

09 spesialpedagogikk

2010 Jubileumsutgave

04 **Spesialpedagogikk 75 år** 22 Spesialundervisning: Ett skritt fram og to tilbake?
34 Ordforråd og ordforrådsutvikling 34 Jonasprisen 2010 til *Leser søker bok!*

årgang
75



Spesialpedagogikk 75



Arne Østli

Det er med stolthet vi denne gangen presenterer en litt utvidet utgave. Vi har tatt med noe om bladets historie fordi vi dermed også får med betydningsfulle trekk ved den utvikling som har funnet sted på utdanningsområdet. Det gir god ballast for å forstå dagens situasjon.

Kunnskapsminister Kristin Halvorsen og leder i Utdanningsforbundet Mimi Bjerkestrand har skrevet hilsener til bladet og samtid benyttet anledningen til å si noe om hva de mener er viktige oppgaver fremover. Vi er glade for at både myndigheter og de som driver skolen ser på tidsskriftet som betydningsfullt når det gjelder å få så god opplæring som mulig for elever som på en eller annen måte krever spesiell kompetanse og oppmerksomhet. Det er i dette Spesialpedagogikk i alle disse årene har hatt sin begrunnelse. Og det er hyggelig å kunne konstatere at det er mange som bruker tid på å lese bladet. To leserundersøkelser de siste årene har vist at bladet har om lag 50 000 lesere. Det er et veldig gode tall, og det er gledelig at antall abonnenter øker. Vi er like ved å passere 6 500. Ikke mange abonnementsbaserte pedagogiske fagblader kan vise til lignende opplag.

Det sies at skolen forandrer seg lite. Vi får stadig nye reformer, men praksis fortsetter som omtrent som før. Det kan sikkert være noe sant i slike forestillinger, men etter å ha bladd i de 75 årgangene vi nå feirer, er det mer enn tydelig at for noen har det vært helt avgjørende endringer. Da bladet startet opp var det fremdeles noen som ikke ble ansett som «dannelsesdyktige». Skolegang ble sett på som bortkastet. Men det skulle endre seg. Kort tid etter freden i 1945 ble det utarbeidet et fellespolitisk program hvor man forpliktet seg til en tverrpolitisk innsats for utbygging av et skolevesen som skulle sikre at alle nordmenn fikk en likeverdig og demokratisk utdanning. Men nok om det her.

Mer om historien kommer i den første artikkelen i dette nummeret. Ved å dra store veksler på to tidligere redaktører, Dagny Liaklev og Per Kiil, har vi gitt en sammenfatning av hvordan viktige spørsmål på opplæringsområdet har preget tidsskriftet. Sånn sett gir tidsskrifter – også Spesialpedagogikk – et speilbilde av hva man til enhver tid er opptatt både på skolepolitisk og faglig hold.

Fagområdet spesialpedagogikk har hatt en voldsom utvikling, og feltet blir stadig mer omfattende og differensiert. I Spesialpedagogikk har vi møtt denne utviklingen ved at vi hele tiden har hatt som mål at bladet over tid skal inneholde noe av betydning for alle. Det er vårt fremste ønske også for de kommende årene.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Arne Østli

Markedskonsulent

Aud Jansson

Design

Tank Design AS

Trykk

Bryne Stavanger Offset

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

Telefaks 24 14 21 57

redaksjonen@spesial-
pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Berit Kristiansen

Telefon 24 14 20 62

Faks 24 14 21 57

annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 22 46

Telefaks 24 14 21 50

Abonnement kr 450,- pr år.

For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-

Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.

(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.) Ved kjøp av
over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse

10 nr pr år, månedlig, unntatt
juni og juli. Siste uke hver måned.
Gj.sn. opplag 6444 eks.

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

Årgang 74

ISSN 0332-8457



Forskjeller som er avdekket i barns ordforrådsutvikling er på mange måter alarmerende.

artikkel side 34



- | | | | | | |
|----|---|--|----|--|--|
| 4 | Spesialpedagogikk 75 år | Arne Østli | 44 | Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling | May-Britt Monsrud, Anne-Cathrine Thurmann-Moe og Kirsten Meyer Bjerkan |
| 16 | Kronikk til Spesialpedagogikk 75-årsjubileum | Kristin Halvorsen | 54 | Jonasprisen 2010 til Leser søker bok! | Arne Østli |
| 18 | Spesialpedagogikk 75 år | Mimi Bjerkestrand | 58 | En oppfølgingsstudie av barn med diffuse utviklingsvansker i tidlig førskolealder (fagfellevurdert) | Jorun Jensen, Carmen Castaños og Lars Smith |
| 22 | Spesialundervisning: Ett skritt fram og to tilbake? | Sidsel Germeten, Mirjam Harkestad Olsen og Ann Elise Rønbeck | 66 | Bokmeldinger | |
| 30 | Motivasjon, sertifikat og egentrening | Beate Heide | 68 | Nye bøker | |
| 34 | Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge | Solveig-Alma Halaas Lyster, Erna Horn og Anne-Lise Rygvold | 69 | Annonser | |

Spesialpedagogikk



Denne oversikten over Spesialpedagogikk historie bygger på en serie artikler som stod i bladet høsten 1992 og våren 1993. To av bladets tidligere redaktører, Peer Kiil og Dagny Liaklev, hadde fått i oppdrag å utforske det de trodde var bladets 40-årige historie.

AV ARNE ØSTLI

Dette arbeidet førte imidlertid til at man fant at bladet var eldre enn som så. Det ble ingen 40-årsfeiring, man hadde passert de 50, så man utsatte den påtenkte feiringen til en markering av bladets 60-årige historie i 1995.

Når en leser gamle årganger av Spesialpedagogikk – og «forgjengerne» for tidsskriftet – blir en slått av i hvor høy grad tidsskriftet har reflektert norsk spesialundervisnings organisatoriske form og faglige innhold.

Slik begynner de sin beretning, som altså skulle komme til å omfatte 10 artikler. Bladet har skiftet navn gjennom tidene, men redaktører og utgivere har vært med ved navneskiftene, så det er ikke tvil om vi snakker om en gjennomgående historie som startet i 1936 med «Skolehjemsbladet». Skolehjem var betegnelsen på en rekke pedagogiske institusjoner for barn og ungdom med tilpasningsvansker. Elevene ble som oftest rekruttert via barnevern eller vergeråd.

«Skole og internat» ble utgitt fra 1945. Det ble utgitt av Direktoratet for døve-, blinde- og åndssvakeskolene, men hører så absolutt med i historien fordi fra 1952 ble

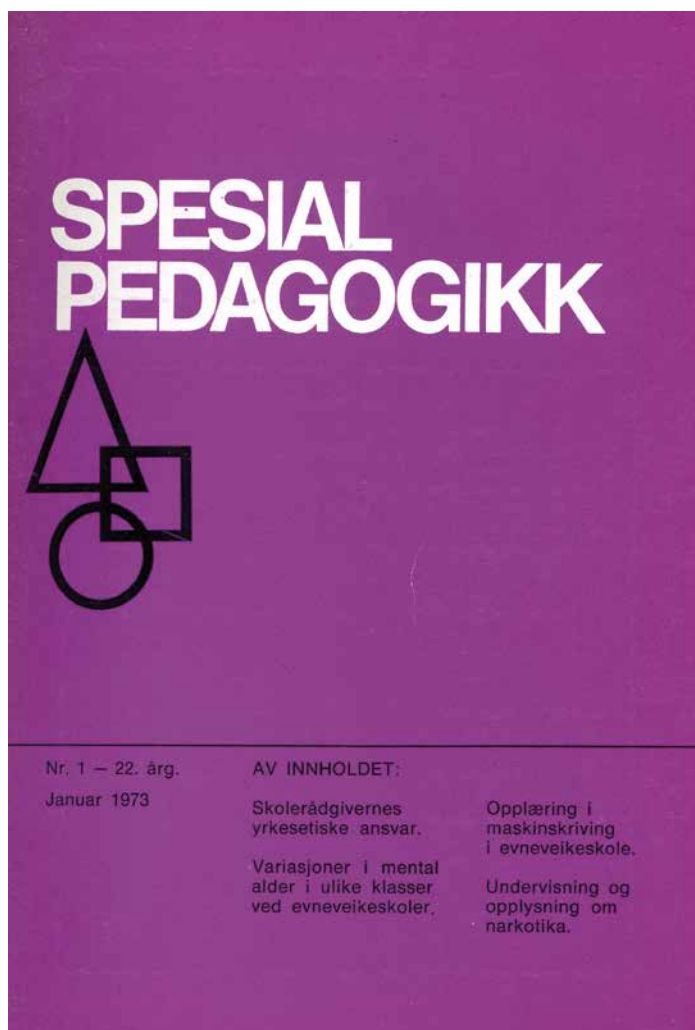
«Skolehjemsbladet» og «Skole og internat» slått sammen til «Norsk Spesialskeleblad». Dette hadde også sammenheng med at i 1951 kom Lov om spesialskolene som presiserte at staten skulle sørge for det nødvendige antall av

«1. skoler for barn og ungdom som bare med lite utbytte kan følge undervisningen i folkeskolen eller de vanlige skolene for ungdom fordi de

- a) er døve eller har sterkt nedsatt hørsel,
- b) er blinde eller har sterkt nedsatt syn,
- c) har små evner, eller
- d) har tale-, lese- eller skrivevansker.

2. skoler for barn og ungdom med tilpasningsvansker, som etter vedtak av barnevernsnemnda med heimel i lov om barnevern besluttet anbrakt i slike skoler». Den nye loven la også grunnlaget for et direktorat for alle spesialskolene.

I 1965 ble navnet forenklet til «Spesialskelebladet». «...uten at det lå noen tanker om internasjonalisering i det», skriver



Dagny Liaklev og Peer Kiil



Liaklev og Kiil. «Spesialpedagogikk», som har vist seg svært så slitesterkt, ble navnet fra 1969. Det var uttrykk for at man ville markere en utvidelse av tidsskriftets «faglige ramme til å omfatte flere felter av vår spesialundervisning», som det het i en beslutning fra den gangen, for øvrig samtidig med at Per Kiil overtok som redaktør og spesialundervisning ikke lenger var noe som bare foregikk i statlig drevne spesialskoler. Det ble dermed etablert et nedslagsfelt for bladet som er det samme den dag i dag. Fortsatt var det institusjonenes ledere som – «under direktør Marie Pedersens milde men bestemte ledelse» fattet vedtakene om å utgi tidsskriftet.

Organisasjonene overtar bladet

I 1962 foreslo daværende redaktør Gunnar Stiklestad at Norske Spesialskolers Lærerlag burde overta utgivelsen av bladet, og slik ble det. I 1965 kom som nevnt «Spesialskolebladet» og da med Norske Spesialskolers Lærerlag og Spesialskolenes Funksjonærlag som utgivere. Fra 1969 ble tidsskriftet overtatt av Norske Spesialskolers Lærerlag alene. Som en følge av at spesialundervisningen gjorde sitt inntog i den vanlige skolen, endret laget i 1973 navnet til Norsk Spesiallærerlag, og bladet fulgte med.

Neste endring i Spesialpedagogikk's eierforhold kom i 1993 etter at Norsk Spesiallærerlag, Norsk undervisningsforbund, Norges Handelslærerlag og Norsk Faglærerlag fusjonerte og fikk navnet Lærerforbundet. Det var spenning knyttet til om det var plass til tidsskriftet i den nye sammenhengen som fikk sitt eget tidsskrift, Skolefokus. Det ble imidlertid vedtatt at bladet skulle beholdes, men det skulle baseres på en selvberende økonomi.

I 2002 ble Norsk Lærerlag og Lærerforbundet fusjonert, Utdanningsforbundet ble dannet, og bladet fikk dermed sin nåværende utgiver.

Redaktørene

Hans Harstad på Falstad Skolehjem sendte i 1936 ut 17 maskinskrivne sider som skulle sendes på rundgang til samtlige norske skolehjem etter tur. Harstad var både selvbestaltet redaktør og utgiver. I mars 1937 kom bladet i ordentlig trykk, og målet var som nå å komme med 10 utgaver i året. Harstad fortsatte som redaktør for Norsk Spesialskoleblad og han holdt det gående som markert redaktør fram til 1956.

Bladet har senere hatt følgende redaktører:

Bjarne Møkleby (1956–1959).

Gunnar Stiklestad (1959–1965).

Ole Edvardsen (1965–1968).

Finn Henriksen (1968–1969).

Per E. Kiil (1969–1977).

Vidar Sandven (1977–1984).

Elise Kipperberg, Victor Carlsen jr.

og Jørgen Sorkmo (1984–1985).

Nils A. Erstad (1985–1987).

Elise Kipperberg, Victor Carlsen jr.

og Jørgen Sorkmo (1984–1985).

Elise Kipperberg, Victor Carlsen jr.

og Jørgen Sorkmo (1987–1989).

Elise Kipperberg (1989–1990).

Dagny Liaklev (1990–1991).

Tore Brøyn (1991–2004).

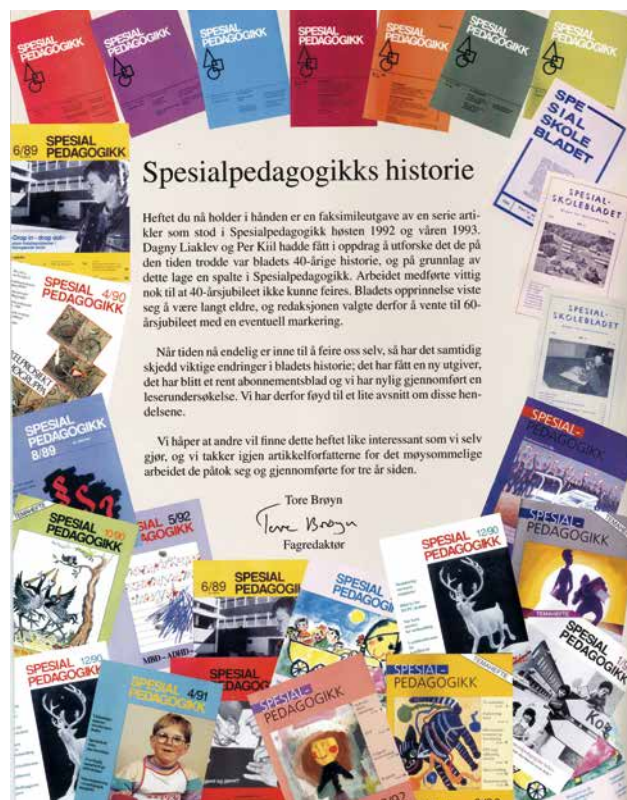
Arne Østli (2004–2011).

Brå skifter

Betydningsfulle arbeider i slutten av 60-årene og begynnelsen av 70-årene var på mange avgjørende for hovedtrekkene i den skole vi har den dag i dag. Departementet la fram en stortingsmelding om videre utbygging av spesialskolene, noe som førte til en kraftig debatt. Spesielt de statlige internatskolene ble utsatt for kraftig kritikk, ikke bare i faglige sammenhenger, men også i det offentlige rom. Filmskaperen og journalisten Arne Skouen stod i spissen for aksjonen «Rettfærd for de handicappede» som fikk mye oppmerksomhet i både presse, radio og fjernsyn. Debatten fikk naturlig nok stor plass i disse årgangene av bladet.

I 1969 ble den senere så kjente Blomkomiteen nedsatt, og i 1971 avla de sin innstilling om «Nye lovregler om ansvar for igangsetting, drift og tilsyn med undervisning og andre spesialpedagogiske tiltak,.....». Her var det forslag om å oppheve spesialskoleloven og at bestemmelsene om spesialundervisning skulle samles i en lov om grunnskolen og i lov om videregående opplæring. Dette ville innebære radikale endringer som ble tydelig gjenspeilet i Spesialpedagogikk's spalter.

Og her kunne vi ha fortsatt, men da Spesialpedagogikk feiret sine første 60 år med en jubileumskonferanse høsten 1995, holdt Per Kiil et foredrag med tittelen «Spesialpedagogikk» og sakkyndighet i 60 år. Per Kiil som døde i 2002 hadde en omfattende karriere i det spesialpedagogiske feltet som lærer, spesialskolebestyrer, formann for Spesialskolerådet, nestformann i Grunnskolerådet og formann i Norske Spesialskolers Lærerlag for å nevne noe. Foredraget ble til en artikkel i Spesialpedagogikk nr. 1–1996,



og fordi artikkelen gir et svært godt bilde av skoleutviklingen generelt og spesialundervisningen spesielt, følger en faksimile av artikkelen som har en gjennomgående referanse til Spesialpedagogikk. ►

AV PER KIIL

«Spesialpedagogikk» og sakkyndighet i 60 år

I de 60 årene tidsskriftet *Spesialpedagogikk* og dets forløpere har eksistert, har vi sett en utvikling mot gradvis større profesjonalisering innenfor sakkyndighet. Den virksomheten som først ble utført av enkeltlærere ved spesialskolene, krever nå samarbeid mellom stadig bredere faggrupper der for eksempel medisinerer, jurister og dataeksperter kan være representert. Denne utviklingen gjenspeiles i tidsskriftets stadig bredere interesseområde.

Hovedtemaet for denne konferansen er det sakkyndighetsbegrep som fikk en sentral plass i skolelovverket i 1970-årene. Jeg sikter til den lovreform som fulgte etter Blom-komiteens arbeid for vel 20 år siden, og som for grunnskolen og den videregående skoles vedkommende ble iverksatt fra 1. januar 1976.

I de uttalelsene som departementet fikk om Blomkomiteens lovforslag, ble det fra mange faglige hold sterkt understreket at rådgivningstjenesten måtte bli en av hovedpilarene i et system med desentralisert spesialundervisning.

Norsk spesiallærerlag fremholdt blant annet sin støtte til forslaget om å gjøre retten til spesialundervisning uavhengig av arts- og gradskriterier på funksjonshemninger og gav sin sterke tilslutning til at spesialpedagogisk hjelp skulle

gis når det etter *faglig vurdering* var behov for det. Disse synspunktene fikk Stortingets enstemmige tilslutning.

Tiden tillater ikke at jeg i dag går nærmere inn på de faglige og sosialpolitiske overveielser som lå bak beslutningene. Jeg minner bare om at reformen berørte innhold og form i spesialundervisningen for tusener av funksjonshemmede barn. Såvel fra administrasjonen (departementets embetsmenn), som fra ansvarlige politikere (statsråder og Stortingets organer) ble det presisert at *ingen* barn med behov for spesialpedagogisk hjelp *skulle tape* på de omlegninger som ville følge av lovreformen. Spesialundervisningens ressurser skulle «forbli i systemet». Styrket lærerutdanning, forskning, regional koordinering og utbygging av den pedagogisk-psykologiske tjenesten skulle være blant de tiltakene som skulle garantere økt kvalitet og behovsdekkende utbygging.

Fra mange kanter av landet blir det i dag beskrevet svært *ulike* ordninger av spesialundervisningen. Dette gjelder såvel omfang som kvalitet. Det er urovekkende mange som beskriver det de omtaler som en klar *nedbygging* av denne sektoren. Og det er urovekkende mange som beskriver enkeltelever som burde fått en langt mer *faglig adekvat* hjelp. Mest urovekkende er det kanskje at det ikke synes å foregå noen systematisk og faglig kontroll, ja ikke en gang en brukbar registrering av utviklingen i riksperspektiv.

Derfor synes jeg det er verdifullt at 60-årsjubileet for tidsskriftet blir brukt til å markere betydningen av sakkyndighetsbegrepet med en konferanse som denne. Det er også nødvendig og positivt at dette blir sett i relasjon til det omfattende lovrevisjonsarbeid som det nå foreligger forslag til.

SPESIAL- PEDAGOGIKK

Per Kiil



▲ Per Kiil er nå pensjonist, men har en mangslungen karriere innenfor spesialpedagogikken. Her skal bare nevnes at han var redaktør for tidsskriftet i perioden 1969–77.



■ Artikkelen baserer seg på et foredrag holdt ved konferansen **Sakkyndig vurdering... og ellers kan man gjøre som man vil?** 15. november 1995.

“
**Samordnings-
 nemnda for
 skoleverket ble
 det sakkyndige
 organet som
 trakk opp
 hovedlinjene
 for etterkrigs-
 tidens
 skolepolitikk...**
 ”

Jeg er blitt bedt om å oppsummere noen sider av utviklingen som spesialpedagogikk og annen sakkyndighet har hatt gjennom tidsskriftets 60-årige historie. Dette vil jeg forsøke å gjøre ved å dele tidsskriftshistorikken i tre 20-årsavsnitt.

DE FØRSTE SKOLEPSYKOLOGISKE KONTORENE

Først litt om årene fra 1935–1954. I denne perioden var folkeskolesystemet regulert av de nye lovene for byfolkeskolen og for landsfolkeskolen som gjaldt fra 1936. I landsfolkeskolens paragraf 7 het det at «For barn som ikke godt kan fylgja med i den vanlege skulen, skipar skulestyret serskild opplæring, når det er løyvt pengar til det».

Det var altså betinget av at den enkelte kommune fant å ville bevilge penger spesielt til dette. Det ble i liten grad gjort. (I enda eldre folkeskolelovgivning omtales også særskilt undervisning, men da pekte loven på at utgiftene til slik undervisning kunne kreves refundert av forsørgerne.)

Loven fra 1915 «om døve, blinde og aandsvake Barns Undervisning ...» og lovgivningen om «skolehjemmene» var grunnlaget for de spesialskoler som ble drevet av staten. Disse lovene ble avløst av lov om spesialskoler i 1951.

Folkeskolelovene fra 1936 hjemlet Normalplanene (1939). Disse fikk etter hvert stor betydning for å kunne gi barn i vanlig skole bedre tilrettelagt undervisning ved at de innførte arbeidsmetoder som la til rette for *pedagogisk differensiering*. Normalplanene av 1939 representerte den første offisielle anerkjennelse av aktivitetspedagogikken i vårt land. Stikkord som «*elevaktivitet*», «*individualisering*», «*gruppearbeid*» og «*samlet undervisning*» sammenfatter hvordan arbeidsskoleprinsippet kommer til praktisk utforming i planene.

I disse førkrigsårene kom de første tilløpene til skolepsykologisk bistand til norsk folkeskole. Ved Sagene skole i Oslo, der en av våre fremste reformpedagoger i denne tiden, Anna Sethne, var leder, var den unge psykologen Åse Gruda Skard deltidsansatt som skolepsykologisk konsulent fra 1933 til 1936. Hun bistod også flere kommuner i Buskerud og Vestfold med skole-

psykologisk rådgivning i slutten av 1930-årene. For øvrig hadde en del kommuner knyttet til seg såkalte «skolepsykiatere».

De utførte blant annet undersøkelser av barn som var foreslått overført til ulike institusjoner for spesialundervisning og var for øvrig viktige sakkyndige rådgivere i skolehygieniske spørsmål.

Faglig kvalifisering av de lærere som utførte spesialpedagogisk arbeid, hadde et beskjedent omfang. Tilfeldige kurs, kortvarige studiereiser til andre land og en generell in service training var det vanlige.

Etter frigjøringen i 1945 lanserte de politiske partiene i Norge sitt såkalte fellesprogram. Dette inneholdt blant annet en forpliktelse til en tverrpolitisk innsats for utbygging av et skolevesen som skulle sikre at alle nordmenn fikk en likeverdig og demokratisk utdanning. Samordningsnemnda for skoleverket ble det sakkyndige organet som trakk opp hovedlinjene for etterkrigstidens skolepolitikk gjennom 19 store utredninger.

Tre av disse tok for seg spesialpedagogiske og sosialpedagogiske arbeidsoppgaver. De viktigste resultatene ble koordinering av statens innsatser i spesialskolesektoren gjennom Lov om spesialskoler fra 1951, forslagene – som jeg straks skal komme tilbake til – om utbygging av kommunal hjelpeundervisning, utbygging av rådgivningstjenesten, av skolehelsetjenesten og meget mer. I det fjerne skimtes en 9-årig enhetsskole.

I 1946 ble det første skolepsykologiske kontoret opprettet. I løpet av det første ti-året etter krigen ble det satt i gang 10–12 slike kontorer.

Disse 20 årene, like før og etter 2. verdenskrig, var også den perioden der forløperne til tidsskriftet vårt ble til. Det startet som kjent midt i 30-årene med «Skolehjemsbladet». Etter krigen – i 1945/46 – ble bladet «Skole og internat» startet. Fra 1951 gikk de sammen i det som fikk navnet Norsk Spesialskoleblad.

Perioden fra de første eksemplarer – som var produsert på en gammel skrivemaskin med dårlige blåpapingjennomslag – og fram til samlingen i 1951 var preget av at skoler som lå spredt over hele landet, på øyer og ofte langt fra byer og større befolkningssentra, hadde behov for et kontaktoorgan.

SPESIALUNDERVISNING I VEKST

Neste 20-års-periode, fra 1955–74, ble en uhyre viktig periode i norsk skole. For spesialundervisningen ble den perioden grensesprengende.

I 1955 startet en prosess i retning av kommunalt ansvar for spesialundervisningen, ved at folkeskolelovene fikk en bestemmelse om at «For barn som ikke kan følge med i den vanlige skolen, skipar skulestyret serskild hjelpeopplæring».

Den nye oppgaven som folkeskolen med dette fikk ansvaret for, avdekket uløste arbeidsoppgaver som i årene fremover ble ganske dominerende innenfor skoleverket.

I slutten av 1940-årene fikk ca. 2000 elever hjelpeundervisning innenfor folkeskolen. 20 år senere var det over 60.000 barn som fikk slik hjelp i ett eller flere fag, i kortere eller lengre tid. Denne eksplosive utviklingen avdekket store udekkede behov for egnet undervisningsmaterie, for videreutdanning av lærere og for utbygging av en rådgivningstjeneste som kunne gi sakkyndig bistand.

Den *spesialpedagogiske lærerutdanningen* ble nå bygget ut. Staten satte i verk egne utdanningskurs for hjelpeskolelærere og bygget samtidig ut de tidligere utdanningstiltakene for lærere i spesialskolene. Statens spesiallærerskole ble startet i 1961. Året etter ble den gjort 2-årig med flere spesialiseringlinjer i annet studieår. En rekke steder i landet ble det satt i verk lokale kurstilbud (ABC-kursene), og ved mange lærerskoler ble det gitt tilbud om ett-årig tilleggstudanning i spesialpedagogikk. Lærerutdanningen i denne 20-års-perioden innebar samlet en spesialpedagogisk kvalifisering av det norske lærerkorpset som få – om noen – andre land kan vise maken til.

Den skolepsykologiske tjenesten fikk en betydelig utvikling etter at folkeskolelovene fra 1945 trådte i kraft. Antallet stillinger ved disse kontorene økte fra 40–50 til over 500. Ved flere av de statlige spesialskolene ble det utbygget observasjonsavdelinger som ble viktige sakkyndige hjelpeorganer for såvel kommunal som statlig spesialundervisning. Ved spesialskolene ble det også bygget ut læremiddelavdelinger og etablert reiselærervirksomhet med sikte på å støtte elever som fikk opplæring innenfor vanlig skole på hjemstedet. Dette var klare forløpere for de senere kompetansesentra.

Sakkyndig bistand fra sosionomer, psykologer og fysioterapeuter ble etter hvert sikret gjennom at spesialskolene i økende grad fikk stillinger for disse yrkesgruppene.

Arbeidet med å desentralisere spesialundervisningen pågikk i hele denne perioden. Fra 1959 etablerte staten nye spesialskoler som eksterntatskoler. De kommunale hjelpeundervisningstiltakene økte for hvert år som gikk. I 1963 ble spesialskoleloven endret. Da fikk departementet adgang til å gi omfattende økonomiske driftstilskudd også til kommunale spesialskoler. Fra 1963 ble Spesialskolerådet opprettet som sakkyndig organ for departementet. Fra rådets årsmeldinger kan vi lese at i løpet av de 12 årene som fulgte ble det gitt faglige tilrådinger i over 4000 saker.

I 1960-årene ble det også utarbeidet en rekke undervisningsveiledninger (læreplaner) for spesialundervisning. Forsøksrådet for skoleverket la fram Læreplan for forsøk med hjelpeundervisning, og Spesialskolerådet utarbeidet undervisningsveiledninger for opplæring av døve og tunghørte, for evneretarderte og for synshemmede. Spesialskolerådet utarbeidet også retningslinjer for «normativ evaluering» og «diagnostisk evaluering» i spesialskolene og formulerte krav til individuelle læreplanopplegg og evalueringsrapportering.

Det som kanskje preget denne perioden mer enn noe annet, var en omfattende debatt om prinsippene for videre *organisering* av spesialundervisningen. Såvel i faglige fora som i dagspressen og i etermedia raste en tildels sterkt engasjert debatt. Debatten førte blant annet til at regjeringen oppnevnte det såkalte «Blomutvalget» som la fram forslag til nye lovbestemmelser om spesialundervisning.

I denne perioden trer dagens jublant fram som nasjonalt fagtidsskrift, fra 1965 under navnet «Spesialskolebladet». Det er delvis psykologer og spesialpedagoger, delvis medarbeidere fra andre fagområder som nå rapporterer gjennom tidsskriftets spalter. Fra 1969 fikk tidsskriftet navnet «Spesialpedagogikk». Samtidig ble profilen som organisasjonens (NSL's) talerør klarere markert. Organisasjonssynspunktene på lønns- og arbeidsvilkår fikk sine faste sider, og Spesiallærerlaget, i egenskap av sakkyndig organisasjon, gav

“

**Lærer-
utdanningen
i denne 20-års-
perioden
innebar samlet
en spesial-
pedagogisk
kvalifisering av
det norske
lærerkorpset
som få – om
noen – andre
land kan vise
maken til.**

”

“
**I årene etter
 1975 er antallet
 ansatte
 i PP-tjenesten
 steget fra vel
 500 til over
 1200.**
 ”

gjennom tidsskriftet sine faglige vurderinger av de diagnostiske og behandlingsmessige aspekter som spesialundervisningen møter.

FØRSKOLE OG VOKSNE KOMMER MED

Vår siste 20-års-periode, fra 1975 til 1994, fikk en «flying start». Ved lovrevisjonen som trådte i kraft fra 1976, ble spesialskoleloven opphevet, og bestemmelsene om spesialundervisning ble samlet i henholdsvis lov om grunnskolen og lov om videregående opplæring. Ansvaret for de spesialpedagogiske tiltakene ble lagt på de kommunale og fylkeskommunale organer som har ansvaret for driften av ulike nivåer i skoleverket (grunnskoleloven og lov om videregående opplæring fikk stort sett likelydende bestemmelser om spesialundervisning).

Gjennom de nye bestemmelsene i grunnskoleloven fikk også barn *under* opplæringspliktig alder rett til spesialpedagogisk hjelp, og voksenopplæringsloven åpnet for spesialpedagogisk bistand for visse grupper i voksen alder. Lov om barnehager gav dessuten funksjonshemmede småbarn *fortrinnsrett til det normaltilbud* som en barnehageplass er.

