

Vi har prøvd alt!

Systemblikk på pedagogiske utfordringer

En artikkelsamling om tilpasset opplæring,
inkludering og atferd i skolen

Redaksjon:

Elin Kragset Vold, redaktør, Lillegården kompetansesenter

Vibeke Saltveit, Bredtvet kompetansesenter

Forfatterne står selv ansvarlig for sine artikler

Statpeds skriftserie nr. 55

Utgitt av Lillegården kompetansesenter, Bredtvet kompetansesenter
og Trøndelag kompetansesenter, Porsgrunn 2007

ISBN 978-82-997373-5-7

Opplag: 750

Layout/trykk: Wera AS, Porsgrunn

Omslagsfoto:

Foto: Morten Brun, Dan Shirley, Jorge Vincente og Elin Kragset Vold

Innhold

Forord	5
---------------------	---

Innledning

Trøndelagsprosjektet – bakgrunn, innhold og evaluering	11
--	----

Del 1: Læring satt i system – viktige implementeringsstrategier

19

1. Om sammenheng mellom forståelse og handling	21
2. Strategisk kompetanseutvikling i lærende organisasjoner	47
3. Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid	65

Del 2: Forutsetninger for å lære

77

4. Å huske eller forstå?	79
5. Smågruppetiltak – til beste for elevene eller skolen?	105
6. Språk skaper virkelighet	121
7. Motivasjon og læringsmiljø	139
8. Klasseledelse	165

Del 3: Inkluderende undervisning

179

9. Når lesing er vanskelig	181
– i videregående skole	
10. Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset	207

Liste over utgivelser i Statpeds skriftserie

218



Vi har prøvd alt!

Systemblikk på pedagogiske utfordringer

En artikkelsamling hvor tilpasset opplæring, inkludering og atferd i skolen blir belyst fra ulike sider.

”Nå har jeg prøvd alt for å få klassen til å komme presis inn til timene, men ingenting nytter!” Et slik utsagn uttrykker fortvilelse og avmakt, men det uttrykker også mangel på kompetanse i pedagogisk analyse og tiltaksutvikling. Mye ressurser blir brukt til å streve med å få enkeltelever til å fungere innenfor et skolesystem, mens de virkelige utfordringene kanskje består i å utvikle et skolesystem som er tilpasset mangfoldet av elever”.

Ordene er hentet fra Torunn Tinnesands artikkel **Forståelse og handling**, og oppsummerer hovedbudskapet i artikkelsamlingen: Hvordan lage gode systemer som tar vare på enkelteleven og gir tilpasset opplæring?

Bakgrunnen for artikkelsamlingen er 3 kompetansesentras samarbeid i skoleutviklingsprosjektet **Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger** (Trøndelagsprosjektet), som ble startet på initiativ fra Fylkesmannen i Sør-Trøndelag. 12 grunnskoler og 4 videregående skoler i Sør-Trøndelag var fra 2003 til 2005 aktive deltakere i prosjektet. Hensikten med Trøndelagsprosjektet var å øke skolemiljøenes kompetanse til å kunne arbeide målrettet med utviklingen av et inkluderende læringsmiljø for alle elever. De 3 spesialpedagogiske sentrene, Bredtvet kompetansesenter, Lillegården kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter, har lang erfaring i å bistå kommuner og skoler innfor områdene lese- og skrivevansker, sosiale- og emosjonelle vansker, sammensatte lærevansker og systemrettet arbeid.

Artiklene henvender seg til lærere i grunnskole, videregående skole, høyere pedagogisk utdanning, til ansatte i PP-tjenesten og til lærerstudenter. Skoleiere og skoleledere vil ha særlig nytte av artikler som *Strategisk kompetanseutvikling*, *Hva sier opplæringsloven* og *Om sammenheng mellom forståelse og handling*. Artiklene kan leses hver for seg, avhengig av hvilket tema du er opptatt av. Siden artiklene i en viss grad henvender seg til ulike målgrupper, gir jeg en kort oversikt over innholdet i hver artikkel.

Hva handler artiklene om?

I innledningen gir rådgiver Jarl Sandhaug ved Trøndelag kompetansesenter en oppsummering av bakgrunn, struktur og organisering av Trøndelagsprosjektet, i tillegg til en gjennomgang av de viktigste resultatene fra evalueringen av prosjektet.

Torunn Tinnesand fra Lillegården kompetansesenter skriver i sin artikkel **Om sammenheng mellom forståelse og handling** at ”det er ikke mangel på tiltak i skolen, men det er mangel på tiltak som virker!”. Tinnesand forklarer hvorfor analyse og refleksjon er viktig og hva det innebærer for læreren å ha en reflekterende innstilling. I siste del av artikkelen, under overskriften: **Tiltak som virker**, guider hun oss gjennom en modell som er forskningsmessig evaluert, med gode resultater.

”Utviklingen av et mer kunnskapsdrevet, komplekst og mangfoldig samfunn stiller krav til organisasjonene for å takle endringer på et så tidlig tidspunkt som mulig”. Anne Sofie Salberg Samuelsen fra Trøndelag kompetansesenter gir i artikkelen **Strategisk kompetanseutvikling i lærende organisasjoner** eksempler på hvordan skoler, kommuner og fylkeskommuner kan lære å vedlikeholde kunnskap. Målgruppen for denne artikkelen er først og fremst skoleledere og PP- tjeneste.

Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid? Helen L. Bargel ved Fylkesmannen i Sør-Trøndelag begrunner i denne artikkelen hvorfor systemrettet arbeid er pålagt PPT og skolene. ”Økt systemrettet praksis bidrar til at elevene i større grad får tilpasset sin opplæring”, skriver hun. I samarbeid med Anne Sofie Salberg Samuelsen belyser hun systemrettet arbeid historisk og teoretisk, før de setter det inn i en juridisk og praktisk sammenheng.

Det er viktig å være bevisst eget læringssyn når man skal hjelpe andre til å lære, skriver Vigdis Refsahl fra Bredtvet kompetansesenter. Refsahl har møtt mange elever som ikke klarer å lære fordi de mener hukommelsen er for dårlig. I artikkelen **Å huske eller forstå** skriver hun at for å utvikle en skole som favner om den variasjon elevene representerer, er det ikke nok å kjenne til elevenes spesielle særegenheter, men også deres strategier, ideer og tanker om læring. Refsahl benytter seg av elevers erfaringer med å huske og forstå, til å beskrive ulike teoretiske perspektiver på læring.

Smågruppetiltak – til beste for elevene eller skolen? Spør Svein Nergaard ved Lillegården kompetansesenter. Kan det stilles spørsmål om

noen former for tilpasset opplæring kan betraktes som en tilpasning vel så mye til skolens behov som til elevenes behov? Kan det tenkes at skolen kvitter seg med ubehagelige problemer samtidig som den hevder å ivareta enkeltelevers interesse? Kan dette få betydning for hvordan opplæringspraksis utvikler seg? Nergaard drøfter på prinsipielt grunnlag noen sentrale forhold i norsk skoles bruk av smågruppetiltak i en inkluderende opplæring.

Språk er en viktig del av en kultur. **"Språket beskriver felles virkelighet og det skaper felles virkelighet"**, skriver Torunn Tinnesand. Hun argumenterer for at ordene fungerer som et verktøy i arbeidet med å utvikle en inkluderende skole. Det kan være et bedre utgangspunkt for endring å beskrive hva eleven **gjør** og hva dette **gjør** med oss, enn det er å bruke en formulering som plasserer årsaken i måten eleven **er** på, hevder Tinnesand.

Det er en sterk sammenheng mellom ulike typer motivasjon, gode faglige resultater og ulike forhold i læringsmiljøet, skriver Per Marschhäuser fra Trøndelag kompetansesenter i artikkelen **Motivasjon og læringsmiljø**. Her drøfter han hvordan elevens selvoppfatning virker inn på motivasjon og læring. Marschhäuser beskriver den mestringsorienterte eleven og den prestasjonsorienterte eleven, og ser på elevenes motivasjon i forhold til klassekoden.

"Klasseledelse i praksis handler i stor utstrekning om læring, bevisstgjøring og videreutvikling av lærerens ferdigheter. Målet for alle lærere bør være å øke egne handlingsmuligheter sett i forhold til ulike elevers behov i ulike situasjoner". Anne Sofie Salberg Samuelsens artikkel **Klasseledelse** gir både et overordnet og et praktisk perspektiv på en av lærerens viktigste roller – rollen som leder. Redaksjonsgruppa har vurdert, og i samarbeid med forfatteren prøvd, å skifte ut *klasse* med den nye betegnelsen *gruppe* og kommet fram til at budskapet blir tydeligere ved å bruke den gamle betegnelsen *klasse*.

Vigdis Refsahl har i artikkelen **Når lesing er vanskelig**, tatt utgangspunkt i erfaringer fra arbeid i videregående skoler. Hun skriver om å kartlegge og forstå de ungdommene som opplever det vanskelig å lese, og hvilke tiltak som kan hjelpe dem. Vigdis Refsahl favner om flere innsatsområder, som ikke bare gjelder for svake lesere, men for alle elever.

"Det å forstå at alle elever faktisk prøver å takle sin hverdag, er et nødvendig utgangspunkt for tilpasset opplæring, selv om det noen ganger kan virke annerledes fra lærerens ståsted", skriver Vigdis Refsahl.

”Tilpasset opplæring som et pedagogisk begrep ser ut til å ha blitt allment akseptert som en forbedring av læringsvilkårene for enkeltelever. Men hvordan fungerer det i praksis”, skriver Jørgen Frost fra Bredtvet kompetansesenter. I artikkelen **Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset** er han opptatt av at de elevene som faktisk trenger en ekstra tilpasning, ikke blir glemt. Frost formidler kunnskap fra sin lange erfaring med leseopplæring når han her skriver om hvordan læreren kan tilpasse leseopplæringen på begynnertrinnet. Han gir også eksempler på hvordan elever kan evalueres, og hva en elev normalt bør kunne mestre på ulike alderstrinn.

Vibeke Saltveit fra Bredtvet kompetansesenter har vært en god samarbeidspartner i redaksjonen. Tusen takk til Kirsti Tveitereid og Torunn Helene Fredriksen fra Lillegården kompetansesenter og Kristin Østerholt fra Bredtvet kompetansesenter som har lest korrektur og gitt konstruktive tilbakemeldinger.

Porsgrunn 20. juni 2007

Redaktør

Elin Kragset Vold

Kommunikasjonsrådgiver, Lillegården kompetansesenter





Jarl Sandhaug er sosionom med hovedfag i sosialt arbeid. Han har tidligere praksis fra kommunalt barnevern/sosialkontor og statlig spesialscole. Ved Trøndelag kompetansesenter arbeider han primært innenfor vanskeområdet sosiale og emosjonelle vansker, og utfordringer knyttet til arbeid med sosial kompetanse i skolen.



Innledning

Trøndelagsprosjektet – bakgrunn, innhold og evaluering

Av Jarl Sandhaug, rådgiver Trøndelag kompetansesenter

Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger, etter hvert kalt Trøndelagsprosjektet, var et prosjekt som kom i stand i et samarbeid mellom Bredtvet kompetansesenter, Lillegården kompetansesenter, Trøndelag kompetansesenter og Fylkesmannens oppvekst- og utdanningsavdeling i Sør-Trøndelag. Prosjektet kan ses som en forlengelse av Samtak. Samtak var et prosjekt for PPT og skoleledere, hvor nettopp systemrettet arbeid var et av flere sentrale tema som skulle bidra til at PPT og skole kunne nå målene om en inkluderende og tilpasset opplæring for alle elever. Trøndelagsprosjektet har likhetstrekk med Samtak når det gjelder kompetanseheving og utviklingsmål innenfor vanskeområdene sosiale og emosjonelle vansker, lese- og skrivevansker og sammensatte lærevansker. Prosjektet skiller seg fra Samtak ved at det ble lagt opp til en mer helhetlig tenking og tilnærming til vanskeområdene ved valg av organisering og arbeidsmåter. Til forskjell fra Samtak er også lærere en sentral målgruppe i prosjektet, i tillegg til skoleledere og PPT. Noen av erfaringene etter Samtak var utfordringen med organisering og forankring av ny kompetanse slik at den kunne komme til reell anvendelse i skolen. I planleggingen av Trøndelagsprosjektet ble det tatt grep som skulle styrke muligheten for bedre implementering og kompetanseforankring ved at tverrfaglig sammensatte skolegrupper skulle arbeide med konkrete problemstillinger i prosjektet.



kasus
= et tilfelle,
et ekte
eksempel

12 grunnskoler og 4 videregående skoler i Sør-Trøndelag har deltatt i prosjektet. Deltakelsen fra den enkelte skole har omfattet ledere, spesial-/sosialpedagogisk personell og lærere, samt representasjon fra PPT/hjelpetjeneste. Deltakerne har vært organisert i skolegrupper og har arbeidet med reelle utfordringer fra egen skolehverdag i prosjektperioden. Prosjektets målsetting har vært å heve deltakernes tiltakskompetanse gjennom en systemorientert tilnærming til egne problemstillinger. Dette inkluderer bruk av ulike analysemodeller, systemteoretiske perspektiver og pedagogisk refleksjon over egen praksis.

Trøndelagsprosjektets siktemål har vært å bidra til at skoler og PPT øker sin samlede tiltakskompetanse innenfor områdene lese- og skrivevansker, sosiale og emosjonelle vansker og sammensatte lærevansker. Gjennom deltakelse med problemstillinger knyttet til egne kasus* skulle deltakerne arbeide med å utvikle problemforståelse basert på analysemodeller og en tverrfaglig tilnærming, og på bakgrunn av dette prøve ut tiltak på egne skoler.

Mål med prosjektet

Målsettingene med prosjektet slik de er nedfelt i prosjektplanen var:

- å finne hensiktsmessige tverrfaglige tilnærminger til sakene som inngår i prosjektet, basert på bredest mulig forståelse av systemfaktorer og individfaktorer som påvirker og opprettholder problemene.
- å utvikle tverrfaglig handlingskompetanse som baserer seg på felles forståelse for utfordringene.
- å få til robust forankring og spredning av kompetansen slik at den kan komme flere skoler og flere brukere til gode.

Innhold

Prosjektet ble igangsatt i desember 2003 og avsluttet i mai/juni 2005. Organisering av arbeidet i skolegrupper på egen skole har vært selve fundamentet i prosjektgjennomføringen. Deltakerne har deltatt i en rekke fellessamlinger hvor det ble presentert ny, forskningsbasert teori som var relevant for de kasusutfordringene som det ble arbeidet med i skolegruppene. Samlingene ble organisert slik at de skulle kombinere tilførsel av relevant teori og analysekunnskap samtidig som det ble satt av tid til refleksjon i veiledningsgruppene. Gruppene var satt sammen på tvers av skolene, og ble ledet av eksterne veiledere fra de tre kompetansesentrene.

Prosjektet har lagt vekt på å formidle at tiltaksutvikling bør være fundert på en forståelse av forhold som har innvirkning på problemet i



system-
perspektiv
= å se ting
i forhold til
alt, i forhold
til en helhet

den konteksten problemet opptrer (Sørli og Nordahl 1998, Damsgaard 2001). Pedagogisk utviklingsarbeid i systemperspektiv*, slik prosjektet har lagt opp til, har blant annet tatt utgangspunkt i teori som omhandler aktør-, individ- og kontekstuelle perspektiv. Disse perspektivene har hatt til hensikt å gi en bred forståelse av de utfordringer skolen står overfor når det gjelder å utvikle positive læringsmiljø, redusere problematferd og utvikle elevenes sosiale og faglige kompetanse.

I prosjektet ble det også lagt opp til at skolegruppene skulle arbeide etter metode og prinsipper for reflekterende kollegagrupper. Tidligere erfaringer tyder på at skoler som har arbeidet målrettet med bruk av reflekterende kollegagrupper, har klart å etablere en mer reflektert praksis i klasserommet og en bedre dialog med elevene (Tinnesand 2001).

Aktiviteter i prosjektperioden, tema og faglig innhold

DATO	INNHOOLD
03.12.03	Formøte med kommunal/fylkeskommunal ledelse og med PPT • presentasjon av prosjektet • rolle- og oppgavefordeling • kompetanseforankring
03.–04.12.03	1. Prosjektsamling Plenum: Analysemodeller og refleksive læreprosesser
14.01.04	1. Samling for PPT-representantene Tema: Refleksive læreprosesser og rådgiver/veilederrollen i skolegrupper og veiledningsgrupper
02.–03.03.04	2. Prosjektsamling Plenum: Læringsvansker sett i systemperspektiv; individ- og systemperspektiv, kontekstuelle læringsvilkår
14.03.04	2. Samling for PPT-representantene Tema: Planlegging av prosjektsamlingen 2. og 3. juni
02.–03.06.04	3. Prosjektsamling Plenum: Motivasjon og læringsmiljø – selvoppfatning og selvaksept – ulike motivasjonsstiler/målorientering Parallelle sesjoner: • Utvikling av klassekoder* – arbeid med ”vanskelige klasser” • Leseopplæring • Oppmerksomhetsvansker (ADHD) • Alvorlige atferdsvansker



klassekoder
= et sett
av regler
som klargjør
hvilke
holdninger,
meninger
og atferd
som vil bli
verdsatt/
tolerert i en
gruppe eller
klasse



Refleksive læreprosesser går ut på å gjøre de som skal lære, bevisste på måten de arbeider på og oppmuntre dem til å reflektere over det de lærer.

02.–03.09.04	4. Prosjektsamling Plenum: Hvordan sikre optimale læringsforhold for en elev med sammensatte problemer. Den første leseopplæring med forebyggende siktemål.
21.10.04	3. Samling for PPT-representanter og kommunal/fylkeskommunal ledelse Tema: • Implementering og strategier for kompetansesikring • Rollen som veileder i skolegruppene. Anvendelse av modeller som stimulerer refleksive prosesser*
08.12.04	5. Prosjektsamling Parallelle sesjoner: • Klasseledelse • Leseopplæring • Alvorlige atferdsvansker • Barn og unge med oppmerksomhetsvansker • Alternativ opplæring
27.01.05	4. Samling for PPT-representantene Tema: Ulike metoder for arbeid med refleksive læreprosesser. Rollen som veileder i skolegruppen. Tiltaksvalidering i tilpasset opplæring.
09.–10.03.05	6. Prosjektsamling Tema: En skole hvor alle lærer/tilpasset opplæring – læringsteorier og pedagogiske konsekvenser. Bruk av språk og kommunikasjon i endringsprosesser.
25.–26.05.05	7. Prosjektsamling Tema: • Presentasjoner av prosjektene i plenum og torg • Plenumsforelesning: Om å sikre kvalitet i en inkluderende skole • Paneldebatt

Evaluerings av prosjektet

Evalueringen av prosjektet har tatt sikte på å kartlegge deltakernes erfaringer og opplevd nytte av deltakelsen etter at prosjektperioden er avsluttet. Nytteverdi og erfaringer relaterer seg til gjennomføringen og organiseringen av prosjektet, men har også tatt sikte på å beskrive nytte av deltakelsen knyttet til deltakernes arbeid med konkrete problemstillinger i prosjektperioden. Et sentralt mål med prosjektet som også ble evaluert, har vært at det skulle bidra til en robust forank-

ring av en tverrfaglig og systemrettet tilnærming til spesialpedagogiske utfordringer i skolen.

Datainnsamlingen ble gjennomført i to omganger. Prosjektdeltakerne har innledningsvis bidratt til kunnskap om prosjektet gjennom deltakelse i en spørreskjemaundersøkelse. Deretter har et utvalg deltakere blitt intervjuet om sine erfaringer med deltakelse i prosjektet. For en grundigere gjennomgang av evalueringen vises det til hovedrapporten som kan bestilles fra Trøndelag kompetansesenter. Den er også tilgjengelig på senterets hjemmeside www.statped.no/trondelag

Relatert til prosjektets målsettinger, er deltakernes erfaringer fra prosjektet evaluert ut fra følgende hovedproblemstilling:

Hvor faglig relevant og nyttig vurderer deltakerne at prosjektet har vært i forhold til påmeldt problematikk, og relatert til andre pedagogiske utfordringer i skolen?

Det ble særlig lagt vekt på følgende forhold:

1. Hvordan vurderer deltakerne nytteverdien av deltakelsen i prosjektet relatert til påmeldt kasus?
 - i hvor stor grad har deltakelse i prosjektet bidratt til en bedre skolehverdag?
 - er det forskjeller i vurdert nytte og erfaringer med prosjektet i forhold til sentrale forklaringsvariabler som problemtype, deltakernes yrkesrolle, skolenivå?
2. Hvordan vurderer deltakerne verdien av deltakelsen i prosjektet relatert til:
 - faglig relevans
 - framtidige utfordringer
 - arbeid i skolegrupper mellom samlingene
 - bruk av veiledningsgrupper på samlingene
3. Hva skjer med spredning og lokal forankring av kompetansen etter at prosjektet er avsluttet?

Noen sentrale funn

Det har vært et uttalt mål med prosjektet at det skulle bidra til å gi deltakerne kompetanse til å utvikle hensiktsmessige tiltak i forhold pedagogiske utfordringer i skolehverdagen. Arbeid med reelle kasus, i tverrfaglig sammensatte grupper, hvor det ble lagt vekt på at grundig analyse av utløsende og opprettholdende faktorer i skolesituasjonen skulle bidra til utvikling av tiltak.

- Resultater fra spørreskjemaundersøkelsen viser at mer enn $\frac{3}{4}$ av deltakerne mener at elevene som kasuset gjelder, har fått en bedre skolehverdag og at problemene har blitt vesentlig mindre i løpet av prosjektperioden. Dette kan tyde på at prosjektet har bidratt til økt tiltakskompetanse blant deltakerne i skolegruppene. Flere beskriver at de faglige bidragene har bidratt til at det har skjedd endringer i forståelsen av hvordan ulike problemer oppstår og opprettholdes. Det blir framhevet at tilføring av analysekunnskap, ulike systemteoretiske perspektiv og mer systematikk i tilnærmingen til utfordringene har styrket forutsetningene for å lykkes i arbeidet.
- Arbeidet og prosessene i skolegruppene blir i hovedsak oppfattet som nyttig i forhold til kasus og tiltaksutvikling. Det blir pekt på at det er viktig at det settes av tid til samarbeid og refleksjon, og at man slutter lojalt opp om tiltak som prøves ut.
- Det rapporteres økt tiltro til at deltakerne selv har blitt bedre i stand til å takle tilsvarende problemer nå og i framtiden. De har klare oppfatninger om at skolegruppen har blitt flinkere til å takle problemer som ligner de forskjellige kasus.
- Skoler som særlig har arbeidet med problematikk i tilknytning til klasse/gruppemiljø og atferdsproblemer har en signifikant sterkere oppfatning av at problemene er blitt mindre. Elevene har fått en bedre skolehverdag enn hva tilfellet er for de som har arbeidet med lærevanskeproblematikk.
- Lærere rapporterer at deres tiltakskompetanse samt innsikt i og forståelse av problematikk, har økt i større grad enn det PPT rapporterer. Når det gjelder innsikt og problemforståelse er forskjellene signifikante.
- Deltakerne fra videregående skoler har en signifikant mindre positiv oppfatning enn deltakerne fra grunnskolen om at elevene deres har fått en bedre skolehverdag og at problemene har blitt mindre.

Arbeid i skolegrupper

Arbeid med reelle kasus i skolegrupper mellom samlingene har vært et sentralt virkemiddel i prosjektet og bygger på prinsipper fra aksjons- og erfaringslæring. Det generelle inntrykket er at arbeidet i de tverrfaglig sammensatte skolegruppene ble opplevd positivt og faglig utviklende. 8 av 10 mener arbeidet i gruppene har vært målrettet og har ført til

en felles problemforståelse og felles oppfatning av tiltak. Halvparten av deltakerne mener likevel at det burde ha blitt satt av mer tid til arbeid i gruppene. Ledelsens deltakelse i prosjektet synes å ha en viktig legitimerende funksjon i forhold til virksomheten i gruppa spesielt og prosjektet generelt. Lærere mener at ledelsens deltakelse fører til at leder får økt innsikt i og forståelse for de utfordringene lærere møter til daglig i langt større grad enn de ville gjort ellers. Det kan tyde på at skoleleders deltakelse i skolegruppene kan ha bidratt til

- større forståelse for prioritering av ressursbruk i forhold til gjennomføring av prosjektet generelt
- større forståelse for og innsikt i hvilke utfordringer lærere står overfor til daglig
- økt forståelse for ulike behov i forhold til kasusutfordringer (slik som lærere og eventuelt PPT oppfatter det), noe som fører til konkrete prioriteringer
- at det blir lettere å gjennomføre utviklingsarbeid i skolen når det er forankret hos ledelsen

Prosjektsamlingene

Totalt sett har deltakerne opplevd organiseringen av prosjektet som god, og det faglige innholdet på samlingene som relevant og nyttig. Dette gjelder problemstillinger i forhold til påmeldt kasus, men også i forhold til andre pedagogiske utfordringer i skolen. Den aktiviteten som utsettes for størst kritikk er deltakelsen i veiledningsgruppene på samlingene. Resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen viser likevel at et flertall vurderer denne aktiviteten som nyttig. Intervjudataene supplerer og nyanserer bildet en del, og de fleste som er intervjuet gir uttrykk for å ha hatt lite faglig utbytte av deltakelse i veiledningsgruppene.

Spredning og forankring

Mye tyder på at en planlagt strategi for videreføring og forankring av kompetansen fra prosjektet på den enkelte skole var relativt fraværende da prosjektet ble avsluttet. Men det uttrykkes klare ambisjoner fra deltakeres side om at arbeidsmåter og faglig oppdatering fra prosjektet skal spres og sikres en videreføring. Deltakerne, skolelederne inkludert, mener at ledelsen har betydelig innflytelse på om skolen vil lykkes med å få til en robust forankring. Det at ledelsen har deltatt aktivt i prosjektet skaper forventninger til at ledelsen vil være en pådriver i dette arbeidet.

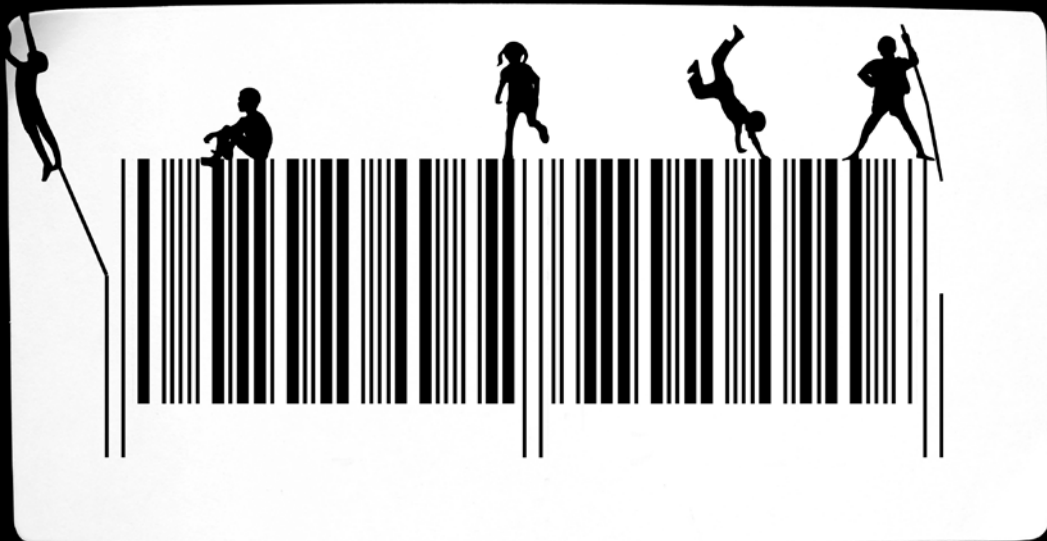
Litteratur

- Damsgaard, H.L. (2001): *Med blikk for muligheter. Observasjon og analyse av problematferd i skolen*. Lillegården kompetansesenter. Statped Skriftserie 1/2001.
- Sørli, M.-A. og T. Nordahl (1998): *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvanser". Oslo: NOVA Rapport 12a/98.
- Tinnesand, T. (2001): Systemrettet arbeid med problematferd – hvordan gjør vi det? *Spesialpedagogikk* nr 9, s. 3–9.

Del 1:

Læring satt i system

– viktige implementeringsstrategier





Torunn Tinnesand er sosionom med hovedfag i sosialpedagogikk fra UiO. Hun har tidligere arbeidet med kompetanse-, personal- og organisasjonsutvikling i privat og offentlig sektor. Hun har lang erfaring fra arbeid i PP-tjenesten, og har vært leder for en alternativ skole. På Lillegården kompetansesenter har hun siden 2000 arbeidet med skoleutviklingsprosjekter i ulike kommuner, hvor hun har vært særlig opptatt av PP-tjenestens rolle i utvikling av et inkluderende læringsmiljø.



Artikkel 1

Om sammenheng mellom forståelse og handling

Ja, tænke det, ønske det, ville det med, men gjøre det..?

(Peer Gynt)

Av Torunn Tinnesand, seniorrådgiver Lillegården kompetansesenter

Det er ikke mangel på tiltak i skolen, men det er mangel på tiltak som virker! I en travel hverdag blir lærere tvunget til å handle der og da, etter hvert som utfordringer og problemer dukker opp. Ofte er det ikke tid til å analysere, reflektere og evaluere, verken i forkant eller i etterkant. Dermed reproduseres og videreføres tiltak som ikke virker. "Nå har jeg prøvd alt for å få klassen til å komme presis inn til timene, men ingenting nytter!" Et slik utsagn uttrykker fortvilelse og avmakt, men det uttrykker også mangel på kompetanse i pedagogisk analyse og tiltaksutvikling. Mye ressurser blir brukt til å streve med å få enkeltelever til å fungere innenfor et skolesystem, mens de virkelige utfordringene kanskje består i å utvikle et skolesystem som er tilpasset mangfoldet av elever. Når ting vi stadig strever med ikke fører til noen bedring, risikerer vi både å reprodusere de opprinnelige problemene og å produsere nye. Kreftene går med til Sisyfosarbeid*, med fare for å ende i utbrenthet.

Trøndelagprosjektet har hatt som målsetting å hjelpe skoler og PP-tjeneste til å utvikle analysekompetanse for å sikre at tiltak i forhold til enkeltelever og grupper av elever er basert på kunnskap og forståelse av hva som påvirker og opprettholder problemer i skolen.



Sisyfosarbeid = endeløst og forgjeves arbeid. Etter sagnet om Sisyfos som ble dømt til å trille en stein i oppoverbakke. Steinen trillet ned og han startet igjen og igjen

Prosjektets navn *Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger*, rommer en forståelse av at systemrettet og individrettet arbeid er to sider av samme sak. Det innebærer også en forståelse av at lærings- og atferdsvansker i skolen, sjelden eller aldri bare kan forklares ut fra individuelle egenskaper og forutsetninger alene. Elevers fungering må forstås ut fra ulike faktorer i de systemene de skal fungere innenfor, og sammenhenger mellom disse.

I St.meld. 30 (2003–2004) Kultur for læring beskrives kompetanse som *evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave* (s. 31). Om lærere skal hjelpe elever til å utvikle slik kompetanse, forutsettes en læringskultur som bidrar til at lærerne selv er i stand til å analysere og forstå komplekse utfordringer i klasserommet. Planlegging og gjennomføring av god undervisning må bygge på helhetlig forståelse av individuelle og kontekstuelle læringsforutsetninger. Aktiviteter og oppgaver som skal bidra til elevenes læring må ha solid og bred faglig forankring. Kunnskap om fag og fagdidaktikk må sees i sammenheng med kunnskap om utvikling av et godt læringsmiljø og gode relasjoner.

Å utvikle kompetanse til å møte komplekse utfordringer vil dreie seg om å utvikle skolen som en lærende organisasjon. De ansatte utvikler en kunnskapsbasert praksis, basert på felles forståelse av komplekse utfordringer, samt felles forståelse av virksomme strategier. Det er ofte ikke nok at lærere enkeltvis forstår kompleksiteten i utfordringene. Flere innenfor det samme systemet må dele forståelse av det komplekse, og sammen utvikle teoretisk og metodisk kunnskap.

Deltakerne i Trøndelagprosjektet har hatt reelle utfordringer med seg som utgangspunkt for kompetanseutviklingen. De har hele tiden anvendt ny teoretisk og metodisk kunnskap til å videreutvikle tiltak i tråd med ny forståelse av disse utfordringene. En viktig forutsetning har vært at skolens ledelse, PP-tjenesten, lærere og annet personale som har stått nærmest de definerte utfordringene, har utviklet kompetanse sammen. Dette har ført til at det har blitt enklere å samarbeide om å utvikle tiltak på flere nivåer samtidig, i tråd med forståelsen av de sammenhengene som bidrar til å påvirke og opprettholde problemene. Det er særlig viktig at PP-tjeneste og skole har utviklet felles forståelse for utfordringene, og at de har realistiske forventninger til hverandre i samarbeidet. Utredning og tiltaksutvikling knyttet til enkeltindivider må sees i sammenheng med analyse av forhold i skolesystem og klasserom som påvirker læring. Slike helhetlige analyser vil gi PP-tjenesten et godt utgangspunkt for å bistå skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling.

DEL 1. ANALYSE OG REFLEKSJON – HVORFOR ER DET SÅ VIKTIG?

Når en forstår utfordringene ut fra nye perspektiver, vil en ofte endre praksis i tråd med ny forståelse. En lærer fortalte om en vimsete og umoden elev som ikke klarte å ta ansvar for skolesaker og lekser. Både lærer og elevens mor hadde utviklet en masete og oppgitt relasjon til gutten som gikk i 3. klasse. Etter veiledning i lærergruppe endret lærer perspektiv på saken, og erkjente at hun selv, guttens mor og mange av elevene i klassen tok for mye ansvar for eleven, slik at han ble hindret i å utvikle ansvarlighet. Han var en blid og sjarmerende gutt som det var lett å yte hjelp til. Med forståelsen *ansvar må læres*, ble det naturlig for lærer å sette i verk tiltak i tråd med dette. Hun endret sin egen relasjon og kommunikasjon med eleven. Hun snakket med eleven, foreldrene og medelevene om hvordan de skulle forholde seg for å hjelpe han til å bli flinkere til å komme inn etter friminutt, huske på å få med skolesaker, gjøre lekser og lignende. Hun avtalte et belønningssystem med eleven og foreldrene. Alt dette skjedde som en naturlig konsekvens av ny forståelse. På neste lærergruppemøte ble hun spurt om hvordan det hadde gått. Hun hadde da en oppfatning av at problemet hadde løst seg selv, og at hun ikke hadde gjort noe særlig for det. Dette samsvarer med utsagnet: ”Problemer løses ikke, de løser seg opp når vi gir dem en ny forståelse” (Bateson 1991).

Å søke etter ny forståelse og nye perspektiver på utfordringer krever en analytisk innstilling, og en erkjennelse av at det meste kan forstås på flere måter, avhengig av hvilke ”briller” vi ser gjennom. Vi tolker det som blir kommunisert til oss, og tolkningene påvirker handlingene våre. Når vi tolker kommunikasjon fra andre har vi lett for å tillegge dem egenskaper som vi ser som årsaker til at vi selv reagerer på bestemte måter. Utsagnet *Per er så aggressiv* vitner om at vi tillegger Per aggresjon som egenskap, som om aggresjon er noe som finnes inne i Per. Kanskje er tolkningen av Per som aggressiv preget av min reaksjon på hyl og skrik? Mennesker som hyl og skriker tolker jeg som aggressive. Denne tolkningen vil prege måten jeg forholder meg til Per på. Et annet perspektiv vil være *Hyl og skrik og høye stemmer forstyrrer undervisningen*. Dette vil gi læreren et ganske annet handlingsgrunnlag enn aggresjonsperspektivet. For å endre praksis er det derfor viktig å bli bevisst egne tolkningsvaner, slik at vi kan finne fram til perspektiver som gir pedagogiske handlingsmuligheter.

Å skifte perspektiv vil noen ganger skje ved at vi støter på noe som gir en ny erkjennelse som er av en slik karakter at vi også endrer væremåte og vaner. For at informasjon skal få konsekvens for handling må budskapet for mange treffe mer enn fornuften. I mange tilfeller vil budskapet få mening for handling først når det også treffer følelser. Kunnskapen om at *"læreren er den viktigste faktoren for elevenes læring"* får kanskje betydning først i en situasjon hvor jeg som lærer erfarer at jeg har forklart noe for en bestemt elev som bidrar til at han plutselig forstår noe han har strevet med lenge. Eller når en elev kommer og forteller meg at han alltid har trodd at han ikke kan lære fordi han har så dårlig hukommelse. Han forteller meg at mitt utsagn om at læring handlet om å være nysgjerrig og ha lyst til å undersøke, førte til at han nå synes det er gøy å lære.

Bateson snakker om *forskjellen som gjør en forskjell* i tilknytning til en oppfatning om at *relasjoner kommer først*. To personer, forstått som to informasjonsenheter møtes, og det oppstår en differens. Det er i den forståelsen som oppstår mellom disse to at det oppstår *en forskjell som utgjør en forskjell*. Det som oppsto i relasjonene som er beskrevet foran viser en slik forskjell i forståelse som vil føre til nye handlingsvaner. Når læreren har erkjent at hun er den viktigste faktoren i elevenes læring vil hun handle annerledes enn om hun mente at det er undervisningsmetoder, elevenes motivasjon eller skolens ressurser som er viktigst.

Men perspektivskifte og nye handlingsmønstre kan også skje som følge av reflekterende læreprosesser. Slike prosesser starter med erkjennelse av å ha et problem, og en innstilling om å endre noe for å mestre noe bedre eller få det bedre. Deretter systematiseres kunnskapen vi har om problemet og sammenhenger problemet oppstår i. Vi prøver å danne en helhetlig forståelse av systemet som problemet inngår i, og analyserer de ulike faktorene som påvirker og påvirkes av systemet.

I praksis står vi stadig overfor situasjoner som krever raske valg. Handlingene våre er ikke alltid i tråd med ideene vi har om praksis. Noen ganger rekker vi ikke å reflektere over hvilke begrunnelser vi har for å handle som vi gjør der og da. Som personer kan vi påvirkes av utfordringer på forskjellige måter. For mange vil det være vanskeligere å forholde seg reflektert til problemer vi er emosjonelt involverte i. Følelsene våre bestemmer perspektivet. Det kan også være vanskelig å være reflektert i forhold til problemer som har vart lenge. Når noe har blitt et fast mønster over tid kan det være lett å oppfatte dette som "virkeligheten selv" i stedet for vårt perspektiv på virkeligheten. Imidlertid er det i slike

situasjoner det er viktig å analysere situasjonen for å finne fram til deler av denne virkeligheten som det er mulig å gjøre noe med.

Det er mulig å utvikle evnen til å ta reflekterte valg, selv i pressede situasjoner. Dette krever både individuell bevisstgjøring og trening, og det krever en kultur som etterspør og stimulerer refleksjon og analyse. Det krever at vi interesserer oss for og etterspør analytisk praksis i konkrete situasjoner. Å henvise til praksis som et generelt fenomen blir ofte for diffust, og er lite egnet til å endre praktisering, eller handlinger i praksis. De "store ordene", som for eksempel inkludering og tilpasset opplæring, får først mening når de blir formulert med subjekt og verb. Hva gjør du når du tilpasser? Hva gjør du når du tilpasser opplæringen til Pers behov? (Andersen 1999).

Tiltak som iverksettes i skolen står ikke alltid i forhold til problemets kompleksitet. Forskning har vist at kontekstuelle og relasjonelle faktorer har stor betydning for læring og atferd i skolen (Nordahl 2000 a, Nordahl 2000 b). Grundige analyser av slike forhold vil sikre bedre forståelse av hva som påvirker og opprettholder problemet. Når forskning har vist at tradisjonell spesialundervisning ofte ikke har ønsket effekt (Skaalvik 2000, St.meld. 30, s. 88), kan dette blant annet skyldes at de spesialpedagogiske tiltakene kun har vært rettet inn mot individuelle faktorer, mens forhold i læringsmiljø og skolekultur som påvirker og opprettholder vanskene har vært uforandret. Hvis den grunnleggende lese/skriveopplæringen ikke er god nok, eller hvis det er svak klasseledelse og mye uro i klassen som gjør at mye av undervisningstiden går tapt, vil det hjelpe lite med ekstratimer til enkeltelever som eneste tiltak.

Forskningsbasert kunnskap må utgjøre grunnlaget for refleksjon og analyse. Ny kunnskap har ført til endret syn på barns utvikling og læring. Kognisjonsforskning er stadig mer opptatt av å forstå dynamiske læreprosesser som finnes mellom mennesker i samme rom. Elever stimuleres og lærer av medelever så vel som av lærere. Men det er læreren med sin kunnskap og erfaring som har ansvar for å legge til rette for og støtte elevenes læreprosesser. Elever vil lære noe uansett, men for at læreprosessene skal falle sammen med målene i læreplanen, er lærerens tilrettelegging, stimulering og korrigerende vesentlig.

Ny kunnskap om læring og atferd i skolen krever fornyelse av elev- og lærerroller. Det er vanskelig å komme ut av gamle spor, derfor vil det være behov for fora i skolen hvor en kan få hjelp til å reflektere over utfordringer fra praksis i lys av både erfarings- og forskningsbasert kunnskap.

skap. På samme måte som elever stimuleres og lærer av hverandre, så stimuleres og lærer lærere også av kollegaer. PP-tjenesten kan være viktige bidragsytere for å øke kvaliteten i slike kollektive læreprosesser, både som følge av sin posisjon på utsiden av skolen som organisasjon, men også som følge av at de har annen kunnskap og kompetanse enn lærerne.

Hva er refleksjon?

Å reflektere brukes i dagligtale ofte synonymt med å tenke. Ordet kommer av *refleks* (lat.) som betyr *gjenskinns*, *gjenspeiling*, *tilbakevirkning*. verbet *reflektere* betyr å kaste tilbake, gjenspeile, stråle tilbake, tenke over, overveie, spekulere på. I Pedagogisk psykologisk ordbok (Kunnskapsforlaget) står det at refleksjon er ”tenking som man betjener seg av i situasjoner hvor man ikke umiddelbart kan nå et ønsket mål”.

Refleksjon kan også forstås som ettertanke eller overveielse, det at bevisstheten rettes mot seg selv, sine egne tilstander og funksjoner. Ettertanke og overveielser vil alltid være basert på subjektive kunnskaper, erfaringer, holdninger. Det er våre subjektive oppfatninger av fenomener som står i sentrum for vår refleksjon, men i refleksjonsprosessen trekker vi inn andres oppfatninger og begrunnelser, samt teoretisk og empirisk kunnskap om temaer det reflekteres over. Når vi tilegner oss ny kunnskap har vi behov for å reflektere over denne i forhold til våre tidligere erfaringer og kunnskaper. Ved å aktivt knytte ny kunnskap til tidligere erfaringer, utvikles ”kvalitet i erfaringer” (Dewey 1977).

Summen av vår individuelle kunnskap, erfaringer og holdninger kan betraktes som en forståelseshorisont, eller virkelighetsoppfatning. Når jeg flytter meg, flytter horisonten seg, og min virkelighetsoppfatning endres og utvides. Horisont er et uttrykk for åpenhet og bevegelse, i motsetning til begrepene grense og ramme. Refleksjonens grunn er kunnskap og erfaring, så vel som opplevelser og følelser. I blant må en søke ny kunnskap gjennom teori og forskning for å få grundigere forståelse for et fenomen. En reflektert praksis handler imidlertid også om å øke bevisstheten om egne sårbarheter og eget reaksjonsmønster i relasjon til andre.

Refleksjonsprosesser starter med tolkning av sanseinntrykk. Vår erkjennelse av virkeligheten er ikke det samme som virkeligheten selv. Vår tolkning av fenomener og hendelser er basert på et tolkningsapparat, som består av oppfatninger og innstillinger vi har på forhånd. Dette

betyr at vi selv er aktive i å skape verden når vi sanser og fortolker fenomener og hendelser. Vi konstruerer våre virkeligheter ved hjelp av den mening vi legger i situasjoner og opplevelser, og det språket vi bruker for å uttrykke denne meningen med.

Refleksjon blir ofte forvekslet med diskusjon. Diskusjoner kan selvsagt være basert på reflekterte meninger og utsagn, men ikke nødvendigvis. For å kunne identifisere om en diskusjon eller samtale er preget av refleksjon bør en være oppmerksom på skillet mellom dialog og retorikk. Dialog betyr å samtale (gresk: dia logos = gjennom ordene). Dialog er kjennetegnet av vilje til gjensidig forståelse, og forutsetter å møte andre med åpenhet. I dialog er det viktigere å lytte enn å snakke, og forstå andre er viktigere enn selv å bli forstått. (Eidsvåg 2002). Dialog er nært knyttet til hermeneutikk, som betyr fortolkningskunst. Hermeneutikk dreier seg om hvordan forståelse og mening er mulig. All forståelse er betinget av den kontekst eller situasjon noe skal forstås innenfor. Ingen kontekst eller forståelseshorisont er objektiv og kontrollerbar, som eksisterer uavhengig av den som fortolker. Fortolkeren legger alltid sine erfaringer og virkelighetsoppfatning inn i forståelsen, og skaper selv den konteksten som noe skal forstås innenfor (Ariadne, nettside UiO, Idè-historie).

Retorikk betyr overtalelseskunst, og som fagdisiplin handler det om regler for kommunikasjon som har til hensikt å vinne tilhengere for bestemte standpunkt. I enkelte sammenhenger kan retorikk forveksles med propaganda. I debatter er også retorikk et viktig virkemiddel for å vinne fram med sine argumenter (Ibid)*.

For å utvikle en reflekterende praksis bør vi også merke oss skillet mellom begrepene *overtale* og *overbevise*. Om jeg vil *overtale* noen bruker jeg retorikk. Jeg finner fram alle argumenter som kan tjene min sak og mitt standpunkt. Målet vil da være å få den andre til å være enig med meg. Om jeg vil *overbevise* noen må jeg begrunne mine standpunkt, og samtidig må jeg være interessert i å høre den andre begrunne sine standpunkt. I en slik samtale er det åpent om det er jeg selv eller den andre som blir *overbevist* om et nytt perspektiv eller en ny mening. Målet er ikke å få andre til å bli enige med meg, men å utvide felles forståelse ved hjelp av "det bedre argument" (Løvlie 1984).

Diskusjoner kan bestå av ytringer og meninger som er både reflekterte og retoriske. Den gode samtale som bidrar til ny forståelse og nye handlingsmønstre, må imidlertid være basert på dialog og det hermeneutiske



Ibid =
i samme
referanse
som over

prinsipp; å være beredt til å la oss bli fortalt noe nytt. Det vil si at vi er åpne for andres erfaringer og meninger for selv å vinne ny forståelse og nye erfaringer. Når vi reflekterer må vi være åpne for å utvide vår virkelighetsoppfatning og vår forståelse av de helhetene utfordringene inngår i. Diskusjoner kan foregå på detaljnivå. Hissige diskusjoner om enkelt-hendelser bidrar sjelden til utvidet forståelse eller enighet, nettopp fordi vi ikke sjekker ut med hverandre hvilken virkelighetsoppfatning eller helhetsforståelse oppfatningen av delene inngår i. Om vi studerer en diskusjon mellom flere personer, kan vi oppdage at hver deltaker har sitt eget tema som de diskuterer ut i fra, og at de er lite interessert i hva som er de andre deltakernes tema (Skjervheim 2001).

Det er nødvendig å analysere informasjonen om de forhold vi reflekterer over i lys av både helhet og deler, og forholdet mellom disse. Delene, forstått som personer, relasjoner eller episoder, som vi ønsker å forstå bedre må forstås i lys av en definert helhet, her forstått som en bestemt sosial kontekst. På samme måte må vi forstå konteksten i lys av alt og alle som inngår i denne bestemte sammenhengen. I klasserommet vil en slik analyse innebære at den enkelte elevens handlinger må forstås i lys av hele klassen som system. Systemet består av alle elevene, alle aktiviteter, skrevne og uskrevne regler, lærerne, relasjoner, roller osv. Klassen som system må analyseres ut fra en forståelse av enkelte elever og forholdet mellom disse, og på basis av ulike betydninger dette systemet ser ut til å ha for medlemmene.

Dette betyr at vi må være opptatt av sammenhenger, dersom vi ønsker å forstå hvilke faktorer som bidrar til å påvirke og opprettholde uhen-siktsmessige situasjoner eller negativ atferd. For å kunne forstå disse sammenhengene bedre, blir det viktig å kunne reflektere over gjensidige forhold mellom helhet og deler i klasserommet, på skolen eller i elevenes sosiale miljø utenfor skolen. Samtidig blir det viktig å tenke over hvilke faktorer vi selv har størst mulighet til å påvirke i den konteksten vi selv er aktører, enten det er som lærer, rektor, PP-rådgiver, foreldre eller andre aktører som har betydning i den konkrete situasjonen.

En av ungdomsskolene som deltok i Trøndelagprosjektet hadde som sitt case valgt noen umotiverte elever som skolen strevde med å gi et tilfredsstillende opplæringstilbud. På den første samlingen skulle skole-gruppa anvende analysemodellene i forhold til eget case. Ved å sette fokus på kontekstuelle forhold som kunne tenkes å forklare at enkelte elever hadde lav skolemotivasjon, fikk gruppa en felles forståelse av at de måtte hjem og jobbe med skoleutvikling i hele personalet. De fikk en

erkjennelse av at skolens tradisjonelle organisering og undervisning utgjorde en risikofaktor for mange elevers motivasjon. Problemstillingen for caset ble endret, fra: Hvordan gi umotiverte elever et mer tilfredsstillende skoletilbud? – til: Hvordan få alle lærerne til å drive utstrakt bruk av tilpasset opplæring?

Reflekterende innstilling

En grunnleggende forutsetning for gode relasjoner og god dialog er at ”Spørsmål og svar må falle på plass innenfor samme meningshorisont” (Hellesnes 1988). Om jeg stiller spørsmålet: ”Hvordan kan jeg få Per til å tilpasse seg klassens regler og arbeidsplan?”, må jeg sjekke ut om dette målet overhodet har eller kan få noen mening for Per i hans virkelighet. Spørsmål bør formuleres ut fra hva jeg selv som aktør kan ha mulighet til å påvirke. Det er lite sannsynlig at lærer i dette tilfellet kan få Per til å tilpasse seg uten at hun endrer på noe i sin egen relasjon til han, eller noe i klassen som system.

Felles meningshorisont utvikles gjennom språk og begreper. Ved å bli bevisst språk og begreper, kan en teste relevans og brukbarhet, for deretter eventuelt å finne andre mer hensiktsmessige begreper. Begreper som *lat*, *uoppmerksom*, *frekk* osv. har fokus på problemer og begrensninger, og er relatert til stereotypier om rett og gal elevatferd. Lat blir fort motsatsen til arbeidssom. Oppmerksomhet og konsentrasjon er rett atferd, mens uoppmerksomhet er galt. Høflighet er rett atferd, det motsatte er frekkhet som er feil atferd.

Slike stereotype inndelinger er lite hensiktsmessige. Menneskers atferdsspekter er mangfoldig og variert, og endrer seg gjerne avhengig av kontekst og relasjoner. Det er svært få som alltid er late, mens de fleste er det noen ganger og i noen sammenhenger.

Negative betegnelser skaper fort negative forventninger som det blir lett å leve opp til. Ved å finne andre, mer positive begreper kan en skape ny betydning. For eksempel vil ord som *selvstendig*, *uredd*, *opptatt av andre ting enn det som foregår i klassen*, *finner liten mening i skolens aktiviteter* – kunne anspore nysgjerrighet og undring, ønske om å la seg bli fortalt noe nytt, og få nye erfaringer i relasjon til Per.

