

Læring i samspill

EN SAMLING ARTIKLER OG TEKSTER FRA ØVERBY KOMPETANSESENTER

Læring i samspill

En samling artikler og tekster fra
Øverby kompetansesenter

Redaksjon:

Torbjørn Gundersen
Eli M. Killi

Læring i samspill

En samling artikler og tekster fra Øverby kompetansesenter

© Øverby kompetansesenter 2009

Redaksjon: Torbjørn Gundersen (redaktør) og Eli Marie Killi

ISBN 978-82-90847-30-7

ISSN 1503-271X

Statped skriftserie nr. 80

Opplag: 500

Design, omslag: Remi Juliebø, Painbucket

Trykk: Mariendal Offsettrykkeri, Gjøvik

Denne publikasjonen er trykt på miljøsertifisert papir.



Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

Innhold

Forord	s. 7
Hei, jeg heter Stig Atle	s. 9
Elever med ervervet hjerneskade	s. 13
"Erfaringsensomhet"	s. 14
"Jeg orker ikke være her mer"	s. 16
Forholdet hjem – skole når et barn har vært utsatt for en hodeskade	s. 20
Forskning og praksis	s. 25
Forskning og relevans for praksis	s. 26
"Det er viktig å vise de andre barna..."	s. 29
Arbeidsminnet	s. 33
SES – systematisk evaluering av spesialpedagogiske tiltak	s. 42
Relasjoner og læring	s. 51
Relasjonsperspektivets betydning for språkutvikling	s. 52
Sosial rehabilitering	s. 56
Relasjoner og samhandling	s. 58
Lærevansker	s. 61
Utredning av matematikkvansker i skole og PPT	s. 62
Dysleksi i høyere utdanning	s. 65
Samarbeid og roller	s. 67
PPT – en sentral aktør innen tidlig innsats	s. 68
Erfaringer fra samordning mellom helse og opplæring – noen refleksjoner	s. 72
Om bidragsyterne	s. 76

Forord

Læring forutsetter gode relasjoner og samspill mellom de involverte og læringsmiljøet. Øverby kompetansesenter arbeider for at alle barn, unge og voksne skal oppleve en inkluderende hverdag. Opplæringen skal bidra til at alle opplever mestring. I dette arbeidet er det nødvendig å ta utgangspunkt i det enkelte menneskets behov og de opplæringsbetingelser som finnes lokalt.

Senteret utgir *Læring i samspill* som et ledd i markeringen av innflytningen i nye lokaler på Kallerud, Gjøvik, i et miljø sammen med andre kunnskapsbedrifter. Øverby har med dette blitt lettere tilgjengelig for både brukere og samarbeidspartnere. Nå kan vi ønske alle velkommen til lokaler som er tilpasset dagens kompetansesentervirksomhet.

Det du nå holder i hendene, er en artikkelsamling som både formidler vitenskapelig og erfaringsbasert kunnskap, som ofte ikke blir publisert. Nedskrevet og samlet kan denne kunnskapen danne utgangspunkt for refleksjon og videreutvikling av ny viten om opplæring. Hver enkelt tekst kan benyttes til faglig dialog og drøfting mellom kollegaer og med andre interesserte.

Tekstene i samlingen gjenspeiler senterets teoretiske basis, kunnskap og kunnskapsutvikling, samt vårt konkrete arbeid ute i skoler og barnehager. Alle tekstene er skrevet for denne samlingen og har ikke blitt publisert tidligere, med unntak av to utdrag fra senterets veiledere.

I den første artikkelen i denne samlingen vil dere møte ”Stig Atle”. I dette møtet med en 13-åring vil dere finne begrunnelsen for vårt arbeid; her finner vi motivasjon og inspirasjon til videre innsats. Vi håper og tror at Stig Atle vil inspirere leserne også. God lesning!

Gjøvik, september 2009



Anne Tambs Thorbjørnsen
Direktør

Hei, jeg heter Stig Atle og er 13 år. Jeg har hatt en kreftsvulst på hjernen. Den er nå operert bort, men jeg merker at ikke alt er som før...

Når jeg skriver dette så har på en måte sosialpedagogene på Øverby kompetansesenter ”flyttet inn i” meg og hjelper meg med å uttrykke meg og med å sette ord på opplevelser og følelser.

Jeg er helt klar over at jeg har fått en skade i hjernen etter operasjonen. Legen sier at skaden er mild eller moderat. Det skal jeg være glad for, men samtidig er jeg ikke så skadet at jeg ikke legger merke til hva som har skjedd med meg. Jeg husker godt hvordan jeg hadde det før, sammen med kamerater og hva jeg kunne. Jeg får mange påminnelser om dette hver eneste dag og synes det er sårt og vanskelig å tenke på.

Jeg ble operert for litt over to år siden. Nesten helt fram til operasjonen var jeg en av de beste på fotballaget og jeg var ”en av gutta”. Vi hadde til og med begynt å få oss et par kjærestere hver. I dag er jeg ikke noe god på fotballbanen. Jeg forstår ikke helt systemet vi skal spille etter nå som vi har gått over til 11-fotball. Jeg ser heller ikke så godt det som kommer inn fra venstre for meg, ikke før det er helt innpå meg og det er en ekkel følelse. Tregere har jeg blitt også, og i tillegg har jeg lagt på meg noen kilo.

Når pappaen til Stian leder laget på kamper får jeg like mye tid på banen som de andre, men når pappaen til Joakim har ansvaret får jeg kanskje være med litt på slutten hvis laget vårt leder med noen mål. Pappaer er rare og slett ikke like, sier mamma. Mammaer vet mye har jeg funnet ut...

Gym som jeg likte så godt før har blitt en plage. I slåball treffer jeg ikke med det smale balltreet, men kunne jeg bare ha fått brukt en tennisrackett hadde jeg truffet like bra som de andre. Hvis en av lærerne hadde løpt sammen med meg de første gangene, så hadde jeg visst hvor jeg skulle løpe også..

Ikke er jeg ”en av gutta” lenger heller. Nå er jeg som Jonas i 7A, han går mye alene... Ser også at dette er vondt for mamma og pappa.

Lillebroren min på 10 synes jeg er en helt og ser opp til meg. Det som er litt vanskelig er at han og jeg nå holder på med de samme bøkene på skolen, og ringer det på døra hjemme er det alltid han noen skal ha tak i. Synes han er i bursdager hele tiden også. Året etter operasjonen var jeg med gutta i klassen en gang på Peppes, da Simen hadde bursdag.

Et par av guttene i klassen er ok når det er bare oss to. Kommer det flere snur de ryggen til meg og vil ikke vise de andre at de leker med meg. Det er noe av det vondeste jeg opplever... Jentene, som jeg en gang likte, har blitt ”teite” og ikke skjønner jeg hva de snakker om heller. Det er så mye som foregår mellom guttene og jentene i klassen som jeg ikke får med meg og som jeg ikke forstår. For et par uker siden klarte jeg å røpe en ”hemmelighet”, men jeg visste ikke at det skulle være hemmelig en gang. Jeg synes det var urettferdig at de ble så sinte på meg da. Det er mye

lettere å leke med de som er mindre enn meg. Jonas er også grei, men hvis vi to er sammen i friminuttene blir vi erta. I hvert fall er det mange som ler, tror det er oss de ler av...

Jonas har disse fire bokstavene: ADHD. Vi har litt moro av det for mammas og pappas bilskilt begynner på DA og Jonas sin nye stefars bil med HD, så det blir nesten riktig. Jonas synes at jeg er heldig som kan forklare grunnen til at jeg har trøbbel med å huske og å konsentrere meg... at etter operasjonen ble det slik for meg. Han har også trøbbel med å konsentrere seg, men synes det er vanskelig å forklare til andre hvorfor det er slik.

SKB, Støtteforeningen for Kreftsyke Barn, har sammen med Øverby hvert år kurs for lærerne våre. De lærerne som møter her sier at det er ofte det sosiale som er det vanskeligste for oss. De sier også at det er det sosiale som er det vanskeligste for dem som lærere å jobbe med. De sier det er lettere å legge til rette i skolefagene.

Etter at jeg fikk bruke PC har det blitt både artigere og lettere på skolen. Uten PC bruker jeg mye tid på å få til bokstavene. Jeg får nå også flere småpauser i løpet av en time, det synes jeg er godt for jeg blir så fort sliten. Tove, assistenten min, ser når jeg begynner å bli kei. Hun hjelper meg også med å komme i gang og får meg inn på sporet igjen hvis jeg begynner å prate om biler og motorer. Før timene har hun også gjort i stand det vi skal jobbe med, tror hun finner fram til det viktigste og så skriver og prater vi om det.

Timene med Ruth, spesialpedagogen, er fine nå. Før gruet jeg meg, for jeg måtte gå ut av klassen og inn til henne. Nå har de andre blitt vant til det. Knut Erik er også ute noen ganger har jeg sett, men jeg har ikke spurt ham hvor han er da...

Jeg har også fire timer i uka sammen med tre andre gutter i "motorgruppa". Jonas er også med i denne gruppa. Jeg ser at vi har mye av det samme opplegget sjøl om vi har forskjellig skade, ikke så rart det for vi sliter jo med det samme. Ingen av oss fire er gode på skolen, men alle liker rally og biler og sånt. Jeg er best av oss i engelsk har jeg funnet ut. Godt å være best i noe iblant. Når vi har en vikarassistent i disse timene blir det mest tull og tøys, men egentlig er det litt fint det også, fint å kunne le litt. Jeg gjør ikke så ofte det på skolen. Har timen gått greit får vi avslutte med en runde Hang-man.

Det som sosialpedagogene på Øverby også sier, er at de synes det er fint at jeg og familien min er med i SKB. Det synes jeg selv også. Her treffer jeg andre barn og noen tøffe ungdommer som har opplevd det samme som meg. De sliter med det samme som meg og noen har det mye verre enn meg også. Når jeg er sammen med dem slipper jeg å forklare så mye, for de skjønner det allikevel. Håper Siw fra Oslo kommer på neste samling ... jeg tror vi er kjæresten.

Jeg er med i "Nettkontakten" også. Vi er en gjeng med gutter og jenter som har fått en hjerne-skade på en eller annen måte. Vi skriver til hverandre på nettet på en slik plass som bare er for oss. Jeg er ikke noe flink til å lese og skrive. Det er synd for jeg har lyst til å klare å lese og skrive mail til de andre i gruppa vår. Mamma har sagt dette til skolen og nå holder jeg på med det i

norsktimene. Gleder meg til de timene nå, var lei av Per og Kari-bøkene. Artigere å prøve å lese det Bernt i Ålesund holder på med, for han skriver om fising og jenter. Pappa tror han skryter og legger på litt, men det gjør ikke noe. Skal prøve å skrive tilbake til ham i morgen fra skolen, skal skrive om de motorsyklene jeg så i går.

På skolen har jeg også fått noe de kaller for ”tolkehjelp”. Klasselæreren min og jeg prater sammen hver onsdag og fredag. Da prater vi om det som har skjedd mellom de andre og meg i løpet av skoletida. Ofte så skjønner jeg ikke hva som skjer når jeg er sammen med de andre. Noen ganger blir de sure og noen ganger klapper de på meg. Har merket at lærerne er nærmere meg i friminuttene nå. Tror de følger godt med for det merker jeg når vi prater sammen. Jeg synes det er godt å få hjelp til å skjønne hvorfor det ble slik og slik. Kanskje jeg kan skjerpe meg på noe, ikke dytte så mye kanskje... Men det er ikke så lett, for jeg glemmer meg så fort bort. Godt å prate med Tone, klasselæreren, er det i hvert fall. Tror hun har snakket med Jan Thomas også, for han har sluttet å dra av meg lua hele tiden.

I det siste har vi i klassen begynt å prate om det å ha vanskeligheter og det å være litt annerledes enn andre. Jeg syntes det var litt vanskelig i begynnelsen, for jeg syntes alle så på meg, men læreren sa at slik var det ikke. Jeg synes det har blitt lettere å gå ut av klassen nå og inn til gruppa eller til timene med Ruth, spesialpedagogen. Jeg er ikke så redd lenger for å vise at jeg har litt lettere bøker enn de andre og at jeg bruker mye PC. Før ble jeg så sliten av å skjule det som jeg synes var flaut. Noen ganger ble jeg klovn også, da lo de andre og la ikke merke til bøkene mine og sånt.

I bydelen ved siden av oss har de startet en skole de kaller parallellskole. Den er i samme området som barneskolen der, men de som går i den nye skolen har ikke friminutt samtidig med barneskolen. På siste samtalestunden vi hadde på skolen nevnte læreren min på denne skolen. Jeg forstod ikke alt, men både mamma og pappa sa et klart NEI, de ville at jeg skulle fortsette i den skolen jeg går nå. Det vil jeg også for jeg trives der, sjøl om noen dager er litt vanskelige.

I klassen har vi også pratet mye om hvordan det er å bli tenåring og hvordan vi skal ta hensyn til hverandre. Ute i friminuttene har det blitt litt bedre, de i klassen har blitt greiere, men de andre er like ekle som før. Skulle ønske at hele skolen var mer opptatt av hvordan man skulle være mot andre. Øverby hadde sagt til mamma og pappa at det programmet mot mobbing som skolen hadde, ikke var verdt noe så lenge det bare lå nede i en skuff. De sa det var verre å ha et program i skuffen enn å ikke ha noe i det hele tatt. Pappa prøvde å forklare meg hva de mente, men vet ikke om jeg skjønnte det helt. Tror pappa skal ta det opp på neste foreldremøte. Pappa kan bli sinna...

På neste møte med Øverby skal de voksne snakke om mobbing. Har skjønt at man skal prate om at det blir feil at man bare skal se etter ”feil” hos oss som ertes. Både lærerne og hele skolen skal se på seg sjøl og hva de gjør og ikke gjør, prøvde pappa å forklare meg. Jeg forstod ikke hva han mente, men jeg vil gjerne slippe å bli erta og det hadde vært fint å bli bedt i en bursdag igjen... sammen med gutta.

De gangene jeg har blitt plaget av andre har jeg kjent at jeg bare har lyst til å gå hjem. Resten av skoledagen blir ødelagt. Sitter bare og tenker på om det vil skje noe på skoleveien eller kanskje neste dag i gym-garderoben. Merker også at jeg blir sliten og synes skolen er pyton. Tror ikke jeg lærer noe på slike dager, får ikke lyst til å skrive og holde på med matte da. Etter slike dager blir også leksene et ork. Vanligvis går leksene fint nå etter at skolen og foreldrene mine har pratet sammen. Nå får jeg passe mye lekser og ikke er de for vanskelige. Ei pause ca. halvveis får jeg også, mamma er veldig fornøyd, nå trenger hun nesten ikke å mase noen ting.

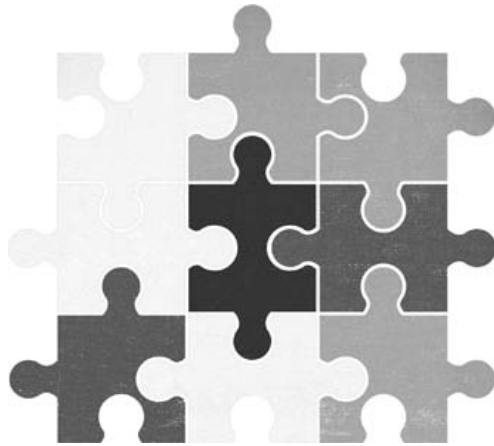
Jeg husker vi hadde fakkeltog for noen år siden da vi begynte med dette programmet. De voksne skrev under på et papir og vi barna satte fingermerkene våre på et stort ark. Ordføreren og skolesjefen var her også. Bilder i avisa var det til og med. Jeg synes det var artig og alle var lissom opptatt av hvordan vi skulle ha det sammen. Ordføreren har jeg ikke sett siden da, men husker hun hadde et veldig fint kjede...

Etterord:

Da vil vi få takke Stig Atle for at vi fikk kombinere hans måte "å si ting på" med våre erfaringer. Stig Atle er ikke en bestemt person, han er "skrudd sammen" av mange ulike barn og ungdommer som vi har lært å kjenne gjennom mange års jobbing med denne type sosialpedagogiske utfordringer.



*Av Jan Arild Lyseng
Rådgiver, Øverby kompetansesenter*



Elever med ervertet hjerneskode

”Erfaringsensomhet”

– praksisrefleksjoner fra arbeidet med skoleelever behandlet for hjernesvulst



Av Anne Sofie Børresen
Seniorrådgiver, Øverby kompetansesenter

Øverby kompetansesenters oppdrag som en del av Statped-nettverket er i hovedsak å drive tjenesteyting, kompetanseutvikling og kunnskapsspredning på det spesialpedagogiske fagfeltet. Øverby har bl.a. et nasjonalt oppdrag innen fagområdet ”ervertet hjerneskade”, herunder elever behandlet for hjernesvulst. De elevene vi kommer i kontakt med har gjennomgått kirurgi, strålebehandling og/eller kjemoterapi som en del av sin medisinske behandling. Elever med en slik sykehistorie er en lavfrekvent gruppe, og forskning viser at det oppdages ca. 40 nye tilfeller hos barn under 15 år hvert år i Norge. (Helseth, m.fl. 2003). Følgelig kan en ikke forvente at det finnes kompetanse lokalt, verken i PPT eller skole, hva gjelder spesialpedagogiske utfordringer i møtet med læringsbarrierer for disse elevene og hensynet til deres familier. Som spesialpedagogisk rådgiver og del av senterets oppdragsteam har undertegnede vurdert mange søknader hvor PPT og skole ber om hjelp for best mulig å kunne tilrettelegge for ”sin” elev. Realiteten er ofte at dette er et helt nytt fagområde, både på individ- og systemnivå, for de som lokalt er satt til å hjelpe.

I arbeidet som rådgiver er det spennende å reflektere over hvilken historie som fortelles av de menneskene en møter, hvilke ord og begreper som brukes og hvilken forståelse hjelp og tiltak bygger på. ”Fortellingene” vil selvsagt være preget av de følelser, verdier og holdninger mennesker til enhver tid har, men er særlig avhengig

av om en innehar faktisk kunnskap om barn med hjernesvulst. Samlet sett er dette å forstå som en persons forforståelse.

Min påstand er at skolen er disse elevenes viktigste rehabiliteringsarena. Det er på denne arenaen det er naturlig for barn og unge å forsøke å gjenvinne, bevare og utvikle funksjoner som er rammet etter sykdom og behandling. En overordnet målsetting for alle elever er faglig og sosial utvikling. Flere av ”våre” elever klarer seg tilsynelatende bra faglig sett, i alle fall i perioder, mens andre sliter veldig. Gjensidighet i sosiale relasjoner er også viktig for alle mennesker, men blir ofte vanskelig for disse elevene. Vår erfaring er at eleven ofte ikke strekker til sosialt, trekker seg unna sosiale situasjoner og etter hvert blir isolert og ensom. Dessverre hender det at det er først på dette tidspunkt at skolen aksjonerer, i den forstand at de kobler inn PPT eller andre instanser som kan hjelpe.

En forutsetning for å lykkes med best mulig tilrettelegging for disse elevene, er å ha en viss kjennskap til de medisinske implikasjonene og eventuelle senskadene, inneha grunnleggende kunnskap om hjernens funksjon, samt kunnskap om konsekvenser av ervertet hjerneskade for elevens læring. Egen erfaring viser at det kan være vanskelig for lærere fullt ut å forstå konsekvensene av kognitiv svikt i den praktiske skolehverdagen. Skadene eller vanskene kan være helt eller delvis usynlige. Eksempelvis kan

en lærer spørre seg hvorfor eleven ikke tar opp boka fra sekken sin og begynner å arbeide slik de andre elevene gjør; er det fordi hun er lat, ikke har fått med seg lærerens beskjed eller er uvillig? Eller kan det faktisk være slik at eleven har svikt i de eksekutive funksjoner (dvs. hjernefunksjoner som regulerer atferd) og derfor ikke makter ved egen indre ”drive” å komme i gang? Eleven vil antagelig bli møtt av lærer på helt forskjellig måte avhengig av hvilken forståelse læreren har av elevens atferd i situasjonen. Dette blir enda en kritisk suksessfaktor.

Læring gjennom samhandling i løpet av skoledagen er viktig både for elev og lærer for å utvikle seg som unike mennesker, og en forutsetning for å lære av hverandre. Dette skjer som oftest ubevisst fordi praksis i stor grad er uartikulert eller taus kunnskap og reflekterer mange antagelser. Dette kan være en utfordring i rådgivningssammenheng. Lærerne må dyktiggjøres til å kunne beskrive sin praksis og konkretisere hva de har forsøkt av metodikk og tilnærminger overfor sin elev, hvorfor de har prioritert noe framfor noe annet og med hvilken effekt. Målet må være en reflekterende lærer som kan beskrive sin elev ut fra ulike vinkler og med vektlegging av flere aspekter bygd på kunnskap og kompetanse. Slik vil en forhåpentligvis oppnå nye kvaliteter i forståelsen, som igjen fører til endret forståelse som kommer til anvendelse i fremtidig utøvelse av læreryrket. Med referanse til den såkalte ”Matteus-effekten” er det de fagpersoner (her definert som lærer) som har best kunnskap og kompetanse på et fagområde som er mest motakelige for å bidra til å utvikle ny kunnskap og forståelse. Forhåpentligvis blir dette en positiv spiral for spredning av viktig informasjon.

Støtteforeningen for kreftsyke barn (SKB), Rikshospitalet og Øverby kompetansesenter har i noen år sammen arrangert kurs for lærere som har elever behandlet for hjerneskade. Disse kursene dekker et antatt behov for kompetanseheving hos ”ensomme” lærere rundt om i landet.

Tilbakemeldinger fra kursdeltakerne går nettopp på, ved siden av betydningen av å få ny kunnskap, at det er svært nyttig å treffe andre som står overfor lignende utfordringer som en selv. Mange av lærerne vi har kontakt med sier at de føler seg alene, og at det påhviler dem et stort ansvar. Vår anbefaling er derfor at rektor og/eller andre fra skoleledelsen er med i kursing og eventuell veiledningsprosess, slik at vedkommende kan være en støttespiller for lærer. Vi anser det som svært avgjørende for elevens læring at spesifikk kunnskap og kompetanse tilflytter alle ”hjelpere” rundt eleven, men vi erfarer at dette kan være en utfordring i en travel skolehverdag. Teori, for eksempel via kursing som nevnt over, og praksis må ikke utelukke hverandre, men være komplementære. Dette er et viktig aspekt ved helhetlig kunnskapsforståelse. Lytt derfor til elev og foreldres fortellinger fra praktisk hverdag, og se på dem som en ressurs og en viktig samarbeidspart. De sitter ofte inne med kunnskap og erfaringer som vi som ”profesjonelle” og hjelpere ikke innehar. Vår erfaring, som rådgivere i slike ”saker”, er at det er særlig viktig at informasjon tilflytter de som trenger den så tidlig som mulig i elevens rehabiliteringsprosess; dette for å forebygge eventuelle faglige og sosiale vansker. Slik vil en bidra til å fjerne eller redusere læringsbarrierer.

I praksisfeltet utspiller det seg ofte et forventningspress mellom ulike aktører; det er forventninger om mestring både til lærer og elev. ”Forventning om mestring utvikles og endres først og fremst gjennom erfaringer med mestring av lignende oppgaver i lignende situasjoner. Lærernes mestringsforventninger kan derfor påvirkes både i positiv og negativ retning gjennom beslutninger som tas av skoleleder. Lærernes mestringsforventninger har stor betydning for undervisningen og for elevenes læring” (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Dette er altså viktige relasjonelle faktorer som er avgjørende for utvikling av felles forståelse og arbeid mot felles prioriterte mål til beste for eleven.

Vi som er rådgivere og profesjonelle har tro på at våre tjenester, som innebærer kompetanseutvikling og kunnskapsspredning på dette fagområdet, gjør en forskjell og har en positiv betydning for våre elevers læring og opplevelse av livskvalitet. Både elev, foresatte/familie og lærer vil, hver på sin måte ut ifra sitt ståsted, sitte inne med erfaringskunnskap som ikke alltid er så lett å verbalisere eller dele med andre. Undertegnede har i en annen sammenheng brukt begrepet erfaringsensomhet nettopp om slike subjektive opplevelser (Børresen, 1996). En svært viktig oppgave for Øverby som et spesialpedagogisk kompetansesenter er å bidra til å skape treffpunkter som kan bidra til reduksjon av denne erfaringsensomheten.

Litteratur:

- Børresen, A.S. (1996): *Psykiske - og sosiale aspekter etter traumatisk hodeskade hos voksne. Rehabilitering i senforløpet belyst ved et eksempel.* Hovedfagsoppgave til 3. avd. spes.ped., Institutt for spesialpedagogikk, UiO.
- Helseth, E., Due-Tønnessen, B.J., Scheie, D., Skullerud, K., Wesenberg, F., Lote, K., Cappelen, J., Unsgård, G., Stokland, T. & Wester, K. (2003). Intrakraniale svulster hos barn. *Tidsskrift for Norsk Lægeforening nr. 4, 123:451-455*
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole nr. 1, s. 32, tidsskrift for lærere og skoleledere*

“Jeg orker ikke være her mer”

– viktigheten av nevropedagogisk arbeid overfor elever behandlet for hjernesvulst



Av Anna Kristin Tandsæther
Seniorrådgiver, Øverby kompetansesenter

I arbeidet mitt som spesialpedagogisk rådgiver ved Øverby kompetansesenter har jeg de siste årene hatt kontakt med flere elever som har kommet tilbake til skolen etter behandling for hjernesvulst. Dette er barn som er født friske, men som en eller annen gang i løpet av barneåra blir rammet av en hjernesvulst. De overlever svulsten, men prisen for overlevelse kan være høy. Mange sitter igjen med varige skader på ulike områder, og intellektuell reduksjon nevnes hyppig i forbindelse med senskader. Radioaktiv stråling mot hjernen medfører senskader,

og skadene kan også sees i sammenheng med andre behandlingsformer som operative inngrep og cellegiftbehandling (Tandsæther, 1996, 2005).

Det er møte med elever som kommer tilbake til skolen etter behandling for en kreftsvulst jeg ønsker å ha hovedfokus på i denne teksten. Den finske forskeren Lahteenmaki er en av flere forskere som poengterer viktigheten av å være oppmerksom på disse elevene og tenke tidlige tiltak etter sykdom: "Children diagnosed with brain tumors (even low grade ones treated

with surgery only) should be monitored closely during and after treatment to identify early signs of learning disabilities, and to maximize intervention strategies for successful completion of scholastic goals (Lahteenmaki, 2007).

Elevers situasjon etter sykehusfasen - tilbake til skolen

Erfaringene peker i retning av at tilbakeføring til full skoledag tar lengre tid og er mer "smertefull" enn forventet for de fleste. Møte med elever som har gjennomgått alvorlig sykdom eller en eksistensiell krise er sterke, elever som over lang tid har hatt hverdager med usikkerhet med spørsmål som; får jeg leve eller vil jeg dø? De møter skolen med en annen erfaringsbakgrunn enn friske barn. Overgang til en normal skolehverdag med læring, lekser og krav er stor. Elevene er trettbare, har mindre krefter og trenger tid for å bygge seg opp igjen helsemessig. Skolesituasjonen blir ikke alltid som de hadde forventet. Kognitive vansker etter sykdom og behandling gjør at de ikke lenger mestrer skolefag som før, og ulike skoleoppgaver, som tidligere gikk greit, tar nå merkbart lengre tid. Noen elever er nedfor og triste og blir svært slitne av naturlig klasseromsstøy. En gutt jeg nylig møtte uttrykte det svært tydelig. Han satt i et "moderne" klasserom med åpen løsning. Det var mange elever der og stor aktivitet med ulike oppgaver. Tårene rant og han holdt hendene for ørene og sa: "Jeg orker ikke være her mer!"