I alle disse sammenhengene ble rettighetene knyttet til krav om en forutgående *sakkyndig vurdering*. I årene som fulgte ble det en omfattende debatt om hvem som var sakkyndig i forhold til lovens krav. I denne debatten hevdet enkelte foreldre til funksjonshemmede barn at nettopp foreldrene var de mest sakkyndige i forhold til egne barns problemer og behov. I stortingsmelding fra 1984–85 presiserte departementet kravene til *faglig kompetanse og habilitet* i forhold til sakkyndighetsbegrepet. Meldingen fremholder PP-tjenesten som skolens sentrale sakkyndige organ, men presiserer også at:

Klasselæreren vil også vere sakkunnig innanfor det som kan kallast kompetanseområdet til læraren. Andre sakkunnige kan vere medisinsk personell, attføringskunnig osv.

PP-tjenestens rolle i denne sammenheng blir ytterligere omtalt i Stortingsmelding 54 (1989–90). Endelig har departementet i Stortingsmelding 35 (1990–91) en drøfting av sakkyndighetsbegrepet. Her blir PP-tjenestens ansvar klart uttrykt:

Ansvaret for den sakkyndige vurderingen tilligger den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Dette gjelder enten tjenesten selv innehar den nødvendige kompetansen eller må innhente kompetanse utenfra.

og dessuten:

Tilrådingen må videre beskrive organiseringen av undervisningen...

I Forskriftene for grunnskolen er det uttalt at den pedagogisk-psykologiske tjenesten som sakkyndig instans skal vurdere behovet for spesialpedagogiske tiltak og gi tilråding om innhold og omfang. Vi møter altså kravet om sakkyndighet, såvel når det gjelder å utarbeide tilråding om at spesialpedagogisk hjelp skal bli gitt, som når det gjelder organisering og innhold ved gjennomføringen av hjelpetiltaket.

Fram til midten av 1970-årene hadde PP-tjenesten stort sett betjent den 9-årige grunnskolen. Etter lovreformene fikk tjenesten arbeidsoppgaver med barn i førskolealder, elever i videregående skoler og visse grupper voksne. Dette førte med seg en eksplosiv vekst i PP-tjenesten. I årene etter 1975 er antallet ansatte i PP-tjenesten steget fra vel 500 til over 1200. Antallet PP-kontor er også mer enn fordoblet, og er nå over 300.

Et helt lite bibliotek av hovedfagsoppgaver ved Institutt for spesialpedagogikk har tatt for seg arbeidsordninger og arbeidsoppgaver innenfor dette fagområdet. En av de nylig godkjente hovedfagsoppgaver har også direkte analysert tjenestens arbeid med sakkyndige vurderinger.

Fra mange kanter av landet får vi i dag signaler om at den pedagogisk-psykologiske tjenesten arbeider under vanskeligere forhold enn før. Mange stillinger står ubesatt. Det hevdes at dette er et ledd i innsparingsbestrebelsene. Noen steder er relativt store og funksjonelle interkommunale kontorer delt opp i små enheter – som dermed bare besitter fagkunnskap på et snevert felt sammenlignet med kontorer der det er flere ansatte med variert utdanningsbakgrunn.

I løpet av denne siste 20-års-perioden har vår nasjonale kvalifisering av spesialpedagoger utviklet seg til et høyt nivå. Den tidligere Spesiellærerskolen fikk status som vitenskapelig

høgskole og de første hovedfagskandidater ble uteksaminert i 1978.

I 1986 fikk høgskolen adgang til å tildele doktorgraden. Dette innebærer en betydelig styrking av den spesialpedagogiske sakkyndighet i skoleverket.

Etter 1978 har ca 400 personer tatt embets-eksamen i spesialpedagogikk. De fleste av disse arbeider i dag i PP-tjenesten eller ved spesialpedagogiske kompetansesentra. Noen arbeider med lærerutdanning og noen i skoleadministrasjonen.

Ti personer er tildelt doktorgraden ved Institutt for spesialpedagogikk – som fra 1. januar 1996 er del av det nye Utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo.

De siste 20 årene har dessuten representert en enorm utvikling innenfor mange fagområder som bidrar til habilitering av funksjonshemmede. Utviklingen av tekniske hjelpemidler er eventyrlig. Medisinske fag gjør utrolige fremskritt. Moderne datateknologi representerer nærmest uanede muligheter. (Det har for øvrig medført opprettelse av en egen spesialiseringsslinje i det spesialpedagogiske studiet).

Vi kan vel si at aldri har vi hatt en sterkere og mer avansert tverrfaglig gruppe med sakkyndige samarbeidspartnere. Og aldri har spesialpedagogene selv vært sterkere sakkyndig rustet til å gå inn i og å utnytte et slikt samarbeid.

Og denne situasjonen vet tidsskriftet å utnytte! I 1985 fremsto det i sitt nåværende format. Gode kontakter ble etablert til fagmiljøene som jeg har nevnt. Journalistisk, teknisk/lay-outmessig og fagligpedagogisk er tidsskriftet nå av meget høy standard. Kvalitetsutviklingen gjennom de siste årene har vært formidabel.

Jeg tror jeg tør si at jeg personlig har en svært stor kontaktflate mot spesialpedagoger i såvel praktisk undervisningsarbeid, som i skoleadministrasjon og ved universiteter og høyskoler. Det er gledelig å kunne registrere hvor mange av disse som leser tidsskriftet og gir positive kommentarer til det faglige nivået som tidsskriftet nå viser.

FUNKSJONSHEMMEDE SOM NATURLIG DEL AV HELHETEN

Den elevtilpassede – og likeverdige – opplæring

er et sentralt mål for arbeidet i grunnskolen. Behovet for spesialundervisning blir først aktualisert når visse elever trenger opplæringstiltak som, når det gjelder organisering og kvalitetskrav, går lenger enn den pedagogiske differensiering normalt gjør mulig.

Mennesker har i betydelig grad ulike evner og forutsetninger for å mestre ulike situasjoner. De som har større vansker enn folk flest når det gjelder de vanligste livsfunksjoner, har vi ofte betegnet som funksjonshemmede.

Betegnelsen «funksjonshemmet» må vi se i relasjon til de muligheter for personlighetsutvikling som samfunnet stiller gjennom sine krav til funksjonsdyktighet.

Dersom miljøet stiller strenge krav til en funksjon, blir mange mennesker funksjonshemmet. Dersom omgivelsene klarer å tillemppe kravene etter den enkeltes forutsetninger slik at det ikke oppstår store motsetningsforhold mellom muligheter og krav eller forventninger – ville i realiteten få mennesker bli betraktet som funksjonshemmede.

På tilsvarende måte vil skolens alminnelige rammebetingelser være avgjørende for det behov som manifesterer seg for spesialpedagogiske hjelpetiltak. Enkelte av disse rammebetingelsene blir styrt av forhold som ligger utenfor det myndighetsområdet som den enkelte kommune har. Jeg tenker i første rekke på lovgivningen og de regelverk og økonomiske systemer som kommunene pålegges fra statlige organer. Men det er åpenbart en rekke rammefaktorer som den enkelte kommune kan ha betydelig innflytelse på, og som dermed kan brukes som virkemiddel i forhold til generelt å utvikle en stadig bedre skole. Og i en stadig bedre skole skal funksjonshemmede høre til som en naturlig del av helheten. Da må vi vurdere de eksisterende rammebetingelser for skoleverket og eventuelt endre rammebetingelsene slik at de

- a) skaper et gunstigere læringsklima for barn med ulike typer lærevansker, og
- b) reduserer de faktorer som skaper tilkortkomning blant elevene og som dermed øker behovet for hjelpetiltak i skolen.

For den enkelte kommune og for den enkelte skole er det derfor et overordnet mål å gjen-

“

... aldri har vi hatt en sterkere og mer avansert tverrfaglig gruppe med sakkyndige samarbeidspartnere.

”

“
 ... grunn-
 skolens
 pedagogiske
 differensie-
 ringspraksis
 svikter
 i forhold til de
 intensjoner
 som såvel lov-
 teksten som
 Mønsterplanen
 hevder er
 fundamentale.

”

nomføre en best mulig pedagogisk differensiering.

En bedre pedagogisk differensiering kommer *alle* elevene til gode. Ved å utvikle skolen slik at elevenes ulike utviklingsgang og lærerytme kan bli bedre tilgodesett, vil *alle* i større grad enn nå kunne realisere sine evner og forutsetninger. Dette vil også være den mest grunnleggende forutsetning for å lykkes i det spesialpedagogiske arbeidsfelt.

Problemet berører dermed altså *alle grupper av tilsatt personell i skolen – og alle elever*. Dette tilsier en virksomhetsplanlegging av arbeidsmåten i undervisningssektoren med sikte på å oppnå en stadig bedre pedagogisk differensiering.

På dette området er det sannsynligvis ganske store gevinster å hente. I løpet av 1980-årene er det gjennomført noen *landsomfattende studier* og noen *analyser på skole/kommunenivå* vedrørende pedagogisk differensiering, lærestoff og arbeidsmåter.

Noen av de resultatene vi kan lese ut av disse undersøkelsene er:

- Et flertall av grunnskolens lærere ser positivt på den sterke vekt som Mønsterplanen legger på differensieringsprinsippet. Lærerne synes derimot å se noe mer negativt på mulighetene for å realisere dette prinsippet, med de midler skolen rår over i dag.
- En hovedtendens synes å være at elevene holdes samlet om et felles lærestoff. Og selv om Mønsterplanen understreker at elevene også skal arbeide med felles oppgaver, synes omfanget av den faglige differensieringen ikke å være i samsvar med planens intensjoner.
- Lærebøkene har innholdsmessig gjennomgått en forandring som gjør dem bedre skikket som instrument for differensiert undervisning, selv om mye fremdeles mangler.
- Det ser ut til at undervisningen i all hovedsak styres av læreren eller av arbeidsprogrammet som læreren har hatt hovedansvaret for, mens elevenes innflytelse er heller liten.

Dette indikerer at grunnskolens pedagogiske differensieringspraksis svikter i forhold til de intensjoner som såvel lovteksten (paragraf 7.1) som Mønsterplanen hevder er fundamentale.

ET UTVIDET UNDERVISNINGSBEGREP

Uttrykket «utvidet undervisningsbegrep» ble lansert for å beskrive en opplæring som i større grad enn den tradisjonelle hadde til hensikt å dyktiggjøre funksjonshemmede best mulig til å kunne delta i samfunns- og arbeidslivet. Dette forutsetter at skoleverket gir opplæringstilbud som kan imøtekomme den enkelte funksjonshemmedes spesielle behov, og slik at eleven får muligheten til å nyttiggjøre seg hele bredden i de hjelpetilbud som skolen tverrfaglig sett representerer.

Det må også understrekes at barn med alvorlige utviklingshemninger har mindre forutsetninger enn andre barn til generelt å lære av erfaringer fra sitt alminnelige oppvekstmiljø. Dermed har de ofte i småbarnsalder ikke fått den stimulering som jevnaldrende vanligvis får i sitt nære familiemiljø og i lek med jevnaldrende. Mange utviklingshemmede barn vil derfor møte skolen med en betydelig sosial, emosjonell, språklig, begrepsmessig og kunnskapsmessig retardasjon. I slike tilfeller innebærer vårt «utvidede undervisningsbegrep» at skolen skal være med på å bygge opp *grunnlaget* for at barn i en slik situasjon skal kunne fungere adekvat i læringssituasjoner og i generelt samvær med andre mennesker. Det betyr igjen at skolen må fylle barnas behov for trygghet, blant annet ved at de får fungere i et miljø som er tilpasset deres interesser og forutsetninger. Da må skoledagen struktureres slik at den blir en basis for planmessig funksjonsoppbygging. Det vil igjen si at skolen i stor utstrekning må nytte andre arbeidsformer enn de som tidligere har dominert undervisningen i norsk skole. Skolen må i høyere grad planlegge undervisningsopplegget for den enkelte elev ut fra et målrettet arbeid med sikte på å gjennomføre en individuell progresjon som er i samsvar med barnets modningsnivå og lærerytme.

De elevene som har behov for spesialpedagogisk hjelp, utgjør en svært uensartet gruppe. De har varierte og oftest sammensatte funksjonshemninger med psyko-sosiale overbygninger. Uansett hvilke organisatoriske former vi velger for den spesialpedagogiske behandlingen, er det visse faglige kvalitetskrav som må oppfylles:

- Tiltaket forutsetter et solid *informasjonsgrunnlag*. Lovtekstens krav til «sakkyndig vurdering» må ofte innebære en *tverrfaglig* undersøkelse. Den pedagogisk-psykologiske vurderingen skal danne grunnlaget for videre beslutninger om hjelpetiltakets omfang, dets innhold og organisasjonsform.
- Å skaffe seg et informasjonsgrunnlag som forutsatt i pkt 1, innebærer et *samarbeidsaspekt*. Eleven selv, foreldre/foresatte, lærere og andre ansatte ved skolen og skolens administrativt ansvarlige må være villige til å delta i et forpliktende samarbeid med alle de øvrige berørte.
- En individuell *undervisningsplan* skal utformes. Progresjon og lærestoff må tilpasses individuelt. Det vil ofte dreie seg om pedagogisk og sosial funksjonsoppbygging hos elever som mangler en eller flere grunnleggende forutsetninger for læring. (Og det er dessverre fortsatt nødvendig å minne om at organiseringen av et slikt individuelt undervisningsopplegg skal være styrt ut fra faglige vurderinger – ikke fra timeplantekniske eller administrative hensyn).
- Den pedagogiske og sosiale funksjonsoppbyggingen vil alltid kreve *undervisnings- og treningsmateriell* som er tilpasset elevens spesielle behov. Dette kan spenne fra verdiløst materiale via bøker, proteseutstyr og til meget kostbar elektronikk.
- Kvalifisert spesialundervisning, basert på disse forutsetningene, skal gis av *lærere med formell og reell kompetanse* i det problemområde som eleven representerer.

Fra slutten av 1980-årene begynte imidlertid en del kommuner å si til seg selv at med det nye inntektsoverføringssystemet og med ny kommunelov vinkende forut, var det fristende å begynne «å gjøre som man ville». Og når det siste av departementets årlige ressursrundskriv, som blant annet sikret spesialundervisningens relative styrke i økonomisk forstand, ble lagt bort, begynte en sprikende utvikling. Tiden tillater ikke noen detaljert gjennomgåelse av dette, men det totale bilde en sitter igjen med etter å ha gått gjennom utdanningsdirektørens til-

standsrapporter, er lite oppløftende. Dessuten hører vi stadig oftere om godkjente spesialundervisningstiltak som blir stanset fordi ressursene blir brukt til noe helt annet.

I Aftenposten for 14/6 -95 kunne vi lese:

Sætre skole får ikke lenger «stjele» Maries spesialtimer og bruke dem til vikarer for andre elever.

Skolen tolket i denne saken vedtaket om ressurs til spesialundervisning som ikke mer bindende enn at en, når det var nødvendig, kunne omdisponere ressursen til vikar. Skolen hadde et trangt vikarbudsjet.

Kommunens ansvarlige organer aksepterte praksisen inntil Sivilombudsmannen nylig vurderte saken, og fastslo at:

Den praksis kommunen har fulgt når det gjelder bortfall av spesialundervisning for Marie, kan ikke aksepteres.

Norsk Forbund for psykisk utviklingshemmede sier at de registrerer en rekke liknende forhold, anslagsvis fire-fem i måneden, og at avgjørelsen er prinsipielt viktig.

AVSLUTNING

Det er som sagt 20 år siden våre gjeldende lovbestemmelser om spesialundervisning ble utformet. Ibsen lar dr. Stockmann uttale at en sannhet sjelden lever lenger enn 20 år. Forslaget til ny lovgivning om opplæring gir oss nå muligheten til en fornyet sannhetssøking. Og jeg forutsetter at hensikten med den må være å sikre at vi kan gi hjelpe- og støttetiltak til vanskeligstilte barn og unge i et omfang og med en kvalitet som sømmer seg et land som hevder å ville utvikle verdens beste skole.

Men jeg føler meg svært usikker når det gjelder lovutvalgets undertittel om at «for øvrig kan man gjøre som man vil». Politimester Bastians Kardemommelov vil neppe gi ønsket effekt vedrørende spesialundervisningen i våre ca 450 ulike kommuner.

Min avsluttende kommentar til dette vil derfor være å sitere følgende utsagn: «Den som tror at alle frukter modnes samtidig med jordbærene, vet ikke noe om druene».

Men historien var ikke slutt.

I de 15 årene som er gått siden forrige markering, har Spesialpedagogikk beholdt sin gode posisjon i fagfeltet med mange trofaste abonnenter, og flere er kommet til. Bladets profil som markert utgiver av fagstoff er blitt styrket, og en vesentlig del av innholdet har vært fagartikler med utgangspunkt i forskning, men også utviklingsarbeid og andre erfaringer fra praksis har funnet sin plass i bladet sammen med *innstikk, debatt, bokmeldinger og kort presentasjon av nye bøker*. De seneste årene har også bladet publisert godt over 20 fagfellevurderte artikler.

I en situasjon hvor antall abonnenter stadig øker og hvor det er flere enn noen gang som ønsker å skrive i Spesialpedagogikk, er det all grunn til å se optimistisk på bladets fremtid.



Kronikk til Spesialpedagogikk 75-årsjubileum

AV KRISTIN HALVORSEN, kunnskapsminister

Foto: Rune Kongsro

Spesialpedagogikk er inne i sin 75. årgang. Bladet har reist debatt og ivaretatt den marginaliserte eleven. I denne perioden har det vært en betydelig endring i synet på hvilke muligheter og rettigheter den enkelte har til opplæring og aktiv deltakelse i samfunnet.

Vi har gått fra en segregeringsideologi, via sterkere rettigheter og integrering, til en inkluderingsideologi med stadig mer fokus på styrking av kvaliteten på tilbudet.

Imidlertid kan man kritisere både inkluderings- og integreringsideologi for nettopp å være ideologier eller retoriske grep. Inkludering har blitt et verb, der den enkelte elev skal inkluderes. Retorikken har ikke gitt skolene gode nok verktøy for å endre systemet og opplæringen slik at den **blir inkluderende**.

Jeg vil i dette innlegget derfor fokusere på skolen, selv om utfordringene i mange tilfeller også angår barn i barnehagen. Før skolestart går nesten alle barn i barnehage. Barnehagen er derfor en viktig første arena for inkludering av alle barn. I st. meld 41 *Kvalitet i barnehagen* er det blant annet lagt vekt på hvordan barnehagen skal være et inkluderende fellesskap for alle barn. Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå.

Mangel på klarhet i hva tilpasset opplæring faktisk innebærer, har vært en gjenganger i tilbakemeldingene både fra praksisfeltet og fra forskning. En smal forståelse av begrepet er gjerne knyttet til ulike former for tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på, mens den vide forståelsen mer er en pedagogisk plattform som skal prege hele skolens virksomhet. Dette er ikke nødvendigvis motsetninger, spørsmålet er i stedet hvor tyngepunktet skal ligge. Nøkkelen ligger i å skape en god balanse mellom individuelle løsninger og fellesskapsløsninger.

Det følger av opplæringsloven at elever som ikke kan få

tilfredsstillende utbytte av opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning. Hva som er tilfredsstillende utbytte, forutsetter et skjønn. Også spesialundervisning er tilpasset opplæring, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning. Men spesialundervisning kan også være et uttrykk for at den ordinære opplæringen ikke er godt nok tilpasset alle elever. Følger man dette resonnementet, er det bekymringsfullt at andelen elever i spesialundervisningen har økt de siste årene.

I stedet for å diskutere for eller mot spesialundervisning, ønsker jeg å dreie debatten mot hva som skal til for at spesialundervisningen skal **ha effekt**. Nyere forskning viser at *kompetanse, kompleksitet, effektvurderinger* og *ordinær opplæring* spiller inn på elevens utbytte av spesialundervisningen. I hvilken grad er dette ivaretatt i dag?

Positive resultater av spesialundervisning henger klart sammen med kompetansen til de ansatte. Det er avgjørende med velkvalifiserte lærere, gjerne med særlig kompetanse innen spesialpedagogiske områder, som enten gjennomfører innsatsen eller bistår og veileder andre lærere. Skolene må bruke fleksible og individuelle strategier og se elevens behov i spesifikke situasjoner. Tiltakene bør vurderes kontinuerlig med hensyn til elevens utbytte, faglig og sosialt. Positive resultater har også en klar sammenheng med hvordan den øvrige undervisningen drives i klassen, der eleven er mesteparten av tiden i skolen. Når kvaliteten i spesialundervisningen er god, er det trolig fordi forutsetningene om kompetanse, kompleksitet, effektvurderinger og ordinær opplæring er ivaretatt.



Tidlig innsats kan i noen tilfeller bety spesialundervisning – men det kan også bety at opplæringen kan tilpasses bedre i det ordinære løpet. Et viktig poeng her er at spesialundervisning og spesialpedagogikk ikke er det samme. Når skal en pedagog med spesialpedagogisk kompetanse ha ansvar for å gi særskilt matematikkundervisning for en elev som strever med regneferdigheter, og når bør en dyktig faglærer i matematikk ivareta opplæringsbehovet? Det er viktig med **bevisst** bruk av dyktige pedagoger med spesialpedagogisk kompetanse.

Vi er nå i dialog med universiteter og høyskoler om hvordan vi skal ta grep for å sikre Norges spesialpedagogiske kapital for framtida. De spesialpedagogiske ressursene som inngår i kapitalen må, på samme måte som oljefondet, forvaltes slik at de kaster mest mulig av seg uten selv å bli oppbrukt. Det er Kunnskapsdepartementets ansvar at Norge har den spesialpedagogiske kompetansen som trengs for at borgerne skal få oppfylt rettighetene de har etter opplæringsloven.

Foran oss står både oppfølgingen av Midtlyngutvalget, Østbergutvalget og Brennautvalget. Vi arbeider med en egen stortingsmelding om ungdomstrinnet og en rekke tiltak for bedre gjennomstrømning i videregående opplæring gjennom satsingen Ny GIV. Utfordringen er å lage en barnehage og skole som er variert, spennende og motiverende for *alle* barn og unge, også de som trenger noe ekstra. En opplæring der *alle* blir sett og utfordret, uansett om man er i den ene eller andre majoritets- eller minoritetsgruppe. Veien er lang fra meg og ut til den enkelte elev og lærer. Det er dere som jobber med barn og unge med spesielle behov som er endringsagentene og jeg håper dere tar utfordringen.





Spesialpedagogikk 75 år

AV MIMI BJERKESTRAND, leder i Utdanningsforbundet

Foto: Linda Cartridge

Til lykke med 75-årsjubileet! Vi kan konstatere at det er en særdeles aktiv og livskraftig jublant vi har med å gjøre. Det er et tidsskrift som interesserer og som fyller et behov. Så vital er jubilanten at det heller ikke er noen grunn til å unnlate å peke på nye utfordringer som kan kreve nye løsninger, på områder som berører både spesialpedagogikken og spesialundervisningen.

Det er lang avstand mellom trettiårenes skole, da bladet ble til, og dagens skole. Samtidig er det mange grunnleggende spørsmål som faktisk fortoner seg som nokså like. Normalplanen fra 1939 la til rette for pedagogisk differensiering, og ord som «elevaktivitet», «individualisering», «gruppearbeid» og «samlet undervisning» ble aktuelle. Er det ikke utfordringer knyttet til lignende begreper skolen og lærerne fortsatt er opptatt av?

Norge er rikere nå enn på trettitallet. Den gangen ble økonomien omtalt i loven. «For born som ikkje godt kan fylgja med i den vanlege skulen, skipar skulestyret serskildd opplæring, når det er løyvt pengar til det», står det i landsfolkeskolelovens paragraf 7. Vi har ikke lenger økonomivedtak som forutsetning for spesialundervisning, men det er mange som opplever at det er økonomien som bestemmer hvilke tiltak som kan gjennomføres.

Artiklene i *Spesialpedagogikk* reflekterer også mye av den kunnskapsutviklingen som har foregått i den perioden tidsskriftet har eksistert. Når tidsskriftet har hatt så mange abonnenter og lesere som det har, har det utvilsomt sammenheng med at artiklene har gitt leserne mulighet til å følge med faglig på de ulike spesialpedagogiske områdene. Tidsskriftet har hatt interesse for mange, og det har fylt et behov.

Mer forskning, nye kunnskaper

I det siste tiåret har vi fått betydelig økning i norsk utdanningsforskning. En god del av forskningen har dreid seg om praksis: hvordan virksomheten i skole og barnehage foregår, og hva det er som er utslagsgivende for utviklingen. Det betyr at vi vet atskillig mer om virksomheten nå enn vi gjorde bare for et tiår siden. Det har til nå vært mest forskning om skolen, derfor vet vi foreløpig noe mindre om barnehagen, men også det er i ferd med å endre seg.

En del av de nye forskningsprosjektene innbefatter også spesialpedagogiske problemstillinger. Det er interessant at vi på denne måten får større helhet i den kunnskapen som utvikles enn om vi hadde «ordinær undervisning» og «spesialundervisning» som atskilte forskningsområder. Det betyr også at hele feltet utdanningsforskning kan bli en aktuell felles kunnskapsbase for alle som arbeider i barnehage og skole. Vi kan avgjort se fram til en spennende utvikling.

Forskningen har i høy grad bekreftet at det er store forskjeller når det gjelder de fleste faktorer som har betydning for opplæringen og for læringsutbyttet. Forskningen har også vist at det er store elevgrupper som ikke får det utbyttet av opplæringen som de kunne og burde få. Gutter gjør det gjennomgående dårligere enn jenter, barn av foreldre med lite utdanning og en del elever fra innvandrerfamilier gjør det dårligere enn andre elever (jf. for eksempel Haug, 2003 og Bakken, 2010). Lars Erling Dale har pekt på at det er mange elever som ikke deltar i gode faglige læringsprosesser i skolen (Dale 2008). Etter de undersøkelsene som er gjort, kan det se ut til at så mange som 20–25 prosent av elevene ikke får tilfredsstillende utbytte av skolegangen.

Også når det gjelder spesialundervisning er det store forskjeller. GSI-tall viser at ca. 7 prosent av elevene får spesialundervisning etter enkeltvedtak. Det er gjennomsnittstall. I de enkelte kommunene varierer tallene mellom 1–2 prosent og 16–17 prosent. Når det er så store forskjeller, må det være

grunn til å spørre hva årsaken kan være. Det kan dreie seg om ulik forståelse av spesialundervisning og av regelverket. Det kan være at noen skoler greier å nå ut til flere elever gjennom den «ordinære» undervisningen, slik at behovet for spesielle tiltak blir mindre. GSI-tallene avslører også at det som kalles «spesialundervisning» ganske ofte er virksomhet som ledes av en assistent. Et enkeltvedtak om spesialundervisning betyr med andre ord ikke uten videre at eleven får undervisning av en lærer med spesialpedagogisk kompetanse. Den praksis som er avdekket, gir grunn til å spørre om mange av de oppleggene som brukes kan gi bedre læringsvilkår enn det elevene kunne få i en ordinær klasse.

Ulike behov, ulike løsninger

De siste tiårene har det vært en økende erkjennelse av at barn og unge er preget av mangfold, av ulike og varierte forutsetninger, av store og små behov, tidsavgrensede og varige. Svært mange barn vil ha «spesielle behov» og behov for ekstra hjelp i enkelte perioder. Andre har varige og omfattende behov. Det trengs ulike tiltak for å møte de ulike behovene. Det som er viktig, er at undervisningen er innrettet slik at den kan møte ulike elevers forutsetninger, og at det finnes et tilstrekkelig variert repertoar av relevante tiltak for å sørge for at alle lærer og utvikler seg. Alle har rett til å lære, og det er skolens ansvar å sørge for god og lærerik undervisning til hele elevflokk.

Den mest direkte måten å arbeide med denne utfordringen på, er å finne ut hvilke betingelser som må oppfylles for at hver enkelt kan lære. Så må undervisningen legges opp slik at læring kan skje, og læringsutbyttet må vurderes. Innsatsen må dreie seg om hvordan opplæringen på ulike måter kan utformes slik at den kan nå ut til elevene. Det er, og må være, et ansvar for hele skolesystemet, og for både ledelsen og hele kollegiet ved den enkelte skole.

Lærernes kompetanse spiller en avgjørende rolle for

Tidsskriftet har hatt interesse for mange, og det har fylt et behov.

Tidlig innsats må også bety rask innsats, uansett hvilket trinn i skolegangen eleven har kommet til.

å kunne utvikle god undervisning. Den norske lærerutdanningen er ofte blitt kritisert for ikke å gi lærerne god nok kompetanse til å møte ulike elevers behov. Nå har vi nettopp fått en ny lærerutdanning for grunnskolen. Det blir en sentral utfordring for den nye utdanningen å sørge for at lærerne får god både faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse, og at de får god nok spesialpedagogisk kompetanse. Utviklingen av skolen i tiden framover avhenger av at lærerne gjennom grunnutdanningen blir satt i stand til å kunne forstå ulike elever og vite hva som bør gjøres for å møte ulike vansker og behov. Det vil være spesielt viktig at lærerne kan takle vanlige vansker, slike som alle lærere vil møte i alle klasser, på en konstruktiv måte. De hyppigst forekommende vanskene dreier seg om grunnleggende lesing og skriving og om atferd, ofte situasjonsbestemte og miljøbetingede atferdsvansker.

Spesialundervisningens plass i opplæringen

Når vi erkjenner mangfoldet i elevflokken, blir det vanskeligere å se at det gir god mening å dele opplæringen i to, undervisning og spesialundervisning, slik det har vært vanlig til nå, og slik det også er nedfelt i styringsdokumentene for opplæringen.

Mange av de elevene som ikke får godt utbytte av skolegangen, har utvilsomt behov for spesialundervisning, ledet av kompetente lærere med relevant spesialpedagogisk utdanning. Denne retten må ikke svekkes.

Men de utfordringene som finnes blant alle de elevene som ikke lærer det de kan og skal, kan neppe møtes utelukkende med spesialundervisning. Det trengs et videre repertoar av tiltak, som må omfatte både personalressurser og kompetanse, materielle ressurser og organisering. Heller enn å snakke om en todeling mellom «ordinær» undervisning og spesialundervisning, kan en se for seg en vifte av tiltak som skolene må kunne sette i verk. Det kan være styrket fagundervisning, mer praktisk orienterte læringsaktiviteter eller økt bruk av andre læringsarenaer enn klasserommet. Det kan også være å ta andre yrkesgrupper inn i skolen, for å ta ansvar for viktige støttefunksjoner. Hovedsaken er at skolen må ha plikt til å sette i verk tiltak så snart en oppdager at en elev ikke har utbytte av den opplæringen som gis.

I alle tilfeller vil det være tjenlig med nært samarbeid

mellom lærere med ulik kompetanse, både når det gjelder skolefag og fagdidaktikk, og pedagogikk og spesialpedagogikk, for å gi elevene et opplegg som de kan lære av. På dette området finnes det antakelig utviklingsmuligheter i de fleste skoler.

