundervisning eller ikke (Hausstätter og Nordahl, 2008). Det er reelt sett en svak forskjell, men den er ikke signifikant. Min og max skåren viser at de to elevgruppene sprer seg omtrent like mye på variabelområdene, noe også standardavviket viser (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Gjennomsnittskarakteren i norsk, matematikk og engelsk viser at det er elever som mottar spesialundervisning og som har en snittkarakter på 4,67 noe som er langt over landsgjennomsnittet i dette materialet. Samtidig er det elever med et karaktersnitt i norsk, matematikk og engelsk på 1,67 som ikke mottar spesialundervisning. På samme måte ser vi godt motiverte elever som mottar spesialundervisning og svært lavt motiverte som ikke mottar noen spesialpedagogisk hjelp.

Denne mangelen på forskjeller mellom elever som mottar eller ikke mottar spesialundervisning finnes innen stort sett alle de ulike vanskegruppene (Nordahl og Sunnevåg, 2008). Ut fra at spesialundervisning skal gis til elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av undervisningen, skulle en forvente at de som mottar spesialundervisning fungerer noe dårligere enn de som ikke mottar innen de samme vanskegruppene. Samtidig kan det tenkes at spesialundervis-

ningen har gitt resultater, og at forskjellene slik har blitt utjevnet. Men om det skulle være riktig, er det elever som må ha rettigheter til spesialundervisning som ikke mottar noen hjelp. Det er vanskelig å forstå at det i dette materialet er elever uten motivasjon, med svært lav læringsutbytte ut fra karakterer og lav trivsel som likevel ikke mottar spesialpedagogisk hjelp i form av spesialundervisning. Samtidig er det elever med de samme vanskene, men med klart bedre karakter, motivasjon og trivsel som mottar spesialundervisning. En mulig forklaring på dette er at det er andre forhold enn elevenes individuelle vansker og problemer som primært avgjør om eleven mottar spesialundervisning. Dette kan være forhold som kvaliteten på den ordinære undervisningen, lærerens behov for hjelp og støtte i klasserommet eller skolens behov for ekstra ressurser (Skrtic, 1991; Nordahl og Overland, 1997).

Konklusjon og drøfting

Denne kartleggingsundersøkelsen viser at spesialundervisningen settes i gang relativt sent i grunnskolen og at dette gjelder særlig for jenter. Intensjonen om tidlig innsats realiseres ikke gjennom spesialundervisningen, og den praktiske spesialpedagogikken har svært få forebyggende trekk ved seg. Spesialundervisningen kjennetegnes ved sen innsats, og den ser ut til å iverksettes først når den enkelte elev har et klart definert problem.

Elever som mottar spesialundervisning skårer langt dårligere enn andre elever på de aller fleste områdene som er kartlagt i denne undersøkelsen. Særlig er forskjellen stor når det gjelder motivasjon og arbeidsinnsats noe som kan innebære at forskjellene i læringsutbytte blir stadig større. Det er imidlertid elever som mottar spesialundervisning



som kommer godt ut i undersøkelsen slik at en må være forsiktig med å tegne et for ensidig bilde. Vi ser for eksempel at elever med synsvansker og hørselshemming kommer relativt godt ut. Samtidig viser denne kartleggingsundersøkelsen at det er store variasjoner og at særlig elever med ADHD-diagnose og elever som viser atferdsproblemer, men ikke har noen diagnose, har et dårlig læringsutbytte og er i en svært vanskelig situasjon i skolen (Nordahl og Sunnevåg, 2008).

Undersøkelsen viser generelt at situasjonen for mange elever ikke er i samsvar med det vi holder norsk skole for å være. Dette gjelder både elever som mottar spesialundervisning og andre elever som er i en vanskelig situasjon og ikke får spesialpedagogisk hjelp. Disse funnene er i stor grad i samsvar med blant annet Riksrevisjonens rapport om opplæringen i grunnskolen og kunnskapsstatus over spesialundervisningen (Solli, 2005; Riksrevisjonen, 2006). Innenfor ulike vanskegrupper er det svært liten forskjell mellom de som mottar og ikke mottar spesialundervisning. Det er elever som viser gode resultater i skolen som mottar spesialpedagogisk hjelp, og det er elever med svært dårlige resultater som ikke får noen hjelp i form av spesialundervisning. Ut fra dette er det grunn til å tro at spesialundervisningen også dekker andre behov i skolen enn elevenes.

Det er god grunn til å hevde at den eneste rasjonelle begrunnelsen for spesialundervisning er at den er fordelaktig for dem som mottar den (Skrtic, 1991). Motivet for spesialundervisningen er å hjelpe eller støtte elever og rasjonaliteten ligger i at spesialundervisning faktisk hjelper. Selv om dette ikke er en effektundersøkelse av spesialundervisning, er det all mulig grunn til å drøfte om det spesialpedagogiske tilbudet er fordelaktig for alle som mottar den i norsk skole. For mange elever er situasjonen så kritisk at det er all mulig grunn til å vurdere sammenhengen mellom opplæringstilbudet og elevenes læringsutbytte og situasjon i skolen. Det vil si at vi ikke kan avvise at det kan være en sammenheng mellom både den vanlige undervisningen og spesialundervisningen og elevenes læringsutbytte. En avvisning av en slik mulig sammenheng er et rent antipedagogisk standpunkt (Mollenhauer, 1996). Om vi hevder at det ikke eksisterer noen sammenhenger mellom undervisningen og elevenes læring, kan vi like gjerne avvile all pedagogisk virksomhet.

Hvordan kan vi da forstå eventuelle sammenhenger mellom det pedagogiske/spesial-pedagogiske tilbudet og situasjonen til de elevene som mottar dette tilbudet? Skrtic (1991) hevder at slike sammenhenger er knyttet til de grunnleggende oppfatningene i den spesialpedagogiske profesjonen og fagfeltet og trekk ved den organisatoriske rasjonaliteten i skolen. Et kjennetegn ved alle profesjoner er at de har og bygger på noen grunnleggende oppfatninger. Innenfor virksomheter og profesjoner med stor grad av kompleksitet vil disse oppfatningene ofte være knyttet til å redusere kompleksitet (Luhmann, 1998). Rasmussen (2004) påpeker at alle former for undervisning, også spesialundervisning, har betydelig kompleksitet, og pedagoger og spesialpedagoger vil nødvendigvis ha behov for å redusere kompleksiteten. En måte å redusere kompleksitet på er å benytte forenklete envariabelsforklaringer på de komplekse sammenhenger som i stor grad finnes i undervisning (Qvortrup, 2006). Denne måten å redusere kompleksitet på er ikke i samsvar med hvordan sosiale systemer fungerer, og den vil sjelden gi hensiktsmessige og framtidsrettede pedagogiske løsninger (Rasmussen, 2004).

Innenfor det spesialpedagogiske feltet vil nødvendigvis en patologisk og individorientert forklaringsmodell stå relativt sterkt. Dette kategoriske perspektivet er nødvendig fordi utgangspunktet for spesialundervisning er at enkelt-elever har problemer i skolen. Denne forklaringsmodellen ligger innenfor det som betraktes som en smal forståelse av tilpasset opplæring og ligger dermed også til grunn for det generelle pedagogiske tilbudet i skolen. At denne forklaringsmodellen anvendes og står relativt sterkt, kan vi blant annet se gjennom at andelen elever som går i egne spesialklasser økte med 20 % skoleåret 2006/2007, og at andelen elever som går i alternative opplæringstilbud har økt betraktelig de senere årene (Jahnsen, Nergaard og Flaaten, 2006).

De individorienterte forklaringsmodellene kan innebære en reduksjon av kompleksitet som gjør at vi ikke fanger de sammenhenger som elevenes problemer konstitueres innenfor. Det vil si at det kan eksistere faktorer som opprettholder elevenes problemer i skolen som ikke de individorienterte forklaringsmodellene tar hensyn til (Nordahl, 2005).

Tilknyttet den organisatoriske rasjonaliteten som eksi-

Spesialundervisningen kjennetegnes ved sen innsats, og den ser ut til å iverksettes først når den enkelte elev har et klar definert problem.

sterer i skolen vil også spesialundervisning framstå som nyttig. Individorientert spesialundervisning og segregering passer innenfor den individualiserte utviklingen som har vært i norsk skole med vekt på arbeidsplaner, ansvar for egen læring, mappevurdering, stasjonsundervisning og lignende (Kjærnsli mfl., 2007; Klette, 2007). Videre bidrar spesialundervisningen til at skolen slipper å se kritisk på sin egen organisasjon og pedagogiske praksis (Skrtic, 1991). Problemer i skolen blir lett noe elevene selv har og dermed vil det ikke være like stort behov for å se på sammenhenger mellom det pedagogiske tilbudet og elevenes vanskelige situasjon og manglende læringsutbytte. Spesialundervisnings elevenes situasjon i skolen kan ikke sees uavhengig av den ordinære undervisningen. De fleste elever som mottar spesialundervisning har størstedelen av det pedagogiske tilbudet innenfor den ordinære undervisningen, og videre er det grunn til å anta at det er en sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og behovet for spesialundervisning (Stangvik, 1998).

Det er behov for en kritisk drøfting av situasjonen og læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning. Blant annet vil det være vesentlig å kunne vurdere innhold og organisering av spesialundervisning, noe som blant annet vil bli gjort gjennom evalueringen av spesialundervisningen i Kunnskapsløftet (Markussen mfl., 2007). Det kan tenkes at et mer relasjonelt og systemorientert perspektiv på pedagogisk virksomhet kan bidra til nye tilnærminger og forståelsesmodeller (Rasmussen, 2004; Qvortrup, 2006). Gjennom slike forståelsesmodeller kan vi øke kompleksiteten og paradoksalt nok gjennom det redusere kompleksitet. Det er her viktig å understreke at det ikke nødvendigvis er noen motsetning mellom individperspektiv og en forståelse av pedagogisk virksomhet som et sosialt system (Nordahl, 2008). Fravær av kritisk debatt omkring de grunnleggende antagelsene i pedagogikk og spesialpedagogikk vil innebære en naiv pragmatisme som kun innebærer at dagens situasjon for elever som mottar spesialundervisning vil bli reproduert.

Et eksempel på manglende kritisk drøfting og analyse er å finne i den relativt entydige empiriske dokumentasjonen av at atferdsproblemer har klare sammenheng med de kontekstuelle betingelsene i skolen (Egelund og Foss Hansen,

1997; Ogden, 2001; Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005). Problemet er at denne empirien ikke har avspeilet seg i noe særlig grad i drøftinger om spesialpedagogiske forklaringsmodeller og spesialpedagogisk praksis. Et annet eksempel er den relativt sterke motvilje som eksisterer i forhold til å ta inn over seg PISA-resultatene og drøfte disse i forhold til pedagogisk teori og praksis (Kjærnsli mfl., 2007; Egelund, 2008). Teoriutviklingen innen både det pedagogiske og spesialpedagogiske feltet har vært relativt svak, og dermed vil det i liten grad kunne utvikles alternative forklarings- og forståelsesmodeller.

I denne artikkelen er det forsøkt påvist at mange elever har et dårlig læringsutbytte og er i en vanskelig situasjon i skolen, og at relativt mange av disse elevene også mottar spesialundervisning. For disse elevene lykkes skolen verken med det instrumentelle eller identitetsdannende motivet (Slagstad, 1998). Mulighetene for å oppnå en kompetansesigivende utdanning gjennom videregående opplæring er gjennom grunnskolen blitt betydelig redusert. Dermed vil det også bli problematisk for mange å komme seg inn i arbeidslivet. Vi vet også at denne gruppen av barn og unge har en betydelig økt sannsynlighet for psykiske problemer, rusavhengighet og kriminalitet (Nordahl mfl., 2005).

Spørsmålet er om den norske grunnopplæringen kan være inkluderende og likeverdig for alle elever, eller må vi akseptere at elever mislykkes, utvikler personlige problemer og faller ut av skolesystemet uten både formell og reell kompetanse? Det finnes i dag forskning som kan dokumentere at det er klare sammenhenger mellom elevenes problemer og kontekstuelle problemer i skolen (Sommer, 2003; Nordahl mfl., 2005). Videre eksisterer det også pedagogiske strategier og tilnærminger som har dokumentert gode resultater både i forhold til skolefaglig læring og sosial utvikling (Nordenbo, 2008; Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen og Rørnes, 2006). Det er behov for å anvende denne kunnskapen både i den pedagogiske praksis, ikke minst for å drive teoriutvikling og utarbeidelse av forståelsesmodeller innen både det pedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet.

■

Undersøkelsen viser generelt at situasjonen for mange elever ikke er i samsvar med det vi holder norsk skole for å være.

REFERANSER

- BACHMANN, K. E. OG P. HAUG** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- EGELUND, N.** (2008). PISA 2006. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskoles Forlag.
- EGELUND, N. OG K. FOSS HANSEN** (1997). *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. København: Undervisningsministeriet.
- HAUG, P.** (1998). *Myrlandet: spesialundervisning i grunnskolen 1965–1991*. Volda: Høgskolen i Volda og Møreforskning.
- HAUG, P.** (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd.
- HAUSSTÄTTER, R. S.** (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- JAHNSEN, H., S. NERGAARD OG S. VAL FLAATEN** (2007). *I randsonen*. Lillegården kompetansesenter.
- KJÆRNSLIE, M., S. LIE, R. V. OLSEN, A. RØE OG A. TRUMO** (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KLETTE, K.** (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen. Et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring. I: *Norsk pedagogisk Tidsskrift* 4/2007 s. 344 – 358.
- LUHMANN, N.** (2000). *Sosiale systemer. Grundriss til en almen teori*. København: Hans Reitzel Forlag.
- MARKUSSEN, E., M. STRØMSTAD, T. C. CARLSTEN, R. HAUSSTÄTTER OG T. NORDAHL** (2007). *Inkluderende spesialundervisning ? Rapport 19/2007*. NIFU Step, Høgskolen i Hedmark.
- MOLLENHAUER, K.** (1996). *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NORDAHL, T.** (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NORDAHL, T.** (2008). *Lærerenes valgmuligheter i undervisningen*. I: *Kognition og Pædagogikk*. Nr. 67, 18. årgang.
- NORDAHL, T., M.-A. SØRLIE, A. MANGER OG A. TVEIT** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T., Ø. GRAVROK, H. KNUDSMOEN, T. LARSEN OG K. RØRNES** (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- NORDAHL, T. OG A. K. SUNNEVÅG** (2008). *Trekk ved spesialundervisningen i grunnskolen*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 2–2008.
- NORDENBO, S. E., M. SØGAARD LARSEN, N. TIFTICKI, R. E. WENDT OG S. ØSTERGAARD** (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdannelsesforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- OGDEN, T.** (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- PERSSON, B.** (1997). *Den motsagelsesfulle spesialpedagogikken. Motivering, gjennomførings og konsekvenser*. Specialpedagogiske rapporter nr. 4. Göteborg Universitet.
- RASMUSSEN, J.** (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne : politik, profession, pædagogik*. København: Reitzel forlag.
- RIKSREVISJONEN** (2006). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*. Dokument nr. 3:10 (2005–2006).
- SKRTIC, T. M.** (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing Company.
- SOLLI, K.-A.** (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- SOMMER, D.** (2003). *Barndomspsykologi – utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels forlag.
- QVORTRUP, L.** (2006). «Introduktion til Niklas Luhmanns pædagogiske teori». Indledning til Niklas Luhmann (2006): *Samfundets uddannelsessystem*. Hans Reitzels Forlag, København, s. 3–37.



Jobber du med personer som har lese- og skrivevansker?



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

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

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

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



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



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



Tlf: 73 60 59 22

www.lingit.no

Blinde og svagsynede børns selvstændighed og samtidige behov for støtte:

En balancegang

Blinde og stærkt svagsynede børn i den danske folkeskole har ofte støttelærere i en eller flere timer. Når disse elever får tildelt støtte i undervisningen, sker det gerne ud fra flere og forskellige begrundelser.



Hans Nørgaard er synskonsulent og viceforstander ved Synscentralen i Vordingborg, Danmark.

De oftest forekommende er compensation for synsnedsættelsen, praktisk hjælp, elevens selvstændiggørelse, støtte i socialiseringsprocessen, opfølgning og forberedelse til klasseundervisningen samt strukturering af skolegangen. Derudover er det min erfaring, at der også eksisterer mere udtalte og overordnede begrundelser, som f.eks. at klasselæreren ikke har ekstra tid til at kontrollere, at den blinde elev følger med i undervisningen, eller skal have tingene præsenteret på en særlig måde, hvorfor der søges støtte til, sådan set at sikre de andre elever den tid, der oprindeligt var dem tiltænkt.

Støttefunktionen beskrives i en række sammenhænge af de, der modtager hjælpen, som problematisk. Der kan være flere forhold, der gør sig gældende: at eleven oplever at få overdreven hjælp, der pacificerer i stedet for at aktivere eller det modsatte kan være tilfældet: at eleven ikke får den rette hjælp på rette tidspunkt eller at støtten bidrager til en falsk oplevelse af sin egen kunnen.

Organisering af støttefunktionen

Som synskonsulent i det danske skolesystem, har jeg gennem en lang årrække fulgt blinde og svagsynede børns skolegang og vejledt mange lærere om hvordan støttefunktionen organiseres, så den sikrer den nødvendige støtte og samtidig understøtter det blinde barns lyst og evne til at klare sig på

egne præmisser. Det er en vanskelig opgave, har jeg erfaret! Men den er mulig at gennemføre, hvis man som lærer og støttelærer er sig bevidst om, faldgruber og muligheder (Malini et.al.). Først og fremmest er det centralt, at støtten til den blinde elev integreres i klassens lærertimeskema, så støtten indgår som en del af den timepulje, der tillægges klassen. I danske skoler arbejdes der ofte i et lærerteam om den enkelte klasse og støttelæreren kan derfor med fordel være en eller flere af teamets lærere. I en undersøgelse af blinde elevers perspektiv på støttefunktionen (Nørgaard) udtaler en af de interviewede elever, at det bedste var «når støttelæreren ligesom var integreret i klassen».