Det manglet ikke på vilje til å være på skolen, men eleven var for svak helsemessig til å takle skolehverdagen på lik linje med medelever. Dette til tross for at det var nesten to år siden han var ferdig behandlet. En pappa fortalte at det tok hans ti år gamle datter flere timer å "stå opp om morgenen". Hun var kvalm og uvel, og hvis hun skulle komme til første skoletime måtte familien stå opp mens det ennå var natt. Dette var også lang tid etter at eleven pr. definisjon var ferdigbehandlet (Reinfjell, T. 2007).

Det finnes ikke fasitsvar og lettvinte løsninger på hvordan en skole skal tilrettelegge for disse elevene, men forskning og erfaring viser at det er viktig å gi tidlig hjelp. Dette er også i tråd med skolepolitiske føringer, der tidlig intervensjon nå har prioritet overfor elever med spesielle behov fordi det er dokumentert mer effektivt enn reparasjonsarbeid på et seinere tidspunkt. Hensikten er å forhindre at vanskene skal bli større enn nødvendig og hjelpe elevene til best mulig fungering.

Nevropedagogisk tenkning

Nevropedagogikk er en tenkemåte som kan være til god hjelp når opplæringen for en hjernesvulstbehandlet elev skal planlegges, fordi alminnelig pedagogikk ikke alltid virker hensiktsmessig på denne elevgruppen. Det handler om å være "talentspeider" heller enn å være feilfinner, om å hjelpe eleven til å kunne utføre skoleoppgaver og oppleve mestring selv om det blir annerledes enn før eleven ble syk.

Didaktikken er nevropedagogens viktigste verktøy. Relasjonsdidaktikkens hovedbegreper; læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosesser og vurdering er sentrale. En må imidlertid tenke på modellen som et edderkoppnett, der ingen av områdene kan stå alene, men at de til stadighet forandres og påvirkes i et indre samspill.

Nevropedagogikk er en form for anvendt nevropsykologi, det vil si kunnskap om hjernens funksjon omsatt i pedagogisk praksis. Det handler om å planlegge individuelle pedagogiske tiltak med utgangspunkt i kunnskap om hjernen, elevens hjerneskade og konsekvensene av den. Det handler om å finne elevens muligheter og velfungerende veier, om å strukturere omgivelsene slik at eleven får brukt ressursene sine. Målet i nevropedagogikken er en reflekterende lærer som er god til å se etter tegn hos eleven. Disse sier noe om at eleven lærer og har det bra eller om eleven mistrives og opplever nederlag

slik at opplegget må justeres. Dette er kjernen i nevropedagogisk arbeid (Kjeld Fredens, 2004, Thybo. P.2000, Dalin, R, Hasli, E, Killi, E.M med flere, 2006).

Tegn hos eleven bestemmer veien videre

En tommelfingerregel er at skolen skal gi energi og ikke tappe eleven for krefter. Når eleven er tilbake til en opplærings situasjon (hjemmeundervisning eller skole) etter hjernesvulst-behandlingen, er det ofte mange hjelpere; fysio- og ergoterapeut, synspedagog eventuelt andre som vil bistå i rehabiliteringen i tillegg til skolen (lærere, assistenter). Min erfaring er at det er svært viktig å være oppmerksom på tegn fra eleven i denne fasen. Eleven har bare en gitt porsjon krefter, og en må bli enige om hvem som gjør hva til hvilken tid. Det kan være viktig å finne fram til de øktene på dagen der eleven er i bra form og prøve seg fram med litt undervisning og f.eks litt fysioterapi, evaluere og justere. Elevens tegn på om det fungerer, om det er for lite eller for mye, må justere veien videre i opplegget.

Skole og møte med klassekamerater er imidlertid viktig og bør iverksettes i en eller annen form så raskt som mulig etter at eleven er tilbake fra sykehuset, eller så raskt som eleven orker. Skole er normalt livværelse for barn, og jeg erfarer at det å flytte fokus fra sykehus og vonde opplevelser, til skolefag og fellesskap med andre barn, er viktig for rehabiliteringen. Eleven får noe annet å tenke på.

Å finne fram til elevens muligheter

Jeg erfarer at sykehus er blitt flinkere enn før til å informere om elevens hjerneskade og konsekvenser av den. Nevropsykologiske undersøkelser er ofte gjennomført før eleven skrives ut fra sykehuset, men det er fortsatt mye en ikke vet; om elevens helsemessige situasjon eller om hvilke praktiske konsekvenser sykdommen har for elevens opplæring. En god pedagogisk kartlegging er viktig, men erfaringsmessig er det vanskelig å prioritere formell kartlegging med

elever som har lite krefter. Kartleggende undervisning er imidlertid et godt alternativ. Læreren observerer hvordan eleven arbeider med vanlige skoleoppgaver og hvilke hjelpebetingelser som må til for at eleven skal mestre.

I arbeidet mitt som rådgiver erfarer jeg at det er nyttig med en god drøfting rundt den informasjonen en har om eleven. Hva betyr det i praksis at eleven har hatt behandling for en kreftsvulst i lillehjernen? Jo, det kan bety at eleven har vansker med balanse-koordinering, og at eleven har vansker med håndskrift. Da er det viktig å tenke andre velfungerende veier, eksempelvis at eleven får bruke PC til skriving. Ved å sette inn kompensierende tiltak vil eleven kunne mestre til tross for sin skade.

En hjernesvulst kan også bety synsmessige utfall (skadede synsnerver, dobbeltsyn) som vanskeliggjør lesing. Da kan bruk av lydbok være til støtte slik at eleven slipper lese så mye på egenhånd i tidlig fase. Redusert tempo, både mentalt og motorisk, er et annet vanlig utfall etter hjernesvulst. I praksis betyr det at eleven trenger lengre tid på både praktiske og teoretiske oppgaver, og at arbeidsmengde må reduseres og justeres med utgangspunkt i tegn fra eleven. Mestring er viktig for alle elever, men spesielt viktig for disse elevene som har hatt normal fungering, men har mistet tidligere ferdigheter. Det er viktig å bidra til at de ikke opplever flere nederlag enn nødvendig.

Å tilrettelegge omgivelsene

Noe som imidlertid er vanskelig å forutse med denne elevgruppen er den langvarige trettbarheten og sårbarheten for støy i omgivelsene lenge etter at eleven pr. definisjon er ferdigbehandlet. Dette er etter min erfaring en av hovedutfordringene og et tilbakevendende tema for meg i rådgivningsarbeidet. Hvordan skal en forholde seg til det? Lærerne undrer seg ofte over om elevene skal presses mer til å gjennomføre hele skoledager. Etter å ha møtt

en del elever med disse vanskene opplever jeg at trettbarheten er reell, og dette bekreftees også av forskning (Reinfjell, T. 2007). Det handler ikke om at elevene er late og ikke gidder, men om elever som så gjerne vil, men ikke orker. Likevel skal en være oppmerksom, for langvarig skolefravær i forbindelse med sykdom kan også føre til skolevegring.

Det finnes ikke noen lettvinde løsninger på disse utfordringene, men det handler om å tilrettelegge omgivelse slik at eleven skal ha best mulig forutsetninger for å være tilstede på skolen og for å lære. Det kan bety at eleven får et eget hvilerom på skolen, at en unngår store åpne klasserom med mye naturlig støy, og at eleven i en periode blir kjørt til skolen slik at han/hun ikke bruker opp kreftene sine før skolestart. Det handler om å ha struktur og forutsigbarhet for eleven slik at eleven slipper å bruke unødig tid og krefter på å orientere seg i det som skal skje på skolen.

En nevropsykologisk rapport som sier noe om elevens intakte funksjoner og hva eleven strever spesielt med etter sykdom er til god hjelp. Fra egen praksis opplever jeg at de som skal arbeide med eleven har utbytte av å drøfte /samtale om hva det betyr i praksis det som står i rapporten.

Med utgangspunkt i aktuell informasjon om eleven må læreren forsiktig prøve seg fram med å tilrettelegge for eleven, med korte skoledager der lærer i samarbeid med eleven får mulighet til å finne mer ut om elevens praktiske fungering i skolehverdagen. Gjennom systematisk informasjonsinnhenting om eleven og elevens respons på sine omgivelser og tilrettelegging vil lærer gradvis skaffe seg informasjon om hvordan undervisningen skal legges opp. Det handler om systematisk og strukturert arbeid, men det handler også om å være fleksibel, om å justere elevens opplegg når eleven har en dårlig dag og viser tydelige tegn på det. For å få til det trengs det en viss grad av kontinuitet; at en lærer har

hovedansvar for eleven, sørger for at elevens skoleuke fungerer. For læreren handler det også om å være motivator for eleven når han er lei seg, når eleven så lett blir sliten og ikke orker arbeidsoppgavene sine selv om viljen er tilstede.

Men aller mest handler det om å være en god pedagog, en som ser elevens behov og som kan iverksette gode tiltak i tidlig fase slik at eleven opplever mestring og har framgang skolefaglig. Da har en gjort et godt stykke nevropedagogisk arbeid.

Litteratur:

- Latheenmaki m.flere (2007): *Scolastic achievements of children with brain tumors at the end of comprehensive education: A nationwide, reister-based study*. I *Neurology*, s.296-305, volume 69,
- Reinfjell T. m.flere (2007): *Barn og kreft: Barns tilpasning og forståelse av alvorlig sykdom*. *Tidsskrift for norsk psykolog*, s.724-234
- Kjeld Fredens (2004): *Mennesket i hjernen*, Århus
- Thybo, Peter (2000): *Et felles grunnlag for neuropædagogikk*. *Kognition og Pedagogikk* nr. 37, september
- Dalin, R., Hasli, E., Killi E.M. med flere (2006). *Eleven med ervervet hjerneskode - en veileder basert på nevropedagogisk tenkning*, Gjøvik
- Tandsæther, Anna Kristin (1996): *Senskader hos barn behandlet for hjernesvulst-med hovedvekt på kognitive utfall*. Hovedfagsoppgave, Universitet i Oslo
- Tandsæther, Anna Kristin (2005): *Elever operert for hjernesvulst-utfordringer i skolehverdagen, i Spesialpedagogikk*, nr.07

Forholdet hjem – skole når et barn har vært utsatt for en hodeskade



Av Elinor Hasli
Seniorrådgiver, Øverby kompetansesenter

Foreldre har en unik kunnskap om sitt barns situasjon etter en hodeskade, de har fulgt hele behandlingen på nært hold. Hvor tett på er skolen etter at en ulykke har inntruffet og en elev blir borte fra skolen over en periode? Hvordan forholder skolen seg til familier i krise? Jeg vil i denne artikkelen sette fokus på forholdet hjem – skole og hvordan det kan utvikle seg i en slik situasjon.

Jeg har fulgt fire elever med kognitiv svikt etter traumatisk hodeskade et års tid. Elevene var i alder 9 - 11 år med ytre påført hodetraume, moderat (3) og alvorlig (1) skade, målt etter Glasgow Coma Scale (GCS). GCS er en medisinsk klassifikasjon, ikke en klassifikasjon av konsekvenser av skaden. Jeg ønsker å bruke disse fire elevene for å belyse temaet, samt egne erfaringer fra arbeid gjennom mange år med barn med traumatisk hodeskade.

Hvorfor er samarbeid hjem – skole spesielt viktig for elever med traumatisk hodeskade?

Skolen og hjemmet er de to viktigste rehabiliteringsarenaene etter akuttfasen. Når sykehuset er ferdig med sin medisinske behandling og gjenopptrening er igangsatt, er det hjemmet og det kommunale hjelpeapparatet som skal forvalte barnets rehabilitering. For barn i skolealder, er skolen det stedet barnet tilbringer mest tid utenom familien. Det gjør skolen til en svært viktig arena for å gjenhente kunnskap, samt ivareta videre læring og utvikling.

Barn med hodeskader trenger rehabilitering på grunn av endrede kognitive, fysiske og/eller emosjonelle funksjoner. Siden skolen og hjemmet har de viktigste oppgavene knyttet til rehabiliteringen, blir samarbeidet mellom de profesjonelle i skolen og foreldrene avgjørende for et effektivt og skreddersydd opplegg. Tilretteleggingen må strekke seg over et såpass langt tidsrom at en ser resultater (Savage & Wicks, IBIA- kongressen 2008). Mål og innhold må justeres etter elevens utvikling og oppfølging må skje over tid, og i fellesskap. Klinisk erfaring tilsier at det lett kan oppstå spenninger i dette samarbeidet ut fra ulikt perspektiv på hva som vil være barnets beste. For en familie i krise kan uenighet være særlig vanskelig å takle.

For de fire elevene jeg har fulgt, har prosessen fra sykehus tilbake til skolen vært ulik. Tre kom tilbake til skolen uten ekstra ressurs, bare foreldrenes støtte og deltakelse. Hvor stor informasjonsportefølje den enkelte hadde, varierte også mye. Vanskene barn med hodeskader får, er i all hovedsak av kognitiv art som ofte ikke er synlige for de som ikke har en nær relasjon til barnet. Noen har også motoriske vansker, men de langt fleste har vansker med språk, sansbearbeiding, oppmerksomhet, hukommelse, tempo og planlegging. Det forutsetter at de opplæringsansvarlige, dvs. skole og Pedagogisk – Psykologisk Tjeneste, sørger for å få den informasjonen som er nødvendig ved å ha en god dialog med foreldrene. Familien er sterkt

berørt både praktisk og følelsesmessig, mens skolen skal være profesjonell, og kan velge sin rolle overfor familien og barnet. Dette skaper i utgangspunktet en asymmetri mellom de to partene i denne relasjonen. Det kreves profesjonalitet for å bygge bro over denne relevante forskjellen. Ulike skoler og ulike lærere har ulik kultur for involvering når noe uforutsett oppstår med en elev. Lærere kan forståelig nok bli frustrerte over at det er lite hjelp å få for elever som åpenbart har endrede behov og krever mer av læreren enn tidligere, og kanskje mer enn læreren har kompetanse til å mestre.

Foreldrene på sin side kan oppleve at det er liten forståelse for deres barns behov i skolen, og at det ikke blir tatt hensyn til barnets endrede læringsforutsetninger. I en slik situasjon stilles skole og foreldre overfor store utfordringer, og det kan lett oppstå misforståelser. For å understreke dette sier en mor til et av barna jeg fulgte: ”Nervene ligger helt utpå når du står i en slik situasjon”.

Elevergruppens særlige behov

Alle foreldre som har opplevd at deres barn blir hardt skadet i en ulykke, blir opptatt av om barnet vil bli som før, og hvordan det vil gå med barnets faglige og sosiale læring. Forskning viser at selv lette hodeskader kan få langvarige konsekvenser og kan føre til en tyngre vei til læring enn barnet ville hatt før ulykken inntraff (for eksempel Emanuelson, 1999 og 2006; Borg, Cassidy, m.fl. 2001). Barn med hodeskader kan få usynlige kognitive vansker. Mange blir lys- og lydømfintlige og viser flere symptomer på slitenhet og hodepine enn sine medelever (Dahl og Emanuelson, 2008). Disse vanskene fører til sviktende kognitiv kapasitet som det må tas hensyn til i lærings situasjoner. Eleven som har fått en traumatisk hodeskade kan ofte være sliten og orker ikke så mye som før. Han kan klage på hodepine, og si at han ikke husker ulike ting. Dette kan tolkes som at han prøver å lure seg unna, at han er ”lat”, og at ”han kan hvis

han vil” og lignende.¹ Det vil være nødvendig med en kartlegging av elevens læreforutsetninger for å kunne sette inn tiltak som passer til de endrede behovene både hos eleven og miljøet rundt.

Tre av elevene i mitt prosjekt måtte lære grunnleggende ferdigheter som å gå og snakke på nytt, og mens dette gikk ganske fort for to av dem, har det for den tredje vært en lang prosess. Foreldrene fulgte sine barns utvikling svært tett i denne perioden. Skolen derimot ble perifer. I et av casene hadde lærer kontakt flere dager i uka med foreldrene til barnet i hennes klasse for å høre hvordan det sto til. Det må regnes som hyppig og trenger ikke være mal for andre i lignende situasjoner. Denne læreren besøkte også barnet etter hjemkomst til lokalt sykehus, og foreldrene opplevde lærer som en stor støtte i denne vanskelige perioden. For denne læreren og disse foreldrene var dette naturlig fordi de hadde god kontakt og kjente hverandre godt fra før.

Det kan ellers se ut som skolen/ lærer avventer foreldrenes kontakt, og vegrer seg for å ta det første skrittet. Informasjon i denne fasen skjer ofte via medelever og andre foreldre. Denne manglende kontakten vil jeg fremheve som viktig for relasjonen foreldre – lærer videre i rehabiliteringsforløpet. Bare en liten telefonsamtale kan positivt forandre denne relasjonen.

Barna vil etter hvert vende tilbake til klassen og delta på deler av undervisningen, ofte bare noen timer pr. uke i begynnelsen. Det vil i de fleste tilfeller ta tid før elevene får opparbeidet nok energi til å kunne følge klassens timeplan.

Familiebasert rehabilitering

I USA, Brasil og Danmark er det gjort forsøk og studier knyttet til barn med traumatisk hodeskade der rehabiliteringsopplegget i stor grad

¹ Dette er beskrivelser fra søknader med bakgrunnsinformasjon til kompetansesenteret.

legges til familiearenaen. Da kommer et profesjonelt rehabiliteringsteam hjem til familien, kartlegger hvilke muligheter som kan nyttes der for å øve med barnet i ulike settinger, og gir opplæring i hvordan pårørende kan drive kognitiv og/eller motorisk trening for å bidra til barnets utvikling. Det lages planer sammen med familien med målsettinger for kortere eller lengre tidsperioder, og gis veiledning over tid. "Family Participation" kalles dette i Brasil og er utviklet og forsket på av doktor og professor i nevropsykologi Lucia Willadino Braga (2005).

Familien ble undervist og veiledet i behandlingen på sykehuset, og senere hjemme etter utskrivning for å knytte behandlingen av barnets spesifikke behov til barnets livsforhold og kontekst. Braga fant at en slik involvering i familien ble veldig effektivt for barnets trening, og at familien i stor grad kunne stå for dette uavhengig av utdanningsnivå. Denne tilnærmingen til rehabilitering ser ut til å være svært effektiv, noe som forklares ut fra at behandlingen inngår i dagliglivets aktiviteter som gir hyppige meningsfulle treningsmuligheter, og at familierelasjonen utgjør en terapeutisk variabel (omtalt av Hessen, 2007).

I Danmark har et rehabiliteringsteam for tidligere Viborg Amt utviklet en modell som de har kalt Viborg-modellen.² Det er en nevropsykolog og en nevropedagog som er ansvarlig for det de kaller en familieinvolveringsmodell (Daugaard og Tromborg, 2005, 2007 og 2008). Dette rehabiliteringsopplegget baseres på at familie og venner engasjerer seg for å trene med barnet på ferdigheter som er mistet i tidlig fase, eller redusert. Rehabiliteringsteamet kommer hjem i familien for oppfølging/veiledning, og for å sette nye mål for treningen, som legges til daglige aktiviteter. I Norge fins det noen få plasser for rehabilitering knyttet til sykehus eller rehabiliteringsinstitusjon. Når barnet skal

hjem og få et tilbud videre i kommunen, mobiliseres det lokale hjelpeapparatet i varierende grad, avhengig av utfall og synlige konsekvenser av skade.

Hvor kan skolen hente hjelp?

Tidligere erfaringer og erfaringer vedrørende elevene jeg har fulgt et års tid med intervjuer og video-opptak, viser at det kan gå bra med barnet og tilbudet i skolen rett etter tilbakekomst fra sykehus eller rehabiliteringsinstitusjon. De pedagogiske konsekvensene vil endre seg og skolen er ikke forberedt på hva en kan vente seg. Skolene og lærerne får liten hjelp og støtte til å takle den rehabiliteringen som skal foregå i klasserommet. I Viborg – modellen har de videreført sin involveringsmodell for familier til også å gjelde skolen. Nevropedagogen bistår med tilrettelegging ut fra barnets behov, som blir dokumentert av nevropsykologen. Behovene vil endre seg og nevropedagogen holder seg oppdatert om hvordan det går med eleven både hjemme og på skolen. Med kontakt på begge arenaer vil mange misforståelser og konflikter kunne avverges, og tilbudet blir mer helhetlig for eleven.

I et av casene kommenterte lærer i intervju at hun hadde opplevd min rolle som "mellomperson" og buffer for både hjem og skole, som veldig god for begge parter. Foreldrene kunne ta opp ting i samtaler med meg som de kanskje syntes var både vanskelig og ikke helt naturlig å ta opp med lærer, men som kunne berøre skolehverdagen på ulikt vis. Lærer på sin side kunne prøve ut sine synspunkter med meg, og på den måten unngå å si ting som kunne såre eller bli vanskelige i forholdet til foreldrene. Ved også å ha kontakt mot foreldrene kunne jeg bringe med meg deres erfaringer og oppfatninger inn i skolen og motsatt. På den måten ble jeg som rådgiver en slags brobygger, som kunne nøytralisere de spenninger som kunne oppstå. Det er viktig at noen kan ta den rollen for å få til et konstruktivt samarbeid. Her i Norge

² Denne modellen blir nå benyttet ved Vejlelfjord Børneneurocenter og planlegges innført for hele Danmark.

er det PPT som har hjelpeoppdraget overfor skolen. De vil kanskje også ha behov for støtte fra noen fagpersoner som har mer kunnskap om denne aktuelle problematikken.

Familien vil for øvrig i de aller fleste tilfeller ha god kunnskap om sitt barns situasjon. Men det ser ikke ut til å være så mye mer kontakt mellom hjem og skole i forbindelse med eleven med hodeskade enn for de andre elevene. Kontaktbøker og beskjedhefter blir brukt, faglig kontakt ellers skjer via læringsplattformen på nettet, og via arbeidsoppgavene til eleven. Dette blir egentlig en dårlig erstatning for den direkte dialogen mellom foreldre og lærer når eleven har spesifikke behov for faglig og sosial tilrettelegging. En av lærerne i mitt prosjekt sa at kontakten mest ble informasjonsutveksling, ikke egentlig dialog og samarbeid.

Hva kan gjøres?

Foreldre til barn med traumatiske hodeskader har som regel kontakt med flere deler av hjelpeapparatet fordi barnet har behov for tverrfaglig og tverretatlig støtte. Men skolen og lærer har en større rolle i barns liv enn andre ”hjelpere”, rett og slett fordi så mye tid tilbringes der, og fordi lærer ved sin funksjon er svært viktig for eleven (Larsen, Nordenbo m.fl. 2008). Lærere ser i ulik grad ut til å være oppmerksomme på sin viktige rolle. Erfaring og egen forskning viser at det i liten grad blir foreldrenes nyvunne og helt nødvendige kompetanse som blir styrende for det tilbudet eleven får i skolen. Det kan snarere se ut til at foreldrenes kunnskap og innsikt i eget barns vansker og muligheter blir oppfattet som problematisk og truende for skolen. Foreldre vil ha god kompetanse knyttet til barnets vansker etter å ha fulgt prosessen fra ulykken skjedde, og vil i stor grad være ressurspersoner for skolen når læringsmål og innhold i skoletilbudet skal bestemmes.

Foreldre kan bli veldig slitne av å organisere eget barns rehabilitering. Hvis skolen oppleves å ha manglende forståelse for elevens vansker,

vil situasjonen for foreldrene bli enda tyngre, nettopp fordi skolen og lærer er så viktig. Tre av foreldrene i mitt prosjekt sa i intervju at forståelsen og tilretteleggingen i skolen var blitt bedre det siste året fordi det var tilført kunnskap og kompetanse til lærer. Lærerne på sin side sa at det å ha mulighet til å reflektere over problemstillinger og få videoveiledning hadde vært veldig nyttig og kompetanseutviklende.

De fleste foreldre vil gjerne bidra aktivt i sitt barns rehabilitering. Da blir det provoserende å høre fra skolen at de ikke skal ”blande” seg borti undervisningen. ”Dette kan vi, slapp av og vær foreldre”. Det siste kan høres ”profesjonelt” ut, men det hadde vært en bedre løsning å invitere foreldrene til å bidra med sin kunnskap.

Det kan se ut til at det oftest er skolen som definerer relasjonen mellom hjem og skole, selv om begge parter egentlig er ”på leting” etter samarbeid som kan fungere.

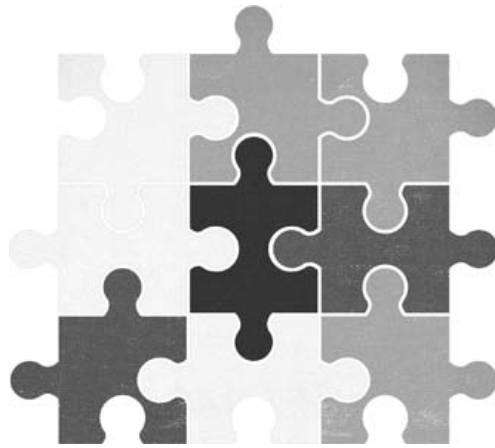
Refleksjonspunkter for et godt samarbeid hjem – skole når en elev blir utsatt for ulykke:

- Kontakt med hjemmet for oppdatering. Skaper viktig relasjon.
- Informasjonsoverføring fra sykehus og foreldre til PPT og skole.
- PPT bidra i tilrettelegging. Endrede pedagogiske behov?
- Øke lærerens handlingskompetanse ved kontakt med hjemmet og ”hjelpere” for øvrig?
- Akseptere og forstå hverandres ståsted.
- Tenke i gjennom den andre partens situasjon og forsøke å ta den andres perspektiv. Hovedansvar? Forankring i skoleledelsen?
- Hvem sine premisser råder?
- Organisering av tilbudet?
- Faglig og sosial tilrettelegging? Stor usikkerhet? Hvordan kartlegge?
- Elevens perspektiv?

Det fins få fasitsvar når det dreier seg om relasjoner mellom mennesker. Hvis en kan få til å undre seg sammen og "nøste" i fellesskap om elevens funksjoner på ulike områder, både ressurser og vansker, så vil det for det første være det beste for eleven, og for det andre vil det være berikende for foreldre og lærer. Kontakten vil bli gjensidig meningsfull og begge parters bidrag like viktige. Men den profesjonelle må ta ansvar for kvaliteten i samarbeidet.

Referanser

- Borg J, Cassidy J.D, Carroll L.J m.fl. Incidence, risk factors and primary prevention of traumatic brain injury: Results of the World Health Organisation`s collaborating centre task force on mild traumatic brain injury. *Brain Injury*, vol 17, IBIA Stockholm 2003.
- Braga, Willadino L. The Context- sensitive Family- based Approach: Basic Principles. I: "Child with Traumatic Brain Injury of Cerebral Palsy", 2006. (Også referert i Nevropsykologi nr. 2-2007 av Hessen, E.)
- Dahl, E & Emanuelson, I. Postconcussion symptoms 5 years after injury in a group of children with mild traumatic brain injury (MTBI) compared to an age and gender matched non-injured control group. *Brain Injury Vol 22, Supplement 1*, IBIA Lisboa 2008
- Dahl E, Emanuelson I, von Wendt L. A prospective, population-based, follow-up study of mild traumatic brain injury in children. *Injury* 2006; 37(5): 402-5
- Daugaard, L & Tromborg, Aa. Viborg-modellen, en familieinvolveringsmodell for rehabilitering av barn med ervervede hjerneskader. Presentert ved besøk i Danmark i 2005 og 2007. Modellen er beskrevet i "Når hjelpen er nær", Videnscenter for Hjerneskade, 2005. For øvrig ble modellen presentert på hjerneskadekonferansen i Trondheim 2008.
- Emanuelson, I. *Epidemiology and management of traumatic Brain Injury in Children*. Thesis, Helsinki 1999
- Hessen, E. (2007). Neurorehabilitation at the Sarah Network of Rehabilitation Hospitals in Brazil. *Nevropsykologi. Tidsskrift for Norsk Nevropsykologisk Forening, årg. 10, nr 2*.
- Nordenbo, S.E., Søggaard Larsen, M. m.fl. *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, København 2008.
- Savage, R & Wicks, B. Education as rehabilitation for school-age children with TBI. *Brain Injury Vol 22, Supplement 1*, IBIA Lisboa 2008.



