

09 spesialpedagogikk

2012 årsabonnement kr 450,-

04 Språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen 14 Tospråklighet en ressurs – også for hørselshemmede med cochleaimplantat? 20 Hva om skolen var en godisfabrikk



Flere lærere på ungdomstrinnet



Ellen B. Ruud

I statsbudsjettet for 2013 foreslår regjeringen å øremerke 1,5 milliarder kroner over en fireårsperiode til økt lærertetthet på ungdomstrinnet. Kunnskapsminister Kristin Halvorsen hevder at målet er å gi mer tilpasset opplæring, en mer praktisk, variert og relevant opplæring, samt å styrke de grunnleggende ferdighetene. Det er også et mål å se om tiltaket

kan bidra til å redusere behovet for spesialundervisning.

Midlene skal gå til å øke lærertettheten i de kommunene som har skoler med en gjennomsnittlig gruppestørrelse på over 20 elever per lærer og under gjennomsnittlige faglige resultater. Disse skolene kan søke om midler til formålet årlig over en periode på fire år. Kommunene vil bli tildelt midler til et eller flere årsverk per skole ut fra størrelsen på skolene.

Grunnen til at det nå satses ekstra på ungdomstrinnet er ifølge kunnskapsministeren at lærertettheten er lavest der. I det første året vil det brukes om lag 157 millioner til formålet og dette vil så trappes opp. Håpet er at flere kompetente lærere vil gjøre det mulig å følge opp hver elev tettere og gi en undervisning som er mer variert og tilpasset den enkeltes forutsetninger. Det store frafallet i videregående opplæring er nok også en av årsakene til at det nå blir satt inn ekstra midler på ungdomstrinnet.

I dette nummeret av Spesialpedagogikk skriver Svein Sigurd Bø om erfaringer fra et pilotprosjekt der hensikten var å prøve ut digitale fortellinger som læringsmetode for en gruppe elever i ungdomsskolen. Bø påpeker at dette kanskje kan være en av metodene som kan bidra til å redusere frafallet i videregående skole, fordi digitale fortellinger stimulerer flere sider ved eleven enn tradisjonelle læringsformer. Elevene får her være aktive og kreative å tilegner seg kunnskaper på nye måter. Kanskje kan elever som føler de har vansker med å henge med på mange av de tradisjonelle undervisningsformene, her få vist andre sider av seg selv. Dette kan føre til nye mestringsopplevelser, økt motivasjon og forhåpentligvis tro på at de kan lykkes også videre i utdanningsløpet.

Det blir selvfølgelig for enkelt å hevde at å arbeide med digitale fortellinger alene vil bidra til reduksjon av frafallet, men det er svært positivt at man prøver ut ulike innfallsvinkler og nye undervisningsformer for at alle elevene skal ha muligheten til å føle at de mestrer noe. Dette krever en bedre oppfølging av hver enkelt elev, og økt lærertetthet med kvalifiserte lærere som har evne til å forstå hver enkelt elevs læringspotensial, vil her være et viktig steg på veien.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@udf.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

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

Annonser

Hilde Aalborg
Telefon 24 14 20 74
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg

Telefon 24 14 20 74
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 6538 eks.

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

Forside: iStockphoto
Årgang 77
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT





Et godt utviklet morsmål har en gunstig effekt på utviklingen av barnets andrespråk.

artikkel side 4



Digitale læringsformer kan bidra til å styrke elevers motivasjon for skolearbeidet.



- 4 **Språkstimulering for minoritets-
språklige barn i barnehagen**
Hilde Hofslundsengen
- 14 **Tospråklighet en ressurs
– også for hørselshemmede
med cochleaimplantat?**
Astri Holm
- 20 **Hva om skolen var en godisfabrikk.
Opplæring i bruk av digitale fortellinger**
Svein Sigurd Bøe

- 29 **Tourettes, tvang og muntlig eksamen**
Lisbeth Iglum Rønhovde
- 30 **Klasseledelse og møtemetodikk -
refleksjon over egen praksis**
Karl-Petter Endrerud og Heidi Marie Høydal
- 34 **Intervensjon ved dysleksi**
Anne Elisabeth Dahle
- 45 **Bokmelding**
- 46 **Stillingsannonser**

Språkstimulering for minoritetsspråklige barn i barnehagen

Barnehagen er en viktig språklæringsarena for minoritetsspråklige barn. Basert på intervju med fire erfarne førskolelærere omhandler artikkelen hvordan barnehageansatte kan stimulere minoritetsspråklige barns morsmål og andrespråk. Selv om minoritetsspråklige barn kommuniserer godt i barnehagen, kan det like godt være slik at deres norske språk ikke er godt nok som redskap for læring i første klasse.



Hilde Hofslundsengen er phd-stipendiat ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Det har vist seg at minoritetsspråklige barn i Norge har større risiko for å få en svakere leseutvikling og falle utenfor utdanningssystemet enn barn som er majoritetsspråklige (Taguma mfl., 2009). Tidlig innsats i barnehagen kan være avgjørende for å unngå denne negative utviklingen (Aukrust, 2007). Med dette utgangspunktet ønsker jeg å belyse følgende forskningsspørsmål: Hvordan arbeider førskolelærere med språkstimulering av minoritetsspråklige barn i barnehagen?

Med språkstimulering i barnehagen mener jeg den måten pedagogen i barnehagen tilrettelegger og inngår i språklige samspill og interaksjoner med barna på en målrettet måte. Jeg tar her utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på språkutvikling. Barnet konstruerer språket gjennom samhandling med andre mer kompetente språkbrukere, og i språktilegnelsen er barnet kreativt og utforskende. Språk tilegnes gjennom kommunikasjon og sosialt samspill med andre, og gjennom imitasjon (Vygotsky, 1978).

Barnehagens kvalitet har vist seg å ha effekt på barnas skolefaglige læring, og særlig utvikling av vokabular (Aukrust & Rydland, 2009). Et godt nok utviklet ordforråd har vist seg å være kritisk for senere leseforståelse på skolen (Lervåg & Aukrust, 2010). «The simple view of reading» er at lesing er avkoding ganger mening. For å forstå innholdet i det som leses må barna ha et godt ordforråd på det språket opplæringen blir gitt. En metastudie (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009) viser at tospråklige barn har svakere språklige ferdigheter og leseforståelse enn enspråklige, men at ordavkodingsferdighetene er relativt like for de to gruppene. Det antas her en sammenheng mellom svake språkferdigheter og leseferdigheter.

Ordavkoding handler mest om å koble fonem og grafem og automatisere dette forholdet, mens språkforståelse er avgjørende for å få en god leseforståelse. De svake språkferdighetene gjør også at barnet får med seg mindre av undervisningen i skolen (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). I en norsk studie ble både morsmål (tyrkisk) og norsk testet for å se om førskolelærerens språkbruk (mengde, mangfold og kompleksitet i tale) påvirket barnets språk i barnehagen og i skolen (Aukrust, 2007). Førskolelærers leksikale input i barnehagen hadde ikke en umiddelbar sammenheng med barnas språk, men viste seg å ha positiv betydning for barnas språkferdigheter.



Et godt utviklet morsmål har en gunstig effekt på utviklingen av barnets andrespråk.

heter i første klasse (Aukrust, 2007).

Høy kvalitet på barnehagetilbudet har vist seg å kunne ha positive effekter på kognitiv og akademisk utvikling for barn helt opp til femtenårsalder (Vandell mfl., 2010). Det er imidlertid lite kunnskap om hvordan førskolelærere faktisk stimulerer minoritetsspråklige barns språk i norske barnehager. Artikkelen vil videre omhandle metode, funn og drøfting knyttet til temaene språkstimulering, kartlegging og barnehagens rolle som språklæringsarena.

Metode

Artikkelen bygger på kvalitative intervju med fire kvinnelige pedagogiske ledere fra to ulike barnehager. Fire informanter er et lite antall, og funnene er derfor ikke generaliserbare. Informantene kan likevel sies å være et «hensiktsmessig utvalg» sett i forhold til kvalitativ forskning (Creswell, 1998). Førskolelærerne i utvalget hadde lang praksis som førskolelærere (10–25 års praksis), hadde arbeidet i barnehager med en stor andel flerspråklige barn og hadde erfaring med språkstimulering for flerspråklige barn. Informantene har jeg valgt å kalle Katja, Heidi, Elise og Marit.

De to barnehagenes beliggenhet var på to tettsteder i distrikt-Norge hvor andelen flerspråklige barn i barnehagene var rundt 20–25 %. I barnehagene hadde barna mange ulike språk som russisk, tsjetsjensk, arabisk, tamilsk, polsk, bosnisk, filipino, fransk, norsk og spansk. I den ene barnehagen hadde de 10 ulike språk representert blant barna.

Intervjuene var semistrukturerte med mulighet for samtale rundt tema som informantene tok opp (Kvale, 1997). Alle intervjuene begynte med spørsmål om førskolelærers bakgrunn, utdannelse og om barnehagens organisering. Basert på informantenes erfaringer og opplevelse ble informantene bedt om å beskrive språkutviklingen til de

flerspråklige barna og fortelle om hvordan de la til rette for språkstimulering i formelle og uformelle læringssituasjoner i barnehagen. Informantene fikk også spørsmål om hvilket syn de hadde på flerspråklighet og om de mente det var en ressurs eller en utfordring for barnet. Intervjuene ble gjennomført som en faglig samtale hvor det var åpent for informantens egne innspill og hvor rekkefølge på tema ble ulikt fordelt etter hvordan samtalen gikk (Kvale, 1997).

Gjennomføringen av intervjuene skjedde i informantenes barnehager og varte i om lag en time hver. Intervjuene ble tatt opp og transkribert før analysen. I analysen ble det sett på felles trekk i intervjuene og på særtrekk hos den enkelte informant. Intervjuene ble gjennomlest som helheter, men også tematisert på tvers etter innhold. Meningsfortetting og meningskategorisering ble brukt som beskrevet av Kvale (1997).

Tabell 1. Et eksempel på hvordan meningsenheter ble utformet til generell kategori og til tema.

Meningsenhet	Kategori	Tema
Vi er jo ute i naturen, vi går jo forbi ting og sier «her er sykehuset». Vi prøver jo hele tiden. Og når man leker noe så prøver man jo hele tiden å putte inn nye begrep og sånn, men selvfølgelig det tar lengre tid for dem.	Benevnning i naturlige situasjoner Språkstøtte i lek	Språkstimulering

Undersøkelsen bygger som nevnt på en liten informant-gruppe og kan ikke generaliseres til å gjelde for andre barnehager. Likevel kan funnene være av interesse for lesere som er opptatt av temaet.

Resultater

Resultatene er disponert etter følgende struktur: funn knyttet til generell språkstimulering i barnehagens lærings-situasjoner, språklig samspill i lek, bruk av morsmål i barnehagen og utfordringer med kartlegging av barnas språk.

Generell språkstimulering i barnehagens lærings-situasjoner

Førskolelærerne ble spurt om hvordan de stimulerte de flerspråklige barnas norskkompetanse i formelle og uformelle lærings-situasjoner. For å stimulere norskspråket i formelle lærings-situasjoner som samlingsstund brukte informantene konkrete og bilder for tydeligere å få frem innholdet i det som ble formidlet. Heidi fortalte:

Vi hadde eventyr om Askeladden før jul og da brukte vi konkrete for å vise de forskjellige tingene. For eksempel at de skjønner hva et trau er. Skrepppe også – at det betyr ryggsekk. Da hadde vi med disse tingene og viste frem mens vi leste.

Informantene brukte også fokusord hentet fra temaet det ble jobbet med, for eksempel robåter og ulike fisker i en periode hvor barnehagen jobbet med tema sjø. I begge barnehagene ble barna delt inn i ulike grupper for å styrke språket. Det kunne være lesegrupper, språktreningsgrupper i norsk eller femårsgruppe med skoleforberedende aktiviteter. Informantene fortalte videre at de benyttet alle anledninger til å benevne gjenstander og hendelser, og gjenta barnets ytringer korrekt. Et rikt talespråk og kroppsspråk ble brukt for å øke barnets forståelse. Marit formulerte det slik:

Vi benevner alt vi gjør rett og slett. Vi samtaler, har et rikt språk og er nær barna. Dette gjør vi for at barna skal få det inn under huden. Og så gjentar vi. Dette gjør vi for så vidt til alle barna. Det blir jo nesten som med spedbarn – du må benevne og fortelle.

Som språkstimulering i de mer uformelle lærings-situ-

asjonene var informantene opptatt av å være aktive og bevisste språkmodeller i hverdagssituasjonene, særlig i lek.

Lek som språkstimulering i den flerspråklige barnehagen

En aktiv voksenrolle som språkstøtte i leken ble omtalt som sentralt av førskolelærerne. Den aktive voksenrollen var viktig for at de flerspråklige barna skulle få innpass i barnegruppen, både for å hjelpe barna med å forstå hverandre og for å forstå lekens regler. Som Elise beskrev det:

Språk er enormt viktig. Det vet vi jo. Spesielt for de av barna som ikke har et godt utviklet norskspråk. Vi merker det spesielt i det sosiale. Bare det å komme inn i leken og forstå spillereglene på lik linje med de andre barna. Har du ikke et språk som du kan kommunisere med, så blir det veldig lett slik i mange situasjoner at barnet sier til de voksne at «Jeg får ikke være med dem!». De får gjerne være med, men de følger ikke lekens regler. Vi voksne må være med i leken og hjelpe barna i gang. Det er vanskelig, fordi de forstår verken språket eller reglene.

Heidi fortalte at de barna hun hadde som var flerspråklige, ofte søkte mot andre flerspråklige barn til tross for at de kom fra ulike språkgrupper. Elise hadde noe av den samme oppfatningen, men mente at det varierte. Hun fortalte at det var forskjell på lek inne og ute. I utetiden var det jevnaldrende barn som ble foretrukket som lekekamerater. De minoritets-språklige barna viste også en tendens til å ville leke med barn som hadde et enklere språk, for eksempel yngre barn eller barn som hadde en forsinket språkutvikling. I rollelek fikk de flerspråklige barna roller som ikke krevde så mye norskspråk, for eksempel hund eller baby. Informantene beskrev også lek som foregikk på grunnlag av andre symboler, det vil si hvis barna var i dukkekroken så lekte de med dukkene og kokte mat på lekekomfyren. Selv om barna i denne leken brukte hvert sitt morsmål, så foregikk det et lekende samspill mellom dem. Katja og Marit fortalte om en mer kroppslig lek som ble brukt, en form for herjelek der barna ikke brukte språk som kommunikasjonsmiddel, men likevel var i et sosialt samspill gjennom å løpe, hoppe eller klatre. Den felles aktiviteten førte til rop og latter, og barna kommuniserte med hverandre gjennom å bruke kroppen og mimikk.

Informantene fortalte at mange av barna ikke kunne

Bevisste førskolelærere i barnehagen kan gjennom språkstimulering være med på å øke barnas vokabular

norsk før de begynte i barnehagen, og at de hadde foreldre som heller ikke behersket norsk særlig godt. Noen av barna hadde eldre søsken som snakket norsk. Dersom det var flere barn fra samme språkgruppe i barnehagen, kunne disse støtte hverandre i leken. Barna ble ikke brukt som tolk, men fungerte mer som språklige støttende stillas for hverandre gjennom å hjelpe hverandre til å forstå og bli forstått i leken.

Stimulering av barnas morsmål i barnehagen Førskolelærerne i studien var opptatt av barnas morsmål, men jobbet ulikt med hensyn til stimulering av morsmålet. Heidi fortalte at de hadde morsmålsassistent i barnehagen for to av språkgruppene og at det fungerte godt som støtte for barnas morsmålsopplæring. Det var en trygghet for barna og barnehagen å ha en morsmålsassistent. Marit fortalte at hun syntes det var viktig å støtte foreldrene på å bruke morsmålet hjemme, men at det var vanskelig å ha morsmålsassistent tilgjengelig for alle språkgrupper når de hadde ti ulike språk i barnehagen. Derfor ble ofte flerspråkligheten førskolelærerens ansvar – noe som i praksis ble til språkstimulering av barnas norskspråk, og ikke morsmålet. Likevel gav både Elise og Katja uttrykk for at de var blitt mer opptatt av å støtte barnas morsmålsutvikling de siste årene. Tidligere hadde hele fokus vært på å øke barnas norskspråklige kompetanse, mens de nå var mer opptatt av også å vise et positivt syn på barnas morsmål. I forbindelse med bruk av morsmål i barnehagen ble det nevnt gjennomføring av temamåneder med mat, dans og enkeltord på barnets morsmål. Her ble morsmålet synliggjort ved at de ansatte i barnehagen lærte seg noen enkeltord og viste interesse for barnas ulike morsmål.

En av førskolelærerne, Heidi, problematiserte bruk av morsmålet i barnehagen. Hun fortalte at hun hadde opplevd at de minoritetsspråklige barna brukte morsmål så mye i barnehagen at de ikke fikk utviklet norskspråket slik de burde.

Vi slapp nesten ikke til. Morsmålsassistenten hegnet om dem, slik at vi ikke fikk være med barna og snakke norsk. Da ble det nesten for mye. Det ble feil når morsmålsassistenten tok de i grupper og øvde på morsmålet, og snakket morsmålet med dem hele dagen. Da er det jo norsk vi må fokusere på.

Elise oppfattet det ikke på samme måten. Hun beskrev

derimot at morsmål var noe barnehagen måtte bli flinkere til å bruke:

Vi har vel ikke gjort noe spesielt i forhold til det med morsmål, men vi er jo klar over hvor viktig det er å ha morsmål. Så jeg bruker å si hvor heldige barna er. Jammen er du heldig som kan både det språket og det språket sier jeg i samling. Barna må lære norsk, men vi kan få lære noe av barnas morsmål. Det går jo på dette med anerkjennelse. Anerkjennelse av språket. Å få morsmålet inn i barnehagen må vi bli flinkere til. Sann som dette med å finne flere sanger.

Marit fortalte at barnehagen hadde temaarbeid om Russland og at de hadde en jente med russisk som morsmål som tidligere ikke hadde brukt morsmålet i barnehagen. I prosjektet hadde de hatt med noen russiske ord og dette hadde vært en positiv opplevelse for barnet og personalet:

Hun strålte av å kunne så mye mer enn oss! Hva betyr det? spurte vi og hun svarte. Hun blomstret av å kunne snakke russisk. Det er så kjekt å se barn som stråler slik!

Elise var også opptatt av flerspråklighet som en ressurs og berikelse. Hun mente at det var også en berikelse for de andre barna i barnehagen. Hun fortalte om en episode fra barnehagen:

En jente satt ved bordet for seg selv og pratet «djimm, djimm!» Jeg spurte: «Hva sier du?» «Nei – jeg vet ikke», svarte jenta, «for jeg prater tamilsk!»

Barnas ulike morsmål opptok også de norskspråklige barna i barnehagen og skapte en bevisstgjøring hos barna om at det finnes flere språk. Informantene fortalte videre at de visste lite om hva som kjennetegnet barnets morsmål. Katja uttalte at «mange av språkene har ikke de småordene som vi har» og Marit fortalte at «på russisk stokker man om på setningsoppbyggingen». Informantene hadde en bevissthet om morsmålenes ulike språklige system.

Utfordringer for barnehagene Informantene pekte på språkkartlegging og overgangen fra barnehagen til skolen som to hovedutfordringer overfor minoritetsspråklige barn i barnehagen. Kartlegging av de flerspråklige barnas språk opplevde informantene som vanskelig av flere grunner. Med hensyn til

observasjonsmateriellet TRAS (Espenakk mfl., 2003) hadde alle informantene erfart at dette ikke fungerte godt nok når det gjaldt vurdering av de minoritetsspråklige barnas norskspråk. Aldersnormene kunne i liten grad brukes, og hva man egentlig kartla, ble uklart. Morsmålskartlegging var også vanskelig, og her måtte ofte foreldrene hjelpe til med å vurdere barnas morsmålsutvikling. Marit beskrev morsmålskartleggingen slik:

Når det gjelder morsmålet er det bare å stole på det som foreldrene sier. Du spør «Hvordan er det med barnets språk? Snakker barnet ditt rent? Kan barnet snakke med flere ordsytringer? Kan barnet forskjellige begreper?» Det er veldig vanskelig for du må se sammenhenger. Barnet kan gjerne mye på morsmålet, men har ikke de samme begrepene på norsk. Jeg har fylt ut TRAS, men det blir ikke rett. Det blir mye hull og barnet kan det gjerne på sitt morsmål.

I de tilfellene barnehagen hadde en morsmålsassistent, ble han eller hun ofte brukt til å vurdere barnets morsmål.