Selv om vi således ved en del om, hvordan støttefunktionen kan understøtte inkluderende undervisning, så lever dagligdagens realiteter for sjældent op til den viden. En aktuel undersøgelse (Norrinder) viser således, at vilkårene for støttelærere ofte er ganske vanskelig, når det drejer sig om at være en ligeværdig og inkluderet del af klassens lærerteam. Der er derfor en latent risiko for, at støttelæreren, sammen med den blinde/svagsynede elev, tvinges ud i en form for isolation i klassen og at støttelæreren derfor bliver en ufri-villig ekskluderende faktor – dels i forhold til de andre elever i klassen, men også i forhold til at den blinde elevs selvstændighed. Det tager ofte lang tid, inden støttelæreren har fundet ud af hvordan hun bedst yder den nødvendige støtte til den blinde eller svagsynede elev og samtidig understøtter elevens evne til at klare opgaverne selvstændigt. Det er derfor et problem, når støttelærere skiftes ud og der opleves brist i

den kontinuitet, som er en vigtig faktor i skabelsen af støttelærers erfaringer både på det faglige og på det personlige plan. Derved går både værdifuld tid og viden tabt. Organiseringen af støtten er derfor betydningsfuld for, om der skabes isolerede støttelærer-elev miljøer, eller om der skabes inkluderende systemer, hvor eleven ikke føler sig udskilt.

Velment, men nedværdigende

For nylig havde jeg en rundbordsamtale med tre unge synshandicappede om netop disse forhold. De pegede samstemmende på, at det største problem de havde mødt i deres skoletid var voksnes ofte manglende tro på, at de kunne klare opgaverne på egen hånd. Det gjaldt både forældre, lærere og andre voksne omkring dem. Når de så klarer en eller anden opgave rigtig godt, så havde de alle tre været udsat for bemærkningen: «Det var rigtig godt klaret, især når man tager i betragtning af at du er blind/svagsynet». Den type bemærkninger og holdninger opfattede de unge som absolut nedværdigende, selv om de også godt kan forstå, at de måske var velmente, eller blot er udtryk for uvidenhed.

Det stiller derfor store krav til både klassens lærere, men især til støttelæreren, hvis de skal praktisere en form for støtte, der yder den nødvendige indsats på den rigtige måde, på det rigtige tidspunkt og samtidig undgår patroniserende handlinger og udsagn. En del af løsningen herpå er uddannelse af læreren/støttelæreren og sikring af kontinuitet i ansættelsen. Begge dele har desværre vanskelige vilkår i det danske skolevæsen. Derfor er der god mening i at lægge timerne til støttefunktionen ind i klassens lærerteam, for derved mindskes risikoen for støttelærer-ekskludering og efteruddannelse kan rettes mod lærerteamet, frem for en enkelt lærer.

REFERENCER

MALINI, E., H. NØRGAARD, S. TETLER (2005). *Over muren. En undersøgelse af et vellykket skoleforløb for en blind pige – og hendes klassekammerater*. København & Vordingborg: Videncenter for Synshandicap & CVU-Syd/Synscentralen.

NORRINDER, J. (2008). Støttelærers vilkår i folkeskolen – delagtiggjorte eller marginaliserede? *Specialpædagogik* nr. 4.

NØRGAARD, H. (2005). *Støttefunktionen for blinde elever i folkeskolens almindelige klasser – en undersøgelse*. Masterafhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet. København.

Støttefunktionen beskrives i en række sammenhænge af de, der modtager hjælpen, som problematisk.

Det bedste var når støttelæreren ligesom var integreret i klassen.

Om oppdragelse og ADL-opplæring

Foreldre og fagfolk vil før eller siden stå overfor den vanskelige grenseoppgangen mellom oppdragelse og ADL-opplæring. Det er et problem at opplæringen så ofte havner i tidsklemma. Artikkelen tar for seg sider ved ADL-opplæring for barn og unge som har alvorlige synsvansker, samt samarbeid mellom foreldre og fagfolk.



Sissel Torgersen er seniorrådgiver ved Huseby kompetansesenter.

ADL er en forkortelse for «Activities of Daily Living». På norsk oversetter vi det med «Aktiviteter i dagliglivet», eller vi kaller det «Hverdagsmestring». Kort fortalt omfatter ADL alle gjøremål og aktiviteter en person må øve på for å kunne klare mest mulig selv. Inn under ADL hører gjøremål knyttet til det mest private, som hygiene, spising og av- og påkledning. Videre omfatter ADL-opplæringen orientering, forflytting, kommunikasjon og øvelser i ferdigheter som sikter mot å kunne bo selvstendig, ha en god skolehverdag, et arbeid og en meningsfull fritid. ADL som synspedagogisk område er utviklet gjennom mange år av synshemmede selv, deres pårørende, synspedagoger og andre fagfolk.

Denne artikkelen er først og fremst basert på egne erfaringer. Det er foreløpig lite forskning om ADL og synshemmede. For meg som fagperson, har det vært spesielt lærerikt å kunne følge synshemmede elever mens de ennå bodde på internatet på Huseby. Jeg fikk følge dem tett gjennom flere år, noe som gav god innsikt i behovet for ADL, og som gav erfaringer knyttet til opplæring i faget. Senere har jeg i mange år deltatt i Husebys kursvirksomhet for barn,

ungdommer og voksne, lærere og foreldre hvor nettopp ADL-faget har vært en viktig del av opplegget.

«Inndragelse»

Den danske psykologen Bent Hougaard sier at oppdragelse handler om å dra barnet inn i et menneskelig fellesskap, inn i en familie, inn i et nettverk, inn i en kultur. Oppdragelse handler egentlig om inndragelse, sier han. Kanskje inndragelse kan være en vel så god betegnelse som oppdragelse?

Oppdrageransvaret ligger ulikt plassert i ulike kulturer. I vår kultur ligger det først og fremst hos foreldrene. Men også skolen har sine lovpålagte oppgaver. I andre kulturer ser vi at storfamilien og samfunnet spiller en viktig rolle. Hos oss foregår sosialiseringssprosessen på mange arenaer: Først og fremst hjemme, i barnehage og skole, i gjengen og i storsamfunnet – hvert område med sine regler og lover. Betydningen av de ulike arenaene endres vanligvis i ulike faser av livet. Foreldrene er viktigst tidlig i livet. Etter hvert får jevnaldrende mer og mer innflytelse og preger løsrivelsesprosessen fra foreldrene. Barnehagen og skolen har stor betydning for trivsel og sosial deltakelse gjennom mange år i opplæringsløpet.

Hele barndommen er en læringsprosess, og hjemmet er, med svært få unntak, den beste læringsarenaen. Vanlig hver-



dagsliv byr på gjøremål og hendelser som gir ferdigheter og livserfaring. Barnet får spilleregler og grenser for å bli sosialisert, og det får frihet til å kunne gjøre egne erfaringer.

Hva med barnet som er sterkt svaksynt eller blindt? Både foreldre, familie og lærere kan oppleve at det å lære barnet med store synsvansker å bli «dugande menneske» er å gå inn i et ukjent landskap. Hva skal de bli «dugande» til, hvem legger premissene og hva blir de voksnes oppgaver?

Det som ikke kommer av seg selv

Seende barn lærer å mestre hverdagslivets gjøremål ved å se hvordan andre gjør tingene. De imiterer og korrigerer seg selv ved å se på andre. Dette influerer også motorikk, gangmønster, kroppsspråk. Barn som er blinde eller sterkt svaksynte, lærer selvsagt ikke på denne måten. De mister den motivasjonen og informasjonen som synet gir. Tenk over hva dette betyr i forhold til det å lære å spise selv. Det hjelper lite å sitte hver dag rundt bordet med resten av familien om du ikke blir fortalt hva de andre gjør, og hva du selv skal gjøre. Det må definitivt noe ekstra til for å kunne lære å spise mest mulig som de andre.

Det overblikket synssansen gir i løpet av få sekunder, mister den som er sterkt synshemmet. Derfor kan det bli ytterst tidkrevende å få en helhetlig forståelse av barnehagen, klasserommet eller andre omgivelser. Foruten tid, trengs det erfaring fra mange sanser. Barnet manipulerer, lukter, berører og lytter for å skaffe seg informasjon og opplevelser.

Det sies gjerne at barn trenger å gjøre en ting 100 ganger for å lære en aktivitet og få automatisert ferdigheter. Blinde barn trenger ikke å øve mindre. Hva er et kjøleskap? Barn som ser, lærer det i løpet av sekunder. De ser at mat settes inn og blir tatt ut av skapet. Barnet som er sterkt synshemmet, merker det kalde draget, men må bruke hendene for å oppfatte skap, dør og hyller. Det må selv sette maten inn og hente den ut fra ulike hyller. Sammen med den voksne skal barnet aktiviseres i forhold til kjøleskapet mange ganger før begrepet kjøleskap har fått innhold som er noenlunde synonymt med det seende barnets begrepsforståelse. Utvikling av begrepsdannelse, grovmotorikk, finmotorikk og sosialisering spiller sammen. Mye kommer ikke av seg selv for den som er blind eller sterkt svaksynt. Men mye kan læres.

Selvstendighet kan være å kunne organisere livet sitt utenom hindringene. Selv om synet er sterkt redusert, vil mange ha mulighet til å oppnå ferdigheter i det meste.

ADL og den enkelte

Hvilke mål setter vi for oppdragelsen av et barn som er sterkt synshemmet? Skal det bli så likt de seende som mulig? Et barn som er født blind eller sterkt svaksynt, opplever verden annerledes enn et barn som ser. Hva er normalt for det blinde barnet, og hva er godt for det? Slike spørsmål og en åpenhet for den enkeltes behov og preferanser kommer vi aldri utenom. Mennesker som har en synsvanske, er like forskjellige som alle andre. Graden av synstap, personlige forutsetninger, livssituasjon og miljøet rundt er alt sammen faktorer som vil påvirke barnets utvikling.

Hvor godt syn må man f.eks. ha for å kunne nyttiggjøre seg imitasjon i læringen? Den som er svaksynt, vil være avhengig av avstand, kontrast, belysning og størrelse på det som skal observeres. Noen ser best på nært hold og lærer raskt å sminke seg uten større problem. Men for å se hvordan noen beveger seg og går, trengs det et brukbart avstandssyn.

Barn som er født blinde, eller de som har fått et synstap før grunnleggende ferdigheter er innlært, har helt spesielle behov for opplæring. Å ha en alvorlig synshemning er en stor utviklingsmessig utfordring. Det er annerledes for den som mister synet senere i livet, og som allerede har tilegnet seg vanlige ferdigheter: Han vil ha et annet og noe enklere utgangspunkt for å kunne lære hverdagsmestring som blind. Ferdigheter skal riktignok læres på nytt, og metodene må tilpasses. Senere, når grunnleggende ferdigheter er på plass, blir mye av metodikken lik for dem som er født blinde og dem som mister synet senere i livet. Begge bruker fingeren i koppen for å kontrollere at melkeglasset blir passe fullt.

Barn med sammensatte vansker kan ha en synshemning som skyldes skade eller sykdom i det ytre øyeapparatet og/eller på hjernenivå. Antall tilmeldte med sammensatte vansker og kortikale synsvansker (hjernesynshemning) er økende på Huseby kompetansesenter. Dette skyldes ikke minst at det blir født flere premature barn. Barn med hjernesynshemning trenger tilpasset ADL-opplæring. Dette er en viktig del av fagområdet ADL som jeg ikke kommer til å gå nærmere inn på i denne artikkelen.

Tidlig innsats

Å være selvstendig behøver ikke å bety at man mestrer alt

selv. Det kan like gjerne være å ha en bevissthet om egne begrensninger og det å kunne be om hjelp på en ok måte. Selvstendighet kan være å kunne organisere livet sitt utenom hindringene. Selv om synet er sterkt redusert, vil mange ha mulighet til å oppnå ferdigheter i det meste.

Det er viktig at familie og barnehage får faglig hjelp til å komme i gang tidlig med ADL, slik at barnet får et godt grunnlag for videre utvikling. Målet for ADL-opplæringen er at barnet skal tjene på endret atferd i forhold til sin egen livssituasjon. Det å ikke kunne ta vare på seg selv er et handicap. Barn som er blinde eller sterkt svaksynte, trenger egeninitierte aktiviteter og mange og varierte erfaringer for å få en god utvikling. ADL-aktiviteter understøtter dette langt på vei. Barnet øver inn ferdigheter i en naturlig sammenheng. Daglige gjøremål gir god læringseffekt, ikke minst i forhold til det som er spesielt viktig for barn som er blinde, nemlig konkret erfaring, samlet erfaring og læring gjennom handling.

Eva Bjørk er født blind. I artikkelen «Tjat eller oppfostran» (Foreldrebladet-84) forteller hun at moren forlangte at hun skulle vende ansiktet mot henne når hun snakket. Hun fikk beskjed om å rette seg opp og spise med kniv og gaffel. Hun fikk lære hvordan seende oppfører seg, og skulle te seg som seende. Selv mener hun at dette hadde stor betydning for at hun i dag har en utdanning og jobb. Er oppførselen sær, får man kanskje ikke muligheten til å vise at man er et hyggelig menneske. Synshemmede må ha sin fulle frihet til å oppføre seg annerledes, sier hun, men de må få vite at de faktisk oppfører seg annerledes. De må få muligheten til å gjøre et reelt valg.

All erfaring tilsier at det er en sammenheng mellom selvstendighetsnivå og den synshemmedes livsutfoldelse, tilfredshet og deltagelse i arbeidslivet. Summarisk kan vi si at gode ferdigheter i ADL kan bidra til:

- et positivt selvilde
- tilfredshet ved å mestre
- en mindre smertefull løsrivelse fra foreldre
- sosialisering mot jevnaldrende
- et voksenliv med reelle valg i forhold til yrke og familie

Det er i førskolealder grunnlaget for ferdighetene blir lagt. Når barnet får mulighet til å utvikle ferdigheter tidlig, blir det enklere å tilegne seg nye ADL-ferdigheter senere i livet. Gode ADL-ferdigheter utløser gjerne mer aktivitet, og kan sette fart på utvikling av forståelse for rom og retning. Motorikken blir bedre, og begreper får meningsbærende innhold. Alt dette gjør det enklere å delta i det sosiale liv. Automatisering av ferdigheter frigjør energi og oppmerksomhet til videre utvikling. Som fagfolk ser vi at personer som signaliserer at de vil klare mest mulig selv lettere får kontakt med andre.

Hvem lærer foreldrene ADL?

Det å være foreldre og det å oppdra barn er noe vi lærer av våre egne foreldre og ved å observere andre foreldre. Mødre og fedre til barn som er blinde eller sterkt svaksynte, har høyst sannsynlig ingen rollemodell å lære av. For dem kan det være vanskelig å utveksle erfaringer med foreldre til seende barn. Hverdagens gjøremål og aktiviteter må ofte gjøres på en helt annen måte for at det blinde barnet skal få den erfaring og innsikt det trenger. Hvem skal lære foreldre ADL for synshemmede?

Foreldrene har oppdrageransvaret, og deres rolle i ADL-opplæringen blir sentral nettopp fordi opplæringen er så nøye knyttet til hverdagslivet. Alle områder som fører til at barnet får et større erfarings- og funksjonsgrunnlag og økt selvstendighet, er en slags ADL-trening. Det er kunstig å skille ulike treningsfelt, særlig når barna er små. Det beste er å utføre ADL-aktivitetene i naturlige, dagligdagse situasjoner. Skal barnet lukke glidelåsen på jakka, viser vi dem hvordan de kan klare det selv. Barna lærer best i de situasjoner ferdigheten hører hjemme. Dette betyr at en vesentlig del av opplæringen må skje hjemme for alle barn, både for blinde og seende.

For at foreldre skal bli trygge i sin oppdragergjerning, vil mange ha behov for kontakt med fagpersoner som kan bidra

med kunnskap og en grunnleggende forståelse for konsekvensene av synsvansken. For å kunne møte barnet på dets egne premisser, og gi det god og effektiv informasjon og instruksjoner, er foreldrenes bevissthet om hva synshemningen innebærer, av uvurderlig betydning.

Slik det er nå, er foreldrene overlatt til seg selv i altfor stor grad. Foreldre signaliserer i hovedsak to behov til oss som er fagfolk på kompetansesenteret. Det ene er å få mer opplæring i ADL for foreldre. Det andre er å finne fram til løsninger som bedre kan avlaste dem i ADL-opplæringen. Listene over alt barnet skal lære og trene på, kan bli lovlig lang. Det kan være tøft å høre at det meste er mulig, bare vi øver. Foreldre pålegger seg selv en mengde plikter, og mange opplever at kravene fra fagfolkene kan tyng i en travel hverdag. Mor og far kan fort oppleve at det simpelthen blir for mye, de kommer til kort. Hvor mye av livet skal fylles med ADL-trening? Er det plass igjen til lek, moro, tull og tøys, og ikke minst, til et alminnelig familieliv? Blir det tid og krefter nok til litt voksenliv? Foreldrene er i et dilemma. De ønsker at barnet skal føle seg verdsatt som det er, og de ønsker et tilnærmet normalt familieliv. Samtidig ønsker de også at barnet skal tilegne seg ferdigheter til å kunne klare seg best mulig i livet. Tidsklemma er et aktuelt tema for de fleste barnefamilier i dag. For foreldre som har barn med en funksjonsnedsettelse, er den ikke mindre.