Forskning og praksis

Forskning og relevans for praksis



Av Eli Marie Killi
Avdelingsleder, Øverby kompetansesenter

"If learners are not involved in their learning, they do not learn"¹

Professor Mary James, Institute of Education, England

Forskningsbasert kunnskap er sentralt for å utvikle og kvalitetssikre praksis på alle nivå i norsk skole. Jeg vil i denne artikkelen reflektere rundt hvordan forskning kan gjøres mer praksisrelevant for spesielt lærere i barnehage og skole. For å skape en bedre skole trengs det også i høy grad praksisrelevant forskning på andre tilstøtende arenaer i lokalsamfunnet som samspiller med skolen om å gi barn og unge en god oppvekst.

I tildelingsbrevet fra Utdanningsdirektoratet gir følgende strategiske føringer for Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped) i perioden 2009 til 2011:

***Statped** skal i samarbeid med universitet, høyskoler og andre forskningsmiljøer styrke innsatsen på utvikling av forskningsbasert kunnskap, for å øke kvaliteten på tjenestene. Kompetansesentrene skal dokumentere sitt arbeid på utvikling av forskningsbasert kunnskap i samarbeid med universitet, høyskoler og andre forskningsmiljø*

I den utstrekning forskningsbasert kunnskap endrer sentrenes praksis, vil kvaliteten av denne praksisen i siste innstans måtte måles i forhold til elevens læringsutbytte. Implisitt ligger altså

at den forskningsbaserte kunnskapen også må bidra til endret praksis ute i skolen.

En undersøkelse foretatt av TNS Gallup på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, har sett på lærere og deres forhold til vitenskap og forskning (TNS Gallup, 2008). Utvalget i undersøkelsen var sammensatt av lærere fra alle grunnskoler og videregående skoler i Norge. Undersøkelsen viser at 3 av 4 lærere i større eller mindre grad, er enige om at pedagogisk forskning sjelden er relevant for lærernes daglige virke. I tråd med dette slutter også flesteparten opp om at det å ta del i forskningsresultatene eller å følge med på forskningen innen ens eget undervisningsemne ikke er nødvendig for å være en bra lærer. 3 av 4 mener også at vitenskap og forskning er for abstrakt til i det hele tatt å passe inn i skolens arbeidsmetoder.

Hva som ligger bak dette resultatet, er det vanskelig å si noe entydig om. Men forskningsprosjektet "Professional Learning in a Changing Society" (www.pfi.uio.no/prolearn) har undersøkt hvordan blant andre nyutdannede lærere opplever kravene til kunnskap og læring i arbeidslivet og hvilke ressurser de tilbys for å kunne orientere seg i en stadig mer kompleks kunnskapsverden. Studiet viser at ansvaret for oppdatering og videre læring i stor grad er overlatt til personlige initiativ hos den enkelte lærer. Lærerne tilbys lite støtte til å dra nytte av forskningsbasert kunnskap om skole, egen undervisningshverdag og pedagogikk. De har begrenset tilgang på kunnskapsressurser som

¹ http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7209096.stm

er utviklet spesielt for å støtte dem i arbeidet som lærere. Kunnskapsressursene som kan bringe dem i kontakt med en profesjons-spesifikk kunnskapsverden, oppleves også som fragmenterte og dermed vanskelig å bygge inn i lokale kunnskapsbaser på en systematisk måte. Undersøkelsen slår fast at lærerne i stor grad blir stående uten veivisere til å komme videre i sine kunnskapssøk. De oppgir muntlig erfaringsutveksling med kolleger som viktigste kunnskapskilde. Dette omtales i studiet som en horisontal diskurs når det gjelder strategier for læring som innebærer at lærerne søker til personlig erfaring hos kollegaer heller enn til utdanningsvitenskap som forskningsfelt.

Disse to nevnte undersøkelsene gir en sterk indikasjon på at forskningsbasert kunnskap i liten grad bidrar til endret praksis i skolen.

Generelt forventer vi at forskning skal gi sikre autoritative svar på noe vi ikke kjenner svaret på eller er uenige om; særlig hva er det som feiler og hva som må gjøres for at eleven skal lære. Men funn fra forskning under avgrensede og/eller kontrollerte betingelser kan ikke alltid bekreftes i sammenhenger der mange andre forhold også gjør seg gjeldende. Uten å gå nærmere inn på debatten om evidensbasert praksis og evidensbasert undervisning, som kritiseres fra flere hold, vil jeg vise til praksisforskningen som en reaksjon mot bl.a. en oppe-fra og utenfra-styrt effekt- og evalueringsforskning forstått som ”jakten på den beste metoden”.

Praksisforskning i den kritisk psykologiske tradisjon er en sosiokulturell tilnærming til forskning. Sosiokulturelle teorier ser på det menneskelige aktive engasjement i verden som den prosess som fører til at både læring og utvikling skjer. Vygotsky's ”transformative activist stance” handler om at kjernen i den menneskelige natur og utvikling har å gjøre med at mennesker i samspill omformer sin verden på bakgrunn av sine mål og hensikter -

”[...] individuals learn by doing through acting in and on their world” (Stetsenko, 2008, s 479)

Praksisforskning i denne tradisjonen stiller spørsmål som:

– hvilke krav må stilles til forskningen for at den skal forandre praksis?

Spørsmålet stilles her ut fra praksis, og forskningens relevans og brukbarhet avgjøres i praksis. Utfordringen blir:

– hvordan skal forskningen utformes, organiseres og praktiseres for å være brukbar og bli brukt til forandring?

Læringens ”vesen” kan hevdes å være den samme. For uansett hvem som lærer, det være seg barn, ungdom, voksne, elever, studenter, lærere og forskere: ”If learners are not involved in their learning, they do not learn”.

Det finnes sikkert flere forklaringer på hvorfor lærere opplever forskning som irrelevant for praksis i skolen. Men en mulig medvirkende faktor kan være at forskningen ofte dreier seg om en forskning på lærere og skolens praksis, og ikke ut fra læreres ståsted og praksisutfordringer der lærere er medforskere i sin egen praksis. Ved at forskeren skaper et samarbeid med deltagerne i praksis, tilstrebes det å unngå å objektgjøre de som utforskes. Holtzkamp, en tysk psykolog sentral i utviklingen av kritisk psykologi (ref. i Høholt, 2006), hevder at det kun er gjennom et samarbeid med subjektet selv at vi kan lære om subjektets liv i verden.

Å innta et subjektperspektiv i forskningen, er ikke bare en måte å skape viten på, men det er også en etisk grunnholdning om respekt og likeverdighet med medforskere – noe som igjen krever at forskningen blir gjort synlig og ”gjennomsiktig” for de man forsker sammen med. Med et teoretisk utgangspunkt i en kritisk psykologisk tradisjon, analyseres det hvordan mennesket tenker som et subjekt, som handler begrunnet i forhold til de samfunnsmessige betingelser. Denne tilnærmingen betyr at den

som forsker, forsøker å avdekke de involverte parters interesser og standpunkter fra deres ståsted, posisjon og perspektiv. Overført til forskning på praksis i skolen ville dette innebære at forskeren legger et 1.persons perspektiv på problemene i den konkrete praksis (handlingssammenheng) og spør de ulike deltagerene om deres syn på betingelsene, den subjektive betydning disse har og deltagerenes grunner til å handle og forholde seg til betingelsene og til hverandre.

Men blir forskeren da ikke bare et "mikrofonstativ" for de som befinner seg i den praksis man forsker i? Kan ny teoretisk viten genereres på denne måten?

Formålet med den kritisk psykologiske praksisforskning er dobbel. På den ene siden er det målet om å utvikle teori og metode gjennom deltagelse i og samarbeide omkring praksis. På den andre siden er formålet å utvikle praksis. Slik blir forskning og praksisutvikling et "joint venture". Praksisforskerens mål med sin deltagelse blir å delta i et tidsavgrenset og lokalisert omfang i praksis og derigjennom bidra til å bearbeide, systematisere og endre deltageres erkjennelser og referanser ut fra teoretisk ståsted. Forskerens referanser og teorier gjennomgår på sin side også en transformasjon med bakgrunn i det lokale samarbeidet.

Kritisk psykologisk praksisforskning i skolen vil som all annen forskning, representere "a view from somewhere". Derfor vil det være behov for ulike tilnærminger til forskning i skolen der praksisforskning, som omtalt her, vil være én tilnærming. En tilnærming som vil kunne bidra til teoriutvikling og til å analysere muligheter for praksisutvikling der lærere og elever deltar som "medforskere". Denne type forskning vil kunne bidra til å gjøre forskningsbasert kunnskap mer relevant for lærerens praksis og derigjennom ett bidrag til en mer tilrettelagt skole for elever med særlige tilretteleggingsbehov.

Øverby kompetansesenter's PhD prosjekt, med oppstart høsten 2009, har et tilnærmet praksisforskningsdesign som bygger på kritisk psykologi i kombinasjon med sosial praksisteori og et sosiokulturelt læringssyn, der det nevro-psykologiske perspektivet også innlemmes. En overordnet problemstilling er hvordan det er mulig for unge med traumatisk hjerneskade (TBI) å finne mening og sammenheng i læringsforløpet etter skaden.

Dette vil bli undersøkt empirisk og teoretisk med utgangspunkt i de unges førstepersonsperspektiv og begreper som personlig handleevne, (overskridelse av) marginalisering og praksisideologi.

Litteratur

- Forskningsrådets KUL-program (2008): Profesjonslæring i endring (ProLearn), Populærvitenskaplig rapport, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, www.pfi.uio.no/prolearn
- Kousholt, D. (2006). Forskningsprosjektets metodologi, design og metoder (kap. 2). I PhD-avhandlingen *Familieliv fra et barneperspektiv*. I Kompendium Modul 4 (2009): Undersøelsesmetoder i et pedagogisk psykologisk perspektiv. København: Danmarks pædagogiske universitetsskole, Aarhus Universitet
- Stetsenko, A. (2008): From a relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. I *Cultural Studies of Science and Education* (3) s 471-491
- TNS Gallup (2008): *Lærere og forskning – Resultater fra en undersøkelse blant lærere i grunn- og videregående skole*. www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer

”Det er viktig å vise de andre barna...”

Får Ola og Ali samme støtte for utvikling av interkulturell kompetanse i barnehagen?



Av Lise Skoug Obel
Rådgiver, Øverby kompetansesenter

Jeg vil i denne artikkelen gi et perspektiv på interkulturell kompetanse som et element i en flerkulturell pedagogikk, gjennom å presentere et av funnene i en undersøkelse utført i tre barnehager (Obel, 2007). Undersøkelsen viser at pedagoger i barnehagene ser på kultursammenligning som en viktig måte å gi støtte for utvikling av interkulturell kompetanse i barnehagen, men at de setter dette i et etnosentrisk perspektiv. Et etnosentrisk perspektiv på kultursammenligning kan føre til en praksis i barnehagene som ekskluderer grupper av barn.

I debatter om barnehagens og skolens innhold i et flerkulturelt samfunn blir et begrep som flerkulturell pedagogikk brukt. Det finnes ikke én klar definisjon på hva flerkulturell pedagogikk er, og det blir brukt forskjellige ord på begrepet ut i fra hvilke tradisjoner man bygger på (Kampmann, 2003; Pihl, 2000). Det er sentralt i de fleste definisjonene at begrepet brukes normativt, og at praksis bygger på pedagogiske prinsipper som er tilpasset den flerkulturelle situasjonen i barnehagen. Elementer eller aspekter som de fleste definisjoner av begrepet flerkulturell pedagogikk inkluderer, er anerkjennelse av alle kulturelle bakgrunn og kulturelle identitet(-er) og støtte for utvikling av interkulturell kompetanse (Banks, 2005; Kampmann, 2003; May, 1999; Pihl, 2000).

Identitetsstøttende og kultursammenlignende aspekter

I min undersøkelse har jeg fokusert på to sider ved flerkulturell pedagogikk. Det ene er forhold som handler om å anerkjenne språk og kulturell bakgrunn. Dette er viktig for utviklingen av selvverd og tilhørighet i et samfunn preget av mangfold (Engen, 1989; Hoëm, 1978; Mead, 2005; Sand, 2008). Dette kaller jeg det identitetsstøttende aspekt i en flerkulturell pedagogikk i barnehagen. Alle personene¹ i min undersøkelse trekker dette aspektet fram som vesentlig i tilrettelegging for barn med minoritetspråklig bakgrunn.

Det andre jeg har hatt fokus på, er støtte for utvikling av interkulturell kompetanse. Interkulturell kompetanse er en grunnleggende kompetanse for å kunne delta og leve sammen i et multikulturelt samfunn. Interkulturell kompetanse inkluderer evne til å vise toleranse, til å kunne reflektere kritisk over egen kultur og ha et metaperspektiv på egen og andres kultur. Støtte for interkulturell kompetanse begynner allerede i barnehagealder, og Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2006) gir føringer for hvordan barnehagene kan jobbe med dette. I møtet med ulike kulturer og tradisjoner får barna et grunnlag for respektfull samhandling mellom ulike etniske grupper. Bevissthet om egen kulturarv og delaktighet

1 Det er syv informanter i undersøkelsen (N=7).

i andres kultur kan bidra til at barn kan sette seg inn i andres ståsted (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 30). Vi gjenfinner grunnlaget for interkulturell kompetanse også i barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10). Her står det at likeverd, åndsfrihet og toleranse er sentrale for barnehagens omsorg, oppdragelse og læring. Under fagområdet Etikk, religion og filosofi (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 39) står det at barnehagen gjennom arbeidet med fagområdet skal bidra til at barna utvikler toleranse, interesse for hverandre og respekt for hverandres bakgrunn.

Når det gjelder støtte for interkulturell kompetanse, er kultursammenligning en arbeidsmåte i barnehagen (Engen, 1989; Sand, 2008). Gjennom for eksempel å sammenligne språklige uttrykk eller kultur, kan den voksne løfte fram forskjeller og likheter, og hun eller han kan gjøre kulturelle fenomener mer synlige eller tydeligere for barna. Hvordan dette gjøres av den voksne, er helt sentralt for hvilke refleksjoner barna får. Det er viktig at forskjeller ikke rangeres eller vurderes som riktige eller gale, men at ungene tidlig blir fortrolige med at variasjoner er normalt (Sand, 2008).

Har det kultursammenlignende aspektet en plass i barnehagens pedagogikk?

Pedagogisk leder: Det er viktig å vise de andre ungene at det er andre som har andre markeringer enn oss. Vi har somaliske unger som feirer id. De blir ofte borte noen dager fordi de drar et annet sted og feirer, det hadde vært all right hvis vi kunne ta del i det og vist det til de andre ungene...

Dette sitatet er hentet fra et av gruppeintervjuene i min undersøkelse² (Obel, 2007), og det viser hva barnehagens pedagogiske ledelse mener kan være et grunnlag for støtte for

² Undersøkelsens datamateriale består av tre gruppeintervju med pedagogiske ledere og styrer i tre forskjellige barnehager.

utvikling av interkulturell kompetanse hos barn. Det rommer ønsket om å anerkjenne verdier og normer som de somaliske barnas hjemmekultur bygger på, og framhever deltakelse i denne feiringen som et grunnlag for utvikling av toleranse for andres tradisjoner og normer. Dette reflekterer det kultursammenlignende aspekt i en flerkulturell pedagogikk, og det viser at barnehagens pedagogiske personale legger vekt på dette.

En pedagogisk leder i en av de andre barnehagene sier:

Pedagogisk leder: Jeg tror foreldrene syns det er all right at ungene deres lærer å se utover sin egen lille verden, og får noen videre perspektiver på ting og får høre og lære om andre kulturer og andre verdier. ... og vi fikk det jo gjennom matdagen, da! Du kan tenke deg norske barn når de fikk servert iransk mat: "du, jeg liker ikke sånn mat, jeg!" Da fikk vi oss en runde med alle ungene: Vi må forholde oss sånn og sånn, det er ny mat som smaker annerledes. Vi fikk jo litt læring på det å akseptere.

Styrer: Det har å gjøre med oppdragelse, rett og slett.

Informantene mener at det å synliggjøre det som er annerledes enn det barna er vant til, er viktig. Det å bli utfordret på at ikke alle spiser og liker den samme maten, eller at alle ikke synes det samme smaker godt, er en del av oppdragelsen i barnehagen. Det kultursammenlignende aspekt har altså en plass i barnehagene, og dette aspektet står sterkt i fokus for det pedagogiske personalet når de snakker om hvordan tilrettelegge for en flerkulturell pedagogikk.

Hvem er det kultursammenligning for?

Intervjuer: Hvordan kan man støtte etniske minoritetsbarn i sosialiseringssprosessen og identitetsutviklingen?

Pedagogisk leder: Jeg ser ikke at det er noen forskjell på dem i forhold til andre barn. Men som jeg snakket om før, er det [*spesielt i forhold til*

*minoritetspråklige barn, viktig å vise*³⁾ anerkjennelse av det som er forskjellig. Og når da den 5 år gamle jenta fra Somalia har fått seg ny hijab er det viktig å si ”Så flott du er!” Helt konkrete situasjoner, [der barnet får bekræftelse og anerkjennelse], det er jo mot barnet. Jeg tenker også at det er viktig at barnet ser vi har god kontakt med foreldrene. Det er [også] med på å løfte selvbildet til barnet, å gjøre dem stolte av den bakgrunnen de har.

Og et sitat fra et annet intervju:

Pedagogisk leder: Noen ganger har morsmålstreneren vært inne på avdelingen, - hun har vært synlig på avdelingen, jeg tenker der er en ...mmh... det er en stor verdi både i forhold til det at de andre skal høre at det snakkes et annet språk og har andre klær. Jeg syns det er viktig å vise det til de andre barna.

Intervjuer: Hvorfor mener du det er viktig?

Pedagogisk leder: Det går selvfølgelig på anti-rasisme. I forhold til det å...

Styrer: Vise ulikheter...

Pedagogisk leder: Ja, ...går på å kunne øve opp romslighet, - ja, som du sier, sette pris på.

Disse to siste sitatene viser henholdsvis det identitetsstøttende aspekt og det kultursammenlignende aspekt ved en flerkulturell pedagogikk i barnehagen. Pedagogene i undersøkelsen har begge disse to perspektivene med når de snakker om flerkulturell pedagogikk i barnehagen. Men parallelt med at pedagogene skifter mellom disse to ulike perspektivene, så skjer det også en endring i deres fokus med hensyn til hvilke barn de tenker på. Når pedagogene har minoritetsbarna i tankene, som i det første sitatet, er synliggjøring av kulturelle og etniske forskjeller viktig av hensyn til anerkjennelse av og identitetsstøtte for det enkelte barn. I det andre sitatet har pedagogene fokus på kultursammenligning. Det å synliggjøre at morsmålstreneren snakker et

annet språk og har annerledes klær, er viktig for de andre barna, med andre ord for barna som ikke har samme språk- og kulturbakgrunn som morsmålstreneren. Dette viser at pedagogene ikke har samme perspektiv på alle barna, og at pedagogene setter kultursammenligning i et etnosentrisk perspektiv.

Fører dette til forskjell i støtten for interkulturell kompetanse i barnehagen?

Når pedagogene i min undersøkelse trekker fram kultursammenligning som pedagogisk viktig, har de fokus på de barna som ikke har annen kulturell bakgrunn eller språk enn norsk. Pedagogene har fokus på at de norske barna må oppleve at andre er forskjellige fra dem, og det som er annerledes blir satt opp i forhold til det norske. De barna som er annerledes eller forskjellige, er barn eller voksne som snakker et annet morsmål enn norsk, som kler seg annerledes enn oss (norske), spiser annen mat og så videre.

Dette etnosentriske perspektiv på kultursammenligningen er problematisk. Hvilken bevissthet får barn med annen kulturbakgrunn enn norsk i barnehagen når kulturelle forskjeller og likheter blir belyst i et norsk perspektiv?

En side ved dette er å se på maktforholdet mellom majoritet og minoritet, og hvor forskjellene blir satt i kategorier om ”oss” og ”de andre”, noe som er en ekskluderende diskurs (Sirnes, 1999). Dette er en ”annetgjøring”: det at noen blir framstilt som ”andre” og ”fremmede”, samtidig som det definerer hvem ”vi” er (Gitz-Johansen, 2006). Det er drøftet i undersøkelsesrapporten (Obel, 2007), men blir for omfattende å drøfte nærmere innenfor rammene av denne artikkelen.

En annen side handler om læringsteori og hvordan barn lærer. Barn lærer i samspill med andre (Vygotskij & Kozulin, 2001). Vygotskij viser med sitt begrep sonen for nærmeste

3 [kursiv] = min tilføyelse for å klargjøre informantens mening basert på tidligere eller senere utsagn i intervjuet.

utvikling at barn ikke lærer ting av seg selv, men trenger noen eller noe som kan løfte fram og synliggjøre fenomener og dermed gi støtte for ny læring. Barn trenger å kommunisere og samarbeide med andre for å kunne lære av opplevelser og inntrykk. Barn i barnehagealder lærer med utgangspunkt i egne erfaringer, og læring av nye begreper må derfor bygge på det som er kjent for barnet. Hvis ikke dette skjer, har ikke barnet noe å relatere det "nye" med, og det skjer ingen læring hos barnet.

Kultursammenligning i barnehagen skal belyse forskjeller og likheter og være et grunnlag for å reflektere sammen med barna. Hvis pedagoger ikke er bevisst om at deres støtte for kultursammenligning skjer i et norsk perspektiv, er de heller ikke i stand til å se at barna med andre hjemmeerfaringer trenger at deres hjemmeerfaringer blir belyst på en slik måte at barna kan kjenne seg igjen og "få stoff til ettertanke".

Betyr dette at kultursammenligning i praksis også skjer i et etnosentrisk perspektiv? Min undersøkelse er en studie av hva det pedagogiske personale selv mener og om deres holdninger i forhold til temaet flerkulturell pedagogikk. Undersøkelsen gir derfor ikke et bilde av hvordan disse holdningene avspeiles i praksis. I følge praksisteori er holdninger en del av grunnlaget for den handlingskompetanse pedagogisk personale utvikler, og holdninger er med på å skape praksis i barnehagen (Nygren, 2004). Det er derfor nærliggende å tro at det etnosentriske fokus vil gjenfinnes i praksis. En etnosentrisk kultursammenlignende praksis vil heller ikke være overraskende på bakgrunn av hva andre som har forsket på praksis i barnehager, har funnet (Andersen, 2002; Brooker, 2003; Gitz-Johansen, 2003; Palludan, 2005; Tireli, 2006).

Så lenge kultursammenligningen skjer i et norsk perspektiv, er det risiko for at barn med annen kulturbakgrunn enn norsk, ikke får samme støtte for refleksjoner over kulturelle

forskjeller og likheter som norske barn får. Det betyr at det kan være grupper av barn som blir ekskludert fra den støtte som gis for utvikling av interkulturell kompetanse i barnehagen. Barn med minoritetspråklig bakgrunn risikerer å ikke få de samme mulighetene i barnehagen for å utvikle interkulturell kompetanse, og derfor ikke får samme grunnlag for å inngå og delta i det norske multikulturelle samfunnet som majoritetsbarn.

Litteratur:

- Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Banks, J. (2005). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. I J. B. Banks, C. A. MacGee (red.), *Multicultural Education. Issues and Perceptives*. John Wiley & Sons. Inc.
- Brooker, L. (2003). Learning how to learn: Parental ethnotheories and young children's preparation for school. *International Journal of Early years Education*, Vol 11(2).
- Engen, T. O. (1989). *Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning : utkast til en oppdragelseslæreplan- og planleggingsmodell*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2003). Skal vi reparere børnenes "fejl" eller kvalifisere deres forskelle? – Kompensatorisk eller multikulturell pædagogik. I C. Horst (red.), *Interkulturel pædagogik : flere sprog - problem eller ressource?* (s. 250). Vejle: Kroghs Forlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole - integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kampmann, J. (2003). Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme: Overvejelser om en debats fravær. I C. E. Horst (red.), *Interkulturel Pædagogik: Flere sprog - problem eller ressource?* København: Kroghs Forlag.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- May, S. (1999). Critical Multiculturalism and Cultural Difference: Avoiding Essentialism. I S. May (red.), *Critical Multiculturalisme. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London/Philadelphia: Falmer Press.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet : fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Obel, L. S. (2007). “... å få det inn under huden, rett og slett!” hvordan er intensjonene og forutsetningene for flerkulturell pedagogikk i tre barnehager. En kvalitativ undersøkelse av tre barnehager med etniske norske barn og etniske minoritetsbarn. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Forlag.
- Pihl, J. (2000). *Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet?* Norsk pedagogisk tidsskrift, 4-5.
- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Sirnes, T. (1999). Alt som er fast, fordamper? I S. Meyer & T. Sirnes (red.), *Normalitet og identitetsmakt i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tireli, Ü. (2006). *Pædagogik og etnicitet. Dialogisk pædagogik i et multikulturelt samfund*. København: Akademisk forlag.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Arbeidsminnet

– en avgrensning mot relaterte funksjonsbegreper og noen generelle pedagogiske implikasjoner



Av Ida Lemjan Færøy
Psykologspesialist, Øverby kompetansesenter

Begrepet ”arbeidsminne” refererer til en kognitiv funksjon. Psykologer, alle som jobber i PP-tjenesten og mange pedagoger har mer eller mindre kjennskap til begrepet. Arbeidsminnet blir tillagt stor betydning i forhold til ”bevisst læring.” Begrepet ”bevisst” refererer i denne sammenheng til at læringen ikke skjer på refleks eller er automatisk. Det er bred enighet om at arbeidsminnebegrepet grunnleggende sett kan defineres som evnen til samti-

dig lagring og bearbeiding av informasjon, i en parallell prosess (bl.a. Baddeley, 2007; Miyake et al., 1999; Pickering et al., 2006). De som tester med WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) og leser testrapporter er innforstått med delprøven ”tallspenn bakover” som en prøve på arbeidsminnefunksjonen. Reversert tallspenn krever opprettholdelse av informasjon samtidig som man bearbeider det, i likhet med for eksempel hoderegning, leseforståelse

og praktisk arbeid som krever mer enn gjennomføring av prosedyrer.

I nevropsykologisk utredning inngår en vurdering av arbeidsminnefunksjon. Jeg har ofte fått spørsmål om, og selv lurt på, forholdet mellom arbeidsminne og minnespenn og hvorfor elever med lese- og skrivevansker har redusert minnespenn, målt med tallhukommelsesoppgaven i WISC. Slike spørsmål førte til at jeg valgte å skrive om arbeidsminne i det skriftlige arbeidet til spesialiteten i klinisk nevropsykologi. Denne artikkelen spinner videre på dette arbeidet, og jeg håper den kan være til hjelp med å plassere arbeidsminnebegrepet i forhold til relaterte funksjonsbegreper som minnespenn, korttidsminne, oppmerksomhet og resonnering, samt gi et innblikk i betydningen av arbeidsminne for læring i skolen. Dette gjøres med utgangspunkt i den mest brukte modellen for arbeidsminnefunksjon hva angår arbeidsminnets rolle for tilegnelse av lese-, skrive- og regneferdigheter.