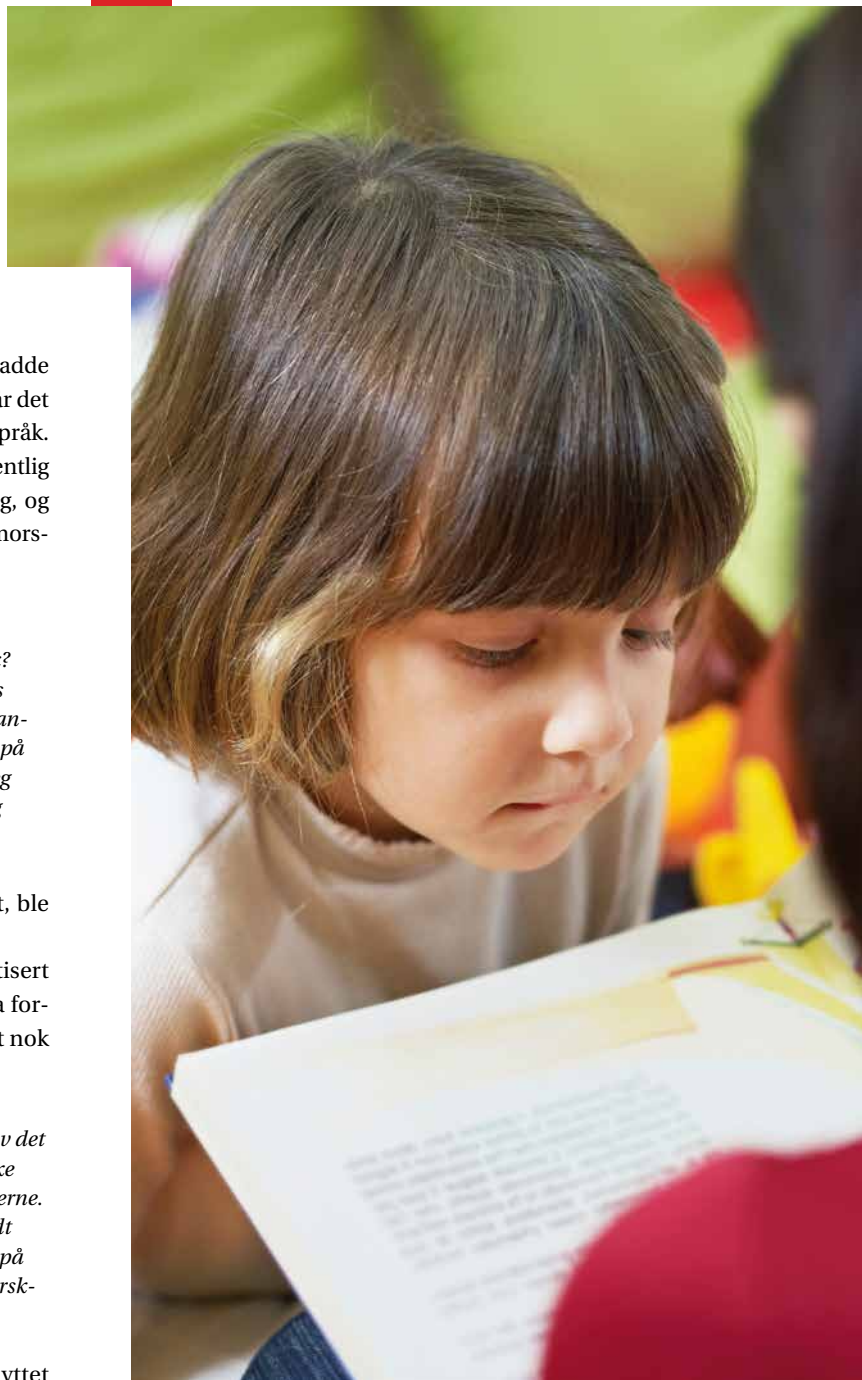
Overgangen fra barnehagen til skolen ble problematisert med tanke på barnas norskspråklige kompetanse. Katja fortalte at hun opplevde at barnas norskspråk ikke ble godt nok utviklet før skolestart.

Det vi ser på de eldste barna, er at de mangler veldig mye av det norske språket. Preposisjoner for eksempel. Ofte blir det ikke oppdaget før på skolen, og vi får da tilbakemelding fra lærerne. Ofte har vi følt at barna har et greit barnehagespråk, et godt og brukbart språk i barnehagen, men når barna begynner på skolen og skal lære seg å lese – da mangler de mye i sine norskspråklige ferdigheter.

Marit fortalte at barna raskt lærte norske begreper knyttet til barnehagens hverdagsaktiviteter, men at barna manglede norske ord på erfaringer utenfor barnehagen. For å utvide de minoritetsspråklige barnas norskspråk la barnehagen opp til hyppige turer rundt i lokalmiljøet.

Diskusjon

Studiens viktigste funn med hensyn til språkstimulering kan sammenfattes i tre punkter. 1) Aktiv voksenrolle i lek er nødvendig 2) Kartlegging av flere språk er en utfordring og 3) Barnehagen og skolen stiller ulike språklige krav til minoritetsspråklige barns norskspråk.





Lek er en sentral aktivitet i barnehagen. Lek har egenverdi, men det skjer også mye læring gjennom lek. For å være populær lekepartner trenger barna god språklig kompetanse. En aktiv voksenrolle i lek er helt sentralt for å utvikle barnas norskspråk, men også for å fortolke og tydeliggjøre lekereglene for å inkludere barna i barnehagens lekekultur. Vektleggingen av lek som språkstimulering hos samtlige informanter viser at pedagogene må ha en målrettet faglighet og bruker didaktisk kompetanse også i lek. Førskolelærere som bruke et berikende språk i samhandling med barna, kan påvirke språkutvikling både ett og to år etterpå (Aukrust, 2007). Å ha bevisste, klargjorte mål for hvordan man som pedagog jobber med språkstimulering i lek vil kunne ha betydning for kvaliteten på språkstimuleringen.

Førskolelærerne hadde mye praktisk erfaring i å jobbe med flerspråklige barn, men manglet teoretisk kunnskap. Selv om de var bevisste på lek som språkstimulering, er det grunn til å stille spørsmål om manglende kunnskap om flerspråklig utvikling kan føre til at pedagogene i barnehagen ikke får brukt lek som språkstimulering fullt ut. Kanskje kan en ytterligere målrettet språkstimulering i lek være med på å bedre barnas ordforråd før skolestart. Informantene hadde kunnskap som de brukte i praktiske handlinger, bedømmelser, vurderinger og i bruk av skjønn. De har kunnskap om å gjøre noe, *knowing how*, men ikke om *knowing that* (Grimen, 2008). Praktisk kunnskap er viktig, men samtidig kan teoretisk kunnskap gi en perspektivutvidelse. For eksempel kan teoretisk kunnskap om mellomspråk være med på å gi førskolelærere forståelse av hvordan barnets andrespråkutvikling kan være.

Å være målrettet også i den uformelle språkstimuleringen, som lek, er sentralt fordi språkdidaktikk ikke må forbeholdes de strukturerte språklæringsaktivitetene. Førskolelærer må vite hva hun ønsker å vektlegge i de ulike hverdagssituasjonene og ha en kunnskapsbase som gjør at hun kan improvisere i ulike situasjoner slik at disse blir språklæringsaktiviteter.

Førskolelærerne i studien var opptatt av flerspråklighet og hadde et positivt, ressursorientert syn på flerspråklighet. Likevel mente de selv at de nok kunne vært mer bevisst på å bruke mer av barnas morsmål i barnehagen. Det ble i stor grad forventet at morsmålet skulle utvikles hjemme og at det

Barnehagen er en sentral språklæringsarena før skolestart for alle barn

ikke var barnehagens ansvar. Dette har selvsagt sammenheng med at det er norsk som er morsmålet til flesteparten av barnehagenes personale og det er viktig at norskspråket blir stimulert, men det sier samtidig noe om at dette er et område hvor barnehagen kan bli bedre. Det betyr ikke at førskolelærerne skal beherske alle språkene som barna i barnehagen har, men at barnehagens skal gjenspeile at det er minoritets-språklige barn i barnehagen og formidle at de synes barnas morsmål er viktig. Det kan være gjennom å ha bøker på flere språk eller ved å synge sanger på ulike språk. Gjennom å ha spor av barnets morsmål i barnehagen anerkjenner barnehagen barnets identitet (Cummins, 2000). I tillegg vil kunnskap om typiske trekk i flerspråklige barns tilegnelse av norskspråket og kunnskap om hovedtrekk i barnets morsmål gjøre førskolelæreren bedre i stand til å vurdere de flerspråklige barnas språkkompetanse (Kibsgaard & Husby, 2009).

En av informantene, Heidi, problematiserte bruk av morsmål i barnehagen og mente det kunne ødelegge for den norskspråklige utviklingen. «Time-on-task» er et syn på flerspråklighet som handler om at barna bør bruke all tid på å lære seg andrespråket, og at morsmålet ikke er til støtte for andrespråklæringen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011). Dette perspektivet står i kontrast til forskning om flerspråklighet som fremholder at et godt utviklet morsmål har en gunstig effekt på utviklingen av andrespråket til barnet (Baker, 2001; Cummins, 2000). Cummins (2000) mener at barn som er funksjonelle på begge språk, får en gevinst i form av en økt metalingvistisk bevissthet og en bedre evne til kreativ tenkning. Det har vist seg at tospråklige barn har bedre utviklet eksekutiv kontroll enn enspråklige, noe som kan gi fordeler i for eksempel problemløsning (Bialystok, 2010). Melby-Lervåg & Lervåg (2011) fant i en analyse av ulike empiriske studier at morsmålsundervisning ikke hadde noen klar positiv effekt på barnas språkforståelse, men utelukket ikke at fokus på morsmål kunne ha betydning for barnets identitetsutvikling.

Selv om man ikke kan si at morsmålsundervisning har en klar effekt på andrespråkutvikling, så er det heller ikke funnet støtte for «time-on-task»-perspektivet. *«En støtte til «time on task»-hypotesen forutsetter negative korrelasjoner, altså at gode ferdigheter på morsmålet innebærer at du blir*

dårligere på andrespråket, og dette ble ikke funnet». (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011: 336).

Barnehagen har ansvar for å tilrettelegge slik at barnet lærer språket med utgangspunkt i hvor barnet er i utviklingen og hvilke forutsetninger barnet har (Gjervan, 2006). Kartlegging av barnas språk i barnehagen kan gi førskolelærer føringer til videre språkstimulering, både overfor hele barnegruppen, men også tilpasset hva det enkelte barn trenger.

Det er en utfordring at det er så vanskelig å få kartlagt barnas morsmålskompetanse på morsmål. Dersom kun norskspråket blir kartlagt i barnehagen, må førskolelærer likevel ta med barnets tospråklighet i betraktningen når hun vurderer barnets språkkompetanse. Flere studier poengterer at barnas språk må kartlegges tidlig og regelmessig (Hammer mfl., 2007; Rinaldi & Pérez, 2008). Da ser man språkenes vekst og utvikling over tid og kan sette inn tiltak om det er nødvendig.

Også i en norsk studie av Nygård & Korsvold (2009) blir betydningen av kartlegging tydelig. Her ble det beskrevet en gutt med et tilsynelatende godt norsk språk, men ved kartlegging kom det frem at han ikke kunne ord som sjelden ble brukt i barnehagen, som eksempelvis dusj. Gjennom kartleggingen av barnas språk kan førskolelærer få kunnskap om hva barnet mestrer. En grundig kartlegging gir bedre forutsetninger for å skreddersy gode språklige opplegg i barnehagen og sikre at man kan tilrettelegge for en tilpasset stimulering av barnas språk i den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Språkkartlegging kan være både observasjon eller mer systematiske kartleggingsmetoder, og begge deler kan være nyttige perspektiver på barnas språk. Kartlegging av minoritetsspråklige barns morsmål er ofte vanskelig på grunn av at pedagogen ikke behersker barnets morsmål, og det finnes lite ferdigprodusert kartleggingsmaterieell som kan brukes på ulike morsmål. Det kartleggingsmateriellet som finnes, må brukes med utgangspunkt i førskolelærers skjønn både med hensyn til barnas norskspråklige kompetanse og morsmålskompetanse med de forbehold man må ta her. Dette er også hovedkonklusjonen i en rapport om språkkartleggingsverktøy (KD, 2011).

Det er problematisk at førskolelærerne i liten grad klarer å få kartlagt de minoritetsspråklige barnas morsmål, fordi de da mangler oversikt over barnets samlede språkkompetanse

og lett kan få et uriktig bilde av barnets språkutvikling. I den sammenheng er det et interessant spørsmål om barn som har spesifikke språkvansker blir fanget opp. Så lenge førskolelærer ikke har godt nok kartleggingsmateriell for å se barnets samlede språkkompetanse, vil det være sannsynlig at eventuelle språkvansker lett kunne overses eller tolkes som et utslag av at barnet har flere språk. Å bruke foreldrene for å vurdere deres eget barns morsmål, slik Marit beskrev, er heller ikke helt uproblematisk, da det kanskje ikke er så mange andre barn i samme språkgruppe som vil være et naturlig sammenligningsgrunnlag for foreldrene. Den mangelfulle språkkartleggingen av morsmålet kan ha en negativ innvirkning på hvor målrettet språkstimuleringen blir for minoritetsspråklige barn i barnehagen.

Å tilrettelegge for god andrespråkutvikling i barnehagen kan være utfordrende. Katja fortalte at hun hadde fått tilbakemelding fra skolen om at barnas norskspråk ikke var godt nok utviklet. I barnehagen hadde kommunikasjonen fungert greit, men på skolen ble det vanskelig. Selv om minoritetsspråklige barn har et tilsynelatende godt norsk hverdagspråk i barnehagen og prater med god flyt, så kan de mangle begrepsdybde. Det er lett å tro at barnas norskspråk er bedre utviklet enn det faktisk er! Å oppnå et funksjonelt nivå på begge språk tar tid. Et hverdagsspråk tar det et par år å utvikle, mens det tar fem år eller mer å utvikle et akademisk språk (Cummins 2000). Med akademisk språk menes et språk som skal fungere som redskap for læring. I barnehagen brukes ofte kontekstavhengig språk, mens språket i skolen er dekontekstualisert og brukes som redskap for læring. Et godt nok hverdagsspråk i barnehagen er kanskje ikke godt nok i forhold til de språklige kravene som skolen stiller.

Lervåg & Melby-Lervåg (2009) fant i sin metastudie at minoritetsspråklige barn har gode ordavkodingsferdigheter, men svakere leseforståelse. For å få utbytte av senere lese- og skriveopplæring på skolen kreves ikke bare en god avkodingsstrategi, men også et godt begrepsapparat for å forstå meningen i det man leser. Bevisste førskolelærere i barnehagen kan gjennom språkstimulering være med på å øke barnas vokabular (Aukrust og Rydland, 2009). Melby-Lervåg & Lervåg (2011) skriver at læringsutbytte i skolen er avhengig av begrepsforståelse i norsk, og det er derfor viktig å se på ferdigheter i andrespråket som avgjørende for om man skal

sette inn ekstra tiltak for å styrke begrepsapparatet.

Opplæring i språk handler også om barnehagens sosialisering i en språkkultur, altså å vite hvordan man bruker språket, hvordan man skal forholde seg til innholdet i det man leser, å kunne stille spørsmål til teksten og argumentere for og imot. Dette er en del av den språklige sosialiseringen som skjer for eksempel ved høytlesing i barnehagen og som de flerspråklige barna må inkluderes i for å klare seg i skolens språkkultur. I tillegg til å øke ordforrådet er det viktig å utfordre barna språklig. Det er en fare for at pedagogene i barnehagen kan ha for lave forventninger til minoritetsspråklige barns språk, noe som igjen kan føre til at barna får færre språklige erfaringer (Naucclér, 2004). Minoritetsspråklige barn må få inngå i mer krevende språklig samspill hvor språket brukes som redskap slik at barna kan møte skolens språklige krav med flere erfaringer å spille på.

Barnehagen er en sentral språklæringsarena før skolestart for alle barn. Denne arenaen må brukes bevisst slik at minoritetsspråklige barn får mulighet til å begynne i første klasse med et språk som kan brukes som redskap for læring. Førskolelærerne i denne artikkelen var opptatt av å støtte de minoritetsspråklige barnas språkutvikling gjennom å bruke konkrete og jobbe med ordforråd via fokusord, men de var også opptatt av å inngå som språkstøtte i lek. Utfordringer med kartlegging av morsmål og norsk språk kan ha ført til at språkarbeidet i barnehagen ikke har blitt målrettet nok. Et svakt ordforråd på norsk ved skolestart hadde vært et problem for flere av de minoritetsspråklige barna. Selv om det var problematisk å få kartlagt språkkompetansen til barna, hadde førskolelærerne et bevisst fokus med tanke på språkstimulering. De gikk blant annet turer med de minoritetsspråklige barna ut av barnehagen nettopp for å øke ordforrådet på norsk.

Mer forskning om barnehagen som språklæringsarena for minoritetsspråklige barn er helt nødvendig for å få mer kunnskap på dette feltet.



REFERANSER

- AUKRUST, V.G.** (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- AUKRUST, V.G.** (2007). Young Children Acquiring Second Language vocabulary in Preschool Group-Time: Does Amount, Diversity, and Discourse Complexity of Teacher Talk Matter? *Journal of Research in Childhood Education* 22(1), s. 17–37.
- AUKRUST, V.G. & RYDLAND V.** (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, s. 178–188.
- BAKER, C.** (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. UK: Biddles Ltd.
- BIALYSTOK, E.** (2010). Global–Local and Trail-Making Tasks by Monolingual and Bilingual Children: Beyond Inhibition. *Developmental Psychology* 46(1), s. 93–105.
- BRÅTEN, I. & THURMANN-MOE A.C.** (1998). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: Ivar Bråten (red.). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- CUMMINS, J.** (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- CRESWELL, J.W.** (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- ESPENAKK, U.** (red.). (2003). *TRAS håndbok*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- GJERVAN, M.** (red.) (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- GRIMEN, H.** (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L. I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HAMMER, C.S. MFL.** (2007). Bilingual Children's Language Abilities and Early Reading Outcomes in Head Start and Kindergarten. *Language, Speech, and Hearing Service in Schools*, 38, s. 237–248.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2011). *Vurdering av verktøy som brukes for å kartlegge barnas språk i norske barnehager*. Rapport fra ekspertutvalg. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KIBSGAARD, S. & HUSBY O.** (2009). *Norsk som andrespråk. Barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KVALE, S.** (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- LERVÅG, A. & MELBY-LERVÅG, M.** (2009). Muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93, s. 264–279.
- LERVÅG, A. & AUKRUST V.G.** (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51(5), s. 612–620.
- LERVÅG, A. & MELBY-LERVÅG M.** (2009). Muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, s. 264–279.
- MELBY-LERVÅG, M. & LERVÅG A.** (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utviklingen av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? – En oppsummering av empirisk forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, s. 330–341.
- NAUCLÉR, K.** (2004). Barns språklige socialistion före skolstarten. I Kenneth Hyltenstam & Inger Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- NYGÅRD, M. & KORSVOLD, T.** (2009). Barnehagen – en inkluderende fellesarena? Om minoritetsspråklige barn i barnehagen. *Tidsskriftet FoU i praksis* 3(2), s. 25–43.
- RINALDI, C. & PÁEZ M.** (2008). Preschool Matters: Predicting Reading Difficulties for Spanish-Speaking Bilingual Students in First Grade. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 6(1), s. 71–86.
- TAGUMA, M. MFL.** (2009). *OECD-rapporter om opplæring for minoritets-språklige. Norge. Foreløpig norsk oversettelse*. OECD.
- VANDELL, D.L., BELSKY, J., BURCHINAL, M., STEINBERG, L., VANDERGRIFT, N. & NICHD EARLY CHILD CARE NETWORK** (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development* 81(31), s.737-756.
- VGOTSKY, L.S.** (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Tospråklighet en ressurs

– også for hørselshemmede med cochleaimplantat?

Denne artikkelen handler om fordelene med tospråklig opplæring. Artikkelforfatteren er kritisk til en praksis som nå ser ut til å vinne fram, der tegnspråkopplæring ikke anbefales brukt overfor hørselshemmede små barn fordi dette hevdes å stå i veien for å utvikle tale etter en CI-operasjon.



Astri Holm arbeider som høskolelektor ved avdeling for lærer- og tolkeutdanning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag

Hendene danser. Stian sitter rundt bordet sammen med medelevene sine. Det er spisefriminutt, og kommunikasjonen på tegnspråk flyter lett:

Stian: *Har du drukket opp allerede?*

Finn: *Ja*

Stian: *Det var fort! Ett minutt! Du styrta melka ned! Åh! Deilig kald melk! Det iser masse i tennene!*

Daniel: *Bruker du å pusse tennene mye?*

Stian: *Han har ødelagt ei tann.*

Daniel: *Er det fordi du ikke gidder å pusse tennene?*

Finn: *Neei! Det er ei ny tann! Se!*

Stian: *Alle tennene mine nede og de der oppe er nye men det er ei som er ødelagt, husker du?*

Daniel: *Ja, ja...*

Stian: *Du husker ... jeg ble skjøvet og så datt jeg og ødela den her tanna og måtte få ei ny ... det var ikke så farlig ... og nå er det ikke no vondt ... helt fint!*

Finn: *Er det sant? Datt den ut?*

Stian: *Ja ... jeg ble skjøvet, og så ble den her helt ødelagt.*

Stian, Daniel og Finn har åpenbart funnet tonen, og alle er interessert i temaet som de bidrar sammen om å utdype gjennom spørsmål og fortelle om egne erfaringer. Alle inntar en aktiv taler- og lytterposisjon, noe som viser at de som språkbrukere har en god kommunikativ kompetanse. Denne kompetansen er viktig for å være et godt fungerende menneske i et samfunn.

