

spesialpedagogikk 0119

52

Mest støtte til de faglig sterke?

44

Mer didaktikk, takk

18

Samarbeid med foreldre til barn med lesevansker



Tid til refleksjon



Ellen B. Ruud

Leder

Artikkelen til Sæteren, Moen og Rismark i denne utgaven av Spesialpedagogikk handler om hvordan læreren ved å senke tempoet i undervisningen kan gi barn, og spesielt de barna som ellers har en stille atferd, til å bli mer deltakende i undervisningen.

Noen barn trenger litt mer tid til å reflektere og tenke før de svarer. Noen trenger kanskje også litt tid for å samle mot til å svare. Når læreren gjør det til en vane at alle barna må vente litt før de får lov til å svare, kan det føre til at flere barn bidrar og på den måten gjør undervisningen mer interessant for alle. De barna som «alltid» rekker opp hånden først, kan også få sjansen til å tenke seg om en ekstra gang og kanskje derfor gi mer interessante svar.

Fra ulike kilder både i media og ellers kan man få inntrykk av at barn og ungdom i dag blir utsatt for et mye større læringspress enn før - med stadige hjemmeoppgaver og tester i de ulike fagene. Men hvis elevene ikke får tid til å absorbere og bearbeide det de lærer, vil da lærdommen huskes? Hjernen vår er jo ikke bare et tomt kar som kan fylles opp med en ubegrenset mengde av lærdom. For at lærdommen skal sitte og at vi virkelig skal forstå det vi lærer, er vi avhengig av å kunne sette det inn i en sammenheng og helst skjønne hvorfor vi lærer dette og hvordan vi kan anvende lærdommen senere.

Ved å gi elevene mer tid til refleksjon kan de også bli kjent med at ulike personligheter kan ha ulike måter å lære på, og at dette kan være berikende for fellesskapet. Kanskje kan det også føre til mindre stress og elever som føler seg mindre psykisk utmattet. Ved å gi eleven tid til å tenke seg om, og at både lærer og de andre elevene også får tid til å reflektere over det en elev har svart før man russer av gårde til neste spørsmål eller oppgave, kan også gjøre at eleven føler seg respektert og at deres bidrag er viktig for fellesskapet i klassen. Hvis det bare er de «flinkeste» som svarer raskest som blir hørt, kan man få inntrykk av at det bare er disse elevene som er viktige og som blir sett av læreren.

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.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

Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Telefon 90 11 91 21

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 500,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 85,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 7048 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 opphavsrettlig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 84
ISSN 0332-8457

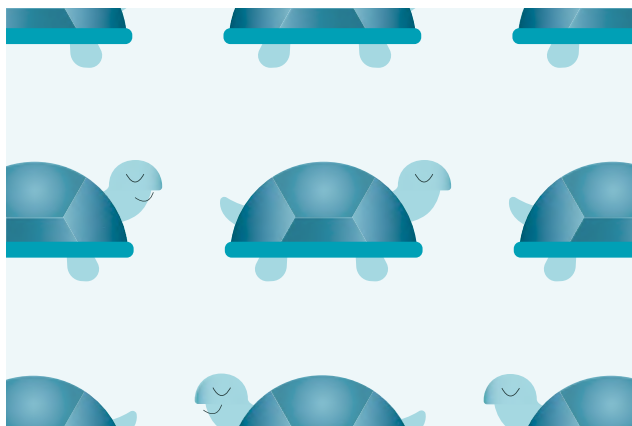


“... det finnes elever med dysleksi i nesten alle skoleklasser.

04

Når tiltakene ikke har effekt – en kasusbeskrivelse av en elev med dysleksi

Hilde Piene



Fagfellevurdert artikkel

52

Mest støtte til de faglig sterke?

En studie av sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og prestasjonsnivå i ungdomsskole og videregående skole

Per Egil Mjaavatn, Lena Haller Buseth og Per Frostad

18 Samarbeid med foreldre til barn med lesevansker

Veslemøy Myrstad

24 Hvordan kan ergoterapeuter være en nyttig del av opplæringsteamet i skolen?

Lillian Åldstedt og Heidi Sørli Myhre

32 Langsomhet i undervisningen – en innfallsvinkel for å få barn med stille atferd mer deltakende i klasserommet

Anne-Lise Sæteren, Torill Moen og Marit Rismark

44 Mer didaktikk, takk

Hallvard Håstein

64 Bokmelding

Kirsten Flaten



Når tiltakene ikke har effekt

– en kasusbeskrivelse av en elev med dysleksi

En funksjonell leseferdighet er viktig for å klare seg i skolen, på studier, i arbeid og for å kunne delta i samfunnet. Denne artikkelen tar for seg teori og forskning om dysleksi og redegjør så for hvordan man kan utrede og sette i verk tiltak overfor en elev med dysleksi.

AV HILDE PIENE

En funksjonell leser kan beskrives som en som er i stand til å lese og skrive på et nivå som til- later normal kommunikasjon og gjør det mulig å forstå og kommunisere tanker og delta i et skriftbundet samfunn. Omkring 17 prosent av verdens befolkning er analfabeter, hvilket vil si at de ikke kan lese i det hele tatt eller ikke er funksjonelle lesere (Wikipedia.org). I Norge kan en regne med at flere hundre tusen mennesker i større eller mindre grad har lese- og skrivevansker, og det finnes elever med dysleksi i nesten alle skoleklasser (logometrica.no). På bakgrunn av ovenstående opplysninger og med kunnskap om hvor viktig en funksjonell leseferdighet er for å delta i samfunnet, er det avgjørende å oppdage elever i risikogruppen så tidlig som mulig. Man må så tilpasse og tilrettelegge leseopplæringen for den enkelte elev for så langt det er mulig å forsøke å forebygge lese- og skrivevansker.

Lesing

Lesing kan defineres som en sammensatt ferdighet bestående av delferdighetene avkoding og leseforståelse. Sol Lyster beskriver avkoding som evnen til å gjenkjenne skrevne og trykte ord, og avkoding blir betegnet som det lesetekniske aspektet som danner grunnlaget for å forstå en tekst (Lyster, 2007). En leser bruker hovedsakelig to strategier når hun/han leser; den fonologiske strategi og den ortografiske strategi.

Den fonologiske strategien kjennetegnes ved at lyder og stavelser trekkes sammen til ord. Strategien fordrer at eleven har kunnskap om det alfabetiske prinsippet og kan enkelte bokstav-lyd-kombinasjoner. Strategien er nødvendig når en leser møter et ukjent ord i en tekst, men strategien er tidkrevende og belastende for korttidsminnet og bidrar lite til leseforståelsen.

Den ortografiske strategien bygger på en rasjonalisering av den fonologiske strategien, hvor lyder forenkles og organiseres til større enheter som stavelser og morfemer. Et eksempel er at ordet k-a-k-e forenkles til ka-ke (stavelser) og videre til kake (morfem). Forutsetningen for ortografisk lesing er at leseren har sett et ord en rekke ganger og har etablert en ortografisk representasjon for ordet i langtidsminnet (Høien, 2007). En god leser kjennetegnes ved at hun/han kan bruke den fonologiske og ortografiske strategien på en fleksibel måte.

Dysleksi

Ordet dysleksi betyr at man har vansker med å forstå det skrevne ord, og betegner store og vedvarende lesevansker (dys= vansker, leksi= ord) (Høien & Lundberg, 2007). Det er stor enighet om at dysleksi går igjen i familier og at gener spiller en rolle. Shaywitz og kolleger (2004) skriver at fra en fjerdedel til halvdel av alle barn som har en forelder med dysleksi, selv har slike vansker. Det er derfor viktig å kartlegge om foreldre eller andre i den nærmeste familie har de samme vansker i forbindelse med en dysleksiutredning, fordi dette vil være en av flere indikatorer på om en elev har diagnosen.

Klassisk definisjon

I faglitteraturen kan man finne en rekke definisjoner på dysleksi. Den klassiske definisjonen som ble utformet av World Federation of Neurologi i 1968 er: «en forstyrrelse som kommer til uttrykk i vansker med å lese trass vanlig undervisning, normal intelligens og adekvate sosiokulturelle vilkår» (Høien, 2012, s. 77). Ifølge Høien, 2012, er et hovedproblem med den tradisjonelle definisjonen at den gjøres avhengig av barnets kognitive evner og tar utgangspunkt i en diskrepans- og eksklusjonstankegang. I tillegg gir definisjonen lite informasjon om hvilke kjennetegn som bør inngå i en dysleksi-diagnose, utenom lesevanskene.

Lyon, Shaywitz & Shaywitz (2003) tar i sin artikkel avstand fra den tradisjonelle diskrepanstankegangen. De argumenterer for at den ikke lenger er like nyttig, er utdatert og gir lite informasjon om hvilke kjennetegn som bør inngå i en dysleksi-diagnose. Det foreslås i stedet å vurdere lesenivå opp mot kronologisk alder, og/eller elevens lese-

ferdighet opp mot skolefaglig fungering/utdanningsnivå. De mener disse kriteriene kan erstatte tankegangen om at en svak leser er avhengig av en normal intelligens for å få diagnosen dysleksi. Men finnes det andre argumenter for å gå bort fra diskrepans- og eksklusjonstankegangen? Hva sier forskningen om lesing og intelligens?

Intelligens og lesing

Nyere forskning indikerer at den første leseinnlæringen har relativt lite med intelligens å gjøre (Vellutino & Fletcher, 2005, ref. i håndbok for LOGOS 2007). Ferrer og medarbeidere (2010) fant at det var et brudd på relasjonen mellom kognitive evner og lesing hos elever med dysleksi. Også Rose har fremhevet (2009, s. 10) at: «*Dyslexia occurs across the range of intellectual abilities*». Ovenstående forskning støtter argumentasjonen om at diagnosen dysleksi kan settes uavhengig av elevens intelligens og at diskrepanstekningen er utdatert. Med dette som bakteppe kan man spørre seg hvilke andre kjennetegn som da bør inngå i en dysleksi-diagnose?

Fonologisk svikt

Definisjonen fra International Dyslexia Association og National Institute of Child Health and Human Development (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003) har de siste årene hatt stor oppslutning internasjonalt. I definisjonen framheves svikt i det fonologiske system som et hovedkjennetegn for dysleksi.

Hva innebærer det å ha en fonologisk svikt? En fonologisk svikt kan beskrives som vansker med å manipulere lydene i skriftspråket, for eksempel vansker med å lytte ut lyder i et ord samt å automatisere lyd/bokstav-forbindelsen. Det er bred enighet om at den fonologiske svikten er vedvarende og gjør at eleven vil kunne streve med å tilegne seg en funksjonell leseferdighet uten tilstrekkelig hjelp. Dette er fordi den fonologiske svikten trolig gjør det vanskelig for eleven å utvikle en sikker og presis fonologisk strategi. Hvordan kan man så vite om den fonologiske svikten er vedvarende?

Response to intervention

Flere forskere fremhever «Response to intervention» (RTI)

... det finnes elever med dysleksi i nesten alle skoleklasser.

som en viktig faktor i definisjonen av dysleksi. Ifølge Høien & Lundberg (2012) må eleven, for å bli diagnostisert som dyslektiker, ha gjennomført et systematisk og strukturert undervisningsopplegg, der en kan registrere liten effekt av undervisningen. For skolen betyr dette i praksis at det må tilrettelegges et undervisningsopplegg for elever som er i risikogruppen for å utvikle lesevansker, for å kunne skille mellom elever som har vedvarende vansker (dyslektikeren) og elever som av andre grunner strever med lesing og skriving eller elever som ikke har vansker, men som trenger litt mere tid.

Dette synet støttes i definisjonen til International Dyslexia Association og National Institute of Child Health and Human Development ovenfor, samt Rose (2009, s10). Han skriver følgende: *«a good indication of the severity and persistence of dyslexic difficulties can be gained by examining how the individual responds or has responded to well-founded intervention»*.

Med utgangspunkt i diagnosekriteriene beskrevet ovenfor, kan en rekke kriterier indikere dysleksi. En indikasjon er at et familiemedlem har diagnosen. Et annet er at eleven viser tegn på en fonologisk svikt, for eksempel vansker med lyd-bokstav-forbindelsene, et tredje er å vurdere elevens lesenivå opp mot elevens kronologiske alder, og/eller elevens leseferdighet opp mot skolefaglig fungering. Effekten av tiltakene må evalueres, og eleven må retestes for å kunne bekrefte eller avkrefte om vansken er vedvarende. Er alle kriterier til stede, peker dette i retning diagnosen dysleksi. Dette setter store krav til kompetanse hos både PPT og skole. Skole/PPT må inneha relevante kartleggingsverktøy/tester for å avdekke en fonologisk svikt, tilstrekkelig kunnskap om leseutvikling og oppdatert kunnskap om tiltak og evaluering. Dette er avgjørende for å kunne tilrettelegge for den enkelte elev med henblikk på god leseutvikling.

Leseutvikling

Det finnes ulike teorier om leseutvikling. Jeg har i denne artikkelen valgt å bruke modellen som er skissert i artikkelen «The Road Not Taken» (Spear-Swerling & Sternberg, 1994).

Modellen tar utgangspunkt i normalutviklingen i lesing for alle barn som lærer et alfabet. Den beskriver videre ulike nivåer av en god leseutvikling og hva som skjer når lesingen sporer av og fører til avvikende leseatferd. Når avsporingen skjer på et tidlig nivå, er det mer alvorlig enn om eleven sporer av på et senere nivå. En analyse av elevens avsporing vil kunne gi pedagogiske implikasjoner og være retningsgivende for tiltak for elever med lesevansker. Denne modellen vil bli mer utfyllende beskrevet og knyttet til en beskrivelse av avvikende leseatferd og lesevansker knyttet til et kasus, senere i denne artikkelen. Jeg vil beskrive den avvikende leseutviklingen, men har utelatt elever som sporer av mellom nivå 5 og 6, da disse ikke har lesevansker, men strever med å utvikle mer avanserte strategier i leseprosessen.

1. Ordgjenkjenning ved hjelp av visuelle holdepunkt

Det første nivået kjennetegnes ved at barnet leser ved hjelp av bilder (logoer). Eleven leser ikke alfabetisk, men har begynt å rette oppmerksomheten mot ord.

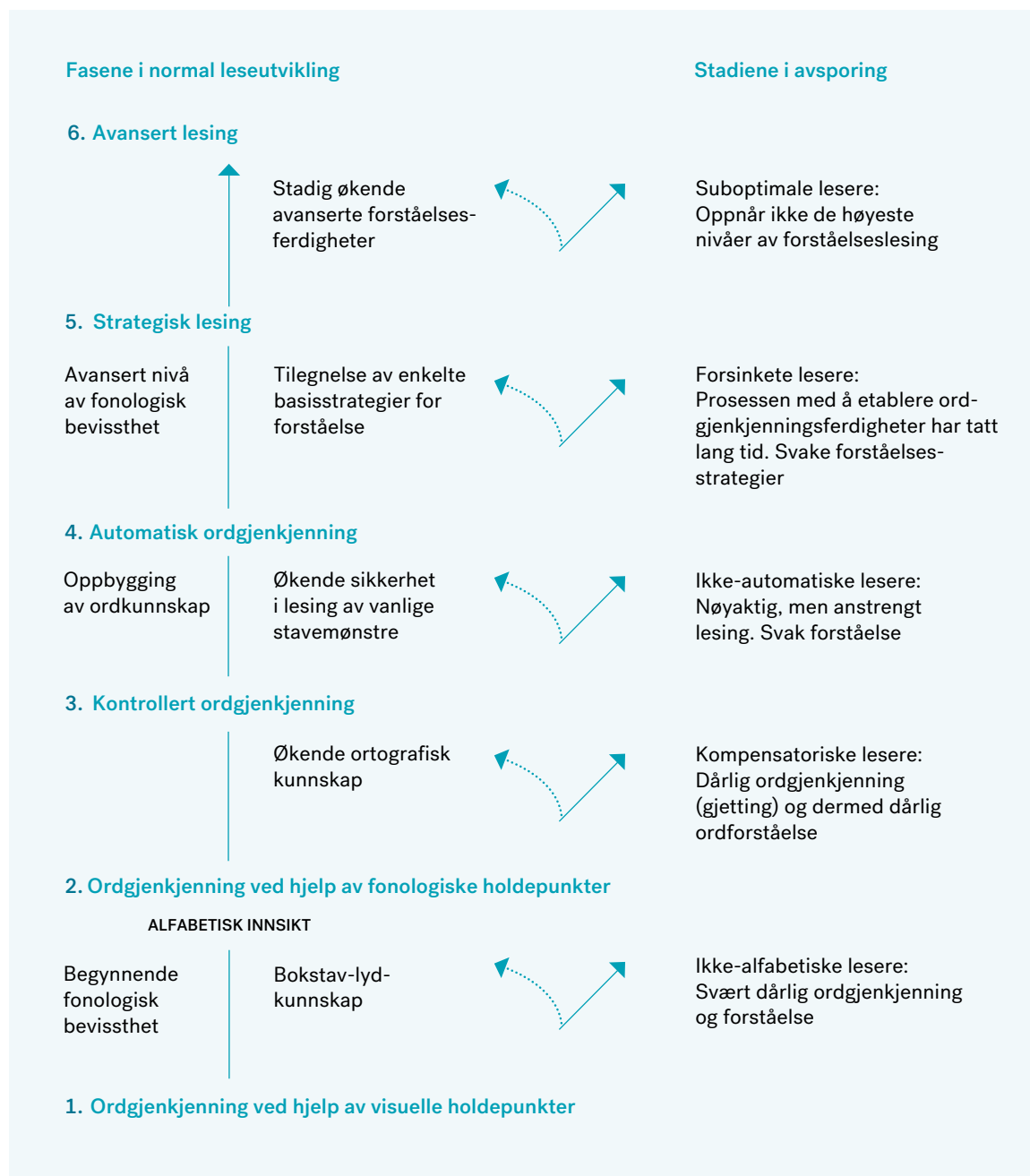
2. Ordgjenkjenning ved hjelp av fonologiske holdepunkter

Det andre nivået kjennetegnes ved at eleven har en partiell avkoding, dvs. at barnet kun kan avkode første og siste lyd i et ord. Denne tilnærmingen gjør eleven avhengig av kontekstuelle holdepunkt, ordets utseende og lengde som tilleggsinformasjon for å kunne lese et ord. Eleven har knekt den alfabetiske koden, men kan ikke alle lyd- og bokstavforbindelsene. Barn på dette stadiet har skiftet fokus fra ordets form til innhold (fonologisk bevissthet), og de har begynt å fornemme det alfabetiske prinsipp som innebærer at bokstavene kan knyttes til språk (fonologisk omkoding).

Ikke-alfabetiske lesere

Elever som sporer av mellom nivå 1 og 2, blir værende i den ikke-alfabetiske lese måte. Disse elevene har vansker med å automatisere bokstav/lyd-kombinasjoner. Eleven kan ha et lavt nivå av fonologisk bevissthet, men likevel kunne

FIGUR 1: Leseutviklingsmodell etter Spear-Swerling & Sternberg, 1998, oversatt av Oddhild Godøy ved Bredtvet kompetansesenter



gjenkjenne enkelte bokstav/lydkombinasjoner. Hovedproblemet er at eleven har liten bevissthet om at ord består av lyder, og de har ikke innarbeidet noe system å forankre lydkunnskapen i. Eleven har noe formell lydkunnskap (vet hva en bokstav heter), men denne er ikke funksjonell, noe som vil si at eleven strever med å bruke lydene til å danne et ord. På dette nivået er lydene kun et system av meningsløse enheter. Eleven bruker derfor hukommelsesstrategier og visuelle strategier for å huske og «avkode» ord. For å få en funksjonell bokstavkunnskap må eleven forstå at ord i talespråket kan deles opp i enkeltlyder.

3. Kontrollert ordgjenkjenning

Elever på nivå 3 mestrer nøyaktig ordgjenkjenning. Eleven kan nå lese alle lydene i ordet lyd for lyd, men leseprosessen er energikrevende.

Kompensatorisk leser

Elever som sporer av mellom nivå 2 og 3, har en usikker fonologisk strategi. Disse barna forstår koblingen mellom lyd og bokstav, men har enda ikke automatisert alle bokstav/lydkombinasjonene. Selv om elevene kan avkode noen få enkeltord, strever de med å lese ukjente ord. Resultatet er en kompenserende strategi, dvs. at elevene leser ut fra de lydene de kan og gjetter resten ved hjelp av innhold, utseende eller lengde. Mye gjetting medfører en upresis leseforståelse.

4. Automatisk ordgjenkjenning

Elever på nivå 4 mestrer fonologisk lesing raskt og sikkert. De kan nå bruke fonologisk og ortografisk strategi om hverandre og etter behov.

Ikke-automatisert lesing

Elever som sporer av mellom nivå 3 og 4, strever med sen lydering, noe som medfører dårlig innholdsforståelse. Elevene kan avkode ordet nøyaktig, men leseprosessen tar lang tid. Den ikke-automatiserte leseren kan avkode ordet fullt ut i

motsetning til den kompensatoriske leseren, som avkoder partielt.

5. Strategisk lesing

På nivå 5 er leseprosessen automatisert og effektiv. Nå kan eleven bruke sin energi på lesestrategier for å tilegne seg kunnskap.

6. Forsinkete lesere

Elever som sporer av mellom nivå 4 og 5, har brukt lang tid på å automatisere leseprosessen. De har blitt forsinket når det gjelder mer avanserte strategier for leseforståelse. Der normalleseren bruker lesing som et verktøy, strever de forsinkete leserne fortsatt med avkodingsvansker. Elevene har forutsetninger for å tilegne seg lesestrategier, men har ikke kapasitet til å tilegne seg denne kunnskapen innenfor det tidsrommet normalleseren gjør det. Elever på dette stadiet må ofte ha hjelp fra en pedagog for å oppdage og utvikle funksjonelle lesestrategier.

Min undersøkelse

I denne artikkelen vil jeg vise hvordan man kan utrede og sette i verk tiltak overfor en elev som man mistenker kan ha dysleksi. Jeg vil benytte LOGOS, lese teori og tiltak, samt elementer som bør inngå for å gjennomføre et individuelt tilpasset lesekurs. Jeg vil argumentere for at de fire punktene: 1) Testing/kartlegging 2) Kunnskap om leseutvikling 3) Tilrettelegging 4) Evaluering bør inngå i utredning og oppfølging av en elev med dysleksi.

For at artikkelen ikke skulle bli for omfattende, vil jeg her kun beskrive hvordan man kan bruke LOGOS som verktøy i en utredningsfase, men jeg vil ikke ta for meg alle deltestene. Jeg har også unnlatt å skrive om evneutredning, klassemiljø, motivasjon og selvbylde hos eleven, selv om disse faktorene også er viktige i en utredning. Jeg har valgt å bruke leseutviklingsmodellen «The Road Not Taken» (Spear- Swerling & Sternberg 1994) for å beskrive elevens avvikende leseatferd, samt lesekurset. Helhetslesing (utviklet av Bredtvet kompetansesenter, av Godøy & Monsrud, 2008).

Effekten av tiltakene må evalueres, og eleven må retestes for å kunne bekrefte eller avkrefte om vansken er vedvarende.

Utredningsprosedyre

Vanlig prosedyre for en dysleksiutredning i Bærum kommune er at PPT mottar en henvisning, der det er vedlagt en pedagogisk rapport samt kartleggingsprøver. Etter at henvisningen er mottatt, vil PPT innkalle elevens kontaktlærer, foreldre og eleven det gjelder til en samtale. Kontaktlærer vil kunne gi utfyllende informasjon utover det som er gitt i den pedagogiske rapporten. Foreldrene har kunnskap om elevens utvikling knyttet til språk, sosiale ferdigheter, motorikk, syn og hørsel, samt elevens genetiske risiko for dysleksi, når vansken oppsto og hvordan vansken viser seg i dag. Observasjon av elevens læringsmiljø er også nyttig. Er eleven del av et trygt og ivaretagende klassemiljø der det er rom for å være annerledes, eller preges miljøet av usikkerhet og dårlige holdninger? I enhver sak bør eleven få uttale seg (jamfør Barnekonvensjonen, artikkel 12). Kunnskap om hva eleven selv opplever at han/hun trenger hjelp til, motivasjon, holdninger og selvbylde, er retningsgivende for videre tiltak. Til slutt vil eleven bli testet med for eksempel WISC og LOGOS, for å få mer kunnskap om elevens læreforutsetninger og lesenivå.

Metode og tiltak

LOGOS

LOGOS er en diagnostisk test for dysleksi og brukes av PPT, samt på flere skoler i Bærum kommune og PP-tjenester over hele landet. LOGOS er gresk og betyr ord. Testen ble utviklet av professor Torleiv Høien og Logometrica AS, og første opplag ble utgitt i 2005 (Høien, 2007). Testen oppdateres jevnlig. Hensikten med LOGOS er å kartlegge de enkelte delprosessene for å finne ut hvilke prosesser som fungerer dårlig og hvilke som fungerer bra (Høien og Lundberg 2007).

LOGOS er en databasert test som starter med å kartlegge elevens leseflyt og leseforståelse, avkodingsstrategiene og til slutt delferdighetene bak avkodingsstrategiene. Testingen avsluttes når tilstrekkelig informasjon til å sette en diagnose er innhentet (Høien 2007). Antall deltester vil derfor kunne variere fra elev til elev. Lesevanskenes alvorlighetsgrad kategoriseres ut fra en prosentil-skåre. En skåre under 15. prosentil indikerer betydelige vansker, en skåre mellom 15.–30. prosentil indikerer moderate vansker,

mens en skåre over 30. prosentil indikerer at eleven ikke har lesevansker.

Ved tolkning av resultatene på LOGOS er det laget et indikatorskjema som skal brukes ved diagnostisering av dysleksi. For å tilfredsstille diagnosen må minst tre av de følgende fem hovedsymptomene være under 15. prosentil: 1) vansker med leseflyt, 2) vansker med ordidentifikasjon, 3) vansker med fonologisk lesing, 4) vansker med ortografisk lesing og 5) dårlig rettskriving. I tillegg skal elevens lytteforståelse være normal. Det settes også krav til at lesevansken skal være vedvarende. Ved første utredning av dysleksi i grunnskolen er diagnosen tentativ. Svake lesere kan ha vansker som peker i retning av dysleksi, men årsaken kan f.eks. heller være manglende lesetrening eller vanskelige hjemmeforhold. Derfor forutsettes det at eleven skal ha gjennomført et systematisk og strukturert undervisningsopplegg, der en kan registrere liten effekt av undervisningen på bakgrunn av en LOGOS-test før en diagnose kan fastsettes.

Helhetslesing og evaluering

Det finnes ulike intensive lesekurs. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke helhetslesing, en ramme for tiltak utviklet av Jørgen Frost da han arbeidet med spesialundervisning i dansk skole. Disse tiltakene ble senere videreutviklet i samarbeid med Dysleksiteamet på Bredtvet kompetansesenter (Godøy & Monsrud, 2008). Helhetslesing er ikke en metode, men kan gi en ramme for tiltak. Arbeidsmåten er egnet når elever har sporet av fra en god leseutvikling og trenger og settes på rett spor igjen (Frost 2003). Målet med lesekurset er at eleven skal få en innsikt i de ulike lesestrategiene, samt få en forståelse av hvilke oppgaver som vil kunne hjelpe og hvorfor (metaspråklig innsikt) (ibid.).

Helhetslesingen tar utgangspunkt i tre deler:

- A) Helhet: Eleven leser en tekst med støtte. Meningen er å la eleven bli absolutt språklig sikker i den teksten som brukes, slik at den i etterkant kan benyttes til å utvide elevenes metaspråklige/alfabetiske innsikt.
- B) Del: Eleven arbeider med utvalgte ord fra teksten med formål om å utvide fonologisk/ortografisk innsikt.
- C) Helhet: Den innsikten som eleven har tilegnet seg ved å

studere ordene i detalj i fase B, integreres i lesing av sammenhengende tekst (Frost, 2003). På den måten tvinges eleven til å samordne sin oppfatning om setningsinnholdet, oppøvd i fase A, med sin oppmerksomhet på detaljer i ordstrukturen, oppøvd i fase B (ibid.).

Ethvert lesekurs bør etterfølges av en evaluering. En evaluering har som siktemål å undersøke samt dokumentere om tiltaket har hatt en forventet effekt og kvalitet. Den danner grunnlaget for å justere arbeidsmåte og innhold. En god evaluering forutsetter metodisk, faglig, menneskelig og etisk kompetanse (Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014).

Kari – eleven som skal retestes for dysleksi

Kari ble henvist til PP-tjenesten i slutten av august på fjerde klassetrinn. Henvisningsgrunnen var at hun strevde med å automatisere bokstav-lyd-kombinasjonene, samt med å lese og skrive enkle tekster. Eleven ble utredet av PPT i løpet av høsten, og konklusjonen fra den sakkyndige vurderingen var at Kari hadde dysleksi. Det ble anbefalt at Kari skulle få lesekurs, det ble søkt om PC med retteprogram, og hun fikk en individuell opplæringsplan i norsk. På evalueringsmøtet på syvende trinn om våren og i forbindelse med at den sakkyndige vurderingen skulle fornyes, ga foreldre, kontaktlærer og spesialpedagog uttrykk for at de var bekymret for Kari. Hun hadde hatt spesialundervisning i norsk i to år, men leste fortsatt kun 25 ord i minuttet. Det ble enighet på møtet om at Kari lesnivå burde utredes på nytt. PP-tjenesten anbefalte å teste eleven med LOGOS.