En modell for arbeidsminnefunksjon

Det verserer mange modeller for arbeidsminne, både innenfor kognitiv nevropsykologi (Miyake og Shah, 1999) og nevrofysiologi (Fuster, 2008), forent i en forskningstradisjon kalt kognitiv nevrovitenskap. Hva angår arbeidsminne er vi imidlertid så heldige at vi kan vise til en basismodell, som de fleste alternative modeller for arbeidsminne bygger på (Pickering, 2006). Dette er en strukturell modell utarbeidet av Alan Baddeley og Graham Hitch tidlig på 70-tallet. Modellen betegnes som en flerkomponent modell fordi den består av flere delfunksjoner som interagerer. Andre modeller har stort sett samme grunnstruktur som basismodellen, men med alternative forklaringer på delfunksjoner. Baddeley med flere har kontinuerlig revidert modellen i henhold til nyere forskningsresultater, og modellen er fremdeles under utvikling.

Modellen omfatter følgende delfunksjoner (Baddeley, 2006, 2007):

Det fonologiske minnespennet (the phonological loop) bearbeider all sanseinformasjon fonologisk, setter først akustiske og deretter språklige koder, på lyder, bilder og taktile erfaringer, og mottar derfor informasjon fra forskjellige sensoriske registre.

Visuo-spatialt minnespenn (visuo-spatial sketchpad) kan likeledes motta informasjon fra hele sanseapparatet som så blir omkodet til visuelle forestillinger.

Episodisk register (the episodic buffer) er nyeste tilkommer i Baddeley's modell og foreløpig en metafor for en arena hvor aktiverte minner integreres med ny informasjon via det fonologiske og visuelle minnespennet.

Eksekutiv oppmerksomhet (the central executive) kan forenklet beskrives som styrt oppmerksomhet i den hensikt å løse en oppgave, for eksempel huske et telefonnummer, forstå det man leser, skrive en artikkel, planlegge innkjøp eller finne fram etter en muntlig veibeskrivelse, mens hukommelsesmaterialet holdes i bevisstheten forent i det Baddeley kaller "the episodic buffer".

En arbeidsminnefunksjon omfatter alltid både minnespenn og eksekutiv oppmerksomhet. Modellen er selvfølgelig mye mer komplisert enn denne korte framstillingen kan gi inntrykk av, men kanskje tilstrekkelig til å plassere arbeidsminnebegrepet i forhold til relaterte begreper og gi et innblikk i modellens implikasjoner for læring i skolen.

Joaquin Fuster har bidratt med nevrofysiologisk forståelse av arbeidsminnefunksjonen i flere tiår. Han definerer arbeidsminne som et korttidsminne for aktiverte mentale representasjoner brukt med tanke på noe som skal skje, det vil si et nettverk av nerveceller aktivert i en

prospektiv hensikt. Denne tidsdimensjonen kjennetegner oppmerksomhet innenfor rammen av arbeidsminnebegrepet. Det prospektive ligger i at det er noe som skal løses, som ennå ikke er løst, og arbeidsminnebegrepet refererer til de prosesser i hjernen vår som forener tidligere erfaringer med aktuell stimulering og tanker om framtiden i en parallell prosess (Fuster, 2008). Begrepet til Fuster om eksekutiv oppmerksomhet er etter min mening forenlig med Baddeley's begrepet om ”den sentrale eksekutive,” selv om Baddeley ikke er eksplisitt på tidsdimensjonen i sin modell. I det følgende brukes betegnelsen ”eksekutiv oppmerksomhet” om Baddeley's ”sentrale eksekutive.”

Arbeidsminnet og relaterte funksjonsbegreper med utgangspunkt i Baddeley's flerkomponent modell.

Arbeidsminne og oppmerksomhet: Eksekutiv oppmerksomhet aktiverer mentale representasjoner i den hensikt å oppnå noe (Fuster, 2008). Disse mentale representasjonene formidles via celleaktiveringer basert på forskjellige sensoriske stimuleringer og tidligere erfaringer (lagrede minner) hos for eksempel deg i den prospektive hensikt å skape mening i det du leser. I Baddeley's modell kalles denne oppmerksomheten den ”sentrale eksekutive.” Med fokusert oppmerksomhet i en prospektiv hensikt opererer oppmerksomheten innenfor rammen av et arbeidsminne og er ”postperseptuell. Eksekutiv eller postperseptuell oppmerksomhet er modalitetsgenerell, til forskjell fra perseptuell oppmerksomhet som auditiv og visuell oppmerksomhet. Eksekutiv oppmerksomhet styrer perseptuell oppmerksomhet. Forholdet mellom perseptuell oppmerksomhet og postperseptuell oppmerksomhet er et svært sammensatt tema. Harold E. Pashler (1999) gir en omfattende framstilling av empiri og teori på dette området.

Arbeidsminne og simultan kapasitet: Simultan kapasitet kan henspille på mange ting, for eksempel perseptuell oppmerksomhet og simul-

tan oppfatning av flere objekter. Man bruker begrepet også om bearbeiding av informasjon som krever eksekutiv oppmerksomhet rettet mot flere dimensjoner parallelt, som ved matriseresonnering. ”Simultan bearbeiding” viser da bl.a. til en arbeidsminnekapasitet. På dette nivået kan begrepet være misvisende fordi det som tilsynelatende skjer simultant, på det ”sentrale eksekutive” nivået, ofte skjer intermitterende (Baddeley, 2007; Pashler, 1999). På den annen side kan arbeidsminnefunksjonen som helhet karakteriseres som en simultan kapasitet idet modellen fordrer samtidig lagring og prosessering.

Forholdet mellom arbeidsminne, sensorisk register, minnespenn og hukommelse: Hukommelse er ikke ensbetydende med arbeidsminne, men idet vi henter fram erfaringer for å løse en oppgave vi står overfor, bruker vi arbeidsminne (Goldberg, 2002). ”Hvor la jeg nå den saks?” Med en slik formulering ligger det prospektive i å finne saksa. Minnespennet kan i eksemplet over hjelpe oss å holde rede på hvor vi nettopp har lett og hva vi nettopp har sett, i et episodisk register som forener relevante erfaringer (minner) med innholdet i minnespenn. En utledning av Baddeley's modell er derfor at minnespenn, hvor en forsøker å opprettholde et minne, er en arbeidsminneprosess (Baddeley, 2007). Utenfor et arbeidsminne har vi derimot å gjøre med sensoriske registre for stimuli. Det sensoriske registeret er normalt aktivert i få sekunder med mindre vi aktivt prøver å opprettholde minnet om det. Men idet vi aktivt prøver å opprettholde et minne, bruker vi arbeidsminnet, fordi vi kobler eksekutiv oppmerksomhet til innholdet i det sensoriske registret. Minnespenn brukt for å oppnå noe på sikt, for eksempel huske tall eller bokstavrekker lenge nok til å gjengi dem for testleder, reflekterer dermed en arbeidsminnefunksjon fordi det kreves samtidig lagring og bearbeiding av informasjon (bl.a. Baddeley, 2007), i en prospektiv hensikt (Fuster, 2008). Ulike oppgaver setter i forskjellig grad krav til

arbeidsminnet, fra minnespennprøver som er relativt enkle, hvor bearbeidingen består i gjentakelser for å opprettholde aktiveringen, til diverse n-back oppgaver (huske for eksempel det siste ordet i setningene etter at n setninger er lest opp, også kalt arbeidsminnespenn), eller forståelse av sammensatt fortelling og tekst. Jo mer komplisert en arbeidsminneoppgave er, jo større blir kravene til eksekutiv oppmerksomhet (Fuster, 2008), eller med Baddeley's terminologi "den sentrale eksekutive."

Fonologisk og visuelt minnespenn versus verbalt og visuelt arbeidsminne: I litteraturen finner vi ofte begrepene verbalt arbeidsminne og visuo-spatialt arbeidsminne. Med disse begrepene menes et fonologisk og visuo-spatialt minnespenn med større involvering av den sentrale eksekutive delen av arbeidsminne. Det er subjektivt hvor grensen går mellom for eksempel visuo-spatialt minnespenn og visuo-spatialt arbeidsminne. Men idet man kaller det visuo-spatialt arbeidsminne, kan man regne med at oppgaven ansees å sette større krav til eksekutiv oppmerksomhet enn tilfellet er for enklere minnespennprøver, og man har gjerne brukt n-back oppgaver i estimering av funksjonen.

Er arbeidsminne korttidshukommelse eller langtidshukommelse? I noen modeller framstår arbeidsminne som et langtidsminne (Cowen, 1999, 2005). I andre modeller, blant annet Baddeley's, aktiverer arbeidsminne erfaringer i langtidshukommelsen og sammenholder disse erfaringene med nye stimuleringer slik at både nye og gamle erfaringer blir modifisert (Baddeley, 1999, 2007; Fuster, 2008). Arbeidsminne er med andre ord basert på langtidshukommelsen, gjennom aktivering av relevante erfaringer.

Baddeley med flere bruker "korttidsminne" (short term memory) som en fellesbetegnelse på minnespenn. I andre sammenhenger kan man finne en subjektiv bruk av "kort-

tidsminne" med et vilkårlig satt skille mellom hukommelse som varer i sekunder, minutter eller endog timer og en langtidshukommelse med minner som kan vare livet ut. Men med et nevrofysiologisk grunnlag som base vil alt som huskes etter at den aktuelle aktiveringen av mentale representasjoner er opphørt, være utsatt hukommelse fordi det i så fall har skjedd en biokjemisk og/eller strukturell endring i hjernen som gir grunnlag for reaktivering av de mentale representasjonene (Fuster, 2008). Hvor godt minnene siden sitter, avhenger av bearbeiding og emosjonelle forhold. Det er stor variasjon i hvor lenge man har, eller har tilgang til, minner i langtidshukommelsen og det finnes ingen eksakt grense mellom et "korttidsminne," som skal være noe mer enn et minnespenn, og et "langtidsminne." Derfor kan det være mer hensiktsmessig å snakke om sensoriske registre, arbeidsminne og utsatt hukommelse (også kalt langtidshukommelse). Det foreligger bred empirisk dokumentasjon for skillet mellom minnespenn/arbeidsminne og langtidsminne/utsatt hukommelse på grunnlag av såkalt doble dissosiasjonsstudier hvor personer med hjerneskade taper eller får redusert deklarativ langtidsminne (hukommelse for episoder og fakta), mens minnespennet er inntakt og vice versa (Baddeley, 2007; Pashler, 1999).

Arbeidsminne og resonnering: Det er stor samsvar mellom prestasjon på enkle arbeidsminneprøver og kompliserte resonneringsoppgaver eller IQ-mål. På denne bakgrunn er arbeidsminne av noen foreslått som ekvivalent til en generell faktor i intelligensbegrepet, den såkalt g-faktor (Buehner et.al., 2005). Ved bruk av resonneringsoppgaver der man har forsøkt å lette trykket på arbeidsminne, finner man imidlertid ikke det samme samsvaret mellom resonnering og arbeidsminne (Baddeley, 2007). Ofte er forhold mellom funksjoner gjensidig forsterkende; stor arbeidsminnekapasitet gjør det lettere å løse resonneringsoppgaver, mens sterk resonneringsevne bidrar med strategier

som gjør arbeidsminnet mer effektivt. Det samme forholdet har vi mellom arbeidsminne og ervervet kunnskap; Jo bedre arbeidsminne er, jo lettere er det å tilegne seg kunnskap, hvilket igjen virker tilbake på og effektiviserer arbeidsminne gjennom å tilby bedre og flere referansepunkter i tidligere erfaringer og kunnskap (Fuster, 2008). IQ er en tallfestet prestasjon på forskjellige tester som krever ulike kognitive funksjoner, deriblant arbeidsminne.

Arbeidsminne og læring i skolen

Enhver bevisst lærings situasjon setter krav til arbeidsminne (Baddeley, 2007; Pickering, 2006; Dehn, 2008; Fuster, 2008). Tiltak som hyppig anbefales i møte med lærevansker er å gi en beskjed av gangen, ikke kreve at eleven skal lytte og skrive samtidig, bruke konkreter, kalkulator, følge eller lage steg-for-steg programmer, for å nevne noen. Ved systematisk gjennomføring virker slike tiltak fordi de reduserer kravene til samtidig bearbeidelse og lagring av informasjon, det vil si de letter belastningen på arbeidsminnet.

Elever med et svakt arbeidsminne får problemer med å utføre oppgaver som krever samtidig bearbeidelse og hukommelse, hvilket får konsekvenser for leseferdigheter (De Jong, 2006), staveferdigheter (Dehn, 2008), leseforståelse (Cain, 2006) og regneferdigheter (Bull, Espy, 2006) hva angår fag. Generelt kan det være vanskelig for disse elevene å oppfatte sammenhengene i en situasjon, (Gathercole et al, 2006), eller holde tråden i en samtale mellom flere (Adler, 2007). Arbeidsminne har med andre ord stor betydning også for sosial og emosjonell fungering som igjen vil virke tilbake på læreevne.

Arbeidsminnet har en viss kapasitet og krever mental energi. Noen kan bli slitne av å måtte basere seg på arbeidsminne i forhold til oppgaver som for andre er automatiserte. Andre blir slitne av redusert arbeidsminnekapasitet på

delområder som kan medføre at de må basere seg på eksekutiv oppmerksomhet i relativt større grad enn for hvem minnefunksjonene fungerer normalt. Kostnaden kan bli redusert konsentrasjon og selvkontroll. Selvkontroll innebærer å motstå automatiserte handlings- og tenkemønstre, hvilket styres av eksekutiv oppmerksomhet. Evne til selvkontroll, eller inhibisjon, har stor prediksjonsverdi i forhold til skoleferdigheter (Baddeley, 2006). Elever med eksekutive problemer trenger følgelig pauser på arenaer hvor de kan slappe av i forhold til selvkontroll.

Elever som sliter med arbeidsminne generelt eller har reduserte delfunksjoner, vil uten spesielle tiltak få problemer med å følge samme progresjon som sine jevnaldrende, selv med gode intellektuelle ressurser forøvrig. Faglig er de gjerne tilbaketrukket og passive (Gathercole et al, 2006). Noen vil sekundært kunne utvikle emosjonelle problemer og atferdsvansker og kan feildiagnostiseres med ADHD .

Elever med redusert arbeidsminne har ofte utviklet strategier som forenkler oppgavene i en grad som hindrer bearbeidelse på et semantisk nivå, slik at det huskes. Denne tilbøyeligheten henger sammen med et behov for å forenkles sammen med en aversjon mot nye hjelpemidler eller nye måter å gjøre ting på (Gathercole et al, 2006). Det er nettopp i møte med det som er nytt vi har mest nytte av et velfungerende arbeidsminne (Fuster, 2008). Det er derfor naturlig å ville holde seg til det kjente hvis man ofte opplever å komme til kort i nye situasjoner. Disse elevene trenger følgelig ekstra støtte for å overkomme slike barrierer. Den støtten kan gis i form av eksplisitt trening på bruk av hjelpemidler og eksplisitt trening i bruk av hensiktsmessige strategier (Dehn, 2008; Gathercole et al, 2006).

Viktig med utredning: Det er mange forhold som påvirker arbeidsminnet som det bør kon-

trolleres for, slik at man kan sette inn tiltakene der de har effekt. Et viktig spørsmål er om arbeidsminne er det primære problemet eller om redusert arbeidsminne er sekundært til stress/emosjoner, redusert stimulering/kunnskap, grad av aktivering, sansedefekter, sanseintegrasjon, persepsjon/ oppmerksomhetsfunksjon som ikke primært er relatert til arbeidsminne, problemer med automatisering, språkvansker (ordforråd, tempo, reseptive vansker, m.v.), generell intellektuell kapasitet og/eller hukommelsesvansker som ikke primært er knyttet til arbeidsminne.

Ethvert aspekt av hukommelsesfunksjon, i likhet med andre kognitive funksjoner, må nøye utredes i en nevropsykologisk kontekst som også innbefatter anamnesticke vurderinger (Byron, 2004; Hood & Rankin, 2005; Lezak, 1995). Idet man med rimelig grad av sikkerhet kan slå fast at svakheter knyttet til arbeidsminne er det primære problemet, er neste skritt å tilrettelegge ut fra den enkeltes funksjonsprofil.

Arbeidsminne og utvikling: Et førskolebarn bruker arbeidsminnet sitt på en annen måte enn et barn på mellomtrinnet. Hva angår førskolebarn peker forskningen litt i forskjellige retninger. Noen refererer til forskning som tilsier at førskolebarn i hovedsak bruker det visuo-spatiale arbeidsminnet mens det fonologiske arbeidsminnet blir mer dominerende senere i utviklingen ettersom barnet i større grad koder erfaringene i språklige termer (Dehn, 2008). På den annen side er det fonologiske minnespennet funnet å være avgjørende for tidlig språkutvikling, foruten tilegnelse av sekundære språk (Baddeley, 2006, 2007). Det ene synspunktet utelukker imidlertid ikke det andre. Det er rimelig at den relative dominansen mellom fonologisk og visuo-spatialt minnespenn forskyves etter hvert som barnet bruker språket mer aktivt til å abstrahere i tenkning og problemløsning. Den sentrale eksekutive delen av arbeidsminnet utvikles likeledes i

evne til inhibisjon fra enkel kontroll med atferd i en bestemt hensikt, til aktiv konsentrasjon og styrt veksling mellom oppmerksomhetsfokus (Anderson, 1998, Byron, 2004).

Kunnskap om normalutvikling, skjevutvikling og forsinkelser i forhold til arbeidsminnefunksjonen hos den enkelte kan utgjøre et godt grunnlag for tilrettelegging av undervisningen. Kanskje trenger noen elever visuell støtte på grunn av forsinkelser eller svakheter knyttet til det fonologiske minnespennet. Samtidig må det settes inn tiltak som bidrar til å utvikle det verbale arbeidsminnet. I matematikk kan noen elever komme til kort på grunn av vansker knyttet til det visuo-spatiale arbeidsminnet, og kan da ha nytte av eksplisitt verbal støtte for å klare å sette opp regnestykker, eller de trenger tiltak rettet mot et svakere verbalt arbeidsminne for eksempel i møte med tekststykker.

Betydningen av automatisering: Idet noe er automatisert vil indre eller ytre stimuli utløse responser automatisk, det vil si uten bearbeiding i et arbeidsminne. Arbeidsminne omfatter ikke automatiseringer, men mange av de testene vi bruker blir påvirket av hvorvidt prosedyrer er automatisert eller ikke. Barn og voksne med automatisert symbolbearbeiding har et helt annet utgangspunkt på tradisjonelle minnespennprøver enn de som har en svakere automatisering. Derfor må man kontrollere for dette før man tolker resultatet på for eksempel tallhukommelsesoppgaven i WISC.

For elever med redusert arbeidsminne er automatisering særlig viktig (Dehn, 2008). Ferdigheter som er automatisert avlastar arbeidsminnet. Men barn med redusert arbeidsminne vil som regel streve mer enn andre med å få lese-, skrive- og/eller regneferdigheter automatisert som en direkte eller indirekte følge av redusert arbeidsminne; direkte fordi automatiseringsvanskene til elever med dysleksi kan være fundert i forskjellige konstellasjoner av

svekkede delfunksjoner relatert til Baddeley's arbeidsminnemodell (Berninger, et.al., 2008); indirekte fordi lærings situasjonen ofte setter for store krav til arbeidsminne slik at eleven ikke får tilstrekkelig trening med å lykkes, hvilket er en forutsetning for automatisering. Slike situasjoner kan være så banale at man ikke tenker over om noen kan ha vansker med å utføre dem, for eksempel huske en beskjed samtidig som man skal utføre det man har fått beskjed om, eller organisere en tekst samtidig som man skal huske ideen man ønsker å formulere.

Betydningen av feilfri læring: Relatert til automatisering har vi ideen om feilfri læring. Barn og voksne med arbeidsminneproblemer får lite ut av prøving og feiling, fordi det blir for mye feiling. Disse elevene trenger tiltak som sikrer at de lykkes i en grad som gjør det mulig for dem å lagre lærings erfaringen i langtids hukommelsen, i likhet med elever med normal kapasitet i forhold til arbeidsminne (Minear og Shah, 2006; Gathercole et al, 2006).

Elever med hukommelsesvansker lærer ikke av sine feil på samme måte som andre. Vi ser i utredning at folk med hukommelsesvansker ofte gjentar nettopp det svaret de ble korrigert på ved forrige repetisjon. Årsaken til det kan ligge i at de velger det objektet eller svaret de har en gjenkjenning på. Derfor er det viktig å gi dem mest mulig gjenkjenning på de riktige løsningene fra starten av. Da får de også trening og etter hvert bedre forståelse på et semantisk nivå. For folk med spesifikke vansker relatert til arbeidsminne vil forståelsesvanskene være sekundære til svakere hukommelsesfunksjoner. Redusert arbeidsminne gjør det til en større utfordring å bearbeide sammensatt informasjon.

Arbeidsminne, lese- og skriveferdigheter:

Elever med dysleksi kan som nevnt ha redusert arbeidsminne innenfor delområder, relatert

til gjenhenting og koordinering av språklige koder i langtidsminne, minnespenn og/eller eksekutive prosesser (Berninger, et. al., 2008). Andre vil hevde at dysleksi er knyttet til fonologisk bevissthet relatert til svake fonologiske representasjoner i langtidsminnen (Jong, 2006) følgelig med redusert fonologisk minnespenn som en sekundæreffekt. Mange elever har redusert arbeidsminne uten å oppfylle kriteriene for dysleksi, men de har da ofte forsinket utvikling av lese- og skriveferdigheter.

Elever med dysleksi eller forsinkede lese- og skriveferdigheter kan kompensere med gode minnefunksjoner på andre områder, for eksempel vil et redusert fonologisk minnespenn kunne kompenseres med et godt visuo-spatialt minnespenn eller en styrke i eksekutive oppmerksomhet. En flerkomponent modell for arbeidsminne kan derfor forklare hvorfor noen elever med lese- og skrivevansker kan skjule disse og klare seg forholdsvis godt gjennom grunnskolen, om enn langt fra det de kunne hatt kapasitet til med relevant tilrettelegging.

Selv om den tekniske lesingen er automatisert, vil mange med redusert arbeidsminne streve med å forstå en større tekst. Innholdsforståelse setter, foruten krav til ordforståelse, krav til samtidig lagring og bearbeiding. Det er mange sider ved redusert arbeidsminne som kan gi vansker med leseforståelse eller problemer med å skriftliggjøre sine ideer; fonologisk minnespenn holder en rekke med ord eller setninger lenge nok i minnet til å få mening ut av sammenhengen (Adler, 2007); visuo-spatialt minnespenn gjør det mulig å se for seg innholdet (Dehn, 2008); det visuelle og språklige må integreres på en arena Baddeley kaller ”the episodic buffer” (Baddeley, 2006, 2007) som også supplerer det indirekte og latente innholdet i en tekst med bakgrunnskunnskap (langtidshukommelse) (Cain, 2006); eksekutiv oppmerksomhet aktiverer erfaringer som angår teksten man leser og unngår aktivering av det

som ikke angår oppgaven gjennom et sinnrikt system av eksitasjon og inhibisjon, motivert ut fra ønsker og behov (Fuster, 2008) som naturlig nok gjør systemet sårbart for interferens og emosjonelle belastninger. På grunnlag av ovenstående prosesser skapes det i arbeidsminnet en mental representasjon eller modell av innholdet i det man leser, det man hører, det man vil fortelle, eller det man ønsker å formulere skriftlig (Gathercole, 2006).

Arbeidsminne og matematikk: Matematikkvansker er ofte relatert til svakheter ved arbeidsminnet (bl.a. Adler, 2007). Det meste av det som er beskrevet om forholdet mellom arbeidsminne og lese- skriveferdigheter gjelder også for regneferdigheter. Eksekutiv oppmerksomhet blir spesielt viktig fordi regning i mindre grad enn lesing tilbyr støtte i kontekst. Praktisk matematikk vil tilby mer støtte i situasjonen enn teoretisk matematikk.

Ungdom og voksne, og de regneferdigheter som forventes å beherskes av ungdom og voksne, bruker og krever andre kognitive funksjoner sammenlignet med barn i førskole og barneskole. For førskolebarn synes visuo-spatialt minnespenn å være mer involvert enn fonologisk minnespenn i relasjonsforståelse og enkel tallforståelse, som er relevant matematikk på førskolenivå. Etter hvert som matematikken blir mer abstrakt og sammensatt blir fonologisk minnespenn viktigere, spesielt i møte med tekststykker. Fonologisk minnespenn har i utgangspunktet større lagringskapasitet enn visuo-spatialt minnespenn og omkodet til språklige symboler er det lettere å håndtere abstrakt problemløsning (Dehn, 2008).

En implikasjon av ovenstående kan være å tilby regneoppgaver med ulike krav til visuo-spatialt og fonologisk minnespenn. Det ville gi en mulighet til å styrke matematisk forståelse på et grunnlag hvorfra eleven har størst forutsetninger for å lykkes. I neste omgang

kan man eventuelt trene opp det ene eller andre minnespennet, og utvikle strategier som støtte til eksekutiv oppmerksomhet, gjennom valg av oppgavetyper. Etter hvert som barnet erverver seg kunnskaper og mattebegreper, vil evne til å hente fram relevant informasjon fra langtidsmminnet bli av større betydning, hvilket som nevnt er en arbeidsminnefunksjon idet kunnskap skal integreres med problemløsning i øyeblikket. Tilgangen til relevant kunnskap fra langtidsmminnet styrkes med hyppige repetisjoner og bruk av aktuelle regneferdigheter i forskjellige situasjoner (Bull, Espy, 2006).

Kommentar til slutt:

Baddeley's flerkomponent modell for arbeidsminne har stor forklaringsverdi, men må ikke forlede en til å miste helhetsperspektivet på arbeidsminnebegrepet. Alle sider ved arbeidsminne brukes i oppgaveløsning, men ulike oppgaver setter relativt større eller mindre krav til de forskjellige komponentene.

Det er skrevet mye om læring, og om tilegnelse av lese-, skrive- og regneferdigheter, med utgangspunkt i arbeidsminnemodellen til Baddeley og Hitch. Ovenstående er ment som et lite innblikk i tematikken. Kunnskap om arbeidsminnets betydning gir et godt grunnlag for tilpasset undervisning, og interesserte lesere henvises til to bøker som inneholder detaljerte beskrivelser av tilrettelegging i skolen for barn med redusert arbeidsminne; Milton J. Dehn: *Working Memory and Academic Learning*, 2008, og Susan J. Pickering (ed): *Working Memory and Education*, 2006.

