

spesialpedagogikk 0121

38

«Bare en
hjernerystelse?»

26

Omstilling og
organisasjonsutvikling

14

Et pedagogisk støttesystem
i endring, hva nå?



Samtaler om livsmestring



Ellen B. Ruud

Leder

Selv om koronavaksinering nå gir et håp om at ting en gang skal bli bedre, vil det enda ta lang tid før alt blir «normalt» igjen. Korona vil derfor fremdeles helt sikkert prege hverdagen i store deler av dette året også, både i barnehage, skole og på alle andre arenaer der folk samles.

Mye tyder på at denne våren vil bli ekstra tøff. Mange er nå også slitne av hele tiden å måtte balansere mellom smitteverntiltak det å gi barn og elever en fullverdig opplæring og også ivareta de som er ekstra sårbare. Noen politikere presser likevel på for enda mer effektiv opplæring i og med at noen elever nå kanskje henger etter faglig.

Det trenger ikke å være en motsetning mellom det at barn får tid og rom til å snakke om det som er vanskelig og at man også har oppmerksomheten rettet mot fag. Men hvis barn er fulle av bekymringer og angst vil de ikke være tilgjengelige og ha den energien som skal til for å motta læring. For at lærere i barnehage og skole skal ha mulighet til å gi sårbare barn den støtten de trenger, må de bli gitt tid og rom for å observere barna, snakke med dem og ta imot det de forteller. Noen barn kan trygges og hjelpes innenfor barnehagens og skolens rammer ved at det blir lagt til rette for en trygg hverdag med lek og læring og gode samtaler. For andre, kanskje særlig for de barna og elevene som var sårbare også før koronaen, er det helt nødvendig at myndighetene legger til rette for godt samarbeid mellom de ulike hjelpeinstansene, slik at de i fellesskap kan hjelpe og beskytte de barna som har behov for det.

Hvordan man snakker med barn og elever om vanskelige temaer vil variere ut fra barnas alder og modningsnivå. I artikkelen til Heide og Sylthe tar de utgangspunkt i et eventyr om Askeladden. Han var en eventyrskikkelse som til tross for mye motgang underveis, likevel lykkes til slutt fordi han aldri ga opp håpet. Mange av folkeeventyrene våre har mye livsvisdom i seg. Kanskje kan eventyr og annen skjønnlitteratur være en fin inngang som kan åpne opp for viktige samtaler om livsmestring, som igjen kan gjøre at barn kan sette ord på sine vansker og gi dem håp om at ting kan bli bedre.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

Ålgård Offset

Spesialpedagogikk

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

Annonser

Mona Jørgensrud
mj@hsmedia.no
Telefon 91 17 34 73

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 6494 eks.

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

Forside: iStock / GettyimagesPlus
Årgang 86
ISSN 0332-8457



“ *Forskjelligheten utgjør et rikt og spennende mangfold.* ”

04

Rom for mangfold?

Edvin M. Eriksen



Fagfellevurdert artikkel

52

Single Case Design i evaluering av spesialpedagogiske tiltak: En gjennomgang av aktuelle analysemetoder for vurdering av effekt

Cathrine Thurmann-Moe, Monica Melby-Lervåg, Arne Lervåg

- 14 **Et pedagogisk støttesystem i endring, hva nå?**
Gro Nærø
- 18 **Å være en Askeladd**
Av Beate Heide og Margrethe Sylthe
- 26 **Livsmestring, også for barn og elever med de største utfordringene**
Tonje Lovang, Ena Heimdahl, Knut Slåtta, Benthe Nilsen og Terje Dalen
- 28 **Omstilling og organisasjonsutvikling i PP-tjenesten i Bærum**
Julie Ek Holst-Jæger
- 40 **«Bare en hjernerystelse?»**
Anine Strand-Saugnes
- 74 **Bokmelding**
Kirsten Flaten
- 76 **Bokmelding**
Halvard Håstein
- 78 **Bokmelding**
Vigdis Hegg
- 80 **Bokmelding**
Eva Simonsen





iStock / Getty Images Plus / Halfpoint

Rom for mangfold?

Artikkelforfatteren drøfter her hvor inkluderende norsk skole i praksis egentlig kan sies å være. Blir forskjellighet og mangfold virkelig sett på som en berikelse, eller blir heller de elevene «det er noe ekstra med», sett på som en belastning? Mye tyder på at skolen i dag ikke har kapasitet til å ivareta disse elevene på en god måte med de ressursene de har til rådighet.

AV EDVIN MATHIAS ERIKSEN

Høsten 2020 startet innføring av nye læreplaner for grunnskolen og for gjennomgående fag i videregående opplæring. I planverkets overordnede del beskrives verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Under det innledende temaet menneskeverd heter det blant annet:

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes. (Utdanningsdirektoratet. Læreplanverket. Overordnet del)

Norsk skole har som målsetting å være en inkluderende skole med tilpasset opplæring for alle. Ideologien om integrering og seinere inkludering av alle elever i den vanlige skolen vokste fram

gjennom 1970- og 1980-tallet. Dette verdigrunnlaget har i prinsippet vært gjeldende for norsk skole etter at vi i 1975 fikk en felles lov om grunnskolen, samtidig som loven om spesialskoler ble avvirket. Fram mot 1990 ble de statlige spesialskolene gradvis omorganisert fra statlige til kommunale og fylkeskommunale skolevirksomheter. Det verdigrunnlaget som framholdes i det nye læreplandokumentet, er på mange måter en gjentakelse av tilsvarende formuleringer i flere tidligere læreplanverk.

Barn og unge er naturlig forskjellige, med styrker og svakheter på ulike områder når det gjelder sosial utvikling og faglig læring. Forskjelligheten utgjør et rikt og spennende mangfold. Det er elever med ulike typer lærevansker i fag, elever med utviklingsforstyrrelser, elever med sosiale og/eller psykiske vansker, elever med

ulike atferdsforstyrrelser, traumeutsatte elever, elever med fysiske funksjonsnedsettelse, spesielt evnerike elever og elever med helt spesielle kreative forutsetninger. Erfaringer har vist at altfor mange barn og unge etter ei tid ikke finner seg til rette i skolesystemet – på tross av velmente erklæringer om mangfold og inkludering.

Snart 50 år etter beslutningen om en skole for alle – hvor inkluderende er norsk skole i sin praksis? Blir forskjellighet og mangfold ivaretatt og sett på som en berikelse – eller styres innholdet i skolehverdagen ut fra en forståelse av en normalitet der de elevene som «det er noe ekstra med», blir behandlet som en belastning og som avvikere? Avvik fra en ønsket normalitet. I en inkluderende skole burde mangfold og rom for alle være en selvfølgelighet, der ingen trenger å integreres. Ideelt sett dreier det seg om at alle er forskjellige, og at ingen er likere enn andre.

I en artikkel på nettsiden til Læringsmiljøsenteret (2017) med tittelen Inkludering – hva innebærer begrepet hevdes det at en forutsetning for inkludering er at skolen må se forskjellighet og mangfold som en verdi, styrke og ressurs. Hvis elevene blir møtt med en forventning om at de kan og at de har noe å tilføre klassen, kan den forventningen i seg selv føre til at elevene strekker seg lengre enn om de blir møtt med en forventning om at de vil mislykkes eller være et uromoment i klasserommet (ibid.).

Vurderes elever med store fagvansker, elever med utviklingshemming eller ekstra kreative og begavede elever ut fra et slikt verdigrunnlag? Når skolen møter slike elever, er det da ut fra en umiddelbar tankegang om at her får vi en elev som har ressurser som det må bygges videre på og satses på? En berikelse for klassen og skolen?

Det handler om at skolen må tilpasse seg den enkelte elev ut fra et ønsket mangfold – ikke ut fra et normalitetsperspektiv der en tenkt gjennomsnittselev setter standard for skolens innhold. Det handler om at skoledagen må ha ressurser og rom for varierte aktiviteter og metoder. Den må ha rom for avvik fra standard klasseromsundervisning som er preget av formidling av

kunnskap styrt og kontrollert av felles kompetansemål/kunnskapsmål og felles repeterbart og målbart pensum.

Kunnskapsløftet

I 2006 fikk vi et nytt læreplanverk – Kunnskapsløftet. Bakgrunnen for utformingen av Kunnskapsløftet var en oppfatning av at norske elevers kunnskap i sentrale fag som norsk, matematikk og naturfag (realfag) var mangelfull. Det førte til et sterkt politisk krav om å legge mer vekt på kunnskap og bedre og mer effektiv læring. Valget av tittel på det nye læreplanverket var ikke tilfeldig. Derfor ble det blant annet innført tydelige felles kompetansemål i alle fag. Alle norske skoler skulle forholde seg likt og strengt til nasjonale læringsmål, som i utgangspunktet skulle gjelde for alle elever.

Samtidig ble det innført et regime for avviksvedtak der elever som ikke hadde forutsetninger for å mestre de felles kompetansemålene, ble behandlet som avvikere fra de felles normene – det vil si avvikere fra den felles normen som gjaldt for de fleste – normaliteten. Elever som skilte seg ut og hadde behov for andre utviklings- og læringsmål, måtte tilmeldes PP-tjenesten slik at denne tjenesten kunne kartlegge og utrede, for så å kunne avlevere ei sakkyndig vurdering med alternative kompetansemål. I prinsippet gjaldt dette også spesielt evnerike elever. Dermed hadde man i prinsippet – og i praksis – erstattet inkludering og «rom for alle» med et system for normalitetssentrisme og assimilering.

I tråd med dette skriver Morken (2007) at mangelfull bevissthet om andres annerledeshet vil kunne innebære en form for normalitetssentrisme som resulterer i assimilering snarere enn inkludering. Han påpeker at bevissthet om andres annerledeshet har relevans langt utover det som har med tilpassa opplæring å gjøre, og at det her ligger utfordringer både for enhets- skoletanken, velferdsstaten og nasjonalstatsprinsippet. De aktuelle elevene fikk rett til spesialundervisning. Fra praksis vet vi at nær halvparten av slik «spesialundervisning» gjennomføres av personale som hverken har pedagogiske eller spesialpedagogiske kvalifikasjoner.

Forskjelligheten utgjør et rikt og spennende mangfold.

Er dette et bilde på en skole der «forskjellighet og mangfold ses på som en verdi, styrke og ressurs»? Er systemet med felles nasjonale kompetansemål – som ikke kan gjelde alle elever – et bilde på likeverd i en skole for alle? Dersom likeverd er et sentralt verdigrunnlag, hvorfor må da 7–8 prosent av elevene få sin tilpassede opplæring gjennom egne avviksvedtak? Og hvordan kan en skole for alle fortsette å gi de elevene som trenger svært kompetente lærere og kompetansekrevene metodikk, et opplæringstilbud utført av ufaglærte?

I Barneombudets fagrapport (2017) Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen viser elevenes historier oss hvordan mangel på kompetanse og feil tilrettelegging og organisering har ført til at de ikke har lært, og i verste fall er blitt syke. Noen hadde opplevd at skolen ikke brydde seg om at de skulle lære. Hvis skolen ikke anstrenger seg for å sikre at spesialundervisningen er god, gir det oss en grunn til å spørre hvorfor.

Jens Petter Gitlesen, som er leder for Norsk forbund for utviklingshemmede, uttaler til bladet Utdanning at man i 37 år har snakket om inkludering, men at dette kun er symbolpolitikk (Gitlesen, 2012).

Veien mot Kunnskapsløftet

M-87 (Mønsterplanen, 1987) ble i 1997 erstattet av L-97, som igjen ble erstattet av LK06-Kunnskapsløftet. I M-87 var frihet til lokalt utviklingsarbeid, praktisk-sosialt og kulturelt arbeid og omsorg sentrale temaer. I noen sammenhenger ble denne planen seinere negativt omtalt som en omsorgsplan med for liten vekt på kunnskap og læring. I 2000 kom «PISA-sjokket» som satte fart til en radikal endring av norsk grunnskole. Den sterke dreiningen mot såkalte målbare grunnleggende ferdigheter og kunnskapsproduksjon kan sees som et sentralt paradigmeskifte i norsk skole.

I et intervju i NRK påpekte tidligere kunnskapsminister Kristin Clemet (2010) at PISA-undersøkelsene sendte et sjokk gjennom oss. Norge deltok i PISA for første gang i 2000, og ifølge Clemet visste vi lite om hvordan det sto til i Skole-Norge før dette.

I den første PISA-undersøkelsen om naturfag kom

Norge ut med den tredje høyeste poengsummen i Norden og plasserte seg akkurat på OECD-gjennomsnittet. Resultatene ble – uten nærmere analyse presentert som katastrofalt for norsk skole. Mange sentrale politikere og også fagpersoner mente at norsk skole var preget av altfor lave krav til elevene og for lite oppmerksomhet på kunnskap og teoretisk faglig læring.

De nordiske lærerorganisasjonene var imidlertid tidlig skeptiske til konsekvensene av PISA-målingene og sammenligningene. Daværende leder i Utdanningsforbundet, Mimmi Bjerkestrand (2010), uttalte i et intervju med NRK at hun mente det var fare for at testen fikk for stor innflytelse over skolen, at debatten hadde vært for kategorisk, og at det er feil å sette likhetstegn mellom resultatene av PISA-undersøkelsene og kvaliteten på skolen. Hun påpekte at skolen skal sørge for at elevene trives, at de lærer mye, har god selvtilit, og at de opplever en god skolehverdag på mange områder. Bjerkestrand uttalte videre i intervjuet at PISA gir oss god informasjon og kunnskap om 15-åringenes leseferdigheter, og det er viktig, men at vi også har mange andre fag som er viktige for norsk skole. «Vi må ikke smalne inn skolens oppdrag. Det er langt bredere enn det testen måler», sa hun (ibid.).

Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) Kultur for Læring dannet grunnlaget for Kunnskapsløftet (2006). Denne stortingsmeldinga er betydelig preget av det omtalte «PISA-sjokket». Nå måtte det legges mye mere vekt på læring og kunnskap – og det som ble omtalt som «innholdet i skolen». Meldinga preges av et individuelt tilegnelsesperspektiv gjennom formidlet læring. Samtidig ble elevenes «ansvar for egen læring» poengtert. Satsing på grunnleggende ferdigheter i norsk og realfag framheves sterkt – i godt samsvar med PISA-målingene. Det legges vekt på at elevene må tilegne seg viten i fag. Viten som kald kunnskap, faktakunnskap basert på en positivistisk kunnskapsforståelse.

Dette kunnskaps- og formidlingssynet som det sentrale element i all læring finner vi seinere igjen i Solberg-regjeringas satsing på videreutdanning og spesialisering av norsklærere og matematikklærere. Gjennom dyktige

I en inkluderende skole burde mangfold og rom for alle være en selvfølge.

faglærere skal kunnskap videreformidles til elever, som så skal tilegne seg samme kunnskap. Deretter skal nasjonale prøver og telle- og målingsrutiner rapportere kvantitative resultater (jf. New Public Management-tankegang). Samtidig framhever mange sentrale politikere behovet for å stille strengere krav til elevene. Skolen er fortsatt for sterkt preget av ideologien i M-87, sies det. Det er for mye omsorg og for lite faglige krav.

Samtidig blir det omfattende interesse for en new-zealandsk forsker, John Hattie, og hans omfattende metaanalyser med målbare undersøkelser av hvilke tiltak som har størst effekt på elevenes læring. Den faglige diskursen preges av behovet for effektmåling gjennom kvantitativ forskning. Professor Thomas Nordahl blir etter hvert en sentral talsperson for kravet om dokumenterte effekter av tiltak i skolen. Etter det omtalte PISA-sjokket og etter K-06 – fram mot nytt læreplanverk i 2020 – har norsk skole vært sterkt preget av kravet om økt kunnskap gjennom mer effektiv læring dokumentert gjennom kvantitative målinger, telling og rapportering.

Spørsmålet blir nå: På hvilken måte har denne utviklingen endret norsk skole med tanke på romslighet for forskjellighet og mangfold? Er de elevene som skiller seg mest fra en tenkt gjennomsnittselev, vurdert som en ressurs i den effektive kunnskapsskolen som er preget av et læringssyn basert på formidlet læring? Eller er disse elevene en utfordring for de resultatmålene som systemet ber om? I skolen, som i arbeidslivet ellers, vil det alltid være påkrevd å være bevisst på hvordan man prioriterer tidsbruk og hvor innsatsen skal settes inn. Dersom kunnskap og målbare læringsresultater har fått økt betydning og oppmerksomhet – kan det ha gått ut over muligheter for differensiert undervisning, praktisk læring, sosial læring, individuelle interesser og behov og alternativ metodikk?

Sterk økning av segregerte alternative skoletilbud

De statlige spesialskolene ble lagt ned i 1992 fordi politikere og andre ønsket en mer inkluderende skole. Men etter det har det vokst fram et mylder av spesialtiltak og alternative skoletilbud rundt om i kommunene. I 1970

var det 2769 elever i de statlige spesialskolene. Skoleåret 2011/2012 kartla og publiserte journalistene Holterman og Jelstad (2012) resultater i bladet Utdanning, som viste at over 5000 elever hadde fast tilhørighet i spesialgrupper og spesialskoler. Antallet elever i spesialtiltak er altså nær doblet etter vedtaket om nedlegging av spesialskolene. Denne utviklingen har skjedd samtidig med gjentatte formuleringer og vedtak om mangfold og sterkere inkludering i en skole for alle. Terje Ogden, professor i psykologi og forskningsdirektør ved Atferdssenteret, uttalte at dette er svært oppsiktsvekkende tall etter å ha lest oversikten fra Utdannings kartlegging. Han uttalte at segregering av elever har vært kjent, men at omfanget var så stort, synes han var rystende: «Og ved ikke å registrere det skikkelig, kan myndighetene late som det ikke finnes» (Utdanning, 2012).

Slike segregerte spesialtiltak har økt år for år etter det omtalte «PISA-sjokket» og under Kunnskapsløftet. Spesialskolene alene doblet sitt elevtall fra 2005 til 2007 og hadde i 2008 om lag 3700 elever, ifølge KOSTRA-tall (Kommune-Stat-Rapportering for Statistisk sentralbyrå). Peder Haug, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Volda uttalte til Kommunal Rapport (2008) at denne utviklingen er stikk i strid med vedtatt politikk, og at den også på noen områder er lovstridig.

Bladet Utdannings undersøkelser (2012) viste at 172 norske skoler hadde 10 elever eller flere i egne spesialtiltak. 248 skoler hadde mindre grupper. 80 skoler hadde egne avdelinger med elever med det som ble omtalt som atferds- og/eller sosioemosjonelle vansker. Mange elever med slike omtalte vansker hadde tiltak med praktisk arbeid for eksempel på gårdsbruk, med båtoppussing, verkstedarbeid og lignende aktiviteter. Det ble også registrert en betydelig økning i antall segregerte spesialtiltak for elever med utviklingshemming og autismespekterproblematikk.

Barneombudet (2017) uttalte i sin fagrapport at det er særlig bekymringsfullt at det er mange elever og deres pårørende som opplever å bli møtt med manglende pedagogiske ambisjoner fra undervisningspersonell, og at det rapporteres om et generelt lavt pedagogisk



iStock / Getty Images Plus / Halfpoint

trykk i undervisningsoppleggene til barn med utviklingshemming.

Det har vist seg svært vanskelig å få tilgang til oversikter over ulike segregerte tilbud fra statlige skolemyndigheter. Det kan synes som om dette er en utvikling som ikke ønskes belyst. Dette er en utvikling i retning av mindre grad av inkludering, som må forstås som betydelig lavere grad av aksept for mangfold i «normalskolen» som skulle være for alle. Dette viser at utviklingen beviselig går i feil retning. Snart 50 år etter at politikerne for alvor begynte å snakke om en inkluderende skole, er

det imidlertid ingen som sjekker om virkeligheten rimer med festtalene.

Peder Haug uttalte til bladet Utdanning (2012) at hvordan man håndterer elever som utfordrer skolesystemet med sin væremåte, har vært et debatttema i lang tid, og at dette er en sak myndighetene helst ikke vil ta opp. Han forteller at han og andre gjentatte ganger har tatt opp temaet med direktoratet og departementet i møter og diskusjoner, og de har bekreftet at de kjenner til problemet, men lite gjøres. Haug sier derfor at han tror at dette handler om vilje, ikke evne, og han mener det er

fullt mulig å få til en mer inkluderende skole enn dagens (Utdanning, 2012).

Ifølge en kartlegging publisert i Kommunal Rapport 11.11.2008 fikk rundt 6800 elever – eller 1,1 prosent av alle grunnskoleelever – undervisning i spesialgrupper eller spesialskoler i 2007.

Seniorrådgiver Svein Nergaard ved Lillegården kompetansesenter kommenterte denne utviklingen med at det finnes sterke, ekskluderende mekanismer i skolen, og hvis disse kreftene får fritt spillerom lokalt, uten at man analyserer behovet grundig, fører det lett til en sortering av elevene. Han mener derfor faren for sortering har økt med den siste tidas sterke vektlegging av faglige prestasjoner i skolen. Neergaard uttaler videre at i disse PISA-tider, med ensidig oppmerksomhet på faglig læring, er det lett å glemme at skolen også skal være dannende. På spørsmål om han mener Kunnskapsløftet har bidratt til at flere elever tas ut av ordinære klasser, svarer han bekreftende på dette. Han sier at dette har alltid skjedd og skjer fortsatt. Skolen tar ut elever som bråker eller drar ned skolens resultater. Som regel heter det at det skjer til elevens beste. Men det dreier seg om en skole som ikke makter oppgavene sine. Neergaard understreker imidlertid at mange skoler også er veldig flinke (Kommunal Rapport 2008).

Nyere tall publisert på utdanningsnytt.no (2019) viser at Utdanningsdirektoratet har kommet med nye tall for grunnskoleåret 2019/2020. De viser en økning i antall elever som tas ut av klassene. Det gjelder både antall elever i spesialavdelinger og antallet som utplasseres i tiltak utenfor skolen mer enn én dag i uka. En kartlegging i 2019 viser at over 700 flere elever tas ut av normalklassen sammenlignet med 2014, noe som er en økning på 13 prosent.

Denne utviklingen av stadig flere segregerte alternative skoletilbud for elever med atferdsproblematikk, ADHD, autismespekterutfordringer og andre utviklingsforstyrrelser kan vanskelig forstås som et virkelighetsbilde av en «normalskole» for alle – eller som en stadig mer inkluderende skole der slike elever blir sett på som en ressurs. Når denne utviklingen har skjedd over tid og i

en lang periode, samtidig med et stadig sterkere krav om effektiv kunnskapsformidling ut fra felles kompetansemål, er det grunn til å stille spørsmål ved om de overordnede målsettingene for norsk skole blir skjøvet til side til fordel for det som omtales som dokumenterbar «smal» fagkunnskap. Grunnleggende ferdigheter er et sentralt begrep – og det er ingen uenighet om at ferdigheter i norsk (lesing og skriving) og realfag er viktig. Risikoen er at for sterk vektlegging og for mye oppmerksomhet på kvantitativ, målbar og tellbar kunnskap blir et hinder for verdsetting av elever som kanskje først og fremst har andre viktige egenskaper og utviklingsbehov. Et eksempel er ekstra evnerike og kreative barn og unge. Et annet eksempel er barn og unge med utviklingsforstyrrelser.

Federici & Skaalvik (2015) viser til to typer læringsmiljøer med ulike målstrukturer, læringsorientert målstruktur og prestasjonsorientert målstruktur. En prestasjonsorientert målstruktur beskriver de på følgende måte:

En prestasjonsorientert målstruktur vil si at skolen legger størst vekt på resultatene. Elevenes resultater sammenlignes med resultatene til andre elever, andre klasser og andre skoler. En slik målstruktur preges av at læringsprosessen, for eksempel samarbeid, innsats og strategier for problemløsning, tillegges mindre betydning enn selve resultatet. Et kjennetegn er dermed at elevene verdsettes på bakgrunn av prestasjoner. (s. 61)

Ei betydelig gruppe elever har en skolehverdag der både de selv og de andre elevene opplever at de ikke er reelle deltakere i det arbeidet som læreren og flertallet av klassen holder på med. Det har skjedd en dreining av oppmerksomhet i retning av teoripregede fag og felles kompetansemål. Undervisningen i grunnskolen preges av konkurranse om faglige prestasjoner med testing av kunnskap og stadig mindre av alternative og praktisk orienterte opplæringsmåter. Situasjonen for de elevene som har ulike typer lærevansker og psykososiale vansker, forverres i skolen når alle skal ha felles mål. Det er de elevene som mestrer de faglige og sosiale utfordringer generelt godt, som danner basis for virksomheten i

... faren for sortering har økt med den siste tidas sterke vektlegging av faglige prestasjoner i skolen.

skolen. Dermed blir de som har ulike typer faglige eller sosiale vansker, avvikere i en eller annen grad. De presterer ikke som ønsket. De presterer ikke som gjennomsnittet. De evner ikke å løfte resultatene på nasjonale prøver. De må derfor ha alternative tilbud som vanskelig kan gjennomføres innenfor klasserommets snevre rammer.

Humaniora – hva teller?

Samtidig med utviklingen i grunnskolen har det den senere tida dukket opp en debatt om innretningen og verdien av sentrale universitetsfag innenfor humaniora. Kunnskapsdepartementet har lagt fram stortingsmeldingen «Humaniora i Norge». Meldingen omtales av departementet som det første politiske dokument der det foretas en helhetlig gjennomgang av humaniora-feltet i Norge. Målet sies å være å gjøre humanistiske fag mer relevante for samfunns- og arbeidslivet.

En slik gjennomgang av et viktig fagfelt har naturlig nok verdi, men med bakgrunn i den sterke dreininga i grunnskolen i retninga av «nyttig» og målbar kunnskap er det ikke vanskelig å se en sammenheng her. Ønsket om en grunnskole som kan levere bedre faglige resultater, som kan komme den enkelte og kanskje ikke minst produksjonssamfunnet til nytte, har klare paralleller til ønsket om å gjøre humaniora mer nyttepreget relatert til arbeidslivets behov. Det er i alle sammenhenger nytte- og produksjonsmål som styrer.

For å innrette humaniora sterkere mot målbar produksjon har flere partier og sentrale politikere foreslått vesentlige endringer i finansieringsmodellen for universitetene. Et av kravene for finansiering er at studiet skal ha «relevant arbeid» etter endt studium som et incitament. Også i denne sammenheng ser vi at målet for utdanning i stadig sterkere grad er produksjon og materiell vekst. Det er en klar linje mellom vektleggingen på kvantitative målbare resultater i grunnskole og videregående utdanning og ideen om mer «nyttig» og produksjonsrettede krav i universitetssektoren. Et sentralt spørsmål blir da: Hva innebærer slike nytte-, prestasjons- og effektivitetsmål med tanke på inkludering og det å se annerledeshet og mangfold som en berikelse?

De kreative og spesielt evnerike utfordrer normalitet og skolens rammer

Tidligere Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (2014) uttalte i en tale med tittelen: En skole for alle – også de flinkeste:

Ideen om likhetsskolen har en god og en dårlig side. Den verdifulle ideen er at alle barn fortjener like muligheter til en god skolegang, uavhengig av foreldrenes økonomi og bakgrunn. Den dårlige siden var en skoleideologi som i for stor grad bygget på gjennomsnittseleven. Likeverdet lever, men likhetsfilosofien i undervisningen er heldigvis på vikende front. Like fullt henger det en rest igjen. De siste månedene har jeg flere ganger møtt elever og foreldre som forteller at de ikke får den oppfølgingen de trenger i skolen. Elevene forteller at de kjeder seg på skolen, foreldrene forteller om frustrerte barn. Det spesielle er at elevene ikke sliter med å henge med i undervisningen, de sliter med at undervisningen går for sakte, for lite i dybden. De vil ha flere utfordringer, lære mer, men oppfatter at skolen holder dem igjen. (Kunnskapsdepartementet, 02.05.2014)

Denne problemstillingen ble nærmere utredet i NOU (2016: 14) Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial, og det ble laget en egen veileder for tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial.

I rapporten vises det innledningsvis til at elever med stort læringspotensial ofte ikke er høyt presterende, men at de har et høyt potensial for læring på et eller flere faglige områder. Som tidligere kunnskapsminister Isaksen nevnte, kjeder de seg på skolen og de opplever manglende utfordringer og at de blir holdt igjen i utviklingen. De opplever kort sagt ikke tilpasset opplæring og føler seg ofte ikke inkludert som en del av et mangfold. Skolens rammer for aktivitet og læring er for snevre også for disse elevene. De med ekstra læringspotensial faller utenfor, og for mange av dem slutter i utdanningsløpet.

Festtalene og læreplanens målsettinger om inkludering og rom for mangfold etterleves ikke i praksis.

Skolens praksis er for sterkt styrt av felles målsettinger, felles kompetansemål, et avgrenset pensum relatert til oppfølgende testing og måling og rapportering av faglige prestasjoner. Elever som sprenger rammene, blir i liten grad opplevd som en berikelse og en ressurs – og elevene selv opplever å skille seg negativt ut. På tross av spesielt stort læringspotensial opplever de i liten grad mestring av skolens forventninger og krav til normalitet.

I en artikkel publisert i forskning.no (2018) hevdes det at en del av de evnerike som tenker utenfor boksen, mister troen på skolen når de kommer til 4. eller 5. klasse. Mange gir opp eller blir klassens klovn eller bråk-maker. Elisabeth Holvik som er intervjuet her, mener dette handler om skolens struktur og at det ikke finnes noen egen tilrettelegging for disse barna i dag. Det er ikke vanlig å identifisere evnerike elever eller å etablere møteplasser for dem, så de risikerer å aldri møte andre barn som ligner på dem selv.

Avslutning

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn, heter det i innledningsvis i det nye læreplanverket. På tross av at tilsvarende formuleringer finnes i alle planverk etter 1975, er det fortsatt mange forhold ved norsk skole som tvert imot virker ekskluderende. Etter tusenårsskiftet og det såkalte «PISA-sjokket» har skole-systemet vært betydelig preget av en prestasjonsorientert læringskultur som vektlegger dokumenterbare effekter, testing, måling, telling og rapportering, samtidig som stadig flere eksterne og segregerte opplæringstilbud har vokst fram. Det er grunn til å spørre om det nye læreplanverkets gjentakelse av et inkluderende verdigrunnlag vil bidra til å snu den negative trenden, som ser ut til å gå mot et stadig mer ekskluderende skoletilbud.



Edvin Mathias Eriksen er utdannet spesialpedagog. Han har blant annet erfaring som skolesjef i Harstad kommune og har hatt flere prosjektoppdrag i Statped. Eriksen har også vært leder for Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Sør-Troms-regionen. Nå er han pensjonist, men tar oppdrag som foreleser og veileder i ulike faglige sammenhenger.

REFERANSER

- BARNEOMBUDET** (2017). Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Fagrapport.
- BJERKESTRAND, M.** (2010). PISA-testen kan bli en trussel mot den gode skolen. Intervju på NRK. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/--pisa-test-en-trussel-mot-skolen-1.7413576>
- CLEMET, K.** (2010). – PISA-testen ble et sjokk for Norge. Intervju NRK. Hentet fra: <https://www.nrk.no/norge/--pisa-ble-et-sjokk-for-norge-1.7413860>
- ERIKSEN, E.M.** (2004). Kultur for læring? Utfordringer i skolen. Spesialpedagogikk nr. 07.
- ERIKSEN, E.M.** (2013). Har enhetsskolen mislykkes? Spesialpedagogikk nr. 1.
- ESE, J.** (2013). Hva er mangfold? Mangfold og ulikhet i et læringsperspektiv. Universellrapport nr. 2.
- FEDERICI, R.A. & SKAALVIK, E.M.** (2013). Lærer-elev-relasjon – betydning for elevenes motivasjon og læring. Bedre skole, nr. 1.
- FORSKING.NO** (2018). Evnerike barn kan bli ensomme. Intervju med Elisabeth Holvik og Jørgen Smedsrud. Publisert 02. okt. 2018. Hentet fra: <https://forskning.no/a/1244246>
- GITLESEN J.P.** (2012). Lei av bare vakre løfter. Utdanning nr. 16. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt7no/a/199433>
- KOMMUNAL RAPPORT** (2008). Flere elever går i spesialklasser. Hentet fra: <https://www.kommunal-rapport.no/oppvekst/flere-elever-gar-i-spesialklasser/62680/>
- HOLTERMANN, S. & JELSTAD, J.** (2012). De nye spesialskolene. Utdanning nr. 17. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/grunn-skole-gsi-spesialpedagogikk/myndighetene-mangler-oversikt-utdanning-fant-5000-elever-utenfor-normalskolen/199478>
- ISAKSEN, T.R.** (2014). En skole for alle – også de flinkeste. Tale/innlegg 02.05.2014. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/En-skole-for-alle--ogsaa-de-flinkeste/id761114/>

LÆRINGSMILJØSENTERET (2017). Inkludering – hva innebærer begrepet. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/hva-er-mangfold-og-inkludering/inkludering-hva-innebarer-begrepet-article115816-21855.html>

MELD. ST. 28 (2015–2016). Fag - Fordypning - Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet.

MORKEN, I. (2007). Normalitetssentrisme og integrering av mennesker med funksjonshemning. I: E. Simonsen & B.H. Johnsen (red). Utenfor regelen. Historisk perspektiv på spesialpedagogikk (s. 79–94). Unipub Forlag.

MØNSTERPLAN FOR GRUNNSKOLEN (1987). M-87. Kirke- og undervisningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?#1>

NOU 2016:14. Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial. Kunnskapsdepartementet.

UTDANNING (2012). Elvene ingen snakker om. Nr. 15.

UTDANNINGSNYTT.NO (2019). Flere elever utenfor klassen. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-spesialpedagogikk-spesialskoler/flere-elever-utenfor-klassen/224361>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019). Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial.

UTDANNINGSDIREKTORATET. Læreplanverket. Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Et pedagogisk støttesystem i endring, hva nå?

Forslaget til ny opplæringslov (NOU 2019: 23) hadde høringsfrist 1. juli i år. I dette innlegget drøftes noen av endringene som vedrører det spesialpedagogiske fagfeltet.

Debatt

AV GRO NÆRØ, FYLKESSTYREMEDLEM I UTDANNINGSFORBUNDET FOR MØRE OG ROMSDAL

Etter omfattende arbeid fra ulike utvalg, høringer, stortingsmeldinger og nå til sist NOU- rapporten 2019: 23 *Ny opplæringslov* ser vi at vi kan vente oss endringer innen det spesialpedagogiske feltet i skolen. En lovendring vil sannsynligvis ikke komme før i 2022 etter ytterligere presiseringer av lovteksten og høringer i 2021. Det er derfor ennå tid til å engasjere seg og uttale seg.