Det kan være interessant i denne sammenhengen å vise til Riksrevisjonens undersøkelse av grunnskolen i 2006. Undersøkelsen viste blant annet at rektorer mente at den elevgruppen som er mest risikoutsatt, ikke er elever som får spesialundervisning, men elever uten spesialundervisning, men med behov for ekstra hjelp. Denne gruppen kunne sannsynligvis få bedre og mer lærerik skolegang dersom skolene tok i bruk et større repertoar av tiltak.

Tidlig innsats

Tidlig innsats må bety at en starter i barnehagen. Det aller viktigste barnehagen kan gjøre, vil være å sørge for gode, utviklingsfremmende og allsidige pedagogiske opplegg for de barna som går der, i pakt med den norske barnehagetradisjonen. Tidlig innsats kan ikke bety at flest mulig barn skal lære å lese tidligst mulig, eller at barnehagen skal fylles med spesifikt skoleforberedende aktiviteter. Barnehagen skal fylles med slike aktiviteter som det enkelte barn har nytte og glede av i sin hverdag og sin utvikling. Samtidig må førskolelærere være oppmerksomme på barn som kan ha problemer, når det gjelder språkutvikling eller på andre områder, slik at det kan settes inn nødvendige tiltak med en gang. I dette arbeidet vil førskolelærerne utvilsomt ha bruk for samarbeid med andre fagfolk, blant andre spesialpedagoger. Det viktigste tiltaket for å kunne satse på tidlig innsats i barnehagen er å styrke den pedagogiske bemanningen generelt, og bruke mer av spesialpedagogiske og andre fagressurser her.

I den senere tiden har det foregått en debatt om språkkartlegging av alle treåringer. Ifølge kunnskapsministeren dreier saken seg om et observasjonsmateriale som førskolelærere kan bruke til å kartlegge barns språkutvikling. Ifølge motstanderne dreier det seg om unødvendig og uheldig testing av barn. Jeg oppfatter at dette er en viktig debatt. Litt forenklet handler den om det skal satses på bruk av standardiserte opplegg for kartlegging for å avdekke barns lærings- og utviklingsbehov, eller om en skal satse på de profesjons-

gruppene som arbeider med barna. På dette området møter vi de samme utfordringene i barnehagen og skolen.

Førskolelærerne har ansvar for det pedagogiske opplegget i barnehagen, for helheten og for hvert enkelt barn. Det må også være førskolelærerens ansvar å vurdere hvilke hjelpemidler de har bruk for i arbeidet, når det gjelder både kartlegging og tiltak. Utdanningsforbundet har i et vedtak frarådet «bruk av kartleggingsverktøy som innsnevrer barnehagens oppdrag og den profesjonelle autonomien».

Tidlig innsats må også bety rask innsats, uansett hvilket trinn i skolegangen eleven har kommet til. Mulighetene for løse problemer eller redusere vansker er sterkt avhengig av raske og riktige tiltak.

De store og omfattende vanskene

Spesialpedagogikk er ikke ett område, det spenner over mange områder og fagfelt. Noen av områdene er innrettet mot barn og unge med store og omfattende vansker. Når det gjelder disse barna, er det vanskelig å tenke seg at den enkelte skole eller barnehage, eller, i mange tilfeller, den enkelte kommune, skal ha den kompetansen som er nødvendig for å gi dem de tilbudene de trenger. Derfor trenger alle skoler og barnehager et godt fungerende faglig støtteapparat, som kan hjelpe til med å legge til rette opplegg for barn og unge som den enkelte institusjon ikke har tilstrekkelig kompetanse til å kunne hjelpe alene.

Når barn og unge har omfattende og alvorlige vansker, trengs spesialistbistand, ofte fra flere typer fagfolk og flere hjelpeinstanser. Slik kompetanse bør finnes i regionale kompetansesentra i alle deler av landet, slik at alle lokalsamfunn har mulighet til å få nytte av dem. I denne sammenhengen kan det være verdt å se nærmere på forslag lagt fram av Midtlyngutvalget i fjor (jf. NOU 2009: 18 Rett til læring).

Spesialpedagogikk har en stor oppgave

Utfordringen for tidsskriftet også i tiden framover må være å dekke hele det spesialpedagogiske fagfeltet som jeg har forsøkt å skissere foran. Samtidig vil tidsskriftet kunne spille en viktig rolle i bestrebelsene for å skape nærmere sammenheng mellom de ulike spesialpedagogiske fagfeltene og andre kompetanseområder som trengs i skole og barnehage, og på den måten bidra til å fjerne den todelingen mellom undervisning og spesialundervisning som i mange tilfeller

har vist seg å være uheldig. Skolen og barnehagen greier ikke å utforme gode, læringsfremmende tilbud til alle barn og unge uten å ha helheten i virksomheten klart for øyet.

For Utdanningsforbundet som profesjonsorganisasjon har fagtidsskriftene våre stor betydning. *Spesialpedagogikk* har en naturlig og viktig plass blant disse tidsskriftene. Jeg ønsker lykke til med det videre arbeidet!



LITTERATUR:

BAKKEN, ANDERS (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år – kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning*. Oslo: NOVA-rapport nr. 9–2010.

DALE, LARS ERLING (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

HAUG, PEDER (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport fra styret for evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskingsråd.

PISA+ NETTADRESSE: www.pfi.uio.no/forskning/forskningsprosjekter/pisa.

NOU 2009: 18 RETT TIL LÆRING. NORGES OFFENTLIG UTREDNINGER.

Spesialundervisning: *Ett skritt fram og to tilbake?*

Forfatterne som stiller spørsmålet i overskriften har alle tre de siste årene vært ute i skoler og forsket på elevers, læreres og skolelederes praksiser etter innføring av Kunnskapsløftet som skolereform og som læreplan (LK 06 og LK 06S)¹. Artikkelen bygger på spørreskjemaundersøkelser og observasjoner.

AV SIDSEL GERMETEN, MIRJAM HARKESTED OLSEN
OG ANN ELISE RØNBECK

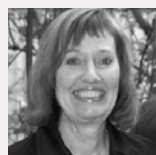
Temaene spesialundervisning, tilpasset opplæring og inkludering har stått sentralt i det forskningsprosjektet vi har gjennomført. Vi har gjennomført en spørreskjemaundersøkelse blant rektorer i grunnskolen (Germeten, 2009a), vi har foretatt observasjoner ved fem skoler (Germeten, 2010) og vi har foretatt intervjuer med elever, foreldre, lærere og skoleledere (Bongo, Eriksen og Germeten, 2010, Olsen, 2009; 2010; Rønbeck, 2008, Rønbeck, 2009a; 2009b, Rønbeck & Rønbeck, 2010 og Rønbeck, 2010). Til sammen har vårt prosjekt et bredt empirisk grunnlagsmateriale for å presentere og diskutere hvorfor vi stiller det spørsmålet vi gjør.

For det første stiller vi spørsmålet ut fra et historisk tidsperspektiv, det vil si i lys av nedleggelse av spesialskoler, «skolen for alle», retten til tilbud i skolekretsen og det å tilhøre en fast gruppe eller klasse. Noen av disse perspektivene diskuteres i forarbeidene, det vil si den ideologiske bakgrunnen for Kunnskapsløftet: Gjennom Kvalitetsutvalgets innstilling (NOU 2003:16), stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, via Prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006) og fram til i dag. Sentralt i de politiske diskusjonene om opplæring etter Kunnskapsløftet står elevenes rett til læring ut fra fellesrammen om kompetansemål innenfor de ulike fag.

For det andre stiller vi spørsmålet fordi vi ser spesialundervisning i lys av ideologien om inkludering. Det er mange

NORGES FORSKNINGSRÅD

Denne artikkelen er den femte i en serie hentet fra Forskningsrådets program «PraksisFou». I Spesialpedagogikk trykker vi tekster fra prosjekter knyttet til spesialpedagogiske emner in-



nenfor barnehage- og skolesektoren. Artiklene blir vurdert og valgt ut sammen med formidlingskoordinator for programmet, professor Bente Aamotsbakken. Vi ønsker at innleggene skal beskrive situasjoner, enkelthendelser eller refleksjoner fra det jevne arbeidet

i prosjektene. Tekstene i denne serien kommer derfor til å by på noe annet enn det du leser i forskningsrapporter og vitenskapelige avhandlinger og artikler. Vi håper du har glede av lesningen.

Se også www.forskningsradet.no hvor du kan finne informasjon om alle prosjektene i programmet.

Tidligere artikler i denne serien:

- **ER «KJEMPEBRA» GODT NOK?** av Engelsen, Eide og Meling – Spesialpedagogikk nr. 3–2009.
- **SAMTALENS BETYDNING FOR Å LÆRE SPRÅK OG SPRÅKETS BETYDNING FOR LÆRING** av Liv Gjems – Spesialpedagogikk nr. 4–2009.
- **ABCEFG.... – VEIEN INN I SKRIFTSPRÅKET FOR BARN MED HØRSELSEHEMMING** av Ninna Garm, Ann-Elise Kristoffersen og Eva Simonsen – Spesialpedagogikk nr. 9–2009.
- **DRAMA – EN INKLUDERENDE LÆRINGSFORM** av Ninna Garm, Ann-Elise Kristoffersen og Eva Simonsen – Spesialpedagogikk nr. 9–2009.



ulike oppfatninger av hva inkludering dreier seg om og hvordan prinsippet skal praktiseres. Inkludering har utviklet seg til et overordnet begrep, og begrepet oppfattes mange ganger som synonymt med at alle elever skal ha like rettigheter til å gå på nærmiljøskolen, få oppfylt sine skolevalg og få en tilpasset opplæring ut fra individets «bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter» (Kunnskapsløftet – Prinsipper for opplæringen). En ideologi om det inkluderende opplæringsmiljøet er etter hvert blitt et uttrykk som alle er enige om, men som det kanskje finnes like mange ulike forståelser av.

For det tredje diskuterer vi forholdet mellom spesialundervisning og tilpasset opplæring, med vekt på lovformuleringene om tilpasset opplæring. I denne relasjonen stilles det ofte forventninger om at jo mer og bedre tilpasset opplæring, desto mindre spesialundervisning. Vi vil i denne artikkelen påstå at dette er en naiv forståelse, da det er mange ulike mekanismer i et skolesystem som har interesse av å opprettholde spesialundervisningens omfang. Mange av disse mekanismene har ingenting med kvaliteten på tilpasset opplæring å gjøre, men handler om å opprettholde et tilbud og å holde på ressurser som allerede finnes på skolen.

I vårt forskningsprosjekt har vi redegjort for vår teoretiske bakgrunn og forståelseshorisont gjennom boka «Kunnskapsløftet – fra læreplankst til læreres praksiser» (Germeten (red.), 2009b). Her trekker vi opp linjer fra klassisk læreplanteori, gjennom sosial læringsteori til teori om makt i relasjoner mellom lærer og elev. Vi går ikke nærmere inn på disse teoriene i artikkelen, men vil legge vekt på å presentere eksempler fra vårt empiriske datamateriale.

Tre ulike delprosjekter

Nedenfor vil vi presentere og diskutere de analyser vi har foretatt gjennom våre tre prosjekter som dekker mange av

de samme perspektiver, men som berører spesialundervisning på ulike måter.

Feltarbeid på fem skoler Den ene empiriske datainnsamlingen ble foretatt som et feltarbeid på fem skoler i Finnmark i perioden 2009–2010 (Germeten, 2010). Skolene ligger geografisk spredt i fylket, med to skoler i en kommune i Vest-Finnmark og tre skoler i en kommune i Øst-Finnmark. Finnmark fylke er et stort fylke med spredt bosetting og relativt mange små skoler med få elever på hver skole. Det innebærer større etiske utfordringer når vi skal foreta empirisk forskningsarbeid. Utvalget av skoler ble derfor delvis begrunnet med variasjon i elevgrunnet (skoler med flere enn 100 elever), og delvis ut fra en strategi om å dekke skoler som hadde arbeidet spesielt med styrket lese- og matematikkopplæring, og for å dekke skoler som hadde arbeidet med prosjektet «Bedre vurderingspraksis» (Utdanningsdirektoratet, 2007). Ingen av skolene ble valgt ut fordi vi skulle titte spesialundervisningen særskilt i kortene. Dette var helt ordinære skoler der vi ikke hadde forhåndskunnskaper om hvordan spesialundervisningen ble organisert eller gjennomført. Men spørsmål om spesialundervisning ble enten reist i innledende intervjuer med rektorene, tatt opp og diskutert på initiativ fra lærere og rektorer eller observert i klasserommet.

Samtlige rektorer trekker fram tilpasset opplæring som et viktig prinsipp i Kunnskapsløftet, men samtidig oppfatter de at prinsippet stadig må diskuteres og finne gode løsninger i praksis. Rektorene ser dette arbeidet primært som lærernes oppgave, det vil si en smal forståelse av hva tilpasset opplæring handler om (jf. Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring foregår og finner sin form innenfor klasserommets fire vegger. Tilpasset opplæring knyttes ganske konsekvent til spesialundervisningen der tilpasset opp-

Jeg har en sånn feeling at jeg blir forskjellsbehandlet, liksom på den dårlige måten. Jeg får ikke være med på det de andre gjør, selv om jeg kunne vært med.

læring skal avstedkomme bedre individuell og skreddersydd opplæring, gjerne nedskrevet i en individuell opplæringsplan for alle (Germeten, 2009). Rektorer og lærere er bekymret for (a) det økende antall elever som har behov for ekstra hjelp og støtte i opplæringen, (b) omfanget av enkeltvedtak og (c) hvordan PPT og andre kompetansemiljøer arbeider med sakkyndige vurderinger og det å stille diagnoser. Rektorer og lærere forteller om at stadig flere elever sliter med psykiske lidelser eller at de kommer fra hjem der foreldrene hadde psykiske lidelser. Omtrent på det tidspunktet vi foretok feltarbeidet, hadde en av kommunene avholdt kurs om «Zippys venner», som er et program for første årstrinn i barneskolen. Undervisningsprogrammet har som målsetting å lære barna å identifisere og snakke om følelser, å mestre dagliglivets problemer og hjelpe og støtte andre som har det vanskelig. Er det mulig at våre informanter var mer oppmerksomme på dette problemet nettopp av den grunn? Det kan vi ikke kontrollere for i undersøkelsen. I tillegg får stadig flere elever diagnosen Aspergers syndrom, mens det tidligere var mange med ADHD, ble vi fortalt. Andre henvisninger handlet om elever klassifisert med «dysleksi, lese- og skrivevansker, samt konsentrasjonsproblemer og atferdsproblematikk». Ulike kommuner har ulik forekomst og ofte «overvekt» av visse diagnoser. Det kan godt være at dette bare skiller seg i begrepsbruk og ikke i realitet, men det kan også være at PPT opererer ulikt på ulike steder og stiller diagnoser ut fra det tjenesten har kunnskaper og erfaringer med.

Spesialundervisningens omfang bekymrer alle rektorene, selv om omfanget av spesialundervisning varierte fra at 8–10 % av elevene har enkeltvedtak i en kommune, til nesten 20 % i den andre kommunen. Tallene her er oppgitt av rektorene vi intervjuet, og baserer seg på deres forståelse av omfang. Forskjellene her er ikke analysert videre, men rektorene er like fullt bekymret for det økende antall uansett prosentandel, og de ser det problematiske kun i relasjon til egen skole. For eksempel sier en rektor at 13 – av nesten 200 elever – på hennes skole krever halvparten av skolens timetall, det vil si hun uttrykker at spesialundervisningen «sluker» ressurser. Andre skoleledere forteller om elever som trenger store lærerressurser, egne rom med spesialutstyr og ekstra hygieniske forhold. Elever som trenger slik praktisk oppfølging hver dag, må nødvendigvis få noe av opplæringen

sin utenom det faste klasserommet, det vil si som segregert tilbud, som en rektor sa. Akkurat på dette punktet var det full enighet blant lærere og rektorer. Selv om alle skolene hadde en målsetting om å være «en inkluderende skole med plass til alle elever», var praksis slik at opplæringen måtte vurderes i lys av den enkelte elevs læringsutbytte og hensyn til resten av klassen. Ofte var det slik at hensynet til resten av klassen veide tyngst i argumentasjonen.

På to av skolene i en kommune fortalte rektorer og lærere at foreldre i kommunen både flytter til og søker seg inn på deres skoler, fordi foreldrene oppfatter skolene som inkluderende skoler. Rektor på den tredje skolen i samme kommune skilte seg noe fra utvalget for øvrig. Gjennom intervjuet understreket hun at den største utfordringen for hennes skole var stadig flere elever med enkeltvedtak. Å få til tilpasset opplæring ble en utfordring både for lærerne og for skolen som organisasjon, og rektor savnet de tidligere spesialskolene. Hun sa at hun ventet på at foreldre ville reagere på at det fantes elever i klassen med ekstra stort behov for oppfølging. «Kanskje ikke alle elever skulle være på samme skole», uttrykte denne rektoren. Hun understreket at det må bli ro i skolen, slik at skolen kan få til det faglige arbeidet.

På en skole ble det observert at spesialundervisningen konsekvent ble organisert inne i klasserommet, mens det på en annen skole i samme kommune ble observert flere elever som ble tatt ut i både norskopplæring og matematikkopplæring. På den første skolen uttalte rektor at på hennes skole var lærerne delt i synet på hva som var «rett og galt i spesialundervisningen». Noen lærere står for en inkluderende linje, men andre ønsker enkeltelever ut av klasserommet, fortalte denne rektoren. Når lærere må avgjøre slike prinsipielle spørsmål ad hoc, vil det utvikle seg ulike praksiser på en og samme skole, og ulike praksiser på skoler innenfor samme kommune, og segregerte tiltak legitimeres ut fra en manglende overordnet strategi for organisering av spesialundervisningen.

Inkludering sett ut fra en elev I dette prosjektet har vi også fulgt en elev og hans historie. Eleven ble hardt skadet i en trafikkulykke midtveis i ungdomsskolen. Etter ulykken var han ikke i stand til å nyttiggjøre seg det ordinære opplæringsstilbudet fullt ut. Det ble derfor gjort et enkeltvedtak

Elever møter blick og tolker tonefall som forteller dem at de ikke er ønsket i fellesskapet.

på timer til spesialundervisning for ham. Ulykken medførte dermed en overgang fra å være en skoleelev uten særskilte hjelpebehov til å bli en elev med rettigheter etter kapittel 5 i opplæringsloven. Vi har hatt samtaler med eleven selv, men også med hans foresatte, lærere og venner. For å få innsikt i den konteksten elevens fortelling må forstås i forhold til. Samtalen med eleven ble gjennomført mens han gikk første året på videregående skole. Det var besluttet å strekke Vg1 over to år. Det første året hadde han bare fellesfag, ikke programfag. Skolen fordelte timene med spesialundervisning mellom spesialpedagog, faglærerne og en miljøarbeider. Spesialpedagogen fulgte ham i alle «teoretiske» fag. I tillegg hadde han en time i uken med hver av faglærerne. Miljøarbeideren fulgte ham i øvrige timer og aktiviteter på skolen. Denne organiseringen gjorde at hans skoletilbud ble gjennomført i klassen i fellesfagstimene. Når klassen hadde programfag, hadde gutten sin trening, hviling eller timer med faglærerne, alene lærer-elev.

Samtalene har i store trekk kretset rundt elevens opplevelse av å være inkludert i skolen. Guttens egne opplevelser var ikke helt i samsvar med de andre aktørenes. I samtalen med lærer kom det fram at hun anså ham for å være godt inkludert i klassemiljøet og i fellesfagene. Mor påpekte hans ensomhet, at han savnet venner, men hun mente at den faglige inkluderingen var god – han fikk jo gode karakterer. Gutten selv hadde et annet syn på det. «Jeg har en sånn feeling at jeg blir forskjellsbehandlet, liksom på den dårlige måten. Jeg får ikke være med på det de andre gjør, selv om jeg kunne vært med». Det var ikke alle aktiviteter ved skolen han fikk delta i, delvis på grunn av behovet for rullestol, delvis fordi det var besluttet at han ikke skulle ta programfagene dette året. Læreren hans fortalte at de forsøkte å legge til rette for turer og utflukter, men det hadde hendt at han ikke kom seg fram med rullestol dit de andre var. Gutten savnet slik sett å være kulturelt inkludert.

I forhold til en sosial inkludering fortalte han at det var ikke den fysiske tilstedeværelsen i en gruppe han vurderte når

han tenkte på om han var inkludert eller ikke, men han tolket blick og stemmeleie fra de andre ved skolen. Usikre, uvillige blick kontra et åpent ansikt, som han sa. Disse blickene og stemmene fortalte ham hvorvidt han var ønsket i gruppen. Han fortalte også om friminutter han ikke alltid rakk å delta i, fordi det tok for lang tid for ham å komme seg ut og dit de andre var. Han fortalte om en gang en klassekamerat oppsøkte ham der han var, en situasjon han satte stor pris på, og holdt fram som et eksempel på hvordan en kompis skulle være. Han fortalte at han fikk mye og god hjelp i fagene, både med å finne fram, lese og skrive. Når han ikke forsto, ble det forklart på nytt fra lærerne på en ny eller annen måte. Hans eneste kritikk til den faglige inkluderingen og organiseringen var at han også fikk hjelp til det han kunne klart selv. Han fortalte at han antok at det var for å spare tid.

Disse små glimtene fra flere timer med samtaler med denne eleven viser at forståelsen av en elevs inkludering er avhengig av aktørens plass eller posisjon, men også av hvilket aspekt av inkluderingen som er i fokus (Olsen, 2009, 2010a). Tilpasset opplæring er en lovbestemt rettighet for alle elever, også for elever som mottar spesialundervisning. Denne gutten hadde et vedtak som utløste svært mange timer til spesialundervisning. Det viktigste innenfor spesialpedagogisk tilrettelegging har ofte vært å tenke faglig differensiering og faglig tilpasning. I guttens fortelling lå elementer av en opplæring som var tilpasset hans faglige evner og forutsetninger. Skolen hadde også forsøkt å få til en kulturell og sosial tilpasning, men gutten hadde en opplevelse av ikke å høre til ved skolen som helhet (Olsen, 2010b). At han ikke skulle ha programfag, avskar ham fra mange av aktivitetene de andre elevene deltok i, sosiale og kulturelle aktiviteter som kunne bidratt til å styrke hans opplevelse av å tilhøre klassen. Skolen hadde organisert full voksendekning i alle timene denne gutten hadde – også i pausene. Som lærer sa det: «Vi burde trukket oss mer ut i friminuttene sånn at medelever kunne ha hjulpet ham med det han trengte og at han kunne være sammen med dem på sine premisser på en

annen måte.» Det å ta sjansen på å la ham være alene, klare seg selv, kunne kanskje inspirert til flere møter mellom ham og de andre i klassen.

Tilpasset opplæring handler om en tilpasning av lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler, noe som ble drøftet i forbindelse med en analyse vi gjorde av de såkalte grunnlagsdokumentene til Kunnskapsløftet (Olsen, 2009). Tilpasningen knyttes gjerne til det faglige innholdet i skolen. Etter våre funn er det mye som tyder på at det faglige fokuset har økt etter at kompetansemålene kom inn med LK 06. Det er ikke «tid og rom» i skoledagen for å fokusere på hele mennesket. Det er for mange faglige kompetansemål som skal nås! Men, en tilpasset opplæring involverer også en tilpasning av elevens læringsmiljø, et perspektiv vi også må ha i spesialundervisningen. Elevers rett til et godt psykososialt miljø er lovfestet (opplæringslovens § 9a-1). Det skjer likevel at mange elever ekskluderes fra aktiviteter, for eksempel i friminuttene, fordi de rett og slett ikke får nok tid til å komme seg dit de andre er i pausene. Elever møter blikk og tolker tonefall som forteller dem at de ikke er ønsket i fellesskapet. Tilrettelegging av et godt psykososialt miljø innebærer å arbeide med både læreres og medelevers holdninger og med organiseringsformer som inkluderer alle elever. I denne teknologiens tidsalder (Bauman, 2001) må aktiviteter utover kompetansemålene i faget trekkes inn i skolestua, slik at det kan legges til rette for møter mellom elevene som skaper inkluderende praksiser, også etter at skoleklokka ringer etter siste time.

Spesialundervisning i gamle spor: Nye planer – gamle handlingsmønstre Den sentrale problemstillingen i denne delen av prosjektet fokuserer på organiseringen av spesialundervisningen på ungdomstrinnet. Målet er å beskrive, analysere og vurdere lærernes fortellinger om organiseringsmåten etter at Kunnskapsløftet ble innført. Undersøkelsen er foretatt på tre skoler i tre forskjellige kommuner. Hver skole har elevtall på over 250 elever og over 30 lærere. En lærer fra åttende, niende og tiende klassetrinn, til sammen ni lærere, ble intervjuet om organiseringen av spesialundervisningen ved skolen. Framstillingen nedenfor drøfter ikke forskjeller mellom skolene, men viser lærernes beskrivelser av gjeldende praksis.

Funnene viser at alle tre skoler plasserer spesialundervisnings elever i egne grupper i enkelte timer og fag, eller i klasser/grupper omtalt som «basen» der elever med sammensatte behov er sammen hele dagen. Ved en av skolene kalte de denne basen for «Handicap-basen». Samtlige skoler hadde alternative tilbud med egne klasser for elever klassifisert som «atferdsvansker». En vanlig organiseringsmåte var enetimer, det vil si en lærer med en elev. Alle tre skolene brukte tolærersystem når eleven med rett til spesialundervisning var inne i klassen, men det var ikke elevens spesialundervisningsressurs som deltok i klasserommet. Det er heller slik at det ble satt inn andre ekstra ressurser når det var behov for å støtte elever og lærerne i samlet klasse. Intervjuene viste at det var en generell aksept blant lærerne for at elever med spesielle behov kunne segregeres, noe som vi tolker som å være i strid med intensjonen med elevers rettigheter til opplæring. I Kultur for læring (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 86) står det at spesialundervisning skal iverksettes når det er behov for en tilpasning som ikke kan gis innenfor rammene av ordinær (tilpasset) opplæring. Det betyr at det er selve opplæringen som skal tilpasses, ikke nødvendigvis organiseringen. Organiseringen som velges, skal derimot ha en inkluderende setting. Det betyr at elever med behov for spesialundervisning også skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres forutsetninger. Ved de tre skolene i vår undersøkelse var dette ikke realisert.

Ved en av skolene var det like mange elever som ble tatt ut i en egen spesialundervisningsgruppe som det som er igjen i ordinær klasse. Lærerne som underviste den delen av klassen som ble igjen, fortalte at de likte denne organiseringsformen. «Klassen» var mer homogen, ble vi fortalt, og dermed var det lettere å gi differensiert opplæring til elevene som en lærer alene. Lærerne påsto at spriket mellom de kalte «normalelever» og «elever med spesielle behov» ble særlig stort på ungdomstrinnet. Det var derfor vanskelig å undervise klassen samlet. Spesiallæreren som underviste den store gruppen elever med ulike behov, syntes situasjonen var håpløs. Hun uttalte at det var helt umulig å gi god, tilpasset opplæring til så mange elever med forskjellige behov i løpet av en skoletime. Derfor når mange elever ikke sine individuelle læringsmål.

Alle lærerne uttrykte at de kjente til at det var blitt dannet flere spesialundervisningsgrupper utenfor klassene nå, enn det som tidligere ble ansett legitimt. Til tross for en formulert inkluderingsideologi, kan det konkluderes med at elever med spesielle behov fortsatt blir ekskludert fra fellesskapet i klassen. Vi vil stille spørsmålet om utskillingsprosessen er blitt tøffere, spesielt på ungdomstrinnet etter Kunnskapsløftet, nasjonale kartleggingsprøver og PISA-undersøkelser. Både for skolen og foreldre blir det satt fokus på at elever må få gode karakterer, slik at skolen «belønnes» og kan komme høyt på listen over de beste skoler i kommunen/fylket/landet.

Organiseringen av spesialundervisning forteller mye om hvordan en skole forstår og verdsetter elever. Det samme forholdet kommer til syne i planlegging og oppsett av timeplaner. Lærerne ved to av skolene forteller at timeplanen for de såkalte «ordinære klasser» og lærere blir planlagt først. Deretter timeplanplanlegges spesialundervisningen. Lærerne forteller at det er en av grunnene til at elever med rett til spesialundervisning ikke får de best kvalifiserte lærerne, da disse brukes som kontaktlærere i andre grupper/klasser. Ideologi om ivaretaking av svaktstilte elevgrupper er ord på papiret, mens praksisen som utspiller seg i feltet er noe helt annet. Selv når det blir tildelt ekstra ressurser til opplæring, forskriftene til opplæringsloven stiller krav til fagkompetanse, blir spesialundervisnings elever nedprioritert i timeplanleggingen.

Oppsummering og konklusjon

Som en oppsummering vil vi igjen spørre: Har spesialundervisningen gått ett skritt fram og to skritt tilbake med Kunnskapsløftet? Er det blitt slik fordi læreplanen på den ene siden vektlegger og understreker inkluderende opplæring og en skole for alle, samtidig som skolene oppfatter et sterkere press på læringsprestasjoner og kompetansemål. Begrepet inkludering er blitt et honnørord ingen tør være imot og få tør å motsi på et overordnet politisk og skoleadministrativt nivå. Samtidig murrer det nedover i skolesystemet, og rektorer, slik det går fram av denne undersøkelsen, legger ikke lenger noen overordnet strategi for spesialundervisningen på skolen: «Alle skal jo være inkludert». Derfor overlates organiseringen av spesialundervisningen til det enkelte

lærerteam. Mange lærerteam mestrer det på en eksellent måte, slik vi observerte begynneropplæringen på en skole i feltarbeidet (Germeten, 2010). Andre lærerteam tyr til den mer tradisjonelle fordelingen mellom klasselærer og spesialpedagog, der klasselæreren knapt vet hva som foregår bak den lukkede døra der eleven og spesialpedagogen befinner seg.

Samfunnsendringer gjør at også spesialundervisningen må tenke nye tanker. Vi lever i teknologiens tidsalder. Spesialundervisningens framgang henger nøye sammen med dens evne til å tilpasse seg den nye moderniteten. Mange elevers sosiale liv leves for en stor del gjennom sosiale medier som facebook og twitter. Elever som står utenfor teknologiens sosiale plattform, kan også risikere å bli stående utenfor skolestuas sosiale plattform. Skolen må derfor være villig til å trekke elevens fritid inn i skolestua. Skolen må legge til rette for møter mellom elevene som påvirker livet utenfor skoletid – for i sin tur å få effekt på elevens læringsmiljø.



Sidsel Germeten



Mirjam Harkestad Olsen



Ann Elise Rønbeck

Sidsel Germeten, Mirjam Harkestad Olsen og Ann Elise Rønbeck arbeider på Høgskolen i Finnmark.