Kompetansesentrene for syn tilbyr kurs og veiledning til barn, foreldre og til fagpersoner i nettverket rundt. Men behovet er likevel ikke tilstrekkelig dekket. Hva om man kunne få til en liknende modell som den foreldre til barn som er døve har i tegnspråkopplæring? De får tilbud om 40 ukers opplæring i en lang og viktig periode fra barnet er 0–16 år. Dette er et samarbeid mellom kommune, kompetansesenter og trygdeetat. Slik jeg ser det, har ikke foreldre til barn som har en alvorlig synsvanske, mindre behov for opplæring enn foreldre til barn som er døve.

Det overblikket synssansen gir i løpet av få sekunder, mister den som er sterkt synshemmet.

Det ligger mange muligheter til ADL-opplæring i skolehverdagen og i de enkelte fag.

Dilemmaer på privat område

Mye av ADL-opplæringen berører det mest private. Den omfatter personlig hygiene, spising og oppførsel. I forhold til små barn er dette temmelig uproblematisk. Men også det lille barnet skal etter hvert lære noe om hvor de mest private grensene går, samtidig som det får opplæring nettopp i dette grenselandet. Det er umulig ikke å være i nærkontakt når ferdigheter skal læres. For ungdommer og voksne kan dette oppleves som både pinlig og vanskelig. De voksne som skal gi ADL-opplæring, må på en god måte være i stand til å gå tett på.

På kurs for ungdomsskoleelever som er synshemmede, har jeg ofte sett at det for mange elever er en lettelse å kunne fortelle om sine «hull». Det er godt å fortelle om alt de ikke fikser, og kunne le av det sammen med andre synshemmede. Det hjelper å høre at det er andre som ikke smører maten sin selv. Men skal ungdommene lære nye ferdigheter, er det uten tvil en stor fordel om de har et praktisk grunnlag fra barndommen.

Hjemmet er også en privat sone. Fagfolk skal samarbeide med foreldre om det som berører privatsfæren, som for eksempel holdninger, verdier, familiens normer for oppførsel og ønsker for barnet. For fagfolk kreves det stor grad av lydhørhet overfor familien, og vi kan vanskelig gå inn i dette uten å være invitert inn. Synet på betydningen av selvstendighet for mennesker med en funksjonsnedsettelse, vil variere. Medborgere som har en annen kulturell bakgrunn enn den norske, kan ha helt andre synspunkter på dette. I slike møter blir fagfolks kunnskap og holdninger til hva som er god hjelp, satt på prøve.

Den sårbare ungdomsalderen byr på utfordringer for alle involverte parter i ADL-opplæringen. Løsriving fra foreldre og voksenpersoner, tilhørighet blant jevnaldrende og identitetsproblematikk kan oppleves både konfliktfylt og vanskelig. I denne perioden har mine erfaringer fra kompetansesenteret vist at det i mange tilfeller kan være en god løsning at fagpersoner går inn i ADL-opplæringen. De er på sett og vis nøytrale, har kunnskap og erfaring, og de har sett mange ungdommer i liknende situasjoner.

Samme begrep, samme metode

For familie og fagfolk kan det fort bli en vanskelig balansegang mellom familiekultur og fagfolkenes vurderinger. Høyst sannsynlig må man akseptere ulike holdninger og inngå kompromisser – ikke minst i forhold til at barnet også skal lære seg å tilpasse seg et samfunn. For å kunne fungere best mulig sammen med andre bør det lære noen av kjørereglene. Ikke minst gjelder det hygiene, spisemanerer og kroppsspråk.

Foreldre og fagpersoner må sammen prioritere opplæringsmål og sette det inn i en opplæringsplan. Hva er viktigst for barnet å lære på kort og lang sikt, hvilke gjøremål og aktiviteter vil være motiverende? Målene bør være realistiske og ikke større enn at de kan oppnås innen rimelig tid. De bør være såpass konkrete at de kan evalueres.

Hvordan tingene skal gjøres, og hvem som gjør hva, blir den neste utfordringen. En ting er sikkert: De voksnes instruksjon må bli så lik som mulig. Betydningen av at alle involverte bruker like begrep om det som skal gjøres, og at instruksjon og metode blir mest mulig lik, kan knapt overvurderes. Videre må man sørge for at barnet får repetert gjøremål og aktiviteter tilstrekkelig antall ganger.

De involverte kan bli mange. For å få en mest mulig ens praksis er det både nyttig og nødvendig å samle foreldre, pedagoger, SFO-ansatte, besteforeldre, avlaster og støttekontakt til møte. Sammen må partene finne fram til hvem som gjør hva, og sørge for at alle forstår betydningen av hvordan opplæringen skal utføres.

I vår ADL-iver blir det viktig å sørge for at barnet ikke må trene hele tiden. Det trenger avkobling og lek som alle andre barn. Foreldre og fagfolk må finne ut hvordan de best kan legge til rette for «prepared environment» – tilrettelegge for utforskning, nysgjerrighet og bruk av allsidig motorikk.

Skole – ansvar og avlastning

Både barnehage og skole er viktige arenaer i ADL-opplæringen. Et godt opplæringstilbud vil ikke bare føre til gode ADL-ferdigheter hos barnet, men også til verdifull avlastning for foreldrene i deres oppdragergjerning.

Elever som er blinde eller sterkt svaksynte, har rett til opplæring i kompensierende ferdigheter og teknikker. Retten er hjemlet i Opplæringsloven (§§2–14 og 3–10) og gir rett til

i gjennomsnitt 5 timer pr. uke til punktskrift, mobilitet, IKT og ADL i hele det 13-årige skoleløpet.

Erfaringer har vist at det for mange skoler, og for en del foreldre, er vanskelig å prioritere disse fagområdene og andre praktisk pregede fag som kunst og håndverk, mat og helse, kroppsøving og musikk. Skolen vektlegger i stor grad intellektuelle ferdigheter. I en hektisk skolehverdag kan det være vanskelig å få tiden til å strekke til, og det blir nødvendig med harde prioriteringer. Mange skoler har også utfordringer når det gjelder å ha tilstrekkelig kompetanse til å gi elever med synsvansker et godt opplæringstilbud i de kompenserende ferdighetene og teknikkene.

Foreldrenes vurderinger og mål for barnets skoleløp vil veie tungt i samarbeid med skolen. Det ligger mange muligheter til ADL-opplæring i skolehverdagen og i de enkelte fag. Gode ADL-ferdigheter vil også komme til nytte i arbeid med de tradisjonelle skolefagene. Det er derfor god grunn til å tenke seg godt om før man nedprioriterer ADL-opplæringen.

En lærerik gymtime

Hva kan ikke en vanlig kroppsøvingstime bety for framgang i ADL-opplæringen? Her ligger store muligheter til å utvikle begrepsapparat, dyktiggjøre seg i orientering, lære betydningen av systematikk og orden, øke kroppsbevissthet, få bedre motorikk og få øvelse i hygiene og av- og påklledning, for å nevne noe.

Utbyttet begynner allerede når eleven begynner seg til gym-salen og øver på selve ruten fra klasserommet. Sammen med læreren legger eleven merke til gulvbelegg, forandringer i akustikk når han vender 90 grader rundt et hjørne, og lukten fra skolekjøkkenet. Før eleven går tidligere til garderoben enn de andre elevene, blir det tid til å øve systematisk på alt som må gjøres der: Kle av seg, henge fra seg, finne fram gymtøyet selv, lære søketeknikk når sokken faller under benken. Eleven lærer begreper som å knytte, knappe igjen, pakke sammen, sortere, over, under, mellom og mye mer. Både selve timen og dusjen etterpå bidrar til økt kroppsbevissthet, og i dusjen får eleven trening i vanlig hygiene. Både i garderobe og i gymsalen gjør eleven seg kjent med en mengde forskjellige former og teksturer. Kanskje han lærer mer om former her enn i mattetimen?

I en slik opplæringsfase blir kanskje eleven litt isolert fra de andre elevene. Men det vil han også være om assistenten gjør det meste for ham i årene framover. På lengre sikt vil slik opplæring bane vei for mer sosial interaksjon.

ADL på dagsordenen

Adl er et fagområde som favner gjøremål og aktiviteter i det hverdagslivet de fleste av oss lever. Det er, som allerede nevnt, utviklet gjennom mange år av synshemmede selv, pårørende, syns- og mobilitetspedagoger og andre fagfolk. Faget byr på metoder som kan være til stor hjelp for barn, unge og voksne på vei til å lære seg ferdigheter som er viktige for dem i deres liv.

Foreldre sitter med oppdrageransvaret og opplever at oppgavene kan bli større enn de makter. Kommunene sitter med ansvar for at barn skal få opplæring i kompenserende ferdigheter og at nødvendig kompetanse er på plass. Både foreldre og fagfolk har naturlig nok behov for opplæring og veiledning for å kunne legge til rette for god læring for barnet. Det er grunn til å reise spørsmål om skoleeier er tilstrekkelig bevisst dette ansvaret, og om det er tilstrekkelig forståelse for foreldrenes behov. Kompetansesentrene har tilbud om kurs og veiledning, men opplever at dette i liten grad blir etterspurt.

Både hjemmet, barnehage og skole er viktige læringsarenaer for ADL. Samarbeidet mellom foreldre og fagpersoner på dette området kan by på spesielle utfordringer fordi opplæringen er så tett knyttet til det private, til familiens verdier, syn på oppdragelse og ønsker for barnet. Det kan kanskje også være med på å forklare hvorfor ikke ADL blir satt på dagsordenen i tilstrekkelig grad. Mine erfaringer og anbefalinger er ganske entydige. Det er klokt å ta opp dette emnet tidlig og sørge for at det får en naturlig plass i opplæring på lik linje med andre fag opp gjennom hele oppveksten. For de fleste elever vil det ha både en sosial og skolefaglig gevinst å integrere de kompenserende ferdighetene og teknikkene i de naturlige daglige gjøremålene – i hverdagslivet – i hjemmet, barnehagen og skolen.



Georgiske læreres holdninger til inkludering av barn med spesielle behov i vanlige skoler i Georgia

Artikkelen er basert på en større undersøkelse av georgiske læreres holdninger til inkludering av barn med spesielle behov i vanlige skoler i Georgia. Undersøkelsen tok sikte på å samle inn datamaterialet for masteroppgave til Master of Philosophy in Special Needs Education ved Universitetet i Oslo.



Tamara Tabakhmelashvili er tolk og oversetter fra russisk og georgisk samt student ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

Masteroppgaven utgjorde en del av et samarbeidprosjekt mellom Kunnskapsdepartementet i Norge og Utdanningsdepartementet i Georgia, «*Inclusive Education in General Educational Institutions in Ten Schools in Tbilisi*». Formålet med dette prosjektet var å prøve å innføre inkluderende opplæring i 10 ordinære skoler i Tbilisi. Et spørreskjema opprinnelig utarbeidet av Barbara Larrivee ble anvendt som instrument for å undersøke læreres oppfatninger om inkluderende opplæring (Larrivee and Cook, 1979). Det ble oversatt til georgisk og utprøvd med 30 lærere før anvendelsen i hovedundersøkelsen. Lærere i prosjektskoler (4) og andre skoler (5) ble bedt om å delta. 300 spørreskjemaer ble levert på tilfeldig utvalgte skoler. Av disse ble 298 spørreskjemaer (196 fra pilotskoler og 102 fra andre skoler) returnert i utfylt tilstand. Alle utvalgte skoler befant seg i Georgias hovedstad, Tbilisi. Datamaterialet ble behandlet ved hjelp av Statistical Package for Social Sciences (SPSS 14.0). Definisjon og karakteristikk av Defektologia ('studier av defekt') som var betegnelse på spesialpedagogikk i Sovjet Union er brukt for å forsøke å forklare noen av de georgiske læreres (særlig de eldre læreres) holdninger til inkluderende opplæring.

Bakgrunn

Georgia er et land med en eldgammel kristen kultur og gamle utdanningstradisjoner. Georgisk språk er et av de eldste overlevende språkene i verden med eget alfabet som er et av de fjorten alfabetene som finnes i verden.

Neppe har noen andre land opplevd så mye erobringer som Georgia. Siste erobreren, Russland annekterte Georgia i 1801, og fra den tiden har georgiere måttet kjempe mye, ikke minst for å bevare sitt språk og identitet.

Utdanningssystemet i Georgia i den sovjetiske perioden var også en del av det sovjetiske utdanningssystemet som er kjent for sine sterke og svake sider. Enda akademiske standarder var høye i Georgia med gratis utdanning på alle trinn, ble utdanningssystemet utsatt for den sovjetiske ideologien og politikken.

In Soviet Union education and system of schooling were built on a principle of vertical subordination that excluded any chance of parity, tolerance, creativity, individuality and inclusion (Makhashvili & Javakishvili in Johnsen, 2005).

Oppbyggingen av det såkalte «sovjetiske samfunn» innebar en iherdig propagandering av kommunistiske ideer, og skoler ble altfor direkte brukt for dette formålet for å bidra til lojalitet til regimet:



Not only basic policy, but the content of the curriculum, schemes of work, textbooks, teaching methods, and the like were prescribed for the teacher in considerable detail. Literacy in USSR became virtually universal. Every class was expected to have a complete cross-section of ability, from the brilliant to the plodder, all doing the same courses at the same pace (Grant, 1979).

Communist ideology implied that the 'collective' or nation was more important, than the individual. During Soviet times, individual life was considered less important than the triumph of the Soviet state. Further, the Soviet government typically did not want to recognize individuals who differed from the norm of strength; the artwork from the Soviet era often portrayed the Soviet man and woman as vibrantly strong and sturdy (Maritz 2005). Communist governments were reluctant to admit that their countries had the same proportion of people with psychiatric conditions or intellectual disabilities as Western countries. The regime offered two 'solutions'. The least violent was for them to stay with their families, who would hide them away from their neighbours' eyes. Or they would be warehoused and largely abandoned in state institutions, where the quality of life could sometimes be on par with that of a prison camp (Inclusion International, 2004).

I Sovjetunionen var barn med spesielle behov marginalisert eller ekskludert fra samfunnet. De ble enten hjemme eller ble utdannet i segregerte spesialskoler og institusjoner. Mange av dem gikk i internatskoler. Disse institusjonene var totalt

isolerte fra majoriteten av befolkningen, og dermed ble disse barna usynliggjort.

The common attitude towards persons with special needs and the peculiar understanding of disabilities is reflected by the special term 'defectologist' that was used to designate professionals working in the sphere' (Makhashvili & Javakishvili in Johnsen, 2005). The word defect was used throughout the Soviet era (Grigorenko 1998 in Maritz, 2005). Defectology was defined as the study and education of children and adults with disabilities (Maritz, 2005). Defectology had its theoretical basis in the writings of the Russian psychologist Lev Vygotsky. Although, Vygotsky viewed disability as social «dislocation» not refusing the primacy of biology (Rodina 2008), the medical approach to disability in Soviet Union and hence in Georgia was established (Tabakhmelashvili, 2008).

In Soviet Union Disability was simply ignored. It was ignored by the official structures (no handicapped entrance or transportation), was ignored by the mass media (no discussions, movies, or books about handicapped people (Grigorenko, 1998). In the former USSR, disability was considered unspeakable and invisible (Fefelov, 1986 in Grigorenko, 1998).

Det sovjetiske systemet overså eksistensen av milde og moderate funksjonshemninger hos skolebarn. Symptomer på for eksempel sosio-emosjonelle vansker, atferdsproblemer og lærevansker var totalt ignorert.

Negative holdninger til personer med funksjonshemming er en av de hovedutfordringene inkluderingsideologien møter i Georgia.

Whereas the West became ashamed of and embarrassed by the use of the word «defective» to describe individuals with disabilities, and replaced it with the word handicapped during the 1930s, there was no going back for Soviet defectology. The term had become too well established, too widely discussed, too politically loaded, and too «Soviet» (Grigorenko, 1998).

Barn med følgende spesielle behov hørte inn under «defectologia»: tunghørte og/eller dove/døvstumme (surdopedagogika), synshemmede og/eller blinde (tiflo-pedagogika), psykisk utviklingshemmede (oligophreno-pedagogika) og barn med tale- og språkvansker (logopedia). Behov hos barn med psyko-sosio-emosjonelle forstyrrelser og lærevansker ble ikke dekket av defectologia. Barn med sistnevnte vansker gikk på vanlige skoler, og de fleste av dem var betraktet som problematiske og som «low/under-achievers» (med redusert prestasjonsevne). Deres behov for tilrettelagt undervisning ble simpelthen aldri satt på dagsorden. I det sovjetiske utdanningssystemet var læringsplaner beregnet for «normale» elever. Tradisjonen om å ha underytere i klassen uten å se nødvendigheten av å kartlegge årsaker til deres «avvik» er fremdeles ganske vanlig i georgiske skoler.

Siden frigjøringen fra Sovjetunionen i 1991 har hele systemet i Georgia måttet gjennomgå omfattende reformer rettet mot demokratiutvikling med et av hovedfokusene på menneskerettigheter. Uavhengigheten medførte verdiendringer. De sovjetiske «verdiene» måtte vike for verdiene man har i vesten. Imidlertid, bevæpnede konflikter i Sør-Ossetia og Abkhasia (1990–1992) har svekket utviklingsprosessen i Georgia betydelig:

The armed conflicts resulted in the internal displacement of approximately 280 000 people from which a large number were children. Both conflicts still remain unsolved with periods of relative peace changing into increased tensions and even acute events (Makhashvili & Javakishvili, 2005)¹.