Vår forhåndsforståelse og våre tolkningsvaner påvirker vår oppfatning av fenomener, personer, relasjoner og utfordringer vi møter i hverdagen. Det er viktig å bli bevisst disse vanene, og reflektere over i hvilken grad

de fungerer hensiktsmessig, eller om det vil være nyttig å innarbeide nye tolkningsskjemaer.

Måten vi forstår og uttrykker et problem på påvirker vår mulighet til å gjøre noe med problemet. Om vi forstår og uttrykker at Per er lat, frekk og uvillig, vil vi ha små muligheter for å endre dette. Om vi derimot forstår problemet som et relasjonsproblem eller en del av det sosiale systemet i klassen åpner det for mange ulike muligheter for å utvikle tiltak og strategier for endring.

Når vi skal analysere handlinger som utspiller seg på sosiale arenaer er det nyttig å være bevisst forskjellen på begrepene *forklare* og *forstå*. Fysiske forhold kan vi *forklare*, mens den sosiale og menneskelige verden må vi prøve å *forstå*. Vi kan *forklare* hvordan et fysisk fenomen som for eksempel en PC er satt sammen, og hvordan den virker. Lærere kan forklare matematisk teori, men for å være en god lærer må en også forsøke å forstå hva elevene forstår og hva de ikke forstår.

Når vi forklarer andres atferd er det vår fortolkning av, eller reaksjon på, andres atferd vi forklarer. I stedet for å forklare elevens atferd må vi prøve å forstå dem som aktører. Hvilke virkelighetsoppfatning, intensjoner og mål har Lise med sine handlinger? Det er alltid vårt subjektive tolkningsapparat og våre tolkningsvaner som vil avgjøre hva vi *forstår*, og vi må ikke forveksle forståelse med objektiv sannhet.

Et tredje begrep som kan være nyttig i denne sammenhengen er *fornemme*. Dette begrepet er særlig nyttig når vi skal forsøke å forstå andre menneskers følelsesmessige uttrykk. Om jeg er aldri så empatisk kan jeg aldri fullt ut forstå et annet menneskes smerte. Ut fra mine egne erfaringer kan jeg fornemme at den andre har det vondt, men hvordan smerten arter seg for han kan jeg ikke vite. Når elever oppfører seg på måter som oppleves fremmed og plagsomt, er det vanlig å prøve å *forklare* hvorfor han oppfører seg slik. Vi kan for eksempel lete etter *forklaringer* i egenskaper ved eleven eller i hans hjemmemiljø. Om vi vil *forstå* elevenes atferd, må vi gå i dialog med dem og lytte til deres egne begrunnelser for å handle som de gjør i bestemte sammenhenger. Om Lises handlinger er uttrykk for særlig smertefulle erfaringer, kan det åpne for dialog hvor jeg forteller at jeg *fornemmer* at Lise har det vondt, men at jeg trenger hjelp til å forstå hva det handler om (Andersen 1999, Wittgenstein 1993).

DEL 2. TILTAK SOM VIRKER

Analyse og refleksjon skal hjelpe oss til å forstå utfordringer og problemer ut fra nye perspektiver og ny kunnskap, slik at vi kan endre tilnærming og handlemåter. Det kan være et kritisk punkt å greie å utvikle nye effektive tiltak som bygger på de analysene en har gjort av utfordringene. I den forbindelse er det nyttig å ha gode analysemodeller som tydeliggjør ulike trinn i endringsprosesser, fra problemformulering, via refleksjon og analyse til nye tilnærminger og tiltak. Det kan også være nyttig å ha en ekstern veileder i slikt arbeid. Når en selv står nær det definerte problemet er det ofte vanskelig å se dette ut fra nye perspektiver. PP-tjenesten kan gi et viktig bidrag som ekstern veileder for lærergrupper, ved å være den som kommer utenfra og stiller spørsmål som kan lede inn på nye perspektiver, og som bidrar til god struktur i møtene og aktiv bruk av analysemodeller.

Forholdet mellom forståelse og handling

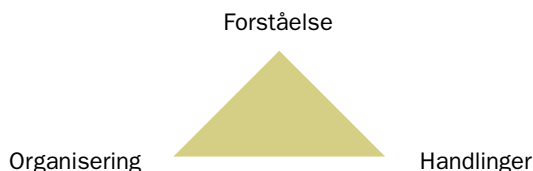
Modeller kan gi hjelp til en grovsortering av kompliserte prosesser, og de kan hjelpe kollegaer til å diskutere en ting av gangen når utfordringene er sammensatte og uoversiktlige.

De analysemodellene som beskrives her må forstås som perspektiver på virkeligheten, uttrykt i forenklete bilder og ikke som oppskrifter eller universalmetoder. Det er forsøk på å visualisere komplekse sammenhenger, en hjelp til å huske elementære forhold i kompliserte prosesser, og til å få sammenheng og konsistens mellom forståelse og handlinger. Ikke minst er det hjelp til å ta begrunnede valg når en støter på vanskelige dilemmaer.

Modeller og metoder må sees i sammenheng. En modell kan brukes til å skaffe seg oversikt over ulike sider av et problemområde, men den samme modellen kan også brukes som en framgangsmåte i faser av analyseprosessen. Modeller og metoder må betraktes som hjelpemidler til å jobbe systematisk med analyse- og tiltaksutvikling.

Når læring og utvikling ikke skjer som forventet, og når tiltakene vi har satt i verk ikke virker slik som vi håpet, kan modellen nedenfor være en hjelp til å starte analyse av nå-situasjonen.

Modellen fokuserer på at det bør være sammenheng mellom hvordan vi forstår et problem og hvordan vi organiserer og gjennomfører tiltak som er ment å redusere eller fjerne problemet.



Figur 1. Dynamisk forståelsesmodell for utfordringer og tiltak i skolen

Begrepene i modellen kan skiftes ut med de didaktiske spørsmålene hvorfor, hva og hvordan. All planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning bør være en sirkulær og dynamisk prosess, hvor en går tilbake til begrunnelser for organisering og tiltak når resultatene av planen ikke blir slik en hadde tenkt.

Forståelse av utfordringen må danne forutsetningen for organiseringen av ressurser og kompetanse. Planlegging og gjennomføring av konkrete handlinger må være basert på empirisk kunnskap og erfaring om hva som virker, hvordan dette bestemte problemet kan forstås, og refleksjon over hvordan ressurser og kompetanse best bør organiseres for at tiltakene skal få den ønskede effekt.

Modellen kan brukes til å reflektere over hvordan de ulike aktører forstår den konkrete utfordringen, og til å få frem begrunnelser for eksisterende organisering og tiltak. En bør prøve å forstå både individuelle og kontekstuelle forhold. Som eksempel kan vi ta Berits forståelse av Anders, en elev som viser mye uro i timene, som ikke hører på tilsnakk fra læreren, og som ligger etter klassen faglig. Dersom vi antar at Anders sitt problem henger sammen med lav selvoppfatning, lav sosial kompetanse og lav skolefaglig mestring, så er det viktig å finne fram til tiltak som vi antar kan bedre disse forholdene. Dersom en primært tenker hvilke tiltak som er mulig ut fra eksisterende organisering av ressurser, så kan en risikere å ende opp med enetimer i fag han misliker og ikke mestrer, eller gruppetimer sammen med elever som har lignende problemer. Dersom en lar forståelsen prege tiltaket må en støtte seg til kunnskap om hva som virker i forhold til lignende problemer. Det finnes teoretisk og forskningsbasert kunnskap om utvikling av selvoppfatning, sosial kompetanse og mestring som en kan støtte seg til når en skal finne fram til effektive tiltak.

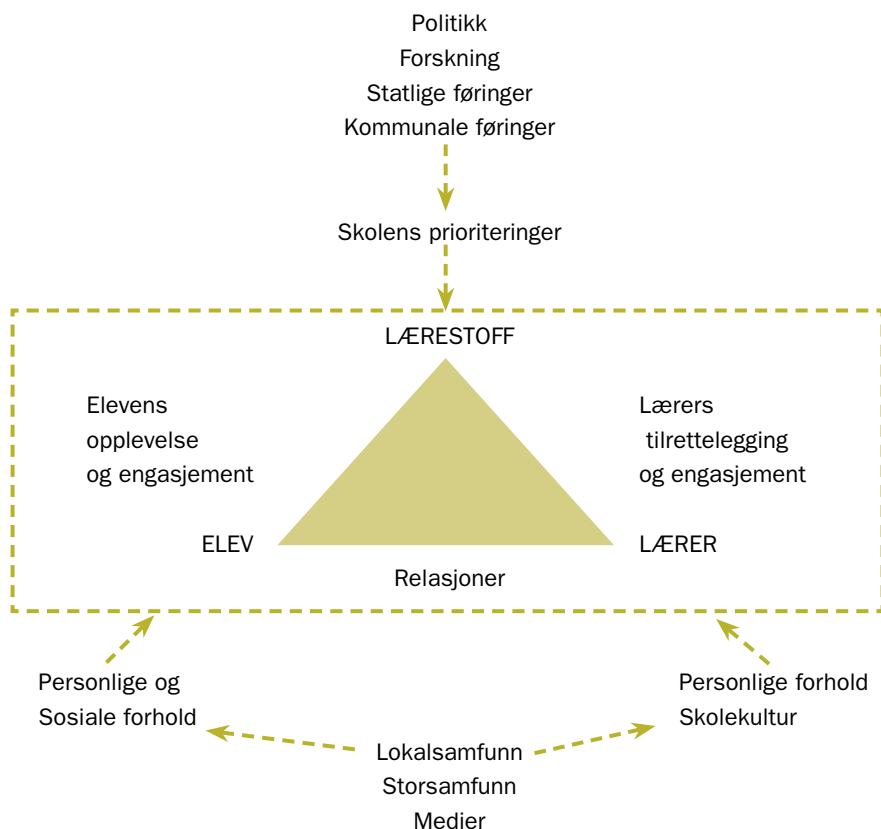
En slik første grovsortering ved hjelp av modellen i figur 1, vil oftest gi erkjennelse av at det er mange forhold vi ikke kjenner godt nok til, og som vi har behov for å få mer systematisk kunnskap om for å kunne forstå utfordringene bedre. Vi vil da ha behov for flere modeller.

Systemperspektiv på utfordringer i skolen

For å få et felles bilde av flest mulige forhold som påvirker læring og atferd i skolen, kan en anvende modellen i figur 2. Når en elev ikke lærer og utvikler seg slik som vi forventer i forhold til alderstrinnet, eller i forhold til tidligere kartlegging og individuelle opplæringsplaner, er det vanlig å søke forklaringer i elevens forutsetninger, egenskaper og fungering. Eleven kartlegges og testes for å undersøke hans individuelle evner, læringsstrategier og funksjonsområder. Om vi ønsker å forstå elevens læring og utvikling i et systemperspektiv, kan vi kartlegge ulike betingelser og forhold som læringen er forventet å foregå innenfor. Kartleggingen bør alltid starte med samtaler med elev og foresatte for å prøve å forstå elevens perspektiv. Det er vesentlig å forstå hvordan eleven selv opplever sin egen situasjon for å skape en god relasjon, noe som er en forutsetning for å stimulere og legge til rette for gode læreprosesser hvor eleven selv er aktør.

Modellen som er vist i figur 2 illustrerer elevens læring og utvikling i systemperspektiv. Det som ligger innenfor den stiplede firkanten illustrerer det handlingsrommet som elever og lærere befinner seg i, mens det som er utenfor er forhold som påvirker dette handlingsrommet.

Modellen kan brukes for å bli bevisst ulike forhold i og utenfor skolen som påvirker læring og relasjoner. Når læring ikke skjer som forventet er det nyttig å reflektere over hva en vet om forhold som påvirker læring, og hva som eventuelt bør kartlegges nærmere.



Figur 2. Modell for systemperspektiv på læring

Nedenfor er noen eksempler på forhold som kan undersøkes nærmere for å analysere forholdet mellom skolens/lærerens tilrettelegging for læring og elevens læringsresultat:

Er valg av lærestoff relevant og meningsfullt for eleven?

Er eleven aktiv deltaker i sin egen læring?

Er aktiviteter og arbeidsmåter tilpasset elevens forutsetninger og interesser?

Er forholdet mellom elev/lærer og elev/medelever støttende og motiverende?

Får eleven anerkjennelse fra lærer og medelever?

Ser eleven ut til å trives med ulike aktiviteter og relasjoner i klassen?

Ser eleven ut til å trives på skolen generelt?

Ser eleven ut til å oppleve mestring?

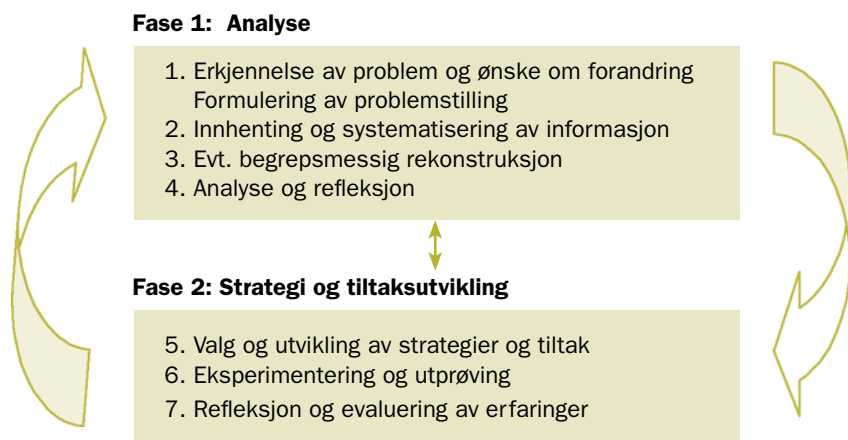
Får eleven vist noe av det han mestrer for lærer og medelever?

Listen over spørsmål og ulike fokus kan utvides i forhold til hvilket kjennskap vi har til elev, klassen og skolen. I denne fasen systematiserer vi det vi vet, og det vi trenger å vite mer om. PP-tjenesten kan bidra til å se saken utenfra, og stille noen nye spørsmål. Det er lettere å få øye på nye perspektiver når en ser det litt utenfra, enn når en står nær eller midt i problemet.

Refleksiv læreprosess

Et problem beskriver et misforhold mellom noe som er ønsket eller forventet og en opplevd virkelighet som bryter med dette. Det kan være noe som skiller seg fra de vanlige rutinene og det vi vanligvis opplever at vi mestrer og har kontroll over. Når vi erkjenner at vi har et problem og innstiller oss på at vi ønsker en forandring, har vi inntatt første nivå i en refleksiv læreprosess (Jacobsen 1997).

Modellen i figur 3 viser at en refleksiv læreprosess består av to faser. Hensikten er å skaffe bredest mulig grunnlag for å forstå problemet, før en utvikler og utprøver tiltak og strategier for å håndtere problemet.



Figur 3. Modell for refleksive læreprosesser

Eksempel på en reflekterende prosess:

1. Erkjennelse av problem og formulering av problemsituasjon.

I praktisk yrkesutøvelse opplever vi at det meste av det vi gjør fungerer greit, særlig for erfarne yrkesutøvere. Det som utøves til daglig gjøres med utgangspunkt i taus kunnskap, erfaring og holdninger. Så lenge det som gjøres fungerer omtrent slik som forventet, har vi ikke behov for å reflektere så mye over hvorfor det fungerer. Det er først når det oppstår et tydelig misforhold mellom noe som er ønsket og det vi faktisk oppnår, at vi må stoppe opp og reflektere over hva misforholdet kan skyldes.

Mennesker har ulike problemorientering i denne fasen. Noen har en stor toleranse for å leve med at ikke alt går slik en har trodd. Andre har lav toleranse for det uregelmessige, og stort behov for å ha kontroll over virkemidler og resultater. Noen vil i denne fasen først se på seg selv, sine egne metoder, sin egen kunnskap, sine samarbeidsrelasjoner med andre osv. Andre vil forklare det uønskede med forhold utenfor seg selv, med egenskaper ved eleven, elevens hjemmeforhold, skolens ressursituasjon eller lignende.

Lise er kontaktlærer for en 7. klasse og beskriver sin utfordring slik:

"Fredrik, en av elevene mine, er urolig og uoppmerksom i timene. Faglig ligger han etter klassen. Dette skyldes nok at han er ganske lat. Evnemessig er han normal. Han har ikke respekt for voksne, og han svarer frekt om noen prøver å irettesette han. Jeg har etter hvert fått en ganske anstrengt relasjon til han. Jeg blir ganske fort irritert, og jeg føler at jeg ikke har noe mer å tilby han. Jeg tror han har bestemt seg for å ikke gidde å gjøre noen ting av det jeg forventer at han skal gjøre. Det eneste han ser ut til å gidde er å forstyrre klassens arbeid, og der er han god!"

Lise har formulert følgende problemstilling som hun ønsker gruppas hjelp til:

"Hvordan kan jeg få Fredrik til å tilpasse seg klassens regler og jobbe etter klassens arbeidsplan?"

2. Innhente og systematisere informasjon.

Neste fase i prosessen består av at gruppa stiller spørsmål til veisøker for å sikre mest mulig informasjon om hvordan problemet arter seg i ulike situasjoner, og sett fra ulike perspektiver.

Hensikten med spørsmålene bør være å sikre at en har forstått hvordan utfordringen arter seg for veisøker. Spørsmålene bør være åpne og undrende, og ikke ha preg av skjulte råd, subjektive følelsesuttrykk eller udiskutable sannheter.

Uro, oppmerksomhetssvikt og negativ atferd kan forstås ut fra ulike teoretiske perspektiver:

- Elevens individuelle forutsetninger og eventuelle vansker
- Elevens opplevelse av egen situasjon og intensjonelle handlinger
- Forhold ved organisering og tilrettelegging av undervisningen
- Relasjoner mellom elevene
- Relasjon mellom lærer og elev
- Lærers kompetanse
- Klasseledelse, struktur, regler og regelhåndtering
- Lærers opplevelse og intensjonelle handlinger

Spørsmålsstillerens hensikt med spørsmålet og veisøkers opplevelse av hensikten kan være grunnlag for metakommunikasjon i gruppa. Gruppe-medlemmenes grunnleggende antakelser vil påvirke hvordan de har oppfattet problembeskrivelsen. Grunnantakelsene vil også påvirke hva de spør om, og hvordan de spør. Det er lett å stille spørsmål som søker bekreftelse av egen forhåndsforståelse. En av lærerne i gruppa kan for eksempel ha oppfattet at problemet er at Per er lat og at han ikke har respekt for voksne. På forhånd har denne læreren en antakelse om at dette handler om dårlig oppdragelse og manglende grenser hjemme. Spørsmålene vil da ofte dreie seg om slike forhold. En annen lærer i gruppa har kanskje oppfattet at problemet handler om en gutt som er urolig og ukonsentrert. Hennes forhåndsforståelse er at dette handler om motoriske vansker, ADHD-problematikk og manglende mestrings-opplevelse. Spørsmålene hun stiller vil da dreie seg om slike forhold. En tredje lærer kan ha en forhåndsforståelse av at skolen generelt er for kjedelig for mange gutter med stor aktivitetstrang, og spørsmålene hennes vil handle om undervisning og læringsmiljø.

Grunnantakelsene våre vil alltid påvirke vår tenking og kommunikasjon. Som tidligere beskrevet kan vår forståelseshorisont utvides ved at vi blir bevisst hvor vi har det fra. Om det er tilstrekkelig trygghet i gruppa til å kunne utfordre hverandres begrunnelser som blir uttrykt gjennom ytringer og spørsmål, vil dette bidra til å utvide den enkeltes og felles forståelseshorisont, og til å heve kvaliteten i de refleksive lære-prosessene.

Spørsmålsfasen stiller store krav til gruppeleder. Når gruppeleder bidrar til å sortere og systematiserer spørsmål og svar, og bidrar til at problemet blir belyst ut fra flest mulige perspektiver, øker muligheten for en god læreprosess. Etter at ulike perspektiver har vært trukket fram og reflektert over, kan det tenkes at det blir nødvendig å innhente mer informasjon om problemet i ulike sammenhenger. Det kan være nødvendig å ta en samtale med eleven og foreldrene, observere i klassen, foreta en spørreundersøkelse for å kartlegge læringsmiljøet eller lignende. Det lages en tidsplan for slik informasjonsinnhenting, og for når ny informasjon skal legges fram for gruppa for å gå videre med saken.

3. Begrepsmessig rekonstruksjon – ny problemformulering

Som nevnt ovenfor så vil problemorientering være ulik hos forskjellige personer. Å erkjenne at en har et problem betyr ikke nødvendigvis at en selv ønsker å gjøre noen endringer. Det formulerte problemet ovenfor tyder på at Lise ønsker hjelp til å endre Fredriks atferd og innsats. *"Hvordan kan jeg få Fredrik til å tilpasse seg klassens regler og jobbe etter klassens arbeidsplan?"*, tyder på en individorientert forståelse om at Fredrik har problemer, og at lærer kan bidra til at han endrer atferd.

Med henvisning til teori om atferd som et relasjonelt og kontekstuell fenomen, og betydningen av å *forstå* elevens motiv for atferd, kan det være hensiktsmessig å se på om andre formuleringer av problemet kan gi andre innfallsvinkler.

Redefinering av problemstillinger er nyttig for å fokusere på hvordan ulike problemoppfatninger påvirker våre ulike handlingsmuligheter.

Her er noen eksempler på andre innfallsvinkler til lærerens utfordring:

Hvordan kan Lise få en bedre relasjonen til Fredrik?

Hvordan kan Lise bidra til å påvirke Fredriks motivasjon for skolearbeid?

Hvordan kan klassens regler håndheves på en måte som aksepteres av Fredrik?

Hvordan kan Lise få til bedre oppfølging av Fredrik innenfor klassens rammer?

Den opprinnelige problemstillingen indikerer at lærer mener at hun kan få Fredrik til å tilpasse seg klassens regler og arbeidsplan, bare hun er dyktig nok. Det er nyttig å lete etter problemstillinger som har relasjonsfokus, og som fokuserer på lærer som aktør i relasjon til elever som

aktører. Eleven må være aktør i egen endringsprosess. Det betyr at han må oppleve motivasjon og mening med å endre noe.

Det kan være nødvendig å ta lærerens eget perspektiv i utgangspunktet, fordi endring alltid må starte utfra egen erfaring. Prosesser kan likevel starte med å reflektere over om ulike måter å formulere problemet på vil føre til ulike perspektiver på utfordringen. Men det er veisøker som må velge hvordan hun vil formulere saken som skal være utgangspunkt for gruppas refleksjoner. Begrepsmessig rekonstruksjon og ny problemformulering kan være nyttig både i innledende fase – og etter at ny informasjon er innhentet.

4. Analyse og refleksjon

Når Lise har valgt hvilken innfallsvinkel hun ønsker at gruppa skal reflektere over, setter hun seg med ryggen til gruppa. Dette gjør det lettere for gruppa å reflektere fritt over hvordan Lises problem kan forstås. Det gjør det også lettere for Lise å bare lytte og forsøke å forstå sin egen utfordring ut fra nye perspektiver. Når veisøker sitter som en del av gruppa, er det fristende å begynne å diskutere de tankene gruppa kommer med.

La oss tenke oss at Lise har valgt problemstillingen: *”Hvordan kan jeg bidra til at Fredrik blir mer motivert for skolearbeid?”* Det vil da være naturlig at gruppa reflekterer over hva motivasjon er, ut fra teori og erfaring. Noen vil da reflektere over egne erfaringer med motivasjonsarbeid, og hvilke virkninger dette har hatt på elever. Andre vil trekke fram attribusjonsteori, og reflektere over hvordan Fredrik tenker om sin egen innsats og mestring, hva Lise eventuelt kan gjøre for å hjelpe Fredrik til å tenke annerledes, og hvordan hun kan legge til rette for at han får nye erfaringer.

Ut fra gruppas refleksjoner skal Lise si om hun har fått ny forståelse av problemet, eller om hun har fått bekreftet den forståelsen hun hadde. I henhold til forståelse av problemet velger Lise en bevisst strategi for endring, og bestemmer hvilke tiltak hun vil sette inn på ulike områder og hvilken hjelp hun eventuell har bruk for i en endringsfase.

Etter at gruppa har reflektert over hvordan problemet kan forstås, kan det vise seg at det er behov for å innhente flere opplysninger om hvordan Fredrik fungerer, og hvordan han responderer på Lises veiledning, grensesetting og reaksjoner. Det kan avtales at noen i gruppa observerer

i noen timer. En samtale mellom Lise og Fredrik som er preget av dialog med fokus på å få fram Fredriks egen forståelse av situasjonen vil være nyttig. Både Fredrik og Lise må være aktører som samarbeider om denne endringsprosessen.

5. Valg og utprøving av tiltak

Når saken er best mulig belyst fra ulike perspektiver og i ulike sammenhenger, blir den samlede informasjonen gjenstand for gruppas analyse og refleksjon. Deretter velger veisøker hvilke tiltak som skal settes i verk. Tiltakene må omfatte individ-, klasse- og systemnivå, og ta hensyn til alle faktorer og sammenhenger som bidrar til å påvirke og opprettholde problemet.

Det må avtales en tidsplan for utprøving av tiltakene, og begrunnelsene for de ulike tilnærminger må ha utgangspunkt i analysen, og bør skrives ned.

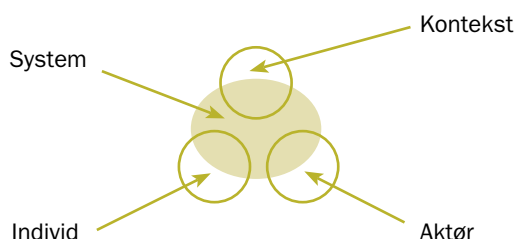
6. Refleksjon og evaluering av erfaringer

Etter den avtalte utprøvingsfasen må tiltakene, gjennomføringen og effekten av disse gjøres til gjenstand for evaluering. Veisøker legger da fram saken på nytt, og gruppa reflekterer over hva som har virket og ikke virket. Dersom tiltakene ikke har hatt ønsket effekt, kan det være hensiktsmessig å ta saken opp på nytt. Problemet bør da formuleres på nytt, ut fra erkjennelse av hvordan det arter seg nå. Gruppa bør lete etter nye perspektiver som ikke var framme forrige gang, og reflektere over om tiltakene var tilstrekkelig bredspektrede i forhold til forståelsen av problemet. Saker som tas opp på nytt bør få ny problemformulering, ny informasjonsinnhenting og ny runde med analyse og refleksjon. Gruppa bør prøve å fristille seg i forhold til gammel informasjon, og tilstreve mest mulig åpen undring med nye briller på.

Noen teoretiske perspektiver på atferd

Modellen i figur 4 kan være en hjelp til å se en utfordring fra flere perspektiver. Tre ulike perspektiver å forstå handlinger ut fra er individperspektiv, aktørperspektiv og kontekstuellt perspektiv. (Nordahl 2002). Individperspektiv legger vekt på elevens personlige forutsetninger og konstitusjonelle forhold. For eksempel vil spesifikke lærevansker og ulike diagnoser være uttrykk for individperspektiv. Aktørperspektiv

legger vekt på at eleven er en handlende aktør som har bestemte intensjoner med sine handlinger, og at handlingene må forstås som rasjonelle ut fra elevens eget perspektiv. Eleven har en hensikt med sine handlinger og han fortolker selv sine erfaringer. I kontekstuellt perspektiv analyseres ulike forhold i læringsmiljøet som påvirker læring. Dette kan for eksempel dreie seg om hvordan undervisning og læringsaktiviteter er tilrettelagt for den enkelte elevens forutsetninger og interesser, og det kan dreie seg om relasjoner mellom elevene i klassen og mellom lærer og elev.



Figur 4. Teoretiske perspektiver på atferd

Hensikten med denne modellen er å gi en bred forståelse av utfordringene vi står overfor i skolen, og gi hjelp til å se problematferd i sammenheng med både kontekstuelle og individuelle forhold. Selv om vi finner forklaringer i individuelle og kontekstuelle forhold, er det viktig at eleven også sees som aktør. Perspektivene må forstås som supplerende og ikke alternative tilnærminger til atferd. Systemperspektivet kan betraktes som et overordnet perspektiv. Innenfor dette perspektivet kan en anvende både det kontekstuelle perspektivet, aktør- og individperspektivet. I en systemisk tilnærming til problemer er en ikke opptatt av å finne ut om årsaken er å finne i individ-, aktør- eller kontekstperspektiv. Det er sammenhengene og samspillet mellom beskyttelses- og risikofaktorer innenfor de ulike perspektivene som utgjør systemperspektivet.

Hvis vi går tilbake til Fredrik og prøver å forstå hans uro, forstyrrende og negative atferd vil vi se at problemet kan forstås forskjellig ut fra de ulike perspektivene.

Fra kontekstuellt perspektiv kan det tenkes at undervisningen ikke er tilpasset Fredriks forutsetninger, han har ikke mulighet til å være aktivt deltakende i undervisningen, det er mye uro i klassen og dårlig klasseledelse, regler og konsekvenser praktiseres tilfeldig, elev- og læringssynet til lærerne bidrar til ekskludering av elever med spesielle behov osv.

Fra individperspektiv kan det tenkes at Fredriks lese- og skrivevansker gjør at han har vanskelig for å henge med. I tillegg har han stort aktivitetsbehov og vanskelig for å sitte stille og konsentrere seg, særlig når det er mye tavleundervisning.

Fra aktørperspektiv kan det tenkes at Fredrik har til hensikt å skjule for klassen at han ikke greier å henge med. Han opplever seg selv som en populær kamerat som mange liker å være sammen med. Hans viktigste anliggende blir derfor å opprettholde denne rollen i kameratflokk. Med en slik forståelse blir det viktig for lærer å påvirke Fredriks rolle i klassen i en annen retning.

Når vi ser disse perspektivene i sammenheng med hverandre, ser vi at det er viktig å jobbe på flere plan samtidig. Vi må jobbe med læringsmiljøet, med tilrettelegging for tilpasset opplæring, vi må sørge for at han får hjelp til å utvikle lese/skriveferdigheter, og vi må satse på relasjonsbygging og positiv selvoppfatning. Aktørperspektivet er imidlertid alltid sentralt. Fredrik må være aktør i sin egen endringsprosess. Hans forståelse av egen situasjon og hans intensjoner for atferd og læring er nødvendig basis for endring. Lise må derfor starte med å utvikle en god og tillitsfull relasjon til Fredrik. Gjennom samtaler med han må hun få greie på hvordan Fredrik tenker om sin egen situasjon og hvilke mål han har med sine handlinger.

Gjennom dialog kan Lise og Fredrik søke felles forståelse som utgangspunkt for en endringsprosess.

Selv om det er viktig å utvikle tiltak på flere plan samtidig, er det også nødvendig for lærer å velge ut områder å jobbe systematisk med over tid. Ut fra systemisk tenking vil en forandring på et område kunne medføre forandringer på andre områder. Det kan være smart å starte med det området som antas å ha størst betydning for at problemet opprettholdes i klassen.

I figur 5 vises en modell som kan være til hjelp for å systematisere forhold som kan tenkes å opprettholde et problem. Problemet som lærer ønsker å fokusere på kan formuleres slik: "Fredrik er urolig og forstyrrer læring i klassen." En kollegagruppe bidrar til analyse av hva som opprettholder og påvirker dette problemet.



Figur 5. Opprettholdende faktorer

Ved bruk av denne analysemodellen blir det tydelig hvilke forhold som er med på å påvirke og opprettholde problemet. Flere av disse henger sammen og påvirker hverandre, slik at endring av et forhold vil påvirke endring av andre forhold. Når en skal velge et eller flere forhold som en vil prøve å endre, er det lurt å velge noe som en selv kan ha stor påvirkning i forhold til. Lærers dårlige relasjon til Fredrik kan være et naturlig tema å starte med, sammen med bedre tilpasning av undervisningen, bevisstgjøring av klassekameratene på hva som skjer når de ler av bråkete atferd, og mer konsekvent håndheving av regler. Fars negative innstilling til skolen kan tenkes å endre seg om Fredrik får et bedre forhold til lærer, og dersom han får en rolle og en atferd i klassen som fører til at han lærer mer og kanskje blir mer interessert i skolearbeid.

Oppsummering

Utvikling av et godt og inkluderende læringsmiljø for alle elever forutsetter at de voksne i skolen har kompetanse i å analysere utfordringer knyttet til elevenes læring og utvikling, i lys av kontekstuelle, individuelle og relasjonelle forhold. Analysekompetanse innebærer å kunne velge og anvende ulike teoretisk baserte analysemodeller for bedre å forstå problemenes kompleksitet og for å utvikle virksomme tiltak.

Om lærere skal bidra til at alle elever får tilpasset opplæring i en inkluderende skole må de selv få trening i å reflektere over forhold som påvirker deres arbeidssituasjon. De må få hjelp til å utvikle reflekterte begrunnelser for prioriteringer av lærestoff og aktiviteter. Samtidig må de få trening i å reflektere over egne reaksjoner og uttrykk i relasjon til elevene. For å kunne *"møte komplekse utfordringer og utføre komplekse aktiviteter og oppgaver"* (St.meld. 30, 2003–2004), må lærere kunne analysere og reflektere over utfordringer ut fra ulike perspektiver. Komplekse problemer kan ikke møtes med enkle tiltak. De mest virksomme tiltakene tar hensyn til at tiltak må igangsettes på flere nivåer samtidig, og sees i sammenheng med hverandre.

Det er ikke fort gjort å endre relasjoner, særlig ikke problemfylte relasjoner. Forhold mellom lærer og elever henger tett sammen med oppfatninger av roller og funksjoner i skolen. Det er ingen tvil om at lærere har mange utfordringer i sin jobb, og at mange motsetninger og dilemmaer som burde vært håndtert på skolenivå blir overlatt til den enkelte lærer. Mangel på opplevd mening og mestring i jobben fører til avmakt. Ofte har jeg hørt følgende utsagn fra lærere som har utfordrende elever i klassen: "Jeg er ingen spesialpedagog". "Jeg er ingen psykolog." Det ligger implisitt i disse utsagnene en grunnleggende antakelse om at noen elever har så store problemer at eksperter må ta seg av dem. I noen tilfeller vil det være behov for hjelp både fra spesialpedagog og psykolog, men fortsatt er kontaktlæreren en viktig person for eleven. Utsagnene kan også være uttrykk for læreres usikkerhet i forhold til enkelte elever. Dette må skolen ta på alvor, og legge til rette for kollegabaserte læreprosesser som fører til at lærerne blir tryggere i sin yrkesutøvelse.

Utsagn som "Jeg er ingen psykolog" må erstattes med spørsmål som "Hvilke behov har eleven? Hvordan lærer han best? Hvilke undervisningsmetoder skal jeg velge? Hva slags materiell er tilgjengelig, og hvordan skal han få dokumentere sin læring?" Gjennom hjelp av kollegaer til å reflektere over valg og muligheter vil lærere bli tryggere på sine begrunnelser, og de blir bedre lærere for elevene.

Kvalitetsutvikling i skolen må foregå på mange områder samtidig. Det er viktig å sikre at elevene lærer, og det er viktig å sikre at læringsmiljøet gir gode forutsetninger for læring. Resultatmål i form av standardiserte prøver er ingen fullgod måte å sikre at læring skjer. Kartlegging av læringsmiljøet ved hjelp av spørreundersøkelser, intervjuer og observasjoner kan også bidra til å sikre kvalitet i undervisningen. For å *forstå* ulike grunner til at enkelte elever ikke lærer og utvikler seg slik vi hadde

forventet, og ulike grunner til at enkelte elever ikke tilpasser seg flertallets oppfatning av hva som skal til for å sikre et godt læringsmiljø, har vi behov for dialog og kvalitative analysemetoder. Når tilpasset opplæring til alle elever i et inkluderende læringsmiljø skal kvalitetssikres, trenges en skolekultur som er åpen for mange perspektiver. For å utvikle åpne skolekulturer og lærende organisasjoner trenges gode modeller for refleksjon og analyse. Slike modeller kan hjelpe oss til å forstå enkelt-elevs handlinger i lys av ulike forhold i de systemene hvor handlingene utøves.

PP-tjeneste og skole må samarbeide om å sikre kvaliteten i opplæringen for elever som skolen har vansker med å gi gode læringsbetingelser. Strategien som er vist i denne artikkelen kan bidra til å utvikle felles oppfatninger om utfordringer og muligheter. Det må være et mål å sikre at de tiltakene som iverksettes baserer seg på en bred forståelse av utfordringene og empirisk kunnskap om virksomme tiltak.

Litteratur

- Andersen, T. (1999): Veiledning fra et språk- og samtaleperspektiv. I: M.H. Rønnestad og S. Reichelt, *Psykoterpaveiledning*, Oslo: Tano Aschehoug.
- Bateson, G. (1991): *Ånd og natur : en nødvendig enhed*. København: Rosinante
- Dewey, J. (1977): *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlers forlag.
- Eidsvåg, I. (2002): Dialog eller debatt? I: *Samtiden* 4/2000, 138–142.
www.samtiden.no/02_4/art4.html
- Hellesnes, J. (1988): *Hermeneutikk og kultur*. Oslo: Samlaget.
- Jacobsen, J.C. (1997): *Refleksive læreprosesser: en antologi om pedagogikk og tenkning*. København: Forlaget Politisk Revy.
- Johannessen E, E. Kokkersvold og L. Vedeler (1994): Rådgivning, tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis. I: *Kommunikasjonsteoretisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. et al. (2003): *Læringsmiljø og problematferd : et forskningsbasert samarbeidsprosjekt*. Oslo/Porsgrunn: NOVA /Lillegården kompetansesenter.
- Løvlie, L. (1984): *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelen.
- Nordahl, T. (2002): *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2000a): Atferdsproblemer i skolen : allmenn pedagogikk eller spesialpedagogikk? I: *Spesialpedagogikk*, Spesialutgave/2000, 3–15.
- Nordahl, T. (2000b): *En skole – to verdener : et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA (Rapport 11/2000).
- Skjervheim, H. (2001): *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. (2000): Faglige og sosiale støttetiltak : skolens vurdering av behov og tilbud. I: *Spesialpedagogikk*, Spesialutgave/2000, 16–27.
- Stigen, A og L. Wittgenstein (1993): *Filosofiske undersøkelser*. Innledning, utvalg og oversettelse av Arnfinn Stigen. Oslo: Pax.
- Kultur for læring. St.meld. nr. 30 (2003–2004).



Anne Sofie Salberg Samuelsen er lærer med hovedfag i spesialpedagogikk, hun er spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning UF, og har videreutdanning i organisasjon- og ledelsesutvikling. Hun har arbeidet mange år i grunnskolen og i PPT. På Trøndelag kompetansesenter jobber hun særlig innen feltene undervisningsledelse og miljøutvikling, samt med kompetanseutvikling i lærende organisasjoner.



Artikkel 2

Strategisk kompetanseutvikling i lærende organisasjoner

Av Anne Sofie Salberg Samuelsen, seniorrådgiver ved Trøndelag kompetansesenter

I Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring, sees to utviklingstrekk som sentrale i samfunnsutviklingen: Kunnskapens økte betydning, og et samfunn i stadig endring.

Kunnskapen har fått økt betydning som ressurs og drivkraft i samfunnsutviklingen. Kapital, bygninger og utstyr er ikke lenger samfunnets viktigste innsatsfaktor. 80% av nasjonalformuen består i dag av menneskelig kapital, noe som betyr at 80% av det vi har muligheter for å selge til utlandet og tjene penger på, er kunnskap.

Lærende organisasjoner

Det norske samfunnet blir videre stadig mer komplekst og mangfoldig, og skolen står overfor kontekstuelle endringer* som:

- Sterk gjennomstrømning av elever og lærere
- Forandring som skjer ved at elever utvikles og modnes
- Fremmedkulturelle elever blir en større og større del av elevmassen i skolen og representerer et mangfold med tanke på kulturell og religiøs identitet
- Forandringer i læreplanene innholdsmessig og strukturelt
- Krav og forventninger fra ulike interesser og interessenter
- Endringer i mediesituasjonen som gir elevene en helt annen erfaringsbakgrunn enn før den datatekniske revolusjonen



kontekstuelle
endringer =
endringer
som foregår
i miljøet

Kunnskapens økte betydning og utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet, komplekst og mangfoldig samfunn får konsekvenser for dagens skole på flere måter. Det stilles krav til skolene som lærende organisasjoner, noe som betyr at de i større grad må rette oppmerksomheten mot personalets læring – ikke bare mot elevenes (St.meld. nr. 30, 2003–2004).

En lærende skole er en skole i kontinuerlig forandring og/eller etterutdanning. Dette er ikke nytt i skolen, det ligger i skolens natur at den aldri kan bli god nok. Skolen skal alltid møte skiftende behov og utfordringer og det finnes alltid rom for forbedringer. Kunnskap blir hurtig foreldet i et komplekst, mangfoldig og omskiftelig samfunn, og løsningene man kommer frem til i dag kan ha begrenset gyldighet i morgen. En lærende skole og lærende lærere blir dermed en nødvendighet (Grøterud og Nilsen 2001). Lærere utdannes ved utdanningsinstitusjonene. Få som arbeider i skolen vil hevde at man etter endt skolegang er ferdig utdannet (Skogen 2004). Kunnskapens relevans blir hurtig satt på prøve i praksis, og i et omskiftelig samfunn vil kunnskaper videreutvikles gjennom teoretisk oppdatering, praktisk arbeid og skoleinternt samarbeid.

Kunnskap skiller seg fra andre ressurser ved at den øker jo mer den brukes og deles. Dette skjer ved at kolleger snakker sammen og deler kunnskap i formelle og uformelle fora. Men om skolen skal fungere godt i fremtidens samfunn blir det viktig hvordan skoleledelsen forvalter og foredrer den enkeltes og hele organisasjonens kunnskapsressurser. *”Både nasjoner, institusjoner, organisasjoner og bedrifter blir i økende grad avhengig av å ha gode systemer for samarbeid og deling av kunnskap”* (St.meld. nr. 30, 2003–2004 s. 23).

Lærende organisasjoner er organisasjoner som utvikler en innovasjonsorientert skolekultur og videre legger til rette arenaer for kontinuerlig læring. En innovasjonsorientert skole er en skole som har kunnskap om både den individuelle og organisatoriske læringsprosessen, som tar høyde for både individuelle og organisatoriske læringsbarrierer, og som i tillegg har kunnskap om suksessfaktorer i innovasjonsarbeid. Å legge til rette for kontinuerlig læring kan innebære permanent nettverks-etablering, både på individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå, hvor refleksjon, interaksjon og diskusjon relatert til teori og praksis kan finne sted. Det er også en forutsetning at det er sammenheng mellom læringen som foregår på de ulike nivåene. Dette betyr at skolen må organiseres på en måte som ivaretar lærernes læringsprosess og legger til rette arenaer for læring i organisasjonen.

Nettverksarbeid i kommuner, barnehager og skoler er mye brukt i kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Dette er en arbeids- og organiseringsform som kommunene kan bruke i arbeidet med å lage et gjennomgripende system i forhold til utvikling av ulike kunnskapsfelt.

”Det er viktig å etablere arbeidslag. Forum for refleksjon og solid argumentasjon. Andres undring, spørsmål og problemstillinger eller provokasjoner er de utfordringer vi trenger for å se oss selv og våre handlinger og for å kunne lære av det daglige” (Fetterman 1984).

Man organiserer nettverk på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå hvor arbeidet kan bestå i::

På individnivå – Individuell refleksjon i forhold til egen arbeidshverdag er sentralt i læringsprosessen. Gjennom samarbeid kan lærere lære av hverandre. Samarbeidet kan ta utgangspunkt i at man observerer hverandre i klasserommet og videre reflekterer, drøfter og veileder hverandre. Man kan tenke seg en adopsjonsordning, hvor yngre lærere veiledes av eldre, eller at ledelsen ved skolen setter sammen lærerpar som pålegges å gjensidig bidra til hverandres utviklingsprosess.

På gruppe/teamnivå – Lærere arbeider sammen i team. Ved å ta i bruk ulike arbeidsmetodiske tilnærminger (Tinnesand 2007) som ivaretar læringsprosessen, har man større mulighet for å sikre læring på gruppenivå. Man vil i tillegg ha mulighet for å legge en verdimessig basis i lærerteamet og oppnå en intersubjektiv enighet* innen lærergruppen. Med ny organisering av elevene i basisgrupper og større grad av lærersamarbeid kan dette bli lettere å gjennomføre i dag enn tidligere. Teamlæring er igjen en forutsetning for læring på organisasjonsnivå.

På organisasjonsnivå – Læring på organisasjonsnivå innebærer både statisk og aktiv organisatorisk læring. Statisk organisatorisk hukommelse (Kim 1993) er det organisasjonen har skrevet ned, eksempelvis prosedyrebeskrivelser og arbeidsinstrukser. Selv om dette er skrevet ned er det langt fra sikkert at det håndheves av alle. Aktiv organisatorisk hukommelse er de aktiviteter i skolesamfunnet som ivaretas og praktiseres av alle og som gjerne er verdimessig forankret i hele organisasjonen.

Det er et mål å bidra til læring som resulterer i aktiv organisatorisk hukommelse, og den viktigste faktoren i dette arbeidet er den individuelle. Det skjer ingen organisasjonslæring uten at det skjer individuell



inter-
subjektiv
enighet =
oppnå
en felles
forståelse

læring, samtidig som individuell læring er nødvendig, er den ikke en betingelse for organisasjonslæring (Irgens 2000). I motsetning til individuell læring er organisasjonslæring læring som setter formelle spor etter seg i organisasjonen (Moxnes 2000). Vi forbinder vanligvis læring med atferdsendring både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Men læring viser seg nødvendigvis ikke i kraft av endret atferd, gjennom aktivisering av taus kunnskap foregår en endring med vår forståelse av verden, som gjør oss i stand til å skille og velge mellom ulike alternative handlingsmuligheter. Som Chin og Benne (1976) sier:



normativ
orientering =
holdninger og
meninger om
hvordan ting
skal være

”Forandringen i handlingsmønsteret oppstår bare når personer som er involvert, endrer sin normative orientering som gjelder tidligere mønster, og slutter seg til nye. Og forandring i normativ orientering involverer forandringer i holdninger, verdier, ferdigheter og viktige relasjoner, ikke bare forandring i mottatt informasjon, rasjonell kunnskap, eller intellektuell begrunnelse for praksis” (Ibid s. 23).*

Skal skolen kunne kalle seg lærende må med andre ord den individuelle læringen være av en karakter som fører til kunnskapsutvikling og utvidede valgmuligheter i forhold til kunnskapsanvendelse. Videre må denne læringen gjøres uavhengig av enkeltpersoner. Organisatorisk læring oppnås i den grad man greier å få virksomheten til å endre sine handlingsteorier (Argyris 1990) og derigjennom blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og takle utfordringer på en bedre måte.

Trøndelagsprosjektet har tatt sikte på å skolere deltakerne i ulike modeller for refleksjon rundt elever med spesialpedagogiske behov, og har hatt som mål å endre både den enkelte lærer og skolegruppens forståelse og oppfatning av eleven, klassen og skolens situasjon. Ivaretas denne måten å arbeide på, evner man å sette kunnskapen inn i et system slik at skolen kan dra nytte av den kompetansen som er utviklet i prosjektet, er man langt på veg til en skole som kan betraktes som en lærende organisasjon. Analyseredskapene brukt i Trøndelagsprosjektet er anvendbare på ulike praktiske utfordringer i skolehverdagen og det er med basis i refleksjon, interaksjon og diskusjon rundt teori og praktisk arbeid en lærer og videreutvikler kunnskap både hos enkeltlærere, i grupper og i skolen som system.

Strategisk kompetanseutvikling

Systematisk eller strategisk kompetanseutvikling er en skandinavisk tradisjon innen bedriftsutvikling. Den har vist seg å være vanskelig å få til å fungere i praksis, selv om intensjonene har vært gode (Irgens 2000). Dette ser man også i skolen, hvor en av de største utfordringene har vært fravær av planer. Om planer har foreligget, fraværet av evne til gjennomføring av systematisk og fokusert kompetanseutvikling både på individ, gruppe- og organisasjonsnivå over tid. Børmer og Slettemo (2000) skriver at kompetanseoppbygging ofte beskrives som en målsetting i plandokumenter, men uten at det konkretiseres nærmere. Strategisk kompetanseutvikling kommunalt er i liten grad ivarettatt, selv om man kan anta at begrensede ressurser i et velintegreert kommunalt eller interkommunalt system kan resultere i et kvalitativt bedre opplærings-tilbud enn stor ressursinnsats der tilfeldighetene har større spillerom. Kompetanseplaner må effektueres, evalueres og tas på alvor. Ikke bare som et tidsbegrenset prosjekt, men kontinuerlig, for å skape et godt og velfungerende læringsmiljø for elevene og arbeidsmiljø for lærerne. Dette innebærer en endret tankegang rundt forvaltning av kompetanseressurser. At skoleledelsen legger en plan for hvordan kunnskapen skolegruppene har ervervet seg i Trøndelagsprosjektet skal vedlikeholdes, spres og brukes ved den enkelte skole og i den enkelte kommune/fylkeskommune blir viktig. Det blir med andre ord en sentral utfordring for prosjektdeltakende skoler og kommuner/fylkeskommunen å utvikle og implementere læringsdimensjoner på en mer systematisk og strategisk måte.

Tilstedeværelse av kunnskap er ikke tilstrekkelig. I tillegg må;

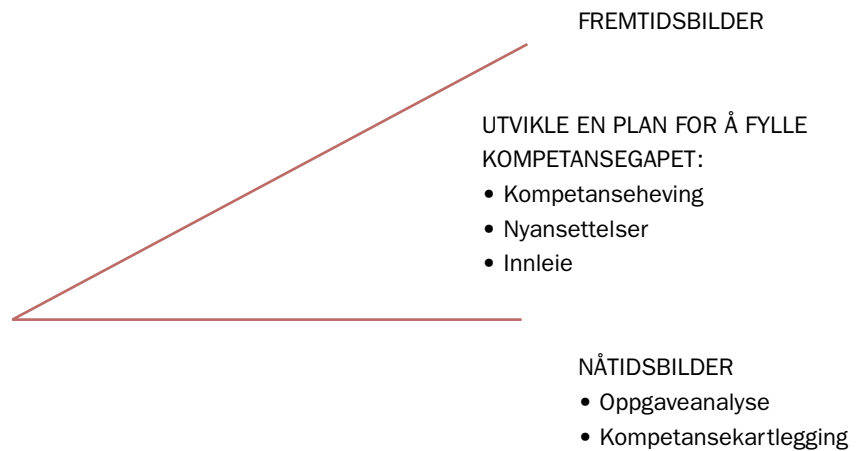
- kommunene og skolene må vite hva de vet. De må vite hvilken kompetanse kommunen totalt, hver enkelt lærer, lærerteam og hele kollegiet ved de ulike skolene innehar.
- kommunene og skolene må vite hvordan de bruker hva de vet. De må med andre ord tenke gjennom hvordan de forvalter kunnskapsressursen de har i egen kommune og ved egen skole.
- kommunene og skolene må vite hvordan de vedlikeholder og videreutvikler det de vet. De må vite hvilke redskap de skal forvalte i vedlikehold- og videreutviklingsarbeidet. De må videre avgjøre om dette arbeidet skal ses i en skole- eller kommunal sammenheng.
- kommunen og skolene må vite hvor hurtig de kan etablere ny kunnskap. Hva gjør de ansvarlige om de skal gi et opplæringstilbud til en elev med en type vanske de ikke har kompetanse i forhold til? Man må

ha en strategi i forhold til hvordan ny kunnskap utvikles, eventuelt hentes inn, etableres og spres.

- kommunene og skolene må også vite hvilken kompetanse de bør ha for å gi et likeverdig tilbud til alle elever (Samuelsen, 2002).