REFERANSER

- BACHMANN, K. & P. HAUG** (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Rapport fra Møreforskning/Høgskulen i Volda nr. 68/2006
- BAUMAN, Z.** (2001). Flytende modernitet. Oslo: Vidarforlaget.
- BONGO, M. A., L. G. ERIKSEN & S. GERMETEN** (2010). Kunnskapsløftet Samisk: Feltarbeid på fem skoler i nordsamisk område. HiO-rapport 6/2010 fra Høgskolen i Finnmark, Alta.
- GERMETEN, S.** (2009a). Rektorer om innføring av en ny læreplan. Rapport fra prosjektet TOPFAG. HiO-rapport 9/2009 fra Høgskolen i Finnmark, Alta.
- GERMETEN, S.** (red.) (2009b). Kunnskapsløftet fra læreplantekst til læreres praksis. Eureka Forlag Forskningsserien nr. 9/2009, Tromsø.
- GERMETEN, S.** (2010). Kunnskapsløftet: Feltarbeid på fem skoler i Finnmark. HiF-rapport under trykking fra Høgskolen i Finnmark, Alta.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova).
- LÆREPLANVERKET FOR KUNNSKAPSLØFTET.** (2006). Lastet ned 17. september, 2010, fra www.udir.no/grep.
- NOU 2003:16. I FØRSTE REKKE FORSTERKET GRUNNOPPLÆRING FOR ALLE. OSLO: STATENS FORVALTNINGSTJENESTE.**
- OLSEN, M. H.** (2009). Ideen om en inkluderende skole. I: GERMETEN, S. (red): Kunnskapsløftet: fra læreplantekst til læreres praksis, 95–117. Tromsø: Eureka forlag.
- OLSEN, M. H.** (2010a). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor, 58–63. *Bedre skole*.
- OLSEN, M. H.** (2010b). De tvang meg hit. Om medvirkning ved valg av utdanningsprogram. Antatt og under publisering i Åmotsbakken, B. (red.) (2010): Læring og medvirkning. Oslo: Universitetsforlaget.
- RØNBECK, A.** (2010). Foreldreoppfatning av skole- hjemssamarbeidet. Alta: Høgskolen i Finnmark, HiF- rapport 2010: 2.
- RØNBECK, A. OG N. F. RØNBECK** (2010). Kroppsøvingfaget etter kunnskapsløftet: læreropfatninger. Alta: Høgskolen i Finnmark, HiF- rapport 2010:5.
- RØNBECK, A.** (2009 a). Vurdering for og av læring på ungdomstrinnet. I: GERMETEN, S. Kunnskapsløftet: fra læreplantekst til læreres praksis. Tromsø: Eureka forskningsserie, 2009: 2).
- RØNBECK, A.** (2009 b). Gjennomføring av tiltak mot bortvalg i videregående skole i Finnmark. I: I. Lie: Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark: analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak. Alta: Norut Alta, rapport 2009:5.
- RØNBECK, A.** (2008). Samarbeid mellom hjem og skole: en undersøkelse basert på foreldrevurderinger. Alta: Høgskolen i Finnmark, HiF- rapport 2008: 2.
- STORTINGSMELDING NR. 30** (2003–2004). Kultur for læring. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). Prinsipper for opplæringen. I dag del av læreplanen Kunnskapsløftet.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2007). Bedre Vurderingspraksis. www.udir.no/Artikler/_Vurdering/Prosjekt-bedre-vurderingspraksis/ Lastet ned 24.september 2010.

NOTE

- 1 Vårt empiriske forskningsområde har vært Finnmark, og dermed har vi undersøkt både hvordan LK06 og den samiske versjonen av læreplanen LK06S har blitt implementert.

Motivasjon, sertifikat og egentrening

AV BEATE HEIDE

Alle har vi lært at motivasjon er en viktig drivkraft for læring. Dette får tankene mine til å fly tilbake i tid. Til den gangen da jeg skulle ta sertifikat. Jeg hadde utsatt prosjektet noen år etter aldersgrensen var oppnådd, og nå både var jeg motivert og trengte sertifikat som nybakt mamma og student.

Det jeg opplevde var i grunnen ikke i tråd med mine gode intensjoner og min motivasjon. Jeg opplevde å møte prestasjonsangsten da jeg kom inn i bilen der opplæringen skulle foregå. Teorien hadde gått greit. Der holdt motivasjon hodet klart gjennom høyregel og lukeparkering. Der var det kjedelig, men greit. Det var straks verre da jeg kom til det praktiske. Jeg hadde ikke øvelseskjørt noe særlig. Og min tiltro til at jeg skulle skjønne noe av det tekniske ved bilen var så godt som lik null. Nå var situasjonen den at jeg trengte et sertifikat. Da var veien om kjøretimer ikke til å unngå. Dette var i tillegg senhøstes med regn og sludd og etter hvert snø på veiene.

Jeg hadde ønsket meg kjøretimer tidlig på morgenen. Kjørelæreren min bodde ikke langt unna og hentet meg hjemme. Han var like taus som meg om morgene. Etter et kort hei satte jeg meg på plassen bak rattet. Dette var før i verden, da det var manuell choke på bilene. Det gikk greit til jeg kom inn i rushtrafikken og måtte slurekjøre, stoppe, vente og være ytterst forsiktig med koblingen, mens svetten rant i strie strømmer. Det hendte ofte at bilen oppførte seg som en kenguru. Den bykset frem i et solid hopp, trakk pusten og kvalte selvsagt motoren. Det var ikke noe morsomt.

Jeg vil gå så langt at jeg innrømmer at kjørelæreren hadde sterk innvirkning på min psyke i de ukene jeg

tok kjøretimer. Det var sånn at om jeg hadde gjort en haug med feil, som ble påpekt av kjørelæreren, så var jeg smådeppa resten av dagen. Kom han med ros eller fornøyde grynt derimot, så steg humøret betraktelig.

Jeg tror at kjørelæreren min var en ualminnelig god menneskekjenner. Både han og jeg oppdaget at jeg kjørte bedre om jeg:

- Fikk en god start på kjøretimen
- Ikke fikk påtalt alle feil

Kjørelæreren min begynte derfor å komme med en bil som var godt oppvarmet. Det eliminerte problemet med choken. Jeg begynte å få dreisen på å kjøre inn på hovedveien uten å kvele motoren. Jeg begynte å se i speilene, og giringen begynte å komme naturlig, det kunne jeg se på draget rundt munnen til kjørelæreren. Han trengte ikke si noe. Kroppsspråket talte for han. Ved unødvendig mellomgassing ved girskifte fikk han et eget drag rundt munnen. Jeg skjønte at jeg ikke var god nok – ennå! Jeg føyde til et ennå, for jeg var fast bestemt på å bli god nok. Sertifikat både skulle og ville jeg ha. Kjørelæreren påtalte ikke alt jeg gjorde feil. Han konsentrerte seg om en feil om gangen. Hver time var det noe nytt, og for meg mange ganger overraskende det han uttrykte sin misnøye over. Det skulle bli verre. Jeg trenger bare å si lukeparkering og rygging før hårene reiser seg, og det gjør de ennå 30 år

etter. Det var skikkelig vanskelig for meg. Til slutt sukket kjørelæreren min og sa: «I teorien kan du lukeparkere.» Jeg tror aldri du vil prøve deg på en lukeparkering før du virkelig er i beit. Da vil du få det til. Du vil være en av dem som kjører rundt og leter etter en skråstilt parkeringsplass du, til du blir trygg eller nødt til å lukeparkere! Han hadde evig rett i det! Jeg foretok min første – og eneste – perfekte lukeparkering for fem år siden. Da hadde jeg en mental prat med kjørelæreren og fortalte han at nå, nå har jeg satt teorien ut i livet! Det gjorde jeg mens jeg stod og beundret min egen lukeparkering!

På oppkjøringen gikk det bra. Jeg slapp (heldigvis) å åpne panseret, noe som hadde avslørt at jeg knapt visste hvor motoren var. Da jeg på skjelvende bein gikk ut av bilen, med en lapp i hånden som ga meg rett til å kjøre bil, sa Bilsakkyndige: «Husk du har fått en lapp som sier at du er flink nok til å foreta resten av opplæringen alene. Du er ikke utlært ennå!» De ordene har jeg båret med meg og tenkt på mange ganger.

Etterpå var vel ettåringen min den som satte best ord på mammas kjøreegenskaper. Før jeg fikk sertifikat hadde han en fin og jevn lyd for bil: «Brrrrrrr.» Etter å ha sittet på med mora første gang, endret lyden seg til br-r-r-r-r. Det sier vel alt om hvor «flink» jeg var.

«Å ville noe er den beste motivasjon» Elin Hovden



Ettersom jeg hadde fått et sertifikat som sa at jeg var god nok til å øve selv, så har jeg gjort det, øvd meg på å kjøre bil. Nå er det bare i spesielle situasjoner at prestasjonsangsten hugger i. Ellers er det å kjøre blitt en del av meg. De fleste bevegelser er automatiserte, og jeg liker å kjøre. Det hadde jeg ikke trodd de timene da alt føltes håpløst. Jeg er stor takk skyldig til en tålmodig kjørelærer.

Å få et sertifikat stilte krav til meg. Jeg fikk beskjed om at resten av opplæringen fikk jeg foreta selv. Jeg var på ingen måter utlært. Jeg hadde bare akkurat nok ferdigheter til å foreta resten av opplæringen selv. Det innebærer at det kreves av meg at jeg holder meg oppdatert om nye regler, forskrifter og forordninger. Det kreves at jeg jevnlig leser meg opp på relevant fagstoff og følger med i debatten rundt fagfeltet. Jeg blir tilbudt nye kurs på det nye som er kommet, og jeg må selv forplikte meg til å være oppdatert. Dette er en klar parallell til det som kreves av andre sertifiseringer i arbeidslivet, enten jeg er lærer, lege eller psykolog. Eller heismontør for den saks skyld. Det er den teoretiske biten av å være sjåfør. Nå er bilkjøring på ingen måte en teoretisk øvelse. Det er en praktisk ferdighet. Trass i full faglig oppdatering så må man likevel, og til enhver tid lese trafikkbildet. Sjåføren må alltid ha øyne og ører åpne for at det kan oppstå noe uventet i trafikken. Trafikkbildet er hele tiden i aktivitet og endring. Derfor krever bilkjøring årvåkenhet og at jeg som sjåfør har oppmerksomheten rettet mot trafikkbildet. Det er lett å falle inn i dårlige vaner og tro at jeg er en bedre billist enn jeg faktisk er

under henvisning til lang erfaring og lite uhell. Da kan jeg bli både selvgod og uforsiktig!

Jeg har ofte tenkt at kjørelæreren min skjønnte flere pedagogiske mekanismer: Han så at jeg hadde prestasjonsangst, og tok hensyn til det. Han hadde et program jeg skulle gjennom for å trene på viktige ferdigheter, men han tilpasset krav og progresjon til det ståstedet jeg hadde!

I tillegg påpekte han ikke alle feilene mine samtidig, men ga meg korrigering på en ting om gangen. Jeg var pinlig klar over mine feil i løpet av timen, og det gjorde at selvfølelsen rundt bilkjøring var laber. Og ikke minst, han roste meg der jeg fikk det til. Det trengte jeg for å holde motivasjonen oppe.

Sist men ikke minst viser ettåringen min sitt utsagn om mammas billyd at vi lærer i en kontekst, ikke i et vakuum. Det å ha sertifikat er altså å få lov til å drive egentrening resten av livet. Du er sertifisert til å ivareta ditt eget opplæringsbehov. Er ikke det en besnærende tanke vi burde plante i elevene våre? Når jeg er motivert, og det butter imot, da trenger jeg gjerne andre til å hjelpe meg med å holde fokus på arbeidet slik at jeg greier å beholde troen på at det er mulig å lykkes. Da trenger jeg andre til å være «heiajenter» på tribunen. Jeg trenger oppmuntrende tilrop, klapp på skulderen og at noen roser meg for at jeg prøver. Det er mange ganger skremmende å skulle lære seg noe nytt. Ny kunnskap og nye ferdigheter er et slit å tilegne seg. For noen er det teoretisk kunnskap som er det vanskelige, for andre er det å lære noe som involverer motorikk verre. Vi er forskjellige

og opplever derfor at utfordringene fortoner seg ulikt. For meg er praktiske ferdigheter som involverer teknisk innsikt det verste. Derfor var det å lære å kjøre bil en utfordrende manøver for meg. Å ha et publikum som heier deg frem når du sliter i motvinden på oppløpssiden innebærer også at du tør å involvere andre i planene og drømmene dine. Når du først har sagt høyt det målet du ønsker å oppnå, ja da kan du også få spørsmål i form av ros og ris. «Plages du med lukeparkerings, haha, det syntes jeg var så enkelt». Den som sier det, har kanskje ikke til intensjon å trække midt i sårbarheten din og gi deg følelsen av å mislykkes, de gjør det likevel. Det krever altså mot å fortelle om drømmer og ønsker og mål. Når jeg gjør det, involverer jeg andre i livet mitt. Det er slik jeg får interesse og tilbakemelding. Det kan være skremmende om jeg er usikker på om jeg vil lykkes. Å tåle at vennene mine også vet om nederlagene mine, er viktig for meg, men det krever en stor porsjon mot.

Motivasjon finnes både på det indre og det ytre planet. Kanskje trenger vi begge deler for ikke å miste motet når målet syntes så uendelig langt borte? Ett er sikkert, det følger store forpliktelser med å ha oppnådd en sertifisering på ett eller annet plan. Til slutt er det et poeng å tilføye at vi husker opplæring vi har fått i mange år. Enten den er vellykket eller har gitt mismot. Opplæringen bærer vi med oss som både teoretisk integrert kunnskap, holdninger og ferdigheter – og ikke minst sanseinntrykk.

Bli med på å forme **morgendagens utdanning**

Senter for IKT i utdanningen utforsker hvordan barn og unge kan lære bedre med bruk av digitale verktøy. Velkommen til vår første nasjonale konferanse i **Tromsø 30. november og 1. desember.**

Kristin Halvorsen

Kunnskapsminister

Stephen Heppell

The Centre for Excellence in Media Practice

Sylvi Barman-Jenssen

Senter for IKT i utdanningen

Gudmund Hernes
FAFO

Jo Twist
Channel 4

Tonje Steinsland
TV2 Skole

Ola Erstad
Universitetet i Oslo

Åsa Sundelin
Oneeighty

Rune Krumsvik
Universitetet i Bergen

Marc Durando
European Schoolnet

Heidi Grande Røys
Havrenes barnehage

Derek P. Robertson
Learning and Teaching Scotland

Hvordan kan digitale verktøy være med på å gjøre ungdomsskolen mer relevant og praksisnær?
Hvordan kan barn bruke digitale verktøy kreativt i barnehagen? Hvordan styrke samarbeidet mellom lærerutdanning, lærerstudenter, lærere og elever?

Diskusjonen er allerede i gang på <http://konferanse2010.iktsenteret.no/workshop>

Meld deg på i dag: <http://konferanse2010.iktsenteret.no>



Forskjeller som er avdekket i barns ordforrådsutvikling, er på mange måter alarmerende.

Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge

Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II, Second Edition (BPVS II)

Ordforrådet, spesielt det såkalte akademiske ordforrådet, står på mange måter i en særstilling i barns språklige utvikling. Ordforrådet er viktig for en god talespråklig utvikling, og det er avgjørende for leseutviklingen. Ordforrådet støtter ordavkodingen og det er styrende for leseforståelsen. Vi har imidlertid ikke hatt mange gode hjelpemidler for å kartlegge barns og unges norske ordforråd, derfor har vi hatt liten mulighet for å vurdere hva som representerer en forsinket eller avvikende ordforrådsutvikling.

AV SOLVEIG-ALMA HALAAS LYSTER, ERNA HORN
OG ANNE-LISE RYGVOLD

Ved Institutt for spesialpedagogikk har vi sammen med representanter fra det lingvistiske miljøet ved Universitetet i Oslo og det statlige, spesialpedagogiske støttesystemet brukt British Picture Vocabulary Scale II (Dunn, Dunn, Whetton og Burley, 1997) til norsk og samlet data fra hele landet om ordforrådet hos 884 barn og unge i aldersgruppen 3;0 til 16;1. Resultatene fra denne kartleggingen gir oss aldersnormer for norske barns ordforståelse som kan være rettleidende ved undersøkelse av barns ordforråd. Noen resultater fra studien presenteres nedenfor.

Barns ordforrådsutvikling

Språket er vårt viktigste redskapet for å kommunisere og tenke (Rommetveit, 1972; Vygotsky, 1982). Det meste av vår læring skjer gjennom språket (Adams, 1990). Vokabularet eller ordforrådet står her i en særstilling siden begreper og ord hjelper oss til å tenke om, snakke om og kategorisere enheter i verden som omgir oss. Det hjelper oss både til å konstruere mening og motta informasjon (Bloom, 2000). Vokabularet er summen av ordene en person forstår og bruker.

Forskjeller i barns ordforrådsutvikling viser seg tidlig i et barns utvikling. Denne forskjellen korrelerer høyt med

sosiale oppvekstvilkår og foreldrenes økonomiske status (Hart & Risley, 1995). Forskning viser at allerede i førskolealder mestrer 20-25 prosent av de barna med størst vokabular mellom to og tre ganger så mange ord som barna med det laveste antall ord i vokabularet sitt (Beck, McKeown og Kucan, 2002; Biemiller, 2001, 2005). De samme tendensene finner vi i norske studier. Lyster (1995) fant at det ved skolestart var signifikante forskjeller i ordforståelse, slik denne måles med WISC-R, mellom barn som hadde mødre med gjennomført treårig videregående skole, og barn til mødre som ikke hadde et treårig løp etter obligatorisk niårig skole (da denne studien ble gjennomført i midten av 1990-årene).

Det er påpekt at genetiske forhold som påvirker den fonologiske bearbeidingen kan påvirke vokabularutviklingen (Gathercole, 2007). Samtidig er det påvist at den tidlige vokabularutviklingen også legger et viktig grunnlag for den fonologiske bevissthetsutviklingen (Metsala og Walley, 1998). Slik sett kan det synes som fonologisk bevissthet og vokabular gjensidig påvirker hverandre, spesielt i førskolealder, og sammen danner et viktig grunnlag for leseutviklingen. Det skal imidlertid påpekes at de individuelle forskjellene i ordforrådsveksten ser ut til å være mer avhengig av miljø enn av gener (Plomin & Dale, 2000). Den miljømessige påvirk-

Alt i tre- til fireårsalderen svært store forskjeller på barnas ordforståelse.

ningen viser seg spesielt ved den effekt ulike vokabulartreningsstudier har hatt på vokabularutviklingen og ikke minst på leseutviklingen (National Reading Panel, 2000).

Forskjeller som er avdekket i barns ordforrådsutvikling er på mange måter alarmerende. Det innebærer at barn kommer til barnehage og skole med svært ulike forutsetninger for videre læring. Hart og Risley (1995) har vist at barn som lever i familier med velferdsordninger, hører rundt 600 ord per dag når de er tre år, barn fra arbeiderklassefamilier hører 1250 ord/dag, og barn i familier der foreldrene har en profesjon som krever et visst nivå av utdanning utover den obligatoriske, hører omtrent 2150 ord per dag når de er tre år. Dette illustrerer forskjeller i barns språkstimulering og hvorfor det er så stor variasjon i deres vokabular alt før de begynner på skolen. Siden videre ordforrådsutvikling bygger på et barns eksisterende ordforråd, vil avstanden mellom de som har et godt utviklet ordforråd og de som ikke har dette, bli stadig større (Biemiller, 2005). Biemiller (2005) peker på at det er en utfordring å endre dette bildet, og sier at barnehage og skole har et stort ansvar for at forskjellene ikke får utvikle seg videre. Ordforrådet er en kritisk faktor for den skolefaglige utviklingen og studier viser at barn med minoritetsspråklig bakgrunn står i fare for å utvikle lesevaner nettopp fordi ordforrådet deres ikke er tilfredsstillende utviklet (Lervåg & Aukrust, 2010). Monsrud (dette nummeret av Spesialpedagogikk) har gjennom utprøving av BPVS vist at de grupper av minoritetsspråklige barn som inngikk i hennes studie hadde et langt dårligere norsk ordforråd enn norske barn på samme alder. Selv om hun finner at de minoritetsspråklige barnas samlede ordforråd, ordforrådet på morsmål og på norsk, tilsvarer det som kan forventes på alderstrinnet, vil allikevel det dårlige norske ordforrådet være en trussel mot for eksempel en god leseutvikling på norsk.

Ordforråd og lesing

Cunningham and Stanovich (1997) avdekket i en studie at ordforrådet i første klasse predikerte mer enn 30% av forskjellene i elevenes leseforståelse 10 år senere. Chall, Jacobs og Baldwin (1990) fulgte utviklingen av barns leseforståelse i grupper fra henholdsvis middelklassen og lavere sosio-økonomiske klasser. Et av deres hovedfunn er at leseferdigheten til barn fra lavere sosio-økonomiske klasser holder tritt med

barna fra middelklassen fram til 3-4 klasse. På dette tidspunktet begynner avstanden mellom gruppene å bli stadig større. En av hovedårsakene syntes å være at barna fra lavere sosio-økonomiske klasser hadde et lite ordforråd sammenlignet med barn fra middelklassen. Forskjellen kom særlig til syne når det gjaldt ord som var mindre vanlig i det muntlige språket (Se Corson, 1997 om det akademiske ordforrådet). Slike funn har ført til bedre forståelse for at ordforrådet må få en mer sentral rolle i leseopplæringen enn hva det synes å ha i dag, ikke minst i et forebyggingsperspektiv (Biemiller 2003, 2005; National Reading Panel, 2000; Oulette, 2006; Stahl & Nagy, 2006). En norsk undersøkelse av Lervåg og Aukrust (2010) viser at ordforrådet er den faktoren som i størst utstrekning kan forklare forskjeller mellom etnisk norske elevers og minoritetsspråklige elevers (urdu/punjabi) leseforståelse. De minoritetsspråklige elevenes dårligere ordforrådsskåre i denne undersøkelsen forklarte en stor og signifikant del av variasjonen i leseforståelse (Se også Monsrud mfl. i dette nummeret av Spesialpedagogikk).

En rekke studier viser at det er en sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse, og det er også avdekket at ordforrådet påvirker ordavkodningen (Biemiller 2003; Frost mfl. 2005; Lyster 2002; National Reading Panel 2000; Oulette, 2006). Selv om ordforrådet påvirker leseutviklingen (National Reading Panel, 2000), må vi ikke glemme at lesing også styrker ordforrådsutviklingen. Derfor er det viktig å poengtere at et dårlig ordforråd som fører til en dårlig leseutvikling bidrar til at avstanden til medelevers leseferdighet så vel som ordforråd blir stadig større.

Det er enighet om at den dypere innsikten i ord som kreves for å forstå fagtekster og andre tekster må læres eksplisitt for at elever skal få den nyanserte og spesifiserte ordforståelsen ulike tekster fordrer (Baumann & Kameenui, 1991; Biemiller 2001; McKeown, Beck, Onanson & Pople, 1985; McKeown & Beck 1988). Dette arbeidet bør, som påpekt over, starte tidlig, og det er spesielt viktig å ha et særskilt fokus på ordforrådet til barn med språkvansker, lærevansker, lesevaner eller som av andre grunner mislykkes med sin læring. Derfor er det også viktig å ha redskap for å kartlegge barns ordforråd når de av ulike grunner skal utredes for språk- og lesevaner. En ordforrådstest som BPVS II gir oss mulighet for å kartlegge enkelte sider ved barn og unges ordforrådsutvikling, og kan

være et godt supplement til det begrensede utvalg vi har av kartleggingsmateriale på det spesialpedagogiske feltet.

Utpøving av British Picture Vocabulary Scale II

Data som her presenteres for «British Picture Vocabulary Scale, Second Edition» (BPVS II), ble samlet inn samtidig med den norske standardiseringen og normeringen av TROG 2 (Test of Reception of Grammar 2, Bishop 2003/Lyster & Horn, 2009). BPVS III er nå i salg, men på det tidspunkt da våre data ble samlet, var det kun BPVS II som var tilgjengelig. Mens det var få problemer med oversettelsen av TROG 2, var det en langt større utfordring å oversette ordene fra BPVS II. Dette gjaldt i særdeleshet de siste settene med ord i den britiske utgaven. Mens den britiske versjonen har 14 sett med ord, hver med 12 oppgaver, har vi i studien som presenteres her, valgt kun å benytte de første 12 settene. De to siste settene ga alt for store utfordringer med hensyn til oversettelsen. Årsaken til utfordringene var at den norske oversettelsen ble for enkel i forhold til de engelske ordenes vanskegrad. For noen begrep har engelsk ofte et langt mer nyansert sett med ord, mens det samme begrepet representeres med ett høyfrekvent ord på norsk. Den britiske oppgaveboken og manualen er benyttet slik den foreligger, men i noen tilfelle er det valgt et annet ord enn det britiske ordet når et av alternativene i en oppgave var bedre egnet. Ord som er endret i den norske kartleggingen er listet opp i Appendiks 1, med unntak av ordsett 11 og 12 der de fleste ordene er endret.

Både oversettelsen og valg av ord, når det engelske ordet er skiftet ut, har foregått i et samarbeid med representanter fra flere av våre kompetansesentre og med lingvister fra Institutt for lingvistikk og nordiske fag ved Universitetet i Oslo (Se kommentarer sist i artikkelen). Det hadde selvfølgelig vært ønskelig at vi hadde data på og kunne normere BPVS III, men norske data for BPVS II er av ny karakter og representerer den ordforrådsnormering som vi pr dato har.

Eksklusjonskriterier

Barn/ungdom som ikke hadde norsk som morsmål, som gikk til behandling hos logoped, eller som fikk spesialundervisning på grunn av språkvansker eller innlæringsvansker,

ble ekskludert fra utvalget som inngår i kartleggingen.

Utvalget

Barn/ungdom fra alle deler av landet er representert i studien. Utvalget omfatter totalt 884 barn/ungdom i alderen 3;0 til 16;1. Ved innsamling av BPVS II-data er utvalgene de samme som ved TROG2-kartleggingen (se en beskrivelse av dette i den norske TROG2-håndboken) med unntak av et noe mindre utvalg av barn/unge fra Hordaland. Barn/ungdom fra typiske nynorskdistrikt er inkludert i utvalget. Det har ikke framkommet noen forskjeller i resultatene mellom typiske nynorskdistrikter og landet for øvrig.

Aldersgruppene er inndelt på samme måte som for Test of Reception of Grammar 2 (TROG 2), selv om det kunne vært et alternativ å operere med «smalere» aldersgrupper for de yngste barna. I og med at det er så store forskjeller i de yngste barnas ordforrådsutvikling og at deres «utviklingsspurter» kommer til ulike tidspunkt, vil ikke en smalere aldersinndeling nødvendigvis gi et klarere bilde av barnas nivå. Med tanke på det antall barn som har vært tilgjengelige i kartleggingsprosessen, spesielt på enkelte alderstrinn, ville det heller ikke vært tilrådelig å presentere resultat som baserer seg på mindre grupper av barn enn det vi nå har (se tabell 1).

Utvalget for enkelte aldersgrupper er noe mindre enn ønsket, men resultatene, slik de blant annet uttrykkes i Tabell 2 og Figur 1, tilsier at de resultatene vi har kommet fram til burde være både valide og reliable. Tabell 1 gir en oversikt over utvalgets fordeling i aldersgrupper og antallet jenter og gutter i de ulike aldersgruppene.



Tabell 1. Oversikt over utvalgets aldersgruppefordeling og fordeling av jenter og gutter pr aldersgruppe.

Alder	Jenter	Gutter	Samlet N
3;0 – 3;5	10	9	19
3;6 – 3;11	15	16	31
4;0 – 4;5	32	30	62
4;6 – 4;11	32	42	76
5;0 – 5;5	30	38	68
5;6 – 5;11	32	34	66
6;0 – 6;5	12	15	27
6;6 – 6;11	24	21	45
7;0 – 7;11	30	29	59
8;0 – 8;11	39	38	77
9;0 – 9;11	28	21	49
10;0 – 10;11	20	18	38
11;0 – 11;11	36	35	71
12;0 – 12;11	29	23	52
13;0 – 13;11	47	47	94
14;0 – 16;1	24	28	52
SAMLET	440	444	884

Antallet barn/ungdom i aldersgruppene 3;0-3;5, 3;6-3;11 og 6;0-6;5 er spesielt lite. Resultatene i disse to aldersgruppene avviker imidlertid ikke fra det utviklingsmønsteret eller de tendenser som framkommer når det gjelder økningen i barnas ordforråd med stigende alder slik dette vises i Tabell 2 og Figur 1.

Reliabilitet og validitet Reliabilitetsdata for hele utvalget under ett er .98 (alpha). Reliabilitetsdata er også stabile og høye for alle alderstrinn separat med unntak av det øverste alderstrinnet. Reliabilitetsdata (alpha) er presentert i Tabell 2.

Ulike validitetsmål er innhentet for BPVS II i Storbritannia, og ikke minst for dens «amerikanske storebror» PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test), som nå også har kommet i en ny versjon, PPVT IV. Det er ingen grunn til å tro at en norsk oversettelse og tilpasning skal være mindre valid enn hva man har funnet i andre sammenhenger. Samtidig skal vi være klar over at det å måle barn og unges ordforråd kan være en stor utfordring. Barn og unge i Lofoten vil ha et

annet ordforråd enn barn og unge i Oslo, og barn og unge i Oslo vil ha et ordforråd som endrer seg fra bydel til bydel. Dette kontrolleres til en viss grad ved at data er samlet inn fra barn/unge over hele landet. Vi skal også være klar over at store kulturelle forskjeller, også blant barn av norske foreldre, kan føre til at barn ikke bare lærer en ulik mengde av ord, men også at de lærer forskjellige ord. Dette kan være en av forklaringene på at barn/unge ofte kan lese en type tekst langt bedre enn de leser andre (se Lyster, 2010).

Siden data for BPVS II er hentet inn samtidig med data for TROG 2, har det vært mulig å korrelere resultatene. Korrelasjonen er svært høy for det totale utvalget. Det innebærer egentlig at testene i realiteten måler kunnskap som testes med begge. Den høye korrelasjonen henger selvfølgelig sammen med at utvalget er stort, og vil være lavere når korrelasjonene beregnes i de enkelte aldersgruppene. Skårene på TROG2 flater ut rundt 8-9-års-alderen og standardavvikene blir svært små for de eldste barna. Dette vil kunne innebære at forholdet mellom TROG2- og BPVS

II-resultatene vil variere mer på de høyere alderstrinnene hvor det først og fremst er skårene for ordforråd som øker. Dette er også hva analysene viser. Korrelasjonene mellom ordforråds- og grammatikkresultatene er langt høyere på de lavere alderstrinnene (varierende mellom .65 og .43) enn hva som avdekkes i aldergruppene 8 år og høyere (varierende mellom .39 og .18). Den tette sammenhengen mellom grammatisk utvikling og ordforråd, slik det her påvises på de laveste alderstrinnene, er i tråd med funn fra en rekke studier (se for eksempel Bates & Goodman, 2001).