Stian som er døv og bruker norsk tegnspråk i sin daglige kommunikasjon på skole og SFO, må hele tida forholde seg til tale- og skriftspråk for å følge med i undervisninga og ellers i samfunnet. Denne tospråklige situasjonen har Stian felles med ti prosent av de som bor i Norge som kommer fra andre land, og 50 prosent av verdens befolkning.

Etter læreplanreformene i 1997 fikk døve barn i Norge tilegne seg en slik tospråklig kompetanse på norsk tegn-

Etter læreplanreformene i 1997 fikk døve barn i Norge tilegne seg tospråklig kompetanse på norsk tegnspråk og norsk talespråk.

språk og norsk talespråk, noe som også er nedfelt i opplæringslovens paragraf 2–6 med tilhørende forskrifter i 1998. Tospråklig kompetanse i tegnspråk og talt språk ble den gang sett på som det som skulle sikre døve barns rett til deltakelse i samfunnet på linje med alle andre.

Denne artikkelen vil handle om hvordan to- og flerspråklig kan bidra til å øke språkkompetansen for dem som til daglig er avhengige av å bruke flere språk. Den vil spesielt fokusere på tospråklig mellom norsk tegnspråk og norsk, og diskutere mulige konsekvenser av at tegnspråk ikke blir brukt av døve og sterkt tunghørte barn med cochleaimplantat (CI) i den daglige kommunikasjonen. Artikkelen diskuterer også hvordan lærerplanens krav til funksjonell tospråklig praktiseres.

Materialet som artikkelen bygger på

Artikkelen bygger på forskning som er gjort med barn med cochleaimplantat i autentiske samhandlingssituasjoner i barnehage, skole og SFO. Informantene er tatt ut til denne studien fordi fagfolk har vurdert det slik at de har stort utbytte av sitt implantat.

Artikkelen presenterer funn fra to empiriske undersøkelser; en pilotundersøkelse hvor materialet ble samlet inn i løpet av 2003–2004 og presentert i Kermit, Holm og Mjøen (2005): «Cochleaimplantat i et tospråklig og etisk perspektiv», og en hovedstudie med innsamlede materiale fra 2006, presentert i en artikkel i doktoravhandlingen til Patrick



Kermit ved NTNU i 2010: «Etikk etter cochleaimplantering av døve barn».

I pilotundersøkelsen deltok to informanter, mens seks informanter var med i hovedstudien. Informantene var fra fire til åtte år, og alle hadde ett eller to cochleaimplantater. Informantene var valgt ut av pedagogisk fagpersonell fra de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene for hørselshemmede. Disse hadde kjennskap til det enkelte barnet, og vurderte at det hadde hatt godt utbytte av implantatet.

Et sentralt språkvitenskapelig perspektiv for arbeidet som presenteres her, er å få vite mer om hvordan kommunikasjonen blant døve barn med cochleaimplantat foregår når

Kontroll og styring fører til at hun slipper uforutsigbare situasjoner hvor det er vanskelig å høre eller gjette seg til hva som blir sagt.

de snakker med hørende, og når døve barn kommuniserer på tegnspråk med andre døve barn i reelle situasjoner. Fins det forskjeller i den kommunikative språkbruken og språkstrategier hos døve barn som kommuniserer på norsk tegnspråk og de som bruker muntlig norsk i hørende miljø?

Ved å bruke en kassustudie hvor to informanter på åtte år deltar, søker jeg å finne svar på denne problemstillingen. Begge har fått operert inn cochleaimplantat. Stian går på døveskole og bruker tegnspråk i dagligtale med andre barn på skole og SFO, mens Anna går sammen med hørende barn i en klasse med minoritetselever som bruker norsk talespråk.

For å finne ut hvordan den kommunikative språkbruken til informantene foregår, er det foretatt observasjoner i miljøene hvor de to informantene har deltatt i reelle språkbrukssituasjoner. Relevant språkbruk er filma og deretter transkribert med analyseverktøy som beskrives seinere i artikkelen.

Før jeg kommer inn på resultatene fra undersøkelsen, vil jeg imidlertid si noe om ulike oppfatninger om tospråklig opplæring.

Teori og forskning

Norge er et flerspråklig land. Ved siden av norsk bokmål og nynorsk som offisielle målformer, er også samisk et offisielt språk i Norge. I tillegg har norsk tegnspråk, kvensk, finsk, romani og jiddisch fått status som nasjonale minoritetsspråk.

Norsk tegnspråk er et gestuelt-visuelt språk. Det er et genuint norsk språk som kun finnes i Norge, men det er uavhengig av norsk talespråk med bl.a. et eget ordforråd og grammatikk. Første kilde om norsk tegnspråk er fra begynnelsen av attenhundretallet. Det anslås at ca. 5000 døve har tegnspråk som sitt førstespråk. I tillegg finnes det mange hørende tegnspråkbrukere som f.eks. hørende barn av døve foreldre eller søsken av døve. Til sammen kan en regne med at ca. 15.000 personer bruker norsk tegnspråk enten som første- eller andrespråk.

Tidligere, faktisk så seint som på 1960-tallet, var det gjengs oppfatning at bruk av minoritetsspråk minska mulighetene for å lære seg majoritetsspråk. Forskning i løpet av de siste tjuefem åra har imidlertid vist at dette ikke stemmer (Cummins, 1980; Engen & Kulbrandstad, 2005). I en del undersøkelser både internasjonalt og i nordisk sammenheng

viser flere resultater at morsmålsopplæring fremmer læring av majoritetsspråket.

«Tospråkighet er fremdeles uvanlig i vår del av verden, selv om innvandermiljøene har bidratt til økt bevissthet om fenomenet. På tross av omfattende forskning som konkluderer med det motsatte, er det en seiglivet myte at tospråkighet kan være farlig for barns utvikling.

Enda mer uvanlig er det kanskje å forestille seg at noen kan være tospråklig når det er ett av språkene vedkommende ikke kan samhandle fullt og helt på. Men i en slik situasjon befinner mange førstespråksbrukere av norsk tegnspråk seg. De lever et tospråklig liv selv om deres tilgang til ett av språkene, nemlig det norske talespråket, er begrenset på grunn av hørselshemmingen. Grunnen til denne spesielle formen for tospråkighet blant tegnspråkbrukerne i Norge er sammensetningen av brukergruppen og forholdet mellom tegnspråket og talespråket» (Erlenkamp, 2007).

Cummins (1980) så nærmere på språksituasjonen for minoritetsspråklige elever. Han analyserte kravene som elevene møtte på forskjellige trinn gjennom skoleløpet. Det første nivået er hverdagsspråket, som Cummins kalte Basic Interpersonal Communication Skills (BICS). Språket er konsentrert om tema som vi trenger i hverdagslig kommunikasjon, og det er gjerne knyttet til her-og-nå-situasjoner og til konkrete erfaringer. Det neste språknivået omfatter læring av begreper og språklige sammenhenger som ikke bare bygger på det vi kan ha direkte erfaringer med. På dette nivået møter vi abstrakte begreper og uttrykk som reflekterer kunnskap utviklet gjennom kultur og vitenskap over lang tid. Dette språknivået kalte Cummins for Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Cummins hevder at det tar fem til sju år i møtet med et nytt språk før språkbrukeren mestrer det nye språket på et CALP-nivå, mens vi kan lære å beherske et nytt språk på et kommunikativt hverdagsnivå, BICS-nivå, på to–tre år (Garm, 2003).

Kapasiteten til å lære språk er veldig stor. Det ene språket står ikke i veien for det andre (Cummins, 1980). I en folkelig teori om språk og hjernekapasitet kan språklageret i hjernen betraktes som en ballong som gradvis pumpes opp. Hvis vi lærer to språk, har vi to ballonger i det samme rommet. Når den ene ballongen økes i volum, skjer det på bekostning av den andre. Motsatsen til denne utbredte teorien er den som

billedlig sett kan beskrives som et isfjell med to topper over vannflata, og en felles basis under. Toppene viser hvordan språkene kommer til uttrykk gjennom ulike språk når det gjelder dagligspråk og uttale. Det er den delen Cummins betegner som BICS (Basic Interpersonal Communication Skills). Basisen som ligger under og er felles for alle språk, er forståelsen av hvordan vi oppfatter verden. Her ligger nøkelen til å forstå mer abstrakt fag- og skolespråk som ikke tar utgangspunkt i det som skjer her og nå. Denne kompetansen kaller Cummins CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). Har et barn lært å forklare årsakssammenheng på et språk, kan denne ferdigheten lett overføres til et annet. Det samme gjelder forståelse av innholdet av ord og begreper. Når barnet vet hvordan en barnehage ser ut og hva som foregår der, vil det ikke være så vanskelig verken å forstå eller lære seg dette begrepet på et annet språk.

Det fins elever som kan være flinke til å bruke de riktige lydene i et språk og dermed framstå som flinke språkbrukere. Det er imidlertid ingen automatikk i at språkforståelsen er like god. Forskning viser at minoritets elever som i hovedsak får opplæring på ett språk, ofte oppnår dårligere skoleprestasjoner når de kommer i femte /sjetten klasse. Årsaken er at de har vanskeligheter med å forstå faglige ord og begreper, i tillegg til å bruke disse til å analysere og reflektere over problemstillinger og saksforhold. Det viser seg imidlertid at barn som har fått tospråklig opplæring i minimum fem år, presterer bedre enn majoritetsbarn som har fått opplæring bare på ett språk (Engen & Kulbrandstad, 2005).

Einar Haugen (1906–1994) var amerikansk lingvist og professor ved universitetene Wisconsin-Madison og Harvard i USA. Haugen var selv en tospråklig amerikaner med norsk som sitt andre morsmål og oppdalsdialekten som et særlig rotfeste. I 1987 ga Haugen ut boka «Babels forbrødring» (Haugen, 1990). I motsetning til den bibelske tradisjonen om «babelsk forvirring», ser Haugen mangfoldet av verdens språk som en velsignelse og en kilde til et rikere liv for alle som har mer enn ett språk. Selv opplevde han å lære seg det amerikanske språket på skolen og i samvær med venner. Den norske dialekten fikk han tilgang til gjennom sine norske foreldre og norske kamerater. I hvert av disse miljøene hadde han glede av å opptre på en slik måte at han fikk aksept og ros. I «Babels forbrødring» skriver han:

«I det jeg har beskrevet, ligger løsningen på det som mange ser på et problem ved å la barna sine bli tospråklige. Det har ingen uheldige følger hvis bare miljøet er godt og støttende. Under slike forhold vil problemene ved å integrere to kulturer og to språk ikke bli for store for barnet. Tvert imot gir det t ilfredsstillelse som i alle fall for meg har vært større enn det jeg har fått ved å lære andre språk senere i livet, for det meste i skolesituasjoner» (Haugen, 1990:18).

Haugen trekker her fram et støttende miljø og aksept for tospråkighet som viktige elementer for tilegnelse av flere språk.

Hvordan er situasjonen for døve og hørselshemmede som bruker norsk tegnspråk som sitt viktigste kommunikasjonspråk, og norsk skrift og noe talespråk i dagliglivet? Er det aksept for at døve/hørselshemmede utvikler både tegnspråk og norsk, og at dette bidrar til økt språkbevissthet og kompetanse på begge språk?

Professor i tegnspråk, Sonja Erlenkamp, er sitert tidligere i denne artikkelen hvor hun slår fast at det er en seiglivet myte at tospråkighet kan være farlig for barns utvikling. Omfattende forskning konkluderer med det motsatte. Hun hevder også at mange døve førstespråksbrukere av norsk tegnspråk er tospråklige om deres tilgang til ett av språkene, det norske talespråket, er begrenset på grunn av hørselshemmingen.

I 1997 fikk døve og sterkt tunghørte elever rett til opplæring i og på tegnspråk. Tospråklig opplæring er lovfesta gjennom disse planene, og det er et mål å utvikle funksjonell tospråkighet både i norsk (skriftlig) og tegnspråk.

I formålet til planen i *Norsk for døve og sterkt tunghørte* står det at faget skal vektlegge erfaringer og opplevelser med egne og andres tekster og stimulere til kreativitet og estetiske betraktninger. Det står at sammen med faget norsk tegnspråk, skal norskfaget legge grunnlaget for kulturforståelse, danning og identitetsutvikling. Faget representerer på denne måten en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Planen slår fast at det mer enn noen gang kreves at mennesker kan lese og skrive for å følge med i samfunnet.

Det som går igjen i begge disse planene, er at både tegnspråk og norsk sammen skal bidra til kulturforståelse, danning og identitetsutvikling. I tillegg vektlegges at fagene skal bidra

til å skape aktive elever som kan delta i samfunnsprosesser både nasjonalt og internasjonalt. Dette betyr i praksis funksjonell tospråklighet; elever som kan bidra og fungere som samfunnsaktører ved hjelp av to språk.

Selv om retten til tospråklig opplæring er lovfesta, er det på langt nær alle hørselshemma barn som benytter seg av denne retten. Årsaken er at nesten alle barn med hørselshemminger nå får operert inn CI før de er ett år. Det er foreldrene som velger CI for sine barn, og de har ikke nødvendigvis kunnskap om de positive sidene av tospråklighet. Siden statusen til tegnspråk ikke er spesielt høy og dette er et fremmedspråk for foreldrene, er det ikke så rart at tale blir prioritert framfor innlæring av tegnspråk på et tidlig stadium. I tillegg kommer at foreldrenes valg er et resultat av hvilke tilbud som fins i nærmiljøet der de bor. Det er heller ikke uvanlig at fagfolk har rådet foreldre til ikke å bruke tegnspråk etter en operasjon, fordi dette vil ta oppmerksomhet bort fra innlæring av lyd.

To leger og en audiopedagog ved Rikshospitalets øre-nese-hals-avdeling fortalte i et brev til redaktøren i Tidsskrift for Norsk Legeforening at Rikshospitalet ikke anbefaler foreldre til døve barn å benytte retten til tospråklig opplæring som opplæringsloven anbefaler. Fagfolkene anbefalte foreldrene primært å satse på auditiv verbal/oral opplæring (Kermit mfl., 2010).

Tilnærminga som fagfolk ved Rikshospitalet her står for, ligner på språksynet til de som ser på tospråklighet som et problem, og ikke en ressurs. Som tidligere nevnt i denne artikkelen, har forskning de siste 20–30 åra vist at tospråklighet fører til dypere språkforståelse enn hos enspråklige.

Forskning fra USA viser at barn som får tilgang til tegn de første månedene, uansett hørsel, tjener på det senere i livet. Det er på bakgrunn av slik kunnskap at BabySign, som er enkle tegn som spedbarn kan lære seg uavhengig om de hører eller ikke, har slått gjennom i USA (Garcia, 2005). På bakgrunn av disse funnene kan det stilles spørsmål ved en praksis som nå ser ut til å vinne fram, der tegn ikke brukes til små barn fordi de står i veien for å utvikle tale etter en CI-operasjon.

Resultater og drøfting

Det er ikke forsket mye på barn med CI i samhandlingssitua-

sjoner med hørende barn. En studie (Kermit, Holm & Mjøen, 2009), omtalt tidligere i denne artikkelen, hvor seks barn med CI fra 4–8 år deltok i samhandlingssituasjoner med hørende barn i barnehage, skole og SFO, viste at barna med CI hadde problemer med å komme med i samtaler med de andre barna og bidra til å utvikle og utdype disse. Samtalene abstraherte i liten grad fra den konkret foreliggende konteksten, for eksempel ved at de tok utgangspunkt i erfaringer utenfor her-og-nå-situasjonen. Viktige spørsmål som resultatene reiser er om barna kommer i posisjon til å utvikle et språk på et nivå som Cummins beskriver som CALP, og som i praksis betyr at de løsriver seg fra her-og-nå-situasjonen, og kan bruke språket til å reflektere. Studien bekrefter funn i internasjonal forskning og forskning på tunghørte barn i hørende settinger (Antia et al., 2002; Nunes et al., 2001).

Fra den samme studien sammenligner jeg i en artikkel (Holm, 2010) to informanter som begge har CI. Den ene, Stian, bruker norsk tegnspråk i sin dagligtale med barn og voksne på skolen og SFO, mens den andre informanten, Anna, bruker muntlig norsk når hun snakker med barn og voksne på de samme arenaene. Artikkelen konkluderer med at Stian, som bruker tegnspråk til daglig i et tegnspråklig miljø, deltar i flere utdypende samtaler og får brukt et større repertoar av språklige virkemidler og kommunikative prosjekter enn Anna.

Selv om Anna og Stian benytter seg av mange samhandlingsstrategier, bruker Anna ofte disse til å unngå brudd i dialogen. Stian bruker imidlertid ofte ressursene til å utvikle kommunikative prosjekter og en variert bruk av språklige handlinger. Annas faktiske kommunikative kompetanse trenger ikke på grunn av dette å være dårligere enn Stians. Anna deltar imidlertid i samhandlingssituasjoner som hun ser ut til å beherske. Hun tar kontroll, administrerer og tar selv initiativ til hva samtalene skal dreie seg om. Samtalepartneren har ofte vanskelig for å følge opp Annas initiativ, fordi hun snakker mye uten å vente på svar. Både kontroll over situasjonen og å snakke uten å vente på svar, gjør at Anna ikke får deltatt i å utvikle samtaler og kommunikative prosjekter. Årsaken til at hun kommuniserer på denne måten, kan være at hun hører for dårlig. Kontroll og styring fører til at hun slipper uforutsigbare situasjoner hvor det er vanskelig å høre eller glette seg til hva som blir sagt. Grønlie

De snakker derfor ofte mye for å slippe og lytte.

(2005) refererer til sterkt tunghørte ungdommer som forteller at de er redde for å bli avslørt fordi de hører for dårlig. De snakker derfor ofte mye for å slippe å lytte. Anna bruker mestringsstrategier som ikke er nye for tunghørte. Det som er nytt i denne studien, er at døve som bruker CI, ser ut til å ta i bruk de samme strategiene i kommunikasjon med hørende som tunghørte alltid har benytta seg av tidligere.

Veien videre

Hva vil skje framover? Vil målet om funksjonell tospråklighet som læreplanene i *Tegnspråk som førstespråk og Norsk for døve* bli en realitet? Zahl og Pritchard (2009) oppsummerer resultatene fra eksamen i tegnspråk som førstespråk og norsk for døve i løpet av tre års avgangsprøver fra 2000 til 2006. De viser at av 59 elever hadde 46 lik karakter eller en grads forskjell i henholdsvis norsk og tegnspråk. De vektlegger at resultatet sterkt indikerer at når det metodiske opplegget for begge fagene sees i sammenheng, vil det ha innvirkning på kompetansen i begge fag. Elevenes karakterer tilsvarte også gjennomsnittet i norskfaget for avgangselever ellers i landet. Dette er en klar forbedring fra tidligere og er en indikasjon på at tospråklig opplæring også er en ressurs for døve og sterkt tunghørte.

Tospråklighet en ressurs – også for hørselshemmede med cochleaimplantat, var overskrifta på denne artikkelen. CI-brukerne fra studiene som er presentert ovenfor, viser at de benytter tegnspråk lite i kommunikasjon med jevnaldrende barn på skole og SFO. Samtalene på norsk med hørende barn er for de fleste korte og lite utdypende. Dette kan føre til at CALP-nivået som Cummins snakker om, ikke blir utfordret i tilstrekkelig grad på noen av språkene.