Gapsanalyse

I skolene og kommunenes arbeid med å utvikle lærende organisasjoner kan gjennomføring av en gapsanalyse være av verdi.



Figur 1. Gapsanalyse (Irgens 2000 s. 138).

Den enkelte organisasjon gjør først en analyse av hvilke oppgaver man ivaretar. Videre kartlegges den enkelte medarbeiders kompetanse og til slutt hele kollegiets samlede kompetanse. Man utvikler videre et framtidssbilde som inneholder både en beskrivelse av hvilke oppgaver man formener å skulle løse i fremtiden i tillegg til de oppgavene man ivaretar i dag. Man ser så på hvilken kompetanse man har til å løse disse oppgavene og hvilken kompetanse man i tillegg trenger for å løse oppgavene. Til slutt utvikler og gjennomfører man en plan for å fylle igjen kompetansegapet. Dette kan gjøres ved at man hever de tilsattes kompetanse, ansetter nye folk eller leier inn folk med kompetanse på de områdene man mangler. Skal skolen, kommunen/fylkeskommunen kunne betraktes som lærende vil dette være en stadig pågående prosess.

Ikke bare sikrer man gjennom kontinuerlig strategisk kompetanseutvikling i større grad kvaliteten på elevenes skoletilbud, men man har

også en mulighet til økonomisk gevinst om man tar dette arbeidet på alvor. Gjennom en oversikt over de kompetanseressurser man besitter vil man redusere utgifter i forhold til kompetanseheving og videre kunne bruke de tilsattes kompetanse der hvor det er behov fylkeskommunalt, kommunalt og på skolenivå. Man kan videre oppnå økonomisk gevinst i forhold til at man løser flere utfordringer på skolenivå og i større grad slipper å hente tjenester utenfor skolen, eksempelvis kjøp av tjenester. Skolen har i tillegg muligheten til å bidra til et bedre arbeidsmiljø for lærerne ved at de får utfordringer i forhold til egen kompetanse, noe som kan være vesentlig med tanke på motivasjon i arbeidshverdagen.

Tillers (1990) uttrykk "Kenguruskolen" beskriver en skole som hopper tilfeldig fra det ene prosjektet til det andre eller fra guru til guru, uten en strategisk plan for arbeidet. Kenguruskolen kan ses som en skole med svak identitet og forankring i et usikkert verdigrunnlag, som lett lar seg rive med når ny metodikk blir presentert. Enkle løsninger blir svar på komplekse utfordringer. I utviklingsarbeider bør det ligge en hovedtanke for skolens utvikling og man må vite hva man mener med en lærende og bedre skole. I dette arbeidet bør man fastholde en pedagogikk som har dette siktemålet og arbeide for at fornyelse skjer ut fra en bevisst pedagogisk holdning. Skoler har ofte mange utviklingsprosjekter på gang og ikke alle prosjektene får den oppmerksomheten som de har krav på, noe som kan bidra til at resultatet blir overfladisk og instrumentalistisk. Det kan se ut som om det er viktigere å ha et utviklingsarbeid i gang om et tema, enn hva som i virkeligheten skjer i praksis (Grøterud og Nilsen 2001). Ikke alle utviklingskrav trenger å bli møtt med prosjektorganisering, skolen må prioritere. Det satsningsområdet som er i fokus bør få oppmerksomhet slik at dette arbeidet kan ha status som utviklingsprosjekt.

Suksessfaktorer i innovasjonsarbeid

Kunnskap om suksessfaktorer i innovasjonsarbeid er av verdi i gjennomføringen av utviklingsprosjekt. En leder som selger inn, motiverer for, organiserer og prioriterer utviklingsarbeider er spesielt sentral både med tanke på å opprettholde et godt og harmonisk skolemiljø, men også med tanke på utviklingsarbeidets prioritet blant skolens personell. Lederen blir med andre ord kritisk for utviklingsarbeidets suksess (Arora 1994, Morrison et.al. 1997) Sentralt i innovasjonsarbeid er videre at arbeidet som skal gjennomføres har solid forankring i personalet, at man makter å skape et eierforhold til arbeidet som skal gjennomføres, og at hele kollegiet deler en felles visjon (Senge 1990). For å opprettholde moti-

vasjonen for arbeidet vil kontinuerlig medvirkning og informasjon av personalet være viktig, samtidig som leder må ha toleranse for turbulens og ikke ta turbulensen personlig. Få utviklingsarbeid gjennomføres uten at de aktiviserer ulik type motstand av psykologisk, praktisk, verdi- og maktmessig art (Morrison 2002, Skogen 2004).

En av suksessfaktorene i innovasjonsarbeid er måten arbeidet blir organisert på. Organisering av arbeidet i nettverk er omtalt tidligere og skaper arena for læring. Deltakelse i Trøndelagsprosjektet har bidratt til opplæring i arbeidsmetoder som kan anvendes i nettverksarbeid og som kan brukes på de fleste spesial- og sosialpedagogiske problemstillinger man står overfor i skolen. Spredning av innovasjoner har vist seg både omfattende og utfordrende i praksis. To ulike modeller for spredning og/eller bruk av kompetanse på skolenivå blir videre presentert.

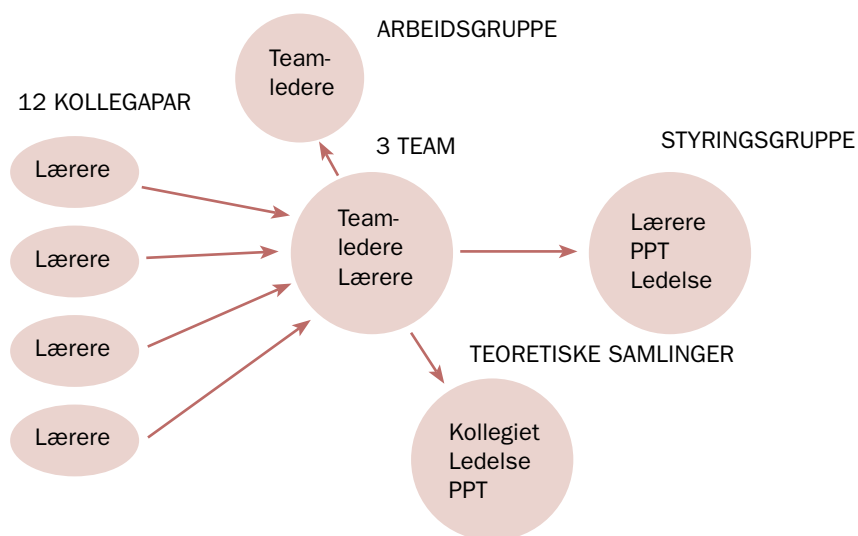
Modell 1: Læring i praksisfeltet gjennom skolebasert nettverksorganisering

Spredning av kompetanse fra et gjennomført prosjekt, som Trøndelagsprosjektet, til alle lærerne ved egen skole er utfordrende og innebærer tilrettelegging av skoleintern kompetanseheving organisatorisk og substansielt. Det vil videre bli presentert en organisatorisk modell for skoleintern kompetanseheving som ivaretar prinsipper i teorien om lærende organisasjoner. Denne modellen er tidligere prøvd ut i arbeid ved Trøndelag kompetansesenter. Modellen har basis i sosialkonstruktivistisk læringsteori, er evaluert og har gitt gode læringsresultater både på individ, gruppe og organisasjonsnivå (Samuelsen 2003a). Trøndelagsprosjektet tok innholdsmessig utgangspunkt i saker meldt fra skolegruppene og arbeidet fikk derfor ulik fokus innholdsmessig ved de ulike skolene. Modellen som blir presentert under er tidligere brukt i forhold til kompetanseheving innenfor klasseledelse og klassemiljøarbeid og vil derfor substansielt referere til dette temaområdet, men er klart overførbart til andre områder.

Modellen forutsetter etablering av en skoleintern styringsgruppe som består av rektor og/eller andre fra ledelsen, lærere og representant fra PPT. Styringsgruppen planlegger, følger, drøfter og evaluerer utviklingsarbeidet. Utvikling av en skoleintern prosjektplan som ivaretar hvordan utviklingsarbeidet skal organiseres, bruk av menneskelige, tekniske og tidsmessige ressurser, avklarer ansvar, samt en tidsplan for arbeidet, er en forutsetning for å nå målsettingen med arbeidet. Utviklingsarbeidet

bør ha en varighet på et år og videre gå inn i en kursplan for skolens interne kompetanseoppbygging.

Arbeidet kan organiseres i nettverk som kollegapar på individnivå. Kollegaparene går inn i team på gruppenivå. På organisasjonsnivå etableres en arbeidsgruppe bestående av lederne av de ulike teamene, i tillegg til at hele kollegiet gjennom prosessen deltar på studiedager (se figur 2). Man legger til rette for en læringsprosess hvor teoretisk tilføring og praktisk utprøving er sentrale elementer, i tillegg til deltakelse i ulike refleksjonsfora.



Figur 2. Organisatorisk modell for kompetanseheving i skolebasert læringsnettverk (Samuelsen 2003a)

Nettverksarbeidet inneholder følgende arbeidsmåter, som søker å ivareta sentrale prinsipper i sosial konstruktivistisk læringsteori:

- Teoretiske samlinger med forelesninger og drøftinger
- Kollegapar observerer og veileder hverandre
- Enkeltlærere fører loggskjema
- Teamarbeid etter gitt arbeidsmetode, og føring av referater
- Arbeidsgruppearbeid som består av å utarbeide handlingsplan eller en håndbok i klasseledelse

Teoretiske samlinger

Fellesstundene bør i utgangspunktet inneholde tilføring av nytt stoff som skal brukes i gjennomføringen av utviklingsarbeidet, samt praktiske avklaringer på kollegapar-, team- og arbeidsgruppenivå. En stund etter utviklingsarbeidets oppstart kan fellesstundene inneholde presentasjoner av praksiserfaringer fra kollegapar- og teamarbeid. Fellesstundene bør ha en varighet på 2–3 timer. Tidligere gjennomføring har vist behov for 5–6 fellesstunder i hele kollegiet i løpet av året man gjennomfører utviklingsarbeidet. Tema som tas opp i fellesstundene bør være relatert til arbeidet som skal utføres substansielt, metodisk og praktisk og kan foregå på deler av fellesdager i skolens 38. skoleuke. Det teoretiske innholdet i arbeidet på fellesdagene bør planlegges på et tidlig tidspunkt, men bør også revurderes prosessuelt fordi ulike behov kan dukke opp underveis i arbeidet.

Kollegapar

To og to lærere danner kollegapar og arbeider sammen om tema innenfor eksempelvis klassemiljø og klasseledelse etter følgende modell:

- | | |
|--|--------|
| • Observasjon av hverandre | 1 time |
| • Analyse, arbeid i forhold til fokuspunkter | 1 time |
| • Felles refleksjon og tilbakemelding | 1 time |

Første time observerer lærer A lærer B som gjennomfører ordinær undervisning. Kunnskap om klassemiljø og klasseledelse, samt observasjons- og konsultasjonsmetoder blir før observasjonsoppstart gitt på teoretiske samlinger som forelesninger for hele kollegiet.

Tema for observasjonene avklares mellom de to lærerne på forhånd, enten man tar utgangspunkt i kategorier presentert teoretisk eller man tar utgangspunkt i ønsket observasjonsfokus fra lærer som skal observeres. Det bør understrekes at det er gunstig å arbeide med ett fokusområde av gangen. Observasjonen av lærer B foregår i samme klasse hver gang. Taushetsplikt er en selvsagt forutsetning for gjennomføring av arbeidet.

Læreren A gjennomfører videre alene en times analyse. Det er viktig at denne timen følger direkte etter observasjonstimen fordi observasjonen og tankene man da gjør seg er ferske. Lærer A skriver i løpet av denne timen ut og gjennomgår observasjonen med spesiell vekt på fokusområdene.

ene som lærer B ønsket en vurdering av. Hun/han legger i dette arbeidet grunnlaget for refleksjon og drøfting av observasjonstimen. Lærer A bør også i analysesekvensen tenke på hvordan fokusområdene skal presenteres for kollegaen.

Videre går de to lærerne sammen en time, til felles refleksjon og drøfting rundt og av fokusområdet. Det siste kvarteret av denne timen brukes til å føre logg etter GLL-metoden. Metoden innebærer utfylling av et skjema som består av tre skrivenivå; Gjort, lært og lurt (Tiller 1999). Læreren beskriver under "gjort" hva som konkret ble gjort i klassen i forhold til fokusområdet, videre beskriver læreren hva hun har "lært" etter gjennomføring av timen og drøftinger med kollega og til slutt beskriver læreren hva hun tenker er "lurt" å gjøre neste time for å mestre fokusområdet bedre. Loggskrivningen fører ofte til at "lurt" blir til "gjort" i den påfølgende timen og stimulerer dermed til en sirkulær læringsprosess.

Tidligere gjennomføring av denne modellen for organisasjonsutvikling har vist at 15 timer avsatt til hver enkelt av lærerne til arbeid i kollegapar er nødvendig om man gjennomfører et utviklingsarbeid av ett års varighet. Dette betyr at hvert kollegapar har 30 timer til disposisjon. Har skolen 24 lærere, gir dette 12 lærerteam i prosjektet. Hvert kollegapar gjennomfører 10 observasjonssekvenser. På første fellesdag i prosjektet settes det av tid til å avklare praktisk gjennomføring. Kollegaparene avklarer når, hvor og hvilke timer de skal avsette til observasjon, analyse og refleksjon. Den innholdsmessige og metodiske delen av observasjonene og drøftingene blir også avklart på første fellesdag.

Team

I tillegg bruker man flere større grupper for felles drøfting og refleksjon. Referat fra drøftingene i teamene danner videre grunnlaget for arbeidet i arbeidsgruppen. Skoler er ofte organisert i ulike typer team og må komme frem til hvordan de ønsker å sette sammen teamene på gruppenivå. Det kan av praktiske årsaker være hensiktsmessig å bruke eksisterende team fordi man lettere finner tid til arbeidet og vanligvis går samarbeidet lettere med tanke på at deltakerne vanligvis arbeider sammen. Teamene bør videre ha hver sin teamleder. Det er videre viktig at teamene har en arbeidsmetode som blir fulgt fra gang til gang, en modell som strukturerer arbeidet og ivaretar og fremmer refleksjon, interaksjon og diskusjon i gruppen. Ulike typer arbeidsmåter ble prøvd

ut av skolegruppene i Trøndelagsprosjektet (Tinnesand 2001, Lauvås, Lycke og Handal 1996). Den innholdsmessige delen av teamarbeidet tar utgangspunkt i erfaringer fra kollegaparakarbeidet, samt teori om klasseledelse og klassemiljøarbeid. Man kan eksempelvis la det gå på omgang i teamet å presentere teori knyttet til oppmeldt problematikk fra kollegaparakarbeidet.

Ved tidligere gjennomføring har teamene møttes to ganger i måneden. Innholdet i arbeidet på teammøtene ble avklart fra gang til gang. På første møtet i teamet gikk man igjennom arbeidsmetodene og hvordan arbeidet skulle gjennomføres, avklarte ansvar og avtalte hvilke dager som skulle brukes til utviklingsarbeidet.

Arbeidsgruppe

Lederne i teamene danner videre sammen en arbeidsgruppe som er ansvarlig for å sammenfatte og utarbeide en handlingsplan eller en håndbok i klasseledelse, med andre ord tar ansvar for å skriftliggjøre den statiske, organisatoriske hukommelsen. Teamlederne bør få avsatt tid til å ivareta ledelsesfunksjonen i teamene og skriftliggjøring av arbeidet. Grunnlaget for innholdet i handlingsplanen eller boken, er det praktiske arbeidet gjort i kollegapar, team, samt det teoretiske arbeidet som blir gjort i teamet og på fellesdagene for hele kollegiet.

Skolebasert nettverksorganisering

Organisering av utviklingsarbeidet i nettverk på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå er et forsøk på å skape ulike arenaer for refleksjon og utvikling av både subjektive holdninger og felles tolkninger. Den er et ønske om at kompetansehevingen skal bidra til en intersubjektiv, felles forståelse av virkeligheten innenfor det substansielle fagområdet ved skolen. Først presenteres delområder innenfor fagområdet klasseledelse teoretisk. Lærerne velger videre ulike fokusområder i kollegaparakarbeidet, hvor de har mulighet til å utvikle subjektive holdninger, som i teamarbeid omsettes til felles tolkninger. Disse intersubjektive erkjennelsene på fagområdet blir videre nedfelt i en handlingsplan eller en håndbok om klasseledelse, som har til hensikt å sikre skolens videre læringsprosess på fagområdet.

Modell 2: Ressursgrupper i skole, kommune og fylkeskommune

Å gjennomføre kompetanseutvikling av hele personalet ved en skole etter gjennomført utviklingsarbeid, som Trøndelagsprosjektet, er som vist over et omfattende arbeid, som krever planlegging, fokus og ressurser. Mens vedlikehold og bruk av den opparbeidede kompetansen er mindre omfattende å gjennomføre praktisk og ressursmessig på skole, kommunalt og fylkeskommunalt nivå. For å illustrere dette nærmere presenteres generelt og spesielt arbeid med kompetanseutvikling ved Trøndelag kompetansesenter.

Ved henvendelse fra lokal PP-tjeneste til Trøndelag kompetansesenter vedrørende bistand i forhold til individ- og systemsaker, etablerer senteret vanligvis i oppstart av arbeidet en kommunal nettverksgruppe. Gruppen består av elevens lærere, lokal PP-tjeneste og rådgivere fra kompetansesenteret. I saksarbeidet brukes nettverksgruppen som forum for tilbakemelding, refleksjon, interaksjon, diskusjon, veiledning og tilførsel av teori. Dette ble også gjort i et saksarbeid i Grong kommune i Nord-Trøndelag. Her var en målsetting med prosjektet å utvikle varig kompetanse i en gruppe deltakere fra skole og PPT, som på sikt kunne bli en ressurs for skolen og kommunen på området klasseledelse og klasse-miljøarbeid. Prosjektdeltakerne samlet erfaringer og materiell brukt i prosjektet gjennom prosessen. Dette materiellet ønsket man kunne komme til nytte når skole og PP-tjeneste senere sto ovenfor liknende problematikk. Kompetansen ble på denne måten vedlikeholdt gjennom skole og PPTs anvendelse av kompetansen i liknende type saker.

Da prosjektet gikk inn i avslutningsfasen var Trøndelag kompetansesenter med bakgrunn i tidligere erfaringer (Samuelsen 2003b) interessert i at arbeidet ikke skulle stoppe opp når kompetansesenteret avsluttet sitt engasjement. Dette bidro til at det ble arbeidet spesielt med videreføringsarbeidet. Grong barne- og ungdomsskole og PPT for Indre Namdal utarbeidet hver sin projektskisse hvor de planla hvordan de skulle ivareta oppfølging i forhold til vedlikehold og spredning av ervervet kompetanse. De ønsket å opprette en **intern veiledningsgruppe** ved skolen og en **ekstern veiledningsgruppe** innen PPT.

Den interne veiledningsgruppen

Den interne veiledningsgruppen besto av rektor og lærere som hadde vært med i prosjektet. To av de prosjektdeltakende lærerne ved skolen fikk avsatt tre kvarter hver uke til videreføring av arbeidet etter at Trøndelag kompetansesenter hadde avsluttet sitt arbeid ved skolen. Disse lærerne veiledet team og medlærere innenfor klasseledelse og klasse- miljøutvikling ved behov.

I samarbeid med PPT utarbeidet to av de prosjektdeltakende lærerne ”teorikurs”. Det ble holdt flere kurs om tema klassemiljøarbeid og klasseledelse for kollegiet ved skolen. Kursene var både av kompensatorisk og forebyggende karakter. Man planla videre årlige kurs i den hensikt å vedlikeholde og videreutvikle kompetansen for skolens personale og som en innføring i skolens tankegang for nytilsatte. Skolens personale deltok i tillegg på kurs som omhandlet temaene eksternt.

Den eksterne veiledningsgruppen

Den eksterne veiledningsgruppen besto av en lærer som hadde vært med i prosjektet, samt leder for PPT. Læreren som hadde deltatt i prosjektgjennomføringen ble tilsatt i en deltidstilling ved PPT. Gruppen ble en del av PP-tjenesten for Indre Namdal, og skulle ivareta klassemiljøsaker meldt til PPT.

PPT for Indre Namdal fikk ganske snart etter at Trøndelag kompetansesenter hadde avsluttet sitt engasjement, henvendelse fra Grong barne- og ungdomsskole vedrørende behov for bistand i en ny klasse, på bakgrunn av mye uro og dårlig klassemiljø. Den eksterne veiledningsgruppen ble ansvarlig for saken. Det ble opprettet en prosjektgruppe ved skolen som utarbeidet prosjektplan og gjennomførte et prosjekt relatert til klasseledelse og klassemiljø etter modell av samarbeidsprosjektet med kompetansesenteret. Den eksterne veiledningsgruppen har senere gjennomført flere prosjektrelaterte utviklingsarbeid ved andre skoler i distriktet.

PP-tjenesten for Indre Namdal la videre ut tilbud om kursvirksomhet og prosjektarbeid innenfor klasseledelse og klassemiljøutvikling på Pedagogisk treffsted Namdalen under spesialpedagogikk. Her beskriver PPT blant annet hva et prosjektarbeid innenfor dette fagområdet kan inneholde. Nettstedets adresse er: www.pedagogtreff.com

Det ble også utarbeidet et kurshefte ved PPT om "Klasseledelse og klassemiljøarbeid", som har dannet grunnlag for den eksterne veiledningsgruppens kursvirksomhet både i Indre Namdal og Nord-Trøndelag fylkekommune.

En proaktiv* skole

Utviklingen av et mer kunnskapsdrevet, komplekst og mangfoldig samfunn stiller krav til skolene, kommunene og fylkeskommunene om å dyktiggjøre organisasjonen til å takle endringer på et så tidlig tidspunkt som mulig, med andre ord utvikle en proaktiv organisasjon. Men man kan vanskelig forutse alle endringer og utføringer man kommer til å stå overfor. Trøndelagsprosjektet har gitt opplæring i ulike modeller for håndtering av spesial- og sosialpedagogiske problemstillinger. Skolene/kommunene/fylkeskommunen kan om denne kompetansen blir satt i system organisatorisk og substansielt, inneha redskap til å håndtere en del av utfordringene de kommer til å stå overfor i forkant.

Strategisk kompetanseutvikling fordrer en endret tankegang rundt forvaltning av kompetansekapital, noe som nå i forbindelse med "Kunnskapsløftet" representerer en utfordring for skolens ledere. Strategisk kompetanseutvikling er en forutsetning for realisering av Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) sin intensjon om utvikling av skolene til lærende organisasjoner. Læring på organisasjonsnivå fordrer en plan for hvilke kompetanseområder skolen skal utvikle sin kunnskap innenfor og videre tilrettelegging av arena hvor kontinuerlig læring kan foregå. Trøndelagsprosjektet har gitt skoler, kommuner og fylkeskommunen arbeidsmetoder som sikrer refleksjon, interaksjon og diskusjon og derigjennom mulig læring i ulike typer nettverk. Man kan gjennom nettverksorganisering av skolen, hvor man tar i bruk arbeidsmetodene, utvikle skolen eller skolene til lærende. Om man ikke ønsker å sette kompetansen i system i forhold til hele organisasjonen, kan en mulig måte å utnytte utviklet kompetanse på være å organisere og utnytte kompetansen gjennom interne og eksterne veiledningsgrupper.

Gjennom grundighet i arbeidet med å utvikle lærende organisasjoner sikrer man i større grad kvaliteten på elevenes skoletilbud i fremtiden. Man har i tillegg muligheter for å bidra til et bedre arbeids- og læringsmiljø for lærerne slik at de får videreutviklet og brukt sine kunnskaper og ferdigheter til beste for elever, arbeidsgiver og seg selv. Hvilken kunnskapsstrategi skolen, kommunen og fylkeskommunen forvalter i



proaktiv =
handle på
forhånd i
forhold til
et forventet
problem

et kunnskapsdrevet, komplekst og mangfoldig samfunn er og vil være avgjørende for elevenes skoletilbud i fremtiden.

Litteratur

- Argyris, C. (1990): *Bryt forsvarsrutinene : hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arora, C. M. J. (1994): Is there any point in trying to reduce bullying in secondary schools? : a two-year follow-up of a whole-school anti-bullying policy in one school. I: *Educational Psychology in Practice*, 10, 155–162.
- Børmer, G.S. og A. Sletmo (2000): Spesialpedagogiske nettverk : visjoner for kompetansestyring i statlige spesialpedagogiske kompetansesentra og tyngdepunkt. I: *Skolepsykologi* 2, 1–12.
- Chin, R. og K.D. Benne (1976): General Strategies for Effecting Changes in Human Systems. I: Vennis, Warren, G.K.D. Benne, R.Chin og K.E. Corey: *The Planning of Change* 3. utg. London: Holdt, Rinehart & Winston.
- Fetterman, D.M. (1984c): *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Grøterud, M. og B.S. Nilsen. (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Irgens, E. (2000): *Den dynamiske organisasjon: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i forandring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kim, D. H. (1993): The link between individual and organizational learning. I: *Sloan management Review*, Fall 1993, 37–50.
- Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004).
- Lauvås, P., K.H. Lycke og G. Handal (1996): *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Moxnes, P (2000): *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet : pedagogisk arbeidslivspsykologi i forskning og praksis*. Oslo: Institutt for sosialvitenskap.
- Morrison, G.M., M.J. Furlong og R.L. Morrison (1997): The safe school : moving beyond crime prevention to school empowerment. I: *School violence intervention: a practical handbook*. A.P. Goldstein og J.C. Conoley (red.). New York: Guildford.
- Morrison, K. (2002): *School leadership and complexity theory*. London: Routledge Falmer.
- Samuelsen, A.S. (2002): Strategisk kompetanseutvikling i kommune og skole. I: *Spesialpedagogikk* nr. 1, 3–9.
- Samuelsen, A.S. (2003a): *Læring i skolenettverk : en studie av læringsutbyttet i en skolebasert nettverksmodell*. (Statped skriftserie nr 10).
- Samuelsen, A.S. (2003b): *Implementering og videreutvikling av systemrettet arbeid : erfaringer fra et samarbeidsprosjekt om klasseledelse og klassemiljøarbeid*. <<http://www2.skolenettet.no/imaker?id=67205&malgruppe=0&trinn=0&omr=51631&mal=inside&method=modulshow>>
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen : kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P.M. (1990): *Den femte disiplin : kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Hjemmet.
- Tiller, T. (1990): *Kenguruskolen : det store spranget : vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Tinnesand, T. (2001): Systemrettet arbeid med problematferd – hvordan gjør vi det? I: *Spesialpedagogikk* 9, 3–9.
- Tinnesand, T. (2007): Om sammenheng mellom forståelse og handling I. *Vi har prøvd alt!*





Helen L. Bargel har mastergrad i endringsarbeid, MPA, og har lang erfaring fra arbeid med skole spørsmål i den regionale stat. Arbeidet hos fylkesmannen omfatter bl.a. feltet spesialundervisning med klagesaksarbeid, tilsyn, veiledning, kompetansehevingstiltak og organisasjonsutvikling.



Anne Sofie Salberg Samuelsen er lærer med hovedfag i spesialpedagogikk, hun er spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning UF, og har videreutdanning i organisasjon- og ledelsesutvikling. Hun har arbeidet mange år i grunnskolen og i PPT. På Trøndelag kompetansesenter jobber hun særlig innen feltene undervisningsledelse og miljøutvikling, samt med kompetanseutvikling i lærende organisasjoner.



Artikkel 3

Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid?

Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen

Av Helen L. Bargel, Fylkesmannen i Sør-Trøndelag og Anne Sofie S. Samuelsen, Trøndelag kompetansesenter

Denne artikkelen beskriver arbeidet som er gjort for å styrke systemperspektivet innenfor grunnopplæringen i Sør-Trøndelag. Systemrettet arbeid blir først belyst historisk og teoretisk, videre blir begrepet satt inn i en juridisk og praktisk sammenheng, med det mål å synliggjøre at økt systemrettet praksis bidrar til at elevene i større grad får tilpasset sin opplæring.

Fokus i det spesialpedagogiske arbeidet har endret seg over tid. Fra en mer individrettet forståelse på 50-, 60- og 70-tallet, til en mer miljørelatert forståelse på 80-, 90- og 2000-tallet. På 80-tallet ser man spor av økologisk teori* og forståelsesrammer i norsk spesialpedagogisk teori, forskning og offentlige publikasjoner, noe som resulterte i at man i større grad fokuserte på miljøets betydning (Samuelsen 1994). Dette



økologisk teori = påvirker man en del innenfor en helhet, får det konsekvenser også for de andre delene

førte også til at man i søken etter årsakene til spesialpedagogiske vansker ikke bare så etter årsakene i og rundt enkeltindivid, men i større grad satte søkelyset på kontekstuelle og relasjonelle forhold (Sollie 2005, Smith 2001, Sørli 2000).

Man har med andre ord de siste 25 årene sett på miljøarbeid som et sentralt satsningsområde i skolen og det spesialpedagogiske arbeidet har i større og større grad fokusert på kontekstuelle og relasjonelle forhold. Dette fokuset ledet det spesialpedagogiske arbeidet ikke bare substansielt, men også arbeidsmetodisk over på relasjons- og miljøsidene, noe som førte til at arbeidet ble mer systemrettet.

Systemrettet arbeid

Systemperspektivet ble innført i grunnopplæringen formelt som lovkrav i opplæringsloven som trådte i kraft fra skoleåret 1999/2000. Opplæringsloven § 5-6 andre ledd stiller krav om at den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov.

Opplæringsloven § 5-6 andre ledd:

”Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov”.

PP-tjenestens sterkere individfokus ble med denne bestemmelsen supplert. Lovgiver ønsker at tjenesten i tillegg til individperspektivet i større grad skal bidra systemrettet og hjelpe skolene i arbeidet med å skape et kvalitativt bedre læringsmiljø for elevene. Hva forstår man med begrepet systemrettet arbeid?

Generell systemteori kan blant annet føres tilbake til biologen Ludwig von Bertalanffy på 40-tallet. I løpet av de siste førti årene er systemteori tatt i bruk for å forklare kompleksiteten blant annet i en organisasjon. Man forstår da organisasjonen som et åpent, miljøavhengig system som består av en rekke elementer som gjensidig påvirker hverandre. Systemrettet arbeid er arbeid rettet mot systemet, for eksempel mot skolen som organisasjon eller mot klassen/gruppen som helhet. Et system er sammensatt av deler eller elementer, som det finnes relasjoner mellom. Den minste enheten vi operer med i en systembeskrivelse er elementer.

Et system består videre av mange delsystem; sosiale, formelle og teknologiske, som igjen består av mange elementer som internt og eksternt holdes sammen av relasjoner. Et systems elementer og relasjonene mellom disse danner gjerne et mønster som kalles systemets struktur (Busch og Vanebo 2000).

Dette innebærer at om man arbeider med et systemfokus rettet mot eksempelvis en klasse/gruppe, skal man være klar over at klassen/gruppen består av mange sosiale delsystem som elever og lærere, men også av interaksjonen mellom dem. Man har også delsystemer som aktivitet, organisering og klassens/gruppens rutiner, som igjen påvirker og påvirkes av det sosiale systemet i klassen. Disse ulike delsystemene til sammen kan sies å utgjøre systemet klasse/gruppe. Samtidig er klassen/gruppen en del av det større systemet skolen og skolen er igjen en del av systemet nærmiljø, kommunen, regionen osv. Når man arbeider systemisk, innebærer dette å arbeide mot delsystemene innen systemene, med interaksjonen mellom dem skoleinternt og/eller med interaksjoner mellom skolen som organisasjon og systemene rundt. Arbeider man med samme problematikk i forskjellige delsystem og/eller med interaksjonen mellom dem, er effekten av arbeidet langt større og varig (Sørli 2000), enn om man bare fokuserer på individet.

Elevene som vi har hatt fokus på i Trøndelagsprosjektet har vært en del av klassen/gruppen og skolens sosiale system, men også en del av klassen og skolens formelle system. Dette betyr at elevene, eller systemets minste enhet; elementene, påvirker og påvirkes av interne og eksterne regler og rutiner, lover og økonomi. Elevene er også en del av skolens teknologiske system som organisering, undervisning og utstyr. Endres noe i disse delsystemene, som eksempelvis at muligheten til spesialundervisning reduseres gjennom en lovendring, vil det igjen påvirke klassen, skolen og kommunen som system og derigjennom påvirke den enkelte elev og hele elevflokket samt relasjonene mellom dem (Midthassel og Fanrem 1999). Dette var noe av utgangspunktet for satsningen i Trøndelagsprosjektet. Deltakerne fikk skolering i redskaper som bidro til analyse av ulike delsystem rundt elevene og relasjonene mellom dem. Denne analysen av individuelle, kontekstuelle og relasjonelle faktorer bidro til synliggjøring, noe som gjorde at det ble lettere å sette inn tiltak som førte til en endring i og mellom delsystemene rundt eleven og opplæringen ble gjennom dette bedre tilpasset.

Lovkravet om systemrettet arbeid skulle også innføres i praksis, og i Sør-Trøndelag gjennomførte man i den forbindelse en rekke kompetansehevingsprosjekter.

Systemrettet arbeid i Sør-Trøndelag

Kompetansehevingprosjekter

I tilknytning til lovkravet om systemrettet arbeid som trådte i kraft 01.07.1999 (Opplæringsloven § 5-6 andre ledd), iverksatte regjeringen samtidig et kompetansehevingsprogram kalt Samtak. Programmet ble gjennomført i perioden 2000–2002 på bakgrunn av St.meld. nr 23 (1997–98) *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov*. Kommunene og fylkeskommunene fikk i denne sammenhengen tilført stillinger til styrking av PPT for å ivareta det systemrettede arbeidet. I Sør-Trøndelag deltok nærmere 200 personer knyttet til PPT i kompetansehevingsprogrammet som omhandlet atferdsvansker, lese- og skrivevansker og sammensatte lærevansker. Systemperspektivet var et gjennomgående tema innenfor alle tre fagområdene. Deltakerne i Sør-Trøndelag hadde i tillegg anledning til å følge et spesielt tilrettelagt femvektalls studium i organisasjonsutvikling.

Styrking av systemperspektivet i praksis, er en stor og utfordrende oppgave i et så komplisert system som grunnopplæringen. Ikke bare kreves en systematisk innsats over tid, men også at man ivaretar flere områder samtidig. Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag iverksatte som en følge av dette i 2002–2004 et prosjekt hvor man fokuserte systemisk på alvorlige atferdsvansker. I dette prosjektet samarbeidet Statens utdanningskontor i Sør-Trøndelag med kommunene og fylkeskommunen. 20 skole- og PPT-miljø fra hele grunnopplæringen deltok med til sammen nærmere 100 deltakere og 10 prosessveiledere. I dette prosjektet hadde psykolog Per Isdal, Alternativ til vold, det faglige ansvaret. Prosjektet ble i etterkant gjennomført med nødvendige tilpasninger i andre fylker.

Fylkesmannen i Sør-Trøndelag iverksatte videre i 2003–2005 Trøndelagsprosjektet som også hadde en systemrettet tilnærming knyttet til sammensatte case. Prosjektet ble gjennomført i samarbeid med Bredtvet kompetansesenter, Lillegården kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter. Sentralt i prosjektet har vært å gi skolemiljøene analyseverktøy for å kunne arbeide målrettet og systematisk ut fra et systemperspektiv. 16 skolemiljø fra hele grunnopplæringen har deltatt sammen med representanter fra PPT. Prosjektet er evaluert av Trøndelag kompetansesenter i samarbeid med NTNU (Sandhaug 2005).

En hovedhensikt med de ovennevnte prosjektene har vært å bidra til etablering og forankring av systemperspektivet i grunnopplæringen. En

så omfattende oppgave krever innsikt og analyse om de bestående strukturer og systemer støtter tilstrekkelig opp om elevens læring. Innsikten må brukes til å etablere rutiner som sikrer at opparbeidet kompetanse om systemisk tilnærming blir brukt i nye saker.

Ansvar og tilsyn

Opplæringsloven omtaler, som tidligere nevnt, systemrettet arbeid som kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling med utgangspunkt i elevens behov for tilrettelegging av opplæringen. Dette innebærer at både PPT og skolen har et felles utgangspunkt for det systemrettede arbeidet; det vil si elevens behov. PPT skal hjelpe skolen, som har ansvaret for tilretteleggingen av opplæringen. PPT er en hjelpeinstans og skal bistå skolen når det anses nødvendig (Opplæringsloven § 5-6 andre ledd). En sentral problemstilling i dette arbeidet er hvordan PPT skal kunne hjelpe skoler som anses å ha behov for bistand, men som ikke selv har samme forståelse. Erfaring tilsier at det ofte er disse skolene som har størst behov for bistand. Denne problemstillingen tydeliggjør behovet for en systemtilnærming hvor den kommunale/fylkeskommunale skoleeier og PPT-eier inntar en aktiv rolle.

Systemperspektivet krever at skolen vurderer egen tilrettelegging sett i forhold til elevens utbytte av opplæringen gjennom en analyse av blant annet elevens forutsetninger, utbytte av opplæringen, organiseringen, ansattes kompetanse og holdninger, metodevalg, bruk av hjelpemidler, samt relasjonelle forhold. PPT skal sørge for sakkyndig vurdering (Opplæringsloven § 5-6 andre ledd), dersom det antas at eleven har behov for spesialundervisning (Opplæringsloven § 5-1). Det er verd å legge merke til opplæringslovens aktsomhetskrav til lærerne (Opplæringsloven § 5-4 første ledd), noe som innebærer et krav om at læreren melder fra til rektor dersom han mener en elev trenger spesialundervisning.

Lærerens sentrale rolle i identifisering av vansker og behov hos elevene er også beskrevet av Skogen som understreker med bakgrunn i lærerens rolle på dette området, behovet for en betydelig sterkere spesialpedagogisk kompetanse integrert i lærerutdanningen (Skogen 2006a, 2006b).

Videre har i følge opplæringsloven § 14-1, Fylkesmannen kompetanse til å foreta tilsyn med om grunnopplæringen ivaretar opplæringslovens krav. Når det gjelder spesialundervisning, bruker Fylkesmannen i Sør-Trøndelag systemrevisjonsmetodikk i sitt tilsynsarbeid. Gjennom gransking av dokument og intervjuer med sentralt plasserte personer, får tilsynsmyndigheten et bilde av i hvilken grad kommunen/fylkeskom-

munen har strukturer eller system for å ivareta lovkrav på gitt område. Kravet til systemrettet arbeid i forbindelse med spesialundervisning er som nevnt, et lovkrav (Opplæringsloven § 5-6 andre ledd). Fylkesmannen bruker blant annet tilsynet som virkemiddel til å fremme det systemrettede arbeidet. Man spør i tilsynsarbeidet skoleeier om i hvilken grad skolene etterspør bistand til systemrettet arbeid fra PPT, om PPT tilbyr skolene kompetanse- og organisasjonsutvikling, om skolen og PPT har tilstrekkelig kompetanse til å utøve systemrettet arbeid og om kommunen har systemer for vurdering og oppfølging av om lovkravene vedrørende spesialundervisning og systemrettet arbeid blir ivaretatt. I henhold til opplæringsloven § 13-10 skal kommunen/fylkeskommunen ha et forsvarlig system for vurdering av om kravene i opplæringsloven og forskriftene til loven blir oppfylt. Det påhviler med andre ord kommunen/fylkeskommunen å ha et forsvarlig system for å følge opp de vurderinger som blir gjort.

Opplæringsloven § 13-10 andre ledd:

«Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 skal ha eit forsvarleg system for vurdering av om krava i opplæringsloven og forskriftene til lova blir oppfylte. Kommunen/fylkeskommunen og skoleeigaren for privat skole etter § 2-12 skal ha eit forsvarleg system for å følgje opp resultatane frå desse vurderingane og nasjonale kvalitetsvurderingar som departementet gjennomfører med heimel i § 14-1 fjerde ledd».

For å bidra til forankring av loven og for å gi støtte til at det utarbeides hensiktsmessige rutiner, inviterer Fylkesmannen til sluttmøte hvor resultatet av tilsynet blir lagt fram. På denne måten søker Fylkesmannen å arbeide systemisk for å fremme systemrettet arbeid.

Tilpasset opplæring; ordinær opplæring og spesialundervisning

Forskning og erfaringer viser at det er ulik forståelse av begrepet tilpasset opplæring (Skogen 2006). I denne delen av artikkelen belyser vi begrepet tilpasset opplæring slik det framgår av opplæringsloven. Tilpasset opplæring er et overordnet begrep (UFD 2004). En naturlig forståelse av opplæringsloven § 1-2 femte ledd er at skoleeier pålegges en plikt til å tilpasse opplæringen til evnene og forutsetningene til hver enkelt elev og lærling. Denne bestemmelsen gir ikke den enkelte elev en individuell juridisk rett til tilpasset opplæring. Bestemmelsen gir imidlertid føringer for hele grunnopplæringen. Tilpasset opplæring er et bærende prinsipp. For det store flertallet av elever; det vil si ca 95 % vil tilpasset opplæring bety ordinær opplæring. Andelen elever som har ordinær

opplæring varierer riktignok ganske mye fra skole til skole. Variasjonene er mindre mellom kommunene (GSI; grunnskolens informasjonssystem 2005) enn mellom enkelte skoler.

Opplæringsloven § 1-2 femte ledd:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten».

Opplæringsloven § 5-1 gir den enkelte elev som får dokumentert at han eller hun ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, en individuell juridisk rett til spesialundervisning. Spesialundervisning er tilpassing av opplæringen til den enkelte elevs dokumenterte behov.

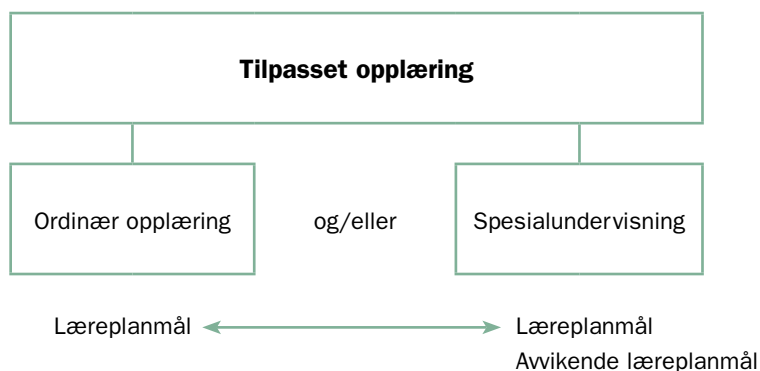
Opplæringsloven § 5-1:

«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning».



Figur 1. Ordinær opplæring og/eller spesialundervisning (Bargel 2006b)

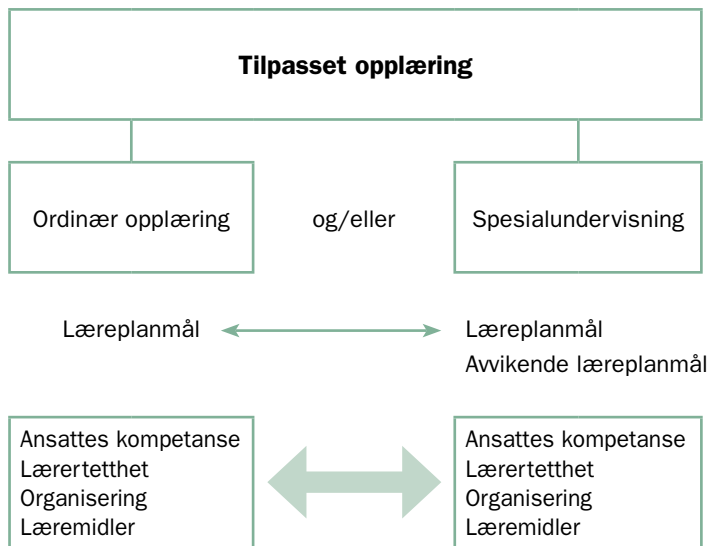
Begrepet tilpasset opplæring omfatter ordinær opplæring og spesialundervisning. De fleste elevene vil som nevnt, ha tilstrekkelig utbytte av opplæringen gjennom den ordinære opplæringen. Ca 5 % av elevene trenger i tillegg til ordinær opplæring, spesialundervisning for å ha tilstrekkelig utbytte (GSI; grunnskolens informasjonssystem 2005). Noen få har ikke utbytte av å arbeide med læreplanens mål og trenger helt individuelle opplæringsmål. For disse elevene betyr tilpasset opplæring at all opplæring består av spesialundervisning.



Figur 2. Læreplanmål v.s. avvikende læreplanmål (Bargel 2006b)

Det er et mål for den ordinære opplæringen at den skal differensieres slik at så mange elever som mulig har tilstrekkelig utbytte. Spesialundervisningen skal være forbeholdt de få som trenger en særskilt individuell tilrettelegging. Det er en tett sammenheng mellom tilrettelegging av den ordinære opplæringen og behovet for spesialundervisning (Langfeldt 2005, Skogen 2005). Dette understrekes også i Ot.prp nr 46 (1997–98) til opplæringsloven § 5-1; *”Om ein elev skal få spesialundervisning, er derfor eit stykke på veg avhengig av kva kommunen har sett inn av organisatoriske og pedagogiske differensieringstiltak innanfor den ordinære opplæringa”*. Utviklingen med hensyn til andel elever som får vedtak om spesialundervisning, har ført til at det er et erklært mål at den ordinære opplæringen generelt må tilpasses bedre slik at behovet for spesialundervisning reduseres. Satsningen Fylkesmannen i Sør-Trøndelag har gjort i forhold til skolering innenfor systemrettet arbeid er et ledd i å dyktiggjøre skoler og lærere i dette arbeidet.

Læreplanen har status som forskrift, med den følge at avvik fra læreplanen krever at det fattes enkeltvedtak. Dette fører til at avvikende læreplanmål alltid er å regne som spesialundervisning. Hvor stort avviket fra læreplanens mål skal være før det skal fattes enkeltvedtak og dermed regnes som avvikende læreplanmål, kan avhenge av blant annet i hvilken grad målformuleringen lar seg vurdere med hensyn til avvik. Erfaringer fra praksisfeltet tilsier at det dreier seg om avvik av noe omfang og på et hovedmålnivå innenfor et eller flere fagområder i læreplanen. Avvik fra læreplanmål er hittil viet relativt liten oppmerksomhet i praksisfeltet. Dette forventes å komme mer i fokus etter hvert som arbeidet med å redusere omfanget av spesialundervisningen fortsetter.



Figur 3. Tilrettelegging innenfor tilpasset opplæring (Bargel 2006b).

Hva kan man forbedre innen den ordinære opplæringen? Erfaringer viser at de fleste elevene som får spesialundervisning også følger læreplanens opplæringsmål. Vedtakene om spesialundervisning dreier seg i stor grad om å sikre elevers behov for tettere oppfølging av voksne på grunn av elevenes individuelle behov. Det dreier seg om kontekstuelle faktorer som, tilgang til en bestemt kompetanse, gjerne i kombinasjon med bruk av læremidler som pc med tilpasset programvare og lignende. Erfaringer tilsier at også læringssyn, metodevalg og relasjonsarbeid bør få større oppmerksomhet. Om tilpassingen skal regnes som spesialundervisning eller ikke, er i noen grad avhengig av tilretteleggingen innenfor den ordinære opplæringen. Kommunen/ fylkeskommunen kan redusere behovet for spesialundervisning gjennom å sørge for kompetansetilførsel om tilrettelegging, tilstrekkelig tetthet i bemanningen, bevisst bruk av ulike former for organisering og bruk av læremidler innenfor den ordinære opplæringen. Med andre ord legge til rette for systemrettet arbeid hvor kommunens eller fylkeskommunens innsats primært rettes mot relasjonelle og kontekstuelle utfordringer og gjennom dette forbedre den ordinære opplæringen. I de tilfeller der dette ikke er tilstrekkelig for at eleven skal kunne ha utbytte, må det gis vedtak om spesialundervisning.

Til slutt

Denne artikkelen har satt søkelyset på systemrettet arbeid som redskap i det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet som foregår i skolene. Vi har forsøkt å sette begrepet inn i en historisk og juridisk sammenheng, videre avklart hva vi legger i begrepet og forsøkt å belyse hvordan systemrettet arbeid kan bidra til at elevene i større grad får tilpasset sin opplæring. Vi har også forsøkt å avklare ansvar, belyst bruk av utviklingsarbeid og tilsyn for å fremme bruken av systemrettet arbeid, tilnærmingsmåter som kan brukes parallelt og virke supplerende på hverandre. Det spesialpedagogiske arbeidet vil dra nytte av en mer helhetlig tilnærming og systemrettet arbeid må brukes som virkemiddel i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen.

Litteratur

- Bargel, H. L. (2006): *Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Foredrag holdt på Utdanningsforbundets kurs for alle tillitsvalgte i Sør-Trøndelag 25.–26.01.06.
- Bargel, H. L. (2006): *Tilpasset opplæring i et juridisk perspektiv*. Foredrag holdt på Midt-Norsk konferanse om tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i fremtidens skole 8.–9.11.06.
- Busch, T. og J. O. Vanebro (2000): *Organisasjon, ledelse og motivasjon*. Oslo; Universitetsforlaget. GSI; grunnskolens informasjonssystem 2005.
- GSI; grunnskolens informasjonssystem
- KUF (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000. Rapport 2000.
- Langfeldt, G. (2005): *Effektivitet og likeverd i norsk grunnskole. En empirisk undersøkelse av elevresultater i ungdomsskolen med særlig vekt på sammenligning av resultater fra elever som får spesialundervisning med resultater fra øvrige elever*. Avhandling til dr.polit-graden Oslo; Det utdanningsvitenskapelige fakultet, pedagogisk forskningsinstitutt, UIO.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven) av 17. juli 1998 nr. 61, med endringer, sist ved lov av 17. juni 2005. nr. 106 Grøndahl, Oslo. 1991.
- Midthassel, U.V. og H. Fanrem (1999): *Systemrette arbeid i Samtak*. Stavanger; Intern publikasjon ved Senter for atferdsforskning.
- Ot.prp nr. 46 (1997–98): *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven)*. Tilråding frå Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet av 3. april godkjent i statsråd same dagen. Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Samuelsen, A.S. (1994): *Barnesyn i Pedagogisk psykologisk teneste*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Trondheim; Pedagogisk institutt. UNIT.
- Sandhaug, J. (2005): *Systemrettet arbeid med spesialpedagogiske problemstillinger – et toårig prosjekt for lærere, skoleledere og pedagogisk psykologisk teneste i Sør-Trøndelag*. Evalueringsrapport. Trøndelag kompetansesenter.
- Skogen, K. (2005): *Spesialpedagogikk*. En innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006a): Forskning om tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk* nr. 3 s. 35-38.

- Skogen, K. (2006b): Spesialpedagogisk kompetanse og sosial utjevning. *Spesialpedagogikk* nr. 7. s. 28–29.
- Solli, K. A. (2005): *Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge*. Oslo; Utdanningsdirektoratet
- Smith, P. K. (2001): *Violence in Schools. The respons in Europe*. London; Routledge Falmer.
- Stortingsmelding nr. 23. (1997–98): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlige støttesystemet*. Oslo; Kirke-, Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forskningsbasert kunnskapsstatus*. Oslo; Praxis Forlag.
- UFD (2004): *Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Veiledning i regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo; Utdannings- og forskningsdepartementet

A low-angle, upward-looking photograph of a pink metal ladder. The ladder's rungs and side rails are visible, extending from the bottom left towards the top right. The background is a bright blue sky filled with soft, white, wispy clouds. The lighting is natural, suggesting a sunny day.