Resultatene

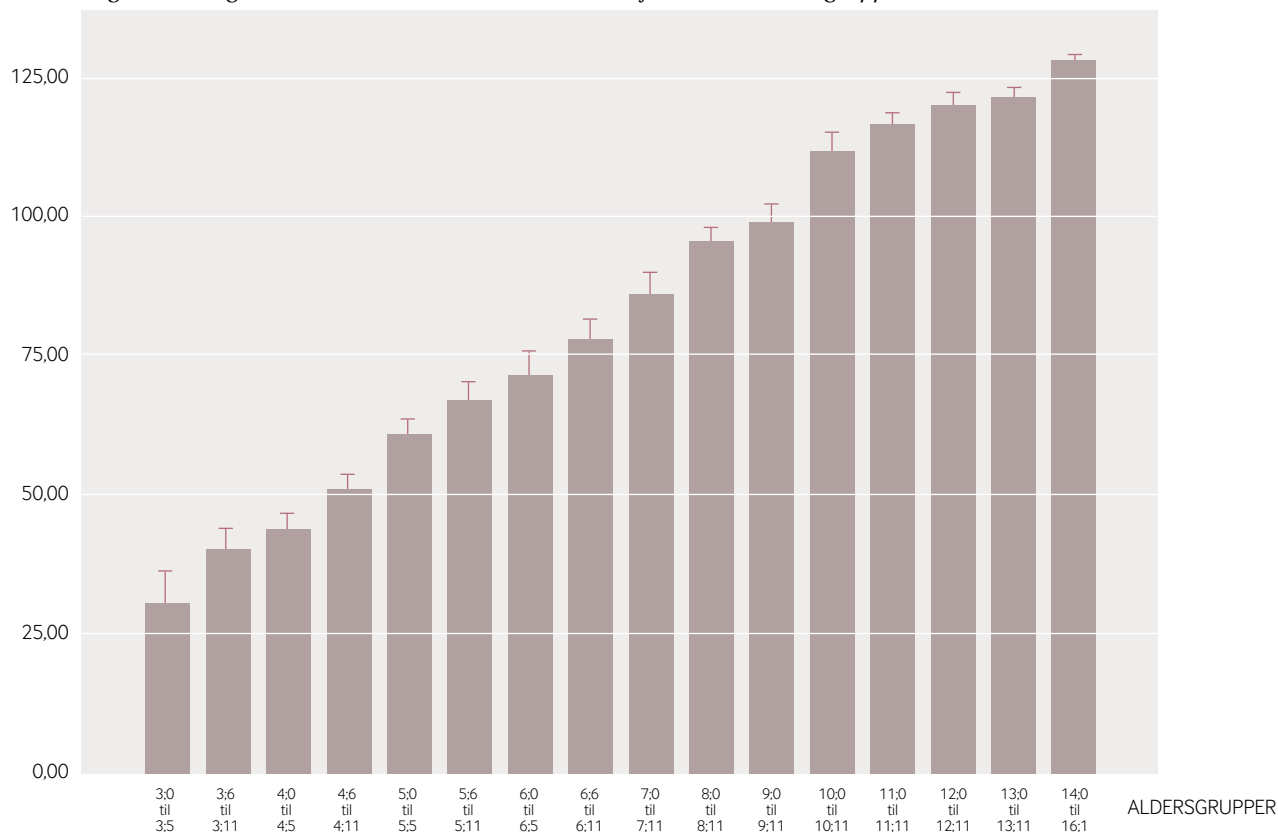
brukes klinisk. Et datamateriale som er mest mulig normalfordelt er ønskelig i forhold til begge bruksmåter. Med et par unntak, er det ikke funnet «uteliggere» eller noen form for

skjevfordeling i materialet. Uteliggere er fjernet. Det vil si at beregningene som er gjort i denne artikkelen, beregnes ut fra data fra 884 barn/unge.

Figur 1 viser skåreutviklingen og standardfeil (95 % sikkerhetsintervall) for de norske data for BPVS II i de ulike aldergruppene. Som det går frem av figuren øker ordforståelsen, slik denne måles med materialet, relativt jevnt fra aldersgruppe til aldersgruppe. Mellom enkelte aldersgrupper er avstanden i skåre noe større enn for andre, men når vi ser på gjennomsnitt og standardfeil, er det, med ett unntak en klar utvikling i ordforråd fra den ene aldersgruppen til den andre. Resultatet for 12- og 13-åringene er ganske likt.

Som det framgår av Figur 1, er standardfeilen større i begge 3-årsgruppene enn den er ved for eksempel 13 år. Det innebærer at det er større sannsynlighet for at 13- og

Figur 1. Histogram over BPVS-resultater (antall rette) for de ulike aldersgruppene



14-åringene vil oppnå samme skåre om de ble testet med BPVS gjentatte ganger sammenlignet med 3-åringene. Det er med andre ord større variasjon rundt «den sanne gjennomsnittsskåren» for 3-åringene enn det er for 13-åringene. Standardfeilen er relatert til en tests reliabilitet og standardavvik og til det utvalget som er testet. Jo større utvalget er, jo mindre er standardfeilen. Siden utvalget av 13-åringer er 94 og utvalget av de yngste 3-åringene bare er 19, forklarer det en del av den størrelsesforskjell som er på standardfeilen til gjennomsnittet. Mens standardfeilen uttrykker den variasjon som er omkring «den sanne» gjennomsnittsskåren, er standardavviket et mål på spredning eller variasjon i enkeltmålinger.

I beskrivelse av resultater som skal brukes i klinisk virksomhet, er det mest relevant å rapportere standardavviket. I et normalfordelt materiale vil 68 % av observasjonene ligge mellom ett standardavvik under og ett standardavvik over gjennomsnittet. Det er sjelden grunn til bekymring for et barns ferdigheter om en skåre ligger innenfor disse ytterkantene. I visse tilfelle kan imidlertid en skåre innenfor det såkalte normale variasjonsområdet påkalle oppmerksomhet

om kartlegging på andre områder viser resultater som ligger over dette variasjonsområdet.

Det kan være aktuelt å spørre hvor mye mer enn ett standardavvik under gjennomsnittet en skåre på en ordforrådsprøve som BPVS kan være før det er snakk om vansker? Denne artikkelen tar ikke opp alle de nye spørsmål en slik refleksjon reiser. Men siden vansker med å forstå ord er alvorlig med tanke på språkutviklingen generelt, og leseutviklingen spesielt, er det aktuelt å gå videre med flere undersøkelser av et barns språk om resultatet på en test synes å være i takt med utviklingen for øvrig, og ligger ett standardavvik eller mer under gjennomsnittet for aldersgruppen. Tabell 2 viser minimum og maksimumskåre, gjennomsnittresultater, standardavvik og reliabilitet (alpha) for hver aldersgruppe.

Som det framgår av tabellen er det en stor spredning i ordforråd innenfor hver aldersgruppe. I den yngste aldersgruppen kan barn som har det største ordforrådet forstå nærmere 4 ganger så mange ord som barn med det minste ordforrådet. Denne avstanden er noe mindre blant de eldste 3-åringene, men også her er avstanden stor: barnet med

Tabell 2. *Spredning av skårer, gjennomsnitt, standardavvik og reliabilitet (alpha) for hver aldersgruppe*

Alder	Minimumskåre	Maksimumskåre	Gjennomsnitt	Standardavvik	Alpha
3;0 – 3;5	12	47	31.00	11.57	.93
3;6 – 3;11	21	63	40.52	10.15	.90
4;0 – 4;5	21	69	43.92	11.65	.92
4;6 – 4;11	22	87	51.01	12.49	.92
5;0 – 5;5	34	87	60.91	11.99	.92
5;6 – 5;11	35	98	67.06	14.09	.92
6;0 – 6;5	49	90	71.59	11.27	.88
6;6 – 6;11	45	104	77.89	12.95	.93
7;0 – 7;11	63	117	87.32	12.38	.93
8;0 – 8;11	67	121	95.52	11.77	.89
9;0 – 9;11	76	136	98.76	12.72	.92
10;0 – 10;11	88	132	111.55	11.09	.88
11;0 – 11;11	93	138	116.55	8.46	.83
12;0 – 12;11	99	133	120.00	8.39	.89
13;0 – 13;11	97	138	121.38	8.88	.87
14;0 – 16;1	113	139	127.71	5.19	.69

I den yngste aldersgruppen kan barn som har det største ordforrådet forstå nærmere fire ganger så mange ord som barn med det minste ordforrådet.

størst ordforråd forstår 3 ganger så mange av ordene i BPVS som barnet med minst ordforråd. Dette er i tråd med hva vi vet om ordforrådsutviklingen i internasjonal sammenheng; det er svært store individuelle forskjeller (Beck, McKeown & Kucan, 2002; Biemiller, 2001, 2005; Hart & Risley, 1995). Det mest uventede resultatet finner vi for de eldste gruppene der forskjellen mellom laveste og høyeste skåre er liten i forhold til hva den er på lavere alderstrinn. Dette skyldes delvis testens beskaffenhet som medfører at det for de eldste aldersgruppene vil være umulig å måle reell forskjell i ordforråd fordi så mange av ordene i testen nå mestres av alle.

Det er ikke funnet noen signifikante forskjeller mellom gutters og jenters skåre i noen av aldersgruppene. Dette samsvarer med resultatene i den britiske normeringen av BPVS II. Det innebærer at det ikke er aktuelt å presentere normer for kjønn. Vi har valgt en noe «grovere» aldersgruppering enn hva den britiske manualen opererer med, men det har allikevel vært mulig å sammenligne de britiske og norske normene. Skårene for de ulike aldersgrupperingene er mer eller mindre identiske fram til 5-6-års alderen. Fra dette tidspunktet og fram til 10-11-års alderen er det en klar tendens til at de norske barna skårer høyere. For de eldste gruppene er skårene i de ulike aldersgruppene tilsvarende de britiske.

For bedre å kunne tolke resultatene og sammenligne dem med resultater fra annet kartleggingsmateriale er råskårene for hvert alderstrinn konvertert til skalaskårer med gjennomsnitt 100 og standardavvik 15. Denne konverteringen presenteres ikke her.

Variasjon i norske barns impressive ordforråd

Som det er påpekt innledningsvis, viser en rekke studier at det er store variasjoner i barns ordforrådsutvikling tidlig i førskolealderen. De samme forhold avdekkes, som vist, også i de norske data vi nå har for BPVS II og kommer tydelig fram også når vi sammenligner gruppen av barn som skårer lavt på et alderstrinn med gruppen av barn som skårer høyt på det samme alderstrinnet. Tabell 3 viser variasjonene mellom grupper av barn i aldersspennet 3;0 til 6;11.

Tabellen viser skåreforskjeller mellom barn i BPVS-utvalget som har et lite og et stort ordforråd. Variasjonen er størst i de yngste aldersgruppene. Som Tabell 3, viser er det alt i tre- til fireårsalderen svært store forskjeller på barnas ordforståelse. De 25 prosentene av barna som skårer høyest i hver aldersgruppe, har i snitt omtrent dobbelt så stort vokabular som de 25 prosentene som skårer lavest. I aldersgruppen 3;6–3;11 mestret de 25 prosentene av barna med det største ordforrådet i gjennomsnitt 55 ord av ordutvalget på 144 som testen omfatter, mens barna med det minste ordforrådet i snitt kun forsto kun 28 ord. At barn kan ha en spurt i ordforrådsutviklingen på ulike tidspunkt vil tidvis jevne ut enkelte forskjeller, men en forskjell som har etablert seg i tre-års alder vil også kunne markere en framtidig forskjell. Tabellen viser dessuten at ordforrådet til gruppen med det laveste resultatet i seks- til syvårsalderen, er på nivå med de barna som hadde det beste ordforrådet i alderen 4;0–4;5. Her er det snakk om forskjeller som i stor grad kan føre til store ulikheter i barnas læring og utvikling. Resultatene indi-

Tabell 3. *Variasjon i barns ordforrådsutvikling slik dette er målt med BPVS II**

Alder	Barn med stort ordforråd		Barn med lite ordforråd		Min. og maks. for hele utvalget
	Gjennomsnitt	Standardavvik	Gjennomsnitt	Standardavvik	
3;0 – 3;5	43,83	• 3,19	16,40	• 3,91	12–47
3;6 – 3;11	55,00	• 5,29	27,75	• 4,06	21–63
4;0 – 4;5	58,53	• 4,12	29,00	• 3,48	21–69
4;6 – 4;11	68,75	• 7,30	34,41	• 5,21	22–87
5;0 – 5;11	83,00	• 6,39	47,03	• 5,78	34–98
6;0 – 6;11	92,13	• 4,81	58,33	• 6,23	45–104

* Tabellen er hentet fra Lyster, 2010.

kerer derfor at det er svært viktig å arbeide systematisk med barnas vokabular i barnehagen og komme tidlig i gang med forebyggende tiltak.

Kommentarer

Ordforrådstester som kan si noe om hva vi kan forvente av et typisk utviklet barn på ulike alderstrinn, vil kunne være et viktig verktøy i både et forebyggende og habiliterende arbeid. Samtidig er det viktig å være bevisst at en kartleggingsprøve som BPVS bare representerer et avgrenset område av den ordkunnskap et barn/en ungdom har. Et vokabular, slik dette måles med BPVS, representerer kunnskap om den bredden av ord barnet/den unge forstår. Andre typer av ordforrådstester vil kunne si noe om hvor mange ord barnet bruker aktivt eller hvilken «dybde» det er i ordforståelsen. Forskjellige former for ordkunnskap vil også kunne ha ulik relasjon til for eksempel leseforståelse. Den informasjon som BPVS kan gi, vil kunne supplere og støtte opp om kunnskap vi kan få om barns ordforråd fra annet testmateriale som har inkludert oppgaver som kan avdekke barnas ordkunnskap (for eksempel WISC-testene og enkelte deltester på ITPA, Illinois test of psycholinguistic abilities).

De som har den engelske utgaven av BPVS II, kan henvende seg til Institutt for spesialpedagogikk v/Zhanna Saidenova (zhanna.saidenova@isp.uio.no) for ytterligere informasjon. Framgangsmåten ved testing er identisk med den som beskrives i den engelske manualen for BPVS II.

Medarbeidere i arbeidsgruppen for kartleggingsmaterialet har, i tillegg til forfatterne av denne artikkelen, vært Hanne-Gram Simonsen og Inger Moen, Institutt for lingvistikk og nordiske fag ved Universitetet i Oslo, Turid Helland, Eikelund kompetansesenter (Nå Universitetet i Bergen) og Søs Bangstad og May-Britt Monsrud, Bredtvet kompetansesenter.

Data er samlet inn av en stor gruppe logopeder og spesialpedagoger (Se den norske håndboken for TROG2 og informasjon som følger den norske ordlisten). I likhet med standardiseringen og normeringen av TROG2, ble oversettelsen og utprøvingen av BPVS II delvis støttet økonomisk av Læringscenteret.



Solveig-Alma Halaas Lyster



Erna Horn



Anne-Lise Rygvold

Solveig-Alma Halaas Lyster, Erna Horn og Anne-Lise Rygvold arbeider ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO.

REFERANSER

- ADAMS, M. J.** (1990). Learning to read: Thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT-Press.
- BAUMANN, J. F. AND E. J. KAMEENUI** (1991). Research on vocabulary instruction: Ode To Voltaire. In J. Flood, J.J. Lapp, and J.R. Squire (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 604–632). New York: MacMillan.
- BATES, E. & J. GOODMAN** (1997) On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition. *Language and Cognitive processes*, 12, 507–584.
- BECK, I., M. G. MCKEOWN, AND L. KUCAN** (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Press.
- BIEMILLER, A.** (2001) Teaching vocabulary: Early, direct, and sequential. *American Educator* (25), 24–29. (This is a reprint of the Perspectives article with minor corrections. Reprinted with permission.) Retrieved June 09, 2007 - www.aft.org/pubs-reports/american_educator/spring2003/biemiller.html.
- BIEMILLER, A.** (2003). Oral comprehension sets the ceiling on reading comprehension. *American Educator*, vol. 27, 1–17.
- BIEMILLER, A.** (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary. In E. Hiebert and M. L. Kamil(Eds.), *Teaching and learning vocabulary*. (223–242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BISHOP, D. V.** (2003). *Test for Reception of Grammar – Second Edition (TROG-2)*. London: Harcourt Assessment.
- BISHOP, D. V.** (2009). *Test for Reception of Grammar – Second Edition (TROG-2)*. London: Harcourt Assessment/Pearson Assessment. Norsk versjon ved S.A.H. Lyster & E. Horn (2009) utgitt av Pearson Assessment.
- BLOOM, P.** (2000). How children learn the meaning of words. Cambridge:

MIT.Press

CHALL, J. S., V. A. JACOBS & L. E. BALDWIN (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge: Harvard University Press.

CORSON, D. (1997). The learning and use of academic English words. *Language Learning*, 47, 671–718.

CUNNINGHAM, A. E. & K. E. STANOVICH (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934–945.

DUNN, L. M., L. M. DUNN, C. WHETTON & J. BURLEY (1997). The British Picture Vocabulary Scale. Second Edition. London, UK: nferNelson Publishing Company.

DUNN, LLOYD M.; DUNN, LEOTA M.; WHETTON, CHRIS; BURLEY, JULIET FROST, J., S. MADSBJERG, J. NIEDERSØE, Å. OLOFSSON & P. M. SØRENSEN (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3–16 years of age. *Dyslexia*, 11, 79–92.

GATHERCOLE, S. E. (2007). Working memory: A system for learning. In R.K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenbaum (red.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*, 233–248. New York, NY: The Guilford Press.

HART, B. & T. RISLEY (1995). Meaningful differences in the everyday lives of young American children. Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

LERVÅG, A. & V. AUKRUST (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension between first and second language learners. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Early view. Retrieved January 12, 2010, from Wiley Interscience.

LYSTER, S. A. H. (1995). Preventing reading and spelling failure: the effects of early intervention promoting metalinguistic abilities. Doktoravhandling. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

LYSTER, S. A. H. (2002). The effects of a morphological versus a phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261–294.

LYSTER, S. A. H. (2010). Reading comprehension: Unanswered questions and reading instruction challenges. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (red.), *Advances in Learning and Behavioural Disabilities, Literacy and Learning*, vol. 21, 115–153. United Kingdom: Emerald.

MCKEOWN, M. & I. BECK (1988). Learning vocabulary: Different ways for different goals. *Remedial & Special Education*, 9, 42–46.

MCKEOWN, M., I. BECK, R. ONANSON & M. POPLÉ (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading research Quarterly*, 20, 522–535.

METSALA, J. L. & A. C. WALLEY (1998). Spoken vocabulary growth and segmental restructuring of lexical representation: Precursors of phonemic awareness and early reading ability. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (red.), *Word recognition in beginning literacy* (89–120). Mahwah, NJ: Erlbaum.

NATIONAL READING PANEL, (2001). *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC: National Institute for Literacy.

OULETTE, G. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554–566.

PLOMIN, R. & P. S. DALE (2000). Genetics and early language development: a UK study of twins. In D.V.M. Bishop & L. B. Leonard (red.), *Speech and language impairment in children: Causes, Characteristics, Intervention, and outcome*, 35–51. Philadelphia: Psychology Press.

ROMMETVEIT, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i*

språkpsykologi og psykolingvistik. Oslo: Universitetsforlaget.

STAHL, S. & W. NAGY, W. (2006). *Teaching word meanings*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

VGOTSKY, L. (1982). *Tænkning og sprog*, bd. I-II. København: Hans Reitzel.

Appendix 1

Kartlegging med BPVS på norsk – endringer fra den engelske utgaven

Den norske versjonen av BPVS følger i stor utstrekning de engelske ordene slik de er oversatt i norsk-engelske ord-bøker. De engelske verbene med -ing-ender er representert ved norske infinitivsformer. De endringene som er gjort i oppgavesett 2–10 følger nedenfor:

Oppgave 17 (oppgavesett 2): «Wooden» med rett svaralternativ 2 i den engelske utgaven, er erstattet med «gjennom-siktig» (svaralternativ 4).

Oppgave 43 (oppgavesett 4): «Furry» er oversatt med pelsdyr. *Oppgave 70 (oppgavesett 6):* «Predatory» er gitt oversettelsen «rovdyr».

Oppgave 75 (oppgavesett 7): «Orbit» er gitt oversettelsen «krets».

Oppgave 81 (oppgavesett 7): «Scalp» er gitt oversettelsen «hodebunn».

Oppgave 90 (oppgavesett 8): «Fiction» er oversatt med «fantasidyr».

Oppgave 104 (oppgavesett 9): «Citrus» er oversatt med «sitrusfrukt».

Oppgave 105 (oppgavesett 9): «Digit» med referanse til pekefinger, er oversatt med «indikator».

Oppgave 106 (oppgavesett 9): «Feline» er oversatt med «bufe».

Oppgave 114 (oppgavesett 10): «Talon» er erstattet med «finne»

Oppgave 116 (oppgavesett 10): «Dwelling» er erstattet med «silo».

Oppgave 117 (oppgavesett 10): «Emaciated» er oversatt med «anorektisk».

Oppgave 119 (oppgavesett 10): «Descending» erstattet med «aerodynamisk».

Oppgave 120 (oppgavesett 10): «Spherical» er erstattet med «konkav».

Ordene som er brukt i oppgavesett 11 og 12 (Oppgave 121 – 144) er i vesentlig grad endret, men tilpasset bildene i manualen.

Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling

AV MAY-BRITT MONSRUD, ANNE-CATHRINE THURMANN-MOE OG KIRSTEN MEYER BJERKAN

Resultater fra utprøvingen av morsmålsbaserte versjoner av BPVS-II. Det vil alltid være en utfordring å kartlegge ordforrådet til elever med et annet morsmål enn majoritetsspråket. I denne artikkelen presenteres noen aspekter ved minoritetsspråklige barns ordforråd med utgangspunkt i data fra morsmålsbaserte versjoner av BPVS II.

Mange minoritetsspråklige elever har ikke læringsutbytte og leseferdighet som forventet. Ofte kan det være komplisert å avgjøre om elevene har behov for språkpedagogisk støtte (opplæringsloven § 2–8) eller behov for spesialundervisning (opplæringsloven § 5–1). En undersøkelse fra England viser at det er størst usikkerhet når det gjelder diagnostisering av mulige språk- og lesevansker (Fredrickson & Cline, 2002). En årsak kan være at svake språkferdigheter på andrespråket kan gi lignende språklige uttrykk på språktester som hos enspråklige barn med spesifikke språkvansker. Studier har vist at typisk utviklede barn som lærer et nytt språk og barn med språkvansker ofte gjør samme type feil på grammatikk og ordbøyning, feil som man ikke finner hos enspråklige barn uten språkvansker (Paradis og Crago, 2000; Håkansson, 2001). Dette gjør det vanskelig å skille tospråklige barn med språkvansker fra tospråklige barn uten språkvansker, i hvert fall hvis man bare undersøker andrespråket. En annen årsak kan være at tester og prøver som benyttes i en språkkartlegging er utviklet og normert med bakgrunn i enspråklige barns språkutvikling og kulturelle kontekst, noe som innebærer at prøvene ikke vil være valide for barn som har en tospråklig oppvekst. Prøveresultatene må da vurderes ut fra den enkeltes unike tospråklige situasjon, og det gjør fortolk-

ningen av resultatene vesentlig mer kompleks.

I den senere tid har ordforrådets særlige betydning for å utvikle god leseferdighet og økt læringsutbytte fått stor forskningsmessig oppmerksomhet (bl.a. Biemiller, 2001; Snow, 2007). Det fins få hjelpemidler for å kartlegge barns ordforrådsutvikling på norsk.

I denne utgaven av Spesialpedagogikk presenteres imidlertid en norsk oversettelse av British Picture Vocabulary Scale II (Dunn, Dunn, Whetton & Burley, 1997), samt data fra utprøvingen som omfatter norske barn i aldersgruppen 3:0 til 16:1 (Lyster, Horn & Rygvold, 2010), se side 38.

I tillegg til den norske tilpasningen av British Picture Vocabulary Scale II (BPVS II), er det ved Bredtvet kompetansesenter utarbeidet morsmålsbaserte versjoner av prøven. Denne artikkelen vil presentere noen aspekter ved minoritetsspråklige barns ordforråd med utgangspunkt i data fra morsmålsbaserte versjoner av BPVS II.

Hvem er minoritetsspråklig?

Betegnelsen minoritetsspråklig brukes om alle barn som har en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk og samisk (for eksempel opplæringsloven §2.8). Dette innebærer at også barn med bakgrunn fra det som betegnes som majori-

Mange minoritetsspråklige elever har ikke læringsutbytte og leseferdighet som forventet.



tetskulturer i verdenssammenheng, for eksempel barn med fransk morsmål, regnes som minoritetsspråklige i Norge. I praksis brukes likevel begrepet minoritetsspråklig om elever som kommer fra miljøer som både kulturelt og språklig er å forstå som minoriteter i Norge, og denne gruppen representerer en stor utfordring for utdanningssystemet. Både i Norge og internasjonalt viser forskning at minoritetselever som gruppe har svakere språkkompetanse på andrespråket enn enspråklige klassekamerater. Dette gjelder spesielt for elever som ankommer i skolealder og også for noen elever som er født i landet. Det antas at svak kompetanse på opplæringspråket også er en vesentlig årsak til at en stor gruppe minoritetsspråklige elever presterer svakere enn majoritetselever i skolefagene slik det blant annet dokumenteres i PISA-undersøkelsen fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2007) og PIRLS (Wagner, 2003). Det er viktig å understreke at også sosioøkonomiske forskjeller forklarer svake resultater (Taguma et al., OECD, 2009). Samtidig er det også svært mange minoritetselever som lykkes innenfor utdanningssystemet.

Utvikling av ordforråd hos minoritetsspråklige barn

De fleste minoritetselever i Norge har en suksessiv tospråklig utvikling. De lærer morsmålet først og deretter norsk når de

eksponeres for språket, som regel i forbindelse med oppstart i barnehage eller ved skolestart. I prinsippet følger utviklingen av andrespråket samme «rute» som ved en enspråklig utvikling. Det betyr at barna språklig sett begynner på nytt og repeterer «stadiene» i den språklige utviklingen på det nye språket. Morsmålet er deres primære språk, men utviklingen av andrespråket skjer ikke bare gjennom at ord som allerede er lært på morsmålet oversettes. I en tospråklig utviklingsprosess vil utviklingen av ordforråd og kommunikativ kompetanse kunne foregå parallelt, men i en språkspesifikk kontekst. Det vil si at barna tilegner seg ordforråd både hjemme og i barnehage eller skole, og barna mestrer ikke nødvendigvis de samme ordene på morsmål og på andrespråket. En interessant undersøkelse referert i Pearson, Fernandez og Oller (1993) studerte ordforrådet hos tospråklige barn i alderen 6–9 år med spansk/engelsk bakgrunn. Barna gjennomgikk en tospråklig kartlegging ved hjelp av Peabody Picture Vocabulary Scale (den amerikanske originalversjonen av BPVS-II) og den oversatte spanske utgaven av Peabody (TVIP). Barna i undersøkelsen ble eksponert for både spansk og engelsk språk i hjemmet. I gjennomsnitt besvarte barna 67 % av oppgavene på begge språk korrekt, mens 8–12 % av oppgavene ble besvart korrekt på ett av språkene.

Studier har vist at typisk utviklede barn som lærer et nytt språk og barn med språkvansker ofte gjør samme type feil på grammatikk og ordbøyning.

Undersøkelser om utvikling av ordforråd hos barn fra språklige minoriteter tyder også på at utviklingen av ordforrådet på morsmålet kan forsinkes når man vokser opp i en minoritetssituasjon. Tyrkiske minoritetselever (8–11 år) i Nederland som ble testet med den tyrkiske utgaven av Peabody, skåret ca. ett år under gjennomsnitt for tyrkiske barn i Tyrkia (Verhallen, 1994 referert i Verhallen og Schonen, 1998). En årsak til forsinket morsmålsutvikling kan være at minoriteter har mindre mulighet til morsmålsstimulering både fordi tilgangen til bøker, TV, aviser og kulturelle tilbud er begrenset og fordi «presset» fra majoritetsspråket og -kulturen er sterk. En indirekte årsak kan også være mulige signaler fra storsamfunnet om at morsmålet ikke er viktig. Når morsmålet har lav status i det nye landet, kan det lett føre til at også foreldrene, som naturlig er de viktigste språkmodellene, fokuserer mest på viktigheten av å utvikle majoritetsspråket. Suksess knyttes til det å beherske majoritetsspråket, og stimulering av morsmålet blir underordnet. I en slik situasjon vil kompetansen på morsmål kunne stagnere. Flere undersøkelser viser at minoritetsspråklige skoleelever normalt skårer svakere på ordforrådsprøver på begge sine språk enn det som gjelder for enspråklige elever (Kester og Pena, 2002; August, Carlo, Dressler & Snow, 2005). Det er altså ikke nødvendigvis slik at elevenes kompetanse på morsmålet er større enn på andrespråket. Dette vil variere fra barn til barn, og for å få et korrekt inntrykk av tospråklige elevers ordforråd anbefaler flere forskere (se for eksempel Pearson, Fernandez og Oller, 1993) at en kartlegging av tospråklige barns ordforråd må basere seg på en vurdering av ordforrådet på begge språk.

Dilemmaer ved oversettelse av ordforrådsprøver

Det er en utfordring å tilpasse ordforrådsprøver til et annet språk fordi enkeltord kan bli mer konkrete eller mer abstrakte på et annet språk. Et høyfrekvent ord på norsk er ikke nødvendigvis like høyfrekvent på barnets morsmål. Jo mer abstrakte ordene som oversettes er, desto større synes denne usikkerheten å være.

Ordforrådet er også sterkt knyttet til barnets erfaringer, og utvikles også i en spesiell kulturell kontekst. Dette gjør at en ordforrådstest utviklet for tyrkiske barn i Tyrkia ikke kan benyttes på samme måte for tyrkiske barn som er vokst opp

i Skandinavia fordi betingelsene for utviklingen av det tyrkiske språket vil være forskjellig. Det er derfor viktig å være klar over mulige feilkilder ved tilpasning av ordforrådsprøver når det gjelder språk og kultur.

Tilpasningen av BPVSII til minoritetsspråk

BPVS II er en bildebasert prøve. Den består av 12 sett med 12 item i hvert sett. Testleder leser opp et ord og barnet skal peke på ett av fire bilder. I tilpasningen til minoritetsspråk ble det i oversettelsesarbeidet lagt vekt på en så lik tilnærming som mulig til originalversjonen, men det har ikke alltid vært mulig å finne et ord som tilsvarende det norske eller engelske ordet. Noen ganger blir ordet vanskeligere i en oversettelse, andre ganger blir det enklere. I noen tilfeller er det ikke mulig å finne et tilsvarende ord på målspråket, og det har vært nødvendig å bruke ordet for et av de andre tre bildene. Eksempler på dette er *stupe* og *staffeli* hvor det ikke finnes tilsvarende ord på urdu/punjabi, eller *trinse* som ikke hadde tilsvarende overbegrep på somali, men oversettelsen ble «lite hjul som får ting til å gå rundt», altså en beskrivelse av funksjon istedenfor et faglig begrep. Andre eksempler er *kvartett* som blir «fire personer», *anorektisk* «dårlig matlyst», *geriatrisk* «legebehandling for eldre» og *konvergere* blir «møte», noe som medfører at ordet blir vesentlig lettere. Selv om det var komplisert å tilpasse BPVS til andre språk, var det likevel mulig å finne begreper som var relativt tilsvarende i innhold i de fleste tilfeller, men vanskegraden var ikke alltid lik.