Testing, resultater og konklusjon fra LOGOS

Resultatet fra testingen viste at Kari hadde store avkodingsvansker og rettskrivingsvansker. Når hun skulle lese, brukte hun hovedsakelig den fonologiske strategien, men strategien var mangelfull, og hun gjettest ofte på ordet med utgangspunkt i første lyd. Hun hadde dårlig leseflyt, og avkodingen var upresis og hakkete. Hun kunne likevel lese en del korte høyfrekvente ord korrekt. Hun var usikker på de fleste grafemene og flere lyd/bokstav-kombinasjoner. Gjennomgående blandet hun lydene p, d og b. Mange av nonordene ble lest feil, og hun hadde få parate ortografiske

ordbilder sammenlignet med normen. På diktaten hadde hun mange rettskrivingsfeil, og hun skrev de fleste ord lydtrett. Hun mestret imidlertid å lytte til en tekst og svare på spørsmål.

Resultatet fra LOGOS viste at Kari skåret under den 15. prosentil på: 1) leseflyt, 2) ordidentifikasjon, 3) fonologisk lesing, 4) ortografisk lesing, samt 5) (dårlig) rettskriving. Hun hadde normal lytteforståelse. Hun hadde fått tilrettelagt leseopplæring i flere år uten ønsket effekt, noe som indikerte at vansken var vedvarende. Konklusjonen var at vanskene var forenlig med diagnosen dysleksi, og resultatet samsvarte med utredningen som ble gjort på fjerde trinn.

Analyse av testresultatene basert på lese teori

En analyse av leseprosessen basert på leseutviklingsmodellen «The Road Not Taken» (Spear-Swerling & Sternberg, 1994) viste at Kari hadde en usikker og upresis fonologisk strategi. Hun var usikker på flere lyd/bokstav-kombinasjoner og grafemer som indikerte en fonologisk svikt. Hun kunne avkode noen få enkeltord, men strevde med å lese ukjente ord og nonord. Resultatet viste at Kari hadde utviklet en kompenserende strategi. Dette innebar at hun ofte leste med utgangspunkt i første lyd og gjettest resten av ordet. Dette medførte dårlig leseflyt, redusert leseforståelse og mange skrivefeil.

Tilbakemelding til ledelse, foreldre, skole og elev

I etterkant av utredningen ble skolens ledelse, foreldre og lærer innkalt til et tilbakemeldingsmøte. På dette møtet ble det laget en forpliktende samarbeidsavtale mellom skolens ledelse, spesialpedagog, kontaktlærer, foreldre, elev og PPT. Avtalen sikret at rektor skulle gi læreren og en spesialpedagog tid til kompetanseheving på lese teori, samt gjennomføre et intensivt lesekurs med veiledning fra PPT. Spesialpedagogen førte logg ukentlig, i tillegg laget hun et oppsummeringsskriv etter hvert kurs. Spesialpedagogen fikk ansvar for å undersøke om eleven mestret å bruke støtteskriveprogrammene LingDys og LingRight, samt å nyttiggjøre seg lydbøker. Hun fikk tilbud om muntlige prøver i kunnskapsfag. Det skulle avholdes et evalueringsmøte i halvåret for å justere tiltakene etter behov.

Tiltak og evaluering

Kari gjennomførte et intensivkurs med utgangspunkt i «helhetslesing» over seks uker med ca. en måneds opphold mellom hver økt over et år. Hver økt skulle vare ca. 30 minutter og gjennomføres fire dager per uke som enetimer. Hun skulle samtidig lese 15 minutter hjemme hver dag i en tilpasset lesebok.

I første fase (A: Helhet) valgte lærer ut en tekst med utgangspunkt i Kari sine interesser. Lærer gikk igjennom alle begrepene Kari var usikker på, og hun ble dermed kjent med tekstens innhold. De snakket om hva eleven visste om temaet og hva hun ønsket å lære mer om. Til slutt leste Kari teksten flere ganger med og uten støtte fra lærer.

I den andre fasen (B: Del) fikk Kari oppgaver med henblikk på å styrke sin alfabetiske innsikt og fonologiske lesing. Hun fikk oppgaver der det var fokus på å finne felles framlyd, felles vokallyd og felles utlyd i et ord med tanke på å utvikle funksjonelle bokstavkunnskaper. Videre fikk hun silhuettstavingsoppgaver som har fokus på helheten og delene i ordet. Deretter jobbet hun med stavelsesdeling for å styrke den grunnleggende ordavkodningen gjennom å leke med ord som kan være stavelser i et lengre ord. For å styrke kontrollert ordgjenkjenning og etter hvert ordautomatiseringen, øvde hun på høyfrekvente småord, samt på å finne ord som begynte på en gitt bokstavkombinasjon eller gitt lyd. For å lette automatiseringsprosessen hadde Kari også behov for å styrke sin kunnskap om komplekse stavemønstre.

Når Kari hadde gått igjennom detaljoppgavene i fase 2, skulle kunnskapene settes sammen igjen i en helhet, som er fase 3. I tredje fase (C: Helhet) ble Kari bedt om å lese teksten på nytt opptil fire ganger. Hun skulle nå ha fokus på ordene og setningene hun arbeidet med i fase 2. Lærer gjorde henne oppmerksom på framgang, og Kari reflekterte over hva hun hadde lært i prosessen. Til slutt skrev lærer og elev i samarbeid en logg over læringsøkten.

Evaluering

På evalueringsmøtet våren på åttende klassetrinn kunne læreren fortelle at elevens lesehastighet nå hadde økt til 100 ord i minuttet. Hun leste mye sikrere og mer presist når hun avkodet ved hjelp av fonologisk strategi. Hun hadde

fortsatt en del rettskrivingsfeil og trengte fortsatt trening med morfemer for å øke lesehastigheten og bedre skriveferdighetene ytterligere. Hun var nå selvgående når det gjaldt bruk av retteprogrammene. Hun rapporterte selv at norsk ikke lenger var hennes vanskeligste fag.

Diskusjon

Hvilke faktorer kan være viktige for at tiltak i arbeid med dyslektikere har effekt?

Tester/kartlegging

Hvilke tester/type kartlegging bør brukes i utredning av dysleksi, og hvorfor? Spesialundervisning i lesing uten progresjon i leseferdigheten kan føre til at både elev, foreldre og lærer mister motivasjon og håp. Testing og kartlegging for å sikre at eleven er på rett spor er derfor viktig, og for dette formålet finnes det både standardiserte og dynamiske prøver.

LOGOS er en standardisert diagnostisk prøve. En diagnostisk prøve må tilfredsstille strenge krav til teoretisk forankring, og har som formål å gi en nøyaktig informasjon om problemenes art og alvorlighetsgrad. LOGOS kategoriserer vanskene i betydelige, moderate eller normale avkodningsferdigheter. Den er også normert for bestemte aldersgrupper, og den gir et bilde av elevens avkodingsnivå sammenlignet med normgruppen. En utfordring med å bruke normerte prøver er at resultatene kan gjenspeile ulik kompetanse. På deloppgaven, lytteforståelse, kan en lav skåre for eksempel være uttrykk for en konsentrasjonsvanske, men også en begrepsvanske.

En annen tilnærming kan være *dynamisk kartlegging*, som har fokus på å finne elevens utviklingspotensial ved tilrettelegging av tiltak. Ved dynamisk utredning vil lærer undersøke elevens strategibruk med henblikk på pedagogiske behov, og som grunnlag for å tilpasse støtte i undervisningen. Kartleggingsprøvene tas ofte flere ganger, med eller uten støtte, for å kartlegge hvor elevens strategier svikter. Målet er å kartlegge om eleven har forutsetninger for å mestre oppgaven, men har for dårlige strategier, eller om hun/han mangler de grunnleggende ferdigheter til å forstå oppgaven.

Ved dynamisk utredning vil lærer undersøke elevens strategibruk med henblikk på pedagogiske behov.

Resultatet fra kartleggingen gir pedagogiske implikasjoner til hvordan eleven skal komme videre i utviklingen.

Problemet med all testing/kartlegging er at leseferdigheten ikke er konstant. Den er under stadig utvikling. Når vi kartlegger og tester, ser vi ikke det endelige nivået, men kun et lite utsnitt av elevens ferdigheter. Hvilken tilnærming vil være mest hensiktsmessig i en utredning, dynamiske eller standardiserte prøver? Jeg vil argumentere for at begge er nyttige, men til ulike formål. For å stille diagnosen dysleksi bør en bruke en standardisert prøve som LOGOS. Det er viktig for å sikre elevens rettigheter, samt å identifisere vanskens alvorlighetsgrad. En dynamisk kartlegging vil være nyttig som «arbeidsverktøy» for å kartlegge elevens utviklingspotensial i den daglige undervisningen, men vil ikke kunne gi nøyaktig og sikker informasjon som grunnlag for en diagnose.

Kunnskap om leseutvikling

Hvorfor er god kunnskap om leseutvikling nødvendig for å sikre progresjon i arbeid med dyslektikere? Det er læreren som har undervisningsansvaret for lesing og skriving, som bør vite hvor den enkelte elev er i sin leseutvikling. Det er avgjørende at elever som strever, blir oppdaget og får støtte så tidlig så mulig – og før de «sporer av» i utviklingen. Den fonologiske svikten hos en dyslektiker kan medføre at eleven bruker uhensiktsmessig lang tid på å automatisere lyd/bokstav, og det vil medføre at eleven vil streve med å tilegne seg en funksjonell leseferdighet uten tilstrekkelig hjelp. Disse elevene står i fare for å spore av som for eksempel kompensierende lesere – som på kort sikt overbeviser omgivelsene om at de leser – mens de i virkeligheten bruker gjestestrategier. God og grunnleggende kompetanse hos den som jobber med dyslektikere, er derfor avgjørende for å lage et tilpasset og tilrettelagt leseopplegg.

Hvorfor hadde ikke Kari fremgang tross spesialundervisning fra fjerde til sjette trinn? I Karis tilfelle hadde skolen, fordi de hadde for lite kunnskap om leseutvikling, lagt undervisningen på galt nivå. De antok at Kari var en ikke-automatisert leser. Denne gruppen kjennetegnes ved at de strever med at de leser langsomt, de kan avkode nøyaktig, men leseprosessen tar lang tid.

Tiltak for denne gruppen er kunnskap om ortografiske strukturer som morfemer for å øke lesehastigheten.

Kartlegging med LOGOS viste at Kari var en kompensatorisk leser. Hun hadde behov for tiltak som kunne styrke alfabetisk innsikt og den fonologiske strategien. For henne var det derfor for vanskelig å øve på ortografiske strukturer som morfemer. For å kompensere for sine lesevansker begynte hun å gjette og bruke kontekstuelle holdepunkt. Dette medførte at hun ikke fikk fremgang i lesingen sin. Det er først når eleven har utviklet en presis og sikker fonologisk strategi, at den ortografiske strategien kan utvikle seg. Dette viser at lærers kompetanse er av stor betydning for undervisningen. Lærer må ha god og grunnleggende kunnskap om leseutvikling for å kunne avgjøre hvilke tiltak som vil være tilpasset den enkelte elevs nivå. Rose (2009) fremhever at god undervisning først og fremst er avhengig av en lærer som vet hva de gjør og hvorfor de gjør det.

Tilrettelegging

Hvordan bør undervisningen tilrettelegges for at tiltakene skal ha god effekt? Torgesen (2002) skisserer i sin artikkel viktige elementer i undervisningen for elever som er i risiko for lesevansker. Han vektlegger at elevene vil ha behov for en mer eksplisitt, systematisk og intensiv undervisning enn andre elever. Det at undervisningen er eksplisitt, vil si at tiltaket rettes direkte mot vanskene til eleven, for eksempel at man øver på koblingen mellom lyd og bokstav. Lesekurs med flere elever på ulikt lesenivå står i fare for å bli for generelle og medføre liten læringseffekt for den enkelte. En elev som har sporet av som kompensatorisk leser, vil ha behov for tiltak på et lavere nivå i leseutviklingen enn en ikke-automatisert leser.

Videre fremhever Torgesen (2002) at undervisningen bør være systematisk. Det vil si at en må ha en plan for hva som skal gjøres i hver enkelt time, begrunnelse for metodevalg, samt en målsetting. Dette øker sannsynligheten for at eleven får god progresjon i leseferdigheten. Mange dyslektikere profiterer på at undervisningen intensiveres. Det vil si at tiltaket har en tidsbegrensning, for eksempel et lesekurs. Tidsavgrensning kan i mange tilfeller være med på å motivere eleven. Det å jobbe med noe du ikke mestrer bortimot hver eneste skoledag, kan være

slitsomt. Ved å tidsavgrense undervisningen vil eleven kunne ha pauser fra undervisningen i perioder. Samtidig er det lettere å sette inn en innsats over en kort periode. Flere forskere peker på at elever med moderate vansker vil kunne ha glede av lesekurs i gruppe. Gertsen mfl. (2009) fant sterke indikasjoner på at intensiv og systematisk undervisning for en gruppe elever som skåret under kritisk grense (below the benchmark on universal screening), som møtes 20 til 40 minutter hver dag over fem uker, hadde god effekt. Det samme er vanligvis ikke tilfelle for elevgruppen som har alvorlige lesevansker sammenliknet med jevnaldrende. Høien (2007 s.175) mener at når lesevan-skene er svært alvorlige, er trolig en-til-en-undervisning å foretrekke.

Konklusjonen i Kari sitt tilfelle var at hun skulle få tilbud om intensive lesekurs. Kjentetegn ved et intensivt lesekurs er at elevene velges ut fra systematisk kartlegging og kurset tilpasses den enkelte elev/gruppe. Det er kortvarig og arbeidsøktene er korte, forutsigbare og konsentrerte. Kurset gjennomføres og evalueres systematisk.

Evaluering

Hvorfor bør tiltakene evalueres jevnlig? I Kari sitt tilfelle ble spesialundervisningen evaluert hvert halvår, men evalueringen førte ikke til at tiltakene ble justert. Hverken arbeidsmåter eller innhold ble endret selv om eleven viste liten fremgang i lesingen. Når tiltak skal evalueres, er det første som må undersøkes, tiltakets effekt. Det fordrer at målene i tiltaket er målbare. Det må framkomme informasjon om elevens nivå før kurset, for eksempel lesehastighet 50 ord per minutt, samt lesenivå etter et kurs, for eksempel 70 ord per minutt. Det er også vesentlig å vite hvordan elevens lesing utvikler seg underveis. Videre er det viktig å undersøke kursets kvalitet. Tiltakene må være tilpasset elevens individuelle nivå, undervisningstimene/kurset bør være systematisk og strukturert. Kurset bør gjennomføres etter en tidsplan og med kontinuitet, og begrunnes i lese-teori og med kvalitetssikret materiell.

Utfordringer og ansvar

Kursansvarlig (spesialpedagog/lærer) må ha kunnskap om elevens lesenivå og testing/kartlegging, ellers kan lese-

målene bli vage og urealistiske. Realistiske og målbare mål er viktig for at elev og foreldre skal oppleve mestring og framgang. Undervisvurderinger bør sjekke om eleven er på rett spor gjennom hele lesekurset. Dette kan gjøres ved en dynamisk tilnærming og ved å føre loggbok. I mangel på egnet materiell er det fort å hente fram udaterter oppgavehefter/lesekurs. Med denne tilnærmingen kan oppgavene bli tilfeldig utvalgte og lite faglig fundert. Kursansvarlig bør derfor jevnlig delta på kurs for å oppdateres på fagfeltet. I skolehverdagen er det utfordrende å få kontinuitet i et lesekurs. Kursansvarlig kan fort brukes som vikar eller flyttes til en annen elevgruppe. Eleven kan være opptatt med tentamen eller kasseturer. Det er derfor avgjørende at tiltaket forankres hos ledelsen. Da er ledelsen ansvarlig for at kurset blir gjennomført, og det vanskeliggjør omprioriteringer.

Planlegging for gjennomføringen av kurset er viktig slik at eleven ikke unødig utelates fra prøver og sosiale sammenhenger. Undervisningstimene bør være i samme rom og ha samme struktur fra gang til gang. Dette skaper trygghet og forutsigbarhet for eleven.

Skolens ledelse

Det er avgjørende at ledelsen involveres i et forpliktende samarbeid med elev, foreldre og PPT. Ledelsen har det pedagogiske ansvaret for at skolen innehar kompetanse på feltet, eller innhenter eksternt kompetanse/veiledning, for eksempel fra PPT. Kompetanseheving på en skole vil komme flere lesesvake til gode og vil kunne forebygge lese- og skrivevansker generelt. I tillegg bør lesekurs prioriteres, gjerne hvert halvår. Skolen bør ha en IKT- ansvarlig som kan gi opplæring til elev og foreldre om bruk av PC og/eller i PAD, mappebruk, LingDys og LingRight og/eller IntoWords. I Kari sitt tilfelle ble det på bakgrunn av LOGOS-resultatene laget en samarbeidsavtale mellom skolens ledelse, spesialpedagog, kontaktlærer, foreldre, elev og PPT. Avtalen var avgjørende for at det ble satt av tid og ressurser for å få gjennomført lesekurs.

Eleven

Kari var med på alle møter. Hun fikk på hvert møte anledning til å fortelle om utfordringer og etter hvert fremgang.

Det er viktig at eleven får uttale seg. Mange elever forteller gjerne om utfordringer knyttet til lesevanskene sine, samt hva de trenger hjelp til. PPT/skole må gi eleven en informativ tilbakemelding på utredningen som er gjennomført, for eksempel læreforutsetninger og lesenivå, for å gi eleven en forståelse av sine vansker. Det er viktig at eleven aksepterer diagnosen, behovet for tiltak og kompensierende hjelpemiddel. Når et tiltak som lesekurs skal gjennomføres, må også eleven forplikte seg, og hun må delta aktivt i læringsprosessen. Samtidig må skole, foreldre og PPT kunne legitimere at eleven må gjøre nedprioriteringer av andre fag i periodene med lesekurs.

Foreldre

Det er ofte utfordrende å være foreldre til barn med dysleksi. Foreldre har ofte bekymringer knyttet til barnets framtidsutsikter, og mange leksesituasjoner blir ofte konfliktfylte. Det er likevel avgjørende at foreldrene er positive til skolens tiltak og prøver å oppmuntre eleven til å gjennomføre de oppgaver som pålegges eleven. Foreldrene til Kari fikk i oppgave å oppmuntre til aktiviteter som kunne gi mestringsopplevelser. Dagens nyheter skulle være diskusjonstema ved kveldsmaten. Tett samarbeid med lærer var vektlagt, og konstruktive tilbakemeldinger var viktig.

PP- tjenestens rolle

Ifølge Utdanningsdirektoratet (udir.no, Hva gjør PP-tjenesten?) har PPT flere oppgaver knyttet opp mot elev, foreldre og skole i grunnskolen. PPT skal blant annet hjelpe: 1) Elever med behov for særskilt tilrettelegging slik at de kan få et inkluderende, likeverdig og tilpasset tilbud, 2) Skolen med å legge til rette for elever med særskilte behov, 3) Skoler med kompetanse – og organisasjonsutvikling slik at de tilrettelegger for elever med særskilte behov.

Hva bør PP-tjenestens rolle være for elever med dysleksi? For å *tilrettelegge for et inkluderende tilbud* for elever med dysleksi må PPT ha kunnskap om hvilken undervisning som foregår i klasserommet, i mindre grupper eller alene. Formålet er at eleven i størst mulig grad er en del av fellesskapet i klassen. For å *tilrettelegge for et likeverdig og tilpasset tilbud for eleven* bør PPT anbefale eksplisitte tiltak som rettes direkte mot elevens vansker. Dette for at skolen

skal kunne gi eleven en god og forsvarlig tilpasset opplæring med blant annet tanke på elevens evner og forutsetninger. I tillegg skal eleven ha like muligheter til opplæring på tross av sin dysleksi. For å *hjelpe skolen med å legge til rette for elever med særskilte behov* bør PPT utrede og veilede skolen i hvordan de kan gjennomføre for eksempel lesekurs eller andre tiltak. I tillegg skal PPT utrede retten til spesialundervisning (opplæringsloven §5.1), samt utrede eventuelt fritak for karakter i norsk sidemål (opplæringsloven §3-22) og dokumentere behov for tilskudd til PC/iPad. Til slutt bør PPT *hjelpe skolen med kompetanse – og organisasjonsutvikling*.

PPT bør være oppdatert på fagfeltet og tilby kompetanseheving, for eksempel via kurs eller veiledningsgrupper for spesialpedagogene og lærere som jobber med dysleksi på den enkelte skole. Dette vil komme flere elever med dysleksi til gode og vil kunne forebygge lesevansker for flere elever. PPT bør også kunne gi råd til skolens ledelse om hvilken kompetanse og hvilke ressurser som er nødvendige for opplæring og tilrettelegging for elever med dysleksi. I tillegg kan PPT delta i fora der man tar opp elever der man kan være bekymret for lese- og skriveutviklingen.

Avslutning og konklusjon

I denne artikkelen har jeg fokusert på problemstillinger knyttet til hva man bør gjøre når tiltakene som iverksettes ikke har effekt for elever med dysleksi. Dette har blitt belyst på bakgrunn av teori og ett kasus. Det er grunn til å anta at flere dyslektikere enn Kari strever med manglende progresjon i leseutvikling, og at hennes eksempel ikke er enestående. Kasuset viser at avsporing i leseutviklingen kan skje selv om det igangsettes tiltak som spesialundervisning og lesekurs. En av flere årsaker kan være at undervisningen legges på et høyere nivå enn elevens egentlige lesenivå. Dette tilsier at kunnskap om leseteori og testing er svært viktig for både lærer og PPT. LOGOS kan være en nyttig innfallsvinkel for å kartlegge elevens faktiske nivå i lesing, mens dynamisk kartlegging kan hjelpe lærer til å finne elevens nærmeste utviklingssone i det daglige arbeid. Samtidig vil elevens motivasjon for å gjennomføre et lesekurs og foreldrenes holdning til tiltaket være avgjørende for at eleven skal gjennomføre kurset. Ansvar for

undervisningen må forankres hos skolens ledelse, og en kvalifisert lærer må gjennomføre undervisningen. Jevnlig evaluering av både tiltakene og kvalitet er en forutsetning for å kunne justere underveis hvis eleven ikke viser tilfredsstillende framgang. Dette bør gjøres for å sikre at tiltakene har effekt.



Hilde Kandal Sundet Piene arbeider som pedagogisk psykologisk rådgiver (cand.ed) i PP-tjenesten i Bærum kommune. Hun er også spesialist i pedagogiske-psykologisk rådgiving i regi av Utdanningsforbundet og har jobbet i PP-tjenesten i over 20 år.

REFERANSER

BARNEKONVENSJONEN, ARTIKKEL 12. Hentet fra Barneombudets hjemmeside: <http://barneombudet.no/for-voksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/>

FERRER E., SHAYWITZ, B.M., HOLAHAN J.M., MARCHIONE K. & SHAYWITZ S.E. (2009). Uncoupling of Reading and IQ Over Time: Empirical Evidence for a Definition of Dyslexia. *Psychological Science*, 21(1), s. 93–101

FROST, J (2003). *Prinsipper for god leseopplæring – innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk forlag.

GERSTEN, R., COMPTON, D., CONNOR, C.M., DIMINO, J., SANTORO, L., LINAN-THOMPSON, S. & TILLY, W.D. (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Hentet fra: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practiceguides/>

GODØY, O. & MONSRUD, M.B. (2008) *Spesialpedagogisk leseopplæring – en veileder*. Bredtvet kompetansesenter.

HAGTVET, B.E., FROST, J. & REFSAHL, V. (2014). *Den intensive leseopplæringen, dialog og mestring når lesing har låst seg*. Cappelen Damm Akademisk.

HØIEN, T. & LUNDBERG, I. (2007). *Dysleksi fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

HØIEN, T. (2007, 2012). *Logos håndbok. Diagnostisering av dysleksi og andre lesevansker*. Bryne: Logometrica AS.

LOGOMETRICA.NO. *Ulike spørsmål om dysleksi*. Logometrica AS.

LYON, G.R., SHAYWITZ, S.E. & SHAYWITZ, B. (2003). Defining Dyslexia, Comorbidity, Teacher's Knowledge of Language and Reading

A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53(1), s. 1–14.

LYSTER, S-A.H. (2007). *Å lære å lese og skrive – individ og kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget.

ROSE, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary for Children, Schools and Families.

SHAYWITZ, S.E. & SHAYWITZ, B.A. (2004). *Reading Disability and the Brain*. *Educational Leadership*, 61(6), s. 6–11.

SPEAR-SWERLING, L. & STERNBERG, R.J. (1994). The road not taken: an integrative theoretical model of reading disability. *Journal of learning disabilities*, 27(2), s. 91–103.

TORGESSEN, J.K. (2002). The prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1) s. 7–26. [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)

UDIR.NO (2017). Hva gjør PP-tjenesten?) Hentet 29.08 2017 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

WIKIPEDIA.NO. *Dysleksi*

NORDISKE IMPULSER 2019 OSLO 20-21. MAI

BARN SOM BÆRER TUNGT

Barn som trenger ekstra hjelp finns i alle barnehager. Du har helt sikkert møtt dem – de sårbare og utsatte barna. Enten du arbeider i barnehage, PPT, barnevern eller på annen måte er opptatt av tidlig innsats.

Å lykkes med disse barna kan være vanskelig, men det er den viktigste jobben. Det er den jobben der du og dine kolleger kan gjøre en positiv forskjell. Enten du er barnehagelærer eller spesialpedagog.



Inga Marte Thorkildsen, byrådd for utdanning og kunnskap i Oslo
KJÆRLIGHET ER IKKE TULL, VARME VOKSNE GJØR EN FORSKJELL

Thomas Nordahl, professor i pedagogikk og leder for ekspertgruppe
TILTAK SOM STYRKER EN INKLUDERENDE PRAKSIS

Kristina Avenstrup, barnehagelærer og leder for børnehusene Kokkedal
KOM INN I LEKEN – MED FELLES LEKEMANUS

Jens Andersen, psykolog og ledelseskonsulent
DU KAN GJØRE EN FORSKJELL – PÅ GODT OG VONDT

Anitha Gunnarsson, Stella Nova førskole med barn fra 30 land
DELTAKELSE OG SAMARBEID PÅ ALVOR

Royne Berget, daglig leder I Smedhusåsen barnehage
DEN MENNESKELIGE FAKTOR – OG DE MATERIELLE RAMMENE

Marion Berg Kolpus, kommunepolitiker og daglig leder I Tiriltoppen
Lavdim Alihajdaraj, barnehagelærer med mastergrad i spesialpedagogikk
TIDLIG INNSATS - MER ENN ET HONNØRORD

Birgitte Fjørtoft, barnehagelærer og forfatter
«MEN DET ER URETTFERDIG!»

Stine Lauritzen, fagleder av førskolegruppa i Stangehjelpa
Julius Aas, sosinom i førskoleteamet i Stangehjelpa
STANGEHJELPA – HJELPER HJELPA?

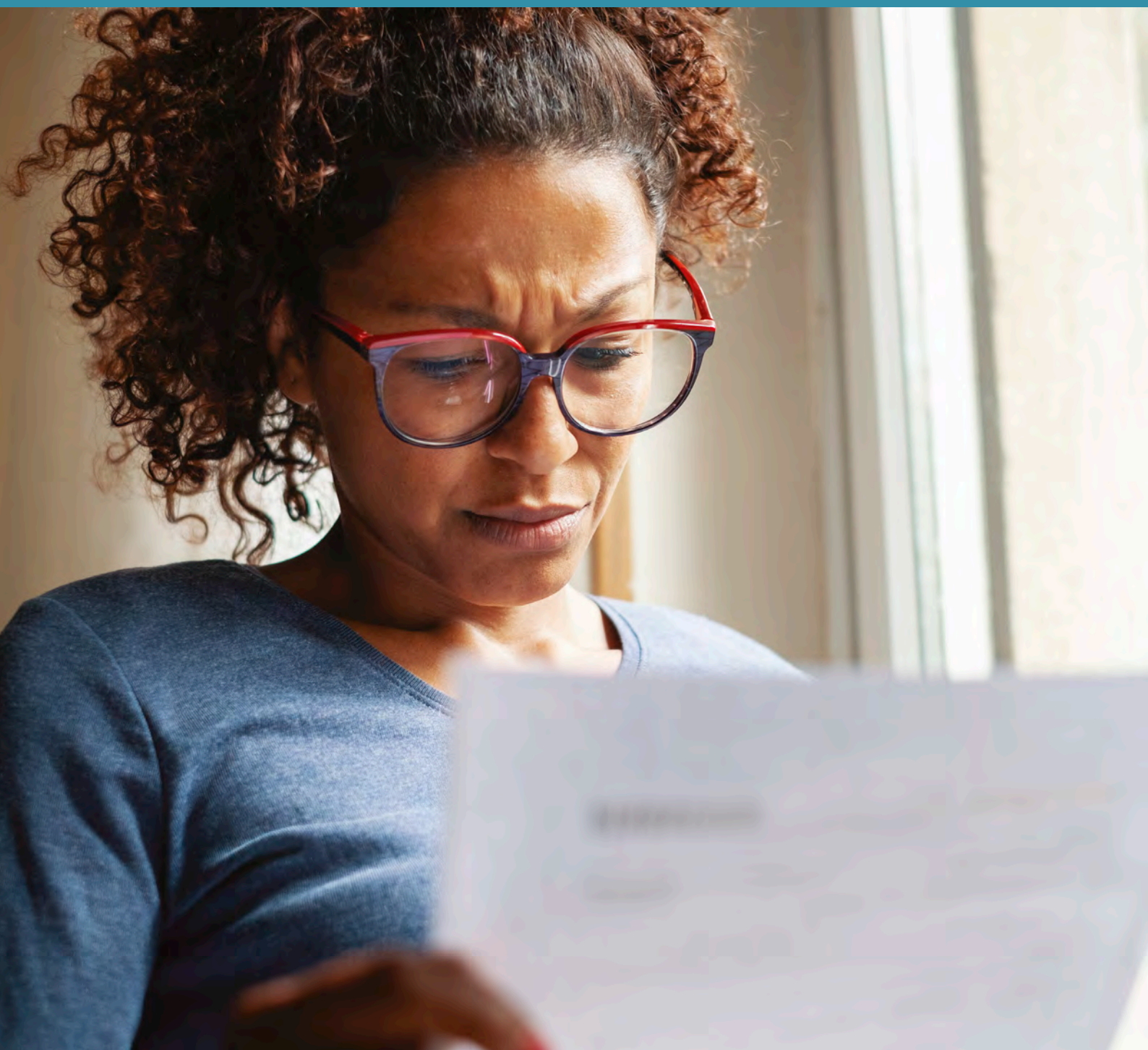
Lisbeth Iglum Rønhovde, spesialpedagog med erfaring fra PPT og BUP
HVORDAN MØTE BARN SOM UTFORDRER – OG DERES FORELDRE

**BLI MED PÅ
NORDISKE IMPULSER:
BARNEHAGER SOM
GJØR EN FORSKJELL**



Konferansen arrangeres 20. og 21. mai
i Oslo kongressenter fra 10:00 til 16:00.
Det koster 3 250,- å delta.
Ved påmelding av 4 eller flere deltakere
er prisen kr 3000,- pr. deltager.