REFERANSER

- ANTIA, S.D., STINSON, M.S. & GAUSTAD, M.G.** (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, s. 214–229.
- CUMMINS, J.** (1980). The entry and exit fallacy in bilingual education. *NABE Journal*, 4(3), s. 25–29.
- CUMMINS, J.** (1981). *Bilingualism and Minority Language Children*. OISE Press. University of Michigan.
- ENGEN, T.O. & KULBRANDSTAD, L.A.** (2005). *Tospråklighet, minoritets-språk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Norsk Forlag. 2. utgave, s. 235 – 247.
- ERLENKAMP, S.** (2007). <http://www.sprakradet.no/nb-no/Toppmeny/Publikasjoner/Spraaknytt/Arkivet/Spraknytt-2007/Spraknytt-42007/>
- GARCIA, J.** (2005). *Sign with your Baby. How to communicate with infants before they can speak?* Northlight Communication. Inc.
- GARM, N.** (2009). Er tospråklighetsforskningen relevant for å forstå hørselshemmede elevers skolefaglige utfordringer. I: Aa. Lyngvær Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik. *Hørsel – språk og kommunikasjon*. Artikkelsamling utgitt av Møller kompetansesenter. Statped's skriftserie nr. 70, s. 64–70.
- GRØNLIE, S.** (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Fagbokforlaget.
- HAUGEN, E.** (1990). *Babels forbrødring*. Universitetsforlaget
- HOLM, A.** (2010). Kommunikativ språkbruk og språkstrategier hos to døve barn i tegnspråklig og talespråklig miljø. *INOA, norsk som andrespråk nr. 1*, s. 56–75.
- RANDEN, O.** (1997). *Farvel til språkmangfaldet?* Boksmia
- KERMIT, P., MJØEN, O.M. & HOLM, A.** (2010). Cochleaimplanterte barns språklige samhandling med hørende jevnaldrende og voksne – en kvalitativ studie av seks barn med cochleaimplantater i alderen 4 til 8 år. I: P. Kermit. *Etikk etter cochleaimplantering av døve barn. En undersøkelse med fokus på anerkjennelse, identitet og språk*. Ph.d. avhandling ved NTNU.
- NUNES, R.** (2001). Ethical dimensions of pediatric cochlear implantation. *Theoretical medicine And bioethics* 22(4), s. 337–49.
- PETERSON, P.R.** (2008). Tegnspråkets fremtid – vårt felles ansvar! I: Aa. Lyngvær Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik. *Hørsel – språk og kommunikasjon*. Artikkelsamling utgitt av Møller kompetansesenter. Statped's skriftserie nr. 70, s. 134–139.
- PRITCHARD, P. & ZAHL SOLBU, T.** (2009). Hva kan vi lære om tospråklig undervisning ved å se på eksamensresultatene for døve og sterkt tunghørte elever? I: Aa. Lyngvær Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik. *Hørsel – språk og kommunikasjon*. Artikkelsamling utgitt av Møller kompetansesenter. Statped's skriftserie nr. 70, s. 99–107.



Hva om skolen var en «godisfabrikk»?

Opplæring i og bruk av digitale fortellinger

Denne artikkelen oppsummerer et pilotprosjekt gjennomført i grunnskolen på niende klassetrinn. Hensikten med undersøkelsen var å få vite mer om elevers erfaringer med opplæring i og bruk av digitale fortellinger.



Svein Sigurd Bøe arbeider som førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark.

Hvordan kan grunnskolen bidra til å redusere frafallet i videregående skole? Årsakene til det store frafallet er både sammensatte og komplekse, men allerede i dag er det forskning som indikerer hvem det er som kommer til å få problemer. Elever i risikozonen er ifølge denne forskningen elever som sliter skolefaglig, elever som sliter med familiære problemer og som har et dårlig sosialt nettverk (Ogden 2009).

Digitale fortellinger er en multimodal læringsform som stimulerer flere sider ved eleven enn tradisjonelle læringsformer. Digitale læringsformer kan dermed bidra til å styrke elevers motivasjon for skolearbeidet, noe som på sikt kan få betydning for deres læring. Dersom dette stemmer, så vil opplæring i digitale fortellinger på sikt kunne virke forebyggende på et mulig frafall i videregående skole.

Dette er en viktig begrunnelse for at vi i 2009 gjennomførte et pilotprosjekt på en ungdomsskole der vi ønsket å prøve ut digitale fortellinger (DF) som en læringsmetode. Pilotprosjektet vil selvsagt ikke kunne gi et fyllestgjørende svar på om DF i grunnskolen kan bidra til å redusere frafallet i videregående skole, men erfaringer fra et slikt pilotprosjekt vil kunne generere ny kunnskap og reise nye forskningsspørsmål som kan ha betydning for frafallsproblematikken i videregående skole.

Pilotprosjektet tok utgangspunkt i elever på ungdomstrinnet som hadde fått tilbud om og valgt DF som aktivitet i norsk fordypning. Vi ønsket i denne omgang å belyse følgende spørsmål:

Hvilke erfaringer har elevene gjort gjennom arbeidet med DF?

- Hvordan presenterer elevene seg selv gjennom DF?
- Hva kan vi si kjennetegner DF som læringsmetode?
- Kan læringsmetoden ha overføringsverdi til andre fag i skolen?

Digitale læringsformer kan bidra til å styrke elevers motivasjon for skolearbeidet.

Om digitale fortellinger som læringsmetode

I DF blir både tekst og bilder «konstruert» som uttrykk for elevens personlige fortellinger. Metoden representerer et alternativ til de mer tradisjonelle læringsformer og formidles via skriftlige tekster, bøker, utstillinger, film, teater osv. Metoden anvender enkle IKT-verktøy og hjelpemidler som de fleste elever i dag har tilgang til. En digital fortelling er en kort videosnutt på ca. tre minutter som handler om noe fortelleren personlig ønsker å fortelle om. At kunnskapen er personlig innebærer i denne sammenheng at fortellingen som lages ikke bare er rent faktaorienterte kunnskaper, men også elevenes kreative og ekspressive kunnskaper. Det kan f.eks. handle om opplevelse fra eget liv, ønske om bedring av en eller annen situasjon og så videre. Filmmaterialet er gjerne basert på fotografier, egne eller andres, men kan også bestå av tegninger, avisutklipp, brev, musikk og lydeffekter (Bøe & Nærum, 2009).

Digitale fortellinger blir dermed definert som en bestemt form for digital kompetanse (Drotner, 2008). Det er i den seinere tid blitt lagt større vekt på å se slik kompetanse (IKT-kompetanse) som en grunnleggende ferdighet på linje med det å skrive, lese og regne (jf. Kunnskapsløftet, Utdanningsdirektoratet, 2006).

Metode

Alle elevene på 9. og 10. klassetrinn ble samlet i skolens gymsal og informert muntlig om hva digitale fortellinger innebar. Deretter fikk elevene se eksempler på ulike digitale fortellinger som ungdom hadde laget. Av kapasitetshensyn valgte vi å gi tilbudet kun til elevene i 9. klasse, som alle fikk med seg en informasjonsfolder hjem. Elevene kunne velge om de ville være med på pilotprosjektet dersom også foreldrene samtykket¹. I utgangspunktet fikk alle elevene på 9. klassetrinn informasjonen, men på grunn av plassbegrensninger gikk tilbudet ut til 15 elever.

Det var ledelsen av prosjektet som sto for utvelging av elevene ut fra hva den mente kunne være et godt skoletilbud for dem. Samtidig var utvalgsstrategien også en form for selvseleksjon, ettersom elevene også selv valgte om de ville delta i aktiviteten og prosjektet.

Blant metodene som ble valgt, var bl.a. *deltakende observasjon*. Deltakende observasjon vil si at man vil inngå i ulike

typer relasjoner til dem man ønsker å forske på. Av og til vil man observere med litt distanse, av og til vil man være deltaker, det vil si i større eller mindre grad delta i undervisningen på linje med elevene, som i denne sammenhengen utgjør enhetene (Wadel, 1991).

Lærere, hjelpelærere og barnevernstudenter i praksis førte dagbok over hvordan elevene lærte DF og bidro dermed til feltnotater som en type data i datainnsamlingen. Studentene hadde som målsetting å bruke feltnotater som grunnlag for å skrive bacheloroppgaver. Studenter og lærere fra Høgskolen i Telemark, lærere fra ungdomsskolen og representanter fra Talent Factory² fungerte som hjelpelærere.

En annen metode som ble brukt, var *kvalitative intervjuer* med få utvalgte elever (Kvale, 1997). Hvilke erfaringer hadde elevene gjort og hva hadde de lært gjennom sin deltakelse i aktiviteten? Intervjuene ble foretatt ett år etter at de digitale fortellingene var gjennomført, så informasjonen vil i denne sammenheng innebære en slags retrospeksjon på hva elevene hadde fått ut av deltakelse i aktiviteten og hvordan de vurderte læringsutbyttet i ettertid.

Planlegging

Fordi det var knapphet på undervisningsrom, ble vi tildelt skolens personalrom. Rommet var innredet med sofaer, bord og stoler langs veggene, og IKT-ansvarlig hadde installert en videokanon som ble brukt for å illustrere hva DF var eller kunne være. Da undervisningen startet, nærmest veltet elevene inn, kastet fra seg vesker og sekker for de satte seg. Ved et bord satt lærer fra skolen, miljøarbeider, fem barnevernstudenter som skulle ha praksis, IKT – ansvarlig for kurset (Bjarne Nærum) og undertegnede (Svein Bøe). Elevene ble ønsket velkommen og de presenterte seg. Deretter presenterte studentene seg (i form av en DF), to representanter for Talent Factory, kursansvarlig og prosjektansvarlig.

Vi gikk så igjennom hva som var målet med aktiviteten; at elevene skulle lage en DF «*om noe som har betydd mye for meg, eller som har betydd mye i livet mitt*». En gjennomgang av de interesser som elevene hadde, viste at 8 av 15 hadde en eller annen datarelatert interesse. Elevene virket åpne og utprøvende og kom med dristige forslag til temaer som

spente fra et feriested som de hadde gode minner fra, interesser som fotball, BMX, et kjæledyr, en musikkartist, band og musikksgjangerer.

Gjennomføring

Etter at elevene hadde laget utkast til en skriftlig fortelling, fortsatte læringsprosessen fra backstage³ til frontstage. Lærere, studenter fra Høgskolen i Telemark eller representanter fra Talent Factory var viktige samhandlingspartnere i elevenes arbeid fram mot de ferdige digitale fortellingene.

Et praktisk problem må nevnes: I løpet av de åtte gangene som vi hadde samling, så måtte vi stadig bytte rom fra personalrom til skolekjøkken, bibliotek og musikkrom. Et annet praktisk problem som ofte oppsto, var at strømmen til elevenes PC ble borte, slik at de måtte starte på nytt. Av og til var også en eller flere PC-er til reparasjon, slik at eleven stilte uten PC.

Da vi kom til siste samling, skulle elevenes DF presenteres. Det skjedde under høytidelige rammer til pizza og brus. Foruten alle elevene som hadde deltatt, var representanter for skolens ledelse, lærere og miljøarbeidere invitert. Sju av femten elever hadde klart å bli ferdige med sine digitale fortellinger. En etter en ble alle elevenes arbeider vist, og de fikk overrakt diplom for gjennomført kurs. Både lærere og elever så ut til å være fornøyd med resultatet.

I denne artikkelen vil vi konsentrere oss om tre elevers erfaringer, Andreas, Bjørn og Christian, som kan stå som typiske representanter for dem som klarte å lage digitale fortellinger.

Analyse og tolkning

Databehandling av de kvalitative dataene i denne sammenheng innebar å gjøre feltnotater, digitale fortellinger og kvalitative intervjudata tilgjengelig for analyse og tolkning. Det vil si at dataene ble kategorisert og kodet, altså en form for dekontekstualisering. Deretter ble dataene (sammenfatningene av feltnotater og intervjuer) bygd opp igjen i form av narrativer med det formål å danne utgangspunkt for analyse og tolkning (Thagaard, 2007; Johansson, 2005). Altså en form for rekontekstualisering. I analyse og tolkning av narrativene har vi først lagt vekt på å få fram hva elevene har erfart, og deretter tolket fortellingene i lys av et dramaturgisk

samhandlingsperspektiv, for å forklare og forstå elevenes læringsprosess (Goffman, 1992; Bøe, 2010).

Måten å snakke om ting på Da Andreas skulle skrive en fortelling om deathmetal bandet Gorgoroth, så tenkte han først hvordan han skulle gjøre det. Humor var viktig, for kun en beskrivelse av gruppa ville bli for kjedelig. Tekst og bilder måtte kombineres på en måte som gjorde at de forsterket budskapet.

Andreas sier at dersom han i dag skulle ha skrevet en digital fortelling, så ville han fokusert på hva death metal som musikalsk sjanger innebærer og ikke minst hva gruppa Gorgoroth står for. I tillegg ville han kanskje heller ha lagt vekt på å skrive seg selv inn i fortellingen på en personlig og forhåpentligvis morsom måte. Derfor forteller han at han i dag heller ville ha skrevet om volleyball som han aktivt deltar i på fritida. Da ville han selv ha blitt en aktiv deltaker i fortellingen.

Andreas forteller videre at opplæringen i DF har bidratt til at han i dag har blitt mer bevisst på hvordan han snakker om et tema. Det passer for så vidt godt inn i hans skolearbeid, for da kan han bruke DF også i andre fag.

Andreas sier også at han har en spesiell form for humor. Han forteller at han kan se det komiske i enhver situasjon. I dag ville han i mye større grad bidra til aktivt å forme den digitale fortellingen på en personlig måte, ikke bare vært en som kommenterte og beskrev fortellingen på en kjedelig måte.

Bjørn gir også uttrykk for at temaet som velges til den digitale fortellingen bør være «humoristisk», og han søker mye på YouTube for å finne eksempler på det han synes er morsomt. «Fainting goats» og «dancing cows» er slike eksempler som Bjørn har funnet og som han villig viser til sine medelever. Hans måte å være på kan oppfattes som en klovnerolle, og han møter ofte motstand i skolesituasjonen på sine innspill. Måten han fremfører sine synspunkter på i dag virker mer gjennomtenkt, og han legger nå større vekt på å overbevise andre om sine prosjekter. Han sier også selv at han i dag er blitt mer sikker på seg selv, noe som også kommer til uttrykk i samtaler og opptredener i skolesituasjonen.

Christian forteller at han i dag er blitt mer bevisst på hvordan han bygger opp en historie. Det betyr også at han i rollen som elev i større grad tenker igjennom hvordan han

bør opptre for å få gjennomslag for sine ideer. Tekst og bilde bør til sammen utgjøre en helhet. I dag har han blitt mer bevisst på måten han snakker på og måten han vil få fram sitt budskap på.

Elevenes selvpresentasjon gjennom fortellingene **Andreas** sier at han i dag ville ha brukt mer tid på å sette seg inn i hva Gorgoroth sto for. Han kjente til musikken deres, men ikke noe særlig om hva gruppa sto for. Han forteller at han i forberedelsen til fortellingen tenkte nøye igjennom hva slags forhold han hadde til gruppa, og hva han hadde lyst til å skrive og snakke om. I dag så ville han ha arbeidet mer med oppgaven, vært mer seriøs. Det kan tolkes som at reglene for hvordan han oppfattet at en DF burde bli konstruert, i for stor grad la bånd på hva han faktisk gjorde. Derfor sier han at dersom han skulle ha laget fortellingen i dag, så ville han ha skrevet om et annet tema. Da hadde han som nevnt valgt volleyball som han er aktiv utøver av.

Bjørn forteller at han startet fortellingen med å finne stoff om Eurodance på Wikipedia. Så skrev han teksten som han leste inn på en fil. Deretter begynte letingen etter bilder og musikk som kunne illustrere hva Eurodance som musikk-sjanger og dans sto for. For ham blir DF en kombinasjon av bilde, tekst og musikk. Bjørn sier han er veldig opptatt av Eurodance og at han hører mye på dem. Skulle han lage en DF i dag, så ville den bli temmelig lik, men kanskje litt lenger. Bjørn forteller ellers at han sitter mye hjemme på data og liker å spille. Han er dessuten en ivrig naturfotograf.

Av og til virket det som det ble for urolig rundt ham i undervisningssammenheng. Da hendte det at han falt litt ut og drev med sine mindre personlige «prosjekter» som for eksempel å være på YouTube der han ofte koste seg med morsomme videosnutter som han gladelig viste til sine medelever. Bjørn forteller også at han ønsker å starte opp på yrkesfaglig studieretning. Hans skoleprestasjoner i norsk, engelsk og matematikk ligger på det gjennomsnittlige.

Når Bjørn spiller på nettet, så gjør han det gjerne sammen med flere andre deltakere. Rammer og regler ser derfor ut til å utgjøre viktige strukturer rundt det som er hans interesse innen dataverdenen. Han gjennomførte sin DF og framstår i dag (et år etter) som en mer moden elev. Han spiller ikke lenger på «klovnerollen», og han opptre i dag i en elevrolle

som virker mye tryggere. I dag har han ikke så mye å bevise. Som han selv sier: «I dag vet jeg mer hva jeg vill!».

Christian forteller at han ble rekruttert til DF av læreren i norsk fordypning. Hun spurte ham om han ville delta, og det ville han. Christian forteller at han egentlig ikke er så opptatt av data, men han hører på musikk. Han er på Facebook og ser av og til på en film som han har lastet ned fra nettet.

I starten på kurset sa Christian at han kunne tenke seg å lage en fortelling om «*eksplosiver, brennbare ting og fyrstikker*». Temaet ble en stund hengende i lufta, dvs. at det ikke ble tatt helt på alvor. Hvordan skulle forslaget bli tolket? Sa han det for å være morsom eller var det seriøst ment? Eller var det en måte å hevde seg på? Ronny fra Talent Factory samarbeidet tett med Christian. Han rådet ham til å velge et annet tema, og Christian gikk etter en stund med på det og valgte i stedet å skrive om Shakira, en hund av rasen Jack Russel som tanta eide.

Christian foreslo å skrive fortellingen i *jegform*. Shakira er hovedpersonen i fortellingen og Christian viser stor evne til å leve seg inn i hvordan det er å være hund og hvordan virkeligheten fortøner seg sett fra Shakiras ståsted. Shakira betyr mye for Christian, og han sier at han ville ha valgt akkurat det samme temaet i dag.

Christians karakterer ligger noe under gjennomsnittet i norsk, engelsk og matematikk. Han er nå blitt sikrere på hva han vil, og han tar derfor sikte på å bli snekker eller tømrer. Han har også søkt opptak på bygg og anlegg.

Innordning eller utprøving På den ene siden kan det se ut som at **Andreas** tar kommando og velger ulike strategier og rekvisita for å få fram budskapet i fortellingen. Budskapet i denne sammenheng kan tolkes som uttrykk for hvem Andreas ønsker være, hvordan han ønsker å bli oppfattet av de andre. Måten som han utformer fortellingen på, er samtidig uttrykk for hvordan han utøver ulike former for inntrykksstyring. Goffman (1992) vektlegger at vi alle, bevisst eller ubevisst, forsøker å styre informasjon om oss selv i samhandling med andre. På den måten får han fram at individet har et selv som forutsetning for den rollen som vi ønsker å «spille». Men skal vi lykkes i dette prosjektet, så er vi samtidig avhengig av de(n) andre i situasjonen. Vi må være troverdige i den rollen som vi opptre i. Selv om temaet for



*En digital fortelling er
en kort videosnutt på
ca. tre minutter.*

Andreas kunne tolkes som dristig, så kan det se ut som at han har følt seg veldig bundet i formen. Han sier at han i dag ville ha lagt større vekt på en friere form og kanskje også gjort et mer personlig valg der han selv kunne spilt en aktiv rolle. Vi kan derfor si at han i stor grad har underordnet seg det som har vært de andres forventninger og krav, dvs. skolesystemets forventninger og krav.

Bjørn sier at han opprinnelig hadde tenkt å skrive en fortelling om «skolen som godisfabrikk», men endte opp med en fortelling om Eurodance. En tolkning av hans temavalg kan være at han egentlig ikke tok DF som aktivitet seriøst, og i stedet forsøkte å leve opp til rollen som klassens klovn. Det vil si en elev som hele tiden finner på morsomme ting og som læreren til tider kan oppfatte som slitsom. En annen tolkning er likevel mer sannsynlig. Nemlig at Bjørn, akkurat som Andreas, opplevde lærernes forventninger og med-elevs kritiske kommentarer på en måte som gjorde at han skiftet tema. Da var Eurodance, en musiksjanger og dans, et tryggere tema. Istedenfor å stå på sitt opprinnelige tema om «skolen som godisfabrikk» som kunne blitt en spennende og grenseoverskridende prosjekt, så velger også han i stedet å innordne seg skolesamfunnets forventninger og krav.

Christian forteller i starten på opplæringen i DF at han er interessert i «eksplosiver, brennbare ting og fyrstikker». Hvorvidt dette er en måte å presentere seg selv på som en som er spesiell og spennende, skal være usagt. Kanskje prøvde Christian å leve opp til en rolle som var forventet, kanskje var forslaget egentlig ikke alvorlig ment, men mer uttrykk for en form for utprøving. Temaet ble vel heller aldri tatt helt alvorlig fra oss som lærere og heller ikke fra de andre elevene. Christian fikk imidlertid tett oppfølging av Ronny fra Talent Factory, og han skiftet etter hvert tema. I stedet for å stå på sitt opprinnelige forslag, så valgte han å lage en fortelling som handlet om Shakira, en hund som han hadde spesiell kjærlighet for. Dermed kan vi konkludere med å si at både Andreas, Bjørn og Christian valgte å innordne seg skolens normsett framfor å utprøve noe som kunne ha vært en spennende idé som utgangspunkt for en DF. Det trygge og sikre ble valgt framfor det kreative og spennende.