For de vanskeligste ordene mot slutten av testen var det særlig komplisert å finne gode oversettelser med samme vanskegrad som norsk. Dette gjelder alle språk i utprøvingen. Det er også stor variasjon fra begrep til begrep om morsmål eller norsk gir høyest skåre, også der begrepet er oversatt direkte. Dette gjaldt også enkle ord tidlig i prøven. Eksempler på dette er at flere albanske barn vet hva *panda* er på norsk (100 %) enn på albansk (68 %) (selv om det heter det samme) og tamilske barn kan ordet *traktor* på norsk (98 %) men ikke på tamilsk (38 %). Tyrkiske barn kan *gjennom-siktig* på norsk (72 %) men ikke på tyrkisk (42 %), mens ordet *stearinlys* beherskes på tyrkisk (96 %), men færre kan det på norsk (54 %). I en kartlegging av ordforråd vil en sammenlikning av resultater på norsk og morsmål også på itemnivå bidra til økt forståelse av barnets ordforråd.

Hva måles ved BPVS-II?

Det kan være problematisk å vurdere om en person har forståelse av et ords betydning eller ikke. I kartleggingssammenheng vurderes som oftest et barns ordforråd gjennom at barnet skal forklare hva et ord betyr. Kriteriet for om et barn kan ordet er at ordet forklares ved et synonym, en vanlig bruksfunksjon, en god klassifisering eller sentrale trekk. Dette er aspekter som oftest omtales som dybdekunnskap ved ordforrådet. Når et barn har utviklet dybdeforståelse av et ord, er begrepsinnholdet internalisert på en slik måte at begrepet kan brukes også utenom den opprinnelige konteksten. Ordforrådet kan også defineres som ord som barnet har kjennskap til, ofte omtalt som bredden i ordforrådet. Det er først og fremst bredden i ordforrådet som kartlegges med BPVS, da selve testprosedyren ikke utfordrer å tilkjenne eventuelt dypere forståelse av ordene som blir presentert. Fordi barnet for hvert ord som leses opp kan velge mellom fire bilder, vil barn som baserer seg på høy grad av visuelt basert resonnering kunne oppnå skårer som gir et positivt inntrykk av ordforrådet med en relativt overfladisk kjennskap til ords betydning.

Utvalget

Utvalget består av 979 elever med minoritetsspråklig bakgrunn fra østlandsområdet. Elever hvor det var mistanke om spesialpedagogiske behov ble ekskludert fra utvalget. Mellom 100 og 200 elever i aldersgruppen 6–12 år fra språkene albansk, somali, tamil, tyrkisk, urdu/punjabi, somali og vietnamesisk har vært med i utprøvingen. Prøven er gjennomført på morsmål og norsk med seks måneders mellomrom. I hovedsak er halvparten av utvalget testet først på morsmål, mens den andre halvparten er testet først på norsk. Datainnsamlingen er delvis utført av forfatterne av artikkelen og delvis ved hjelp av PP-rådgivere, morsmålslærere og studenter med testkompetanse og relevant språkkompetanse.

Resultater fra utprøvingen

Resultatene for alle språk i utprøvingen viser en jevn progresjon i ordforrådsutviklingen når det gjelder oppnådd råskåre i forhold til alder. Dette gjelder både når testen administreres på norsk og på morsmål (Figur 1: BPVS-II resul-

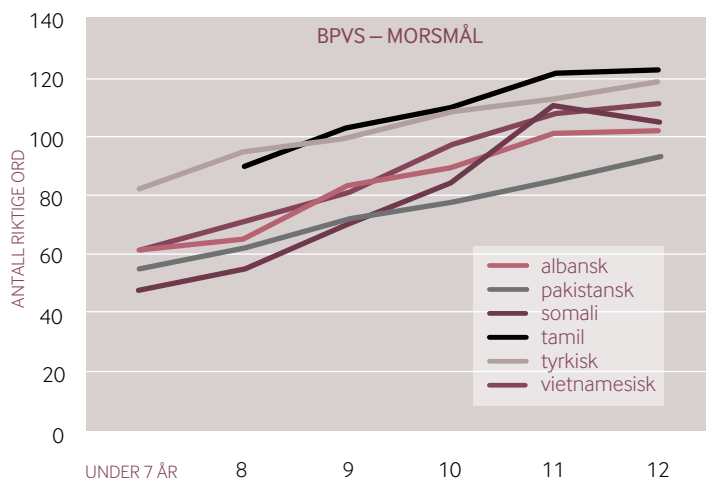
tater på morsmål og Figur 2: BPVS-II resultater på norsk). Det er også signifikante forskjeller mellom aldersgruppene når det gjelder resultater. Som nevnt er testene på norsk og morsmål tatt med ca. seks måneders mellomrom. I noen tilfeller er derfor utvalget forskjøvet fordi de som er sju år ved morsmålskartleggingen kan ha blitt åtte innen de ble testet på norsk og omvendt. På grunn av dette kan ikke data brukes til å sammenlikne kompetanse på norsk og morsmål hos samme gruppe elever. Det antas imidlertid at resultatene per aldersgruppe på henholdsvis norsk og morsmål er representative for utvalget som helhet.

Resultatene fra de ulike språkene framstår som mer samlet på den norske utgaven enn på de morsmålsbaserte utgavene. Noe av årsaken til dette er trolig å finne i oversettelsen/tilpasningen av morsmålsutgavene fordi språklige forenklinger forekommer. Det er imidlertid også grunn til tro at ulike resultater mellom språkgruppene reflekterer ulikheter når det gjelder fokus på morsmålsutvikling. Noen minoritetsmiljøer satser sterkt på utvikling av morsmål bl.a. gjennom organisering av undervisningstilbud og kulturelle aktiviteter på morsmål, mens andre miljøer er mindre opptatt av å stimulere til utvikling av morsmål.

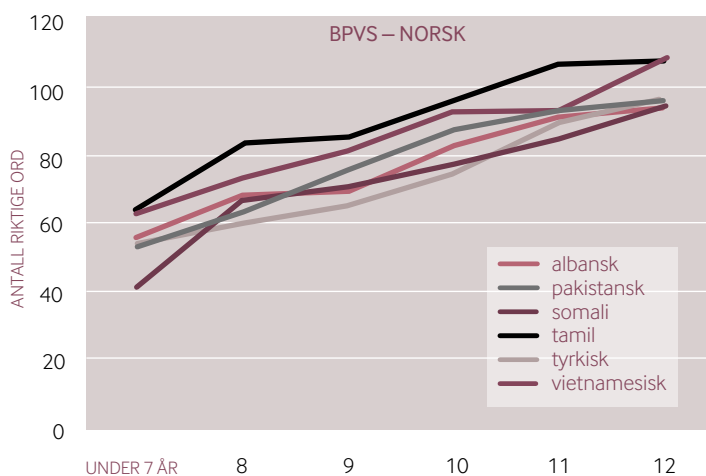
Hvor lenge familien har bodd i Norge antas også å virke inn på i hvilken grad morsmålet holdes i hevd i hjemmet. I vårt utvalg finnes både barn som selv har innvandret til Norge og barn som er såkalte «tredjegerasjonsinnvandrere». Det er sannsynlig at barn fra familier som har bodd flere generasjoner i Norge, i mindre grad eksponeres for morsmål i hjemmet enn barn fra familier som nylig har ankommet. Imidlertid har noen minoritetsmiljøer sterke tradisjoner for å hente ektefelle fra hjemlandet, noe som trolig medfører utstrakt bruk av morsmål hjemme også hos familier som har lang botid i Norge.

Det er ikke nødvendigvis er overlapp mellom ordforrådet på morsmål og norsk.

Figur 1: Gjennomsnittlig skårefordeling på morsmål i de ulike aldersgruppene og språkene.



Figur 2: Gjennomsnittlig skårefordeling på norsk i de ulike aldersgruppene og språkene.



Når det gjelder resultatene fra den norske utgaven, viser den mer samlede resultater for de ulike språkene. Dette har trolig sammenheng med at utvalget har relativ lik tilknytning til norsk språk ved at de alle er elever i norsk skole. Skolen er trolig en viktig kilde til norskspråklig stimulering for elever i vårt utvalg, og dette fører til at utviklingen av norskspråklige ferdigheter ser ut til å følge samme rute, med en jevnt økende progresjon i forhold til alder. Det framkommer likevel signifikante forskjeller mellom gjennomsnittsskåren per aldersgruppe for de ulike språkene. Dette innebærer at det ikke er mulig å lage en felles «norm» for norsk som andrespråks-elever på tvers av morsmål.

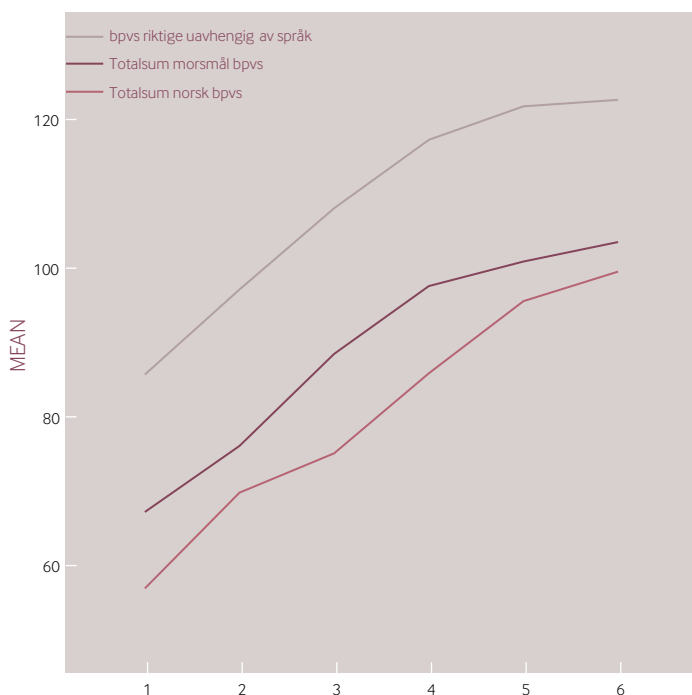
Dersom man bruker den norske versjonen av BPVS II på elever med annet morsmål enn norsk og de minoritetsspråkene vi har tilrettelagt for, vil likevel resultatene av denne utprøvingen kunne være av verdi. De språkspesifikke tabellene over gjennomsnittsskåre per aldersgruppe kan benyttes som vurderingsgrunnlag i tillegg til den norske utprøvingen. På den måten vil en kunne foreta en kvalitativ vurdering av hvorvidt en aktuell elevs skåre avviker betydelig fra det som regnes som gjennomsnittlig i utvalget.

Resultater fra en tospråklig kartlegging av ordforrådet.

Minoritetselvers ordforråd består av ord fra to språk. For noen barn vil ordforråd i typisk hverdagspråk kunne være best på morsmål, mens faglige ord og ord som er knyttet til norskspråklige erfaringer, vil kunne være best på norsk. Men dette vil variere avhengig av det enkelte barns språkutvikling og oppvekstsituasjon. Som nevnt viser noen studier som innbefatter kartlegging av ordforråd at minoritetsspråklige skoleelever normalt skårer svakere enn enspråklige elever på begge språk på ordforrådsprøver (Biemiller, 2009; Snow & Kim, 2007). I utprøvingen av BPVS II på minoritetsspråk ble det utarbeidet en gjennomsnittsskåre for hvert alderstrinn på både morsmål og norsk for hver språkgruppe (se figur 1 og 2). Utprøvingen viser at elevene kan noen ord på morsmål og noen ord på norsk og at det ikke nødvendigvis er overlapp mellom ordforrådet på morsmål og norsk. Det ble derfor også regnet ut en skåre for elevers totale ordforråd. Denne skåren regnes ut ved å summere alle riktige svar uavhengig av språk. I Figur 3 presenteres råskårene fra utprøvingen med BPVS-II på hele utvalget på norsk, morsmål og total-

summen for begge språk. Resultatene viser at samlet ordforråd for hele utvalget er vesentlig bedre enn for bare ett av språkene.

Figur 3: Resultater fra utprøvingen: Gjennomsnittlig råskåre for henholdsvis morsmål, norsk og totalskåre, hele utvalget (N= 979).



En totalskåre gir et mer autentisk bilde av elevens totale ordforråd ved kartlegging med BPVSII. Bruken av totalskåre reflekterer det faktum at mange tospråklige elever har et ordforråd som består av to språk og at ordforrådet ikke nødvendigvis overlapper.

Utrekning av totalskåre har pedagogisk verdi fordi en mer presist kan planlegge tiltak ut fra hva som er elevens totale språkkompetanse og blant annet vurdere hvorvidt eleven mangler ordforråd generelt eller bare er usikker med hensyn til å oversette innholdet til det andre språket. Det må her også nevnes at selv om utvalget som helhet skårer gjennomsnittlig bedre på sitt morsmål enn på norsk, forekommer det også at

begreper bare er kjent på norsk. Vurdering av totalskåre vil derfor være hensiktsmessig også for morsmåls lærere.

Reliabilitet

Vurderingen av reliabilitet har å gjøre med den indre konsistensen i en test. For at man skal kunne tro på resultatene må de spørsmålene eller oppgavene som inngår i verktøyet «trekke i samme retning», dvs. måle det samme. Det er generelt høy reliabilitet målt med Cronbachs Alpha. Dette gjelder både for den norske utgaven på alle språk (0.978–0.985) og for de morsmålsbaserte utgavene (0.969–0.994).

Validitet

Validitetsbegrepet angår hvorvidt det kan regnes som sikkert at prøven måler det prøven antas å måle. En vanlig måte å vurdere validitet er å undersøke sammenhengen mellom det aktuelle verktøyet og andre verktøy ved hjelp av korrelasjonsanalyser. I tillegg til utprøving av BPVS-II ble det i prosjektet gjennomført en utprøving og tilpasning av Begreper fra Språk 6–16 (Ottem, 2007). Både BPVS II og Begreper antas å måle barnets ordforrådsutvikling ved vurdering av henholdsvis omfanget av ordforrådets bredde (BPVS II) og dybdeforståelse av ordforrådet ved hjelp av Begreper fra Språk 6–16. Det er en relativt sterk sammenheng mellom BPVS II og Begreper for de norske testene (0.70). For morsmålsutgavene er sammenhengen noe svakere (0.53). Dette kan sannsynligvis forklares med at variasjonen i resultater er større når det gjelder morsmål enn norsk i vårt utvalg. Dette kan komme av språkspesifikke forskjeller, eller at det er store forskjeller både mellom og innad i de forskjellige språkgruppene når det gjelder i hvilken grad morsmålsutviklingen vektlegges.

Det er moderate sammenhenger mellom resultater på BPVS tatt på morsmål og norsk når man ser på utvalget som helhet.

Drøfting

Det vil alltid være en utfordring å kartlegge ordforrådet til elever med et annet morsmål enn majoritetsspråket. Utfordringene ligger både i hvorvidt utvalget av ord i en prøve yter barn fra annen språkkultur rettferdighet og hvorvidt man kan være sikker på å måle riktig når man ikke

selv behersker barnets morsmål. Skårefordelingen viser likevel at det er en jevn vekst i ordforrådsutvikling på alle språk som en funksjon av alder. Dette gjelder både BPVS-II og Begreper fra Språk 6–16. Det er stor variasjon i resultater både mellom morsmål og innen ulike morsmål. Dette kan komme av svært ulike utviklingsbetingelser for førstespråket, men kan også komme av mer språkspesifikke forskjeller. Noe av forklaringen kan også være at vanskegraden på prøven varierer mellom morsmålene.

Når et barn ikke har språkutvikling, leseferdighet og læringsutbytte som forventet, vil det være behov for en nærmere vurdering for å finne en mulig årsak. Kartlegging av barnets ordforråd som består av to språk, kan gi økt forståelse for barnets ressurser. Imidlertid krever en kartlegging av en mulig forsinket eller avvikende språkutvikling en mer omfattende kartlegging som innebærer normerte tester, observasjon, intervju og mer uformell prøving med flere typer oppgaver. Prøver som er utviklet med utgangspunkt i en enspråklig situasjon må fortolkes med utgangspunkt i det enkelte barns oppvekst, språkutvikling og læringssituasjon. En bred kartlegging er nødvendig for å utvikle hypoteser om årsaken til barnets vansker, og dersom hypotesene følges opp av systematisk pedagogisk tilrettelegging samt evaluering av tiltak over tid, vil det i større grad være mulig å avgjøre hvorfor en elev har svake leseferdigheter eller svakt læringsutbytte. Utredning av ordforrådet på morsmål kan bidra til å nyansere inntrykket av et barns språkkompetanse og inngå i en vurdering av om barnet har behov for språkpædagogisk støtte eller spesialpedagogiske behov.

Kommentarer

Utdanningsdirektoratet har gitt midler til gjennomføring av prosjektet gjennom Strategiplanen Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009 (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Samarbeidspartnere i arbeidet med oversettelse og tilbakoversettelse av de morsmålsbaserte utgavene av BPVS II er: Rukhsana Arshad, Hassan Balbaal, Osman Abdi Guled, Olaf Husby, Whyen Lam, Nufri Lekaj, Bashir Jama, Basri Trena, Emel Türker, Chelliah Rajan, Jamshed Iqbal Rana, Noshila Riaz, Usmana Sahar, Sivathas Sivabalasingaun, Øyvind

Johan Stenberg, Duc Thinh Vu, Kamil Özerk og Meral Özerk. Vedlagt følger en oversikt over gjennomsnittlig råskåre for hver aldersgruppe og språk i utvalget. Det er oppgitt et sikkerhetsintervall for utregning av gjennomsnitt for hver aldersgruppe. Sikkerhetsintervallet angir sannsynligheten for at det oppgitte gjennomsnitt med 95 % sikkerhet er riktig for vårt utvalg. Når man sammenlikner en elevs skåre med gjennomsnittlig skåre i utvalget vil man derfor ha mulighet til å vurdere om eleven presterer innenfor normalvariasjonen av utvalget. Sikkerhetsintervall må ikke forveksles med begrepet konfidensintervall som gir en mer omfattende sikkerhet for vurdering hvor også reliabilitetshensyn er tatt med.

De som har den engelske utgaven av BPVS II, kan henvende seg til Institutt for spesialpedagogikk v/Zhanna Saidenová, (zhanna.saidenova@isp.uio.no) for den norske ordlisten. Spørsmål om morsmålsbaserte prøver kan rettes til Kirsten.m.bjerkan@statped.no, Anne-cathrine.thurmann-moe@statped.no eller may-britt.monsrud@statped.no eller bredtvvet@statped.no

■



May-Britt Monsrud



Anne-Cathrine Thurmann-Moe



Kirsten Meyer Bjerkan

May-Britt Monsrud, Anne-Cathrine Thurmann-Moe og Kirsten Meyer Bjerkan arbeider ved Bredtvet kompetansesenter.

LITTERATUR:

- AUGUST, D., M. CARLO, C. DRESSLER & C. SNOW** (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities. Research & Practice*, 20 (1), 50–57.
- BIEMILLER, A.** (2001): Teaching Vocabulary. Early, direct and sequential. *American Educator* 25, 24–29.
- BIEMILLER, A. 2009:** The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition. Encyclopedia of Language and Literacy, publisert på Internett av Canadian Language and Literacy Center, www.softwaregroup.ca/encyclopedia/index.php?fa=items.show&topicId=19
- DUNN, L. M., L. M. DUNN, C. WHETTON & J. BURLEY** (1997). The British Picture Vocabulary Scale. Second Edition. London, UK: nferNelson Publishing Company.
- FREDRICKSON, N & T. CLINE** (2002). *Special educational needs, inclusion and diversity: a textbook*. Open University Press. Buckingham Philadelphia.
- HÅKONSSON, G.** (2001). Tense morphology and verb-second in Swedish L1 children, L2 children and children with SLI. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 85–99.
- KESTER, E. S. & E. D. PENA** (2002). Language ability assessment of Spanish-English bilinguals: Future directions, *Practical assessment, research and evaluation*, n 8(4).
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2007). *Strategiplan: Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009. Revidert utgave.*
- LYSTER, H. S.-A, E. HORN & A.-L. RYGVOLD** (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II, Second Edition (BPVS II) *Spesialpedagogikk*, 9.
- OPPLÆRINGSLOVEN:** www.regjeringen.no/nb/dep/kd
- OTTEM, E.** (2007). Språk 6–16: Screening-test Manual II. Nye normer til bruk i forskning og undervisning. *Skolepsykologi*, 4, 13–22.
- PARADIS, J. OG M. B. CRAGO** (2000). Tense and temporality: Similarities and differences between language-impaired and second-language children. *Journal of Speech, language and Hearing Research*, 43(4), 834–848.
- PEARSON, B. Z., M. C. FERNANDEZ & D. K. OLLER** (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43.
- SNOW, C. E, Y.-S. KIM** (2007). Large Problem Spaces. The Challenge of Vocabulary for English Lanuage Learners. *In Vocabulary Acquisition. Implications for reading Comprehension*. Wagner, R. K., A. E. Muse og K. R. Tannenbaum. Guilford Press.
- TAGUMA, M, C. SHEWBRIDGE, J. HUTTOVA & N. HOFFMAN** (2009). OECD-rapporter om opplæring av minoritetsspråklige. Norge. OECD.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2007). Tid for tunge løft – norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Universitetsforlaget.
- VERHALLEN, M. & R. SCHOONEN** (1998). Lexical knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth Graders. *Applied Linguistics* 19/4, 452–470.
- WAGNER, Å. K. H.** (2003). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001: PIRLS*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

VEDLEGG: GJENNOMSNITTLIG RÅSKÅRE OG SIKKERHETSINTERVALL FOR SPRÅK OG ALDERSGRUPPER, BPVSII**ALBANSK**

Alder	Gjennomsnittsskåre og sikkerhetsintervall for gjennomsnitt, albansk	Gjennomsnittsskåre og sikkerhetsintervall for gjennomsnitt, norsk
Opp til 7 år	66 (48-84)	58 (51-66)
8 år	66 (44-89)	70 (65-74)
9 år	89 (68-110)	72 (61-80)
10 år	90 (71-110)	82 (71-92)
11 år	101 (92-110)	92 (82-102)
12 år og eldre	106 (93-107)	93 (79-106)

PAKISTANSK

Alder	Gjennomsnittsskåre og sikkerhetsintervall morsmål	Gjennomsnittsskåre og sikkerhetsintervall norsk
Opp til 7 år	44 (55-66)	53 (47-58)
8 år	64 (54-74)	63 (56-69)
9 år	72 (60-84)	75 (67-72)
10 år	75 (63-90)	86 (80-92)
11 år	90 (83-97)	94 (88-100)
12 år og eldre	93 (85-101)	94 (89-100)

SOMALISK

Alder	Gjennomsnittsskåre og sikkerhetsintervall for gjennomsnitt, somalisk	Gjennomsnittsskåre og sikkerhetsintervall for gjennomsnitt, norsk
Opp til 7 år	59 (33-86)	42 (33-69)
8 år	62 (35-86)	70 (49-90)
9 år	73 (54-93)	77 (66-88)
10 år	83 (58-108)	79 (70-88)
11 år	111 (92-130)	84 (69-98)
12 år og eldre	104 (83-126)	98 (82-114)

TAMIL

Alder	Gjennomsnittsskåre og sikkerhetsintervall, tamil	Gjennomsnittsskåre og sikkerhetsintervall, norsk
Opp til 7 år		66 (57-75)
8 år	91 (76-107)	83 (77-90)
9 år	103 (92-115)	85 (77-93)
10 år	109(101-118)	95 (87-102)
11 år	122 (117-126)	106 (97-114)
12 år og eldre	117 (110-123)	107 (100-114)

TYRKISK

Alder	Gjennomsnittsskåre og sikkerhetsintervall for gjennomsnitt, tyrkisk	Gjennomsnittsskåre og sikkerhetsintervall for gjennomsnitt norsk
Opp til 7 år	82 (73-91)	55 (50-60)
8 år	97 (90-103)	60 (53-68)
9 år	99 (93-105)	65 (59-72)
10 år	107 (102-112)	74 (67-81)
11 år	113 (108-118)	89 (78-100)
12 år og eldre	119 (114-124)	95 (89-102)

VIETNAMESISK

Alder	Gjennomsnittsskåre og N, vietnamesisk sikkerhetsintervall for gjennomsnitt, vietnamesisk	Gjennomsnittsskåre og N, norsk sikkerhetsintervall for gjennomsnitt, norsk
Opp til 7 år	61 (49-73)	63 (57-69)
8 år	71 (54-89)	73 (68-79)
9 år	81 (66-96)	81 (76-86)
10 år	97 (87-107)	92 (85-99)
11 år	108 (97-119)	93 (87-100)
12 år og eldre	111 (89-132)	107 (102-112)

Nyhet!

Fullverdig lese- og skrive støtte i ett og samme program

– oppdaterte versjoner med nye stemmer



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

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

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

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


Lingdys^{3,6}

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


Lingright^{2,6}

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


Lingit



Instituttleder Berit Rognhaug innledet tildelingen av den 24. Jonasprisen under Spesialpedagogisk dag, 12. oktober i år.

Jonasprisen 2010 til *Leser søker bok*!

TEKST: ARNE ØSTLI

FOTO: MARTE HOLHJEM

Jonasprisen uttrykker på mange måter det beste i spesialpedagogikkens begrunnelse. I kriteriene for tildeling av prisen heter det bl.a. at det skal legges særlig vekt på innsats som 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.

Det var derfor naturlig at det var stor begeistring i fagmiljøet over tildelingen av årets Jonaspris til *Leser søker bok*, som har som formål at alle skal ha tilgang på god litteratur. Daglig leder Anne Marit Godal la i sin takketale vekt på at det betydde mye å få prisen fra fagfolk ved Institutt for spesialpedagogikk. Det ga henne også mulighet til å understreke at arbeidet til *Leser søker bok* har en klar parallell til kamp på andre samfunnsområder, og hun pekte på at universell utforming er nødvendig for noen, men samtidig bra for alle.

– Nå må vi våge å sikte mot universell utforming av litteraturen i Norge, sa Godal bl.a. og viste til at de lenge har påstått at en del av de bøkene som de har utviklet er helt som andre bøker, bare ganske korte og med et annet grafisk oppsett. Det gir likevel et skille mellom «tilrettelagt» versus «vanlig bok». Hun viste til at det er mulig å lage bøker for alle, og brukte en bok av Per Petterson som eksempel. Ved

å gi en tidligere utgitt bok ved hjelp av grafiske virkemidler en universell design så skilte ikke boka seg mye fra andre bøker som var nyutviklet etter det samme designet. – Per Petterson er ellers veldig entusiastisk over å være med på prosjektet. Det er viktig for oss at så tunge forfattere blir med på laget, sa Anne Marit Godal.

På neste side presenterer vi juryformann professor Sven Nilsens tale til prisvinneren.

Jonasprisen er en ærespris som tildeles av Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Jonas-prisen ble opprettet i 1986, med Kong Olav som prisens høye beskytter. Han hadde selv lesevaner. Blant tidligere prisvinnere kan nevnes Wenche Myhre, Arne Skouen, Finn Carling, Sissel Benneche Osvald, Ingvar Ambjørnsen, Wenche Foss, Gunnar Stålsett, Margreth Olin, Edvard Befring, Johan Sæbø og Johann Olav Koss.

Kjære gjester, studenter og kolleger!

Bjørneboe og romanen om Jonas

Det tør være vel kjent at det er Jens Bjørneboes roman om Jonas som har gitt navn til prisen. I år – og nettopp i disse dager – er det 90 år siden Jens Bjørneboe ble født (det skjedde i Kristiansand den 9. oktober 1920). I dette Bjørneboe-året er det grunn til å huske at da romanen kom ut i 1955, vakte den oppsikt, ikke minst på grunn av den kritikken som den reiste mot datidens skolevesen.

Hovedpersonen Jonas framstilles som et offer i dette systemet. Det sies i boka at han hadde lesevansker. Og vi møter en skole som ikke forstår seg på denne gutten og den type vansker han har. Lærerne hadde ikke kompetanse til å gjøre noe som var til hjelp for han. Det å ikke kunne lese ble skjebnesvangert for hans videre utvikling. Det gjaldt for hans selvrespekt, for de andre elevenes og lærernes syn på han, for hans evne til å klare seg i fagene og for hans videre skolegang og liv.

Romanen om Jonas er bl.a. en viktig påminning om betydningen av å kunne lese, og om hvor viktig det er å legge til rette for det, på ulike måter. Det gjelder gjennom bl.a. adekvat kompetanse for leseopplæring og gjennom tilgang til litteratur for alle.

Leseløftet og lesing i læreplanene – grunnleggende ferdighet

Det passer ekstra godt å påminne om dette i år, i det nasjonale Leseåret 2010, som også er første året i et nasjonalt leseløft fram mot 2014.

I Læreplanverket for

Kunnskapsløftet er det å kunne lese definert som en av de grunnleggende ferdighetene elevene skal opparbeide. Denne ferdigheten angår ikke bare norskfaget. Lesing er et redskap for læring i alle fag.

Tilgang til og lesing av skjønnlitteratur og sakprosa blir sett på som viktig for kunnskapstilegnelse, opplevelse, kommunikasjon, kulturforståelse, danning og identitetsutvikling.

Lesing angår alle

Men lesing er selvsagt noe som angår flere enn elever i grunnopplæringen. Det må sees i et livslangt læringsperspektiv.

Vi lever i et leseintensivt samfunn, hvor vi gjennom hele livet og på alle arenaer i betydelig grad omgis av tekster og bilder som det forventes at vi skal forstå og forholde oss til.

Leseåret 2010 har et særlig fokus på voksne som leser lite. Undersøkelser har vist at mange voksne sliter med å få med seg innholdet i vanlig tekst. Samtidig er voksne som leser lite en mangfoldig målgruppe. Det kreves et mangfold av tiltak for å mestre lesing. Det er behov for mer enn leseopplæring. Det trengs ikke minst tilgang til og tilrettelegging av litteratur, og det på en måte som når alle.

Årets prisvinner

Dette har årets prisvinner tatt på alvor, og det på en svært tydelig måte. La meg derfor straks si at juryen for Jonasprisen har valgt å tildele prisen for 2010 til foreningen Leser søker bok!