Etter uavhengigheten fra Sovjetunionen begynte man i Georgia å søke etter løsninger til de problemene som var tabubelagt under kommunistiske regime. Georgia har sluttet seg til og anerkjent internasjonale konvensjoner om funksjonshemmedes rettigheter. Ifølge Georgias grunnlov (1995) har enhver rett til utdanning og enhver kan velge den

type utdanning som best imøtekommer den enkeltes behov. Likevel, elever med visse spesielle behov er fremdeles ute-stengt fra utdanningssystemet:

Still as in many areas of the former Soviet Union, professional services for Georgian citizens with disabilities are limited both in scope and nature. Persons with disabilities are seriously marginalized and some are institutionalized in conditions that have been described as violating basic civil rights. In Tbilisi and other parts of Georgia, children with disabilities are seldom observed in public, are rarely offered social and cultural accommodations common in many Western communities, and have limited access to special education or rehabilitation (Hobbs, 2001 in Hobbs et al., 2002).

Inkluderende opplæring er et forholdsvis nytt begrep for Georgia. Selv om integreringsideologien ikke har gjort seg gjeldende i Georgia, har inkludering blitt et tema for diskusjonen i de siste årene, og en del prosjekter for å implementere inkluderende opplæring har blitt gjennomført. Inkluderende opplæring er hovedsakelig bestemt av *The law of Georgia on General Education* (2005). Likevel, en analyse av denne loven viser kun vilje til å innføre inkluderende opplæring. Den mangler de nødvendige retningslinjene (Kharbava, Javakishvili, Khufunia og Kobalia, 2006).

Ovennevnte prosjekt «*Inclusive Education in General Educational Institutions in Ten Schools in Tbilisi*»-et pilotprosjekt 2006–2008» i samarbeid mellom Ministry of Education and Science i Georgia og Kunnskapsdepartementet i Norge er det første prosjektet om inkluderende opplæring i Georgia på nasjonalt nivå.

Målsettingen for prosjektet er i første rekke å introdusere «inclusive education» i det georgiske utdanningssystemet gjennom en pilotutprøving i 10 skoler i hovedstaden, Tbilisi. I tillegg framstår det som særlig sentralt i prosjektet, ved bruk av ulike informasjonskanaler, å bidra til å få temaet «inclusive education» satt på dagsorden i det georgiske samfunnet. Prosjektet har kommet i stand som følge av et samarbeid mellom Ministry of Education and Science i Georgia og Kunnskapsdepartementet i Norge. Utdanningsdirektoratet har, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, fått ansvar for faglig og økonomisk styring av prosjektet fra norsk side. Den første fasen av prosjektet er avsluttet i juni 2008. Men ønsket om å videreføre erfaringene fra første fase til å spre inkluderende

opplæring i flere regioner i landet er målet. Fase to er under vurdering (Midtveisrapport, 2007).

Einar Christiansen som er direktør ved Lillegården kompetansesenter er prosjektleder fra norsk side.

Politisk vilje og lov om inkluderende opplæring er uten tvil en avgjørende forutsetning til å sette inkluderingsideen på dagsorden. For øvrig har mange studier vist at uten læreres vilje og positiv innstilling til ideen blir det vanskelig å lykkes med dette. Med mindre lærere er villige til å inkludere elever med spesielle behov i sine klasser vil bare fysisk inkludering av barn med spesielle behov neppe gi gode resultater, snarere tvert imot, man kan da oppnå ekskludering i en tilsynelatende inkluderende klasse, noe man har sett mange eksempler på:

Teacher attitudes, as well as their behaviours, have been proposed as a key factor in successful inclusive education (Lindsay, 2007; Felicia, W et al., 1997). Because more and more children are and will be mainstreamed in ordinary schools in Georgia, it is essential that teachers are willing to work with them (Tabakhmelashvili, 2008).

Promoting positive attitudes toward disability in general and inclusion in particular is critical considering that teachers who hold more favourable attitudes toward inclusion naturally implement instructional strategies that promote successful inclusion (Gibson & Dembo, 1984; Bender et al., 1995, in Martinez, 2003).

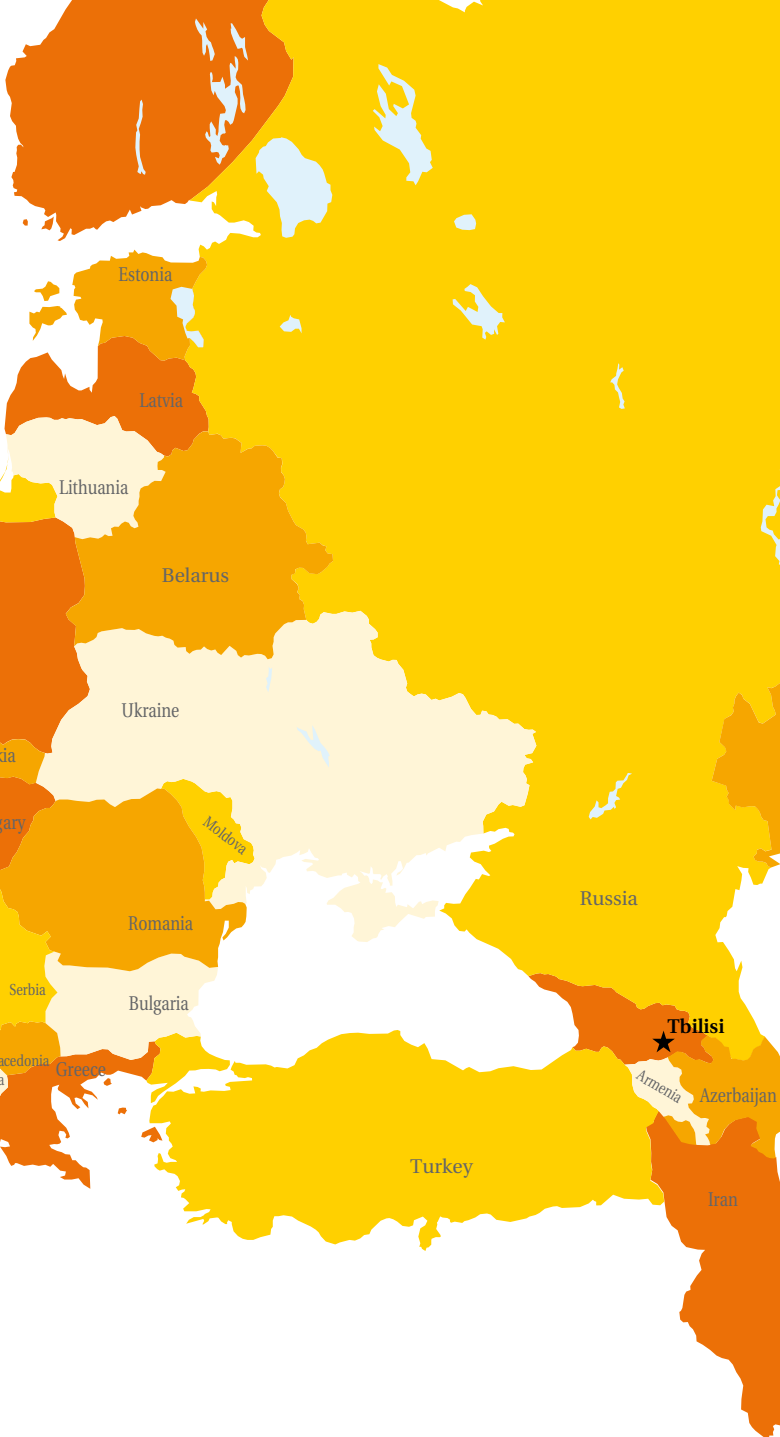
Negative holdninger til personer med funksjonshemming er en av de hovedutfordringene inkluderingsideologien møter i Georgia. Etter mitt syn var det av avgjørende betydning å studere georgiske læreres holdninger i denne tidlige fasen av

innføringen av inkluderende opplæringen. Læreres stemmer bør bli hørt, og deres bekymringer bør bli tatt hensyn til av politikere. I hvilken grad man lykkes med inkluderende opplæring henger i stor grad sammen med læreres innstilling.

Målet med undersøkelsen

Formålet med studien var å undersøke georgiske læreres holdninger til inkludering av elever med særskilte behov i vanlige skoler i Tbilisi. Lærere fra prosjektskoler og fra andre skoler som ikke praktiserte inkluderende opplæring, ble valgt ut til en spørreundersøkelse, og deres oppfatninger og holdninger ble analysert og drøftet. Først ble samtlige læreres holdninger målt, og deretter ble deres holdninger sammenliknet mellom lærere som hadde erfaring fra skoler med inkluderende undervisning og dem som ikke hadde det for å se om det var noen forskjell i deres holdninger. Her må det bemerkes at lærerne fra begge skolekategoriene har vært med på workshops og seminarer om inkluderende opplæring arrangert av nasjonale og internasjonale ikke-statlige organisasjoner. Imidlertid, har lærere i prosjektskolene fått mer informasjon om inkluderende opplæringsgrunnlag, og de har også blitt pålagt å tilrettelegge forholdene etter de enkelte elevenes behov, mens lærerne i andre skoler har aldri fått slikt ansvar. Som nevnt ovenfor har alle skoler i Georgia alltid hatt elever med visse type vansker, men skolen var ikke forpliktet til å tilrettelegge undervisningen etter elevenes behov. Ingen brydde seg om å tilpasse systemet til barna, og skolenes siktemål var at elevene skulle fullføre 8. klasse. Deretter var planen enten å sende dem til yrkesskoler, som hadde nokså lav prestisje i samfunnet. Bare noen få «heldige» fikk muligheten til å avslutte tiårig skole.

Mange lærere som deltok i studien, uttrykte sin overraskelse etter å ha hørt at spesielt dyktige barn også kunne ha sine spesielle behov.



Det må imidlertid understrekes at på det tidspunktet forskningen ble gjennomført, hadde lærerne i prosjektskolene ennå ikke blitt trent i inkluderende opplæring innenfor det nevnte prosjektet. I første omgang var det en gruppe fagfolk kalt «multidisiplinærgruppe» som gjennomgikk treningsmoduler tilrettelagt fra Norge, først og fremst med bistand fra flere spesialpedagogiske kompetansesentre. Denne gruppen videreførte innholdet i modulene til lærere i prosjektskoler. Lærerseminarene tok sted på litt senere tidspunkt våren 2008. (Se omtale av bl.a. modulene i Spesialpedagogikk nr. 1–2008).

Problemstilling. I denne artikkelen presenteres og drøftes noen av spørsmålene knyttet til hovedproblemstillingen: *Hva er georgiske læreres holdninger til inkludering av elever med særskilte behov i vanlige skoler?* Det vil bli lagt særlig vekt på

- Hva er georgiske læreres holdninger til inkludering?
- Er det noe forskjell på holdninger i forhold til erfaring i inkluderende opplæring?
- Hvilke variabler påvirker læreres holdninger?

Teori

Relevant litteratur ble søkt og anvendt som utgangspunkt for studien. Studien anvendte også Eagle & Chaikens teori om holdninger som definerer en holdning som «...a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favour or disfavour». Spesiell vekt ble det lagt på «attitude strength» og at «strong attitudes are resistant and difficult to change» (Eagle & Chaiken, 1993).

Undersøkelsen anvendte tresidig holdningsmodell. Denne modellen er basert på ideen om at holdninger er manifestert i kognitive, affektive og atferdsrelaterte responser og er utviklet på grunnlag av kognitive, affektive og atferdsrelaterte prosesser. Videre, ble også medisinske og sosiale aspekter av funksjonshemming diskutert.

Design og metode

Spørreundersøkelsen ble gjennomført sommeren 2007. Både prosjektets problemstilling og det faktum at det var mange mulige deltakere, gjorde det tidlig klart at spørreun-

dersøkelsen ville være det beste egnede metoden for data-innsamlingen. Lærerne fra prosjektskoler, og fra andre skoler i hovedstanden i Georgia, Tbilisi, ble bedt om å delta. Det ble sendt 300 spørreskjemaer til lærere i 9 skoler. Av disse var det 298 lærere som responderte som anviser en ganske høy responsprosent.

Beskrivelse av populasjonen. Skolene uten erfaring i inkluderende opplæring var tilfeldig utvalgt blant alle skoler i Tbilisi, mens skolene med erfaring med inkluderende opplæring ble valgt blant alle de 10 prosjektskolene. Stratifisert tilfeldig utvalg («*stratified random sampling*») ble anvendt til å velge ut to representative utvalg av populasjonen. Den første gruppen bestod av lærere med erfaring med inkluderende opplæring, og den andre gruppen av lærere uten slik erfaring. Deretter, ble det dratt tilfeldig utvalg fra disse mindre segmenter.

Lærere med erfaring med inkluderende opplæring arbeidet i deltakerskolene i prosjektet «*Introducing inclusive education in 10 schools i Tbilisi*». Disse hadde dermed erfaring i undervisning i skolene hvor inkluderende opplæring hadde blitt forsøkt presentert. I disse skolene hadde lærere fått mer informasjon om filosofi og grunnsetninger av inkluderende opplæring. Videre hadde de fått ansvar for å tilpasse undervisningen til mangfold. Det var den eneste forskjellen mellom lærere i de to undergruppene på det tidspunktet da studiet ble gjennomført. Lærerne hadde ikke fått fordypning i spesialpedagogiske emner.

Forskningens kvalitet. I arbeidet med undersøkelsen var jeg nøye med forhold knyttet til reliabilitet og validitet, og etiske betraktninger tok jeg også på alvor. Det dukket imidlertid opp noen begrensninger som blir diskutert senere i artikkelen.

Data

Data samlet inn ved hjelp av spørreskjemaet ble behandlet ved hjelp av Statistical Package for Social Sciences (SPSS v.14). Lærernes kommentarer ble også analysert og diskutert. Som beskrevet tidligere, lærerne fra to type skoler deltok i spørreundersøkelsen. Tabell 1 viser frekvenser og prosent av deltakere:

Valid	Frequency	Percent
1 without	102	34,2
2 with	196	65,8
3 Total	298	100,0

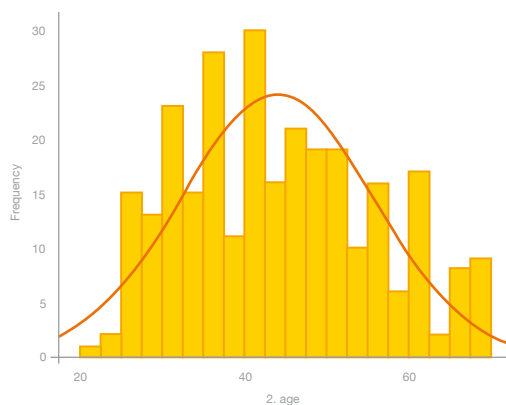
Tabell 1 Lærere fra skoler med og uten praktisering av inkluderende opplæring

Kjønnsfordelingen viste svært interessant og tankevekkende forskjeller. Mannlige lærere var sterkt underrepresentert i utvalget:

Gender	Frequency	Percent
1 female	284	96,6
2 male	10	3,4
3 Total	294	100
Missing System	4	1,3
Total	298	100

Tabell 2 Lærernes kjønnsfordeling

Videre ble det vist at lærernes alder varierte fra 20 til 70 år.



Figur 1 Lærernes alder

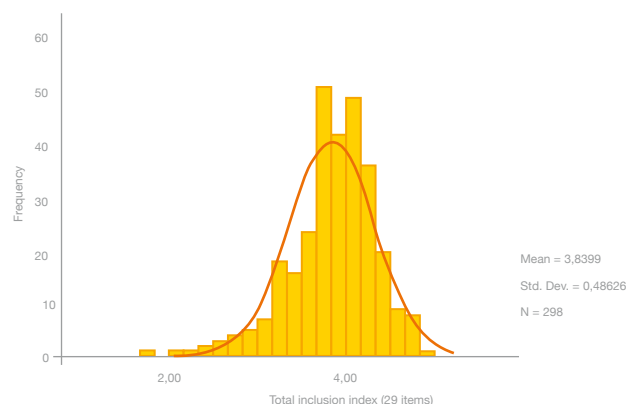
De fleste lærerne underviste i klasser med fra 21 til 35 elever. På spørsmålet om lærerne hadde elever med spesielle behov i klassen/skoler, svarte noen nei i første omgang. Men på et senere spørsmål hvor de som hadde slike elever skulle identifisere hva slags spesielle behov disse elevene hadde, merket også noen av lærerne som hadde svart nei til å ha elever med spesielle behov at elever med et visst spesielt behov var representert i deres klasser/skoler. Dette kan etter min mening forklares med usikkerhet blant georgiske lærere som går ut på at de ikke er sikre på hva begrepet «barn med spesielle behov» innbefatter. Mange av dem holder seg til den gamle defektologiske definisjonen av barn med spesielle behov. Som nevnt tidligere i artikkelen, kunne man i georgiske skoler alltid finne elever med lærevansker og/eller atferdsproblemer, men slike elever var ikke identifisert som tilpasningstrengende, og derfor fikk de aldri tilbud om tilpasset opplæring. Mange lærere som deltok i studien, uttrykte sin overraskelse etter å ha hørt at spesielt dyktige barn også kunne ha sine spesielle behov.

Spørreskjemaet bestod av påstander som målte holdninger til generell filosofi om inkluderende opplæring, undervisningsstrategier og klasseromsadministrasjon. Dessuten, forsøkte spørreskjemaet å måle holdninger til akademisk, emosjonell og sosial utvikling hos elever i en inkluderende klasse.

På spørsmålet om de hadde fått opplæring/utdanning i spesialpedagogikk eller inkluderende opplæring, svarte et overraskende høyt antall lærere at de hadde en kortvarig utdanning (91) og diploma (83) i enten spesialpedagogikk eller inkluderende opplæring. Tretten lærere svarte at de hadde både kortvarig utdanning og diploma. Svarene kan forklares med feiltolking av betegnelsen «diploma». I Georgia får man ofte en attest betegnet som «diploma» etter gjennomføring av et få-dagers kurs, og sannsynligvis mente deltakerlærerne akkurat det. Det var imidlertid interessant å finne ut hvor mange lærere som hadde fullført utdanning som fører til en grad. Uklare svar om det gjorde det ikke mulig å trekke noen konklusjoner om lærernes kvalifikasjoner kunne ha noen innflytelse på deres holdninger.