Del 2:

Forutsetninger for å lære



Vigdis Refsahl er pedagog med embetseksamen (cand.paed), og lang erfaringer fra systemrettet arbeid i grunnskolen og i videregående skole. Hun er opptatt av læringsstrategier, «Lære å lære» og tilpasset opplæring.



Artikkel 4

Å huske eller forstå?

Læringssyn og skolens praksis

Av Vigdis Refsahl, Bredtvet kompetansesenter

Jeg vil i denne artikkelen reflektere omkring betydningen av å være bevisst eget læringssyn når man skal hjelpe andre til å lære, og relatere dette til analysemodeller og problemløsning i skolen. Artikkelen er skrevet på grunnlag av erfaringer med både individrettet og systemrettet arbeid i skolen. Fokuset for arbeidet har vært å hjelpe PPT og skoler til å styrke elevenes lese- og læringsstrategier. Utgangspunktet for refleksjonene i denne artikkelen er direkte kjenneskap til noen elever som på ulike måter har strevd med å lese og lære seg fag på skolen.

Målet er å bidra i arbeidet med å utvikle en skole som kan favne om den variasjon elevene representerer med henhold til forutsetninger og motivasjon for læring. For å klare det er det imidlertid ikke tilstrekkelig å kjenne til elevenes spesielle særegenheter, men også deres strategier, ideer og tanker om læring, og hvordan de mener dette fungerer for dem selv. Dette må igjen sees på i forhold til skolens praksis. Læringssituasjonen til elevene er i stor grad påvirket av den undervisninga de deltar i og skolens generelle praksis. Jeg vil gjennom eksemplene nedenfor vise noe om hvordan jeg tenker at dette henger sammen. Når hovedoverskriften nevner *hukommelse* og *forståelse*, er dette med utgangspunkt i elevenes utsagn om læring: *hva legger de vekt på, hva prøver de å få til, og hvor kommer ideene deres fra?*

Før jeg beskriver disse elevene vil jeg imidlertid presentere to ulike perspektiver for forståelse og problemløsning i skolen, og en analysemodell med referanse til Lillegården kompetansesenter og Thomas Nordahls arbeid med systemrettet arbeid. Når det gjelder teorigrunnlag og referanser forøvrig viser jeg til litteraturlisten til slutt i kapitlet. Jeg har hatt stor nytte av Olga Dysthes beskrivelser av ulike teoretiske perspektiver på læring, og Ivar Bråthens beskrivelse av selvregulerende strategier. Når det gjelder praksis har jeg brukt Carol Santas bok ”Lære å lære”, samt annen litteratur om lesing. En artikkel av Velluntino om hukommelse har fått en særlig plass i denne artikkelen.

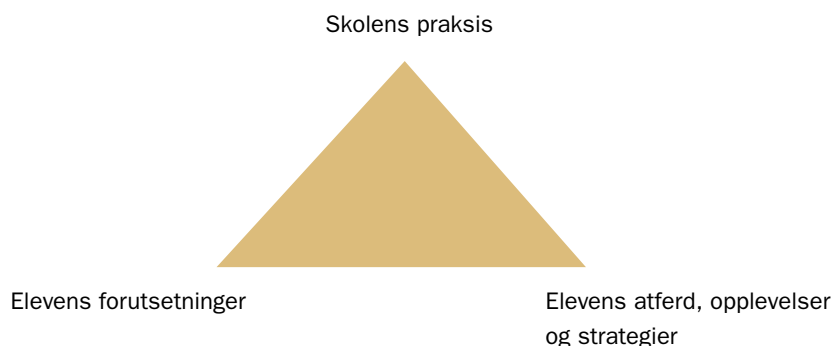
Om individ- og systemperspektiver

Som rådgiver i PP-tjenesten og senere ved Bredtvet kompetansesenter har jeg lang erfaring i å kartlegge elevers lærevansker, grundig beskrevet som vanskeområder i forhold til de krav som stilles i skolen. Elevenes sterke sider kartlegges også selvsagt, men mest de ting som skaper problemer når de skal lære noe på skolen. Dette innebærer å kartlegge språk, lesing og hukommelsesfunksjoner. Det siste oppgis gjerne i form av et mål for kortidsminne, som er en viktig forutsetning for læring, og som man helt klart må ta hensyn til i ulike situasjoner hvor vedkommende skal lære. Dette arbeidet beskrives gjerne som individrettet arbeid, fordi fokuset er på individets forutsetninger for å lære. Denne kartleggingen danner grunnlag for å veilede lærere i hvordan det bør tilrettelegges for den eleven det gjelder.

Samtidig med dette arbeidet har jeg gjennom mer systemrettet arbeid på skoler, med fokus på implementering av læringsstrategier, gjort en del andre erfaringer som har vist meg hvor kompliserte og sammensatte læringssituasjoner kan være. Elevenes forutsetninger for å lære er bare en av flere faktorer som påvirker hvordan læringsarbeidet faktisk fungerer for eleven. En bredere forståelse må til, dersom vi skal lykkes med tilrettelagt opplæring.

Lillegården kompetansesenter har gjennom Trøndelagsprosjektet lært oss å bruke analysemodeller for å ivareta denne kompleksiteten. Modeller som gir oss perspektiver og hjelper oss til å se ting i sammenheng med hverandre. En av modellene jeg refererer til her, er en interaktiv trekantmodell (Nordahl 2002). Modellen viser et systemperspektiv, hvor elevenes ulike sider beskrives henholdsvis som individ og aktør. Begge deler må sees på både i forhold til hverandre og i forhold til skolens praksis.

Det som er viktig å huske på er at årsaksforholdene går i alle retninger innenfor denne modellen. Vi kan ikke vurdere eller gjøre endringer i ett av ”hjørnene”, uten at det har betydning for de andre ”hjørnene” i modellen. Systemet er sårbart og komplekst. Jeg vil nedenfor kort skissere min tolkning av denne modellen.



Figur 1. (Fritt etter, Tinnesand 2001 og Nordahl 2002)

I det øverste hjørnet plasseres alt det en skole og en lærer gjør for å hjelpe en elev til å lære. Det vil omfatte alt som har med *organisering, innhold og arbeidsmåter* å gjøre. Dette er tre områder ved skolens praksis som i seg selv vil utgjøre en interaktiv trekant. Nå er det imidlertid skolens samspill med eleven det dreier seg om. De to andre hjørnene i modellen ovenfor omfavner derfor elevens forutsetninger for å lære og fungere i skolen.

Å ha et systemperspektiv på skolens arbeid, innebærer ikke å se bort fra individets særlige behov, men å se på det komplekse samspillet som er mellom elevene og skolen, og å finne de forhold som får dette til å fungere bra. Det betyr at vi må kartlegge og beskrive sentrale forhold ved alle de tre hjørnene i modellen, og å se på samspillet mellom dem fra flere synsvinkler, når vi ønsker å forstå og løse vanskelige situasjoner.

I det venstre hjørnet plasseres elevens **forutsetninger** for læring, slik det kan kartlegges gjennom testing og observasjon. Dersom en test viser at eleven har svakt korttidsminne, plasserer vi den informasjonen her, sammen med annen kunnskap om eleven som for eksempel svake leseferdigheter. Jo mer presis informasjon vi har i dette hjørnet, jo bedre tenker vi at vi kan tilrettelegge den opplæringen eleven trenger i de enkelte fagene. Ikke minst i lese- og skriveopplæringen.

I det høyre hjørnet betraktes eleven som **aktør**, det vil si en person som handler og som er med på å påvirke både sin egen situasjon og skolens praksis. Her velger jeg å ha med alt som har å gjøre med elevenes tanker, følelser, strategier og handlinger, som oppførsel i skoletimer, ting de sier om seg selv, og måter de arbeider på når det skal lære noe. Dette dreier seg om hvordan eleven fungerer på skolen generelt sett, de tankene eleven har om seg selv og om læring, og ikke minst de strategiene han eller hun bruker for å mestre, for å lære, og noen ganger for å "overleve". Dette er forhold som kan ha stor betydning for hvordan eleven lykkes i sitt eget arbeid. Noen ganger kan dette føre til en oppførsel som gir helt andre signaler til omverdenen enn det eleven føler inni seg. Ikke så rent sjeldent møter jeg lærere som er fortvilet over manglende motivasjon og innsats hos enkelte elever. I kontakt med elever er det blitt klart for meg at barn har utviklet og ofte kan formulere egne kunnskaps- og lærings-syn, som systematisk påvirker og styrer måten de arbeider på. Litt eldre elever kan gjøre rede for hvordan de mener læring foregår, hva som er "om å gjøre" når de skal lære, og hvordan dette fungerer for dem selv. Eksemplene nedenfor illustrer noe av hva jeg mener med dette.

"Jeg husker ikke så godt, lærer?"

Vi vet at vansker med hukommelse gjelder mange med læringsproblemer i skolen. Testing av kortidsminne inngår i mange av de kartleggingsverktøyene som benyttes. Hva betyr dette for tilpasset opplæring? For å belyse kompleksiteten, skal jeg vise til flere elever som har fortalt meg at de ikke har så god hukommelse. Noen mener de mangler hukommelse. Dette gjelder ikke bare elever med lærevansker, men også elever som har gode forutsetninger for å mestre skolen bra.

Fire elever fra videregående skole 2005

Kari 16 år

Ei jente, her kalt Kari, forteller meg hva som er om å gjøre når hun skal øve til prøve. En skoleflink og flittig jente, som ikke helt er fornøyd med det hun oppnår på skolen. Hukommelsen er litt dårlig, i følge henne selv – bare litt altså. Det er prøve dagen etterpå. Det er søndag og hele helgen har gått med til å lese til denne prøven. Hun setter seg ned sammen med sin mor og ber om å bli hørt i boka. Boka handler om teori i gym. Når hennes mor stiller spørsmål fra læreboka, er svarene klinkende klare og rent sitert fra det hun har lest – ordrett, mer eller mindre. Moren spør så litt undrende: *"Om du svarer med dine egne ord, da viser du læreren*

at du har forstått det som står i boka”. Svaret tilbake var klart: *”Det er om å gjøre å si det slik som det står i boka. Det er da det blir riktig!”*. Så kommer en kommentar til: *”Det jeg har forstått har vel ikke så mye med saken å gjøre”*. Dette er ideer som er helt styrende og avgjørende for hvordan selve leseprosessene foregår. Strategibruken vil dreie seg om å reproducere læreboka. Resultatet etter en helg med intens lesing ble imidlertid karakteren 4, mens andre hun kjente fikk 5 og 6. Det ble et faktum for Kari at hukommelsen rett og slett ikke var god nok. Hardt arbeid og karakter fire på prøven bekreftet dette. Når forholdet mellom innsats og resultat ikke stemmer, så må det en forklaring til. Dersom læringssyn og arbeidsmåter ikke inngår i skolens evalueringer, eller er etablert som en del av elevens bevissthet om læring, må resultatet naturlig nok forklares med manglende evner eller ressurser. I dette tilfelle en litt svak hukommelse og noe reduserte forventninger til fremtidige utdanningsmuligheter. Ikke så dramatisk i dette tilfellet – mulighetene er der likevel, særlig hvis man tar en utdanning som er litt praktisk.

Per 16 år

En gutt informerte meg gjennom en logg, hva han måtte gjøre når han skulle øve til prøve. Per klarer seg greit på skolen og ønsker å bli noe innen tegning eller forming. Det han skrev i loggen sin, var ikke så forskjellig fra det mange av skolekameratene skrev. *”For å huske, må jeg lese to-tre ganger”*. En medelev skrev at han brukte stikkord – *”for å huske”*. I likhet med Kari satte denne gutten og hans medelever *et likhetstegn* mellom læring og hukommelse, noe som ble avgjørende for strategibruk og arbeidsmåter når de skulle lære.

Lars 16 år

Denne gutten var lei seg en dag jeg kom til klassen. Han hadde fått karakteren 1 (stryk) på en prøve og da jeg spurte hvorfor det hadde gått slik, var svaret klart: *”Du skjønner, jeg eier ikke hukommelse, jeg”*. Da jeg så spurte om han hadde lest noe, var han like klar i sitt svar: *”Det nytter jo ikke det, da”*. Løpet er kjørt som man sier, og framtidens valg skrumper inn. Er det egentlig noe poeng å komme til timer? Lars sitt syn på læring og på seg selv, avgjorde i stor grad hvordan han fungerte som elev. Minst mulig innsats på skolen ble viktig for Lars.

Kåre 19 år

Kåre hadde tidligere droppet ut av skolen på grunn av store atferdsproblemer. Han ville begynne på igjen høsten 2005, og meldte seg på voksenopplæring i videregående skole med offentlig muntlig eksamen som målsetning. Han møtte ivrig til hver time, med en viktig opplysning

til sin lærer: ”Jeg kommer ikke til å huske noe altså, lærer”. Fire medelever i hans gruppe annonserte at det nok gjaldt dem også.

Hva har alle disse fire elevene, og mange av deres medelever, til felles? En forteller om sitt *læringssyn*, en om sine *strategier*, den tredje om *årsaker* til manglende læring, og en om sine *forventninger til egen læring*. Alle fokuserer på at læring for dem handler om å huske kunnskap fra skoletimer og lærebøker, og ingen av dem var fornøyde med hvordan dette fungerte. To av dem hadde gitt opp å lære. Lars gjorde ingen anstrengelser for å lære, mens Kåre hadde droppet helt ut, men kom senere optimistisk tilbake, bortsett fra at han ikke hadde forventninger om å huske noe. Når han sa dette til sin lærer, var det trolig for å justere både egne og lærerens forventninger til ham.

Analysemodellen

Utsagnene til alle disse fire elevene vil jeg plassere i **aktørhjørnet** på analysemodellen. Det handler om ideer, følelser, strategier og handlinger. Det som også skinner igjennom er, etter mine vurderinger, er elevenes læringssyn. Å gjengi kunnskap sto i fokus og preget både strategier, reaksjoner og forklaringer på manglende læring.

Hva med individhjørnet? Var deres tanker og handlinger et resultat av svak hukommelse? Det vi vet er at Kari og Per *ikke* har problemer med sin hukommelse. Ikke på en slik måte at det ville ha vist seg på en test. Lars kan ha det uten at det er kjent for meg. Det faktum at han har gitt opp å lære, er grunnlag for å undersøke slikt. Kåre har en kjent diagnose, hvor blant annet svakt kortidsminne inngår som en del. Det forklarer hans informerende utsagn foran hver time, men hvorfor var de andre også så opptatt av hukommelsen sin?

Skolenes praksis?

Jeg har ikke grunnlag for å uttale meg om skolens praksis utover det jeg selv har sett, men Universitetet i Oslo har gjennomført en omfattende klasseromsundersøkelse hvor dialog og samhandling i klasserommene ble observert (Kirsti Klette 2003). Tilbakemelding fra undersøkelsen viste omfattende bruk av fakta og kontrollspørsmål i undervisningen. Det ble i stor grad fokusert på at læreren hadde de riktige svarene på ting. I undersøkelsene ble det i mindre grad observert dialoger og samhandling som stimulerte til oppklaringer og elevenes selvstendige tenkning og refleksjon. Selv ned i de laveste klassene virket det som om det var et fokus på de rette svarene, noe som lærer hadde kontroll på. På et eller annet tidspunkt kan det virke som at småbarnas ivrige

utforskning av verdenen, hypoteser og teorier, erstattes med søken etter og hukommelse i rette svar.

Hvis det er slik at man først og fremst vil sørge for at elevene lærer seg de riktige faktakunnskapene, så vil det også bli viktig for elevene å huske denne faktakunnskapen. Når Kari ovenfor forteller om sine teorier om læring, sier jeg ikke på noen måte at det var samsvarende med hennes lærers læringssyn. Det var på det tidspunkt jentas oppsummeringer etter ni år i skolen, på bakgrunn av det hun hadde erfart. Det antyder også at det i skolen kanskje ikke alltid er samsvar mellom *uttalt læringssyn* og *praksis*. Det er imidlertid praksis og elevenes konklusjoner om læring, som blir avgjørende for hvordan de bruker sine ressurser.

Andre elever jeg har møtt, er mer klar over at forståelse er viktig for læring, men de klamrer seg til hukommelse likevel. Dette skjer ofte når det å forstå blir for vanskelige, eller for tidkrevende. Ei jente uttrykte dette slik: *"Å forstå – jo det prøver jeg på, men mest bruker jeg tid på å huske"*. Når jeg samtidig vet at denne eleven har svakt kortidsminne, ser vi at relasjonen mellom elevens forutsetning og strategibruk blir svært sårbar. Hvordan kan det skje at en elev med svake forutsetninger for både å huske og å forstå, bruker mest tid på å pugge lærebøker utenat? Hva vil det føre til?

For oss som skal kartlegge og hjelpe barn og unge i skolen, viser dette at vi ikke bare kan kartlegge elevens sterke og svake sider, men også bli kjent med elevenes tanker, følelser og handlinger, og igjen se dette i forhold til skolens praksis. Alle "hjørnene" i analysemodellen må inngå i en kartlegging når særskilte tilrettelegginger skal drøftes. Dette må også sees i forhold til skolens generelle praksis, fordi det å tilpasse noe til en elev, må skje innenfor fellesskapets praksis. Det innebærer at systemrettet arbeid med sterk forankring i skolens læringssyn blir viktig, også når det er enkelteleven som er i fokus.

Tilbake til Kåre og hans lærer

Når Kåre sier som han gjør, ved begynnelsen av hver time, får han et like konsekvent svar fra sin lærer: *"Det gjør ingenting. Du skal ikke huske noe her. Du skal bare forstå"*. Læreren hadde tatt valg med henhold til praktisering av læringssyn. Det betyr et gjennomført fokus på forståelse og meningsdannende strategier. I dette tilfellet var faget nyere historie, og den dagen jeg var på besøk stod unionsoppløsningen i 1905 på planen. Elevene skulle ikke lære om unionsoppløsningen, men forstå den.

Noen klare retningslinjer preget lærerens timer. For det første ønsket han å avhjelpe elevenes angst for ikke å huske, ved å hjelpe dem til å lage en perm i faget, kalt *verktøykassa*.

Alt arbeid skulle samles der, slik at ingenting skulle bli borte. Neste prinsipp var konsekvent å etterspørre og å bygge på *elevenes forkunnskaper* og *hypoteser* om hva som foregikk under unionsoppløsningen. I tillegg ble det hele tiden brukt ulike *strategier for organisering av kunnskap*, opptegnet og gjennomgått i fellesskap på tavla. Dette ble igjen organisert i permen eller *verktøykassa*, slik at ingen ark ble tilfeldig plassert der. Det ble laget kronologiske og tematiserte måter å ordne arkene på. I tillegg ble *bygging av ordforråd* og *gjensidige drøftinger mellom elevene* brukt regelmessig, slik at de lærte å snakke sammen og å formulere seg. Alt dette med sterk forankring i kunnskaps- og læringssyn. For bedre å forstå denne praksisen vil det være nyttig å reflektere omkring de ulike perspektivene på læring og praktiske konsekvenser av disse. Hva er grunnen til at disse prinsippene var så viktige å gjennomføre?

Teoretiske perspektiver på kunnskap og læring

For å forstå dette valgte jeg å ta utgangspunkt i Olga Dysthes arbeid, hvor hun setter ulike læringssyn opp mot hverandre, og drøfter hva dette betyr for skolens praksis. I følge Dysthe kan ulike læringsteorier sees på som forskjellige perspektiver for arbeidet i skolen som hver for seg har noe å bidra med. Til sammen danner teoriene et godt grunnlag for gjennomtenkt og konsekvent pedagogisk praksis (Dysthe 2001)

Jeg vil her bruke dette som utgangspunkt for å drøfte systemrettet arbeid i skolen. Feltet er omfattende og kun noen hovedperspektiver blir nevnt, kort skissert i modellen nedenfor.

Behavioristisk	Konstruktivistisk	Sosio-kulturelt
Kunnskap og ferdigheter finnes ferdig laget og objektivt riktig beskrevet. Dette kan overføres til den som skal lære gjennom systematisk formidling og undervisning. (Skinner m.fl. Dysthe 2001, s. 36)	Kunnskap og ferdigheter konstrueres aktivt og gradvis av den som selv skal lære, gjennom egenaktivitet, begrepsdanning og indre refleksjon. (Piaget m.fl. Dysthe 2001, s. 379)	Kunnskap og ferdigheter overføres kulturelt gjennom deltakelse i et fellesskap, og ved hjelp av språk, dialoger og medierende samhandling. (Vygotsky m.fl. Dysthe 2001, s. 42)
Sosial-konstruktivistisk læringssyn Kunnskap konstrueres aktivt av den som selv skal lære, innenfor et aktivt læringsmiljø og ved hjelp av medierende prosesser. (Dysthe 2001, s. 50)		

Figur 2 A

Behavioristisk perspektiv

Det behavioristiske perspektivet er innenfor sin naturvitenskapelige tradisjon opptatt av objektive, observerbare og konkrete fenomener, både når det gjelder kunnskap og læring. Grunnlaget er stimulus-respons forskning, hvor læring måles gjennom endrede responser. Påvirkning er mulig gjennom systematisk bruk av stimuli og ved belønning av ønskede responser. Kunnskap er det objektivt gitte, som vi kan observere og måle. Dersom dette perspektivet tas inn i skolens skolefaglige arbeid, vil den kunnskap som elevene skal tilegne seg være objektivt gitt og riktig i det den settes inn på skolens pensum. Tidligere ble denne kunnskapen presentert for elevene som ei lærebok eller et pensum, med fokus på produkter eller målbare sluttresultater.

For å kunne lære bort kunnskap eller ferdigheter, er det nødvendig å bryte denne kunnskapen ned til mindre og enklere biter eller delferdigheter, som så presenteres systematisk for den som skal lære. I skolefag tenker man seg at en elev vil forstå og lære skolefaget i sin helhet, når alle kunnskapsbitene etter hvert er på plass. Bare man vet nok så forstår

man meningen og sammenhengen i stoffet. Med dette utgangspunktet vil man måtte planlegge en systematisk og sekvensiell progresjon i læringen. Noe må læres før noe annet, for å bygge kunnskapen riktig opp hos elevene. Ved dette styrkes skolen gjennom systematikk og konkrete evalueringer av måloppnåelse. Man vil unngå "huller" i kunnskapen. Mye av dette er bra, fordi vi alle vet at kunnskap er viktig for forståelse, og at systematisk arbeid med læringsmål kan bidra til å sikre god kvalitet i skolen. Et spørsmål som kan stilles i forhold dette, er om det er sikkert at forståelsen oppstår, og hvordan det skjer? Hvor kommer forståelsen fra?

Selv om kunnskap er nødvendig for forståelse, betyr ikke det nødvendigvis at den er tilstrekkelig for at forståelse skal oppstå. Det er mulig å finne flittige elever i skolen som har samlet opp alle nødvendige kunnskapsbiter i et fag, uten at god forståelse har oppstått.

Det man må spørre etter er hva kunnskap egentlig er. Betyr for eksempel det å huske og referere det som læreren har sagt eller det som står i ei lærebok, det samme som å ha denne kunnskapen selv? Ofte bruker vi ordet "oppgulp" for å antyde at det ikke er det vi mener med kunnskap. Det er ikke det som er målet for læring i skolen.

Dessuten kan vi tenke oss hvordan det vil fungere for en persons hukommelse og strategibruk når mye kunnskap skal lagres først, og deretter danne grunnlaget for faglig innsikt. For det er faglig innsikt som er det endelige målet for alle lærere, uten tvil. Det man stiller spørsmål ved, er hvordan vi kommer til forståelsen, og hva elevene gjør med kunnskapsbitene i mellomtiden. Hvordan oppstår den faglige innsikten?

Konstruktivistisk perspektiv

Skolens læreplaner, og eksplisitt L-97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996), ønsker å bygge på et mer konstruktivistisk kunnskapssyn. Med det menes at kunnskap er ikke kunnskap før hver enkelt person har *konstruert* kunnskapen selv, i egne tanker og egen forståelse. Denne retningen fokuserer på at læring må bygge på forståelse hele veien. Forståelse er ikke noe som oppstår etterhvert, men noe som skal være selve fundamentet for læring og som går på tvers av de enkelte kunnskapsbitene. Forståelsen danner strukturer som gir mening, og som kan sette ulike elementer i sammenheng med hverandre. Dette bygger på Piagets kognitive psykologi. Piaget satte fokuset på individets læringsprosesser og dannelse av tankemessige strukturer, det som skjer

inne i individets hode. Han satte tenkning i fokus, og barns utvikling av logisk og abstrakt tenkning. Det betyr at vi her snakker om hver persons forståelse ut fra egne forutsetninger, og at barn og unge ikke nødvendigvis med en gang forstår det samme som voksne. For læreren blir det elevens forståelse til enhver tid, som må være utgangspunktet for arbeidet i skolen. Med forståelse menes å ha overblikk og innsikt i et fag, noe som innebærer å *tenke på tvers* av kunnskapsbitene, og at læringsprosessen derfor ikke nødvendigvis blir like sekvensiell og systematisk, som ved en behavioristisk tradisjon. Det kan være snakk om strukturer med forankring i elevens virkelighetsoppfatning, som gradvis kan bli mer nyanserte og abstrakte. Det blir de meningsdannende og meningsproduserende prosesser som danner utgangspunkt for læringsarbeidet.

Disse to perspektivene er på den ene siden kontraster i forhold til hverandre, men kan også sees på som supplementer til hverandre, slik jeg vurderer det. Med det konstruktivistiske perspektivet rettes oppmerksomheten mot elevens forståelsesgrunnlag og de prosesser eleven involveres i. Lærers arbeid blir mer prosessorientert enn produktorientert. Når læringsstrategier er et viktig satsningsområde i skolen, er det nettopp fordi skolen skal hjelpe elevene i å bygge opp sine egne kunnskapsstrukturer, med mening og sammenheng. Elevene skal bli bedre til å utføre og kontrollere sitt eget læringsarbeid. Det er ingen som kan lære for dem, eller gi dem den ferdige kunnskapen. Men så vet vi også at dersom vi skal hjelpe en elev til å bruke en strategi, må det være i forhold til noe som skal læres eller et mål som skal nås. Det er ikke mulig å være prosessorientert på en funksjonell måte uten samtidig å ha et tydelig læringsmål å arbeide imot. Derfor bidrar begge disse perspektivene til noe viktig, når det er elevenes læringsprosess som er lærerens hovedansvar.

Det som imidlertid er viktig å tenke igjennom er hvordan læringsmålene formuleres og evalueres. *Skal elevene lære om unionsoppløsningen i 1905, eller skal de forstå den?* Det som også er viktig med det konstruktivistiske perspektivet, er verken at læreren eller rådgiveren på forhånd kan bestemme en elevs læringsresultater. Dersom eleven får hjelp til å utvikle og bruke gode strategier for læring, kan eleven oppnå forståelse og læring langt ut over det som kanskje er forventet. Som et eksempel på det, gikk Lars (ovenfor) fra å være en "skoletaper" til å bli et toppkandidat ved muntlig, ved å endre på læringsmåter. For Lars var det viktig å bygge forståelse hele veien, ved hjelp av de strategiene læreren introduserte for han.

Det å være bevisst hvilket læringssyn som praktiseres er derfor viktig med tanke på tilpasset opplæring. Med et behavioristisk utgangspunkt kan man tenke seg tilpasset opplæring på den måten at noen elever skal lære kunnskap på et lavere nivå (*nivådifferentisering*) eller bruke lengre tid enn andre (*tempodifferentisering*). Når man setter læringsmål for elevene, vil man da måtte tilpasse disse målene på en måte som er hensiktsmessig. Det betyr at man må velge læringsmål som også bestemmer en elevs læringsforløp. Det er noe en kan evaluere. Lærere får i oppgave å undervise på flere forskjellige nivåer samtidig, noe som kan oppleves som svært vanskelig mange ganger. Hvordan skal man ivareta alle nivåene, også de elevene som kan tilegne seg mye kunnskap og avansere i faget?

Med et konstruktivistisk utgangspunkt kan målene formuleres mer som forståelses- eller strukturemål i fagene, enn som rene faktakunnskaper, selv om fakta selvsagt også skal læres. Samtidig rettes oppmerksomheten mot selve læringsarbeidet og sentrale strategier som kan gjøre det lettere å nå læringsmålene. Dette kan beskrives som prosessmål eller strategimål, som alle elevene kan samarbeide om og lære seg, uavhengig individuelle forutsetninger for læring. Alle kan tilegne seg strategier for læring, og utvikle sin egen forståelse i forhold til temaet man arbeider med. Dersom lærer kan samle elevene omkring faglige problemstillinger, og samtidig tilføre elevene gode strategier, vil det etter mine vurderinger være mulig å gjennomføre en opplæring hvor alle elever kan være aktive og lære, selv om forutsetningene er forskjellige. Målet er ikke at de skal prestere likt eller følge et forhåndsbestemt mønster, men at alle skal ta tak i fagets problemstillinger ut fra egne forutsetninger.

I eksemplet nedenfor vil jeg også vise til elever som presterte langt over forventet nivå, når lærer la til rette for konstruktivistiske læringsprosesser. Dette betyr ikke at det behavioristiske perspektivet ikke gjelder i det hele tatt, men at den kunnskap man ønsker at elevene skal lære, må forankres i elevens erfaringsgrunnlag, forkunnskaper og forståelse, selv når dette er annerledes enn lærerens forståelse på et gitt tidspunkt. Individets egne læringsprosesser er satt i fokus.

Piaget la et viktig grunnlag for en konstruktivistisk læringstradisjon. Teoretikere og forskere som kom etter Piaget, stilte imidlertid spørsmål ved den sterke fokuseringen på enkeltindividets læring. Selv om hvert enkelt menneske lærer på sin spesielle måte, er også mennesket en del av et kulturelt fellesskap. Det kulturelle aspektet må derfor spille en stor rolle for hvert enkelt menneskes læring og utvikling. For å finne

svar på slike problemstillinger søkte derfor forskere innenfor den kognitive tradisjonen til mer sosiale og kulturelle forskningstradisjoner (Dysthe 2001, s. 41, Greeno 97)

Sosiokulturelt perspektiv

Dysthe beskriver i sin bok hvor omfattende og kompleks hele denne forskningstradisjonen er, samtidig som hun viser til noen generelle prinsipper som preger også denne teoretiske retningen (Dysthe 2001 s. 42). Jeg vil også kun skissere noen hovedmomenter som dette perspektivet bidrar med, og som har, etter mine vurderinger, stor betydning for hvordan vi driver opplæring i skolen.

I følge dette teoretiske perspektivet oppstår og utvikles kunnskap innenfor et sosialt og kulturelt fellesskap hvor man trenger å samarbeide og kommunisere med hverandre for å løse enkelte oppgaver. Derfor dannes språket, redskaper, strategier og samhandlingsmåter. Disse tingene løser ikke bare fellesskapets oppgaver, men hjelper også nye medlemmer til å lære seg og å integrere kunnskap og ferdigheter fra dette fellesskapet. Vygotsky beskriver arbeidsfellesskap. På skolen har vi læringsfellesskap, som jo også er et arbeidsfellesskap, kanskje beslektet med et forskningsfellesskap. Læringsfellesskapet skal arbeide mot de mål som er satt og formet for elevenes læring, både når det gjelder faglig forståelse og strategier for læring.

Det å delta i et slikt fellesskap krever læringsprosesser. Når man er ny innenfor et fellesskap starter man gjerne med å observere det de andre gjør. Man klarer etter hvert å være med på felles aktiviteter, ved å ta etter og ved å få hjelp og støtte fra de andre. Det en person kan klare å være med på sammen med de andre, vil personen gradvis overta og mestre på mer selvstendige måter, for deretter å gjøre til sitt eget, videreutvikle og føre tilbake til fellesskapet, noe som jeg blant annet har observert i klasser med fokus på strategier for læring.

Vygotskys teorier beskriver denne sosiale læringsprosessen som en gradvis integrering av miljøets kunnskaper og ferdigheter. *Den nærmeste utviklingssone* er det mestringsnivået hvor en person kan delta når støtte og hjelp fra fellesskapet er tilgjengelig. Dette er et mestringsnivå hvor det er gunstig å gi en person hjelp og støtte, slik at personen med tiden kan forstå ting og mestre ferdigheter på egen hånd. Med dette perspektivet i tankene, vil vi raskt oppdage at elever er forskjellige, med tanke på

hvor mye støtte og hjelp de trenger fra omgivelsene sine, for å kunne stå i og gjennomføre et læringsarbeid. Bruner beskrev dette som "scaffolding" (Bråten 1996), med den forståelse at den hjelp og støtte en person får fra fellesskapet gradvis skal trekkes tilbake, inntil personen klarer seg selv. På norsk er dette oversatt til *stillasbygging* om en elevs læringsprosesser, eller *forskalinger* som noen lærere i videregående skole mente måtte passe bedre. Noen elever trenger *tykkere forskaling* enn andre, ble jeg fortalt. I forhold til begrepet tilpasset opplæring, kan dette gi en god struktur å arbeide etter. Vygotsky beskrev denne læringsprosessen i *fire stadier*, hvor den som hjelper en annen, skifter fra å modellere det som skal læres, til å veilede mot selvstendig mestring og til sist tilrettelegge for integrering og videreutvikling av det lærte.

Dersom vi her skal tenke oss et spenningsfelt, må det være mellom kulturens fellesskap og individenes særegne bidrag til dette fellesskapet. Dersom man integrerer det sosio-kulturelle perspektivet med det konstruktivistiske perspektivet, vil noe av det som skal læres på skolen, være *strategier for læring*. Det læringsmiljøet en elev skal delta i, kan by på gode og funksjonelle strategier for læring, modellert og gjort tilgjengelig gjennom veiledning.

Gjennom arbeid med læringsstrategier i skolen er det blitt tydelig at selv om alle elever kan tilegne seg en strategi, uavhengig av alder og faglig fungering, trenger de ulikt mye hjelp og støtte for å få det til. Læreren har en viktig rolle når alle elever skal sikres gode utviklingsmuligheter i skolen. Ved å integrere det konstruktivistiske og sosio-kulturelle perspektivet, vil det være mulig å finne noen svar på hvordan tilpasset opplæring kan fungere.

Før vi gjør det kan vi også tenke oss et annet spenningsfelt, mellom det behavioristiske og det sosio-kulturelle perspektivet, siden begge disse perspektivene legger vekt på overføring av kunnskap og ferdigheter. Det å *formidle* noe og å *mediere* læring er på den ene siden to motsetningsfylte måter å arbeide på, og på den andre siden to aspekter som inngår i et integrert samspill. Det å *mediere* blir en mer indirekte måte å hjelpe på, ved at man går inn og understøtter elevens læringsprosesser, samtidig som ny kunnskap også føres inn og formidles når det trengs. Dette vil fungere integrert og fleksibelt, så lenge elevene forstår det som skal læres, og i størst mulig grad få anledning til selv å oppdage prinsipper og sammenhenger i fagene.



adekvat =
passende,
f.eks.
tilpasset
alderen eller
lesenivået

Sosial-konstruktivistisk perspektiv og strategilæring

Med det sosio-kulturelle perspektivet kan man finne svar på hvordan barn og unge kan gis adekvat* hjelp når de skal lære seg nye ting i skolen, og man kan få hjelp til å forstå hvorfor noen trenger mer hjelp enn andre. På skolen vil læring dreie seg om å mestre deltakelse i skolens læringsfellesskap gjennom hjelp og støtte fra lærer og medelever, med en gradvis selvstendigjøring og integrering av den kunnskap og de ferdigheter som fellesskapet har.

Læreren får bestemte roller i disse prosessene, systematisk knyttet opp til hver enkelts elevs behov. Vygotskys fire stadier kan enkelt skisseres slik, når fokuset er strategier for læring:

1. Lærer introduserer og modellerer bruk av språk, tenkning, forståelse og strategier for læring, som en leder for læringsfellesskapet. Strategilæring starter gjerne *på tavlen* ved at lærer introduserer og selv anvender aktuelle strategier når nytt fagstoff skal læres. Når lærer på dette nivået formidler fag, så innebærer det både innhold, arbeidsmåter og nytte av hjelpemidler, som blant annet bruk av IKT.
2. Lærer trekker så elevene aktivt med inn i arbeidet med å reflektere omkring faglige spørsmål, og anvende aktuelle strategier og hjelpemidler for læring.
3. Lærer legger deretter til rette for at elevene øver seg i å arbeide videre på egenhånd, gjerne ved at elevene i starten hjelper og støtter hverandre gjennom gruppearbeid, tilrettelagt og ledet av lærer (samarbeidslæring). I denne fasen fungerer lærer som veileder og tilrettelegger, som følger med på elevenes arbeid, vurderer deres løsningsforslag og strategibruk, og gir den hjelp og støtte som trengs. Lærer vil raskt se at elever har ulike behov, og *graderer* støtten deretter.
4. Lærer sørger for at elevene anvender den nye forståelsen og de lærte strategiene i nye sammenhenger, og øver seg til det blir en integrert del av elevenes måte å fungere på. Dette vil være en automatiserings- eller samordningsfase, hvor elevenes fokus er mot nye problemstillinger. Lærer fungerer på dette nivået mer som en tilrettelegger, som sørger for at elevene får anledning til å integrere det de har lært, samtidig som de stimuleres til å gjøre egne valg og å komme med egne forslag til løsninger og arbeidsmåter. Bruk av periodevise arbeidsplaner eller lekser er vanlige metoder på dette læringsnivået. Målet er elever som planlegger, gjennomfører og evaluerer eget læringsarbeid.

Læringssyn og tilpasset opplæring

Hvilket læringssyn man praktiserer får klare konsekvenser for hvordan man hjelper barn til å lære, og for hva man legger i begrepet tilpasset opplæring. Ut fra det behavioristiske perspektivet må undervisningen foregå ut fra fagets eller ferdighetens premisser. Fordi elever er forskjellige og noe sliter med spesielle problemer, må likevel denne undervisningen foregå ulikt. Innenfor tilpasset opplæring snakker man gjerne om tempo- eller nivådifferensiering. For den enkelte lærer med opp til 30 elever samlet på ett sted, eller lærerteam med opp til 90 elever, kan kravet om tilpasset opplæring virke uoverkommelig med dette perspektivet. På en annen side, er det å ha målbare læringsmål et viktig aspekt ved det å følge opp hver enkelt elevs utvikling. Problemet er imidlertid, hvordan skal man bestemme læringsmålene? Hvem kan på forhånd bestemme hva en elev skal lære? Er det sikkert at en lærer gjør en elev rett når han/hun setter læringsmål for eleven, på et annet nivå enn for andre elever.

Med det konstruktivistiske perspektivet rettes fokus mot at læring handler om å forstå og man er mer opptatt av hver enkelt elevs læringsprosesser. Uttrykket *tilpasset opplæring* blir et overflødig uttrykk. Dersom opplæringen ikke dreier seg om elevenes egne prosesser er det ikke opplæring. I første omgang virker dette kanskje enda mer uoppnåelig enn tempo og nivådifferensiering, for nå er hver elev forskjellig. Nå er det 30 eller 90 læringsprosesser det dreier seg om, og ikke tre eller fire nivåer. Men med fokus på lærerens rolle innenfor dette perspektivet, blir fokuset rettet mot det å tilføre elevene strategier for læring, framgangsmåter som kan hjelpe en person til å forstå og lære seg nye ting.

Dette kan være flere ting, som det å knytte forbindelser mellom tidligere og ny kunnskap, organisere kunnskap i nivåer, kategorier, eller på tvers av de ulike fakta. Da kan man i undervisningen rette *et felles fokus mot noe som alle kan lære*, uansett nivå, forkunnskaper eller faglig ståsted. Ved å fokusere på det prinsipielle med strategiene, vil dette også være framgangsmåter som kan utvikles og anvendes i nye sammenhenger og på stadig nye nivåer, etter hvert som elevene er i stand til det.

Er det nå mulig å samle mange forskjellige elever, ha et felles fokus mot tankestrukturer og strategier, og gjennom denne praksis gi hver enkelt elev mulighet til å utvikle seg og lære fag ut fra egne forutsetninger?

Med dette perspektivet er målet med tilpasset opplæring at alle elever, uansett forutsetninger, skal kunne tilegne seg strategier for læring

og derigjennom også utvikle seg i faget. Alle skal ikke bli like, men ha mulighet til å lære, og kunne vise til læring. Kan strategien tankekart fungere slik innenfor en faglig sammenheng? Hvor mye kan en elev lære dersom elevene får dette verktøy, og ikke minst blir mer bevisst sin egen læring?

Elever er forskjellige, og noe av det de er forskjellige i, er behovet for hjelp og støtte når de skal lære. Som antydnet ovenfor trenger noen elever både tykkere *forskalinger* eller høyere *stillaser* enn andre. Kanskje mange tilpasningsbehov kan løses gjennom fleksible organiseringsløsninger, med muligheter for variert og tilpasset samhandling mellom lærer og elever, og gjerne også elever i mellom.

Hva skjer med eleven som blir usikker i sitt arbeid? Ikke sjelden fører det til alternative aktiviteter, ofte helt på tvers av det som var lærerens hensikt. Det å holde fast ved en oppgave, søke hjelp og korrigere eget arbeid, stiller krav til selvbevissthet, selvregulering og funksjonell strategibruk, noe som for mange elever tar lengre tid å utvikle. Ikke minst må derfor *stillaser* som *rives for tidlig ned*, noen ganger raskt kunne bygges opp igjen. Det sosio-kulturelle perspektivet minner oss på lærerens rolle i samhandling med elevene. Tilpasset opplæring stiller bestemte og kvalitative krav til lærerens praksis, organisering og skolens samlende læringskultur. Samlet sett er skolens bevissthet om læringssyn viktig for skolens praksis, og en bevissthet om at ulike perspektiver gjelder i samspill med hverandre, og at løsninger på problemer ofte innebærer flere enn en ting. Med bevissthet om læringssyn vil analysemodellene være gode hjelpemidler til å forstå og løse hverdagens problemer.

Et eksempel fra videregående skole 2003

I en klasse på videregående skole fungerte elevene svært forskjellig. Seks av elevene var i ferd med å stryke i faget, samtidig som det i denne klassen også var svært dyktige og arbeidsomme elever. En av elevene ga uttrykk for å ha gitt opp det å lære på skolen: *"jeg vet egentlig ikke hva jeg har å gjøre her"*.

For å hjelpe elevene til å tilegne seg kunnskap, modellerer læreren en enkel og oversiktlig struktur for kunnskap på tavlen – et rammenotat om fettløselige vitaminer, her kun kort skissert.

Nærmere beskrivelse av en slik struktur finnes i Carol Santas bok, 1996 kap. 6.

	A vit.	D-vit.	Osv.
Finnes i mat	Gulrot		
Mangelsykdom			
osv			

Figur 3. En skisse for et rammenotat – i praksis mer omfattende enn her vist.

Dette ble grundig modellert av læreren på tavlen, mens elevene hadde anledning til å skrive av på egne skjemaer – rute for rute. Dette innebar en strukturert arbeidssituasjon på nivå 1 i Vygotskys læringsteori. Dette førte til at de svakest fungerende elevene deltok i arbeidet, noe som rokket litt med deres selvoppfatning. *”Du skjønner det er ikke slik jeg egentlig er”*, uttalte en av elevene, når jeg kommenterte elevens innsats i timen. Ved å gi tavleundervisningen en slik struktur kunne denne elevene både følge med og delta i undervisningen. Det som skiller dette fra en mer ren faglig formidling, er at lærer samtidig viste elevene (eller modellerte) en strategi på tavlen, som ga oversikt og struktur på fagstoffet. Hva så med de godt fungerende elevene? Ble ikke dette for enkelt? Når jeg snakket med en av guttene om den litt uvante situasjonen, overhørte vi elevsamtaler hvor en av elevene fortalte sin venninne: *”Når jeg kommer hjem skal jeg sannelig lage slike ruter, for da skal jeg øve til prøve”*. Dette er nivå 4 i Vygotskys teori om læringsprosessen. To svært forskjellig fungerende elever hadde utbytte av lærerens arbeid, på hver sin måte og på hvert sitt læringsnivå. Dette vil være et eksempel på tilpasset opplæring – for disse to elevene, og alle imellom. De fleste elevene trengte to-tre måneder før de gradvis tok etter lærernes strategier i eget arbeid. Strategilæring gir struktur og tydelige rammer for arbeidet, som samtidig inneholder ideer, prinsipper og strategier for læring. Dersom vi med dette utgangspunktet går tilbake til analysemodellen, ser vi at samspillet mellom lærerens praksis og elevenes strategier har stor betydning for begrepet tilpasset opplæring. Lærerens praksis betyr mye for elevenes måte å arbeide på, og for elevenes muligheter til å oppleve mestring. I dette samspillet dannes elevenes syn på læring og seg selv. Dersom vi går tilbake til Kåre ovenfor, kan vi se at lærerens praksis grep inn i guttens læringsarbeid, noe som igjen fikk stor betydning for Kåres læringsprosesser og læringsutbytte, til tross for store lærevansker med blant annet kortidsminne.

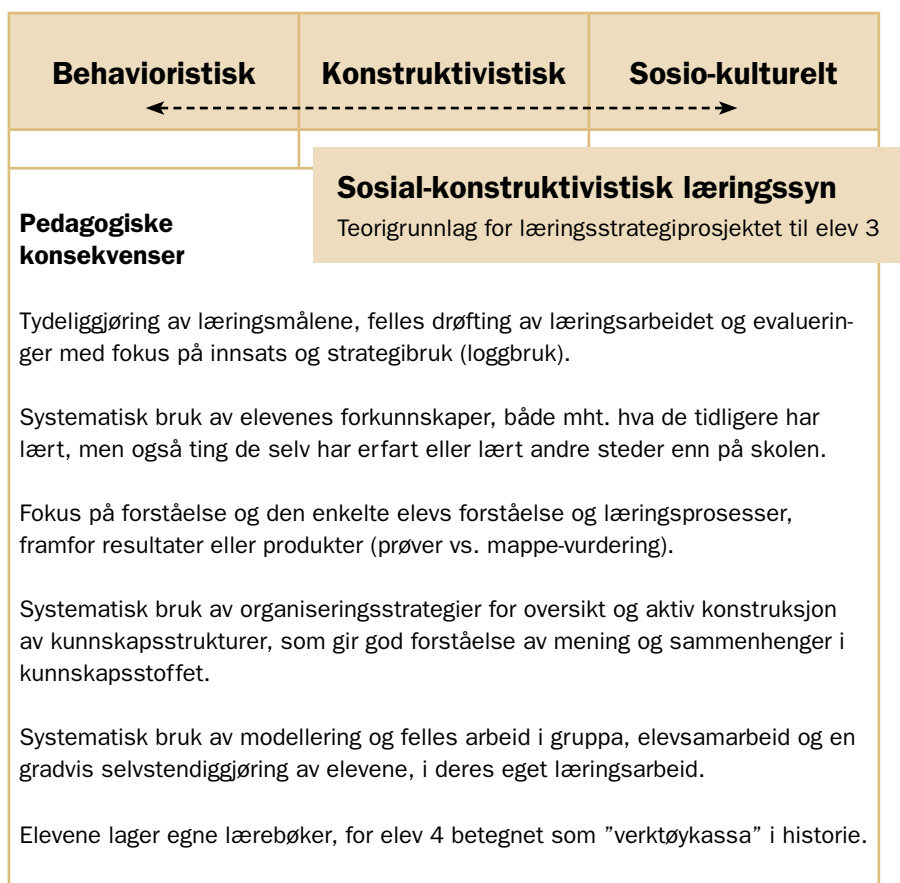
Tilbake til Kåre en gang til

Med guttens skolebakgrunn og fagets art, kunne det ha vært mulig å sette noen enkle mål om kunnskap i historie, for eksempel nok kunnskap

til å stå (karakteren 2). Dersom man ut fra et behavioristisk utgangspunkt tenker seg en systematisk formidling av kunnskapselementene, ville sannsynligvis guttens svake hukommelse og negative forventninger til sammen ha skapt store problemer, enda målene var enkle nok.

Problemet hadde ikke vært læringsmålenes vanskegrad, men arbeidsmåten. Dette er kun antakelser, men ut fra guttens egne utsagn, var det dette han selv fryktet. Ved å rette fokus mot forståelse og strategier for å skape overblikk og innsikt i faget, ble angsten for å måtte huske gradvis borte hos denne eleven, og hos medelevene hans. De var i stand til å forstå historien og det som skjedde i historiens forløp. Det man forstår er heller ikke så vanskelig å huske, fordi meningsbærende strukturer i langtidsminne binder det hele sammen.

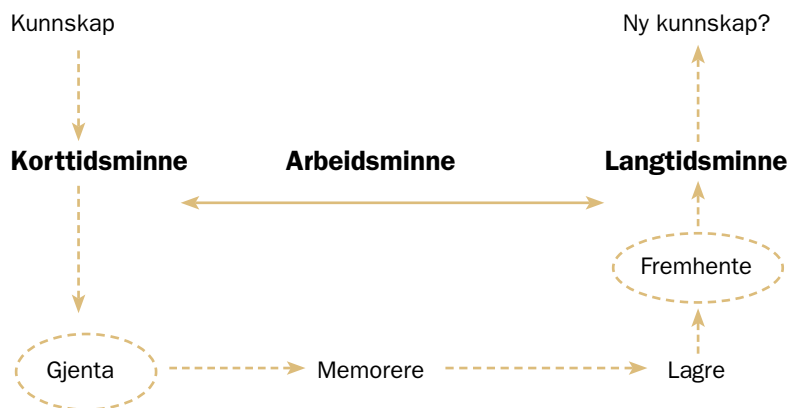
I tillegg til det konstruktivistiske kunnskapssyn, var læreren trygg i sin rolle som ansvarlig for det som skulle skje i læringsarbeidet. Dette ga elevene trygghet nok til å delta aktivt og tørre å uttale seg om ting og å lære. Som et eksempel ble læringsmålene ikke bare formulert som forståelsesmål, men også som vi-mål. Læringsarbeidet var et felles ansvar. Ved å gå tilbake til analysemodellen var det her tydelig hvordan elevens forutsetninger og strategibruk, kom inn i et positivt samspill med lærerens praksis og resultatene ble svært gode. Gutten og to medelever oppnådde toppkarakterer til muntlig eksamen.



Figur 2 B

Hva har læringssyn med hukommelse å gjøre?

Grunnen til at jeg ovenfor har valgt hukommelse som problemområde, er det fordi jeg stadig møter elever som er bekymret for sin hukommelse. Jeg møter i mindre grad elever som er bekymret for sin forståelse, selv om det også forekommer, særlig hos minoritetsspråklige. Størst krise er det når begge deler er vanskelig. Samtidig er hukommelse kognitive prosesser som er svært vanskelige å forstå og forklare innenfor fagmiljøene. Ved å lese Velluntino (2003), fikk jeg en ide om hvordan sette fenomenet hukommelse og læringsstrategier i sammenheng med hverandre. Dette er ikke en *riktig* modell, eller et forsøk på å lage en riktig modell av hukommelse, men kun en *tankemodell* som kan brukes til å drøfte forholdet mellom læringssyn, arbeidsmetoder og hukommelse.