Dette er en bred og unik allianse av en rekke norske organisasjoner, som representerer bl.a. forlag, forfattere og oversettere, designere og illustratører, biblioteker, LO og fagforbund og interesseorganisasjoner for personer med funksjonshemming. Altså: en vidt-favnende allianse fra de som skriver, skaper og gir ut og formidler bøker til de som leser dem. Det vil føre for langt å nevne navnet på medlemsorganisasjonene her. Men det som forener dem, er det som utgjør foreningens formål. Ifølge vedtektene skal foreningen «arbeide for å bedre vilkårene for litteratur til mennesker som av ulike årsaker har vansker med å lese vanlig tekst». Et hovedvirkemiddel for dette er å arbeide for å fremme utvikling og formidling av tilrettelagt litteratur, som altså er tilpasset denne gruppen av lesere.

Derfor er det åpenbart at denne foreningen virker i beste Jonas-ånd, om jeg så må si, og i tråd med leseårets beste idealer. Ja, den er jo en sentral aktør i så måte.

Foreningen har altså et fokus på at alle, og spesielt på at de som har behov for særskilt tilrettelegging, skal få oppleve gleden og nytten ved litteratur. Derfor gir foreningen støtte til forfattere, illustratører og forleggere som ønsker å gi ut bøker tilpasset ulike leseevner. Samtidig arbeider den for at det skal være lett å få tak i bøkene, både i handel og på bibliotek.

Jeg vil i denne sammenhengen særlig framheve to sentrale tiltak fra foreningens side.



En stolt og glad Anne Marit Godal, daglig leder for Leser søker bok, mottok de synlige bevisene på Jonasprisen av professor Sven Nilsen.

Biblioteksamarbeid

Det ene dreier seg om biblioteksamarbeid. Leser søker bok legger vekt på biblioteket som en sentral ressurs i arbeidet sitt. Foreningen inngår samarbeidsavtaler med folkebibliotek med sikte på at bibliotekene skal styrke samlingen av tilrettelagt litteratur, og tilbyr økonomisk og faglig støtte til dette. Gjennom et landsomfattende biblioteksamarbeid med Leser søker bok er det bygd opp et nettverk av Bok til alle-biblioteker. Dette er biblioteker som kan formidle litteratur til alle som har vansker med å lese vanlig tekst¹.

Med Bok til alle-nettverket er det skapt en ny bevissthet om formidling av bøker til nye lesere. Dette er et sentralt virkemiddel for å gjøre bibliotekene tilgjengelige for alle og for å nå alle voksne som sliter med lesing med et reelt litteraturl tilbud, slik at alle kan få muligheter til gode leseopplevelser. Leser søker bok-samarbeidet omfatter for øvrig også med fengselsbibliotekene.

Leseombud

Det andre tiltaket dreier seg om leseombud. Også for dem som på grunn av

ulike vansker og barrierer heller ikke kan lese tilrettelagte tekster², arbeider Leser søker bok for å gi et litteraturl tilbud. Gjennom nettverket Bok til alle tilbyr bibliotekene leseombud, dvs. personer som gjennom regelmessige lesestunder leser høyt for dem som ikke klarer å lese selv, som kan snakke om innholdet og sette det inn i en sammenheng.

Det er organisert leseombud over hele landet. Leseombudet kan være frivillig eller tilsatt ved en institusjon, for eksempel alders- og sykehjem. Enkelte bibliotek velger også å bruke ungdom og elever, gjerne i samarbeid med skolen. Leseunder bidrar til at mange får både verdifulle litteraturoplevelser og tilgang til viktig informasjon. I tillegg blir leseombudene ofte viktige sosiale kontaktpersoner for de personene de leser for.

ISP

Det framgår av vedtektene til Leser søker bok at da foreningen ble stiftet, var faktisk også Institutt for spesialpedagogikk med blant initiativtakere. Det henger nok sammen med at det som Leser søker bok arbeider for, vinner kraftig gjenklang i det som dette

instituttet har stått for. «Alle trenger bøker» har Tordis Ørjasæter sagt i et intervju, en av pionerene på dette området, og tidligere professor ved vårt institutt. Og så føyer hun til: «men språksvake, lesesvake eller kultursvake trenger mest den stimulans som bøkene kan gi».³

Jeg vil også peke på dokumentasjonstjenesten til den internasjonale organisasjonen IBBY⁴ (International Boards on Books for Young People), med en utstilling av bøker og materiell for barn og unge med spesielle behov og bøker for voksne med språkvansker. Fra starten av (1985) og fram til 2002 var IBBYs dokumentasjonstjeneste knyttet til vårt institutt. I denne sammenhengen bør innsatsen til Nina Askvig og Sissel Hofgaard Swensen nevnes spesielt.

Ser vi på dagens situasjon, vil jeg peke på at språkutvikling og spørsmål om lese- og skrivevansker står svært sentralt i studier og forskning ved vårt institutt, og for så vidt ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet som helhet.

Et samfunn for alle – en skole for alle

La meg til slutt forsøke å begrunne til-

delingen av prisen også i en litt bredere samfunnsmessig sammenheng.

I politiske dokumenter hvor en har tatt opp funksjonshemmedes rolle i samfunnet er det uttrykt et ideal om å utvikle det en kaller «et samfunn for alle». Her legges det til grunn at alle skal sikres like gode muligheter til å delta i samfunnet – men ut fra egne forutsetninger.⁵

For å utvikle et samfunn for alle er to prinsipper satt som sentrale: de dreier seg om tilgjengelighet og tilrettelegging. Disse prinsippene skal være med å bygge ned funksjonshemmende barrierer i samfunnet. Kravet om tilgjengelighet går på at alle, deriblant også personer med funksjonshemning, skal ha tilgang til de goder og tilbud samfunnet gir. Det dreier seg bl.a. om informasjon og kulturtilbud. Men reell tilgjengelighet er igjen avhengig av tilrettelegging. En må ta hensyn til at mennesker er forskjellige og har ulike behov. I skolen har denne politikken sin parallell gjennom idealet om en skole for alle, hvor de samme to prinsippene gjelder.

Etter mitt skjønn bidrar foreningen Leser søker bok på en aktiv og konkret måte til å utvikle et samfunn for alle! Tilgjengelighet og tilrettelegging er nettopp hva foreningen søker å skape.

Lesing forutsetter tilgang til og tilrettelegging av litteratur. For at leserne skal kunne søke bøker, må bøkene være tilgjengelig for alle, ja, mer enn det: de må være tilrettelagt slik at de kan nå alle.

Inkludering og kulturelt demokrati
Foreningen Leser søker bok har et

overordnet og ambisiøst mål med sitt prosjekt. Målet er kulturelt demokrati. Tilgjengelighet til og tilrettelegging av litteratur kan sees som et viktig ledd i en inkluderingstenkning. Alle skal få ta del i litteratur og i det som litteratur kan gi. Det er av betydning for å unngå avmakt, det er en ressurs for alles engasjement og fungering i utdanning, familie, fritid, jobb og samfunnsliv for øvrig. Slik sett dreier foreningens virksomhet seg om et viktig arbeid både for å styrke individuelle ressurser og for å bedre vilkårene for inkludering og medvirkning for alle i et demokratisk samfunn!

Avslutning

Til alle dere som er kommet fra Leser søker bok:

Takk for innsatsen dere gjør!

Den gjør en forskjell!

Og den trengs videre!

Da vil jeg be daglig leder i Leser søker bok, Anne Marit Godal, om å ta imot prisen på foreningens vegne.

NOTER

- 1 Foreningen peker her bl.a. på personer med dysleksi, konsentrasjonsvansker og uvante lesere.
- 2 Foreningen peker her for eksempel på eldre med synsvansker, personer med demens, utviklingshemming og personer som kan lite norsk.
- 3 «Alle trenger bøker». Intervju i Spesialpedagogikk nr. 8–2008, s 4–7, jf. s.7.
- 4 www.ibby.no.
- 5 Se bl.a.: St. meld. nr. 8 (1998-99) Om handlingsplan for funksjonshemmede 1998-2001. Deltaking og likestilling.

Leser søker bok er et nettverk av organisasjoner som ønsker at alle skal ha tilgang til litteratur. Disse organisasjonene står bak oss:

De som lager bøkene:

Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening
GRAFILL - organisasjon for visuell kommunikasjon
Norske Barne- og Ungdomsbokforfattere
Den norske Forfatterforening
Den norske Bokhandlerforening
Den norske Forleggerforening
Lettlest forlag
Lydbokforlaget

Formidlerne:

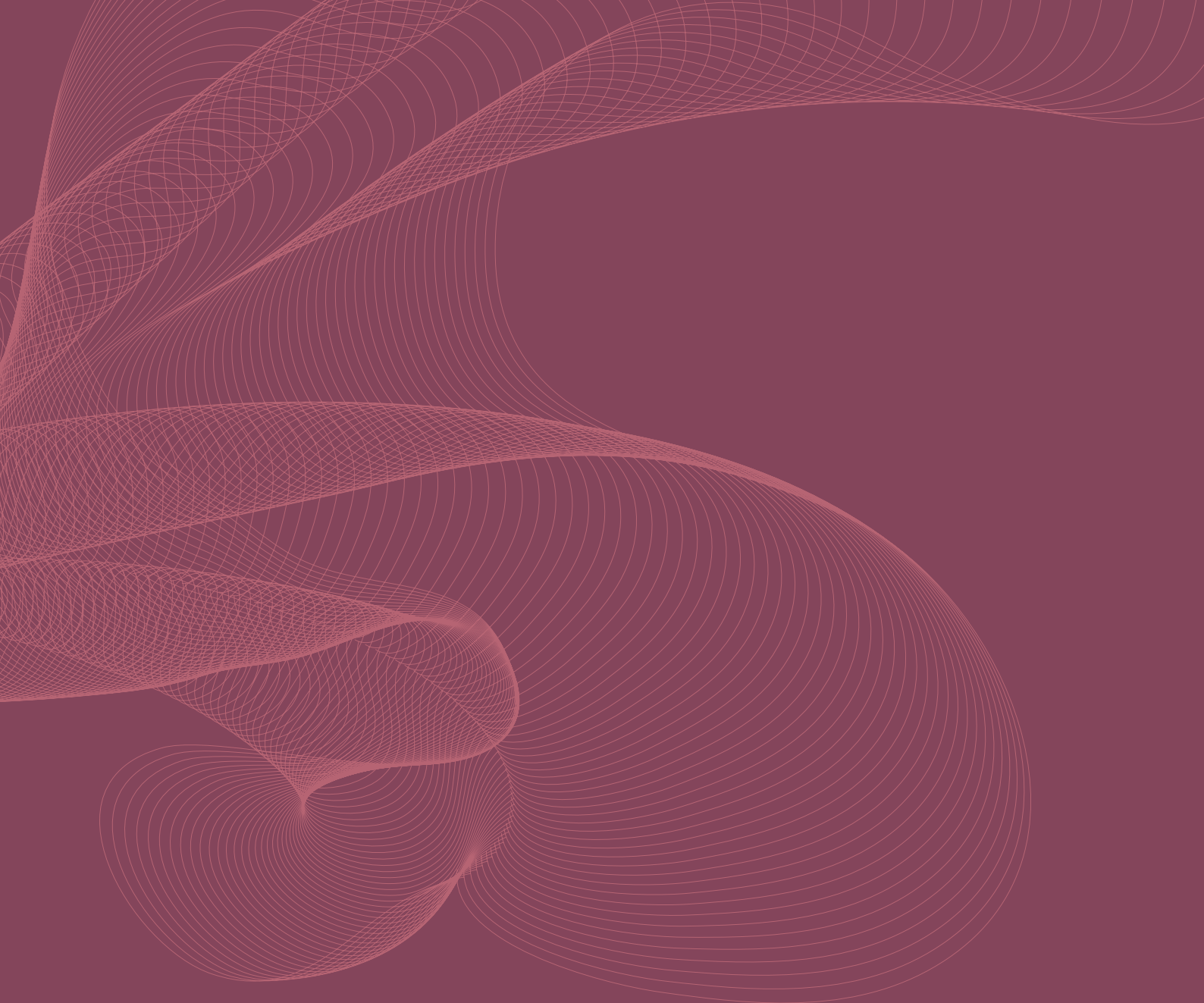
Norsk Bibliotekforening
Studieforbundet AOF
Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek
IBBY Norge - norsk barnebokforum
Norsk barnebokinstitutt

Fagfolket:

VOX
Lesesenteret i Stavanger

Leserne:

Funksjonshemmedes fellesorganisasjon
Dysleksiforbundet i Norge
AD-HD-foreningen
Norsk Forbund for Utviklingshemmede
ISAAC Norge (organisasjon for ikke-verbale symbolspråk)
Landsorganisasjonen i Norge
Se ellers: www.lesersokerbok.no



Forskningsdel

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

En oppfølgingsstudie av barn med diffuse utviklingsvansker i tidlig førskolealder

Jorun Jensen, psykologspesialist, Nevropsykiatrisk enhet, Klinikk for psykisk helse og avhenighet, UUSHF.

Carmen Castaños, pedagogisk-psykologisk rådgiver, førskolebarn, Pedagogisk psykologisk tjeneste i Oslo, skolegruppe D.

Lars Smith, professor emeritus, Universitetet i Oslo og seniorforsker, Nasjonalt kompetansenettverk for sped- og småbarns psykiske helse, RBUP Øst og Sør.

Sammendrag

Formålet med studien var å undersøke hvordan det gikk med barn som viste diffuse vansker i tidlig førskolealder. Utvalget bestod av 27 barn som var henvist og utredet ved pedagogisk-psykologisk tjeneste. 19 av barna ble fulgt opp til 8-års alder. 14 av barna viste stabilitet i kognitiv funksjon fra 3–8 år. Studien viste at barn med diffuse utviklingsvansker bør følges bredt opp med fornyede utredninger. Undersøkelsen støtter antakelsen om at tidlig intervensjon kan bidra til å redusere alvorlighetsgrad av vansker, da komorbide tilstander ikke så lett syntes å utvikle seg hos barna som fikk tilpasset hjelp tidlig.

Summary

A follow-up study of children with borderline developmental problems at early preschool age. A "wait-and-see" approach to the detection of developmental problems and early intervention has been common in the Norwegian health care and preschool system. The aim of the present study was to investigate the outcome of children who displayed borderline developmental problems at an early age. The sample comprised 27 children referred to special education services and 19 were followed up to age 8 years. They were assessed with tests of cognitive and verbal skills. Fourteen of the 19 participants evinced stability in level of cognitive functioning from age 3 to 8. 11 were diagnosed with ADHD and two were found to be mentally retarded. Most of the participants needed special educational assistance in school. This study suggests that young children with borderline developmental problems should receive broad assessment and follow-up. The study supports the assumption that early intervention may reduce the occurrence of comorbid disorders.

NØKKEWORD: Barn, ferdigheter, språk, psykisk utviklingshemning, psykiske vansker

Innledning

Det har lenge hersket en vente-og-se-holdning i det norske hjelpeapparatet når det gjelder avdekking av utviklingsvansker og tidlig hjelp til småbarn. Begrunnelsen har vært at den normale variasjonsbredden i utvikling er stor; noen barn er sene på enkelte områder uten at det trenger å vekke bekymring, og de fleste vil innhente forsinkelsen etter hvert. Det er også vanlig å anta at mange barn i perioder vil streve med noe, men at de med tiden vil vokse seg ut av vanskene. Mye kan være normalfenomener i enkelte faser i den tidlige utviklingen; for eksempel problemer med søvn, spising og aktivitetsnivå. Det er først når barn blir eldre og problemene ikke går over at de blir karakterisert som atypiske. Forskning har imidlertid vist at mange barn ikke vokser seg ut av vanskene. En stor andel barn som i 3-årsalderen får påvist problematferd, har fortsatt de samme eller tilsvarende vansker senere i førskolealderen og ofte også senere.^{1, 2, 3} Vente-og-se-holdningen har vært uheldig for barn med utviklingsproblemer og deres foreldre, som i mange tilfeller ikke får tilpasset hjelp før barna har begynt på skolen og vanskene ikke har gått over. Ofte går ikke alarmen for mildt utviklingshemmede og barn med mer spesifikke vansker før de er godt i gang på skolen og ikke lærer å lese og skrive til normal tid.⁴ Forskningsmessig er det gjort mye for å forstå normalutvikling og psykopatologi i barnealderen.⁵ Man har vært opptatt av risikofaktorer for psykopatologi og samvirket mellom risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer.⁶ I forebyggende arbeid har man i økende grad blitt opptatt av å identifisere utviklingsavvik hos barn så tidlig som mulig slik at det kan settes inn tilpassede og gode hjelpetiltak for å redusere alvorlighetsgrad og omfang av vanskene mest mulig.

Tidligere har det vært lett å konkludere med at tidspunktet for når hjelpetiltak settes inn ikke er av så stor betydning. Etter hvert er det blitt dokumentert at tidlig intervensjon er av stor betydning for hjerneutviklingen og barns utviklingsmessige prognose.⁷

Fordi sped- og småbarn kan ha et modningsetterslep uten at det trenger å være atypisk, kan det være en utfordring å skille mellom barn med sann forsinkelse og de som representerer falske positive identifikasjoner på grunn av måleinstrumentenes begrensninger. Som regel vil forsinket utvikling først vise seg ved at barna ligger etter med hensyn til språklige ferdigheter. Hvis et barns språkforståelse er betydelig forsinket i tillegg til sen bruk av talespråket, er det stor sannsynlighet for at det foreligger en mer generell kognitiv forsinkelse.⁸ Det er viktig at man fanger opp den gruppen av barn som trenger utviklingsstøttende intervensjon fra hjelpeapparatet, og at man verken under- eller overdiagnostiserer vanskene.

Det er stort behov for reliable og valide screeningmetoder som også er praktiske å anvende. Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten (nr. 10–2005) konkluderte etter en kritisk gjennomgang med at de screeningmetodene og kartleggingsverktøyene som er i bruk i dag, har for lav sensitivitet og spesifisitet når de brukes alene. Det ble gitt uttrykk for at man oppnår best resultat hvis man anvender kartleggingsverktøy på barn i tilfeller der foreldre og andre har uttrykt bekymring.

Mange barn som senere utvikler spesifikke eller generelle lærevansker, vil allerede i spedbarnsalderen være langsomme med hensyn til informasjonsbearbeiding.⁹ Det har vært en stor utfordring for fagfeltet å utvikle reliable og valide metoder som kan avdekke kognitive funksjonsvansker hos barn allerede på et tidlig alderstrinn. Med de metodene som i dag er i bruk, viser oppfølgingsstudier kun en moderat relasjon mellom prestasjon på tester der man vurderer kognitiv funksjon i småbarnsalderen og prestasjon målt på senere alderstrinn. Nyere studier viser at dersom man gjør en bred utredning av flere funksjonsområder over et noe lengre tidsrom, blir prediksjonsverdiene mer akseptable.¹⁰ Formålet med denne undersøkelsen er å undersøke den prediktive validiteten av enkelte utviklingstester anvendt på småbarn som ikke hadde fått noen klar diagnose. Det

ble gjort ved å følge opp en gruppe barn med diffus utviklingsforsinkelse (dvs. manglende tilstedeværelse av syndromer eller nevrologiske avvik) fra 3–4-årsalderen og frem til 8-årsalderen. Det ble undersøkt om barna som viste forsinkelse ved 3 ½–4 år, fortsatt gav grunn til bekymring ved 8-årsalderen. Det ble også undersøkt om forsinket språkutvikling kan være en indikator på generelt forsinket kognitiv funksjon.

Metode

Deltakere Undersøkelsen ble påbegynt høsten 1998 og varte til våren 2006. Datatilsynets tillatelse var innhentet på forhånd. Utvalget bestod opprinnelig av 27 barn som var henvist til pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for vurdering på grunn av at barnehagepersonale eller foreldrene var bekymret på grunn av deres sene utvikling uten at det forelå noen medisinske eller nevrologiske indikasjoner. Barna ble undersøkt ved tre tidspunkter (3.5–4, 5 og 8 år). Foreldrene fikk tilsendt rapport etter hver av de tre undersøkelsene. Den delen av utvalget som ble undersøkt ved 5 og 8 år, bestod av 19 barn; 15 gutter og 4 jenter. Samtlige barn hadde norskspråklig bakgrunn og ingen kjente diagnoser eller nevrologiske tegn. Bare ett av barna skåret i området for alvorlig mental retardasjon (IQ≤50), og det gjaldt bare ved første gangs undersøkelse.

Da barna var 5 år gamle, ble de innkalt til ny utredning. Nitten av de 27 barna deltok ved annen gangs undersøkelse; åtte ble ikke med videre. Tre av de familiene som ikke deltok videre, hadde flyttet fra kommunen, to barn som ble henvist videre, fikk en autismespekter-diagnose og falt av den grunn fra etter første undersøkelse, og tre familier ønsket ikke utredning andre gang. Ved 8-årsalder ble barna utredet for tredje gang. Det var ikke frafall mellom de to siste undersøkelsene. 14 av de 19 barna som deltok ved 5 år, ble henvist videre til andre hjelpeinstanser; 11 til BUP og tre til habiliteringsteam.

Informasjon om diagnoser ved 8-årsalder var basert på informasjon fra foreldrene og ble bekreftet av opplysninger i barnets individuelle opplæringsplan. Til sammen 11 av barna fikk en ADHD-diagnose etter vurderingen av BUP/habiliteringsteam. Av disse var fem svakt fungerende kognitivt og seks befant seg innenfor normalområdet. To av de

seks barna med normal kognitiv funksjon hadde andre betydelige lærevansker ut over det som kognitivt funksjonsnivå skulle tilsi.

Henvisningsgrunnen til PPT i 3–4-årsalderen for barna som senere fikk en ADHD-diagnose, var forsinket språk, sosiale vansker, atferdsvansker, konsentrasjonsvansker og forhøyet aktivitetsnivå.

Samtlige 19 barn som deltok i oppfølgingsstudien, fikk spesialpedagogisk hjelp i førskolealderen, og 15 av barna fikk fortsatt hjelp da de var 8 år gamle. På grunnlag av foreldrenes opplysninger og informasjon om barnas individuelle opplæringsplaner var det ingen av dem som hadde utviklet komorbide vansker da de var i 8-årsalderen.

Instrumenter Barna ble undersøkt ved hjelp av tester med tilfredsstillende reliabilitet og validitet.¹¹ Ved 3,5–4-årsalderen ble kognitivt nivå hos de svakest fungerende barna undersøkt med *Bayley Scales of Infant and Toddler Development*, 2.utg.¹¹ Bayley-skalaene er mye anvendt i vurdering av barn i alderen 1–42 måneder. I denne undersøkelsen var det kun den kognitive indeksen (MDI) som ble benyttet. Undersøkelsen ble foretatt før tredje utgave av Bayley-testen var tilgjengelig.

Kognitiv funksjonsnivå ble ellers vurdert ved 3,5, 4, 5 og 8 år med *Kaufman Assessment Battery for Children* (Kaufman-ABC)¹². Denne testen består blant annet av en skala for å vurdere mental informasjonsprosessering; det var kun denne skalaen som ble anvendt i den forliggende undersøkelsen. Skalaen for informasjonsprosessering består av en underskala for sekvensiell prosessering og en for simultan prosessering. Med den sekvensielle skalaen vurderer man barns evne til å løse problemer der materialet presenteres i sekvensmessig rekkefølge; den simultane måler evne til spatial analog eller helhetlig problemløsning.

Språkferdigheter ble undersøkt ved 4- og 6-årsalder med *Reynells språktest*, som er beregnet på barn mellom 2 og 6 år.¹³ Testen består av en del for å vurdere språkforståelse og en for å prøve ekspressive ferdigheter. Språkferdighetene ble også undersøkt i 8-årsalder med to av deltestene fra *Wechsler Intelligence Scale for Children WISC-R*¹⁴; ordforståelse og likheter.

Før dataanalysene ble foretatt, ble det lagd en ny variabel

som uttrykk for kognitiv funksjon ved 4 år (Modifisert IQ 4 år). Denne variabelen ble beregnet på bakgrunn av de oppnådde skårene på mental prosessering målt med Kaufman-ABC eller Bayley MDI.

Resultater Resultatene blir presentert i form av funksjonsnivå på de kognitive og språklige testene og ved korrelasjoner mellom testresultater oppnådd samtidig og over tid. Det gis også en kort beskrivelse av henvisninger til hjelpeapparatet. **Funksjonsnivå.** Den gjennomsnittlige IQ-skåren i utvalget var lavere og standardavviket større enn i den generelle barnepopulasjonen (se Tabell 1). Ved 4 år var gjennomsnittlig IQ 81.4 (SD=20.8, spredning 46–122), ved 6 år var gjennomsnittsverdien 87 (SD=15.8, spredning 59–114) og ved 8 år var gjennomsnittlig IQ 88 (SD=20.9 spredning 53–116). Tilsvarende lå gjennomsnitt og standardavvik på språktestene noe lavere enn populasjonsgjennomsnittet. Uttrykt som stanineskårer (skala med standardskårer fra 1 til 9) var gjennomsnittet for språkforståelse ved 4 år 4.9 (SD=1, spredning 3–7), ekspressive ferdigheter 4.6 (SD=1.6, spredning 0–7). Ved 6 år var gjennomsnittet for reseptivt språk 5 (SD=1.5, spredning 2–9) og ekspressivt språk 4.3 (SD=1.2 spredning 1–6). Ved 8 år var den gjennomsnittlige t-skåre på Wechslers underskala for likheter 8 (SD=4, spredning 1–16) og for ordforståelse 8 (SD=4, spredning 2–16).

Tabell 1. Gjennomsnitt, standardavvik og minimums–maksimumsverdier på Kaufman-ABC (simultan og sekvensiell prosessering), Reynells språktest 3–4 og 6 år og WISC-R likheter og ordforståelse ved 8 år.

	N	GJENNOMSNITT	STANDARDVVIK	MIN-MAKS
Modifisert IQ 4	27	81.40	20.8	46-122
Mental pros 6	19	87	15.8	59-114
Mental pros. 8	19	88	20.9	53-116
Sekvensiell p 4	15	93.60	18.78	55-119
Sekvensiell p 6	19	82.42	13.91	58-110
Sekvensiell p 8	19	85.05	20.50	55-122
Simultan p 4	15	97.73	17.73	55-124
Simultan p 6	19	93.58	19.73	65-125
Simultan p 8	19	92.21	21.29	55-124
Reynell resept 4	21	4.90	1,18	3-7
Reynell resept 6	18	5.00	1.50	2-9
Reynell ekspr 4	21	4.57	1.60	0-7
Reynell ekspr 6	18	4.3	1,2	1-6
WISC-R likh 8	19	8	3	1-16
WISC-R ord f 8	19	8	4	2-16

Som vist i tabell 2, viste 14 av 19 barn stabilitet i kognitiv funksjon fra 3–4 og opp til 8 år. Seks av barna viste således et svakt resultat ($IQ \leq 83$) både ved 3.5–4 år og 8 år, mens åtte av barna var innenfor normalområdet ($IQ > 83$) ved begge alderstrinn. Videre lå fire av barnas IQ i normalområdet ved 3–4-årsalderen, mens de ved 8-års alder lå under normalområdet. Ett barn hadde svake prestasjoner ved 3–4 år ($IQ = 63$) og befant seg i normalområdet ved 8 år ($IQ = 91$).

Tabell 2: Antall barn ($n=19$) som ved 4- og 8-årsalderen skåret i lavområdet (ved 4 år $IQ < 70$, 8 år $IQ < 83$) eller innenfor normalområdet på vurdering av kognitiv funksjon.

	Lav kognitiv funksjon 8 år	Adekvat kognitiv funksjon 8 år
Lav kognitiv funksjon 4 år	6	1
Adekvat kognitiv funksjon 4 år	4	8

Korrelasjoner

Det var en signifikant positiv korrelasjon mellom den estimerede IQ-verdien ved 4 år og Kaufman mental prosessering ved 8 år ($r = 0.84$). Som vist i tabell 3 var det ingen statistisk signifikante relasjoner mellom mental prosessering på Kaufman-ABC ved 4-årsalder og samtidige språkferdigheter (reseptivt språk 4 år $r = 0.05$, ekspressivt språk 4 år $r = 0.26$). Ved 6-årsalder var det en signifikant positiv relasjon mellom ferdigheter på Kaufman-testen og reseptive språkferdigheter ($r = 0.54$, $p < 0.05$). Det var også signifikante positive korrelasjoner mellom mental prosessering og henholdsvis ordforståelse og likheter målt på WISC-R ved 8-årsalderen ($r = 0.79$, $p < 0.05$).

Resultatene på Kaufman-ABC ved 4 år korrelerte positivt og signifikant med resultatene på ordforståelse ($r = .65$, $p < 0.01$) og likheter ($r = 0.68$, $p < 0.01$) ved 8-årsalder. Videre var det positive og signifikante korrelasjoner mellom Kaufman-ABC ved 6 år og likheter ($r = 0.78$, $p < 0.01$) og ordforståelse ($r = 0.81$, $p < 0.01$) ved 8-årsalderen.

Tabell 3. Korrelasjoner mellom mental prosesseringsskalaen på Kaufman ABC og Reynells språktest, likheter og ordforståelse på WISC-R ved henholdsvis 4-, 6- og 8-årsalder.

	Mental prosessering på Kaufman-ABC ved 4 år (n=12)	Mental prosessering på Kaufman-ABC ved 6 år (n=19)	Mental prosessering på Kaufman-ABC ved 8 år (n=19)
Reynell reseptiv 4	0.05	-0.12	-0.13
Reynell ekspressiv 4	0.26	0.23	0.09
Reynell reseptiv 6	0.34	0.54*	0.48*
Reynell ekspressiv 6	0.18	0.12	0.06
Wisc-R likheter 8	0.65**	0.78**	0.79**
Wisc-R ordforråd 8	0.68**	0.81**	0.79**

*P= <0.05

**p= <0.01

Henvisninger 17 av de 21 barna (inkludert de to med autismespekter-diagnose som ikke deltok i oppfølgingen) ble henvist videre til utvidet vurdering ved BUP eller habiliteringsteam. Opplysninger hentet fra foreldre og individuelle opplæringsplaner viste at 11 av barna i tidlig skolealder fikk en ADHD-diagnose. Fire barn hadde betydelige generelle lære vansker, to av disse hadde fått en diagnose som innebar psykisk utviklingshemming i førskolealderen.

Diskusjon Denne undersøkelsen viser at hos en gruppe barn med diffus utviklingsforsinkelse lå den gjennomsnittlige IQ-skåren betydelig lavere i 4-årsalderen enn i den generelle barnepopulasjonen. De fleste av deltakerne viste stabilitet i kognitiv status fra 3–4 år og opp til 8-årsalder. Likevel var det enkelte barn som forandret kognitiv status over det samme tidsrommet. Noen av disse beveget seg nedover fra adekvat til lavt kognitivt funksjonsnivå, mens bare ett barn endret status i motsatt retning. Resultatene viste også at det var signifikante positive relasjoner mellom språkferdigheter og intellektuell funksjon både ved 6- og 8-års alder. Høyest signifikansnivå fremkom ved 8-års alder. Intellektuelt funksjonsnivå ved 3.5–4 og 6 år viste høy grad av positiv relasjon med språklige ferdigheter ved 8 år.