Litteratur:

Adler, B. (2007). *Dyskalyli & Matematik*, Kristianstad: Nationella Utbildningsforlaget
Anderson, V. (1998). Assessing Executive Functions in Children: Biological, Psychological, and Developmental Considerations. *Neuropsychological Rehabilitation* 8 (3), 319-349
Baddeley A., Logie, R.H. (1999). *Working Memo-*

- ry: The Multiple-Component Model. In Miyake, A., Shah, P. (Ed.), *Models of Working Memory: Mechanisms of active Maintenance and Executive Control*, Cambridge: Cambridge University Press
- Baddeley, A. (2006). Working Memory: An Overview. In Pickering et.al, *Working Memory and Education*, U.S.A: Academic Press
- Baddeley, A. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*, Oxford: Oxford University Press
- Baron, I.S. (2004). *Neuropsychological Evaluation of the Child*, N.Y.: Oxford University Press
- Berninger, V.W., Raskind, W., Richards, T., Abbott, R., Stock, P., (2008). A Multidisciplinary Approach to Understanding Developmental Dyslexia Within Working-Memory Architecture: *Developmental Neuropsychology*, 33, (6), 745-775
- Buehner, M., Krumm, S., Pick, M. (2005). Reason=Working Memory # Attention. *Intelligence*, 33, 251-272
- Bull, R., Espy, K.A., (2006). Working Memory, Executive Functioning, and Children’s Mathematics, in Pickering, S.J. (ed.), *Working Memory and Education*. U.S.A: Academic Press
- Cain, K., (2006). Children’s reading comprehension: The role of working memory in normal and impaired development, in Pickering S.J. (ed.), *Working Memory and Education*. U.S.A: Academic Press
- Cowan, N. (1999). An Embedded-Processes Model of Working Memory. In Miyake, A., Shah, P. (Ed.), *Models of Working Memory: Mechanisms of active Maintenance and Executive Control*, Cambridge: Cambridge University Press
- Dehn, M.J. (2008). *Working Memory and Academic Learning*, USA: John Wiley & Sons
- Fuster, J.M (2008). *The Prefrontal Cortex*, USA: Academic Press
- Gathercole, S.E, Lamont, E., Alloway, T.P. (2006). Working Memory in the Classroom. In Pickering S.J. (ed.), *Working Memory and Education*. U.S.A: Academic Press
- Goldberg, E. (2002). *Hjernens Dirigent. Frontallapperne og den civiliserede bevidsthed*. Dansk utgave, Psykologisk Forlag A/S
- Hood, J., Rankin, P.M., (2005). How do specific memory disorders present in the school classroom?, *Pediatric Rehabilitation*, October 2005; 8(4): 272-282
- Jong P.F., (2006). Understanding Normal and Impaired Reading Development: A Working Memory Perspective. In Pickering S.J. (ed.) *Working Memory and Education*. U.S.A: Academic Press
- Lezak, M.D. (1995). *Neuropsychological Assessment*, 3.ed., N.Y.: Oxford University Press
- Miner, M., Shah, P. (2006). Sources of Working Memory Deficits in Children and Possibilities for Remediation. In Pickering, S.J. (ed.), *Working Memory and Education*. U.S.A: Academic Press
- Pashler, H.E. (1999). *The Psychology of Attention*, U.K.: MIT Press
- Pickering, S.J. (ed.) (2006). *Working Memory and Education*. U.S.A: Academic Press

SES – systematisk evaluering af specialpedagogiske tiltak

– forsøg med at vise effekter af den specialpædagogiske praksis



Av Charlotte Ringsmose
Lektor Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Professor 2
Øverby kompetansesenter

Sammenfatning

Denne artikel fremlægger pilotfasen i et udviklingsarbejde, der er gennemført i 2008-2009 på Øverby Kompetansesenter. Hensigten med projektet er at tage udfordringen op, og vise effekter af specialpedagogiske tiltak i målbare termer. I artiklen fremlægges de overvejelser, der ligger til grund for valg af fremgangsmåder samt projektets erfaringer. De foreløbige erfaringer fra fire elevsager viser i hovedsagen, at de redskaber vi har brugt i SES-projektet er nyttige i kontakten med skolerne og PPT. Med redskaberne konkretiseres målene for de specialpedagogiske tiltag i hver enkelt sag, samt hvilke konkrete handlinger der skal sættes i værk. Yderligere oplever skoler og PPT, at forløbet har kvalificeret arbejdet med individuelle oplæringsplaner.

Baggrund

En af specialpædagogikkens udfordringer er at vise effekter af indsatser. Specialpædagogikken baseres på, at eleven ikke kan følge en standard, men må have sin egen individuelt tilrettelagte plan. Det individuelle udgangspunkt er kernen, og der trækkes på komplekse differentieringsmetoder for at få undervisningen til at lykkes. Således er mængden af planer og tilgange mangfoldig i det specialpedagogiske felt med henblik på at imødekomme behovet for at tilrettelægge undervisningen i overens-

stemmelse med den enkeltes forudsætninger, færdigheder og behov.

I relation til specialpædagogikken vil det være relevant at evaluere med tilsvarende differentierede indfaldsvinkler afhængigt af behov og perspektiver hos modtagerne, samt at tænke differentieret med hensyn til metode og design. Det lægger op til at anvende kvalitative metoder som fx logbog, dagbog, portfolio, videodokumentation, skriftlige redegørelser osv. Alle særdeles relevante metoder til evaluering af et komplekst felt. Den kvalitative tilgang vanskeliggør dog en samlet vurdering af feltet. Yderligere kan det synes vanskeligt at vurdere effekter af tiltagene.

På Øverby kompetansesenter har man valgt at tage denne udfordring op og undersøge og afprøve forskellige metoder til systematisk evaluering af specialpædagogisk praksis.

SES-projektet

Gennem projekt "Systematisk Evaluering af Specialpædagogiske Tiltag" (SES-projektet) har Øverby Kompetansesenter i samarbejde med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet således ønsket at afprøve metoder, der kan dokumentere effekter af specialpædagogisk praksis med så høj grad af evidens som muligt, samt med mulighed

for at samle erfaringer i mere kvantificerbare opgørelser. Sådanne metoder kan tjene til at informere offentligheden om virkningerne af specialpædagogiske tiltag samt være arbejdsredskab til dokumentation af det statlige specialpædagogiske støttesystemets (Statped) ydelser. Hensigten er at integrere evaluering som en del af centerets arbejdsmåder og dermed udvikle en evalueringskultur, der bidrager til at kompetansecenteret løbende dokumenterer og udvikler sin praksis med baggrund i evaluering.

Denne artikel vedrører overvejelser som grundlag for valg af metoder samt præsentation af den undersøgende pilotfase, hvor en arbejdsgruppe gennem et år har gennemført og afprøvet forskellige redskaber og samlet erfaringer.

Arbejdet har taget udgangspunkt i senterets konkrete virke, men perspektiverne fra pilotprojektet er interessante og relevante for hele det specialpædagogiske arbejdsområde. Evaluering af specialpædagogisk praksis er en udfordring og et udviklingsområde, der rejser særlige problemstillinger. Der mangler fortsat relevante bud på løsning af evalueringsspørgsmål.

SES er anvendelse af allerede kendte, afprøvede og relevante målemetoder i evalueringsammenhæng. Disse gøres relevante for specialundervisningen i kombination med didaktiske relationstænkning.

Evaluering og evidens

Som grundlag for valg af metoder har vi i pilotfasen truffet en række valg. Hensigten er at dokumentere kvaliteten og værdien af centerets arbejde i en mere kvantitativ form samt at vise effekter af indsatserne.

Kvalitet kommer fra det latinske ord ”qualitas”, der betyder beskaffenhed, art eller egenskab.

Man kan sige, at noget har den egenskab, der passer til de opgaver, det skal bruges til. Når der skal vælges et fokus i evalueringssammenhæng i Statped-regi er der forskellige perspektiver at ”måle” på: organisatorisk kvalitet, der handler om hvorledes arbejdet tilrettelægges, faglig kvalitet, hvor det professionelle håndværk kommer til udtryk, samt oplevet kvalitet, hvor brugerens oplevelse af ydelsen tænkes med (Svinth, 2008).

I SES-projektet har vi valgt at rette fokus på den faglige kvalitet, hvor det professionelle håndværk kommer til syne. Statpeds ydelser har til hensigt at forbedre læringsudbytte og trivsel i skolen. Således vil fokus være rettet mod de didaktiske valg samt elevernes læringsudbytte på både faglige, sociale og personlige områder.

Evidens kommer fra det latinske *evidentia* og betyder klarhed, vished. En evidensbaseret effektundersøgelse skal give vished om interventionen ”virker”. Det specialpædagogiske arbejdsområde er karakteriseret ved det individuelle udgangspunkt og kompleksiteten i hver enkelt sag. Således betragtes de klassiske evidensbegreber knyttet til specialpædagogik ofte som modstridende.

Knyttet til didaktikken kan evaluering sammenfattes i henholdsvis teknisk, praktisk og kritisk rationalitet. Den tekniske rationalitet knytter an til naturvidenskaben som har kontrol, forudsigelighed og lovmæssig forklaring som hovedinteresse. Praktisk rationalitet er knyttet til åndsvidenskaben og har kommunikation, forståelse, praktisk handling og udvikling som hovedinteresse. Kritisk rationalitet har sammenhæng med samfundsvidenskaben og er optaget af afsløring og frigørelse (Habermas, 1992).

Man kan sige, at vi i denne sammenhæng tilstræber teknisk rationalitet, og ser efter

redskaber, der kan dokumentere i den tekniske rationalitets interesse. Det er et valg, hvad man ønsker at fokusere på. Vi bør kunne evaluere specialpædagogikken gennem anvendelse af forskellige tilgange. De forskellige tilgange til evaluering giver svar på forskellige spørgsmål og har forskellige erkendelsesinteresser. Der ligger ikke en opfattelse af, at den ene fremgangsmåde for evaluering er bedre end den anden. Blot at det de forskellige tilgange giver svar på noget forskelligt. Det er den tekniske rationalitet, der giver de største udfordringer i relation til specialpædagogik.

I evalueringssammenhæng er snarere en bevidsthed om, hvilke informationer er nyttige – og at metoderne sammensættes for at gøre nytte. Nissen (2008) giver et eksempel på dette, hvor Metaanalyser af RTC-design og RTC-design¹ almindeligvis anbringes øverst i evidenshierarkiet, og er egnet til analyse af specifikke interventioner som fx kliniske forsøg med eksempelvis dobbeltblinddesign, hvor hverken forskerne eller kontrol- og interventionsgruppe ved hvem der modtager interventionen. Det er imidlertid et smalt evidensbegreb, idet disse design kun producerer viden om interventionen virker, men ikke nødvendigvis viden om, hvorfor en given intervention virker eller viden om, hvorledes den "interventionen går ud over" oplever det.

I SES-projektet tilstræber vi at samle værktøjer, der kan imødekomme specialpædagogikkens særkende og tilbyde fleksibilitet ift det individuelle udgangspunkt. Samtidig ønsker vi at afprøve værktøjer med så høj grad af evidens som muligt. Det vil eksempelvis sige, at elevens adfærd følges med henblik på at dokumentere effekter, og at målene for interventionen er nået. Samtidig vil vi følge og til-

stræbe at dokumentere gennem adfærdstermer, hvad eleven kan. Evalueringskriterierne beskriver i hvilken grad den tiltænkte adfærd finder sted. Det vil sige, at der er overensstemmelse mellem mål og handlinger. Dette kalder Carsten Bendixen for den radikale form for adfærdsmålformulering (Bendixen 2005, Nielsen, 2008). Med den radikale form for adfærdsmål evalueres præstationer ved at registrere og vurdere, hvad den enkelte elev kan.

En del af de henvendelser centrene får om elevsager kan målformuleres og registreres i den radikale form, men ikke alle.

"Det er oplagt, at man i de radikale målformuleringer får alvorlige problemer med at opstille mål, der er tilstrækkeligt brede og rummelige til at give plads for pædagogiske intentioner om den personlige udvikling, kreativitet, spontanitet og oplevelsesorienterede læreprocesser."
(Bendixen 2005:34)

Såfremt de vigtigste målområder er inden for mere komplekse målområder er det nødvendigt med målformuleringer, der rummer begreber om adfærd, som antages at være tegn på, at elever har tilegnet sig det, der er målene med aktiviteten. Dette kalder Bendixen for den moderate form for adfærdsmålformulering (Bendixen 2005:35, Nielsen 2008). Med den moderate form for adfærdsmålformuleringer anvendes adfærdspåpegende verber som fx "gøre rede for," "give udtryk for," og det der registreres kan enten være selve den udtrykkende handling eller noget, der antages at ligge til grund for den udtrykkende handling, fx en "indre, mental aktivitet" der kan vedrøre "anvendelse af viden," "analyse" eller "stillingtagen og vurdering".

Samlet er det dog afgørende for systematikken, at der fastlægges konkrete og evaluer-

¹ Randomized Controlled Trials. Forsøg med præ- og post-test ift indsatser i interventionsgruppe og kontrolgruppe

bare mål. Disse følges og opgøres i skemaform enten i form af GAS (Goal Attainment Scale) eller taksonomiske, eller talmæssige (procentvise) opgørelser for kriterier for mestrings eller målopnåelse.

I pilotfasen har vi på Øverby Kompetansesenter valgt at koncentrere indsatsen omkring Goal Attainment Scale² som et primært redskab, da det er vores opfattelse at GAS tilbyder den fleksibilitet, der er nødvendig ift mangfoldigheden i centerets arbejde, og samtidig tilbyder den systematik der tilstræbes i relation til at udsige noget samlet om indsatsernes effekt og virkemåder. Vi supplerer Goal Attainment scale med andre tilsvarende ”radikale” mål(e)redskaber i form af scatterplot, likertskaleringer og ratingscales. Princippet er, at man arbejder ud fra en ”baseline”, som er udtryk for elevens nuværende status på en række målområder.

I forhandlingen af målene ligger en tilgang til forståelse, praktisk handling og udvikling med spørgsmål som betydningen af skolens sociale rum, elevens vilje, intentioner, engagement osv. i overensstemmelse med den didaktiske relationstænkning. Herved knyttes også den praktiske og kritiske rationalitet til udformning af målene. Det giver mulighed for at imødekomme de specialpædagogiske perspektiver. Netop for at undgå at specialundervisningen alene ser på eleven som en ”elev med handicap” anskues mulighederne i hele den didaktiske relationstænkning. Det er ikke blot et individ i vanskeligheder. Det er et individ der møder et system. Systemet kan være mere eller mindre befordrende for elevens udvikling.

² GAS blev først beskrevet af Kiresuk og Sherman (1968) som en generel metode til at evaluere udbytte af psykiatrien. GAS blev udviklet på et tidspunkt hvor der var stort behov for et instrument, der kunne tilpasses forskellige serviceområder. GAS er siden blevet brugt inden for mange forskellige områder: Undervisning, rehabilitering, medicin, sygepeje, socialt arbejde, projektadministration mv.

Den didaktiske relationstænkning

I den didaktiske relationstænkning favnes kompleksiteten i undervisning og læring som en helhed. Der fokuseres på (Him og Hippe, 1997 side 73):

- Elevernes sociale, kulturelle, psykologiske og fysiske læringsforudsætninger
- Kulturelle, sociale og fysiske rammefaktorer (herunder lærerens forudsætninger)
- Læringsmål
- Indhold
- Læreproces
- Vurdering

Undervisning kan forstås som en målrettet og specialiseret form for social aktivitet, der har som intention at stimulere læring (Rasmussen, 2004). Man kan sige at undervisning er en bevidst og systematisk samfundsmæssig og kulturel påvirkning (benyttelse, fremme af) af potentialet for læring. Læring foregår ikke alene i skole og uddannelse. Men i skole og uddannelse tilrettelægges et curriculum (en læreplan) som indlæringen målrettes mod. Der er en bestemt hensigt, et bestemt mål med den pågældende læreproces. Omstændighederne i form af lokaler, materialer og indhold tilrettelægges så disse bedst tilgode ser målet. Undervisning kan opfattes som det, læreren prøver at gøre for at stimulere elevernes læringsaktiviteter. Resultatet afhænger af elevens egen indsats. At der undervises er ikke nødvendigvis lig med et læringsresultat. Læringen afhænger helt og aldeles af elevens medvirken.

De ydelser, der udgår fra Statped, skal understøtte den gode læreproces, og således virke i relation til kompleksiteten i den didaktiske relationstænkning. Det er denne ”virkning” SES projektet tilstræber at opnå indsigt i gennem evalueringen. Således retter vi fokus på resultater, men med forskelligt fokus afhængig af den enkelte sag. Væsentligheden

i at understrege dette i specialpædagogisk sammenhæng er, at vanskelighederne ikke nødvendigvis ligger hos eleven, men som et samspil mellem elev og en målrettet teoretisk informeret og didaktisk kompetent indsats med henblik på at elevens opnår det optimale læringsudbytte og den bedste trivsel i skolen. I den didaktiske relationstænkning forholdes og forstås undervisning og læring til alle faktorerne. Relationstænkningen indebærer at faktorerne er sammenhængende indbyrdes og virker på hinanden.

Goal Attainment Scale

I SES-projektet har vi valgt at arbejde med Goal Attainment Scale (GAS) som det primære redskab til systematisk evaluering af de specialpædagogiske tiltag. Fordelen ved GAS er, at det er et gennemprøvet og dokumenteret redskab til vurdering af målopfyldelse (Glover et al., 1994; Rockwood et al., 2003; Schlosser, 2004; Yip et al., 1998). Goal attainment procedurernes reliabilitet og validitet er blevet vist i flere studier (fx Gordon et al., 1999; Rockwood et al., 2003). Goal Attainment Scale skriver sig således ind i en international referenceramme.

Goal Attainment Scaling (GAS) er en tankegang som blev opfundet af Kiresuk for at finde fleksible målemetoder, der kunne tage højde for at målsætninger er noget meget individuelt. Man udvælger områder for udvikling, og for hvert af de udvalgte områder aftaler man en skala med mulige målsætninger, som er tilpasset til den enkelte. Det som GAS måler er forandringen.

Redskabet er valgt da det giver tilstrækkelig fleksibilitet i relation til de tjenester Statped udfører. Hvert fagområde kan fortsætte med at udvikle kvaliteten i de monofaglige værktøjer uafhængig af GAS-evalueringen. Målene fastlægges i relation til værdien af forandringer i praksis. Således sikres en sammenhæng

mellem Statped-indsatsen og den faktiske hverdag i skolen. Det er centralt, at undersøge om indsatserne i Statped medfører ændringer og forbedringer i den (special)pædagogiske praksis i elevens hverdag. GAS vil kunne bidrage til indsigt og forståelse for, hvornår vi lykkes med dette, og hvilke vanskeligheder der er årsager til, at vi ikke lykkes.

GAS anbefales netop særligt som procedure i evalueringsprojekter af høj kompleksitet (Yip et al., 1998), hvilket kendetegner de specialpædagogiske tilbud der udgår fra Statped. GAS har typisk været anvendt i socialpsykiatrien og rehabiliteringen knyttet til ICF.³ Vi finder at redskabet er egnet til vurdering af målopfyldelse inden for det specialpædagogiske område, da det naturligt lægger sig op ad det didaktiske arbejde med målsætninger, samt giver mulighed for at tage afsæt i alle områder af didaktisk relationstænkning.

Med inddragelse af GAS vælges hvilke fem fokusområder, der er vigtigst netop nu. De aftalte GASmål kan føres ind i den individuelle undervisningsplan. Når vi vælger at bruge GAS selvom der findes individuell opplæringsplan (IOP) skyldes det at planerne ofte er meget varierede med hensyn til deres egnethed som evalueringsredskab. Med inddragelse af GASmål sikrer vi, at målene i planen kan evalueres. Måden at skalere mål på ligner de fremgangsmåder der er kendte i specialundervisningen: langsigtede mål, kortsigtede mål og her-og-nu-mål.

Man samler de parter, der har størst kendskab til eleven i skolehverdagen. I pilotfasen har vi i SES-projektet drøftet målene på tværs af Statped, lærere, pædagoger, skoleledelse og PPT. Det har stor betydning, at man i fælles-

³ ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) er en ny klassifikation af funktionsevne, der rækker ud over de medicinske diagnoser og rummer begreber til beskrivelse af personens muligheder for aktiv deltagelse i samfundet. Om ICF se fx www.Marselisborgcentret.dk

skab finder frem til realistiske mål på baggrund af de handlingsbetingelser der findes. Målene skal anerkendes af primærpersoner som væsentlige (elev og forældre). De skal være så evaluerbare så muligt. Det vil sige, at de skal formuleres, så man med stor sikkerhed og uden diskussion kan afgøre om personen har nået målet eller ej. De formuleres i overensstemmelse med GAS termer.

- Status beskrives for et givent område og indføres i rubrikken ”noget mindre end forventet” (-1)
- Det forventede mål indføres i rubrikken ”forventet” (0)
- Herefter opstilles de mål, der skal nås for at personen opnår ”noget mere end forventet” (+1) og ”meget mere end forventet” (+2) og ”meget mindre end forventet” (-2)

Status er ”noget mindre end forventet”, idet vi altid tager udgangspunkt i, at undervisningen skal føre til noget, og at udgangspunktet således er mindre end forventet.

Målene evalueres jævnligt. Når et mål er nået, vurderes det, om det skal skærpes, eller om der skal opstilles et nyt. Fremgangsmåden svarer til, at der udarbejdes en baseline – hvor er vi nu. Ud fra denne skaleres målene.

Eksempel

Ved samtalen mellem Statped og skolen kobles den neuropædagogiske udredning til praksis i skolens hverdag. Denne dreng i 5. klasse har erhvervet hjerneskade efter en bilulykke, og har en adfærd præget af impulsivitet, koncentrationsvanskeligheder fulgt af en ekstrem udtrætning. Yderligere er der motoriske vanskeligheder, læse- og skrivevanskeligheder, der fylder meget i skolehverdagen.

Ved samtalen med skolen kommer det frem, at det der skaber flest udfordringer i dagligdagen er at koncentrere sig. Han har vanskeligt ved at have fokus på fag og undervisning, bliver let afledt af kammeraterne og bruger meget tid på at komme ind i klassen, og på at blive parat til at modtage undervisning. Hver gang der har været afbræk i løbet af dagen starter problemerne forfra – efter frikvarter, efter spisning osv.

Yderligere er eleven så hindret af sine motoriske vanskeligheder, at skriveprocessen er langsom og resultaterne sparsomme. Skrivevanskelighederne påvirker alle fagene, så han har vanskeligt ved at bruge sine ressourcer. Således vælger vi at fokusere på det som er vigtigst i skolehverdagen netop nu, og udvælger i fællesskab følgende fem evalueringsområder:

- Elevens udvikling ved brug af tekstbehandling som kompensation for skrivevanskeligheder
- Sikkerhed og hastighed i tekstproduktion gennem brug af touch-metoden
- Elevens udvikling i skrivning, når han er fritaget for den motoriske hindring ved tekstproduktion
- Elevens faglige udvikling i matematik, når han er fritaget for den motoriske hindring
- Samlet om eleven motiveres mere for undervisningen, udtrættes mindre, kommer til tiden efter friminut, - og samlet trives bedre i skolen.

I GAS-termer opstiller vi de første arbejds mål således med henblik på at vurdere elevens udvikling:

GAS-Skema

Niveau	Mål 1	Mål 2	Mål 3	Mål 4	Mål 5
	Lære tekstbehandling i Word	Producere fri tekst i tekstbehandling	Lære touch	Styrke fagligt i matematikken via pc uafhængigt af det skrivemotoriske	At han kommer tids nok ind efter friminut
Meget mere end forventet (+2)	Gemme filer med navn i mapper	Ti linier fri tekstproduktion i Word	Ønsker at arbejde med at lære touch	Har automatiseret løsning af opgaver med 10'er venner og løser disse uden opfordring	Kommer til tiden i 90 % af timerne efter friminut
Noget mere end forventet (+1)	Lære at oprette mapper	7-8 linier fri tekstproduktion i Word	Kommer i gang med at træne touch	Kan løse opgaver med 10'er venner selvstændigt på opfordring, men uden støtte	Kommer til tiden i 80% af timerne efter friminut
Forventet (0)	Lære at give sine filer navn	5-6 linier fri tekstproduktion i Word	Kortlægning af, hvad han kan i touch	Kan forstå princippet i 10'er venner ved at løse opgaver med støtte	Kommer til tiden i 70% af tiden efter friminut
Noget mindre end forventet (-1)	Kan lagre en fil	3-4 linier fri tekstproduktion i Word	Har vist forudsætninger for touch	Magter ikke at arbejde med 10'er venner	Kommer for sent i halvdelen af timerne efter friminut
Meget mindre end forventet (-2)	Kan skrive en tekst	1-2 liner fri tekstproduktion i Word	Fortsætter "et" finger system	Viser ingen forståelse for arbejde med 10'er venner	Kommer for sent i 70% af tiden efter friminut

Mål vurderes og evalueres løbende i skemaer, scatterplot og ratingscales i forhold til givne handlingbetingelser. Handlinger evalueres og justeres undervejs.

Scatterplot

Scatterplot er en simpel fremgangsmåde, der første gang blev rapporteret af Touchette,

MacDonald og Langer (1985), hvor dagen inddeles i korte segmenter som eksempelvis 30 mintutters intervaller eller opdelt efter naturlige brud i løbet af dagens aktiviteter. Ved slutningen af hvert interval noterer læreren, hvor hyppigt adfærden viste sig, fx 0, 1 eller 2, 3 eller mere i løbet af intervallet. Dette kan forenkles ved at læreren markerer om adfærden opstod eller ej ved at sætte et mærke.

Med GAS og scatterplot samt andre mere ”radikale” målregistreringer vil vi både kunne følge den enkelte elevs udvikling på udvalgte målområder, men også kunne opgøre i større datasæt inden for forskellige udviklingsområder i et pre- og posttest design. Redskaberne vil kunne hjælpe os med at få mere systematisk indsigt i hvornår vi lykkes og ikke lykkes med indsatserne, samt hvilke faktorer, der ser ud til at have betydning. Redskaberne sammensættes efter behov med henblik på at dokumentere de GAS mål, der er sat for den pågældende elev.

Afrunding – foreløbige erfaringer

Erfaringerne i SES-projektet er, at vi har fået nogle meget konkrete og tydelige evalueringsredskaber, der sætter fokus på effekten af det arbejde Øverby Kompetansesenter udfører. Yderligere betyder forhandlingerne med skolens lærere og ledere at Statped ”rykker tættere på” hverdagen i skolen, hvor forhandlingen af målene gør senterets arbejde meget praksisnært og relevant. Således kan SES-fremgangsmåderne opfattes som et kommunikationsredskab mellem Statped, PPT og skole. I denne dialog har Skole og PPT giver udtryk for, at det har fungeret godt at være så konkrete som redskaberne har lagt op til. Yderligere, at det har givet nye arbejdsredskaber og et bedre fokus for arbejdet med IOP. Flere giver i interviews udtryk for, at de er tilfredse med systematikken, og at de gennem deres medvirken i projektet har fået skærpet bevidsthed om betydningen af præcis dokumentation. Anvendelsen af GAS som redskab betydet en bevidsthed om, hvor-

når vi er lykkes eller ikke lykkes, således opleves redskaberne som nyttige og understøttende som evalueringsredskab.

Udsagn fra interview med skole og PPT

Om målene

Lærer: Det er det jeg synes er mest vigtigt, at vi har sat så præcise, konkrete og gennemførbare mål.

Pedagog: Det er motiverende. Ser hvad vi har opnået. Det er mere spændende.

PPT: Nu er det målene der styrer og ikke historien.

PPT: De fem timer vi brugte på at sætte målene op var godt givet ud.

Lærer: Det er lærerrigt at kunne konkretisere målene, og bruge det som en del af planlægningen ved at sætte sig op konkrete mål.

I relation til IOP

Lærer: Dette er blevet meget mere konkret. Måske er IOP lidt mere generel.

PPT: Udgangspunktet for IOP er jo veldig bra, men man laver dem jo en gang om året, så målene bliver ikke brugt, men ligger i en skuffe.

En IOP burde også være en sådan proces. Hvor du som lærer sætter op hvad der skal arbejdes med i denne periode.