Spørsmål 1: Hva er læreres holdninger til inkludering av elever med spesielle behov i vanlige skoler?

«Total inclusion index» anviste et gjennomsnitt på 3,83. Det tyder på at samtlige læreres generelle holdninger til inkludering var positive.



Figur 2 Total inclusion index

Spørsmål 2: Er det noe forskjell i holdninger i forhold til undervisningserfaring i inkluderende opplæring?

T-test resultatet indikerte en signifikant forskjell ($p = .04$) på holdninger til lærere i forhold til skoletype (med og uten inkluderende opplæring). Men etter å ha kontrollert resultatene med Univariate Analysis of Variance, forsvant forskjellen mellom gruppene. Resultatene indikerte dermed at det var ikke skoletypen (med og uten inkluderende opplæring), men lærernes undervisningserfaring i skoler som hadde elever med spesielle behov og i skoler som ikke hadde slike elever som var avgjørende for forskjeller i holdninger (Sig. .01). Lærerne som hadde elever med spesielle behov i deres skoler var mere positive enn lærerne som ikke hadde slike elever. Følgelig ser det ut til at effekten av å ha elever med spesielle behov i skolene kan være en signifikant faktor i holdningsutviklingen og holdningsendringen i positiv retning.

Spørsmål 3: Hvilke variabler påvirker læreres holdninger til inkluderende opplæring

Læreres kjønn og alder viste seg å være en faktor som påvirket lærernes holdninger. Kvinnelige lærere var mere positive til inkludering enn mannlige lærere. Videre viste yngre lærere seg også å være mere positive enn eldre lærere.

Lærerne som hadde elever med spesielle behov i deres skoler var mere positive til inkludering enn lærerne som ikke hadde slike elever.

ANOVA-test viste en tendens til at lærere som hadde mindre enn 20 elever i klassen var ekstremt positive til inkludering. ANOVA-test også anviste at lærere på lavere klassetrinn i liten grad var negative til inkludering. Forskjellen var imidlertid ikke signifikant.

Nederst på spørreskjemaet fikk lærerne mulighet til å skrive om temaer som de følte ikke ble fanget opp av spørreskjemaets påstander.

De fleste lærerne hevdet at hvorvidt elever bør gis muligheten til å fungere i vanlige klasser eller ikke bør være avhengig av deres «condition», «disability» eller «illness». En av de lærerne mente at bare de elevene som behersket elementære ferdigheter burde inkluderes i vanlige skoler.

En av de lærerne hevdet at selv om elever med spesielle behov ikke skaper uorden/forvirring i klasserommet, kan det uansett ikke være akkurat interessant for disse elevene å være med på timene. En annen lærer mente at uorden i klasserommet var avhengig av typen av funksjonshemming. Som et eksempel, nevnte læreren barn med autisme som vanligvis forstyrrer undervisning. En annen lærer mente at elever som ikke er i stand til å kontrollere seg selv ikke burde «bli tatt opp» på skolen. På påstanden om at spesialskoler burde nedlegges, hevdet lærerne at enkelte typer av funksjonshemminger krevde tilbud om spesialskoler. En av de lærerne bemerket at alle barn utenom barn med psykisk utviklingshemming «skal ha rett» til skolegang i en vanlig skole. En annen lærer igjen hevdet at barn med synshemming eller barn som er «ubalanserte» ikke kan ha nytte av inkludering i vanlig klasse/skole. Mange lærere understreket at både elever og lærere trengte hjelp av psykologer. En annen lærer mente at læreres opplæring er en forutsetning for å kunne håndtere inkluderende opplæring. Lærerne bemerket at verken de eller mange andre lærere hadde fått trening i spesialpedagogikk eller inkluderende opplæring. De hevdet videre at inkludering av elever med spesielle behov kan være nyttig for andre barn som ifølge en lærer utvikler følelser av vennskap og støttevilje. En av dem hevdet av erfaring (og dette oppfattet læreren som positivt, T.T.) at andre barn fikk følelse av å føle «synd på», og at de innså viktigheten av hjelp. Omstridte følelser ble uttrykt av to lærere i forhold til negativ påvirkning av inkludering på emosjonelle utvik-

lingen av barna med spesielle behov. En av dem mente at inkludering kan påvirke negativt etter som barn vokser. Den andre læreren hevdet imidlertid at hvis barn er psykologisk forberedt på inkludering, skal dette ikke påvirke negativt. Enda en lærer hevdet at foreldrene trengte også «trening» fordi de kan være imot inkludering.

Infrastruktur og holdninger var nevnt som hindre som må gjøres noe med hvis man vil at inkludering skal lykkes. Videre kom det fram at læreres kvalifikasjoner, ferdigheter og holdninger er avgjørende. Oppsummert kan man si at lærerne hadde omstridte følelser imot og for inkludering. En lærer som var imot inkludering oppfordret andre fagfolk til å samles for å drøfte temaet.

En av de lærerne følte at selv om ideen om inkluderende opplæring hørt bra ut burde man på grunn av dagens situasjon i Georgia kunne ha spesialskoler. Læreren hevdet at barn var aggressive og viste mangel på kjærlighet og støttevilje. Som nevnt tidligere var infrastruktur og miljø ansett som barrierer for inkluderende opplæring på skoler i Georgia, og lærerne mente at på grunn av det burde barn med alvorlige grad av funksjonshemming gå på spesialskoler.

Konklusjon og ideer

Studien tok sikte på å undersøke georgiske læreres holdninger til inkludering av elever med spesielle behov i vanlige skoler. Først ble holdningene til samtlige lærere målt. Deretter ble disse holdningene sammenlignet i forhold til «erfaring» eller «ingen erfaring» med inkluderende opplæring for å fastslå om det var noe forskjell i holdninger.

I studien kom det fram et sammensatt bilde fordi ideen om inkluderende opplæring var både «avslått» og «akseptert» av lærerne. Dette kan forklares med lærernes usikkerhet på grunn av manglende informasjon om inkluderende opplæring. Generelt hadde lærere fra begge skolekategorier (med og uten inkluderende opplæring) en positiv innstilling til inkludering. Et av de spørsmålene undersøkelsen ønsket å finne svar på var om undervisningserfaring i skoler som hadde praktisert inkluderende opplæring (prosjektskoler) påvirket lærernes holdninger til inkludering. Resultatet viste at det ikke var tilfelle. I den forbindelse må jeg bemerke at heller ikke disse lærere/skolene hadde hatt lang erfaring med

inkluderende opplæring. Dermed kan følgende konklusjon trekkes: Innføring av inkluderende opplæring i skoler uten tilbud til lærere om omfattende opplæring innenfor spesialpedagogiske emner og inkluderende opplæring, holdninger til lærere er en forutsetning for endring. Lærere trenger først og fremst å være sikre på og fortrolige med kunnskap og ferdigheter for å takle utfordringene med inkluderende klasserom.

Signifikante forskjeller ble vist på læreres holdninger i forhold til erfaring med å ha barn med spesielle behov i egne skoler/klasser. Lærerne som hadde barn med spesielle behov viste seg å være mere positive til inkludering. Dette resultatet støtter funn i andre studier (Romi & Leyser, 2006; Muleya, 2006).

Ifølge resultatene av denne undersøkelsen, er kun informasjon om inkluderende opplæringsprinsipper ikke tilstrekkelige for å utvikle positive eller endre negative holdninger til inkludering. Erfaring med barn med spesielle behov kan derimot påvirke læreres holdninger positivt.

Lærernes kommentarer nederst i spørreskjemaet inneholdt interessant informasjon. Holdninger til funksjonshemming er reflektert i læreres termbruk. Ord som «sykdom», «ute av balanse», «avvikende» og lignende var hyppig brukt av noen lærere. En av lærerne sa eksplisitt at barn med visse spesielle behov «bør ha rett til å bli inkludert», underforstått: andre bør få spesielle tilbud.² Denne påstanden bekymrer meg fordi spørsmålet som dukker opp blir da om læreren/lærerne mener at noen barn bør fratas rett til utdanning sammen med andre barn i vanlige skoler. Så selv om lærerne sier at de støtter inkluderende opplæring, er deres meninger i uoverensstemmelse med grunnleggende prinsipper om inkludering. Lærerne syntes ikke å ha svært definitive oppfatninger. De støttet inkluderende opplæring, men med noe forbehold. Lignende funn er publisert av Marshal, Ralph, og Palmer (2002).

Studien ble gjennomført sommeren 2007, og som nevnt, lærerne på prosjektskolene hadde ikke blitt trent innenfor prosjektet ennå, men treningen ble gjennomført på et senere tidspunkt, våren 2008. Det kan tenkes at lærernes holdninger nå er endret. For å undersøke om omfattende kurs i spesialpedagogiske emner og inkluderende opplæring har ført til

holdningsendringer, bør videre forskning gjennomføres.

Eldre læreres skepsis til inkluderende opplæring i Georgia kan delvis forklares med at Georgia var en del av Sovjetunionen, og eldre lærere fikk utdanning og arbeidserfaring i et system hvor personer, og blant dem barn med avvik og funksjonshemming, var utestengt fra samfunnet, enten ble gjemt i hjemmene eller på spesialskoler. At barn med spesielle behov er best tjent med opplæring i spesialskoler er fremdeles utbredt blant lærere i Georgia. Inkluderende opplæring er oppfattet som urealistisk for mange av dem. Disse funnene er i overensstemmelse med sterke holdningers natur. Holdninger som har vart lenge blir sterke, og sterke holdninger er mer motstandsdyktige mot endring (Eagly & Chaiken, 1993).

Lærerne i undersøkelsen hevdet at de trengte skoling for å lykkes med inkluderende opplæring. Læringsplaner på universitetene og lærerhøgskolene i Georgia bør gjennomgås, og mye skal forbedres for å tilby lærerstudenter utdanning som gir dem inngående kunnskap og forberedelse for arbeid i klasserom som preges av mangfold. Lærere må ha tilgang til faglitteratur. Kunnskapsmangelen blant lærere gjør at de ikke har tilstrekkelig selvtilitt til å fungere som lærer i inkluderende settinger.

Et ønske uttrykt av en lærer om å møte andre for å diskutere inkluderende opplæring indikerer mangel på kommunikasjon og team-work mellom forskjellige faggrupper i Georgia. Dette er en av de viktigste utfordringene som preger georgiske skoler. Undersøkelse av andre enn læreres holdninger er også ønskelig.

Generelt, det er mangel på forskning i (spesial)pedagogikk i Georgia. Mer forskning er nødvendig for å lykkes med utvikling av inkluderende praksis.

Studien avslørte at det er behov for utfyllende bestemmelser og «guidelines» om inkludering i skoleloven. Mangelen her er en av hovedbarrierene for å komme videre. Prosjektet i samarbeid med Norge har som nevnt vært det første offisielle forsøket og det hittil viktigste skrittet mot inkludering. En av målsettingene til dette prosjektet har vært å arbeide videre med en nasjonal «policy» for inkluderende opplæring i Georgia. Dessuten skulle pilotprosjektet legge grunnlag for implementering i resten av landet. Det er veldig

viktig at denne planen for videre utvikling nå følges opp.

Selv om Georgia har en lang vei å gå, kan vi i hvert fall se og være glade for at landet beveger seg mot og streber etter å utvikle et system som ikke gjør mennesker funksjonshemmede, et system hvor alle føler seg som fullverdige medlemmer i samfunnet.

NOTER

- 1 Mens jeg holdt på med å skrive artikkelen brøt det ut krig i konfliktregionen Sør-Ossetia igjen og tusenvis av lokale befolkninger måtte flykte fra disse krigsherjede områdene til hovedstaden Tbilisi. Blant dem var mange barn. Både denne og tidligere konflikter i Georgia har vært et hinder for utviklingsprosessen.
- 2 Min oversettelse fra georgisk.

LITTERATUR

EAGLY, A. H., S. CHAIKEN (1993). *The psychology of Attitudes*, Harcourt Brace College Publishers. Fort Worth Philadelphia San Diego New York Orlando Austin San Antonio Toronto Montreal London Sydney Tokyo.

FELICIA, W., B. S. ERIN, R. TARA, B. KATHLEEN, C. KRISTEN & D. ANN (1997). *Using stakeholder interviews to Evaluate Inclusive Education*. U.S Department of Education. Education Resources information Center (ERIC).

GRANT, N. (1979). *Soviet Education*, 4th edition, Penguin Books, Harmondsworth.

GRIGORENKO, E. (1998). Russian «Defectology: Anticipating Perestroika in the Field». *Journal of Learning Disabilities*, Mar/Apr 1998; 31, 2; ProQuest Medical Library. Downloaded 5.09.2007.

HOBBS, T., S. SZYDLOWSKI, D. J. WEST & O. GERZMAVA (2002). Special Education and rehabilitation in Georgia: Strengths, Weakness, Opportunities, and Threats in a Newly-Independent State of the Former Soviet Union. *DISES Journal*. Vol. 5, pp. 30.

INCLUSION INTERNATIONAL, Processes of Change in the Lives of Persons with Intellectual Disability from Rumania, Country National Report, Viewed 9 April 2008, www.inclusion-international.org/site_uploads/File/National%20Report%20Romania%20-%20Full%20Report.pdf.

KHAREBAVA, M., J. JAVAKHISHVILI, N. KHUFUNIA, N. KOBALIA (2006). *Towards inclusion*. Association of Disabled Women and Mothers of Disabled Children-DEA, Zugdidi.

LARRIVEE, B. & L. COOK (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*. Vol.13/ No.3/1979.

Law of Georgia on General Education (2005).

LINDSEY, G. (2007). 'Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming', *British Journal of Educational Psychology*, Vol.77, pp.1–24. The British Psychological Society. Viewed 7 October 2007, www.bpsjournals.co.uk

MAKHASHVILI, N. & D. JAVAKHISHVILI (2005). Overcoming Trauma-Special Focus on Support in a School Setting., In Johnson, B. H. *Socio-Emotional Growth and Development of Learning Strategies*. Unipub forlag. Oslo Academic Press, pp.193–21.

MARITZ, E. (2005). Rehabilitation in Russia. *Rehabilitation Counseling Bulletin*; 48, 2; *ProQuest Psychology Journals*. pp.118.

MARSHAL, J., S. RALPH, S. PALMER (2002). 'I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, vol.6, No.3, pp. 199–215.

MARTINEZ, R. S. (2003). Impact of a Graduate Class on Attitudes toward Inclusion, Perceived Teaching Efficacy and Knowledge about Adapting Instruction for Children with Disabilities in Inclusive Settings. *Teacher Development*, Vol. 7, No 3, pp.473–494.

Midtveisrapport (2007). www.eldhusetfagforum.no/pdf/Midtveisrapport07_Georgia.pdf.

MULEYA, E. M. (2006). Attitudes of basic school teachers towards inclusive education in the southern province of Zambia. MA thesis, Department of Special Needs Education, Faculty of education, University of Oslo, Norway.

RODINA, K. (2008). (in press), *The Impact of Vygotsky's Cultural-Historical Concept of Disability in Inclusive Preschool Education in Russia*. In Siebert, B.(Hrsg). *Integrative Pädagogik und kulturhistorische Theorie*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag AG.

ROMI, S. & Y. LEYSER (2006). Exploring inclusion pre-service training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs, *European Journal of Special Needs Education*, Vol.21, No 1, February 2006, pp.85–105.

TABAKHMELASHVILI, T. (2008). *Regular teachers' attitudes towards inclusion of students with specialneeds into ordinary schools in Tbilisi*. Master of Philosophy in Special Needs Education *The Constitution of Georgia* (1995).

Jonasprisen 2008

I forbindelse med årets Spesialpedagogiske dag 7. oktober ble Johan Sæbø tildelt årets Jonaspris. Spesialpedagogisk dag er et årlig samarbeidsprosjekt mellom Statlig spesialpedagogisk støttesystem og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Kriterier for å bli kvalifisert til Jonasprisen

Dette er en ærespris som kan tildeles en person, organisasjon eller institusjon som har gjort en ekstraordinær innsats for å fremme opplysning om funksjonshemmede og funksjonsdiskriminerte i samfunnet.

Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, har ansvaret for å forvalte Jonasprisen gjennom en jury. Ved rangering mellom kandidatene til prisen skal det legges særlig vekt på at innsatsen har medvirket til å skape et romsligere og mer tolerant samfunn, hvor menneskelig variasjon og personlige særtrekk vurderes som en berikelse og ikke som et problem.

Prisen kan utdeles årlig.

Vi har gleden av å presentere en bearbeidet versjon av professor Sven Nilsens tale til prisvinneren, og med tillatelse fra Johan Sæbø bringer vi også hans takketale. Til sammen sier de ikke bare mye om en ruvende skikkelse i norsk skoleutvikling, men også mye hva som har begrunnet utviklingen mot en mer inkluderende skole.



Prisvinner Johan Sæbø. Her med et grafisk verk av kunstneren Oddbjørn Stølen. Prisen består ellers av diplom og et stipend på 25 000 kroner.

En pionerinnsats i norsk spesialpedagogikk

Tildeling av Jonasprisen for 2008 til Johan Sæbø

AV SVEN NILSEN

Kjære alle frammøtte!

1950-årene – krav til «balansekunst»

Det var i 1955 at Jens Bjørnesboes roman Jonas utkom¹. Det er denne boka som prisen har fått sitt navn etter. 1955 var dessuten et viktig år i norsk spesialpedagogikk. Det var året da hjelpeundervisning for første gang ble lovfestet som en *forpliktelse* for kommunene, og med rett til statstilskudd.² Det innebar en styrking av barn og unges muligheter til opplæring i den lokale skolen.³

Få år tidligere, i 1951, hadde en ny lov om spesialskoler blitt vedtatt.⁴ Den la opp til fortsatt sterk differensiering mellom ordinær skole, spesialskole og medisinske institusjoner. Fremdeles opererte en med en deling mellom barn og unge som ble ansett som opplæringsdyktige eller ikke opplæringsdyktige.