Påmelding: www.utviklingsforum.no,
post@utviklingsforum.no, 21 53 03 30



Samarbeid med foreldre til barn med lesevansker

Dersom foreldre er passive og ikke deltar aktivt i samarbeidet mellom skole og hjem, kan dette gå utover barnet. Dette gjelder i særlig grad hvis barnet strever for eksempel med lesevansker, som denne artikkelen handler om. Artikkelforfatteren påpeker at dette ikke trenger å komme av uvilje, men at foreldrene kan føle seg utilstrekkelige – kanskje fordi de selv strever med lesing. Det bør derfor være skolens ansvar å fange opp dette og gi foreldre tilrettelagt informasjon og veiledning slik at de kan bidra i et konstruktivt samarbeid for å gi barnet best mulig hjelp.

AV VESLEMØY MYRSTAD

Samarbeid mellom skole og hjem er lov-pålagt (jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d). Foreldre blir ofte sett på som en homogen gruppe, men deres behov er minst like variert som elevmassens. Foreldre til barn med dysleksi eller lesevansker har gjerne et annet utgangspunkt enn majoriteten, men det er ikke sikkert det synes. Grunnleggende holdninger som respekt, anerkjennelse og empati er av avgjørende betydning i møte med elevenes nærmeste. En form for respekt er å møte foreldrene der de er, også de som sliter med lesing. Å fange opp slik informasjon bør være skolens oppgave. Skolen har til syvende og sist ansvaret for å legge forholdene til rette slik at godt samarbeid kan oppstå og slik at foreldrene mobiliseres og trekkes med i skolehverdagen. For å mestre et slikt samarbeid må

leseferdighetene til foreldrene være gode nok. Så hvordan er det egentlig med leseferdighetene til den voksne befolkningen i Norge?

Hva sier statistikken?

Ved nærmere kikk på tallene fra PIAAC (2014), en internasjonal undersøkelse som måler voksnes leseforståelse, ser vi at av hele Norges representative utvalg mellom 16–65 år er det i underkant av 10 prosent som ikke har gode nok leseferdigheter til å kunne «sammenligne tekst og informasjon og stille opplysninger opp mot hverandre for så å trekke enkle slutninger», og 30 prosent som akkurat klarer dette. 3 prosent skårer aller lavest og behersker heller ikke en tekst som kun krever et grunnleggende ordforråd. Et raskt overslag

Det å kunne delta aktivt i ditt barns utvikling er en vesentlig faktor for å føle mestring som forelder.

anslår at litt under halvparten av Norges representative utvalg mellom 16–65 år ikke har gode nok leseferdigheter til å delta aktivt i samfunnet. I gruppen 35–44 år, som vil være den aldersgruppen som mest sannsynlig har barn i skolealder, er ferdighetene noe bedre. Men fortsatt er det et utvalg på så mye som 32,2 prosent som ligger på eller under nivå 2 av totalt 5 nivåer.

SSB konkluderer med at norske voksne har ferdigheter som ligger over OECD-snippet i leseforståelse (definert som evnen til å forstå, vurdere og bruke skrevet tekst for å delta aktivt i samfunnet, oppnå egne mål og utvikle egen kunnskap og egne evner). Men da regnes alder mellom 16–65 år. Hvis man ser på gruppen voksne under 25 år, ligger denne gruppen under gjennomsnittet i OECD-landene i leseforståelse, og SSB konkluderer med at dette er uvanlig i internasjonal sammenheng. Det sistnevnte utvalget er den kommende foreldregenerasjonen.

Selv om regjeringen mener at Norge kommer godt ut av denne undersøkelsen sammenlignet med andre land, så er resultatene alarmerende sett i et lesefaglig perspektiv. Hypotetisk sett vil dette tilsi at en tredjedel av alle foreldre ikke kan bistå barna med lesing hjemme når de faglige kravene i skolen øker. Det utgjør grovt regnet fem foreldre i en klasse med 15 elever og ca. 160 foreldre på en skole med 500 elever.

På den positive siden kan tallene i utvalget i aldersgruppen 16–24 år tyde på en tendens til at flere har kommet seg opp på nivå 3, som er et akseptabelt nivå, fordi nivå 2 utgjør kun 0,3 prosent i denne aldersgruppen. Men det er fortsatt nesten 13 prosent som ligger under nivå 2. Det skremmende er at dette kan vise en tendens til en splittelse i befolkningen – de som kan lese mot dem som ikke kan lese.

Den europeiske studentundersøkelsen «Eurostudent (2018)» viser at 5,1 prosent oppgir at de har lærevansker eller dysleksi, mens 6,7 prosent oppgir at de har psykiske problemer (SSB, Eurostudent). Det er naturlig å anta at elever som sliter med dette, vil streve mer med skolearbeidet enn andre. Disse tallene er høye sammenlignet med andre europeiske land, men kan skyldes at Norge har vært gode på å kartlegge og diagnostisere slike vansker. Med en diagnose er det lettere å krysse av for slike vansker i en undersøkelse. Likevel utgjør dette en betydelig del av

befolkningen, som sannsynligvis er den kommende foreldregenerasjonen skolen skal møte.

Samfunnsdeltakelse krever gode leseferdigheter

Det blir viktigere og viktigere å kunne trekke gode slutninger ut fra den informasjonen man har tilgjengelig. Lesing er fortsatt den primære kilden til informasjon. Uten tilstrekkelige leseferdigheter blir det vanskelig å delta i et demokrati, en styreform som krever at befolkningen deltar i samfunnsutviklingen. Ideologisk sett er det å utøve kritisk tenkning basert på gode argumenter hjørnesteinen i et demokrati, uansett partipolitisk tilhørighet, og lesing er en del av dette. Men også på individnivå er brukbare leseferdigheter viktige for et godt liv. Flere forskere har poengtert hvor vanskelig det er når lesingen har låst seg (Hagtvatn, Frost & Refsahl, 2015). Det å kunne delta aktivt i ditt barns utvikling er en vesentlig faktor for å føle mestring som forelder. Heldigvis utvikles det stadig flere hjelpemidler for å støtte opp om avkodning. Men tekstforståelse, uansett om tekst formidles muntlig eller skriftlig, må beherskes godt for at informasjonen skal bli meningsbærende. Språk i seg selv er et redskap for tanke og kommunikasjon, og det å mestre språket på skolen er en grunnleggende ferdighet lærere vektlegger sterkt. Og med rette. Skole er akademisk.

Skriftspråket er en anerkjent vei inn i en akademisk tankegang hvor kunnskap bygger på hverandre og utvides i ulike fora. Kompetansekrav gjør at elever må beherske terminologi i ulike fag, noe jeg støtter opp om. Det må imidlertid legges bedre til rette for at slik kunnskap er tilgjengelig i andre former enn tekstformat også for foreldre – slik at foreldre som sliter med tekst, kan bistå barna sine i skolearbeidet om de ønsker. Det må være mulig å tilpasse deres plikt om å følge opp fag til noe praktisk og gjennomførbart, sånn at de ikke føler at de kommer til kort i møte med skolens forventninger.

Skolen stiller sannsynligvis for høye krav til lesekunnskaper i møte med foreldre som ikke har følt slik mestring på skolen. Mye tekst om hvordan de kan støtte opp om leseopplæringa, kan virke mot sin hensikt når lesing er en utfordring. Alle foreldre ønsker sitt barns beste, men hvis de blir møtt med forventninger som de umulig kan innfri,

da blir deres møte med skolen og lekser negativt for alle parter. God kommunikasjon er en forutsetning for at samhandling mellom to parter skal lykkes (Olsen & Traavik, 2010). Grunnleggende kommunikasjonsteori påpeker at det er den svakeste parten i slike sammenhenger som skal avgjøre om kommunikasjonen er vellykket. I slike tilfeller er dette foreldrene, for det er skolen og forskriftene som setter premissene.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem skal som nevnt bygge på respekt, anerkjennelse og empati. Dette er ekstra viktig tatt i betraktning at foreldrene ikke har noen mulighet til å velge bort skolegang for sitt barn og dermed får en rolle og en plikt de ikke selv har valgt. De kan ikke unngå å få tilsendt informasjon flere ganger i uka. De kan ikke unngå å bli innkalt til foreldremøter og utviklingssamtaler, eller bli oppfordret til å sjekke lekser. Det de kan, er å forholde seg passive, i en rolle de ikke mestrer, så lenge de kan.

Hvordan få anerkjennelse som forelder når man ikke kan noe så enkelt som å lese?

Foreldre har selvfølgelig ulike grunner til at de ikke mestrer kontakten med skolen, men i de tilfellene hvor eleven sliter med lesing, vil det være nærliggende å anta at minst en forelder sliter med det samme. Dysleksi er antatt å stamme fra arvelige nevrologiske faktorer som enten trigges eller ikke trigges i varierende grad (Hagtvet, mfl., 2015). Når det gjelder elever som ikke utvikler seg slik man skulle ønske, stilles ytterligere krav til foreldresamarbeid. Samarbeidet blir da rettet mot det problemorienterte – at eleven sliter med lesing, og dialogen blir dermed enda mer krevende for alle parter.

Når tema handler om vansker med lesing og skriving, beveger man seg inn på et felt som er godt skjult. Elevene lærer fort å skjule slike vansker for omverdenen, for det å ikke kunne lese og skrive er skambelagt (Hagtvet, mfl., 2015). En vesentlig faktor som påvirker elevers lese- og skriveferdighet, er deres evne til å tilpasse seg den gitte leseopplæringen (Hagtvet, 2012). Det er påfallende at foreldrenes manglende forutsetninger til å gjøre det samme, sjelden blir tatt hensyn til i det regelmessige og daglige samarbeidet mellom skole og hjem. Man forventer at foreldrene skal lese lekseplaner og følge opp barnet sitt – for

ikke å snakke om IOPer som skal sendes hjem og underskrives. Gjennom et skoleløp er det mye korrespondanse som dreier seg om skolen, men hvor sikre kan skolen være på at informasjonen blir forstått?

Alle bør prøve å sette seg inn i disse foreldrenes hverdag. Hvilken følelse sitter du igjen med hvis du underskriver på noe du ikke vet hva er? Eller hvis du aldri klarer å følge opp leselekser? Jeg tviler på at du føler deg trygg i møte med skolen når følelsen av å ikke strekke til preger deg som forelder.

Det er konsensus om at hvis skolen ikke klarer å trekke foreldre inn i elevens skolehverdag, går eleven også glipp av mange motivatorer i form av positive opplevelser rettet mot skolearbeid. Resultatet blir da at de elevene som har de dårligste forutsetningene for lesing i utgangspunktet, også er de som ender opp med å få minst støtte i skolearbeidet hjemme. Det blir dobbelt «straff», for det er disse elevene som trenger aller mest støtte og motivasjon både på skolen og hjemme, og gapet mellom de som mestrer og de som ikke mestrer skole, vil fortsette å øke.

Selv tips til nybakte førsteklasseforeldre om lesing krever gode leseferdigheter. Å be en forelder med lesevansker om å rette på sitt barns lesing, kan være å kreve for mye hvis ikke teksten er tilpasset. Å be en forelder med skrivevansker om å se over skriveleksa i engelsk, kan være for mye når de selv ikke kan skrive godt nok engelsk. Å be en forelder med dysleksi om å lese fagtekster høyt for sitt barn, kan være for mye for langt når fagterminologien er ukjent. Men å be en forelder å sette av litt tid hver dag til skolearbeid, er ikke for mye for langt, under forutsetning av at kravene er tilpasset slik at det skaper positivt engasjement. I en studie fra 2014 (UDIR) kommer det fram at foreldre til dyslektiske elever ønsker seg en mer tilpasset dialog mellom skole og hjem for deres barn.

En foreldregruppe som trenger empati

Kommunikasjonen svikter når man antar at foreldre, av ingen annen grunn enn at de er voksne og at de selv har gått på skole, besitter grunnleggende forutsetninger for å hjelpe til med barnas leseutvikling. Det vanligste svaret er: les! Les! LES! Det antatte premiss at foreldre vet hvordan de kan følge opp og tilrettelegge hjemme for

leseopplæring for sine barn, strider imot nyere leseforskning som viser at lesing og skriving trenger å undervises eksplisitt. Foreldregenerasjonen fikk sannsynligvis ingen slik eksplisitt undervisning på barneskolen. Og om så var, er det ingen garanti for at kunnskapen fra den gang huskes eller er relevant i dagens teknologiske skole, resultatene fra PIAAC-undersøkelsen underbygger dette. For å få et forhold til skriftspråket må barnet bli utsatt for språklig påvirkning i hverdagen og på skolen og bli fortalt hvordan språk fungerer fra de er små (Hagtvet, 2012). Dersom foreldre har negative erfaringer i møte med skriftspråket fra egen oppvekst, er veien dit veldig lang. De foreldrene som selv slet på skolen, møter skolen ofte i forsvar. Fraser som: «Jeg likte ikke det jeg heller!» bør være nok til å forstå at dette samarbeidet krever tilpasninger.

Dagens teknologiske utvikling er kommet så langt at det å ikke mestre å lese, ikke bør være til hinder for å bidra det man klarer i samfunnet. Tekst til tale og dikteringsfunksjoner støtter elever som sliter med lesing og skriving. Dataprogram og mangfoldige apper hjelper elever med innlesning, flere repetisjoner og rettskrivning. Det er heller ikke her problemet ligger. Problemet er en manglende erkjennelse av at det å ikke mestre å lese er belastet med stor skamfølelse og at den følelsen sjelden blir en faktor som skolen tar høyde for i møte med foreldre. Anerkjennelse er å ta til seg hvordan disse foreldrene har det i møte med skolens krav. De aller fleste foreldre kan bli gode støttespillere, men noen trenger mer praktisk tilnærming enn andre (Olsen & Traavik, 2010).

Noen foreldre har jobbet seg gjennom slike vansker – det er de ressurssterke foreldrene som henvender seg til skolen med bekymringer – disse må det støttes videre opp om. Trygge foreldre kan lettere bli med på å søke etter svar sammen med eleven. Hos foreldre som lyktes på skolen, utløses ingen skamfølelse hvis man ikke mestrer, slik det kan gjøre hos foreldre som selv slet med skolearbeid. Det er skolen sin oppgave i møte med foreldre å poengtere at skolen ikke forventer at foreldrene husker alt og fremstår som om de som kan alt overfor barna sine, like lite som læreren bør ha en slik rolle overfor elever. Fokus må ligge på kongruens mellom de ulike partene som skole – hjem, lærer – elev og foreldre – barn.

Respekt for foreldrenes utgangspunkt

Forventningene til foreldrene bør være at de samhandler med barnet sitt og skolearbeid, og fra skolen sin side kreves det at denne samhandlingen må være tilpasset slik at den kan være realistisk å gjennomføre. Det er fortsatt lærerne som skal stå for undervisningen, men foreldre kan bli mer aktive hvis de kan oppdatere seg og få litt tilpasset veiledning. Når foreldre føler at de kan bidra, minsker spenningen mellom skole og hjem, og mer gjensidige relasjoner kan etableres. Når forventninger etableres individuelt, er det større sjanse for å lykkes. Elever har som mål å nå sitt potensial. Foreldre har som mål at barnet får en bedre opplevelse av skole enn de selv hadde. Læreren har som mål at foreldre tør å være ærlige i deres møte med skolen. Aller viktigst er det at skolen bør ha som mål å tilby foreldre som ønsker livslang læring, muligheten til å tilegne seg ny kunnskap om lesing for å kunne hjelpe barna sine.

Det å stille krav til personer med dysleksi er ikke feil, men det må være oppnåelige krav. Graden på vansken varierer fra individ til individ, så her kan man ikke generalisere, men kravet bør være nyttig, konkret og føre til en følelse av mestring. Det er kun den individuelle mestringsfølelsen som kan ta opp kampen med skamfølelsen. Det må ikke nødvendigvis være mestringsfølelse rettet mot lesing, men foreldrene må få en følelse av at de kan uttrykke og formidle egen kompetanse.

Kort oppsummert så er det ikke ønskelig at foreldre med svake lese- og skriveferdigheter forblir passive i foreldrerollen overfor skolen. Men det er forståelig at foreldrene tar slike valg når skolens krav og form ikke er tilpasset deres behov. Skolen må erkjenne at det å ikke mestre skolen, også som forelder, er skambelagt og av den grunn tilpasse foreldrenes rolle bedre for å få aktive foreldre som kan støtte opp om eleven. I en slik dialog mellom skole og hjem må det være plass til flere faktorer enn kun skolefaglige vurderinger. Foreldre til elever som sliter med lesing, bør bli møtt med en ydmykhet overfor deres tidligere erfaringer fra egen skolegang og nåtidens hverdagslige utfordringer. Det å kunne lese eller ikke lese berører hele mennesket hele livet. Også foreldre.

Mye tekst om hvordan de kan støtte opp om leseopplæringa, kan virke mot sin hensikt når lesing er en utfordring

Forslag til positive tiltak for å bedre samarbeidet:

- Skolen kan holde foreldrekvelder med tips og øvelser hentet fra den digitaliserte skolen. Det bør være fokus på en praktisk tilnærming og rettes mot noe grunnleggende faglig.
- Jobbe for at dialogen mellom skole og hjem blir reell og sannferdig.
- Oppfordre barnet til å gjenfortelle hjemme hva som har skjedd på skolen den dagen.
- Å anerkjenne at lesing kan føles ensomt – selv om det er lydbok, og at barnet kan trenge en voksen med seg.
- Oppmuntre eleven til å vise fram ulike ervervede ferdigheter eller strategier hjemme. Det er en positiv forsterker og motivator.
- Hvis man står fast – gå sammen om å lete etter svar både på skolen og hjemme.
- Alle parter bør ha fokus på hva eleven har forstått fremfor hva eleven har gjort.
- Avtale daglig oppfølging i perioder.
- Åpne opp for at foreldre som sliter, raskt kan ta kontakt hvis de lurer på noe.



Veslemøy Myrstad er utdannet lektor med master i Lesing og skriving fra Universitetet i Oslo. Hun arbeider nå som spesialpedagog og leseveileder på en barneskole i Akershus der hun jobber aktivt med å få til bedre samarbeid mellom foreldre og skole med særlig fokus på språklige utfordringer.

REFERANSER

- HAGTVET, B.E.** (2012). *Språkstimulering – Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk forlag.
- HAGTVET, B.E., FROST, J. & REFSAHL, V.** (2015). *Den intensive leseopplæringen – dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- OLSEN, M.I. & TRAAVIK, K.M.** (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Teori og tiltak. Bergen: Fagbokforlaget.
- OPPLÆRINGSLOVA.** Lastet ned fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_23#KAPITTEL_23
- PIAAC** (2014). Kompetanse Norge. Studie av voksnes ferdigheter. Lastet ned fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/piaac/hvert-10-aar/2013-10-08#content>
https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/artikler/piaac/id744671/
- STATISTISK SENTRALBYRÅ (SSB)** Eurostudent. Lastet ned fra: <https://www.ssb.no/innrapportering/personer-og-husholdning/eurostudent-svar>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (UDIR)**. Lastet ned fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/>

Hvordan kan ergoterapeuter være en nyttig del av skolens opplæringsteam?

Noen elever trenger særskilt tilrettelegging. Når skolen ikke har den kompetansen som skal til for å ivareta disse elevene, kan de søke ekstern hjelp. I denne artikkelen spør forfatterne om ikke tiden er moden for å tenke nytt og innovativt innen skoleverket. De foreslår at også andre yrkesgrupper enn lærere og spesialpedagoger kan være en del av opplæringsteamet på den enkelte skole.

AV LILLIAN ÅLDSTEDT OG HEIDI SØRLI MYHRE

Det hviler et stort ansvar på hver eneste lærer om at han/hun skal gi opplæring som skal stimulere til høyest mulig grad av måloppnåelse for hver eneste elev ut fra Kunnskapsløftets læreplanmål for de ulike trinn. Elevmassen er mangfoldig, og slik skal det være, men det er ikke alltid like lett å skulle tilrettelegge for dette mangfoldet alene. Skolen har sine rutiner for elever som ikke kan følge ordinær opplæringsplan. De skal også ha tilpasset opplæring og tilrettelegging ut fra sine forutsetninger og evner.

Elever med sammensatte lærevansker og forsinket finmotorisk utvikling

Ved Dalgård skole og ressurscenter i Trondheim har ergoterapi vært en viktig del av

skolens tverrfaglige team gjennom en årrekke. Ergoterapi skal bidra til at alle får mulighet for å delta i meningsfulle aktiviteter sammen med andre, ut fra sine forutsetninger (www.ergoterapeutene.org). Målet med ergoterapi i skolen er at elever skal oppleve inkludering og mestring og ha et godt læringsutbytte.

Norsk ergoterapeutforbund arrangerte i 2017 *Den 6. fagkongress i ergoterapi* i Trondheim, med vel 600 deltakere. Tema for konferansen var *Hverdagen i fokus – kvalitet, mestring, nytenkning og kompetanse*. Vi, som er ergoterapeuter ved Dalgård skole og ressurscenter, benyttet denne anledningen til å vise hvilken kompetanse ergoterapi kan tilføre skolehverdagen. Vår presentasjon hadde følgende problemstillinger:



Ergoterapeuter kan kartlegge og vurdere elevers håndfunksjon og foreslå konkrete tiltak på dette området.

- Hvordan kan elever bli motiverte og nysgjerrige på finmotoriske oppgaver?
- Hvordan kan de lære nye ferdigheter i et fellesskap?
- Hvordan kan de utvikle gode læringsstrategier?
- Hvordan kan de oppleve læreprosessen som meningsfull?

Hverdagsmestring i skolen

Skolens oppdrag er læring. Kunnskapsløftet er fundamentet for skolens opplæring. Det beskriver læreplaner og kompetansemål for opplæringen (Opplæringslova §1-3). Skolens opplæring skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger.

Ergoterapi i skolen dreier seg om læring av ferdigheter som eleven trenger på skolen for å ha et likeverdig og meningsfullt opplæringstilbud. Ergoterapeuten kan bidra i ulike skolefag. Tiltakene må være knyttet til elevenes læreplaner. Målet kan være at elevene skal mestre å skrive, tegne og klippe, bruke ulike redskap, smøre på maten sin, være selvstendige i garderoben og på toalettet, delta i fysisk aktivitet og delta i friminuttsaktiviteter sammen med de andre elevene.

Bakgrunnen for vårt prosjekt

I utviklingsprosjektet vårt deltok fire elever på 3.–5. trinn fra fire skoler i Trondheim kommune. De fikk deler av sin spesialpedagogiske opplæring som finmotorisk trening hos ergoterapeuter ved Dalgård skole og ressurscenter. Tilbudet ble gitt i gruppe, én time pr. uke. Elevene hadde med seg sin egen ledsager fra nærskolen, noe som sikret dialog og overføring av opplegget for hver elev. Mål og evaluering av tilbudet ble også sendt nærskolen henholdsvis høst og vår. Det sikret at tilbudet ble en del av elevens helhetlige opplæringsplan.

Kartlegging

Tilpasset opplæring forutsetter kartlegging. Ergoterapeutene benyttet aktivitetsobservasjon og samtale for å få et inntrykk av elevenes interesser, hvilke oppgaver de mestret og hvilke utfordringer de hadde (Trombly 1993; Coster 1997; Kramer mfl., 2003). De tegnet og fargela huset sitt og skrev navn på tegningen. Alle elevene hadde lære-

vansker, finmotoriske vansker og utfordringer med å jobbe i en gruppe. Elevene var forskjellige:

Nina var kvikk og glad, men rask og ukritisk, og manglet gode strategier for oppgaven.

Petter var en sjarmerende gutt som klatret på stolen, tok inn alle sanseinntrykk usortert, og hadde et meget umodent blyantgrep.

Brage var en omsorgsfull type, langsom og repeterende i arbeidet, trengte hjelp til å komme i gang med oppgaven.

Mads var en underfundig gutt som stadig hadde noe å fortelle, men lite kraft i hendene. Han fortalte opprømt at han hadde vært i Kardemomme by i sommerferien. Flere av de andre hadde også vært der, eller hadde lest boken og kjente til sanger fra Kardemomme by.

I kartleggingen fokuserte ergoterapeutene på elevenes interesser, på kognisjon og motorikk, kommunikasjon og samspill (Law mfl., 1996). Med utgangspunkt i anerkjente canadiske kartleggingsverktøy (King mfl., 2004a; King mfl., 2004b; Law mfl., 1997) hadde vi samtaler med elevene om deres hverdagsaktiviteter. Kjennskap til elevenes interesser ga et godt utgangspunkt for å velge oppgaver som motiverte til læring.

Alle elevene var interessert i Kardemomme by (Egner, 1999, dyreparken.no), det var en felles motivasjonsfaktor. Aktivitetsobservasjonen ga informasjon om elevenes funksjonsvansker og forutsetninger for å lære. Elevene manglet et godt håndlag for å mestre finmotoriske oppgaver. Ikke bare Petter hadde et umodent blyantgrep, alle strevde med å bruke redskaper som blyantspisser, viskelær og saks. Det var vanskelig å bruke begge hender samtidig, og nedsatt kraft gjorde det vanskelig å stabilisere ark og sjablonger under arbeidet. Elevene strevde med å forstå instruksjon og følge en arbeidsplan. Det var vanskelig å kommunisere med de andre elevene i gruppa og utfordrende å innordne seg i et fellesskap.

Aktivitetsobservasjonen viste et tydelig behov for å forenkle og gradere, samt øve på finmotoriske oppgaver for at elevene skulle oppleve mestring og lære ferdigheter som de hadde nytte av på skolen. Observasjonen viste at elevene hadde behov for å utvikle effektive kognitive læringsstrategier, som kunne fungere i et gruppefellesskap.

Referanserammen for det finmotoriske tilbudet

ble hentet fra kompetansemål fra 2. og 4. årstrinn i Kunnskapsløftet.

Læreplanen i norsk for 2. årstrinn beskriver at elevene skal bli kjent med barnelitteratur. Elevene skal arbeide kreativt med tegning og skriving i forbindelse med lesing. De skal uttrykke egne tekstopplevelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelser. Mål for 4. årstrinn er at elevene skal kunne samhandle gjennom lek, dramatisering, samtale og diskusjoner og praktisere regler for gruppesamtaler. De skal kunne fortelle, forklare, gi og ta imot beskjeder og gi uttrykk for egne tanker og opplevelser, blant annet om barnelitteratur. Et mål for 4. årstrinn er at elevene skal kunne skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift. Læreplanen for Kunst og Håndverk beskriver at elevene skal utvikle fantasi, kreativitet, motorikk og håndlag. Praktisk skapende arbeid med å gi form til opplevelser og utvikle produkter står helt sentralt i faget, elevene skal oppleve gleden ved å skape og mestre.

Med utgangspunkt i elevenes interesser, behov for tilpasset opplæring og aktuelle kompetansemål, ble Kardemomme by valgt som gjennomgående tema for det finmotoriske tilbudet.

Grupperegler og struktur

Elever og voksne jobbet samlet rundt et stort bord. For å få den nye gruppa til å fungere sammen, ble det nødvendig å lage en fast struktur og grupperegler til timen. Dette ga tydelige forventninger til timen og fremmet et positivt læringsmiljø. Å etablere regler og tydelige forventninger til elevenes atferd er et helt sentralt element i arbeidet med å fremme et positivt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Bergkasted mfl., 2012). Nordenbo mfl. (2008) fremhever at lærerens kompetanse i regjeldelse vil kunne ha en positiv effekt på elevens læring.