Målene i IOP er for overordnede, eksempelvis ”skal blive bedre i norsk”.

SES-projektet er en bestræbelse på at evaluere specialpædagogik med så høj grad af evidens som muligt, og er således en bestræbelse på evaluering i en teknisk rationalitetsinteresse.

SES-fremgangsmåden er et supplement til andre mere kvalitative tilgange, der fortsat er særdeles relevante. Vi skal kunne trække på forskellige redskaber, når pædagogiske indsatser evalueres.

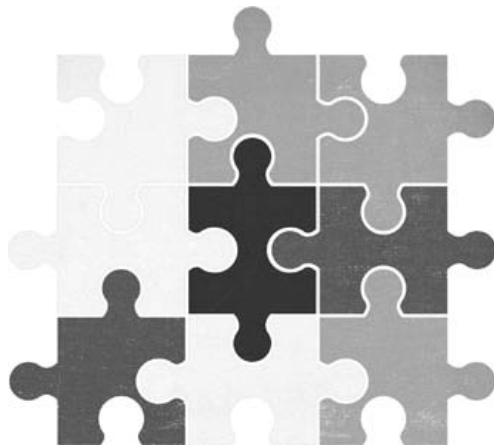
Pædagogik og læring skal fortsat være udfordrende og overskridende med plads for personlig udvikling og spontanitet. I den sammenhæng vil fremgangsmåderne måske opleves vel meget i den tekniske rationalitets interesse, og som en reduktion af, hvad undervisningen betyder i relation til elevens udvikling. Ikke alt kan eller skal sættes ind i operationelle mål. SES tilgangen er således et af de arbejdsredskaber vi vil tage i anvendelse med henblik på at dokumentere centrene's ydelser og skærpe aftalerne i sagsarbejdet suppleret med kvalitative evalueringsformer.

Det vanskelige i SES tilgangen er udfordringen med at gøre målene præcise nok. Det er en udfordring, men jo nok en særdeles relevant udfordring i specialundervisningen.

Litteratur

- Glover, S., Burns, J. & Stanley, B. (1994). Goal Attainment Scaling as a Method of Monitoring the Progress of People with Severe Learning Disabilities, *British Journal of Learning Disabilities* 22: 148–150
- Gordon, J., Powell, C. & Rockwood, K. (1999). Goal Attainment Scaling as a Measure of Clinically Important Change in Nursing-Home Patients, *Age and Ageing* 28: 275–281
- Habermas, J. (1992) *Postmetaphysical thinking: philosophical essays*. MIT Press, Cambridge, Mass.
- Him og Hippe (2007 2. udgave): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: en studiebog i Didaktik*, Gyldendal
- Jones, M.C. Walley, R.M, m.fl (2006). Using goal attainment scaling to evaluate a needs-led exercises programme for people with severe and profound intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disabilities, Vol. 10, No. 4, 317-335*
- Kiresuk, T.J., Smith, Aa, Cardillo, J.E. (Eds.). (1994). *Goal Attainment Scaling: Applications, Theory, and Measurement*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994
- Nielsen, A.M. (2008). Mål og Evaluering. I: Ringsmose, C. (red.). *Evaluering og Læring. Tidsskriftet Kognition og Pædagogik nr. 67*. Dansk Psykologisk Forlag
- Nissen, P. (2008). Virker det. Om evidens og effektivmåling. I: Ringsmose, C. (red.). *Evaluering og Læring. Tidsskriftet Kognition og Pædagogik nr. 67*. Dansk Psykologisk Forlag
- Rasmussen, J (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne*. Hans Reitzels Forlag
- Ringsmose, C. (2008): *Evaluering og Læring. Tidsskriftet Kognition og Pædagogik nr. 67*, Dansk Psykologisk Forlag
- Rockwood, K., Howlett, S., Stadnyk, K., Carver, D., Powell, C. & Stolee, P. (2003). Responsiveness of Goal Attainment Scaling in a Randomised Controlled Trial of Comprehensive Geriatric Assessment, *Journal of Clinical Epidemiology* 56: 736–743
- Schlosser, R. (2004). Goal Attainment Scaling as a Clinical Measurement Technique in Communication Disorders: A Critical Review, *Journal of Communication Disorders* 37: 217–23
- Svinth, L. (2008). Kvalitet i dagtilbud. I: Ringsmose, C. (red.). *Evaluering og Læring. Tidsskriftet Kognition og Pædagogik nr. 67*. Dansk Psykologisk Forlag
- Yip, A., Gorman, M., Stadnyk, K., Mills, W., Macpherson, K. & Rockwood, K. (1998). A Standardized Menu for Goal Attainment Scaling in the Care of Frail Elderly, *The Gerontologist* 38 (6): 735–742
- SES-projektgruppen ved Øverby kompetansesenter består af: Annemarie Aarestrup, nevropsykolog; Anne Sofie Børresen, specialpædagog; Roar Dalin, socialpædagog; Eva Mølmen, fysioterapeut; Eli Marie Killi, specialpædagog; samt Charlotte Ringsmose, psykolog, Ph. D.*

Stor tak til PPT og skoler, der har medvirket i projektet, og til de lærere, der har medvirket ved afprøving og tilpasning af skemaerne.



Relasjoner og læring

Relasjonsperspektivets betydning for språkutvikling

– erfaringer fra et prosjekt



Av Gunnar Fodstad og Margun Øverland
Rådgivere, Øverby kompetansesenter

Innledning

Vi har gjennom mange år som spesialpedagogiske veiledere erfart at barn som har vansker med å lære språk blir trent løsrevet fra deres naturlige miljø, oftest voksenstyrt og uten at barna selv er oppmerksomt deltagende. Betydningen av ord og begreper gir da begrenset mening for barna og blir derfor lite generaliserbare. Da vi fikk ett oppdrag fra et oppvekstsenter om å bidra med kompetanseheving om språkstimulering for å forebygge lese- og skrivevansker, ønsket vi derfor å sette fokus på relasjonsperspektivets betydning for språkutviklingen.

Bakgrunn

Med utgangspunkt i tanken om at språkvansker ikke er et isolert fenomen, forsøkte vi å formidle at det heller ikke skal behandles isolert i pedagogisk sammenheng. Vi er og blir mennesker i kommunikasjon med andre. Vi sosialiseres ved hjelp av språk og kommunikasjon, og vi utvikler oss kognitivt og emosjonelt ved hjelp av det samme, både verbalt og non-verbalt. Dette synet representerer en teoretisk overgang fra å studere individets egenskaper (alene) til å studere samspill og relasjoner mellom mennesker og den situasjonen de befinner seg i. I praksis betyr dette at istedenfor å betrakte læring som en individuell prosess, studerer man læring som en

sosial prosess.¹ Ifølge Vygotskys utviklingsteori vil alle barns mentale funksjoner og ferdigheter først opptre på et mellompersonlig plan og så på et individuelt plan (fra Per Lorentzen: "Uvanlige barns språk, s. 31").

Derfor har det samspillet barnet er en del av, etter hvert blitt den viktigste tilnærmingen for å lære barn både hva språket brukes til og til å lære selve språkssystemet. Det er viktig at språkpåvirkning og språklæring foregår i situasjoner som er meningsfulle for barnet, slik at de begrepene som presenteres får et reelt innhold.²

Utvikling og læring vil blant annet henge sammen med at barnet og den voksne har hver sin sentrale rolle, med læreren som ansvarlig for innhold og formidling. Det blir også

1 Ønsket om samspill og samhörighet er avgjørende for utvikling av et funksjonelt språk, og dette "ønsket" er barn født med. For eksempel dokumenterer nyere spedbarnsforskning at spedbarnet helt fra fødselen av søker etter menneskeansikt og er parate til samspill. (Bråten 2004). Dette dokumenteres også av flere forskere: (Stern 2003, Lorentzen 2001, Trevarthen 1989, Bateson 1975, Winnicott 1985).

2 Anne Høigaard (2006, s. 15) understreker at for å lære språket er kommunikasjon både veien og målet. Språk er nyttig å lære fordi det kan brukes i samvær med andre. Språk er ikke nyttig i seg selv, hvert ord har for såvidt ingen egen mening, men tillegges meninger i situasjonen av de som deltar i samtalen.

lærerens ansvar å legge til rette for at barnet kan være aktivt i situasjonen og ikke passivt mottakende. Det er dessuten den voksnes oppgave å ”tune in” på barnet ved å observere barnets reaksjoner og gi nye innspill på et aktuelt tema når de ser at barnet er klar for det.

Spesialpedagogikken har i mange år tatt utgangspunkt i hva man kan kalle ”gjennomsnittsbarnet”. Denne tenkningen er basert på en lineær utviklingspsykologi hvor kognitiv utvikling skjer etter et bestemt mønster av stadier og faser (Lorentzen 2001). Det er blitt laget maler for hva barn skal mestre på forskjellige alderstrinn. Undervisningen av barn med funksjonshemninger har derfor tradisjonelt tatt utgangspunkt i diagnostiseringer og utredninger ut fra fasene, og lærerens oppgave blir å ”fylle” på der barnet viser mangler. Barnets rolle blir sett på som mottakende, og det blir lagt mindre vekt på barnets initiativ og aktive deltagelse. Det kan ses på som en type ferdighetspedagogikk som gir opplæring utenfor sammenhenger som er meningsfulle for barnet.

Forskning har nå i mange år vist at barn er en deltagende part i sin egen utvikling fra de er født, ved at de aktivt søker en kommunikativ relasjon med andre mennesker (Bråten 2004, 2007). Spesialpedagogens rolle bør derfor bli en annen enn tidligere. Fra undervisning med utgangspunkt i barnets manglende kunnskap og ferdigheter, bør hun gå inn i en tett relasjon med barnet, ta i mot dets signaler og gi ny informasjon når barnet er klar for det. Ut fra et slikt perspektiv får pedagogen dermed kjennskap til det enkelte barns ressurser og behov for kunnskap. Det er ikke minst avgjørende at pedagogen har oppmerksomheten på hvilken måte det enkelte barn best kan tilegne seg ny kompetanse. Pedagogen har fremdeles ansvar for å legge til rette situasjoner gjennom tematisering og konkretisering i en meningsfull kontekst, for å muliggjøre at læring finner sted.

Et prosjekt om forebygging av lese- og skrivevansker

Prosjektet vi var involvert i hadde som mål å vise hvordan man kan bli mer observant overfor barnets initiativ og motivasjon, samt hvordan man kan bruke barnets oppmerksomhet og naturlige situasjoner til språktilegnelse. Det var forankret i en kommune ved et oppvekstsenter for barn fra barnehagealder til og med fjerde klasse.³ Oppvekstsenteret hadde de siste årene hatt fokus på tilpasset leseopplæring og systematisk språkstimulering i barnehage og skole. Deres erfaringer viste at den form for språkstimulering som var benyttet sammen med tilpasset leseopplæring ut fra nivåtenkning, ikke ga god nok hjelp og støtte, blant annet for barn med spesifikke språkvansker. De ønsket å tilegne seg en helhetsforståelse av barnet og få nye måter å tenke og handle på før de skulle iverksette tiltak. Deltakerne i prosjektet var ansatte i barnehage og skole med assistenter og pedagoger, PPT og andre faglige ressurser i kommunen.

Som faglige veiledere i prosjektet, ønsket vi å bevisstgjøre personalet på egne holdninger og utfordre dem på deres pedagogiske grunnsyn, dvs. den virkelighetsoppfatning som ligger til grunn for hver enkelts pedagogiske virksomhet. Vi forsøkte å snu fokuset fra den pedagogiske grunntanken om at problemet ligger i barnet – og det må ”repareres” i størst mulig grad – til å ta utgangspunkt i hvordan pedagogen kan møte barnet slik at det får utviklet sine ressurser på best mulig måte.

Opplegget vekslet mellom forelesninger og videoopptak av deltagerne fra deres hverdag i barnehage og skole. Videoopptak ble presentert med fokus på kommunikasjon, samhandling og språk. Vi balanserte mellom å formidle ideer og gi rom for at de fikk drøftet den nye informasjonen. Deltagerne fikk reflektere over

³ Prosjektmidler ble finansiert av Utdanningsdirektoratet via programmet. ”Kunnskapsløftet – fra ord til handling”

egen praksis sett i sammenheng med den teoretiske forståelsesrammen de nettopp hadde fått presentert. Et av våre mål var å finne en måte å endre praksis med hensyn til språkopplæring. Vi var opptatt av å formidle teori ved å knytte stoffet direkte til praksis og konkrete situasjoner slik at kunnskapen kunne omsettes i deres daglige arbeid i skole og barnehage. Når man har et teoretisk fundament for den praksisen man skal utøve, er det nødvendig å spørre seg selv: "Hva betyr dette for barnet?"

Marte Meo og videoopptak som arbeidsredskap

Marte Meo-metoden⁴ bruker video for å vise hva som skjer i samhandling og kommunikasjon mellom barn og voksen når barnet får den støtten det trenger for videre utvikling. Gjennom å bruke video i veiledning av pedagogisk personell, oppnår man ikke bare bevisstgjøring av detaljene i menneskelig kommunikasjonssituasjon, man blir også tydelig klar over hvordan man selv kommuniserer. Her dreier det seg om alt fra kroppsspråk, mimikk, tonefall og hvilken mening utsagn kan ha for den andre. Noe av essensen i Marte Meo-metoden er at det blir fokusert på det som fungerer etter hensikten i en kommunikasjonssituasjon. I filosofien bak metoden finner man tanken om at det man får positiv oppmerksomhet på gjentar man gjerne. Mange mener at det man får negativ oppmerksomhet på også gjentas, men etter vår mening gjelder det hovedsakelig når barn stoppes i en aktivitet, uten at det får vite hva det kan gjøre i stedet. Barnet mangler kompetanse på alternativ handling og trenger veiledning på det.

⁴ Marte Meo betyr "av egen kraft" og er laget av Maria Aarts fra Nederland. Det er en videobasert veiledningsmetode som kan brukes overfor alle som er i utviklingsstøttende (herunder undervisning) – og/eller omsorgsrelasjoner. Den tar utgangspunkt i hva gode relasjoner betyr i mellommenneskelig samhandling. Det å bli sett og forstått med tanke på hva personen ønsker å formidle. Marte Meo er godt egnet til å se hvordan barnet reagerer på det læreren gir tilbake i relasjonen.

Eksempler fra videoklippene:

Eksempel 1 – språkstøttende samhandling i barnehagen

Vi filmet et måltid på en avdeling for barn fra ett til tre år. Ni barn og tre voksne satt tett i tett rundt bordet. Fokus under visningen av videoklippet var språkstimulering i en naturlig sammenheng. I klippet fokuserte vi på at relasjonen mellom pedagogen og barna på filmen allerede var til stede: Barna viste straks interesse for henne da hun åpnet matboksen sin samtidig som hun kommenterte handlingen. De visste at hun hadde noe interessant å vise. Alles oppmerksomhet ble rettet mot innholdet, og benevnelse av hva som var der gjorde at barna fikk ord på for eksempel egg. Hun oppdaget at barna var interessert i egget og utvidet begrepet i en naturlig samtale ved å legge til farger (hvit, gul), fasong (rund), preposisjoner (utenpå, inni, under), adverb (også) og matematiske begreper (delte i to og fire deler).

Under visningen av klippet forsøkte vi samtidig å bygge opp gode relasjoner til personalet ved å vise hva de gjorde som virket utviklingsstøttende på barna. Vi bekreftet at vi så dem og deres positive hensikter. Samtidig ble deres kompetanse vist til de andre medarbeiderne. Det at vi viste fram prosjektdeltagernes positive handlinger på denne måten gjorde dem stolte og mer trygge på seg selv, og de ble mer aktive i drøftinger undervegs. De var med på å drøfte innholdet i filmsnuttene vi hadde vist, og bidro dermed til at de hadde videre refleksjoner seg imellom.

Eksempel 2 – utgangspunkt i elevens fokus

I andreklasse: Elevene skal skrive om hva de gjorde i høstferien. Ett barn setter seg på gulvet ved pulten sin og fingrer med en stein (han har problemer med lesing og skrijving). Læreren går bort til han og kommenterer at han ikke sitter på stolen der han skal. Eleven ser sur ut og uttrykker at han ikke vil skrive. Lærer benevner steinen hans, og gutten forteller hvor han har

fått den fra. De kommenterer overflaten, størrelsen og fargen. Gutten blir blidere og setter seg på stolen. De snakker mer om steinen mens læreren legger ark og skrivesaker til rette, og da får gutten igjen et misfornøyd uttrykk i ansiktet. De snakker mer om steinen og læreren peker innimellom på papiret. Gutten sier at han var hjemme i høstferien og at han ikke har noe å skrive om. Lærer sier at det var det flere som var og at han kan skrive om noe hjemmefra. Gutten vegrer seg fortsatt, vet ikke hva han skal skrive. Læreren foreslår at han kan tegne, eleven vegrer seg fortsatt, men etter at de har snakket om hva han gjorde får han en idé, han retter seg opp, smiler og begynner å tegne. Lærer lover at hun skal hjelpe med å skrive litt etterpå. Gutten fullfører skriveoppgaven med nødvendig hjelp.

Læreren hadde etterpå dårlig samvittighet fordi hun hadde brukt mye av klassens felles tid på denne eleven. Da vi viste filmen viste det seg at hun kun hadde brukt fem minutter, og det var bred enighet i gruppen om at hvis hun ikke hadde tatt seg tid til å observere han og ”tune” seg inn på han, hadde han ikke fått gjort noe og hadde blitt mer misfornøyd med seg selv.⁵

Sluttkommentar

Forståelsen av relasjoners og kontekstens betydning er i dag ikke kontroversielt på teoretisk nivå, men det viser seg derimot i praksis at utøvende spesialpedagogikk ofte befinner seg i den gamle måten å undervise på. Det utføres fortsatt språktraining hvor barnet blir undervist på pedagogens premisser: materiell velges ut av den voksne, barnet tas ut av den aktiviteten og

konteksten det var i, og gjennomføringen blir viktigere enn det å ha fokus på barnets tegn og signaler. Dermed blir det lett en enveiskommunikasjon fra pedagog til barn framfor fokus på samspillet mellom barn og pedagog. Vi har da erfart at innlæringen ofte har liten overføringsverdi til andre situasjoner enn der treningen har foregått. Begrepsinnlæringen er tatt ut av sin naturlige sammenheng og det er vanskelig for barnet å vite hvor begrepene naturlig hører hjemme. Spørsmålet om hvorfor barn som har vansker med å lære språk, skal lære det på en mer komplisert måte enn andre barn, har derfor stadig meldt seg. Det kan være grunn til å stille spørsmål ved denne fortsatt eksisterende praksisen.

Referanser:

- Bråten, S. (2004). *”Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom”* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, S. (2007). *”Dialogens spill i barnets og språkets utvikling:”* Oslo: Abstrakt forlag
- Bråten, I. og Thurmann-Moe, A.C. (1995). *”Den nærmeste utviklingssone som utgangspunkt for pedagogisk praksis”* Norsk pedagogisk tidsskrift 4. 140 – 150
- Burman, E. (2008). *”K”* London og New York: Routledge Taylor and Francic group.
- Eide H.& Eide T. (2007). *”Kommunikasjon i relasjoner”* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Høigård, A. (2006). *”Barns språkutvikling”* Oslo: Universitetsforlaget
- Lorentzen, P. (2001) *”Uvanlige barns språk”* Oslo: Universitetsforlaget
- Stern, D (2003) *”Barnets interpersonlige verden”* Oslo: Gyldendal akademisk
- Sørensen Birk. J. (2003) *”Marte Meo metodens teori og praksis”* Århus, Systime A/S

5 I evalueringsskjemaene fra prosjektdeltakerne kom det fram at prosjektet faktisk hadde ført til endring av praksis. På spørsmål om de mener å ha fått ny kunnskap gjennom prosjektet skriver én av deltakerne: ”Føler jeg generelt er blitt meget bevisst på meg selv i forhold til ungene og hvordan jeg ser ungene og hvordan jeg eventuelt kan hjelpe dem” og en annen at hun nå ”Tenker mer over hvordan vi kommuniserer med ungene.” En tredje deltaker understreker følgende: ”Tenke på at språk ikke bare er ord, men samspill”.

Sosial rehabilitering

Utdrag fra veilederen "Eleven med ervervet hjerneskade - en veileder basert på nevropedagogisk tenkning", revidert versjon, 2008.



Av Roar Dalin
Rådgiver, Øverby kompetansesenter

Rehabilitering etter ervervet hjerneskade vil i mange tilfeller vare livet ut, og det vil innbefatte kontinuerlig vurdering av hvor ressursene skal settes inn. For barn og unge vil hovedvekten ligge på fysisk-medisinsk og kognitiv rehabilitering, og ansvaret vil ligge hos medisinske og pedagogiske instanser. Den sosiale rehabiliteringen blir svært ofte overlatt til foreldre og andre pårørende. Grunnen kan være at sosial rehabilitering ikke er innarbeidet som en likeverdig del i helhetlig rehabilitering. Ansvaret er ikke like godt definert.

Det sosiale nettverket er svært betydningsfullt for barn og unge. Det er der sosial identitet dannes. Jevnaldrende venner har i mange tilfeller en nesten eksistensiell betydning i det sosiale nettverket i ungdomsårene. Dette tatt i betraktning, vil fravær av venner kunne få store konsekvenser på flere områder. For mange barn og unge vil det sosiale nettverket bli mindre og vennekretsen blir betydelig redusert etter en ervervet hjerneskade. Spesielt for de med milde og moderate skader oppleves dette vondt og uforståelig, da de er mer bevisst på sine omgivelser enn de med alvorlige skader. Derfor vurderer mange barn og unge som har fått en ervervet hjerneskade, sosial deltakelse og aksept i skolen som svært viktig og vel så viktig som faglige prestasjoner. Det er på det rene at læring skjer i større grad når det er i en god sosial kontekst, og det gjelder for alle elever.

I skolen vil det i mange tilfeller være nødvendig å bruke hjelpestrategier for at eleven med ervervet hjerneskade skal kunne delta i de sosiale aktivitetene som de andre er opptatt av. Et eksempel: Vår elev kan ikke bli med på å slå ball i friminuttene da hun ikke treffer ballen med det tynne balltreet. Her kan eleven få bruke ett som er bredere enn det som vanligvis brukes av de andre elevene, for eksempel en tennisracket slik at hun treffer ballen. Det dreier seg om å være kreativ for å legge tilrette for deltakelse og i den forbindelse se også på egen praksis.

For at rehabilitering skal ha størst sjans til å lykkes, bør hjelpetiltakene settes inn i de sosiale sammenhengene der eleven naturlig hører til. Samtidig er det viktig at en har som utgangspunkt at hver enkelt atferd har en mening, om man forstår den ut fra elevens forutsetninger. Det vil i praksis si at også det sosiale nettverket; medelever, venner, slekt, naboer og andre, skal få mulighet til å forstå disse forutsetningene, og gjennom denne forståelsen bruke både evnen og viljen til å hjelpe.

Gjennom en nevropedagogisk forståelsesramme er det nødvendig å favne helheten i størst mulig grad. Det er derfor viktig at mange av de uformelle sosiale relasjonene betraktes som en potensiell ressurs i rehabiliteringen. Dette betyr at det sosiale nettverket også må være med.

Erfaring viser at en lykkes i større grad der det er samhandling mellom elevens ulike arenaer som skole, fritid og familie.

For elever med ervervet hjerneskade vil en ofte se negative endringer i forhold til sosiale ferdigheter. De kan oppleve redusert evne til å initiere samhandling, vansker med selvregulering og kommunikasjon, i tillegg til andre kognitive funksjonsendringer. Foruten å forstå dette som konsekvenser av hjerneskaden, kan en også se det som en reaksjon på å bli satt ut av ”det gode selskap”. Det kan igjen føre til usikkerhet, irritasjon, sinne, angst, depresjon eller lav selvfølelse. I denne forbindelse kan familie og venner stilles overfor store utfordringer. På grunn av at relasjonene er personlige og følelsesmessige, vil også reaksjonene på endringene her bli sterkere enn i det formelle hjelpeapparat.

Som før nevnt er det ikke vanlig at offentlig hjelpeapparat trekker inn sosialt nettverk som en ressurs i rehabiliteringen. Når en vet hvilken stor plass det sosiale nettverket har i et menneskes liv, vil det finnes ressurser der som kan bidra til at hjelpetiltakene lykkes i større grad. Derfor bør sosialt og offentlig nettverk likestilles i samarbeidet rundt rehabiliteringen. En forutsetning for å innlemme privat nettverk i rehabiliteringen, er at de også blir gitt den informasjon som skal til for å få innsikt i ressurser og vansker hos barnet etter skade, slik at de kan utøve positiv støtte.

En forutsetning for å fungere sosialt er at en har god sosial kompetanse. Denne kompetansen tilegner en seg best på arenaer der en opplever å være inkludert. De aller fleste elevene med ervervet hjerneskade vil oppleve at det sosiale nettverket endrer seg, det blir færre venner å være sammen med, og det blir færre arenaer felles med jevnaldrende. Eleven kan oppleve å bli utelatt fra fellesskapet med gamle venner. Det er to viktige årsaker til dette;

eleven har endret seg, og venner og resten av det sosiale nettverket har vansker med å takle og forstå disse endringene og trekker seg.

For at elever med ervervet hjerneskade skal øke sine sosiale ferdigheter, bør de læres og trenes på i de sosiale situasjonene som finnes. Motivasjon er en drivkraft for læring. Alle har behov for å være med i et sosialt fellesskap og vil være motivert til å tilpasse seg de normene som er i fellesskapet for å oppnå inkludering. Slik vil det sosiale fellesskapet gjennom samvær og forståelse for de vanskene eleven med ervervet hjerneskade har bidra positivt til å støtte og hjelpe elevens sosiale læring.

Vår erfaring er at skolen har behov for verktøy og metoder for å jobbe systematisk med sosial læring i skolen med denne elevgruppen. Metoder som har vist seg nyttige i denne sammenheng, er knyttet til nettverksintervensjoner. I skolen vil det være naturlig å tenke seg en kombinasjon av indirekte og direkte nettverksintervensjon, hvis målet er større sosial inkludering og kompetanse for eleven.

Indirekte intervensjon vil si nettverkskartlegging, analyse av denne og tiltaksutforming på bakgrunn av analysen.

Direkte nettverksintervensjon innebærer nettverksmøter der problemene/vanskene blir tatt opp med fokus på forståelse for disse, og på hvilken måte deltakerne kan bidra med å nå målet, som f. eks. større grad av inkludering.

Veilederen ”Eleven med ervervet hjerneskade - en veileder basert på nevropedagogisk tenkning”, revidert versjon, 2008, kan bestilles via Øverby kompetansesenter.

Relasjoner og samhandling

Utdrag fra veilederen "AD/HD og Tourettes syndrom i skolen – veileder som grunnlag for tiltak", 2009.



Av Marianne Akselsdotter og Britt Grimstad
Seniorrådgivere, Øverby kompetansesenter

Lærere og foresatte vil møte mange utfordringer i samarbeidet knyttet til utredning av elever med spørsmål om AD/HD eller Tourettes. Det er viktig at begge parter lytter til hverandre. Mange foreldre har grublet lenge over barnets avvikende fungering og manglende læring, ofte i flere år. Når læreren erfarer at elevens utvikling er negativ, bør dette tas opp med foreldrene slik at en unngår en "vente-og-se-holdning". Uavhengig av om det er foreldre eller lærere som er bekymret, bør bekymringen få konsekvenser i form av at skolen setter i gang tiltak for å bedre elevens faglige mestring.