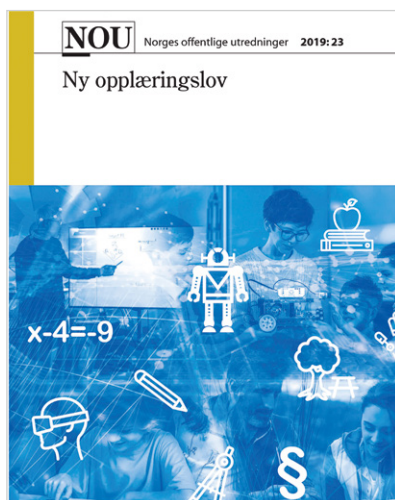
Opplæringsutvalget som har hatt ansvaret for å utarbeide forslag til endringer, mener at det er bred enighet om følgende problemområder:

- Spesialundervisningen oppleves som sosialt stigmatiserende for mange.
- Mange barn får hjelp for sent.
- PP-tjenesten utfører systemrettet arbeid overfor skolen i for liten grad.
- Mye av spesialundervisningen utføres av personer som ikke oppfyller opplæringslovens krav til faglig og pedagogisk kompetanse.

For å bøte på dette har de blant annet foreslått ny regulering av dagens bestemmelser om tilpasset opplæring

og spesialundervisning. Fram til i dag har prinsippet om tilpasset opplæring tatt utgangspunkt i at «skolen skal tilpasse seg elevene, ikke omvendt». Det er nå foreslått å innføre betegnelsen *universell opplæring* som erstatning for dagens «tilpasset opplæring». En slik ny betegnelse kan gi en antydning om standardisering, noe som ikke er udelt positiv. Som profesjonsutøvere kan lærere erfare eller observere noe helt annet enn det som blir framstilt som «den beste metoden». På denne måten kan det bli en fare for at «universelle tiltak» blir satt opp imot et profesjonelt skjønn som bygger på faglig og pedagogisk kompetanse, etisk vurdering og kunnskap om den aktuelle konteksten.

Utvalget foreslår videre at «spesialundervisning» erstattes med betegnelsen *individuell tilrettelagt opplæring*. Om spesialundervisningsbetegnelsen i seg selv fører til stigmatisering, er høyst usikkert. Hvis betegnelsen spesialundervisning fører til stigmatisering, kan det heller tenkes at det er praktiseringen av tilbudet som er synderen. En kan derfor stille spørsmål ved om praktiseringen av opplæringen vil oppleves mindre stigmatiserende grunnet en navneendring. Fagfeltet



som ivaretar denne gruppen elever, vil sannsynligvis fortsatt hete «spesialpedagogikk» og fagpersonene «spesialpedagoger».

Ved å distansere seg fra det «spesielle» i navnet vil man kunne (utilsiktet?) også distansere seg fra et fagfelt. En betegnelse bør være tydelig og svare til det innholdet den skal beskrive. Derfor mener jeg at betegnelsen spesialundervisning fortsatt vil være den som egner seg best.

Opplæringsutvalget foreslår også at det bør være en aktivitetsplikt hvor dagens «intensive opplæring» erstattes med *forsterket opplæring*. Regelverket når det gjelder intensiv opplæring er vel egentlig på plass i skolen allerede. Forslaget om aktivitetsplikt gjelder også saksbehandling i forkant av henvisning til PP-tjenesten. Skolen må kartlegge, sette i gang tiltak og evaluere før henvisning. Dette høres i utgangspunktet bra ut. En forsterket aktivitetsplikt for skolen vil kanskje ansvarliggjøre skolen i større grad. Vi må likevel være oppmerksom på at dette kan bli mer tid- og ressurskrevende for skolen, når de får strengere krav til hva de skal gjøre før det er aktuelt å be om sakkyndig vurdering fra PPT.

Det er forslag om å presisere i loven at det er perso-

ner som oppfyller kompetansekravene for å bli ansatt i lærerstilling, som kan gi individuelt tilrettelagt opplæring (spesialundervisning). Dette er et godt og nødvendig grep. Samtidig foreslår utvalget å innføre en bestemmelse om at personer med høy og relevant kompetanse, men som ikke er lærere, på visse vilkår skal kunne gi individuelt tilrettelagt opplæring. Det er vel flere som i denne sammenheng er skeptiske og tenker at opplæringsansvaret uansett skal ligge til lærerrollen. Annen type hjelp som kommer i tillegg, kan eventuelt utføres av andre der det er hensiktsmessig.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) skal rette seg inn mot å hjelpe kommunene og fylkeskommunene i den *universelle opplæringen* i tillegg til det som er mandatet i dag: «barn med særlige behov». Uten å komme med krav om bemanningsnorm og kompetanse til tjenesten blir dette utvilsomt vanskelig å gjennomføre. Det er godt kjent at presset på PPT er stort i de fleste kommuner. Det er riktignok tenkt at færre barn skal få utredning fra PPT, på grunn av svekking av kravet om sakkyndig vurdering før enkeltvedtak. Dette gjelder spesielt fysisk tilrettelegging og personlig assistanse.

Endring av ulike betegnelser, for eksempel å bruke «individuell tilrettelagt opplæring» istedenfor «spesialundervisning», er fremmedgjørende.

En kan undres over om ikke omfanget av sakkyndige vurderinger blir det samme uansett, siden skolen i de fleste tilfeller trenger en anbefaling som går på det totale behovet for tilrettelegging for den enkelte elev.

Det er på denne måten lite å hente her. Hvordan støttetjenester skal arbeide og samarbeide i skolen og utad mot andre hjelpetjenester for å gi god og tidlig hjelp, framstår fortsatt som svært uavklart. I det minste burde det interne pedagogiske støttesystemet i skolen vært foreslått ledet av en koordinator med spesialpedagogisk bakgrunn.

Det pedagogiske støttesystemet må i seg selv tilstrebe å ivareta en helhetstankegang – på samme tid kan ikke dette systemet leve sitt eget liv isolert fra andre viktige hjelpetjenester. En utfordring framover, i tillegg til endringer som vist over, er å se at andre instanser har en betydelig rolle og et ansvar. Skolen kan ikke løse alt alene. Som eksempel er det viktig å være klar over at helsetjenesten og barnevernet har lovhjemmel for å ta ansvar for koordinering/utarbeiding av *Individuell plan* for barn og unge som trenger hjelp fra ulike tjenester.

Tidlig og god innsats forutsetter at det er nok tid

og handlingsrom for læreren i hverdagen, og at andre i støttesystemet bidrar i laget rundt eleven og læreren ved behov. Skolen har et stort og viktig samfunnsmandat som gjelder utdanning til alle elever. For å oppfylle mandatet framover må nye og endrede oppgaver stå i forhold til den realistiske og faktiske ressursituasjonen.

En intensjon om stor handlefrihet for kommunene når det gjelder barn med særlige behov, er i utgangspunktet positiv. Trusselen i dette bildet er at kommunene opplever stram økonomi. Det følger ikke med ressurser til lovendringsforslagene. Nye og mer krevende oppgaver i dette feltet vil kunne bli nedprioritert til fordel for andre presserende gjøremål. Endring av ulike betegnelser, for eksempel fra «spesialundervisning» til *individuell tilrettelagt opplæring*, er fremmedgjørende. Dette bidrar til usikkerhet i fagfeltet på hvem som gjør hva, når og hvordan. Eleven kan her bli den tapende part. □

SPESIALPEDAGOGIKK
 Nå har vi
63 000
 lesere!
 (Kantar Media
 Fagpresse 2019)



Annonser din ledige stilling i Spesialpedagogikk og digitalt på Lærerjobb.no

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskingsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier

Annonsekontakt

Mona Jørgensrud i HS Media.

E-post: mj@hsmedia.no Tlf: 91 17 34 73

**Pris: 13.000,-
 eks. mva.**
*(Ordinær pris
 kr 16.000
 – spar 3.000)*

Å være en Askeladd

Denne artikkelen tar utgangspunkt i og drøfter og fabulerer rundt hva eventyrskikkelsen Askeladden kan lære oss i dag. Hvilke kvaliteter mener artikkelforfatterne Askeladden hadde som gjorde at han lyktes bedre enn de to brødrene sine, og hvilke kvaliteter og kunnskap vil bli etterspurt i fremtiden?

AV BEATE HEIDE OG MARGRETHE SYLTHE

I mange av de norske folkeeventyrene møter leserne Askeladden. Han er yngst av tre brødre og skiller seg ut med sin måte å være i verden på. Man kan kanskje si at han er «på nett» med omgivelsene sine – med tilstedeværelse og nærvær. Brødrene derimot er ikke til stede «her og nå», men er isteden mål- og fremtidsrettet. De vurderer lillebror Askeladdens framferd som unyt-tig. Hva er det Askeladden kan fortelle oss i dag? Hvilke kvaliteter har han, og hva er det som gjør at han lykkes der de to brødrene hans, som oppfører seg i tråd med gjeldende normer, mislykkes? Det vil vi se på i denne teksten.

Prinsessa som ingen kunne målbinde

I denne teksten har vi tatt utgangspunkt i Askeladdskikkelsen i folkeeventyret om *Prinsessa som ingen kunne målbinde* (Asbjørnsen & Moe, 1843). Der møter vi de tre brødrene Per, Pål og Espen Askeladd som er på tur til kongsgården for å målbinde prinsessa. Det er ikke hver dag det er mulighet til å vinne både et halvt kongerike og

i tillegg få prinsessa på kjøpet, så de legger trøst-tig i vei. De tre brødrene er vel forlikte, men de to eldste synes nok lillebroren, Espen Askeladd, ikke er like klok som dem. Dessuten er de eldre og har mer erfaring enn han. De har derfor ingen tro på at lillebroren skal lykkes med oppdraget.

Nærvær

På sin vei mot kongsgården er Askeladden opp-merksomt til stede. Han nyter turen og finner flere gjenstander som han viser brødrene. De både «æsjer» og «fysjer» seg over det han finner, og lurar på hva han skal med det. Askeladden lar seg ikke affisere av brødrene, men sier: «*Jeg har sånt å gjøre, jeg har sånt å føre, og da fører jeg vel den og*». Hvorpå han putter sine funn i skreppa si (Asbjørnsen & Moe, 1843). Rett før de tre brødrene kommer til kongsgården og Askeladden finner den sjuende tingen, legger han til at han skal bruke det han har funnet, til å vinne både prinsessa og halve kongeriket. Det ler brødrene av.

Prinsessedialog

De to eldste brødrene kommer inn til prinsessa. Hun svarer på deres hilsen om at det er varmt i stua, med at det er varmere i glohaugen. Hun viser til det rødglødende jernet med kongelig emblem som straffer frierne ved å svimerke ørene deres om de ikke greier oppdraget. Askeladden derimot, får prinsessa i tale. Han bruker gjenstandene ingen andre enn han så nytten i, til å lage en liten fortelling som svar på prinsessas spørsmål. Askeladden er flink til å snakke for seg og kjapp i replikken. Til slutt må prinsessa se seg målbundet, og Askeladden vinner både henne og halve kongeriket.

Ekstrovert eller introvert

Oppskriften og planen til Askeladden er ganske annerledes enn brødrenes for å løse oppdraget. Askeladden beskrives ikke som en ekstrovert person. Han er ikke en som er sosial og utadvendt, men har likevel lett for å snakke med «alle». Askeladden er vennlig, men ettertenksom og nytter tiden godt. Han kan heller ses på som en introvert fyr – en som trives i sitt eget selskap. Askeladden er slettes ingen eremitt, men det er ikke en forutsetning for han å være sammen med andre mennesker for å ha det godt. Han er kort sagt en person med integritet.

Askeladdenergi

Vi har undret oss over hva slags person Askeladden er, og hvorfor han er en vinnertype. I utgangspunktet og sett utenfra er han slett ikke det. Egentlig heter han Espen, er yngst og har fått tilnavnet sitt fordi han liker å rote i asken i grua. Vi ser for oss at Askeladden har god kontakt med følelsene sine og en rik indre dialog.

*Oppskriften og planen
til Askeladden er ganske
annerledes enn brødrenes
for å løse oppdraget.*



iStock / Getty Images Plus / Rinat Khairitdinov

De kreative elevenes observerende og mer undrende tilnærming gjør at de ofte må ha tid til å tenke seg om.

Når han sitter og tilsynelatende stirrer drømmende inn i asken, tenker vi at Askeladden har frodig fantasi og tenker i fargerike bilder. Når han sitter slik, domineres han av sin høyre hjernehalvdel, der både kreativitet, historiefortelling og fantasi bor (McGilchrist, 2009). Han er til stede i verden på en helt annen måte enn brødrene. De er mer ordinære, rasjonelle, beregnende og med en klar strategi for hvordan de skal gå frem for å lykkes bedre enn alle andre. Brødrene domineres av sin venstre, logiske og analytiske hjernehalvdel. De fokuserer på det som er nyttig for dem selv (ibid.). Derfor forstår de ikke lillebroren sin, som ser verdien i ting som de selv ser på som unyttige og bortkastete.

Å ta seg tid til lek

Vi tenker oss at alle de tre brødrene har hatt foreldre som har gitt dem god tilknytning, men siden de er utstyrt med ulikt temperament og ulike evner og styrker, er det lillebroren som skiller seg ut. Den gode tilknytningen vi tror de hadde, har gjort dem godt utstyrt med empati, fordi de har fått speile seg i morens kjærlighet (Heide & Sylthe, 2017a, 2017b). De bryr seg om hverandre. Mest av alt tenker vi at det er Espen lillebror som har nytt godt av morens omsorg. De to eldste – forestiller vi oss – er nær i alder og måtte kanskje dele på morens oppmerksomhet i en tidlig livsfase, mens minstebroren er attpåklatt. Derfor har Askeladden kanskje fått mer oppmerksomhet fra moren. Moren har i tillegg muligens erfart hvor fort barneårene går, så med Askeladden har hun tatt seg tid til å fortelle eventyr, tegne, synge sanger og leke leker. Kort sagt har han fått stimulert høyre hjernehalvdel på en annen måte enn brødrene.

Da de var små, hadde ikke moren tid. Denne morskontakten og kjærligheten har passet Espen bra, fordi moren og han muligens er like. Begge liker godt og deltar gjerne i det lekne og kreative.

Jeg fant, jeg fant ...

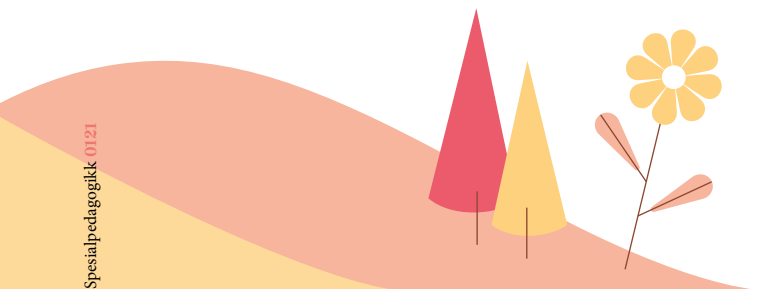
Askeladden er en god observatør og finner på fortellinger om det han ser og det han finner. Han har rik fantasi og er utstyrt med god innlevelse i hvordan andre har det følelsesmessig. Vi tenker at Askeladden i tillegg er trygg på seg selv og har et godt selvbilde som ikke er styrt av andres bekræftelse på at det han gjør er verdifullt. Han har sitt eget kvalitetsmål og står derfor trygt i seg selv på tross av at storebrødrene uttrykker at de verken syntes noe om det han finner, eller har tro på at han vil lykkes.

Askeladden skryter ikke. Han holder sin tro på å lykkes for seg selv. I hodet lager han en plan for hvordan han kan lykkes. Og vi tenker at han har pratet mye med moren i all slags lek, og ser på dette oppdraget på samme lekfulle måte. Å leke er noe han kan, og i leken tar han frem fantasien og mestrer de kjappe vendingene leken kan ta når han går inn i den og i fantasien. Disse egenkapene får han bruk for når han skal vinne prinsessa og halve kongeriket.

Kjærlighetskraft

Et traume kan utvikles ved gjentatte krenkelser (Amundsen, Lindtner & Kvendseth, 2019). Brødrene til Askeladden kunne med sin væremåte gitt Askeladden relasjonstraume gjennom krenkelser med «hets» og negative holdninger til han, men sånn gikk det ikke. Vi tenker at morens arbeid med å bygge et solid selvbilde for Askeladden er svøpt om han som en vernende kappe, slik at det negative ikke biter på han.

Morens kjærlighet til han, og hennes grunnarbeid, gjør Askeladden robust, slik at han ikke tar brødrenes ironi, overbærenhet og latterliggjøring som en absolutt sannhet. Han veier derimot deres utspill opp mot sitt indre bilde av seg selv – og siden han er han trygg på sin egen identitet, er ikke brødrenes utspill noen trussel for selvbildet.



Dette kan oppsummeres slik: Askeladden bærer seg selv – og han er så trygg på hvem han er, at stikkene fra brødrene ikke biter på han. Han har en slags immunitet mot å bli latterliggjort, hånet og uttrykt mistillit til. I sitt indre vet han sin egen verdi, og han kjenner sin egen styrke (Heide & Sylthe, 2019). Dette gjør at Askeladden har en annen energi som han går rundt i verden med, enn det brødrene har. Slik vi ser det, er Askeladden et helere menneske enn brødrene fordi han ikke tviler på egne evner, selv om disse fremstår som helt annerledes enn brødrenes. Askeladden prøver ikke å være noe han ikke er, altså en kopi av brødrene. Han står i sin annerledeshet uten å vike fra den, selv om den blir møtt med både ironiske og hånlige tilrop (ibid.).

Samfunnets ønsker og krav

Barn som vokste opp tidligere, møtte et helt annet samfunn og en helt annen livsstil enn dagens barn og unge. Dette skyldes den raske teknologiske utviklingen. Det betyr at læringsmål i skolen nå vanskelig kan stå seg over tid og ha relevans for arbeidslivet om 25 år. Samfunnsutviklingen skjer også så raskt, og det gjør det vanskelig for skolen å vite hva slags kunnskap som blir viktig for et fremtidig arbeidsliv (Gilje mfl., 2019). Mange yrker blir stadig mer teoritunge og teknologisk avanserte. Derfor ser vi økende stress i ungdomsgruppa for å finne et framtidsrettet yrke som kan passe.

Industri- og teknologisamfunnet

Industri- og teknologisamfunnet fremelsker det hodestyrte mennesket. Slik har det ikke alltid vært, fordi før industrisamfunnets framvekst var folk avhengige av å bruke både hender og hode for å overleve. De måtte være fleksible og kreative for å møte utfordringer, og det å kunne håndtere ulike redskaper og verktøy var nødvendig. Det å kunne jobbe med hendene telte aller mest. Med den industrielle og teknologiske utviklingen er idealet om godt verktøy og manuelt redskap erstattet med effektivisering, rasjonalisering og automatisering (Wikipedia, 2020).

Nå dominerer ingeniørenes, økonomenes og tekno-

kratenes strategiske, effektive og «fornuftige» løsninger. Dette fremelsker stor tro på teknologiens og automatiseringens muligheter og kraft fremfor enkeltindividets evner og muligheter. Mennesket har blitt mer statister, og analytiske tilnærmingsmåter «trumfer» en mer intuitiv og sanselig måte å være i verden på. Vårt samfunn i dag preges av stor tro på struktur og system, der målet er å definere alt innenfor kategorier, rammer og «bokser» relatert til produksjon. Det eller de som faller utenfor, er «unyttige» og telles ikke med. Rendyrking av industri- og teknologisamfunnet gjør at mennesket som helhets- og meningssøkende individer er på vikende front. Skolen gjenspeiler utviklingen og preges av aktiviteter knyttet til å trene opp venstre hjernehalvdels logiske og analytiske funksjoner. Elevene skal utdannes til produsenter i et samfunn som krever effektivitet i konkurranse med andre land. Praktiske og kreative fag får stadig mindre plass i skolen, til fordel for faktakunnskap «fra lærebok til hode». Aktiviteter i skolen skjer i store grupper med en undervisning som ikke krever særlig utstyr.

Denne undervisningsformen appellerer til konkurransegenet i mange, og det blir om å gjøre å være «flink» til å argumentere for sitt syn og slå hverandre ned med argumenter. Egenskaper som å lytte til andre, samarbeid og vise omsorg får mindre plass i en slik skole.

Å finne raske svar

Målet er å få gode karakterer i teorifag og være raske med løsningsforslag. Det er ofte ekstroverte elever som uttrykker stor selvhedelse og er «raske på ballen». De verbalt flinke blir vinnerne i en slik skole. Barn som er i verden med en mer dominerende kreativ høyre hjernehalvdel, vil ofte falle utenfor en slik undervisning. Konsekvenser av dette vil for det første kunne bli at disse elevene ikke blir sett på som at de har noe å bidra med, fordi ingen vil spørre etter deres måte å tenke på. Innspillene de kommer med, blir dermed stemt ned som ubrukelige. En annen konsekvens er at den kreative eleven ofte trenger litt tid for å tenke seg om; de buser ikke bare ut med den første og beste løsningen. Dersom du som lærer tar deg tid til å vente på svarene til denne

elevgruppen, vil du kunne få annerledes svar enn fra de elevene som er venstre hjernehalvdel-dominante.

De kreative elevenes observerende og mer undrende tilnærming gjør at de som nevnt ofte må ha tid til tenke seg om. Dette kan stå i motsetning til de venstre hjernehalvdel-dominante elevene, som bare ønsker å komme til riktig konklusjon med det samme. Dersom læreren selv har en markant venstredominant hjerne, kan de kreative elevene lett overkjøres og sitte igjen uten å gjøre så mye. De er ofte tregere til å komme i gang.

Tiden i skolehverdagen er dyrebar, og elevene blir ofte pushet til å starte før de har fått tenkt ferdig.

Kort sagt er det mye som tyder på at skolen fremelsker de elevene som er logisk tenkende og ekstroverte, mens de kreative og ofte introverte elevene kan bli misforstått og oversett.

Elever som husker godt, profitterer på den faktabaserte venstre hjernehalvdels dominante måte å lære på. Men paradoksalt nok gjør teknologiens fremvekst og utvikling at faktakunnskap bare er et tastetrykk unna. Dette ser vi allerede, og det å google for å finne svar på det vi lurer på av smått og stort, er blitt en vane. Når det ikke lenger er nødvendig å lagre mye faktakunnskap i eget hode, men heller la teknologien overta, vil kunnskaps- og kompetansebegrepet endres. En god start på denne utviklingen kan relateres til dybdelæring i skolen. Det skal vi se mer på nå.

Overflatelæring eller dybdelæring

I retningslinjer for utforming av læreplaner i fagfornyelsen defineres dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Dybdelæring defineres videre som refleksjon over egen læring og at det vi har lært, brukes på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2018). I dette ligger at barn og unge i dag må forberede seg på et yrkesliv som krever fleksibilitet og kreativitet. Kanskje må de skifte yrkesvei flere ganger i sin karriere etter hvert som teknologien

overtar funksjoner? I det nye læreplanverket blir derfor betydningen av å legge til rette for dybdelæring lagt vekt på for at barn og unge skal utvikle kompetansen de trenger i en framtid i rask endring.

I den overordnede delen av lærerplanen beskrives hvilke verdier og prinsipper som grunnopplæringen skal bygge på. Verdigrunnlaget skal prege dybdelæringsprosessene, slik at elevene utvikler gode holdninger og dømmekraft, evne til refleksjon og kritisk tenkning og evne til å foreta etiske vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er etter vårt syn føringer som strekkes langt ut over det å huske fakta fra læreboka og det læreren har sagt. Den måten å lære på kan betegnes som overflatelæring, det vil si det eleven lærer for å huske på eksamen (Gilje mfl., 2019). Med dybdelæring som innfallsvinkel blir evnen til å finne og kritisk analysere informasjon viktigere enn å kunne fakta. Vi vil gjerne også legge til at samfunnet i dag og fremover vil kreve av oss evne til «å lære å lære». Grunnen til dette er at det hele tiden skjer utvikling på alle felt, noe som vil utfordre vår evne til tilpasning og endring. Om ferdigheter og kompetanser for det 21. århundre låner vi gjerne skoleforsker Michael Fullans seks C-er (Fullan, Quinn & McEachen, 2018), som beskriver dybdelæring som

1. Character education
2. Citizenship
3. Communication
4. Critical thinking
5. Collaboration
6. Creativity

Disse ferdighetene beskriver en type kompetanse hos elever, som ser helt annerledes ut enn det som skolen legger vekt på i dag. Dette kan det se ut til at deler av næringslivet nå tar konsekvensen av. Vi vil se på et par eksempler.

World Economic Forum (WEF)

WEF anslår at mange jobber vi i dag kjenner, vil forsvinne. Samtidig vil det frem mot 2022 vokse frem

Er det noe Askeladden har, så er det disse kreative egenskapene ...

mange andre jobber som er nye for oss. WEF skriver derfor i sin årlige rapport at de ser for seg at noen av de egenskapene vi trenger fremover, nettopp er knyttet til innovasjon, kreativitet, originalitet og evne til å ta initiativ. Det er også viktig å bruke det en allerede kan, i nye situasjoner, såkalt aktiv læring (WEF, 2020). Dette var noe Askeladden demonstrerte på en god måte. Ulike læringsstrategier blir også viktig (NOU 2014:7). Selvfølgelig er også analytisk tenkning en av de egenskapene fremtiden trenger. Det er en typisk venstre hjernehalvdels-oppgave.

På et annet felt har WEF identifisert at vi behøver egenskaper som sosial intelligens. En forutsetning for sosial intelligens, vil vi påstå, er at fremtidens mennesker opptrer empatisk overfor hverandre. Da gjelder det å ha evnen til empati og å kunne mentalisere; altså til å se seg selv utenfra og forstå den andre innenfra (Heide & Sylthe, 2017a; 2017b). Empati skiller seg fra sympati ved at i empatien kan vi forstå den andre, mens ved sympati viser vi medlidenhet. Dette er et viktig skille (ibid.).

Fremtiden trenger altså mennesker som forstår andres reaksjonsmåte og tenkemåte, og som anerkjenner at vi er ulike, og utnytter det potensialet som ligger i denne ulikheten.

Det betyr at fremtiden trenger mennesker som bruker både den logiske, analytiske venstre hjernehalvdelen og den kreative høyre hjernehalvdelen. Problemet i dag er muligens at vi satser altfor mye på en hjernehalvdel; den venstre, og at vi er for lite opptatt av de kreative aktivitetene som stimulerer høyre hjernehalvdel. Kanskje arkitektfirmaet Snøhetta kan vise vei?

Snøhetta

Arkitektfirmaet *Snøhetta*, som har vunnet stor internasjonal berømmelse for sine byggeprosjekter, har ansatt ulike typer mennesker som komplementerer hverandre.

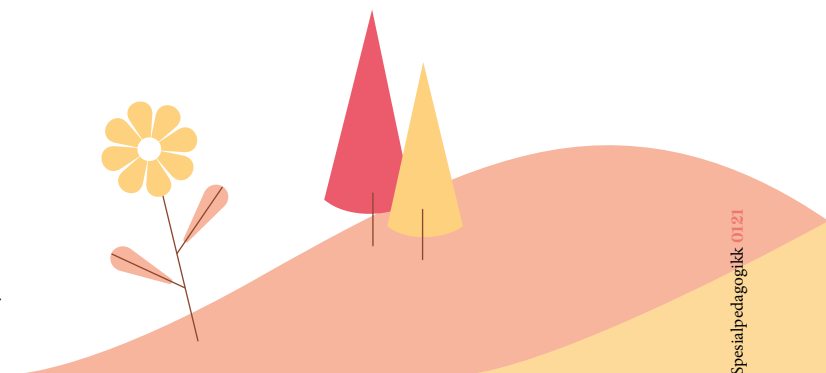
De oppdaget at det ikke var nok å ha kunstnere til stede i utviklingsgruppa. Isteden valgte de å transposisjonere arbeidstakerne, og de ga tegneren ansvar for økonomien og økonomien skulle lage tegningen. På det viset frigjorde de en lekende tilnærming til nye prosjekter,

som ga resultater (Snøhetta, 2020). Den tankeprosessen det er å sette seg inn i et annet fagfelt uten alle begrensninger som detaljkunnskap gir, ga en kreativ gevinst. Dette selger de i dag som sin merkevare og sin egen måte å jobbe på.

Er det noe Askeladden har, så er det disse kreative egenskapene som det beskrives at vi trenger i fremtiden. Askeladden passer bedre under de nevnte seks C-kategoriene til Fullan, som beskriver ferdigheter for det 21. århundre, enn det dagens faktaorienterte skole gjør.

Med henvisning til hvordan Askeladden lyktes har eventyret Prinsessa ingen kunne målbinde etter vår oppfatning stor relevans for oss i dag. Askeladden fremstår i utgangspunktet som mindre målrettet enn brødrene. Han er imidlertid mer til stede underveis i prosessen og er i starten ikke så fokusert på målet. Askeladden ser verdien i der han er – her og nå. Det og de han møter på underveis, driver han videre. Hans nysgjerrige og undrende holdning fører han fremover mot utfordringene som dukker opp i møtet med prinsessa. Askeladden bruker en miks av filosofisk tenksomhet og humor overfor de gjenstandene han plukker opp på veien mot kongsgården, og han benytter dem som redskaper for å løse prinsessas gåte.

Premien er både prinsessa og halve kongeriket. Ved hjelp av kreativitet, oppfinnsomhet og kløkt vikler Askeladden prinsessa ut av den hodestyrte og kverulerende «snaren» hun selv har laget, og han vinner hennes



Ved hjelp av kreativitet, oppfinnsomhet og kløkt vikler Askeladden prinsessa ut av den hodestyrte og kverulerende «snaren» hun selv har laget.

hjerne som belønning. Dersom vi kan tenke at eventyr har overføringsverdi til livene våre, viser Askeladden oss at livet blir mye rikere når vi opplever nærhet og nærvær i livet, og skatter det som til enhver tid er vårt. Slik kan vi gå frem med integritet og styrke i troen på oss selv og egne vurderinger.

Høyre hjernehalvdel-dominante barn

Kjenner du noen slike barn – noen Askeladder? Det lurar vi på. Svaret er vel at selvsagt gjør vi alle det, og vi oppfatterne av denne artikkelen kjenner mange! Dessverre har ikke disse barna det alltid så hyggelig i sine læringsmiljøer. Deres undring og kreativitet får sjelden plass. Skolen har for mange elever og for liten tid! Dessuten har skolen oppmerksomheten rettet mot prestasjoner. Da kan de høyre hjernehalvdel-dominante elevene føle seg annerledes og kjenne både skyld og skamfølelse. I stedet for å føle seg stolt over sin kreativitet vil barn som ikke passer inn i skolen, tro at det er noe i veien med deres måte å møte verden på. De opplever seg derfor lett som en feilvare som ikke hører hjemme i fellesskapet.

Men også disse barna kommer til skolen i blind tillit til at de skal lære og utvikle seg. Den harde realiteten er ofte annerledes. Og det verste er at mange av barna gir seg selv skylden for at de ikke passer inn. Da vil de ofte ekskludere seg selv, både som et vern mot å bli ekskludert og fordi de kjenner at de ikke passer inn. Det er en ensomhet i dette som er enorm.

Universell undervisning

I forslaget til ny opplæringslov (NOU 2019: 23) er universell opplæring foreslått (§10.1). Den beskrives slik:

Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for universell opplæring, det vil seie at opplæringa skal vere tilfredsstillande for flest mogleg utan individuell tilrettelegging.

Dette burde tilsi at de kreative barna skal ha rett til å få en tilfredsstillende opplæring uten at den skal spesielt tilrettelegges. I opplæringsloven § 9a er barn gitt rett til et trygt og godt skolemiljø. Vi vil hevde at for de barna

som har en dominant kreativ høyre hjernehalvdel, er ikke skolen god fordi det nettopp ikke er rom for deres måte å lære på. Resultatet kan bli at disse barna begynner å tvile på seg selv; de mister det gode selvbildet som kan være opparbeidet i familien, og de kan begynne å speile andres syn på seg. Da kan de lett begynne å tvile på egen styrke. Diktet *Blind selvtilitt* av J.E. Sæther (upublisert) er derfor artikkelens sluttord og en hyllest til alle barn som ikke passer inn i skolen.

Også disse barna gjør så godt de kan så lenge de kan. Likevel ser vi at skolen ofte svikter annerledesbarna. □

Blind selvtilitt

Du finner ingen ro
om din tillit til deg selv
er en speiling
av andres tro

Du finner ingen fred
så lenge andre
får bygge deg opp
og rive deg ned
Livet blir mindre utrygt og trist
om du greier å bli
din Ekte styrke
bevisst

jes-20



Margrethe Sylthe er utdannet fagpedagog, spesialpedagog (cand.ed.) og relasjonsterapeut. Hun har yrkeserfaring fra undervisning og som spesialpedagogisk rådgiver. Faglig interesseområde er relasjonspedagogikk (spesialpedagogikk) med vekt på relasjonell nevrobiologi.



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i Spesialpedagogikk og andre tidsskrifter og har også skrevet to barnebøker.

REFERANSER

- AMUNDSEN, C.M., LINDTNER, R.T. & KVENDSETH, E.K.** (2019). Behandling av kompleks PTSD krever tid og ressurser. Lastet ned 17.03.20 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/05/behandling-av-kompleks-ptsd-krevertid-og-ressurser>
- ASBJØRNSSEN, P.C. & MOE, J.** (1843). *Norske Folkeeventyr*. Johan Dahl.
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2017a). *Å danse i kommunikasjon*. Hentet 17.03.20 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%204%202017.pdf>
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2017b). *Lille speil på veggen der*. Hentet 17.03.20 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202017.pdf>
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2019). Fortell meg hvem du omgås ... *Psykologi i kommunen*, nr. 2, s. 47–59.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2018). Retningslinjer for nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S. Til bruk for læreplangrupper som er oppnevnt av Utdanningsdirektoratet eller Sametinget. Hentet 16.03.20 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- MCGILCHRIST, I.** (2009). *The Master and His Emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World*. USA: Yale University.
- NOU** (2014: 7). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Hentet 17.03.2020 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf?f-bclid=IwAR242G5QN_bsjoTKJMvraBhB7b_FuRMnja65AxpjOBqf-5TI3A4Pg_AIMLCc
- NOU** (2019: 23). Ny opplæringslov. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- SNØHETTA** (2020). Hentet 17.03.2020 fra: <https://snohetta.com>
- SÆTHER, J.E.** (2020). Blind selvtillit (upublisert)
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2019). Fagfornyelsen og dybdelæring. Hentet 16.03.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- WIKIPEDIA** (2020). Den industrielle revolusjon. Hentet 17.03.20 fra: https://no.wikipedia.org/wiki/Den_industrielle_revolusjon
- WORLD ECONOMIC FORUM** (2020). Social Mobility report 2020. <https://reports.weforum.org/>

Livsmestring, også for barn og elever med de største utfordringene

AV TONJE LOVANG, ENA HEIMDAHL, KNUK SLÅTTA, BENTHE NILSEN OG TERJE DALEN

Kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby skriver i Aftenposten 16. oktober 2020 om livsmestring i skolen. Det handler om kunnskaper og ferdigheter av praktisk art, med betydning for elevenes hverdagsliv, og som kan utvikles i fag som lesing, skriving og regning. Det er viktig å arbeide for at skolen skal bidra til at alle får like muligheter, uavhengig av bakgrunn, slik ministeren sier. Og det er derfor vi spesielt vil rette oppmerksomheten mot dem som aldri kan skrive, lese eller regne. En promille av elevene i Norge har multifunksjonshemming og omfattende utviklingshemming. De har store hjerneskader og mangler talespråk. Mange lever ikke så lenge. Det gjelder så få at det kan være lett å glemme at de tilhører vårt skolesystem.