Ergoterapeutene lagde en visuell dagsplan, og elevene deltok i utforming av grupperegler. Planen hadde en fast start med sang. Deretter ble gruppereglene gjennomgått – *sitte godt på stolen, arbeidsro, rekke opp hånden, se på oppgaven, ha det gøy, samt egenvurdering*. Så var det arbeid med den finmotoriske oppgaven. Etter arbeid med oppgaven var det tid for rydding, før høytlesning fra Kardemomme-by-boka. Timen ble avsluttet med evaluering av om timen

hadde vært gøy, og vurdering av egen arbeidsinnsats, før fellessang.

Ferdighetstrening

Vi vektla ferdigheter som tegning, fargelegging og klipping – sentrale aktiviteter som inngår i skolehverdagen fra 1. klasse og ut hele skoleløpet. Elevene tegnet, fargela og klippet ut hus, personer, dyr, trær m.m. fra Kardemomme by. De deltok i planlegging av oppgavene og fikk veiledning underveis i arbeidet. Gjennom forenkling, gradering av vanskelighetsgrad og bruk av hensiktsmessige strategier gjennomførte de oppgavene og opplevde mestring.

Elevene brukte *skjemategning*¹, som ga dem en idé og en ramme for oppgaven. Dette krevde bruk av begge hender og samordning. Å tegne et hus er ikke bare enkelt. Det er som Mads sa: “Koss ska æ klar å tægn huset mitt, når æ itj kann sjå det for mæ?” De tegnet rundt grunnformer og maler for å bygge opp tegningene. Elevene lærte effektive fargeleggingsstrategier og gjennomførte klippekurs.

Under arbeidet oppfordret vi elevene til å tenke høyt og si hva de skulle gjøre, basert på kognitiv læringsteori (Polatajko & Mandich, 2004). Det krevde konsentrasjon om egen handling. Vi erfarte at det ga bevissthet om egen læring. Det er da Brage sier: “Sjå, æ fekk te å tægn en kamel, æ!”. Sammenhengen mellom det kognitive og det motoriske er avgjørende for læring. Elevene må forstå oppgaven. “Hvis du ikke *vet* hvor du skal – spiller det ingen rolle *hvor* du går.”

Elevene øvde på de oppgavene de skulle bli gode på og sjekket til slutt resultatet. Vi har benyttet *Motorisk læringsteori* ved innøving av ferdighetene (Shumway-Cook mfl., 2001; Eliasson, 2002; Hedberg, 2001; Kaplan, mfl., 1999). Elevene har øvd og øvd i ett år. Tidlig i prosessen begynte elevene å snakke om å lage et fellesbilde.

Resultat – hva har elevene lært?

Alle elevene har blitt godt kjent med og glade i Torbjørn Egners fortellinger fra Kardemomme by. Boka fanget elevenes interesse og gjorde dem nysgjerrige på temaet. Boka stimulerte til samtaler i gruppa og fremmet begrepssinnlæring. Elevene levde seg inn i rollefigurene i Kardemomme by. Tante Sofie inviterte for eksempel politi-

mester Bastian til å ligge over hos henne, da politimesteren ikke hadde eget hus. Elevene har utviklet sin kreativitet og forestillingsevne, og de har blitt flinkere til å sette ord på hva de selv tenkte og hva de utførte.

Elevene har lært finmotoriske ferdigheter som er sentrale i deres skolehverdag. De har lært å holde blyanten på en funksjonell måte, støtte arket og tegne figurer ved hjelp av sjablonger og skjemategning. De har lært å holde saks og ark på en funksjonell måte i klippeoppgaver, slik at de har kunnet mestre å klippe ut figurer til et bilde. Alle elevene har innarbeidet en god sittestilling ved bordet, og de har erfart nødvendigheten av å se på oppgaven – konsentrere seg om aktiviteten.

Elevene har blitt problemløsere. De har deltatt aktivt i sin egen læreprosess (Mandich mfl., 2008). De har selv vært med og formulert mål for oppgaven og undret seg frem til en effektiv plan for arbeidet. De har utført oppgaven og evaluert resultatet i gruppa. Elevene har lært gode strategier for å utføre de finmotoriske oppgavene. De er ikke utlært, men har fått et godt utgangspunkt for videre læring – de har blitt dyktigere til å lære.

Elevene har lært at å øve på oppgaver gir resultater, og de har vist stor mestringsglede. Sist, men ikke minst, elevene har lært å arbeide sammen i gruppe, å følge en fast arbeidsplan og gruppereglene. De har utført meningsfull aktivitet sammen. De har laget et flott fellesbilde, og de var utrolig stolte av resultatet.

Det finmotoriske tiltaket har vært aktivitet og deltagelse i tråd med Dalgård skole og ressurscenter sin visjon "Læring i fellesskap – faglig utvikling og daglige gleder".

Konklusjon

Dette finmotoriske utviklingsprosjektet har vist hvordan ergoterapi i skolen kan være tilpasset opplæring for elever

med sammensatte læreplaner og forsinket finmotorisk utvikling. Prosjektet er et eksempel på en arbeidsform som gir nye utviklingsmuligheter. Det har vist at ergoterapeutens kompetanse kan bidra til at elevene lærer ferdigheter de trenger i skolehverdagen og gjør det mulig for elevene å lære i et fellesskap. Ergoterapi kan dermed være med på å tilrettelegge for elevenes hverdagsmestring på skolen.

Vi har i dette utviklingsprosjektet vektlagt læring i fellesskapet gjennom gruppeaktivitet om «Kardemomme by». Ut fra elevenes interesser, kartlegging og Kunnskapsløftets læreplanmål ble tema valgt. Med kompetanse om funksjonsvurdering, forenkling og gradering av aktivitet ble oppgavene tilpasset ut fra elevenes forutsetninger og funksjonsnivå. Det ble lagt vekt på sentrale finmotoriske ferdigheter i skolen spesielt. En tydelig plan gjorde at elevene fikk en god oversikt og hadde forventninger til timen. Elevene deltok i egen læringsprosess. Alt dette ga elevene mestringsopplevelser og motivasjon for videre arbeid – lærelyst og tro på egen mestring (Overordnet del av ny læreplan – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen). Skolen er barnas mest sentrale arena. "Opplæringsens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre" (Kunnskapsløftet – generell del 2006). Gjennom Kardemomme by prosjektet har elevene hatt ett år med mange mestringsopplevelser!

Grunnsynet i ergoterapien om at alle har rett til deltagelse og inkludering i samfunnet ut fra sine forutsetninger og funksjonsnivå, samsvarer med opplæringslovens krav om tilpasset opplæring (www.ergoterapeutene.org. (Ergoterapiens kjernekompetanse), St.meld. nr. 16, 2006–2007, Opplæringslova §1-2.). Ifølge ny overordnet del av læreplanen skal skolen ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole

Ergoterapeuten vil kunne støtte læreren i valg av oppgaver og aktiviteter ...

og samfunn. Det er viktig at ergoterapeuter i skolen har kjennskap til skolens rammer og lovverk. Ergoterapeuten må forstå hvordan skolen fungerer, for å sikre at ergoterapeutens tiltak er relevante og knyttet til elevenes læreplaner (Rens mfl., 2014; Villeneuve mfl., 2012; Case-Smith & Holland, 2009). Med flere faggrupper inn i skolen kan man samarbeide for at elevene skal kunne utvikle kunnskap, dugelighet og holdninger for å kunne mestre livene sine, og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Ny læreplan – Overordnet del, 2017).

Diskusjon – betydning for praksis

Vi har her ønsket å dele vår kompetanse om ergoterapi i skolen, og vi håper det i fremtiden kan bli flere ergoterapeuter som tar del i å tilrettelegge opplæring. Ergoterapi er en naturlig del av folkehelse og livsmestring, som vil bli sentrale tema i de nye læreplanene. Tilhørighet og mestring for alle forutsetter at skolen legger vekt på inkludering og sosialt fellesskap. Det øker muligheten for at flere kan delta i arbeid og samfunnsliv. Ergoterapeuter ønsker å være en del av dette mulighetsrommet.

Ettersom skolens oppdrag er læring, har det finmotoriske tiltaket vært knyttet til elevenes læreplaner. Kunnskapsløftet beskriver imidlertid i liten grad mål for å etablere grunnleggende finmotoriske ferdigheter – som det å ha et funksjonelt blyantgrep og å kunne mestre bruk av enkle redskap, som for eksempel saks. Disse grunnleggende ferdighetene bør være etablert hvis barnet skal være i stand til å oppnå flere av kompetansemålene på 2. og 4. årstrinn.

Elevene bruker stadig hendene til å utføre vanlige oppgaver i skolehverdagen; å skrive, tegne, klippe, lime, skrive på tastatur, åpne melkebokser, kneppe knapper eller knytte skolisser. Så lenge det er elever som strever med å mestre hverdagsoppgaver på skolen, vil det alltid være behov for finmotorisk trening. Ergoterapeuten har kompetanse i kartlegging og tilrettelegging med gradering, forenkling og trening på finmotoriske oppgaver. Denne treningen kan bidra til at elevene opplever å mestre meningsfulle aktiviteter i et fellesskap. Ergoterapeutens kompetanse kan dermed utfylle lærerkompetansen, slik at eleven oppnår større grad av mestring i skolehverdagen.

For eksempel har ikke en lærer som ser at eleven strever i skrivearbeidet, nødvendigvis den riktige kompetanse til å se at det kan være behov for intensiv trening med vekt på tosidig samordning, arbeide for å bedre blyantgrepet og øke bevegelighet i fingre. Kanskje holder ikke eleven boka/arket når han skriver, blyanten kan bli holdt krampaktig uten å hvile på en finger, og eleven kan derfor slite med utydelig skrift fordi han har vansker med å lukke en del bokstaver; f.eks. ligner *a* på *u*, *g* på *y*, *d* på *cl* eller *ul* og *o* på *u*. Ergoterapeuter kan kartlegge og vurdere elevers håndfunksjon og foreslå konkrete tiltak på dette området. Som en aktiv del av et skoleteam vil man kunne arbeide nært og direkte inn i skolemiljøet, uten vesentlig ventetid og henvisninger til kommunal ergoterapeut. Det vil være samfunnsmessig nyttig, og ikke minst, eleven får raskere og mer tilpasset hjelp.

En ergoterapeut i skolen vil kunne observere finmotoriske funksjonsvansker hos elevene ved å være til stede i klassen og eventuelt følge opp med mer spesifikk kartlegging av håndfunksjonen. Ergoterapeuten vil da kunne bidra i den tidlige tegne- og skriveopplæringen, gjennom å lære elevene et funksjonelt blyantgrep og en god støttefunksjon for den andre hånden, slik at de får et optimalt utgangspunkt for å mestre oppgavene. Elevene vil kunne få konkret veiledning i hvordan de skal holde i en saks og hvordan hendene best kan samarbeide i en klippeoppgave. Ofte er det imidlertid ikke kun finmotoriske vansker som forstyrrer læringen og utviklingen. Kanskje har ikke eleven forstått oppgaven, kanskje mangler han en klar plan for hvordan han kan løse oppgaven, og kanskje forstyrres elevene av ulike elementer i omgivelsene. Ergoterapeuten vil kunne hjelpe elevene med å utvikle hensiktsmessige strategier for å mestre sentrale finmotoriske oppgaver på skolen. Elevene vil kunne stimuleres til å bli problemløser, sette egne mål for læringen og evaluere sitt arbeid, for å fremme videre utvikling og læring. På høyere klassestrinn vil ergoterapeuten kunne bidra med veiledning ved ulik redskapsbruk, i kunst og håndverkstimene og i mat og helse, samt i andre oppgaver som krever godt håndlag.

Elevene opplever mestring når oppgavene har akkurat den rette utfordring. Elevene skal føle seg trygge og komfortable i læresituasjonen, men også oppleve at oppgavene

gir utfordringer som motiverer til læring. For at aktiviteten skal ha akkurat den rette utfordring, må den treffe barnet ferdighetsnivå og interesser. Aktiviteten må engasjere og motivere, og eleven må være i stand til å mestre oppgaven med litt anstrengelse. Ergoterapeuten vil kunne støtte læreren i valg av oppgaver og aktiviteter som treffer den enkelte elevs styrker og utfordringer på en måte som gir godt læringsutbytte for eleven (Case-Smith, 2010).

På skolen har barnet mange roller både i klasserommet og i friminuttene. Det skal være elev, klassekamerat, klare seg selv, være en god lekekamerat og en venn (Case-Smith & Holland, 2009). Tiltak som skal støtte barns utvikling og læring på de ulike områdene, burde ideelt sett gjennomføres i skolen. Slik er det som regel ikke i dag.

De fleste ergoterapeuter som arbeider med barn, er i dag tilknyttet kommunenes helsetjeneste. Ergoterapeuten er sjelden en del av skolens faste opplæringsteam. Lærer og ergoterapeut arbeider imidlertid ofte med samme barn og frem mot samme langsiktige mål.

Undersøkelser i Australia og i Canada (Rens mfl., 2014; Villeneuve, 2009; Case-Smith & Holland, 2006) har pekt på at ergoterapeuten bør bruke mer tid på skolen, forklare sin rolle for lærerne, utvikle relasjoner og få en forståelse av de daglige rutinene i klasserommet, samt lærerens rolle. På den måten vil det kunne bli enklere å etablere likeverdig samarbeid om mål og tiltak for eleven.

Vår erfaring er at ved å implementere ergoterapi-kompetansen i skoleteamet, kan elevene få et mer helhetlig opplæringstilbud som kan gjøre dem bedre rustet til å mestre skolehverdagen. Folkehelse og livsmestring blir nå et tverrfaglig tema i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I Marit Uthus' foredrag på Leiarkonferansen 2017, om *elevenes psykiske helse i skolen – utfordringer og nye muligheter*, stiller hun spørsmål om det er behov for en ny og utvidet lærerrolle som støtter utvikling av livskompetanse (Uthus, 2017a). Uthus skriver i sin forskning om behovet for vektlegging av hele mennesket i skolen (Uthus, 2017b). Skolens ambisjon om å utvikle livslang læring hos alle elever krever bred tilnærming. Ved å invitere ergoterapeuter inn i et tverrfaglig samarbeid om tilrettelagt opplæring for elever med sammensatte lærevansker og forsinket finmotorisk utvikling, vil skolen signalisere at

den er åpen for nytenkning. (Ny læreplan – Overordnet del – verdier og prinsipper.) Et mer tverrfaglig fokus på opplæring vil kunne gi nye utviklingsmuligheter. Kanskje kan vi sammen gi flere elever opplevelse av å mestre skolehverdagen?



Lillian Åldstedt arbeider som ergoterapispesialist i barns helse ved Dalgård skole og ressurscenter. Hun er i tillegg timelærer ved ergoterapiutdanningen ved NTNU og har også forelest ved samme utdanning i Sandnes, Tromsø og Bergen. Hun har skrevet boken «Ergoterapi for barn med cerebral parese» og et kapittel i den danske læreboken «Ergoterapi og børn».



Heidi Sørli Myhre arbeider som spesialergoterapeut ved Dalgård skole og ressurscenter og er også timelærer ved ergoterapiutdanningen ved NTNU og har forelest ved ergoterapiutdanningene i Tromsø og Sandnes. Hun har også jobbet tre måneder i Kairo som ergoterapeut/lærer for spesiallærere som skulle jobbe med barn /unge med funksjonsnedsettelse. Hun har sammen med en kollega gitt ut heftet «Kliniske undersøkelser av håndfunksjon – praktisk arbeidsredskap».

NOTE

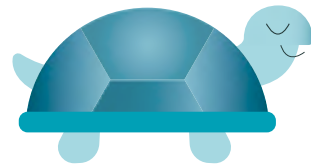
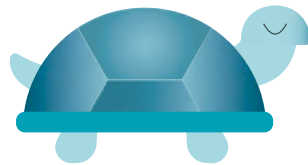
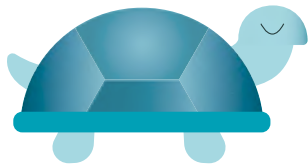
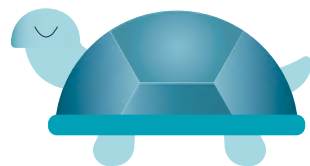
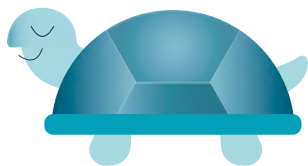
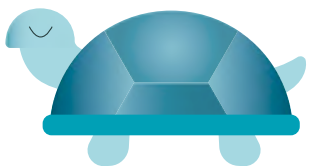
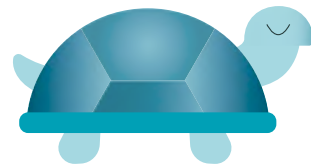
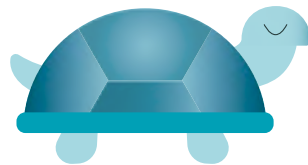
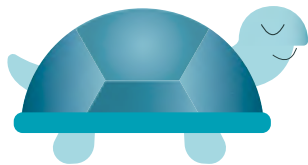
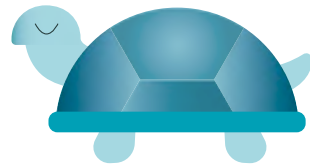
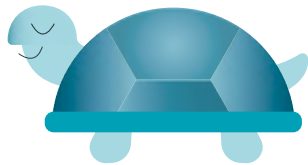
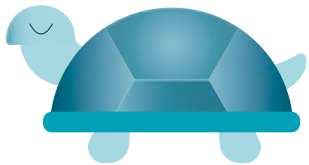
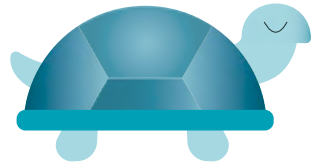
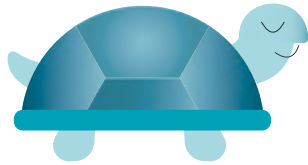
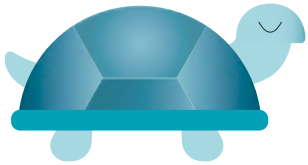
- 1 Skjemategning: Elevene tegner rundt sjablonger og grunnformer som forenkler og gir strategier i tegning

REFERANSER

- BEERY K.E., BUKTENICA N.A. & BEERY, N.A.** (2006) *Beery-Buktenica Developmental Test of Visual-Motor Integration*, 5th Edition. USA: NCS Pearson, Inc.
- BERGKASTET, I., DAHL, L. & HANSEN, K.A.** (2012) *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- CASE-SMITH, J. & HOLLAND, T.** (2009). Making decisions about service delivery in early childhood programs. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 40(4), s. 416–423.
- CASE-SMITH, J.** (2010). An overview of Occupational Therapy for Children. I: J. Case-Smith & J.C. O'Brien. *Occupational Therapy for Children*, Sixth Edition. Missouri: Mosby, Elsevier.
- COSTER, W.** (1998) Occupational Centered Assessment of Children: *The American Journal of Occupational Therapy*, 52(5), s. 337–344.
- DYREPARKEN I KRISTIANSAND** (2018). Lastet ned 14.8.2018. www.dyreparken.no/omrader/dyreparken/kardemommeby/

Kanskje kan vi sammen gi flere elever opplevelse av å mestre skolehverdagen?

- EGNER, T. (1999). *Folk og røvere i Kardemomme by*, fornyet og illustrert utgave, 14. opplag. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- ELIASSON, A.C. (2002). Målinriktad träning baserad på motorisk lärande. Fallbeskrivningar ur ett arbetsterapeutisk perspektiv. *Handikapp og Habilitering*, Stockholm.
- ELIASSON, A.C. (2002). Målinriktad träning baserad på motorisk lärande – fallbeskrivningar ur ett arbetsterapeutisk perspektiv. Stockholm: Handikapp & Habilitering, Stockholms läns landsting.
- ERGOTERAPEUTENE (2018). Ergoterapiens kjernekompetanse. <https://ergoterapeutene.org/ergoterapi/> Lastet ned 2.8.2018.
- FRANKENBURG, W.K., DODDS, J. & ARCHER, P. (1996). *Denver Developmental Screening Test (Revised) (Denver-II)*
- HEDBERG, Å. (2001). Motorisk lärande. I: E. Beckung, E. Brogren, & B. Rösblad: *Sjukgymnastik inom Barn og Ungdomshabiliteringen*. Stockholm: Studentlitteratur.
- HEMMINGSSON, H. & BORELL, L. (2002). Environmental barriers in mainstream schools. *Child's Care Health Development*, 28(1), s. 57–63.
- KANTAK, S.S., SULLIVAN, K.J. & BURTNER, P. (2008) Motor learning in children with cerebral palsy: Implications for rehabilitation. I: A.C. Eliasson & P.A. Burtner: *Improving Hand Function in Children with Cerebral Palsy: theory, evidence and intervention*. London: Mac Keith Press.
- KAPLAN, M.T. & BEDEL, G. (1999). Motor Skills Acquisition Frame of Reference. I: P. Kramer & J. Hinosoja. *Frames of Reference for Pediatric Occupational Occupational Therapy*, 2. ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- KING, G., LAW, M., KING, S., HURLEY, P., HANNA, S., KERTOY, M., ROSENBAUM, P. & YOUNG, N. (2004a). *CAPE – Children's Assessment for Participation and Enjoyment*. San Antonio, Texas: Hardcourt Assessment, Inc. www.canchild.ca Lastet ned 10.8.2018
- KING, G., LAW, M., KING, S., HURLEY, P., HANNA, S., KERTOY, M., ROSENBAUM, P. & YOUNG, N. (2004b). *PAC- Preferences for Activities*. San Antonio, Tx: Hardcourt Assessment, Inc. www.canchild.ca. Lastet ned 10.8.2018
- KRAMER, P., HINOJOSA, J. & ROYEEN, C.B. (2003). *Perspectives in Human Occupation – Participation in Life*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, s. 279–296.
- KUNNSKAPSLØFTET (2006). Utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/> Lastet ned 2.8.2018.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). *Ny læreplan – overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- LANTZ, C. & MELEN, K. (1984). *Finmotorisk utviklingsstatus (1-7 år)*. Karolinska sjukhuset, Stockholm.
- LAW, M., BAPTIST, S., CARSWELL, A., MCCOLL, M.A., POLATAJKO, H. & POLLOCK, N. (1997). *Canadian Occupational Performance Measure* (svensk versjon) Förbundet Sveriges Arbetsterapeuter, 1998. Norsk versjon Kjekken, I. (2001), www.nrrk.no.
- LAW, M., COOPER, B., STRONG, A., STEWARD, D., RIGBY, P. & LETTS, L. (1996). The Person-Environment-Occupational Model: A transactive approach to occupational performance. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 40(1), s. 9–23.
- MANDICH, A.D., POLATAJKO, H.J. & ZILBERBRANT, A. (2008). Cognitive Perspective on Intervention. I: A.C. Eliasson, & P.A. Burtner: *Improving Hand Function in Children with Cerebral Palsy: theory, evidence and intervention*. London: Mac Keith Press, s. 276–285.
- NORDENBO, S.E., SØRGÅRD LARSEN, M., TIFTKCI, N., WENDT, R.E. & ØSTERGÅRD, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole – Et systematisk review utført av Kunnskapsdepartementet*. Oslo. I: Evidensbasen, København: Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- OPPLÆRINGSLOVA. § 1-3 TILPASSA OPPLÆRING. LASTET NED 14.8.2008. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3.
- POLATAJKO, H.J. & MANDICH, A. (2004). *Enabling Occupation in Children: The Cognitive Orientation to Daily Occupational Performance (CO-OP) Approach*. Ottawa, Ontario: CAOT Publications ACE.
- RENS, L. & JOOSTEN, A. (2014). Investigating the experiences in a school-based occupational therapy program to inform community-based pediatric occupational therapy practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61, s. 142–158.
- SHUMWAY-COOK, A. & WOLLACOTT, M.J. (2001). *Motor Control, Theory and Practical Applications* (second edition). Baltimore, Maryland: Lippincott Williams & Wilkins.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2005) *Skolen som læringsarena, Selvpoppfatning, motivasjon og læring*. kap. 4: Læringsmiljø, s. 176–217. Oslo: Universitetsforlaget.
- ST.MELD. NR. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/ Lastet ned 2.8.2018.
- TROMBLY C. (1993) Anticipating the Future: Assessment of Occupational Function. *The American Journal of Occupational Therapy*, 47(3), s. 253–257.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). Ny læreplan – overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen (2017). www.udir.no. Lastet ned 14.8.2018.
- UTHUS, M. (2017b). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UTHUS, M. (2017a). *Elevenes psykiske helse i skolen – utfordringer og nye muligheter. Leiarkonferansen for barnehage og skole*, 10.–11.april 2018. Marit Uthus, Institutt for lærerutdanning, NTNU.
- VILLENEUVE, M.A. & SHULHA, L.M. (2012). Learning together for effective collaboration in school-based occupational therapy practice. *The Canadian Journal of Occupational Therapy* 79(5), s. 293–302.



Langsomhet i undervisningen

– en innfallsvinkel for å få barn med stille atferd mer deltakende i klasserommet

Barn med stille atferd er ofte lite deltakende i aktivitetene i klasserommet. Denne artikkelen viser hvordan læreren kan roe tempoet i undervisningen, gi barna tid til å tenke, og på den måten oppleve at flere barn, også de med stille atferd, blir mer aktive og deltakende i klasseromsaktivitetene.

AV ANNE-LISE SÆTEREN, TORILL MOEN OG MARIT RISMAR

Denne artikkelen tar utgangspunkt i en studie av læreren i møte med barn som viser stille atferd i klasserommet (Sæteren, 2016a). Hensikten med studien var å finne ut hva læreren gjør i møte med barn som viser stille atferd og hvordan læreren reflekterer over sin egen praksis i disse møtene. I studien fant Sæteren (2016a) at det å roe ned tempoet i undervisningen, gi barna tid til å tenke før de svarer og skape ro i gruppen, er positivt for å få barn med stille atferd mer deltakende i klasseromsaktiviteter. Videre kan det se ut som at langsomhet i undervisningen er noe alle barn, ikke bare de som er stille, profiterer på. Potensialet som ligger i det å senke tempoet, gi tid til å tenke og skape ro i undervisningen, altså langsomhet, er fokus i denne artikkelen, og problemstillingen er:

Hvordan kan langsomhet i undervisningen være med på å få barn med stille atferd mer deltakende i ordinære klasseromsaktiviteter?

Betydningen av tenking og pauser i læreprosesser

Dewey (1910) fremhevet *nøling* og *søking* som to elementære prosesser i menneskets tenking. Han hevdet at nøling, som handler om å gjøre noe sakte eller drøye, er den mest betydningsfulle prosessen i menneskets tenking (Dewey, 1910). Nølefasen er avgjørende for at mennesket skal få tid til å tenke, og på bakgrunn av dette hevder Dewey (1910) at barn må få *tid* til å tenke seg om i læreprosesser, fordi nøleprosessen krever tid og ro. Når læreren stiller spørsmål til et barn, er det av stor betydning at barnet får tid til å

... læreren signaliserer at hun verdsetter og legger til rette for at barna skal tenke seg om og reflektere før de svarer.

tenke, tid til å nøle før barnet beslutter om han eller hun skal svare på spørsmålet og hvordan han eller hun vil svare. Søkeprosessen er den andre delen av menneskets tenking, og i denne fasen søker barnet i tidligere erfaringer for å finne ut om han eller hun har vært i liknende situasjoner før, eller løst liknende oppgaver. Søkeprosessen er også til hjelp for at barnet skal forstå oppgaven som blir presentert. På bakgrunn av nøle- og søkeprosessen argumenterte Dewey (1910) for betydningen av å legge til rette for pauser i undervisningen, slik at barna får tid til å nøle og søke, altså tid til å tenke.

I kommunikasjon og språklig interaksjon mellom mennesker er ord og tonefall essensielle faktorer. I tillegg er pauser og stillhet betydningsfulle i mellommenneskelig kommunikasjon. I pauser og stillhet som oppstår i kommunikasjon, ligger det meninger og betydninger som kan fortolkes og forstås på ulike måter (Maroni, 2011). For eksempel kan pauser forstås og fortolkes som fiendtlighet eller sympati, enighet eller uenighet, frykt eller vennlighet. Videre kan pausene også forstås og fortolkes som empati, som en åpning for deltakelse eller som tid for tanker og refleksjon (Maroni, 2011).

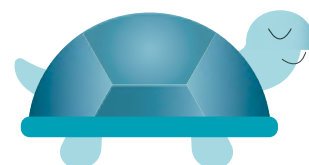
Potter (2007) skriver at pauser og stillhet som oppstår, kan være med på å samle og holde på lytternes oppmerksomhet, noe som kan føre taler og lyttere nærmere hverandre. I pauser og stillhet finner en også at lytterne retter sin oppmerksomhet mot talerens øyne, og ikke mot talerens munn, slik oppmerksomheten rettes under tale (Gurevitch, 1998). I pausene kan øyekontakt opprettes mellom taler og lyttere, og i undervisningssammenheng er det gjerne i stillheten og pausene at læreren kan få verdifull informasjon om barna i klassen. I tillegg kan pausene gi barn og lærer en felles opplevelse av at tiden står stille, at stillheten er verdifull, samtidig som den gir rom for tanker og refleksjoner. Stillheten kan gi barn og lærer opplevelsen av å være sammen i øyeblikket (Sæteren, 2016b).