Kunnskap om elevens faglige fungering sammen med systematisk observasjon bør være grunnlaget for den informasjon læreren bringer med seg inn i samtalen med foreldrene. Sammen med grundig vurdering av skolemiljøet bidrar læreren til kjennskap til elevens atferdsmessige fungering. Samtidig gir det omfattende og nyttig innsikt i eventuelle negative, opprettholdende faktorer i elevens sosiale miljø. Disse faktorene kan sammen danne grunnlaget for et positivt samarbeid. Konkret informasjon erstatter behovet for krisemaksimering, særlig med tanke på elever der atferden er vanskelig å forholde seg til for lærerne.

Pedagogisk tilrettelegging er påkrevet for elever med AD/HD og Tourettes. Faglig mestring er

selve grunnlaget for en positiv opplevelse av skolehverdagen. I tillegg er det vesentlig hvordan eleven møtes av lærerne. Møtet mellom lærer og elev avgjør hvordan problemsituasjoner som oppstår håndteres. En positiv håndtering gir grunnlag for gode relasjoner mellom elev og lærer.

Begreper det er viktig å ha fokus på i møte mellom lærer og foreldre/foresatte:

- respekt og tillit - den du møter med respekt viser deg etter hvert tillit
- konkretisering; vær konkret i din bekymring, beskriv forholdene og unngå normative vurderinger
- åpenhet, redelighet og tydelighet
- unngå tilsøring av faktiske observasjoner
- empati og medmenneskelighet

Mange elever med AD/HD og Tourettes har opplevd lite mestring i skolen over lang tid. De blir motløse, føler seg maktesløse og nedstemte. Vansker knyttet til skolearbeid gjør at mange mangler motivasjon. Mangel på aktiviteter som virker interessevekkende kan føre til regelbrytende atferd som provoserer de voksne. Disse elevene er ofte urolige og forstyrrer undervisningen. De skjønner ikke hvorfor situasjoner ofte blir så håpløse. Mange viser en tøff ytre atferd; den tøffe atferden er gjerne elevens forsvar. Den kan være uttrykk for angst og utrygghet. Sinne er det en ser, men det

kan være tristhet og angst som ligger under. Mange lærere har problemer med å handtere slike utfordringer.

For elever med AD/HD og/eller Tourettes er stigmatisering et stort problem. Stigmatisering helt fra ungene er små fører til at mange av disse elevene får skylda. Det skjer på grunn av uakseptable handlinger og vansker de skaper for andre; også for handlinger de ikke har utført. Negativ atferd fører til at mange foreldre synes samarbeidsrelasjonen til skolen er vanskelig; de føler at de er medansvarlige for problemer deres barn eller ungdom påfører skolen. Omtale på personalrommet der skyld legges på foreldre bidrar til at skolen flytter fokus fra ansvaret den har for å forbedre egen praksis og kompetanse.

I boka ”Ensom, utestengt, umulig?” (Osborg 2001) tar Osborg utgangspunkt i en intervjuundersøkelse av barn og ungdom med AD/HD. Forfatterne hevder blant annet at for de fleste barn og ungdommer med AD/HD er det erfaringene med lærerne som skaper mest bitterhet og sinne. Halvparten av elevene de har intervjuet uttalte at skolen var ”pyton”. Osborg hevder at mye av raseriet og ødeleggelsene som skjer i skolen, kommer av at barn med AD/HD føler seg sviktet av de voksne i skolen. Osborgs undersøkelse understreker behovet for mer kompetanse om AD/HD-relaterte vansker. Gjennom teoribasert kunnskap samt refleksjon og drøfting i kollegiet vil læreren utvikle sin forståelse av hvordan en elev med AD/HD opplever skolehverdagen. Det kan bidra til at læreren etter hvert greier å se saken fra flere perspektiver enn bare sitt eget; at han greier å flytte fokus og blir flinkere til å se eleven også gjennom ”elevbrillene”. Kunnskap hos personalet i skolen om AD/HD og Tourettes sammen med godt kjennskap til eleven er nødvendig for å utvikle forståelse og positive holdninger.

Elementer i prosessen mot handlingskompetanse:

- Innsikt i problematikken er en nødvendig forutsetning for å lykkes i arbeidet med elever med AD/HD og Tourettes.
- Lærerteamets utvikling av forståelse for daglige utfordringer sammen med eleven, skjer på bakgrunn av teoretisk kunnskap om AD/HD og Tourettes. Teoretisk kunnskap er en nødvendig forutsetning for å oppnå innsikt.
- Teoretisk kunnskap er ikke tilstrekkelig for å utvikle handlingskompetanse.
- Handlingskompetanse utvikles gjennom teoretisk kunnskap og refleksjon i samspill med de andre i lærerteamet.
- Handlingskompetanse utvikles gjennom handling i møte med de daglige utfordringene hos dem som er opptatt av å lære av erfaring.

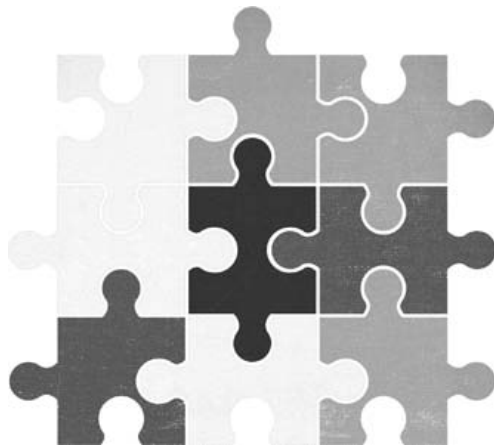
Mestring er helt avgjørende for at eleven skal få et godt forhold til skolen. Mestringsfølelse knyttes til møtet med lærere og medelever og til faglige utfordringer. Tilrettelegging som gir den enkelte elev mulighet til å prestere er en viktig faktor for gode relasjoner mellom lærer og elev. Gode ferdigheter hos lærerteamet viser seg i møtet med elevene og i hvordan teamet legger til rette opplæringstilbudet. Det er store forskjeller mellom de tiltak som gjennomføres av et kompetent lærerteam sammenliknet med lærermiljøer der kunnskap om AD/HD og Tourettes syndrom ikke er på dagsorden.

Handlingskompetansen er avgjørende for miljøet på skolen; den er avgjørende for hvordan lærere greier å håndtere vanskelige situasjoner som oppstår. Det er viktig å tenke gjennom om skolen er en ”vi-skole” der personalet står sammen og følger lojalt opp avtalte tiltak. Et personale som tydelig viser at de står sammen er forutsigbart og trygt for elevene. Handlingskompetanse vil bidra til trygge lærere og et trygt skolemiljø for elevene. En trygg lærer

handterer vanskene som oppstår; han blir sikrere i vurderingen av egne avgjørelser. En trygg lærer greier å beklage. Noen elever har stort behov for at beklagelsen verbaliseres direkte i tilfeller der handteringen viste seg å være urettferdig. Det betyr ikke at læreren må "gi seg". Raushet, romslighet og humor er nyttige

egenskaper i tillegg til tydelighet og forutsigbarhet. Da unngår læreren konfrontasjoner med moralske budskap.

Veilederen "AD/HD og Tourettes syndrom i skolen – veileder som grunnlag for tiltak", 2009, kan bestilles via Øverby kompetansesenter.



Lærevansker

- Matematikkvansker
- Lese- og skrivevansker

Utredning av matematikkvansker i skole og PPT



Av Marianne Akselsdotter
Seniorrådgiver, Øverby kompetansesenter

Det har tradisjonelt vært mindre fokus på matematikkvansker sammenlignet med lese- og skrivevansker. Dette er i endring. Erfaringsmessig er det ennå stor grad av up-løyd mark når det gjelder kartlegging og diagnoser av matematikkvansker. Det er i dag mye forskning på matematikkvansker, men til nå har det for sjelden resultert i differensierte tiltak for elevene. I det følgende ønsker jeg å dele noen erfaringer fra arbeidet med utredning av matematikkvansker.

Matematikkvansker – hva er det?

Matematikkvansker handler om å streve med tall. Blant annet dreier det seg om at tall har høy abstraksjonsgrad, og mange elever har vansker med dette av ulike årsaker. I matematikk kan du ikke støtte deg til en kontekst i så stor grad som i leseprosessen. Årsakene til hvorfor noen har matematikkvansker er sammensatte. Matematikkvansker har sammenheng med at barn er utrustet med ulike forutsetninger for å mestre tall og matematikk. Det kan også ha noe å gjøre med måten undervisningen legges opp på.

Uansett årsaker er læreren en viktig ressurs for å avdekke de elevene som har matematikkvansker. I utredning er det viktig å skille mellom de elever som har generelle eller de som har spesifikke matematikkvansker. Elever med gode kognitive forutsetninger, eller som har et intellekt innenfor normalt variasjonsområde, skal i

utgangspunktet ikke måtte streve i matematikkfaget. Spesifikke matematikkvansker, dyskalkuli, er definert som et betydelig sprik mellom kognitive evner og mestring i matematikkfaget. Erfaring tilsier at elever med gode evner, og som har særlig store vansker med automatisering av de fire regningsartene, har dyskalkuli. De har vansker med effektiv symbolbehandling, og automatisering finner ikke sted. Algoritmer og tabeller blir således ikke lagret og kan derfor ikke brukes effektivt, og kunnskapen blir ikke lett tilgjengelig.

Elever med non-verbale lærevansker, dvs. vansker med behandling av ikke-språklig materiale, vil oppleve vansker i matematikk, ofte dyskalkuli. Dette er elever som har store vansker med forståelse av sekvenser og posisjoner. De vil ha vansker med rekketelling, tallverdisystemet og posisjonssystemet innen de fire regningsartene.

Manglende evne til forestillinger er en alvorlig svikt som forårsaker matematikkvansker. Det handler om å se matematikk som bilder og/eller mønstre (du ser et bilde på løsningen). Visuelle oversiktskart er vesentlig for å mestre posisjonssystemet og er et av fundamentene innen forståelse av matematikkens tallverdisystem. Elever som har vansker med abstrakt forestillingsevne og automatisering vil ha store matematikkvansker (jfr. Baddeleys (2000) modell for arbeidsminne).

Mange med matematikkvansker har et komplisert vanskebilde, og årsakene er ofte sammensatte. Elever som har vansker innen språk (begreper og lesing) vil ha vansker med å avkode informasjon i matematikkoppgaver og de vil i tillegg kunne ha vansker med den språklige forståelsen, særlig i oppgaver med tekst. Enkelte vil kunne definere dette som dyskalkuli, andre vil hevde at dette er matematikkvansker som konsekvens av språkvanskene. Mange elever med lese- og språkproblemer har også vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon og/eller arbeidsminne.

Viktige tegn på avvik er elever som har problemer med å lære seg klokka, elever som speilvender bokstaver og tall og elever som har vansker med å orientere seg i ”rom”. Mange med matematikkvansker har også konsentrasjonsvansker. Disse elevene fokuserer lite på skifte av regningsart, og de har vansker med utholdenhet og med å holde på informasjon. Elever som løser oppgaver i svært langsomt tempo, og som samtidig har vansker med effektiv symbolbehandling, vil få problemer med å kunne hente fram tabeller og løsningsmåter. De har ikke en effektiv tilgang til egen kunnskapsbase. Generelle og spesifikke tempoproblemer gjør at eleven ikke får tilstrekkelig repetisjon i innlæringsfasen. Begge de sistnevnte vanskeområdene fører til at elevene ikke lærer seg de krevende algoritmene i matematikk.

Tidlig innsats

Jeg mener å ha sett en tendens til at elever med matematikkvansker blir oppdaget for sent. Derfor er det viktig med tidlig innsats gjennom kartlegging av denne elevgruppen. Dessuten mener jeg at det ofte blir satt inn standardtiltak for elevene som ikke er tilpasset deres vanskebilde. Vansker i matematikk fordrer at det settes i gang pedagogisk kartlegging. Læreren er sentral i denne prosessen. Kartlegging vil gi betydelige bidrag i tilrettelegging. Videre er det ting som tyder på at mange elever sliter for lenge i mate-

matikkfaget før kartlegging starter. Kartleggingen bør inneholde grunnleggende forståelse av antallsoppfatning, forståelse for sammenhengen i tallrekker og bruk av algoritme, mestring av posisjonssystemet og problemløsningsoppgaver.

PP-tjenestens rolle i utredningen

Etter at skolen har gjennomført pedagogisk kartlegging bør PPT gjennomføre en kognitiv utredning. Kognitiv utredning innebærer testing av både verbale og non-verbale forutsetninger, evne til oppmerksomhet, konsentrasjon, arbeidsminne og utholdenhet over tid, hukommelse og evne til rask prosessering. Den kognitive utredningen vil bidra til kunnskap om elevens forutsetninger; hvilken kapasitet vedkommende har for mestring.

Erfaring tilsier at mange elever har dyskalkuli sammen med andre kognitive vansker og lærevansker. Drøftingene mellom skole og PPT må ta utgangspunkt i de hypoteser som kommer fram i utredningsarbeidet som er gjennomført. Det må vurderes hvorvidt matematikkvanskene er generelle eller om vanskene kan defineres som dyskalkuli. Det er nødvendig med et omfattende utredningsarbeid mellom skole og PPT. Mange ansatte i PPT har behov for bistand i arbeidet med utredning og diagnostisering. I arbeidet før konklusjon, er det min erfaring at PPT ofte finner det nødvendig å viderehenvise til Statped. Innen Statpedsystemet har det over flere år vært drevet nettverksarbeid for å utvikle spesialkompetanse innen lærevanskeområdet i matematikk.

For de som har store matematikkvansker og der tilrettelegging ikke gir framgang, vil det være nødvendig for skolen å henvise til PPT. Sammen med læreren vil PPT kunne vurdere om vanskene er generelle eller spesifikke. Elever med spesifikke matematikkvansker vil ha utstrakt behov for spesialpedagogisk tilnærming og tiltak. Innfallsvinklene vil variere og være avhengig av hvilken type matematikkvanske eleven har.

For ensidig på oppgaveløsning i det tradisjonelle matematikkverket.

Det er grunn til å sette spørsmålstegn ved en ensidig vektlegging av de fire regningsartene, slik en ofte ser i skolen. Områder som visuell forestillingsevne, praktiske prosjekter og handlingsbasert matematikk har ikke tradisjonelt blitt vektlagt i særlig stor grad.

Forståelsen av matematikkvansker har tradisjonelt vært knyttet til begreps- og språkvansker, og manglende evne til å avkode informasjon som er gitt i oppgavene. Dette er en snever forståelse av det å mestre matematikk. Aigeltinger sier om språk og matematikkvansker: "Poenget er å tilbakevise en del gamle myter om at hvis bare lese- og begrepsforståelse er på plass, så er fundamentet for å lære matematikk i orden. Muntlig språk synes ikke å være et fundamentalt grunnlag for den matematiske forståelsen i seg selv" (Aigeltinger, 2009, s. 154).

I Utdanning nr. 1/2009 sier matematikkprofessor Kristian Ranestad at "Algoritmer og algebra danner hjertet i matematikken for å kunne job-

be videre". Elever som har matematikkvansker mestrer verken algoritmer eller algebra. Mange elever som har matematikkvansker mestrer aldri utover fjerdeklassenivå, og femten prosent av elevene befinner seg fortsatt på dette nivået ved utgangen av grunnskolen. (Medelstad 1977, 1986 og 2002).

Litteratur

- Akselsdotter, M., Engenes, E. & Grimstad, B. (2008). *Elever med vansker i matematikk: en veileder*. Gjøvik. Øverby kompetansesenter. 28 s. ISBN 978-82-90847-28-4
- Engström, A. & Magne, O. (2003). *Medelstad-matematik: rapport nr. 4* från Pedagogiska Institutionen. Örebro. Örebro Universitet
- Aigeltinger (2009). Språk- og matematikkvansker – fellestrekk og forskjeller. I Frost, J. (2009). *Språk- og leseveiledning: i teori og praksis*. Oslo. Cappelen Akademisk. 429 s. ISBN 978-82-02-28347-6
- Ottem, E. (2007). Språk 6-16 : profilanalyser for barn med språkrelaterte vansker. I *Skolepsykologi*, 42 (4), s. 25-31

Dysleksi i høyere utdanning



Av Eva Margareta Engenes
Seniorrådgiver, Øverby kompetansesenter

Det bør være en selvfølge at personer med lave lese- og skriveferdigheter skal kunne ha ambisjoner om utdanning og karriere. Det handler ikke om å senke kravene, men om å legge til rette for å lære på en annen måte. Til tross for alle gode intensjoner og lover er jeg redd det er et stykke frem før utdanningsinstitusjonene har tilstrekkelig kompetanse og økonomi til alt som nå er forventet.

Voksne studenter utgjør en stadig større andel innen høyere utdanning. En god del av disse studentene kan ha dysleksi uten å vite om det selv. Erfaring viser at selv om de har strevet på skolen, har de hverken blitt utredet eller fått tilrettelagt undervisningen. Det er heller ikke uvanlig at dyslektikere får dårligere eksamensresultat enn det som kan forventes ut fra deres generelle evner.

Dysleksiforbundet angir at ca. 5 % av befolkningen har dysleksi. Ved NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet) blir studenter, med behov for tilrettelegging på bakgrunn av dysleksi, registrert annethvert år. I 2006 fikk 347 studenter tilrettelagt for sine vansker – dvs. omtrent 2 % av studentmassen. Gruppen er svært uensartet mht. behov, og behovene er ofte underrapporterte. Høgskolen i Gjøvik hadde i skoleåret 2008/2009 tilsvarende resultat.

En undersøkelse ved Danmark Pædagogiske Universitetsskole fra i år viser at spesialundervisningen har størst effekt for barn med spesifikke vanskeligheter, som for eksempel

leseproblemer. Likevel vet vi at selv studenter som fikk diagnosen dysleksi tidlig på grunnskolen, ofte ikke har fått tilstrekkelig hjelp. Mange av disse har utviklet et lavt selvbilde. Vi vet også at det finnes et stort antall ”gråsoneelever” med et uspesifisert funksjonstap. Disse elevenes basisvansker er av ulike grunner ikke oppdaget. På skolen kan fremdeles denne gruppen få høre at de er late, ukonsentrerte og uinteresserte. Hvorfor møter så mange lese- og skrivesvake fremdeles så liten forståelse for sine språkvansker?

Basisferdigheter

Gode lese- og skriveferdigheter er et hovedkriterium for å kunne gjennomføre høyere utdanning. Likevel har høyere utdanning gjennom flere år opplevd et økende antall studenter med lese- og skrivevansker - helt opp på doktorgradsnivå. Ikke minst blir problemet stort for studenter som leser store mengder engelsk faglitteratur.

Dessverre kommer studenter med lese- og skrivevansker ofte for sent til utredning. En undersøkelse ved 100 universiteter i Storbritannia viste at 43 % av populasjonen med dysleksi først ble diagnostisert etter opptak til universitetet (Singleton 1999).

Universell utforming

I dag har vi et lovverk som pålegger det enkelte lærested å legge til rette for personer med funksjonsnedsettelse - både i grunnskolen, videregående opplæring, høyskoler og univer-

sitet. Både i høyskole- og universitetsloven og diskrimineringsloven slås det fast at universell utforming er et begrep som medfører forpliktelser innenfor høyere utdanning. Med dette har personer med nedsatt funksjonsevne fått et diskrimineringsvern. Dette innebærer at miljøet må utformes på en slik måte at studenter som er kvalifisert for opptak, får utbytte av utdanningen - uavhengig av funksjonsnivå og med færrest mulige særløsninger. Tradisjonelt knyttes universell utforming til personer med synlige vansker. Dysleksi er imidlertid en såkalt "usynlig" vanske. Loven bør også gjelde for studenter med dysleksi.

I følge lov om universiteter og høyskoler heter det at den enkelte institusjon, så langt det er mulig og rimelig, skal legge studiesituasjonen til rette for studenter med særskilte opplæringsbehov. Dette må imidlertid ikke føre til reduksjon av de faglige krav som stilles ved det enkelte studium.

Støtte i høyere utdanning

Siden 2001 har jeg ukentlig møtt studenter med lese- og skrivevansker på Fagskolen i Gjøvik. Skoleåret 2008/2009 deltok jeg i prosjektet "Barrierer i studiet" på Høgskolen i Gjøvik. Dette prosjektet fortsetter i 2010. Alle studenter som ønsker å få kartlagt mulige lese- og skrivevansker, får informasjon om dette før skolestart. Det å ha dysleksi er ikke lenger tabubelagt, og heldigvis tar stadig flere studenter kontakt. Hensikten er å gi adekvat tilrettelegging for flest mulig så tidlig som mulig i studietiden. I dag finnes det mye hjelp - spesielt innen datakompenserende læremidler.

Både nasjonalt og internasjonalt er det dokumentert at det er nær sammenheng mellom læring og godt læringsmiljø, dvs. at vi må tenke helhetlig. Vi vet at lesesvake studenter blant annet har glede av tilgang til digital faglitteratur. Blinde- og synshemmede studenter kan få produksjonsrett hos Norsk lyd- og blindeskrift-

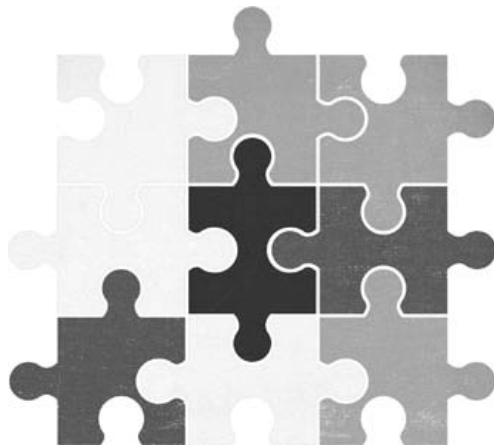
bibliotek, mens andre lesehemmede bare har lånerett. Dyslektikere bør i nærmeste fremtid også kunne få produksjonsrett av pensumlitteratur.

NTNU og Universitetet i Stavanger lanserte 4. august -09 hvert sitt område på iTunes U, Apples distribusjonskanal for lyd- og bildeinnhold for studenter og studiesteder. Dette skal være de første nordiske universitetene som gjør forelesningene gratis tilgjengelig for nedlasting. Materialet skal kunne brukes som støtte for regulær undervisning. Dette vil ikke minst være til stor hjelp for dyslektikere. Et hinder er imidlertid opphavsretten. Mange forelesere bruker eksempler fra lærebøker, bilder og annet materiale som er produsert av andre, men klargjøring av rettigheter arbeides det nå hardt med.

"Jonas"

Jens Bjørneboe skrev "Jonas" i 1955 – en roman om en åtte år gammel gutt som ikke mestret lese- og skrivekunsten. Jonas ble et offer for systemet og et symbol på datidens pedagogiske kompetanse i norsk skole. Allerede for 100 år siden ble språkvansken dysleksi identifisert som et språkproblem. Fremdeles har mange dyslektikere en ryggsekk med negativ ballast. Selv om det i dag er svært mye fokus på tidlig intervensjon og tilrettelegging allerede tidlig i grunnskolen, er det et tankekors at heller ikke i dag fanges disse elevenes vansker opp på et tidlig tidspunkt.

8. september avvikles Unescos årlige internasjonale dag for lese- og skriveferdighet, også kalt dysleksiens dag. Markering av denne dagen er viktig for norsk skole.



Samarbeid og roller

PPT – en sentral aktør innen tidlig innsats



Av Anne Aglen Brendmoe og Inger Jahre
Rådgivere, Øverby kompetansesenter

I det pedagogiske Norge er det mange offentlige styringsdokumenter som tar til orde for et langt større fokus på tidlig innsats ovenfor barn, unge og voksne. Dette er nødvendig for å løse mange av de utfordringene skolen står overfor. Men gode intensjoner er ikke nok. Vi savner en mer konkret redegjørelse for hvordan tidlig innsats kan realiseres i det (fylkes)kommunale¹ Norge med aktiv bruk av PPT.

PPT er påfallende sjelden tillagt vekt som en sentral aktør i opplærings spørsmål i offentlige dokumenter. Vi har flere eksempler på at PPT ikke er nevnt i det hele tatt i kommunale utviklingsplaner for opplæringssektoren. Med bakgrunn i erfaringer gjennom et kompetanseutviklingsprosjekt for PPT², vil vi drøfte hvordan PPT kan være en sentral aktør i arbeid med kvalitetssikring av tidlig innsats.

Kvalitet i opplæringen er et sentralt satsingsområde, noe som bl.a. vises i St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen og St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen. Nylig kom NOU

¹ Vi vil i den følgende teksten bruke kommune som betegnelse for både kommune og fylkeskommune.

² Felles løft er et prosjekt ved Øverby kompetansesenter. Det ledes av Anne Aglen Brendmoe, og Inger Jahre er medarbeider. Prosjektets hovedmål er tidlig innsats gjennom kompetanseheving i PPT knyttet til lokale behov i skole og barnehage. Øverby har mange samarbeidspartnere i fylkene Buskerud, Hedmark og Oppland. KS, Fylkesmennene, PPT-ledere, kommunale og fylkeskommunale skole- og barnehageeiere samt høgskoler er på ulike måter trukket inn i prosjektet. I løpet av oktober besluttes det om og hvordan senteret går videre med et eventuelt hovedprosjekt.

2009: 18 Rett til læring med sterk betoning av viktigheten av tidlig innsats i hele opplæringsforløpet hos barn, unge og voksne. "Jo tidligere, mer og bedre det satses på forebyggende tiltak, desto mindre intensivt og omfattende blir det behov for "reparerende" tiltak senere" (ibid. s. 156). Endring i Opplæringsloven fra 1. august i år, § 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats, forsterker kommunens plikt til tilpasset opplæring og kvalitetssikring av opplæringstilbudet for barn på 1.- 4. årstrinn i fagene norsk, samisk og matematikk. Vi mener PPT kan ha en nøkkelrolle i kommunenes arbeid med tidlig innsats.

Vi har valgt å definere tidlig innsats som rask inngripen når vansker oppstår – enten tidlig i et barns liv, eller så snart hindringer for tilfredsstillende utvikling er oppdaget i et utdanningsforløp, i tråd med Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007).

En dreining av tjenesten

Hvordan kan PPT bidra til utviklingsarbeid og kompetanseheving i tilknytning til tidlig innsats? Det er verdt å merke seg at forskjellige aktører har ulike ønsker om hva PPT skal gjøre. Nordlandsforsknings kartlegging og evaluering av PP-tjenesten viser at ønsket om en dreining av PPT mot organisasjonsarbeid og utviklingsarbeid ligger primært hos PPT-leder, mens ansatte i skole og barnehage primært ønsker bistand fra PPT i arbeid med enkeltindivid (Fylling og Handegård 2009). Dette er også i tråd med våre erfaringer gjennom samtaler med PPT-ledere i Hedmark, Oppland og Buskerud.

En dreining av PPTs arbeid fra tradisjonelle individrettede tjenester til mer utviklingsarbeid tilknyttet tidlig innsats, kan være en vei å gå for å bidra til større læringsutbytte for flere elever. Dette er også hva som er blitt uttalt som ønske av flere skoleeiere i Buskerud, Hedmark og Oppland gjennom våre regionsmøter med KS og skoleeiere.

PP-tjenesten er en lovpålagt kommunal tjeneste hvis arbeid styres først og fremst av opplæringslova § 5-6: ... ”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det”.

I PPTs arbeid med tidlig innsats i opplæringssektoren vil det være første del av lovparagrafen omkring kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling som vi mener vil være styrende for PPTs arbeid knyttet til tidlig innsats i kommunen. Det er først og fremst innen dette PPT kan ha en vesentlig endret rolle i forhold til økt satsing på tidlig innsats.