Goffman (1992) understreker at rollen som eleven påtar seg i gruppa, i stor grad er avhengig og styrt av de andres reaksjoner. Elevrollen skapes her i spenningsfeltet mellom inntrykksstyring på den ene siden og samhandlingsordenen på den andre siden. Elevenes ønske om tema for DF blir på

Godterifabrikk kan tolkes og forstås som en metafor på en kunnskap som står i motsetning til skolens ensidige og teoretiske kunnskapssyn.

en måte filtrert gjennom lærernes og medelevenes forventninger. Det er viktig å ikke skille seg for mye ut i elevgruppa.

Tett oppfølging Christian fikk egentlig mye hjelp allerede fra starten av. Ronny fra Talent Factory hjalp ham med å svitsje mellom tekst og bilde. Men det var et hardt arbeid, særlig i starten. Men nå behersker Christian bruk av DF. Likevel bruker han ikke data så mye som man skulle tro. Det skjer mest om kvelden og da for å høre på musikk, være på Facebook, eller han laster ned filmer fra internett. Egentlig er Christian et friluftsmenneske som liker seg ute i skog og mark, enten til fots eller på ski.

Christian begynte å skrive fortellingen om Shakira. Det var ikke lett å komme i gang, men da han hadde bestemt seg for å skrive i jegform, så gikk det hele lettere. Shakira er en hund av Jack Russel-typen som Christian er meget glad i. Gjennom DF så har han lært seg en metode som han også kan bruke i andre fag som engelsk. Men uten Ronny, så tror ikke Christian at han ville lært seg å bruke av Movie Maker som verktøy i DF.

«Hva om skolen var en godisfabrikk?» Vi har hørt at Bjørn innledningsvis kunne tenke seg å arbeide med skolen som tema. Han utdypet dette med å si at han hadde et dårlig forhold til skolen. Han sa at det var for urolig og mye støy rundt ham, noe som gjorde at han ikke lærte det han skulle. Han hadde heller sett at undervisningen foregikk i mindre klasserom framfor i store åpne skolelandskaper. Derfor foreslår han temaet «hva om skolen var en godisfabrikk». Temaet kan tolkes som uttrykk for en fleip eller at han ville være morsom. En annen tolkning er som nevnt også mulig. At temaet faktisk var seriøst ment. «Godisfabrikk» vil da kunne tolkes som en metafor, et bilde på en skole som virker pirrende og stimulerende på elevers kunnskapstørst og hunger? Skolen som et sted der elevene kan samarbeide og utforske kunnskapens muligheter og begrensninger.

Andreas og Christian gir også uttrykk for at de i dag ville vært mer seriøse. De ville i større grad ha utdypet og gjort de digitale fortellingene lengre. Et nærliggende spørsmål vil være: Har fortellingene bidratt til at elevene tenker annerledes om hvordan kunnskap utvikles og formidles? Er kunnskapen først og fremst en personlig sak som også berører

formidling? Burde skolen i større grad betrakte kunnskap som forutsetning for demokratiseringen av samfunnet? I så fall burde skolen i større grad fokusere på elevers muligheter for utprøving og utfoldelse, framfor innordning og disiplinering.

Skolen som «godisfabrikk» eller kunnskapens tre? I et slikt perspektiv ville Bjørns opprinnelige forslag kunne blitt et spennende prosjekt «Skolen som en godisfabrikk?». Da som en metafor på det som kunne vært morsomt og motiverende i kunnskapsutviklingen dvs. en motsats til dagens skole som mange opplever som kjedelig og for ensidig opptatt av teoretiske kunnskaper. Kunnskapen må også kunne appellere til andre sanser som syn, hørsel, følelser og smak.

Norsk grunnskole bygger på et kristent og humanistisk grunnlag. Dersom vi skal ta det gamle testamentets fortelling om Adam og Eva i Edens hage på alvor, så inntreffer syndefallet idet Adam og Eva lar seg friste til å spise av kunnskapens tre. Da lærer de seg nemlig å skille mellom det som er godt og ondt. Adam og Eva hadde syndet mot Gud og for det ble de straffet.

Bjørns opprinnelige forslag om skolen som godterifabrikk kan oppfattes som provoserende. Det bryter med det vi i dag anser som sunt. Å spise av «kunnskapens tre» var å forsyne seg av en «forbuden frukt». Adams og Evas ble riktig nok fordrevet fra Edens hage, men de utviklet samtidig en vesentlig evne. De kunne fra nå av skille mellom godt og ondt, mellom rett og galt.

Godteri er kanskje ingen «forbuden frukt» i dagens skole, men oppfattes gjerne som både usunt og skadelig, i hvert fall for tennene. Godterifabrikk kan tolkes og forstås som en metafor på en kunnskap som står i motsetning til skolens ensidige og teoretiske kunnskapssyn. Et kunnskapssyn som kunne ha blitt utfordret av Bjørns mer lekne og sanselige forslag til DF. Uten å trekke sammenligningen for langt, så kunne hans opprinnelige forslag til digital fortelling vært en eksplorerende utprøving av kunnskapen, i stedet for en innordning. En slags motfortelling eller antitese til bibelens og den norske skoles fortelling om kunnskapens tre.

Kunnskapsløftet (jf. Kunnskapsdepartementet, 2006) kan tolkes som en fortsettelse av skolens innordning i den forstand at det fortsatt skal være de teoretiske fagene som skal

fokuseres. De grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som her skal styrkes er:

å kunne uttrykke seg muntlig
å kunne lese
å kunne regne
å kunne uttrykke seg skriftlig
å kunne bruke digitale verktøy

Læring av de digitale fortellinger berører dermed både ferdigheter som å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, men også anvendelse av digitale verktøy.

Vi har beskrevet hvordan både Andreas, Bjørn og Christian gir uttrykk for at de har blitt tryggere på seg selv, og at de i dag framstår på en sikrere og mer selvbevisst måte. Dette kan på den ene siden kanskje forklares med at de er blitt ett år eldre og dermed også mer modne.

Men vi skal ikke se bort fra at det også ligger andre plausible forklaringer til grunn, forklaringer som bør undersøkes grundigere. Vi skal for eksempel ikke se bort fra at nettopp digitale fortellinger er en multimodal læringsform som i større grad stimulerer hele eleven, og dermed også kan bidra til å øke hans eller hennes motivasjon. En multimodal læringsform representerer dessuten en personlig læringsform der elevenes egne prosjekter blir løftet fram, noe som også kan bidra til å styrke deres selvfølelse. I så fall kan det være en grunn til at elevene ett år etter opplæring i DF framstår med økt selvbevissthet og trygghet.

Den skolske, den kule og den refleksive skole Aagre (2003) framstiller ulike skolesystemer og skoletradisjoner idealtypisk gjennom det han kaller den skolske, den kule og den refleksive skolen. Den skolske skolen er den tradisjonelle lærerstyrte skolen og tilsvarer den gamle realskolen og gymnasen, den kule skolen består av lærere som er idealistiske og kreative og som bruker ungdomskulturen for å gjøre den mer interessant og spennende, mens den refleksive skolen bygger på dialog og refleksjoner over de valg og muligheter som finnes i samfunnet. Her er utvikling av det refleksive selvet gjennom meningssøking og meningsskaping det overordnede målet, og klassen er den sosiale kontekst der dette finner sted. Hvor kan vi plassere elevene som deltok i

pilotprosjektet *Digitale fortellinger*?

Selv om inndelingen av skolesystemene er rendyrkede eller idealtypiske, så kan vi finne igjen elementer av disse i dagens samfunn. Den skolske skolen finnes i form av noen eldre lærere som klart er oppdratt i det tradisjonelle skolesystemet. Det kan være flinke lærere som tviholder på sin måte å gjøre tingene på. Også på vår skole finnes disse lærere, som fortsatt driver ren formidlingspedagogikk og som i liten grad trekker elevene med i undervisningsopplegget.

Likeledes finner vi den kule læreren som er ungdommelig og idealistisk og som kan være populær blant mange elever. De prøver å holde seg inne med elevene og tar ofte i bruk ungdommens egne kulturuttrykk. Ukritisk bruk av film, musikk og teknokultur kan være eksempler på den kule skolen, i den forstand at dette ikke alltid settes inn i en faglig eller sosial kontekst. Ungdomskulturen brukes, men det er en «mainstream-kultur» som det blant ungdommen finnes mange sympatier og antipatier til. Dessuten ses denne ungdomskulturen i liten grad i sammenheng med skolens allmennkultur.

Den refleksive skolen tar ungdomskulturen på alvor, men da som oftest problematisert opp mot skolens allmennkultur. Gjennom å sette ord på følelser og begrunne handlinger bygger elevene opp en sammenhengende fortelling om seg selv i forhold til omgivelsene. Selvets refleksive prosjekt er rettet mot meningssøking og meningsskaping i en sosial kontekst. Elevenes digitale fortellinger som multimodal læringsform kan ses i en slik sammenheng. De forteller at de tenker igjennom hvordan de ønsker å framstå med sine fortellinger og sier at humor er viktig for å nå fram med budskapet. Og når Andreas forteller om death metal bandet «sitt», så sier han at i dag ville lagt større vekt på hva gruppa egentlig står for, hva som er deres budskap. I en refleksiv skole er nettopp dette noe av poenget. Elevene utfordres til å stå for noe. På denne måten kan lærer og elev hele tiden utfordres til å begrunne og utvikle sine standpunkter. Habermas' (1999) tese om «det bedre argument» får således et konkret innhold i et offentlig rom, her konkretisert med klasserommet.

Konklusjon og erfaringer så langt

De digitale fortellingene var i stor grad uttrykk for elevenes interesser på fritiden. DF har en multimodal form som

innebærer at fortellingen både er verbal, visuell og musisk. Verbal i den forstand at det som regel foreligger en skriftlig tekst som eleven selv har forfattet. Teksten blir lest inn og illustrert med bilder og andre visuelle illustrasjoner. I tillegg brukes musikk, som enten kan forsterke eller binde fortellingen sammen.

Det er sagt at alle har en fortelling å fortelle (Lundby 2008). Det er kanskje litt upresist fordi en person ikke bare har én fortelling å fortelle, men som regel flere. DF kan virke motiverende på elevers læringsprosesser ettersom de får brukt sin kreativitet og fantasi. Selv om fortellingene er relativt korte, så uttrykker de en personlig kunnskap som på et plan forteller andre hvem man er. Alle elevene ble riktignok ikke ferdige med fortellingen, men vi må anta at de likevel har hatt nytte av opplæringen i DF ettersom de i det videre skolearbeidet tok med seg elementer fra metoden og vil kunne anvende den i andre fag.

Læring av DF som metode ser ut til å ha en overføringsverdi til andre fag i skolen som norsk, engelsk og samfunnsfag. Det blir også bekreftet av Andreas, Bjørn og Christian som alle understreker at de i dag vet hvordan de kan bygge opp en DF og at de også bruker denne ferdigheten i andre fag på skolen (norsk, engelsk, samfunnsfag, musikk).

Fortellingene kan bevisstgjøre elever på hvordan de faktisk lærer, og også styrke deres selvfølelse ved at de opptrer med større trygghet og sikkerhet? Pilotprosjektet dokumenterer at digitale fortellinger kan ha en positiv effekt på elevenes motivasjon og læring. Men den viktigste lærdom vi kan trekke av pilotundersøkelsen, er at den får fram elevenes erfaringer med en aktivitet som DF, en læringsform som ser ut til å virke både inspirerende og motiverende på elever.

Hvorvidt dette også kan ha en framtidig positiv virkning på frafall i videregående skole må undersøkes grundigere gjennom en større og longitudinell studie i både grunnskolen og videregående skole. Det får bli vårt neste prosjekt.

NOTER

- 1 MELDESKJEMA** ble sendt til NSD som ga sin tillatelse til å gjennomføre prosjektet. I tillegg måtte alle elevene som skulle være med i undersøkelsen få tillatelse hjemmefra. Det vil si at foreldrene ga sitt informerte samtykke til deltakelse.
- 2 TALENT FACTORY, GRENLAND** er et prosjekt for ungdom som velger alternative veier til utdanning, kompetanse og jobb. I Talent Factory utgjør de grunnstammen i en stab som leverer praktiske tjenester til arrangement, små og middels store prosjekter og små-jobber. Arbeidspraksisen inngår i elevenes utdanning. IKT inngår også som en aktivitet og kompetanse som Talent Factory bidrar med.
- 3 BACKSTAGE ER ET BEGREP SOM GOFFMAN** (1992) bruker i sitt dramaturgiske samhandlingsperspektiv. Det er i denne sammenheng området som er utenfor elevenes syns- og hørselsområdet og der vi som lærere, miljøarbeidere og studenter samarbeider og planlegger hva som skal skje i frontstage-området (på scenen, i det offentlige rom). Frontstage er det området der vi gjennomfører det vi har planlagt, men nå i samhandling med elevene, det vil si i undervisningen (Bøe, 2010).

REFERANSER

- AAGRE, W.** (2003). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- BØE, S. & NÆRUM, B.** (2009). *Digitale fortellinger som aktivitet i skolen – et sosialpedagogisk pilotprosjekt. En prosjektskisse*. Porsgrunn, Høgskolen i Telemark, Institutt for sosialfag.
- DROTNER, K.** (2008). Boundaries and bridges: Digital storytelling in education studies and media studies. I: K. Lundby (red.). *Digital storytelling, mediatized stories: self-representations in new media* (s. 61–81). New York: Peter Lang Publishing.
- GOFFMAN, E.** (1959/1992). *The presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday, Garden City.
- HABERMAS, J.** (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- JAMISSEN, G.** (2009). *Students praksisrefleksjon – digitalt fortalt*. Oslo: HIO-rapport 2009, nr. 17.
- JOHANSSON, A.** (2005). *Narrativ teori och metod. Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- KVALE, S.** (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: ad Notam, Gyldendal
- LUNDBY, K.** (red. 2008). *Digital storytelling, mediatized stories: self-representations in new media*. New York: Peter Lang Publishing.
- OGDEN, T.** (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- THAGAARD, A.** (2007). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2006). *Kunnskapsløftet fra ord til handling. Plan for kunnskapsdannelse og læring. versjon 1. november 2006*.

Tourettes, tvang og muntlig eksamen

AV LISBETH IGLUM RØNHØVDE

Det er avgangseksamen i muntlig på 10. trinn. Opplegget er at man har forberedt seg dagen før og skal presentere sin oppgave foran sensor og lærer. Eleven er satt opp med sitt fremlegg klokka 13.00.

Enkelte elever trengte tid til å rigge opp utstyr, og det blir noen forsinkelser utover dagen. Presset blir for stort. Eleven har nådd sin grense mht. spenning og eksamensnerver. Med uforutsette forsinkelser og det at hans tidsfrist er oversteget, er det plutselig for mye.

Han går hjem. Og avviser ethvert forsøk fra foreldrene på å få han tilbake til skolen i tide. En fortvilet mor ringer sosiallærer og forteller at gutten har avlyst eksamen for seg selv. Han hadde jobbet grundig med stoffet, ville antakelig klart eksamen bra, men presset er blitt for stort. Nå lar han seg ikke rikke fra PC-en på rommet sitt.

Sosiallærer tar grep og reiser hjem til familien. Gutten vil ikke snakke med han, er tilsynelatende opptatt av spillet på PC-en, nekter å komme tilbake til skolen, avviser alle innspill. Sosiallærer vet om guttens rigiditet knyttet til Tourettediagnosen. Her nytter det ikke å mase, et nei er et nei. Han formidler til gutten at tilbudet om eksamen står ved lag, men går ikke inn i en videre overtalelse på dette punktet.

Han reiser tilbake til skolen og informerer lærer og sensor om situasjonen. Det drøftes hvilke muligheter man har for å lande situasjonen. Sosiallærer innkaller rektor og får avklart at eksamen ikke kan utsettes til neste dag, men at det ikke er mot reglene om sensor og lærer reiser hjem til gutten og får pre-

sentert oppgaven der.

Eksamensdagen er snart slutt, de fleste elevene har vært oppe til sine eksamener.

Sosiallærer ringer mor og presenterer forslaget. Hun vil snakke med gutten og ringe tilbake etterpå. Nei, sier sosiallærer, snakk med han nå med åpen telefonlinje. Dette avgjøres akkurat nå!

Til stor overraskelse for dem begge, aksepterer gutten forslaget, et svakt nikk rapporteres over telefonen. Sosiallærer «hiver» lærer og sensor i bilen og reiser hjem til eleven. Han hadde forlatt PC-bordet og ventet i stua. Oppgaven blir presentert, temaet utdypes på sensors spørsmål og han får karakteren 4.

En lykkelig familie kan feire en sønn som avsluttet 10-årig grunnskole med en personlig seier i tillegg til en god karakter.

Det er mange elever med nevrobiologiske vansker og gode evner som kan klare skolens krav helt greit dersom det tilrettelegges for det som blir særlig utfordrende for dem. Det som oftest skaper vansker for elever som ellers har evne til å henge med faglig, er for høyt tempo, for dårlig oversikt, for lenge å vente, for mange uforutsette ting som skjer på en gang, for mye voksenmas og insistering når ting er i ferd med å låse seg, ikke fleksible nok problemløsningsstrategier i fastlåste situasjoner.

Slike faktorer kan bidra til at eleven blir så frustrert at han/hun velger minste motstands vei. For noen vil det være å melde seg ut mentalt, dvs. være til stede, men helt uten engasjement for det som foregår fra lærers side. Det

kan være å melde seg ut rent fysisk, ved å gå hjem eller drive rundt på skolen med alt annet enn det klassen for øvrig driver med. I ytterste konsekvens kan det være å nekte å stå opp, bli liggende hjemme, gi opp.

Alt sammen vil akkumulere faglige hull som etter hvert ødelegger elevens muligheter til å følge ordinær fagplan. Ikke sjelden går elevens selvbylde nedenom i samme slengen. Det er det vanskeligere å få på plass igjen enn faglige hull i engelsk grammatikk.

Elever med evner i normalområdet bør kunne klare ordinære fagplaner dersom skolen klarer den viktige planlegging og tilrettelegging med grundig forståelse for hvordan elevens nevrobiologiske vansker (det være seg ADHD, Tourettes syndrom, tvang, angst, depresjon eller alle på en gang) arter seg. Det vil si at skoleledere, spesialpedagogikkansvarlige og den enkelte lærer trenger kunnskap om slike diagnosers typiske kjennetegn.

Gjennom tett samarbeid og en god relasjon med hjemmet vil man sammen finne hvilke av disse kjennetegnene som særpreger akkurat denne eleven og hva som blir de kritiske punktene og suksessfaktorene i tilretteleggingen og gjennom avsluttende eksamener.

I den konkrete historien ovenfor har man gjennom årene opparbeidet seg god kompetanse i hva som er kritiske punkter for denne eleven og hvordan man skal jobbe for å oppnå daglige suksesser. En liten svikt i tilretteleggingen førte til situasjonen over – selvsagt skulle eleven vært en av de første som ble eksaminert denne dagen ...

Klasseledelse og møtemetodikk

– refleksjon over egen praksis

Denne artikkelen handler om klasseledelse og metoden klassemøte. I klassemøte får elever og lærere et forum for å drøfte læringsmiljøet og elevene får en reell sjanse til medvirkning. God klasseledelse og klassemøter kan bidra til at flere elever velger å bli i skolen og gjennomføre videregående opplæring.



Karl-Petter Endrerud er leder ved PPT og Oppfølgingstjenesten i Ringerike.



Heidi Marie Høydal arbeider i en FOU-stilling ved PPT og Oppfølgingstjenesten i Ringerike og Hole.

Ved Pedagogisk–Psykologisk tjeneste og oppfølgings-tjenesten for Ringerike og Hole (PPOT) har vi de siste 10 årene arbeidet mye med temaene klasseledelse og læringsmiljø, knyttet opp til møte som metode for å utvikle et godt læringsmiljø. I 2004 ble det gjennomført et prosjekt i klasseledelse og innføring av metoden klassemøte ved Hønefoss videregående skole. Evalueringene fra dette viste at lærerne mente at det hadde skjedd en bedring av læringsmiljøet som følge av prosjektet. Elevene ga også uttrykk for at prosjektet hadde positiv betydning for klassemiljøet.

I forbindelse med tilsyn i Buskerud fylkeskommune i 2007 økte kravet til individrettet arbeid betraktelig, og systemrettet arbeid knyttet til å følge opp veiledning om læringsmiljø, klasseledelse og møtemetodikk ble nedprioritert. Gjennom vårt fokus på læringsmiljø og individarbeid har vi erfart viktigheten av godt læringsmiljø og klasseledelse, og vi har det siste året tatt initiativ for å øke vår innsats mot dette området igjen.

I arbeidet med klasseledelse og læringsmiljø må det være en vilje til refleksjon over egen praksis hos oss som veiledere og hos lærerne. I evalueringen fra Prosjekt klassemøte (Endrerud & Blikshavn, 2004) krysset samtlige lærere av på de tre øverste kategoriene (på en skala fra 1–6) for at de hadde fått ny kunnskap og innsikt i hvordan de kunne utøve sin lærerrolle. Mange av lærerne som deltok i prosjektet, har fortsatt å bruke møtemetodikk i elevgruppene sine. Som PP-rådgivere opplever vi at det å ha møtemetodikk som felles erfaringsgrunnlag fra en klasse gir oss et bedre utgangspunkt for veiledning på både system og individnivå.