Dette er elever med samme opplæringsrett som andre. De skal også mestre tilværelsen så godt det lar seg gjøre og å ha et godt liv. De kan ikke lære å sette opp budsjett, forstå tankesettet i fremmede kulturer eller diskutere etiske spørsmål. Men like fullt kan de tilegne seg kunnskaper og ferdigheter som gjør tilværelsen rik og verdifull.

For disse elevene handler livsmestring om å møte hverdagens utfordringer på en best mulig måte. Om å bli en aktør i eget liv heller enn en tilskuer. En som ikke står utenfor, men har en deltagerrolle i hverdagens rutiner og sosiale aktiviteter. En som får uttrykt egne meninger, kan forfølge egne interesser og som blir tatt på alvor.

Bli med oss på et tankeeksperiment. Forestill deg at du våkner en morgen og ikke kan gå. Du klarer ikke å velge om du skal drikke melk eller juice. Lukten av grøt gir deg brekninger. Du ser utydelig og forstår ikke det du ser. Kroppen din er festet med et belte i rullestolen din. Du får ikke flyttet beltet for hendene lystrer ikke. Det gnager, og du kan ikke fjerne det. Du kan ikke fortelle om den ubehagelige fornemmelsen, fordi du ikke har ord. Slik er livet for noen. Skolen skal hjelpe elevene til å gjøre det bedre. Skolen skal hjelpe elevene til størst mulig grad av livsmestring. Den skal åpne for muligheter for kommunikasjon, medbestemmelse, deltagelse og selvstendighet.

Kunnskaps- og integreringsministeren skriver at det ikke er mulig å finne en viktigere arena for å lære

*For disse elevene handler livsmestring
om å møte hverdagens utfordringer
på en best mulig måte.*

å mestre livet enn skolen. Det er vi enige i. Vi håper ministeren i sine betraktninger inkluderer elever som ikke kan følge den ordinære læreplanen. De som trenger egne opplæringsmål og som er så sjeldne i barnehager og skoler at de står i risiko for å bli usynlige. Også for disse elevene handler livsmestring om det konkrete og praktiske. En elev som klarer å velge mellom juice og melk har bedre livsmestring enn den som ikke klarer å velge. En elev som får uttrykt at beltet strammer har bedre livsmestring enn den som ikke klarer å si ifra. Disse elevenes opplæringsmål må i stor grad rettes inn mot elevens deltagelse i hverdagslige, men viktige situasjoner og aktiviteter som tilhører elevens livsverden. Det dreier seg om å skape betingelser for mestring, livsutfoldelse og gode opplevelser.

Skal økt livsmestring bli en realitet for elever med multifunksjonshemming og omfattende utviklingshemming, må skolen være sitt ansvar bevisst. Eleven må møte en skole som behersker å tilrettelegge for elevens muligheter for mestring. Særlig viktig blir det å arbeide systematisk for å styrke elevens muligheter for

å uttrykke seg. Siden ord, bilder og symboler er vanskelige å forstå, trenger elevene nærpersoner som behersker kroppslig kommunikasjon, der mening bæres fram av pust, lyder, mimikk og bevegelser.

Vi mener ambisjoner om mestring av livet er viktige i møte med elever med multifunksjonshemming og omfattende utviklingshemming. For disse elevene er tilrettelegging og støtte fra lærere og annet pedagogisk personale innbakt i denne ambisjonen. Også disse elevene har mye å vinne på at skolen skaper en skolehverdag der økt livsmestring står i sentrum.



Forfatterne arbeider alle i Faggruppen for multifunksjonshemming og omfattende utviklingshemming i Statped



iStock / Getty Images Plus / shironosov

Omstilling og organisasjons- utvikling i PP-tjenesten i Bærum

I denne artikkelen beskriver tjenestelederen for PP-tjenesten i Bærum hvordan de har klart å snu fra en bekymringsfull utvikling til å være en tjeneste som er tettere på i arbeidet for barn og unge i barnehager og skoler i kommunen. Denne artikkelen gir en oppsummering av den endringsprosessen tjenesten har vært igjennom, og målene de har fremover.

AV JULIE EK HOLST-JÆGER

Våren 2018 utførte PwC (som er et privat kompetansehus som blant annet bistår virksomheter i omstillingsprosesser) en grundig gjennomgang av PP-tjenesten, basert på omfattende innhenting av informasjon fra ulike aktørgrupper. De avdekket blant annet for lang saksbehandlingstid i kommunen og ved PP-tjenesten. Kommunedirektøren i Bærum iverksatte på den bakgrunn omfattende tiltak for å sikre hensiktsmessig praksis i PP-tjenesten og i det omkringliggende tverrfaglige samarbeidet. De tre ulike prosjektene for å videreutvikle tjenesten var:

1. Iverksette tiltak for å effektivisere saksbehandlingen.
2. Utvikle og ta i bruk systemrettet arbeid i barnehage og skole.
3. Vurdere behov for omorganisering i PP-tjenesten.

For å forsøke å snu utviklingen i positiv retning har vi i kommunen jobbet suksessivt med implementering av tiltak, og vi har parallelt gjennomført et omfattende arbeid for å sikre forutsigbarhet i organisering, rutiner og samarbeid i og utenfor PP-tjenesten.

Rutinene for saksbehandling i PP-tjenesten har blitt fulgt tett opp, og vi har per 17.10.20 ingen sakkyndighetssaker som ikke er konkludert innenfor en tremånedersperiode. Vi har deltatt aktivt i prosjektarbeid for å etablere en bærekraftig praksis og har fortløpende implementert ny praksis. Vi i PP-tjenesten har også hatt en gradvis overgang til å bidra mer aktivt i forebyggende og systemrettet arbeid i kommunen og har i samme periode også fått en mer aktiv rolle i skolefraværssaker.

Vi har også iverksatt handlingsplaner, møteplaner, felles rutiner og andre strukturelle og

FIGUR 1 Faglige kompetanseteam i Bærum PPT.

ADMINISTRASJONEN		
AVDELING BARNEHAGE/HAUG AVD. LEDER	AVDELING BARNESKOLE AVD. LEDER	AVDELING UNGDOMSSKOLE/VOKSNE AVD. LEDER
	Digitale veiledere og superbrukere	
	Kompetanseteam – Språk, lesing og skriving	
	Kompetanseteam – Regning og matematikk	
	Kompetanseteam – Fravær	
	Kompetanseteam – Testing, kartlegging og digitale ferdigheter	
	Kompetanseteam – Læreplan og rammeplan	
	Kompetanseteam – Inkluderende læringsmiljø i barnehage og skole	
	Kompetanseteam – Generelle lærevanser og gjennomgripende utviklingsforstyrrelser	
	Kompetanseteam – Flerspråklighet og flerkulturalitet	

strategiske tiltak i og utenfor tjenesten. I tillegg har vi arbeidet for å få til en god intern kommunikasjon blant annet ved å satse på god møtekultur, delingskultur og kultur for å bruke handlingsrommet regelverket gir, til det beste for barn og unge. Og vi har etablert samarbeidsrutiner og samarbeidsarenaer eksternt med barnehager, skoler og det øvrige støttesystemet.

Alt dette har medført at det har vært en krevende prosess, og vi hadde ikke klart det uten at PP-tjenestens medarbeidere har vært positive pådrivere gjennom hele omstillingsperioden. Vi skulle både innhente et etter-slep i ventelisten med sakkyndige vurderinger og samtidig etablere en proaktiv tjeneste som skal være tett på i arbeidet med barn og unge. PP-rådgiverne, som innehar en høy faglig kompetanse, har vist engasjement for og vilje til å endre tjenesten i den retningen som vi ser i dag. Vi har også oppnådd mindre sykefravær og at ansatte er mer stabile i jobben.

Vi synes derfor at PP-tjenesten i Bærum er på riktig

vei med kvalitetsutviklingen i tjenestetilbudet og i oppbygningen av en bærekraftig organisasjon. Hensikten med omstillingsprosessen er at tjenesten skal tåle fremtidens krav til endring for å kunne være «tett på» praksisfeltet og å arbeide mer for tidlig innsats og forebygging for alle barn og elever.

Jeg vil videre i denne artikkelen gi en kort oppsummering av tilstandsrapporten for Bærum PPT 2020.¹

Kompetanseutvikling i tjenesten

For å sikre at PP-tjenesten er en lærende organisasjon, har tjenesten reetablert faglige kompetanseteam fra august 2019. Alle PP-rådgivere har en generalistkompetanse innen pedagogisk-psykologisk rådgivning. Teamene skal i tillegg sikre mer spesialisert kompetanse slik at brukerne mottar tjenester av høy kvalitet. De samarbeider også eksternt i kommunen med spesialisttjenester og andre aktuelle fagmiljøer. Hvert kompetanseteam består av tre til seks PP-rådgivere

PP-tjenestens medarbeidere har vært positive pådrivere gjennom hele omstillingsperioden.

som skal jobbe etter handlingsplaner forankret i ledelsen.

I tillegg til å utføre ordinære PP-rådgiveroppgaver kan altså PP-rådgiverne være medlem av slike kompetanseteam. Teammedlemmene bistår kollegaene sine med utredning og veiledning i sammensatte saker på individ- og systemnivå.

PP-rådgivere har deltatt på nødvendige kurs og workshops i og utenfor kommunen for å sikre nødvendig og oppdatert kompetanse på både generalist- og spesialistnivå, for eksempel innen fravær, lese- og skriveutvikling, matematikk og regning og ulike testsertifiseringer. Det nye lederteamet har gjennomført kommunens leder-skole og lederteamutviklingsprogram.

Rutineutvikling

PP-tjenesten i Bærum har i 2019 utarbeidet årshjul for saksbehandlingsrutiner i hver avdeling for å sikre mer enhetlig praksis og jevn arbeidsflyt igjennom året. Det er også utarbeidet interne rutinebeskrivelser med tittelen «Slik jobber PP-rådgivere i Bærum kommune». Der fremgår det for eksempel beskrivelser av hva som skal gjøres før henvisning til PPT, ved utredning, ved oppfølging og ved evaluering/avslutning av et arbeid. Malene for sakkyndige vurderinger, pedagogisk rapport og henvisningsskjemaet til tjenesten er revidert. Flere av rutinene tjenesten hadde, er avviklet. Det gjelder blant annet den tidligere rutinen om ny henvisning hvert år – også når en elev går fra barneskole til ungdomsskolen.

Systemrettet arbeid

Ulike tiltak innenfor kompetanse- og organisasjonsutvikling

Utdanningsdirektoratet har gitt ut veiledningen «Hva gjør PP-tjenesten?», og jeg vil konkretisere her hvordan Bærum kommunes PP-tjeneste skal oppfylle de forventningene. PP-tjenesten skal bistå barnehager og skoler med følgende som en del av systemrettet arbeid:

- *Utviklingsprosjekter på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Eksempler på dette er*

utvikling av fraværsrutiner, overgangsrutiner fra barnehage til barneskole til ungdomsskole og rutiner for oppfølging av lese- og skriveansker.

- *Tverrfaglige samarbeidsfora.* Tverrfaglige ressursteam i alle skoler og i ulike prosjekter både på rådgiver- og ledernivå. Ressursteam er også nå etablert i 25 barnehager.
- *Gi informasjon om andre aktuelle hjelpeinstanser i og utenfor kommunen.* Dette er en viktig oppgave tjenesten gjør i arbeidet på alle de tre tiltaksnivåene (universelt, selektert og indikert nivå).
- *Benytte eksempler på individualsaker* som kan styrke barnehagens og skolens generelle kompetanse til å oppdage vansker tidligere og sette i verk tiltak på et tidlig tidspunkt, slik at barn og unge raskt får adekvat hjelp. I Bærum kommune veileder PP-rådgiverne ofte et lærerteam som jobber med en eller flere elever med behov for ekstra bistand.
- *Arrangere møter for foreldre, pedagoger, lærere og ledere om faglige og sosiale temaer.* Eksempler på dette er at det i kommunen har vært møter om bruk av alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), lese- og skriveutvikling, autisme og psykososial utvikling.
- *Utarbeide rutiner, holde innlegg, arrangere møter for pedagoger, lærere og ledere om strukturelle og organisasjonsmessige temaer.* Et eksempel på dette har vært å arrangere samlinger to ganger i året for alle spesialpedagogiske koordinatorene i skolen om individuelle opplæringsplaner, bruk av kartleggingsverktøy og spesialpedagogiske regler og rutiner for å sikre rett praksis.

Både PP-tjenestens individrettede og systemrettede arbeid utgjør nødvendige og gjensidig utfyllende perspektiver i arbeidet med å inkludere barn og elever i utdanningssektoren. Målet er å skape et godt grunnlag for deltagelse i videre utdanning og arbeids- og samfunnsliv.

Malene for sakkyndige vurderinger, pedagogisk rapport og henvisningsskjemaet er revidert.

Faglige kompetanseteam i tjenesten

PP-tjenestens faglige kompetanseteam som ble omtalt tidligere i artikkelen, har som nevnt også utadrettet aktivitet for å bidra til helhet og sammenheng i støttesystemet.

- *Teamet for fravær bistår alle* PP-rådgiverne i tjenesten og arbeider etter Bærum kommunes fraværsrutiner.² I tillegg til et tett samarbeid med skole og helsesykepleiere samarbeider teamet med *Ressursteam for ungdom* i kommunen.
- *Teamene for lesing og skriving og regning og matematikk* samarbeider med blant annet spesialrådgivere i Grunnskoleavdelingen og Statped.
- *Teamet for flerspråklighet og flerkulturalitet* samarbeider blant annet med innføringsklassene og Flyktningkontoret.
- *Teamet for generelle lærevansker* samarbeider blant annet med Haug skole- og ressurscenter, Fagfora for sammensatte lærevansker, Tildelingskontoret og spesialisthelsetjenesten.
- *Teamet for læreplan og rammeplan* sørger for at PP-tjenesten innehar nødvendig kompetanse på området og bistår med at Fagfornyelsen (nye læreplaner for 1.–10. trinn fra høsten 2020) implementeres i tjenesten, og samarbeider med Grunnskoleavdelingen og Barnehagekontoret.
- *Teamet for inkluderende læringsmiljø i barnehager og skoler* bistår i arbeidet for å sikre at systemperspektivet blir ivaretatt i enkeltsaker, og samarbeider for eksempel med prosjektet *Robuste barn, Barn i risiko og Miljølærersatsingen* (antimobbearbeid og robuste barn/unge).
- *Teamet for test, kartlegging og digitale ferdigheter* sørger for at tjenesten innehar høy og oppdatert kunnskap på området. Teamet samarbeider også med Grunnskoleavdelingen for å sikre helhet og sammenheng i et inkluderende digitalt opplæringstilbud blant annet i arbeidet med å anskaffe digitale læremidler i skolen.

Kids – prosjekt om kvalitetsutvikling i barnehager

Utvikling av kvalitet i barnehager (KIDS) er et samarbeidsprosjekt mellom barnehagemyndighetene, Skogveien barnehage, PP-tjenesten i Bærum kommune og Institutt for spesialpedagogikk (ved Universitetet i Oslo). PP-tjenesten har tidligere gjort utprøvinger med KIDS i flere barnehager. Utprøvingene fant sted i perioden 2015–2017 som et pilotprosjekt ved Barnehagenes veiledningssenter. Verktøyet brukes for å kartlegge, vurdere og iverksette utviklingstiltak på systemnivå i barnehagemiljøet med formål om å styrke kvaliteten i tilbudet. Den teoretiske bakgrunnen for KIDS bygger på forskning om pedagogisk kvalitet, sosiokulturell utviklingspsykologi og nyere viten om hjernens utvikling og relasjoners betydning for barns læring og utvikling. Prosjektet startet opp i august 2019 og avsluttes i juni 2020. Fra barnehageåret 2020–2021 erstattes dette prosjektet med innføringen av metoden *Clas* for alle barnehager i kommunen. Denne metoden bygger i stor grad på de samme prinsippene som Kids.

Ressursteam

PP-tjenesten deltar også i Ressursteamet i kommunen, som er en tverrsektoriell møtearena hvor samarbeidende tjenester bidrar til å tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet til barnas behov og forutsetninger. Dette teamet skal jobbe både systemrettet og individrettet. Temaer for møtene skal omhandle både utfordringer i det sosialpedagogiske miljøet på skolen og utfordringer knyttet til enkeltelever med behov for tilpasset opplæring og spesialundervisning. Teamet skal medvirke til å styrke spesialpedagogisk kompetanse hos de ansatte, ta initiativ til forebyggende arbeid og drive veiledning. Bærum kommune har i forbindelse med prosjektet *Videreutvikling av PP-tjenesten* utarbeidet en felles standard for ressursteamene.

Rektor er skolens øverste pedagogiske leder og skal sammen med skolens øvrige ledelse være pådriver for at skolen oppfyller krav i forskrifter og lovverk. De skal også drive med utviklingsarbeid og være en lærende organisasjon. Ressursteamet er et rådgivende organ for rektor

som er ansvarlig beslutningsmyndighet. Ressursteamet på skolene består av rektor, avdelingsleder, spesialpedagogkoordinator, PP-rådgiver, helsesykepleier, miljølærer og sosiallærer (i ungdomsskolen). I tillegg samarbeider de med relevant kontaktlærer.

Rektor leder møtene, da dette sikrer beslutningsmyndighet og fremdrift. I denne typen møter vil det ofte være riktig og viktig å invitere eleven selv og/eller foresatte. Andre tjenester som kan inviteres, er logopedtjeneste, barnevernet, psykisk helseteam, flyktningtjenesten, BUP og organisasjonen Ungdom og fritid. Det anbefales at skolene setter opp en turnus for hvilke møter som skal inkludere de deltakere som ikke er faste, slik at disse instansene også kan planlegge regelmessige møter på skolene.³ Ressursteam er også nå etablert i 25 barnehager i kommunen.

Individrettet arbeid

Henvisninger og behandlingstid

PP-tjenesten forholder seg til forvaltningslovens regler om hva som regnes som rimelig saksbehandlingstid,⁴ i tillegg til Utdanningsdirektoratets *Veileder for spesialpedagogisk hjelp* og *Veileder for spesialundervisning*. PP-tjenesten i Bærum har de siste årene ikke klart å holde seg innenfor lovens krav, ifølge PWC-rapporten (2018) og tilsynet tilknyttet Vøyenenga ungdomsskole høsten 2019. Vi har derfor iverksatt en rekke tiltak for å redusere ventetiden fra henvisning til en sakkyndig vurdering foreligger.

Naturlige svingninger i antall

henvisninger i løpet av et år

Om lag 2/3 av henvisningene til PP-tjenesten mottas i perioden fra mars til juni i kalenderåret. I 2019 mottok vi 597 nye henvisninger i perioden fra mars til juni og 905 henvisninger i løpet av hele året. For å sikre en så jevn flyt av saksbehandlingen som mulig starter vi allerede før jul å gjennomføre utredninger som skal fornyes innen oppstart av nytt barnehage- og skoleår. Dette gjelder barn og unge som allerede har spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Nye barn og elever utredes

fortløpende. Vi har som nevnt per 17.10.2020 ingen sakkyndighetssaker som har ventet mer enn tre måneder på konklusjon.

Konsultasjon før henvisning til PP-tjenesten

Kommunale rutiner sier at alle henvisninger til PP-tjenesten som hovedregel skal ha vært konsultert med PP-rådgiver før henvisning. For barn i barnehagealder foregår dette som oftest på konsultasjonstelefonen, som er åpen hver tirsdag. For elever i skolen foregår konsultasjonene som regel i Ressursteamet lokalt på den enkelte skole.

Type henvisninger til PP-tjenesten

For å kunne gjøre prioriteringer av henvisningene vi mottar, gjør vi en vurdering av hvilken hjelp som etterspørres. PP-tjenesten jobber i hovedsak nå med følgende typer henvisninger for å bidra til tidlig innsats.

- utredning, råd og veiledning
- utredning av lese- og skrivevansker
- henvisning til Statped
- fravær

Vi jobber i hovedsak med følgende typer henvisninger med tanke på sakkyndig vurdering av en mulig rettighet etter barnehageloven eller opplæringsloven:

- fravær, i kombinasjon med spesialundervisning og/eller fritak fra opplæringsplikten (opplæringsloven § 2-1 fjerde ledd)
- spesialpedagogisk hjelp (barnehageloven § 19a-j)
- spesialundervisning (opplæringsloven § 5-1)
- tidlig skolestart (opplæringsloven § 2-1 tredje ledd)
- utsatt skolestart (opplæringsloven § 2-1 tredje ledd)
- søknad om ny sakkyndig vurdering

I tillegg er vi i PP-tjenesten sakkyndig instans på sju andre områder (jf. barnehage- og opplæringsloven).

Utfordringer ved henvisning

Det er alltid en andel barn og elever som på et eller annet tidspunkt i utdanningsløpet kan trenge ekstra bistand og støtte i kortere eller lengre perioder. Vi regner denne andelen å være et sted mellom 15–25 prosent, jf. Nordahl-rapporten. I Bærum kommune ser vi en tendens over tid når det gjelder hvilke utfordringer barn og elever strever med ved henvisning til PP-tjenesten (hyppigste utfordring øverst):

- språk
- konsentrasjon
- fag
- lesing og skriving
- psykisk helse
- atferd
- generelle lærevansker

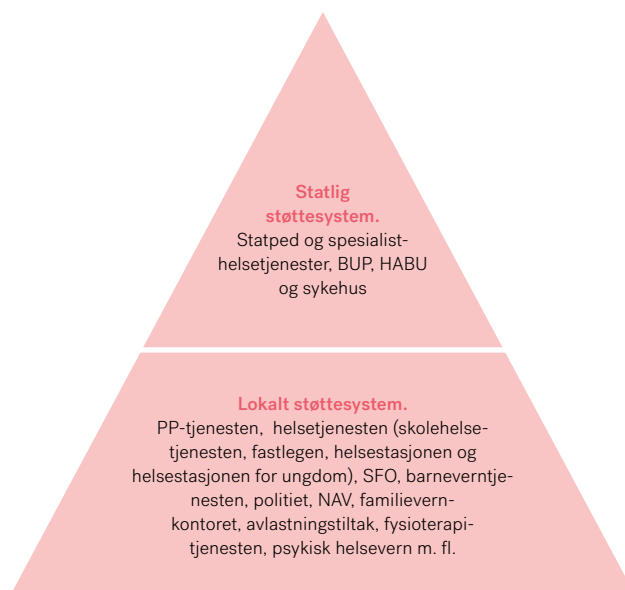
Andre utfordringer kan være knyttet til syn, hørsel, omfattende utviklingsvansker, administrative spørsmål (for eksempel hjelp til henvisning til Statped), tale, regning og matematikk, nonverbale vansker, motorikk og medisinske vansker. Ofte er utfordringsbildet for barnet og eleven sammensatt.

Tverrfaglig samarbeid – samhandling i støttesystemet

I tillegg til samarbeid med kompetanseteamene og i enkeltsaker har PP-tjenesten fra våren 2019 etablert et samarbeid med Helsetjenester for barn og unge, BUP, Flyktningkontoret, Barneverntjenesten og Familievernkontoret. Alle disse virksomhetene har kommet på besøk til PP-tjenesten og presentert seg.

I løpet av høsten 2019 har PP-tjenesten utarbeidet flytskjema for samarbeid med Flyktningkontoret, og et annet flytskjema for samarbeid med Helsetjenester, BUP og fastlegene. Vi har på ledernivå faste samarbeidsmøter to ganger i året med barnevernstjenesten

FIGUR 2 Kommunale og statlige støttesystemer.

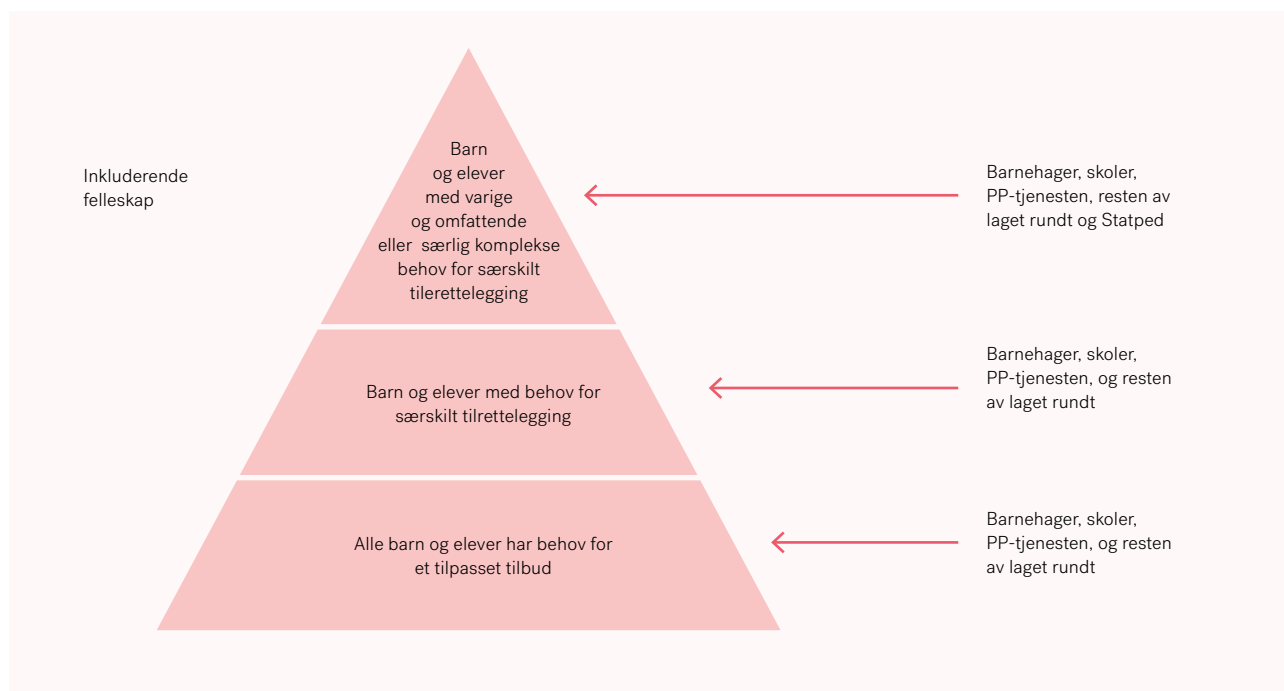


samt BUP. Tjenesteleder har også faste månedlige samarbeidsmøter med enhetsleder for rådgiverteamet i Grunnskoleavdelingen og Barnehagekontoret. I tillegg har PP-tjenesten tett samarbeid i pågående prosjekter på tvers i kommunen, for eksempel prosjektet *Helhetlig bruk av spesialpedagogisk kompetanse og Organisering av de alternative skolene i kommunen*.

Vi i PP-tjenesten har også samarbeidsavtaler med Statped i enkeltsaker og på tvers av kommunegrensen med andre PP-tjenester. Det kan for eksempel nevnes at PP-tjenesten fra Sandnes kommune var på læringsbesøk høsten 2019. Vi samarbeider og har også i 2019 holdt innlegg eksternt for blant annet universitets- og høyskolesektoren og Statped. Vi har også deltatt i høringsmøte om oppfølgingen av NOU 2019: 23 *Ny opplæringslov* ved Kunnskapsdepartementet høsten 2020.

Figur 2 illustrerer at PP-tjenesten er en del av det lokale støttesystemet i kommunen og må ses i relasjon til de statlige støttesystemene.

FIGUR 3 Innsats rettet mot tre nivåer av behov (Meld. St. nr. 6 (2019–2020) kap. 7).



Denne relasjonen mellom statlige og kommunale støtte-tjenester ble presentert i melding til Stortinget nr. 6 (2019–2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Som et tiltak i denne meldingen planlegges det en kompetanseoverføring fra det statlige støttesystemet til det lokale støttesystemet.

Et inkluderende barnehage- og skoletilbud

Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og de må få medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever. Regelverket innebærer et tiltakssystem på tre nivåer. Det presiseres i melding til Stortinget nr. 6 (2019–2020) at loven gir et bredt handlingsrom for hva som kan gjøres innenfor ordinært tilbud (jamfør både Stoltenberg-utvalget og Nordahl-rapporten).

Det ordinære pedagogiske tilbudet for alle

Barnehagen skal ifølge rammeplanen tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet etter barnas behov og forutsetninger. Ifølge opplæringsloven skal opplæringen tilpasses den enkelte elevs behov med sikte på best mulig utbytte. Hjelpen skal gis raskt, noe som forutsetter et godt samarbeid med andre tjenester og at kompetansen er nær barna og elevene i et inkluderende fellesskap.

Ekstra tiltak i det ordinære pedagogiske tilbudet

Enkelte barn og elever har behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Regelverket gir som nevnt stor fleksibilitet for tilrettelegging innenfor det ordinære tilbudet. Barnehagen skal ifølge rammeplanen tilpasse tilbudet slik at disse barna får den tilretteleggingen de trenger. Opplæringsloven stiller krav om at skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning, raskt får egnet intensiv

opplæring. Målet er å unngå tidkrevende saksbehandling for å kunne gi rask oppfølging av elever som trenger det. Barnehagen og skolen skal også legge til rette for at barn og elever med stort læringspotensial får et tilpasset tilbud.

Særskilte tiltak

Også barn som ikke har begynt på skolen, har rett til spesialpedagogisk hjelp hvis de trenger det. Elever som ikke har, eller som ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet i skolen, har rett til spesialundervisning. Innsatsen skal rettes mot tre nivåer av behov (jf. figur 3).

FIGUR 4 Målbildet for PP-tjenesten 2022.

1. PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste.
2. PP-tjenesten er tilgjengelig og medvirker til helhet og sammenheng.
3. PP-tjenesten arbeider forebyggende.
4. PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats.

PP-tjenesten og det øvrige støttesystemet bistår barnehager og skoler i arbeidet for et inkluderende tilbud på alle de tre nivåene. Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. Et inkluderende fellesskap omfatter alle barn og elever.

Utfordringer og veien videre

Som vist i denne artikkelen er PP-tjenesten i Bærum i dag i god utvikling og i tråd med handlingsplanen, men vi er ikke i mål. Det vil være nødvendig at tjenesten ivaretar denne retningen for arbeidet over tid. For å kunne imøtekomme fremtidens forventninger er det viktig for tjenesten å opprettholde en god balanse mellom indi-

vid- og systemrettet arbeid. Videre vil jeg derfor utdype PP-tjenestens strategi for kvalitetsutvikling av utfordringsområdene for de neste to årene.

Strategi for kvalitetsutvikling av PP-tjenesten 2020–2022

God kvalitet i tjenestetilbudet skal sikres ved å innfri de fire kvalitetskriteriene for PP-tjenestens arbeid (jf. figur 4). Men PP-tjenesten kan ikke innfri kvalitetskriteriene alene. Dette krever et tett samarbeid med barnehager, skoler og det øvrige støttesystemet.

I løpet av barnehage- og skoleåret 2019–2020 har det vært igangsatt og gjennomført en rekke aktiviteter som er i tråd med målbildet, og vi vil også fortsette arbeidet i denne retningen i *Strategi for kvalitetsutvikling av PP-tjenesten 2020–2022*. Strategien støtter opp under *Barnehagemelding 2015–2025*, *Kvalitet i Bærums-barnehagen* og *Bedre læring* – rammeverk for kvalitet i skolen. Målbildet gjenspeiler også kvalitetskriteriene fra Utdanningsdirektoratet for PP-tjenesten. Videre skal jeg utdype hvordan tjenesten skal jobbe for å sikre måloppnåelse frem til 2022.

En faglig kompetent tjeneste

PP-tjenesten skal være en faglig kompetent tjeneste ved blant annet å bygge opp under kvalitetsarbeidet som gjøres i barnehagene og skolene. Dette skal sikres ved at tjenesten sørger for at barnets beste er et ledende prinsipp i arbeidet. Vi skal derfor bruke handlingsrommet i regelverket for forsvarlig saksbehandling og faglig skjønn til det beste for barnet og eleven. Vi skal ha faste rutiner for å etterspørre hva som er til barnets beste i tverrfaglig samarbeid, slik at oppgave- og ansvarsfordelingen bidrar til tidlig innsats og til det beste for barnet og eleven. Vi må også sørge for at barn, elever og foresatte får medvirke. Det betyr blant annet at tjenesten skal ha faste rutiner som er nedskrevet i malene for pedagogisk rapport og sakkyndige vurderinger. Her skal det være rom for å nedtegne synspunkter som barn, elever og foresatte har i saken. PP-tjenesten skal også ha samtaler med barn som tema på felles samarbeidsmøter og fagmøter.

Vi har iverksatt en rekke tiltak for å redusere ventetiden fra henvisning til en sakkyndig vurdering foreligger.

Vi må ha et fagsystem som sikrer forsvarlig saksbehandling. Det er viktig å ivareta personsensitive opplysninger. Med et godt system kan vi være mer fleksible i arbeidet og «tettere på» sammen med barnehager og skoler, og vi skal også fremover vurdere muligheter for å oppnå mer digital flyt i forvaltningen.

PP-tjenesten må inneha en relevant og praksisnær flerfaglig kompetanse. Vi har allerede i dag en høy flerfaglig kompetanse, men vi skal i fremtiden også videreutvikle denne kompetansen. Ved å være tett på i praksisfeltet og selv være faglig oppdatert og relevant kan vi supplere den kompetansen som allerede finnes i barnehager og skoler. For å sikre en fremtidsrettet PP-tjeneste skal vi, i samarbeid med utdanningssektoren, utarbeide en plan for helhetlig kompetanseutvikling i tråd med føringer gitt i meld. St. nr. 6 (2019–2020). Formålet med lederteamet og lederteamutvikling skal også følges opp,

Det er viktig at PP-tjenesten innehar gode samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter. Dette har vært og er et av de tre hovedområdene vi har jobbet med internt og eksternt i 2020. Det betyr blant annet at vi opprettholder dagens organisasjonsstruktur, har faste møtepunkter internt og eksternt og innehar en god kultur for deling og samarbeid. Vi er opptatt av at PP-rådgiverne har kompetanse når det gjelder møteledelse og møtedeltakelse. Dette er temaer på felles samarbeids- og fagmøter.