Som nevnt ovenfor kan pauser ha ulike betydninger, og betydningen kommer an på konteksten pausen oppstår i (Maroni, 2011). Gurevitch (1998) peker ut to betydninger av pauser i kommunikasjon. På den ene siden kan pauser fortolkes som et «brudd i kommunikasjonen og relasjonen» (s. 25, min oversettelse). På den andre siden kan en

pause fortolkes som et *gjennombrudd* (Gurevitch, 1998). For at en pause skal være et gjennombrudd, er det en nødvendig pause, for eksempel når læreren legger opp til at barna skal tenke gjennom noe, i stedet for å respondere impulsivt, eller når læreren benytter stillheten til å «samle» informasjon om det enkelte barnet eller gruppen som helhet. Gurevitch (1998) hevder at i tilfeller hvor pausene er et gjennombrudd, så bidrar pausene til å «bryte isen», gjennom å skape rom for felles forståelse.

Rowe (1972) studerte bruk av ventetid i klasserommet. Ventetid vil si den tiden læreren venter fra hun stiller et spørsmål til hun forventer at barna svarer, svarer på spørsmålet selv eller stiller et nytt spørsmål. I denne studien fant Rowe (1972) at gjennomsnittlig ventetid kun er ett sekund. Det er også funnet at det i gjennomsnitt går 0,9 sekunder fra barna svarer til de får respons fra læreren (Rowe, 1986). Dette betyr at tempoet i undervisningen er høyt, og Rowe (1972, 1974, 1986, 1996) hevder at det høye tempoet kan føre til dårligere kvalitet på svarene barna kommer med, siden barna ikke får god nok tid til å tenke gjennom hva de vil si. I tillegg hevder Rowe (e.g., 1986, 1996) at lærernes tilbakemeldinger blir lite nyttige for barnas læring og utvikling når responstiden er så kort. Svar og tilbakemeldinger blir lite gjennomtenkte som følge av høyt undervisningstempo.

I sine studier fant Rowe (e.g. 1972, 1986) flere positive effekter av å øke ventetiden i undervisningen. For det første fant hun at når lærerne roet ned tempoet og ga barna lengre tid til tenking, ble flere barn deltagende i aktivitetene. Dette kan forklares med at når tempoet i undervisningen roes ned, får barna mulighet til å sette i gang de kognitive prosessene – slik som nøling og søking (Dewey, 1910). For det andre fant Rowe (1972, 1974, 1986, 1996) at læreren stilte andre typer spørsmål når tempoet ble roet ned. Fra å ha stilt spørsmål som fokuserer på fasitsvar, førte det rolige tempoet til at lærerne stilte spørsmål som ble mer inviterende og utforskende (Rowe, 1972, 1974, 1986, 1996). For det tredje viste langsommere undervisningstempo seg å ha positiv effekt på interaksjonen mellom barna i klassen. Dette ved at blant annet konkurransen om lærers oppmerksomhet ble redusert (Rowe, 1972, 1986, 1996). For det fjerde fant Rowe (1972, 1986, 1996) at økt ventetid stimulerte samspillet mellom barn og lærere på en positiv måte.



For at ventetiden skal ha slike positive effekter, påpeker Rowe (1972, 1986) at ventetiden ikke bør være kortere enn tre sekunder.

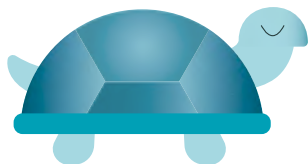
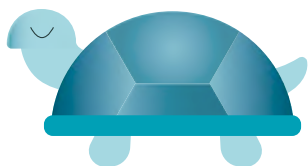
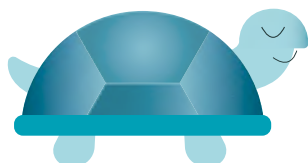
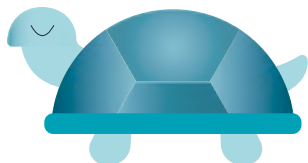
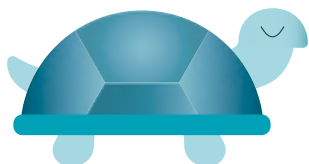
I tillegg til at økt ventetid fører til at læreren stiller mer inviterende spørsmål, viser studier også at lærere som roer ned tempoet, lytter mer til barnas svar (Bianchini, 2008; Rowe, 1972, 1986, 1996; Tobin, 1987). Det er også funnet at økt ventetid endrer lærerens forventninger til barna. Fra å bare forvente svar fra de «sterke» elevene, viser studier at læreren også fikk mer positive forventninger til deltakelse og engasjement fra barn som i utgangspunktet ikke var så deltakende eller verbalt aktive. Lærerens positive forventninger til alle barna i klassen ble ytterligere forsterket i takt med at tempoet i undervisningen ble roet ned (Bianchini, 2008; Rowe, 1972, 1986, 1996; Tobin, 1987). Rowe (1986) fant også at et rolig tempo i undervisningen kunne være med på å dempe uønsket atferd i klasserommet, og hun mente dette har sammenheng med at motivasjonen for læring stimuleres ved å øke ventetiden når barn får lengre tid til å tenke seg om. Den andre forklaringen på at rolig tempo demper uønsket atferd i klasserommet, knyttes til at antall faktaspørsmål fra læreren reduseres, og mer inviterende spørsmål blir stilt. En tredje forklaring kan være at konkurransen mellom barna om lærerens oppmerksomhet blir mindre når tempoet roes ned (Rowe, 1972, 1986, 1996).

Ventetid kan gis direkte eller indirekte i undervisningen (Sæteren, 2016b). Direkte kan den gis ved at læreren sier «Kan dere tenke over dette?» for deretter å gi tid til tenking og refleksjon. Indirekte kan ventetid gis ved at læreren tar pauser etter at hun stiller spørsmål, at hun ser på barna etter at spørsmålet er stilt, at hun gjentar spørsmålet eller svaret som barna gir, eller at læreren tenker seg om før hun responderer på barna innspill (Sæteren, 2016b). Ved å øke ventetiden i undervisningen kan tempoet roes ned og læreren legge til rette for at barna skal tenke og reflektere. Ved å roe ned tempoet formidler læreren at hun forventer at barna tenker seg om (Rowe, 1986; Stahl, 1994) og at tenking krever tid, slik som Dewey (1910) påpeker. I tillegg signaliserer læreren at hun verdsetter og legger til rette for at barna skal tenke seg om og reflektere før de svarer (Sæteren, 2016b).

Stille atferd

Stille atferd er et paraplybegrep som omfatter atferdsuttrykk som blant annet beskjeden, sjenert, tilbaketrukket, sosial isolasjon, angst, innagerende og innadvendt (Coplan & Rubin, 2010). Betegnelsene er dels overlappende og benyttes gjerne for å beskrive samme type atferd. Stille atferd beskriver barn som sjelden tar initiativ, unngår å delta i aktiviteter i klasserommet, fremstår som hemmet i muntlig aktivitet, trekker seg tilbake og fremstår som utilpasse, i sosiale settinger, ser triste ut og virker ensomme selv i sosialt samspill (Gazelle & Rubin, 2010; Lund, 2008). Det brukes ulike begreper på denne typen atferd, men vi velger å bruke betegnelsen 'stille atferd'. Dette gjør vi av minst to grunner. For det første er barn med stille atferd, som beskrevet ovenfor, ofte stille i sin fremtoning i klasserommet. De deltar sjelden eller aldri i muntlig aktivitet og unngår å være i fokus for det som skjer. De holder seg ofte i utkanten av det som foregår, de observerer mer enn de deltar, og de sysler med sitt på en stille måte (Sæteren, Moen & Rismark, 2017). Den andre grunnen til at vi velger stille atferd fremfor andre begreper, er at denne typen atferd ikke er en motpol til den utagerende og ekstroverte atferden, slik det ofte blir fremstilt. Utagerende atferd har vært fokus i klasserom og forskning over flere tiår, mens fokus på det stille atferdsuttrykket har kommet mer de senere år. I forlengelsen av dette har en støttet seg på begrepene innagerende og innadvendt atferd og forklart dette atferdsuttrykket som det motsatte av utagerende atferd. Selv om barn med stille atferd vender tanker og følelser innover, kommuniserer de til sine omgivelser at de ikke har det bra, blant annet ved at de fremstår som triste (Lund, 2012). Med andre ord kommuniserer de nonverbalt hvordan de har det; en stille kommunikasjon. Av disse grunnene blir begrepet 'stille atferd' mer presist for dette atferdsuttrykket (Sæteren et al., 2017).

Stille atferd kan sees på som problematferd dersom atferden er til hinder for barnets læring, sosiale og akademiske utvikling (Lund, 2012). Dersom atferden fører til negativ selvpåfatning, dårligere livskvalitet og hindrer barnet i å etablere og vedlikeholde relasjoner til andre, kan atferden defineres som problematisk. Ikke for omgivelsene, men for barnet det gjelder (Lund, 2012).



Forskning viser blant annet at barn med stille atferd har større risiko for å utvikle angst og depresjon enn andre barn (e.g., Findlay, Coplan & Bowker, 2009; Goodwin, Fergusson & Horwood, 2009; Karevold, Ystrom, Coplan, Sanson & Mathisen, 2012). I tillegg viser studier at barn med stille atferd kan ha vansker med å etablere vennskap med jevnaldrende, og de samme studiene viser også at barn med stille atferd kan oppleve det som problematisk å vedlikeholde vennskap (e.g., Copland, Rose-Krasnor, Weeks, Kingsbury, Kingsbury & Bullock, 2013; Fredstrom, Rose-Krasnor, Campbell, Ruvin, Booth-Laforce & Burgess, 2012; Rubin, Wojslawowicz, Rose-Krasnor, Booth-Laforce & Burgess, 2006). I studier hvor det har blitt sett på læreres oppfatninger av ulike barn, er det funnet at lærere oppfatter barn med stille atferd som mindre akademisk intelligente enn andre barn (e.g., Coplan, Hughes, Bosacki & Rose-Krasnor, 2011). Videre ser det ut som barn med stille atferd oftere har et avhengighetsforhold til læreren sin, og at disse barna trives dårligere på skolen enn sine klassekamerater (e.g., Arbeau, Coplan & Weeks, 2010). I tillegg opplever barn og unge med stille atferd seg selv som usynlige for lærer og medelever, og de opplever at de ikke blir utfordret i stor nok grad av læreren. Dette til tross for at de ønsker utfordringer i skolehverdagen (Lund, 2012).

Metode

Studien som denne artikkelen bygger på, hadde fokus på læreren, «Alice», i møte med barn med stille atferd. Målet med studien var å få tak på Alice sin handling i klasserommet, samt hennes refleksjoner og tanker omkring egen praksis. Studien ble gjort innenfor kvalitativ, fortolkende tradisjon. Som kvalitativ forsker er en opptatt av å studere fenomener i deres naturlige settinger og forskeren er opptatt av deltakerens opplevelser, tanker og refleksjoner. Fokuset er på deltakerens perspektiver, det emiske perspektiv (Erickson, 1968).

Forskningsdeltakeren i denne studien, Alice, oppfylte alle kriterier som var satt på forhånd. For det første måtte forskningsdeltaker ha minst ett barn med stille atferd i klasserommet. For det andre måtte hun være kontaktlærer for barn mellom seks og ti år. For det tredje måtte forskningsdeltakeren ha minst ti års erfaring som lærer. Det fjerde kri-

teriet var at hun måtte være villig til å reflektere rundt sin egen praksis og være villig til å ha en forsker til stede i klasserommet sitt over lang tid.

Datainnsamling

Læreren Alice og hennes andreklassinger ble fulgt i tre måneder. Datainnsamlingen ble gjort ved hjelp av observasjoner og videoopptak i klasserommet. Fokuset i observasjonene og videoopptakene var Alice i møte med barna, og da især møtene med den stille jenta, «Sara». Observasjonene utgjør 24 sider håndskrevne observasjonsnotater og 7 timer og 27 minutter videoopptak. Opptakene omfatter 42 ulike sekvenser fra Alices klasserom. Parallelt med observasjonene og videoopptakene ble det gjennomført fire dybdeintervjuer med Alice. Intensjonen med intervjuene var å få tak på Alices refleksjoner og tanker omkring sin egen praksis i møte med barn som utviser stille atferd i klasseromssituasjoner. Intervjuene ble tatt opp som lydopptak og transkribert. Lydopptak utgjorde fire timer og 25 minutter. Transkripsjonene er på 164 sider og inneholder en stor mengde refleksjoner og tanker fra Alice om hennes praksis og møter med stille barn. Noen utvalgte sekvenser fra intervjuene vil bli presentert senere i denne artikkelen.

Analyse av data

Analysering av datamaterialet startet parallelt med og fortsatte gjennom hele datainnsamlingsperioden. Den mer systematiske analyseprosessen startet etter at datainnsamlingen var avsluttet, og i denne prosessen var målet å finne mønster og gjentakelser i Alices handling og refleksjoner, det en gjerne omtaler som «searching for pattern's of thoughts and behavior» (e.g., Fetterman, 1998). Analysen resulterte i kategorien «langsomhet i undervisningen», en kategori som beskriver Alices praksis og refleksjoner rundt interaksjonen med barn som viser stille atferd i klasserommet. Kategorien er fremtredende i observasjonsnotater, videoopptak og intervjuer. Parallelt med analysen foregikk en prosess med å finne teori som kunne gi en dypere forståelse og forklaring av datamaterialet. Begge prosessene, analyse og teorisøk, fortsatte gjennom hele forskningsprosessen.

Kvalitet i studien

Lincoln og Guba (1985) og Merriam (2009) trekker frem troverdighet, pålitelighet og overførbarhet som sentrale begreper for å beskrive kvaliteten i en kvalitativ studie. Troverdighet viser til hvor troverdig forskningen er, mens pålitelighet viser til påliteligheten i funnene som blir presentert som følge av datainnsamlingen (Merriam, 2009). Dersom funnene i en studie kan overføres eller brukes i en liknende setting, for eksempel i et annet klasserom, kan en si at studien er overførbar (Lincoln & Guba, 1985). For å sikre kvaliteten i denne studien har det blitt brukt ulike prosedyrer. For det første har data blitt samlet inn ved bruk av ulike datainnsamlingsmetoder; observasjoner, videoopptak og intervjuer. Dette kan kalles *triangulering* (e.g., Creswell, 1998; Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2009). Videre har det gjennom hele forskningsprosessen vært brukt *member checking*, for å sikre at funn og fortolkninger gir mening for forskningsdeltakeren (Lincoln & Guba, 1985). Da funnet som omhandlet langsomhet i undervisningen ble presentert for Alice, sa hun: «Min intensjon er å gi barna tid, så det er godt å høre at du har observert det». I sitt avsluttende refleksjonsnotat kommer Alice også inn på tid til å tenke når hun beskriver hva hun opplever som viktig i sin praksis som lærer: «Det å gi barna tid til å reflektere over egen læring og sette ord på hva de har lært». Ut fra dette kan en hevde at denne studien er et resultat av intersubjektiv forståelse mellom forsker og deltaker, en forståelse som vokste frem gjennom forskningsperioden (Connelly & Clandinin, 1990).

Alice har jobbet som lærer i over 30 år, og hun er kontaktlærer for 14 barn på 2. trinn. Blant disse barna var «Sara», en jente med stille atferd. I resultatdelen vil vi presentere et narrativ fra klasseringen, hvor vi ser at lærerens langsomhet kan føre til at flere barn, også de stille, blir mer deltakende i dialogen i klasseringen.

Resultater

I sin klasseromspraksis var Alice opptatt av å gi elevene tid til å tenke og ha et rolig tempo. Dette kom til syne i klasseringen hvor hun la inn tid til å tenke. I tillegg la Alice inn pauser når hun selv snakket. Det rolige tempoet kom også til syne i periodene hvor barna jobbet individuelt og også

under stasjonsarbeid. Vi observerte flere ganger at Alice roet ned tempoet og ga barna tid til å tenke. For eksempel da Alice stilte spørsmål i klasseringen: hun lot aldri den som rakk opp hånden først svare, hun gjentok spørsmålet, så fra barn til barn og ventet. Andre måter hun la til rette for en langsommere praksis, var gjennom måten hun var på i klasserommet: hun snakket alltid på en rolig måte, lyttet til barnet som hadde ordet, tenkte gjennom innspillene som barna kom med, og det ble ikke hastet fra en aktivitet til den neste. I periodene hvor barna jobbet individuelt, observerte vi at Alice gikk rolig fra barn til barn, satte seg ned ved siden av dem, hjalp ett barn ferdig før hun gikk videre for å hjelpe den neste. Dersom noen ropte på henne, sa hun med rolig og lav stemme at de måtte vente til hun var ferdig å hjelpe det barnet hun var hos. Observasjoner og videoopptak viser at Alice også var rolig under stasjonsarbeid i klassen. Selv om hver gruppe bare hadde syv minutter på hver stasjon, tok Alice seg tid til å la barna tenke da de var på den stasjonen hun administrerte. Blant annet så vi dette da Alice administrerte lesestasjonen hvor barna hadde lest samme bok og de hadde en samtale om boken med Alice. Når hun stilte spørsmål, la hun alltid inn tid til at alle barna fikk tenke, selv om noen av barna var raskt opp med hånden og ville svare.

Alices refleksjoner om langsomhet i undervisningen

Når Alice reflekterer over egen undervisning og praksis kommer det frem at hun er opptatt av å gi barna tid – tid til å tenke og tid generelt. Alice sier blant annet: «Jeg må gi dem tid», og når vi snakker om hvorfor det er viktig å gi tid, sier hun: «Barna trenger tid for å tenke gjennom det jeg spør om. Det er viktig å vise dem at jeg har tid».

Alice sier også at det å roe ned tempoet kommer alle barn til gode, uavhengig av om de er stille, snakkesalige eller impulsive: «Jeg har sett barn som vet svaret, men de trenger tid til å få det ut, eller de trenger tid til å tenke gjennom om de vil svare eller ikke». Grunnen til at hun venter og gir barna tid, er fundert på tanken om at barnegruppen består av mange forskjellige barn: «Som lærer må du vente slik at alle får tid til å tenke, fordi gruppen er så mangfoldig. Når du gir barna tid til å tenke før de svarer, viser du dem at du har forventninger til dem, at du vil at de skal

tenke gjennom ting og at du vil at de skal forsøke å delta i muntlige aktiviteter».

Narrativet "Når kan vi begynne å tenke?"

Det er mandag morgen, Alice og klassen er samlet i klasseringen. De har hilst god morgen og sunget morgensangen når Alice begynner å snakke om hva som er målene med denne timen. Alice har skrevet målene på tavla, hun sitter på stolen sin og ser mot tavla hvor målene står skrevet.

(1) **Alice:** Hva er målet for denne timen? Eller egentlig målene, for det er skrevet to mål for denne timen.

Det går 23 sekunder. I denne pausen ser Alice fra barn til barn i klasseringen. Tre av barna rekker opp hånden.

(2) **Alice:** Alle dere må få tid til å lese målene før jeg spør dere om dem.

Det blir en ny pause, denne gang på 20 sekunder. Alice ser fra barn til barn, og på målene som står skrevet på tavla. Flere barn rekker opp hånden.

(3) **Alice:** Siden jeg skrev målene med sammenhengende skrift, vil jeg gi dere litt mer tid til å lese dem.

Den nye pausen er på ni sekunder. Flere barn rekker nå opp hånden.

(4) **Alice:** Hva er det første målet for denne timen?

En ny pause oppstår, denne gang på åtte sekunder. I løpet av denne pausen ser Alice på noen av barna, og i de tre siste sekundene av pausen etablerer hun øyekontakt med Georg.

(5) **Alice:** (Ser på Georg): Hva er det første målet, Georg?

Georg svarer, og Alice forklarer målet for barna. De snakker om begge målene og noen av barna har kommentarer eller spørsmål om målene. Alice lytter til innspill fra barna, og svarer på spørsmål. De går deretter over til å snakke om

... et langsommere tempo kan være med på å få flere barn, også barn som er stille, til å delta i klasseromsaktiviteter ...

hvilken dag og dato det er, noe som Alice skriver på tavla etter at en av jentene har svart på det. Neste tema er dagens vær, og Alice sier:

(6) **Alice:** Hvordan er været i dag? (ett sekunds pause) Hvordan er været i dag?

En pause på 10 sekunder oppstår, i løpet av denne pausen ser Alice fra barn til barn, etablerer øyekontakt med noen av dem. Noen barn ser ut av vinduet, andre ser på Alice eller ned i gulvet.

(7) **Alice:** Hvordan er været i dag? (Alice etablerer øyekontakt med Sara når hun stiller spørsmålet denne gangen)

En pause på tre sekunder oppstår. I løpet av denne pausen ser Alice på Sara, Sara ser på Alice av og til gjennom pausen.

(8) **Alice:** Regner det i dag, Sara?

(9) **Sara:** (Er stille i ett sekund, så rister hun på hodet)

(10) **Alice:** Nei. Hvordan er været? (Alice ser fortsatt på Sara)

(11) **Sara:** Sol (sier det med lav stemme)

(12) **Alice:** (Pause på to sekunder) Ja, det er sol! Bra! (Alice smiler og nikker til Sara når hun sier det)

Alice skriver «sol» på tavlen under dag og dato. Så setter hun seg ned igjen.

(13) **Alice:** Jeg vet at mange av dere har mye dere vil fortelle fra helgen. Jeg har bestemt at alle skal få fortelle én (viser frem en finger) ting fra helgen. Så nå kan alle bruke litt tid på å tenke gjennom den ene (holder opp en finger) tingen dere vil fortelle om, og planlegge en setning som dere vil si. Det kan være en setning som «Denne helgen var jeg hjemme» eller «Denne helgen hadde vi besøk» eller «Jeg spiste is i helga». Nå skal jeg gi dere ett minutt til å tenke på hva dere vil fortelle.

(14) **Kate:** Kan vi fortelle to ting?

(15) **Alice:** Nei, i dag kan dere bare fortelle en ting.

(16) **Kate:** Åh, jeg har jo to ting jeg vil fortelle.

(17) **Eric:** (Hvisker) Når kan vi begynne å tenke?

(18) **Alice:** (Ser på Kate): Da må du velge en ting du vil fortelle. Okay? (Alice smiler til Kate, og Kate smiler tilbake)

(19) **Kate:** Okay! (Smiler og nikker)

(20) **Alice:** Okay! La oss starte med deg Sam. Hva gjorde du i helgen?

(21) **Eric:** Hei! Vi fikk jo ikke tid til å tenke!

(22) **Alice:** Åh, beklager! Nå kan dere alle starte å tenke ut den ene tingen fra helgen som dere vil fortelle oss. Vi må være stille i cirka ett minutt slik at alle kan tenke.

Klassen er stille i 50 sekunder.

(23) **Alice:** Nå ser det ut som alle har tenkt gjennom hva de vil fortelle fra helgen. Det var veldig stille og godt å tenke her – bra jobba! Nå vil jeg spørre i tilfeldig rekkefølge om helgen, så ingen behøver å rekke opp hånden. Og husk, bare én ting fra helgen. Okay?

Pause på fem sekunder oppstår. Alice smiler og ser fra barn til barn, barna nikker og smiler tilbake.

(24) **Alice:** Siden jeg spurte Sam i sted starter jeg med deg: Sam, hva gjorde du i helgen?

Sam forteller klassen om sin helg. Deretter fortsetter Alice runden og spør hvert enkelt barn hva de har gjort i helgen. Noen av barna trenger litt mer tid til å tenke, da venter Alice til de svarer. Noen trenger litt hjelp til å korte ned historien sin, mens andre forteller med ett ord hva de har gjort: «leket», eller med en kort setning som «jeg var hjemme» eller «spilte fotball». Narrativet som er presentert ovenfor hadde en lengde på åtte minutter og 42 sekunder.

Diskusjon

Narrativet over gir bedre innsikt og forståelse i Alices praksis når det kommer til å roe ned tempoet i undervisningen. Fokuset i denne diskusjonen vil være på interaksjonen mellom Alice og Sara, men også Alices interaksjon med noen av de andre barna vil bli drøftet for å løfte opp ulike strategier Alice benytter for å roe ned tempoet i undervisningen.

Lærerne kan oppleve mindre uro, mer gjennomtenkte svar og flere aktive, deltakende barn.

Invitasjoner til deltakelse

I narrativet som ble presentert ovenfor, spør Alice (8) Sara om å svare på hvordan været er. I stedet for å stille et åpent spørsmål, for eksempel «Hvordan er været i dag?», stiller Alice et spørsmål som kan besvares med et nikk eller ved å riste på hodet. At Sara rister på hodet er også en form for kommunikasjon; nonverbalt språk. Pausen som oppstår mellom Alices (8) spørsmål og Saras (9) svar, er på ett sekund. Rowe (1972, 1986, 1996) hevder at ett sekund ikke er lang nok pause. Hva ville skjedd dersom Sara ikke hadde svart etter ett sekund? Alice kunne da ha invitert et annet barn til å svare, men det gjør hun ikke. Hun bruker tiden det tar for å la Sara svare, selv om det betyr at hun må stille et lukket spørsmål og det tar lengre tid, sammenliknet med hva det ville ha gjort dersom hun spurte et av de andre barna. Flere barn ønsker å svare på dette spørsmålet, og noen av dem vifter med hånden, trolig for å signalisere til Alice at de kan svare. Men Alice er rolig og henvendt til Sara, gir Sara tid til å tenke og viser at hun ønsker å høre Saras svar. Pausen som oppstår mellom Saras (9) risting på hodet og Alice sin respons (10), kan bli forstått som et gjennombrudd, slik Gurevitch (1998) beskriver det når en pause kan drive kommunikasjonen videre. Denne pausen kan fortolkes slik fordi Sara (11) svarer på spørsmålet verbalt idet hun sier: «Sol». Kanskje er det det rolige tempoet som fører til gjennombruddet for Sara, at hun verbalt tar ordet i klasseringen. Dersom Sara ikke hadde svart, ville det da ha blitt det Gurevitch (1998) kaller et «break-down»? Sett i lys av måten spørsmålet blir stilt på, kan det se ut som det ikke ville blitt et break-down. Alice stilte spørsmålet slik at det ikke var direkte til Sara, men på en måte som gjorde at hun kunne invitere andre barn til å svare dersom Saras svar uteble.

Spørsmål (10) er annerledes enn spørsmål (8), ytring (8) var et lukket spørsmål, mens spørsmål (10) er åpent. Alice skifter altså spørsmålstillingene, fra lukket til åpen, og dette kan fortolkes som et gjennombrudd, fordi Alice med dette formidler til Sara at hun vet at Sara kan svare verbalt. Når Alice (10) stiller spørsmålet, har hun øyekontakt med Sara, men hun sier ikke at Sara skal svare på dette spørsmålet/hun stiller ikke spørsmålet direkte til Sara. Gjennom den etablerte øyekontakten viser Alice at hun ønsker at

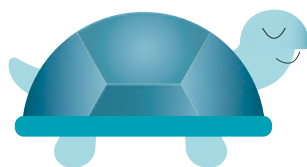
Sara skal svare, samtidig som hun ikke lukker spørsmålet til Sara eller gjennom spørsmålsstillingen krever at det er Sara som skal svare. Alice kan dermed invitere andre barn til å svare, uten at det vil kunne gi Sara opplevelsen av å ikke mestre den verbale dialogen.

I dialogen mellom Alice og Sara repeterer Alice (7) spørsmålet og etablerer øyekontakt med Sara i pausen som oppstår. Dette kan bli forstått som ventetid, og videre som indirekte ventetid for Sara siden Alice gjennom den etablerte øyekontakten trolig kommuniserer «Jeg vil spørre deg om dette». Ved å etablere øyekontakt med Sara legger Alice til rette for at Sara kan begynne å forberede et svar. I stedet for å repetere spørsmålet stiller Alice (8) et lukket spørsmål til Sara: «Regner det i dag, Sara?» Alice vet at å svare i klasseringen er vanskelig for Sara, derfor endrer hun spørsmålet fra åpent til lukket for å oppfordre Sara til å delta i samtalen om været. Alice tilbyr også Sara tid, slik at Sara kan bestemme selv om hun vil svare med et verbalt «nei» eller et nonverbalt «nei» (riste på hodet). Den tilbudte ventetiden kan være tid til å tenke eller tid til å bestemme seg for om Sara vil svare verbalt eller nonverbalt. Det kan med andre ord være tid for nøling, slik Dewey (1910) beskriver.

Gjenta spørsmål og roe ned tempoet i undervisningen

Alice legger inn flere pauser når hun snakker (2, 3, 4, 4-5, 6, 6-7, 22-23) eller hun gjentar sine spørsmål. Både den innlagte pausen og repetisjonene av spørsmålene kan bli forstått som en strategi for å roe ned tempoet i undervisningen. Når hun stopper opp, ser på barna og gjentar spørsmål, legger hun til rette for at barna skal få tid til å tenke. Etter Alices innledende spørsmål (1) legges det inn en pause på 23 sekunder før ytring (2). I denne pausen kan Alice få mye informasjon fra barna ved at hun etablerer øyekontakt med dem. Kanskje er det informasjonen hun får i denne pausen og de påfølgende pausene som gjør at Alice tilbyr barna hele 60 sekunder til å tenke før hun spør Georg (5) om hva det første målet for timen er?