En metode kan aldri bli mer enn et rammeverk for

*En metode kan aldri bli mer enn et
rammeverk for god eller dårlig praksis.*

god eller dårlig praksis. Terje Endrerud (1990) sier i boken «Ansvarslæring» at en pedagogisk metode i prinsippet kan benyttes til å fremme hva som helst. Den kan brukes til å formidle kunnskap, ferdigheter og holdninger. Han fremhever viktigheten av at metoden ikke blir målet for pedagogikken. Det er et hjelpemiddel for å gjennomføre god pedagogikk. Det er de innstillinger, holdninger og elevsyn som ligger til grunn for metoden – og som formidles av dem som bruker metoden – som er viktig. Med disse forbehold vil vi presentere klassemøte som en metode som vi synes er nyttig for å utvikle godt læringsmiljø og et godt verktøy for klasseledelse.

Relasjoner i klassen

Et godt læringsmiljø fordrer at elevene opplever gode relasjoner, både seg imellom og med lærerne. For en elev innebærer det å ha gode relasjoner til lærere og medelever at det er større sannsynlighet for at han eller hun opplever tilhørighet til klassen, inkludering i miljøet, motivasjon til å mestre og trygghet til å prøve sine ferdigheter i klassen. Vi mener at likeverdighet danner et viktig fundament for gode

relasjoner, og møtedeltagernes likeverdighet er et grunnleggende prinsipp for møtemetodikken. I forståelsen av likeverdighet er det helt avgjørende at man har en forståelse av skolens relasjonelle struktur, nemlig det asymmetriske forholdet mellom elev og lærer.

«Det må være et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, og siden ledelse handler om samarbeid, blir lærerens relasjonelle kompetanse avgjørende. Å styrke klasseledelsen i skolen er følgelig svært vanskelig uten samtidig å forbedre lærerens relasjonelle kompetanse. Å utvikle sin relasjonelle kompetanse er krevende da en ofte må gjøre noe annet enn det en intuitivt tenker. Lærerne må flytte fokuset fra egenskapsforklaringer av elevene til samarbeidet og relasjonen mellom lærer og elev. Det er lærerne som må endre seg for at relasjonen skal bli bedre og for at eleven skal bli sett, respektert og anerkjent samtidig som lærerne beholder ledertrøya på» (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Likeverdighet er ikke det samme som likhet. Ansvar og muligheter må tilpasses den rollen man har i relasjonen, og det er viktig å være tydelig på hvilken rolle man har. Lærere

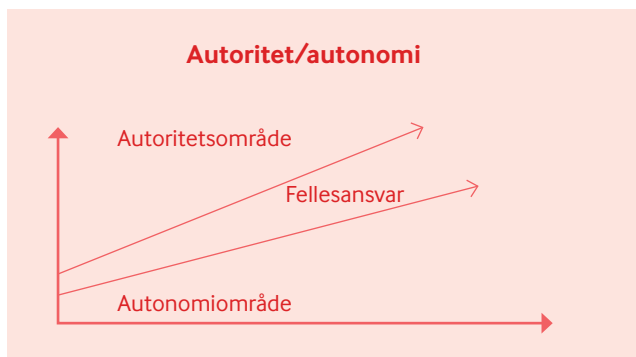
Et godt læringsmiljø fordrer at elevene opplever gode relasjoner, både seg imellom og med lærerne.

og elever møtes som subjekt-subjekt med et felles ansvar for å løse problemer og imøtekomme behov i gruppen ut ifra sine ulike kompetanser og ferdigheter. Å legge til rette for å bygge gode relasjoner er med andre ord lærerens ansvar. I praksis ser vi at relasjonsbygging, og hvilken retning relasjonene tar, legges i oppstart av skoleåret. Dette må følges opp med bevissthet om hvordan hver enkelt time begynner.

Spurkeland (2011) mener at relasjonen mellom lærer og elev er så viktig at lærerne skal ha «like mye fokus på mennesket i eleven som på fagutvikling hos eleven» de første månedene av en relasjon. Viktige spørsmål man bør tenke igjennom som lærer, er «hvordan starter skoleåret?», «hvordan starter timen?», «hvem møter hvem?». Er det jeg som møter elevene eller elevene som møter meg? Det å ha en bevisst holdning til disse spørsmålene, og atferd som følger opp holdningene, er en bra måte å legge til rette for en god relasjon.

Undersøkelsen «Å gjøre tilfeldighetene mindre tilfeldige. En studie av ungdom mellom stoler» som vi gjorde i 2011 (Endrerud, mfl.), viser at det som har betydd noe for ungdom i risiko for å falle ut av skolen, er at det har vært et menneske som har uttrykt interesse for personen «bak» merkelappen «problematisk ungdom». Dette har også vært kommunisert tydelig til ungdommen. Vi valgte å kalle disse personene for endringsagenter, da dette var personer som hadde bidratt til endring for ungdommene. Ungdommen opplevde at det var en voksen i «systemet» som hadde vilje til å følge dem – også gjennom dårlige valg – og til å bevare kontinuiteten i relasjonen.

Elevmedvirkning, ansvar og forpliktelse



I den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev er det områder hvor læreren må bestemme (autoritetsområdet), og områder hvor elevene bestemmer (autonomiområdet). I grenselandet mellom disse to må det finnes tema og planer der elever og lærere har et felles ansvar. Det er i samhandlingen mellom elever og lærere at muligheten for autonomi økes. Det er i det felles ansvaret vi finner vekst.

I vår undersøkelse (Endrerud mfl., 2011) fant vi at det var et gjennomgående trekk at ungdom som hadde falt ut av skolen, opplevde at skolen ikke hadde tatt dem på alvor. De opplevde mangelfull mestring, manglende tilhørighet til skolen, og de følte seg lite betydningsfulle i klassemiljøet. I «Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet» påpekes det at «tilhørighet i et fellesskap kan betraktes som en grunnleggende forutsetning for at skolens læringsmiljø skal oppleves som godt for den enkelte elev» (Utdanningsdirektoratet, 2011). Møtemetodikken adresserer nettopp disse utfordringene. I evalueringen fra prosjektet i 2004 har ca. 60 % av elevene sagt at de opplevde å bli tatt på alvor av læreren i møtet.

Spurkeland (2011) sier at sannhetens øyeblikk i elevmedvirkning er hver gang en elev føler seg delaktig i meningsutveksling og beslutninger i klasserommet. Vi mener at dette også beskriver essensen i møtemetodikken hvor medvirkning og medansvar blir tydeliggjort gjennom felles ansvar for å nå et mål eller følge en plan. Elevene føler ofte at de blir snakket *til*, mer enn de blir invitert til å snakke *med* (Spurkeland, 2011). I møtet inviteres elevene til å snakke *med*.

I videregående skole diskuterer vi ofte regler og konsekvenser av regelbrudd. Vår erfaring er at det er vanskelig å finne konsekvenser som virker begrensende på regelbrudd. Videregående skole er et tilbud som er frivillig og som elevene kan velge bort når de vil. Elever og lærere må komme frem til praksis og regler som virker relevant. I møtet kommer man frem til regler og synliggjør konsekvenser i fellesskap. Møtet blir et sted for å synliggjøre autonomi og felles ansvar.

Å innføre møte i en elevgruppe

Vi velger å se på møtemetodikk ut ifra to innfallsvinkler; reaktiv og proaktiv tilnærming. Ved reaktivt arbeid har problemene og utfordringene i en elevgruppe utviklet seg til

Elevene føler ofte at de blir snakket til, mer enn de blir invitert til å snakke med.

et slikt nivå at skolen søker veiledning fra PPOT. Elevene og lærerne har en opplevelse av at de har det vanskelig. Gruppen er ofte preget av hyppige relasjonsbrudd der mange elever mangler tilhørighet. Det er liten tro på at man kan få til endringer i læringsmiljøet.

Behovet for raske tiltak er så stort at det ikke er sikkert man kommer i en posisjon hvor man kan gi en grundig introduksjon til metoden. Da må vi introdusere noen verktøy som kan bidra til å se utfordringene fra andre vinkler. Ofte må vi overta ansvaret for ledelsen av møtet, ofte er relasjonen mellom lærer og elev tynnslett, og det gir oss en mulighet til å erfare utfordringene klassen har.

Metoden vi bruker er «Problemløsning i gruppe» som består av 6 trinn; målavklaring, kartlegging av fakta, vurdering av nåværende atferd, plan, forpliktelse og vurdering. Vi legger inn tid til hyppige veiledningssamtaler med lærerne både før og etter møtene, og samtaler med hver enkelt elev i gruppen.

Når vi jobber proaktivt, begynner vi planarbeidet med lærerne i forkant av skoleåret slik at møtet innføres som en del av hverdagen til elevene ved oppstart. Det handler i større grad om å bruke møtet for å vektlegge opplevelser som skaper en felles historie. Møtet knyttes ikke opp til problemer, men er et forum for elever og lærere til å ta opp de tema de ønsker med resten av gruppen. På den måten blir møtet et viktig bidrag til å styrke fellesskap og «vi-følelse». Evalueringene fra prosjektet i 2004 viser at ca. 80 % av elevene som hadde deltatt i proaktivt arbeid med klassemøte, ønsket å ha klassemøte også påfølgende skoleår, mens det i elevgruppen som hadde jobbet reaktivt var ca. 25 % som ønsket å fortsette.

Vi har som et mål å øke den proaktive innsatsen på skolen da vi mener dette er mest hensiktsmessig for å utnytte potensialet man har i møtemetodikken. For å ha en god dialog med skolene og informere om vårt arbeid, deltar alle ansatte ved PPOT i Ringerike og Hole på skolenes ledermøter to ganger i året. Det er i dette møtet vi presenterer våre satsingsområder for skolen. Å benytte klassemøtet som metode kan ikke være en beslutning bestemt av ledelsen mot lærernes vilje, men ledelsen må være involvert og interessert. Før oppstart av et proaktivt arbeid har vi møte med områdeleder ved de aktuelle studieretningene. Det er en for-

utsetning at lærerne må ønske å få veiledning fra oss, og de må ønske å benytte møte som metode hvis vi skal jobbe med denne.

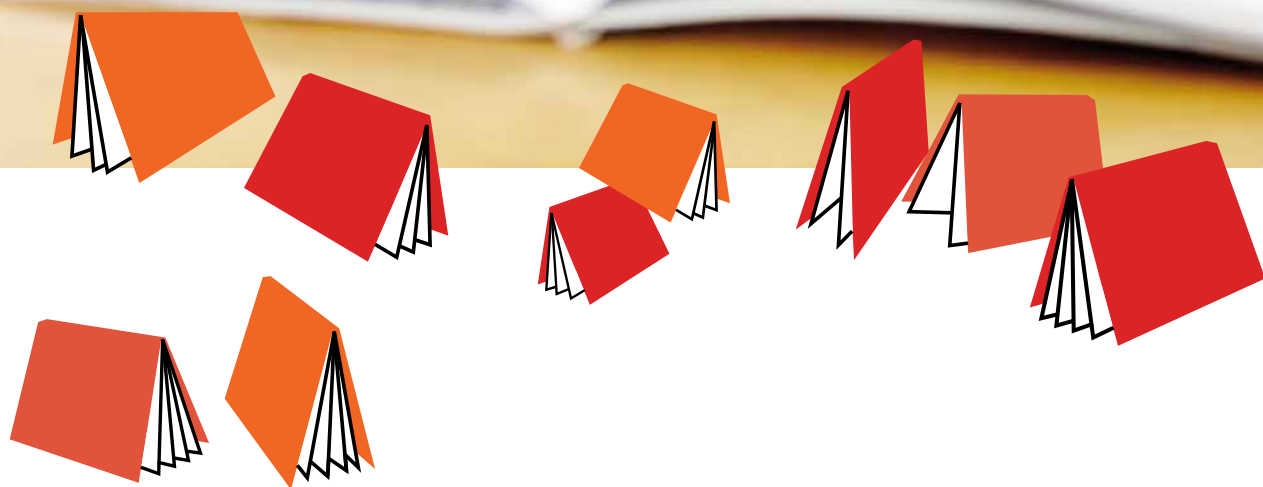
Vi har gjennomført en kursrekke om læringsmiljø og klasseledelse for lærerteamene ved oppstarten av dette skoleåret. Her har vi presentert møtemetodikk som en mulig metode, sammen med prosessveiledning. Flere lærere velger nå å starte med møtemetodikk, enten med oss som aktive bidragsytere inn i klassen, eller som drøftingspartnere i veiledning før og etter møtet.

Avslutning og oppsummering

God klasseledelse henger sammen med at flere elever velger å bli i skolen, og at flere kommer gjennom videregående med karakterer og bestått. Vi anser møtet som et viktig bidrag til god klasseledelse hvor elever og lærere får et forum for å drøfte læringsmiljøet. Vår erfaring er at elevene gjennom å bli møtt med åpenhet og respekt for sine meninger, lærer å delta i samtaler og tør å legge frem sine synspunkter. Elevenes opplevelse av relevans øker når de får en reell og tydelig sjanse til å medvirke til hvordan skolehverdagen skal være. Medvirkning fører til tilhørighet som igjen fører til at den enkelte elev føler seg betydningsfull og at det blir viktig å gå på skolen.

REFERANSER

- ENDRERUD, K.-P. & BLIKSHAVN, T.** (2004). *Prosjekt Klassemøte. Evaluering av veiledning i klasseledelse/klassemøte – lærere og elever.* Forelesning.
- ENDRERUD, K.-P., HØYDAL, M., MFL.** (2011). *Å gjøre tilfeldighetene mindre tilfeldige. En studie av ungdom mellom stoler.* Buskerud fylkeskommune.
- ENDRERUD, T.** (1990). *Ansvarslæring.* Universitetsforlaget.
- SPURKELAND, J.** (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet.* Forskergruppen. www.udir.no/laringsmiljo.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2011). *Relasjonell klasseledelse.* www.udir.no/laringsmiljo/klasseledelse



Intervensjon ved dysleksi

Barn og unge med dysleksi har behov for effektive tiltak for å videreutvikle sine lese- og staveferdigheter. Artikkelen beskriver og diskuterer funn fra to hovedtyper forskningsbaserte intervensjonsopplegg for denne elevgruppen, og drøfter hvordan disse varierer med hensyn til organisering, varighet, innhold samt hvor alvorlige vansker elevene i målgruppene hadde.



Anne Elisabeth Dahle er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Dysleksi er en språkbasert forstyrrelse, og det er stor enighet blant leseforskere om at vanskene for de fleste dyslektikere er knyttet til svak eller manglende evne til fonologisk prosessering (Ehri, 2005; Hulme & Snowling, 2009; Høien & Lundberg, 2012; Torgesen, 2005a; Vellutino & Fletcher, 2005), noe som gir problemer med å avkode ord korrekt. Flere forskere viser også til persistente stavevansker som et hovedkennetegn ved dysleksi (Moats, 1996; Romani, Olson, & Di Betta, 2005; Shaywitz, 2003; Vellutino & Fletcher, 2005).

Avkodings- og stavevanskene fører sekundært til problemer med leseflyt og leseforståelse. Vanskene ved dysleksi kan endre karakter over tid. Mens mange tilegner seg hensiktsmessige leseferdigheter gjennom iherdig, årelang innsats, ser en ofte at stavevanskene vedvarer (Moats, 1996).

De fleste personer med dysleksi har grunnleggende fonologiske vansker, men forskning har vist at en mindre gruppe kan ha visuelle vansker (Helland, 2002). Enkelte personer med dysleksi har i tillegg vansker med hurtig benevnelse av kjente objekter, tall og bokstaver, Rapid Automated Naming (RAN) (Wolf & Bowers, 1999, 2000). En stor andel har også tilleggsproblemer knyttet til andre områder som språk, atferd, motorikk og/eller matematikk.

Mens dysleksibegrepet er definert med utgangspunkt i teori, må dysleksi diagnostiseres med utgangspunkt i personers observerbare lese- og skriveatferd. Forekomst av dysleksi i befolkningen vil dermed kunne variere avhengig av hvordan dysleksi defineres og ut fra hvilke grenseverdier for cutoff-punkt som velges. Av den grunn er det ofte vanlig å oppgi forekomst av dysleksi som et spenn fra 3- 6 % (Hulme & Snowling, 2009).

Artikkelen fokuserer på intervensjonsopplegg rettet mot primærvanskene ved dysleksi; avkodning og staving. Eventuelle tilleggsvansker ved dysleksi tas ikke opp, selv om disse kan være av stor betydning både for planlegging,

Tidlig intervensjon er viktig fordi den kan forhindre eller begrense alvorlighetsgraden av lesevansker.

utforming, gjennomføring og ikke minst for effekten av intervensjonsopplegg.

Ifølge Snowling & Hulme (2011) bør et godt intervensjonsopplegg ha basis i en årsaksmodell om hvordan ferdigheter utvikles og hvordan disse kan fremmes hos barn som strever. Det er god evidens for at bokstav- / lydkunnskap og fonemisk bevissthet er slike kritiske grunnleggende ferdigheter som barn må mestre for å lære å avkode skrift (Bowey, 2005; Muter & Snowling, 2009; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Snowling, Duff, Petrou, Schiffeldrin, & Bailey, 2011). Det betyr at et godt intervensjonsopplegg for barn med dysleksi bør inneholde elementer som fremmer disse ferdighetene (Snowling et al., 2011).

Snowling & Hulme (2011) anbefaler bruk av randomiserte, kontrollerte utvalg (der det er tilfeldig hvem som får / ikke får intervensjonen), for å undersøke eventuell effekt av intervensjonsprogram før disse blir tilgjengelige og anbefalt brukt i skolen for elever med vansker. Er gruppene av en viss størrelse, kan en i større grad anta at en eventuell effekt er knyttet til selve intervensjonsopplegget, fordi betydningen av utenforstående variabler da blir redusert. Forskerne viser til betydningen slike metoder har hatt for resultater i medisinsk forskning og behandling. En svært omfattende review-rapport av Singleton (2009) omtaler denne type utprøving som en gullstandard. I praksis har relativt få intervensjonsprogram av dem som benyttes i norske skoler vært gjennom en slik kvalitetsutprøving.

I intervensjonsopplegg innenfor pedagogisk og spesialpedagogisk forskning er bruk av kvasieksperiment mer vanlig. Her testes deltakernes ferdigheter før og etter intervensjonen. Slike intervensjonsopplegg benyttes direkte på små, ikke-randomiserte elevgrupper med vansker, uten at en eventuell effekt av selve intervensjonsopplegget har vært testet ut i forkant. Det er da en viss usikkerhet knyttet til om en registrert effekt kan tilskrives intervensjonsopplegget i seg selv, eller om andre variabler kan ha ført til effekten. Denne type intervensjonsopplegg betegnes av Singleton (2009) som en sølvstandard.

Artikkelen fokuserer, som tidligere nevnt, på to hovedtyper intervensjonsopplegg. Først belyses intervensjon overfor barn i såkalte At-risk grupper. Dette begrepet benyttes

om barn som tidlig blir identifisert til å være i faresonen for å utvikle dysleksi. Det kan være barn som er fanget opp før den formelle opplæringen har startet eller barn som er kommet til kort i den første lese- og staveopplæringen. Deretter belyses intervensjonsopplegg rettet mot eldre barn og unge som har utviklet svært alvorlige og persistente vansker. De to valgte gruppene representerer på mange måter yttergrupper av barn og unge med dysleksi. I tillegg finnes det en stor gruppe barn og unge med mer moderate lesevansker.

Hensikten med tidlig identifikasjon og tidlig intervensjon av barn som står i fare for å utvikle vansker, er å redusere antallet elever som i dag utvikler moderat dysleksi. I tillegg er internasjonal forskning opptatt av at barn med alvorlig dysleksi har behov for en mer omfattende intervensjon. Selv om intervensjoner rettet mot de to hovedgruppene har en del fellestrekk både med hensyn til innhold, organisering og varighet, er det også ulikheter.

Intervensjon rettet mot At-risk-gruppen

Tidlig intervensjon er viktig fordi den kan forhindre eller begrense alvorlighetsgraden av lesevansker (Snowling et al., 2011), en viten som de siste årene har ført til økt forskningsmessig interesse omkring leseopplæringen til barn som tidlig viser tegn på å utvikle vansker (for en oversikt, se Scammacca, Vaughn, Roberts, Wanzek, & Torgesen, 2007; Singleton, 2009; Slavin, Lake, Davis, & Madden, 2011). Eksempelvis viste resultatene fra den såkalte Bornholm-studien allerede i 1988 at fonologisk bevissthet kan utvikles før barn har lært å lese og uavhengig av denne ferdigheten (Lundberg, Frost, & Petersen, 1988). Fokus har vært på å styrke og forbedre begynneropplæringen, samt å tilby intervensjon til elever som kommer til kort her (At-risk-gruppen). Da alder for skolestart varierer fra land til land, vil det være en viss aldersvariasjon med hensyn til når tiltak rettet mot denne gruppen starter. Det vanlige er at elevene er fra 5 til 8 år gamle, og flere studier rapporterer om relativ lik kjønnsfordeling (Helland, Tjus, Hovden, Ofte, & Heimann, 2011; Torgesen, Wagner, Rashotte, Herron, & Lindamood, 2010).