Vi skal også fortsette å samarbeide på tvers i kommunen slik at kompetanse mobiliseres og utvikles i et fellesskap. Dette betyr at vi får god kjennskap til andre tjenester, bygger relasjoner og sikrer felles forståelse for hva som er til barnets og elevens beste. Det er viktig å være tett på i arbeidet sammen med barnehager, skoler og øvrige støttetjenester for å sikre tidlig innsats og et inkluderende tilbud for alle barn og elever. Dette er grunnen til at vi deltar i felles kompetanseutvikling i og med barnehager og skoler. Det kan for eksempel dreie seg om temaer som digital barnehage- og skolehverdag, fagfornyelsen i skolen, rammeplanarbeid i barnehagen, livsmestring, fravær og kommunikasjon og språk. Vi i

PP-tjenesten skal bidra aktivt til å identifisere og følge opp områder for felles kompetanseutvikling.

Tilgjengelighet og medvirkning

PP-tjenesten skal være tilgjengelig og medvirke til helhet og sammenheng i tilbudet ved å være tett på arbeidet i barnehager og skoler. Dette skal sikres ved at vi følger felles kommunale rutiner for samarbeid. Vi i PP-tjenesten skal informere om rutinene og bidra til evaluering av dem ved behov. Vi vil også vurdere rutiner for direkte henvisning fra PP-tjenesten og BUP, slik regelverket gir åpning for, og skal følge de interne årshjulsrutinene for saksbehandling og regler for «Slik jobber PP-rådgivere i Bærum kommune». Rutinene skal evalueres og eventuelt justeres slik at de bidrar til best mulig helhet og sammenheng i tilbudet for barn og elever. I tillegg skal vi ha faste utedager på skolene og ha fast konsultasjons-telefonid for barnehagene. Dette gjør vi for at det skal være forutsigbart for brukerne når vi i PP-tjenesten er til stede for å sikre kontinuitet i samarbeidet.

PP-tjenesten skal også fremover delta i Ressursteamene på skolene og i utarbeidelsen av nye rutiner for tverrfaglige drøftingsfora for barnehagene. Vi vil informere om, og om nødvendig bidra til å involvere, andre hjelpeinstanser i oppfølgingen av saker. Dette har vært og er et av de tre hovedområdene tjenesten har jobbet med internt og eksternt dette året. Dette betyr at vi må ha god kjennskap til andre tjenester ved å ha faste møtepunkter på både leder- og rådgivernivå, og ved å utarbeide felles samarbeidsrutiner ved behov. Dette har vi gjort høsten 2019 og vil fortsette med i tiden fremover.

Forebyggende arbeid

PP-tjenesten skal jobbe forebyggende og for en inkluderende praksis. Dette skal sikres ved at vi blir konsultert i saker før henvisning. Vi skal derfor være tilgjengelige, og vi følger kommunale rutiner ved undring og bekymring for enkeltelever eller klasse- og læringsmiljøer.⁵ Det er viktig at vi kontinuerlig vurderer hvordan barnet og eleven kan ivaretas innenfor det ordinære tilbudet.

Vi må derfor ha god kjennskap til barnehagene og skolene både som organisasjon og på klasse- og gruppenivå i både system- og individrettet arbeid. PP-tjenesten skal etterspørre hvordan barnet og eleven ivaretas og gi råd og veiledning om mulige tiltak. Det skal også avtales hvordan man skal følge opp iverksatte tiltak.

Det er et mål at PP-tjenesten skal ha et systemrettet perspektiv i arbeidet. Dette har vært og er et av de tre hovedområdene vi har jobbet med internt og eksternt dette året. Derfor skal vi være ute blant brukerne og bidra til at også de får et mer systemrettet perspektiv på arbeidet, gjennom vår medvirkning i Ressursteam og på andre drøftingsarenaer. Dette er viktig for å sikre at sakkyndighetsarbeidet også bidrar til å gi barnet og eleven et inkluderende tilbud.

Vi i PP-tjenesten må gjøre oss kjent med de kartleggingsmetodene som brukes i barnehager og skoler, og supplere med nødvendig materiell. Dette skal vi oppnå gjennom et samarbeid med barnehage- og skolesektoren, å være oppdatert på test- og kartleggingsverktøy som brukes, å sørge for å ha nødvendig tolkningskunnskap og å supplere med eventuelle nye verktøy som kan være relevante å benytte. Ved å samarbeide med barnehager og skoler kan vi sammen avdekke utfordringer og iverksette tiltak for å forebygge at vansker kan utvikle seg til å bli mer alvorlige og fastlåste. Dette arbeidet vil i stor grad foregå i Ressursteamene, på faste utedager i skolen, på konsultasjonstelefonen⁶ eller i drøftingsmøter i barnehagene.

Tidlig innsats

Vi i PP-tjenesten skal bidra til tidlig innsats blant annet ved å jobbe for at barn og elever mottar et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Dette sikres ved at vi har en god balanse i utøvelsen av system- og individrettete oppgaver. Vi skal sørge for forsvarelig forvaltning av regelverket og samtidig være tett på i arbeidet for tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Vi i PP-tjenesten har derfor utarbeidet et eget hen-

visningsskjema for systemsaker som er implementert fra høsten 2020.

Vi må gjøre prioriteringer når vi mottar henvisninger. I det nye henvisningsskjemaet vi bruker, skal bestillingen til PP-tjenesten fremkomme tydelig. På bakgrunn av hva det ønskes hjelp til, skal vi foreta en prioritering med hensyn til alvorlighetsgrad, forsvarlighet og mest hensiktsmessig behandling av saken. Vi skal ha en jevnlig gjennomgang av porteføljene for å sikre at alle individer får nødvendig oppfølging.

Vi ønsker å bistå med å iverksette kunnskapsbaserte tiltak tidlig i barnets eller elevens utvikling eller når en vanske oppstår. Derfor må vi være faglig oppdatert på ny forskning og kunnskap på området. Fra høsten 2019 har også de faglige kompetanseteamene bistått med oppdatert kunnskap og kunnskapsutvikling.

Vurdering av framtidsutsikter

Vi vurderer det slik at PP-tjenesten i Bærum nå er på riktig vei med solid kvalitetsutvikling i tjenestetilbudet og til å være en bærekraftig organisasjon som også kan tåle fremtidens krav til endring.

Vi har i løpet av 2019 og 2020 jobbet iherdig for å dreie virksomheten fra hovedsakelig å handle om indvidarbeid til å komme i posisjon for å kunne arbeide mer systemrettet. Det er nå satt et nytt mål for PP-tjenesten i Bærum i *Strategi for kvalitetsutvikling 2020–2022*. Mål, innsatsområder og årlige tiltak i strategiperioden er i tråd med de nasjonale og lokale føringene for kvalitetsutvikling av PP-tjenesten.

Medarbeiderne våre er og har vært positive pådrivere til den utviklingen tjenesten har gjennomgått. Mye av den nødvendige strukturen og strategien for videreutvikling er utarbeidet og iverksatt. Det er fremdeles rom for praksisforbedring, og det vil alltid pågå videreutvikling av tjenestens kultur.

Gjennom oppdaterte og funksjonelle kvalitets- og fagsystemer vil vi ved hjelp av økt digitalisering bedre rettsikkerheten for utsatte barn og unge. Digital skolehverdag og velferdsteknologi er også viktige innsatsområder for de barn og unge som har behov for spesifikk

bistand, og der potensialet i kompenserende teknologi kan gjøre en stor forskjell.

PP-tjenesten kan imidlertid ikke innfri alle disse kvalitetskriteriene alene. Vi er helt avhengig av et tett og gjensidig samarbeid med barnehager, skoler og det øvrige støttesystemet. □



Julie Ek Holst-Jæger er tjenesteleder for PP-tjenesten i Bærum kommune. Hun har tidligere vært ansatt ved Utdanningsdirektoratet, hvor hun var prosjektleder for SEVU PPT, og har jobbet med Nordahl-rapporten. Hun er også ansatt i Kunnskapsdepartementet tilknyttet prosjektet om Meld. St. 6 (2019–2020) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.

NOTER

- 1 Tilstandsrapport for PPT: https://www.baerum.kommune.no/innsyn/politikk/wfinnsyn.ashx?response=journalpost_detaljer&journalpostid=2020011582&
- 2 Fraværsrutinene: <https://www.baerum.kommune.no/innsyn/politikk/wfdokument.ashx?journalpostid=2018011504&dokid=3867804&versjon=1&variant=A&>
- 3 Kilde: <https://tanketanken.no/vi-tester-ressursteam-i-barnehage-og-skole/> og Veilederen for Ressursteam: <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/pp-tjenesten/veileder-ressursteam-skole-test-2019.pdf>
- 4 Veilederen om spesialundervisning: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/Fase-3/6.5/>
- 5 Rutiner ved undring eller bekymring for enkeltelever eller klasse- og læringsmiljø: <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/pp-tjenesten/rutiner-ved-undring-eller-bekymring-for-enkeltelever-eller-klasse-og-laringsmiljo.pdf>
- 6 Konsultasjonstelefonen for barnehager er åpen på tirsdager kl. 12–16.

ANNONSE

OSLOMET

Lærerspesialistutdanning i spesialpedagogikk

Er du interessert i å utvide din kompetanse i spesialpedagogikk og arbeide med inkluderende læringsmiljø og skoleutvikling?

Lærerspesialistutdanningen er en videreutdanning på masternivå for lærere som har grunnleggende spesialpedagogisk fagkompetanse og som er i undervisningsstilling (1.–13. trinn).

Innhold i studiet:

- Spesialpedagogikk – fag og forskningsfelt
- Didaktisk analyse – skolens praksiser
- Endring og forbedringsarbeid
- Kommunikasjon og samhandling

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET

Søknadsfrist:

Du søker gjennom Utdanningsdirektoratets søknadssystem i perioden **1. februar til 1. mars**.

Opptak gir studiestøtte etter modell for Kompetanse for kvalitet.

For mer informasjon om studiet og opptak:

www.oslomet.no/studier

Bare en hjernerystelse?

Hvis vi er vitne til eller får høre om at barn eller ungdom blir utsatt for en ulykke slik at de får hjernerystelse, kan det være helt avgjørende for hvordan det går senere at vi vet hvordan vi skal handle. I denne artikkelen får vi kunnskap om både hva vi bør gjøre akutt, og hva det er viktig å ta hensyn til både når det gjelder observasjon av symptomer og tiltak på kort og lang sikt.

AV ANINE STRAND SAUGNES

8 år gamle Nora syklet sammen med venner i nabolaget. Hun mistet styringen på sykkelstammen i høy fart og falt hodestups over styret. Fallet var så kraftig at sykkelhjelmene hun hadde på seg, sprakk. Nora fikk diagnosen *commotio cerebri*, hjernerystelse. Flere år etter hendelsen har Nora fortsatt store utfordringer. Hver dag må nøye planlegges, nattesøvn varierer, Nora kan kun være på skolen deler av dagen, og de fleste fritidsaktiviteter og lek med andre barn må foregå i begrenset omfang i hjemmet.

Diagnosekriterier, omfang og mulige senefeffekter av hjernerystelse har for alvor kommet på dagsorden både innenfor ulike idretter, i forsikringsbransjen, i pedagogiske miljøer og ikke minst i helsesektoren. Flere studier de siste årene (Carroll mfl., 2004; Karr, Areshenkoff & Garcia-Barrera, 2013; Sharp & Jenkins, 2015) har pekt på at en hjernerystelse kan være langt mer kompleks for det

enkelte individ enn hva man antok for kun få tiår tilbake. Dette har gitt økt oppmerksomhet om hjernerystelse som fenomen, både med hensyn til diagnosekriteriene, forekomst, håndtering og mulige senefeffekter.

Spesielt utsatt for hjernerystelse er idrettsutøvere innenfor flere grener, både profesjonelle og amatører, men også barn i fritidsaktiviteter og lek. Det er imidlertid mindre forskning på barn som får en hjernerystelse (Ledoux, 2018), og de fleste studiene om hjernerystelser er basert på data fra den voksne delen av befolkningen (DeMatteo mfl., 2015). Det forskningen generelt sett viser, er imidlertid at en umoden hjerne i utvikling er langt mer sårbar enn en ferdig utviklet hjerne. I tillegg viser forskningen at senfølger av et hode-traume kan vise seg først flere år etter skaden. Av denne grunn er det viktig at barnehager og skoler er kjent med årsakene til at vi må ta både store og små hodetraumer på alvor.



iStock / Getty Images Plus / evgenyatamanenko

... en hjernerystelse kan være langt mer komplekst for det enkelte individ enn hva man antok for kun få tiår tilbake.

Denne artikkelen tar sikte på å gi leseren mer kunnskap om hjernerystelser slik at man ved aktuelle hendelser i skole og barnehage kan være mer oppmerksomme på mulige senfølger, og bli bedre rustet til å håndtere og i beste fall avverge disse.

Hva er en hjernerystelse?

En hjernerystelse, eller det som på fagspråket kalles *commotio cerebri*, kan enkelt fortalt forstås som en påvirkning av hjernen på grunn av en biomekanisk kraft, for eksempel kraftig slag mot hodet, ansikt, nakke eller et støt mot andre deler av kroppen som fører til kraftig bevegelse/sleng på kroppen som ryster hjernen. Etter at skaden har skjedd, antar man at det oppstår en kortvarig påvirkning av nevrologiske funksjoner som i de fleste tilfeller går over av seg selv (DeMatteo mfl., 2015). Det kan for eksempel være mikroskopiske skader på blodkar, nervebaner og celler som skaper en ubalanse i hjernens normale fungering (Pinner mfl., 2003). Symptomer på hjernerystelse er blant annet umiddelbart bevissthetstap, hodepine, svimmelhet, forvirring og oppkast. Pasienten trenger kun ha ett symptom på hjernerystelse før legen kan stille diagnosen hjernerystelse (Giza mfl., 2013).

Man vet ikke med sikkerhet i hvilken del av hjernen hjernerystelser oppstår, og hva som gir de observerbare utfallene. Det kan være genetisk betingede markører, slik som strukturelle svakheter/anatomi (uten at man kjenner til disse i dag), måten hjernen beveger seg på inne i kraniet ved fallet/slaget, eller andre faktorer som gjør at noen lettere får hjernerystelse enn andre, og at noen få får vedvarende symptomer eller en langvarig rekonvalesens (PCS, post commotielt syndrom).

Det er imidlertid mye pågående forskning på dette området i dag, og en av hypotesene peker i retning av at strekk/bevegelse i corpus callosum, hjernebelgen som fører informasjon mellom de to hjernehalvdelen, forplanter seg videre ned i hjernens indre strukturer og at dette kan være sentralt. Dette oppstår særlig ved traume fra siden og ved *contra coup*-skader (hjernen kolliderer med skallen først i en retning, dernest i motsatt retning grunnet kraften) også særlig sideveis (Meaney & Smith,

2011). Denne hypotesen kan også samsvare med de symptomene som oppstår når man får en hjernerystelse (oppkast, svimmelhet etc.). Under en studie i Danmark i 2017 klarte man imidlertid ikke å finne bevis på dette ved bruk av konvensjonell bildediagnostikk (MR) hos pasienter med langvarige symptomer etter hjernerystelse (PCS) (Næss-Schmidt mfl., 2017).

Annen nyere forskning peker i retning av at en genetisk eller tilfeldig sårbarhet hos enkeltmennesket kan ligge til grunn for store individuelle forskjeller. Forskningen antar at blant annet personer som har migrene, bakenforliggende psykiske lidelser, ADHD og tenåringer kan være særlige utsatte grupper hva angår lengre rekonvalesens og dårligere utfall, uten at jeg går nærmere inn på dette i denne artikkelen (Giza mfl., 2013).

Hjernerystelser som vedvarer

Majoriteten av dem som har fått en hjernerystelse, blir gradvis bedre i løpet av de tre første månedene etter at skaden oppsto. Dette gjelder både barn og voksne, og de aller fleste oppnår helsemessig bedring innen få dager eller uker. Idrettsutøvere derimot ser ut til å bli bedre raskere enn andre (7–10 dager) (Caroll, 2004; Cassidy, 2014; Karr, 2013), men dette er også den samme gruppen som raskest får en ny hjernerystelse etter det første traumet (innenfor 12 dager etter første hjernerystelse, før hjernen er helt tilhelet etter det første traumet). I denne sammenheng har forskningen vist at tidsvinduet for cerebral sårbarhet kan være ulikt fra person til person (McCrea mfl., 2017). Nyere forskning har vist at det å få gjentatte hjernerystelser er uheldig, da det kan se ut til å ha en kumulativ effekt på hjernen. Det vil si at hjernen heles senere og dårligere for hver gang den skades. Noe forskning viser at man ikke bør utsettes for flere enn fem (noen hevder kun tre) hjernerystelser i løpet av livet før hjernen strever mer med tilhelingen, noe som kan gi varige konsekvenser for individets kognitive fungering (Abrahams mfl., 2014; Iverson mfl., 2017; Wasserman mfl., 2016).

En enkelt hjernerystelse kan imidlertid også være nok til å få varige kognitive utfordringer (King & Kirwilliam, 2011).

De aller fleste opplever en rekke ulike somatiske, kognitive og emosjonelle symptomer etter en hjernerystelse som en del av det normale bedringsforløpet. Symptomene er uspesifikke og kan også sees ved en rekke andre lidelser slik som stress, kronisk smerte, ortopediske skader med mer. For noen få personer (10–15 prosent av de rammede) vil ett eller flere av disse symptomene vedvare utover det antatt normale bedringsforløpet. Denne tilstanden kalles *post commotio syndrome* (PCS), en tilstand som kan føre til symptomer som blant annet kan gi seg utslag i vedvarende hodepine, svimmelhet, intoleranse for stress, glemsomhet, konsentrasjonsvansker, langsom tenkning, sløret syn og personlighetsendringer (Laborey mfl., 2014). Det er følgelig disse symptomene man forsøker å forebygge – og aller helst unngå – ved å gi god nok informasjon om hjernerystelse og hvordan man skal følge opp den utsatte i etterkant av hjernerystelsen.

En hjernerystelse er ikke uvanlig, og de fleste lærere og andre ansatte i skole og barnehage har nok hatt et barn med denne tilstanden i løpet av sin karriere. Det er vanskelig å gi et nøyaktig tall på forekomst av hjernerystelser hos barn i Norge, men basert på tall fra Statistisk sentralbyrå og *Statusrapport hjernehelsetilstand, 2017* fra Helsedirektoratet (Rapport IS-2588) kan man forsiktig anta at det er ca. ti tusen barn som registreres i Norge med en hjernerystelse hvert år.

Barn med hjernerystelse

Forskning har gjennom flere år vist at barnehjernen generelt sett er særlig sårbar for påvirkning ved ulike utviklingsstadier, og at konsekvenser av hodetraumer kan bli synlige først år etter selve hendelsen. På ulike trinn i barnets utvikling dannes det funksjonelle

systemer og atferdsformer som danner grunnlag for neste trinn i utviklingen. Derfor kan man risikere at barnehjernen, på grunn av en skade, ikke modnes i takt med barnets fysiske vekst og utvikling. Med andre ord kan en skade påvirke barnets biologiske basis. I faglitteraturen kaller man dette «å vokse seg inn vansker». Dette gjelder hodetraumer eller hendelser i barnehjernen generelt sett, og ikke bare hjernerystelser (Kjærgård, Støvring & Tromborg, 2013; Yeates, 2010). Sekundært vil også konsekvenser av den primære nedsettelsen og påvirkningen av den biologiske basisen kunne gi en atypisk utvikling på grunn av sosiale og psykologiske konsekvenser i møte med omgivelser som ikke understøtter barnets utvikling (Vygotsky, 1993). Det at utfordringer ikke opptrer ganske umiddelbart, men først år etter skaden, er kanskje hva som tydeligst skiller barn og unge fra den voksne populasjonen når det gjelder konsekvenser etter en hjernerystelse eller annen skade på/i hjernen. I denne sammenheng er det viktig å være klar over at hjernen vår modnes sent, og den er ikke ferdig utviklet før nærmere 25-årsalderen.

Med den kunnskapen vi har om unge idrettsutøvere og faren de utsettes for ved gjentatte hjernerystelser (Zemek mfl., 2016), kan det være grunnlag for å reflektere over om små barns naturlige nysgjerrighet og impulsivitet kan utsette dem for samme risiko, nemlig faren for gjentatte hjernerystelser før hjernen er fullstendig tilhelle. Vi vet jo at de minste barna i tillegg kan være særlig utsatte for hodeskader på grunn av en stor hode-til-kropp ratio, tynnere skalle, større subaraknoidale rom, som gjør at hjernen beveger seg friere inne i skallen, og relativt svak nakkemuskulatur. De er også predisponert for å få et forsinket cerebralt ødem grunnet økt cerebral blodgjennomstrømming (hypertermi) og strekkska-

... konsekvenser av hodetraumer kan bli synlige først år etter selve hendelsen.

der fordi de har mindre myelin rundt aksonene (nerveforbindelsene) i hjernen enn det voksne mennesker har (Cook mfl., 2006).

Barnas foresatte spiller en sentral rolle i å kunne beskytte sitt barn i alle henseende, men hva hjernerystelse angår, forutsetter det at foreldre har kunnskap nok til å kunne beskytte og ta de nødvendige hensyn (Rotter & Kamat, 2019). Siden barn og unge tilbringer store deler av dagen i barnehage og skole er det helt essensielt at også de ansatte her har kunnskap som de kan bringe videre til barnets foresatte.

Oslo universitetssykehus (OUS) anbefaler på sine nettsider at barn som har fått en hjernerystelse, generelt bør ta det med ro de første dagene etter skaden, og i tillegg unngå sportsaktiviteter som inneholder risiko for nye hodeskader den første tiden etter skaden (2–3 uker). Eksempler på slike sportsaktiviteter er fotball, hopping på trampoline og slalåm.

På bakgrunn av erfaringer med kommunenes kunnskap om små og store hodeskader blant dem som jobber tettest på barn, det vil si ansatte i barnehage, skole og PP-tjeneste, synes tilgjengelig oppdatert informasjon om hjernerystelser å være begrenset. I min jobb i Statped ved avdeling for ervervet hjerneskada har vi barn og unge som har fått langvarige, og også tilsynelatende varige konsekvenser, etter mindre hodetraumer slik som hjernerystelse. Det er imidlertid ikke sjeldent at det i arbeid med disse sakene kommer frem bekymring også rundt andre barn ved samme skole eller i samme kommune. Disse barna kan også ha utfordringer etter et mildt hodetraume eller en hjernerystelse, og de kan på dette viset identifiseres når de ansatte får ny kunnskap om dette temaet.

Behandling

Mange har fått en hjernerystelse i løpet av livet, og de fleste har da sikkert fått beskjed om å ta det med ro et par dager, å bli vekket et par ganger i løpet av den første natten – men at man etter hvert kan gjenoppta normale aktiviteter når man føler seg klar for det. Dette er i grove trekk de anbefalinger som gis av norsk helsevesen også i dag.

Ellers følges standard prosedyrer som CT-bilde og innleggelse vurdert etter alvorlighetsgrad. For barn og unge kan innleggelse på sykehus til observasjon det første døgnet være aktuelt selv ved mindre traumer. Anbefalinger om å avstå fra sport/lek/aktivitet som setter en i fare for gjentatt hjernerystelse, er også mer vanlig å gi når det gjelder barn og unge. For de aller fleste som får en hjernerystelse, vil dette fortsatt være gode nok anbefalinger. Men som tidligere omtalt vet vi nå at ikke alle som pådrar seg en hjernerystelse, er like, og at gruppen er særdeles heterogen. Dermed blir kanskje ikke de tradisjonelle anbefalingene gode nok alene, men bør støttes opp av tilleggsinformasjon for å kunne fange opp barn og unge med sårbarhet for langvarig rekonvalesens og senfølger etter hjernerystelse.

Hvile anbefales som første tiltak for de aller fleste som er rammet av hjernerystelse, men noen studier viser faktisk at det å hvile for lenge etter en hjernerystelse ikke nødvendigvis er det beste. Dette kan også gi en negativ utvikling. Noen forskere hevder derfor at man for det første ikke bør «gå i dvale», men så raskt som mulig gjenoppta normal dagsrytme eller aller helst følge et opptreningsprogram for best mulig tilheling etter en hjernerystelse (de Kruijk mfl., 2002; Silverberg & Iverson, 2013). Det mangler med andre ord konsensus, eller bred enighet om hva god håndtering eller rehabilitering av en hjernerystelse bør være, gitt ovenstående informasjon.

Under de internasjonale konferansene om ervervede hjerneskadene de siste årene, IBIA-konferansen i Haag 2016, IBIA-konferansen i Roma i 2017, IPBIS-konferansen i Belfast 2018 den internasjonale hjernerystelse-konferansen i København i 2018, ble det under flere innlegg/forelesninger poengtert at det er store forskjeller internasjonalt når det gjelder hvordan et mindre hodetraume hos pasienter behandles akutt, og hvilken medisinsk oppfølging som gis ved de ulike legevaktordningene og sykehusene i forskjellige land. Jeg som er forfatter av denne artikkelen, var til stede under samtlige konferanser, og jeg har erfart at dette også er tilfellet i Norge, basert på de sakene vi har behandlet i Statped.

Noras historie

For å gi en beskrivelse av hvordan langtidsfølger etter hjernerystelse kan arte seg for et barn, vil jeg her fortelle videre om Nora (som er et anonymisert case fra praksisfeltet i Norge), som vi møtte i begynnelsen av denne artikkelen.

8 år gamle Nora syklet sammen med venner i nabolaget en varm sommerdag. Hun mistet styringen på sykkelens i høy fart og falt hodestups over styret. Fallet var så kraftig at sykkelhjelmene hun hadde på seg, sprakk. De andre barna kom til etter en liten stund, men ingen så hvordan Nora falt, eller om hun hadde mistet bevisstheten etter ulykken.

Noras venner fulgte henne hjem, og foreldrene tok henne med til sykehuset. Hun var da ved bevissthet, men hadde en stor kul i pannen. Nora har i ettertid fortalt at hun rett etter ulykken ble redd da de ordene hun tenkte inne i hodet, ikke var de samme som de som kom ut av munnen hennes. Hun har også beskrevet at hun følte det kom masse blod, eller at hun blødde mye, men at hun ikke kunne se det.

På sykehuset ble det konstatert hjernerystelse. Det ble hverken tatt MR eller CT av Noras hode, men symptomer som hodepine, oppkast og en stor kul i pannen gjorde at hun ble holdt på sykehuset til observasjon over natten. Med beskjed om å ta det med ro så lenge symptomene vedvarte, reiste Nora hjem med sine foreldre.

Symptomene varte i flere uker, og Nora ble værende hjemme. Etter gjentatte mislykkede forsøk med oppstart på skolen ble Nora helt fraværende fra skolen i ett år etter ulykken. Noras identitet er endret, hun har fått en ervervet lese- og skrivevanske, hun har store atferds- og reguleringsvansker og er svært trettbar og emosjonell. Hun lider i dag av Post Commotio Syndrome (PCS) og har psykiske vansker som følge av de endringene som har skjedd med henne, og de konsekvensene det har hatt for hennes fungering i hverdagen.

Nora var før ulykken ei aktiv, blid, skoleflink og populær jente. Etter hjernerystelsen fikk hun store reguleringsvansker, noe som førte til fysiske og verbale konflikter med medelever. I tillegg fikk Nora alvorlige lese- og skrivevansker, en ferdighet som tidligere var aldersadekvat. Økt trettbarhet og lav utholdenhet grunnet hjernerystelsen gjorde samlet sett skoledagene utholdelige for Nora, og hun utviklet etter hvert skolevegning som en følge av dette.

At Noras fall av sykkelens skulle få så store konsekvenser, var det få, eller kanskje ingen, som kunne predikere da uhellet skjedde. De aller fleste hjernerystelser går som regel over av seg selv, uten at personen får varige men. Hadde det imidlertid vært klare prosedyrer og retningslinjer i det lokale hjelpeapparatet for oppfølging av hjernerystelse der symptomer vedvarer, hadde man kanskje kunnet avverge den vanskelige livssituasjonen som oppsto i kjølvannet av hjernerystelsen for Nora.

Man antar at det er et mørketall for antall pasienter med PCS, ettersom ikke alle er klar over at de symptomene de opplever lenge etter hjernerystelsen, kan ha sammenheng med nettopp den. Slike symptomer kan være hodepine, svimmelhet, følelse av endret personlighet, irritabilitet/aggressivitet, nedsatt oppmerksomhet, tempo og hukommelse samt fatigue eller hjernetretthet i ulik grad. Hva som har ført til at akkurat Nora skulle oppleve å få så store konsekvenser, er uvisst, men det kan handle om flere ting. Det kan for eksempel dreie seg om på hvilken måte fallet påvirket Noras hjerne (biomekanikk), genetisk sårbarhet (genetikk) eller alder ved skadetidspunktet. Skadene kan også ha vært verre enn først antatt, ettersom det ikke ble tatt CT- eller MR-bilder av hjernen til Nora. I tillegg kan symptomene ha forverret seg på grunn av manglende forståelse for Noras situasjon både fra henne selv og ikke minst omgivelsene.

At Nora selv ikke forsto hva som har hendt med henne, kan skyldes hennes unge alder og begrensede livserfaring. Små barn kan ikke på samme måte som unge eller voksne bevisst reflektere over «hvem var jeg før, og hvem er jeg nå», men hun har uttrykt en følelse av at livet (relasjoner til andre, toleransegrense) ikke er det samme



iStock / Getty Images Plus / Sasiistock

som før ulykken, og at «noe» har endret seg. I tillegg er selvfølgelig Nora som jenter flest; hun sammenligner seg med jenter på samme alder og ser at det er vanlig å gå ut av huset hver dag, det er vanlig å være på skolen hver dag, det er vanlig å sove om natten og så videre.

Children are uninformed about the nature of their brain injuries, often to a remarkable degree. For many, the relationship of the injuries to their life is not all clear. A principle finding is that in their attempts to make sense of their brain injuries, children are limited by their concepts, life experience and background knowledge (Jacobs, 1993, s. 345)

De dramatiske skildringene av hva Nora opplevde av fysiske konsekvenser rett etter ulykken, var hun for traumatisert til å beskrive da. Disse skildringene kom først lenge etter ulykken. Dette kunne kanskje gitt en pekepinn til helsepersonellet om skadens alvorlighet, men ingen kunne formidle dette på vegne av Nora, siden hun selv var ute av stand til å formidle det. Traumatiske hodeskader og påfølgende endringer i en persons identitet, og den nære sammenhengen mellom dette, depresjon eller andre psykiske lidelser, er imidlertid et kjent fenomen i fag- og forskningslitteraturen (Keightley mfl., 2014).

Noras historie er bare ett eksempel på hvilke langtidsfølger et mindre hodetraume kan gi, uten at det ved skadetidspunktet var noe som tydelig pekte i den retning. Kunne historien vært annerledes dersom kunnskap om hjernerystelser hos barn ved det lokale hjelpeapparatet hadde vært bedre?

Tidlig innsats forutsetter forkunnskap

I Nora sitt tilfelle kom ikke veiledningen til det kommunale hjelpeapparatet fra Statped i gang før det hadde gått over ett år etter ulykken. Situasjonen hadde ikke bedret seg siden skaden oppsto, og frustrasjonsnivået var høyt både for skolen, hjemmet og PP-tjenesten. Verst var det for Nora selv. Hun hadde få eller ingen venner igjen, gikk ikke på skolen, gikk ikke ut av huset, deltok kun i få aktiviteter i hjemmet og hadde hyppige, voldsomme raserianfall.

Arbeidet med å gi økt forståelse for Noras utfordringer var det første som ble påbegynt da Statped gikk inn i saken. Kompleksiteten i Noras utfordringer og utskifting av personale på skolen og i det kommunale støtteapparatet har også gjort det nødvendig å gjenta grunnleggende informasjon og veiledning for å gi økt forståelse for hennes utfordringer flere ganger underveis.

Symptomer på ervervede hjerneskader kan ha likhetstrekk med andre vansker. De kan derfor være vanskelig å identifisere og lette å mistolke, og de setter skolene i en vanskelig situasjon dersom de ikke har kunnskap om ervervet hjerneskade og kognitiv rehabilitering. Arbeidet med å få snudd en negativ utvikling, øke Noras deltakelse på skolen og gjenopprette sosiale relasjoner har hatt en meget langsom progresjon. Andre nødvendige instanser som tidligere ikke hadde kommet i posisjon til å bistå Nora, kunne etter hvert kobles inn. Sakte, men sikkert har Nora kunnet nærme seg noe som kan ligne dagligdagse rutiner for et barn på hennes alder igjen. Likevel gjenstår mye før man er helt der. Undervisning ble først gitt kun i hjemmet i meget korte økter med lite krav, før den kunne flyttes til skolen noen få timer i uken. Nøkkelen til gradvis og delvis suksess i denne saken var først å fremst å skape en god forståelse for Nora og familiens situasjon. Dernest var også standhaftigheten og engasjementet til Noras foreldre og deres etter hvert tette samarbeide med skole, PPT og andre kommunale instanser viktig. Stort engasjement og innsats til tross: få, små mestringsmål med hyppig evaluering over lang tid har vært helt nødvendig.

Noras utfordringer hadde forverret seg over tid, mest på grunn av manglende forståelse fra både helseinstanser og skolen for de endringene hun opplevde som følge av hjernerystelsen i en relativt tidlig fase. Man kan derfor anta at de alvorlige konsekvensene etter denne hjernerystelsen kunne vært langt mindre dersom det lokale hjelpeapparatet rundt Nora hadde fått god nok informasjon og veiledning tidligere i forløpet. Det vil si om man kunnet avverget oppstart på skolen med fulle dager og de uheldige episodene som oppsto der, før hun var helt symptomfri fra hjernerystelsen. En klar fordel hadde det vært hvis skolen hadde hatt kunnskap om at hun nok burde hatt et redusert skoletilbud fra starten av, med inkluderte hjernepauser i løpet av dagen. Hvis Noras atferdsvansker i tillegg hadde blitt identifisert som en følge av et hodetraume i en tidligere fase, ville kanskje situasjonen vært annerledes i dag.

Tiltak og kognitiv rehabilitering i en nevropedagogisk forståelsesramme

Kognitive og fysiske utfordringer knyttet til post commotielt syndrom (PCS) er sammensatte og varierende. Felles for dem som har vedvarende kognitive utfordringer etter en hjernerystelse, er den store innvirkningen PCS har på deres daglige liv og virke, særlig fordi det er en skade som er lite synlig for omgivelsene. For barn og unge vil dette primært handle om utfordringer knyttet til skole og opplæring i tillegg til sosial samhandling med andre barn. Samlet vil dette kunne gi alvorlige konsekvenser for et barns kognitive og sosiale utvikling.