Eksempler på system- og utviklingsarbeid knyttet til tidlig innsats

NOU 2009:18 Rett til læring peker på at opplæringssektoren har vært preget av en holdning om at modning løser de fleste problemer (vente og se – holdning). Arbeid knyttet til tidlig innsats i barnehage og skole må endre på en slik avventende holdning til barns læring. Ansatte i PPT kan bistå skoleledere og barnehageledere i å lede an i en felles drøfting i skolen og barnehagen omkring holdninger og kultur knyttet til læring.

Mange skoler og PPT-kontorer har god erfaring med bruk av case (en beskrivelse av en anonymisert elev eller en tenkt lærings situasjon) som utgangspunkt for dialoger omkring

tilrettelegging av opplæringen knyttet til enkeltelever, grupper og klasser. For tidlig innsats kan bruk av case være svært nyttig. I dialog med PPT drøftes tiltak og tilrettelegging slik at det totale opplæringstilbudet tenkes best mulig. PPT kan på denne måten bringe inn forskningsbasert tilrettelegging knyttet til læringsfremmende faktorer.

Det er i mange kommuner stor utviklings- og endringsvilje. En spørreundersøkelse gjort på Østlandet i 2008 viste at mange PPT-ansatte er involvert i utviklingsprosjekter i kommunen (Forarbeid – prosjekt / Øverby 2008). For å få til en endring knyttet til å fremme tidlig innsats, kan kommunen etablere satsingsområder knyttet til tidlig innsats som PPT kan lede eller ha en aktiv rolle i. Et konkret eksempel her er at kommunen har grunnleggende matematikkopplæring på 1. – 4. trinn som satsingsområde for opplæringen, jfr. GNIST³. Innen en slik kommunal satsing er PPT en selvsagt aktør, med tydelig rolle og mandat for hva de skal ha som sitt ansvarsområde. PPT bør bistå lærerne til å inneha den kompetansen som skal til for tidlig å kunne avdekke særlige behov og også sette inn tiltak tidlig for å sikre at opplæringen gir tilfredsstillende utbytte for alle elever. Dette kan for det første være å etablere rutiner for systematisk kartlegging og observasjon av så vel læringsmiljø som utviklingen til alle elever. For det andre å prøve ut tiltak på gruppe- og klassenivå samt på individnivå, og videre evaluere elevenes utbytte av dem. Høy kompetanse hos lærere til å tolke og bruke resultatene av iverksatt kartlegging, må være en del av et slikt satsingsområde. Dersom lærerkompetansen vedrørende kartlegging er mangelfull, kan PPT ha en viktig rolle med å hjelpe skolen i kompetansehevingen.

³ Den store lærersatsingen med vekt på rekruttering, kompetanseoppbygging for lærere og skoleledere og en ny lærerutdanning.

Viktige forutsetninger for PPT

Som tidligere nevnt har ulike aktører ulike ønsker om hva PPT skal gjøre (Fylling og Handegård 2009). Dette kan fort sette PPT i en situasjon preget av å være utsatt for krysspress av sterke og til dels motstridende forventninger (NOU 2009:18 Rett til læring s. 132). Det er svært vanskelig å yte gode tjenester som brukere er fornøyde med, når behovene og ønskene omkring tjenestetilbudet er sprikende.

Det kan være hensiktsmessig å etablere en pedagogisk plattform i kommunene. Gjennom drøftinger mellom alle aktører i opplæringssektoren, bør man komme fram til hva man mener er god læring og hvordan få til slik læring for alle. En pedagogisk plattform inneholder en målformulert plan med avklarte oppgaver, ansvar og roller for alle aktører i opplærings-systemet, inkludert PPT. Erfaringsmessig er det behov for å tydeliggjøre hvem som har ansvaret for å følge opp en slik plan og evaluere den jevnlig.

Utvikling av kvalitetskriterier med tydelig avklaring av forventninger til PPT i både individrettede tjenester og utviklingsrettede tjenester, kan være en god start for å samordne og profilere tjenesten tydelig både for PPTs egne ansatte, og for de som skal ta imot tjenester fra PPT. En forutsetning for god bruk av kompetansen i PPT, er en tydelig bevissthet og avklaring hos alle opplæringsaktører og -ansvarlige i kommunen omkring PPTs rolle og mandat. Bevisstheten om dette må jobbes fram gjennom dialoger mellom aktørene med utgangspunkt i lovverket. Det er viktig å understreke at det allerede er noen kommuner som har utviklet kvalitetskriterier for PPT, som f.eks Ålesund kommune.

Noen kommuner har svært gode samarbeidsfora hvor PPT har sin avklarte og selvstegte plass. Her har ofte PPT også fått en viktig rolle i kommunenes helhetlige plan for tidlig innsats

innen alle kommunenes tjenester knyttet til tidlig innsats ovenfor barn, unge og voksne med særskilte behov. Faste møteplasser og med tydelige mandat og rammer for de ulike tjenestenes rolle innen tidlig innsats, er et nødvendig første skritt for å sikre dette arbeidet for alle barn, unge og voksne i kommunen. Ut i fra våre erfaringer, er det av avgjørende betydning at PPT trekkes inn her, for at de skal lykkes i å kunne bistå skoler og barnehager i deres utviklingsprosjekter knyttet til tidlig innsats. Vi anser PPT, med vekt på lederen, som en naturlig og viktig sparringspartner for andre ledere i opplæringssektoren til å kvalitetssikre opplæringen for alle elever.⁴

Legitimitet og rolleavklaring for PPT

I en arbeidssituasjon som i stor grad er preget av å være i krysspress, står en i fare for å miste legitimitet. Kryssende interesser og kanskje uklare roller for arbeidet til PPT, kan føre til at mottakere for PPTs tjenester kan bli usikre og også lite fornøyde med tjenesten. Lav grad av fornøydhet og stor grad av usikkerhet til roller og mandat, kan fort føre til lav legitimitet for de tjenestene PPT utfører.

Fordi PPT har en lang tradisjon med individrettede tjenester, er det ofte nødvendig med særskilt fokus fra eiersiden for å bidra til å gi PPT legitimitet for også å drive med utviklingsarbeid. For at PPT skal kunne bidra til kvalitetsheving i opplæringssektoren, bør de ansatte i PPT være en del av et kompetent og utviklingsorientert pedagogisk - psykologisk miljø. Det finnes ingen spesifikke kompetansekrav til den som ansettes i PPT. Som ledd i å sikre PP – tjenesten legitimitet, anser vi det som nødvendig at PPT innehar oppgradert kunnskap omkring utviklingsarbeid og organisasjonsutvikling. Dette er tradisjonelt ikke områder ansatte i PPT har

⁴ I våre forundersøkelser for prosjektet blir det framhevet, særlig av PPT-ledere, at etablering av ulike faste møtefora der PPT deltar, er en forutsetning for at tjenesten skal kunne bidra aktivt til kvalitet i opplæringen for alle elever.

arbeidet mye innen, men svært mange av både PPT-ledere og PPT-ansatte ønsker å heve sin egen kompetanse på dette området (Forarbeid – prosjekt / Øverby 2008).

PPT, som ledd i en tiltakskjede, kan både tenkes som bidragsyter til kompetanseheving, men også ha et kompetansehevingsbehov i forhold til å fylle sin rolle i opplæringssystemet. En dreining mot utviklingsarbeid knyttet til tidlig innsats krever inngående kompetanse hos PPT om skolen/barnehagen som organisasjon. PPT må kunne se og ha kunnskap om helheten fra skole- og barnehageeiers mål og prioriteringer innen opplæringssektoren og helt ned til eleven i klasserommet eller avdelingen i barnehagen for å drive kvalitativt godt utviklingsarbeid.

Oppsummering

Lovverket gir skole- og barnehageeier og PPT et stort handlingsrom når det gjelder å utforme tjenestetilbudet. Tjenesten må selv ønske å se og ta dette handlingsrommet i bruk, samtidig som at PPT blir gitt dette handlingsrommet både av skoleeier, barnehageeier, skoleleder, barnehageleder og av lærere og foreldre. En dreining av tjenestetilbudet kan ikke overlates til PPT alene, eller til enkeltskoler og enkeltlærere. Vi mener at hvis PPT skal nå flere elever, må tjenesten dreies mer mot utviklingsrettet arbeid knyttet til tidlig innsats. Hva tidlig innsats skal bestå av, mener vi må arbeides fram gjennom en felles kommunal drøfting med de aktuelle aktørene i opplæringssektoren. Vi har her synliggjort noen muligheter bl.a. basert på en behovsundersøkelse av PPT i Buskerud, Hedmark og Oppland, og møter med PPT og skoleeiere i denne regionen.

Referanser

- Forarbeid – prosjekt / Øverby 2008: *PPT - status og kompetansebehov. Kartlegging av PPT i Hedmark, Oppland og Buskerud med tanke på behov for kompetanseutvikling 2008*. Øverby kompetansesenter 2008
<http://www.statped.no/nyupload/Moduler/Statped/Enheter/Overby/Tekstfiler/prosjekt/PPT%202008%20kortrapport.pdf>
Fylling, Ingrid og Tina Luther Handegård (2009): *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning
NOU 2009:18 *Rett til læring*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning
Opplæringslova. <http://www.lovdatabank.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>
St. meld. 16 (2006-2007): *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Oslo
St. meld. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Oslo

Erfaringer fra samordning mellom helse og opplæring – noen refleksjoner



Av Egil Larsen,
Avdelingsleder, Øverby kompetansesenter

Mange instanser har delansvar for tiltak overfor barn, unge og voksne med særskilte behov. Noen har sine oppgaver hjemlet i opplæringsloven, andre innen helselovgivningen eller sosiallovgivningen. Utfordringen ligger i å sikre at disse samvirker til beste for brukerne.

Det blir stadig hevdet at sektorene ikke samvirker godt nok med hverandre. Noen hevder at det utføres dobbeltarbeid, at det er lite helhet i tiltakene og manglende informasjon, og at den ene instansen ikke nødvendigvis vet hva den andre gjør. Det er flere forklaringer på den tilsynelatende manglende samordningen. Tjenestetilbudene er forvaltet innenfor ulike forvaltningsnivå, institusjoner og organisasjoner. Ansvar for det spesialpedagogiske hjelpesystemet er fordelt mellom ulike forvaltningsnivåer (kommune, fylke og stat), med forskjellig distanse til brukerne (første og andrelinjetjenestene), med ulik faglig basis (helsevesenet, sosialtjenesten, utdanningssystemet) og med ulike yrkesgrupper involvert (førskolelærere, lærere, spesialpedagoger, leger, psykologer, sosionomer, vernepleiere, fysio- ergoterapeuter m.m.). I tillegg har flere statlige departementer oppgaver og ansvar for opplæringsfeltet.

Det er først og fremst kommunenes oppgave å samle og koordinere alle disse forskjellige elementene. Det kan imidlertid synes som en

formidabel oppgave på grunn av kompleksiteten i organiseringen. De ulike instansene kan i seg selv representere ulike barrierer og ulik forståelse av utfordringene og hvordan en best kan møte dem. Dette skaper lett manglende oversikt og liten mulighet for smidig organisering fra dem som har hovedansvaret. Det er også en mulighet for at grensemarkeringer, hegemoni og profesjonsinteresser også kan ligge bak og være til hinder for effektiviteten i tjenestene. Uenighet innad i og mellom profesjonsgruppene om hva som er gode tiltak, kan ofte være en utfordring. Gruppene har ulik status i systemene, og det eksisterer et formelt og et uformelt statushierarki som kan fungere lite hensiktsmessig. Samtidig er det blitt tydeligere enn før at de ulike instansene i tiltakskjeden ofte har liten innsikt i og kunnskap om hverandre.

Større gjensidig kjennskap vil kunne øke muligheten for god samordning, og dette har vi ved Øverby kompetansesenter forsøkt å gjøre noe med.

Bedre ressursutnyttelse gjennom samarbeid
Samarbeid og nettverksbygging er to sentrale begrep i offentlige dokument når det gjelder rehabilitering etter skade eller sykdom. Det uttalte målet er å gi individet helhetlig hjelp tilbake til et liv i verdighet og et meningsfylt liv. Mange aktører er involvert på dette området, både innen helse og utdanning. Det

eksisterer klare føringer når det gjelder netverksbygging gjennom at kompetansesentrene skal utvikle et funksjonelt samarbeid og ha funksjonelle kommunikasjonslinjer mellom nivåene og leddene i det statlige og kommunale hjelpeapparatet, slik at brukerne får et samordnet tilbud.

Øverby kompetansesenter og et somatisk sykehus har gjennom flere år samarbeidet om brukersaker. Bakgrunnen for at samarbeidet ble opprettet var en noe tilfeldig koordinering og samkjøring. Terskelen for at fagfolk fra de to institusjonene tok kontakt var for høy. Det var ulike fagpersoner inne i de forskjellige sakene fra begge institusjonene, og det var brukere fra forskjellige kommuner. Både Øverby kompetansesenter og sykehuset signaliserte utfordringer på grunn av mangel på oversikt og forutsigbarhet.

Det eksisterte derfor et ”følt behov” for å utforme noen formelle samarbeidsrutiner for framtidige saker som det var naturlig at institusjonene skulle samarbeide i. Begge institusjonene hadde et ønske om endret praksis. I stedet for å sitte på hver sin tue og fundere på hva den andre gjorde, gikk vi inn i et samarbeid i konkrete saker. På denne måten ble vi kjent med hverandre, hverandres arbeidsmåter og kompetanse gjennom samhandling i konkrete saker. I tillegg involverte vi kommunene i en tidlig fase med henblikk på å utvikle gode rutiner og prosedyrer for dette arbeidet. Få eller ingen sa seg uenig i målsettingene om et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, uttrykt i de politiske dokumentene. Overordnede målsettinger om samarbeid, uttrykt i begge institusjonenes virksomhetsplaner, var også allment godtatt. Men samarbeidet varierte likevel med henblikk på målsetting, behov for bistand fra institusjonene, ressursbruk og til dels forpliktelse. Men likhetene var klart større enn forskjellene. Samarbeidet møtte få barrierer, og vi kom raskt og effektivt inn i et

konstruktivt arbeid for å utvikle gode rutiner og prosedyrer mht. helhetlig tiltakskjede som innebefattet begge institusjonene.

Før vi gikk inn i dette samarbeidet, hadde vi en forventning om at en medisinsk institusjon hadde liten tradisjon for pedagogisk tenkning, men dette viste seg ikke å være rett når det gjaldt Sykehuset Innlandet. Jeg tror vel kanskje, og som en delvis fikk bekreftet i vårt møte med fagfolkene ved sykehuset, at det er langt mer vanlig å ha en pedagogisk tenkning innen pediatrien enn det for eksempel er innen kirurgien. Ved den aktuelle barneavdelingen var det, slik jeg opplevde det, en langt tydeligere pedagogisk profil og tenkning innen rehabilitering enn det en ofte møter ved andre sykehus. Dette styrket samarbeidet og bidro til at vi ble komplementære. Vi utviklet skriftlige prosedyrer og rutiner for å sikre at alle får tilgang på de samme typer tjenester.

Ulik kompetanse blir ofte betraktet som en barriere i et slikt samarbeid, men i dette samarbeidet viste det seg at ulik kompetanse ble sett på som en styrke. Brukerne opplever en lettelse ved å slippe å ”shoppe tjenester” hos de ulike institusjonene. Her sto vi fram samlet slik at brukerne ble møtt av en helhetlig tiltakskjede. Ulik organisering og tjenesteprofil kunne også ha blitt en barriere i samarbeidet, men gode prosedyrer og tilrettelegging for treffpunkter for drøfting og løpende evaluering var viktig i dette samarbeidet. Det å få to ulike organisasjoners tjenesteyting til å henge sammen var en stor utfordring. Men gjennom samhandling i konkrete brukersaker, hvor vi heller så mulighetene enn hindringene, har vi fått det til.

Et tverrfaglig samarbeid mellom barne- og ungdomspsykiatri og Statped

Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) i en region og Øverby kompetansesenter har i flere år arbeidet med utredning av barn og unge med

hyperkinetisk forstyrrelse/ADHD og atferds- og lærevansker. Samtidig som disse instansene i lengre tid har hatt samarbeid om utredning og utprøving av tiltak, har det pågått et kontinuerlig arbeid for å formalisere tjenestene.

Det er utviklet rutiner for henvisning av barn med denne typen problematikk som skal hindre dobbeltarbeid og sikre at ressursene utnyttes på best mulig måte i første- og andrelinjetjenesten. Samarbeidet munnet ut i en felles brosjyre myntet på barnehager, skoler, PPT, helsesøstre og fastleger i to fylker. Her forsøkte man å definere oppgaver og roller for de ulike hjelpeinstansene. Det er viktig at bekymring og registrerte funksjonsavvik blir tatt alvorlig og vurdert så raskt som mulig. Rutinemessige kontakter med hjelpeapparatet som gir mulighet for å oppdage barn med slike vansker, er særlig viktig. Barns fungering i barnehage og skole kan gi indikasjoner på om barnet bør følges opp spesielt.

BUP og Øverby kompetansesenter har gjennom konkret samhandling nå utarbeidet rutiner og prosedyrer for samarbeidet. Det sier noe om hvem som gjør hva og det har forslag til hva barnehage og skole kan gjøre av kartlegging og hva PPT bør gjøre før de henviser videre. Dette har ført til en bedre arbeidsdeling, institusjonene har i større grad fått riktige henvisningene og langt flere kan motta hjelp. Ressursene blir dermed utnyttet optimalt og en hindrer dobbeltarbeid og den enkelte institusjon kan bruke ressursene på sine hovedoppgaver.

Samarbeid om barn med hjernesvulst

Operasjon og sykdomsforløp er en belastende og dramatisk opplevelse for barn og familier. Etter operasjonen og utskrivning fra sykehuset kommer hverdagen igjen, med alt som det innebærer. For noen barn kan det være tøft å begynne på skole eller barnehage igjen. De kan i en periode slite med for eksempel konsentrasjonsvansker. For mange kan dette være vedvarende

vansker. Det kan også være tøft å skulle forklare for andre hva en har gått gjennom, svare på spørsmål fra venner, klassekamerater, ansatte i barnehage og skole.

Nevrokirurgisk avdeling ved Rikshospitalet har i samarbeid med Barneklubben på Rikshospitalet, Barneonkologisk avdeling ved Ullevål Sykehus og Øverby kompetansesenter, utarbeidet et oppfølgingsprogram for disse barna. Dette tilbudet gis barn som blir operert ved Rikshospitalet. Et siktemål er at tilbudet i størst mulig grad letter oppstarten i barnehage og skole og forberedelse til hverdagslivet.

Det vil være ulike behov for oppfølging og tilrettelegging. Vi vet at en god del barn kan få senskader i form av læremessige vansker av forskjellig art, mens noen få ikke merker senvirkninger overhodet. Etter en operasjon og den første rehabilitering, har de fleste vansker med tilpasning til barnehage og skole og fritid. Vi vet at det kan bety mye for trivsel og læring at familie og hjelpeapparat har kjennskap til disse vanskene, enten disse er av midlertidig eller av mer varig art, av de er av alvorlig grad eller av litt mildere grad. Slik kan en bidra til å lette tilpasning til hverdagen igjen.

I samarbeidet mellom Rikshospitalet, Ullevål og Øverby kompetansesenter har en etablert en behandlingsskjede. Her blir den medisinske delen ivaretatt av Rikshospitalet og Ullevål, hvor de samhandler med lokalt medisinsk hjelpeapparat, og hvor Øverby samhandler og veileder lokal opplæringsetater. Øverby kompetansesenter har mulighet til å reise til hjemstedet og gi veiledning både til PPT i kommunen og til barnehagen eller skolen. Dette har en lykkes med da en har sett at disse to hjelpetjenestene kan utfylle hverandre. På denne måten får barnet og familien oppleve en helhetlig rehabiliteringsskjede, som yter tidlig innsats på alle arenaer og nivåer.

Oppsummering

Når det gjelder samarbeid mellom statlige institusjoner innenfor ulike sektorer, er det liten felles regulering i lovverket, men det er allikevel et stort behov for samarbeid mellom dem. Etter min mening er det gjennom å lære hverandre å kjenne, store muligheter for å utnytte hverandres kompetanse og ressurser til beste for brukerne. Gjennom å se på hverandre som partnere snarere enn konkurrenter, kan man skape en plattform for samarbeid som kan danne utgangspunkt for konkrete løsninger og prosedyrer for samhandling.

Om bidragsyterne

Marianne Akselsdotter er seniorrådgiver ved Øverby kompetansesenter (ØKS). Hun er cand. polit med hovedfag i pedagogikk fra Universitetet i Oslo (UiO) og spesialist i pedagogisk rådgivning fra NOPED. Hovedarbeidsområder er utredning, rådgivning og kurs knyttet til neurobiologiske forstyrrelser og matematikkvansker.

Anne Aglen Brendmoe er rådgiver ved ØKS og prosjektleder for prosjektet Felles løft. Hun er opptatt av hvordan PPT kan være den viktigste aktøren for (fylkes)kommunenes arbeid med bedre tilrettelegging av opplæringen.

Anne Sofie Børresen er seniorrådgiver ved ØKS. Hun er utdannet allmennlærer og lektor i spesialpedagogikk (UiO). Hun har lang erfaring fra arbeid med elever hjerneskade, særlig ungdommer som har blitt behandlet for hjernevulst.

Roar Dalin er rådgiver ved ØKS. Han har lang erfaring innen fagområdet ervervet hjerneskade. Han er spesielt opptatt av det sosiale nettverkets betydning i rehabiliteringen etter skade eller sykdom. Han har spesialutdanning innen nettverksintervensjon.

Eva Margareta Engenes er seniorrådgiver ved ØKS. Hun er utdannet cand. polit. med hovedfag i pedagogikk ved UiO med fordypning innen fagområdet språklig minoriteter. Eva har lang erfaring fra undervisning og rådgivning i videregående skole, der hun har undervist i fagene engelsk, norsk og psykologi. De siste 15 årene har hun arbeidet med lese-, skrive- og matematikkvansker hos ungdom og voksne, og er engasjert av Fagskolen og Høyskolen på Gjøvik mht. å kartlegge og tilrettelegge for studenter.

Gunnår Fodstad er rådgiver ved ØKS, og utdannet cand. ed. fra UiO. Hun er særlig interessert i hvordan gode relasjoner mellom pedagog og barn øker barnets mulighet for læring på alle områder. Hun har i de to siste årene arbeidet i et prosjekt hvor man har tatt utgangspunkt i konteksten for læring av språk. Hun er supervisor og utdanner Marte Meo-terapeuter.

Ida Lemjan Færøy er cand. psychol. fra UiO og spesialist i klinisk nevropsykologi. Hennes arbeidsoppgaver ved ØKS er i hovedsak nevropsykologisk utredning og veiledning i forhold til enkeltelever med henblikk på skolefaglig fungering.

Britt Wenche Grimstad er seniorrådgiver i spesialpedagogikk ved ØKS. Hun er cand. polit med hovedfag i pedagogikk fra Norsk Lærerkademi og Spesialist i ped. psyk.-rådgivning fra Utdanningsforbundet. Hovedarbeidsområder er utredning, rådgivning og kurs knyttet til neurobiologiske forstyrrelser.

Elinor Hasli er seniorrådgiver ved ØKS, cand. ed. fra UiO (logoped). Hun jobber særlig med barn i grunnskolealder med traumatiske hodeskader, hjerneblødning-/ slag, samt påførte hjerneskader etter virus sykdommer. De siste to årene har hun forsket på betydningen av lærers kompetanse for skolehverdagen til elever med kognitiv svikt etter traumatisk hjerneskade. Her har hun undersøkt sammenheng mellom lærers kunnskap om problematikken og elevenes faglige og sosiale utvikling.

Inger Jahre er rådgiver ved ØKS og tilknyttet enheten for ervervet hjerneskade. Hun har en mastergrad i spesialpedagogikk, som handler om læreres bruk av forskningsbasert kunnskap i leseopplæringen på mellomtrinnet. Inger har

lærerbakgrunn og lang erfaring fra arbeid i grunnskolen og PP-tjenesten.

Eli Marie Killi er avdelingsleder for FoU-enheten ved ØKS og Ph.d kandidat. Hun er utdannet cand. pead. spec. ved UiO og er nå tilknyttet forskerprogrammet Diversitet og Læring ved Danmarks pædagogiske universitetsskole, Aarhus Universitet i København.

Egil Larsen er avdelingsleder ved ØKS, og er utdannet cand.ed. fra UiO. Han er særlig opptatt av samarbeid mellom helse- og opplæringssektoren.

Jan Arild Lyseng er rådgiver ved ØKS. Han har lang erfaring fra sosialfaglig arbeid overfor elever med ervervet hjerneskade og sammensatte lærevansker. Han er særlig opptatt av skoleutviklingsprogram og mobbeproblematikk.

Lise Skoug Obel er rådgiver ved ØKS med flerkulturell pedagogikk og tilpasset opplæring som fagfelt. Hun er også ansvarlig for ett av fire delprosjekt i forskningsprosjektet Den flerkulturell barnehagen i rurale strøk ved Høgskolen i Hedmark. Prosjektet er støttet av Norsk forskningsråd gjennom programmet PraksisFoU og avsluttes i 2011. Lise Skoug Obel er utdannet førskolelærer og har master i tilpasset opplæring fra Høgskolen i Hedmark.

Charlotte Ringsmose er lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole og Professor 2 ved ØKS. Hennes forskning retter seg mot spesialpedagogikken i et inkluderende perspektiv. Hun har forsket innenfor det spesialpedagogiske feltet, kognisjons- og nevropsykologi, evaluering og god skolepraksis.

Anna Kristin Tandsæther er seniorrådgiver ved ØKS, med utredning og rådgivning som sentrale oppgaver. Hun er knyttet til enhet for ervervet hjerneskade og har mest erfaring re-

latert til barn behandlet for hjernesvulst. Hennes hovedfagsarbeid omhandler også barn behandlet for hjernesvulst.

Margun Øverland er rådgiver ved ØKS, er utdannet førskolelærer med videreutdanning innen barnevern, familierapi og systemisk konsultasjon. Hun jobber særlig med barn og unge med ervervet hjerneskade. Hennes faglige fokusområder er omgivelsenes utviklingsstøtte til relasjonsbasert kompetanse i samspillet med barn og unge. Hun har i de to siste årene arbeidet i et prosjekt hvor man har tatt utgangspunkt i konteksten for læring av språk.



Læring i samspill:

EN SAMLING ARTIKLER OG TEKSTER
FRA ØVERBY KOMPETANSESENTER

LÆRING I SAMSPILL ER EN SAMLING TEKSTER OG ARTIKLER FRA ØVERBY KOMPETANSESENTER. HER KAN DU LESE OM VIKTIGE TEMAER INNENFOR DET SPESIALPEDAGOGISKE FELTET, BL.A. KNYTTET TIL ELEVER MED KOGNITIV SVIKT ETTER EN ERVERVET HJERNESKADE, MATEMATIKKVANSKER, MINORITETSSPRÅKLIGE BARN OG SOSIAL LÆRING. TEKSTSAMLINGEN HAR OGSÅ EN FORSKNINGSDEL, HVOR BL.A. EVALUERING AV SPESIALPEDAGOGISKE TILTAK OG IMPLEMENTERING AV PEDAGOGISK FORSKNING DISKUTERES.



Statped

Øverby kompetansesenter

TELEFON: 61 18 85 00

TEKSTSAMLINGEN KAN LASTES NED PÅ SENTERETS NETTSIDER. WWW.STATPED.NO/OVERBY