Intervensjoner rettet mot At-risk-grupper har vært organisert på ulike måter. De fleste studier inkluderer kun elever med evnemessige forutsetninger innenfor normalområdet. Det er, som tidligere nevnt, vanlig at elevers lese- og stave-

ferdigheter testes ved intervensjonsstart og slutt. Fra flere studier rapporteres det i tillegg om oppfølging ett eller flere år etter at intervensjonen er avsluttet for å undersøke om en eventuell registrert effekt holder seg over tid, se f.eks. Scammacca (2007).

Bruk av kontrollgrupper er vanlig, men sammensetningen av kontrollgrupper varierer. Elever i kontrollgrupper kan identifiseres med utgangspunkt i barn i risikogruppen, som i intervensjonen da får såkalt «vanlig spesialundervisning». De kan også identifiseres blant elever utenfor risikogruppen, som ikke har vist tidlige tegn på vansker. Studiene varierer i tillegg med hensyn til om det er lærere og/eller assistenter som har hatt ansvar for å gjennomføre intervensjonen. Det er vanlig at både lærere og assistenter trenes/kurses i hvordan intervensjonen skal gjennomføres før den starter. I de fleste studiene foregår treningen i smågrupper eller 1 til 1. At-risk-studier varierer også med hensyn til varighet og intensitet. Enkelte studier er longitudinelle der intervensjon gis i flere relativt konsentrerte perioder, se f.eks. studien til Helland og medarbeiderne (2011) der elever ble trent i perioder på tre måneder over en treårsperiode. I andre studier gis intervensjonen kun én gang, men pågår da ofte over et lengre tidsrom, f.eks. gjennom et helt skoleår (Scammacca et al., 2007; Singleton, 2009; Slavin et al., 2011). Fra de fleste studiene er det rapportert om intensive økter fra 3–5 ganger per uke i intervensjonsperioden, men det totale timetallet som inngår i intervensjonen, varierer.

De fleste At-risk-studier beskriver barn som skal lære å lese og skrive engelsk skriftspråk, men det er også gjennomført flere nordiske intervensjonsstudier på dette området (Elbro & Petersen, 2004; Frost & Sørensen, 2007; Gustafson, Ferreira, & Rönnberg, 2007; Gustafson, Fälth, Svensson, Tjus, & Heimann, 2011; Helland et al., 2011; Saine, Lerkkanen, Ahonen, & Lyytinen, 2010; Saine, Lerkkanen, Ahonen, Tolvanen, & Lyytinen, 2011).

Til tross for at det i alle studiene har vært et mål å utvikle barns grunnleggende lese- og staveferdigheter, rapporteres det om stor variasjon både i forhold til innhold og metodikk i intervensjonene. Enkelte studier har f.eks. hatt fokus på effekt av ulike metodiske tilnærminger (Gustafson et al., 2011; Helland et al., 2011; Ryder, Tunmer, & Greaney, 2008), mens andre har vurdert effekten av ett eller flere data-

program (Gustafson et al., 2011; Saine et al., 2011; Slavin et al., 2011). Det er også variasjon med hensyn til om undervisningen har vært lærerstyrt, knyttet til ulike opplæringsprogram på data eller en kombinasjon av de to første variantene.

Studier som rapporterer fra barn som skal lære engelsk skriftspråk, har hatt tilgang til mange ulike typer innlæringsprogram der Reading Recovery både er det mest utbredte og mest kjente (Slavin et al., 2011). Felles for mange slike program er et stort fokus på fonologisk bevissthet og bokstav-lydkunnskap. I tillegg kan trening i ordavkodning, ordforråd, ordlesing, staveferdighet, RAN og tekstlesing av meningsfull tekst inngå som del av intervensjonen.

Reviewstudien til Scammacca (2007) undersøkte 12 intensive intervensjonsopplegg. Barn fra barnehagealder og opp til Grade 3 (eng. nivå) som sto i fare for å utvikle lesevansker, deltok. Det var klare inklusjonskriterier for å delta i studien, noe som gjør den til et godt eksempel på intervensjonsstudier på At-risk-grupper. De 12 studiene som inngikk hadde vært publisert i vitenskapelige, engelskspråklige tidsskrift fra 1995–2005. Alle tidsskriftene hadde benyttet parreview. Videre ble det krevd at intervensjonene besto av minimum 100 leksjoner, at ferdighetene til elever i At-risk-gruppene var sammenlignet med tilsvarende ferdigheter i kontrollgrupper, og at studiene inneholdt data der det var mulig å kalkulere effektstørrelser. De mest suksessrike intervensjonsstudiene viste seg å ha følgende fellestrekk:

- Tidlig identifisering av barn som trengte hjelp (fra barnehage eller på 1. trinn)
- Trening i fonologisk bevissthet, avkodning og arbeid på ordnivå
- Lesing av tekst med økende vanskegrad (både veiledet og selvstendig lesetrening)
- Lærere som oppmuntret elever til å ta i bruk forståelsesstrategier ved tekstlesing
- Daglige eller nær daglige treningsøkter 1–1 eller i smågrupper
- Skriveøvelser som del av treningen

Den omfattende reviewstudien til Singleton (2009) viser til de samme punktene for å fremme effekt. I tillegg blir det

her understreket at omfanget av intervensjonen bør være fra 20 til 40 timer (men gjerne fordelt på flere leksjoner). Reviewstudien til Slavin, som er basert på 97 studier (Slavin et al., 2011), viste at 1-til-1-undervisning var langt mer effektivt enn undervisning i smågrupper.

Oppsummering og vurdering av At-risk studier Når en skal vurdere intervensjonsopplegg, må en ta i betraktning at blant publiserte studier finner en oftest de der det har vært mulig å påvise effekt på ett eller flere områder. Det betyr at en sjelden får innsikt i intervensjonsstudier der det ikke er påvist effekt. Et annet forhold å reflektere over er at intervensjonsstudier ofte viser til positive resultater på gruppenivå, eksempelvis forskjeller i resultat mellom en forsøksgruppe og en kontrollgruppe. Samtidig vil de aller fleste studiene identifisere enkeltelever som ikke eller i liten grad har profittert på intervensjonen. Singleton (2009) framhever særlig to kritiske aspekter som bør vurderes ved At-risk-intervensjoner. Det ene er i hvilken grad intervensjonsstudien kan vise til en langtidseffekt. Det andre er hvem som skal gi intervensjonen, lærere eller assistenter.

Flere studier har sjekket langtidseffekt av intervensjoner på At-risk-grupper ved å følge opp elever etter at intervensjonen er avsluttet. For elever som har vist framskritt i løpet av intervensjonsperioden, viser Singleton (2009) til at det er vanlig at framgangen holder seg over tid, selv om effekten kan avta noe.

For eksempel viste en anerkjent studie fra Vellutino, Scanlon & Sipay fra (1997) at elever som hadde respondert positivt på intervensjon fremdeles hadde samme nøyaktighetsnivå i ordlesing og samme måte å angripe ord på som gjennomsnittslesere ett år etter intervensjonsslutt. Tilsvarende viste en dansk studie at elever i At-risk-gruppen, som hadde fått trening i fonemisk bevissthet og instruksjon i bokstav-lydkunnskap, flere år etter intervensjonsslutt var bedre enn kontroll elevene både i å lese ord og nonord (Elbro & Petersen, 2004). Studien til Slavin (2011) var imidlertid ikke fullt så positiv med hensyn til langtidseffekt av intervensjonsopplegg overfor At-risk grupper, i hvert fall ikke for elever som hadde benyttet Reading Recovery-programmet. For disse elevene ble effekten av intervensjonen kraftig redusert etter 3 til 4 år.

Flere At-risk-studier har med suksess benyttet assistenter, studenter eller andre voksne i gjennomføringen av intervensjonen (Ryder et al., 2008; Scammacca et al., 2007). I reviewstudien til Scammacca og medarbeiderne ble det funnet like store effektstørrelser enten det var lærere eller assistenter som gjennomførte intervensjonen. Et nærliggende spørsmål blir da om det er uten betydning om en benytter lærere eller ukvalifiserte personer til spesialpedagogisk opplæring av barn som står i fare for å utvikle lese- og skriveansker. Det er imidlertid ikke grunnlag for å trekke så enkle slutninger.

Intervensjonsstudier som hadde benyttet assistenter, fikk disse i forkant grundig opplæring og trening i hvordan programmene skulle gjennomføres. Programmene var svært systematiske, strukturerte og med helt forutbestemte leksjoner og hadde sterk vektlegging av fonemiske ferdigheter (Slavin et al., 2011). I tillegg var programmene utviklet av leseforskere. Assistentene gjennomførte samme program mange ganger, enten overfor en liten gruppe eller enkeltelever.

Intervensjonsprogram som var styrt av lærere, hadde langt større fleksibilitet. Mer av formidlingen var overlatt til lærernes vurdering og kunnskap om hvordan barn lærer. Siden 2007, da Scammacca og medarbeiderne publiserte sin studie, er det gjennomført langt flere intervensjonsstudier, noe som har gitt et bedre sammenligningsgrunnlag. Blant annet konkluderte Slavin og medarbeiderne sin omfattende reviewstudie fra 2011 med at lærerstyrt intervensjon var langt mer effektiv enn om den ble ledet av ufaglærte. Intervensjon ledet av assistenter var likevel mer effektiv enn ikke intervensjon.

Ifølge Stortingsmelding 18: Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov (Kunnskapsdepartementet, 2011), var det i Norge 8081 assistentårsverk i grunnskolen i skoleåret 2010–11, og antallet assistenter har økt med om lag 400 årlig på 2000-tallet.

Ifølge samme stortingsmelding viser forskning at de fleste assistentoppgaver er knyttet til spesialundervisning. Størrelsesmessig utgjør det ca. 40 % av totalressursen brukt til spesialundervisning. Assisterter er en ressurs i skolen, men skal, ifølge nevnte stortingsmelding, ikke erstatte lærerens undervisning. Det opplyses likevel at de vanligste oppgavene til assistenter er: 1) å gi praktisk bistand utenom



*Elever med vansker
må få vite hva de kan,
hva de har behov for
å lære og hvorfor aktuell
trening er nødvendig.*

Reading Literacy Study (PIRLS) viser at ¼ av norske lærere venter og ser når elever på 4. trinn kommer til kort i lesing.

opplæringen, 2) å gi faglig bistand i klassen/basisgruppen og assistanse til læreren og 3) å erstatte læreren (i nevnte rekkefølge).

Økonomiske vurderinger og prioriteringer ligger til grunn for den relativt utstrakte bruken av assistenter i grunnskolen både i Norge og i andre land. Samtidig trekker Slavin og medarbeiderne (2011) frem at det er mangel på spesialpedagogisk kompetanse. Studien peker på at dersom lærere har ansvaret og programmene er godt strukturert, kan en oppnå gode resultater med at ufaglærte gjennomfører intervensjonen for elever i At-risk grupper. Det vises videre til at spesialpedagogisk kompetanse dermed kan frigjøres til elever med mer alvorlige vansker; elever som ikke profitterer på såkalt At-risk intervensjon samt elever som allerede har utviklet vansker.

I de internasjonale studiene det er vist til, hadde assistenter fått grundig veiledning, opplæring og trening i å gjennomføre det spesielle treningsprogrammet de skulle benytte, f.eks. å bistå elever som benyttet et dataprogram. Det ville vært en helt annen situasjon dersom assistenter hadde erstattet lærere/spesialpedagoger i opplæring av barn med spesielle behov *uten* at slik nødvendig opplæring og veiledning var gitt. Bruk av assistenter i norsk grunnskole er som tidligere nevnt økende, og spørsmålet er hvilken opplæring og veiledning de tilbys i situasjoner der de overtar ansvar for undervisning.

I Norge har spesialpedagogiske ressurser til nå hovedsakelig vært brukt på å hjelpe eldre barn som har utviklet vansker, i denne sammenheng dysleksi. Med Stortingsmelding 18 ønsker norske myndigheter en omprioritering av spesial-

pedagogiske ressurser. Opplæringslovens bestemmelser om rett til spesialundervisning skal nå også omfatte barn i barnehagealder. Målet er å kanalisere spesialpedagogiske ressurser til lavere årstrinn i skolen samt til barnehagen, for å fange opp elever som tidlig viser tegn på at de er i faresonen for å utvikle vansker. Dermed kan de følges opp før vanskene får tid til å manifestere seg. På dette området er norske myndigheter i takt med utviklingen internasjonalt.

Selv om mange barn kan identifiseres og hjelpes på et tidlig tidspunkt i skoleløpet og dermed oppleve en mer positiv skolehverdag, vil det likevel være en del elever som *ikke* ser ut til å profittere på denne type intervensjoner.

Intervensjon rettet mot barn og unge med alvorlig dysleksi

Barn og unge som har utviklet alvorlig dysleksi, tilhører en elevgruppe som ikke ser ut til å ha profittert på «vanlig klasseromsundervisning» eller «vanlig spesialundervisning». Den kjente leseforskeren Torgesen har i mange år vært en av de mest profilerte forskerne på intervensjon overfor barn og unge med alvorlig grad av dysleksi. Torgesen fremhever at selv om det hadde vært mulig med tidlig identifisering av alle barn i risikogruppen og disse hadde fått en omfattende intervensjon, så ville likevel mellom 2 og 6 % av elevene måtte betegnes som svært svake lesere ved intervensjonslutt (Torgesen, 2000). Dette er barn og unge som i forskningslitteraturen omtales som elever med alvorlig grad av dysleksi. Det er langt færre publiserte intervensjonsstudier på denne gruppen (Niemi, Poskiparta, & Vauras, 2001; Torgesen, 2005a; Torgesen et al., 2001; Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1997).

Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger har publisert 3 studier om denne elevgruppen (Andreassen, Knivsberg, & Niemi, 2006; Dahle, Knivsberg, & Andreassen, 2010; Knivsberg & Andreassen, 2008). At det er få intervensjonsstudier, kan ha sammenheng med at denne elevgruppen tilhører en svært marginal gruppe i befolkningen som vil trenge en langt mer intensiv opplæring for å lykkes med å lære å lese og skrive.

Blant elever med alvorlig dysleksi finner en, naturlig nok, større alderssprik enn blant barn i risikogruppene. Kjønnforskjeller er vanlige, og gutter er i klar overvekt. Publiserte studier viser at intervensjoner overfor denne elevgruppen gjennomføres av lærere eller spesialpedagoger. I enkelte studier inngår dataprogram som en del av treningen, men da oftest i kombinasjon med direkte lærerstyrt instruksjon. Intervensjonsstudier overfor denne elevgruppen har i tillegg svært ulik varighet.

Da dette er elever med store vansker, er bruk av kontrollgrupper, av etiske årsaker, ikke så vanlig. Brukes kontrollgrupper, rekrutteres elever fra elevgruppen som ikke har vansker.

En klassisk studie på området er intervensjonsstudien til Torgesen og medarbeiderne (Torgesen et al., 2001). Denne studien fulgte 60 elever på 4. trinn der 73 % var gutter. Elevene hadde store fonologiske vansker og alvorlige problem med lesing på ordnivå. Alle hadde evner innen normalområdet, og de ble tilfeldig valgt til å delta i ett av to ulike intervensjonsprogram. Før intervensjonen startet, hadde elevenes leseutvikling stått på stedet hvil de siste 16 månedene.

I Program 1 brukte elevene 85 % av tiden på å arbeide med fonemisk og artikulatorkisk bevissthet og syntetiske phonics ferdigheter som f.eks. lydering, men disse oppgavene inkluderte ikke lesing av meningsfull tekst. 10 % av tiden ble brukt på å trene på gjenkjenning av høyfrekvente ord. Bare 5 % av tiden ble brukt til å lese meningsfulle tekster.

I Program 2 ble bokstav/lydferdigheter kun trent i sammenheng med at elevene leste historier eller skrev tekst (embedded phonics). Ca 20 % av tiden ble benyttet til å trene fonemisk bevissthet og fonemisk avkoding av enkeltord. 30 % av tiden ble brukt til å lære høyfrekvente parate ordbilder (sight-words), og 50 % av tiden ble brukt til å lese meningsfull tekst. I denne siste oppgavetypen fikk elevene trening i avko-

dingsferdigheter ved at feil-lesinger ble korrigert og ved at lærer og elev diskuterte lesestrategier mens elevene leste. Vektingen av de ulike oppgavetypene i Program 1 og Program 2 var med andre ord svært ulike. Organiseringen var lik i begge programmene. Intervensjonen ble gitt av lærere med minst ett års erfaring i arbeid med barn med lesevansker. I den første intensive fasen ble opplæringen gitt i to 50 minutters faser hver dag 1 til 1 over en periode på 8–9 uker, til sammen 67,5 time. I fase 2, som var en generaliseringsfase, arbeidet lærerne sammen med elevene i klasserommet én 50 minutters leksjon i uka over en periode på 8 uker.

Begge programmene viste seg å være svært effektive når det gjaldt å forbedre elevenes fonemiske avkoding, nøyaktighet i tekstlesing og leseforståelse, men ikke for å forbedre leseflyt. På dette området ble det ikke registrert framgang i leseferdighet enten elevene deltok i Program 1 eller 2.

Det var ikke forventet at alle elever ville profitte på intervensjoner av denne typen. Men for over halvparten av elevene fortsatte framgangen, og to år etter prosjektslutt fortsatte denne gruppen å nærme seg nivået til sine medelever. Ca 40 % av elevene trengte ikke spesialundervisning ett år etter intervensjonsslutt, og effekten holdt seg over en toårsperiode.

Men for ca. ¼ av elevene avtok effekten etter prosjektslutt, og i løpet av den to år lange oppfølgingsperioden gikk resultatet til elever i denne gruppen tilbake til samme ferdighetsnivå som de hadde hatt før intervensjonen. Det samme forholdet er registrert i en finsk intervensjonsstudie (Niemi et al., 2001). Resultater fra begge disse studiene synliggjør at det er en gruppe elever med dysleksi hvor det er vanskelig å oppnå en permanent forbedring for alle elever, til tross for gode, intensive tiltak over tid.

Torgesen har også presentert review og analyser av 12 andre intervensjonsstudier som omhandler barn og unge med alvorlig dysleksi (Torgesen, 2005a, 2005b). I alle studiene som inngikk, hadde deltakerne alvorlige fonologiske vansker, og deres ferdigheter i tekstlesing både i forhold til nøyaktighet og leseflyt ble karakterisert som svært dårlige. Deltakerne hadde en evnemessig utrustning innen normalområdet. I gjennomsnitt viste studiene at elevene etter intervensjonen oppnådde størst framgang i fonemisk ordavkoding, mens det var mindre framgang i nøyaktighet og lese-

forståelse. Reviewstudien synliggjorde i tillegg at effekten var størst de første 12 timene av intervensjonen, og at tilleggseffekt av videre opplæring var langt mindre. Det ble ikke opplyst om elevenes fremgang fortsatte etter at studiene var avsluttet, eller hvor stor andel som ikke profiterte på opplegget.

Oppsummering og vurdering av intervensjoner for elever med alvorlig dysleksi De skisserte studiene vurderte effekt av ulike opplæringsprogram for barn og unge med alvorlig dysleksi, men foreløpig vet vi ikke så mye om langtidsvirkninger av intervensjonsopplegg overfor denne elevgruppen.

Faktorer knyttet til enkeltelever, lærerrollen, klassemiljø eller den ordinære undervisningen utenom intervensjonen var i liten eller ingen grad vektlagt i de refererte studiene. Dette er likevel faktorer som, ikke minst for denne elevgruppen, vil kunne ha stor betydning for trivsel, utvikling og læring. I tillegg er resultater fra publiserte intervensjonsstudier i stor grad knyttet til opplæring i engelsk skriftspråk, og erfaringene derfra kan ikke automatisk overføres direkte til norske forhold. I Norge har lærere heller ikke tilgang til det samme materiellet som er benyttet i de refererte studiene.

Mens lærere i engelskspråklige land kan velge mellom mange ulike begynnerleseprogram, har tradisjonen i Norge i langt større grad vært knyttet til bruk av ABC-bøker, se f.eks. Skjelbreds doktoravhandling (1999). Hos oss blir dermed læreres kunnskap om leseopplæring og leseutvikling sannsynligvis mer avgjørende for hvor god opplæring elever får. Lesevanskene et barn viser, vil alltid reflektere alvorlighetsgraden av vanskene, men samtidig også styrken i den opplæringen eleven har fått (Torgesen, 2005b). Barn som viser alvorlige vansker til tross for en systematisk og strukturert begynneropplæring, kan ha mer alvorlige vansker enn barn som viser samme alvorlighetsgrad av vansker, men som har fått en mindre god begynneropplæring. Den første gruppen vil ifølge Torgesen kunne ha dårligere prognoser for videre utvikling (2005b).