Statped sin avdeling for ervervet hjerneskade benytter i sin rådgivning i saker som omhandler konsekvenser etter hjernerystelse eller PCS, en nevropedagogisk forståelsesramme. Her tar man hensyn til barnets forutsetninger, ressurser og muligheter i tillegg til å innhente god omgivelseskunnskap. Et viktig prinsipp i den nevropedagogiske tenkningen er å legge hovedansvaret for ivaretagelse og tilpasning på omgivelsene, ikke på barnet. Det er pedagogens måte å møte barnet på som blir bestemmende for relasjonen, og dermed for læringen og utviklingen. Nevropedagogikk kan best beskrives som anvendt nevropsykologi, det vil si kunnskap om hjernens funksjon og forbindelsen mellom hjerne og atferd omsatt i pedagogisk praksis.

Hovedtrekkene i denne rådgivningen er å gi en forståelse av og kunnskap om hjernens fungering og ikke minst hvilke fysiske, kognitive, sosiale og emosjonelle endringer og utfordringer som kan oppstå etter skade. Dernest må man videreformidle til barnets nærperso-ner hvordan symptomer kan øke/minske alt ettersom hvordan man håndterer disse i hverdagen, hvordan man kan skape en god balanse mellom aktivitet og hvile og hvordan man kan benytte kompenserende strategier for å skape bedre rammer og struktur i barnets liv. Rådgivningen fra Statped gis primært til kommunenes PP-tjeneste, og det blir dermed deres oppgave å veilede skolen og barnets foresatte for å hjelpe barnet videre.

For barn som får langtidskonsekvenser etter en hjernerystelse, er det primært økt livskvalitet og best

mulig deltakelse i og utbytte av opplæringen som er målsettingen i den kognitive rehabiliteringen. Alt ettersom hva den enkelte elev opplever som utfordrende i sin skolehverdag, må man tilstrebe å tilrettelegge opplæringen og de kontekstuelle forholdene på best mulig måte. Kontekstuelle faktorer slik som samhandling/samarbeid med medelever, lys- og lydpåvirkning og ikke minst faglige krav kan være utfordrende for barnet både om symptomene dreier seg om hodepine, ubalanse i energinivå, lys- og/eller lydømfintlighet, konsentrasjonsvansker eller andre kognitive symptomer. Manglende tilrettelegging for barn i en slik situasjon kan gi et dårligere eller begrenset læringsutbytte og på sikt føre til faglige hull. I tillegg, som nevnt innledningsvis, kommer utfordringen med «å vokse seg inn i vansker», det vil si at de kognitive vanskene kan bli tydeligere ettersom barnets utvikling skrider frem og kravene blir større (Anderson mfl., 2009). Det er derfor ekstra viktig både å informere det lokale hjelpeapparatet rundt barnet det gjelder, men også gi generell informasjon om mulige konsekvenser etter hjernerystelse, slik at hendelsen blir registrert – og ikke glemt for ettertiden dersom barnet skulle få kognitive utfordringer på et senere tidspunkt i sin utvikling.

Enkle grep med stor effekt

Hvor lenge man skal hvile hode og kropp etter en hjernerystelse, er det som nevnt ulike oppfatninger om i internasjonale forskningsmiljøer. Når det er sagt, ble det både under IBIA-konferansen i Belfast 2018 og Commotio-konferansen i København samme år antydnet at man heller ikke bør vente for lenge før hode og kropp stimuleres etter en hjernerystelse. Et generelt råd har vært å følge kroppens signaler, og ikke pushe seg selv utover det som føles greit for en selv. Hvis man opplever symptomer, tar man en pause.

Selv om mye av den nyere forskningen på feltet nå viser at «hjernetrim» og ikke alt for krevende fysiske aktiviteter i moderat omfang kan gi et bedre utfall enn om barn bare hviler – og særlig om man hviler for lenge (Schmidt mfl., 2018), er det allikevel som nevnt store individuelle forskjeller, og særlig gjelder dette for barn

(Yeates, 2010). Av denne grunn er det naturlig nok avgjørende at man observerer den enkeltes symptomer over en periode, og at man vurderer løpende i hvilken grad og i hvor stort omfang den enkelte kan/bør gjenoppta normal aktivitet, og til hvilket tidspunkt. Selvmonitorering blir her viktig. Når det gjelder barn, vil dette by på utfordringer dersom barnet selv ikke har forutsetninger for å sette ord på sine symptomer. I mange tilfeller kan det derfor være fornuftig å raskt innarbeide et rapporteringssystem basert på noe som barnet er kjent med og forstår fra før. For eksempel smilefjes i et smilefjesbarometer om barnet skal få uttrykke hvordan det føler seg, eller bruke farger som på et trafikklys – rødt, gult og grønt – for å angi hvordan det står til med energinivået. Det viktigste er at barnet selv er med på å bestemme hva som vil fungere best. For de aller minste barna vil for eksempel det å se etter endringer i barnets atferd (slapp eller giret) eller endringer i ansiktstrekk (blek eller hektisk) være den beste måten å identifisere behovet for en pause på.

De voksne rundt barnet må låne barnet sine eksekutive funksjoner, noe som innebærer at barna det her dreier seg om, trenger hjelp til problemløsning, planlegging, gjennomføring av oppgaver og regulering av atferd. De trenger også støtte til å skjerme seg fra omgivelsene når man observerer at det er nødvendig. Barn er barn, tjuefire timer i døgnet, syv dager i uken. I gjennomsnitt førti timer av disse timene i våken tilstand tilbringes i barnehage eller skole hver uke. Dersom man skal se etter tegn på at et barn ikke er tilstrekkelig tilhelt etter en hjernerystelse, er det mest sannsynlig etter en lang dag med mye aktivitet på en av disse arenaene, det vil si på ettermiddagstid. Det vil derfor være avgjørende at foresatte forstår at lav fungering, hodepine, tretthet, atferdsvansker eller lignende som blir synlige på ettermiddagstid, kan være et symptom på at barnet har hatt en for krevende dag i barnehage eller på skole, og at læreren eller spesialpedagogen må justere praksis, slik at barnet kan gjenoppta sin normale fungering og sitt normale energinivå igjen. For å gjøre dette arbeidet så lett som mulig for både skole og foreldre, vil det

De som jobber med barnet, må ha kunnskap om og være bevisst og på vakt overfor potensielle somatiske og/eller kognitive utfordringer og symptomer.

å implementere enkle retningslinjer eller kartleggings-skjema for denne gruppen, slik som «Post-concussion return to play and return to school guidelines for children and youth» (DeMatteo mfl., 2015), være et godt verk-tøy. Foreløpig finnes disse kartleggingsskjemaene kun på engelsk, men de er fritt tilgjengelige på nett og kan benyttes som et utgangspunkt for utarbeidelse av eget kartleggingsskjema.

På et generelt nivå kan man likevel følge ganske enkle tiltak for barn og unge som har fått en hjernerys-telse både i barnehagen og på skolen, dersom man ser behov for det. Her kommer noen forslag.

- I samråd med foresatte kan man vurdere barnets utholdenhet og mulighet for redusert tid i barnehage/skole for en kort periode, med gradvis utvidelse om barnet ikke viser tegn på fatigue (hodepine, svimmelhet, tretthet, surtrer osv.).
- Sørge for mulighet til rolig aktivitet eller fullstendig pause to til tre ganger i løpet av dagen de første to–tre ukene. Pausen behøver ikke være lenger enn 10–15 minutter. Et friminutt eller frilek er ikke en pause, men krever mye energi. Barnet bør selv få velge en aktivitet som er roende og lystbetont (for eksempel tegne, lytte til musikk, sove).
- Skjerme barnet for lys/lyd der det lar seg gjøre. Konkret kan dette være å flytte barnets plassering i klasserommet / ved arbeidsbordet, bruke solbriller ute, la barnet leke i mindre grupper på lukket rom eller å vurdere bruk av øretelefoner/ørepropper for å skjerme for lyd i gymsal eller i uteaktivitet de første to–tre ukene.
- Redusere faglige krav og leksemengde for eldre elever.
- En hjernerystelse kan påvirke oppmerksomhet og konsentrasjon. Del gjerne opp arbeidsoppgavene og gi eleven korte, konkrete beskjeder. Repeter om du ser at barnet ikke har mottatt beskjeden. Vurder plassering i klasserom og lyttekrok for best mulig øyekontakt med barnet.
- Dersom symptomer på hjernerystelse vedvarer, er

det viktig at man i dialog med foresatte etablerer en ny kontakt med barnets fastlege, og at den kommunale PP-tjenesten konsulteres for videre oppfølging og tilrettelegging.

Oppsummering

Formålet med denne artikkelen er å belyse nyere forskning og gi en forståelse av fenomenet hjernerys-telse, da særlig med henblikk på barn som får en lang-varig hjernerystelse. Jeg ønsker med dette å gjøre kunnskapen lettere tilgjengelig for dem som jobber med barn og unge. Som artikkelen forsøker å vise, og forskningen den bygger på understøtter, er det behov for kunnskapsspredning og ikke minst klare retnings-linjer for oppfølging av barn etter hjernerystelse i deres hjemkommuner.

Det vil ikke være nødvendig å iverksette tiltak på skolen ved tilbakekomst for hvert barn som har hatt en hjernerystelse. De som jobber med barnet, må ha kunnskap om og være bevisst og på vakt overfor potensielle somatiske og/eller kognitive utfordringer og symptomer. Dette kan være helt avgjørende for å avverge nye histo-rier lik Noras. På denne måten vil man kunne komme i posisjon for å yte tidlig innsats og iverksette den tilpas-sede kognitive rehabiliteringen der den trengs, når den trengs. Enkle grep som en gradvis tilbakeføring til skolen i form av et redusert skoletilbud i en periode, reduksjon eller fritak for lekser, skjerming for lyd/lys deler av dagen kan som nevnt bidra til en raskere og bedre tilheling for den enkelte dersom symptombildet tilsier det.

Skoler, barnehager og ikke minst idrettsklubber må ha kunnskap om mulige konsekvenser etter en hjerne-rystelse. Hvordan en slik skade blir håndtert, kan være helt avgjørende for hvordan det går videre i et rehabi-literingsøyemed. Også barnets omsorgspersoner må få informasjon om mulige tegn og symptomer, slik at man kan avverge at de «vokser seg inn i vansker». Hjernen modnes sent, og noen vansker vil kanskje ikke komme til syne før det har gått flere år. Det kan være en god idé at skolen i tett samarbeid med hjemmet kan følge en opp-skrift eller veiledning for håndtering av lette hodetrau-

mer og eventuelt føre en symptom-logg de fire første ukene etter skaden oppsto. Det finnes som nevnt noen kartleggingsskjemaer på nettet som man kan benytte til dette formålet, slik at man kan sikre en god oversikt over barnets utvikling og eventuelle endringer som kan oppstå. Denne informasjonen og kartleggingen bør også følge barnet fra barnehage og over til skolen. Det sikrer informasjonsflyten også i et langtidsperspektiv og vil være til det beste for barnet. □



Anine Pernille Strand-Saugnes arbeider som seniorrådgiver i Statped, landsdekkende faglig avd. for ervervet hjerneskade. Hun har mastergrad i spesialpedagogisk rådgivning og endringsarbeid. Hun har særlig interesse for hjernens fungering, ervervede hjerneskader og nevropedagogikk.

REFERANSER

- ABRAHAM, S., FIE, S.M., PATRICIOPS, J., POSTHUMUS, M., & SEPTEMBER, A.V. (2014). Risk factors for sports concussion: an evidence-based systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 48, s. 91–97.
- ANDERSON, V., SPENCER-SMITH, M., LEVENTER, R., COLEMAN, L., ANDERSON, P., WILLIAMS, J., GREENHAM, M. & JACOBS, R. (2009). Childhood brain insult: can age at insult help us predict outcome? *Brain*, 132, s. 45–56.
- CARROLL, L.J., CASSIDY, D.J., PELLOSO, P.M., BORG, J., VON HOLST, H., HOLM, L., PANIAK, C. & PÉPIN, M. (2004). Prognosis for mild traumatic brain injury: Results of the WHO collaborating center task force on mild traumatic brain injury. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 43, s. 84–105.
- CASSIDY, J.D., CANCELLIERE, C., CARROLL, L.J., CÔTE, P., HINCAPIÉ, C.A., HOLM, L.W., HARTVIGSEN, J., DONOVAN, J., NYGREN-DE BOUSSARD, C., KRISTMAN, V.L. & BORG, J. (2014). Systematic review of self-reported prognosis in adults after mild traumatic brain injury: results of the International Collaboration on Mild Traumatic Brain Injury Prognosis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* 95(3), s. 132–151.
- COOK, R.S., SCHWEER, L., SHEBESTA, K.F., HARJES, K. & FALCONE, R. (2006). Mild traumatic brain injury in children: just another bump on the head? *Journal of Trauma Nursing*, 13(2), s. 58–65.
- DE KRUIJK, J.R., LEFFERS, P., MEERHOFF, S., RUTTEN, J. & TWIJNSTRA, A. (2002). Effectiveness of bed rest after mild traumatic brain injury: a randomised trial of no versus six days of bed rest. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 73(2), 167–172.
- DEMATTEO, C., MCCAULEY, D., STAZYK, K., HARPER, J., ADAMICH, J., RANDALL, S. & MISSIUNA, C. (2015). Post-concussion return to play and return to school guidelines for children and youth: a scoping methodology. *Disability and Rehabilitation*, 37(12), s. 1107–1112.
- GIZA, C.C., KUTCHER, J. S., ASHWAL, S., BARTH, J., GETCHUIS, T.S., GIOIA, G.A., GRONSETH, G.S., GUSKIEWICZ, K., MANDEL, S., MANLEY, G., MCKEAG, D.B., THURMAN, D.J. & ZAFONTE, R. (2013). Summary of evidence-based guideline update: evaluation and management of concussion in sports: report of the Guideline Development Subcommittee of the American Academy of Neurology. *Neurology*, 80(24), 2250–2257.
- JACOBS, M.P. (1993). Limited understanding of deficit in children with brain dysfunction. *Neuropsychological Rehabilitation*, 3, s. 341–365.
- KARR, J.E., ARESHENKOFF, C.N. & GARCIA -BARRERA, M.A. (2013). The neuropsychological outcomes of concussion: a systematic review of meta-analyses on the cognitive sequelae of mild traumatic brain injury. *Neuropsychology*, 28(3), s. 321–336.
- KEIGHTLEY, M., COTÉ, P., RUMNEY, P., HUNG, R., CARROLL, L.J., CANCELLIERE, C. & CASSIDY, J.D. (2014). Psychosocial consequences of mild traumatic brain injury in children: results of a systematic review by the international collaboration on mild traumatic brain injury prognosis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 95(3), s. 192–200.
- KING, N.S. & KIRWILLIAM, S. (2011). Permanent post-concussion symptoms after mild head injury. *Journal of Brain Injury*, 25(5), s. 462–470.
- KJÆRBORG, H., STØVRING, B. & TROMBORG, A. (2013). *Barnets lærende hjerne. Børneneuropsykologi, kognition og neuropædagogik*. Frederiksberg: Bokforlaget Frydenlund.
- LABOREY, M., MASSON, F., RIBÉREAU-GAYON, R., ZONGO, D., SALMI, L. & LAGARDE, E. (2014). Specificity of postconcussion symptoms at 3 months after mild traumatic brain injury: Results from a comparative cohort study. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 29(1), s. 28–36.
- LEDoux, A.A., GIOIA, G., GAGNON, I., GRAVEL, J., BOUTIS, K., YEATES, K., TANG, K., PUSIC, M., OSMOND, M. H., ZEMEK, R., FREDMAN, S.B. & CRAIG, W. (2018). Natural progression of recovery from concussion in a pediatric population. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 99(11). DOI: 10.1001/jamapediatrics.2018.3820
- MCCREA, M., MEIER, T., HUBER, D., PTITO, A., BIGLER, E., DEBERT, C.T., MANLEY, G., MENON, D., CHEN, J.K., WALL, R., SCHNEIDER, K.J. & MCALLISTER, T. (2017). Role of advanced neuroimaging, fluid biomarkers and genetic testing in the assessment of sport-related concussion: a systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 51(12), s. 919–929.

MEANEY, D.F. & SMITH, D.H. (2011). Biomechanics of concussion. *Clinics in Sports Medicine*, 30(1), s. 19–31.

NÆSS-SCHMIDT, E., BLICHER, J., TIETZE, A., RASK, C., SVENDSEN, S., SCHRÖDER, A., THASTUM, M., THUBORG, A., FREDRIKSEN, O.-A., ØSTERGAARD, L., ESKILDSEN, S., HANSEN, B., JESPERSEN, S. & NIELSEN, J. (2017). Diffusion MRI findings in patients with extensive and minimal post-concussion symptoms after mTBI and healthy controls: a cross sectional study. *Brain Injury*, 32, s. 1–8.

PINNER, M., BØRGESSEN, S.E., JENSEN, R., BIRKET-SMITH, M., GADE, A. & RIIS, J.O. (2003). *Konsensusrapport om commotio cerebri (hjernerystelse)*. Stouby: Videnscenter for hjerneskade.

ROTTER, J. & KAMAT, D. (2019). Concussion in children. *Pediatric Annals*, 48(4), s. 182–185.

SILVERBERG, N.D. & IVERSON, G.L. (2013). Is rest after concussion “the best medicine”? recommendations for activity resumption following concussion in athletes, civilians, and military service members. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 28(4), s. 250–259.

VYGOTSKY, L.S. (1993). *The Fundamentals of Defectology*. I: R.W. Rieber & A.S. Carton (Red.), *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press.

WASSERMAN, E.B., BAZARIAN, J.J., MAPSTONE, M., BLOCK, R. & VAN WIJNGAARDEN, E. (2016). Academic dysfunction after a concussion among US high school and college students. *American Journal of Public Health*, 106(7), s. 1247–1250.

YEATES, K.O. (2010). Mild traumatic brain injury and postconcussive symptoms in children and adolescents. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 16, s. 953–960.

ZEMEK, R., BARROWMAN, N., FREEDMAN, S.B., GRAVEL, J., GAGNON, I., MCGAHERN, C. ... & OSMOND, M.H. (2016). Clinical risk score for persistent postconcussion symptoms among children with acute concussion in the ED. *JAMA*, 315(10), s. 1014–1025.

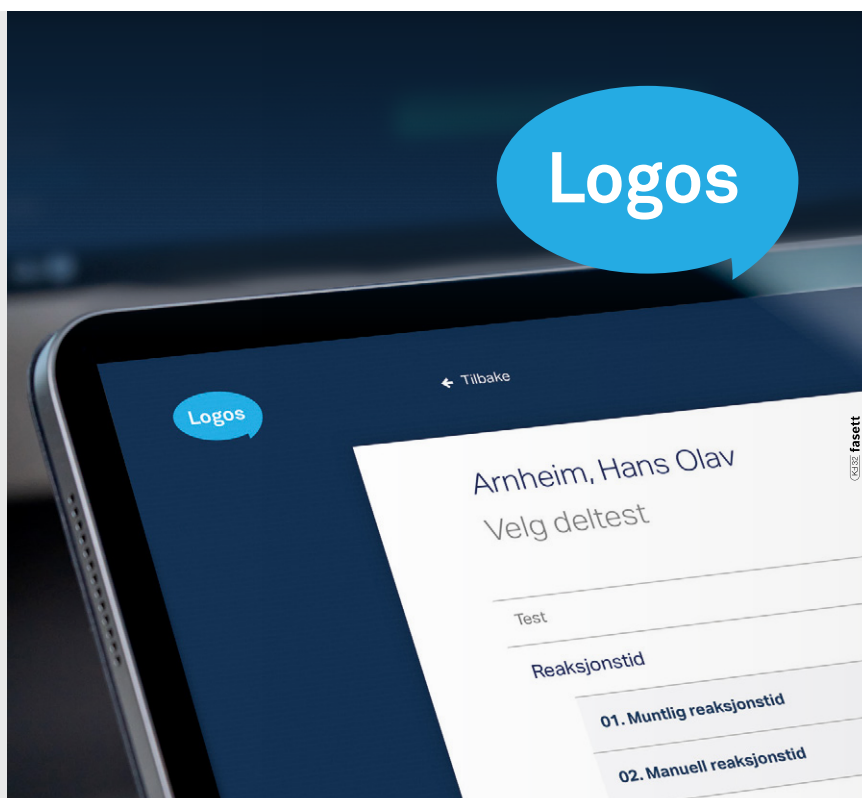
ANNONSE

Logos er nå nettbasert og enda mer brukervennlig.

Logos har fått ny funksjonalitet, nye protokoller, nye maler til rapport, ny håndbok og et nytt design.

Du bestiller Logos på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle



FOR SK NINGSD 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.

Single case design i evaluering av spesialpedagogiske tiltak. En gjennomgang av aktuelle analysemetoder for vurdering av effekt

Sammendrag

Artikkelen drøfter hvordan single case design (SCD) kan brukes i vurdering av spesialpedagogiske tiltak, og diskuterer spørsmål knyttet til validitet og alternative innfallsvinkler for vurdering av effekt. Det presenteres også et konkret eksempel fra en gjennomført studie. Det argumenteres for at SCD er spesielt egnet til vurdering av effekt av spesialpedagogiske tiltak for elever med lavfrekvente og/eller sammensatte vansker. I skolen kan SCD bidra til å øke kvaliteten på spesialundervisningen gjennom mer nøyaktige vurderinger av hva som virker for den enkelte elev, og også bidra til utvikling av forskningsbasert kunnskap for praksis.

Summary

Single Case Design in Evaluation of Special Needs Education: A Methodological Review and an Example.

This paper presents how Single Case Designs (SCD) can be used to evaluate interventions in the field of special needs education and discuss validity and alternative approaches for assessing efficacy. An example from a completed study is also presented. We argue that SCD is particularly suitable for assessing the effect of interventions for students with low-frequency and / or compound difficulties. In schools, SCD can help to improve the quality of special education delivery through more accurate assessments of what works.

Nøkkelord

SPESIALUNDERVISNING
SINGEL CASE DESIGN
EFFEKTSTUDIER
EVALUERING

ANNE CATHRINE THURMANN-MOE, seniorrådgiver i Statped og Ph.d.-stipendiat på Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

MONICA MELBY-LERVÅG, professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

ARNE LERVÅG, professor, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo.

Innledning

Andelen elever i Norge som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak, er i skoleåret 2019/2020 ca. 8 prosent (UDIR). Samtidig konkluderer forskning med uklart og i noen tilfeller også negativt utbytte av spesialundervisning (Kvande, Bjørklund, Lydersen, Belsky & Wichstrøm, 2018; Opsvik & Haug, 2017; Lekhal 2017; Skorpen, 2017).

Offentlige utredninger, sist utført av Barneombudet (2017) og det regjeringsoppnevnte Nordahl-utvalget (2018) samt melding til Stortinget nr. 6 (2019–2020) har også satt spørsmålsteget ved om bruken av ressurser til spesialundervisning fører fram. Rapportene konkluderer med svikt i mange ledd i tiltakskjeden knyttet til planlegging, gjennomføring, medvirkning fra elev og foresatte, samt evaluering og rapportering av igangsatte spesialpedagogiske tiltak.

Både av hensyn til den enkelte elev og med tanke på bruk av offentlig ressurser synes det i lys av dette å være et stort behov for nærmere vurdering av effekten av konkrete spesialpedagogiske tiltak. Vi vil i denne artikkelen drøfte hvordan Single Case Design (SCD) kan bidra til en sikrere evaluering av hvorvidt igangsatte tiltak for enkeltelever etter vedtak om spesialundervisning har effekt. Vi vil også diskutere hvordan SCD kan bidra til utvikling av mer forskningsbaserte tiltak i praksisfeltet, noe som i økende grad etterspørres av utdanningsmyndighetene (se f.eks. Meld. St. nr. 21 (2016–2017)).

De fleste undersøkelsene av effekt av spesialundervisning er gjort på gruppenivå, der grupper av elever som har vedtak om spesialundervisning, sammenlignes med grupper av elever som ikke har vedtak om spesialundervisning. Denne typen design har flere svakheter. For det første blir gruppene systematisk ulike fordi det er en grunn til at noen fikk enkeltvedtak mens andre ikke fikk det. For det andre kan gruppen som mottar spesialundervisning, være svært heterogen (Skorpen, 2017).

Randomiserte kontrollerte studier (RCT) regnes i utgangspunktet for å være den sikreste metoden for å evaluere effekten av et tiltak, fordi flest mulig alternative forklaringer kan utelukkes (Maggin, Lane & Pustejovsky, 2017; Odom mfl., 2005; WWC, 2017). Av etiske årsaker er det imidlertid vanskelig å designe studier der likeverdige elever med vedtak om spesialundervisning randomiseres i grupper der bare halvparten får tiltaket (Lekhal, 2017). I spesialpedagogikk arbeider man også ofte med lavfrekvente grupper hvor det er stor heterogenitet innad i gruppen. Det kan gjøre det krevende å bruke dette designet til å vurdere effekt av tiltak rettet mot lavfrekvente grupper (Lobo mfl., 2017; Onghena, Michiels, Jamshidi, Moeyaert & Van den Noortgate, 2018).

I et mer klinisk perspektiv har gruppedesign også begrensninger når det gjelder å vurdere effekt av tiltak for enkeltelever, fordi en gjennomsnittseffekt basert på en gruppe bare gir en tentativ indikasjon på hvordan tiltaket faktisk virket for hver enkelt deltaker (Onghena, Michiels, Jamshidi, Moeyaert, & Van Den Noortgate, 2018).

I SCD prøves tiltaket direkte på en deltaker eller eventuelt en liten gruppe deltakere og gir direkte mål på effekt for dem som har deltatt i den situasjonen tiltaket er prøvd ut i.

Grunnlaget for konklusjoner fra gruppestudier og SCD bygger dermed på noe ulik logikk (Onghena mfl., 2018). I gruppedesign går man bredt ut og prøver tiltaket på mange deltakere som basis for å konkludere om antatt effekt for enkeltpersoner fra samme populasjon. I SCD blir sammenhengen mellom et gitt tiltak og eventuell endring av atferd hos den enkelte deltaker målt direkte.

SCD er særlig relevant når det gjelder å vurdere effekt av tiltak for enkeltelever eller små grupper innen vanskeområder som er for lavfrekvente eller for heterogene til at det er hensiktsmessig eller praktisk mulig å rekruttere store og randomiserte utvalg. Dette gjør metoden aktuell for store deler av det spesialpedagogiske fagfeltet (De Bruin, 2017; Horner mfl., 2005; Maggin mfl., 2018). SCD er også egnet som utgangspunkt for pilotering før gruppestudier (Krasny-Pacini & Evans, 2018). Ikke minst er SCD velegnet i studier der målet ikke først og fremst er å predikere effekt for framtiden (generalisert effekt), men der man vil kvalitetssikre utprøving av tiltak for en enkelt person eller en definert klinisk gruppe i en praktisk kontekst (Onghena mfl., 2018).

Ulike Single Case Design

Single Case Design (SCD) er en av de eldste kjente metodene for å vurdere effekt av tiltak, og metoden er særlig brukt i klinisk virksomhet på områder innenfor medisin, psykologi og spesialpedagogikk (Shadish, 2014; Shamseer mfl., 2015; Tate mfl., 2016). Single Case-metodologien ble først etablert for å kunne igangsette kontrollerte eksperimenter med kun en deltaker, såkalte $N = 1$ -studier (Kazdin, 2016; Kratochwill & Levin, 2010). Senere har designet blitt utviklet til også å omfatte flere $N = 1$ -deltakere i en kjede (Multiple baseline design) (Gast & Ledford, 2014; Kazdin, 2016). Grunnlaget for alle SCD er først å definere observerbar atferd som kan måles over tid. Utover dette er metoden fleksibel med hensyn til valg av målemetode, og både direkte observasjon, selvrapporteringsskjemaer og repeterte kartlegginger kan brukes. Av disse er direkte observasjon den tradisjonelt mest brukte (Klingbeil, Van Norman & Nelson, 2017).

Den overordnede logikken i SCD er at hver deltaker tjener som sin egen kontroll gjennom at det foretas repeterte målinger i en baseline-fase (A), før man introduserer fasen med tiltak (B). Resultatet fra målingene i baseline-fasen antas å være representativt for atferden eller prestasjonene før intervensjonen starter, og validiteten styrkes ved at det gjennomføres flere målinger,

ideelt sett minst fem (Kratochwill mfl. 2013; Tate mfl., 2016). Målingene fortsetter gjennom intervensjonsfasen, og deretter sammenlignes resultatene fra de to fasene. Slike enkle tofasedesign er utgangspunktet for alle andre SCD (Ledford, 2018) og kan brukes til å vurdere kvalitative endringer hos enkeltelever over tid (Shadish, 2014), men de fyller ellers ikke forskningsmessige krav til eksperimentell kontroll (Ledford, 2018; Lobo, Moeyaerth, Cunha & Babik, 2017; Tate mfl., 2016).

I konsensusrapporten fra The Single Case Reporting Guideline in Behavioural Interventions (SCRIBE) (Tate mfl., 2016) skilles det derfor mellom tofasedesign og eksperimentell design. Skillet angår først og fremst i hvilken grad designet inkorporerer replikasjoner enten ved å prøve tiltaket på flere elever, situasjoner eller fag i en kjede der tiltaket introduseres til ulik tid (multiple baseline design), eller ved å systematisk «skru» tiltaket av og på for samme deltaker gjennom flere enn to faser. For å kunne konkludere med funksjonell sammenheng mellom tiltaket og resultatet har det vært foreslått at effekten bør repliseres tre ganger, det vil si på tre deltakere, i tre situasjoner eller gjennom tre faser av studien (Ledford, 2018; Lobo mfl., 2017; Maggin, Cook & Cook, 2018). En underliggende forutsetning er også at data fyller anbefalte kvalitetskrav knyttet til både design og egenskaper ved innsamlede data (se nedenfor).

Reversible design – ABAB-design

For undersøkelser der man ønsker å vurdere en umiddelbar atferdsendring hos elever, for eksempel om intensivt muntlig ros fra lærer fører til økt elevaktivitet i timen, er det mulig å bruke design som skruer tiltaket av og på fra fase til fase, såkalte ABAB-design. I ABAB-design er vurdering av effekt knyttet til hvorvidt avhengig variabel (for eksempel økt elevaktivitet) systematisk øker hver gang tiltaket i form av positiv forsterkning settes i gang, og så avtar når tiltaket fjernes. ABAB-design kan også utvides med flere faser (f.eks. ABABAABAAB) eller man kan introdusere et tiltak til (C; så designet blir: ABABACAC) (Gast & Backey, 2014).

Irreversible design – multiple baseline design (MBD)

For tiltak som tar sikte på en varig endring av elevens atferd, for eksempel ved å bedre ferdigheter i et akademisk fag, kan ikke tiltaket reverseres. I multiple baseline design (MBD) (Baer, Wolf & Risley, 1968; Gast, Lloyd & Ledford, 2014) introduserer man samme tiltak til et avgrenset antall elever (som oftest tre eller flere) på ulike tidspunkter langs en tidslinje. Målingene i baselinedesignet foregår kontinuerlig for alle deltakerne, men tiltaket settes i verk til ulik tid. Forutsatt at øvrige kvalitetskrav er oppfylt, konkluderes det med positiv effekt av tiltaket dersom det demonstreres en positiv endring av avhengig variabel som for minst tre deltakere kan assosieres med tidspunktet tiltaket ble satt i verk. Forholdstallet synes å ta utgangspunkt i at MBD-design vanligvis inkluderer 3–4 deltakere (Shadish & Sullivan, 2011), og at noen deltakere potensielt må ekskluderes fra vurderingen på grunn av ustabile data, for få data-punkter og lignende.

En variant av multiple baseline design er multiple probe design (Horner & Baer, 1978) der målingene langs tidslinjen ikke foregår kontinuerlig, men organiseres i planlagte bolker. Denne typen design er spesielt egnet hvis det er usannsynlig med store variasjoner i baselinedesignet. Fordelen med denne varianten er også at den minsker risikoen for at elevene blir enten lei av eller for godt kjent med kartleggingsprosedyrene (Horner & Baer, 1978). MBD/probe design kan også brukes til å undersøke om et tiltak for samme elev virker i flere fag eller situasjoner, og tiltaket introduseres da på ulikt tidspunkt i de ulike settingene (minst tre).

Kausalitet og evidens

I SCD er den indre validiteten knyttet til i hvilken grad man har eksperimentell kontroll med at eventuell endring fra baseline til intervensjonsfase skyldes det igangsatte tiltaket, og ikke andre forhold. Nedenfor vil vi gå gjennom de viktigste truslene mot den indre validiteten i SCD og konkretisere hvordan disse truslene kan møtes (Gast, 2014; Tate mfl., 2016).

Trusler mot indre validitet og begrepsvaliditet

Historie: I den perioden tiltaket foregår, kan det også inntre andre hendelser som påvirker den variabelen man ønsker å undersøke. Det kan være at konkurrerende tiltak som man ikke kontrollerer, settes i verk relativt samtidig. Dette kan dreie seg om større endringer i elevens liv eller mindre forbigående episoder (Gast, 2014). Slike hendelser er ikke lett å kontrollere for, men nøyaktige nedtegnelser, gjerne som loggføring både fra undervisning og kartlegging, kan bidra til å forklare endringer som skyldes eksterne faktorer.

Modning: Hvis tiltaket foregår over lang tid, vil man måtte ta i betraktning at det kan skje en modning av ferdigheter ettersom tiden går, uavhengig av tiltaket. Ifølge Gast (2014) er dette spesielt aktuelt dersom tiltaket gjelder unge barn og strekker seg over fire til seks måneder.

Test-/retest-effekt: Repeterte målinger av samme fenomen er kjernen i ethvert single case-eksperiment, men innebærer samtidig en trussel mot validiteten. Repeterte målinger kan føre til at eleven går lei og presterer svakt som følge av dette. En annen mulighet er at kjennskap til testprosedyren fører til bedrede prestasjoner (Gast, 2014). For å unngå at eleven blir for godt kjent med oppgavene, anbefales det å randomisere rekkefølgen av oppgaver og testledd fra gang til gang (ibid.). Ved visuell inspeksjon (se nedenfor) regnes endring av data som kan assosieres med tidspunkt for oppstart av intervensjonen, og som ikke forekommer eller er mindre synlige i baseline-fasen, som indikasjon på at resultatet i intervensjonsfasen ikke er påvirket av testeffekt (Gast, Lloyd & Ledford, 2014).