Figur 4 A. En forenklet tankemodell av hukommelse

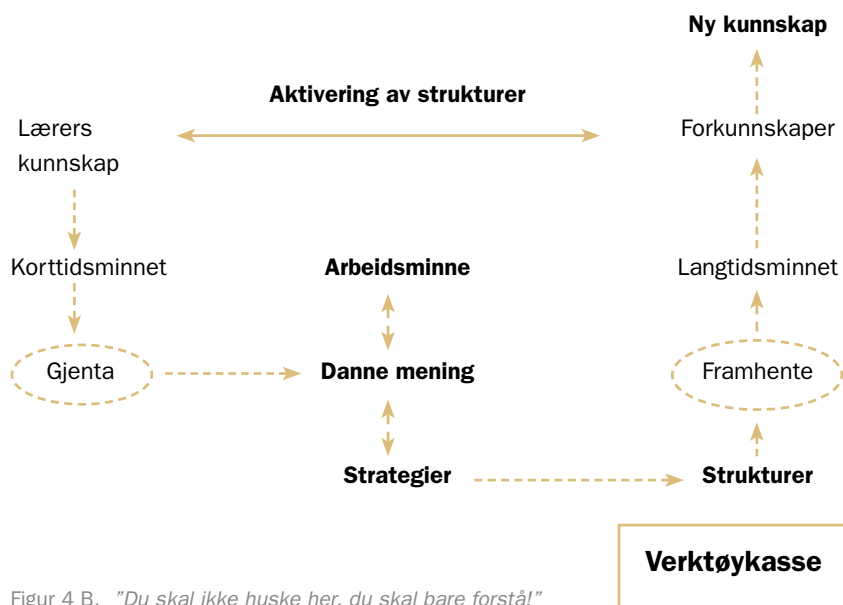
Vigdis Refsahl, 06, etter ide bl.a. fra Frank R. Velluntino 2003 og 2005

Velluntino skiller mellom **korttidsminne**, **arbeidsminne** og **langtidsminne**. Korttidsminnet har kun få sekunder på seg, og gjør det mulig for en person å huske et sanseinntrykk så lenge at det kan oppfattes og tas inn til *behandling*. Arbeidsminnet har noen minutter på seg til å *behandle* disse sanseinntrykkene og å føre det videre inn til langtidsminnet, for mer langsiktig plassering. Det jeg oppfatter som arbeidsminnet her, er en persons bearbeiding av sanseinntrykkene, strategibruk og refleksjon når noe skal læres. Velluntino skriver at arbeidsminnet har litt bedre tid på seg enn korttidsminne, som kun rekker den første raske gjentakelse av noe vi hører eller leser. Arbeidsminnet samarbeider med en persons tenkning, og det blir, slik jeg ser det, viktig å studere hva arbeidsminnet gjør hos en elev som skal lære. Selve ordet arbeid sier noe om at denne delen av minnet foretar seg ting – at den representerer **tankevirksomhet**. I det minste blir det like viktig å finne ut av denne tankevirksomheten som det er å finne omfanget av elevens korttidsminne, for eksempel i form av tallhukommelse. Disse tre minnefunksjonene fungerer jo i et nært samspill med hverandre.

Ved å se på notatene til Kari ovenfor og ved å snakke med Lars ble det klart for meg at disse elevene forsøkte å *putte* fakta eller kunnskapsdeler som kommer fra korttidsminne videre rett inn i langtidsminnet, uten noen form for bearbeiding. Det gjorde de ved hjelp av pugg og gjentakelser. Senere skulle det hentes fram- i samme form som det kom inn. "Det er jo da det blir riktig", fikk jeg høre av Kari. Arbeidsminnets oppgave var derfor enkel, nærmest som en "fyrbøter som skuffer kullet inn i ovnen", rett fra boken og inn i langtidsminnet. Det er ikke så rart at langtidsminnet noen ganger kunne virke overfylt. En yngre elev uttalte

en gang, at han måtte *tømme hodet* sitt først, når han skulle lære noe. Han slet med å finne ting fram fra langtidsmminnet, så opplevelsen av å ha bedre plass til alle tingene som skulle inn dit, virket logisk nok for ham. Hvordan vil dette fungere for elever som har vansker både med kortidsmminnet og rask fremhenting av kunnskap? Jeg vet med sikkerhet at Kari og Per *ikke* har slike vansker, men at dette er en aktuell problemstilling for de andre 2, særlig for Kåre. Det som skaper litt problemer for noen (Kari og Per), kan medføre en negativ og dramatisk skolehistorie for andre (Lars og Kåre).

Tilbake til Kåre og hans lærer



Figur 4 B. "Du skal ikke huske her, du skal bare forstå!"
 Vigdis Refsahl, etter ideer fra Velluntino 2003 og
 Lektor K. M. Gleditch 2006 (Grønland voksenopplæring, Oslo)

I denne modellen har jeg tegnet inn en del av arbeidsminnets virksomhet, eller strategibruk, slik jeg forestiller meg at det kan foregå. For det første vil arbeidsminnet ikke bare ta i mot informasjon utenfra, men også hente fram relevante forkunnskaper som er lagret i langtidsmminne fra før, slik at dette kan settes i sammenheng med hverandre. Arbeidsminnet forholder seg til to kilder samtidig: det som kommer utenfra og det som en person allerede har lagret i langtidsmminnet. Det siste kaller vi ofte for "å ha knagger" på folkemunne.

Dersom den som skal lære noe nytt, i tillegg har med seg en problemstilling eller et fokus inn i læringsarbeidet, vil arbeidsminnet ha klare retningslinjer å arbeide etter. Noe blir mer viktig å legge merke til enn annet. Noe kan siles vekk. Dersom personen som skal lære noe nytt også har gode språklige begreper vil disse kunne bidra til å gi arbeidsminnet strukturer som setter de ulike kunnskapsdelene inn i meningsfylte sammenhenger. Begrepene hjelper oss til å skape orden i et mylder av ord og faktakunnskap. En persons *fokus*, *forkunnskaper* og *begreper* blir avgjørende for kvalitet på det samspill som foregår mellom de ulike hukommelsesfunksjonene, både før, under og etter ny informasjonsinnhenting.

Dersom personene er i stand til å organisere sin kunnskap, vil det, billedlig fortalt, bli enklere både å hente relevante forkunnskaper fra langtidsmminnet og å sette ny kunnskap inn i meningsfylte sammenhenger. Det blir også lettere å sile det mest relevante ut fra en sammenhengende informasjonsstrøm, som når en lærer gjennomgår noe på tavlen, eller når en person leser en tekst. Det vil også bli tydelig for den som lærer, at det av og til må ryddes og reorganiseres i egne kunnskapslagre, etter hvert som forståelsen i faget blir klarere. Dette kan forklare at tre gutter med svært vanskelig skolehistorie, svake hukommelsesfunksjoner målt ved tester og lave forventninger til egen læring, faktisk avslutter kurset med topp resultater til muntlig eksamen. Hva hadde skjedd og hvor ble deres dårlige hukommelse av?

Oppsummering

Jeg har i denne artikkelen forsøkt å belyse hvordan analysemodellen kan være et verktøy, når målet er å forstå de ulike situasjonene for å tilrettelegge god læring i skolen. Elever har ulike forutsetninger og arbeider på ulike måter. Det kan låse seg for den enkelte, både læringsmessig og følelsesmessig, noe som kan gi ulike atferdsmessige utslag. For å forstå en elev må vi derfor ikke bare kartlegge elevens læringsforutsetninger, men også følelser, tanker, og handlinger, som igjen står i et samspill med lærerens og skolens praksis. Det å ha et systemperspektiv i forhold til skolens utfordringer blir, etter mine vurderinger, en nødvendig forutsetning for godt individrettet arbeid og tilpasset opplæring.

For å knytte de ulike perspektivene sammen har jeg også gjort rede for hvordan jeg mener at *bevissthet om læringssyn* kan gi retningslinjer for hvordan lærere kan komme i et funksjonelt samspill med elevene og

deres læringsprosesser. Begrepene *medierende prosesser* og *konstruktivistisk læring* har vært sentralt i denne artikkelen.

For elevene dreier det seg om å forstå, mestre og oppleve mening med det de gjør, og å ha både pågangsmot og overblikk nok til å kunne påvirke egen situasjon i positiv retning.

Den svake hukommelsen til Kåre 3 ble nok ikke borte, men den fikk mindre avgjørende betydning for hans læring. Hva dette må ha betydd for hans selvoppfatning kan vi lett tenke oss til. Sånn sett kunne dette kapitlet hatt følgende overskrift *Fra nederlag til mestring* – i det minste for Kåre og hans 3 skolekamerater. De andre elevene jeg har fortalt om har måttet gå en noe lengre vei for å finne fram til funksjonelle måter å lære på. Kari er i det minste på vei, selv om hun er skeptisk til det å måtte tenke. *”Da kan jeg jo ikke vite om det blir riktig”*, var hennes kommentar. Vår oppgave må være å gi alle elevene en forståelse av hva læring er så tidlig som mulig. I en naturlig forlengelse av den utforskning og hypotesedanning de allerede driver med når de møter skolen for første gang. Alle kjenner vi til småbarnas evige spørring og teorier om hvordan ting foregår og om hvordan verden henger sammen.

Litteratur

- Bråten, I. (ed) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*, Cappelen Akademiske forlag.
- Bråten, I. (red): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialkognitivt perspektiv*. Cappelen Akademiske forlag.
- Santa, C. (1996): *Lære å lære* (oversatt av Liv Engen). Stiftelsen dysleksiforeningen.
- Dysthe, O. (ed) (2001): *Dialog, samspel og læring*, Abstract forlag.
- Klette, K. (ed): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Nordal, T. (2002): *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Poliselli Sweet, A. og C. Snow (2003): *Rethinking, reading comprehension*, Guildford Press
- Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik, (2005): *Skolens som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tinnesand, T. (2001): *Systemrettet arbeid med problematferd – hvordan gjør vi det?* Spesialpedagogikk nr. 9.
- Velluntino, F. R. (2003): *Individual differences as Source of variability in Reading Comprehension in Elementary School Children*.





Svein Nergaard er utdannet båtbygger og lærer med hovedfag i spesialpedagogikk. Nergaard har arbeidet med skoleutvikling siden midt på 1990-tallet, og har vært spesielt interessert i problemstillinger knyttet til alternativ opplæring på ungdomstrinnet. Han har tidligere praksis fra grunnskole og spesialskole.



Artikkel 5

Smågruppetiltak – til beste for elevene eller skolen?

Av Svein Nergaard, seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter

Spørsmålet om enhetsskolens “alle” i realiteten skal omfatte absolutt alle elever, er et stadig aktuelt tema. Når det gjelder elever som viser problematferd, står skolen på dette punktet overfor særlig krevende utfordringer. Kan det stilles spørsmål om noen former for tilpasset opplæring kan betraktes som en tilpasning vel så mye til skolens behov som til elevenes behov? Kan det tenkes at skolen kvitter seg med ubehagelige problemer samtidig som den hevder å ivareta enkeltelevers interesse? Kan dette få betydning for hvordan opplæringspraksis utvikler seg? På prinsipielt grunnlag blir noen sentrale forhold i denne forbindelsen her trukket fram og drøftet.

Skolepolitiske og kunnskapsmessige utviklingstrekk

I denne artikkelen vil jeg først gjøre rede for noen viktige utviklingstrekk og generelle problemstillinger i tilknytning til fenomenet alternativ opplæring. Deretter vil jeg trekke fram noen sentrale problemstillinger i forbindelse med elevenes deltakelse i skolens fellesskap, elevenes valg av opplæringsalternativ, og hvilke like og ulike interesser henholdsvis skolen og elevene kan tenkes å ha i denne sammenhengen.

Skoler har alltid satt grenser for hvilke elever man oppfatter som elever man kan gi et opplæringstilbud. I et historisk perspektiv har vi beveget oss fra en skole som sorterte elevene i kategoriene ”tilpasset” og ”ikke tilpasset”, til en skole som i prinsippet skal være inkluderende for *alle*

elever. Gjennom spesialskolesystemet var segregering satt i system og elevenes atferd var et kriterium for å samle de vanskeligste elevene i egne skoler. Lov om spesialskoler ble borte etter revisjonen av skoleloven i 1975, og i 1992 ble de siste statlige spesialskolene lagt ned.

Men skolenes opplevde behov for å ta noen elever ut av ordinær undervisning og samle dem i små grupper, har i enkelte sammenhenger ikke forsvunnet. Vi snakker om et marginalt fenomen som omfatter noen få prosent av elevene i grunnskolen. Likevel blir problemstillinger på dette feltet ofte av stor prinsipiell betydning for den enkelte skole, lærer og elev. Er det best for noen elever å få være i små segregerte grupper? Og er det samtidig best for skolen? Er dette i overensstemmelse med ideologien for skolen? Får permanente smågruppetiltak betydning for utviklingen av den vanlige skole? Ikke minst blir dette viktig når fokus i våre dager er at grad og omfang av problematferd i skolen viser klar sammenheng med omgivelser og læringsmiljø og undervisning som atferden foregår innenfor. (Egelund og Foss-Hansen 1997, Nordahl 2000 og Sørli 2000, Bachmann og Haug 2005). Dette innebærer at det ikke er tilstrekkelig å rette fokus mot enkeltelever når man skal undersøke kriterier for å etablere, drive eller legge ned alternative opplæringstiltak. Det er heller ikke tilstrekkelig å fokusere på enkeltelever for å forstå hvorfor man velger å sette i gang eller opprettholde segregerende opplæringstiltak i en kommune. Det er nærliggende å anta at ulike faktorer i læringsmiljøet vil påvirke i hvilken grad man opplever behov for alternative opplæringstiltak i den enkelte kommune og ved den enkelte skole, og hvordan man vil forsøke å møte dette behovet.

Læreplanverket L-97 og andre offentlige skoledokumenter forfekter en inkluderende, likeverdig og tilpasset skole som skal gi plass for alle elever. Norsk Forskningsråds 5-årige forskningsprogram *Program for spesialpedagogiske tiltaks- og kunnskapsutvikling* som ble gjennomført i 2. halvdel av 1990-årene ble oppsummert i en artikkel av Ogden (1999). Han framhever den kritikken som de ulike forskningsbidragene rettet mot den spesialpedagogiske praksis i Norge. Om problematferd skriver han blant annet at problemforståelsen i skolen blir kritisert fordi den har vært preget av individorienterte patologiske årsaksforklaringer. Det vil si at man primært har søkt etter årsaker til problemer i elevene selv, heller enn i samspillet mellom individ og miljø. Videre etterlyses skolens forebyggende tiltak og manglende prioriteringer av vanskeligstilte grupper, deriblant elever som viser problematferd på skolen. Ogden (ibid, s. 30) sier avslutningsvis at foruten at det handler om å øke elevenes læringsutbytte og skolefaglige funksjon, handler det også om å sikre at

undervisnings- og læringsmiljøet utformes slik at det korresponderer med verdiene likeverd, normalisering og inkludering. Likeverd, normalisering og inkludering betyr at alle elever uansett evner og forutsetninger skal få muligheten til å delta i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet i skolen. Elever som har tilhørighet i opplæringstiltak utenfor dette fellesskapet har i utgangspunktet redusert mulighet til å delta. Vurdert ut fra prinsippene om likeverd, normalisering og inkludering er segregerende smågruppebaserte tiltak problematiske. (Nordahl m.fl. 2003).

Smågruppebaserte opplæringstiltak forbindes først og fremst med alternative skoler som er opplæringstiltak for små grupper av elever fysisk atskilt fra vanlig skole. I slike opplæringstiltak fikk 12–1300 elever hele eller deler av sin opplæring i 2005. Omtrent halvparten av elevene var heltidselever. (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Alternative skoler har vært en del av norsk skole i mer enn 25 år og har i offisielle sammenhenger tidligere stort sett vært et ”ikke-tema”. Det finnes noen få unntak fra dette i stortingsmeldinger hvor alternative skoler sporadisk har vært vist til som forbilder for skolen. (St.meld. nr 54 (1989–90) s. 72 og St.meld. nr 23 (1997–98)).

Hovedtrekkene i det historiske bildet har vært at de alternative skolene har levd sitt eget liv og i liten grad verken har blitt omtalt eller anerkjent offisielt. Gjennom mange år ble det skapt et inntrykk av at sentrale skolemyndigheter ikke var særlig begeistret for framveksten av alternative skoler. Samtidig har mange slike opplæringstiltak oppnådd stor anerkjennelse lokalt, ikke minst gjennom sin bruk av lokalmiljøet som læringsarena. Oppslag i lokalaviser har ofte gitt tiltakene positiv oppmerksomhet.

Kristin Clemet som var utdannings- og forskningsminister i Bondevik II-regjeringen (2001–2005), brøt med denne tradisjonen og var positivt opptatt av alternative opplæringstiltak. I denne perioden fikk alternative opplæringstiltak relativt stor positiv oppmerksomhet fra sentralt administrativt og politisk hold i Norge. I et intervju i 2002 uttalte Utdannings- og forskningsministeren nokså uforbeholdent at hun ønsket flere ”alternative opplæringstilbud”. I ”Statped”, informasjonsbladet for det statlige spesialpedagogiske støttesystemet, finner vi følgende utsagn i februarnummeret i 2002: *”Vi har en rekke strålende eksempler på kommuner som har fått til gode alternative skoletilbud for de få som kanskje ødelegger for de mange, sier statsråd Kristin Clemet. Nå vil hun få bort tabuene rundt de alternative tilbudene og få flere kommuner til å prøve ut flere alternativer”* (Statpedbladet, nr 1 2002).

Vi finner de samme synspunktene igjen i mer formelle sammenhenger som i Rundskriv F-120-02, Satsingsområder for Utdanningssektoren i 2003. Under pkt. "2.4 Skolens innhold og læringsmiljø" står det:

"Ikke alle elever har godt nok utbytte av det vanlige skoletilbudet. I enkelte tilfeller kan det være påkrevet med alternative opplæringstilbud for å gi alle elever god læring og muligheter til å mestre de utfordringer de får. Skoleeier har ansvar for å utvikle og gi alternative tilbud."

Samtidig som vi altså kan registrere en viss endring i sentrale skolemyndigheters holdning overfor de alternative opplæringstilbudene, fikk det samme departementet ved det daværende Læringscenteret utarbeidet to veiledningshefter som tar for seg alvorlig atferdsproblematikk i skolen. Heftene som både oppsummerer relevant nasjonal og internasjonal forskning på fagfeltet, gir relativt detaljerte anvisninger for hvordan skoler kan bygge opp sin beredskap og kompetanse. Det blir også gjort viktige formelle og juridiske avklaringer når det gjelder elever som viser alvorlig problematferd. Avklaringer og anbefalinger i forbindelse med forskjellige former for alternativ opplæring har naturlig nok fått sin plass i disse veiledningsheftene. Når det gjelder spørsmålet om å ha egne grupper for elever som viser relativt store atferdsvansker er konklusjonen i veilederne entydig og klar: *"Faggruppen anbefaler på forskningsmessig grunnlag at segregering av utfordrende elever i form av smågruppertiltak organisert utenfor skolen bør benyttes med betydelig større forsiktighet og tilbakeholdenhet enn man hittil har gjort."* (Veileder for skolen, s. 38). Dette står i sterk kontrast til det Kristin Clemet uttalte som Utdannings- og forskningsminister.

Hvordan er det rimelig å forstå disse motstridende signalene? Er det uttrykk for en reell uenighet i dette viktige spørsmålet? Hva skal man tro som lærer, rektor eller skolepolitiker? Og hvordan skal ansatte i vanlig skole og alternative opplæringstiltak forholde seg?

Et vesentlig spørsmål er om alternative skoletiltak med segregerte grupper kan virke bremsende på utviklingen av en inkluderende skole. Midt på 1980-tallet ble det reist spørsmål om de alternative skolene ville bli soveputer for den vanlige skolen (Spesialpedagogikk 1985). Så langt jeg kjenner til har ikke dette spørsmålet vært undersøkt på vitenskapelig holdbare måter i Norge. Desto mer gir spørsmålet grunnlag for ulike "magefølelser" og meninger, og kan ofte være gjenstand for heftige debatter. Sentrale problemstillinger i slike debatter er ofte enkeltelevers

skjebne her og nå i motsetning til et langsiktig perspektiv om hvordan skolen skal utvikles til å bli mer inkluderende, også for de elevene som tradisjonelt er mest brysomme.

Skoler som allerede har etablert segregerende alternative opplærings-tilbud kan oppleve det som svært vanskelig å avvike slike elevplasser fordi det da kan se ut som om man er villig til å ofre enkeltelever ut fra et ønske om å tvinge fram en utvikling av hele skolen. Problemstillingen kan betraktes som uttrykk for en mulig motsetning mellom et individperspektiv og et systemperspektiv og en motsetning mellom et kortsiktig og et langsiktig perspektiv. Ut fra etiske vurderinger vil det i praksis være svært vanskelig å begrunne endringer med hva som er målet på lang sikt dersom det er enighet om at endringene på kort sikt vil medføre en forverret situasjon for enkeltelever. Dette kan kanskje være noe av forklaringen på hvorfor eksistensen av mange alternative skoler viser bemerkelsesverdig stabilitet tatt i betraktning elevgruppa og utfordringene de ansatte ofte har. Når man likevel noen ganger legger ned eksterne alternative elevplasser er begrunnelsene gjerne knyttet til økonomi.

Samfunnet og den enkelte – pendelen svinger

Den offisielle, formulerte begrunnelsen for segregerende, alternative opplæringstiltak har endret seg over tid. Fra 1930-årene og fram til midten av 60-tallet endret argumentasjonen seg fra et kollektivistisk, systembevarende perspektiv, til et perspektiv hvor det enkelte individ og dets behov ble satt i sentrum. Folkeskoleloven av 1936 inneholdt bestemmelser om hvilke elever som kunne utelukkes fra undervisningen; det var elever som *“på grunn av åndelige eller legemlige mangler ikke kan følge med i undervisningen”* og elever som *“viste så dårlig oppførsel at de andre skolebarna derved utsettes for skadelig påvirkning”*. (Høigård og Ruge 1971, s. 288).

I de siste 30–40 årene har begrunnelsene for en ekskludering i langt større grad vist til *de behov eleven selv har*. Dette gjaldt f.eks. opphold på statlig spesialskole for elever med sosiale og emosjonelle vansker. Ved å vise til individets egne behov for tilrettelegging har begrunnelsen vært i overensstemmelse med lovverket og overordnede skolepolitiske dokumenter.

Det er likevel for enkelt å si både politisk og faglig, at det er noen generell enighet om et slikt endret perspektiv. Disse to prinsipielt ulike måtene

å argumentere for et behov for ekskludering, er begge stadig aktuelle. Endringen i Lov om Grunnskolen § 8-1 tredje ledd i 2002 viser dette med all tydelighet. Her blir det åpnet for å flytte elever uten samtykke ”når omsynet til dei andre elevane tilseier det”. Vi ser at også på andre områder i den skolepolitiske debatten er det en tendens til at argumentasjonen fra tidligere tider dukker opp; våre dagers krav om økt kunnskapsnivå i skolen har igjen aktualisert spørsmålet om skolens behov for å slippe å ha ansvaret for absolutt alle.

Læreplanen levner ingen tvil om hvilket perspektiv som i denne sammenheng er det rådende; Tilpasset opplæring for alle er det grunnleggende prinsipp, og individets rettigheter står i sentrum. Følgende sitat fra læreplanen illustrerer at perspektivet som lå til grunn for folkeskoleloven av 1936, nå på en måte er “snudd på hodet”: *“Alle elevar har rett til opplæring i ryddige og rolige former, og har selv medansvar for dette.”*

Ut fra en faglig vurdering kan en ekskludering være et godt begrunnet og et vel overveiet nødvendig tiltak. Men slike løsninger reiser også mange prinsipielle spørsmål. Er dette mest i overensstemmelse med elevens eller skolens interesse? Hvilke følger kan en slik ekskludering få? Er det uforsvarlig å *ikke* fjerne eleven? Vil dette påvirke skolens evne til å utvikle seg slik at alle elever blir ivaretatt? Får eleven den tilpassede opplæring som han har krav på *ved* å bli ekskludert? Eller er det nettopp fordi han *ikke* får en tilpasset opplæring at han må ekskluderes? Er det bedre å være integrert i en liten gruppe selv om man har blitt ekskludert fra et større fellesskap? I St.meld. nr. 30, Kultur for læring (2003–2004) blir det understreket at det avgjørende spørsmålet i slike sammenhenger er elevens egen opplevelse.

Alternativ opplæring

Under betegnelsen alternative opplæringstiltak kan man samle mange av grunnskolens smågruppetiltak overfor elever som viser problematferd. Betegnelsen blir brukt for å understreke at tiltakene har innhold og arbeidsmåter som ikke har vært vanlige i skolen. Det er vanlig å skille mellom skoleeksterne og skoleinterne og kombinerte tiltak (Sørlie 1991). Organiseringen av tiltakene og grad av fellesskap mellom elever i tiltaket og elever i vanlig skole, er svært varierende (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006).

De mest vanlige *skoleeksterne opplæringstiltakene* er de alternative skolene. Dette er en form for tiltak som i løpet av kort tid fikk relativt stor utbredelse og som viser gode resultater, Sørлие (1991) fant ca 50 slike tiltak i 1991. Antallet hadde blitt fordoblet siste halvdel av 80-tallet og i grove trekk skjedde det i første halvdel av 90-årene en ny fordobling. (Nergaard 1995). I 2005 var antallet kommet opp i 150 skoleeksterne tiltak og 1200–1300 elever får hele eller deler av sin opplæring i slike tiltak.

Etter lokale initiativ blir små enheter organisert som egne tiltak delvis eller helt uavhengig av de ordinære skolene. Både innhold og organisering skiller seg klart fra den ordinære skolen. Tiltakene har ofte lite tradisjonelt skolepreg, og forholdet mellom lærere og elever er tettere og mer personlig enn det som er vanlig i undervisningssammenheng. Andre typiske trekk er: høy lærertetthet, få lærere har all undervisning, flat struktur, timeplanen er kun rettesnor – stort rom for improvisasjon, vekt på basiskunnskaper og praksisrelatert innlæringsmetodikk, tett samarbeid med foreldre og kommunale etater, vekt på tilknytning til lokalmiljøet. De aller fleste alternative skolene har etter hvert fått en generelt god anseelse (Sørлие 1991). Det er langt på vei allment akseptert at de gir et godt tilbud til en gruppe elever som er svært vanskelig for den vanlige skolen. Samtidig blir det hevdet at kvaliteten på tiltakene varierer (Nordahl m.fl. 2003). Et viktig utviklingstrekk er at de skoleeksterne tiltakene nå gir deltidstilbud til omtrent halvparten av elevene. Likevel er de alternative skolene vår tids form for radikal ekskludering av elever fra grunnskolen, og det er et økende antall elever på ungdomstrinnet som får sin opplæring i slike tiltak. Framveksten av slike tiltak er derfor med på å aktualisere spørsmålet om ekskludering av elever med atferdsvansker lar seg forene med samfunnets ideologi for en inkluderende grunnskole.

I *skoleinterne tiltak* har elevene felles fysisk miljø med andre elever som hovedramme omkring sin skolehverdag. Men organisering og gjennomføring av det enkelte opplæringstiltak vil være helt avgjørende for om dette i *praksis* likevel vil innebære en ekskludering av elevene. Tradisjonelle spesialpedagogiske løsninger med enetimer, assistent som fotfølger osv., vil i mange tilfeller oppleves som en ekskludering. Det samme gjelder kombinerte tiltak hvor elevenes opplæringstilbud også omfatter utplassering i arbeidslivet. Antallet elever som får opplæring i skoleinterne tiltak viser ikke en tilsvarende vekst fra 1991 til 2005 som elever i skoleeksterne tiltak (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006).

Ulike begrunnelser i praksisfeltet

Feltet smågruppebaserte opplæringstiltak er ofte preget av ulike virkelighetsoppfatninger hos de forskjellige involverte parter. Fra ulike posisjoner legger man vekt på forskjellige sider av problematikken og ulike forhold blir vurdert til å være de mest sentrale.

Skolene som avgir elever til eksterne tiltak er mest opptatt av hvor vanskelig det er å gi disse elevene et forsvarlig opplæringstilbud i den vanlige skolen. *”Vi har noen få elever som vi simpelthen ikke klarer å gi noe tilbud”*. De legger også ofte vekt på hensynet til de andre elevene på skolen. Begrunnelsene kan til dels være knyttet til ressurser. I beskrivelsen av elevene fremstår de ofte som interesseløse og negative.

De alternative opplæringstiltakene på sin side fokuserer på hvor lite flinke man er i vanlig skole til å ta vare på disse elevene. *”Her hos oss blir elevene sett og møtt på en måte de aldri har opplevd før på skolen.”* Betydningen av gode relasjoner mellom voksne og den enkelte elev blir vektlagt. Elevenes mulighet til mestring er i fokus.

Skolemyndigheter, både på lokalt og sentralt nivå er ofte opptatt av at det er for lettvinnt for skoler å bli kvitt sine problemelever ved å sende dem til et eksternt smågruppetiltak. Generelt kan man antyde at denne vurderingen blir tillagt mer vekt desto lenger man kommer fra pedagogisk praksis i klasserommet.

En måte å forstå forholdet mellom eksterne opplæringstiltak og ordinærskolen er at de er i et visst avhengighetsforhold; den vanlige skolen sliter med å klare å gi tilpasset opplæring til mange elever. Noen av disse elevene, ofte de som oppfattes som brysomme, kan man argumentere for å slippe å ha ansvar for. De eksterne tiltakene er på sin side avhengig av å få elever for å kunne opprettholde sin virksomhet. Et forhold som virker kompliserende på denne gjensidige avhengigheten, er tiltakenes behov for å ha heterogen elevsammensetning for å kunne lykkes med sitt arbeid.

De ulike parter virkelighetsoppfatninger som er beskrevet over kan bidra til å opprettholde en situasjon hvor det er vanskelig å få til en god utvikling.

Betydningen av deltakelse i fellesskapet

Når det gjelder alle grupper funksjonshemmede, minoriteter eller enkelt sagt elever med andre opplæringsbehov enn flertallet, står skolen overfor den utfordringen at samfunnets ideologi for grunnskolen sier at skolen skal være en skole for alle: *“Einskapsskulen skal femne alle grupper. Skulen er ein felles arbeids- og møteplass.”* (Læreplanen 1997).

Den enkeltes rett til opplæring i eget lokalmiljø står også stadig sterkere som prinsipp. Begrunnelser for dette prinsippet er knyttet både til integreringstanken, til prinsippet om normalisering og til utvikling av et mer desentralisert ansvar. Dette er et generelt utviklingstrekk på en rekke samfunnsområder, og har resultert i flere store sosial- og utdanningspolitiske reformer, som f.eks. HVPU-reformen og omorganisering av de statlige spesialskolene til kompetansesentra.

I forbindelse med skolens oppgave om å gi et tilpasset opplæringstilbud til alle elever oppstår det ulike grunnleggende dilemmaer. De største utfordringene er sett fra skolens side vanligvis knyttet til økonomi- og kompetansespørsmål. Skolen opplever at den ikke har tilstrekkelig med ressurser for å løse de oppgavene som den er pålagt. Dette gjelder også i stor grad tilpasset opplæring i forbindelse med atferdsvansker.

Målsettingen om at skolen skal gi tilpasset opplæring til alle elever omfatter samtidig et krav om normalisering som prinsipp for organisering og gjennomføring av opplæringen. En viktig side ved normaliseringsprinsippet er kravet om fullverdig deltakelse i fellesskapet for alle. Grunnlaget for en slik deltakelse i fellesskapet hele livet, blir lagt i skolen. Samtidig understrekes det også at skolen i seg selv er en viktig del av livet. Dette setter store krav til hvordan tilpasset opplæring organiseres og gjennomføres. Læreplanen legger i stor grad vekt på betydningen av skolen som grunnleggende faktor i utviklingen av fellesskapstilknytning for alle. Skolen har derfor en særlig viktig oppgave med å gi et opplæringstilbud som tilfredsstillere kravet om fullverdig deltakelse i fellesskapet også til de elevene som ut fra sine særtrekk og spesielle behov må få et annerledes opplæringstilbud enn flertallet.

Fellesskapsdeltagelse og problematferd

Det er mange viktige forhold som kan trekkes inn og vurderes i en grunnleggende diskusjon om ekskludering av elever som viser problematferd og alle elevers rett til fellesskapsdeltakelse. Noen av de viktigste forholdene kan være:

- Vurdering av hvilke sosiale sammenhenger som reelt fremmer mulighetene til fellesskapsdeltakelse for elever som viser problematferd. (Feks. vurdering av primærgruppers betydning (klasse), kontra sekundærgruppers betydning (de andre elevene, resten av skolen)).
- Vurdering om Læreplanens krav om fellesskapstilhørighet for alle virkelig skal forstås som absolutt alle, eller om det heller betyr nesten alle (Damsgaard m.fl. 1982, Haug 1996).

Det har avgjørende betydning at man både lokalt og sentralt i skoleverket drøfter spørsmål av prinsipiell karakter som oppstår i forbindelse med ekskludering av elever som viser problematferd. Slike drøftinger vil hjelpe oss å ta mer reflekterte og begrunnede valg.

Generelt har altså elever som viser problematferd samme rett som andre elever med særlige behov til å få sin opplæring i fellesskapet. Et vesentlig moment er imidlertid at noe av det særegne ved deres problem ofte nettopp er konflikter i forhold til andre mennesker, og da også i forhold til fellesskapet. Det er en vesentlig del av elevenes problem at de ved sin væremåte står i fare for å bli utstøtt og får voksne og medelever til snarere å føle antipati enn sympati. Problematferd opptrer i tilknytning til elever som ikke er flinke til å skaffe seg venner, som mangler evne til å knytte nære og stabile kontakter, og som voksne ikke vil bruke mer tid sammen med enn de må. Problematferd gjør ofte noe negativt følelsesmessig med voksne; irritasjon og sinne er vanligere enn medfølelse og sympati. Elevene vil også ofte medvirke til at svakheter ved læreres samhandlingsstil blir avdekket, og voksenpersoners mindre gode sider blir aktivert (Ogden 1987).

Vi kan altså få en dobbelt effekt av forhold som virker negativt på disse elevenes mulighet til deltagelse i skolens fellesskap:

- 1) Elever som viser problematferd vil ut fra sine særtrekk og spesielle behov generelt oppleves av sine omgivelser i skolehverdagen som elever med egenskaper som i seg selv bidrar til å bli utestengt fra skolens fellesskap.

2) I tillegg vil elevene i varierende grad reelt også trenge en annen undervisning enn den flertallet av elevene får. Opplæring som organiseres i egen gruppe eller i egen virksomhet vil generelt kunne virke ekskluderende i forhold til fellesskapsdeltakelse.

Vi kan videre anta at disse elevene på bakgrunn av sine erfaringer i skolen, har et ekstra stort behov for å skaffe seg positive fellesskapsopplevelser. Samtidig er det dårlige mulighetene for å få slike erfaringer, hvis ikke skolen bevisst og målrettet arbeider for dette.

Smågruppetiltak – en frivillig sak?

Deltakelse i smågruppebaserte opplæringstiltak vil i varierende grad være basert på frivillighet fra elevenes side. Frivillighet i denne forbindelsen vil være et relativt begrep og ikke så lett å definere i praksis. Vi kan skille mellom elevers formelle og reelle mulighet til å velge. I forbindelse med alternativ opplæring vil skolen i de fleste tilfeller bruke formuleringen at den *gir et tilbud* til elever som viser problematferd. Dette kan først og fremst innebære elevers formelle mulighet til å velge. I prinsippet står de da selv fritt til å velge mellom to forskjellige opplæringstilbud. Spørsmålet er imidlertid i hvilken grad elevene opplever at det reelt er muligheter til å velge mellom alternativer?

Sørli (1991) viser i en undersøkelse til at de alternative skolene er et frivillig skoletilbud. Det blir likevel understreket at i praksis kan frivilligheten være begrenset fordi det ligger sosialt press fra hjemmeskolene eller andre bak søknadene. Det samme finner Ulleberg (1998) i en undersøkelse på Sollerudstranda skole i Oslo. Som tidligere vist til vil spesielle trekk ved problematferd bidra til å skape et ekskluderingspress fra omgivelsene. Problematferd betyr at det oppstår og blir vedlikeholdt konflikter mellom mennesker, og i disse konfliktene kan det ligge sterke interesser for at elever gis et annet tilbud, det vil si fjernes fra miljøet. Det er grunn til å tro at et slikt press også vil kunne gjøre seg gjeldende når det gjelder elevenes deltagelse i interne tiltak.

En måte å forstå betydningen av at alternative opplæringstiltak framstår som frivillige tilbud, er å se dette i forbindelse med spørsmålet om elevenes motivasjon. I skolen vil lærerne ofte oppleve elever som viser problematferd som umotiverte og kanskje også ødeleggende for andre elevers motivasjon. Det er mulig at utgangspunktet i elevens eget valg og hans kontroll over egen situasjon må betraktes som et svært vesentlig

pedagogisk forhold i forbindelse med smågruppebasert opplæring. Med frivillighet som grunnlag kan man klare å bygge opp elevens interesse og ansvarlighet for egen opplæringssituasjon. Veilederheftene fra Lærings-senteret (Nordahl m.fl. 2003) legger stor vekt på betydningen av at slike opplæringstiltak bygger på frivillig deltakelse for elevene.

Tilpasset elevene eller skolen?

Et viktig spørsmål er hvilke behov slike opplæringstilbud kan sies å dekke. Formelt er det selvsagt elevenes behov for tilpasset opplæring som er utgangspunkt for etablering og organisering av alternative opplæringstiltak. På den annen side er det også åpenbart at skolen selv kan sies å ha noen bestemte behov når det gjelder hvilket opplæringstilbud som blir gitt denne elevgruppa. Det kan derfor være hensiktsmessig å se på hvilke behov som kan medvirke til etablering av pedagogisk praksis på dette området. Dette er behov som vanligvis i mindre grad blir formulert og fokusert.

Etableringen av smågruppebaserte opplæringstilbud kan vi forstå som uttrykk for to prinsipielt ulike behov, nemlig elevenes behov og skolens behov. Disse behovene kan igjen forstås og presiseres nærmere som enten *positivt* eller *negativt* uttrykte behov og illustreres i følgende tabell:

ELEVENES BEHOV		SKOLENS BEHOV	
Positivt uttrykt	Negativt uttrykt	Positivt uttrykt	Negativt uttrykt
Behov for å få spesielt tilrettelagt opplæring	Behov for å slippe å være i den vanlige skolen	Behov for å klare å utføre de oppgaver som er pålagt av samfunnet	Behov for å slippe å ha de elevene som «ødelegger» for andre

Figur 1. Elevenes og skolens mulige ulike behov uttrykt positivt eller negativt

Elevenes behov

Positivt uttrykt vil en del elever *ha behov for* et spesielt tilrettelagt opplæringstilbud. For noen elever vil dette behovet komme til uttrykk særlig gjennom sosiale problemer med hyppige og alvorlige konflikter med lærere og medelever, opposisjon til skolen og sabotering av det tilbudet som blir gitt. Andre elever vil mer stilltiende akseptere undervisninga,

men ikke delta i det sosiale fellesskapet eller ha det engasjement og utbytte som de fleste andre elevene har. Hvis elevene i liten grad får tilfredstilt sitt behov for opplæring, og i stedet har mange konflikter og/eller er isolert i skolemiljøet, er det rimelig at de også vil utvikle et behov for og *et ønske om å slippe* å være i den vanlige skolen. Dette ønsket om fritakelse er det grunn til å anta vil være sterkere jo dårligere tilbudet om spesielt tilrettelagt opplæring er. Elevene vil helst slippe å være i en situasjon hvor de på mange måter er fremmede og utsatte, med en opplevelse av å ikke bli verdsatt i fellesskapet.

Skolens behov

Skolen har på sin side et behov som positivt uttrykt er å *klare* å løse de oppgaver som den er pålagt, og å vise dette gjennom sin praksis. Dette er ofte vanskelig overfor elever som viser problematferd. Hvis skolen innenfor sine vanlige rammer i for liten grad klarer å løse oppgavene når det gjelder disse elevene, vil den også ha behov for å slippe å ha ansvaret for dem, altså ha et ønske om å bli fritatt. Skolen vil da tilsynelatende løse sin oppgave bedre hvis den slipper å ha ansvaret for de elevene som ødelegger eller ikke har utbytte av den ordinære undervisninga. Sagt på en annen måte vil undervisningstilbudet generelt være mer i overensstemmelse med elevenes forutsetninger hvis de elevene som har minst utbytte isteden får undervisning et annet sted. Selv om slike mekanismer kan tenkes å være medvirkende til hvordan skolen forholder seg til problematferd behøver dette ikke å være klart i læreres og skolelederes bevissthet.

Organisasjoner kan ha både forfektete teorier og bruksteorier. I de forfektete teoriene viser man til verdier og oppfatninger alle sier at de tror på, og som blir ansett for å være de viktigste. Slike verdier er det en felles bevissthet om, og en finner de i offisielle, gjerne formulerte målsettinger og visjoner. Brukteoriene er de oppfatninger, teorier og verdier som reelt ligger bak organisasjonens og det enkelte organisasjonsmedlems handlemåte. Ofte er bruksteoriene ikke bevisst for medlemmene, og de kan derfor være særlig vanskelig å kartlegge (Bang 1992).

På denne måten kan vi tenke oss at den *offisielle begrunnelsen* for å gi elever alternativ opplæring, er deres behov for tilpasset opplæring. Alle vil gi sin tilslutning til dette, og begrunnelsen vil være i overensstemmelse med skolens grunnleggende prinsipper. Hvis elevenes deltakelse i den alternative opplæringa samtidig innebærer at skolen slipper å tilpasse seg elevene, kan vi stille spørsmål ved hva det er som egentlig

ligger bak etableringen av tiltaket. Selv om vi i liten grad kan klare å finne presise svar på en slik problemstilling, er det viktig å være opptatt av en mulig sammenheng.

Til beste for hvem?

Artikkelens tittel «Smågruppetiltak – til beste for elevene eller skolen?», kan oppfattes som en påstand om at det *nødvendigvis* er en motsetning mellom elevenes og skolens behov i forbindelse med alternativ opplæring. Dét ville være en forenklet og feilaktig oppfatning. Ikke desto mindre mener jeg at det er viktig å stille spørsmål om denne mulige motsetningen for å kunne forstå utviklingen av opplæringspraksis.

Det vil selvsagt ikke være rimelig å hevde at det ensidig enten er elevenes eller skolens behov som ligger til grunn for organisering av alternativ opplæring. Snarere vil det være snakk om i hvilken grad de ulike behovene påvirker utviklingen av opplæringstilbudene på den enkelte skole. Både elevenes og skolens behov vil i realiteten være med å påvirke hvilket tilbud skolen vil gi. Men det kan være uklart om det er elevenes eller skolens behov som er utgangspunktet for organisering av tiltak. Det blir også vesentlig å være klar over den gjensidige påvirkning og tilpasningen mellom forholdene som ligger bak de ulike behovene. Kan tilgangen på elevplasser som innebærer en ekskludering påvirke normalskolens evne til og prioritering av å gi et tilbud til elever som viser problematferd? Bidrar framveksten av alternative tilbud til at skolen opererer med et alle-begrep som i realiteten ikke omfatter alle elever? Legitimerer eksterne alternative tiltak at vanlig skole blir for de som har en viss evne til å tilpasse seg, mens de ikke-konforme elevene betraktes som upassende og uønsket i vanlig skole?

Smågruppebaserte opplæringstiltak bidrar til at en utsatt elevgruppe får opplæring, og må betraktes som viktige og for så vidt nødvendige elementer i norsk skole. Samtidig vet vi at kvaliteten på slike opplæringstiltak varierer (Nordahl m.fl. 2003). Hvis framveksten av smågruppetiltak fører til at den vanlige skolen føler seg fritatt fra å inkludere alle, vil man kunne oppleve at stadig flere trenger alternativer fordi skolen har plass til stadig færre. Blir tiltakene brukt for å fjerne og usynliggjøre brysomme elever ut fra ikke-formulerte bruksteorier som først og fremst tar vare på skolens eget behov? Hvilken sammenheng er det mellom organisering av smågrupper for elever som viser problematferd og elevenes sosiale og faglige utvikling? Eller er mangelen på fellesskapsdeltakelse egentlig mer knyttet til sosiale enn organisatoriske og fysiske dimensjoner?

Disse spørsmålene framstår som sentrale i diskusjonen om de smågruppebaserte opplæringstiltakenes plass i skolesystemet. Vi trenger mer kunnskap om ulike måter å organisere opplæring i grunnskolen. Slik forskning har vært etterlyst av ledende skoleforskere og er nødvendig i tida som kommer (Sørlie 1999, Rapport 2000, Nordahl m.fl. 2003). I tillegg til dette må vi ha engasjerte og bevisste pedagoger og ledere i skolen. Vi må stille spørsmål ved og sette kritisk søkelys på løsninger i skolen som kan innebære ulikheter i elevers muligheter til positiv utvikling.

Litteratur

- Bachmann, K. & P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda. (Forskningsrapport 62/2006).
- Bang, H. (1992): *Organisasjonskultur*. Oslo: Tano forlag.
- Damsgaard, Bjørn m.fl. (1982): *Hvem er alle? Og hvem er så de andre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1995): *Dilemma i spesialundervisninga*. I: *Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 18–25.
- Haug, P. (1996): *Lærarutdanning til ein skule for alle*. I: *Spesialpedagogikk*, nr. 9, s. 3–12.
- Jahnsen, H. (2005): Sosial kompetanse og problematferd blant elever i alternative skoler. I: *Spesialpedagogikk* nr. 9, s. 30–44.
- Jahnsen, H., S. Nergaard og S. Val Flaatten (2006): *I randsonen. Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Oslo.
- Nergaard, S. E. (1995): *Alternativ opplæring – alternativ for elevene eller skolen?* [Hovedoppgave til 3. avd. spesialpedagogikk] Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Nergaard, S. E. (1997): *Alternativ opplæring – alternativ for elevene eller skolen?* I: *Spesialpedagogikk*, nr. 7, s. 32–38.
- Nordahl, T., T. Manger, M.-A. Sørlie og A. Tveit: (2003a): *Veileder for skoleeier og skolens ledelse. Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringssenteret.
- Nordahl, T., T. Manger, M.-A. Sørlie og A. Tveit: (2003b): *Veileder for skolen. Alvorlige atferdsvansker. Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringssenteret.
- Nordahl, T., T. Manger, M.-A. Sørlie og A. Tveit (2006): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (1984): *Alternative skoler som skolemodell og pedagogisk idé*. I: *Spesialpedagogikk*, nr. 7, s. 4–14.
- Sørlie, M.-A. (1991): *Alternative skoler*. Oslo: Barnevernets utviklingssenter.
- Sørlie, M.-A. (1999): *Alternative skoler. Lovende tiltak i forebyggingen av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomning*. I: *Spesialpedagogikk* nr. 9, s. 12–24.
- Ulleberg, I. (2000): *Hvordan går det med dem? En etterundersøkelse av Sollerudstranda skoles elever 1991–1995*. Oslo: Sollerudstranda skole.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (1990): St.meld. nr. 54: *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo, 1989.



Torunn Tinnesand er sosionom med hovedfag i sosialpedagogikk fra UiO. Hun har tidligere arbeidet med kompetanse-, personal- og organisasjonsutvikling i privat og offentlig sektor. Hun har lang erfaring fra arbeid i PP-tjenesten, og har vært leder for en alternativ skole. På Lillegården kompetansesenter har hun siden 2000 arbeidet med skoleutviklingsprosjekter i ulike kommuner, hvor hun har vært særlig opptatt av PP-tjenestes rolle i utvikling av et inkluderende læringsmiljø.



Artikkel 6

Språk skaper virkelighet

Av Torunn Tinnesand, Lillegården kompetansesenter

Noen ord når fram til meg på en slik måte at jeg får en ny eller dypere forståelse. Da jeg studerte pedagogikk presenterte min veileder Erling Lars Dale meg for et uttrykk som ga meg en slik dypere forståelse. ”Begreper er det vi griper og begriper virkeligheten med”, sa han. Jeg var leder for en alternativ skole samtidig som jeg jobbet med hovedfagstudiet, og opplevde at de nye teoretiske begrepene hjalp meg til å forstå mine utfordringer i praksis på en ny måte. Med ny forståelse ble det naturlig å handle annerledes. Nye ord bidro til å skape ny mening og ny praksis.

I Trøndelagsprosjektet hadde vi fokus på forhold i skolekultur og læringsmiljø som påvirker elevers læring og atferd. Språk er en viktig del av en kultur. Gjennom språket etableres felles virkelighetsoppfatning og referanseramme. Språket beskriver felles virkelighet og det skaper felles virkelighet.

Skolegruppene som deltok i prosjektet hadde beskrevet en utfordring fra egen praksis som de ønsket å håndtere bedre. En av skolegruppene som deltok hadde følgende casebeskrivelse av hva de ønsket å finne bedre løsninger på.

”Vår skole har noen elever som vi ikke klarer å gi et tilfredsstillende undervisningstilbud. De har så lav motivasjon for skole og skolearbeid at ingen av skolens aktiviteter ser ut til å nå fram til dem. De forstyrrer

egen og andres læring i en slik grad at dette ikke kan fortsette. De trenger et alternativt opplegg, men vi vet ikke hva det skal være, eller hvordan vi skal få det til på vår skole.”

Språket i denne beskrivelsen uttrykker en forståelse av at det er noe med noen elever som ikke passer inn i skolens ordinære opplegg. På den første prosjektsamlingen fikk deltakerne opplæring og trening i systemteoretisk analyse. Det førte til at denne skolegruppa endret sin problemforståelse. De hadde erkjent at det var noe med skolens tenking og praksis som ikke passet for alle elever, slik at kulturen virket ekskluderende for en del elever. De skiftet fokus, fra ønske om å lage alternativt opplegg til noen få elever som ikke passet inn, til ønske om å endre skolekulturen slik at alle elever får et tilbud de kan passe inn i. På den siste prosjektsamlingen illustrerte denne gruppa sin egen endringsprosess blant annet ved hjelp Pink Floyd's melodi "Another Brick in the Wall", fra konseptalbumet "The Wall". Hovedpersonen i konseptet har mistet sin far under 2. verdenskrig, og hatt en overbeskyttende oppvekst sammen med sin mor som har bidratt til å gjøre han isolert. Etter hvert begynner han å lage sin egen fantasiverden der hver negative opplevelse i livet er en stein i muren som han begynner å bygge rundt seg selv i sitt eget hode (Wikipedia).

De hadde også skrevet diktet "*Hvem er skolen for?*" hvor de peker på motsetninger i skolens kultur som fører til inkludering av noen og ekskludering av andre. Oppsummeringen ble framstilt som en analyse av "skolen som system og eleven som representant for selve livet". Presentasjonen viste ved hjelp av ord og musikalske uttrykk at denne skolegruppa hadde fått et ganske annet perspektiv på egne utfordringer i forhold til hva de presenterte i starten av prosjektet. Utfordringen videre består blant annet av hvordan de legger til rette for å implementere den nye forståelsen og det nye språket i resten av skolekulturen.

Tolkningsvaner og språklige uttrykk

Da jeg arbeidet som PP-rådgiver hadde jeg fått en henvisning som gjaldt Tore, en elev i 8. klasse. Læreren hadde beskrevet hvordan denne elevens uro og disiplinproblemer hindret henne i å undervise i klassen. Som et ledd i kartleggingen av denne saken ville jeg observere i klassen for å finne ut av hva som påvirket denne atferden. Jeg satt bakerst i klasserommet og noterte alt som foregikk. Dette er en kort oppsummering: Tore kom fem minutter for seint sammen med to andre gutter. De gikk

rolig og satte seg på plassene sine. Den første halvtimen satt Tore rolig og fulgte med. Ellers i klassen var det mye uro som lærer ikke reagerte på. Til sammen seks elever drev med mye tull og tøys som jeg oppfattet som uvanlig i en 8. klasse, som for eksempel å kaste papirfly, skyte papirkuler med strikk, stikke blyant i andres ører, slå en elev i rygg og hode med linjal. Etter circa en halv time satte Tore seg opp i vinduskarmen og åpnet vinduet. Han satt med ryggen mot det åpne vinduet mens han rakk opp hånden for å svare på et spørsmål læreren hadde stilt. Da sa læreren med sint stemme at han fikk se å sette seg ned på stolen, ellers ville hun ikke spørre han om noe. Hun henvendte seg til en annen elev som hadde hånden oppe. Tore sa med høy og sint stemme at han hadde hånden oppe først, og at lærer aldri gadd å spørre han. Han flyttet seg fra pulten sin og over på en ledig pult rett foran læreren. Nå satt han der og viftet med hånden hver gang lærer sa noe eller spurte om noe, men lærer overså han og spurte andre elever. Timen gikk mot slutten og den generelle uroen økte. Da lærer på slutten ga noen beskjeder om hjemmearbeid var det så mye uro at det var grunn til å tro at et fåtall av elevene fikk med seg dette.