I forhold til temaet for spesialpedagogisk dag denne gangen⁵ må det sies at disse to lovreguleringene innebar en vanskelig «balansekunst» mellom ordinær skole og spesialskole, ikke bare m.h.t. *hvem* som skulle få opplæring *hvor*, men også m.h.t. *hvem* som hadde ansvar for *hva*: fordi staten hadde ansvar for spesialskolene, og kommunene for hjelpeopplæringen. Disse lovreguleringene, og de dilemmaene de skapte, var noe som årets prisvinner aktivt måtte forholde seg til – og, som vi senere skal se – noe som han også sterkt bidro til å finne løsninger på.

For 1950-årene var også en tidlig fase i prisvinnerens yrkesliv, etter at

han i 1940-årene hadde tatt lærerskolen og gjennomført kurs for døve-lærere. Det siste markerte retningen for det som skulle prege mye av hans yrkesaktive liv, særlig i den første fasen: en betydningsfull innsats i arbeid for hørselshemmede elever – døve og tunghørte.

Pionerinnsats – arbeid ved tre spesialskoler

Hans innsats ble især knyttet til utviklingen av tre spesialskoler:

- Alm skole på Ringerike, som var en framhaldsskole for døve og sterkt tunghørte
- Vikhov skole i Sør-Trøndelag, hvor han fikk i oppgave å bygge ut den første skolen for tunghørte i landet
- og Skådalen skole for døve i Oslo, der han bl.a. stod i spissen for en omfattende bygningsmessig rehabilitering og å bygge opp en ny, moderne døveskole

I år er det for øvrig 60 år siden Alm skole ble opprettet, og det er 50 år siden Vikhov skole kom i gang. Det er også 160 år siden Skådalen skole ble startet.

Prisvinneren la så avgjort stor innsats i å gjøre de skolene han arbeidet ved og ledet til *gode* leve- og læresteder. På Alm skole la han for eksempel stor vekt på å utvikle elevenes fritidsmiljø. Det ble bl.a. lagt aktivt til rette for å fremme lagsarbeid, idrett, ekskursjoner og kontakt med nærmiljøet.

Prisvinneren viste en pioner-innsats mht. spesialskolens rolle. Et

klart eksempel er Vikhov skole, der han fant kreative praktiske løsninger på et viktig dilemma, en viktig balansegang: avveiningen mellom sentralisering og desentralisering av spesialkompetanse. Dvs. mellom på den ene side å utvikle et samlet og bredt fagmiljø og på den annen side å spre kompetansen lokalt, slik at den kom nærmere brukerne. På Vikhov skole ble det utviklet en praksis som foregrep det som senere ble kompetansesentrenes profil. Det innebar bl.a. at det ble etablert en prøveavdeling som tok inn elever for utredning som senere ble tilbakeført til hjemstedsskolen, ledsaget av råd og veiledning om opplæringen. Det ble utviklet en ordning med reiselærere, og en fikk i stand en hjelpemiddel-sentral og utlån av utstyr – til støtte for arbeidet lokalt. Dette innebar altså et kompetanseutviklende og kompetansestøttende arbeid som skulle styrke mulighetene for at hørselshemmede barn og unge kunne gå i den lokale skolen, om foreldrene ønsket det. Slik sett ledet han en spesialskolepraksis som klart pekte i retning av en mer integrert opplæring.

Forkjemper for en mer integrert opplæring Kanskje er det derfor ikke noe paradoks at spesialskolebestyreren kom til å bli én som stod i fremste rekke i kampen for en annen kursretning når det gjaldt opplæringen for barn og unge med funksjonshemning og særskilte opplæringsbehov.

Slutten av 1950-tallet og tiåret etter utgjorde som kjent en viktig brytnings-tid i norsk skolepolitikk og pedagogikk.

Ett av hovedspørsmålene var: hvor bør barn og unge med særskilte behov primært få sin opplæring; i vanlig skole på hjemstedet eller i egne spesialskoler?

⁶ Årets prisvinner har spilt en svært sentral rolle i å arbeide fram svar på dette spørsmålet, ikke minst gjennom utforming av nasjonale retningslinjer.

Selv om mange *enkeltpersoner* som arbeidet i spesialskolene gjorde en betydningsfull og oppofrende innsats, vet vi at *som system* for opplæringen av barn og unge med funksjonshemning kom spesialskolene under til dels sterk kritikk. I et intervju som ble gjort med prisvinneren for noen år siden, ⁷ sier han, når han ser tilbake på spesialskoleloven av 1951, at han lenge hadde vært særlig skeptisk til interneringen av elever, det at barn og unge ble dratt ut av fellesskapet, bort fra foreldre, søsken, slekt og venner.

Prisvinneren bidro aktivt til at det gradvis ble en utdanningspolitisk ambisjon å bygge ned slike skillelinjer, og å arbeide for en skole for alle – en skole som skulle samle mangfoldet av elever – men som samtidig måtte møte dette mangfoldet med en tilpasset opplæring.

Engasjement i spesialskole og ordinær skole Prisvinnerens engasjement i arbeid med skole- og opplærings tiltak gjaldt ikke bare spesialskole, men også ordinær skole. Sammenhengen og balansegangen her har han måttet gjennomtenke nøye. Det samme gjaldt balansegangen mellom nasjonale retningslinjer og lokale behov. For ikke bare som rektor ved spesialskoler, men også i sentrale oppgaver på nasjonalt nivå, ble han trukket sterkt inn.

Et tidlig engasjement i så måte var da direktøren i Direktoratet for spesialskolene, Marie Pedersen, ba han være sekretær i et utvalg for å lage en landsplan for undervisning av tungheørte. Senere, på 1960-tallet, fulgte andre og enda mer sentrale posisjoner, bl.a. som nestformann og formann i Spesialskolerådet (som hadde avløst det nevnte direktoratet). Her ble en av de sentrale oppgavene å delta i å planlegge utbygging og rehabilitering av spesialskolene.

Medlem av Blomkomiteen

Erfaringene og synspunktene, både fra det lokale og nasjonale plan, ble også viktige i et annet sentralt verv: da han ble medlem i det lovutvalget som ble oppnevnt i 1969, og som er blitt kalt Blomkomiteen, etter sin leder, høyesterettsdommer Knut Blom. ⁸

Forslagene fra dette utvalget kom til å få avgjørende betydning for den senere lovrevisjonen i 1975. ⁹ Av de mest betydningsfulle forslagene som prisvinneren på denne måten var med å bringe fram, vil jeg her avgrense meg til følgende:

- **For det første:** Utvalget foreslo å samle lovregler både for ordinær opplæring og for spesialundervisning i en og samme lov. Dette var ikke bare en teknisk lovintegrering, men også et kraftig signal om å oppheve segregeringen av elever i et normal-skole- og et spesialskolesystem. Det skulle ikke bare være en felles lov, men også en felles skole for alle. Kommunene burde ha et helhetlig ansvar for opplæringen for alle barn.

- **For det andre:** Utvalget bidro til å oppheve det langvarige skillet mellom opplæringsdyktige og ikke opplæringsdyktige. Tenk: helt fram til midten av 1970-tallet hadde vi her i landet et lovverk som la til grunn at en del barn og unge ikke var opplæringsdyktige. Men Blomkomiteen bidro altså til at retten til utdanning i vårt skolesystem skulle gjelde for alle.

- Derfor var det, **for det tredje**, logisk at utvalget foreslo å lovfeste prinsippet om tilpasset opplæring for alle. Enhver skal få opplæring i samsvar med sine evner og forutsetninger. Det måtte til dersom skolens ansvar for å møte alle elever skulle bli reelt. Dette prinsippet var en viktig felles grunnlov både for vanlige skoler og spesialskoler, og kunne bedre forbindelsen mellom skoleslagene.

- **For det fjerde:** Utvalget var ikke bare opptatt av individuell tilpasning, men også av fellesskap mellom elevene. Den dag i dag ser vi at mange av våre masterstudenter viser til Blom-komiteen som en av sine referanser når de skal omtale kriterier for integrering.

Integrering dreide seg ifølge Blomkomiteen om langt mer enn samme fysiske plassering. Det ble forutsatt at skolen måtte utvikle sin opplæring for å romme et mangfold – der viktige kvaliteter var:

- tilhørighet i et sosialt fellesskap
- delaktighet i fellesskapets goder og
- medansvar for oppgaver og forpliktelser.

Dette pekte framover mot det inkluderingsprinsippet som mange år senere er gjort gjeldende.

Spesialpedagogisk kompetanse

Men tilpasset opplæring og integrering i denne forstand er ikke noe som følger av seg selv. Betydningen av evne og kompetanse i så måte er noe prisvinneren har vært opptatt av. Blom-komiteen understreket at tilgang på fagfolk og kompetanse var en helt avgjørende forutsetning for en videre kvalitetsforbedring i spesialundervisningen, uansett organiseringsform.

Som medlem i det såkalte Aarek-utvalget tidlig på 1970-tallet ¹⁰ fikk han anledning til å arbeide videre med disse spørsmålene, og på den måten understreke at spesialpedagogisk kompetanse i den vanlige skolen var en forutsetning for å utvikle en pedagogikk som møter opplæringsbehovet hos alle barn og unge. Betydningen av å bygge ut den spesialpedagogiske utdanningen til hovedfagsnivå ble understreket, og at statens spesiallærerskole skulle ha hovedansvaret for dette.

Hovedstad og nasjonalt plan

Fra midten av 1970-årene ble hovedstaden prisvinnerens arbeidsarena, der han gikk inn som skoleinspektør, i nært samarbeid med Helge Sivertsen. Her bidro han bl.a. til at Oslo satset sterkt på spesialundervisning, ut fra det nye lovgrunnlaget. Hans arbeid her kom etter hvert også til å utvides, i det han på 1980-tallet tok over som inspektør for hele grunnskolen.

I første halvdel av 1980-årene hadde prisvinneren det betydningsfulle tillitsverv i norsk skole å være leder av

Grunnskolerådet, og fikk dermed ansvar for å gi departementet sakkyndige råd, også her på hele grunnskolens saksfelt. I denne rådsperioden var læreplanarbeid en sentral oppgave. Dermed kom en annen viktig balansekunst på dagsorden: forholdet mellom nasjonal læreplan og individuelle forutsetninger. I hans tid som rådsleder ble det gjort et viktig *forarbeid* til den revisjon av Mønsterplanen av 1974 ¹¹ som ble utført av det rådet som overtok i neste periode. ¹² Men prisvinneren tok over stafettpinnen i læreplanarbeidet på nytt, om jeg så må si. Han gikk over i stilling i Kirke- og undervisningsdepartementet, som byråsjef for pedagogisk kontor, og fikk dermed en sentral rolle i departementets fastsetting av læreplanen: den planen som i midlertidig utgave ble kalt M 85, ¹³ og i endelig utgave M 87. ¹⁴

Karl Jan Solstad har i sin bok om «En likeverdig skole for alle?» ¹⁵ sagt at med M 87 hadde et nytt syn på enhetsskolen og likeverdig opplæring vunnet fram. Det kan sees i sammenheng med en vanskelig balansegang i enhetsskolens utvikling, knyttet til forholdet mellom likhet og ulikhet, mellom enhet og mangfold. Mens en i enhetsskolens utvikling lenge la vekt på likeverd gjennom likebehandling, noe som ledet til en sentralstyrt og standardisert skole, hadde det gradvis vokst fram en ny forståelse; likeverd måtte ivaretas gjennom ulik behandling, noe som krevde en mer desentralisert og differensiert skole. Vi gjenfinner dette i M 87, bl.a. ved at planen la sterk vekt på at skolen måtte møte alle elever med en opplæring tilpasset lokal bakgrunn og individuelle

læreforutsetninger.

Jeg tror at den erfaringsbakgrunnen og de verdier prisvinneren brakte med seg, var viktig, både for Grunnskolerådets og departementets læreplanarbeid. Prisvinneren forstod godt at vilkårene for barn og unge med særskilte opplæringsbehov ikke bare var avhengig av hva læreplanen sa direkte om tilpasset opplæring og spesialundervisning. Vilråene var minst like mye avhengig av retningslinjer i planen som mer indirekte var av relevans for denne gruppen av elever. Det gjaldt i særlig grad det å finne en rimelig balansegang mellom hensyn til fellesskap og tilpasning, og ikke minst en balanse mellom et felles lærestoff for alle og handlingsrom for individuell tilpasning.

Som pensjonist og senior i 1990-årene fortsatte prisvinneren sitt arbeid med skolepørsmål, og ble en del av fagmiljøet på vårt eget institutt. Han gikk inn i arbeid med saker som bl.a. gjaldt kartlegging av kunnskapsstatus som grunnlag for videre spesialpedagogisk forskning, og utredning av tolketjeneste for døve. Også departementet fikk nytte godt av hans solide erfaringsbakgrunn og innsikt gjennom et omfattende arbeid med erstatningssaker.

Framtida – ny grunnskole for å møte mangfoldet

I tidsskriftet Spesialpedagogikk i 1972 ¹⁶ understreket prisvinneren nødvendigheten av å endre den ordinære skolen, at det var en hovedutfordring å skape en ny grunnskole for å møte mangfoldet av elever med tilpasning og fellesskap. Denne utfordringen står der

fremdeles, som den kanskje største vi står overfor.

Det er et ønske fra juryen for Jonasprisen at årets prisutdeling også kan være en inspirasjon til å se framover, noe vi så absolutt også tror vil være i prisvinnerens ånd. For kampen for en inkluderende skole – en skole som skal være for alle, ikke bare i navnet, men også i gavnet – denne kampen er ikke på noen måte vunnet eller avsluttet. Den må føres aktivt videre av nye generasjoner, slik prisvinneren har gjort det gjennom et langt yrkesliv.

Avslutning

Kjære alle sammen!

Vi skal i dag tildele instituttets hederspris til en virkelig hedersmann i norsk spesialpedagogikk, ja i norsk skole som helhet. Få, om noen enkelt-person, har gjennom en slik kombinasjon av sentrale posisjoner i norsk skole, hatt en så stor betydning for utviklingen av utdanningstilbudet for barn og unge med særskilte behov. Prisvinneren har vist et livslangt engasjement i arbeid med og for skole- og opplæringstiltak, som ikke minst har kommet denne gruppen av elever til gode.

Det er en stor ære og en stor glede, at jeg på vegne av juryen for prisen, endelig kan få si at instituttets Jonaspris tildeles Johan Sæbø!

Gratulerer så mye!

NOTER

- 1 Bjerneboe, J. (1955). *Jonas*. Oslo: Aschehoug.
- 2 Ot.prp. nr. 4 (1955) Om brigde i lov om folkeskolen på landet, lov om folkeskolen i kjøpstedene og lov om framhaldsskular.

- 3 Tidligere hadde slik undervisning vært en *frivillig* ordning, og ført til svært varierende og til dels mangelfulle tilbud.
- 4 Lov av 23. nov. 1951 om spesialskoler.
- 5 Spesialpedagogisk dag 2008: Spesialpedagogikk som balansekunst. Tirsdag 7. oktober 2008.
- 6 Nilsen, S. (1993). *Undervisningstilpasning i grunnskolen – fra intensjoner til praksis. En kildeanalytisk og deskriptiv-analytisk studie*. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk. Jfr, kapittel 3.
- 7 InterMedia, Universitetet i Oslo (Udatert). *Pedagogiske Pionerer. Johan Sæbø i samtale med Edvard Befring*. Videoopptak.
- 8 Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v. Fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 28. februar 1969. Innstilling avgitt 21. desember 1970.
- 9 Lov av 13. juni 1969 nr. 24 om grunnskolen med tilleggslov av 13. juni 1975.
- 10 NOU 1973:15 Utdanning av spesialpedagogar. Frå eit utval oppnemnt av Kyrkje- og undervisningsdepartementet 11. januar 1971. Utgreiinga avgitt 3. november 1972.
- 11 Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- 12 GRUNNSKOLERÅDET (1985). *Forslag til revidert Mønsterplan for grunnskolen*. Grunnskolerådet 1. august 1985.
- 13 KIRKE- OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET (1985). *Mønsterplan for grunnskolen*. Revidert og midlertidig utgave. Oslo: Aschehoug.
- 14 KIRKE- OG UNDERVISNINGSDEPARTEMENTET (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- 15 SOLSTAD, K. J. (2004). *Einskapsskolen – likeverd og mangfald under same tak?* Introduksjon. I: Engen, T. O. og K. J. Solstad (red.): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfald i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 9-28.
- 16 SÆBØ, J. (1972). Spesialundervisningens lovgrunnlag. *Spesialpedagogikk*, 21, 1, s. 26–33. (Også trykt i *Spesialpedagogikk* 1971, 20, 1, s. 5–10, men hvor en side falt ut.)

Johan Sæbøs takketales:

Jeg er både stolt og ydmyk. Jeg vil ellers ikke skjule meg bak konvensjonelle fraser, men si det som det er: Jeg er glad for at dere valgte meg og føler meg beæret.

Jeg har spurt meg selv hvor jeg skulle ta motet fra denne dagen. Svaret ble: Du er ikke alene. Du møter mennesker som tenker godt om deg og vil deg vel.

Og derfor: Ydmyk, men frimodig takker jeg igjen av hele mitt hjerte for Jonasprisen 2008.

Jeg er klar over at jeg er vurdert i et visst historisk perspektiv. Jeg har lyst til å bidra til den historiske vinklingen ved å nevne at jeg begynte på lærerskolen i 1939. Det var samme året som Normalplan for folkeskolen ble lagt fram. I juleferien dette året hadde jeg fått med meg fra biblioteket boka «Barnets århundre» av Ellen Key. I engelsk-pensumet på lærerskolen inngikk utdrag fra en beretning om «Casa dei bambini» og Maria Montessorry. Ellen Key døde i 1926, mens Maria Montessorry levde ennå i beste velgående.