Hawthorne-effekt: Repeterte målinger innebærer økt oppmerksomhet rundt eleven. Eleven blir også kjent med at han er med på et eksperiment, og det er relevant å diskutere hvorvidt det å være gjenstand for oppmerksomhet i seg selv virker inn på prestasjonene (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Det at prosedyrene i forbin-

delse med kartleggingen er nye for eleven, kan innvirke både i positiv og negativ retning. For å styrke validiteten anbefales det å la eleven bli kjent med prosedyrene og eventuelle fremmede testledere før man starter datainnsamlingen (Gast, 2014). Såkalt performance-effekt kan også oppstå både hos elev og andre involverte, for eksempel testledere og lærere. Dette innebærer at atferden økes i positiv retning fordi man blir observert. Dette kan bety at den målte effekten ikke kun er knyttet til tiltaket, men også til det å delta i et eksperiment.

Stabilitet: Ustabile data er en trussel mot validiteten og kan forstyrre tolkningen av resultatene. Dette kan være enten som følge av faste sykliske variasjoner, for eksempel hvis data ved daglige målinger alltid er bedre på en fredag enn en mandag, eller data med stor variasjon fra måling til måling internt i fasen (Gast, 2014). Stabilitet i data er også en sentral forutsetning for at en studie skal oppnå kvalitetskravene for at man kan vurdere potensiell effekt av et tiltak (Kratochwill mfl., 2010).

Implementeringsvaliditet: Implementeringsvaliditet er avhengig av at prosedyrer i forbindelse med datainnsamling og selve tiltaket gjennomføres som planlagt. For å sikre dette bør det benyttes opptak enten med lyd/bilde eller bare lyd, som gjør det mulig for en annen fagperson å vurdere og tolke data (Gast, 2014).

Sosial og økologisk validitet: I SCD legges det vekt på sosial validitet, altså hvorvidt tiltaket oppfattes positivt og relevant i det aktuelle miljøet, og økologisk validitet, som dreier seg om hvorvidt tiltaket er prøvd ut på en måte og i en situasjon som er representativ for praksisfeltet (Gast, 2014). Det er derfor viktig at tiltak prøves ut i en naturlig kontekst. Sosial validitet kartlegges ved å benytte intervju/spørreskjema til viktige nærstående personer, for eksempel lærere og foreldre. Deres oppfatninger må tas i betraktning når det gjelder vurdering av videre bruk av tiltaket og anbefales også brukt for å validere resultatene (Tate mfl., 2016).

Ytre validitet og effektbegrepet i SCD

Historisk har SCD vært et verktøy for evaluering av tiltak i en klinisk kontekst. Tradisjonelt er en enkeltstående SCD-studie også først og fremst et eksempel på hvordan et aktuelt tiltak virker i den situasjonen det er prøvd ut. Resultatene fra en enkelt studie kan derfor i utgangspunktet ikke generaliseres. Ved å sikre at antall målepunkter i baseline-fasen er tilstrekkelige, og ved å møte aktuelle trusler mot den indre validiteten, kan imidlertid enkeltstående SCD oppnå god eksperimentell kontroll (Tate mfl., 2016). Når studien også fyller krav til presise casebeskrivelser og nøyaktige beskrivelser av det utprøvde tiltaket, kan resultatene gi et forskningsbasert grunnlag for utprøving på nye elever med lignende status (Maggin mfl., 2018).

Dersom SCD skal bidra til å dokumentere generalisert effekt av et gitt spesialpedagogisk tiltak, kreves det at effekt repliseres gjennom gjentatte SCD-studier og metaanalyser. For at et tiltak vurdert med SCD skal kunne regnes som forskningsbasert, har det vært foreslått at positiv effekt av tiltaket må være dokumentert i minst fem uavhengige studier med til sammen minst 20 N = 1-design, utført av minst tre ulike forskningsmiljøer («3–5–20-kriteriet») (Hitchcock, Kratochwill & Chezan, 2015; Maggin mfl., 2018; WWC, 2017). Inkludert i disse kriteriene er det også kvalitetskrav knyttet både til overordnet design og til egenskaper ved innsamlede data. For nærmere diskusjon om kvalitetskrav og kriterier for vurdering av effekt i SCD se ellers Zimmerman mfl. (2018a) for beskrivelse og sammenligning av ulike evidensstandarder.

Som en konsekvens av etterspørselen etter såkalt forskningsbaserte undervisningstiltak har det i USA, og etter hvert også i Europa, blitt etablert åpne databaser over undervisningstiltak som fyller kriterier for å regnes som effektive (se f.eks. What Works Clearing House (WWC)). Siden SCD ofte foregår i praksisnære kontekster har det vært ønskelig å kunne inkludere resultater fra SCD i vurdering av konkrete undervisningsprogrammer (Horner mfl., 2005; Kratochwill mfl., 2013; Shadish, 2012; 2014). Flere har imidlertid vært kritiske til at databasenes

standarder primært har tatt utgangspunkt i kvalitetskrav innen gruppedesignmetodologi, og beklaget konsekvensen dette har fått for metodeutviklingen i SCD i retning av økte krav til generaliserbarhet (de Bruin, 2017; Horner mfl., 2005; Ledford, Wolery & Gast, 2014; Maggin mfl., 2017). Hovedinnvendingene har vært at lavfrekvente vanskeområder risikerer å bli underrepresentert i forskningen, og at fordelene ved småskalastudier blir oversett (Onghena mfl., 2018).

Parallelt har det, primært med tanke på å kunne gjennomføre metaanalyser, blitt lansert statistiske analyseverktøy for vurdering av samlet deltakereffekt i SCD (Shadish, Hedges, & Pustejovsky, 2013). Dette har hatt som formål å kunne presentere synteser fra flere enkeltstående SCD på en slik måte at de kan sammenlignes med resultater fra gruppestudier (se f.eks. Shadish mfl., 2015). I oppdaterte retningslinjer fra WWC (2020) er bruk av design-uavhengige effektmål et krav, og det antydes at resultater fra denne typen mål delvis kan erstatte det tidligere 3–5–20-kriteriet.

Metoder for dataanalyse

Analyse av data i SCD har tradisjonelt basert seg på metoder som ikke forutsetter at man har tilgang på programvare eller kompetanse som ikke er tilgjengelig i en klinisk hverdag. Dataanalysen baseres på visuelle inspeksjoner av grafiske framstillinger av resultatene og/eller ulike kvantitative effektmål. De siste årene har det også blitt utviklet nettbaserte kalkulatorer for utregning av effekt. Nedenfor vil vi presentere noen aktuelle visuelle analysemetoder og et utvalg kvantitative effektmål. Listen er absolutt ikke fullstendig, og i utvelgelsen er det blitt lagt vekt på metoder som ofte er referert i publiserte studier, og som har god tilgjengelighet ved at de utføres enten for hånd, ved hjelp av ordinær programvare på PC eller via gratis nettressurser.

Visuell inspeksjon av data

Visuell inspeksjon har historisk sett vært den mest brukte metoden for å vurdere effekt i SCD (Gast & Ledford, 2014; Lane & Gast 2014; Shadish, 2014). Den

visuelle inspeksjonen av data har primært to formål. Det første er å undersøke hvorvidt egenskaper ved data er tilfredsstillende som grunnlag for å vurdere eventuell effekt. Her vurderes særlig stabilitet og trender i data. I klinisk sammenheng kan dette også inngå som et arbeidsredskap i gjennomføring av studien, for eksempel ved at man avventer oppstart av intervensjonsfasen til data i intervensjonsfasen er stabile (Gast & Spriggs, 2014). Det andre er å vurdere hvorvidt det kan påvises en funksjonell sammenheng mellom oppstart av tiltak og endring i avhengig variabel. Denne vurderingen angår grad av overlapp i datapunkter mellom fasene, eventuell umiddelbar endring i grafens helningsgrad ved oppstart av intervensjon og nivåforskjeller mellom fasene. Visuelle analyser angir ikke grad eller størrelse på sammenhengen, men er dikotom (Gast & Ledford, 2014). Det er utviklet retningslinjer for vurdering av trender, stabilitet og overlapp av data, som bidrar til å øke validiteten av de visuelle analysene (Gast & Spriggs, 2014; Lane & Gast, 2014). Hovedpunkter når det gjelder disse retningslinjene presenteres nedenfor (Kratochwill mfl., 2010; Lane & Gast, 2014).

Stabilitet

Stabilitet i data regnes ut for hver fase ved at man først finner medianverdien i baseline-fasen og så etablerer et intervall rundt medianen, som utgjør ± 25 prosent av verdien. Dette intervallet brukes også i intervensjonsfasen (Gast & Spriggs, 2014; Lane & Gast, 2014). For at data i fasen skal vurderes som stabile, kreves det at 80 prosent av datapunktene skal være innenfor intervallet. Stabilitet internt i fasene er viktig for å kunne foreta en gyldig sammenligning av det gjennomsnittlige nivået i hver fase. Ideelt sett er det anbefalt å fortsette baseline-målingene og vente med å introdusere tiltaket inntil man har oppnådd et stabilt resultat (ibid.).

Trender

Trender i data vurderes gjennom at man tegner opp trendlinjer for hver fase. Det er relevant å avdekke hvorvidt det skjer en endring i trendens helningsgrad ved

oppstart av intervensjonen, og det er også relevant å vurdere hvorvidt det er tydelige og stabile trender i baseline-fasen, fordi dette kan være en begrensning når det gjelder vurdering av effekt.

Ved «split-middle»-metoden danner medianverdien fra hver halvpart av hver fase utgangspunkt for å trekke opp trendlinjer (Gast & Spriggs, 2014). Stabiliteten vurderes ved å trekke opp et intervall rundt trendlinjen og regne ut hvor stor prosentandel av punktene som faller innenfor intervallet (Gast & Spriggs, 2014; Lane & Gast, 2014; Manolov mfl., 2018). Størrelsen på intervallet og utregningsmåten er den samme som beskrevet i avsnittet om stabilitet over. Intervallet angir ± 25 prosent av medianverdien i baseline-fasen og avvik fra dette intervallet for mer enn 20 prosent av datapunktene tolkes som at observert trend er upålitelig. En pålitelig trend skal være visuelt observerbar, men kan også regnes ut ved en enkel regresjonsanalyse. Her vil en lav korrelasjon / forklart variasjon (R^2) mellom tidsvariabelen og avhengig variabel angi en upålitelig trend og vice versa (Manolov, mfl., 2018). Bruk av regresjonsanalyse forutsetter imidlertid at trenden er lineær. I tilfeller man er usikker, anbefales den manuelle metoden (Manolov mfl., 2018).

En metode for vurdering av trender er også å predikere trendlinjen basert på data i baseline-fasen og så se i hvilken grad den observerte trenden i intervensjonsfasen avviker fra den predikerte (Kazdin, 2011). Vurdering av effekt av et tiltak basert på ekstrapolering av trendlinjen fra baseline-fasen forutsetter imidlertid at observert trend i baseline-fasen automatisk videreføres over tid. Undersøkelser av publiserte SCD-studier har vist at dette i mange tilfeller ikke er tilfelle (Parker, Vannest, Davis & Sauber, 2011).

En begrensning ved trendanalysene er at det ikke finnes gyldige standarder for hva som regnes som en akseptabel endring av grafenes helningsgrad for vurdering av effekt i ulike design og med ulike målemetoder (Busse, McGill & Kennedy 2015; Manolov & Vannest, 2019). Det har også blitt påpekt at kriteriet om umiddelbar endring av trend i terapeutisk retning ved oppstart av intervensjonen ikke er relevant for studier der målet er

bedrede akademiske ferdigheter, siden dette krever tid å etablere (Klingbeil, Norman & Nelson, 2017).

Nivåendringer

Nivåendringer mellom fasene kan uttrykkes gjennom sammenligning av gjennomsnittet eller medianverdien av resultatene for hver fase.

Overlapp

Graden av overlapp mellom datapunkter i hver fase regnes ut ved at man teller opp antall punkter i intervensjonsfasen som er høyere (eventuelt lavere) enn det høyeste/laveste datapunktet i baseline-fasen (se også PND nedenfor).

Kvantitative effektmål

Effektstørrelser har betydning for å kunne kvantifisere størrelsen eller graden av effekt og skal ideelt fungere slik at det er mulig å sammenligne ulike studier (Hedges, 2008). Effektmålene i SCD er ikke direkte sammenlignbare på tvers av de ulike måleverktøyene, men bruker egne skalaer. Det skilles mellom tre «familier» av kvantitative mål i SCD: overlappingsteknikker, parametriske effektmål og mål for samlet deltakereffekt (Pustejovsky & Ferron, 2017).

Overlappingsteknikker

Det grunnleggende felles prinsippet for overlappings-teknikkene er å vurdere graden av overlapp mellom målinger gjort i baseline-fasen sammenlignet med intervensjonsfasen. Dette prinsippet er basis for en rekke utregningsmetoder og teknikker for vurdering av effekt (se Parker, Vannest & Davis, 2011 for en gjennomgang).

Percent of Nonoverlapping Data (PND) (Scruggs, Mastropieri, & Casto, 1987). Prosentandelen av datapunkter fra intervensjonsfasen som ikke overlapper med datapunkter i baseline-fasen (PND), er den enkleste av overlappingsteknikkene og regnes ut ved at man først finner det høyeste datapunktet i baseline-fasen (eller laveste hvis målet for studien er reduksjon av verdiene). Deretter teller man opp hvor mange data-

punkt i intervensjonsfasen som ligger over (eller under) dette. Prosenttallet regnes ut ved at dette antallet divideres på antall målepunkter i intervensjonsfasen. For PND er den foreslåtte standarden at 50 og mindre viser dårlig effekt, skårer mellom 50 og 70 usikker effekt, skårer fra 70 til 90 god effekt og skårer over 90 svært god effekt (Scruggs & Mastropieri, 1998). Kritikken mot PND er knyttet til at et isolert (og mulig lite representativt) målepunkt i baseline-fasen tillegges for stor vekt ved utregning (Maggin mfl., 2011). Som et alternativ er det derfor foreslått å bruke medianverdien i baseline-fasen, PEM (The Percentage of datapoints in phase B exceeding the Median of the Baseline Phase), som sammenligningsgrunnlag (Ma, 2006; Parker mfl., 2011). Andre aktuelle varianter av PND er PAND (Percentage of All Nonoverlapping Data) og NAP (Nonoverlap of All Pairs (Parker mfl., 2011)).

Tau-U (Parker, Vannest, Davis & Sauber, 2011) er en effektstørrelse som kombinerer graden av overlapp mellom fasene med kontroll for trend i baseline-fasen. Det anbefales å kun kontrollere for trend i baseline-fasen dersom trenden er statistisk signifikant (Parker mfl., 2011). Tau-U er ikke-parametrisk og forutsetter dermed ikke normalfordelte data. Utregningen baseres på kombinasjon av to metoder: Mann-Whitney U og Kendalls Tau (Parker mfl., 2011). Begge disse utregningsmåtene baseres på sammenligning av alle teoretisk mulige kombinasjoner av dataverdier fra de to fasene, og Tau U-estimatet er uttrykket for prosentverdien av alle datapunkter som har økt verdi i intervensjonsfasen sammenlignet med baseline-fasen. Det er mulig å regne konfidensintervall og signifikansnivå for effektstørrelsen.

Effektstørrelsen angis som et estimat mellom 0 og 1. For Tau-U regnes estimat under 0.20 som liten effekt, mellom 0.20 og 0.60 som moderat effekt, fra 0.60 til 0.80 som stor effekt og over 0.80 som svært stor effekt (Vannest & Ninci, 2015). Diskusjoner om Tau-U som effektmål har blant annet omhandlet vurderingen av baseline-trender (Manolov mfl., 2018; Tarlow, 2017), og andre utregningsmetoder enn de som er gjort tilgjengelige av opphavspersonene, er foreslått (se f.eks. Tarlow

2016; 2017 og Pustejovsky & Swan, 2018) for alternativer). Et viktig moment i denne diskusjonen er imidlertid at de alternative metodene for trendkontroll forutsetter en lineær baselinetrend, mens den originale Tau-U kontrollerer for trender med både lineær og ikke-lineær variasjon.

Nettbaserte kalkulatorer for utregning av PND og Tau-U er tilgjengelig både via Vannest, Parker, Gonen & Adiguzel, (2016) og fra Pustejovsky & Swan (2018).

Parametriske effektmål

Standardized Mean Difference (SMD) og varianter av dette (Busk & Serlin, 1992; Cohen, 1988; Hegdes, Pustejovsky & Shadish, 2012) angir gjennomsnittlig endring fra baseline-fasen til intervensjonsfasen og regnes ut ved at gjennomsnitt for baselinemålingene for hver elev trekkes fra gjennomsnittsverdien fra intervensjonsfasen og deles på standardavviket i baseline-fasen eller på standardavviket for både baseline- og intervensjonsfasen. Tolkning av effektstørrelsen for SMD basert på gjennomgang av 52 publiserte SCD fra 2010-årgangen av Journal of Applied Behavior Analysis (Harrington & Velicer, 2015) har foreslått følgende tommelfingerregler: 0–1 er liten effekt, 1–2,5 er middels effekt og større enn 2,5 er stor effekt. Kalkulator for utregning av SMD er tilgjengelig online (Pustejovsky & Swan, 2018).

Log Respons Ratio (LRR) (Pustejovsky, 2018) er et effektmål som også sammenligner gjennomsnittet fra intervensjonsfasen med gjennomsnittet fra baseline-fasen. Det er ikke utviklet standard for LRR, men effektestimatet kan konverteres til et mål på prosentvis økning eller reduksjon av målt atferd i intervensjonsfasen sammenlignet med baseline. LRR er kun aktuell dersom måleskalaen som brukes, har et naturlig nullpunkt og er primært prøvd ut i studier basert på direkte atferdsobservasjon (ibid.). I situasjoner med gulv- og takeffekter, for eksempel hvis man måler utvikling av en ny ferdighet og baseline-målene er på null, vil enhver økning i intervensjonsfasen innebære en stor prosentvis endring og derfor være misvisende (ibid.). Også for Log Respons Ratio (LRR) er det kalkulator tilgjengelig (Pustejovsky & Swan, 2018).

Mål for samlet deltakereffekt

Between Case – Standardized Mean Difference (BC-SMD) er et nylig lansert effektmål som bruker samme standard som i gruppestudier (Valentine, Tanner Smith, Pustejovsky & Lau, 2016). Denne utregningsmåten angir ikke individuell effekt, men en samlet effektstørrelse for alle deltakerne. BC-SMD er foreløpig kun tilgjengelig for ABAB-design og for MBD/probe-design mellom deltakere. Effektstørrelsen regnes ut ved flernivåanalyse med mulighet for å la de individuelle deltakerne variere både med hensyn til utgangspunkt, oppnådd effekt og eventuelle trender i data. Utregningen av effektstørrelse baseres på Restricted Maximum Likelihood (REML) (Valentine mfl., 2016). Effektmålet oppgis med konfidensintervall og signifikansnivå og bruker samme skala som for Cohens d . Det vil si at $d = 0.20$ regnes som liten effekt, $d = 0.50$ som moderat effekt og $d = 0.80$ som stor effekt (Cohen, 1988). Denne utregningsmåten gjør at resultater med BC-SMD teoretisk kan sammenlignes med resultater fra gruppestudier på samme skala (Shadish, Hedges, Horner & Odom, 2015). Det finnes en nettbasert kalkulator for BC-SMD der man laster inn filer med egne data (se Pustejovsky, 2016).

Også ved bruk av den nettbaserte kalkulatoren for TAU-U (se over) er det mulig å regne ut en samlet deltakereffekt. Denne regnes ut som en vektet gjennomsnittsverdi av de individuelle effektstørrelsene for et gitt utvalg av deltakere i samme studie. Det kombinerte effektestimatet bruker samme standard som Tau-U for individuell effekt og oppgis også med konfidensintervall og signifikansnivå.

Vurdering av de ulike effektmålene

Et stort utvalg av ulike analysemetoder og teknikker for vurdering av effekt i SCD er altså tilgjengelig, og flere studier har sammenlignet de ulike metodenes egnethet både med bruk av simulerte data og ved reanalyse av allerede publiserte studier (Manolov mfl., 2010; Wolfe, Dickenson, Miller & McGrath, 2019; Zimmerman mfl., 2018a).

Manolov og kolleger (2010) undersøkte i hvilken grad effektmålene PND og variantene PEM og PAND ble

påvirket av grad av autokorrelasjon og antall målepunkter (serielengde) i hver fase. De brukte simulerte data der de manipulerte både autokorrelasjon og serielengde, og vurderte så hvordan dette påvirket effektstørrelsen fra de forskjellige målemetodene. Resultatene viste at PND og PAND begge ble påvirket av autokorrelasjon, og at dette førte til både overestimering og underestimering av resultatene. PEM var mer robust både for autokorrelasjon og serielengde.

Pustejovsky (2019) undersøkte i hvilken grad ulike effektmål påvirkes av datainnsamlingsprosedyrer. Han sammenlignet fem forskjellige effektmål basert på overlapp (PND, PEM, NAP, RIRD, Tau) med to parametriske effektmål (SMD og LRR). Han gjennomførte analyser med simulerte data og vurderte så de ulike effektmålenes sensitivitet for variasjon i antall målepunkter i hver fase, observasjonslengde og system for datainnsamling. Han fant at de parametriske metodene generelt var mer robuste når det gjaldt påvirkning fra forhold knyttet til prosedyrene enn effektmålene basert på overlapp. Dette gjaldt særlig for LRR, som i denne undersøkelsen viste seg å gi mer presise estimerer enn SMD. En annen undersøkelse som sammenlignet de samme effektmålene med utgangspunkt i publiserte SCD-studier som vurderte effekten av sensorisk stimulering i autistiske utvalg (Zimmerman mfl., 2018 b), kom til samme konklusjon. Også her ble LRR vurdert som det effektmålet som samlet sett var det mest valide, mens Tau-U ble vurdert som den mest valide av teknikkene basert på overlapp.

I en annen undersøkelse som brukte simulerte data til å vurdere ulike effektmåls sensitivitet i forhold til autokorrelasjon, kom imidlertid SMD godt ut (Manolov, Solanas & Sierra, 2010). Denne undersøkelsen indikerte også at SMD er egnet til å fange opp effekt også i datasett med relativt få målepunkter.

Andre undersøkelser har konkludert med at det til tross for ulikheter synes å være relativt stort samsvar både mellom ulike kvantitative effektmål og også mellom visuelle analyser og kvantitative effektmål. Wolfe mfl. (2019) undersøkte i hvilken grad konklusjoner fra visuelle analyser samsvarte med resultater fra

fire utvalgte statistiske metoder (IRD, Tau-U, Hedges g og BC-SMD). De rekrutterte et utvalg på 52 eksperter, og disse ble bedt om å gjøre selvstendige visuelle analyser av 25 grafer fra publiserte Multiple Baseline Design-studier. Forskerne gjorde selv de statistiske analysene ved å gå inn i det publiserte materialet. De sammenlignet så råskårene fra de fire statistiske analysene for å vurdere i hvilken grad disse kom til samme resultat. De vurderte også i hvilken grad ekspertene var samstemte i konklusjonene og i hvilken grad resultatene fra de visuelle analysene og de statistiske analysene samsvarte. Resultatene viste at for 67 prosent av de publiserte studiene kom de visuelle analysene og samtlige statistiske analyser til samme konklusjon når det gjaldt hvorvidt studien hadde hatt effekt. Det var også relativt høy grad av samsvar mellom de ulike måleverktøyene (Spearman's $r = 0.65-0.89$). For de resterende studiene, der ekspertene var uenige i konklusjonene, viste de statistiske målene både stor grad av samstemmighet og en gjennomgående mindre streng vurdering.

Som beskrevet over kan visuelle analyser fange opp detaljer i studien som ikke kommer fram ved statistisk analyse (Lane & Gast 2014). Samtidig har undersøkelser vist at både hvem som tolker dataene, og hvordan grafene teknisk framstilles, virker inn på vurderingene, særlig i tilfeller med variable data (Busse, McGill & Kennedy, 2015; Maggin & Odom, 2014; Pustejovsky, 2019). Når det gjelder kvantitative effektmål, er den viktigste kritikken mot de parametriske effektmålene at de fleste effektmålene i utgangspunktet forutsetter egenskaper ved data som er vanskelig å realisere i SCD. Dette gjelder særlig utfordringer knyttet til autokorrelasjon, trender og data som ikke er normalfordelte (Lobo mfl., 2017). De siste årene har det blitt lansert flere alternative metoder for å inkludere kontroll for autokorrelasjon og trend i de parametriske statistiske modellene (f.eks. Pustejovsky, Hedges & Shadish, 2014; Swaminathan mfl., 2014). Et problem er imidlertid at mange av modellene forutsetter lineære trender og gir upresise estimer dersom de brukes på data som ikke er lineære (Manolov, Solanas & Sierra, 2018). Disse metodene forutsetter også

tilgang til spesiell programvare og statistisk kompetanse, noe som kan gjøre dem lite anvendelige for praksisfeltet. Et unntak er den omtalte BS-SMD, der det finnes en effektkalkulator. Denne er imidlertid kun for utregning av samlet effekt og kan ikke brukes for å vurdere effekt hos enkelt deltakere.

De ikke-parametriske overlappingsteknikkene, som tradisjonelt har vært antatt å være mindre påvirket av autokorrelasjon (Kratochwill mfl., 2013), har på sin side blitt kritisert for å være upresise. Overlappingsteknikker påvirkes også i større grad av forhold knyttet til prosedyrer for datainnsamling, for eksempel antall målepunkter, observasjonsmetode og observasjonsintervall (Manolov, Solanas & Leiva, 2010; Pustejovsky, 2019).

Som vist har både visuelle analyser og samtlige kvantitative effektmål begrensninger. I henhold til standarder for SCD (Kratochwill mfl., 2013; Tate mfl., 2016) er det per i dag heller ikke enighet om hvilke effektmål som er best egnet. Det synes imidlertid å være enighet om at visuelle analyser og kvantitative mål utfyller hverandre og at det derfor er nyttig å bruke begge metoder i vurdering av resultatene (Kratochwill mfl., 2010; Maggin & Odom, 2014; Manolov mfl., Sierra, 2018; Shadish mfl., 2015). Det har også blitt foreslått at visuelle analyser brukes først, og at man dersom man finner at studien har hatt effekt, går videre med statistiske analyser for å kunne kvantifisere effektstørrelsen (Lobo mfl., 2017). Når det gjelder statistiske løsninger, har det blitt foreslått å bruke Tau-U for vurdering av individuell effekt dersom det er tydelige observerte trender i baseline-data (Rakap, 2015). I nylig oppdaterte retningslinjer for evidensstandarder i SCD (WWC, 2020) er det også inkludert krav om vurdering av samlet deltakereffekt.

SCD – et eksempel

I det følgende vil vi presentere data fra en multiplebaseline/probe-studie der vi vurderte effekten av et konkret spesialpedagogisk tiltak. Elevene som presenteres her, kom fra fire forskjellige skoler og ble henvist Statped på grunn av vedvarende lese- og skrivevansker (dysleksi)

og lite utvikling til tross for langvarig spesialpedagogisk bistand. Elevenes leseproblemer var særlig knyttet til upresis fonologisk avkoding, og tiltaket ble rettet mot å øke elevenes lesenøyaktighet. Tiltaket ble gjennomført som individuell trening fire timer per uke over åtte uker og tok sikte på å lære elevene å bruke artikulasjon som støtte i ordavkoding. Intervensjonsprogrammet besto av konkrete læringsaktiviteter knyttet til å opparbeide artikulatorkisk bevissthet. Studien ble realisert gjennom et samarbeid mellom lokal skole, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Statped.

Vi vil her kort redegjøre for den praktiske gjennomføringen av denne studien. Presentasjonen inneholder bare et utvalg data fra den originale undersøkelsen og de aktuelle elevene er valgt ut for å illustrere problemstillinger ved visuelle og statistiske analyser knyttet til ulikheter i individuelle data. Lærervurderinger, nærmere casebeskrivelser og presentasjon av tiltaket er utelatt.

Beskrivelse av design

Mål for studien var å vurdere effekten av et konkret tiltak på et avgrenset område knyttet til elevenes lesestrategier. Vi ønsket også å vurdere hvorvidt den eventuelle effekten holdt seg eller ble borte når tiltaket ble avsluttet. Tiltaket ble gjennomført med utgangspunkt i elevenes ordinære timer til spesialundervisning, men for noen av elevene som deltok, måtte skolene omdisponere ressurser i åtte uker for å realisere individuell trening. For å oppnå et sikkert grunnlag for å vurdere effekt ble det gjennomført fem kartlegginger i baseline-fasen (Tate mfl., 2016). Målingene i denne fasen er uttrykk for elevenes utgangspunkt før tiltaket startet. Kartleggingene ble gjennomført av PPT og tidspunktet ble delvis tilpasset deres rutiner for besøk på skolene. Siden intervensjonen tok sikte på en varig endring av ferdigheter ble det valgt et multiple baseline design, men med elementer fra multiple probe design ved at målingene i baseline og post-fasen ikke ble foretatt kontinuerlig, men organisert som blokker.

FIGUR 1 Kartleggingsplan, Multiple baseline/ probe design for fire elever med totalt 18 målinger pr elev.

Elev/ Uke	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
2	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X					X	X	X							
3		X		X		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X				X	X	X						
7	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X						X	X	X						
10								X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X					X	X	X

Merknad: Uke 40 (41), 51, 52 og 8 skolefri på grunn av ferie. Baselinefase markert i lys grått og postfasen markert i mørk grått.

Operasjonalisering av avhengig variabel

Målet for tiltaket var å bedre elevenes fonologiske lesestrategi. Non-ordlesing regnes som et valid mål på fonologisk lesing (Pennington & Bishop, 2009), og det ble valgt å operasjonalisere begrepet «fonologisk lesestrategi» til «antall non ord lest korrekt på ett minutt». Dette er dermed avhengig variabel, mens uavhengig variabel er treningen som ble gitt gjennom de åtte ukene tiltaket varte. Som mål ble det brukt både antall korrekt leste ord per minutt (råskåre) og prosentvis andel av ord lest riktig.

Tiltak for å styrke validiteten

I planlegging av studien ble det gjort tiltak for å styrke validiteten. Det ble særlig lagt vekt på å minske risikoen for såkalt testeffekt av de gjentatte målingene. For å redusere risiko for at elevene skulle gå lei av testingen, ble det som nevnt benyttet en «probe»-variant av multiple baseline design, noe som innebar færre målinger i pre- og postfasen av studien sammenlignet med et klassisk multiple baseline design (Horner & Baer, 1978). For å redusere risiko for at elevene skulle huske oppgavene fra gang til gang, laget vi unike ordlister til hver kartlegging, som besto av likeverdige, men ikke identiske testledd. Siden lesing av ordlister med tidsbegrensning kan være sårbart

for forbigående uoppmerksomhet leste elevene to unike lister hver gang de ble kartlagt, og et gjennomsnitt av disse to ble lagt til grunn. For å minske risiko for «performance»-effekt ble kartleggingen foretatt av en annen fagperson enn den som hadde ansvaret for undervisningen.

Vurdering av resultatene

I dette eksemplet vil vi legge vekt på å vise noen grunnleggende metoder som kan være egnet som utgangspunkt for evaluering av spesialpedagogiske tiltak i praksis.

Vi vil først vise hvordan visuelle analyser kan brukes for å vurdere kvaliteten på data som er samlet inn, og gi tentative indikasjoner på virkning av tiltaket. Vi vil deretter vise hvordan statistisk analyse av data kan supplere visuelle analyser både for vurdering av individuell effekt og for samlet deltakereffekt (Lobo mfl., 2017; Pustejovsky mfl., 2014).

Visuell inspeksjon av data

Som nevnt har visuell inspeksjon av data to funksjoner. For det første å vurdere om innsamlede data har den nødvendige stabiliteten i baseline-fasen, slik at det kan foretas en nivåmessig sammenligning mellom baseline og intervensjonsfase. For det andre kan visuell inspek-

sjon også indikere hvorvidt det har skjedd en endring som en følge av intervensjonen, og sammen med loggføring fra kartlegging og undervisning generelt bidra til tolkning av data.

Stabilitet

Det ble lagt vekt på å vurdere hvorvidt data for hver deltaker var stabile i baseline-fasen. Utrekning av dette fulgte prosedyrene som beskrevet over (Lane & Gast, 2014). Resultatene viste at tre av elevene hadde stabile data i baseline-fasen, ved at 80 prosent av datapunktene var innenfor 25-prosentintervallet av medianverdien i fasen. For elev 7 var data i fasen ikke tilstrekkelig stabile, da to av datapunktene avvek med mer enn 25 prosent fra medianverdien.

Trender

Siden intervensjonen i dette tilfellet handlet om å lære nye strategier i ordavkodning forventet vi ingen umiddelbar effekt ved oppstart av intervensjonen, men en eventuell gradvis progresjon. Kriteriet om umiddelbar endring i helningsgrad ble derfor vurdert irrelevant (Klingbeil mfl., 2017). I trendanalysen ble det derfor primært undersøkt hvorvidt det var uønskede trender i baseline-fasen, siden dette kan svekke validiteten av vurderingene (Gast & Ledford, 2014). Som støtte i vurderingen ble trendlinjen lagt til ved hjelp av Microsoft Excel (figur 2). Stabilitet rundt trendlinjen ble så vurdert gjennom å regne ut korrelasjonen mellom tidsvariabelen og avhengig variabel ved hjelp av Excel. Denne metoden forutsetter som nevnt at data er lineære, noe som bare delvis er tilfelle i dette eksemplet. Inspeksjonen avdekket en tydelig, men ikke lineær trend i baseline-fasen for elev 7, mens trendene for de øvrige var enten nøytral (elev 2 & 3) eller svakt positiv (elev 10). Stabilitet rundt trendlinjen ble målt med R^2 (figur 2). Her viser resultatene en moderat stabilitet for tre av elevene (2, 3 og 7) og en stabil lineær trend for elev 10.

For øvrig sees en viss endring i data assosiert med tidspunkt for oppstart av intervensjonen, og for elev 3, 7 og 10 en svak nedgang i postfasen. For elev 7 sees også en

markant nedgang etter seks ukers intervensjon, assosiert med avbrekk i treningen som følge av juleferie (figur 1). For elev 2 sees generelt en større variasjon i data i intervensjons- og postfasen sammenlignet med baseline.

Nivåendringer

Nivåendringer ble vurdert gjennom utregning av gjennomsnittsskår for hver fase både når det gjaldt råskåre, og når det gjaldt målet for i hvilken grad elevene utviklet seg positivt i retning av å tilegne seg en mer nøyaktig lesestrategi. Som vist i Figur 3 er det for tre av elevene en positiv endring i form av at prosentandelen av ord som blir lest riktig, øker i intervensjonsfasen sammenlignet med baseline. Dette gjelder også for råskårene, om enn i mindre tydelig grad. For to av elevene (elev 7 og elev 10) opprettholdes endringen også i postfasen av studien, mens elev 2 viser en svak nedgang og elev 3 en tydelig reduksjon i postfasen. Resultatene for elev 3 må generelt

Merk:

Rød linje: Baselinefase. **Grå linje:** Intervensjonsfase.