I Norge er det vanlig at det i begynneropplæringen er en stor vekt på bottom-up-prosesser (at barn lærer bokstaver og tilhørende bokstavlyder, før de tar i bruk stavelser, morfem, hele ord og tekst). Samtidig er det tidlig fokus på innlæring av høyfrekvente ord som ikke er regelrette, (ord

som er, og, jeg osv.), og elever kommer raskt i gang med å lese enkel tekst. Dette er i samsvar med anbefalinger gitt i rapporten fra National Reading Panel (2000) og fra Slavin fra 2011, Hulme & Snowling 2011.

Et annet forhold ved det norske skolesystemet er at hvem som helst kan utvikle lærebøker, dataprogram og materiell til bruk i skolen. Det er per i dag ingen kvalitetskontroll av det som tilbys. Bruk av data er blitt en viktig ressurs, og mange ulike opplæringsprogram på data tilbys det norske markedet. Da blir den enkelte lærers kunnskap avgjørende for valgene som tas med den konsekvens det kan ha for barns læring. Selv om det finnes både gode og morsomme innlæringsprogram på data, er det likevel grunn til å peke på at for barn med alvorlig dysleksi, har f.eks. studien til Slavin vist at intervensjonsopplegg der dataprogram inngår, ikke er like effektive som lærerstyrt instruksjon 1 til 1.

Norsk skolepolitikk har vekt på inklusjon, noe som er positivt i svært mange sammenhenger. Samtidig er det et overordnet mål at alle elever har krav på tilpasset opplæring. Ved mange skoler pågår det i dag en diskusjon om elever kan få deler av opplæringen utenfor klasserommet. Det er å håpe at inklusjonstenkningen ikke er til hinder for at også barn med alvorlig dysleksi kan få tilpasset opplæring ut fra deres behov og med hensyn til hva forskning har pekt på som mest effektivt for denne elevgruppen.

Et godt spesialpedagogisk undervisningsopplegg må ta utgangspunkt i den enkelte elev, kartlegge hva han eller hun mestrer og strever med for å avklare hvor innsatsen bør settes inn. I Norge har vi et nasjonalt kvalitetsvurderings-system der obligatoriske kartleggingsprøver i lesing på 1.–3. trinn inngår. Kartleggingsprøvene vektlegger viktige delferdigheter elever må mestre for å bli gode lesere. I tillegg til prøvematerialet er det utviklet idehefter med blant annet tips og råd om hvordan lærere kan følge opp elever som kommer til kort på de ulike delprøvene.

Bevisstgjøring er viktig for å fremme videre utvikling. Elever med vansker må få vite hva de kan, hva de har behov for å lære og hvorfor aktuell trening er nødvendig. Innsikt i egen mestring kan i tillegg hjelpe dem å bevare et positivt selvilde, se for eksempel (Taube, 2007). For mange elever med dysleksi er det ekstra tøft å oppleve at de strever med ferdigheter som andre oppnår lett. Klarer vi å hjelpe dem

med å opprettholde et godt selvbilde, kan det ha positiv innvirkning både på motivasjon og yteevne.

I en studie fra Lesesenteret (Andreassen et al., 2006) ble effekt av rådgiving til PPT og skoler vurdert 8 måneder etter at elever med svært alvorlige lesevansker hadde vært til utredning ved Lesesenteret. For nær 80 % ble det rapportert om klar forbedring i leseferdighet. Framgangen ble ikke relatert verken til alder, evnenivå, hvor i landet de kom fra eller til tidligere spesialundervisning. Det som så ut til å være avgjørende, var forbedret motivasjon.

Oppsummering

Det er mulig å hjelpe barn med dysleksi. En systematisk og strukturert begynneropplæring, tidlig identifisering og tidlig intervensjon for elever som kommer til kort i den første opplæringen, samt en mer omfattende intervensjon for dem som ikke profitterer på «vanlig opplæring» og «vanlig spesialundervisning» blir viktige tiltak for å nå dette målet.

Siste rapport om leseferdigheten til norske elever på 4 trinn fra The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (Daal, Solheim, Gabrielsen, & Begnum, 2007) viser at ¼ av norske lærere ventet og ser når elever på 4. trinn kommer til kort i lesing, og at dette tallet øker til 42 % for elever på 5. trinn. Her er norske lærere ikke i takt med hva forskning anbefaler og heller ikke i takt med norske myndigheters ønske uttalt i Stortingsmelding 18 om tidlig oppfølging av elever som strever. Det er å håpe at resultatene fra PIRLS 2011 vil avdekke at det har skjedd en praksisendring på dette området i de siste årene.

REFERANSER

- ANDREASSEN, A.B., KNIVSBERG, A.M. & NIEMI, P.** (2006). Resistant readers 8 months later: Energizing the student's learning milieu by targeted counselling. *Dyslexia*, 12(2), s. 115–133.
- BOWEY, J.A.** (Ed.). (2005). *Predicting Individual Differences in Learning to Read*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- DAAL, V. V., SOLHEIM, R.G., GABRIELSEN, N.N. & BEGNUM, A.C.** (2007). *PIRLS: norske elevers leseinnsats og leseferdigheter: resultater for fjerde og femte trinn i den internasjonale studien PIRLS 2006*. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

- DAHLE, A.E., KNIVSBERG, A.-M., & ANDREASSEN, A.B.** (2010). Co-existing problem behaviour in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*. doi: 10.1111/j.1471-3802.2010.01190.x
- EHRI, L.C.** (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading, A handbook* (s. 135–154). Malden, MA USA: Blackwell Publishing.
- ELBRO, C. & PETERSEN, D.K.** (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter-sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 96, s. 660–670.
- FROST, J. & SØRENSEN, P.M.** (2007). The effects of a comprehensive reading intervention programme for Grade 3 children. *Journal of Research in Reading*, 30, s. 270–286.
- GUSTAFSON, S., FERREIRA, J. & RÖNNBERG, J.** (2007). Phonological or orthographic training for children with phonological or orthographic decoding skills. *Dyslexia*, 13, s. 211–229. doi: 10.1002/dys.339
- GUSTAFSON, S., FÄLTH, L., SVENSSON, I., TJUS, T. & HEIMANN, M.** (2011). Effects of three interventions on the reading skills of children with reading disabilities in grade 2. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), s. 123–135. doi: 10.1177/0022219410391187
- HELLAND, T.** (2002). *Neuro-Cognitive Functions in Dyslexia*. University of Oslo.
- HELLAND, T., TJUS, T., HOVDEN, M., OFTE, S. & HEIMANN, M.** (2011). Effects of bottom-up and top down intervention principles in emergent literacy in children at risk of developmental dyslexia: A longitudinal study. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), s. 105–122. doi: 10.1177/0022219410391188
- HULME, C. & SNOWLING, M.J.** (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- HØIEN, T. & LUNDBERG, I.** (2012). *Dysleksi. Fra teori til praksis*: Gyldendal Akademisk.
- KNIVSBERG, A.-M. & ANDREASSEN, A.B.** (2008). Behaviour, attention and cognition in severe dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62(1), s. 59–65.
- LUNDBERG, I., FROST, J., & PETERSEN, O.P.** (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, s. 263–284.
- MELD, ST. 18** (2010-2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Kunnskapsdepartementet
- MOATS, L.C.** (1996). Phonological spelling errors in the writing of dyslexic adolescents *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 8, s. 105–119.
- MUTER, V. & SNOWLING, M.J.** (2009). Children at familial risk of dyslexia: Practical implications from an at-risk study. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1), s. 37–41.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT.** (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Hentet 26.11. 2011, fra <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>.

- NIEMI, P., POSKIPARTA, E., & VAURAS, M.** (2001). Benefits of training in linguistic awareness dissipate by grade 3. *The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 8, s. 330–337.
- ROMANI, C., OLSON, A. & DI BETTA, A.** (2005). Spelling Disorders. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* (s. 431–448). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- RYDER, J. F., TUNMER, W. E., & GREANEY, K. T.** (2008). Explicit instruction in phonemic awareness and phonologically-based decoding skills as an intervention strategy for struggling readers in whole language classrooms. *Reading and Writing*, 21, s. 349–369.
- SAINE, N.L., LERKKANEN, M.-K., AHONEN, T. & LYYTINEN, H.** (2010). Predicting word-level reading fluency outcomes in three contrastive groups: Remedial and computer-assisted remedial reading intervention, and mainstream instruction. *Learning and Individual Differences*, 20, s. 402–414. doi: 10.1016/j.lindif.2010.06.004
- SAINE, N.L., LERKKANEN, M.-K., AHONEN, T., TOLVANEN, A. & LYYTINEN, H.** (2011). Computer-assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability. *Child Development*, 82(3), s. 1013–1028. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01580.x
- SCAMMACCA, N., VAUGHN, S., ROBERTS, G., WANZEK, J. & TORGESEN, J. K.** (2007). Extensive reading interventions in Grade K-3: From research to practice. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- SHAYWITZ, S.E.** (2003). *Overcoming Dyslexia A New and Complete Science-Based program for Reading Problems at Any Level*. New York: Alfred A. Knopf.
- SINGLETON, C.** (2009). Intervention for Dyslexia. A review of published evidence on the impact of specialist dyslexia teaching: University of Hull.
- SKJELBRED, D.** (1999). «-de umisteligste Bøger»: en studie av den tidlige norske abc-tradisjonen. (nr. 63), Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- SLAVIN, R.E., LAKE, C., DAVIS, S., & MADDEN, N.A.** (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6, s. 1–26.
- SNOWLING, M.J., DUFF, F., PETROU, A., SCHIFFELDRIN, J. & BAILEY, A.M.** (2011). Identification of children at risk of dyslexia: the validity of teacher judgements using 'Phonic Phases'. *Journal of Research in Reading*, 34(2), s. 157–170. doi: 10.1111/j.1467-9817.2011.01492.x
- SNOWLING, M. J., & HULME, C.** (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), s. 1–23. doi: 10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x
- TAUBE, K.** (2007). *Läsinnlärning och självförtroande. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Nordstedts Akademiska Förlag.
- TORGESEN, J.K.** (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, s. 55–64.
- TORGESEN, J.K.** (2005a). Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* (s. 521–537). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- TORGESEN, J.K.** (2005b). Remedial interventions for students with dyslexia: National goals and current accomplishments. In S. Richardson & J. Gilger (Eds.), *Research-based Education and Intervention: What we need to know* (s. 103–124). Boston: International Dyslexia Association.
- TORGESEN, J.K., ALEXANDER, A.W., WAGNER, R.K., RASHOTTE, C.A., VOELLER, K.K.S. & CONWAY, T.** (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, s. 33–58.
- TORGESEN, J.K., WAGNER, R.K. & RASHOTTE, C.A.** (1997). Prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1(3), s. 217–234.
- TORGESEN, J.K., WAGNER, R.K., RASHOTTE, C.A., HERRON, J. & LINDAMOOD, P.** (2010). Computer assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of Dyslexia* (60), 40–56. doi: 10.1007/s11881-009-0032-y
- VELLUTINO, F. R., & FLETCHER, J. M.** (2005). Developmental Dyslexia. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading. A Handbook* (s. 362–378). Malden, MA: Blackwell.
- VELLUTINO, F.R., SCANLON, D.M. & SIPAY, E.R.** (1997). Toward distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: The importance of early intervention in diagnosing specific reading disability. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia. Implications for Early Intervention* (s. 347–379). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- WOLF, M., & BOWERS, P.G.** (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), s. 415–438.
- WOLF, M. & BOWERS, P.G.** (2000). Naming-speed processes and developmental reading disabilities: An introduction to the social issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), s. 322–324.

Ja, men du lærer meg jo å leve.

AV VIGDIS HEGG

«Måten vi voksne i skolen nærmer oss elevene på, har betydning for hvordan de blir i stand til å utvikle seg i eget tempo. Når vi er nysgjerrige og undrer oss istedenfor å gi råd, når vi lytter og tåler taushet og er bevisst vår egen måte å være sammen med andre på, kan elevene lettere få øye på seg selv. Vi har erfart at ved å kommunisere på denne måten kan vi lettere komme i en slik posisjon som åpner opp for at eleven bedre kan løse egne problemer på sin egen måte og endre seg i eget tempo.»

Relasjonsperspektivet er bærende i boka; her beskrives hvordan læreren og sosialarbeideren kan arbeide sammen i skolen. Forfatterne gir teoretisk innsikt og praktisk kunnskap til å få i gang og opprettholde tverrfaglig samarbeid, og de belyser blant annet samarbeidet på systemnivå, i klassen, i skole-hjem-relasjonen og i elev-lærer-relasjonen. Sentrale elementer er klasseledelse, gruppeprosesser, konfliktløsning, samtaler og endringsprosesser.

Nina Tømmerbakken jobber som kontaktlærer og rådgiver, og Ulrika Gustavsson jobber som sosionom i grunnskolen. Forfatternes ulike yrkesbakgrunn gir god balanse i framstillingen, og de ulike temaene vektes ut fra både lærer- og sosialarbeiderperspektivet. Dette er boka styrke og bærebjelken, presentert med relasjonsarbeid som rød tråd gjennom alle kapitler. Her er mange inspirerende eksempler fra møter med elever: *«... dannelsen gjennom samtaler utvikler seg til engasjement, refleksjon og handling. Under denne prosessen med Svein var oppmuntring, aner-*

kjennelse, undring og nysgjerrighet fra de voksnes side helt avgjørende. Parallelt med individuelle samtaler ble det satt inn tiltak for å prøve å stoppe guttens mange negative kommentarer. I arbeidet med å hjelpe elever til å bli dannede mennesker må vi skape gode relasjoner til dem. Vi mener at en dialektisk tilnærmingssåte vil fremme dette arbeidet.»

Når sosialarbeiderens kunnskaper blir tilgjengelig i skolen hevder de at sosialarbeideren og læreren sammen kan utvikle et enda bedre faglig og psykososialt miljø for elevene. *«Flere elever så en sammenheng mellom sosial fungering og faglig læring. De nærmest «tømte» seg hos sosialarbeideren, slik at de fikk plass og tid til faglig kunnskap. En elev beskrev at det å være deprimert eller i dårlig humør ikke er akseptable grunner for lite faglig innsats på skolen.»*

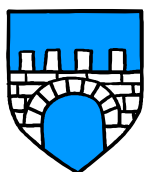
I ei bok om sosialfaglig arbeid i skolen, forventet jeg utdypende drøfting av rådgivningsarbeidet i grunnskolen. Da dette omhandler de to ulike fagfeltene; sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. I møter med elevene fordres ulik kompetanse relatert til elevenes personlige problemer eller råd relatert til yrkesvalg; jeg hadde forventet at de to fagområdene ble problematisert her. Ellers var det flott med praktiske eksempler krydret med teori, men framstillingene kunne bli noe omstendelige.

Skolepersonell anbefales å lese boka, og her kan de absolutt finne innspill til alternative måter å handle på i vanskelige situasjoner. Enkelte ganger

er det de bare små forandringer som skal til for å oppnå større endringer for elevene. Boka flommer over av samarbeidsglede, takknemlighet og engasjement. Måtte skoleledere la seg inspirere og engasjere i det viktige temaet som kan gi bedre skoledager for mange elever. Dette er rett og slett ei viktig bok for framtidens skole med elevenes beste i fokus. Dersom skolen skal romme alle elever framover – forutsettes det at flere yrkesgrupper blir representert i skolen: *«Det bør imidlertid ikke være opp til hver enkelt kommune og skole å bestemme om det skal ansettes andre yrkesgrupper i skolen; det bør lovfestes. Dette kan gjøres på flere ulike måter. Skolen kan ansette sosialarbeideren i en egen stilling eller i stillingen som sosialpedagogisk rådgiver.»*



ULRIKA GUSTAVSSON
OG NINA TØMMERBAKKEN
**SOSIALFAGLIG ARBEID I SKOLEN –
om samarbeidet mellom
lærer og sosialarbeider**
Kommuneforlaget, 2011
ISBN: 978-82-446-2074-1
156 sider



DRØBAK MONTESSORI SKOLE

Drøbak Montessori skole er en privat grunnskole som ble etablert i 1995. Skolen er bygget på Maria Montessoris pedagogiske prinsipper og er godkjent for 160 elever fordelt på 1. – 10. trinn. Vi er 32 ansatte inkludert adm.

Lærer/spesialpedagog til barnetrinnet

Vi søker fortrinnsvis deg som:

er allmennlærer, gjerne med videreutdanning i spesialpedagogikk er utdannet montessoripedagog, eller har interesse for pedagogikken har et ønske om å bidra til å skape et læringsmiljø som vektlegger hver enkelt elevs egenskaper og utvikling er målbevisst og strukturert har gode samarbeidsevner og initiativ

Tiltredelse snarest

For nærmere informasjon kontakt:

Daglig leder Mervi Flugsrud på tlf. 64 93 05 23
Søknad sendes Drøbak Montessori stiftelse, Osloveien 27, 1440 Drøbak
evt. skole@drobakmontessori.no

Du kan lese mer om oss på vår hjemmeside www.drobakmontessori.no

PPT for Ytre Nordmøre - ledig fagstilling for psykolog/pedagogisk psykologisk rådgiver

Kontoret har i dag ca. 15 fagstillinger. Godt og stabilt tverrfaglig arbeidsmiljø, med store krav til selvstendighet. Mye spennende utviklingsarbeid. Konkurransedyktig lønn og betingelser. Det tilrettelegges for etterutdanning og veiledning.

Søknadsfrist: 20. desember 2012

Fullstendig utlysningstekst og hvordan du søker på stillingen finner du på www.kristiansund.no



Kristiansund kommune
1 medvind iansett vær

spesialpedagogikk

Annonsefrister og utgivelser 2012/2013

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
6	7. august	31. august
7	3. september	28. september
8	1. oktober	26. oktober
9	29. oktober	23. november
10	19. november	14. desember
1	30. januar	22. februar
2	27. februar	22. mars
3	17. april	10. mai
4	22. mai	14. juni

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 8 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 årsabonnement.

Kr 450,- for ordinært årsabonnement.

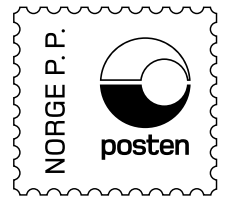
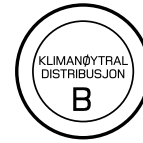
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

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



bidragsytere: **Hilde Hofslundsengen** er utdannet logoped med hovedfag i pedagogikk. Hun arbeidet før som høskolelektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane og er nå phd-stipendiat samme sted. Tema for forskningsprosjektet hennes er emergent literacy. **Astri Holm** er utdannet lærer og har hovedfag i anvendt språkvitenskap fra NTNU. Hun har arbeidet i grunnskolen, videregående og de siste atten årene ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Hennes interessefelt er spesielt norskfaget og tospråklighet sett i et ressursperspektiv. **Svein Sigurd Bøe** har hovedfag i sosialpedagogikk og doktorgrad i pedagogikk. Han har flere års yrkeserfaring fra grunnskole, videregående skole, PP-tjeneste og høskole. Han underviser nå i pedagogikk, sosialpedagogikk og psykologi for studenter på bachelor barnevern og vernepleie. **Karl-Petter Endrerud** er har gjennom 30 år arbeidet i ulike institusjoner rettet mot ungdom som har vært i risiko for å falle ut av skole og utdanning. I dette arbeidet har møtemetodikk vært en viktig innfallsport til god kommunikasjon og dialog. **Heidi Marie Høydal** har jobbet med klasseledelse og læringsmiljø i både grunnskole og videregående skole siden 2000. **Anne Elisabeth Dahle** har lang erfaring som lærer og spesialpedagog på alle trinn i grunnskolen. Hennes doktorgradsarbeid og forskningsinteresse er knyttet til dysleksi og tilleggsvansker som kan forekomme sammen med dysleksi.

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

Å gjøre det uforståelige forståelig: Karin Torgerstuen og Anne Merete Tengs har skrevet en artikkel om et dataprogram som kan være et hjelpemiddel for kommunikasjon og utviklingen av språk i undervisningen av døvblinde elever.

Blindhet, autis melignende vansker og autisme: Knut Brandsborgs artikkel handler om autis melignende atferdstrekk hos blinde barn som kan tolkes i et overbelastningsperspektiv. ***En utredningsmodell for barn med neurologisk***

betingede utviklingsforstyrrelser: Tomas Haugerud presenterer i sin artikkel et utredningsforløp for førskolebarn med forsinket utvikling slik det foregår ved Kapellveien habiliteringssenter.

Program for forebygging av angst: Kirsten Flaten og Einar Heiervangs forskningsartikkel beskriver et pilotprosjekt med et undervisningsprogram for forebygging og reduksjon av angst hos elever på 5. klassetrinn.