Jeg fikk altså arbeidsskolen, den elev-tilpassede skolen, det utvidede opplæringsbegrepet og en god porsjon pedagogiske reformideer i dåpsgave, så å si. Men jeg må innrømme at det tok sin tid før jeg skjønnte hva disse gavene innebar.

Som utdannet døvelærer fra 1947 og nybakt rektor fra 1949 kom jeg inn i et fellesskap der Marie Pedersen var det samlende midtpunktet. På rektormøtene hørte vi med spenning om hennes besøk og studier hos professor Hanselmann i Sveits.



Ærede jury, Institutt for spesialpedagogikk, kjære alle sammen!
Hjertelig takk for prisen jeg er tildelt og for omtalen jeg har fått!

Den samordningen som nå fant sted under betegnelsen spesialskoler, spesialundervisning og spesialpedagogikk var en skjellsettende reform i vår skolehistorie både administrativt og faglig. Jeg var døvelærer. Etter hvert kalte jeg meg også spesialpedagog, hvor berettiget det kunne være.

I folkeskolen skjøt det nye skoler opp som rene praktbygg i våre øyne, og snart var vi i gang med forsøk med 9-årig grunnskole.

I spesialskolene spredte det seg en bølge av utålmodighet og harme. Hvorfor skulle våre elever avspises med gamle rønner når andre elever kunne flytte inn i de rene skoleslott? Som unge og sinte la vi i Spesialskolerådet fram utbyggingsplaner som vakte stor oppmerksomhet.

Men i debatten som fulgte ble det reist spørsmål om det var riktig å satse så sterkt på et system som førte til at elever ble utskilt og ikke fikk vokse opp hjemme og sammen med andre barn og unge. Flere av oss kom i tvil om dette. I retningslinjer som nå ble trukket opp for videre utbygging av spesialundervisningen ble det da også sagt at spesialskoleloven måtte innarbeides i grunnskoleloven og at spesialundervisningen i størst mulig utstrekning måtte knyttes til eller i det minste koordineres med den vanlige folkeskolen. Å utrede dette nærmere ble Blom-komiteens oppgave.

Ellers kom integreringsdebatten på 60-tallet til å handle om retten til opplæring for alle, sosial tilhørighet og samfunnsmessig deltaking og ansvar. Begreper som likeverd, likestilling, medansvar og deltaking ble

utdypet, og skolen ble utfordret både som læringsarena, fostringsmiljø, kulturbærer og samfunnsaktør. Etter hvert ble integreringskonseptet tilført nytt innhold og betegnelsen integrering ble erstattet med inkludering for ytterligere å anskueliggjøre de menneskelige og sosiale sidene ved prosessen.

Hvor langt vi har klart å virkelig gjøre drømmen om en skole som både er inkluderende og som gir alle et best mulig startgrunnlag i livet, er det ulike meninger om. Vi roser oss gjerne av at den sosiale tilhørigheten er god i norsk skole, og at elevene trives. Men vi vet godt at vi ikke har klart å tilpasse opplæringen like godt til alle. Det er fortsatt elever som ikke får den hjelpen de trenger. I den ikke-obligatoriske delen av grunnutdanningen er det urovekkende mange som faller fra.

Utfordringene er derfor store. Og selv om det er bred oppslutning om fellesskapstanken i skolen, må vi ikke glemme at inkludering ikke kommer av seg selv. En skole for alle krever både innsikt, mot og handlekraft i et samfunn der jeg-kreftene er sterke, konkurransen hard og egennyttens florerer.

Myndighetene tar mål av seg til å skape kultur for læring og utdanning i alle samfunnslag. Dette er løfterikt og betyr å rette opp et demokratisk underskudd i vårt samfunn, der også funksjonshemmede har berettigede krav å stille.

Ellers møter skolen i dag sterke krav om kvalitet i læringsarbeidet. Opplæringen skal ikke bare være likeverdig, men fullverdig. I følge opplæringsloven skal skolegang gi utbytte. Undervisningen skal tilpasses slik at alle elever

får framgang. Så vel innhold som metode, organisering og vurdering skal sikte mot dette. I siste instans skal en individuell rett til spesialundervisning bidra til å sikre systemet. Dermed blir spesialundervisning siste skanse i kampen for tilpasset og fullverdig opplæring for alle.

Også spesialpedagoger har krav på å bli møtt med forventninger som er realistiske. Samtidig må vi ta inn over oss at spesialundervisning krever et engasjement som er gjennomgripende. I møte med eleven og foreldrene og med kolleger som ber om hjelp, utfordres vår viten, men også vårt mot og vår vilje.

Jeg er glad for hver og en som søker spesialpedagogisk utdanning og kompetanse. Du vil møte spennende og krevende kunnskapsområder. Men det viktigste er kanskje at det som skjer med deg selv. Som lærer vil du merke at studiet endrer din identitet og også gir ny forankring for din lojalitet. Din arena vil være der «menneskeverdet blir akseptert ut avhengig av nivåkriterier og prestasjonskrav», slik det heter i redegjørelsen fra Blomkomiteen. Din dag vil bli preget av at du har en elev ved din side. Etter hvert vil erfaring utfylle bildet av elevene, og bildet vil få mange nyanser. Men elevene vil alltid være der som enkeltindivider, hver med sine muligheter og behov. Du er der for dem – og de vil være der for deg, for de har tatt styring i ditt liv.

Takk for oppmerksomheten!





Kritikk av forskningsresultater om situasjonen til elever som mottar spesialundervisning

Per starter denne høsten i 10. klasse. Hans pedagogiske tilbud er ut fra sakkyndig vurdering om spesialundervisning; 4 dager utplassering i en bedrift uten faglig oppfølging fra skolen, en time matematikk i uken med en fagarbeider i bredriften, to timer undervisning av mor som skal dekke de andre fagene i skolen og to timer i uken med egen assistent på skolen i et kantineopplegg. Han får ikke være mer på skolen enn to timer i uken fordi skolens ledelse nekter å ha han der. Per som individ er utredet, testet og kartlagt over flere år, og han har nå diagnosene dysleksi og ADHD. Mor, far og Per selv er svært fortvilet over situasjonen, og de klager til skolen, kommunen og fylkesmannen, men kommer ingen vei.

AV THOMAS NORDAHL

Per har fått et pedagogisk/spesialpedagogisk tilbud som vil diskvalifisere han fra videre utdanning, framtidig yrkesliv og sosiale fellesskap med jevnaldrende. Få elever er i en så vanskelig situasjon som Per, og de færreste mottar et så dårlig pedagogisk tilbud. I rapporten «Spesialundervisning i grunnskolen» der Per er en av 9430 elevinformanter, dokumenteres det imidlertid at relativt mange elever i norsk skole som har et dårlig faglig læringsutbytte, mis-trives og viser lav motivasjon og/eller mye problematferd (Nordahl og Sun-

nevåg, 2008). Mange av disse elevene mottar spesialundervisning, samtidig som det er en rekke elever i tilsvarende situasjoner som ikke får noen hjelp og støtte. De elevene som mottar spesialundervisning skårer dessuten klart dårligere enn andre elever på områder som trivsel i skolen, motivasjon og arbeidsinnsats, sosiale ferdigheter, relasjoner til medelever og faglig læringsutbytte. Vi påpeker at vi ikke bør være fornøyd med at så mange elever har et dårlig læringsutbytte og er i en vanskelig situasjon i skolen. Vi

bør være mer opptatt av kvaliteten på både spesialundervisningen og annen undervisning i skolen.

Denne rapporten og konklusjonene som presenteres har i det siste blitt sterkt kritisert i en rekke sammenhenger. Dette har skjedd gjennom leserinnlegg i en rekke aviser i Norge og ikke minst gjennom innlegg i tidskriftet Spesialpedagogikk. Det som kjennetegner alle innleggene om rapporten er en nesten totalt manglende interesse for de forskningsmessige funnene. Situasjonen til Per og andre

elever med problemer i skolen er det ingen av kritikerne av rapporten som problematiserer. Det er forskerne som skal tas fordi funnene og drøftingene er feil. I følge kritikerne ser det ut til at vi kan være fornøyd med norsk skole og den spesialundervisning som foregår der. Kritikerne av rapporten er primært forvalterne av både det spesialpedagogiske vitenskapsfeltet og praksisfeltet.

I en avisartikkel i Hamar Arbeiderblad 02.06.08 fra Fodstad og Brennmoe fra Øverby kompetansesenter heter det at: «Hovedproblemet med rapporten er at den gir en vurdering av den spesialpedagogiske praksisen uten å ha forskningsmessig dekning for det». Dette er alvorlige påstander om et forskningsarbeid som en bør forvente at blir dokumentert. Det blir ikke gjort i disse innleggene om rapporten. Det blir heller ikke vist til annen type forskning som har andre funn og konklusjoner. Likevel underkjennes dette forskningsarbeidet.

I forskningsrapporten foretas det en tolkning av resultatene. Dette er vanlig i alle forskningsrapporter fordi forskning er noe mer enn kun å presentere empiriske data. Forskere skal forklare hva de har funnet. Her bruker vi tolkningsmodeller som er relativt godt kjent innen spesialpedagogisk forskning. Vi tolker blant annet resultatene i lys av en kategorisk og en relasjonell tilnærming til spesialpedagogikk, der vi mener at det kategoriske perspektivet anvendes for sterkt i praksisfeltet. Disse perspektivene brukes i både nasjonal og internasjonal forskning, og det er i flere sammenhenger påpekt at

kategoriene kan beskrive kjennetegn ved spesialpedagogisk praksis i de fleste vestlige land. Denne tolkningsmodellen beskriver Skogen i Spesialpedagogikk 05/08 som kuriøs, og han bruker store deler av sitt innlegg til å latterliggjøre denne måten å forstå det som foregår i skolen.

Professor Skogen påpeker videre at vi trenger å vite mer om hvordan vi kan forbedre opplæringen og da i forhold til tre prinsipper; økonomiske ressurser, rettigheter, og faglige ressurser. Skogen hopper over forklaring og forståelse av funnene. Han har tydeligvis foretatt de nødvendige analysene og kjenner alt til de nødvendige tiltakene; sterkere rettigheter og bedre økonomi. Dette vitner om liten grad av vitenskapelighet, særlig når det ikke henvises til alternative forklaringsmodeller. Det vi forsøker å gjøre er nettopp å drøfte funnene i rapporten i lys av faglighet. Men denne tilnærmingen til spesialpedagogikk passer ikke inn i Skogens forståelse av spesialpedagogikk, og da kan den tydeligvis betraktes som ufaglig.

I et annet innlegg i Spesialpedagogikk 07/08 underkjenner Jens Petter Gitlesen totalt rapporten og hevder at den ikke åpner «for å besvare noen interessante spørsmål». Som en argumentasjon for dette fremmes en rekke påstander om den forskningsmessige holdbarheten rapporten som er direkte feil. Han hevder at utvalget består av selvseleksjon fordi det i en kvantitativ spørreundersøkelse ikke er med utviklingshemmede elever og at resultatene dermed ikke kan brukes. Om denne påstanden skulle ha holdbarhet ville

alle store kvantitative undersøkelser være uten interesse. Gitlesen mener vi også roter oss inn i en tautologi fordi vi bruker diagnoser som ADHD og blant annet kartlegger atferd hos elever og finner at denne elevgruppen viser problematferd i skolen. Det er interessant å vite hvor stor variasjon det er mellom ADHD-elevs atferd og andre elevgrupper, og dessuten er dette bare en av 20 hovedvariabelområder vi kartlegger. Det hevdes også at vi i rapporten finner at spesialundervisning gis til elever med de største problemene. Det er nettopp det vi ikke finner. Vi dokumenterer at det er en rekke elever med svært store problemer i skolen som ikke får noe hjelp, samtidig som relativt godt fungerende elever mottar spesialundervisning.

Gitlesens innvendinger er usanne, og jeg tror mange av dem kunne vært avklart med en henvendelse til forfatterne. Men det ser ut til å være mer interessant for Gitlesen å konkludere med påstander som at «Rapporten kaster dessverre ikke lys over annet enn forfatterens manglende kvalitets-sikring av egen produksjon». Dette er en alvorlig anklage mot et forskningsarbeid, og når argumentasjonen er feilaktig kan denne type påstander betraktes som ren uthenging av andre personers arbeid.

I Spesialpedagogikk 06/08 hevder Peter Arnesen at vi ikke kan stole på konklusjonene til Nordahl og Sunnevig. Hovedargumentasjon er knyttet til at de skolene vi har undersøkt og dermed de elevene som går der, ikke er representative for norsk skole.

Vi bør være mer opptatt av kvaliteten på både spesialundervisningen og annen undervisning i skolen.

Arnesen hevder at rapporten baserer seg på «et meget selektert utvalg av norske skoler». Det føres imidlertid ingen empirisk basert argumentasjon for hvorfor skolene er så forskjellige fra andre skoler i Norge. Det er kun en påstand om utvalget av skoler som rent faktisk er feil. Våre analyser tyder på at det empiriske materialet kan generaliseres (jfr. artikkel i dette nr. av Spesialpedagogikk).

Som forskere ved Høgskolen i Hedmark har vi ingen egeninteresser i det spesialpedagogiske feltet, og vi legger stor vekt på å opptre så objektivt som mulig. Derfor er det også en sterk beskyldning å påstå at vi gjennom rapporten forsøker å legge styringspolitiske føringer slik Fodstad og Brennmoe påstår. I innleggene mot rapporten insinueres det ganske sterkt at vi «leverer varene som er bestilt» slik Skogen uttrykker det. Gjennom slike utsagn hevdes det at vi er uetisk oppdragsforskere som kun er interessert i å gjøre oppdragsgiver fornøyd. Det er ikke slik at vi leverer noen konklusjoner som er bestilt. Vi presenterer et stort empirisk datasett og forsøker å gi forståelse til disse funnene.

Eventuelle politiske konsekvenser er det beslutningstagere som skal gjøre, og i rapporten finnes det ingen antydninger om hvilke politiske beslutninger som bør fattes. Det kan være av interesse å vite at verken vi som forskere eller Høgskolen i Hedmark har tatt i mot eller blitt tilbudt noe betaling for denne rapporten. Vi ba kun om å få skrive ut våre funn slik at utvalget skulle ha en dokumentasjon.

Det finnes ingen økonomiske og/eller andre bindinger til Midtlyngutvalget.

I alle debattinnleggene om rapporten fremmes det alvorlige påstander om manglende forskningskvalitet, og ikke minst at vi som forskere er uredelige. Selv om disse påstandene er feilaktige og uten rasjonell og faglig argumentasjon, er de helt umulige å forsvare seg mot. Ut fra innleggene vil mange i fagfeltet og offentligheten oppfatte oss som useriøse og upålitelige forskere. Jeg mener at forfattere av denne type innlegg som vi har blitt usatt for, bør ha en sterkere etisk vurdering av hvilke faglige og arbeidsmessige konsekvenser slike innlegg kan ha for den de angriper.

Jeg skal ikke forsøke meg på noen analyse av kritikernes agenda og behov. Men både temperaturen og manglende saklighet i debatten forbauser meg. Jeg vil tro at både vi som har skrevet rapporten, og de som kritiserer den, har de samme ønsker for norsk skole og de elevene som går der. Som forsker håper jeg at mine forskningsfunn og drøftinger av dem kan bidra til at kvaliteten på det pedagogiske tilbudet i skolen blir stadig bedre for alle de ulike elevgruppene vi finner i skolen. Dette gjelder ikke minst i forhold til elever som får et dårlig læringsutbytte og har det vanskelig i skolen, enten de mottar eller ikke mottar spesialundervisning.

snowball





Teddy is making a snowball.

Engelsk med Teddy

Learning English with Teddy

Tilpasset opplæring krever læremidler og opplegg som gir gode muligheter til differensiering. Vi har manglet undervisningsmaterieill i engelsk for barn med ekstra behov for tilrettelegging. «Learning English with Teddy» tar sikte på å imøtekomme dette behovet. Det gir mulighet for svært langsom progresjon og inneholder mange variasjonsmuligheter.

AV ARNE ØSTLI



Julie Monsen med mange års erfaring fra både engelsk og norsk skole, og med videreutdanning i spesialpedagogikk, har laget et begynnernettverk i engelsk som tar sikte på at alle – også barn med lærevansker – kan lære engelsk. Målgruppen er først og fremst barnehage og 1. og 2. trinn i grunnskolen, men elever med behov for langsom progresjon kan ha nytte av materialet. Vi mener at opplegget, eller deler av det, også kan brukes som supplement til annet materieill lengre opp i klassene. Opplegget bygger på den kjente TEACCH-metodikken (Treatment and education of autistic and related communication handicapped children) og er inspirert av Vygotskys teori om forholdet mellom læring og utvikling.

Omfattende og variert materieill

Det er en virkelig, myk og koselig teddybjørn som er gjennomgangsfiguren i undervisningsopplegget. Hensikten

er at Teddy skal inspirere til kommunikasjon, og han blir etter hvert et symbol på at noe spennende skal skje. Opplegget består ellers av følgende elementer:

Lærerveiledning og DVD

Lærerveiledningen gir en god oversikt over materialet og inneholder forslag til en struktur som gjør at elevene når de blir kjent med den vet hva som kommer. Det innebærer en stor fordel for elever med spesielle lærevansker. Det blir forutsigbart og trygt. Det må ellers være greit å variere med de forskjellige strukturene og ideene som er foreslått når en er blitt kjent med opplegget.

DVDen viser på en god måte hvordan undervisningen foregår i praksis. Den vil være spesielt nyttig for nye lærere og for lærere uten tilleggsutdanning i engelsk, men nyttig for alle som bruker opplegget. Sikkert også for elevene.