Narrativet «Når kan vi begynne å tenke?» har flere lange pauser, og lengden på pausene varierer fra 8 til 50 sekunder. I disse pausene sitter Alice på stolen sin, ser fra barn til barn, ser på tavla eller hun skriver ned barnas svar på tavla (12-13). Alice gjentar spørsmålene i stedet for å



la den eller de som rekker opp hånda først få svare. Disse pausene kan forstås som indirekte ventetid. Alice gir også direkte ventetid ved at hun sier (3) «Siden jeg skrev målene med sammenhengende skrift vil jeg gi dere litt mer tid til å lese dem» og (22) «Vi må være stille i cirka ett minutt slik at alle kan tenke». I pausene som oppstår i klasseringen er det flere barn som rekker opp hånden og kommuniserer at de vil svare. Alice venter, er rolig og fremstår som avslappet og trygg i pausene. Barna ser også ut til å være rolige, avslappede og trygge, selv om noen av pausene er lange. Det ser ikke ut til at pausene er ukomfortable eller ubehagelig for noen av partene. Pausene, tiden til å tenke, til å repetere spørsmål og lytte til barnas svar, skaper en rolig rytme i undervisningen.

Tid til å tenke

Som nevnt ovenfor tilbyr Alice barna direkte ventetid i ytring (3) og (22). Tilbudet om tid til å tenke i ytring (22) kommer som en følge av at Eric (21) minner henne om at de ikke har fått tid til å tenke. Dette kan forstås som at klassen er vant med å få tid til å tenke før de tar ordet i klasseringen. Hadde ikke Alices praksis vært karakterisert av ro og tid til å tenke, ville trolig ikke Eric ha etterspurt tid til tenking. Da ville han kanskje ha forstått tiden hvor Alice snakker med Kate (14-16 og 18-20) som rommet for å forberede seg på hva de vil fortelle fra helgen. At Eric etterspør tid til å tenke, indikerer at klassen er vant med at de skal ha tid til å tenke, og at når det skal tenkes så må det være stille – ingen snakker når det tenkes! Et annet eksempel på ventetid og tid til å tenke er etter Alices ytring (23) hvor det legges inn en pause på fem sekunder hvor Alice smiler og ser fra barn til barn. Denne pausen kan forstås som et ekstra tilbud til barna om å tenke, samle mot til å fortelle om helgen eller en strategi for å senke tempoet i undervisningen.

Langsomhet og deltagelse i klasseromsaktiviteter

I presentasjonen av forskning på stille atferd kom det frem at lærere tenderer til å se på barn med stille atferd som mindre intelligente og at de har lavere akademiske muligheter enn sine jevnaldrende (e.g., Coplan et al., 2011). Rowe (1972, 1974, 1986, 1996) fant i sine studier at lærere som økte ventetiden og hadde lengre pauser i undervis-

ningen, opplevde at barn som tidligere var lite deltagende kom mer på banen. I tillegg fant Rowe at lærere som roet ned tempoet i undervisningen, fikk høyere forventninger til flere barn i klassen. I narrativet vi presenterte fra Alices klasserom, så vi også at Sara, som sjelden eller aldri tok ordet i klasseringen, bidro både nonverbalt og verbalt i klasseringen hvor tempoet var langsomt og preget av tid til å tenke. Kanskje benyttet Sara pausene til å samle mot til å ta ordet, til å nøle og søke, slik Dewey (1910) påpeker er viktig?

Tross potensialene i langsomheten ligger det også noen dilemmaer for læreren i å ha en undervisning karakterisert av langsomhet. Det som ser ut til å være et evig dilemma i læreryrket, er tiden og det å ha nok tid til alt. Læreplanen og andre fag- og periodeplaner krever at skoledagen inneholder og dekker ulike tema i den enkelte klassen. Dette krever en viss progresjon i hver undervisningsøkt og i løpet av hver uke. Det å ta pauser og roe ned undervisningstempoet kan oppleves frustrerende og stressende for den enkelte lærer; det er så mye som skal gjøres og så liten tid å gjøre alt på. Dette kan føre til at det å roe ned tempoet og ta pauser virker lite forlokkende og rasjonelt i en hektisk hverdag. På den andre siden, teorier om tenking og forskning på ventetid og pauser, som vi har beskrevet i denne artikkelen, viser at ventetid, pauser og langsomhet i undervisningen ikke legger beslag på mye tid. I tillegg ser det ut som et roligere tempo i undervisningen kan være en fornuftig investering. For det første er det en fornuftig investering i undervisningen da det kan bidra til at flere barn blir deltagende i undervisningen og læringsaktivitetene i klasserommet. Også barn som er stille, unnvikende og sjelden deltar i ulike klasseromsaktiviteter, ser ut til å tørre å delta og være mer aktive når tempoet roes ned. For det andre ser det også ut til at langsomhet i undervisningen legger til rette for mer hensiktsmessige lærings- og utviklingsmuligheter. For det tredje, narrativet som vi presenterte, viser at å roe ned, ta pauser og ha en langsomhet i undervisningen ikke tar mye av tiden. Langsomhet handler ikke om å gjøre ting sakte, men det handler om å skape rom og mulighet for å tenke og dvele ved ulike aspekter. For det fjerde fant Rowe (1986, 1996) i sin forskning at responsen fra lærerne ble mer nyttig for barnas læring og utvikling

når tempoet roes ned. I dagens skole er vi opptatt av tilbagemelding i læringsprosessene, og da er det selvsagt at tilbagemeldingene læreren gir det enkelte barnet, skal være en støtte i barnets videre læring og utvikling. Lærere kan oppleve langsomhet i undervisningen som et tveegget sverd, men dersom langsomhet brukes som et pedagogisk verktøy er det en måte å støtte og veilede mangfoldet av barn i deres videre læring og utvikling i klasserommet.

Avslutning/oppsummering

Problemstillingen i denne artikkelen var: *Hvordan kan langsomhet i undervisningen være med på å få barn med stille atferd mer deltakende i ordinære klasseromsaktiviteter?* For å belyse problemstillingen har vi presentert læreren Alices tanker, refleksjoner og handlinger i klasserommet. Narrativet fra Alices klasserom viser at det å roe ned tempoet ikke er spesielt tidkrevende, derimot kan et langsommere tempo være med på å få flere barn, også barn som er stille og lite deltakende, til å delta i klasseromsaktiviteter som samtaler og diskusjoner i klasseringen. Dette fant også Rowe (1972, 1986, 1996) i sine studier – langsommere tempo førte til at flere barn ble engasjerte i de ulike aktivitetene i undervisningen.

I studien av læreren i møte med stille barn fant Sæteren (2016a) at med et langsommere tempo og med bruk av direkte og indirekte ventetid, ble flere barn, også barn med stille atferd, mer deltakende i aktivitetene i klasserommet. Med et langsommere undervisningstempo inviterer læreren barna til å delta på andre premisser enn når tempoet i undervisningen er høyt. Dette kom til syne blant annet gjennom at Sara deltok i muntlige aktiviteter. I denne studien kom det også frem at det å roe ned tempoet ikke gjør at læreren bruker mer tid til de ulike aktivitetene, men det krever en lærer som tør å stå i stillheten som pauser og langsomhet kan føre til.

Denne artikkelen har løftet frem potensialene i langsomheten, og vist at det kan være med å invitere flere barn til å delta i ordinære klasseromsaktiviteter. Barn med stille atferd *trenger* langsomhet i undervisningen for å samle mot til å delta (Sæteren, 2016a). Mangfoldet av barn vil kunne oppleve støtte, trygghet og ro til å tenke og delta i undervisning preget av langsomhet. Lærerne kan oppleve

mindre uro, mer gjennomtenkte svar og flere aktive, deltagende barn. Vi har sådd frøet om langsomhetens potensialer i undervisningen med denne artikkelen, men for å få denne praksisen inn i de ulike klasserom, trengs det mer forskning for å underbygge langsomhetens potensialer.



Anne-Lise Sæteren er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Hennes faglige hovedinteresse er sosiale og emosjonelle vansker, hvordan læreren kan møte elever med stille atferd og hvordan skolen kan tilrettelegge slik at alle elever opplever sine bidrag som viktige.



Torill Moen er professor i spesialpedagogikk ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring, hvor hun underviser i spesialpedagogikk, pedagogisk-psykologisk rådgivning og kvalitative forskningsmetoder. Forskningsområder er hovedsakelig inkludering på klasseromsnivå og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).



Marit Rismark er professor i voksnes læring ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU. Hennes faglige hovedinteresse er hvordan læringsmiljøer kan utformes med tanke på læring, enten det gjelder i en utdannings-situasjon eller det dreier seg om læring og utvikling i arbeidslivet.

REFERANSER

- ARBEAU, K.A., COPLAN, R.J. & WEEKS, M. (2010). Shyness, teacher-child relationships, and socioemotional adjustment in grade 1. *International Journal of Behavioral Development*, 34(3), s. 259–269.
- BIANCHINI, A.J. (2008). Mary Budd Rowe: a storyteller of science. *Cultural studies of science education*, 3, s. 799–810.
- BURGESS, K.B., WOJSLAWOWICZ, J.C., RUBIN, K.H., ROSE-KRASNOR, L. & BOOTH-LAFORCE, C. (2006). Social Information Processing and Coping Strategies of Shy/Withdrawn and Aggressive Children: Does Friendship Matter? *Child Development*, 77(2), s. 371–383.
- CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), s. 2–14.

- COPLAN, R.J., HUGHES, K., BOSACKI, S. & ROSE-KRASNOR, L. (2011). Is Silence Golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), s. 939–951.
- COPLAN, R.J., ROSE-KRASNOR, L., WEEKS, M., KINGSBURY, A., KINGSBURY, M. & BULLOCK, A. (2013). Alone Is a Crowd: Social Motivations, Social Withdrawal, and Socioemotional Functioning in Later Childhood. *Developmental Psychology*, 49(5), s. 861–875.
- COPLAN R.J. & RUBIN, K.H. (2010). Social Withdrawal and Shyness in Childhood: History, Theories, Definitions, and Assessments. I: K.H. Rubin & R.J. Coplan (Eds.), *The Development of Shyness and Social Withdrawal*. New York: The Guilford Press.
- COPLAN, R.J. & WEEKS, M. (2010). Unsociability in Middle Childhood: Conceptualization, Assessment, and Associations with Socioemotional Functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), s. 105–130.
- CRESWELL, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- DEWEY, J. (1910). *How We Think*. Lexington, MA, US: DC Heat, vi (e-book)
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. I: M.C. Whittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. Ed), 119–161. Old Tappan, NJ: Macmillan.
- FETTERMAN, D. (1998). *Ethnography: Step by Step*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- FINDLAY, L.C., COPLAN, R.J. & BOWKER, A. (2009). Keeping it all inside: Shyness, internalizing coping strategies and social-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(1), s. 47–54.
- FREDSTROM, B.K., ROSE-KRASNOR, L., CAMPBELL, K., RUBIN K.H., BOOTH-LAFORCE, C. & BURGESS, K.B. (2012). Brief report: How anxiously withdrawn preadolescents think about friendship. *Journal of Adolescence*, 35, s. 451–454.
- GAMBRELL, L.B. (1983). The occurrence of think-time during reading comprehension instruction. *Journal of Educational Research*, 77(2), s. 77–80.
- GAZELLE, H. & RUBIN, K.H. (2010). Social Anxiety in Childhood: Bridging Developmental and Clinical Perspectives. I: H. Gazelle & K.H. (Eds.), *Social Anxiety in Childhood: Bridging Developmental and Clinical Perspectives. New Directions for Child and Adolescent Development*, s. 1–16. San Francisco: Jossey-Bass.
- GOODWIN, R.D., FERGUSON, D.M. & HORWOOD, L.J. (2004). Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalizing disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), s. 874–883.
- GUILMARTIN, N. (2009). *The Power of Pause: How to be more Effective in a Demanding*, 24/7 World. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- GUREVITCH, Z. (1998). The break of conversation. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 28(1), s. 25–40.
- INGRAM, J. & ELLIOTT, V. (2014). Turn taking and 'wait time' in classroom interactions. *Journal of Pragmatics*, 62, s. 1–12.
- JAWORSKI, A. (1993). *The power of silence. Social and pragmatic perspectives*. CA: Sage Publications.
- KAREVOLD, E., YSTROM, E., COPLAN, R.J., SANSON, A.V. & MAT-HIESEN, K.S. (2012). A Prospective Longitudinal Study of Shyness from Infancy to Adolescence: Stability, Age-Related Changes, and Prediction of Socio-Emotional Functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, s. 1167–1177.
- LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.
- LUND, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MARONI, B. (2011). Pauses, gaps and wait time in classroom interaction in primary schools. *Journal of Pragmatics*, 43, s. 2018–2093.
- MERRIAM, S.B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- POTTER, J. (2007). The communicative rest. I: N. Losseff, & J. Doctor (red.), *Silence, Music, Silent Music* (s. 155–168). Hampshire: Ashgate Publishing Limited
- ROWE, M.B. (1996). Science, Silence and Sanctions. *Science and Children*, 34(1), s. 35–37.
- ROWE, M.B. (1986). Wait Time: Slowing Down May Be A Way of Speeding Up! *Journal of Teacher Education*, 37, s. 43–50.
- ROWE, M.B. (1974). Pausing Phenomena: Influence of the Quality of Instruction. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3(3), s. 203–224.
- ROWE, M.B. (1972). Wait-Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic, and Fate Control. Presented at the National Association for Research in Science Teaching, Chicago, Illinois.
- RUBIN, K.H., WOJSLAWOWICZ, J.C., ROSE-KRASNOR, L., BOOTH-LAFORCE, C. & BURGESS, K.B. (2006). The Best Friendships of Shy/Withdrawn Children: Prevalence, Stability, and Relationships Quality. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), s. 143–157.
- SÆTEREN, A.L. (2016a). *Dealing with children with withdrawn behavior. A narrative study of one teacher's dealings with a child with withdrawn behavior in ordinary classroom activities*. Doctoral Thesis. NTNU: Department of Education and Lifelong Learning.
- SÆTEREN, A.L. (2016b). Langsomhet i samtalen om tallet 18. I: T. Moen (red.), *Positive lærer elevrelasjoner: En fortelling fra klasserommet*, 85–96. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- SÆTEREN, A.L., MOEN, T., & RISMAR, M. (2017). De stille barna. I: Lyngsnes, K. & Rismar, M. (red.), *Didaktisk praksis 1.-. trinn*, s. 59–64. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- TOBIN, K. (1987). The role of wait time in higher cognitive level learning. *Review of Educational Research*, 57(1), s. 69–94.



Mer didaktikk, takk

Forfatteren av denne artikkelen ønsker mer oppmerksomhet rettet mot innholdet i undervisningen og kunnskap om didaktikk (undervisningslære) i spesialpedagogikken. Han foreslår at det opprettes et eget fag og skrives fagbøker som omhandler didaktikk for spesialpedagogisk praksis. Til slutt i artikkelen omtales også en ny dansk fagbok, og det drøftes hvorvidt denne boken kan bidra til å sette søkelys på disse spørsmålene.

AV HALLVARD HÅSTEIN

En spesialpedagog fikk et overraskende besøk av en kollega som hadde studiepermisjon. Kollegaen spurte: Hvis du skal være så presis du kan: Hva var det du tenkte Mikael skulle erfare eller lære gjennom det dere holdt på med da jeg stakk innom?

Spørsmål om hva en i et bestemt øyeblikk forventer at en elev skal få til, er ikke nødvendigvis lett å svare på. Det betyr imidlertid ikke at spørsmålet er urimelig eller uviktig. Det går nemlig rett til kjernen av hensikten med undervisningen. Ikke mindre krevende er det som kunne vært kollegaens oppfølgingsspørsmål: Og hva ville for deg vært et av de første tegnene på at eleven kanskje gjorde framgang?

Både innledningsspørsmålet og oppfølgingsspørsmålet retter seg mot innholdet i opplæringen, det vil si. hva en mener vil være til berikelse for eleven framover. – Det kan være at den spørrende kollegaen studerte didaktikk, men det var imidlertid et fag de andre lærerne bare hadde hørt om.

Spesialpedagogens ansvars- og oppmerksomhetsfelt

Min enkle tanke er slik: Desto større lærevansker og funksjonshindringer en elev synes å ha, desto viktigere er det hva en velger å prioritere som læringsoppgaver. Hva som bør velges som utfordringer, er sjelden selvfølgelig. Heller ikke spørsmål omkring metoder, hjelpemidler, organisering og fremgangsmåter er uvesentlig. Likevel har jeg inntrykk av at dette lettere tiltrekker seg spesialpedagogers oppmerksomhet enn det mer komplekse og verdiladede spørsmålet: Hva vil det være mest verdifullt for denne eleven å lære nå?

Videre tenker jeg at jo større og flere avvik eleven får fra innholdet i den alminnelige læreplanen, jo mer konsekvensrikt og ansvarsfullt blir det å formulere svar på spørsmålet om opplæringens innhold.

Fortellinger om elever som gjennom flere år blir satt til å trene på oppgaver og utfordringer de tydeligvis ikke oppnår å tilegne seg, er dessverre mange. Eksempler på IOP-er

bygget opp omkring mange og upresise mål, er heller ikke uvanlig. Med mange og upresise mål slipper en å ta stilling til hva som er mest vesentlig for elevens nåtid og fremtid. Dessuten unngår pedagogen å bli forpliktet på noe en kan bli konfrontert med underveis. At læreren samtidig mister muligheter for et tydelig speil for hvordan han arbeider og hva han oppnår, nevnes sjeldnere.

Tre spørsmål til planlegging og forberedelser av undervisning

Enhver IOP inneholder noe om (1) hva eleven skal undervises i. Det er nedfelt i planens mål. Videre vil en god IOP tydeliggjøre (2) hvorfor akkurat disse målene er valgt ut. Ellers forteller planen gjerne om (3) hvordan undervisningen skal foregå; om organisering, metodikk og materiell. Dette svarer til didaktikkfagets tre hovedspørsmål; undervisningens hva, undervisningens hvordan og undervisningens hvorfor (Gundem, 2011). Til dette vil jeg foreslå et fjerde didaktisk spørsmål, nemlig undervisningens hvor. Enhver pedagog og elev vet at undervisningens kontekst har innflytelse på læringsarbeidet (Wiestad, 2014). Inn under hvor-spørsmålet hører også problematikken om hvem eleven skal lære av og sammen med; medelever, gruppe og personell.

Mitt inntrykk er at didaktikkens hva-spørsmål får lite oppmerksomhet i faglige sammenhenger. Det gjelder både i IOP-er og lærebøker i spesialpedagogikk. Overveielser og dilemmaer knyttet til undervisningens innhold behandles i liten grad. For å bøte på den manglende behandling av hva elevene skal lære, kan det å utvikle et fag som spesialdidaktikk eller didaktikk for spesialpedagogisk praksis være en vei å gå.

Faget didaktikk

Didaktikk betyr undervisningslære. Begrepet står som en motpol, men ikke en motsetning, til den kunnskapen en kan samle under betegnelsen elevkunnskap, for eksempel lærings- og utviklingspsykologi og kunnskap om ulike typer funksjonsbegrensninger. Didaktikk er derimot læren om undervisning, primært sett fra skolens og pedagogens synsvinkel. Skolens didaktiske praksis avgjør innholdet i den opplæring eleven får.

Mitt inntrykk er at didaktikk nærmest har vært et fremmedelement i norsk og nordisk spesialpedagogikk, mens betydningen av pedagogiskpsykologi har vært overdrevet (Egelund, 2017). Imidlertid kan det være at vi nå står foran en endring. Faglige diskusjoner om hvordan didaktiske perspektiver kan bli en del av spesialpedagogikkens tverrfaglighet kan være kommet i gang (Hansen & Mårtenson, 2017).

Denne artikkelen er skrevet på bakgrunn av at jeg gjennom år har vært på leting etter faglige utdypninger og diskusjoner om de praktiske og prinsipielle utfordringene ved det å velge mål og innhold for mennesker i en utsatt posisjon.

Didaktikk for spesialpedagogisk praksis

Jeg tenker at innføring i didaktisk tenkning først og fremst skal ta sikte på å ruste spesialpedagoger til å gjennomføre nyanserte resonnementer. Det gjelder valg og vektlegginger av innhold i opplæringen. Noe mer utdypende: Didaktikk dreier seg om å gjennomtenke og besvare hva-, hvordan-, hvorfor- og hvor-spørsmålene. Foran er disse gjengitt som separate spørsmål, men det gjelder bare i teorien. Praktiske konkretiseringer av svaret på disse spørsmålene lar seg ikke utforme uavhengig av hverandre. Og enhver praktiker vet: Det er ikke mulig å undervise om noe, uten samtidig å benytte seg av en form for metodikk. Det lar seg heller ikke gjøre å ta i bruk en metode, uten å anvende den på et bestemt innhold. Sagt på en annen måte: Når spesialpedagoger underviser, vil de hver dag både direkte og indirekte ta stilling til følgende: Hvilke kunnskaper, erfaringer, ferdigheter og holdninger velges ut og danner utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av undervisningen for elevene? Dette er et stort og sammensatt spørsmål. Det blir ikke mindre krevende om elevens begrensninger er betydelige og/eller uvanlige.

Jeg foreslår altså at det etableres et eget fag om didaktikk for spesialpedagogisk praksis. Dette gjøres i erkennelsen av at kjennskap til elevens situasjon og forutsetninger er nødvendig, men langt fra tilstrekkelig for å bygge opp et undervisningstilbud. En må i tillegg til kunnskap om eleven, ha en solid faglig bakgrunn for å kunne ta stilling til en rekke problemstillinger av praktisk

Med mange og upresise mål, slipper en å ta stilling til hva som er mest vesentlig for elevens nåtid og fremtid.

og verdimeslig karakter. Det er dette jeg mener utviklingen av et didaktikk-fag kanskje kan hjelpe med.

En bok om didaktikk for spesialpedagoger

Denne boka er ennå ikke utgitt, og jeg vet ikke om noen holder på å skrive den. Her vil jeg derfor nøye meg med å skissere ønsker om noen kapitler og avsnittsoverskrifter i en eventuell framtidig utgivelse.

Hovedkapitlene i en bok om didaktikk og spesialpedagogikk bør omhandle problemstillinger til det å fastsette mål og innhold for opplæring i et nåtids- og framtidsperspektiv. Muligheter og dilemmaer. – Å bestemme innholdet i opplæringen for en elev som ikke har muligheter for å følge det jevnaldrende skal lære, er å gripe inn i vedkommendes liv på en avgjørende måte. Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (1927–2016) og litteraturen i tilknytning til hans arbeider, kan trolig gi verdifulle impulser til denne delen av boka.

I tillegg ser jeg en rekke enkelttema som vil være av aktualitet overfor de fleste grupper av elever som mottar undervisning og støtte fra spesialpedagoger. Skal et nytt didaktikkfag bli til slik nytte, må det derfor være egnet til å kvalifisere pedagogen på områder som:

- Kunsten å hjelpe. – Elever med spesielle utfordringer trenger hjelp. Spesialpedagoger liker å bidra med den hjelpen de kan gi. Imidlertid er det ikke slik at elevens behov og pedagogens behov for å være hjelpende alltid passer sammen. Men dette skal det en særlig våkenhet til for å oppdage og innrette seg etter.
- Inkludering – et kollektivt fenomen. – For de fleste elever er klassen stedet der de ønsker å delta, bli sett og hørt. Samtidig vet vi at en elev kan bli inkludert av én klasse og bli ekskludert i en annen. Etter mitt skjønn behandles inkluderingsspørsmålet for ofte med tanke på dem som skal inkluderes og ikke om det kollektivet som skal inkludere (Håstein & Werner: 2014 a, b).
- Språkbruk som spesialpedagogisk handling.
 - Spesialpedagogikkens historie viser tydelig hvordan språklige betegnelser og praksis henger sammen. Hvilke begreper som benyttes for å beskrive elever, innvirker både på handling og holdning.

- Betydningen av å møte elevene også utenfor deres sone av vansker og særlige behov. – En elev med cerebral parese trenger også å bli møtt på de sider av sin person som er lik de fleste andres. Altså ikke bare på sine problemer og eventuelle særlige talenter.
- Om å utnytte elevens særlige menneskelige erfaringer.
 - Elever med store vansker vil ofte ha gjort sosiale og følelsesmessige erfaringer som i bestemte situasjoner kan bli til støtte og nytte for medelever når de møter problemer. Det kan for eksempel gjelde erfaringer av å kjenne seg annerledes, ensom, presset og sorgfull.
- Vurderinger av det å bli undervist i noe en sannsynligvis ikke vil komme til å kunne beherske. – Dyp læring er bra, men også det å ha en viss gjenkjennelse av ord og begreper en ikke forstår, kan av og til gi en følelse av å delta i et fellesskap.
- Utvikling av identitet og følelse av å være subjekt i eget liv også når en mottar mye assistanse og særbehandling (Østrem, 2012). – Min erfaring er at mange som blir regnet for å trenge mye hjelp, mer trenger gode erfaringer med seg selv enn med gode hjelpere!
- Planlegging, mål og uforutsigbare hendelser.
 - Å planlegge undervisning er å planlegge vel vitende om at det kan oppstå uforutsette hendelser (Sæverot og Werler: 2018) som gjør det nødvendig å endre opplegget underveis. Blant annet derfor er det i spesialpedagogisk praksis viktig at man løpende prøver ut om de mål som er satt, er vesentlige og realistiske nok (Håstein, 2017).
- Prinsippet om universell utforming. – Vanligvis anvendes begrepet universell utforming om fysisk tilrettelegging, men prinsippet har aktualitet også i undervisning (Håstein & Werner, 2014). Altså: Hva kjennetegner den undervisning som gjør det mulig for de fleste elevene i en klasse å delta på en meningsfull måte?
- Spesialpedagogisk praksis også som samfunnskritisk innsats. – Velferdsstatens ordninger er under press. Spesialpedagogiske tiltak er ikke noe unntak fra dette. Roboter som kan overta deler av undervisningen, finnes allerede. Kunnskap i didaktikk kan bidra til argumentasjonen for ordninger som sikrer læringsmuligheter for alle.
- Verdikunnskap. – Å tilrettelegge for undervisning av elever med særlige opplæringsbehov, innebærer å ta stilling til en rekke verdispørsmål. Begrepet verdier nevnes ofte i pedagogisk litteratur, men sjeldnere på en så konkret måte at lærere synes det angår deres

Didaktikk dreier seg om å gjennomtenke og besvare hva-, hvordan-, hvorfor- og hvor-spørsmålene.

undervisning. Svend Brinkmann har skrevet en bok der han tydelig gjør rede for forskjellen mellom nytteverdi og egenverdi (Brinkmann, 2017). For en mer praktisk orientert behandling av verdier, kan man for eksempel finne en artikkel på Utdanningsdirektoratets hjemmeside kalt «Sentrale verdier for tilpasset opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

- laktakelse og handling. – Spesialpedagogens kommunikasjon og handlinger bestemmes i stor grad av hva vedkommende har evne og tendens til å registrere. Det er nesten umulig ikke å reagere på det en ser og hører. Slik blir elevens læringsmiljø avhengig av preferansene i pedagogens blikk (Damasio: 2018; Håstein, 2017).

Dette er noen av mange tema som angår undervisning av de fleste elever med spesielle behov. Ellers er det min antagelse at desto viktigere det er med individuelle tilpasninger, og kanskje av uvanlig slag, jo viktigere er det å se det spesielle i lys også av allmennmenneskelige utfordringer. Massiv vekt på individuell tilpasning kan føre til innelukking ikke bare av eleven, men også av pedagogens tankeverden. Umerkelig kan en bli drevet over i et perspektiv der en ikke ser at det som gjøres i en spesialpedagogisk sammenheng, også har klare paralleller i det som gjøres overfor de fleste elever. Kan det være at individuelle tilpasninger noen ganger bidrar til utvikling av behov for flere tilpasninger?

Utforming av spesialpedagogisk praksis er selvfølgelig knyttet til kunnskap og forståelse av de enkelte typer vansker. Likevel mener jeg med dette å ha vist at det også finnes pedagogiske emner som med fordel kan behandles på tvers av hvilke vansker eleven sliter med.

Den didaktiske vendingen

At spesialpedagoger skal ha sin oppmerksomhet rettet mot eleven og elevens muligheter, det er alle enige om. Men velger en å gå inn i en didaktisk vending, oppstår det delvis nye utfordringer: Pedagogen blir i større grad tvunget til også å ha et mer kritisk blikk på skolen og seg selv. En blir tvunget til å være nysgjerrig på hva en selv uttrykker og formidler gjennom sine daglige møter med eleven. Her er noen spørsmål til selverkjennelse:

- Av alt som kan sees og høres i undervisningssituasjonen, hva er jeg i stand til å gjenkjenne?
- Hva er det jeg lett legger merke til?
- Hvilke av mine interesser, begrensninger og tilbøyeligheter kommer til uttrykk i undervisningen?
- Hvilke begreper er det jeg benytter når jeg snakker med og om elevene?

Og oppsummert: Ved å være meg nå, på hvilken måte og i hvilken retning påvirker jeg da innholdet i det som blir elevens reelle opplæringstilbud?

En bokomtale

Som nevnt tidligere i denne artikkelen har jeg savnet en bok om didaktikk og spesialpedagogikk. Opplæringsmetoder, kartlegging, materiell og planlegging i tilknytning til spesialundervisning opptar mange. Men også problemstillinger knyttet til innholdet i undervisningen til elever med spesielle behov, krever kvalifisert faglig oppmerksomhet. På bakgrunn av dette ble jeg både nysgjerrig og forhåpningsfull da jeg oppdaget at det var kommet ut en dansk bok med tittelen «Specialdidaktik i teori og praksis», redigert av Helga Borghjerg Hansen og Brian Degn Mortensson. Kanskje kunne denne boka vise en vei ut av det faglige tomrommet omkring innholdet i spesialundervisning og annen spesialpedagogisk virksomhet? Boka har som uttalt hensikt å gjenopplive en samtale om didaktikkens plass i spesialpedagogikken. Ut fra min erfaring er det i norsk sammenheng mer et spørsmål om det i det hele tatt er mulighet for å få i gang en slik samtale!