Lys rosa linje: Postfase. Grafikken gir et inntrykk av sammenhengen av datapunkter i de tre fasene uten at opphold mellom målingene er visualisert (Se figur 1 for korrekt oversikt over tidsplan for kartlegging for hver elev).

Stiplet linje: Lineær representasjon av trendlinjen basert på data i baselinefasen. **Alle effektmål:** Utrekningene er basert på samlet utvikling i intervensjonsfasen fra og med uke tre samt postfasen.

SMD = Standardized Mean Difference

LRR = Log Response Ratio – Increased

Utrekninger av SMD og LRR:

<https://jepusto.shinyapps.io/SCD-effect-sizes/>

Utrekninger av Tau-U:

<http://www.singlecaseresearch.org/calculators>

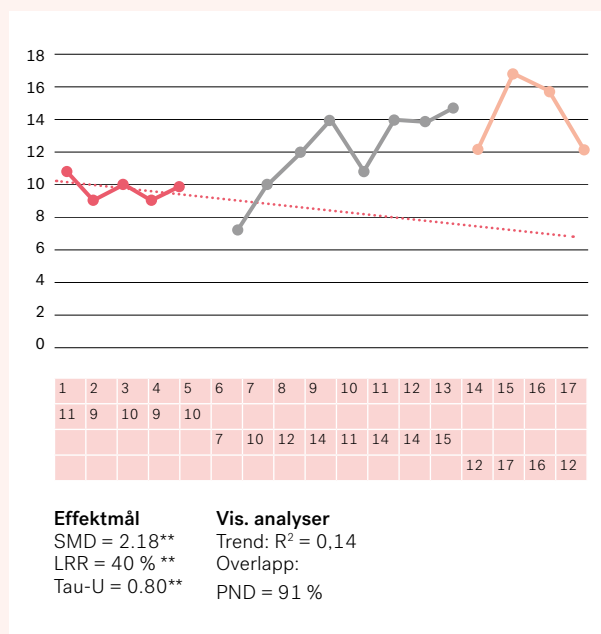
Utrekning av BC-SMD:

<https://jepusto.shinyapps.io/scdhlrm>

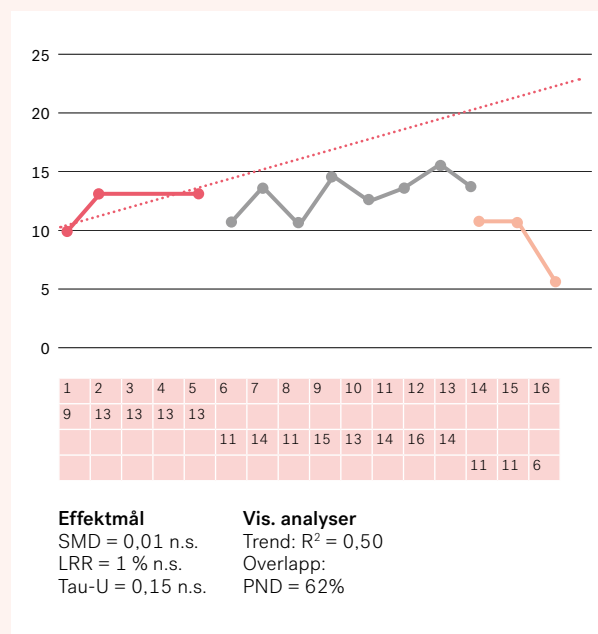
****** = $p < 0,05$, n.s. = $p > 0,05$

(t) = Kontrollert for baseline trend

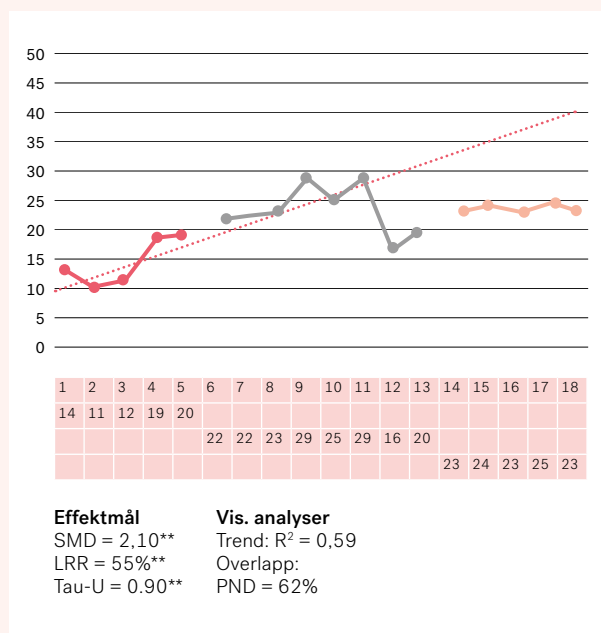
FIGUR 2 Visuell framstilling av resultater i tre faser (ett minutt non-ord lesing) for fire elever.



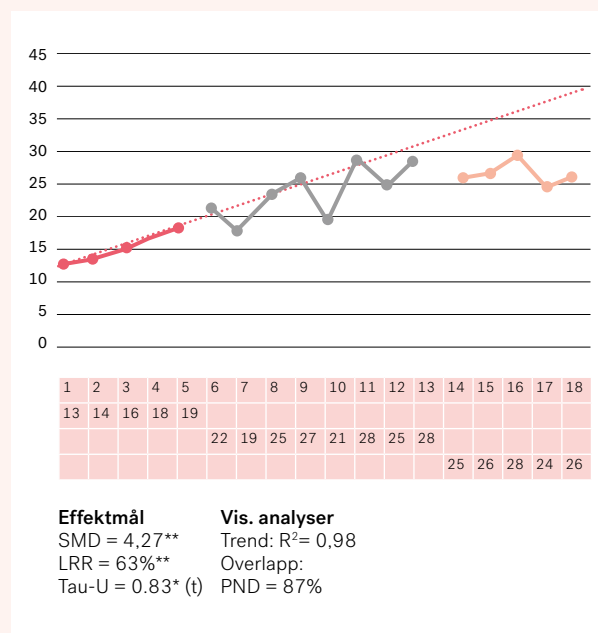
Elev 2



Elev 3

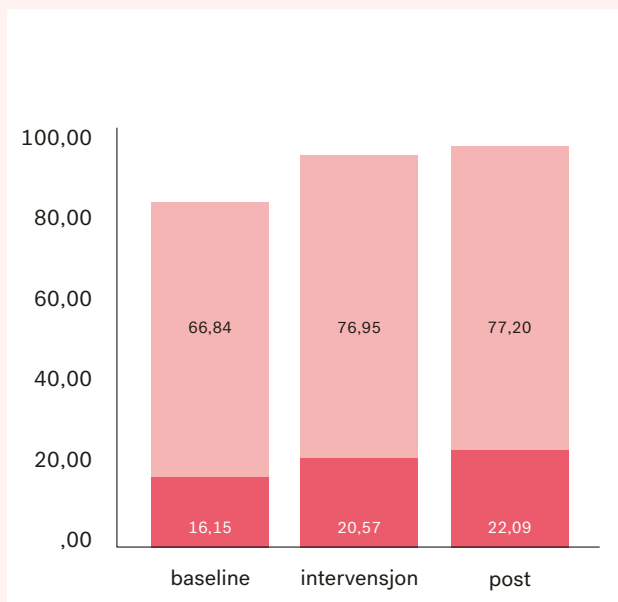


Elev 7

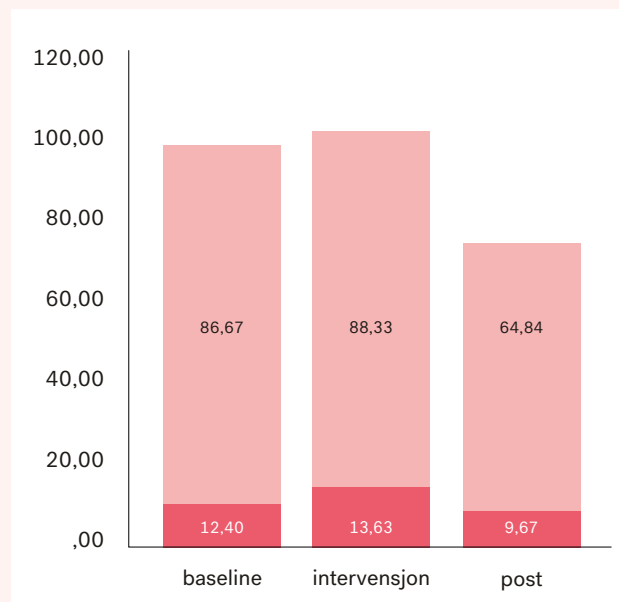


Elev 10

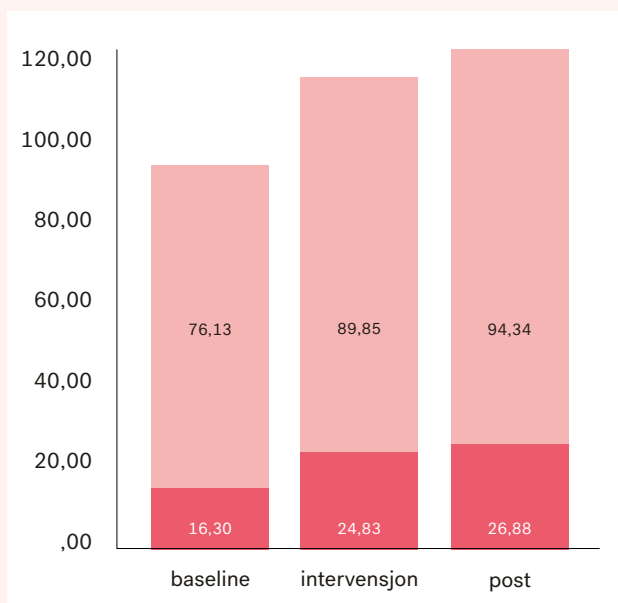
FIGUR 3 Endring i gjennomsnittsskår gjennom tre faser av studien for fire elever – ett minutt lesing av non ord.



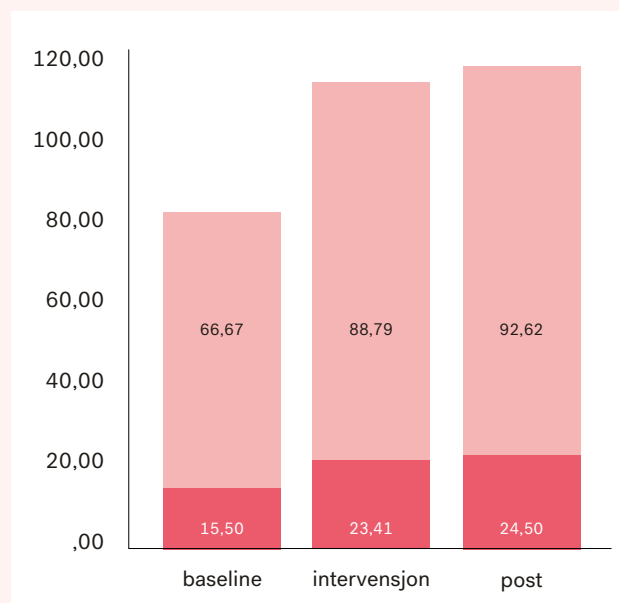
Elev 2



Elev 3



Elev 7



Elev 10

Merk: Rød kolonne = Råskåre. Lys rød kolonne = Prosentvis antall riktige pr antall leste ord.

sees i lys av at denne eleven opplevde store endringer i livssituasjon i løpet av intervensjonsperioden, noe som i henhold til informasjon fra lærer gjorde eleven mindre mottakelig for treningen.

Overlapp

For hver elev ble det telt opp antall datapunkter som økte i henhold til den høyeste verdien i baseline-fasen (figur 2). Prosentandelen av datapunkter i intervensjonsfasen, som ikke overlapper (PND), er vist i figur 2.

Statistiske analyser

For å vurdere hvorvidt den observerte endringen i intervensjonsfasen var signifikant og for å vurdere størrelsen av eventuell effekt for hver elev brukte vi to parametriske mål, SMD og LRR, og et ikke-parametrisk mål, Tau-U. For vurdering av samlet deltakereffekt brukte vi vektet Tau-U og BC-SMD. Alle utregninger av effekt ble basert på råskårer. Siden effekt av tiltaket innebar å lære å bruke et ukjent treningsmateriale, beregnet vi, ut fra tidligere erfaring med treningsmaterialet, en treningsfase på to uker ved oppstart og inkluderte derfor kun data fra og med uke tre av intervensjonen. LRR og SMD ble regnet ut ved hjelp av den nettbaserte kalkulatoren (Pustejovsky & Swan 2018).

Vi valgte å konvertere effektmålet fra LRR til prosentvis økning, og i utregningen av SMD ble det brukt samlet (pooled) standardavvik. Resultater er vist i figur 2. Tau U ble regnet ut med den nettbaserte kalkulatoren (Vannest, Parker, Gonen & Adiguzel, 2016). Vi vurderte først hvorvidt det var signifikante trender i baseline-fasen. Til tross for at visuell inspeksjon viste at elev 7 hadde en tydelig oppadgående trend, var denne trenden ikke signifikant på 95-prosentnivå ($p = 0,14$). Trenden for elev 10 var derimot signifikant, og det ble derfor kontrollert for baseline-trend i utregning av effekttestimatet (Parker mfl., 2011) (figur 2).

Samlet effekt for deltakerne basert på vektet gjennomsnittlig effektstørrelse med Tau-U gir et effekttestimat på 0,72 (Konfidensintervall (95 %) = 0,40–1,0). Dette

regnes i henhold til den foreslåtte standarden (se over) som stor effekt.

Samlet effekt ble også målt med BC-SMD. Siden RMLE-estimatoren er regnet som mest fleksibel i vurdering av data i små og heterogene utvalg, valgte vi denne (Valentine mfl., 2016). Utregningsmetoden i kalkulatoren krever at det spesifiseres både gjennomsnittsnivå (fixed level) og individuell variasjon (random level) i baseline-fasen, samt gjennomsnittlig effekt (fixed level) i intervensjonsfasen. For videre spesifikasjoner fulgte vi kriteriene foreslått av Wolfe mfl. (2019). I henhold til disse skal det inkluderes spesifisering av individuell variasjon i intervensjonsfasen (random level) dersom den gjennomsnittlige intervensjonseffekten mellom deltakerne varierer med mer enn 10 prosent av verdien på y-aksen. I dette tilfellet avviker elev 3 med mer enn 10 prosent fra de andre. For å vurdere om det også skulle spesifiseres trender brukte vi visuell inspeksjon av data som utgangspunkt (Wolfe mfl., ibid.). Siden en av elevene (elev 10) viste en tydelig trend i baseline-fasen, spesifiserte vi random trend i denne fasen. Trendene i intervensjonsfasen var uklare og delvis inkonsistente, og det ble derfor valgt å ikke spesifisere trender i denne fasen. Samlet effekt med BC-SMD viser $d = 0,64$ med konfidensintervall -8.81–10.11. Dette resultatet er ikke signifikant.

Oppsummering av resultater

Kort oppsummert kan man si at de visuelle analysene angir hvorvidt individuelle data er egnet til å vurdere effekt, og også om det gir et overblikk over fluktuasjoner i data som sammen med logg fra lærer kan avdekke om variasjonen er tilfeldig eller systematisk. De individuelle effekttestimatene kan brukes til å vurdere effektstørrelsen hos en gitt elev, mens det samlede effektmålet indikerer eventuell videre utprøving på nye elever. Dersom effektvurdering av tiltaket skulle gjøres på bakgrunn av visuelle analyser alene, ville trolig elev 7 bli tatt ut siden data i baseline-fasen er ustabile. Til en viss grad kan imidlertid de statistiske analysene kompensere for

ustabile data og gir generelt en mindre restriktiv vurdering enn visuelle analyser (Wolfe mfl., 2019).

De gjennomgående positive resultatene for elev 7 på tvers av de ulike effektmålene tydeliggjør dermed at statistiske analyser kan fange opp effekt som ikke framkommer visuelt (ibid.).

Effektmålene synes å samsvare i henhold til vurdert effekt hos tre av elevene (elev 2, 7 og 10), mens for elev 3 er endringen marginal og ikke signifikant. Det samlede målet (BC SMD) viser også et ikke signifikant resultat med stort konfidensintervall. Det samlede resultatet med Tau-U viser imidlertid et signifikant resultat, noe som eksemplifiserer at vurderingen basert på overlapp i dette tilfellet gir en mindre konservativ vurdering enn effektmålet basert på flernivåanalyse.

Utrekning av samlet effekt med BC-SMD kan, ifølge veilederen (Valentine mfl., 2016), i prinsippet gjøres med multiple baseline design med så få som 3–4 deltakere. Tidligere simuleringsstudier med flernivåanalyser i SCD har imidlertid indikert at det oppnås usikre resultater med så få deltakere, og at det er nødvendig med 6–8 deltakere for å minske feilmarginene (Ferron mfl., 2009). Siden vi i dette eksemplet har valgt ut enkelt deltakere fra den originale studien, primært for å vise kontraster i oppnådd effekt, gir utregning av samlet deltakereffekt med disse fire elevene et upresist mål med stort konfidensintervall og dermed ikke signifikante resultater.

Vi har likevel valgt å eksemplifisere bruk av BC-SMD her fordi vi antar at dette effektmålet kan ha positive kvaliteter når det gjelder mulighet til å vurdere effekt av konkrete tiltak på tvers av deltakere (se nedenfor). I den originale studien (Thurmann-Moe, Melby-Lervåg & Lervåg) eksemplifiseres bruk av BC-SMD med 11 deltakere basert på de samme kriteriene for utregning som vist her. Siden BC-SMD er et relativt nylig utviklet verktøy for SCD, er både kriterier for bruk og retningslinjer når det gjelder spesifisering av modeller, under utvikling. Vi har her valgt å bruke kriterier som har vist seg å ha stor grad av samsvar med visuelle analyser og individuelle effektmål (Wolfe mfl., 2019), men også andre kriterier er tilgjengelige (se f.eks. WWC, (2020) for alternative innfallsvinkler).

Diskusjon

Vi har i denne artikkelen drøftet og eksemplifisert hvordan SCD kan brukes som verktøy i evaluering av spesialpedagogiske tiltak. Vi har også diskutert utfordringer knyttet til validitet og presentert forskjellige innfallsvinkler for vurdering av effekt. Eksemplet viser hvordan det er mulig å designe en SCD-studie innenfor rammen av spesialpedagogiske tiltak i skolen. I eksemplet brukes repeterte tester som utgangspunkt for vurdering av effekt. Også andre målemetoder er mulige for å vurdere utbytte av intervensjoner rettet mot å øke akademiske ferdigheter. I en nylig publisert studie som evaluerte effekten av et tiltak med sikte på å øke elevenes bruk av relevante planleggingsstrategier i tekstproduksjon («The STOP and LIST strategy») (Grünke, Nobel & Bracht, 2020), ble det brukt en mer kvalitativ innfallsvinkel ved at utvalg av elevtekster ble analysert og kodet etter bestemte kriterier både i baseline-fasen og intervensjonsfasen. Resultatene ble så sammenlignet og effekt vurdert ut fra differansen mellom tekstene i de to fasene ut fra de målte kriteriene.

Dersom tiltak rettes mot atferdsendring, er design som bruker direkte observasjon en egnet innfallsvinkel. Da kan både reversible design, der tiltaket «skrus» av og på gjennom gjentatte faser, og multiple baseline design brukes. Ved multiple baseline design med bruk av atferdsobservasjon som målemetode kan for eksempel den uavhengige variabelen introduseres som tiltak først i et skolefag og deretter i de neste fagene suksessivt, og effekt vurderes ut fra hvorvidt det forekommer en systematisk økning eller reduksjon av observert atferd assosiert med tiltaket (Gast mfl., 2014).

Som vist i eksemplet kan SCD med relativt enkle grep tilpasses den situasjonen man arbeider i. For å undersøke om et tiltak virker for en elev i en konkret undervisningssituasjon, vil det være tilstrekkelig å bruke et enkelt tofasedesign (AB) der man gjør et visst antall målinger (minst tre, men ideelt sett fem) før man starter tiltaket, og så fortsetter målingene etter at tiltaket har startet. Resultatet vil da kunne si noe om tiltaket virker i akkurat denne situasjonen, men vil ikke ha gyldighet for

andre fag, i andre klasserom, med andre lærere eller for andre elever. Likevel innebærer en slik metode en systematisk måling av atferd som gir et grunnlag for vurdering av om og hvordan tiltaket har virket på eleven, og på om tiltaket bør fortsette eller erstattes med et annet tiltak (Gast & Ledford, 2014).

Flere av det nettbaserte kalkulatorene som er tilgjengelige, baserer også utregning av effekt på tofase-design, slik at det selv med et enkelt AB-design er mulig å regne ut effektstørrelse for en elev, slik det er vist i eksemplet over. Selv om AB-designet ikke er et fullverdig forskningsdesign, kan likevel kvantifisering av effekt og bruk av veiledende normer for vurdering av effektstørrelse være nyttig i en klinisk sammenheng og supplere læreres subjektive vurderinger av hva som virker for eleven. Ikke minst vil bruk av kvantitative effektmål være egnet til å sammenligne effekt av ulike tiltak på samme elev.

Effektmålinger i SCD har også den fordelen at de relateres til individuell utvikling ut fra elevens eget utgangspunkt på et definert utviklingsfelt. Denne fleksibiliteten er særlig relevant i spesialpedagogisk virksomhet der man ofte arbeider med konkrete delferdigheter innenfor et fagområde. Fagbaserte måleverktøy som er standardisert på klassetrinnet, for eksempel kartleggingsprøver for lesing og matematikk, vil på sin side sjelden være detaljerte nok til å fange opp endringer hos en elev som følge av et avgrenset spesialpedagogisk tiltak. Individuelle effektmål av denne typen er også egnet som grunnlag for årlige rapporteringer og også for samarbeid med elev og foresatte, samt eventuelle andre aktuelle faginstanser rundt eleven.

For PPT vil det å motivere for bruk av SCD i det spesialpedagogiske arbeidet på skolene eller i barnehagene også danne utgangspunkt for å kunne forske i egen praksis. Ved å sikre at kravene til eksperimentell kontroll følges, for eksempel ved å følge retningslinjene presentert i konsensusrapporten fra SCRIBE (Tate et.al 2016), og ved å replisere resultater på flere elever, vil PPT også kunne bidra til utvikling av forskningsbasert kunnskap. Dette vil både være relevant som grunnlag for videre råd-

givning på feltet og samtidig kunne bidra til å knytte praksisfeltet tettere til forskningsmiljøene. Statistiske analyseverktøy som gjør det mulig å vurdere samlet effekt basert på replikasjoner, vil her trolig kunne være nyttige verktøy (se f.eks. Pustejovsky, 2016).

Erfaring viser også at småskalaforskning av denne typen kan ha positive ringvirkninger i miljøet der de settes i gang, og føre til økt faglig engasjement i virksomheten (Dexter & Seden, 2012). I en norsk kontekst vil bruk av SCD i evaluering av spesialpedagogiske tiltak trolig kunne bidra både til økt engasjement i planlegging og gjennomføring av enkeltvedtak og indirekte også fungere som et styringsverktøy for økt kvalitet i alle ledd i tiltakskjeden.

Begrensninger

Vi har i denne artikkelen beskrevet grunnleggende trekk ved SCD-metodologien og diskutert validitet knyttet til design, effektmål og analysemetoder. En viktig begrensning ved denne gjennomgangen er selvsagt at den kun omhandler et utvalg metoder og problemstillinger. Utvalget gjengir heller ikke den historiske utviklingen på området. Metodeutviklingen innen SCD er i stadig endring, og gamle metoder nyanseres og videreutvikles parallelt med at tradisjonelle metoder relanseres og metodiske nyvinninger testes ut og diskuteres (Shadish, 2014). Når det gjelder analysemetodenes validitet, er det noen verktøy som i litteraturen er hyppigere diskutert enn andre, og det preger også denne framstillingen. Det kan gi et skjevt bilde av at metoder som er oftest omtalt og dermed oftest kritisert, også er de som har svakest validitet og kvalitet. Dette er ikke nødvendigvis tilfelle.



REFERANSER

- BAER, D.M., WOLF, M.M. & RISLEY, T.R.** (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), s. 91–97. doi: 10.1901/jaba.1968.1-91
- BARNEOMBUDET** (2017). *Uten mål og mening*. Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf
- BUSK, P.L. & SERLIN, R.C.** (1992). Meta-analysis for single-case research. I: T.R. Kratochwill & J.R. Levin (Red.), *Single-case research design and analysis: New directions for psychology and education* (s. 187–212). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- BUSSE, R., MCGILL, R. & KENNEDY, K.** (2015). Methods for Assessing Single-Case School Based Intervention Outcomes. *The Official Journal of the California Association of School Psychologists*, 19(3), s. 136–144. doi: 10.1007/s40688-014-0025-7
- COHEN, J.** (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. utg.). Hillsdale, N. J: Laurence Erlbaum.
- DE BRUIN, C.L.** (2017). Conceptualizing effectiveness in disability research. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(2), s. 113–136. doi:10.1080/1743727X.2015.1033391
- DEXTER, B. & SEDEN, R.** (2012). 'It's really making a difference': how small-scale research projects can enhance teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), s. 83–93. doi: 10.1080/14703297.2012.647786
- FERRON, J.M. BELL, B.A. HESS, M.R. RENDINA-GOBIOFF, G. & HIBBARD, S.T.** (2009). Making treatment effect inferences from multiple-baseline data: The utility of multilevel modeling approaches. *Behavior Research Methods*, 41, s. 372–384. Hentet fra: <https://doi.org/10.3758/BRM.41.2.372>
- GAST, D. & BAEKEY, D.H.** (2014). Withdrawal and Reversal Designs. I: D.L. Gast & J. R. Ledford, *Single case research methodology: applications in special education and behavioral sciences* (s. 211–251) (2. utg.). New York: Routledge.
- GAST, D. & SPRIGGS, A.M.** (2014). Visual Analysis of Graphic Data. I: D.L. Gast, & J. R. Ledford, *Single case research methodology: applications in special education and behavioral sciences* (s. 176–211) (2. utg.). New York: Routledge.
- GAST, D.L. & LEDFORD, J.R.** (2014). *Single case research methodology: applications in special education and behavioral sciences* (s. 176–211) (2. utg.). New York: Routledge.
- GAST, D.** (2014). General Factors in Measurement and Evaluation. I: D.L. Gast & J. R. Ledford, *Single case research methodology: applications in special education and behavioral sciences* (2. utg.). New York: Routledge, s. 85–105.
- GAST, D., LLOYD, B.P. & LEDFORD, J.** (2014). Multiple Baseline and Multiple Probe Designs. I: D.L. Gast & J. R., *Single case research methodology: applications in special education and behavioral sciences* (s. 251–297) (2. utg.). New York: Routledge.
- GRÜNKE, M. & NOBEL, K. & BRACHT, J.** (2019). Effects of the STOP and LIST Strategy on the Writing Performance of Struggling Fourth Graders. *Insights into Learning Disabilities* 17(1), s. 73–85. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258308.pdf>
- HARRINGTON, M. & VELICER, W.F.** (2015). Comparing Visual and Statistical Analysis in Single-Case Studies Using Published Studies. *Multivariate Behavioral Research*, 50(2), s. 162–183. doi: 10.1080/00273171.2014.973989
- HAUG, P.** (2019). *Spesialundervisning: innhald og funksjon*. Samlaget, Oslo.
- HEDGES, L.V.** (2008). What Are Effect Sizes and Why Do We Need Them? *Child Development Perspectives*, 2(3), s. 167–171. doi: 10.1111/j.1750-8606.2008.00060.x
- HEDGES, L.V., PUSTEJOVSKY, J.E. & SHADISH, W.R.** (2012). A standardized mean difference effect size for single case designs. *Research Synthesis Methods*, 3(3), s. 224–239. doi: 10.1002/jrsm.1052
- HORNER, R.D. & BAER, D.M.** (1978). Multiple probe technique: a variation Of the multiple baseline 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), s. 189–196. doi: 10.1901/jaba.1978.11-189
- HORNER, R.H., CARR, E.G., HALLE, J., MCGEE, G., ODOM, S. & WOLERY, M.** (2005). The Use of Single-Subject Research to Identify Evidence-Based Practice in Special Education. *Exceptional Children*, 71(2), s. 165–179. doi: 10.1177/001440290507100203
- KAZDIN, A.E.** (2016). *Methodological issues & strategies in clinical research* (4. utg.). Washington, DC: American Psychological Association.
- KAZDIN, A.E.** (2011). Evidence-based treatment research: Advances, limitations, and next steps. *The American psychologist*, 66(8), s. 685–698. doi: 10.1037/a0024975
- KLINGBEIL, D., NORMAN, E. & NELSON, P.** (2017). Precision of Curriculum-Based Measurement Reading Data: Considerations for Multiple-Baseline Designs. *Journal of Behavioral Education*, 26(4), s. 433–451. doi: 10.1007/s10864-017-9282-7
- KRATOCHWILL, T.R. & LEVIN, J.R.** (2010). Enhancing the Scientific Credibility of Single-Case Intervention Research: Randomization to the Rescue. *Psychological Methods*, 15(2), s. 124–144. doi: 10.1037/a0017736
- KRASNY-PACINI, A. & EVANS, J.** (2018). Single-case experimental designs to assess intervention effectiveness in rehabilitation: A practical guide. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine*, 61(3), s. 164–179. Hentet fra: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877065717304542>. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rehab.2017.12.002>
- KRATOCHWILL, T.R., HITCHCOCK, J.H., HORNER, R.H., LEVIN, J.R., ODOM, S.L., RINDSKOPF, D. M. & SHADISH, W.R.** (2013). Single-Case Intervention Research Design Standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), s. 26–38. doi: 10.1177/0741932512452794
- KRATOCHWILL, T.R., HITCHCOCK, J., HORNER, R.H., LEVIN, J.R., ODOM, S.L., RINDSKOPF, D.M. & SHADISH, W.R.** (2010). Single-case designs technical documentation. Hentet fra: What Works Clearinghouse website: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf.
- KVANDE, M.N., BJØRKLUND, O., LYDERSEN, S., BELSKY, J., & WICHSTRØM, L.** (2019). Effects of special education on academic achievement and task motivation: a propensity-score and fixed-effects approach. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), s. 409–423. doi: 10.1080/08856257.2018.1533095

- LANE, J.D. & GAST, D.L.** (2014). Visual analysis in single case experimental design studies: Brief review and guidelines. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24 (3-4), s. 445-463. doi: 10.1080/09602011.2013.815636
- LEDFOORD, J.R.** (2018). No Randomization? No Problem: Experimental Control and Random Assignment in Single Case Research. *American Journal of Evaluation*, 39(1), s. 71-90. doi: 10.1177/1098214017723110
- LEDFOORD, J.R., WOLERY, M. & GAST, D.I.** (2014). Controversial and Critical Issues in Single Case Research. I: D.I. Gast & J.R. Ledford, *Single case research methodology: applications in special education and behavioral sciences* (2. utg.). New York: Routledge, s. 377-397.
- LEKHAL, R.** (2017). Elever med vedtak om spesialundervisning: hva vet vi, hvordan har de det, og trives de på skolen? I: P. Haug, (2019). *Spesialundervisning: innhold og funksjon*. s. 368-385. Oslo: Samlaget.
- LOBO, A.M., MOEYAERT, A.M., BARALDI CUNHA, A.A. & BABIK, A.I.** (2017). Single-Case Design, Analysis, and Quality Assessment for Intervention Research. *Journal of Neurologic Physical Therapy*, 41(3), s. 187-197. doi: 10.1097/NPT.0000000000000187
- MA, H.-H.** (2006). An Alternative Method for Quantitative Synthesis of Single-Subject Researches: Percentage of Data Points Exceeding the Median. *Behavior Modification*, 30(5), s. 598-617. doi: 10.1177/0145445504272974
- MAGGIN, D.M., COOK, B.G. & COOK, L.** (2018). Using Single Case Research Designs to Examine the Effects of Interventions in Special Education. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(4), s. 182-191. doi: 10.1111/ldrp.12184
- MAGGIN, D.M., LANE, K.L. & PUSTEJOVSKY, J.E.** (2017). Introduction to the Special Issue on Single-Case Systematic Reviews and Meta-Analyses. *Remedial and Special Education*, 38(6), s. 323-330. doi: 10.1177/0741932517717043
- MAGGIN, D.M., SWAMINATHAN, H., ROGERS, H.J., AMP, APOS, KEEFFE, B.V., . . . HORNER, R.H.** (2011). A generalized least squares regression approach for computing effect sizes in single-case research: Application examples. *Journal of School Psychology*, 49(3), s. 301-321. doi: 10.1016/j.jsp.2011.03.004
- MAGGIN, D.M., SWAMINATHAN, H., ROGERS, H.J., O'KEEFFE, B.V., SUGAI, G. & HORNER, R.H.** (2011). A generalized least squares regression approach for computing effect sizes in single-case research: Application examples. *Journal of School Psychology*, 49(3), s. 301-321. Hentet fra: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440511000203>.
- MANOLOV, R. & VANNESST, K.J.A.** (2019). A Visual Aid and Objective Rule Encompassing the Data Features of Visual Analysis. *Behavior Modification*, 0(0). Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145445519854323>. doi: 10.1177/0145445519854323
- MANOLOV, R., SOLANAS, A. & LEIVA, D.** (2010). Comparing "Visual" Effect Size Indices for Single-Case Designs. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 6(2), s. 49-58. doi: 10.1027/1614-2241/a000006
- MANOLOV, R., SOLANAS, A., & SIERRA, V.** (2018). Extrapolating baseline trend in single-case data: Problems and tentative solutions. *Behavior Research Methods*, doi: 10.3758/s13428-018-1165-x
- MELD, ST.** (2016-2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-2120162017/id2544344/>
- MELD, ST.** (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkluderende-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLES-SKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU** (2019: 3). Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp. Regjeringen/Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/sec1>
- ODOM, S.L., BRANTLINGER, E., GERSTEN, R., HORNER, R.H., THOMPSON, B. & HARRIS, K.R.** (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, 71(2), s. 137-148. doi: 10.1177/001440290507100201
- OLIVE, M.L. & SMITH, B.W.** (2005). Effect Size Calculations and Single Subject Designs. *Educational Psychology*, 25, s. 313-324.
- ONGHENA, P., MICHIELS, B., JAMSHIDI, L., MOEYAERT, M. & VAN DEN NOORTGATE, W.** (2018). One by One: Accumulating Evidence by using Meta-Analytical Procedures for Single-Case Experiments. *Brain Impairment*, 19(1), s. 33-58. doi: 10.1017/BrImp.2017.25
- OPSVIK, F. & HAUG, P.** (2017). Læringsutbyttet i matematikk. I: P. Haug, (2019). *Spesialundervisning: innhold og funksjon*. (s. 324-349). Oslo: Samlaget.
- PARKER, R.I., VANNESST, K.J. & BROWN, L.** (2009). The Improvement Rate Difference for Single-Case Research. *Exceptional Children*, 75(2), s. 135-150. doi: 10.1177/001440290907500201
- PARKER, R.I., VANNESST, K.J. & DAVIS, J.L.** (2011). Effect Size in Single-Case Research: A Review of Nine Nonoverlap Techniques. *Behavior Modification*, 35(4), s. 303-322.
- PARKER, R.I., VANNESST, K.J., DAVIS, J.L. & SAUBER, S.B.** (2011). Combining Nonoverlap and Trend for Single-Case Research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42(2), s. 284-299. doi: 10.1016/j.beth.2010.08.006
- PENNINGTON, B.F. & BISHOP, D.V.M.** (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, 60(1) s. 283-306.
- PUSTEJOVSKY, J.E.** (2016). scdHlm: A web-based calculator for between-case standardized mean differences (Version 0.3.1) [Web application]. Hentet fra: <https://jepusto.shinyapps.io/scdHlm>
- PUSTEJOVSKY, J.** (2018). Using response ratios for meta-analyzing single-case designs with behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 68, s. 99-112. doi: 10.1016/j.jsp.2018.02.003
- PUSTEJOVSKY, J.E.** (2019). Procedural sensitivities of effect sizes for single-case designs with directly observed behavioral outcome measures. *Psychological Methods*, 24(2), s. 217-235. <https://doi.org/10.1037/met0000179>
- PUSTEJOVSKY, J.E. & FERRON, J.M.** (2017). Research synthesis and meta-analysis of single-case designs. I: J.M. Kaufmann, D.P. Hallahan, & P.C. Pullen (Red.). *Handbook of Special Education* (2.utg.) New York, NY: Routledge.