Ti elevhefter

Elevheftene tar utgangspunkt i årstidene og hvert tema kan repeteres mange ganger, og elevene lærer ord og uttrykk som er kjent fra deres egen virkelighet. Illustrasjonene fortjener en kommentar. Fotografiene som er brukt er klare og entydige, og det som skal formidles kommer tydelig fram uten forstyrrende elementer. Fontene er store og lette å lese. Dette er særlig viktig for elever med persepsjonsvansker. Elevheftene må med fordel kunne brukes som tilleggsmateriell oppover i klassene for dem som trenger enkelt materiell med svært langsom progresjon.

Sanghefte og CD

Til hvert av de ti elevheftene hører det en egen sang. Tekstene finnes i et eget sanghefte og musikken finnes på CDen som følger med. Sangene spilles i langsomt tempo slik at det blir lett å følge med, og alle sangene finnes også med bare musikk, og en klasse eller en gruppe kan stå for sangen selv.

Lotto

Lotto er de fleste barn kjent med. Spillene gir gode muligheter for repetisjon. De store og tydelige bildene vil

barna kjenne igjen fra elevheftene. Det kan også brukes sammen med ordbildekort, men disse må lastes ned fra nettsidene til opplegget: www.teddylanguage.no. Der finnes forøvrig også mye annen informasjon om undervisningsmaterialet.

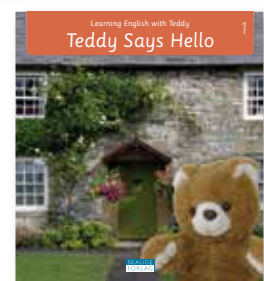
Konklusjon

«Learning English with Teddy» er et mangesidig og helhetlig opplegg for den første opplæring i engelsk. Tydelig struktur, tiltalende og persepsjonsvennlig grafisk utforming, rike variasjonsmuligheter og gode forslag til gjennomføring gjør at opplegget vil passe for mange i mange sammenhenger.

Opplegget er utarbeidet med økonomisk støtte fra Utdanningsdirektoratet.

PS

Under gjennomgangen av dette undervisningsmaterialet har vi møtt Teddy i mange sammenhenger, en koselig kar som er blitt til en riktig god venn.



JULIE MONSEN
Learning English with Teddy
Begynneropplæring i engelsk
med langsom progresjon
Skaug forlag, 2008
ISBN: 978-82-92518-07-6

Barnepsykiatri

AV KIRSTEN FLATEN

Dette er 4. utgåve av denne boka om barnepsykiatri. Den første kom i 1989. Oppdateringane er i tråd med utfordringar og tilnærmingane som gjer seg særleg gjeldande i fagfeltet no. I innleiinga seier forfattarane at det er eit større biologisk fokus i denne boken, då ein i aukande grad har individuelle biologiske forklaringar på psykiatrisk lidningar. Men sjølv om biologi har fått plass her er det ei bok prega av breid-detinking om det barne- og ungdomspsykiatriske feltet. Forfattarane har ei total oversikt over kva som skjer innanfor barnepsykiatrien og kva som er viktig å tenke på om born og unge sin oppvekst og fungering. Boka spenner frå individuelle diagnosar som angst og åtferdsforstyrningar til familieforhold og omsorgssvikt, samt oversikt over kva instansar som er tilgjengelige og kva tiltak som kan settast inn. Alt med kort og greie forklaringar.

Nytt i denne utgåva er eit kapittel som omhandlar born og unge med ein anna etnisk bakgrunn en nordisk, innvandrarar og flyktningar. Her lanserar ein mellom anna omdømet «kultursensitivitet», som inneber det å ha ei forståing for at kulturelle faktorar påverkar det arbeidet som vert gjort, ikkje at ein skal ha ei djup innsikt i kvar enkelt sin kultur. Og aller viktigast er det å gje ivaretaking og omgjenvader som kjennes trygge. Dette gjev eit overkomeleg perspektiv på det å jobbe med ei så mangslungen gruppe som det vi finn her. Dette kapittelet er forfatta av psykiater Aina Basilier Vaage.

For den som har sitt virke i eit fleirkulturelt fagfelt er det mange forslag til litteratur som kan utvide forståing og tiltakstenking. På eit punkt er Vaage heilt kompromisslaus, born skal aldri nyttast som tolk.

Angstlidingar

Angstlidingar har fått god plass, og det vert vist til at det er den vanlegaste psykiske lidinga i barnealder, men at det i mange tilfelle kan være «forkledd som somatikk». Som t.d. skulevegrarane som kvar morgon har magesmerter og hovudverk. Angst er langt meir hyppig enn utagerande åtferder, men born og unge med angst får i mindre grad tilbod om oppfølging for vanskane sine viser Barn i Bergen undersøkinga som det vert referert til.

Det å trekke inn kapitel om personlegdomsforstyrningar (PF) i ei lærebok i barnepsykiatri er litt kontroversielt, og er nok grundig diskutert mellom forfattarane. Det å vurdere born og unge i forhold til så alvorleg problematikk har ikkje vore vanleg i barnepsykiatrien. Forfattarane viser til utviklingsmessige forhold og maner til stor grad av varsemd i forhold til å sette PF diagnosar, sjølv om PF-diagnosar kan settast så tidleg som i tenåra utifrå ICD-10.

Kapittelet om behandling er informativt og går gjennom både personretta terapiar, for eksempel Interpersonleg terapi (IOT), familierapi og nettverksarbeid. Her er korte oversikter over kva som ligg i dei ulike behand-

lingsmetodane som vert nytta i arbeid med unge menneske. Boka er oversiktleg med hyppige inndelingar i små avsnitt med overskrift og hovudpunkt, så boka er så lettlest som mogeleg for ei fagbok som tar opp så komplisert stoff som psykiatri er. Kapitla kan god lesast enkeltvis basert på kva tema ein har trong for å vite meir om. Kvart kapittel har og ei god oversikt over kva som er naudsynt å få med i ei utgreiing av den spesifikke vansen.

For den lesaren som framleis kjenner trong til meir kunnskap om dei ulike emna, er det grundige litteraturlister etter kvart kapittel.



**BERIT GRØHOLT, HILCHEN
SOMMERSCHILD OG IDA GARLØV**
Lærebok i barnepsykiatri
Universitetsforlaget, 2008
ISBN: 9788215013558
499 sider

Helse Nordmøre og Romsdal HF

Helse Nordmøre og Romsdal HF omfatter Kristiansund sykehus, Molde sykehus og den øvrige spesialisthelsetjenesten i Nordmøre og Romsdal. Helseforetaket yter et bredt spekter av spesialisthelsetjenester innenfor de somatiske og psykiatriske områdene. Foretaket har et samlet budsjett på 1,8 milliarder kroner og totalt i underkant av 2.500 ansatte.

Avd. for voksenpsykiatri, Enhet for voksenhabilitering, Molde sykehus

● Enhetsleder

Stilling nr. 247/2008

Arbeidsoppgaver;

- Lede enheten ut fra Helseforetakets målsetninger
- Fag- personal- og økonomiansvar
- Delta i intern fagutvikling og kvalitetssikring av det kliniske arbeidet ved enheten
- Rapportere til avdelingssjefen

Nærmere opplysninger ved avdelingssjef Robert Giske, robert.giske@helsenr.no, telefon 48 14 75 38 eller konstituert enhetsleder Kari Torvik, kari.torvik@helsenr.no, telefon 71 12 31 00.

Søknadsfrist: 10.12.2008

Det anmodes om at søknad sendes elektronisk via www.jobbnorge.no - hvor du også finner fullstendig utlysningstekst. Kopi av attester og vitnemål framlegges ved intervju.

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

HELSE MIDT-NORGE

CICERO Jn

Arbeidsgiver ønsker ikke å bli kontaktet av annonseselsgere

Helse Stavanger HF - Stavanger Universitetssykehus (SUS) har ansvar for spesialisthelsetjenesten i Sør-Rogaland og tilbyr helsetjenester til en befolkning på drøye 300 000 mennesker. Det er over 5000 ansatte i helseforetaket, som i 2007 hadde et driftsbudsjett på kroner 3,5 milliarder. Hovedsykehuset ligger i Stavanger mens flere avdelinger, filialer, poliklinikker, distriktpsykiatriske sentra og ambulansestasjoner er lokalisert i regionen. SUS er landets fjerde største sykehus, og aktiviteten øker for hvert år i takt med befolkningsveksten.

Avdeling barnehabilitering, Østerlide søker:

Spesialpedagog Stnr: 369123720

Barnehabilitering Østerlide gir spesialisterte tjenester til barn og unge med nedsatt funksjonsevne 0-16 år. Avdelingen gir polikliniske og ambulante tjenester. Fagtaben består av leger, psykologer, fysioterapeuter, ergoterapeuter, sosionomer, logoped, spesialpedagoger og klinisk ernæringsfysiolog.

Kvalifikasjoner

- Viderutdanning tilsvarende 2. avd. spesialpedagogikk, fortrinnsvis logopedi
- Hovedfag / mastergrad i spesialpedagogikk er ønskelig
- Kompetanse/ erfaring/interesse innen områdene alternativ kommunikasjon (ASK), spiseproblematikk og veiledningsmetodikk er relevant
- Erfaring med prosjekt / utviklingsarbeid er ønskelig

Kontaktperson: Avdelingssjef Randi Schiøtz tlf. 51 84 67 51

Søknadsfrist: 04.12.2008

For å lese mer og å søke på stillingen: www.sus.no



Stavanger Universitetssykehus
Helse Stavanger HF

Akershus universitetssykehus



UNIVERSITETET
I OSLO

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



Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, Grorud

Klinisk pedagog

Les mer om stillingen på www.ahus.no

SØKNADSFRIST: 4. desember

www.ahus.no

HELSE SØR-ØST



LEDIG FAGSTILLING VED PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TENESTEKONTOR I STRYN

Fast, 100 % stilling, frå 01.01.09.
Prioritering ved tilsetjing: Logoped.

Pedagogisk-psykologisk Tenestekontor yter teneste til Stryn vidaregåande skule og grunnskulane og barnehagane i Stryn kommune og Hornindal kommune. Vi har nye og moderne kontor. Det er fire stillingsheimlar ved kontoret. Ei stilling er ledig frå 01.01.09.

Prioritering ved tilsetjing: Ped. psyk.rådgjvar med logopedi/ kompetanse på språk i fagkrinsen.

Sjå fullstendig annonse på www.stryn.kommune.no, under *Ledige stillingar*.

Søknad skal sendast elektronisk via Stryn kommune si heimeside www.stryn.kommune.no.

Merk søknaden med 08/1888 i feltet for Arkivsaknr.

Send kopi av rettkjende attestar og vitnemål per post til Stryn kommune, skule- og kulturetaten, Tonningsgt. 4, 6783 Stryn (vil ikkje bli returnert).

SØKNADSFRIST: 27.11.2008



Oslo kommune

Utdanningsetaten søker lærer til spesialpedagogisk arbeid ved Grønland voksenopplæringscenter

Grønland voksenopplæringscenter organiserer opplæringen for innsatte i Oslo fengsel og Bredtveit fengsel og forvaringsanstalt, samt for elever under tilsyn og ettervern. Skolen gir tilbud om opplæring på videregående skoles nivå, både eksamensrettede kurs og kurs av kortere varighet. Opplæringen er organisert i smågrupper. Opplæringen foregår både innenfor og utenfor fengslene. Det arbeider 46 lærere ved skolen.

Skolen har ledig 100 % stilling for lærer som kan påta seg spesialpedagogiske oppgaver som testing, kartlegging, diagnostisering av dysleksi og undervisning av voksne analfabeter mm. Det vil være en fordel om lærer også kan undervise i fagene norsk og/eller engelsk.

Søkere må ha spesialpedagogisk utdanning og praksis fra arbeid med elever med lese- og skrivevansker. Det vil være en fordel om vedkommende har erfaring fra arbeid med minoritetsspråklige elever. Ved tilsetning vil personlig egnethet, samarbeidsevne og erfaring bli vektlagt. Søknad med CV, kopi av vitnemål og attester sendes skolen.

Utlysningsnummer 0149653

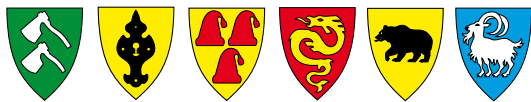
Søknadsfrist 28. november 2008

Betingelser:

- Lønns- og arbeidsvilkår er fastsatt i lov- og avtaleverk.
- Pliktig medlemskap i Statens Pensjonskasse.
- Tilsetning under forutsetning av klarering av Oslo fengsel.
- Politiattest må framlegges.

Kontaktperson:

assisterende rektor Helen Noebel Johnsen, tlf 23 30 19 62 / mob 91 62 07 03
Eller mail : helen.johnsen@ude.oslo.kommune.no



Vest-Telemark PPT IKS

Pedagogisk-psykologisk tenestekontor

Vest-Telemark pedagogisk – psykologiske teneste er ein interkommunal teneste for kommunane Seljord, Kviteseid, Nissedal, Fyresdal, Tokke, Vinje og Telemark fylkeskommune. PP-tenesta er ein pedagogisk og psykologisk rådgivande teneste for barnehage, grunnskole, vidaregåande skole og vaksenopplæringa i desse kommunane. Kontorstad er Kviteseid kommunane. Kontoret har 6.95 fagstillingar i tillegg kjem merkantilt personale.

100 % fast stilling som pedagogisk psykologisk rådgivar ledig

- Vi ønskjer ein medarbeidar med utdanning som cand.psychol, cand. paed.spec, cand.paed, cand.ed eller mastergrad i pedagogikk eller psykologi.
- Søkarar med anna høgskole/universitetsutdanning innan spesial-pedagogikk er velkommen til å søke.
- Både kompetanse innan språk, lese- og skrivevanskar og/ eller sosiale og emosjonelle vanskar er ønskeleg.
- Det vil bli lagt vekt på fagleg dugleik, erfaring, evne til kommunikasjon og samarbeid.
- Oppgåvene er knytt til utgreiing, sakkunnig vurdering og rettleiing på individ – og systemnivå. Kontoret deltar i spennande system-retta prosjektarbeid ved fleire skolar.

Vi kan tilby:

- Eit godt arbeidsmiljø
- Engasjerte medarbeidarar
- Gode moglegheiter for fagleg utvikling

Den som blir tilsett må disponere eigen bil i tenesta. Tilsetjing på kommunale vilkår. Lønn etter avtale. 2 veker fri ut over ordinær ferie. Aktuelle søkjarar kan bli kalla inn til intervju.

Spørsmål om stillinga kan rettast til dagleg leiar Torunn Kittilsen på telefon 35 06 83 00. Søknad med CV, rettkjente kopiar av vitnemål, attestar og referansar sendes til Vest-Telemark PPT. Boks 43, 3836 Kviteseid.

Les meir om Vest-Telemark PPT: ppt@vest-telemark.no

Søknadsfrist 06.12.08



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

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

Tegn abonnement nå!

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

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

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

_____ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no

bidragsytere: **Sidsel Werner** har doktorgrad fra Universitetet i Oslo. Hun er seniorrådgiver ved Sørlandet kompetansesenter og har arbeidet mye med tilpasset opplæring, bl.a. gjennom forskning, bøker, artikler og foredrag. **Thomas Nordahl** er professor ved Høgskolen i Hedmark. Han har ledet flere forskningsprosjekter og har bak seg flere bøker og artikler, bl.a. om atferdsproblematikk, læringsmiljø og foreldresamarbeid. **Sissel Torgersen** er rådgiver på Huseby kompetansesenter. Hun har utdannelse som syns- og mobilitetspedagog og også bakgrunn som ergoterapeut. **Tamara Tabakhmelashvili** er Master of Philosophy in Special Needs Education fra UiO. Hun arbeider som tolk og oversetter og studerer spesialpedagogikk ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. **Hans Nørgaard** er lese- og synspedagog. Han arbeider som synskonsulent og viceforstander ved Synscentralen i Vordingborg, Danmark. Han er for tiden redaktør for det danske «Specialpædagogik». **Sven Nilsen** er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Han har arbeidet med flere forskningsprosjekter knyttet til tilpasset opplæring, spesialundervisning og individuelle opplæringsplaner og har nylig sammen med Halvor Bjørnsrud redigert boka «Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling». **Johan Sæbø** vinner av Jonasprisen 2008. **Rikke Gürgens Gjørum** er førsteamanuensis dr.art. og forskningsleder ved Høgskolen i Harstad. Hun har arbeidet mye med funksjonshemmede og teater, dramapedagogikk, kulturpolitikk og inkludering kontra segregering. **Kirsten Flaten** har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde og ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Kirsten Flaten har arbeidet mye med sjenanse og sosial angst, bl.a. gjennom artikkelsskriving og utstrakt kursvirksomhet.

I neste nummer kan du bl.a. lese om

Praktisk framgangsmåte: Einar Bergland, tidligere førsteamanuensis ved Samisk høyskole i Karasjokk, stiller spørsmål ved om praktisk framgangsmåte blir tilstrekkelig vektlagt i skolen. **80- og 90årenes skole sett med dyslektikerens briller:** Anne Mari Undheim ved NTNU stiller med utgangspunkt i en undersøkelse av voksne dyslektikere spørsmål ved hva som er annerledes i dag. **Retinitis Pigmentosa:** Psykologspesialist Anders Mostad ved Tambartun kompetansesenter skriver om sorgreaksjoner og tapsopplevelser ved alvorlige progredierende synstap sett i lys av øyesykdommen Retinitis Pigmentosa. **Primitive reflekser sett i sammenheng med utviklingen av synsfunksjoner:** Marie E. Seljebø ved Bedre læring, Pedagogisk Psykologisk Faggruppe i Oslo kommer bl.a. inn på behandling av synsfunksjonelle problemer.