Boka har hele 22 kapitler, og mer enn 20 forfattere. Dette bidrar dessverre til at framstillingen kan virke unødvendig oppstykket og uten et tilstrekkelig samlende fokus. Noen kapitler dreier seg om det spesialpedagogiske arbeidsfeltet generelt. Andre kapitler er mer knyttet til avgrensede deler av spesialpedagogisk praksis. Det gjelder blant annet undervisning i dansk, matematikk, engelsk, idrett og natur/teknologi. For øvrig har boka også kapitler av mer metodisk art. Ellers må det tilføyes at boka mer har sitt utgangspunkt i situasjonen for spesialskoler og spesialklasser, enn spesialundervisning slik vi kjenner det i vanlige skoler.

Av forfatterne er det Mette Bruun ved University College Sjælland som tydeligst tar utfordringen med å sirkle inn hva spesialdidaktikk kan være. Derfor velger jeg å konsentrere denne omtalen spesielt om hennes kapittel: «Det spesielle ved spesialdidaktikk?» (s. 49). Bruun avslutter sitt bidrag med det hun kaller essensielle oppmerksomhetspunkter (s. 64). I alt har hun fem av dem. De representerer noe av kjernen i hennes krav til spesialpedagogisk kompetanse. Her gjengir jeg dem lett omskrevet og sterkt forkortet. Av den som skal planlegge og gjennomføre spesialpedagogisk virksomhet, fordres det at en har kompetanse på områdene:

1. nysgjerrig iaktakelse av elever
2. anerkjennende nærvær i møte med elever
3. kommunikasjon i asymmetriske relasjoner
4. forståelse av sammenhengen mellom mestring og forventninger
5. utvikling av selvbylde

Dette er mye likt det en også kan finne i norsk faglitteratur. Legg likevel merke til at det her ikke er noe punkt som direkte omhandler utvalg av lærestoff. Til sammenligning sier Niels Egelund i et annet kapittel: «Når talen falder på didaktikk – læren om undervisningens mål og innhold ...» (side 343, uthevet her). – Men heller ikke han går videre med å drøfte problemstillinger knyttet til innholdet i elevenes opplæringstilbud.

Mette Bruun presenterer flere modeller som er mye brukt i Danmark. Interessant er det at to av disse er norske. For det første det som kalles en didaktisk relasjonsmodell, utviklet av Bjørndal & Lieberg i 1978 og senere noe bearbeidet av Him & Hippe. Modellen er rikt utbredt i både norsk og dansk pedagogisk faglitteratur. Videre fremheves SMTTE-modellen, opprinnelig utviklet ved Pedagogisk senter i Kristiansand på 1980-tallet og senere videreutviklet. Modellen er kjent blant annet fordi den introduserer forhåndsbestemte tegn som et element i planlegging. Det gjøres rede for hvordan disse modellene er bygget opp med utgangspunkt i at praktisk pedagogikk er en kompleks og delvis uforutsigbar praksis. Bruk av slike modeller, gjør at en er rustet mot overdreven rett-fram-het i planleggingen. God planlegging krever at en overveier et vidt sett av faktorer.

Bruun avslutter med å lansere en egen spesialpedagogisk modell bestående av seks faktorer: Valg av innhold, elevens forutsetninger, individuelle mål, sluttevaluering, tegn på tilnærming til mål, elevdifferensiering, individuelle arbeids- og organisasjonsformer (s. 67). Her er begrepet innhold nevnt, men utdypes dessverre ikke i teksten.

Indirekte stiller boka mange spørsmål om hva didaktikk kan tilføre det spesialpedagogiske fagområdet. Men samtaler om fagutvikling berikes gjerne ved at det også gis noen forslag til svar.

Min konklusjon basert på vurderingene overfor blir derfor at bokas verdi for norske spesialpedagoger først og fremst består i at den aktualiserer behovet for faglig utvikling på området didaktikk for spesialpedagogisk praksis. Det vil også si at jeg fremdeles savner en god fagbok som tar for seg de tidligere nevnte utfordringer knyttet til didaktikk og spesialpedagogikk og hva innholdet i undervisningen bør være.



Hallvard Håstein er cand.polit. og rådgiver i pedagogiske fag. Han har vært tilknyttet universitetene i Agder og Oslo, Sørlandet kompetansesenter og Kristiansand kommune. Hallvard Håstein har bidratt til pedagogikkfaglige publikasjoner i Danmark og Norge.

REFERANSER

- BRINKMANN, S.** (2017). *Ståsteder. 10 gamle ideer til en ny verden*, Press forlag.
- BRUUN, M.** (2017). Det spesielle ved spesialdidaktikk. I: H.B. Hansen & B.D. Mårtenson (red.), *Spesialdidaktikk i teori og praksis*, Reitzel Forlag, København
- DAMASIO, A.** (2014). *The Strange Order of Things: Life, Feeling, and the Making of Cultures*. New York: Pantheon Books.
- EGELUND, N.** (2017). Elevplaner, mål og spesialdidaktikk. I: H.B. Hansen & B.D. Mårtenson (red.), *Spesialdidaktikk i teori og praksis*. Reitzel Forlag, København
- GUNDEM, B.B.** (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget
- HANSEN, H.B. & MÅRTENSON B.D.** (red.) (2017). *Spesialdidaktikk i teori og praksis*. Reitzel Forlag, København.
- HÅSTEIN, H.** (2017). *SMITTE. En struktur for pedagogisk oppmerksomhet*. Galleberg forlag, Tønsberg.

HÅSTEIN, H. & WERNER S. (2014a). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I: M. Bunting, (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo

HÅSTEIN, H. & WERNER S. (2014b). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I: M. Bunting, (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo

SÆVEROT, H. & WERLER, T.C. (2017). Ny vei i didaktikk.

I: *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap*.

Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018) «Sentrale verdier for tilpasset opplæring». Artikkel hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>

WIESTAD, E. (2004). *Stedene som former deg. Om rom og subjektivitet*. Bergen: Fagbokforlaget.

ØSTREM, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo

SPESIALPEDAGOGIKK

kunnskapskurs uten eksamen tilbys for assistenter, barne- og ungdomsarbeidere m.m. i barnehage, skole, sfo.

Populært kurs som holdes i store deler av landet som starter i februar. 1 kveld pr. uke over 10 uker fra kl. 18.00 - 21.00.

Kurset skal gi deltakerne en faglig forståelse for ulike læreverser hos barn samt en faglig innsikt i spesialpedagogiske virkemidler for arbeidet i barnehage/skole/sfo.

Hva er spesialpedagogikk? - Lese- og skriveverser
Læreverser - Psykisk utviklingshemming - Språk- og taleverser - Synverser - Hørselsverser
Bevegelsesverser og hodeskader – ADHD
Tourettes syndrom og skjulte funksjonshemminger
Spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak.

SOSIALPEDAGOGIKK

problematferd blant barn og unge

kunnskapskurs uten eksamen tilbys for assistenter, barne- og ungdomsarbeidere m.m. i barnehage, skole, sfo.

Populært kurs som holdes i store deler av landet som starter i februar. 1 kveld pr. uke over 10 uker fra kl. 18.00 - 21.00.

Kurset skal gi deltakerne en faglig forståelse av problematferd og gjøre deltakerne i stand til å sette i verk mest mulig effektive tiltak. Problematferd?

- Utvikling av atferdsproblemer – Perspektiver på endring - Forebygging - Hvordan oppstår problematferd? Atferdskorrigerer - Aggressive og utagerende barn – Sosial kompetanse hos barn og unge - Læringspsykologi og sosialkompetanse - Tiltak for å fremme sosial kompetanse.

Påmelding: www.kompetansesenter-bedriftshjelp.com
Kompetansesenter og Bedriftshjelp AS – org.nr 919197587



Lyst til å skrive en tekst til Spesialpedagogikk ?

Siden vi i Spesialpedagogikk ønsker oss mye godt fagstoff også i 2019, vil vi gjerne ha ditt bidrag! Så send oss gjerne:

- fagartikler,
- gode historier fra praksis,
- beskrivelse av metoder som har vært vellykkede for å fremme mestring og kompetanse for ulike barn og med spesialpedagogiske utfordringer,
- debattinnlegg om noe du er opptatt av,
- eller bokmeldinger om bøker du har lest.

Vi ønsker oss ulike temaer, men teksten bør ha en spesialpedagogisk vinkling eller relevans slik at den passer inn i tidsskriftet.

Bruk e-postadressen: ellen@spesialpedagogikk.no



FOR SK NING DEL

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

Mest støtte til de faglig sterke?

En studie av sammenhengen mellom opplevd lærerstøtte og prestasjonsnivå i ungdomsskole og videregående skole

Sammendrag

Lærere har som oppgave å støtte sine elever. Hvordan opplever elevene støtten? Denne artikkelen bygger på en undersøkelse blant mer enn 2000 elever fordelt på elever fra 10. trinn i ungdomsskolen og elever i videregående skole. Elever med gode karakterer i skolen opplever signifikant mer støtte fra sine lærere enn elever med svake karakterer. Dette gjelder på alle trinn, for yrkesfag så vel som studieforberedende fag, for jenter så vel som gutter. Hovedundersøkelsen er en kvantitativ studie. Fokusgruppeintervjuer med 84 elever bekrefter funnene fra spørreskjemaundersøkelsen, men viser at også noen elever med dårlige karakterer opplever støtte. En støtte som er viktig ikke bare for skolemotivasjon, men for dem som mennesker.

Summary

A main task for teachers is to give support to their students. How do the students experience this support? The basis for this article is a survey of more than 2000 students from lower and upper secondary school in Norway. The results show that students at a high academic level experience significantly more support from their teachers than do students at a lower academic level. This applies to all stages, for vocational studies as well as study preparatory studies and for girls as well as boys. The main study is a quantitative study. In addition, focus group interviews with 84 students were included. The interviews confirmed the findings from the main survey, but made a slight nuance showing that also some students with poor grades experience support from their teachers. This support that was important not only for their school motivation, but for them as human beings.

Nøkkelord

LÆRERSTØTTE
ELEVSTØTTE
KARAKTERNIVÅ
MOTIVASJON

PER EGIL MJAAVATN, førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

LENA HALLER BUSETH, universitetslektor, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

PER FROSTAD, professor, Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

Innledning

«Barn kan ikke lære noget av nogen de ikke holder av», sa Bjørnson. Bård skolemester har i mer enn hundre år framstått som et ideal av en lærer som elevene beundret og respekterte. Det var en mann som så elevene som foreldre ser sine barn. Bård skolemester var klok og omsorgsfull, og når han var streng, var det med et glimt i øyet. Relasjonen mellom lærer og elev har stått sentralt i skolen helt siden Bjørnson skrev fortellingen om En glad gutt. Det kan vi se gjennom all forskning som er gjort på dette feltet, nasjonalt og internasjonalt (Donohue, Pern & Weinstein, 2003; Hattie, 2008; Roorda, Koomen, Split & Oort, 2011). Vi kan også se det gjennom ulike styringsdokumenter som direkte og indirekte påvirker skolens arbeid og har konsekvenser for den enkelte eleven (Opplæringsloven, stortingsmeldinger. Kunnskapsløftet m.m.). Den moderne skole er svært forskjellig fra skolen i Bjørnsons fortelling. Det var nok enklere å ha en nær relasjon til elevene på en liten landsens skole enn det er i dag på en stor, støyende skole med hundrevis av elever. Denne artikkelen setter søkelys på hvordan elevene opplever relasjonen til sine lærere i videregående skole. Artikkelen omfatter både surveydata og intervjudata, og de er fra en studie ved 13 videregående skoler i Trøndelag.

Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Begrepet relasjon kan defineres som noe som uttrykker et felles forhold hvor begge parter ser hverandre som uavhengige personer med en felles virkelighet (Røkenes & Hansen, 2002). En god relasjon mellom lærer og elev er viktig for elevenes trivsel og utvikling av kunnskap i skolen (Davis & Dupper, 2004; Drugli, 2012).

Det er vanlig å se lærer-elev-relasjonen fra tre ulike teoretiske perspektiver; teorier om tilknytning, teorier rundt det sosiale miljøet og motivasjonsteorier (Davis, 2003; La Guardia & Patrick, 2008). Howes & Ritchie (1999) gjennomførte en studie av over 3000 barneskolebarn for å se på hvordan de var tilknyttet læreren sin. Noen elever hadde en trygg tilknytning og kunne søke hjelp og trøst hos læreren. En trygg tilknytningsrelasjon tidlig i skolegangen kan være viktig for senere forhold til lærere og gi rom for selvstendighet og en positiv kognitiv og sosial utvikling. Motsatt kan en ambivalent eller desorganisert tilknytning utvikles når elever får et mer fryktpreget forhold til sine lærere. Dersom elevene bringer dette med seg videre gjennom skolegangen, kan det gi mange negative opplevelser av skolen (Borelli mfl., 2010).

Lærer-elev-relasjonen knyttes også opp mot sosial støtte og de sosiale prosessene i skolen. Prosesser som bidrar positivt til studentenes faglige og sosiale utvikling (Farmer & Farmer, 1996). Elevperspektivet er kommet sterkere fram i nyere forskning, og en har fokusert mer på den indre dimensjonen, som kan deles i elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte. Den emosjonelle støtten handler om hvorvidt elevene oppfatter å bli akseptert, verdsatt, oppmuntret og respektert. Opplevd trygghet i forholdet til læreren er også en viktig faktor her. Den instrumentelle støtten har mer fokus på hvordan elevene oppfatter konkrete råd og veiledning de mottar fra læreren om skole og skolefag og om læreren ser deres faglige utfordringer (Federici & Skaalvik, 2013). Disse to begrepene er nært knyttet til hverandre (Suldo, 2009). Bru & Thuen (1999) fant en sterk sammenheng mellom emosjonell støtte og grad av akademisk støtte, klasseromsledelse, og medvirkning (elevansvar, deltagelse, innflytelse). Lærerstøtte blir slik en sentral faktor i elevenes totale læringsmiljø.

Teorier om elevers motivasjon for skole og læring står sentralt i pedagogiskpsykologisk forskning (Skinner & Belmont, 1993). Motivasjon er en kraft som styrker vår oppmerksomhet, som styrer valg av, og retning på, våre interesser og vår atferd. Maslow (1943) påpekte at mennesker har grunnleggende behov for anerkjennelse, en positiv selvoppfatning og muligheter for å realisere seg selv. Muligheter for dette styrer mye av vår motivasjon i det daglige liv. Vi motiveres til læring i skolen på ulike måter. Store reviewstudier viser blant annet at en positiv lærer-elev-relasjon kan lede til økt motivasjon og større innsats hos elevene (Koca, 2016). Elever vil gjerne bli positivt vurdert av andre og blir motivert av positive vurderinger fra lærere. Akademisk selvoppfatning er nært knyttet til indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013) og forskning har vist at akademisk selvoppfatning henger tett sammen med opplevd støtte fra lærere i timene (Gottfried, 1990; Skaalvik, 1997). Forskning på hvilke faktorer i læringsmiljøet som kan fremme eller hindre utvikling av indre motivasjon, tar ofte utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan (Reeve, Deci & Ryan, 2004). Ifølge denne teorien er det særlig tre faktorer i læringsmiljøet som vil fremme utvikling av indre motivasjon. For det første vil opplevelse av deltakelse i det sosiale miljøet være viktig. Her vil relasjoner til lærer og medelever være viktige komponenter. Videre er det viktig at elevene opplever mestring med hensyn til de oppgavene de blir stilt overfor, og endelig er det viktig at elevene opplever en viss grad av medbestemmelse.

Hattie (2008) gjennomførte et stort antall metaanalyser av læringsfremmende tiltak i skolen. Han fant at et av de mest effektive virkemidlene var å bygge gode relasjoner mellom lærere og elever. Elever er ofte oppmerksomme på lærerens holdninger. Mercer & DeRosier (2010) viser i en studie at en elevs opplevelse av lærernes holdninger til seg som person også ofte stemmer med de holdningene læreren tilkjenner overfor den samme eleven.

Mercer & DeRosier fulgte 1193 elever fra tredje til fjerde klasse med spørsmål til både elevene og til lærerne begge år. 95 prosent av lærerne var med. Etter å ha kontrollert for andre faktorer fant forskerne ut at lærernes elevpreferanser alene påvirket elevenes skoleprestasjoner. Flere har

gjort samme funn: et problematisk lærer-elev-forhold predikerer lav motivasjon og dårlige karakterer hos elevene (Hamre & Pianta, 2001; Pianta & Stuhlman, 2004). Her er det også nødvendig å vise til Julian Rotter (Rotter, 1992) og hans begrep «locus of control». Rotter hevdet at vi ved dårlige prestasjoner har en tendens til å vise til årsaker utenfor oss selv (ekstern locus of control) som en forklaring.

I et lærer-elev-forhold kan da en elev som presterer dårlig faglig, skyldes på manglende støtte fra læreren uten at dette nødvendigvis er reelt. Det eleven opplever som et dårlig forhold til sine lærere, kan være et forsøk på å bortforklare det som i utgangspunktet kanskje var lav motivasjon og dårlig innsats.

Læreres holdninger til en elev ser også ut til å være viktig for elevens forhold til sine medelever. Elever som i liten grad opplever omsorg fra lærerne og føler seg mislikt, har ofte et dårligere forhold til sine medelever, de er ofte ensomme (Mercer & DeRosier, 2008, 2010; Hamre & Pianta, 2001; Wentzel & Asher, 1995). Fra slutten av 1990-tallet kom det også fram forskning som viser betydningen av en god relasjon lærer-elev for å fullføre skoleløpet på ordinær tid.

Barn møter mange lærere i løpet av sin skoletid. Elevenes motivasjon og engasjement for skolen kan endre seg fra år til år ved bytte av lærer. En endret lærer-elev-relasjon kan få store konsekvenser for elevenes læring og emosjonelle utvikling (Wentzel, 2002; Murray & Malmgren, 2005; Reeve & Jang, 2006).

I denne artikkelen har vi sett på sammenhengen mellom motivasjon og elevenes opplevelse av relasjoner til sine lærere. Vårt hovedspørsmål er: Er det sammenheng mellom elevenes opplevelse av støtte fra sine lærere, motivasjon for skolen og prestasjoner i skolefag?

Utvalg/metode

Grunnlaget for denne artikkelen er en undersøkelse av elever i ungdomsskole og videregående skole i daværende Sør-Trøndelag fylke. Undersøkelsen besto både av en kvantitativ del med spørreskjema og en kvalitativ del med fokusgruppeintervjuer.

Et stort utvalg elever besvarte spørreskjema på papir som prosjektmedarbeiderne selv i hovedsak administrerte i klasserom. Elever fra 12 ungdomsskoler og 13 videregående

skoler deltok. 8 videregående skoler lå i Trondheim by, en i et jordbruksområde i Trondheim kommune, og 5 skoler lå i nabokommuner. Ungdomsskolene ble i utgangspunktet valgt ut strategisk for å dekke ulik demografi og geografi i Sør-Trøndelag fylke. Utvalget var ikke et tilfeldig utvalg og må betraktes som et bekvemmelighetsutvalg (McQueen & Knussen, 2006). Tabell 1 viser en oversikt over informantene i denne delen av prosjektet. 1247 elever deltok fra tiende trinn i ungdomsskolen (US10) (83,6 % av alle elevene ved skolene). Disse besvarte spørreskjemaet våren 2015. 2529 deltok i VG1 (85,9 %). Disse elevene besvarte skjema like før jul 2015. 2120 deltok våren 2017 i VG2 (78,9 %). IVG 3 deltok 1509 elever våren 2018, av disse gikk 252 på yrkesforberedende studieprogram. 456 deltok alle fire år.

Som grunnlag for denne artikkelen hadde vi 1247 elever i US10. IVG 1 hadde vi mange av de samme elevene fra ungdomsskolen pluss en stor gruppe nye elever. Tilsvarende situasjon hadde vi i VG2, noen elever hadde vært med hele tiden, noen hadde vært med fra VG1 og andre var bare med i VG2. IVG 3 gikk de fleste elevene på allmennfag, de fleste yrkesfagelevne var ute av ordinær skole. Vi hadde følgelig flere underutvalg i vår informantgruppe. 456 elever deltok på alle tre datainnsamlingene. En strategi kunne derfor vært å analysere data for bare disse elevene for å ta vare på det longitudinelle designet undersøkelsen har lagt opp til. Vårt hovedfokus for denne artikkelen er imidlertid hvordan opplevd lærerstøtte påvirker elever i ungdomsskolen og i videregående skole, ikke primært hvordan dette utvikles over tid hos de samme elevene. Vi valgte derfor å bruke hele den tilgjengelige databasen på hvert trinn for å kunne få mest mulig styrke i funnene. Designet må derfor betraktes som et gjentatt tverrsnittsdesign. Vi vil skille mellom elever på yrkesfag og elever på studieforberedende fag fordi deres skolehverdag er så forskjellig med hensyn til både undervisning og klassestørrelse.

Prosjektet ble utviklet i samarbeid med Sør-Trøndelag fylkeskommune. Spørreskjemaene ble skannet og lagt inn i en database som er grunnlaget for denne artikkelen. Analysene av datamaterialet er gjort med SPSS, versjon 25.

Våren 2017 ble det gjennomført 18 fokusgruppeintervjuer med elever i VG2 på yrkesfag. Intervjuene ble gjennomført med elever fra 7 videregående skoler. Heller ikke

TABELL 1. Informanter i 10. klasse i ungdomsskolen (US10), og i videregående skole (VG1,2,3)

	US10	VG1	VG2	VG3
Jenter	638	1262	1061	873
Gutter	609	1267	1059	636
Totalt	1247	2529	2120	1509

TABELL 2. Oversikt over informantene som deltok i fokusgruppeintervjuer.

	SERVICE OG SAMFERDSEL (SS)	HELSE OG OPPVEKSTFAG (HO)	TEKNIKK OG INDUSTRIELL PRODUKSJON (TIP)
Jenter	14	23	4
Gutter	22	2	19
Totalt	36	25	23

dette var et trukket, tilfeldig utvalg, så også dette utvalget må betraktes som bekvemmelighetsutvalg (McQueen & Knussen, 2006). Disse elevene representerte 3 ulike studieretninger på yrkesfag. Intervjuene ble gjennomført av to forskere som er sentrale medarbeiderne i prosjektet, herunder en av artikkelforfatterne. Kontaktlærerne for klassene ved de utvalgte skolene spurte elevene om noen hadde lyst til å delta i fokusgruppediskusjoner. Mange meldte seg. I intervjuene, som foregikk i rom på skolen, ble elevene utfordret til å fortelle om sin opplevelse av ulike sider ved livet i skolen, om opplevelsen av undervisningen og av det sosiale miljøet. De ble spurt om sine tanker om fremtiden og om hvordan de trodde deres medelever hadde det på skolen.

Det kan være en utfordring å intervju ungdom, men forskerne opplevde at elevene var åpne og engasjerte, og til dels trigget hverandre, noe også utskriftene av intervjuene bærer preg av. De transkriberte intervjuene ble gjennomgått, systematisert og kategorisert i henhold til sentrale forskningsspørsmål i hovedprosjektet. Spørsmål som i stor grad avspeiles i de kvantitative data. Hovedprosjektet er langt mer omfattende enn de spørsmål som behandles i denne artikkelen.

På skolene hadde Service og samferdsel en blanding av jenter og gutter, mens Helse og oppvekstfag og Teknikk og

industriell produksjon var dominert av henholdsvis jenter og gutter. Totalt var det 18 elevgrupper, og samtalene tok ca. en time for hver gruppe. Intervjuene ble tatt opp både som lydopptak og som videoopptak, videoopptak for å kunne identifisere informantene på lydbåndet. En gruppe hadde både jenter og gutter, de øvrige var rene jente- eller guttegrupper. Dette var en ønsket organisering fra vår side, men en grunn var også at det var svært skjev kjønnsfordeling på to av studieretningene. Vi brukte resultater fra VG1 som utgangspunkt for samtalene med elevene i VG2. Stikkord for intervjuene var: *Trivsel, Utfordringer, Mestring, Sosialt skolemiljø, Venner og Tanker om å slutte.*

Spørreskjemaet

Spørreskjemaet omfatter en rekke områder knyttet til livet i skolen. Vi vil i denne artikkelen kun omtale et lite utvalg som er relevant for vår tematikk. Variablene og spørsmålene er i hovedsak hentet fra velprøvde instrumenter. Basert på faktoranalyser ble en rekke enkelt-item slått sammen til sumvariabler. Elevene ble bedt om å ta stilling til ulike påstander i henhold til en 6-punkts Likert-skala (f.eks. fra «svært usant» til «svært sant»). Chronbachs alpha for sumvariablene varierte fra 0,82 til 0,93.

Lærerstøtte

Basert på Malecki & Demary (2002) og Malecki & Elliott (1999) ønsket vi å etablere to variabler; en for emosjonell støtte fra lærer og en for faglig støtte fra lærer. Totalt 8 påstander ble besvart på en skala fra 1–6. Eksempler på påstander: *Jeg føler at lærerne mine bryr seg om meg* og *Jeg føler at lærerne mine behandler meg på en vennlig måte (emosjonell støtte)*; *Lærerne mine forklarer meg det jeg ikke skjønner* og *Lærerne mine fortsetter å forklare helt til jeg forstår* (instrumentell/faglig støtte). En faktoranalyse viste imidlertid at vi i vårt materiale fikk ut påstandene som én skala – ikke to. Variabelen ble derfor kun kalt lærerstøtte og hadde god reliabilitet ($\alpha = 0,92$ i US10, $\alpha = 0,91$ i VG1, $\alpha = 0,93$ i VG2 og $\alpha = 0,91$ i VG3).

Elevestøtte

Vi hadde 4 påstander knyttet til hvor mye støtte ungdommene opplevde fra medelever. Disse ble hentet fra The Child and Adolescent Social Support scale, CASS, (Malecki & Demary, 2002) og Student Social Support Scale, SSSS (Malecki & Elliott, 1999). Eksempler: *Andre elever i klassen er hyggelige mot meg* og *Andre elever i klassen behandler meg med respekt*. Elevene svarte på en 6-delt skala fra «svært usant» til «svært sant». Variabelen hadde god reliabilitet ($\alpha = 0,84$ for US10 og VG1, $\alpha = 0,85$ i VG2 og $\alpha = 0,82$ i VG3).

Selvurdering av kompetanse

Også her hadde vi 4 påstander elevene skulle ta stilling til. Eksempel på påstander: *Jeg har gode evner, jeg kan få til det meste* (Tafarodi & Swann, 1995), *Jeg takler utfordringen med å lære nytt stoff på skolen* (Deci & Ryan, 1985, 2002). Elevene svarte på en 6-delt skala fra «svært usant» til «svært sant». Variabelen hadde god reliabilitet ($\alpha = 0,80$ for US10, $\alpha = 0,82$ i VG1, $\alpha = 0,81$ i VG2 og $\alpha = 0,80$ i VG3).

Indre motivasjon

Elevene ble forelagt 4 påstander hentet fra Deci & Ryan (1985, 2002) om deres indre motivasjon for skolearbeidet. Eksempler på påstander: *Jeg liker å holde på med skolearbeid* og *Fagene vi har på skolen interesserer meg*. Variabelen hadde god reliabilitet ($\alpha = 0,90$ i US10, $\alpha = 0,87$ i VG1 og $\alpha = 0,91$ i VG2, $\alpha = 0,89$ i VG3).

Karakterer

Vi har i studien brukt grunnskolepoeng som bakgrunnsvariabel i 10-trinn. I videregående skole brukte vi en sammenlagt skår for karakterer fra siste avlagte prøve i norsk, engelsk og matematikk angitt av elevene selv.

Resultater

Vi ønsket å finne ut om elevenes opplevelse av lærerstøtte var knyttet til karakterer på skolen. En korrelasjon viste en liten, men signifikant ($p < .000$) sammenheng mellom karakterer og opplevd lærerstøtte ($r = ,194$ i US10; $,147$ i VG1; $,143$ i VG2 og $,205$ i VG3). For å tydeliggjøre sammenhengen mellom karakterer og opplevd lærerstøtte delte vi inn elevene i fire percentilgrupper ved hjelp av SPSS, «Rank Cases». Slik kunne vi illustrere forskjeller mellom høyt presterende og lavt presterende elever. Elevene ble inndelt i percentilgrupper for hvert klassetrinn og studieretning etter grunnskolepoeng (US10) og summen av de karakterene de oppga fra siste skriftlige prøve i engelsk, norsk og matematikk (VG). Tabell 3 gir en oversikt over materialet.

Vi ønsket i denne studien å se om det var en klar sammenheng mellom elevenes opplevelse av lærerstøtte og deres skoleprestasjoner. Det er viktig å presisere at dette var elevenes oppfatning og at deres lærere ikke nødvendigvis hadde samme syn på lærer-elev-relasjonen. Vi sammenlignet de ulike karaktergruppene med hensyn til opplevd lærerstøtte ved hjelp av ANOVA.