- PUSTEJOVSKY, J.E., HEDGES, L.V. & SHADISH, W.R. (2014). Design-Comparable effect sizes in multiple baseline designs: A general modeling framework. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 39(5), s. 368–393. doi: 10.3102/1076998614547577
- PUSTEJOVSKY, J.E. & SWAN, D.M. (2018). Single-case effect size calculator (Version 0.5) Web application. Hentet fra: <https://jepusto.shinyapps.io/SCD-effect-sizes/>
- PUSTEJOVSKY, J.E., SWAN, D.M., ENGLISH, K.W. & PUSTEJOVSKY, J.E. (2019). An Examination of Measurement Procedures and Characteristics of Baseline Outcome Data in Single-Case Research. *Behavior Modification*, doi: 10.1177/0145445519864264
- RAKAP, S. (2015). Effect sizes as result interpretation aids in single-subject experimental research: description and application of four non-overlap methods. *British Journal of Special Education*, 42, s. 11–33. doi: 10.1111/1467-8578.12091
- SCRUGGS, T.E. & MASTROPIERI, M.A. (1998). Summarizing Single-Subject Research: Issues and Applications. *Behavior Modification*, 22(3), s. 221–242. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177%2F01454455980223001>
- SCRUGGS, T.E., MASTROPIERI, M.A. & CASTO, G. (1987). The Quantitative Synthesis of Single-Subject Research: Methodology and Validation. *Remedial and Special Education*, 8(2), s. 24–33. doi: 10.1177/074193258700800206
- SHADISH, W.R. (2014). Statistical Analyses of Single-Case Designs: The Shape of Things to Come. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), s. 139–146. doi: 10.1177/0963721414524773
- SHADISH, W.R., COOK, T.D. & CAMPBELL, D.T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Boston: Houghton Mifflin.
- SHADISH, W.R., HEDGES, L.V., & PUSTEJOVSKY, J.E. (2013). Analysis and meta-analysis of single-case designs with a standardized mean difference statistic: A primer and applications. *Journal of school psychology*, 52(2), s. 123–147. doi: 10.1016/j.jsp.2013.11.005
- SHADISH, W.R., HEDGES, L.V., HORNER, R.H. & ODOM, S.L. (2015). *The Role of Between-Case Effect Size in Conducting, Interpreting, and Summarizing Single-Case Research*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- SHADISH, W. & SULLIVAN, K. (2011). Characteristics of single-case designs used to assess intervention effects in 2008. *Behavior Research Methods*, 43(4), s. 971–980. doi: 10.3758/s13428-011-0111-y
- SHAMSEER, L., SAMPSON, M., BUKUTU, C., SCHMID, C.H., NIKLES, J., TATE, R., . . . VOHRA, S. (2015). CONSORT extension for reporting N-of-1 trials (CENT): Explanation and elaboration. British Medical Journal Publishing Group. doi: 10.1136/bmj.h1793.
- SKORPEN, L.B. (2017). Elevar med matematikkvanskar og deira utvikling i løpet av eit år. I: P. Haug (2019). *Spesialundervisning: innhald og funksjon*, s. 296–324. Oslo: Samlaget.
- SWAMINATHAN, H., ROGERS, H.J., HORNER, R.H., SUGAI, G. & SMOLKOWSKI, K. (2014). Regression models and effect size measures for single case designs. *Neuropsychological Rehabilitation*, 24 (3–4), s. 1–18. doi: 10.1080/09602011.2014.887586
- TARLOW, K.R. (2016). Baseline Corrected Tau-U Calculator. Hentet fra: <http://www.ktarlow.com/stats/tau/>
- TARLOW, K.R. (2017). An improved rank correlation effect size statistic for single-case designs: Baseline Corrected Tau. *Behavior Modification*, 41(4), s. 427–467. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1177/0145445516676750>
- TATE, R.L., PERDICES, M., ROSENKOETTER, U., SHADISH, W., VOHRA, S., BARLOW, D.H., ... WILSON, B. (2016). The Single-Case Reporting guideline in behavioural interventions (SCRIBE). *Journal of School Psychology*, 56, s. 133–142. doi: 10.1016/j.jsp.2016.04.001
- THURMANN-MOE, A.C., MELBY-LERVÅG, M & LERVÅG, A. The Impact of Articulatory Consciousness Training on Reading and Spelling Literacy in Students with Severe Dyslexia: An Experimental Single Case Study. *Upublisert artikkel under fagfellevurdering*
- VALENTINE, J.C., TANNER-SMITH, E.E., PUSTEJOVSKY, J.E., & LAU, T.S. (2016). Between-case standardized mean difference effect sizes for single-case designs: a primer and tutorial using the scdhlms web application. *Campbell Systematic Reviews*, 12(1), s. 1–31. doi: 10.4073/cmdp.2016.1
- VANNEST, K.J. & NINCI, J. (2015). Evaluating Intervention Effects in Single-Case Research Designs. *Journal of Counseling & Development*, 93(4), s. 403–411. doi: 10.1002/jcad.12038
- VANNEST, K.J., PARKER, R.I., GONEN, O. & ADIGUZEL, T. (2016). Single Case Research: Web based calculators for SCR analysis. (Version 2.0) [Web-based application]. Texas: A & M University, College Station.
- WWC (What Works Clearinghouse) (2017). *Procedures Handbook Version 4*. Hentet fra: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/referenceresources/wwc_procedures_handbook_v4.pdf
- WWC (What Works Clearinghouse) (2020) *Current standards version 4.1. – summary of changes*. Hentet fra: <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Handbooks>
- ZIMMERMAN, K.N., LEDFORD, J.R., SEVERINI, K.E., PUSTEJOVSKY, J.E., BARTON, E.E. & LLOYD, B.P. (2018a). Single-case synthesis tools I: Comparing tools to evaluate SCD quality and rigor. *Research in Developmental Disabilities*, 79, s. 19–32.
- ZIMMERMAN, K.N., PUSTEJOVSKY, J.E., LEDFORD, J.R., BARTON, E.E., SEVERINI, K.E. & LLOYD, B.P. (2018b). Single-case synthesis tools II: Comparing quantitative outcome measures. *Research in Developmental Disabilities*, 79, s. 65–76. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.02.001>



Lyst til å skrive en tekst til Spesialpedagogikk ?

Siden vi i Spesialpedagogikk ønsker oss mye godt fagstoff også i 2021, 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



ADHD og samliv

Tittelen på denne boken av Sverre Hoem er kort og direkte. Den handler om hvordan det kan oppleves å være i en relasjon med en person med ADHD – både for relasjonspartneren og for personen med ADHD. Faglitteratur om ADHD omhandler som regel hva denne tilstanden innebærer for dem som har den, og hva foreldre og lærere kan gjøre for å støtte og legge til rette. Denne boken velger en annen tilnærming. Den handler om hvordan det er å være voksne i et samliv der en av partene har ADHD. Boken tar for seg hvordan diagnosen kan påvirke hverdagen til partneren og andre i omgivelsene. Forfatteren informerer om at han selv har ADHD og samboer, så leseren kan forstå at han vet hvor skoen trykker. Han bruker også seg selv som eksempel når han tar for seg ulike temaer i teksten.

For å illustrere hvordan partnere kan forholde seg til hverandre, og utfordringer som kan oppstå, følger vi de to parene Jenny og Stian og Johnny og Camilla, der sistnevnte par er foreldre og steforeldre til Aleksander. Det er Jenny og Johnny som er partnerne med ADHD. I beskrivelsene av hverdagen til de to parene får vi et innblikk i hvordan de ulike opplevelsene her oppleves på kroppen. For eksempel beskrives en middag hos svigerfamilien som «en ekstremt langtrukken etappe i spisestua». Hvem har ikke sittet (les: lidd) seg gjennom en eller annen langt-

rukken spiseseseanse, enten hos svigerforeldre eller i andre settinger. Det at man kan relatere disse episodene til egne opplevelser, gjør at stoffet kjennes reelt og viktig.

Boken bidrar godt til at man skjønner litt mer av hvordan det er å være en person med ADHD, men gir også en beskrivelse av hvilke utfordringer deres partnerne kan møte, og ikke minst hvordan disse utfordringene blir håndtert. Det blir ikke lagt skjul på at det kan være store utfordringer i et samliv der en har en partene har en ADHD-diagnose. Dette kan dreie seg om for eksempel deltakelse og vedlikehold av sosiale nettverk, bruk av penger, fordeling av arbeidsoppgaver i hjemmet og intime forhold. Dette er jo temaer som kan by på utfordringer i de fleste parforhold, men som kan bli ekstra utfordrende i par der den ene har ADHD.

Boken ser på samliv ut fra seks kategorier. Disse er: emosjonell nærhet, kommunikasjon, konflikthåndtering, arbeidsfordeling, økonomi og sosialt grensesnitt utad. Den siste kategorien handler om å fremstå slik at omgivelsene får en forståelse av at paret utgjør en enhet. Forfatteren sammenligner det med utenrikspolitikk, der man utad i mange tilfeller bør tale med en stemme. I klartekst: Du bør ikke krangle med partneren når det er andre til stede – noe som for en impulsdrivet person kan by på vansker. Da må man forsøke



SVERRE HOEM
ADHD og samliv
Gyldendal, 2020
197 sider
ISBN 978-82-05-54253-2

å bruke fornuft og prioritere hva som er viktig. Leser man mellom linjene, betyr det at man må planlegge i alle fall litt, hva er viktig og hva er mindre viktig slik at det kan vente. Som formulerert i boken. Hvem skal ofre seg for hvem, og hvor mye skal man ofre?

Et eksempel på tilpasset tilrettelegging er for eksempel at Camilla introduserer og får Johnny til å bruke en fikleball. Det at han får velge den selv, kan være det helt rette selv om det her dreier seg om et samliv og ikke er en skolesituasjon. Økonomioversikt og -styring, noe de fleste par må å forholde seg til, er et tema som blir drøftet grundig. For en person med ADHD kan økonomi være et potensielt katastrofeområde. ADHD innebærer at det er vanskelig å viljestyre oppmerksomheten. Beskrivelsen av hvordan oppmerksomhetssvikt kan føre til misforståelser, er skrevet med innsikt og viser hvor fragmentert informasjon kan oppleves. Her handler det også om at den som gir informasjonen, ikke helt klare å tilpasse dette til lytteren. Dette poenget er nyttig å bli minnet på for alle som skal gi informasjon til personer med ADHD.

Men Hoem viser også til positive sider ved ADHD. Det er blant annet aldri mangel på nye ideer og iver etter å gå i gang.

Boken er nyttig for alle som har med barn, ungdom og voksne med ADHD å gjøre. Her får

man kunnskap om hvordan ting oppleves fra en person som selv har ADHD, sin synsvinkel, og man får dermed mer innsikt i hvorfor det innimellom oppstår misforståelser.

Mange barn med ADHD har også en forelder med ADHD. Med denne innsikten kan man få en forklaring på atferd man kan møte i foreldresamtaler, og det kan gi lærere en aha-opplevelse. Det gjør også at man kan være forberedt på at det kan oppstå plutselige bytter i samtaleemne, eller at det å sitte i ro fører til en fikle- og plukke-atferd. Dette kan jo være ganske forstyrrende hvis man ikke er forberedt. Det kan også være at forelderen med ADHD roter seg vekk på leting etter møterommet, selv om veibeskrivelsen inneholdt kun det å ta til venstre to ganger.

Boken er lettlest og benytter et hverdagslig språk, så det er ikke behov for ordbok for å forstå innholdet. Mange av temaene som tas opp, kan være like relevante for parforhold der ingen har ADHD. Den kan godt leses som en bok om terapi med gode og litt artige verbale illustrasjoner. Hvert kapittel i boken kan godt leses for seg, og de gir alle leseren beskrivelser og økt innsikt i ulike temaer som vi alle må håndtere i en vanlig hverdag.



Følelser

Den som er interessert i å bli mer kjent med elevenes og egne følelser, har nå fått en ekstra mulighet. Det har nemlig kommet ut en særdeles innholdsrik bok om temaet følelser på norsk. Boka har tittelen «Følelser. Kjennetegn, funksjon og vrangsider» og er skrevet av Tone Normann-Eide. Den er på over 500 sider, men lar seg lett lese i utdrag. Og selv om en leser ikke skulle få med seg annet enn forfatterens forord, vil en på disse tre kloke sidene kunne ha tilegnet seg viktig innsikt som kan gjøre det lettere å møte både egne og andres følelser.

Tolv følelser

De tre første kapitlene gjelder følelser generelt. *Hva er følelser?* (kapittel 1), *Følelser, kroppen og hjernen* (kapittel 2) og *Følelser og tilknytning* (kapittel 3). De største delene av boka er imidlertid viet tolv følelser som har fått hvert sitt kapittel. Det er:

1. Kjærlighet
2. Interesse
3. Glede
4. Frykt, redsel og angst
5. Sinne
6. Tristhet og sorg
7. Avsky
8. Skam
9. Skyld
10. Sjalusi
11. Misunnelse
12. Forakt

Forfatteren skiller mellom det hun kaller primære grunnfølelser og sosiale følelser. De sju første blir kalt grunnfølelser, fordi dette er følelser vi har til felles med andre pattedyr. De siste fem følelsene – skam, skyld, sjalusi, misunnelse og forakt – omtales som sosiale fordi disse er mer komplekse og kanskje mer spesifikt menneskelige og kulturelle.

Følelser og tilknytning

Normann-Eide skriver at teori om våre emosjonelle bånd til andre, i den internasjonale forskningslitteraturen, nå utgjør det dominerende rammeverket for å forstå utviklingen av barns følelsesliv. Hun skriver blant annet «Det at vi som mennesker helt fra fødselen av knytter oss til andre mennesker, betyr samtidig at det aktiveres en rekke følelser i oss: kjærlighet, sinne, sjalusi, skam, skyld og sorg», og «Våre tilknytningserfaringer påvirker også sosiale ferdigheter og evne til å inngå i stabile og nære relasjoner senere i livet».

For hver av de tolv følelsene viser hun hvordan tidlige tilknytningserfaringer spiller inn i vår evne til å oppleve og regulere følelser senere i livet. Tilknytningen kan være trygg og utrygg, men også engstelig og desorganisert.

Følelsesmessig inntoning

Evnen til inntoning dreier seg om å kunne justere seg inn på barnets frekvens følelsesmessig. Barnet trenger *markert speiling*, det vil si at den voksne prøver å leve seg inn i barnets situasjon og møte det med trygghet, trøst og ro. Hvis barn blir møtt av omsorgsgivere som ikke toner seg inn på deres følelsesstilstand, kan det få alvorlige konse-

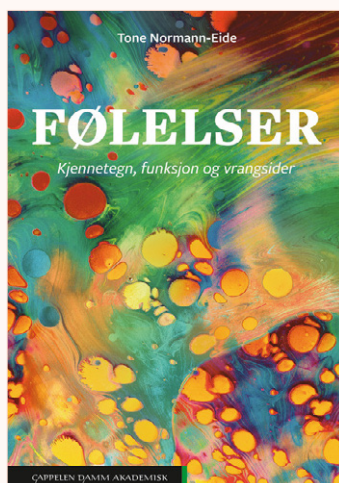
kvenser for deres evne til å regulere sine følelser senere. Normann-Eide nevner tre måter å reagere på der barnet ikke blir møtt på sine behov. a) *Ikke-markert speiling*. Det skjer hvis omsorgsgiver blir redd eller overveldet av barnet. b) *Avvisning*. Barnets følelser blir benektet, latterliggjort eller møtt med forakt. c) *Omsorgsgiver mister besinnelsen og blir sint på barnet*.

Interessefølelsen

Først behandler boka følelsen kjærlighet. Det forundrer ikke. Neste kapittel tar for seg følelsen interesse, som ifølge forfatteren har mange navnebrødre, slik som nysgjerrighet, utforskning, inspirasjon, iver, begeistring, engasjement, kreativitet, fordypning, oppslukthet, tilstedeværelse, lidenskap, entusiasme og målrettethet. På linje med følelsene kjærlighet og glede, omtaler Normann-Eide interesse som en oppsøkende følelse. Det må være noe for spesialpedagoger: Hva kjennetegner denne elevens forhold til det å oppsøke det som kan virke interessant?

Interesse eller motivering?

Spesialpedagoger ønsker selvfølgelig at elever skal engasjere seg i de oppgavene og aktivitetene som de blir tilbudt. Når dette ikke skjer, mener jeg det innenfor pedagogiske fag er mer vanlig å snakke om manglende motivering enn om fravær av interesse. Denne boka kan danne utgangspunkt for å prøve ut og drøfte konsekvensene av å gå fra å tenke om eleven er motivert eller ikke, til heller å være opptatt av om eleven er interessert eller ikke. Her er det en nyanseforskjell. Interesse knyt-



TONER NORMANN-EIDE
Følelser. Kjennetegn, funksjon og vrangsider
Cappelen Damm Akademisk, 2020
536 sider
ISBN 978-82-02-61661-8

tes gjerne til et spesifikt innhold. Jeg antar at det er lettere å forvente at en elev er motivert enn at han er interessert.

Et sjeldent bokverk

Psykologen Tone Normann-Eide har levert en usedvanlig bok. Den er resultat av at forfatteren blant annet har lyttet empatisk til pasienter i 18 år og samtidig har holdt seg oppdatert på internasjonal forskning på sitt fagområde. Mesterstykket ligger likevel i hvordan hun har reflektert og bearbeidet disse inntrykkene til en utpreget faglig, men også personlig preget tekst tilgjengelig for de fleste. Her er knapt en side som ikke gir leseren impuls til gjenkjennelse fra eget følelsesliv.

Boka har en detaljert innholdsfortegnelse, men til en slik omfattende utgivelse kunne forlaget gjerne ha kostet på seg å lage et stikkordregister.

Konklusjon

Dette blir en oppfordring: Ta boka med inn i ditt eget lønnkammer og les. Har du personer du snakker godt med, les og lytt til boka og hverandre. Sammen. Har du elever du ikke kommer i konstruktiv kontakt med, så bla i boka til Tone Normann-Eide. Det skal mye til for at du ikke finner steder som sier noe vesentlig om hva knuten dere imellom kan dreie seg om, og om hvordan den kan løses opp, helt eller delvis. □

«På skolen snakket vi aldri om hvordan livet kjentes»

Den nyeste boka til Emilie Constance Kinge, «Utfordrende atferd i skolen», belyser hvordan skolen gjennom ulike tiltak kan motvirke ensomhet og annerledeshet. Uttalelsen i overskriften tilhører Aleksander fra Forandringsfabrikken, som siteres i boka. Forfatteren påpeker at hun tenker denne uttalelsen er tankevekkende fordi så mange barn i dag strever med livshåp og livsglede.

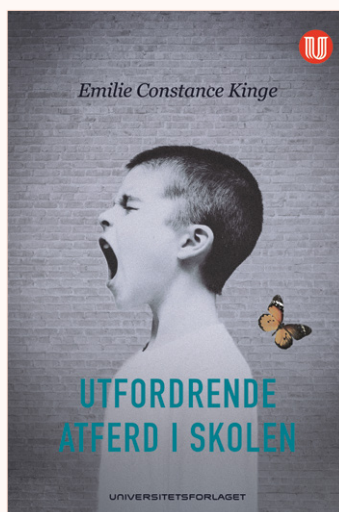
Mestring, følelser og profesjonell kjærlighet er raust beskrevet i boka. Kinge utdyper dette temaet blant annet med noen uttalelser som tilhører en voksen kvinne som ikke «ble sett» for hvem hun var, hva hun trengte, eller på en måte som gjorde at hun opplevde seg forstått da hun gikk på skolen. Uttalelsene handler om de lidelsene som følger av å skjule seg bak en maske og ikke bli sett som et helt menneske. Kvinnen påpeker:

«Det som trengs for å ta vare på møtet med barn, er i første omgang menneskelighet og ikke så mye «ekspertkunnskap». Jeg er ikke interessert i deres cv, deres diplom, kompetanse og ekspertkunnskap, jeg blir ikke hjulpet av at flere eksperter forklarer hvor komplisert jeg er. Jeg er bare interessert i menneskelighet, av noen som våger å lytte og som ikke skremmes av mengden, dypet eller smerten. Noen som våger å stå der, og blir værende!»

Forfatteren er tydelig på at barn og unges atferd alltid har en årsak. Hennes budskap er at dette må forstås som kommunikasjon der ordene mangler. Kinge påpeker at alle barn og unge har behov for å bli sett for *hvem* de er – ikke bare hva de gjør. Hun belyser utfordringene i skolehverdagen, som kan virke mange og komplekse. Nettopp derfor mener hun at den enkelte lærer eller ansatte ikke kan, og heller ikke skal, møte disse utfordringene alene. Kinge påpeker at vi trenger fellesskapet, teamet, støtten og samarbeidet med andre og hverandre.

Dette er viktige poenger, men som leser og fagperson savnet jeg konkretiseringer av *hvilken* kompetanse som fordres, *hvem* som skal gjøre hva, og ikke minst *når* – i møte med utfordrende atferd i skolen. Spissformulert er det ikke nok med et varmt hjerte og de beste intensjoner. Kompetanse om ulike utfordringer barn kan ha, er essensielt for å lykkes.

Boka er raus på eksempler som illustrerer hvordan barn kan hjelpes og møtes. Jeg savnet i tillegg noen eksempler på hva som må gjøres når skolens tiltak ikke strekker til. Selv har jeg møtt mange ungdommer som ikke fikk rett hjelp i skolen i tide, fordi de ikke ble henvist videre til PPT eller BUP. Ei heller ble nødvendige bekymringsmeldinger sendt barnevernstjenesten –



EMILIE CONSTANCE KINGE
Utfordrende atferd i skolen
Universitetsforlaget, 2020
173 sider
ISBN 978-82-15-04082-0

i tide. Disse perspektivene er essensielle i møte med utfordrende atferd i skolen. Jeg hadde derfor forventet at denne boka hadde rommet eksempler og problematisering relatert til *når* samt *hvordan* lærere og skoleledere skal kontakte og henvise videre til resten av hjelpeapparatet. Med tanke på hva lovverket sier om skoleansattes ansvar for å sende bekymringsmeldinger til barnevernstjenesten, mener jeg at forfatteren burde viet mer plass til framgangsmåte ved bekymring for barns omsorgsbetingelser.

Boka belyser temaene relasjonskompetanse, anerkjennelse, ekthet, empati, mentalisering og lytting på en god måte. Dette er som kjent viktige og nyttige verktøy i møte med barn som strever. Det savnes likevel en konkretisering av hva som da må kreves av skolens organisering, og at dette arbeidet *må* forankres gjennom faglig veiledning. Dette er etter min oppfatning helt nødvendig for at skolepersonalet kan bli i stand til ta imot elevers smerte profesjonelt – gang på gang. Summen av dette arbeidet vil utfordre skolen som organisasjon samt det strukturelle arbeidet, og det savnes derfor et systemperspektiv. Grenseoppganger mellom lærere og andre yrkesgruppers kompetanse, ansvar og oppgaver blir gitt liten plass. Forfatteren kunne med hell belyst hva lærerrollen skal romme, samt konsekvensene av

at temaene psykisk helse og livsmestring nå er satt på dagsorden i skolens timeplan.

Boka er lettlest og tilgjengelig, og jeg mener den kanskje vil treffe best når det gjelder elever i barneskolen. Den erfarne lærer kan nok klare å omsette og relatere forfatterens budskap til sine egne erfaringer med elever med utfordrende atferd i skolen. Jeg er mer i tvil om nyutdannede lærere klarer det samme. Kinge er best når hun beskriver hvordan man kan forstå utfordrende atferd – det å se barnet bak atferden. Bruken av praksishistorier berører og engasjerer. Her får hun godt fram hvordan forståelse og støtte gir bedre effekt enn avvisning og straff i møte med utfordrende atferd i skolen. Hun skriver blant annet: «Det aller viktigste vi kan gi hverandre, er ubetinget kjærlighet, tillit og respekt. Og så handler det om å lytte; lytte til andre og lytte til seg selv.»



Mennesker med utviklingshemming og deres levevilkår

Mennesker med utviklingshemming har alltid befunnet seg lengst bak i samfunnets bevissthet. De har til ulike tider vært frakoblet samfunnet med ulike begrunnelser og i ulike former. Det er disse begrunnelsene og disse uttrykksformene boka *Afhægtet. Mennesker med utviklingshandicap og deres levevilkår*, undersøker og viser i et historisk perspektiv og med et skarpt blikk på nåtiden.

Dette er utgangspunktet til de to forfatterne Birgit Kirkebæk og Iver Hornemann Møller. Bokas omdreiningspunkt er analyser av kreftene som bestemmer levevilkår for mennesker med utviklingshemming. Det gjennomgående spørsmålet og grunnlaget for analysen er: Hvem har tatt kampen for levevilkårene historisk sett, hvem gjør det i dag, og hvem skal ta den i framtida?

Birgit Kirkebæk er en nestor i nordisk spesialpedagogisk forskning med banebrytende arbeid innen handikaphistorie og spesialpedagogisk arbeid med barn og unge med store sammensatte vansker og samarbeid med deres foreldre. Iver Hornemann Møller er samfunnsøkonom med bred bakgrunn fra nordisk og internasjonal sosialforskning og arbeidslivsforskning. I boka viser forfatterne hvordan et møte mellom de to fagene spesialpedagogikk og samfunnsøkonomi åpner for nye og fruktbare perspektiver. Det gjelder både for den historiske konteksten for utviklingshemmedes levevilkår og for analysene av nåtidige utfordringer og framtidige løsninger og veier å gå.

Historisk sett har mennesker med utviklingshemming vært definert utenfor samfunnets opplæringsystem, og til tider har de også blitt sett

som en trussel mot befolkningskvaliteten og undergravere av den sosiale orden. Fattigdom og utestenging fra arbeidsliv og familieliv har fulgt denne gruppen inn i velferdsstaten og senere inn i kunnskapssamfunnet. Den tverrfaglige tilnærmingen i boka åpner for nye perspektiver på prosessene som ligger til grunn for hvorfor det har vært slik og hvorfor det fortsatt er slik.

Kirkebæk & Møller baserer seg på analyser av strukturer, aktører og kortvarige samfunnsmessige utviklingstendenser som til ulike tider og under ulike samfunnsforhold likevel har ført til endringer og framskritt. Undersøkelsene deres bygger på historisk materiale som gir mulighet for å trekke de lange linjene i utviklingen, og som gir oss et grunnlag for forståelsen av samtiden. Boka har et nordisk perspektiv på disse utviklingslinjene, men de har lagt hovedvekten på danske forhold. I Danmark ble normaliseringsideologien og reformene fra 1960-tallet og utover drevet fram av aktører som Niels Bank-Mikkelsen sammen med foreldrene. Parallelt skjedde det en lignende samfunnsutvikling i Sverige og Norge, og også her har aktørene vært enkeltpersoner og pressgrupper som foreldre. Karl Grunewald i Sverige og Arne Skouen i Norge står fram som enkeltaktører bak reformene som langt på vei har vært drevet fram av foreldre med utviklingshemmede barn.

I Danmark har interesseforeningen LEV vært avgjørende viktig, på samme måte som Norsk Forbund for Utviklingshemmede har kjempet for menneskerettighetene til utviklingshemmede i Norge. Det er likevel to forhold som kan trek-



BIRGIT KIRKEBÆK OG IVER HORNEMANN MØLLER
Afhægtet.
Mennesker med utviklingshandicap
og deres levevilkår
 Samfunns litteratur, 2020
 Dansk
 ISBN 978-87-59-33682-3

kes fram som særlige for Danmark i nordisk sammenheng. Danmark har siden 1990-tallet sett en utvikling der mennesker med utviklingshemming selv organiserer seg og driver interessepolitikk i foreningen ULF. Et langt mindre tiltalende trekk ved utviklingen i Danmark er den stadig mer negative og kyniske omtalen og tilsidesettelsen av mennesker med utviklingshemming fra myndigheter og politikere.

Kirkebæk & Møller bruker begrepet anerkjennelse som de har hentet fra den tyske filosofen Axel Honneth, for å vise hvordan mennesker med utviklingshemming om mulig og endelig skal kunne tas inn i samfunnsfellesskapet. Foreldre, familier, lærere og andre nærperso-ner har stått for anerkjennelse av mennesker med utviklingshemming ved trofast kjærlighet, omsorg, utholdenhet og kampvilje for rettigheter og rettferd. Anerkjennelsen i denne private sfæren har hatt og har enorm betydning for enkeltmennesker og for reformer. Men nå må den følges av anerkjennelse på samfunnsnivå, argumenterer Kirkebæk & Møller. Anerkjennelse må bli en verdi også politisk og samfunnsmessig – ikke i form av kjærlighet og omsorg, men som solidaritet og innlemmelse i samfunnsfellesskapet i sin fulle bredde.

Mangel på anerkjennelse innebærer krenkelse og diskriminering. I Norge skjer det på mange områder i livet til mennesker med

utviklingshemming, ikke minst når det gjelder opplæring. Utviklingshemmede elever er ikke tenkt inn i læringsfellesskapet i kunnskapsskolen. I likhet med andre elever som stiller krav til særskilt kompetanse og spesialpedagogisk kunnskap, blir de systematisk behandlet som særtilfeller, som faller utenfor den vanlige opplæringen. Da Ludvigsen-utvalget utredet fremtidens skole i Norge for noen år siden, var spesialundervisningen eksplisitt unntatt.

Fagplanfornyingen som bygger på disse utredningene, fortsetter diskrimineringen. I stedet for å utvikle fagplaner som inkluderer alle, er mange elever med utviklingshemming eksplisitt unntatt fra de faglige målsettingene og læringsfellesskapet. Også forslaget til ny opplæringslov (NOU 2019:23) bidrar til å videreføre utenforskapet, med konsekvenser for senere arbeidsliv og samfunnsdeltakelse. Anerkjennelse ville ha betydd å innfri utviklingshemmedes rett til undervisning av lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Men lovforslaget går ut på å fjerne spesialundervisningen og erstatte den med såkalt individuelt tilrettelagt undervisning, uten krav om denne kompetansen.

Det er ingen naturlov at annerledeshet skal føre til utenforskap. Det handler om mangel på anerkjennelse. Denne boka gir innsikt i hvorfor og hvordan tingenes tilstand både må og kan endres.



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2021

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	16. desember	5. februar
2	17. februar	19. mars
3	21. april	28. mai
4	11. august	10. september
5	22. september	22. oktober
6	3. november	3. desember

ANNONSE

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!



Mona Jørgensen
mj@hsmedia.no
Tlf: 91 17 34 73

SPESIALPEDAGOGIKK
Nå har vi
63 000
lesere!
(Kantar Media
Fagpresse 2019)

spesialpedagogikk 0320



spesialpedagogikk 0420



spesialpedagogikk 0520



spesialpedagogikk 0620



Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

Nå også som e-blad!



Nå utgis Spesialpedagogikk også som e-blad

Velg papirutgave, e-blad eller begge deler – for samme pris!

Kjære nye og gamle abonnenter

Er du allerede abonnent får du bladet til samme pris som før – uavhengig av hvordan du vil ha det levert – i postkassen, digitalt, eller begge deler!

Er du medlem eller studentmedlem i Utdanningsforbundet kan du gå inn på Min side: udf.no/min-side/mine-abonnement – huk av for Spesialpedagogikk som e-blad.

Spørsmål om ordningen? Da kan du sende e-post til medlem@udf.no eller kontakte medlemsservice på tlf.: 24 14 20 00, tast 2 (betjent 08–15).

Er du ikke medlem eller ny abonnent kan du sende e-post til abonnement@utdanningsnytt.no

Et årsabonnement koster:

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet
Kr 500,- for ordinært abonnement

SPECIALPEDAGOGIKK
Nå har vi
63 000
lesere!

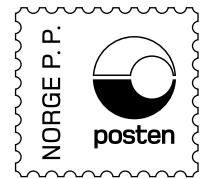
(Kantar Media
Fagpresse 2019)

SPECIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Abonnementsopplysninger
- Utvalgte artikler
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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

Forslag om endringer i opplæringsloven – til det bedre? Debattinnlegg av Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen.

Når pedagogikk skaper utenforskap: Artikkel av Margrethe Sylthe om vansker og tilretteleggingsmuligheter for synshemmede elever. *God lyd i skolen?* Artikkel av Ann Mette Rekkedal om betydningen av lydutjevningsanlegg som universell utforming.

Spesialpedagogikk i barnehagen – metoder og tilnærming: Artikkel av Nina Sælen.

Ivaretagelse av urolige barn og unge på skolen: Artikkel av Beate Heide og Margrethe Sylthe. *Selvregulering og*

Tourettes syndrom: Artikkel av Lisbeth Iglum Rønhovde. *Læreres perspektiver på en god sakkyndig vurdering og dens relevans for spesialundervisning:* Fagfellevurdert artikkel av Elin Marie Frivold Kostøl og Maryann Jortveit.

LITERATE SCREENINGTEST

ANNONSE

avdekker dysleksi hos
barn, ungdom og voksne



Bli sertifisert: Oslo 11/3, Bergen 18/3, Trondheim 15/4, Kristiansand 29/4

Les mer på www.literate.no