Etter at timen var slutt hadde jeg et møte med lærer hvor jeg leste opp observasjonsnotatene mine. Hun ble veldig overrasket over det jeg hadde observert fra den første halvtimen, da Tore satt rolig og oppførte seg helt greit. Hun var tydeligvis ikke klar over hvor mye uro det var i klassen, og hvor lite hun reagerte på dette. Da jeg spurte henne om hvordan hun ville beskrive problemet etter dette, svarte hun "for slapp klasseledelse" og "dårlig relasjon til Tore". Denne nye beskrivelsen gir et annet handlingsgrunnlag enn beskrivelsen av Tore som bråkmaker. Det er imidlertid ikke uvanlig at læreres problembeskrivelser først og fremst fokuserer på de elevene som de opplever som forstyrrende og vanskelige.

Når vi møter ulike fenomener og situasjoner, enten det er fysisk eller menneskelig og sosialt, så starter en persepsjonsprosess hvor vi organiserer sanseinntrykk i meningsfulle helheter. Vi bombarderes av sanseinntrykk hvert eneste sekund. De fleste sanseinntrykkene bearbeider vi ikke, de filtreres bort og fester seg ikke i vår bevissthet. Hvilke sanseinntrykk som oppfattes, og hvordan disse organiseres og tolkes, avhenger av hvilken tidligere kunnskap og erfaring vi har. I eksemplet over var det lærers tidligere negative erfaringer med Tore som var i sentrum for lærerens oppmerksomhet. De andre elevene var hun vant til å tolke som greie å korrigere, mens Tores atferd var vant til å tolke som kverulering, motstand og protest.

Det er mange fordeler med en slik automatisk forenkling og sortering av inntrykk, særlig når det gjelder fysiske fenomener. Virkeligheten blir mer oversiktlig ved at vi forenkler den. Vi opplever å få oversikt og mening, logisk og effektivt. Men det er også noen farer forbundet med slik forenkling, særlig når det gjelder sosiale situasjoner og menneskers atferd. Vi kan feiltolke informasjonen og vi risikerer å legge til informasjon som ikke er riktig eller relevant. Vi kan også hindre ny og mer relevant forståelse av enkelte fenomener og situasjoner ved at vi overforenkler og inntar feil fokus. Hvis vi fokuserer på det som virker mest kjent i stedet for å bruke litt tid på å få mening ut av det ukjente, kan vi komme til å tillegge informasjon som er uvesentlig i situasjonen alt for stor vekt.

Ideer om språk

Tom Andersen (1999) presenterer fem grunnleggende ideer om språk. For det første er språk en sosial aktivitet som består av å uttrykke seg gjennom tegn og kroppslig aktivitet. For det andre så bærer uttrykkene med seg mening. Meningen ligger *i* uttrykket, for eksempel *i* ordet, eller *i* det fysiske uttrykket. Uttrykket gir mening ved at den som oppfatter det, gjenopplever noe vedkommende allerede har erfart. Den tredje ideen består av at uttrykkene kommer før tanken. "Det gjelder å prate, slik at vi kan finne ut hva vi tenker!" Den fjerde grunnleggende ideen er at språket både er informativt og formativt. Gjennom språket informerer vi om erfaringer og oppfatninger, men samtidig former vi både oppfatninger og erfaringer. "En blir den en blir i det en uttrykker seg. En gjør ikke noe snilt fordi en er snill. En blir snill når en gjør noe snilt", sier Andersen. Den siste grunnleggende ideen består av at språket "forhekser". Språkets formative kraft former forstanden, og kan forandre våre grunnleggende antakelser. Uttrykket "Finn er voldelig", kan forhekse oss til å tro at Finn har en egenskap som gjør at han *må* opptre voldelig. Uttrykket "Finn ble så sint at han banket opp kona, da han forsto at hun hadde løyet for han", former en oppfatning av at det er noe i relasjonen mellom Finn og kona som i en bestemt situasjon har fått han til å slå i sinne. Ingen *er* voldelig, men alle *kan komme til å utøve* voldelige handlinger i visse situasjoner, er Andersens budskap.

I enhver skolekultur (og andre kulturer) vil vi nok finne noen ord og uttrykk som "forhekser" og former den kollektive forståelsen, både av situasjoner, relasjoner og personer. Et eksempel på slike uttrykk er for meg "Hvor skal vi få tid til det fra? Skal vi få enda flere oppgaver oppå alt

det andre vi har fra før?” Dette uttrykk forhekser oss til å tenke at tid og oppgaver er noe lineært og statisk, i stedet for å tenke oppgaver i tid som evig foranderlig. Når vi begynner å gjøre ting på nye måter så er det ikke naturlig at vi samtidig fortsetter å gjøre det gamle på den gamle måten på samme tid? Hvis en lærer har vært på kurs og lært å bruke IKT som verktøy i undervisning av elever så kan det være naturlig at han også fortsetter å bruke andre undervisningsmetoder, men ikke samtidig. Han velger å erstatte IKT med andre arbeidsmåter i visse situasjoner.

Vi har alle noen grunnleggende antakelser om hvordan elever, lærere og undervisningssituasjoner skal være, og vi har et språk for å sortere ut det som ikke passer inn i dette bildet. Idealbildet for mange er elever som sitter rolig ved pulten og rekker opp hånda når de vil si noe. De som bryter denne normen blir lett definert som udisiplinerte, bråkete, frekke eller lignende. Hva om vi byttet ut slike betegnelser med ord som ivrige, spontane, interesserte, nysgjerrige og engasjerte? De ordene vi bruker om det som foregår i klasserommet er også med på å skape livet og relasjonene i klasserommet.

I prosjektet *Fin Stil* (Jahnsen m.fl. 2004) representerer uttrykkene ”No blame” og ”Can do” et viktig prinsipp for tilnærming til utfordringer. Disse ordene uttrykker forståelse av at positive forventninger og uttrykk skaper positive situasjoner og relasjoner. Tilnærmingen i ”LØFT: løsningsfokuset tilnærming” (Johnsrud Langslet 1999) gir også eksempler på hvordan positive formuleringer bidrar til å skape positive situasjoner. Både *Fin Stil* og *LØFT* kan forstås som en positiv ”forhekning” av virkeligheten. Ved hjelp av et positivt vinklet språk kan vår oppfatning av problematiske situasjoner og relasjoner snus. Ved hjelp av nye formuleringer får vi hjelp til å se situasjoner ut fra andre perspektiver.

Mange pedagogiske programmer for endring av atferd vektlegger ros og belønning for å skape positive relasjoner til elever. Dette er også et eksempel på hvordan bevisst bruk av språk og uttrykk kan bidra til å snu negativ atferd og negative relasjoner. Begynn å se og anerkjenne det positive framfor å bemerke det negative. ”Fem – en-regelen” innebærer at du bør gi fem ganger så mye positive som negative reaksjoner til barn for at de negative korreksjonene skal ha noen virkning. Dette betyr at du først må bygge et klima av tillit gjennom ros og anerkjennelse, for at korreksjoner skal ha positiv effekt. Om barnet er vant til mye negativ tilbakemelding, så preller både ris og ros av. Relasjonen mellom barnet og den voksne er ikke av en slik art at barnet bryr seg om hva den voksne sier. Respekten mangler.

Et positivt språk løser selvsagt ikke alt, men det kan være en begynnelse til å endre forståelse. Men dersom forståelse og holdning ikke endres, så vil ordene virke uekte og kunne gi en negativ effekt. Barn merker godt om du er ekte når du gir ros. En bør være svært oppmerksom på at språk er makt. Språket må speile den virkeligheten det skal uttrykke. Bevissthet om språk som endringsfaktor må være nært knyttet til etikk. Som pedagog må en være svært opptatt av å ikke misbruke makten som ligger i dette.

Ord som verktøy

Våre ord har den samme funksjon som verktøy i en verktøykasse. Utsagnet stammer fra filosofen Ludwig Wittgenstein, som også hevder at språket ikke representerer verden, men vår oppfatning av verden (Holmgren 2003). Vi *sier* ikke noe med ord, vi *gjør* noe med ordene. Ved å bli mer bevisst hvordan vi uttrykker vår oppfatning av virkelighetene vi lever i, kan vi bidra til å påvirke situasjoner og relasjoner slik at de blir mer i takt med våre intensjoner.

Utsagnet *"Vi har noen elever som vi ikke klarer å gi et tilfredsstillende tilbud"* kan benyttes som et verktøy til å fjerne disse elevene fra skolen, eller til å skaffe ressurser til å lage et alternativ tilbud innenfor skolen. Men er disse ordene et egnet verktøy til å øke elevenes motivasjon for skole? Eller er de et verktøy for å få slutt på atferd som forstyrrer undervisningen? Kanskje er utsagnet *"Vi har en skolekultur som ikke skaper gode nok læringsbetingelser for mangfoldet av elever"* et bedre verktøy om en ønsker å utvikle motivasjon for læring?

Ordene vi bruker uttrykker ulike språkspill som er en del av vår livsform og vår måte å leve på innenfor bestemte kontekster og kulturer. For å forstå ordene må vi lytte til historiene som fortelles av menneskene i disse kulturene, og hvilke ord de bruker for å beskrive sine erfaringer. Men vi må også ha fokus på hva ordene gjør med kulturen og det enkelte medlemmets selvforståelse. Vi må våge å stille spørsmål som utfordrer og ansvarliggjør den enkelte som aktør, både lærere, ledere, elever og foreldre. Ordene *"vi klarer ikke å gi alle elever et tilfredsstillende tilbud"* forhekser lærere til å tro at det er noen elever som er annerledes, og som har noen egenskaper som gjør at de ikke kan undervises i vanlige klasser.

Forholdene i norsk skole blir ofte beskrevet med ord som peker mer mot kriminalomsorg enn utdanning og oppdragelse. Dette utvalget av overskrifter er hentet fra norske aviser i løpet av et par uker høsten 2006: "Stadig mer vold i skolen", "Drapstrusler i skolegården", "Politi som vakt i skolegård", "Narkoalarm på skole". Slikt fokus kan komme til å frata skolen det pedagogiske ansvaret for å utvikle en inkluderende skole. Kan vi i det hele tatt forestille oss en reell inkluderende skole når språket som brukes for å beskrive utfordringene ligger så langt fra pedagogers oppfatning om hva som er deres arbeidsoppgaver? Tenking, språk og handling henger sammen, og om vi tenker og snakker om utfordringer i skolen som noe som ligger utenfor skolens kompetanse- og ansvarsområde, ja så blir det slik! Da ekskluderes alt og alle som ikke passer inn.

Forskjellig språk for forskjellige virkeligheter

"Tore er alltid den mest bråkete og urolige i klassen. Årsaken ligger i hjemmeforholdene. Der får han gjøre akkurat det han vil. Foreldrene har gitt opp å sette grenser for han for lenge siden". En slik beskrivelse av et problem kan knyttes til noen grunnleggende antakelser som er mer relevant for fenomener i den fysiske enn den sosiale verden. Dette språklige uttrykket speiler en forståelse av at Tores atferd kan knyttes til en stabil egenskap ved han, og at årsaken er lineært og stabilt knyttet til hans foreldre. Da blir lærerens handlingsmuligheter svært begrenset.

Det er forskjell på den fysiske og sosiale verden, og dersom vi bruker språk og begreper som speiler disse forskjellene får vi også et bedre grep om den virkeligheten vi er i. Den fysiske verden er noenlunde stabil og forutsigbar, og kan godt omtales med begreper som viser til stabilitet og lineære årsakssammenhenger. Den sosiale verden er derimot situasjonsavhengig og i stadig forandring, og krever derfor et språk som uttrykker dynamikk og sirkularitet.

"Tore oppfører seg i blant urolig og bråkete når han er usikker på hva han skal gjøre og om han kommer til å mestre oppgaven. Når han har en god relasjon til læreren og trygg på å få støtte og anerkjennelse, så går det bedre å stille krav til han." Denne uttrykksmåten viser en grunnleggende antakelse om at mennesker oppfører seg ulikt i ulike situasjoner, og at lærer kan bidra til positiv atferd ved å skape positive relasjoner og legge til rette for en trygg læringssituasjon.

Forhold i den fysiske verden kan vi *forklare* dersom vi har kunnskap om de aktuelle fenomener. Vi kan beskrive og forklare hvordan en PC er sammensatt og bygd opp, og hvordan den fungerer dersom vi har kunnskaper om dette. Forhold i den sosiale verden må vi nøye oss med å prøve å *forstå*. Ikke en gang for alle, men på nytt og på nytt, ettersom situasjoner og relasjoner endres. Vi kan *forstå* menneskers ulike uttrykk og handlinger, dersom vi kjenner menneskene og konteksten de handler innenfor.

Når det gjelder den individuelle, indre verden, kan vi aldri være sikre på å forstå. Vi kan *fornemme* andre menneskers glede, sorg og smerte, men vi kan aldri vite hvordan det oppleves og hva det betyr for den andre. Vi kan *fornemme* at andre har det vondt, ved å gjenkjenne uttrykk som vi forbinder med smerte. Vi kan iblant også kjenne egne kroppslige reaksjoner på uttrykk vi mottar, men vi forstår ikke fullt ut hva det er for den andre. "Han har det vondt" er uttrykk vi setter på det vi står overfor for å skape en mening om det vi selv opplever i relasjon til andre.

Det er en fare ved å beskrive personer og sosiale situasjoner med et språk som *forklarer* der det bare er mulig å *forstå* eller *fornemme*. Faren består blant annet at vi kan komme til å hindre andre i å være selvstendige og ansvarlige aktører. Når Tores atferd forklares med egenskapstrekk og hjemmeforhold så legger vi ansvaret utenfor Tore, og også utenfor læreren.

Noen kulturer er åpne for å *forstå* og *fornemme* det som skjer, mens andre kulturene i større grad har behov for å *forklare* forhold som de heller burde prøve å forstå, for å opprettholde sine antakelser om at virkeligheten er stabil om en bare fjerner det som forstyrrer ved å definere det som noe som ikke å høre hjemme i denne virkeligheten.

Usikre og skråsikre fellesskap

Jeg var med lærerne fra en skole på personalseminar i Budapest. Vi bodde på et hotell hvor vi ble opptatt av at betjeningen var så lite vennlige. Vi var raske til å sette dem i bås og tillegge dem visse nasjonale kjennetegn som "alvorlige, strenge og lite humoristiske". Det var nesten skummelt å oppleve hvor fort den negative omtalen bredte seg og ble til sannheter. Inntil en av lærerne hadde oppdaget at når hun smilte og hilste "Good morning, sir" før hun bestilte kaffe, så fikk hun vennlig og høflig behandling tilbake. Vår norske og hverdagslig slentrende form

”A cup of coffee, please” var ikke egnet til å fremkalle høflighet tilbake. I vår første, raske tolkning var vi i ferd med å tildele ”de andre” en felles merkelapp. I hotellpersonalets øyne opptrådte nok vi temmelig arrogant og uhøflig, med vår lite høflige språkform.

Lærere i enhver skolekultur har sitt felles språk å omtale elever, foreldre, samarbeidspartnere og skolepolitikere på. Hvordan dette språket har oppstått og blir vedlikeholdt snakkes det oftest lite om. Det bare er sånn! Når jeg har kommet som utenforstående inn i skoler, har jeg ofte undret meg over hva og hvem som har makt over fellesskapets meningsunivers eller fortolkning av virkeligheten. Jeg har vært i skolekulturer som bobler over av ulike meninger og heftige diskusjoner, men jeg har også vært i kulturer hvor det er tre–fire av lærerne som ser ut til å ha hegemoni på å mene noe. Når disse har talt er det ingen andre som sier dem i mot. Deres uttalelser møtes enten med samtykke eller taushet.

I fellesskap der bare én språkform godtas eller kun enkelte personer uttrykker seg, vil fellesskapets virkelighetsoppfatning og grunnleggende antakelser lett bli ensrettet. Enkeltlæreres språk og uttrykk kan forme hele kulturen. Det ”overbeviste” fellesskapet vil avvise usikkerhet, og sende sterkere overbevisninger tilbake (Andersen 1999 og 2000). Som PP-rådgiver har jeg møtt slike skråsikre fellesskap. Det kan blant annet komme til uttrykk i forhold til arbeid med å legge bedre til rette for enkelte elever. Dersom fellesskapet har bestemt seg for at ”denne eleven passer ikke her hos oss”, så er det ofte svært vanskelig å lykkes med tiltakene. De ønsker rett og slett ikke at det skal lykkes, for det vil røkke ved deres skråsikkerhet.

Det ”usikre” fellesskapet vil derimot godta at det finnes dilemmaer som det ikke finnes sikre svar på, og være interessert i å diskutere det usikre. Slike fellesskap er langt mer endringsvillig og interessert i å forstå situasjoner ut fra flere perspektiver.

Innenfor en skolekultur så vil det være lærere med forskjellig grunnleggende oppfatning om læring, undervisning, elev- og lærerroller. Noen har som grunnleggende oppfatning at lærerens rolle er å undervise, at de prøver å nå alle med sin undervisning, men at det er noen som ikke passer inn i vanlig skole. Oppfatningen er at det er noe med elevene som ikke kan lære eller oppføre seg slik at de passer inn. Andre har en grunnleggende oppfatning om at læring skjer i interaksjon mellom lærer og elever, og at det kan være mange forhold som kan forklare at noen

elever ikke lærer og oppfører seg som forventet. Ulike grunnleggende oppfatninger er sunt dersom alle kan komme fram med dem og bidra til å forme en utvidet forståelse av felles virkelighet.

Uttrykk og mottrykk

”Dette gidder jeg ikke å gjøre. Det kan du bare gløkke”, sa Fredrik da jeg ba klassen om å arbeide med oppgaver i matteboka. Kropps- og ansiktsuttrykket hans understreket det han sa. Min tolkning av hans budskap var klar; han mente det han sa, så det var ingen grunn til å prøve å overtale han. Jeg snakker av erfaring. Det er ikke første gang Fredrik nekter å gjøre det jeg sier. For å unngå bråk har jeg lært meg til å overse han, og bare la han være i fred. Noen ganger går det bra, men oftest så går det ikke lang tid før han blir urolig og setter i gang noe tull. Da sender jeg han ut. Jeg finner meg ikke i at han uroer for de andre elevene bare fordi han kjeder seg på grunn av sine egne valg om å ikke gidde å gjøre noe.”

Denne beskrivelsen viser at lærerens tolkning av Fredriks uttrykk er at han er lat og umotivert. Hennes intensjon er å unngå bråk, og sørge for at de andre i klassen får arbeidsro. Fredrik får lære seg å ta konsekvensene av egne valg. Mottrykket, eller gjensvaret på Fredriks uttrykk blir taushet og ignorering.

Hva om denne læreren har en intensjon om å legge til rette for *alle* elev-ers læring? Hva om hun tolker Fredriks vegring som mangel på mest-ring? Hva kan hun si til Fredrik som kan skape et mottrykk som bidrar til å utvikle begges forståelse av felles virkelighet? Ordene læreren vel-ger som svar på Fredriks uttrykk vil være avgjørende for hvordan denne historien utvikler seg.

Lærer *tenker*: Det er viktig at Fredrik gjør det de andre gjør for at jeg skal få satt karakterer for han. Karakterer og eksamen er viktig for framtida hans. Ellers så vil han bli en taper i samfunnet.

Lærer *sier*: Du må forstå at du må gjøre det de andre gjør. Hvordan skal jeg kunne vurdere hva du kan slik at jeg får satt karakterer. Du vil vel få gode karakterer slik at du kan komme inn på det du ønsker deg på videregående?

En bør ikke ha jobbet lenge i skolen for å forstå at dette har liten effekt i forhold til Fredrik.

Hvis Fredrik hadde delt lærerens virkelighetsoppfatning så hadde det neppe vært noe problem. Hvis hans primære intensjon var å få gode karakterer for å komme inn på videregående, så hadde han sannsynligvis jobbet og gjort så godt han kunne.

Faren med å si det lærer her sier er å øke avstanden mellom dem, og øke Fredriks motstand. Gjennom dette utsagnet forstår Fredrik at hun ikke forstår han.

En alternativ måte å forstå og uttrykke det samme på kunne være:

Lærer *tenker*: Jeg har møtt mange elever som bruker uttrykket 'gidder ikke' når de er redd for ikke å mestre, eller når de er redd for å vise andre at de ikke mestrer. Noen har vært redd for at lærer skal henge dem ut i klassen når de ikke får til. Noen er overbevist om at matematikk ikke er noe de kan forstå.

Lærer *sier*: Jeg blir litt nysgjerrig når du sier at du ikke gidder. Hvordan tenker du om den oppgaven dere fikk nå?

Avhengig av den relasjonen som lærer og Fredrik har, kan dette være en inngang til å skape en felles virkelighetsoppfatning. Dersom relasjonen er så god fra før at Fredrik tror på at læreren virkelig er interessert i hva han tenker, kan dette gi et godt utgangspunkt for dialog.

Dersom relasjonen i utgangspunktet er dårlig og preget av mistillit fra Fredriks side, må lærer først finne fram til hvordan hun kan bygge en bedre relasjon til han. Dette er i tråd med Gregory Batesons utsagn: Relasjonen kommer først.

Hvorfor er dette så enkelt i teorien og så vanskelig i praksis?

Eksemplet som jeg beskrev fra personalseminaret i Budapest kan illustrere hvor vanskelig dette er i praksis. Vi har alle en virkelighetsoppfatning som omfatter vår egen selvforståelse og identitet som vi har behov for å beskytte. Språket er en viktig del av vår identitet, og gjennom språket uttrykker vi både rasjonelle og emosjonelle sider av oss selv. Disse sidene veksler med situasjon og relasjon. Kvaliteten i relasjonen vil være avgjørende for hvor langt vi ønsker å gå i forhold til å utfordre hverandres språkbruk. Lærerkollegiet på tur i Budapest var et åpent "usikkert" fellesskap, som raskt tok selvkritikk i forhold til egne fordommer. Vi endret atferd og fikk gode relasjoner til personalet på hotellet.

Jeg har tidligere referert til Tom Andersens fem ideer om språk, hvor han blant annet sier at uttrykkene bærer med seg mening. Meningen

ligger i uttrykket, som består av både ord og fysiske uttrykk. I tillegg er det av betydning hvordan den som oppfatter uttrykket gjenopplever noe han allerede har erfart, og ut fra dette tolker sin mening inn i det den andre uttrykker.

Den intensjonen vi har når vi uttrykker oss kan vi aldri være sikre på at samsvarer med den meningen andre legger i uttrykket når de tolker dette. Å tolke andres mening krever velutviklet kommunikativ kompetanse. En skal kjenne den andre godt for å identifisere sprik mellom utsagn og intensjon med budskapet. Noen ganger kan den som uttrykker seg være usikker på hvordan hans mening blir oppfattet, og dermed ha et ønske om å sende ut doble eller skjulte budskap for å kunne redde seg ut av situasjonen. Dobbeltkommunikasjon kan være tegn på usikkerhet.

Her er noen eksempler på uttrykk som kan gi ulike tolkninger, blant annet avhengig av relasjonen mellom sender og mottaker:

”Mor på besøk hos datter: Vårsola er sannelig avslørende....

Datter: Mener du å si at det er skittent her?

Mor: Neeei, jeg mente det ikke på den måten. Du har det jo så travelt ... jeg kan gjerne pusse vinduene for deg...”

”En lærer til en annen lærer: Nå har jeg vært i klassen din. Der er det sannelig mye bråk og uro.

Klasselærer: Mener du å si at jeg ikke har orden på klassen min?

Første lærer: Neeei, du må da ikke ta det på den måten. Jeg mener bare at det er så vanskelig å få undervist der, det er jo så mange som prater og uroer.

Klasselærer: Det går som regel helt fint når jeg har dem”.

Det er viktig å være bevisst hvilken intensjon en har når en uttrykker seg. Noen ganger kan det være vanskelig å tolke intensjonen og meningen i uttrykket, noe som blir godt illustrert av Bjørn Eidsvåg i sangen To små planeter:

”Du sa visst ja – eg hørte nei.

Du sa ikkje tal om, eg hørte okey.

Du sa kjære – eg hørte slask.

Du sa kos – eg hørte helgevask”.

Symboler for fellesskap og tilhørighet

Berger og Luckmann (1987) bruker begrepet symbolsk univers for å beskrive de kunnskapene og verdiene som gir legitimitet til handlinger innenfor et fellesskap. Religion er eksempel på et slikt symbolsk univers. I vårt flerkulturelle samfunn kan det være flere symboler som er ment å skulle uttrykke fellesskap, integritet og solidaritet som samtidig for noen kan bety å stå utenfor fellesskapet. Mange skoler har hatt diskusjoner om hvorvidt felles kirkegang kan virke ekskluderende for muslimer, humanetikere eller buddhister (Anders Häger 2000). Diskusjoner om en skal benytte skoleklokke som symbol på begynnelse og slutt på timer er et annet eksempel som viser at et symbol er mer enn selve handlingen, det hører hjemme i et større system av kunnskaper og verdier. Skoleklokke eller ikke er en diskusjon om lærings-, kunnskaps- og elevsyn.

Skolens felles symboler kan komme i strid med intensjonen om enhet og solidaritet, eller andre pedagogiske prinsipper. En skole som har en egen atskilt fløy som er forbeholdt elever som får spesialundervisning, er et symbol som kan stå i sterk kontrast til formålet om en inkluderende skole. Lærere som ofte kommer for sent til timer symboliserer en annen verdi enn fellesverdien ”det skal være arbeidsro straks timen begynner”.

Et felles symbolsk univers som uttrykker skolens verdigrunnlag om enhet og fellesskap, kan komme i konflikt med verdiene til enkeltpersoner og grupper. Slike konflikter kan dreie seg om etnisk og religiøs tilhørighet, og om ulike verdier og symboler knyttet til generasjoner, klasse-tilhørighet og kjønn. Mange eldre forbinder læring med ro og stillhet, mens mange yngre er vant til å lære ”til full musikk”. Skolen bygger på og formidler middelklasseverdier som mange elever og foreldre føler seg fremmede i forhold til. Skolens symbolske univers ser ut til å passe bedre for jenter enn for gutter. Gutter blir i stadig større grad tapere, mens skolen fortsetter sine aktiviteter som før.

Vi kan finne mange eksempler på motsetninger mellom skolens felleskultur og enkeltelevers kulturelle identitet. Å identifisere kulturelle forskjeller gir muligheter til utvikling, om en utnytter den dynamikken som ligger i motsetningene. Ved å bli bevisst hvilke symboler vi velger for å uttrykke fellesskapets verdier, og samtidig bli bevisst hvilke symboler som enkeltelever og grupper velger for å uttrykke sin identitet og tilhørighet, så har en mulighet til å videreutvikle symboler som uttrykker felles mening og tilhørighet.

Er det skolepolitiske språket egnet som pedagogisk verktøy?

Begrepet inkludering har stor politisk oppslutning, både i Norge og internasjonalt. Men er dette et ord som *gjør* at alle elever er inkludert i vanlig skole? Professor Peder Haug har uttalt at inkludering er et sterkt retorisk begrep, men at det står svakt praktisk. Politiske vedtak om en inkluderende skole *gjør* ikke nødvendigvis skolen inkluderende. Dette kan blant annet forstås i lys av Tom Andersens utsagn om at de store ordene er upersonlige. Ord blir først personlige når du uttaler dem med subjekt og predikat. Inkludering er i dette lyset et upersonlig begrep som ikke hjelper den enkelte lærer til å bli mer inkluderende i sin praksis. Først når lærere begynner å snakke om hva de *gjør* når de inkluderer, vil dette bidra til at elevene opplever å være inkludert i skolens fellesskap. De inkluderende lærerne omtales med ord som deltakelse, fellesskap, mestring, involvering og læring (Haug 2006).

Ikke bare norsk utdanningspolitikk, men de fleste industrialiserte land har "Inclusive education" som mål, og har tilsluttet seg utdanningspolitiske styringsdokumenter som FNs "Basic Education for All" (1991) og UNESCOs Salamanca-erklæring (1994). Salamanca-erklæringen forskyver fokus fra tradisjonell kompensatorisk spesialpedagogisk tenking, til vektlegging av at inkludering og deltakelse danner grunnlag for menneskelig verdighet og utøvelse av menneskerettigheter. Målsettingen er altså etisk og menneskerettslig begrunnet. I erklæringen fremheves det at forskjeller og variasjon er det normale, at læringssituasjonen skal tilpasses barnet og ikke omvendt, og at vanlige skoler må anerkjenne og tilpasse seg elevenes sammensatte behov.

I mange land som har tilsluttet seg Salamanca-erklæringen blir det lagt vekt på det relasjonelle aspektet av inkludering; på barnets første møte med skolen, på klassemiljø og kameratstøtte, og på barnets opplevelse av å bli møtt med respekt og verdighet. I Norge har det vært lagt mer vekt på administrative og juridiske aspekter, gjennom lovfestet rett til spesialundervisning, sakkyndig uttalelse og individuelle opplæringsplaner (Garm 2001).

Det kan virke som et paradoks at en gjennom juridiske bestemmelser blir nødt til å bruke ord som *gjør* at noen elever skilles ut fra det inkluderende fellesskap. Elever som ikke kan nyttiggjøre seg vanlig undervisning har en særskilt rett til spesialundervisning. I kriteriene for å få oppfylt retten til spesialundervisning, ligger det krav om å bruke ord som beskriver avvik fra det normale og som dermed *gjør* elevene avvikende. Dette står

i kontrast til det ideologiske grunnlaget i Salamanca-erklæringens som fremhever at forskjeller og variasjon er normalt, og at vanlige skoler må anerkjenne og tilpasse seg elevenes sammensatte behov.

NOU 2003:16 – ”I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle” tar utgangspunkt i en inkluderende skole som en grunnleggende forutsetning for at alle elever skal få en likeverdig grunnopplæring. Det påpekes at dette ikke bare skal være et ideologisk utsagn, men en overordnet premiss, uavhengig av hvem som er skoleeier. Forskning har vist at det er avstand mellom en inkluderende ideologi og praksis i skolen, og utvalget skriver at ”det kan virke som om de gode tiltakene (formell spesialundervisning) blir det bestes fiende (en inkluderende tilpasning) (s. 98). Utvalget ved leder Astrid Søgne foreslår at *elevenes rett* til spesialundervisning skiftes ut med *skolens plikt* til å gi alle elever tilpasset opplæring, og at sakkyndig vurdering og rådgivning blir knyttet opp mot skolens læringsmiljø. PP-tjenestens arbeid ble foreslått å være mer direkte rådgivende for hvordan skolen kan utvikle seg til et inkluderende lærested, og tilsvarende mindre opptatt av den enkelte elevs diagnose (s. 100).

Fjerning av retten til spesialundervisning ble som kjent ikke vedtatt i Stortinget, men dersom utvalgets forslag var blitt vedtatt så måtte også språket som beskriver skolens virkelighet blitt endret på mange måter. Ord som beskriver elevenes vansker med å nyttiggjøre seg den ordinære undervisningen, måtte skiftes ut med ord som beskriver hva skolen *gjør* eller *ikke gjør* for å oppfylle plikten til inkluderende og tilpasset opplæring. Ord *gjør* noe med vår forståelse og praksis. Vi må derfor stadig undersøke om det vi *gjør* med ordene er i takt med det vi ønsker eller er pålagt å *gjøre*.

Skolens verdigrunnlag uttrykker en intensjon om å inkludere *alle* elever, med begrunnelse i etikk og menneskerettigheter. Hvilke ord kunne vi bruke for å skape en virkelighet som er i takt med disse verdiene? Wittgenstein sier at problemer oppstår når vi anvender ord som ikke er adekvate for den virkeligheten vi ønsker oss. Om vi ønsker å skape en inkluderende skole, så må vi bruke ord som skaper en slik virkelighet. Vi må starte med å undersøke lærernes og elevenes ord om skolens praksis. I følge Wittgenstein så lærer vi gjennom våre handlinger. Hva har lærere og elever lært og erfart som har bidratt til å skape den deres forståelse av deres felles virkelighet? Hvilke historier har bidratt til å skape selvforståelse og identitet? I samtaler mellom lærere og elever er det lærerne som har ansvar for å finne nye ord som kan skape ny forståelse og som kan føre dem inn i nye erfaringer.

Ord som fokuserer på feil og mangler fanger oss inn i kritiske språkspill og kritiske livsformer. Med et slikt fokus er det vanskelig å skape forutsetninger for utvikling. Hva er kjedsomhet, motivasjonssvikt og uro uttrykk for, og hva *gjør* disse ordene utenom å skape eller forsterke disse fenomenene? Om vi bruker ord som *er* og *har* så forhekkes vi til å tro at noe er permanent og ikke kan endres. Å si at skolen *er* bygget i 1975 er adekvat. Å si at Lise *er* lærer og Lars *er* elev i 6 B er også adekvat, men å si at han *er* en umotivert og urolig elev er inadekvat. Det er også inadekvat å si at Lise ikke *har* god nok kompetanse til å undervise Lars. Utvikling skjer gjennom relasjoner, og både Lise og Lars kan endre forståelse og praksis gjennom å lytte til hverandres historier om den virkeligheten de er i sammen.

Ut fra et relasjonelt perspektiv på inkludering kan vi interessere oss for å forstå elevens historier og intensjoner. Vi kan begynne å bruke ord som: *"Jeg vil finne ut hva Lars er motivert for"*, eller *"jeg vil finne ut hvilke ønsker Lars har"*. Vi kan også sette skolekulturen i fokus og si at *"Jeg vil starte diskusjon i kollegiet om hvordan vi kan lage et mer mangfoldig og variert undervisningstilbud"*.

Om vi ønsker å utvikle et pedagogisk språk for en inkluderende skole, så vil det relasjonelle perspektivet være bedre egnet enn det juridiske. Ut fra et relasjonelt perspektiv kan vi finne ord som uttrykker det som skjer mellom aktørene i en inkluderende kultur. Vi kan bruke ord som beskriver hva eleven *gjør*, og hva dette *gjør* med oss. *"Lars spiller med mobiltelefonen mens jeg underviser. Det får meg til å føle meg som en dårlig lærer."* Denne problemformuleringen kan være et bedre utgangspunkt for endring enn en formulering som plasserer årsaken i måter Lars *er* på. Ordene vil fungere som et verktøy i arbeidet med å utvikle en inkluderende skole.

Litteratur

- Andersen, T. (1996): Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne. København: Dansk psykologisk forlag.
- Andersen, T. (1999): Veiledning fra et språk- og samtaleperspektiv. I: Rønnestad, M. H. og S. Reichelt: Psykoterapiveiledning. Oslo: Tano Aschehoug.
- Andersen, T. (2000): Etterord. I: Andresen Ragnhild (red.): Fellesskap og sammenhenger: Yrkeshjelpere i grupper, nettverk og organisasjoner. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bateson, G. (1991): Ånd og natur – En nødvendig enhed. København: Rosinante/Munks-gaard.

- Berger, P. L. og T. Luckmann (1987): Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling. København: Lindhardt og Ringhof.
- Garm, N. (2001): Hva gjør vi når vi inkluderer? I: Stenersen, Sylvi Hovdenak: Perspektiver på reform 97. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haug, P. (2006): Inkludering – möjligheter och svårigheter. Erfarenheter från Norge. Forelesning. www.karlstad.se/bu/sarskolansrikskonferens/peder_haug_050407.ppt
- Hellesnes, J. (1988): *Hermeneutikk og kultur*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Holmgren, A. (2003): Sprogspil, relationer og pædagogik. At frigøre sig fra snævre begreber. DISPUK Dansk Institut for Supervision, Personaleudvikling, Undervisning og Konsultasjon. www.dispuk.dk
- Häger, A. (2000): Symboler i skolan – enhet, splittring, mangfold. I: *LOCUS*, nr 1.
- Jahnsen, H., S. Nergaard, H. Plischewski og A. Østli (2004): Håndbok for FiN STIL. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter. (Statped skriftserie 34).
- Johannessen, E., E. Kokkersvold og L. Vedeler (1994): Rådgivning; Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis. [Kap. 5: Kommunikasjonsteoretisk perspektiv]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langslet, G. J. (1999): *LØFT. Løsningsfokuset tilnærming*. Oslo: Ad Notam Gyndendal.
- Stigen, A., L. Wittgenstein (1993): Filosofiske undersøkelser. Innledning, utvalg og oversettelse ved Arnfinn Stigen. Oslo: Pax Forlag.

Offentlige utredninger

- I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo, Statens forvaltningstjeneste 2003(NOU 2003:16)
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077>
- Education for All; Basic documents, Unesco (1991) http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/un_resolution_1997.shtml
- The Salamanca Statement and Framework for action. On Special Needs Education., Unesco, 1994. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF



Per Marschhäuser er utdannet lærer med hovedfag i pedagogikk. Han har videreutdanning i spesialpedagogikk, rådgivning og i ledelse og personalarbeid. Utenom lederoppgaver arbeider han med faglige utfordringer knyttet til skoleutvikling, læringsmiljø og motivasjon hos elever.



Artikkel 7

Motivasjon og læringsmiljø

Av Per Marschhäuser, avdelingsleder ved Trøndelag kompetansesenter

Motivasjon er et sentralt tema knyttet til prestasjoner og læring. I Trøndelagsprosjektet meldte deltagerne virkelige kasus i form av elev- og klassemiljøsaker som de ønsket å arbeide med i den toårige prosjektperioden. I nesten alle kasusbeskrivelsene ble det pekt på utfordringer med elevenes motivasjon for deltakelse i skoleaktiviteter. Dette var gjennomgående både for kasus som hadde enkeltelever som utgangspunkt, og ikke minst for kasus der skolen hadde meldt inn klasseproblematikk.

St.meld. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* aktualiserer motivasjon som tema ved at det i meldingen pekes på de sterke sammenhengene som er mellom ulike typer motivasjon, gode faglige resultater, og på læringsmiljøets betydning for utviklingen av motivasjon. I forarbeidet til denne stortingsmeldingen, NOU 2003:16 *I første rekke*, heter det om motivasjon: "Motivasjon for læring er avhengig av at elevene har en selvoppfatning som *forteller* at læringsarbeid fører til læring. Alle er avhengige av positiv tilbakemelding for å føle at det *nytter*. Det er en krevende men viktig oppgave for en lærer å skaffe et *driv* og et positivt selvbilde hos alle elever (s. 16). Det pekes videre på at elever kan ha ulike motivasjon, og at de motiveres på ulike måter.

I artikkelen vil jeg sette fokus på sammenhengene mellom faktorer i læringsmiljøet og utvikling av ulike motivasjonsmønstre (målorientering) hos elever. Jeg vil spesielt rette oppmerksomhet på den betydningen positiv selvoppfatning har på motivasjon, utholdenhet og læring. Gjennom en slik innfallsvinkel blir teori om attribusjon og selvbeskyttelse spesielt interessant. Gjennom dette vil jeg også komme inn på temaet selvbeskyttelse, helse og atferd.

Motivasjon eller mangel på motivasjon for skolefag og skoleaktiviteter er sterkt påvirket av i hvor stor grad deltagelse i slike aktiviteter kan styrke eller svekke våre muligheter for å få dekket våre mest grunnleggende behov. Dersom skolens faglige krav, standarder og ideal oppleves truende i forhold til de tanker eleven har om egne muligheter for å lykkes, vil eleven kanskje ta avstand fra skolens innhold, aktiviteter og verdier. Om eleven kommer inn i en klasse hvor det har utviklet seg en skolefiendtlig kode hvor kravet for tilhørighet er at en ikke skal bry seg om skolefagene, ikke vise begeistring for lærerens forslag, men heller tvert om, så styres mange elevers motivasjon og atferd av denne koden. Positivt selvverd og tilhørighet er sterkere og mer grunnleggende behov enn det å bli flink i matematikk eller andre skolefag.



intensjonale
= målrettede

Tematisk er innholdet i denne artikkelen det samme som i forelesningene jeg holdt på samlinger i Trøndelagsprosjektet, der vekten ble lagt på både teori og utvikling av tiltak knyttet til temaet motivasjon og læringsmiljø. Tanken med artikkelen er at innholdet skal gi forståelse for hvor sterkt aktørperspektivet virker inn på motivasjon og atferd. Vi er intensjonale*, derfor kan tilsynelatende irrasjonell, negativ- eller tilsynelatende meningsløs atferd være funksjonell og meningsfylt sett i lys av elevens virkelighetsoppfatning.



økologisk
tilnærming =
tar utgangspunkt i at
påvirkning
av en del
innenfor en
helhet også
får konsekvenser for
de andre
delene.

I lærernes arbeid med analyse og tiltaksutforming, håper jeg dette stoffet kan være egnet til å gi forståelse av opprettholdende faktorer, og til å gi tanker om tiltak på ulike nivå ut fra en helhetlig og økologisk tilnærming*. Erfaringsgrunnlaget for artikkelen er hentet fra arbeidet mitt med *"vanskelige" klasser og klassemiljøsaker*. Arbeidsmåtene har jeg tidligere beskrevet i artikler om temaet, blant annet i artikkelen *Arbeid med endring av klassekoder* (artikkelsamlingen "Høyt spill om samspill", Senter for atferdsforskning 2003).

Del 1

Selvoppfatning og motivasjon

I forskningslitteraturen er det stor enighet om at selvoppfatning virker avgjørende inn på motivasjon og læring (Skaalvik og Skaalvik 2005). Fordi selvoppfatning og selvverdsopplevelse knyttes så sterkt til følelser, virker selvoppfatning også sterkt inn på atferd, livskvalitet og helse. Temaet har derfor ikke bare en faglig side, men også en etisk side.

Utfordringer i skolen knyttes til hvordan selvoppfatning kan påvirkes positivt gjennom tiltaksutforming som kan bidra til utvikling av positiv selvoppfatning for alle elever.

Selvoppfatning og selvbeskyttelse

Det er liten tvil om at selvoppfatning har mye med en persons egen identitet å gjøre, og gir derfor svar på hvem en er. Det er vanlig å tenke på selvoppfatning som en persons oppfatninger, vurderinger, forventninger og tro eller viten om seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 1988). Brukt slik blir selvoppfatning en fellesbetegnelse som rommer egne oppfatninger om roller, egenskaper og muligheter. Disse oppfatningene kan være ulike på ulike livsarenaer og prestasjonsområder. De oppfatninger en person har om seg selv, har røtter i tidligere erfaringer. De er forstått og tolket, de er derfor sterkt subjektive og trenger ikke stemme med de oppfatninger som andre har av personen. I skolesammenheng er det viktig å være klar over den avgjørende betydningen slike oppfatninger har for personens følelser, motivasjon og atferd (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Alle mennesker har et helt grunnleggende behov for å kunne tenke positivt om seg selv (ha en positiv selvoppfatning). I skolen kan elever oppleve at dette grunnleggende behovet blir truet gjennom de forventningene, de krav og oppgaver de stilles overfor. "Kan jeg klare dette?" "Er jeg like flink (verdifull) som de andre?" "Hvordan blir jeg oppfattet om jeg prøver veldig og ikke får det til?" er spørsmål elever mer eller mindre bevisst kan stille seg selv. Læringsmiljø og holdninger elevene utvikler i skolen, blir helt avgjørende for hvor dristige de blir i forhold til å tørre spørre om hjelp, til å prøve selv om det innebærer risiko for å feile. Selvoppfatning virker inn på motivasjon ved at vi ønsker å gjøre noe vi tror vi kan lykkes med. Vi unngår gjerne aktiviteter som innebærer risiko for nederlag. Miljø som dyrker feilfrihet og hvor toleransen for å gjøre feil er lav, oppleves som utrygge, risikovilligheten blir lav og de gir lite læringsutbytte. Mulighetene ligger i det at selvoppfatning eller troen på at en kan få det til, kan påvirkes. Likeså det forhold at en gjennom arbeid med læringsmiljøet også kan endre elevenes motivasjonsmønster (målorientering) i en retning som åpner for økt arbeidsinnsats og risikovillighet.

Om vi ikke lykkes med skoleaktiviteter eller tviler på at vi vil lykkes med slike aktiviteter, er det ikke uvesentlig hvordan vi forklarer de dårlige resultatene eller vår mangel på interesse, det ligger fantastisk mange muligheter for selvbeskyttelse i forklaringen. For mange elever i vår kultur oppleves det mer belastende å bli oppfattet som en som har dårlige evner enn en som er giddesløs og lat. Når slike elever blir usikre på om

de kan mestre oppgaven, velger de ofte strategier som innebærer liten innsats ("latskap") eller de viser mangel på interesse ("giddesløshet") framfor å vise iver kombinert med stor innsats. Å feile etter stor innsats med en oppgave som du selv har vist interesse for, kan true egen opplevelse av selvverd. *Latskap* og utsagn som *dette er kjedelig* er sett på denne bakgrunn ofte uttrykk for usikkerhet fra elevens side på om han/hun kan klare oppgaven. Dette kan óg utvikle seg til en gjennomgående væremåte og holdning til skoleaktiviteter. Selvoppfatning virker slik inn på motivasjon, og lyst eller mangel på lyst til å arbeide med ulike fag og tema. *Heller lat, uinteressert, distré eller uoppmerksom – enn dum*, kan bli tenkningen som styrer vårt forhold til skoleaktiviteter.

I klasser eller team hvor elever med slike forsvarsbehov har en viss status, kan disse lett knytte til seg en større referansegruppe. Gjennom en slik gruppe kan de med økt styrke hevde alternative idealer. Klassemiljøet kan da bli sterkt preget av den *koden* slike grupper utvikler. Koden kan være at *her gjør vi ikke lekser, vi kommer ofte for sent til timene*, osv. Elever som liker skolen og som er interessert i å gjøre lekser, holder kanskje sine holdninger skjult i redsel for sanksjoner som utestenging, mobbing eller latterliggjøring.



prosess-orientering = en arbeidsmåte der prosessen er et mål i seg selv, ikke bare en vei for å nå målet

Utfordringen for skolen er å møte elevene på en slik måte at den enkelte elev vurderer sine muligheter for å lykkes som gode, samtidig som miljøet viser høy toleranse for at det kan gjøres feil. Kjennetegn er prosessorientering*, risikovillighet og utholdenhet. I miljø som ikke er preget av disse faktorene, skapes det behov for selvbeskyttelse. Utvalget av selvbeskyttelsesmuligheter i skolen er stort, og de kjennetegnes av at de er sterkt motivasjonsdempende i forhold til skolearbeid samtidig som de lett leder elevene inn i motivasjonsmønster som har et lavt potensiale for læring. Dette kan vanskeliggjøre sosial integrering og kan også være anstrengende å leve med.

Attribusjon

Bernhard Weiner har utviklet en teori om måten vi skaper våre egne subjektive og personlige oppfatninger om årsakssammenhenger i tilværelsen (Weiner 1986). Disse attribusjonsteoriene har senere fått stor betydning for den motivasjonsforskningen jeg viser til. Weiner peker på at det i skolen er vanlig å forklare resultater med evner, innsats, oppgavens art, egenskaper ved lærerne, dagsform eller flaks/uflaks. Slike attribusjonsmønstre er ofte selvbeskyttende. Vi har en tendens til å ville forklare gode resultater med forhold som kan tilskrives oss selv, mens dårlige resultater gjerne forklares med forhold utenfor oss selv. "Når

jeg gjør det så dårlig i matematikk så er det fordi jeg har en lærer som ikke kan å lære ifra seg – det samme sier alle som har han”. En kan også møte helt andre attribusjonsmønstre der personen tar all skyld, og når det en gang gikk bra så var vel det flaks. Mange betrakter *evner* som en stabil og upåvirkelig faktor, mens innsats kan variere. I valget mellom attribusjon* mot innsats eller evner, virker det som det i vår kultur er mer belastende å måtte forklare dårlige resultater med dårlige evner enn med dårlig innsats. Dette illustreres blant annet ved at mange føler størst stolthet over gode resultater som er oppnådd etter liten innsats. Innsats blir på denne måten risikabelt og farlig. Å mislykkes etter stor innsats tvinger personen til å forklare det dårlige resultatet med dårlige evner. *Latskap*, tilsynelatende mangel på interesse, negativ holdning til skoleaktiviteter og lignende, kan forstått på denne bakgrunn ofte være uttrykk for usikkerhet på om en kan lykkes med en bestemt aktivitet, eller det kan ha blitt et selvbeskyttende mønster. Vi kjenner kanskje også igjen utsagn som ”Jeg har ikke fått lest noe til denne eksamenen, jeg har vært i elendig form”. Oversatt betyr vel dette noe sånt som: ”Om jeg gjør det dårlig på eksamen, så skal dere vite en ting – det er ikke fordi jeg er dum, men fordi jeg er i dårlig form og ikke har fått lest.”

Weiner bygger sin forskning på blant andre Rotter (1966) som lanserte begrepet «locus of control». Rotter la i dette at årsaksforklaringer kunne klassifiseres som ytre eller indre. Eksempler på indre årsaker er evner og innsats, med andre ord årsaker personen selv tar ansvaret for. Eksempel på ytre årsaker er flaks, god eller dårlig undervisning, lette eller vanskelige oppgaver, med andre ord årsaker som tillegges andre enn en selv. Weiner hevder at en slik endimensjonal klassifisering av årsaker er for snever. Han oppfatter «locus of control» dels som tilbakeskuende («locus of causality»), og mener på det grunnlag at det må gå an å skille mellom kontroll og årsak. Videre viser han til at årsaker kan være stabile eller foranderlige. Som eksempel på årsaker som ofte er foranderlige, nevner han sykdom.

De viktigste dimensjonene i Weiners teori synliggjøres gjennom spørsmålene:

- Kan resultatet forklares med ytre eller indre forhold?
- Er dette stabile eller ustabile forhold?
- Er de kontrollerbare eller ikke?

Eksempel på faktor som ofte betraktes som internal*, stabil og ikke kontrollerbar er en persons evner. Eksempel på faktor som regnes som eksternal*, ikke kontrollerbar og ustabil, er flaks.



attribusjon
= å forklare
hvorfor ting
blir som de
blir, f.eks.
«det gikk
ikke bra på
prøven fordi
jeg er dum»



internal =
forhold som
har med en
selv å gjøre



eksternal =
har å gjøre
med ytre,
utenfor-
liggende
forhold

Weiner regner med at følgende attribusjonsalternativer er vanlige i skole-sammenheng:

Evner, innsats, oppgavens egenart/vanskegrad, flaks og uflaks, indre motivasjon, flinke eller dårlige lærere og stemningsleie/opplagthet (Weiner 1992).

Undersøkelser i USA har vist at elevers tro på innsats avtar med antall år i skolen. De første årene i skolen har barna stor tro på innsats for å oppnå gode resultater, men etter hvert erstattes dette med økende tro på evner eller mangel på evner som forklaring på gode og dårlige resultat (Covington 1983). Dette betyr økende attribusjon mot en ikke kontrollerbar og stabil faktor (evner) framfor en kontrollerbar/påvirkelig og ustabil faktor (innsats).

Det bør i denne sammenheng nevnes at *evner* i betydningen kapasitet eller evne til å løse oppgaver/ lære nye ferdigheter, ikke nødvendigvis blir opplevd som en stabil og uforanderlig egenskap. Nyere forskning har vist at troen om dette dels er aldersbestemt, og varierer med dominerende målorientering og dominerende attribusjonsmønster hos skoleelever (Dweck og Legget 1988).