På basis av denne undersøkelsen kan man konkludere med at foreldrenes og/eller barnehagepersonellens tidlige bekymring for barnets utvikling var en god indikator på vedvarende utviklingsvansker. Det var kun om lag en femdel av

deltakerne som ikke ble henvist videre til hjelpeapparatet for psykisk helse eller habiliteringstjenesten.

Den mest vanlig forekommende bekymringen ut over forsinket utvikling, var vansker i forbindelse med regulering av oppmerksomhet. De barna som senere fikk en ADHD-diagnose, viste allerede ved 3–4-årsalderen betydelige reguleringsvansker. Ved henvisningstidspunktet var det for disse barna uttrykt bekymring for forsinket språkutvikling, atferdsproblemer, sosiale vansker, konsentrasjonsvansker og hyperaktivitet. Reguleringsvanskene lot seg ikke påvise på testene av generell kognitiv funksjon og språk, verken ved 3–4-, 5- eller 8-årsalder. Dette har implikasjoner for hvor bred en utredning av barn med diffuse utviklingsvansker bør være, og tilsier at den også bør omfatte kartlegging og observasjon av atferd.

En aktuell problemstilling er hvorvidt barn som viser utviklingsforsinkelse uten kjent årsak ved 3 ½–4-årsalder, fremdeles vil være forsinket ved 8-årsalder. Denne undersøkelsen bekrefter at det som regel er stabilitet i tidlige kognitive og språklige vansker. Det var kun ett av barna som skåret i lavområdet på testen av kognitiv funksjon ved .5 år, som senere hadde prestasjoner i normalområdet ved 8 år. (Dette barnet var trolig understimulert og ble fosterhjemsplassert ved 5-årsalderen). Selv om det foreliggende utvalg var lite, gir resultatene en indikasjon på at mange barn med kognitive funksjonsvansker *ikke* så lett vokser seg ut av vanskene. På grunnlag av undersøkelsens testresultater er det

grunn til å satse på generell god pedagogisk oppfølging i barnehagen, med fokus på enkeltbarns spesifikke ferdigheter når disse inntreffer.

På tross av at resultatene indikerte stabilitet i kognitiv funksjon ved 3 ½–4 og 8-årsalder, kunne ikke testene som ble administrert i småbarnsalder fange opp alle deltakerne som senere viste lav generell intellektuell funksjon. Forklaringen kan være at vanskenes alvorlighetsgrad er av betydning for om de lar seg identifisere tidlig. Tester som kan administreres i småbarnsalderen er mest anvendbare når det gjelder å identifisere barn med de alvorligste funksjonsvanskene. Barna med lettere nedsatte kognitive funksjoner lot seg ikke identifisere på en pålitelig måte så tidlig som i småbarnsalderen.

Fjorten av deltakerne (73,7 %) i denne undersøkelsen endret ikke sitt kognitive funksjonsnivå i betydelig grad i løpet av de årene de deltok i denne undersøkelsen. Åtte av dem som hadde skårer i normalområdet for intellektuell funksjon ved 3 ½–4-årsalder, befant seg fortsatt i normalområdet da de var 8 år gamle, seks av deltakerne var betydelig forsinket ved begge alderstrinn. Det tyder på at det er en stor grad av kontinuitet i utviklingen fra småbarnsalder til skolealder hos barn med diffus utviklingsforsinkelse.

Et formål med studien var å undersøke om forsinket språkutvikling kan være en indikator på generelt forsinket intellektuell funksjon. Ved å undersøke denne relasjonen ble det påvist at det høyeste signifikansnivå var å finne ved 8-årsalderen. Forklaringen kan være at metodene som ble brukt i undersøkelsen av språklige ferdigheter ved 3–4 og 6 år, til dels måler andre aspekter ved språkferdigheter enn det som metoden anvendt ved 8-årsalderen gjør. Reynells språktest, som ble brukt ved 3–4- og 6-årsalder, gir, foruten ordkunnskap, også en vurdering av lingvistisk kunnskap og enkelte språklige minnefunksjoner. Deltestene fra WISC- R, som ble brukt ved 8-årsalderen, gir hovedsakelig et mål på språklig abstraksjon og ordkunnskap. Ikke uventet var det de sistnevnte aspektene som viste høyest relasjon med intellektuell funksjon ved alle alderstrinn, mens barnas lingvistiske kunnskap i mindre grad gjorde det.

Begrensninger og styrke Denne undersøkelsen har sine begrensninger ved at utvalget var lite og at det manglet en

kontrollgruppe. Etisk sett ville det vært betenkelig å anvende en kontrollgruppe som bestod av barn med bekymringsmelding, uten at det ble foretatt utredning i førskolealderen. Undersøkelsens styrke er at den var basert på deltakere som ble fulgt opp longitudinelt med bruk av tester med anerkjent reliabilitet og validitet.

Konklusjon Samtlige deltakere i denne undersøkelsen fikk spesialpedagogisk hjelp i førskolealder, og de fleste fortsatte å motta hjelp etter at de hadde begynt på skolen. Formålet med et spesialpedagogisk tiltak i småbarnsalderen er hovedsakelig å sørge for tilrettelegging av omgivelsene for å kompensere for barnets vansker og derved øke dets forståelse og mulighet for mestring.

Iverksettelse av tidlige tiltak syntes ikke å ha forhindret stabilitet i den kognitive og språklige utviklingen. Likevel syntes ingen av deltakerne å ha utviklet komorbide vansker frem til 8-årsalderen. Undersøkelsen støtter antakelsen om at tidlig intervensjon kan bidra til å redusere alvorlighetsgraden av vansker i den forstand at komorbide tilstander ikke så lett inntreffer hos barn som får tilpasset hjelp tidlig.

Utredningen gav foreldrene, samt personer i barnehage og hjelpeapparatet en bedre forståelse av barnas funksjon både ved 3 ½-, 5- og 8-årsalder. Denne forståelsen gjorde det kanskje enklere for dem å fortolke og inntone seg i forhold til barna og justere sine krav og forventninger.



REFERANSER

- 1. LAUCHT, M., G. ESSER & M. H. SCHMIDT** (1997). Developmental outcome of infants born with biological and psychosocial risks. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 843–853.
- 2. SAMEROFF, A., R. SEIFER & S. C. MCDONOUGH** (2004). Contextual contributors to the assessment of infant mental health. I: DelCarmen-Wiggins, R. & Carter, A. (red.), *Handbook of infant, toddler, and preschool mental health assessment*. Oxford: Oxford University Press (pp. 61–76).
- 3. CAMPBELL, S. B.** (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford.
- 4. BISHOP, D.V. & C. F. NORBURY** (2008). Speech and language disorders. I: Rutter, M., D.V.M., Bishop, D. S. Pine, S. Scott, J. Strevenson, E. Taylor & A. Thapar (red.), *Rutter's child and adolescent psychiatry*. Oxford: Blackwell (pp. 782–801).
- 5. CICHETTI, D.** (2006). Development and psychopathology. I: Cicchetti, D. & Cohen, D.J. (red.), *Developmental psychopathology*. Bd. 1: *Theory and method* (2. utg.) Hoboken, NJ: Wiley (pp. 1–23).
- 6. RUTTER, M.** (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12.
- 7. NELSON, C. A.** (2000). The neurobiological bases of early intervention. I: Shonkoff, J.P. & S. J. Meisels (red.), *Handbook of early childhood intervention* (2. utg.) Cambridge: Cambridge University Press (pp. 204–227).
- 8. SMITH, L., J. F. FAGAN & S. E. ULVUND** (2002). The relation of recognition memory in infancy and parental socioeconomic status to later intellectual competence. *Intelligence*, 30, 247–259.
- 9. BORNSTEIN ET AL.** (2006). Bornstein, M. H., C.-S. Hahn, C. Bell, O. M. Haynes, A. Slater, J. Golding & D. Stability in Cognition Across Early Childhood: A Developmental Cascade. *Psychological Science*, 17, 151–158.
- 10. SATTLER, J. M.** ((2001). *Assessment of children: Cognitive applications* (4. utg.) San Diego, CA: Jerome M. Sattler.
- 11. BAYLEY, N.** (1993). *Bayley Scales of Infant Development—Second edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- 12. KAUFMAN, A. S. & N. L. KAUFMAN** (1983). *K-ABC: Kaufman Assessment Battery for Children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- 13. HAGTVET, B. & R. LILLESTØLEN** (1985). *Reynells språktest*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 14. WECHSLER, D.** (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children. Third edition*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Hjelp? Veien mot Asperger syndrom

AV LISBETH IGLUM RØNHØVDE

Bøker skal være vinduer – ikke speil, heter det et sted. Har grublet litt på hva jeg liker ved bøker og kommet frem til at nettopp dette sitatet passer på meg som leser.

Vinduer – ikke speil.

Bøker skal gi innblikk og utsyn, skal by deg på noe og utvide din horisont.

Gustav Kois bok *Hjelp? Veien mot Asperger syndrom* er et vindu. Sågar et åpent vindu! Gustav Koi byr virkelig på seg selv både på godt og vondt. Han åpner opp og lar leseren få et innblikk i hans barndoms- og ungdomsopplevelser og videre inn i voksenlivet med roller som arbeidstaker, ektefelle og far.

Et innblikk inn i livet slik **han** oppfattet det uten den fasiten som leseren sitter med, nemlig at Gustav Koi har diagnosen Asperger syndrom. Fortvilelsen og forvirringen går hånd i hånd med en aktiv søken etter HVA som er problemet.

Som leser merker man denne forvirringen både i det skriftlige uttrykket, dvs. måten setninger og avsnitt er bygd opp, og i formidlingen av at **noe** uidentifiserbart er feil. For å få best utbytte av denne boken, må man forsøke å hensette seg i en aspergersk modus, om det er tillatt for en uten diagnosen å uttrykke seg sånn.

Det fungerer dårlig å starte lesingen med håp om å lære om Asperger syndrom hvis man i utgangspunktet ikke kjenner noe til diagnosen. Har man derimot en viss kjennskap til feltet og minner seg selv om at teksten er preget av fokuset og detalj-interessen til en med Asperger, blir boken straks mer interessant og innsiktskappende.

Flere steder er Koi innom viktige tema som for meg blir hengende litt i luften fordi han ikke går videre og utdyper dem. Med aspergermoduset klarer jeg bedre å se at for han som lever inne i dette livet og disse erfaringene, er det ikke nødvendig med mer enn en bisetning – min evne til å ta den andres perspektiv blir dermed reelt utfordret. Og kanskje Kois evne til å ta den ukjente leserens perspektiv er preget av at han har Asperger syndrom.

Etter min mening synes det som om språkvask og korrektur er preget av hastverksarbeid. Det kan imidlertid også være et ønske fra korrekturleserens side om å bevare Gustav Kois særegne, ofte muntlige, fortellerstil. Hans prosjekt har vært å skrive sin egen vei gjennom forvirring og depresjon og inn i erkjennelse og selv-innsikt. Han har med fabelaktige detaljer oppsummert sin vei gjennom livet, han har med kjærlighet og ømhet beskrevet sin kones uvurderlige støtte til han selv og hennes innsats til at dagliglivet med tre barn har gått rundt. Han har gitt oss innsyn i sin egen sykehistorie gjennom å sitere fra legejournalene, og han forteller levende om sin karriere som buktaler og evnen til å formidle seg gjennom dokkene.

Samtidig som vi lesere sitter med fasiten, kan vi også lese hvordan hjelpeapparatet på den tiden, eller i det distriktet, Koi søkte hjelp beskriver en rekke kjennetegn på nettopp Asperger syndrom uten å klare å komme opp med den riktige hypotesen i utredning og diagnostisering. For meg som saksbehandler i PPT er dette lesning som fungerer både som vindu og speil:



GUSTAV KOI

Hjelp? Veien mot Asperger syndrom

SPISS forlag, 2010

ISBN: 9788282340038

momenter som gir innsikt og samtidig innbyr til selvgranskning. Er vi flinke nok, lyttende nok, ydmyke og kompetente nok til å hindre andre i å gå med forvirring og fortvilelse i mange ti-år?!

Hjelp? Veien mot Asperger syndrom er ingen enkel bok. Den krever en hel del av leseren, og jeg er sikker på at den har krevd en hel masse av forfatteren også. Den røde tråden gjennom historien er viljen til å gjøre det beste ut av de betingelsene man lever under og de valg man har tatt. Jeg avslutter med forfatterens egne ord i slutten av boken:

Jeg ser ikke et vellykket menneske som en som bare måles i de resultater en oppnår eller i en godt betalt jobb, men at en prøver å takle situasjoner og utfordringer og prøver å bruke de ressurser en har til rådighet til noe positivt, noe som bygger opp.

Å leve med alvorlige rus- og psykiatriproblemer

AV KIRSTEN FLATEN

Boka tar utgangspunkt i Randaby si masteroppgåve, og inneheld kvalitative intervju med 5 menneske under 35 år som har levd med rus og psykiatrisk sjukdom over tid. Psykiatrisk lidning som det her er snakk om, er at personen viser tegn på psykose-lidingar eller schizofreni, bipolare lidningar eller alvorleg personlegdomsforstyrning, absolutt kvalifisert til å komme inn under kategorien alvorleg og betegnelsen dobbeldiagnose. Boka bygger på nyere forskning om narkotikamisbruk, og kva tilnærming eller behandling som viser best resultat. Spanande er det og å lese kapittelet om 'Integrert behandling', ei kort oppsummering av kva eit behandlingsforløp bør innehalde. Motivasteori har òg fått god plass, og Randaby viser til at motivasjon er ein nøkkelfaktor for å klare å endre livet sitt.

Intervju med fem unge
Hovudbolken i boka er intervju med fem unge menneske. Livet til desse fem vert i innleiinga summert opp: «dei er unge, sårbare og redde». Og, vert det lagt til, «redselen er ofte reell» (s. 14). Rusmiljøa har sine hierarki der dei med psykiske lidningar er nedst på rangstigen. Og der det å være kvinne slett ikkje gjev nokre fordelar.

I forteljingane til dei fem intervjuobjekta møter vi forfattaren si gjenforteljing og tolking av den informasjonen som kjem fram, krydra med direkte sitat frå ungdomen sjølv. Ein ung gut fortel at det var spelet World of Warcraft som fekk han til å slutte med rus. Den kvinnelege informantan fortel at når ho oppdaga at ho var gravid, slutta ho

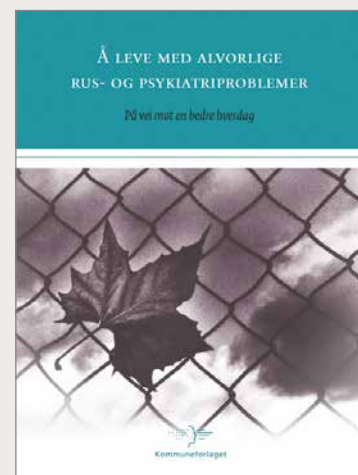
vert med rusmisbruk. Graviditeten førte og til at hjelpeapparatet vart meir aktivt og støttande. Å være kvinne og rusmisbukaar inneber særskilte utfordringar, dei fleste rusmisbukaarar er menn, og dette bér behandlingsapparatet preg av. Hjelpeapparatet har ikkje same kunnskap om kva kvinner treng, og det vert ofte til at kvinner vert forventa å tilpasse seg eit behandlingsforløp som høver best for menn.

Nettverk viktig

Nettverk vert tatt opp i alle intervju, det er ein navlestreng inn i det «normale» livet. Det viktige i det å ha nokon ein er trygg på og som er der for ein og einsemd vert nemnt i fleire intervju, og er nok ein faktor som gjer at det er vanskeleg å bryte med rusmiljøet. Rusmiljøet vert skildra som både inkluderande og aksepterande, men ikkje staden der ein etablerer dei nære venneforholda eller har dei gode samtale. For nokon av pasientane vil hjelparane være det einaste rusfrie nettverket dei har. Og med tanke på kor viktig nettverk er, tilseier det at den jobben hjelparane då kan gjere, vert ekstra viktig. Forfattaren viser til internasjonal forskning som peikar på at eit fungerande nettverk nærmast er en føresetnad for at rus- og psykiatrisientane skal finne muligheit og motivasjon til å redusere sitt rusbruk' (s. 77). Men størst verdi har familien, det å få støtte frå familien er det lite som kan erstatte. Samstundes ser nok dei unge at dei har skuffa familien, og at dette pregar kontakten.

Forfattaren intervjuar med det for auge å finne kva den unge rusmisbru-

karen sjølv ser vil være nyttig hjelp for å komme seg ut av rusmisbruket. Ho konstaterer nøkternt at for personar som slit med psykose i tillegg til rusmisbruk, bør kanskje målet være «redusert misbruk og overgang til mindre skadelege midlar» (s. 21). Etter kvart intervju er det ei kort vurdering i høve til om personen har dei rammene rundt seg som vert regna som føresetnader for å klare å etablere eit rusfritt liv. Bustad og kjensle av «kjemi» med hjelparane, eit nettverk utanfor det profesjonelle hjelpeapparatet, og ikkje minst å oppleve at kvardagen som rusfri er god og meningsfull.



MARGARETH RANDBY
Å leve med alvorlige rus- og psykiatriproblemer
Kommuneforlaget, 2010
ISBN: 9788244620109
138 sider



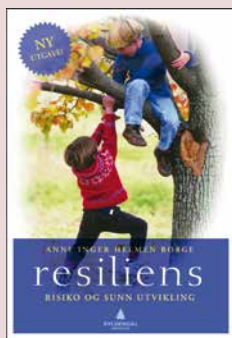
INGRUD GUDBRANDSEN
Jeg finner ikke ordene
Kommunikasjon for afasirammede og for fremmedspråklige
Fagbokforlaget
ISBN: 9788245007619

Denne boka er først og fremst laget for afasirammede og deres pårørende, men den kan også være nyttig for de som er nye i Norge og som skal lære seg norsk. Boka er utformet som en hendig ringperm og delt opp i temaer: Følelser, helse og velvære, mine hjelpere, aktiviteter, mat og drikke, klær og sko, reise, tid og tall, besøk og diverse. Det ligger til rette for å legge inn egne temaer. Det er brukt store og tydelige fonter og enkle og klare illustrasjoner.



BRIT NEUMANN
Trygg-modellen virker
Læring for livet
Cappelen Damm
ISBN: 9877202322397

Forfatteren forteller i denne boka om endringsprosesser i klasserom hvor målet er at voksne og barn skal utvikle fellesskap der den enkelte har evne til å se og handle til det beste for fellesskapet og for individet. Neumanns Trygg-modell er basert på å ansvarliggjøre læreren som leder for elevene og for foreldregruppen. Brit Neumann holder en rekke kurs og foredrag samtidig med at hun gjennomfører prosjekter for stat og kommuner i inn- og utland.



ANNE INGER HELMEN BORGE
Resiliens (2. utgave)
Risiko og sunn utvikling
Gyldendal Akademisk
ISBN: 978820539665

Resiliens dreier seg om barn motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer. I denne boka skriver forfatteren om dem som i møte med risiko viser en vellykket tilpasning og som utvikler resiliens.

Denne nye utgaven er oppdatert med funn fra studier som er publisert etter 2003. Resiliens gir et nytt, ressursorientert perspektiv på barn og unges utvikling. Boka er også utvidet med to nye kapitler om resiliens i livsløppsperspektiv og i et biologisk perspektiv.



JULIA KRISTEVA – EIVIND ENGBRETSSEN (RED.)
Annerledeshet
Sårbarhetens språk og politikk
Gyldendal Akademisk
ISBN: 9788205400788

Begrepet annerledeshet utforskes i denne boka med utgangspunkt i ulike forskningsfelt og fra ulike faglige perspektiver. Boka har som premiss at å arbeide med begreper på denne måten har politisk betydning. Kristeva ønsker å rette oppmerksomheten mot marginaliserende prosesser i vårt språk og våre kategoriseringssystemer. Boka er skrevet for masterstudenter i spesialpedagogikk, sosialt arbeid, sosialpolitikk, helsefag og rehabilitering samt for alle som er interessert i annerledeshetsproblematikk og språkets politiske betydning.



Vestre Viken HF leverer sykehus- og spesialisthelsetjenester til 450 000 mennesker i 27 kommuner i Buskerud, Vestfold, Akershus og Oppland. Helseforetaket har 6700 årsverk.

Sped- og småbarnsteam og Geografisk team – BUP, Psykiatrisk senter Bærum

Bærum BUP har som oppgave å gi psykiatrisk behandling til befolkningen i Bærum på 105 000 innbyggere, derav 28 000 barn og unge i alderen 0-18 år. BUP har 46 fagstillinger derav 10 pedagoger fordelt på tre geografiske team, et nevropsykiatrisk team og et spe- og småbarnsteam. Vi har utstrakt samarbeid med Bærum kommune. Videre driver vi kompetanseutvikling innenfor flere fagområder og har et godt samarbeid med R-BUP med bl.a. deltakelse i kliniske forskningsprosjekter.

Sped- og småbarnsteamet dekker gruppen gravide og barn i alderen 0-5 år. Det er et tverrfaglig team med 5 fagstillinger. Arbeidsformen er aktiv og utadrettet. Samspill mellom foreldre og barn samt familieforståelse er i fokus. Det geografiske teamet er et generalistteam med 11 fagstillinger.

Kliniske pedagoger

BUP har ledig 2 faste 100 % stillinger for kliniske pedagoger; en stilling tilhørende sped- og småbarnsteamet og en tilhørende geografisk team.

Arbeidet består i utredning og behandling av alle barnepsykiatriske tilstander.

For stillingen i sped- og småbarnsteamet vil det vektlegges erfaring fra utredning og behandling i sped- og småbarnsalder, erfaring med familier der foreldre lever med alvorlige belastninger er en fordel.

Personlige egenskaper:

- Selvstendig
- Ansvarsbevisst
- Fleksibel
- Personlig egnethet
- Trives med å jobbe i et tverrfaglig team
- Bidra til et godt arbeidsmiljø
- Samarbeidsvillig

Kvalifikasjoner:

- Klinisk erfaring innen fagfeltet
- Må ha klinisk utdanning

Kontaktinfo:

Reidunn Høivik, Seksjonsleder, tlf. 41 61 77 72
Anne Vaglum, Psykologspesialist, tlf. 67 52 36 46

Referansenr: 800898922. Søknadsfrist: 03.12.2010.

Vi ber om at du benytter vårt elektroniske søknadsskjema som du finner sammen med fullstendig utlysningstekst på våre hjemmesider – www.vestreviken.no



Lovisenberg Diakonale Sykehus

Pionér i kompetanse og omsorg

Lovisenberg Diakonale Sykehus AS er Norges største private sykehus, med en årlig omsetning på ca. 1,3 mrd.kr. og ca. 1200 årsverk. Sykehuset eies av de diakonale stiftelsene Diakonova og Diakonissehuset Lovisenberg, har driftsavtale med Helse Sør-Øst RHF og er lokalsykehus for 152 000 innbyggere i flere sentrumsbydeler i Oslo innen indremedisin og psykiatri. Sykehuset har en omfattende planlagt kirurgi samt særskilte funksjoner som hospice og det nasjonale oralmedisinske kompetansesenteret TAKO.

Sykehuset er basert på et diakonalt verdigrunnlag med ikke-kommersiell formål. Se www.LDS.no.

NWI seksjon spe- og småbarn

Klinisk pedagog (Ref.nr. 168-2010)

100 % fast ansettelse med tiltredelse 01.02.2011. Ref.nr. 168-2010.

Nic Waals Institutt er sykehusets barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikk og dekker fire bydeler i Oslo - Lovisenberg sektors tre og Vestre Aker. I tillegg til klinisk arbeid, har vi lange tradisjoner i utdannings-utviklings- og forskningsvirksomhet og har i dag nært samarbeid med Regionsenter for barn og unges psykiske helse i Helseregion Øst og Sør. Vi samarbeider også med Universitetet i Oslo og fungerer som studentpoliklinikk for Psykologisk Institutt.

Det kliniske tilbudet ved Nic Waals Institutt er organisert i tre seksjoner inndelt etter barnets alder ved henvisningstidspunktet: Ungdom, barn og spe og små. Stillingen som nå er ledig er knyttet til seksjon spe og små som gir et behandlingstilbud til barn i alderen 0-5 år. Seksjonen gir i tillegg et tilbud til gravide. De kliniske problemstillingene er varierte. Dersom den som tilsettes ikke er spesialist, vil det tilbys regelmessig klinisk veiledning. Tverrfaglig samarbeid er etablert som metode. Søkere med erfaring fra arbeid med målgruppen i spesialisthelsetjenesten vil bli foretrukket. Likeledes søkere med kjennskap til utrednings- og behandlingsmetodikk utviklet for barn i aldergruppen 0-5 år.

Nærmere opplysninger fåes ved henvendelse til seksjonsleder Hanne Kristin Pedersen, tlf. 22028800/69.

Vi legger vekt på egenhet og evne til samarbeid. Det bes oppgitt to referansepersoner.

Etter Lov av 1. april 2007 skal helse- og sosialpersonell som skal yte tjenester til barn eller personer med utviklingshemming fremlegge politiattest i forbindelse med tilsetning.

Søknadsfrist: 01.12.2010

Det forventes at alle ansatte bidrar til at vi lever opp til våre kjerneverdier kvalitet og nestekjærlighet. Sykehuset har sosiale ordninger tilsvarende statlige helseforetak. Sykehuset foretrekker elektronisk søknad, men den kan eventuelt sendes pr. post til Lovisenberg Diakonale Sykehus, personalavdelingen, 0440 Oslo. Innsendte papirer og attester returneres ikke. Se www.LDS.no

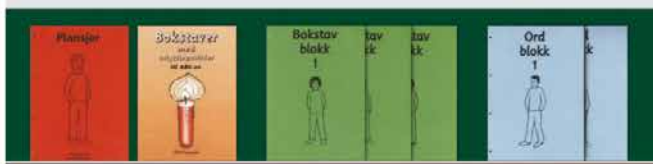


Begynnerlesing med sakte progresjon

av Odd Haugstad

Et leseopplegg tilpasset for de som har problemer med den ordinære progresjonen. Leseverket har vært til grundig utprøving med godt resultat.

Plansjer, arbeidsblokker og lettlestbøker



Plansjer

Alle bildene i ABC-verket

Bokstavplansjer

Bokstaver med utlytningsbilder

Bokstavblokker

3 arbeidsblokker med alle bokstavene

Ordblokker

2 arbeidsblokker med ord og setninger



Lesebok

Ett leseark for hvert nye ord som læres

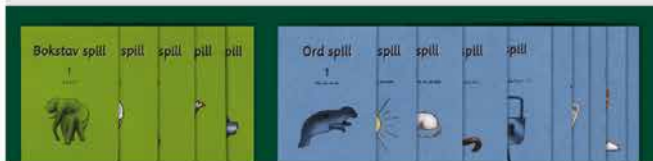
Lese-lek

10 bøker; en bok for hvert 8. ord

Vi kan lese

10 bøker; en bok for hvert 4. ord

Spill og lærerveiledning



Bokstavspill

6 bokstavspill; ett spill for hver 8. bokstav

Lærerveiledning

Veiledning til leseverket

Ordspill

10 ordspill; ett ordspill for hvert 8. ord

Komplett pris, fraktfritt
tilsendt til gjennomsyn,
returporto vedlegges:

kun kr 1750,-



Postboks 1043
4887 Kristiansand
Tlf: 92 66 29 45
Fax: 38 04 55 52
E-post: post@pedforlag.no
Web: www.pedforlag.no



Forfatteren Odd Haugstad
er logoped og cand.ped.spec.
med hovedtag innen dette
området. Han har skrevet bøker
og fagartikler som omhandler emnet.



spesialpedagogikk

Materiellfrister og utgivelser 2011

Nr.	Materiellfrist	Utgivelse
1	03. januar	21. januar
2	01. februar	18. februar
3	03. mars	25. mars
4	26. april	13. mai
5	19. mai	10. juni
6	08. august	26. august
7	01. september	23. september
8	29. september	21. oktober
9	27. oktober	18. november
10	14. november	09. desember



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

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

Tegn abonnement **nå!**

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

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikks nettsider:

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



www.spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Kristin Halvorsen** er kunnskapsminister. **Mimi Bjerkestrand** er leder i Utdanningsforbundet. **Sidsel Germeten** er dr. philos. og professor i pedagogikk ved Masterstudiet i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved Høgskolen i Finnmark. **Mirjam Harketstad Olsen** er stipendiat ved Høgskolen i Finnmark. Hun forsker på temaet inkludering med utgangspunkt i Kunnskapsløftet. **Ann Elise Rønbeck** er dr. scient. og dosent ved Høgskolen i Finnmark. **Solveig-Alma Halaas Lyster** er dr. scient. og professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hun har arbeidet mye med språk-, lese- og kommunikasjonsvansker. **Anne-Lise Rygvold** er cand. paed. spec. og førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hun har særlig arbeidet med barns språkutvikling, språkvansker og lese- og skrivevansker. **Erna Horn** er cand. paed. spec. og har særlig arbeidet med tidlig innsats, språkutvikling, språkvansker og språkstimulering. **May-Britt Monsrud** er cand. paed. og arbeider med utredning, veiledning og implementering av tiltak for elever med lese- og skrivevansker også for minoritetsspråklige elever. **Anne-Cathrine Thurmann-Moe** er cand. paed. og har fordypning i språk og lesevansker hos minoritetsspråklige barn. **Kirsten Meyer Bjerkan** har doktorgrad i lingvistikk. Hun arbeider særlig med spesifikke språkvansker med fordypning i vansker hos minoritetsspråklige barn. **Jorun Jensen** er psykologspesialist ved Nevropsykiatrisk enhet, Klinikk for psykisk helse og avhengighet, Ullevål universitetssykehus HF. **Carmen Castaños** er pedagogisk-psykologisk rådgiver ved Pedagogisk psykologisk tjeneste i Oslo, skolegruppe D. **Lars Smith** er professor emeritus ved Universitetet i Oslo og seniorforsker ved Nasjonalt kompetansenettverk for sped- og småbarns psykiske helse, RBUP Øst og Sør.

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

En kvantitativ studie av situasjonen til elever med innagerende atferd i skolen: Hege Merete Somby ved Ottestad Ungdomsskole og Rune Sarromaa Hausstätter ved Høgskolen i Lillehammer tar for seg skolefaglige prestasjoner, trivsel og motivasjon og opplevelsen av undervisningssituasjonen hos elever med innagerende atferd. *Når hjelpe-
ren mangler dannelse:* Grethe Dunfjeld ved Samisk Nasjonalt Kompetansesenter ser på betydningen av kulturforståelse og den betydning det kan ha for relasjoner til samiske elever. *Å utvikle språket er å utvikle tankens byggeklosser:* Eva Janitz ved Statped Nord, avdeling Finnmark, skriver om samtalen som inngangsbillett til læring – også for barn som strever med språktilegnelsen. *Med blick på framtida:* Astrid Årdal ved Institutt for aktiv læring følger opp en artikkel i nr. 1-2010 og skriver om m multihandikappede barns opplæring og rett til læring.