Tabell 3 viser at elever med gode karakterer opplevde høyere grad av støtte fra sine lærere enn elever med dårlige karakterer. Posthoc-testen (Scheffe) viser at forskjellen var signifikant ($p < .05$) mellom laveste karaktergruppe og gruppe 3 og 4 for alle klassetrinn og studieretninger, i ungdomsskolen også mellom gruppe 1 og gruppe 2. Vi fant også en signifikant forskjell mellom gruppe 2 og 4 for 4 av elevgruppene, men det var særlig gruppa med de dårligste karakterene som skilte seg ut. Ved å se på forskjellen mellom yttergruppene – 1 og 4 – og bruke effekt-målet Cohens d fant vi den største effekten av karakternivå i ungdomsskolen og på allmennfag i videregående skole. Ifølge Cohen (1988) regnes en d under 0,2 for en ubetydelig effekt, 0,2–0,5 er en liten effekt, 0,5–0,8 viser en middels effekt, og $> 0,8$ en stor effekt. Vi fant en reell effekt for alle de

TABELL 3. Gjennomsnittlig skår og standardavvik () for opplevd lærerstøtte for fire karaktergrupper. Effektmålet Cohens d er målt for effekten av forskjellen mellom karaktergruppe 1 og karaktergruppe 4.

KARAKTER GRUPPE	US10	VG1 YRKESFAG	VG1 STUDIEFORB.	VG2 YRKESFAG	VG2 STUDIEFORB.	VG3 YRKESFAG	VG3 STUDIEFORB.
1	4,1 (1,1)	4,1 (1,1)	4,0 (1,0)	4,2 (1,1)	4,0 (1,0)	3,8 (1,1)	4,1 (1,1)
2	4,3 (1,0)	4,5 (1,0)	4,3 (0,9)	4,4 (1,0)	4,2 (0,9)	4,3 (1,0)	4,3 (0,9)
3	4,4 (1,0)	4,5 (1,0)	4,3 (0,9)	4,6 (1,0)	4,3 (1,0)	4,6 (0,9)	4,4 (0,9)
4	4,7 (0,8)	4,5 (1,0)	4,5 (0,8)	4,6 (1,1)	4,5 (0,9)	4,8 (0,7)	4,6 (0,8)
Total	4,4 (1,0)	4,4 (1,1)	4,3 (1,0)	4,4 (1,0)	4,3 (1,0)	4,4 (1,0)	4,3 (0,9)
Cohens d	0,62	0,38	0,55	0,36	0,53	1,1	0,52
N	1201	1011	1292	684	972	217	1159

studerte elevgrupperingene, US10–VG3. For 5 av 7 fant vi en effekt over 0,5, noe må betraktes som absolutt betydningsfullt for forholdet mellom opplevd lærerstøtte og karakterer.

Dersom en går ut fra skalaen fra 1–6 og 3,5 representerer et midtpunkt for opplevd lærerstøtte, skåret alle karaktergruppene på ulike klassetrinn over midtpunktet og er følgelig mer fornøyd enn misfornøyd med støtten fra sine lærere. Men i f.eks. VG3 studieforbereende linjer skåret 28,7 prosent av elevene i laveste karaktergruppe under 3,5 – mot 8,5 prosent i høyeste karaktergruppe. Resultatene fra spørreskemaundersøkelsen viste en klar sammenheng mellom skoleprestasjoner og opplevd støtte fra lærere. Det var de mest skoleflinke elevene som opplevde mest lærerstøtte, de skolesvake opplevde minst. Dette gjaldt for elever av begge kjønn og på yrkesfag så vel som på studieforbereende fag. Vi fant samme tendens ved alle fire målepunkt, både i ungdomsskolens tiende trinn, på VG1, VG2 og VG3.

Denne skjevfordelingen fant vi igjen i intervjuene, men noe mindre bastant. Elevene ser at noen elever blir favorisert framfor andre, og at dette særlig kan gå ut over elever med svake karakterer. «Du må på en måte oppfylle kravene hans for å bli favorisert», sa en gutt om en lærer. «Det er noen lærere som er veldig flinke til å favorisere andre elever», sier ei jente.

Ei annen jente sa:

Det er jo lærere som kan ta litt lett på elever hvis de får enere og toere, og tenker at den eleven gidder ikke uansett, så da vil ikke den læreren bruke energi og midler på den ene eleven – istedenfor å ta og prate og spørre litt hva den eleven vil i framtida og sette opp mål og ha en plan framover.

En gutt, som er blant de flinke i klassen sa:

Jeg tror han ene læreren favoriserer meg ganske mye. Jeg føler at jeg blir prioritert mer av ham enn alle her, egentlig.

Hvis jeg og NN (en av de svake elevene) rekker opp hånda, og begge trenger hjelp, og han har sittet ti minutter, og jeg tar den opp mens læreren ser på, kommer han rett bort til meg.

Elevene bekreftet i intervjuene det den kvantitative undersøkelsen viser: Mange lærere ser ut til å bry seg mer om de flinke elevene enn om de som har dårligere karakterer. Intervjuene viste imidlertid også at virkeligheten kan være mer nyansert enn det som går fram av rent kvantitative analyser.

Ei jente sa om det å få hjelp til noe en ikke så lett får til:

Han (læreren) er veldig flink til sånn ... Hvis vi har matteprøver og sånn, så tok han ut én og én og gikk gjennom

prøven og forklarte og sånn, og så kunne vi liksom snakke om ... Ja, han følte jeg jeg bare kunne si alt til. For han var veldig ... Han viste interesse for meg og det jeg sleit med, ikke at: «Det gjorde du feil.» Det var veldig sånn at: «Her hadde du kanskje kunnet gjøre ...» Og så litt, ja ... «Hvordan ville du løst det på en annen måte?» Og viste meg liksom hvordan det passer for meg, da, og ikke hvordan systemet sier det skal være. Så da føler jeg jo at han bryr seg, da. Og da blir det jo mye artigere å komme til timen, òg, for du vet at du får hjelp til å få det til.

Mange lærere når også fram til de faglig svake elevene. Ei jente sa om en lærer hun synes er flink: «Han er kjempeflink. Det sier litt, da, når jeg gikk opp tre karakterer i matte». Ei annen jente supplerte: «Når jeg og hun går opp tre karakterer, begge to, så ja ...» Lærere som ser elever som sliter, får ros.

En av guttene fortalte:

... på ungdomsskolen, da, det var sånn på slutten av tiende, det var kanskje ti uker igjen eller noe sånt, og så hadde jeg dattet litt ut, da. Skole var kjedelig, det var mye fravær, og jeg var mye borte og sånn. Og så sa læreren bare: «Du, kan jeg få prate litt med deg etter skolen?». Så satte han seg ned og spurte: «Hva er det som skjer?» Og så forklarte jeg at jeg syntes ting var vanskelig, jeg syntes ting var ... Jeg fortalte ham hvordan jeg så på hele skolesystemet, og det han gjorde, det var at han prøvde å finne ut hvordan han skulle motivere meg. Han prøvde slik at hvis jeg gjorde noe bra, så la han veldig stor vekt på det, og han sa det så jeg fikk høre det. Hvis jeg kom med et bra innspill i timen, så sa han: «Det der var bra!». Så jeg tror det handler mye om at lærere, hvis de ser at fraværet begynner å bli stort, karakterene går ned, at de setter seg ned og prater med eleven, bare spør: «Hvordan går det, hvordan føler du at det går nå, trenger du noe hjelp?» For det er en grunn til at folk er som de er. Og de får sikkert høre at de ikke gidder; det kan faktisk være at det er noe som gjør at de ikke klarer å lese på det og kanskje ikke forstår stoffet, og kanskje har læreren forklart dårlig også.

Vi har tidligere redegjort for at variabelen «lærerstøtte» inkluderte både emosjonell støtte og instrumentell støtte. Intervjuene viste at dette også flyter litt sammen for

elevene, men nyanserte likevel bildet noe. Den emosjonelle siden av elev-lærer-relasjonen framstår som viktig. Lærere som viser empati og forståelse for at ikke alle elevene er like flinke, ble omtalt i rosende vendinger. Elever trenger støtte og hjelp når det er noe de ikke forstår. Elevene kom med mange positive kommentarer om støttende lærere. «Det var litt som at han følte med oss i at det var vanskelig. Det har jeg aldri opplevd med andre lærere» sa ei jente. En gutt sa: «Så hun investerer litt tid i livet mitt òg. Og det er jo artig å se det òg, men så føler du på en måte at hun rett og slett bryr seg om deg, uansett om du er eleven hennes, eller som person». Men elevene fortalte også om lærere som de følte var uinteressert i dem som mennesker, og som heller ikke prøvde å bli kjent med dem:

Ei av jentene fortalte:

Men det er jo litt det som sagt at hun ikke kjenner oss så godt, da. Hun har liksom ikke helt prøvd å bli kjent med oss heller. Og da er det sånn at da har vi ikke noe forhold til henne, på en måte, og hun har ikke noe forhold til oss. Så da blir det sånn at hun bare gjør det hun skal, og så er hun ferdig, liksom. Hun bryr seg ikke om vi har fått med oss noe eller ikke, eller ... Ja, hun bare snakker i vei.

En av guttene sier:

Det er jo viktig at de setter seg inn i oss og prøver å bli kjent med oss, og hva de kan gjøre for å styrke oss på best mulig måte – ikke trekke oss ned

Det er viktig for elevene at timene ikke bare blir kos og prat. De er på skolen for å lære og forberede seg til livet som kommer. En gutt sa:

Også sånn som han NN (lærer), han mener jo det at – eller han er jo ikke her for å ha barnehage. Han er her for å lære oss og få oss klare til å gå ut i arbeidslivet, og ikke til å lære seg at arbeidslivet er – at du har det artig hele tiden der. Der kommer det både oppturer og nedturer.

TABELL 4. Gjennomsnittlig skår for indre motivasjon i karaktergruppene på ulike klasstrinn. Effektmålet Cohens d er målt for effekten av forskjellen mellom karaktergruppe 1 og karaktergruppe 4.

KARAKTER-GRUPPE	US10	VG1 YRKESFAG	VG1 STUDIEFORB	VG2 YRKESFAG	VG2 STUDIEFORB	VG3 YRKESFAG	VG3 STUDIEFORB
1	2,6 (1,1)	3,4 (1,1)	3,3 (1,1)	3,3 (1,2)	3,1 (1,1)	2,8 (1,1)	2,7 (1,0)
2	3,0 (1,0)	3,7 (1,1)	3,5 (1,0)	3,6 (1,2)	3,4 (1,0)	3,4 (1,1)	3,1 (1,0)
3	3,4 (1,0)	3,8 (1,1)	3,7 (1,0)	3,6 (1,1)	3,6 (1,1)	3,5 (1,1)	3,4 (1,0)
4	3,9 (0,9)	4,1 (1,0)	4,0 (1,0)	4,0 (1,2)	3,9 (1,1)	4,2 (1,0)	3,7 (1,0)
Total	3,3 (1,1)	3,7 (1,1)	3,6 (1,0)	3,6 (1,2)	3,5 (1,1)	3,5 (1,2)	3,3 (1,1)
d 1-4	1,20	0,67	0,67	0,58	0,73	1,33	1,00

Motivasjon

Elevene har tanker om hva som gjør dem motiverte.

En gutt sa om dette:

Det er jo forsket på effektiviteten med motivasjon, om du blir anerkjent når du gjør noe bra, og når du gjør det dårlig. Hvis du blir straffet, blir du ikke noe bedre. Motivasjon går jo på det å få anerkjent det du har gjort. Og jeg føler ikke at det skjer veldig ofte. Det skjer ingenting hvis jeg får en god karakter. Læreren kommer ikke og sier at det var bra.

Ei jente viste til betydningen av medbestemmelse:

Hun (læreren) er mer sånn – jeg vet ikke hvordan jeg skal ordlegge det, men jeg føler at hun skjønner oss litt mer, kanskje, og ikke er så opptatt av at hun liksom er sjefen i klasserommet, kan du si, at hun liksom er mer med oss i stedet for bare å være den som skal bestemme og passe på at vi gjør alt vi skal.

Med bakgrunn i tidligere studier antok vi at vi ville finne en sammenheng mellom indre motivasjon og karakterer. Tabell 4 viser at dette var gyldig for alle gruppene. Det går fram av tabellen at den svakeste gruppa og den sterkeste gruppa skilte seg ut med henholdsvis svak og sterk indre motivasjon.

Tabellen viser en økning i indre motivasjon fra gruppe 1 til gruppe 4. Den største økningen fant vi i ungdomsskolen og i VG3. I VG3 var forskjellen mellom gruppene særlig stor på yrkesfag. Dette vises også ut fra effektmålet Cohens d som er særlig stort i ungdomsskolen og i VG3.

En ANOVA Post Hoc (Scheffe) test viser at det er en signifikant forskjell i indre motivasjon mellom karaktergruppe 1 og gruppe 3 og 4 på minimum 95 % nivå for alle klasstrinn og studieretninger. For US 10, VG1 yrkesfag og VG2 studieforberedende, og VG3 begge studieretninger er det også signifikant forskjell mellom karaktergruppe 1 og 2. Det er en rekke faktorer som kan virke inn på indre motivasjon. Mange av disse vil nok normalt være utenfor skolens kontroll. Tabell 5 viser korrelasjoner mellom indre motivasjon og fire skolerelaterte variabler. Alle fire korrelerer signifikant med indre motivasjon. Vi finner tilsvarende korrelasjoner for alle klasstrinn i vår studie, men har for illustrasjonens skyld her bare tatt med tiende trinn i ungdomsskolen.

Ved hjelp av en lineær regresjon ønsket vi å se mulig effekt av karakterer, selvsvurdering av kompetanse og støtte fra lærere og medelever på elevenes indre motivasjon. Tabell 6 viser resultatene av en lineær regresjon med indre motivasjon som avhengig variabel. Uavhengige variabler er karakterer, selvsvurdering av kompetanse, og opplevd støtte

TABELL 5. Korrelasjoner mellom variablene i modellen. Variablene er målt i ungdomsskolen.

VARIABLER	1	2	3	4
Indre motivasjon	.46*	.42*	.55*	.23*
Uavhengige variabler:				
1. Lærerstøtte	–	.20*	.41*	.41*
2. Karakterer		–	.57*	.16*
3. Selvvurdering av kompetanse			–	.41*
4. Elevstøtte				–

* Korrelasjonen er statistisk signifikant på 1 % nivå

TABELL 6. Lineær regresjon.
Avhengig variabel: Indre motivasjon.

	US10 R ² = 38,7 %		VG1 R ² = 31,8 %		VG2 R ² = 30,7 %		VG3 R ² = 27,0 %	
	Beta	Sig	Beta	Sig	Beta	Sig.	Beta	Sig
Lærerstøtte	.290	.000	.333	.000	.325	.000	.275	.000
Karakterer	.163	.000	.027	.160	.044	.036	.179	.000
Selvvurdering av kompetanse	.365	.000	.331	.000	.320	.000	.255	.000
Medelevstøtte	-.066	-.011	-.004	.858	-.010	.656	-.054	.033

fra lærere og medelever. I videregående skole finner vi tilnærmet samme resultat i yrkesfag og studieforberedende fag og har i tabell 6 forenklet noe ved å slå disse sammen. I ungdomsskolens tiende trinn forklares 38,7 % (R²) av variasjonen i indre motivasjon av disse variablene. Alle variablene bidrar signifikant til indre motivasjon. Lærerstøtte og selvvurdering av kompetanse bidrar mest. I VG1 forklares 31,8 % (R²) av variasjonen. Her er det bare lærerstøtte og selvvurdering av kompetanse som bidrar signifikant til å forklare variasjonen i indre motivasjon. I VG2 forklares 30,7 % (R²), og også her er det opplevd lærerstøtte og selvvurdering av kompetanse som bidrar sterkest til å forklare indre motivasjon. I VG3 forklares 27,0 % (R²) og det er på nytt lærerstøtte og selvvurdering av kompetanse som bidrar mest i regresjonen. Også karakterer bidrar her signifikant til elevenes indre motivasjon.

Diskusjon

En lærer skal være til stede i klasserommet for alle elevene i klassen. Denne studien tyder på at mange elever ikke opplever det slik. De flinke elevene opplever mer støtte fra sine lærere enn de svakere elevene. Dette gjelder på alle klassetrinn og grupper vi har studert i vår undersøkelse. En god lærerrelasjon bidrar positivt til elevenes faglige utvikling

(Farmer & Farmer, 1996). Både emosjonell og instrumentell støtte er viktige faktorer i elevenes læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2013). Skolen må ta et ansvar for alle elevene ikke minst de som sliter faglig. Opplevd anerkjennelse fra sentrale personer er viktig. Lærerne på skolen er svært ofte slike sentrale personer. En lærers oppgave er blant annet, å motivere elevene sine. Koca (2016) viste i sin omfattende reviewstudie hvordan en positiv lærer-elev-relasjon ofte fører til økt motivasjon og økt elevinnsats i skolen.

Våre funn viser en tydelig sammenheng mellom motivasjon og karakterer og motivasjon og relasjonen mellom lærer og elev. Våre analyser viser hvor tett dette henger sammen. Elever som opplever lite støtte fra sine lærere, er mindre motiverte for skolen og presterer dårligere. Vi finner også en signifikant korrelasjon mellom opplevd støtte fra lærere og elevenes opplevelse av egen faglige kompetanse. Å oppleve støtte fra lærerne gir elevene tro på egne evner og muligheter. Det betyr noe å bli sett som menneske, og det er viktig å kunne få hjelp med fagene når en står fast.

Det kan ikke utelukkes at en del elever som presterer svakt faglig, vil skyldes på manglende støtte fra sine lærere og sier at de får mindre støtte enn andre (ekstern «locus of control»), uten at dette er en riktig beskrivelse av situasjonen. Noen av elevenes egne utsagn fra intervjuene

bekrefter imidlertid de statistiske funn: Elevene opplever også på andre elevers vegne urimelig forskjellsbehandling fra lærerne. Flere høyt presterende elever peker på at lærerne prioriterer de flinke elevene når det gjelder faglig assistanse og opplever en del lærere som demotiverende for svake elever. Samtidig bidrar intervjuene til å nyansere bildet fra de kvantitative analysene. Også noen elever med svake karakterer opplever viktig støtte fra sine lærere. «Det sier litt, da, når jeg gikk opp tre karakterer i matte», sa ei jente som roser sin lærer for støtten hun får. Elevene løfter fram flotte eksempler på gode lærer-elev-relasjoner som gir dem motivasjon for skolearbeidet. De trekker fram lærere som *ser* dem, kanskje slik Bård skolemester så sine elever i *En glad gutt*. I likhet med Bru & Thuen (1999) finner vi i vår studie at instrumentell, faglig lærerstøtte henger tett sammen med emosjonell støtte. Slik får lærerstøtte stor betydning for elevenes totale læringsmiljø. Samtidig viser intervjuene at emosjonell støtte og empati fra læreren overfor en elev kan ha betydning for elevens framtidige liv. En av guttene sa det slik om en lærer: «Så hun investerer litt tid i livet mitt òg. Og det er jo artig å se det òg, men så føler du på en måte at hun rett og slett bryr seg om deg, uansett om du er eleven hennes, eller som person».

Denne studien bekrefter tidligere forskning (f.eks. Pianta & Stuhlman, 2004; Mercer & DeRosier, 2010) om en sammenheng mellom lærerstøtte og skoleprestasjoner. Det er lett å tenke at en lærer i en travel hverdag overser svake elever som kanskje blir litt usynlige i klassen. Det er mulig det til alle tider har vært en betydelig forskjellsbehandling av elever i skolen. Det er menneskelig at sympatier, antipatier og konflikter påvirker relasjonen mellom lærere og elever. Men prinsippet om likebehandling og likeverd står fast. Og i den grad det skal være ulik behandling bør det vel være de svakeste elevene som skal profitte på det? Vi håper vi med vår artikkel kan være med på å løfte bevisstheten hos skoleeiere og lærere om at mange svake elever opplever manglende støtte. Vi vet at mange lærere står på for å nå alle, men i mange skoleklasser mangler en kanskje tid og ressurser for å kunne oppnå dette.



REFERANSER

- BORELLI, J.L., CROWLEY, M.J., DAVID, D.H., ANDERSON, G.M. & MAYES, L.C. (2010). Attachment and emotion in school-aged children. *Emotion*, 10, s. 475–485.
- BRU, E. & THUEN, E.M. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon*. Stavanger: SAF
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- DAVIS, H.A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, s. 207–234.
- DAVIS, K.S. & DUPPER, D.R. (2004). Student-Teacher Relationships. An Overlooked Factor in School Dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9(1–2) s. 179–193.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (red.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- DONOHUE, K.M., PERRY, K.E. & WEINSTEIN, R.S. (2003). Teacher's classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, s. 91–118.
- DRUGLI, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- FARMER, T.W. & FARMER, E.M.Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62, s. 431–450.
- FEDERICI, R.A., & SKAALVIK, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* nr. 1, s. 58–63.
- GOTTFRIED, A. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, s. 525–538.
- HAMRE, B.K. & PIANTA, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72, s. 625–638.
- HATTIE, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of Over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.
- HOWES, C. & RITCHIE, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, s. 251–268.
- KOCA, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of International Education and Leadership*, 6(2), s. 1–20.
- LA GUARDIA J.F. & PATRICK, H. (2008). Self-Determination Theory as a Fundamental Theory of Close Relationships. *Canadian Psychology* 49(3), s. 201–209.
- MALECKI, C.K. & DEMARY, M.C. (2002). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASS). *Psychology in the Schools*, 39(1), s. 1–18.
- MALECKI, C.K. & ELLIOTT, S.N. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools* 36(6), s. 473–483.

MASLOW A.H. (1943). A Theory of Human Motivation *Psychological Review*, 50, s. 370–396.

MCQUEEN, R.A. & KNUSSEN, C. (2006). *Introduction to research methods and statistics in psychology*. Harlow: Pearson.

MERCER, S.H. & DEROSIER, M.E. (2008). Teacher preference, peer rejection and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of school psychology*, 46, s. 661–685.

MERCER, S.H. & DEROSIER, M.E. (2010). A prospective investigation of teacher preference and children's perceptions of the student-teacher relationship. *Psychology in the schools*, 47(2) s. 184–192.

MURRAY, C. & MALMGREN, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in high-poverty urban school: effects on social, emotional and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 38, s. 423–445.

PIANTA, R.C. & STUHLMAN, M.W. (2004). Teacher-child relationship and children's success in the first years of school. *School psychological Review*, 33, s. 444–458.

REEVE, J. & JANG, H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), s. 209–218.

REEVE, J., DECI, E.L. & RYAN, R.M. (2004). Self-determination theory. A didactical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. I: D.M. McInerney & S. Van Etten (red.) *Big Theories Revisited*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

ROORDA, D.L., KOOMEN, H.M.Y., SPLIT, J.L. & OORT, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships of student's school engagement and achievement. A meta analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), s. 493–529.

ROTTER, J.B. (1992). "Cognates of personal control: Locus of control, self-efficacy, and explanatory style": Comment. *Applied & Preventive Psychology*, 1(2), 127–129.

RØKENES, O.H. & HANSSEN P.H. (2002). Bære eller briste. *Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget, Bergen.

SKAALVIK, E.M. (1997). Issues in research on self-concept. I: Meahr, M og Pintrich, P. (red) *Advances in motivation and achievement*, 10, s. 51–97 Greenwich, Connecticut: JAI Press, Inc.

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research* 61, s. 5–14.

SKINNER, E.A. & BELMONT, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects on teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, s. 571–781.

SULDO, S.M., FRIEDRICH, A., WITHE, T., FARMER, J., MINCH, D. & MICHALOWSKI, J. (2009). Teacher Support and Adolescents Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), s. 67–85.

TAFARODI, R.W. & SWANN, W.B. (1995). Self-Liking and Self-Competence as dimensions of Global Self-Esteem. Initial validation of a measure. *Journal of Personality Assessment*, 65(2) s. 322–342.

WENTZEL, K.R. & ASHER, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, s. 754–763.

WENTZEL, K.R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development* 73, s. 287–301.

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN

2019

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	7. januar	8. februar
2	18. februar	22. mars
3	8. april	20. mai
4	12. august	6. september
5	16. september	18. oktober
6	28. oktober	29. november

En kort introduksjon til utviklingspsykologi

Boken «En kort introduksjon til utviklingspsykologi» av Lars Smith har en delikat forside med sine duse rosa og grå fargetoner, noe som gjør at man får lyst til å plukke boken ned av hyllen og bla i den. Med sine 138 sider gir tittelen en helt korrekt indikasjon på hva slags bok dette er. En kort og lettfattelig introduksjon til et viktig felt. For Smith er ikke fagfeltet nytt, han har gjennom årtier publisert flere bøker innenfor området og kan gi leseren både lange og korte innføringer i tema. Boken inneholder egen ordliste med begrepsavklaringer som kan være nyttige i møte med den fagterminologien som brukes.

Føring for innholdet i boken blir gitt allerede i baksideteksten. Det handler ikke om født sånn eller blitt sånn. Her er heller ingen polarisering av arv og miljø. Individet har lang vei å gå fra nyfødt til voksen, og det holder ikke med enkle årsak – virkning-forklaringer på menneskelig atferd.

Forfatteren er ikke fremmed for tung faglig terminologi, for eksempel probabilistisk epige-

nese, som er et begrep som bringer håp inn i fagfeltet. Kort fortalt betyr det at negative erfaringer tidlig i livet ikke behøver å ha særlig effekt senere om disse erfaringene blir utlignet av positive faktorer i et barns liv. Smith understreker at det finnes ingen enkle sammenhenger mellom tidlige prediktorer og senere utfall. Her er et komplekst samspill mellom omgivelsesmessige faktorer og barnets egne individuelle trekk. Barnehage og skole er påvirkningsagenter inn i det å forsterke eller utligne de negative erfaringene

Begrepet intelligens, dette hildrende 'noe' som vi alle ønsker oss mye av, blir omtalt som en viktig faktor. Her blir det ikke gitt en klar definisjon, men det vises til at intelligens antas å være et konglomerat av ulike kognitive evner. Det understrekes at intelligens kun er en av faktorene, og at det er sammensetningen av ulike faktorer som gir evne til problemløsning og resonnering. Familiens påvirkning er sterkest frem til rundt 18-årsalder og har mest å si for

verbale ferdigheter, som kun er en del av kognitive evner. Etter det påvirkes vi i større grad av våre egne valg.

Selv om boka rettes særlig mot tidlig utvikling, er det også trukket tråder til puberteten. Forfatteren påpeker at fra 11-årsalderen skjer det en endring der barnet mer retter sin oppmerksomhet mot andre utenfor familien – og at disse får økende betydning. Denne prosessen betegnes som individuering, og den øker gjennom ungdomstiden. Det er i denne fasen barn utvikler atferdsmessig autonomi, som er evnen til å styre seg selv og fungere på tross av ytre press. Dette er en uunngåelig fase i utviklingen, og er inngangen til en ungdomstid som skal lede inn i et voksenliv. Det skjer endringer i det limbiske system og hjernemodning i tidlige tenår, og dette ses i sammenheng med en del av utprøvingen som ofte finner sted i løpet av ungdomstiden.

Smith beskriver en hverdag der barn i stor grad blir beskyttet, noe som på mange måter

er et gode. Men ikke kun et gode. Barn trenger å bli eksponert for det som kan utløse sykdom og ubehag. I de første leveår er immunforsvaret i en fase der det skal utfordres av planter, skitt, dyr og andre uhumskheter – i alle fall gjelder dette i den vestlige del av verden. Andre steder i verden ser dette annerledes ut.

Boken blir sagt å være særlig rettet mot lesere som treffer barn i barnehagealder. Men som grunnleggende innføring i utviklingspsykologi, synes denne leseren at boken slett ikke bør begrenses til en aldersgruppe. Til det er forfatteren altfor kunnskapsrik og i stand til å trekke kunnskap om tidlig utvikling inn mot voksen alder. Dette er en god grunninnføring i tema, og fortjener en langt større lezerskare – ikke minst for personer med interesse for spesialpedagogikk.



LARS SMITH
En kort introduksjon til utviklingspsykologi
Fagbokforlaget, 2018
ISBN: 9788245025040



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdigh-

eten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no

Logos

Logometrica

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
 Tel: 90 11 91 21

SPESIALPEDAGOGIKK

Nå har vi
65.000
 lesere!

(Kantar TNS 2017)



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 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 500,- for ordinært abonnement

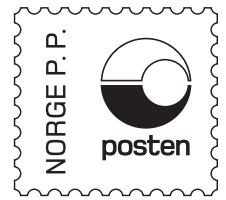
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Opplysninger om abonnement
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk
- Utvalgte artikler i fulltekst
- Ved å bruke søkefunksjonen kan du finne bestemte temaer eller forfattere

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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

Psykososiale vansker i barnehagen: Artikkel av Nina Sælen. *Uteskole som supplerende læringsarena for barn med lærevansker:* Artikkel av Bente Ingunn Nergaard. *Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring?:* Artikkel av Ruth Ellen Asphaug Aune. *Hvordan er det å være funksjonshemmet same og hvordan møtes dagliglivets utfordringer?:* Artikkel av Gunn-Tove Minde, Randi Nymo og Piera Jovanna Somby. *Meistringsopplevingar i den vidaregåande skulen.* Artikkel av Marit Uglum. «Det er gøy å løpe med venner»: Fagfellevurdert forskningsartikkel som omhandler elever med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøving, av Anja Jøndal Digranes og Øyvind Førland Standal.

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