Konsekvenser

Weiner har gjennom flere undersøkelser vist at ulike attribusjonsmønster virker sterkt inn på kognitive, motivasjonsmessige og affektive forhold. Våre selvbeskyttelsesbehov tilsier attribusjon av gode resultater mot indre stabile forhold, og attribusjon av dårlige resultater mot ytre og gjerne ustabile forhold. Våre attribusjonsmønster er likevel mer kompliserte og sammensatte, hevder Weiner. Negative følelser og tanker oppstår ofte som en følge av at andre attribusjonsmønster blir dominerende. Dette kan oppsummeres slik:

1. Stabilitetsdimensjonen virker inn på forventninger og prediksjon av resultater.

Dårlige resultater

Dårlige resultater som forklares med dårlige evner, skaper små forventninger om å gjøre det bedre senere. Attribusjon mot uflaks, manglende innsats eller dårlig dagsform, gir derimot håp om bedre resultater senere.

Gode resultater

Attribusjon mot flaks, god form eller ekstraordinær innsats, skaper mindre positive forventninger enn om det gode resultatet attribueres mot gode evner eller lett oppgave.

Weiner hevder at styrken i disse forholdene avgjøres av i hvor stor grad de faktorer en har forklart de gode eller dårlige resultater med, blir opplevd som stabile eller foranderlige.

2. Locus-dimensjonen virker inn på selvoppfatning og affektive forhold.

Gode resultater

Suksess attribuert* mot evner ga først og fremst følelse av lykke, stolthet, kompetanse, selvtillit og tilfredshet. Suksess attribuert mot hell ga følelse av lykke og overraskelse, men mindre av stolthet. Følelse av takknemlighet ble også registrert.

Dårlige resultater

Attribusjon mot evner ga først og fremst følelse av inkompetanse. Dårlige resultater forklart med manglende innsats ga følelse av skyld og skam.

Attribusjon mot ens personlighet førte til resignasjon eller aggresjon.

Påvirkning av selvoppfatning

Når en vet hvor stor betydning elevenes selvoppfatning har for så vel skoleprestasjoner som for deres atferd, helse og følelsesliv, blir det særdeles viktig å gi oppmerksomhet til de forhold som påvirker selvoppfatning. Hva kan en generelt si om hvilke faktorer som har virkning, og hvordan kan de omsettes i tiltak? I arbeidet for å skape en *Inkluderende skole* er i grove trekk arbeidet styrt av behovet for å finne organiseringsformer, samarbeidsformer og tilretteleggingstiltak som fremmer nettopp positiv selvoppfatning blant elever og lærere. Kort sagt utvikle et læringsmiljø preget av trygghet, og hvor suksess knyttes til risikovillighet, stor innsats og delaktighet.

Det er vanlig å anta at selvoppfatning påvirkes av følgende faktorer:

- mestringserfaring
- fysiologiske kroppslige reaksjoner (reaksjoner som svette, feil pusting, tørr munn m.v. utløst av tanker om at en ikke vil klare seg)
- selvattribusjon. Egne subjektive forklaringer på egne resultater. Attribusjonsmønstre er ofte selvbeskyttende og gir personen en mulighet til å opprettholde et positivt selvilde selv om prestasjonene ikke er så gode
- sosial sammenligning, andres vurdering eller egen tro om andres vurdering.

Spørsmålene læreren må stille seg blir da; Hvordan kan jeg bidra til at alle elever opplever mestring i alle fag? Hvordan kan jeg unngå at



attribuere =
å tillegge,
å årsaksfor-
klare

miljøet/situasjoner oppleves utrygge eller truende? Hvordan kan jeg bidra til at elevene forklarer sine gode og dårlige resultater med egen innsats og valg av læringsstrategier? Og hvordan kan jeg organisere og tilrettelegge opplæringen og arbeidet slik at elevene ser at flest mulig av de andre lykkes, og derved skape grunnlag for tro på at også de gjennom innsats kan lykkes?

Målorientering

Moderne motivasjonsforskning gir stor oppmerksomhet til omgivelsenes innvirkning på elevenes intensjoner med klasseromsaktivitetene. Med andre ord – elevenes ulike hensikter/motiv eller ulike *målorienteringer*. Med målorientering menes et dominerende program eller mønster for kognitive prosesser som gir kognitive, følelsesmessige og atferdsmessige konsekvenser. Elever er forskjellige når det gjelder hvor villige de er til å arbeide med oppgaver og yte stor innsats. Dette kan forstås ut fra beskrivelser av ulike former for motivasjon eller målorientering. Jeg vil her begrense meg til å beskrive to hovedformer for målorientering som slik de er beskrevet her er å betrakte som idealtyper. Det betyr at vi kan være mer og mindre preget av det ene eller det andre motivasjonsmønsteret uten at vi er det så rendyrket som i beskrivelsen.

Mestringsorientert

1. Den mestringsorienterte er primært opptatt av å vinne (ikke vise) kompetanse (Nicholls 1989).
2. Mestringsorientering innebærer en tro på at innsats vil gi utbytte over tid, noe som kan komme til syne som utholdenhet. Dette innebærer óg evnen til å fortsette arbeidet selv om en møter vansker (Ames 1992, Dweck & Legget 1988).
3. En slik målorientering kan påvirke eleven til å se på evner (evnen til) som foranderlige gjennom innsats (Dweck & Legget 1988).
4. Mestringsorientering innebærer at eleven er interessert i læringsaktiviteten i seg selv, er opptatt av å høyne sin kompetanse, han vil lære ferdigheter og forstå sammenhenger. Eleven søker derfor gjerne optimale utfordringer (Ames 1992, Dweck & Legget 1988).
5. Mestringsorientering gir grunnlag for «selvregulert læring»/valg av selvreguleringsstrategier (Ames 1992, Covington 1985).

6. Mestringsorientering fører til at når eleven lykkes, knyttes attribusjon til suksessfull innsats og strategivalg. Når eleven mislykkes, knyttes dette til feil strategivalg og dårlig innsats. På denne måten påvirkes elevens utholdenhet og motstandsevne overfor vanskeligheter (Nicholls & Duda 1992). Og enda viktigere, kvaliteten i arbeidet høynes, finner bedre lærings- og problemløsningsstrategier. De ser at resultatene kan bedres ved å endre strategi/øke innsatsen. Hvorvidt eleven lykkes med sine strategivalg, er selvfølgelig også avhengig av deres kunnskap om aktuelle strategier.
7. Mestringsorientering letter sosial integrering. Det finnes resultater som sier at mestringsorienterte elever lettere enn andre føler tilhørighet til klassen. Med andre ord at de har lettere for å tro at de kan bli akseptert av de andre elevene. De ser ikke på seg selv og medelevene som først og fremst konkurrenter (Weiner 1990).
8. Mestringorientering innebærer liten opptatthet av sosial sammenligning. Det har som følge at en mestringsorientert elev vil ha lett for å be om hjelp og støtte – noe som igjen vil sannsynliggjøre bedre resultater og økende forventninger om gode resultater, forsterket oppgaveorientering og kanskje stadig mindre vekt på sosial sammenligning (S. Skaalvik 1994).

Prestasjonsorientert

1. Den prestasjonsorienterte er primært opptatt av å vise (ikke vinne) kompetanse, eller å unngå avsløring av inkompetanse (Nicholls 1989).
2. Prestasjonsorientering fører ofte til at eleven forsøker å unngå vanskelige oppgaver, eller oppgaver eleven tror er vanskelige. Prestasjonsorientering kan og ha som følge at eleven gir opp tidlig når han møter vansker (Dweck 1986). (Det er også registrert at prestasjonsorienterte elever kan velge svært vanskelige oppgaver, oppgaver som er så vanskelige at det ikke knyttes prestisje til å mislykkes). Den prestasjonsorienterte yter høy innsats bare når han/hun forventer å mestre aktiviteten eller å vinne konkurransen (S. Skaalvik 1989).
3. Prestasjonsorienterte elever tenderer til å attribuere gode resultater til evner, og dårlige resultat til manglende evner. Evner betraktes følgelig som stabile og lite foranderlige (Nicholls og Duda 1992). Høy innsats kan vitne om dårlige evner eller manglende kompetanse. Dette gjør det dristig å prøve, eller å yte stor innsats om en er i tvil om resultatet. Dersom en prøver med stor innsats, og mislykkes, tvinges

den prestasjonsorienterte eleven til å attribuere nederlaget mot manglende evner. «Latskap» kan på denne bakgrunn ofte oppfattes som selvbeskyttelse, og oppfordring om større innsats kan for disse bli det Covington kaller et «tveegget sverd» (Covington og Omelich 1979).

4. Prestasjonsorientering kjennetegnes ved negative følelser når en ikke lykkes, ofte fulgt av svekket tro på egne muligheter. Positive følelser får en når en lykkes etter små anstrengelser (Nicholls m.fl. 1987). (Suksessen kan tilskrives mot evner).
5. Prestasjonsorientering kjennetegnes ved opptatthet av sosial sammenligning og av å kunne gjøre det bedre enn andre (Covington og Omelich 1984, S. Skaalvik 1994).
6. Prestasjonsorientering kjennetegnes ved at eleven velger strategier og oppgaver som gir rask mulighet for framføring uten at ferdigheten/prestasjonen nødvendigvis trenger ha betydning på lang sikt, eks. pugging av utenatlekse (Meece 1988).

Konsekvensene av i hovedsak å være mestringsorientert eller i hovedsak være prestasjonsorientert, er store for elevers læringspotensiale. Begge målorienteringer vil lett gi som resultater at eleven kommer inn i en selvforsterkende utviklingsspiral, hvor enten tendensen til mestringsorientering eller tendensen til prestasjonsorientering forsterkes. For elever med lærevansker kan det virke spesielt uheldig om de utvikler det jeg har valgt å kalle «defensiv prestasjonsorientering». (Marschhäuser 1996) Det vil si at de i læringssituasjonen er primært opptatt av å skjule eventuell inkompetanse eller innbilt inkompetanse. Disse elevene får problemer med å kunne motta synlig tilrettelagt opplæring. De vil ha vanskelig for å spørre om hjelp når de står fast, og de vil ha problemer med å kunne velge stor innsats som strategi. Verst er kanskje de affektive komplikasjonene som kan oppstå i tilknytning til læringssituasjonen. Følelsen av å ikke lykkes og truslene mot elevens selvverd, gjør at slike elever ofte tar i bruk uheldig selvbeskyttelsesstrategier som bare forverrer situasjonen. Ulik grad av skyldfølelse, utrygghet, angst og aggresjon, manglende mot til å ta nye utfordringer og sosial isolasjonstendens, er heller ikke uvanlig (Skaalvik og Skaalvik 1988).

Påvirkning av elevenes målorientering

Den store betydning elevers målorientering har for motivasjon og læring, gjør det ønskelig å kunne identifisere de faktorer som påvirker elevers grunnleggende målorientering.

En artikkel av denne art åpner ikke for å kunne redegjøre skikkelig for forskning som har forsøkt å gi svar på disse og andre spørsmål tilknyttet målorientering. Ei heller ikke fullt ut referere de erfaringer som er gjort gjennom konkret tiltaksarbeid. Med bakgrunn i mitt eget prosjekt vil jeg likevel forsøke å si litt om faktorer i læringsmiljøet som kan virke inn på elevenes målorientering (Marschhäuser 1996). Disse funnene er senere brukt i konkret tiltaksarbeid med gode resultater. Carol Ames lanserte i 1992 idéer om klasseromsfaktorer som kunne virke inn på elevers målorientering:

1. Oppgaveutforming
2. Autoritetsfordeling
3. Påskjønning
4. Gruppeinndeling
5. Evalueringspraksis
6. Tidsfaktor

Gjennom tilstedeværelse og observasjoner i klasserom, fikk jeg tidlig et inntrykk av at ikke bare elever, men også klasser var forskjellige når det gjaldt målorientering. I enkelte klasser så det ut til å være helt greit og lite belastende å svare feil eller stille «dumme» spørsmål, mens elevene i andre klasser så ut til å være mer forsiktige. Prosjekt-designet ble derfor formet ut fra en idé om at det kunne være mulig å finne fram til mestringsorienterte og prestasjonsorienterte klasser, og at det kanskje også var mulig å registrere ulik lærerpraksis i disse klassene slik Ames hadde tro om.

Prosjektet var tredelt. Først kartla jeg målorienteringen blant nærmere 600 elever på 8. klassesetrinn i matematikkfaget. Med bakgrunn i dette materialet fant jeg fram til «ekstremklasser» hvor det var mange sterkt mestringsorienterte elever, og klasser hvor det var mange svært prestasjonsorienterte elever. Deretter gjennomførte jeg observasjoner i disse klassene hvor jeg blant annet registrerte praksis knyttet til de 6 faktorene skissert av Ames. Til slutt ble lærerne intervjuet for å styrke reliabiliteten* i undersøkelsen. (Var det samsvar mellom mine observasjoner og lærernes utsagn om egen praksis?) Prosjektet er en del av et større prosjekt ved NTNU som er kalt «Barns opplevelse av skolen».

Litt om resultatene

Gjennom den kvantitative undersøkelsen* av elevenes målorientering fant jeg klare skiller mellom mestringsorientering, prestasjonsorientering og unngåelsesorientering (best om jeg slipper å gjøre noe). Jeg fant også to ulike dimensjoner av prestasjonsorientering; offensiv og defensiv prestasjonsorientering (ønsker å vise gode prestasjoner eller arbeider



reliabiliteten
= påliteligheten, her at undersøkelsen er fri for tilfeldige feil og omstendigheter



kvantitativ undersøkelse = en undersøkelse som går ut på å finne noen få opplysninger om mange personer. I motsetning til en kvalitativ undersøkelse, som er en grundig undersøkelse av få personer.

hardt for å unngå eksponering og eventuelt dårlige resultater). Fra de funn jeg gjorde gjennom den kvalitative delen av undersøkelsen, vil jeg nevne litt om det som kom frem gjennom observasjon og intervju.

Mestringsorienterte klasser

Lærerne ga elevene muligheter for forhåndsvurdering. Dette skjedde blant annet ved at de konsekvent stilte spørsmål åpent i klassen før de spurte en av dem som rakte opp hånda. De vektla og oppfordret til samarbeid elevene i mellom, både om regneoppgaver og før spørsmålsrunde i klassen. Elevene satt sammen to og to eller flere sammen. Lærerne i disse klassene tok hensyn til at elevene trenger ulik tid for å løse oppgaver. (Spurte ikke de første som rakte opp hånda, men ventet til flere kom med). De differensierte oppgaver og undervisning. De var gode på aktualisering av lærestoffet. De viste meget sterk vektlegging på prosess framfor produkt. Vanlige spørsmål i disse klassene var «Hvordan har du tenkt»? «Hva har du gjort»? «Hva skjer om du prøver slik?» De ga elevene en reell innflytelse på valg av oppgaver ved at elevene på ulikt vis selv valgte oppgaver innen gitte rammer. De synliggjorde aldri elevenes prestasjoner uten ved frivillighet og etter ønske fra eleven selv, (dette gjalt når elever skulle vise ting på tavla – eller ved høring). Lærerne ga ikke særlig ros for prestasjoner, men viste klar positiv evaluering på at elever kom med forslag og spørsmål. De viste respekt for elevene, og tilkjennega aldri tegn til ironisering over elever eller andre.

Prestasjonsorienterte klasser

I disse klassene fikk elevene små eller ingen muligheter for forhåndsvurdering. Lærerne pekte ut en elev som skulle svare før spørsmålet ble stilt. De som ble pekt ut, var i noen tilfeller elever som ikke fulgte med. På denne og dels andre måter ble elevprestasjoner synliggjort uten at elevene hadde gitt uttrykk for at de ønsket det. Elevene ble ikke oppfordret til samarbeid, og de satt hver for seg. Lærerne ga ikke elevene innflytelse over oppgavevalg eller læringssituasjonen for øvrig. På mange forskjellige måter kom det klart frem at prosess og strategitenkning var langt mindre vektlagt i disse klassene. Vanlige spørsmål var her – «Hva har du fått – er det flere som har fått det?» Lærerne differensierte oppgavene og undervisningen svært lite. Aktualisering av lærestoffet varierte. Ironisk humor ble registrert i disse klassene uten at den var rettet mot enkeltelever.

Jeg vil tro at i svært mange skoleklasser vil en finne en «blandet praksis» når det gjelder de forhold som her er nevnt. Det som gjør disse funnene interessante, er at observasjonene er gjort i det jeg har kalt «ekstrem-

klasser». Det viste seg å være like mønster for læreratferd i de ulike ekstremt mestringsorienterte klassene, samtidig som jeg fant helt andre like mønstre i utvalget av ekstremt prestasjonsorienterte klasser. Det så ut som om lærerne konsekvent fulgte det ene eller det andre mønsteret. Totalt viste undersøkelsen klare forskjeller mellom de mestringsorienterte og de prestasjonsorienterte klassene. Det var særdeles godt samsvare mellom observasjoner og lærernes egne utsagn om den praksis som ble observert.

Kjønnsforskjeller

Jeg har ikke funnet forskningsresultater som sier noe om målorientering og kjønnsforskjeller. Gutter er noe mer konkurranseorientert enn jenter, noe som kan tyde på at gutter også er mer prestasjonsorienterte. Vi vet at langt flere gutter enn jenter tilmeldes hjelpeapparatet for atferdsvansker, og ikke minst interessant; jentene gjør det jevnt over bedre enn guttene på skolen. Årsakssammenhengene er sikkert svært sammensatte, og tanken om at skolen kan være bedre tilpasset jentenes behov trekkes ofte frem, men det kan også være slik at jentenes jevnt over bedre skoleprestasjoner kan ha sammenheng med en eventuell større grad av mestringsorientering?

Tiltaksutprøving

Gjennom arbeid med læringsmiljø i skoleklasser på ulike trinn, har jeg veiledet lærere som har prøvd ut tiltak hentet fra dette materiale. Erfaringene fra dette arbeidet er at målbare positive resultater kommer nesten umiddelbart, og at mer grunnleggende endringer også har manifestert seg etter relativt kort tid. Endringene er målt i forhold til atferd, trivsel, motivasjon og utført arbeid.

Del 2

Klassekode og motivasjon

I klasser med en gjennomgående lav motivasjon for skolefaglige aktiviteter, oppleves det vanskelig for læreren å fungere som leder. I klasser hvor læreren har tapt sin autoritet, kan dette ha årsak i at det har utviklet seg en kultur eller kode blant elevene ute av styring for de voksne. Dette kan ha skjedd ut fra behov hos elever for å forsvare seg mot uønskede faglige krav skolen stiller – nok en gang, elever som føler sitt selvverd truet (Roland 1998). Andre elever kan ha sluttet opp om denne utviklingen i redsel for å bli satt utenfor eller bli utsatt for ubehageligheter av

annet slag om de skulle opponere. I denne type klasser har jeg gjennom intervju med elevene erfart at mange føler seg utrygge samtidig som mobbing mer er regelen enn unntaket.

Utvikling av klassekoder og kollektive illusjoner

Med klassekode mener jeg et sett av regler som klargjør hvilke holdninger, meninger og atferd som vil bli tolerert og verdsatt i gruppen. Medlemmenes felles bevissthet om koden forteller dem hva de kan og bør gjøre eller mene i gitte situasjoner, og hva de absolutt ikke kan gjøre eller mene uten å risikere negative sanksjoner. Koden er ikke nedfelt skriftlig, og kanskje heller ikke uttalt muntlig. Medlemmenes bevissthet om koden har fremkommet gjennom utsagn og kanskje sanksjoner eller opplevde trusler om sanksjoner fra toneangivende personer i klassen. Utenforstående og nye medlemmer vil ikke umiddelbart kunne oppfatte disse reglene. Min erfaring er at «klasseregler» som er vedtatt på klasse-møter og senere hengt opp i klasserommet, ofte bryter med de reglene/koden som egentlig gjelder i klasserommet (Marschhäuser 2003).

Den innflytelse slike koder får styres av flere forhold, men kanskje sterk-est av vårt grunnleggende behov for tilhørighet. Spesielt elever som føler seg usikre på sin tilhørighet, og som er redde for å bli satt utenfor, kan underlegge seg den rådende klassekoden nokså ukritisk selv om den strir mot deres egne holdninger og ønsker.

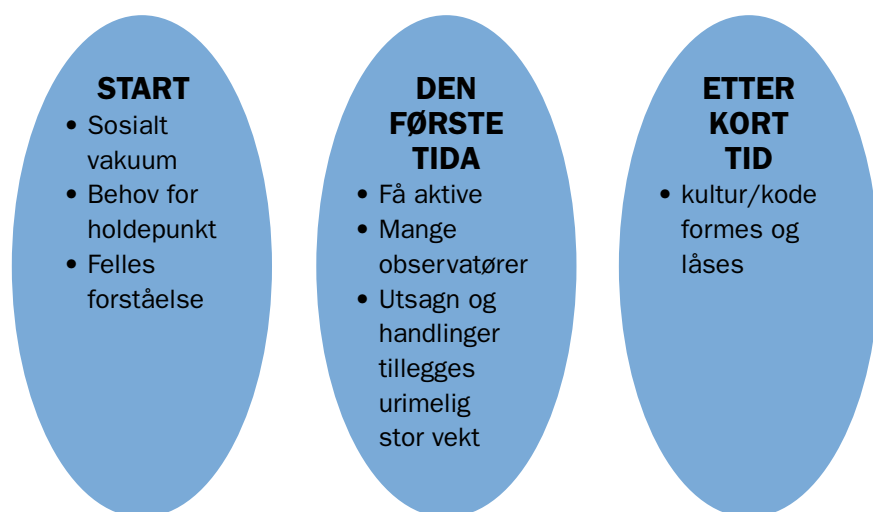
Nettopp fordi klasse- eller gruppekoden setter grenser for, eller stimulerer til arbeid med lærestoffet, er også dette en betydningsfull motiva-sjonsfaktor i skolen.

Påvirkning av klasse-/gruppekode

Det antas at den første tida etter at klassen/gruppen er etablert, er av stor betydning for utvikling av klasse- og gruppekoder. I denne tida er det enkeltelever, grupper av elever eller lærere kan bruke sin posisjon til å forme de reglene som senere setter et ofte strengt regime for hva som tillates eller kreves av atferd for tilhørighet til gruppen. Den første tida klassen eller gruppen er samlet, preges av at ingen vet helt "hvordan det skal være her" samtidig som alle har et sterkt behov for å vite hvordan det skal være i gruppen eller klassen – en kode kan gi trygg-het for hvordan jeg skal oppføre meg for å bli godtatt og få tilhørighet. Mange er forsiktige med å ytre seg den første tida, mens noen har lettere for å fremme holdninger og uttale meninger om hvordan de vil ha det. Den første tida i klassen/teamet preges derfor av at få eksponerer sine synsmåter og holdninger, mens alle er svært oppmerksomme på hva som

blir signalisert, og tillegger dette urimelig stor vekt. Den første tida gir derfor de som benytter anledningene stor innflytelse på hvordan miljø og kode skal være. Dette gjelder like gjerne lærere som elever. I disse mekanismene er det også et poeng at koden etter relativt kort tid er beseglet, og den lar seg ikke endre like lett som den lot seg etablere (Roland 1998). Det er heller slik at den styrkes gjennom den oppslutning den reelt eller tilsynelatende ofte får.

Utvikling av klassekode



Illustrasjon som viser hvordan klasse-/gruppekoder utvikles

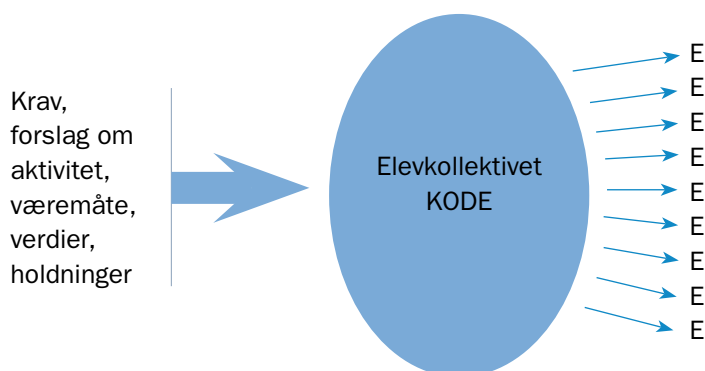
Klassekoder og selvbeskyttelse

I vanskelige klasser eller team bygger ofte koden på en kollektiv illusjon. Elever som føler sitt selvverd truet av de idealene som skolen representerer, fremmer kanskje alternative idealer og holdninger som de ser seg bedre tjent med enn de idealene skolen ønsker å fremme. Disse alternative verdiene og normene er ofte skolefientlige. En slik kode sier gjerne noe om at her gjør vi ikke lekser, vi interesserer oss ikke for skolefag, vi lar oss ikke begeistre av lærernes forslag, tvert i mot vi viser vår mangel på respekt og samarbeidsvilje. Ofte er det også slik at kravet som stilles for tilhørighet er å delta i aktiviteter som bryter med skolens og samfunnets normer. Flertallet av elever er kanskje uenige i dette og føler seg ubekvemme med en slik kode, men fordi få uttaler seg, gis det en opplevelse av at flertallet vil ha det slik. For de som fremmer denne koden fungerer det som en selvbeskyttelses- og overlevelses-

strategi. Alternativet for denne eller disse elevene er kanskje å søke bort fra skolen og over i subkulturer utenfor skolen som gir den tilhørighet og aksept de har behov for, dette kan noen ganger være kulturer som er på kant med samfunnet for øvrig. Slike miljø gir sterk tilhørighet, tilbyr samhold og støtte, men krever til gjengjeld en ofte grenseløs lojalitet.

I grupper hvor det er utviklet negative koder blant elevene vil det ofte være slik at all kommunikasjon/alle forslag og spørsmål fra lærers side til enkeltelever, gruppen eller klassen, må klareres i forhold til koden før elevene kan forholde seg til disse spørsmål eller forslag. Læreren tror han gir eleven eller gruppen en oppgave, gruppemedlemmene må likevel sjekke om de kan utføre denne oppgaven etter lærers standard uten at det bryter med koden før de forholder seg til den (Roland 1998).

Krav, forslag til enkeltelever/klassen



Illustrasjon som viser hvordan all kommunikasjon fra lærer til elever prøves ut mot gruppens kode

Aktørenes beskrivelse av situasjonen

Til grunn for den arbeidsmodellen som er utviklet, ligger en økologisk tenkemåte, flere aktør-grupper blir derfor trukket inn i arbeidet. Første steg er å synliggjøre for hverandre den enkelte aktørs subjektive opplevelse av situasjonen.

Under dette innledende arbeidet er det de voksne i systemet som først gir sin opplevelse av situasjonen. Lærerne beskriver ofte klassene som vanskelige å motivere for skolearbeid. Lærerens opplegg blir ofte møtt med negative kommentarer og motvilje. En del lærere føler at de ikke

strekker til og at deres autoritet er svekket. Disse klassene er preget av mye uro og av at elevene gir hverandre mange negative og kanskje sårende kommentarer. Lærerne kan gi uttrykk for at den rådende klassekulturen er lite skolevennlig, noe som blant annet kommer til uttrykk ved at elever som lærerne mener har gode forutsetninger for læring, som kanskje jobbet godt tidligere, ikke ser ut til å bry seg om skolefagene. Elevene gir høylytt uttrykk for at de ikke er interesserte og viser mye motvilje til å delta i opplæringen.

Foreldre, skoleledelse og lærere, melder ofte om bekymring for og usikkerhet om elevenes faglige utbytte og trivsel. I noen tilfeller meldes stor bekymring for enkeltpersoner – det kan være lærere og/eller elevers psykiske helse. I svært mange saker har det i tillegg utviklet seg dårlige samarbeidsforhold mellom skole og hjem. Det er også typisk at mange er opptatt av *skyldspørsmål*. Aktørene og aktørgruppene forklarer vanskene med egenskaper, handlinger og mangel på handling hos andre. Selv om klasser er forskjellige, og klasser kan oppføre seg ulikt blant annet avhengig av fag eller hvilken lærer som underviser, så har vi sett svært mange felles trekk og like problemstillinger i disse «vanskelige klassene». Det er disse forhold som vil bli tatt opp i denne artikkelen. Felles for klassene har vært at et flertall av elevene og mange lærere ikke har følt seg komfortable med situasjonen. Noe med de sosiale relasjonene, kommunikasjonen og klassens fokus har skapt utrygghet i forhold til sosial tilhørighet og faglig utfoldelse. Ofte har elever, og også lærere følt seg trakassert eller mobbet.

Behovet for tilhørighet – erfaringer fra klasserom

Tilhørighet er som allerede presisert, et sterkt og grunnleggende behov, det er derfor ikke uventet å se at elever kan strekke seg langt for å oppnå tilhørighet eller for å unngå utestenging fra gruppen. I møte med de vanskelige klassene illustreres dette ofte og tydelig.

I alle klasser/grupper utvikles regler og koder som skaper identitet. Koden gjør det enklere for medlemmene å forholde seg til hverandre og situasjoner som oppstår. Koden klargjør også kravene for tilhørighet. Hvor mange som egentlig slutter opp om disse reglene og verdiene kan variere. Om koden er «skolevennlig» eller «skolefiendtlig» og hvor absolutte og strenge kravene er, varierer óg fra klasse til klasse. I enkelte klasser har vi registrert at ulike subkulturer eksisterer side ved side, disse har vært knyttet til ulike gjenger og klikker som støtter opp om ulike verdier.

I noen klasser er det slik at bare få elever har bidratt til å forme koden, det kan i tillegg være slik at et stort flertall ønsker noe helt annet. Da er det gjerne også slik at det store flertallet lever i en tro om at de fleste andre ønsker å ha det slik koden sier. Klassens felles bevissthet er da bygd på kollektive illusjoner. Spesielt i klasser/grupper hvor det foregår utestenging, plaging og mobbing, har det lett for å danne seg koder bygd på slike illusjoner. Frykten for å bli satt utenfor, troen på at de står alene med sine synsmåter, holder mange elever fra å si hva de egentlig mener. Gjennom videoopptak og observasjon, har vi kunnet registrere at mange elever prøver å finne ut hva lederne blant elevene i klassen mener før de selv hevder «sine» meninger. Vi har også sett hvordan elever skifter mening eller justerer meninger etter at de har hørt hva lederne mener. På den måten er de med på å forsterke inntrykket av at det er mange som slutter opp om koden.

I lærerens kommunikasjon med klassen kan også han utilsiktet støtte opp om slike illusjoner. Gjennom spørsmål som «Vil dere...?» – «Skal vi ...?» – «Hva synes dere om ...?» inviteres de som vanligvis er premiss-leverandører for klassens kode til å ta valg på vegne av mange.

Behovet for tilhørighet er sterkt, og kan overskygge andre viktige behov og motiv. Foreldre og lærere har mange beretninger om hvordan tidligere veloppdragne og snille elever har gjennomgått en brå og «total» forandring ved overgang til ny klasse. En tydelig illustrasjon på dette er hentet fra en fådelt skole hvor 5., 6. og 7. klasse gikk sammen. Det spesielle med denne klassen var at den på en måte aldri sluttet. Selv om noen elever avsluttet sin skolegang hver vår, levde klassekoden videre. Nye unge rekrutter følte seg sterkt presset i en situasjon hvor de andre og eldre elevene og reglene var veletablerte.

Vi ser ofte at elever gir inntrykk av at de misliker fag og ikke gjør lekser, men likevel gjør lekser – og kanskje også liker faget? Et godt eksempel på det siste er gutten i niende som må forsikre seg om at alle de andre har gått ut før han raskt og diskre leverer stilen til læreren.

Metode og erfaringer

I arbeidet med påvirkning av klassekode kan en tenke på klassen som et åpent sosialt system som påvirkes av andre system. Ulike aktørgrupper (elever, lærere, ledelse, foreldre), system i skolen (sosiale, fysiske, organisatoriske, didaktiske), med sine arenaer (klasserommet, skolegården, skolevegen, heimene, nærmiljøet), virker gjensidig inn på hverandre og har betydning for kommunikasjon, relasjoner, kultur/koder og atferd i klasserommet.

Eksempel: Når foreldre sier de er opptatte av at lærerne bør ha nødvendig autoritet i klasserommet, kan de påvirke dette gjennom måten de omtaler lærerne og skolen på når de er hjemme.

Fordi dette handler om individ i samspill med sine omgivelser, blir kvaliteter ved, og innhold i, kommunikasjonen aktørene imellom viktig. Kommunikasjonsbegrepet kan oppfattes vidt og nærmest altomfattende. Hva vi sier og gjør, og hva vi ikke sier eller gjør, blir virkemidler for å overføre budskap til omgivelsene. Gutten som kommer litt for seint til alle timer, som blir sittende med ytterklærne på og som venter i det lengste med å ta fram bøker og skriveredskaper, kommuniserer tydelig til sine omgivelser at klasserom og skolefag er noe han verdsetter lavt. Kanskje oppfatter omgivelsene dette også som en oppfordring til andre om å gi «skole» lav status. Alt dette uten bruk av ord.

Kartlegging av illusjoner

Fra forskning om mobbing vet vi at svært få egentlig gir sin tilslutning til mobbingen. Vi vet og at i en mobbesituasjon er det slik at de fleste tror at alle de andre synes det som skjer er greit. Dette faktum avholder elevene fra å si i fra eller gripe inn mot mobbingen. Mobberne har også den samme troen om at de fleste slutter opp om mobbingen, og dette gir dem økt trygghet og stimulans for å kunne gjøre dette. Det at mobbeofferet også får en oppfatning av at "alle er i mot meg" gjør at virkningen og skaden blir ekstra stor.

Trøndelag kompetansesenter har gjennomført kartlegging som individuelle intervju hvor det er benyttet en intervjuguide. I de klassene Trøndelag kompetansesenter har forsøkt å avdekke klassekoder og eventuelle kollektive illusjoner, har det i alle klasser vist seg at nært 100% av elevene hadde svært positive ønsker og krav til hvordan en god medelev skulle være. Her er noe av hva en klasse sier om hvilke krav elevene setter til en god medelev: Hensynsfull og vennlig, til å stole på, kunne holde på hemmeligheter, hjelpsom og forståelsesfull, sosial og sammen med alle. Det samme antall elever mislikte frekke elever, elever som gjør ulovlige ting, elever som bråker og slår, og elever som sprer rykter eller som ikke bryr seg om hvordan andre har det. Når vi så spør elevene hva de tror kreves av dem for å bli godtatt av de andre, kommer det ofte fram helt andre "krav". Her avsløres ofte en illusjon som sier at jeg ikke må være "skolelys", jeg må gjerne gjøre en del ulovlige ting på skolen og i fritida, jeg må ha kule klær, være pen og kanskje tøff, eller "hard" som en uttrykte det.

Andre illusjoner som ofte avsløres går på elevenes motivasjon og ønsker om å lære. Intervjuene avslører ofte at lærerne tror elevene misliker faget deres, og at elevene er likegyldige til om de lærer noe. Elevenes svar viser imidlertid at det alltid er noen, og ofte mange elever som liker faget og legger vekt på å kunne tilegne seg kunnskap. Generelt er det slik at det ensidige negative bildet læreren og medelevene kan ha, det er feil. Det er i alle fag slik at noen liker og noen misliker faget. I klasser med negative koder har det alltid vært slik at bildet på dette for så vel elever som lærere har endret seg i positiv retning gjennom at de kollektive illusjonene avsløres. Elevers og læreres refleksjoner etter slike avsløringer fører noen ganger til større engasjement hos så vel elever som lærere og derved mer spennende opplegg. I de fleste klassene kommer det klart fram at langt flere elever enn hva lærerne (og kanskje elevene) er klar over, føler utrygghet knyttet til faglige prestasjoner og lærerens undervisning. Det er også alltid noen som mobbes i slike klasser, men samtidig svært mange som sier de vet at dette skjer og tar avstand fra det.



åpne og lukkede spørsmål = lukkede spørsmål krever korte, faktapregede svar. (Eks: Hvor gammel er du?) mens åpne spørsmål åpner for generelle eller reflekterende svar

Undersøkelsen blant elevene har blitt gjort som intervju ut fra en intervjuguide inneholdende ca. 50 spørsmål, åpne og lukkede*. Svarene gir et rikt grunnlag for refleksjon og videre arbeid med tiltak. I alle klassene har vi sett at noen tema, ofte ulike tema fra klasse til klasse, skiller seg ut som viktigere enn andre. *Avsløringene* av klassens kollektive illusjoner kan virke spennende og befriende. De kan sette i gang refleksjoner, ny handling og etter hvert bedre forhold i klassen, men er selvfølgelig i seg selv ikke nok for å snu en vanskelig klasse. Tiltak som gir elevene grunn til å tro at skolen er et sted hvor de gjennom oppslutning og deltagelse kan få dekket sine grunnleggende behov for tilhørighet og selvverd, demper behovet for selvbeskyttelse og etablering av alternative/skolefiendtlige kulturer.

Tiltaksutvikling

Med bakgrunn i teori om mobbing og teori om hvordan kollektive illusjoner utvikles (Roland 1998), har min metodeutvikling i arbeidet med negative klasser og team fått som hovedstrategi å avdekke de kollektive illusjonene som ligger til grunn for den negative koden. Tiltaksutviklingen har så blitt formet med bakgrunn i de mange innsatsområdene som har pekt seg ut gjennom undersøkelsene gjort i klassen eller i teamet. Satsingsområdene som har blitt valgt hører ofte til under kategorien *tiltak med lovende effekt*. Her kan nevnes:

- Arbeid med relasjoner mellom elevene, mellom lærere og elever, mellom lærerne og mellom foreldre og lærere
- Arbeid for å skape mer anerkjennende kommunikasjon

- Etablere tydelige normer og regler, forutsigbar og lik regelhåndtering
- Tydelig skoleledelse, klasse- og gruppeledelse
- Arbeid med skolens kultur (samarbeidende) og klassekoder (skolevennlig)
- Tiltak som fremmer motivasjon, arbeidsinnsats og mestring for alle. Utvikle anerkjennende samarbeid mellom hjem og skole

For å lykkes i dette arbeidet har det dessuten vist seg nødvendig å utvikle arena for samarbeid og pedagogisk refleksjon. Erfaringene fra Trøndelagsprosjektet, og senere arbeid med LP-modellen* har vært nyttige i så måte.

Gjennom bruk av analyseverktøy og modellen for å avdekke det sammensatte i årsakssammenhengene, har en ofte forlatt enkle og linjære årsaksforklaringer til fordel for mer systemorienterte og sammensatte forklaringer. Dette har utvidet tiltaksutvalget og innsatsområdene.

Eksempel på arbeidsgang (skisse):

1. Informasjon/introduksjon

Før oppstart vektlegges tidlig og likeverdig informasjon til alle deltagere og grupper. (Foreldre, klasselærere, elever, lærerkollegiet, skoleleder og PPT). Alle skal være godt informert om arbeidsmodellen, framdrift og egne muligheter for engasjement og deltagelse.

2. Kartlegging/utredning

a. Observasjon av klassen i ulike situasjoner

Her har vi først og fremst kartlagt mønster og kvaliteter ved kommunikasjon, maktstrukturer, allianser og sosiale relasjoner, samt indikasjoner på målorientering. Men også mer generelt «klima»/stemning, aktiviteter og annet. Det dukker ofte opp spørsmål/problemstillinger som senere forsøkes belyst gjennom intervjuene.

b. Intervju med hver enkelt elev, lærer og leder

Resultatene etter at svarene er kategorisert og summert, danner grunnlag for en presentasjon av de myter, kollektive bedrag og virkelige sannheter som er basis for koder/kulturer/subkulturer, atferd, kommunikasjon, relasjoner og konflikter. Dette skal etter hvert danne grunnlag for de tiltak og endringer som gruppene ønsker å arbeide for.

c. Spørreskjema til foreldrene

Ut fra rent praktiske hensyn har vi valgt å bruke spørreskjema som et alternativ til intervju i forhold til foreldrene.



LP-modellen
= en modell
for system-
atisk arbeid
med lærings-
miljø og
pedagogisk
analyse i
skolen



sosiometrisk
kartlegging
= en kartleg-
ging av det
sosiale sam-
spillet, f.eks.
hvem som er
populære og
ikke

d. Eventuelle undersøkelser

Elevenes målorientering
Sosiometrisk kartlegging*
Mobbing

3. Tilbakemelding

Det knytter seg alltid stor spenning til resultatene og det som kommer fram etter intervjuene. Tilbakemeldingsmøter holdes med: 1) foreldrene, ledelse, og klasselærere, 2) elevene og lærere. Det øvrige lærerkollegiet får også del i dette eller deler av materialet gjennom informasjonsmøter.

Enkelte deler av resultatene tas opp enkeltvis med lærerne, det gjelder elevenes svar vedrørende de enkelte fagene.

En del av våre forberedelser før tilbakemeldingen går ut på å finne gode kategorier og tema som peker seg ut som sentrale for videre tiltaksarbeid. Under selve tilbakemeldingen i klassen har vi ofte bedt elevene gjette hva klassen har svart på ulike spørsmål. Det faktum at de da ofte bommer, forsterker bildet av det den enkelte trodde han/hun var alene om, faktisk er slik for mange/de fleste.

4. Kompetanseutvikling

Et godt grunnlag for forandring, er at deltagerne er åpne for nye perspektiv. Allerede etter det innledende møte og tilbakemeldingsmøter skjer det ofte positive ting i klassene. Kurs og veiledning omkring tema som klasseledelse, motivasjonsteori og sammenheng mellom faktorer i læringsmiljøet og motivasjon, tiltak og erfaringer, kan også gi nye ideer, perspektiv og refleksjoner.

5. Tiltaksarbeid

Som nevnt innledningsvis, ønsker vi å få de ulike aktørgruppene til først og fremst å se på eget ansvar og egne muligheter for tiltak. Den eksterne konsulentens rolle og bidrag har vært å lede prosessen, stille spørsmål og holde kurs. I forhold til foreldregruppen har vi gjennomført regelmessige foreldremøter hvor også lærerne har vært til stede. Vi har gjennomført regelmessige konsultasjoner med lærergrupper, veiledet enkeltlærere, tatt i bruk kollegabasert veiledning, nettverksgrupper og refleksjonsgrupper. Vi har ofte holdt jevnlig kontakten med klassen eller teamet gjennom ulike former for tilstedeværelse.

6. Evaluering

Målinger og evalueringer skjer regelmessig gjennom hele prosessen. Det virker som enkle målinger kan ha stor motivasjonseffekt. Ved avslutningen av vårt engasjement gjennomføres noen ganger en ny intervjuundersøkelse.

7. Oppfølging og kompetansesikring

Vårt engasjement i slike saker har vært avgrenset i tid. Sikring og videreutvikling av den nye kompetansen har derfor også blitt en del av vår og samarbeidspartnernes utfordring. De løsningene skolene/kommunene har valgt varierer. Arbeidet har ofte motivert for, og gitt legitimitet til, organisering av grupper som kunne ta vare på, videreutvikle og spre kompetanse.

Erfaringer

Ut i fra en tanke om at ingen ønsker å ha det ille, er det kanskje ikke særlig forbausende at i alle klasser med et dårlig miljø har det blitt avslørt negative koder basert på kollektive illusjoner. Det har også vist seg å være ganske lett å engasjere så vel elever som lærere, skoleledelse og foreldre i dette arbeidet.

Selv om vi vet at arbeid med læringsmiljø i skolen kan knyttes til relasjonelle og kontekstuelle forhold, er det også slik at så vel elever som lærere og foreldre svært ofte forklarer vanskene med personlige egenskaper eller mangel på slike hos enkelte elever eller lærere. Dette er sikkert mange ganger berettiget, men kanskje ikke ofte et godt utgangspunkt for bredt engasjement og forandring. Prosessen skaper likevel ofte motivasjon for arbeid også med individuelle ferdigheter blant foreldre, lærere og elever. Sosial ferdighetstrening (aksepterende kommunikasjon), konflikthåndtering, arbeid mot mobbing, klasseledelse og tiltaksarbeid for å fremme trygghet (regel og regelhåndtering) og opplevelse av mestring i klasserommet (tilpasset opplæring og ros), foreldredeltagelse/foreldreansvar har alt vært vanlige tema.

I klasser hvor det har hersket uklare ledelsesforhold, hvor klasselærer har hatt en svekket posisjon, og i noen tilfeller også vært utsatt for mobbing fra elevene, har det vært avgjørende å kunne styrke og klargjøre klasseleders posisjon. Vi har vært svært forsiktige med tiltak rettet mot enkeltelever. I forhold til elever som verbalt og eller fysisk har blitt opplevd som sterkt truende av sine medelever og lærere, elever som har blitt oppfattet som sterke eksponenter for den negative klassekoden, har vi forsøkt å bidra til at de ble møtt på andre måter. Målet har vært å gi

disse elevene en endret holdning til seg selv og skolen, med nye og mer funksjonelle handlingsmønstre.

Erfaringer og resultater har variert noe fra skole til skole. Noe av det vi tror vi har lært om suksessfaktorer, er at ekstern bistand kombinert med bredt engasjement og ansvar blant alle involverte grupper, er det som gir resultater. Ekstern bistand har sin berettigelse først og fremst når situasjonen er preget av konflikt mellom flere av partene. Det føles kanskje greit at en nøytral person leder prosessen. Jeg har og et inntrykk av at det for mange er lettere å være åpen i intervjuet når det er en person utenfor systemet som tar seg av dette. Det største potensialet for bedring ligger kanskje i den store motivasjonen alle har for at situasjonen skal bli bedre enn den er.

Litteratur

- Ames, C. (1992a): Classrooms : goal, structures, and student motivation. I: *Journal of Educational Psychology*. 84, 261–271.
- Ames, C. (1992b): Achievement goals and adaptive motivation patterns : the role of the environment. I. G. Roberts (red.), I: *Motivation in sport and exercise* (s. 161–176).
- Covington, M. V. og C. L. Omelich (1979): Effort : the double-edged sword in school achievement. I: *Journal of Educational Psychology*, 71, 169–182.
- I første rekke. NOU 2003:16.
- Kultur for læring. St.meld. nr 30 (2003–2004).
- Marschhäuser, P. (1996): *Læringsmiljø og målorientering hos skoleelever*. Hovedoppgave. Trondheim: NTNU.
- Marschhäuser, P. et al. (2003): *Høyt spill om samspill* : artikkelsamling om å snu vanskelige klasser. Red.: Grete Sørensen Vaaland. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Roland, E. (1998): *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag.
- Skaalvik, E.M. og S. Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. og S. Skaalvik (1988): *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Weiner, B. (1986): *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.





Anne Sofie Salberg Samuelsen er lærer med hovedfag i spesialpedagogikk, hun er spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning UF, og har videreutdanning i organisasjon- og ledelsesutvikling. Hun har arbeidet mange år i grunnskolen og i PPT. På Trøndelag kompetansesenter jobber hun særlig innen feltene undervisningsledelse og miljøutvikling, samt med kompetanseutvikling i lærende organisasjoner.



Artikkel 8

Klasseledelse

Kan kompetanseutvikling innen klasseledelse forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen?

Av Anne Sofie S. Samuelsen, seniorrådgiver ved Trøndelag kompetansesenter

Skolens utfordringer knyttet til høyfrekvent atferdsproblematikk ble omtalt i faglitteratur og offentlige publikasjoner allerede på 1980- og 1990-tallet. Ogden skriver i 1987 at disiplin og atferdsproblemer er det største uløste problemet i norske skoler og den vanligste årsak til at lærere kommer til kort i arbeidet sitt. I Stortingsmelding nr. 23 (1997–98) hevder man at; *”Vedvarende uro og konflikter i skulekvartdagen er blant dei viktigaste utfordringane skulen har, der lærarane ofte står utan relevant hjelp og støtte”* (Stortingsmelding ibid, s. 40).

I Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) hevdes det fremdeles at omfanget av atferdsvansker i skolen er for stort og økende. Det vises til undersøkelser som indikerer at omtrent 15 % av den samlede elevmassen har moderate atferdsvansker, og at 2–3 % av elevene har alvorlige atferdsvansker. Utfordringene er økende, og uro og disiplinansker er fremdeles en uløst utfordring i norsk skole.

Atferdsproblemer blant barn og ungdom er et sammensatt fenomen hvor individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold spiller inn. At skolen er en viktig og godt egnet arena for forebygging av atferdsproblemer er det klare indikasjoner på (Rutter et al. 1979, Ogden 1998). Med dette som utgangspunkt har ulike skole-, klasse- og multisentrerte tiltaksmodeller* blitt mer vanlige i løpet av 90-tallet. Lovende resultater er rapportert i forhold til de ulike intervensjonsområdene, men ikke alle typer



ibid
= i samme
referanse
som over



multi-
sentrerte
tiltak
= en kom-
binasjon
av ulike
strategier

tiltak innenfor disse tre hovedmodellene er like virksomme (Sørlie 2000). Moderering eller restrukturering av lærerens undervisningspraksis i klasserommet, som blant annet proaktiv klasseledelse, interaktiv undervisning og samarbeidslæring hevdes å være av de mest lovende skole- og klassesentrerte tiltaksmodellene hvor det er oppnådd betydelig atferdsendring hos elever (KUF 2000). Ikke bare oppnår man atferdsendring i klassesammenheng, men: *”Det er rimelig grunn til å anta at systematisk arbeid i skolen med forebygging og reduksjon av mindre alvorlig problematferd kan ha en vesentlig preventiv effekt også på utviklingen av mer alvorlige atferdsproblemer”* (KUF 2000, s. 29). Multisentrerte tiltaksmodeller innenfor klasseledelse og derigjennom klassemiljøarbeid har i flere utviklingsarbeid vist seg å være virksomme i forhold til forebygging og reduksjon av høyfrekvent atferdsproblematikk (Samuelsen, Ertesvåg og Marschhäuser 2000, Samuelsen 2003). Argumentasjonen for å utvikle læreres kompetanse innenfor dette området blir større når man også gjennom dette arbeidet reduserer høyfrekvent problematikk. Men hva forstår man egentlig med begrepet klasseledelse?

Definisjon

Det finnes en rekke definisjoner på klasseledelse, men det er her valgt å ta utgangspunkt i Ogdens definisjon fra 1987.

”Klasseledelse er disiplinens metode. Det dreier seg om lærerens kompetanse i å organisere arbeidet slik at det blir arbeidsro. Arbeidsro vil si at det er mulig for elevene å følge med eller arbeide uten å bli forstyrret av andre elever, og at læreren kan undervise uten å bli avbrutt av elever som bryter klassens regler” (Ogden ibid, s. 69).

De fleste definisjoner av klasseledelse har primært elevenes behov og skoleresultater i sentrum, mens Ogden (ibid) i tillegg tar med lærerens behov for et velfungerende arbeidsmiljø. Man kan kanskje si at om elevenes behov blir ivaretatt, vil også læreren ha muligheter til å utøve sin yrkesrolle. Men for å utøve god klasseledelse vil det også være nødvendig å ivareta lærerens arbeidsmiljø og trivsel.

Tidligere forskning

Mange utenlandske undersøkelser er gjort på dette temaet, de fleste av dem av eldre dato. De mest kjente er Kounin (1970), Jackson (1968), Brophy og Evertson (1976), Rutter et al. (1979), Emmer, Evertson og Anderson (1980), Goodlad (1984) og Doyle (1986). I nyere internasjonal faglitteratur som omhandler tema viser man gjerne til resultatene fra

disse undersøkelsene. I norske forsknings- og utviklingsarbeid har læreren de senere årene fått større fokus (Klette red 1998, Nordahl og Sørli 1998, Ogden 1998, 2001, Roland 1995, 1999, Midthassel og Bru, 1998, Munthe 2005, Tinnesand og Flaatten 2006, Samuelsen 2006). Ogden (1998) belyser læreres erfaringer med, og syn på, elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. Han konkluderer blant annet med at det er en klar sammenheng mellom problematferd i klassen og problematferd i skolemiljøet. For å få bukt med dette mener han, i tråd med internasjonal tiltaksevaluering (KUF 2000), at det må settes i gang tiltak på flere nivå. Ogden (1998) understreker betydningen av sosial støtte fra lærerens omgivelser, læreres undervisningskompetanse, kompetanse i klasseledelse og elevbehandling som avgjørende for positive resultater i den enkelte klassen.

Sosial støtte

Atferdsproblemer er utfordrende for skolen. Disse problemene setter lærerkollegiets menneskelige og faglige samhold på prøve, fordi elevene ofte bryter verdi- og atferdsnormer som preger kollegiet. Atferdsproblemer synliggjør om skolen har utviklet felles normer, har godt samarbeid og kollegial støtte av og mellom lærere (Ogden 1990). Vellykkede skoler har lærere som er enige om sentrale aspekter i forhold til håndtering av atferdsproblem. Forskning på effektive og utviklingsorienterte skoler har vært opptatt av betydningen av samarbeid mellom lærere. Resultater fra disse arbeidene understreker at skoler som lykkes i større grad enn andre har lærere som samarbeider godt (Mortimore et al. 1988, Chrispells 1992, Rosenholtz 1991, Little 1990, Lortie 1975). Samarbeider lærere nært med kolleger opplever de blant annet mindre faglig usikkerhet enn lærere som ikke gjør det (Munthe 2003). Samarbeidet har samtidig en effekt ut over dette:

"The benefits are likely to be identified at teacher level, as the teacher will save time through avoidance of duplication of effort by helping each other, and because they will be improving as professionals by learning from other teachers. Pupils may also recognize that teachers are able to collaborate, which may by itself have a positive impact on both learning and behaviour" (Roland 1999 s. 86).

Rektors rolle i dette arbeidet er sentral. Felles for rektorer ved vellykkede skoler er at de er opptatt av fundamentale behov i organisasjonen, som å ta avgjørelser, organisering på skolenivå og i noen grad å gi frihet til den enkelte lærer. De forstår også lærernes kjerneaktiviteter, holder seg informert om og er interessert i lærernes arbeid med elevene, støtter

dem ved behov og de er også i stand til å etablere gode relasjoner til de enkelte lærerne ved skolen, samtidig som de bidrar aktivt til at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis (Roland *ibid*).

Samarbeid mellom hjem og skole er også utslagsgivende i forhold til lærernes arbeid i skolen. Det er en tydelig sammenheng mellom den graden av støtte foreldrene gir til sine barns skolegang, og barnas trivsel og prestasjoner i skolen (Nordahl og Sørli 1998). Man mener også at foreldrene til en viss grad kan lære å påvirke sitt barns atferd i skolen (Frazer et.al. 1988), noe som indirekte påvirker klassens miljø og lærerens muligheter til å fremstå som en tydelig leder.

Samarbeid mellom de ulike aktørene i skolesamfunnet blir, som belyst over, en viktig del av innsatsen både i forhold til forebygging og kompensatoriske arbeid med atferdsproblem. Enighet på skolenivå i forhold til håndtering av høyfrekvent atferdsproblematikk, samarbeid mellom kolleger, støtte fra rektor, samt et godt samarbeid med hjemmet er faktorer som påvirker klassemiljø og lærerens lederrolle i klassen. Sosial støtte kan se ut til å gi lærerne ryggdekning, noe som igjen kan føre til at de går inn i ledelsesarbeidet i klassen med en større trygghet, sikkerhet og troverdighet. Men et sosialt støttende miljø for lærerne er ikke nok, også lærernes kompetanse i forhold til forebygging er vesentlig med tanke på utvikling av gode klassemiljø.

Forebygging

Klassens og skolens atmosfære er av avgjørende betydning for elevenes trivsel i gruppen, hvordan elevene oppfører seg og samspiller er også avgjørende i forhold til om læring finner sted (Sigurdardottir 1997). Det er med andre ord snakk om en komplisert prosess hvor hvert enkelt individ påvirker atmosfæren i klassen, også læreren (Pauly 1991). Dyktige klasseledere med kunnskap om og ferdigheter i forhold til gryende gruppedannelse og sosialt vakuum kan lede klassene frem til velfungerende sosiale enheter (Roland 1995). Som individer, gjennomgår også klasser fra de blir etablert, utviklingsfaser på en planmessig og forutsigbar måte. Dette kjenner gode klasseledere til og bruker denne tiden til å arbeide forebyggende. Klassens sosiale mønster utvikles fra første dag og kan vise seg vanskelig å endre (Ogden 2001, Roland 1995). Utviklingsfasene beskrives noe ulikt av forskerne. Roland (*ibid*) beskriver en horisontal og vertikal differensiering og integrasjon*, hvor det foregår produksjon av en felles gruppeintern forståelse av normer, kollektive symboler, sosial og faglig struktur. Ogden (2001) mener også at de første skoleukene preges av klassens gruppedannelse, så følger en fase preget av dominans



horisontal
og vertikal
differen-
siering og
integrasjon
= utviklings-
faser i
etablering
av klassers
sosiale
mønster
(Roland
1995)

og kontroll, og videre dannes klassens normer. I gruppedannelsesfasen er elevene mest opptatt av hverandre. Når dominans og kontroll skal avklares utfordres lærerens ledelsesegenskaper og i normdanningsfasen går lærer og klasse inn i forhandlinger om hvilke normer som skal gjelde i klassen både atferdsmessig og språklig (Ogden *ibid*). Disse tre fasene er vesentlige i forhold til hvordan klassens videre liv vil arte seg. Har elevene tatt ledelsen vil sannsynligvis klassemiljøet i fremtiden preges av uro og konflikter. Har derimot lærerne tatt ledelsen og kommet godt ut av periodene, vil resten av skoleåret og skoleårene videre hvor klassen består som en enhet, kun utfordre lærerens vedlikeholdsferdigheter. Et godt klassemiljø er ikke statisk og krever derfor et høyt bevissthetsnivå i forhold til ledelsesarbeid fra lærerens side. Et godt klassemiljø er også sentralt i forhold til elevdeltakelse.

Kounin fant (1970) at elevenes deltakelse i klassens arbeid varierte i forhold til lærerens klasseledelsesferdigheter. Elever i klasser hvor læreren mestret klasselederrollen viste 89% deltakelse i klassens virksomhet og elever i klasser hvor læreren mestret klasseledelsesrollen dårligere viste 25% deltakelse i klassens virksomhet. Glasser (1976), Jones (1987), Kounin, (1970) har forsøkt å finne årsakene til sammenhengen mellom elevdeltakelse og lærerens klasseledelsesferdigheter. Ungdomsskolelæreres reaksjoner på elevers forstyrrende atferd ble observert av Kounin (*ibid*). Han fant at dyktige og mindre dyktige klasseledere reagerte på samme måte. Forskjellen lå i lærerens forebyggende virksomhet og ikke i hvordan de reagerte på den forstyrrende atferden når den oppsto. Dyktige klasseledere var bedre forberedt, reagere uten å stoppe undervisningen, hadde i stor grad oppmerksomheten rettet mot hele klassen, de kom sjelden opp i situasjoner hvor de straffet uskyldige elever, overganger fra en oppgave til den andre gikk fint og de hadde et godt overblikk over hva som foregikk. Disse lærerne skapte med andre ord en sikkerhetsatmosfære i klassen. Elevene på sin side var bevisst i forhold til de krav læreren stilte og reglene i klassen ble fulgt. I arbeidet med å vedlikeholde sin posisjon som leder i klassen og derigjennom sikre elevdeltakelse i klassens aktiviteter, vil tilrettelegging av god undervisning og god klasseledelse være sentrale faktorer.

God undervisning

Undervisning og klasseledelse kan vanskelig skilles fra hverandre. De er lærerens hovedoppgaver. Undervisning dreier seg om formidling, veiledning og om lærerens teoretiske forankring. God undervisning kan føre til arbeidsro i klassen og arbeidsro er ofte en forutsetning for å få gjennomført undervisningen (Ogden 1998). Doyle (1986) understreker også

dette: *"Some minimal level of orderliness is necessary for instruction to occur and lessons must be sufficiently well constructed to capture and sustain student attention"* (Doyle, ibid s. 395).

God undervisning er ofte et spørsmål om erfaring, man må kjenne elevenes utviklingsnivå og presentere stoff og arbeidsoppgaver på en engasjerende, motiverende, alderstilpasset og forståelig måte. Vellykkede timer er planlagte og går inn i lærerens kortsiktige og langsiktige målsetting for arbeidet. Dette fører til at læreren lettere tar initiativ og elevene lettere motiveres for skolearbeidet (Ogden 1998). I planleggingen er dyktige klasseledere spesielt bevisst på elevenes behov som aktivitetsskift, at det stilles rimelige krav om arbeidsinnsats i timene og at det blir lagt tilrette for at elevene lykkes med skolearbeidet (Emmer et.al. 1980, 1981).

Roland (1995) understreker som Kounin (1970) betydningen av forebygging. Han ser etablering av faglig struktur som viktig i forhold til å sikre god klasseledelse. Roland (1995) sier at et kjennetegn ved struktur er at viktige ting ligger fast som holdepunkter og at det er en vesentlig oppgave for læreren å sørge for at klassen har slike holdepunkter. Repetisjon av fagstoff er her vesentlig. Faglig struktur er gjerne et ledd i en sosial struktur og det blir derfor sentralt at klassen erverver seg kollektiv kunnskap, fordi dette gir kollektive holdepunkter som bidrar til sosial struktur (Roland, ibid).

Klasseledelse

Lærerens oppgave som klasseleder består i å organisere og gjennomføre timen i forhold til den planen og de målene han har satt seg for timen (Ogden 1990). Både elev- og læreratferd kan bidra til at planen ikke fungerer etter forutsetningene og målene ikke nås. Fra lærerens side kan det dreie seg om manglende planlegging, manglende kompetanse i å gjennomføre undervisningen, manglende bevissthet om det som skjer i klassen, og om manglende kompetanse i å håndtere de hendelser som oppstår. Lærerens kompetanse i klasseledelse er ofte et resultat av mestringsstrategier i forhold til elevatferd som på den ene siden fremmer eller på den andre siden hemmer eller forstyrrer undervisningen og læringsaktivitetene. Dette stiller krav om at man må mestre og forstå gruppeprosesser samt analysere og handle i forhold til det som skjer i klasserommet. Det dreier seg om å reagere på strategisk riktige tidspunkt (timing), som regel i forkant av at uroen utvikler seg til å bli mer omfattende. Det dreier seg også om å tilpasse sine reaksjoner til hendelsene (matching), som å henvende seg til riktig elev på en måte som de andre elevene finner rimelig og rettferdig i forhold til det som har

skjedd (Kounin 1970). Roland (1995) kaller disse egenskapene korrigerende evne og ser dem primært i sammenheng med evnen til å etablere sosial og faglig struktur. Han mener korrigerende står i et logisk forhold til struktur fordi det er struktur, blant annet normer og regler, som er den legitime referansen til korrigerende. Struktur i seg selv er forebyggende for uheldig elevatferd, og strukturen gir også rammen og legitimiteten til lærerens beskjed om endret atferd. Samtidig skal korrigerende gå sammen med en empatisk holdning (Roland ibid).

Utfordringen for læreren som klasseleder er ulik i forhold til tidspunkt på dagen og type undervisningsformer læreren benytter i klassen. Mortimore et al. (1988) gjorde undersøkelser som viste at støynivået i klassene økte utover dagen, men når læreren leste eller fortalte for elevene på slutten av dagen sank støynivået. Behovet for styring eller ledelse er også ulikt i forhold til elevenes aldersnivå. Undervisningsformer som innebærer at elevene kan bevege seg friere og må ta mange valg krever tydeligere styring fra lærerens side. Elevaktive undervisningsformer, som er mye brukt i dagens skole, innebærer om man skal opprettholde et godt læringsmiljø, at både faglige og sosiale strukturer er innarbeidet i klassen. Dyktige klasseledere er bevisst sin egen ledelsesrolle og er fleksible i tilnærming til klassen i ulike situasjoner (Ogden 2001).

Om læreroppmærksomhet brukes i kombinasjon med ros og positiv anerkjennelse kan den bli en viktig belønningskilde (Ogden 1990). Internasjonal forskning på området (Rutter et al. 1979, Walker, Hops og Feigenbaum 1976, White 1975, Russel og Guat Lin 1997) viser at ros brukes sjelden. Dette til tross for at teoretikere, empirikere og praktiserende pedagoger er enige om at om at ros og oppmuntring er viktigere som atferdspåvirkning enn irettesettelser og bruk av reprimander. Det rapporteres om at den negative atferden opprettholdes fordi det er denne som først og fremst får oppmerksomhet i klassene (Russel og Guat Lin 1997, White 1975). Systematisk bruk av læreroppmærksomhet er veldokumentert og effektivt. Man har undersøkt hvordan regler, ignorering og ros i kombinasjon har ført til endring av atferd i klasserommet. I motsetning til regler viste undersøkelsen at kombinasjonen av ignorering og ros var meget effektiv når det gjaldt å oppnå ønsket klasseromatferd. Ros og oppmuntring påvirker både innlæringsatferd og sosial atferd i klassen i positiv retning (Madsen, Becher og Thomas 1968). Atferd som gis oppmerksomhet har med andre ord en tendens til å gjenta seg og atferd som ikke gis oppmerksomhet har en tendens til å forsvinne. Men ikke all ros er like virkningsfull. Den må være begrunnet, konkret, spontan og oppriktig og relatert til noe klassen eller eleven

tidligere har utrettet. En lærer som kjenner elevene og klassen sin vil ofte ha konkrete referanser å vise til (Roland 1995). Bruker lærere ros og oppmerksomhet på denne måten, kan de stimulere til ønsket atferd hos enkeltelever og i klassen som helhet, og derigjennom stimulere til et godt klassemiljø.

Overganger forstås som oppstart av dag eller time, eller overganger/flyt i arbeidet når man i løpet av timen går over fra en aktivitet til en annen. Sosial uorden kommer ofte i disse overgangene (Kounin 1970). Dyktige klasseledere har en innebygd forståelse av hvordan egen atferd i forhold til oppstart av dag og time, aktivitetsskift, gruppefokus og elevoppmerksomhet er viktige elementer i forhold til en vellykket time og dag. De håndterer den sosiale organiseringen av overgangene slik at det ikke blir for mye sosial uorden. Disse lærerne har rutiner og mestringsstrategier i forhold til hvordan de takler flyten i klasseromsaktivitetene (Sigurdardottir 1997, Kounin 1970). Overgangene er planlagt og kommunisert tydelig til elevene. Gode vaner og rutiner innarbeides og etableres i klassen i starten av skoleåret og er en del av det forebyggende arbeidet. Men mens innlæringsfasen pågår er en direkte og klar styring nødvendig fra lærerens side. Når gode rutiner og vaner i overgangssituasjonene er innarbeidet vil disse senere fungere som selvregulerende rutiner hos elevene og i klassen, og inngå som en del av klassens sosiale struktur (Roland 1999).

Relasjonelle forhold

Tydelighet og vennlighet er vesentlige elementer i utøvelse av god klasseledelse. Gode klasseledere etablerer læringsfremmende klassemiljøer gjennom blant annet ved å formidle klare signaler om hva slags atferd de forventer av elevene. Troverdighet og pålitelighet opparbeides fra lærerens side gjennom oppfølging av det som er sagt, med andre ord er samsvar mellom ord og handling viktig. Holdninger er spesielt sentrale, noe som dreier seg om en grunnleggende respekt for elever og deres egenart. Dette signaliseres gjennom lærernes innlevelse og involvering. Gjennom samhandling i hverdagen formidler læreren sine holdninger til elevene, samt sin vilje til å lytte og til å ta elevene på alvor (Ogden 1990). Sigurdardottir (1997) fant i sin undersøkelse at lærerens oppførsel mot elevene var avgjørende for en god atmosfære i klassen. *”Det som karakteriserte timene hvor atmosfæren var positiv var at lærerne var vennlige mot elevene, de fulgte reglene fullt ut og var bevisst egne mål og ideologi”* (Sigurdardottir ibid s. 189).

Ordet empati betyr innlevelse og omsorg, og blir synlig gjennom lærens evne til å ta elevenes perspektiv og sette seg inn i deres situasjon. Med bakgrunn i generelle kunnskaper om barn, samt kjennskap til det enkelte barn og den konkrete og kontekstuelle situasjonen barnet står i, har læreren et referansegrunnlag for å utvise empati og omsorg. Empati formidles gjennom nonverbale kontakttegn som blikk, nikk, smil osv. eller uttrykkes direkte verbalt. Dette bør man være oppmerksom og bevisst på, da det er noe som kan være nødvendig for at empatien skal bli oppfattet. Skal læreren oppfattes som empatisk innebærer dette at han også viser elevene omsorg og bruker innlevelsen i elevens perspektiv til beste for eleven. Læreren vil i lengden tjene på å opptre empatisk i forhold til elevene fordi det skaper kontakt, og et mer personlig og positivt forhold mellom lærer og elev utvikles (Roland 1995). Dette påvirker igjen miljøet i klassen (Schmuck og Schmuck 1995). Læreren bygger gjennom dette arbeidet en autoritetsplattform, som kan være god å ha når eleven og klassen skal grensesettes. For elevene er en empatisk lærer av avgjørende betydning i forhold til opplevelse av trygghet i skolesituasjonen, samt opplevelsen av å bli sett og ivaretatt om det skulle bli behov for det.

Humoristisk sans er også et av de sentrale kriteriene man påpeker i forhold til utøvelsen av god klasseledelse (Dawson 1980). Alle vet vi at humor er smittsomt, og som den viktigste personen i klassen vil lærers humor i stor grad påvirke atmosfæren i hverdagen. Tiltrekningen øker både mellom elevene og mellom klasse og lærer om man har det morsomt og ler sammen (Roland 1999). Ved hjelp av godt humor bidrar læreren til å befeste sin posisjon som leder i klassen.

En god leder opptrer med autoritet. Han takler grupper, bruker ros og oppmerksomhet, mestrer relasjonelle forhold og ivaretar overganger og flyt på en planlagt og god måte. Å opptre med autoritet er på den ene siden å sette klare grenser for elevene, men samtidig er det viktig å vise omsorg og evne til å forstå både enkeltelever og klasse. Autoritet er noe en lærer gjør seg fortjent til av elevene og opparbeides i samhandling med enkeltelever og klasse i hverdagen. Autoritet er en egenskap læreren må benytte for å hjelpe elevene til etter hvert på en god måte å ta kontrollen over seg selv og de situasjonene som oppstår i skolehverdagen. Den gode autoriteten bygger med andre ord opp et atferdsmønster inne i elevene, slik at de kan settes fri innenfor de rammer de selv kan kontrollere. Forutsetningen for god ledelse i klassen er at man som lærer er en tydelig voksen autoritet som gjennom fasthet skaper trygghet hos elevene (Roland 1995) og derigjennom skaper gode klassemiljø.

Personlig egnethet versus teknikk

Når man snakker med lærere om klasseledelse sier mange av dem at denne kompetansen er avhengig av personlige egenskaper hos den enkelte lærer og at dette ikke er en oppgave som kan defineres som tekniske ferdigheter eller et håndtverk (Sigurdardottir 1997). En slik forståelse av klasseledelse kan lett føre til at lærere med manglende ferdigheter i klasseledelse fort kan føle seg mislykkede. Debatten blir personlig og kan føre til mistrivsel og mindreverdighetsfølelse. Ser man på klasseledelse som en teknisk oppgave, selv om lærerens personlige egenskaper selvfølgelig vil spille en rolle her som i alt annet arbeid, kan man fjerne seg fra egen personlighet og være i stand til å se på egne metoder som en av lærerens oppgaver som krever en viss teknisk eller profesjonell kunnskap. Man kan i større grad se utøvelsen av klasseledelse som et håndtverk. Det bør være en oppgave for lærerne å tilegne seg kunnskaper om, og ferdigheter i, atferdskorrigerende og undervisningstilpasning. Et visst minimum av personlige forutsetninger bør være til stede når det gjelder arbeidet med grupper og mestring av mellommenneskelige kontaktforhold. Ferdigheter i klasseledelse er noe som kan læres og utvikles gjennom utdanning, etterutdanning og veiledning, sier Ogden (1990). Vi som arbeider med klassemiljø- og klasseledelsesutvikling i skolen ser også at disse ferdighetene kan læres og utvikles gjennom veiledning.

Forskningsresultater viser at nyutdannede lærere på gruppebasis ser ut til å ha problem med disiplin i sine klasser og timer (Rutter et al. 1979, Brophy og Evertson 1976). Observasjonsundersøkelser viser at uerfarne lærere lett blir for opptatt av enkeltindivid i undervisningen. Fokuserer man for sterkt på enkeltindivid i en time som er planlagt som klasseundervisning kan dette lett føre til uro. Dette ser det ut til at mer erfarne lærere er klar over, bevisst eller ubevisst (Ogden 1990). Lærere opparbeider over år en undervisningsrutine, de kan stoffet bedre og blir sikrere i sin klasseledelse, undervisningen flyter bedre og de blir romsligere i forhold til elevene. Dette synliggjør også at klasseledelse- og klassemiljøutvikling er ferdigheter som kan læres.

Forebygging og reduksjon av atferdsvansker i skolen?

Arbeid med klasseledelse i praksis handler i stor utstrekning om læring, om bevisstgjøring og videreutvikling av lærerens klasseledelsesferdigheter. Målet for alle lærere bør være å øke egne handlingsmuligheter sett i forhold til ulike elevers behov i ulike situasjoner. Ogden (1987) kaller dette for "matching". Han skriver:

”Matching dreier seg om å mestre og kombinere et stort antall prinsipper og bruke dem slik at de passer til en spesifikk undervisningssituasjon. Læreratferden påvirker og påvirkes av elevenes atferd og andre situasjonsvariabler. Derfor har ingen undervisningsprinsipper universell gyldighet; den samme undervisningen kan ha ulik effekt på ulike elever i ulike situasjoner” (Ogden ibid, s. 81).

Innledningsvis skisseres at dette tema har vært en sentral utfordring for norsk skole over år. Kompetanseutvikling i forhold til klasseledelse og klassemiljøarbeid ser ut til å være vesentlig i arbeidet med å forebygge og redusere utvikling av atferdsproblemer i klasse- og skolemiljø. Men for at dette arbeidet skal ha effekt bør man arbeide over tid med samme temaområde på flere nivå. Dette innebærer at man eksempelvis i arbeid med regel- og regelhåndtering i klassen ikke bare fokuserer på utvikling og håndhevelse av regler på elevnivå. Men man må også arbeide i forhold til å dyktiggjøre klassens lærere i forhold til samsvar mellom ord og handling, i forhold til foreldre gjennom informasjon og deltakelse i underskrift av elevenes selvrapporteringsskjema og i forhold til skolen som organisasjon gjennom utvikling og håndheving av konsistente skole- og klasseromsregler. En sammensatt tilnærming hvor ressurser rettes i utviklingsarbeidet både mot individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold.

Kompetanseutvikling innen klasseledelse og klassemiljøutvikling forebygger og reduserer atferdsproblem i klasse- og skolemiljø. Spør du lærere om de ble gitt opplæring i disse temaene i lærerutdanningen, er det få som svarer bekreftende. Dette burde ha vært sentrale tema i utdanningen, tema bestående av teoretiske og praktiske utfordringer, tema de skulle hatt mulighet for veiledning i. Om lærerutdanningen har satt disse områdene på dagsorden, så er få ferdig utlærte etter endt utdanning. Utfordringene og derigjennom kompetansebygging skjer ofte i møtet med praksisfeltet. I skolen finner man en rekke lærere med god kompetanse praktisk og teoretisk innen klasseledelse og klassemiljøutvikling. Denne kompetansen er utnyttet og burde innen et så sentralt problemområde ha vært satt i system og utnyttet gjennom kollega-veiledningsgrupper eller i mer direkte veiledning av medlærere. Vi har i Trøndelagsprosjektet forsøkt å gi modeller og strukturer for kompetanseutvikling i skolen som organisasjon. Det er en utfordring for rektorene ved skolene å organisere arbeidet på en måte som gjør at man kan ta i bruk denne ubrukte pedagogiske ressursen innenfor klasseledelse og klassemiljøutvikling som finnes i de fleste lærerkollegier.

Litteratur

- Brophy, J.E. og C.M. Evertson (1976): *Learning from teaching : a developmental perspective*. Boston, Allyn and Bacon.
- Chrispells, J.H. (1992): *Purpositive restructuring : creating a culture for learning and achivement in elementary schools*. Washington DC, The Falmer Press.
- Dawson, R.L. (1980): *Special provisions for disturbed pupils : a survey*. School Council Research Studies. London, MacMillan Education.
- Doyle, W. (1986): *Classroom organisation and management : handbook of research and teaching*. Merlin C. Wittrock (red.). 3. utg., New York, Macmillan Publishing Company.
- Emmer, E.T., C.M. Evertson og L.M. Anderson (1980): Effective classroom mangement at the beginning of the school year. I: *The Elementary School journal*. 5, 219–231.
- Emmer, E.T. og C.M. Evertson (1981): Synthesis of research on classroom management. I: *Educational leadeship*, 38, 342–347.
- Glasser, W. (1976): *Skolen uden tapere*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Godlad, J. (1984): *A place called school : prospects for the future*. New York, McGraw-Hill.
- Jackson, P. W. (1968): *Life in Classrooms*, New York; Holt, Reinehart & Winston,
- Jones, F. H. (1987): *Positive classroom instruction*. New York; McGraw-Hill.
- Klette, K. (red.) (1998): *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo; Ad Notam Gyldendal.
- Kounin, J. S. (1970): *Disipline and Group Management in Classrooms*. New York; Holt, Reinhart og Winston
- KUF (2000): *Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse*. Rapport 2000. Innstilling fra faggruppe oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Barne- og familiedepartementet, juni 2000.
- Little, J. W. (1990): The persistence of privacy : Autonomy and initiative in teachers' professional relation. *Teachers College Records*, 91, 509–536.
- Lortie, D. C. (1975): *Shoolteacher. A sociological study*. New York; University of Chicago Press
- Madsen, C.H., W.C. Becker and R.D. Thomas (1968): Rules, praise and ignoring. Elements and elementary classroom control. *Journal of Applied Behavior Analysis* 2/68, 139-150
- Midthassel U.V. og E. Bru (1998): *Håndbok i klasseledelse* Stavanger; Senter for atferdsforskning.
- Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis and R. Ecob (1988): *School matters: The junior years*. Wells; Open Books
- Munthe, E. (2003): *Theachers's professional certinity. A survey study og Norwegian teachers' perceived professional certainty in relation to demograpic, workplace and classroom variables*. Doktoravhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Munthe, E. (2005): Læreren og læring: mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* 1/2005 s. 34-49.
- Nordahl T. og M. A. Sørli (1998): *Problematferd i skolen*. Hovedrapport fra prosjektet "Skole og samspillsvanser" Rapport 12 A/98. Nova.
- Ogden, T. (1987): *Atferdspedagogikk i teori og praksis*. 3. opplag 1990. Oslo; Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1990): *Kvalitetsbevissthet i skolen*. Oslo; Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (1998): *Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Rapport 98.
- Ogden, T (2001): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo; Gyldendal Norske Forlag.
- Pauly, E. (1991): *The Classroom Crucible. What Really Works. What doesn't and Why*. New York; Basic Books.
- Roland, E. (1995): *Elevkollektivet*. Oslo; Rebell Forlag A/S.
- Roland, E. (1999): *School influences on bullying*. Oslo; Rebell Forlag A/S

- Rosenholtz, S.J. (1991): *Teachers' workplace*. New York; Teachers' College Press.
- Russel, A. and L. Guat Lin (1997): Teacher attention and classroom behavior. *The Exceptional Child*, 14/3, 148–155.
- Rutter, M. B. Maugham, P. Mortimore, J. Ouston og A. Smith (1979): *Fifteen Thousand Hours: Secondary schools and their effect on children*. London; Open Books.
- Samuelsen A.S., E. Holmvik og B. Formo (2003): *Implementering og videreføring av systemrettet arbeid. Erfaringer fra et samarbeidsprosjekt om klasseledelse og klasse-miljøutvikling*.
- Samuelsen A.S., S. Ertesvåg og P. Marschhäuser (2000): *Arbeid med sosiale og emosjo-nelle vansker i grunnskolen*. Et samarbeidsprosjekt mellom Skaun kommune og Trøndelag kompetansesenter. Rapport nr.2/2000.Trøndelag kompetansesenter.
- Samuelsen, A. S. (2003): *Læring i skolenettverk. En studie av læringsutbyttet i en skole-basert nettverksmodell*. Trøndelag kompetansesenter. Statped Skriftserie nr. 10.
- Samuelsen, A.S. (2006): Lærerfokus i klasseromsobservasjon. *Skolepsykologi* 2/2006, 31–46.
- Schmuck og Schmuck (1995): *Livet i klasserommet*. Oslo; Cappelen Forlag
- Sigurdardottir, A.K. (1997): Disiplin i grunnskolen. *Nordisk tidsskrift for specialpedago-gikk*. 4. 182 –191.
- Stortingsmelding nr. 23. (1997–98): Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlige støttesystemet. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forsknings-departementet.
- Sørli, M-A. (2000): *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen. En forsknings-basert kunnskapsstatus*. Oslo; Praxis Forlag.
- Tinnesand, T. og S.V. Flaaten (2006): *Læring. Kommunikasjon og samspill i lærergrupper. En casestudie*. Porsgrunn, Lillegården kompetansesenter. Statped skriftserie nr. 37.
- Walker, H. M., H. Hops and E. Feigenbaum (1976): Deviant classroom behavior as a function of combination og social and token reinforcement and cost contingency. *Behavior Therapy* 7/76, 76–88
- White, M.A. (1975): Natural rates of teacher approval and disapproval in the classroom. *Journal of Applied Behavior analysis*, 8/75 s. 367–372.



Del 3:

Inkluderende undervisning



Vigdis Refsahl er pedagog med embetseksamen (cand.paed), og lang erfaringer fra systemrettet arbeid i grunnskolen og i videregående skole. Hun er opptatt av læringsstrategier, «Lære å lære» og tilpasset opplæring.



Artikkel 9

Når lesing er vanskelig

I videregående skole

Av Vigdis Refsahl, Bredtvet kompetansesenter

Utgangspunktet for denne artikkelen er erfaringer jeg har hatt i samarbeid med videregående skoler omkring elevenes leseferdigheter og tilpasset opplæring. Til tross for innsats i grunnskolen, er vi enda ikke der at alle elever leser funksjonelt og bra nok når de faglige kravene øker på de høyere skoletrinnene. Kravet om tilpasset opplæring i videregående skole er helt klart noe man må ta tak i på en grundig måte. Ofte må lærere forholde seg til elever som ikke vil gjøre noe i skoletimen, som ofte er borte fra skolen og som ikke møter til prøver. Det kan selvsagt ha mange årsaker, men jeg vil i denne artikkelen se dette i sammenheng med elevenes leseferdigheter og muligheter til å mestre de kravene som blir stilt til dem. En av skolene jeg har samarbeidet med, valgte å engasjere samtlige lærere i arbeidet med å kartlegge og tolke elevenes leseferdigheter. Dette siste er svært viktig i skoleslag hvor elevene undervises av mange forskjellige lærere i hvert fag. Det er ikke nok at kun kontaktlærer kjenner til en elevs leseferdigheter, når eleven i løpet av ei skoleuke blir undervist av kanskje åtte til ti lærere. En god og effektiv involvering av alle lærere, og en felles bruk av den informasjonen skolen har om elevenes leseferdigheter er nødvendig. Jeg vil i denne artikkelen peke på hva lesekartlegginger kan bestå av, og noen sentrale tiltaksområder for å styrke elevenes leseferdigheter.

Det at mange elever strever med lesing, er noe lærerne har merket seg og er opptatt av på ulike måter, skjønt mange er mer opptatt av elevenes *fravær og manglende innsats* på skolen. Det er ikke alltid slik at dette sees i

sammenheng med elevenes reelle muligheter til å mestre de kravene som blir stilt til dem. *"Hvis de bare hadde gjort noe, hadde det helt sikkert gått mye bedre på skolen"*, er et utsagn jeg har hørt relativt ofte i møte med lærere. Dette gjenspeiler en oppriktig bekymring fra lærernes side og det er også mye sant i det, dersom elevene også hadde vært i stand til å tenke det samme. *"Det er ingen vits i å prøve"* uttalte en elev jeg snakket med. Han hadde tydelig gitt opp å lære noe i den timen jeg var på besøk. Elevenes handlinger er et resultat både av deres reelle muligheter til å mestre lærebøker og skoleoppgaver, og deres tanker om seg selv.

En analysemodell



systemteoretisk modell = å forstå eleven i den situasjonen og konteksten eleven er i

Thomas Nordahl (2002) beskriver en systemteoretisk modell* med ulike perspektiver på atferd. Systemet består av individperspektiv, aktørperspektiv og kontekstuellt perspektiv, samt sammenhenger mellom disse. Dette er en modell som kan brukes til å analysere sammenhenger mellom forhold i læringsmiljøet, elevens intensjoner, strategier og læringsmessige forutsetninger (Tinnesand 2007).

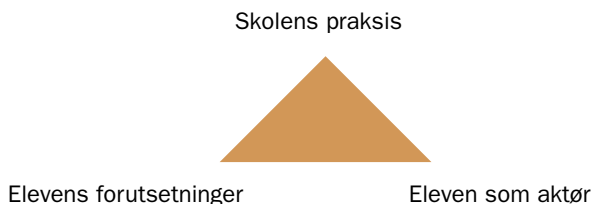
Jeg vil her beskrive hvordan jeg tenker meg at modellen kan forståes når fokuset rettes mot elevenes leseferdigheter. *Skolens praksis* settes inn i et gjensidig samspill med den enkelte elev, samtidig som eleven representeres gjennom to ulike perspektiver. Ett av perspektivene handler om *elevens forutsetninger* for å kunne lese og å lære, mens det andre

perspektivet handler om eleven som en *aktivt handlende aktør*, som er med å påvirke både egne læringsprosesser og det læringsmiljøet eleven selv er en del av. Dette omfatter, slik jeg oppfatter det, elevens følelser, tanker og handlinger. Å vise interesse for skolearbeid og møte til timer er eksempler på dette. Her kan det noen ganger være forskjell på det eleven viser utad i miljøet, og det eleven føler og tenker inni seg. Forståelse for psykologiske og motivasjonsmessige prosesser blir en viktig del av lærernes kompetanse, dersom denne modellen skal ha en funksjon i det daglige arbeidet. (Per Marschhäuser 2007). Aktørperspektivet omfatter også elevens strategibruk i læringsarbeidet enten dette omfatter lesing eller unngåelse. For de elever som leser, vil selve lese måten og strategibruken ha stor betydning for det utbyttet eleven har av sin innsats. Forholdet mellom forutsetninger og strategibruk er sårbart og avgjørende for elevens leseutbytte. Det betyr at begge deler må være gjenstand for kartlegging og tiltaksplanlegging.

Individperspektivet legger vekt på elevens personlige forutsetninger og helsemessige forhold, f.eks. diagnoser som ADHD

Aktørperspektiv legger vekt på at eleven er en handlende aktør som har bestemte mål med sine handlinger, og at handlingene må forstås som rasjonelle ut fra elevens eget perspektiv

Kontekstuellt perspektiv ser på ulike forhold i læringsmiljøet som påvirker læringen



Figur 1 A. (Fritt etter Nordahl 2002)

Det går sammenhengspiler i alle retninger innenfor denne modellen. Det å hjelpe skoler til å tilpasse opplæringen bedre til elevenes forutsetninger innebærer å analysere forutsetninger innenfor *alle de tre hjørnene* i trekanten og sammenhenger mellom disse. Tiltak må bygge på analysen og rettes inn på alle aktuelle forhold som påvirker problemet. Vi skal nå først se på det hjørnet som handler om elevenes individuelle forutsetninger for å mestre skolens lærebøker.

Kartlegging av leseferdigheter

Hva måler lesetestene?

Lesing består av flere delferdigheter som er integrerte i hverandre og som gjensidig støtter hverandre i gode leseprosesser. Dette omfatter lese-tekniske prosesser, som å avkode ordene raskt og sikkert, forståelse av språk og strukturer i tekstene, anvendelse av egne erfaringer og for-kunnskaper, og involvering i aktive prosesser for forståelse, refleksjon og læring. Screeningsprøver er stillelesningsprøver som kan tas i hele klasser eller større elevgrupper.

Prøvene måler hvor langt elevene leser i en gitt tekst innen et bestemt tidsrom og riktighet med hensyn til ordlesing og forståelse. For å anvende lesetest som redskap for tilpasset opplæring, trenger man kunnskap om hva lesing består av og hva som ligger til grunn for gode leseferdigheter. Det man vet etter en screeningstest er hvor fort en elev kan lese ord eller sammenhengende tekst, og hvor mye en elev forstår av teksten, gjerne oppgitt som prosent riktige svar, enten dette er riktig leste ord (ordkjedetest), riktig understrekede ord (Carlstens test) eller riktig avgitte svar (NLS prøver). Dette kan, sammen med annen vurdering, brukes til å avgjøre hva slags tekst en elev kan mestre, med rimelig god leseflyt og forståelse, noe som er av stor betydning for tilpasset opplæring. *Hva er rimelig å forvente av en elev, og hva slags tekster kan eleven faktisk mestre?*

Susan Glazer legger vekt på at den som leser trenger å beherske over 90 % av ordene i teksten for å oppnå god leseflyt og god forståelse (Glaser 1988). Dette gjelder både det å lese ordene riktig og å forstå hva de betyr. Det betyr ikke at lesingen nødvendigvis har nådd et avansert nivå med hensyn til refleksjon og læring, men at forutsetningene for det er til stede. Den kunnskap man har om elevene etter screeningsprøvene gir derfor viktig informasjon som langt på vei gir skolen anledning til å differensiere lesekravene.

Det er imidlertid ikke slik at en elev i videregående skole som skårer for eksempel det samme som en gjennomsnittelig elev på 5. trinn på en screeningsprøve, kvalitativt leser på samme måte som en 5. trinns elev. Det kan være flere grunner til at lesingen har stoppet opp på dette nivået, som både har med elevens forutsetninger å gjøre, og de lesemåtene eller strategiene eleven har tilegnet seg i løpet av grunnskolen. Det er derfor nødvendig å foreta nærmere kartlegging av elever som har skåret svakt på de første screeningsprøvene, dersom hensikten er å hjelpe dem til å lese bedre.

Hva kan gjøres videre, når leseresultatene er svake?

Mens screeningsprøvene omfatter alle elevene, i det minste alle nye elever som kommer til en skole, omfatter dette kartleggingsnivået kun et utvalg av elever man ønsker å vite mer om. Dette kan omtales som en kartlegging på nivå 2, hvor elevene utredes nærmere enkeltvis. (Fylkesmannen i Oslo og Akershus 2003).

I tråd med analysemodellen (figur 1 A) er det viktig både å forstå elevens forutsetninger for å lære å lese på en bedre måte, og elevens strategier og følelser, forbundet med det å lese og å lære på skolen. Forutsetninger, både ut fra individ- og aktørperspektiv, må tas i betraktning, når elever skal kartlegges på nivå 2. Fordelen med en slik individuell kartlegging er at man kan gå mer aktivt inn i et samspill med eleven, og aktivt prøve ut både strategier og hjelpebehov (Frost 2006).

Språklige og konsentrasjonsmessige forutsetninger

En elevs leseutvikling er forankret i elevens språklige forutsetninger (Frost 2003). Når man skal gå inn og forstå og hjelpe en elev som strever, blir det å kartlegge språklige forutsetninger en viktig del av dette arbeidet. *Språk 6–16* er en test som er utviklet for å få mer innsikt i elevenes språklige og konsentrasjonsmessige forutsetninger for læring. Denne testen er laget og normert ved Bredtvet kompetansesenter og den måler elevenes forutsetninger, som *språklig hukommelse, språklig analyse av*

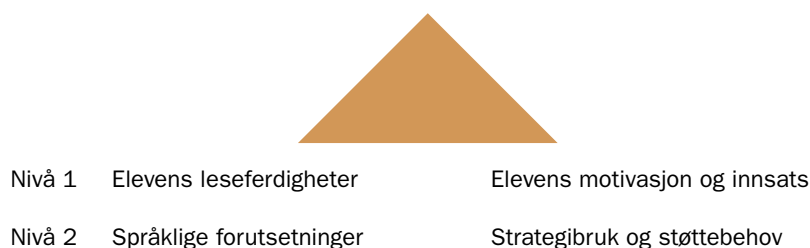
ord, ordforklaringer, grammatikk og lesing. Språklig analyse omfatter det å kunne dele opp ord i språklyder, stavelser og meningsbærende enheter. Det å kunne fastholde og manipulere disse delene, danner en nødvendig forutsetning for å tilegne seg det alfabetiske skriftspråk på en effektiv og god måte.

Språk 6–16 er også en screeningstest på den måten at den ikke på noen måte gir grunnlag for å stille diagnoser med hensyn til type lærevansker. Den er imidlertid laget som en individuell prøve, med muligheter for å vite mer om elevenes forutsetninger for å lære og samtidig arbeide dynamisk under testingen. Med dynamisk kartlegging menes det å gå inn i et aktivt samspill med eleven, for å finne ut *hvor på veien* eleven befinner seg i forhold til det å mestre den aktuelle oppgaven, og *hva slags hjelp og støtte* eleven drar nytte av.

Dynamisk kartlegging er på mange måter det samme som en ”diagnostiserende” undervisningsmåte (Frost og Nielsen 1996).

Skoler som har brukt denne testen har gitt uttrykk for at det har vært nyttig å kjenne bedre til elevenes forutsetninger for læring og fungering på skolen. Ett eksempel på dette er ei jente som av læreren ble oppfattet som ganske ”masete” i timene. Hun spurte alltid om læreren kunne si ting om igjen. Læreren tenkte at hun ikke fulgte så godt med og var litt irritert på henne. Etter en kartlegging med språk 6–16, ble det tydelig at hun slet veldig med å oppfatte og gjenta setninger på norsk. Om dette skyldes et svakt kortidsminne eller svake norskferdigheter, var det ikke mulig å få svar på der. Uansett visste lærer mer om hva hun kunne gjøre i timene, og hun slapp å bli irritert over en elev som hele tiden maste på henne. ”Masingen” var en strategi fra elevens side for å få med seg det læreren sa. Dette viser hvordan kunnskap om elevene kan øke forståelsen og gi bedre handlingsmuligheter for læreren. Nedenfor er kartleggingsnivå 2 ført inn i modell 1.

Skolens praksis og tiltak når lesing er vanskelig



Figur 1 B



strategier
= måter å
handle for
å løse et
problem eller
nå et mål

Strategibruk og støttebehov under lesing

Det å tilegne seg strategier* og ferdigheter er prosesser, hvor elever i ulik grad trenger støtte og hjelp. I dynamisk kartlegging leter man etter pedagogiske løsninger for å legge til rette for elevens læring. Dette gjør man ved å prøve seg fram, litt etter litt, og være våken for når den hjelpen man gir fungerer bra for eleven.

For å gå inn i slikt kartleggingsarbeid trenger man å kunne en del om *lesing*, *normal leseutvikling* og *mulige lesevansker*. Dette er en kompetanse som lærere i videregående skole har i svært varierende grad, naturlig nok.

Nå skal jeg i denne artikkelen ikke gå nærmere inn på leseutviklingen og dynamisk kartlegging, men vise til litteratur og aktuelle kilder, hvor dette er grundig beskrevet. Jørgen Frost ved Bredtvet kompetansesenter har i sine bøker beskrevet leseutviklingen, med referanse til Spear-Swerling og Sternberg (1994)(Frost 1999 og 2003). Bredtvet har også tidligere utviklet et kartleggingsverktøy for dynamisk kartlegging av leseprosesser. Dette er kalt *Arbeidsprøven* og finnes tilgjengelig på internett. I veiledningen til *Arbeidsprøven* er også leseutvikling og prinsipper for dynamisk kartlegging beskrevet (Duna m.fl. 2003). Arbeidsprøven kan lastes ned gratis fra internett, på hjemmesidene til Bredtvet kompetansesenter. Den er laget for elever på mellomtrinnet, men deler av den kan fint brukes for eldre elever også. Prinsippene for dynamisk kartlegging gjelder uansett hvilket materiell en velger å bruke. Det dynamiske ligger i samspillet med eleven, ikke i materialet. En må imidlertid skille mellom det å finne normerte skårer* på lesetester og å kartlegge de mer kvalitative aspektene ved elevens fungering. Dette er to sider som utfyller hverandre. Læringsteoretisk bygger prinsippene i dynamisk kartlegging på Vygotskys teori om den sosiale læringsprosessen og den nærmeste utviklingssone (Dysthe 2001).



normert
skåre = et
resultat som
kan sammen-
lignes med
et alders-
gjennomsnitt

Litt mer om aktørperspektivet ved lesekartlegging

Når jeg har relatert den dynamiske kartleggingen til aktørperspektivet i modellen, er det fordi det er snakk om strategier eller framgangsmåter, og eventuelle følelsesmessige hindringer.

Det å forstå at alle elever faktisk prøver å takle sin hverdag er et nødvendig utgangspunkt for tilpasset opplæring, selv om det noen ganger kan virke annerledes fra lærerens ståsted. Et positivt elevsyn ligger til grunn for arbeid med tilpasset opplæring. I et møte med en lærer ble lav motivasjon og manglende innsats blant elevene beskrevet som et av hovedproblemene i lærerens timer, selv om det også var klart at flere elever hadde svake

leseferdigheter. Det hadde kommet fram på en screeningstest som ble gjennomført. Ni elever skåret svakt på lesetesten. Etter en samtale med alle elevene i denne klassen, ble de bedt om å skrive noen ord om hva de gjorde når de leste lekser og om det var noe de ønsket hjelp til. Blant elevene i denne klassen var det ni elever som på ulike måter uttrykte ønske om hjelp til å lese bedre. En elev skrev at det ikke ville nytte og hjelpe han, og en ønsket hjelp til å bli mer motivert for lekser og skolearbeid. Antallet elever som skåret svakt på lesetester og språktester og antallet elever som ønsket hjelp var i denne klassen sammenfallende. Det er ikke uvanlig at elever med størst vansker unndrar seg hjelpetiltak når de blir spurt, men kanskje var det lettere å skrive det i en anonym logg. Elevene ville faktisk lære å lese bedre i følge disse loggene, også den eleven som i utgangspunktet hadde liten tro på at det ville nytte.

Hva ligger så bak, når de i følge læreren oppfører seg som om de ikke er interesserte i verken å lese eller å lære? Mye av dette kan handle om beskyttelse av selvverd i situasjoner som for elevene kan virke uoverkommelige (Skaalvik og Skaalvik 2005). Analysemodellen (Nordahl 2002) er derfor til stor hjelp når man skal gå inn i slikt arbeid, fordi saker kan alltid sees fra flere perspektiver. Ved hjelp av loggene fra elevene var det mulig å få et lite innblikk i deres strategier, i det minste slik de selv opplevde det og kunne gjøre rede for. De fleste elevene jeg til nå har fått slike tilbakemeldinger fra, beskriver strategier for å huske eller pugge, noe som for noen fungerer greit, men som for andre ikke fungerer i det hele tatt. *Det går rett inn og rett ut igjen*", skrev en av elevene, når egen lesing skulle karakteriseres. Det blir da viktig å se elevens uttalte problem både i forhold til forutsetninger og strategibruk, og samtidig se dette i forhold til lærerens undervisning (Figur 1 B).

Tiltakene – når lesingen skal bli bedre

Vi skal nå rette oppmerksomheten mot det øverste hjørne i analysemodellen 1b, nemlig *skolens praksis og tiltaksmuligheter*. Dette vil ikke bare omfatte særlige tiltak for elever med svake leseferdigheter, men også generelle tiltak som påvirker og styrker lesing og læring for alle elevene. Hvordan en elev med lesevansker fungerer på skolen har en klar sammenheng med hvordan undervisningen og læringsarbeidet generelt sett foregår der. Det er derfor ikke nok å tenke bare tiltak for enkelt-elever som strever med lesing, uten samtidig å vurdere de arbeidsmåter som preger skolens arbeids- og læringsmåter i sin helhet. Når det gjelder elever med betydelige lese- eller lærevansker, vil riktignok disse også trenge særlige tiltak i forhold til sine leseproblemer, noe jeg vil komme tilbake til i avsnittet om *språk-, lese- og skrivekurs*.

For å strukturere tiltaksarbeidet har jeg valgt å beskrive dette som *innsatsområder*, som både skal ha særlig fokus hver for seg, og samtidig integreres med hverandre og den daglige fagopplæringen. Innsatsområdene vil bli kort beskrevet i egne avsnitt nedenfor.

Før jeg beskriver innsatsområdene vil jeg imidlertid komme litt tilbake til lesetestene og drøfte hvordan disse kan brukes. Det er en forutsetning at elevene i størst mulig grad får tilgang til tekster som er mulig for dem å lese, og at de selv er bevisste når en tekst er for vanskelig. Elevene bør selv være i stand til å vurdere en tekst de skal lese med hensyn til innhold, språk og strukturer, og se på dette i forhold til egne ressurser og ferdigheter. Da vil det være mulig å gå inn i en dialog om hvordan en situasjon kan løses. I enkelte sammenhenger, når det ikke er mulig å finne enklere tekster, kan det å bruke CD eller lesehjelpemiddel på data være en løsning. Det å bruke IKT-hjelpemidler må imidlertid integreres i pedagogiske praksis på samme måte som ved bruk av andre hjelpemidler. En oversikt over dette finnes i boka "Leseveilederen" utarbeidet av Bredtvet kompetansesenter og Dysleksiforbundet.

Tilpassede tekster og lesestimulerende tiltak

Tilpassede tekster handler om å gi elevene tilgang til tekster de mestrer bra. God leseutvikling forutsetter at eleven ikke møter på for mange problemer i lesingen. Det vil kun utvikle og befeste uønskede strategier som gjetting og lite fleksible leseprosesser, samtidig som selvtilliten blir enda lavere. *Lesestimulerende tiltak* innebærer alle tiltak som sørger for at elevene leser mer enn før, enten dette er hjemme eller på skolen, litteratur eller lekser. Flere skoler har engasjert sine bibliotekarer i å engasjere elevene til økt litterær lesning.

Elever vet gjerne en del om egen lesing, og om hva som gjør det vanskelig å lese, særlig når språket er vanskelig. I logger uttrykker elever noen ganger at det kan være mange vanskelige ord i skolebøkene, både å lese ordene riktig og å vite hva de betyr: "*Det går tregt når det er mange vanskelige ord*" og "*Først må man lære ordene der*". Det er uten tvil vanskelig å lese lekser når ordene er vanskelige. Det å kunne tilby enklere tekster til elever med lesevansker vil være til stor hjelp for de elever det gjelder, selv om det kan være svært vanskelig å få til i fagene på videregående skoles nivå. Det er uansett viktig å kjenne til det spriket som kan være mellom teksten og elevens leseferdigheter, snakke om det og forsøke å finne løsninger så godt som råd er.

Når en elev har muligheter for å lese en tekst som er passe vanskelig, vil eleven foretrekke stillelesning, fordi tempoet da går opp. Det blir lettere å tenke på innholdet. Når eleven hele tiden har for vanskelige tekster vil lesetempoet stagnere, leseutbyttet og motivasjonen vil svikte. Ei jente jeg snakket med uttrykte dette slik: *"Jeg lurte alltid på hvorfor de andre sa at det var bedre å lese stille"*. For henne gikk ikke lesetempoet opp når hun leste stille i lærebøkene. Hennes problem er langsom avkoding, i tillegg til konsentrasjonsvansker. Når skolen ikke hadde kunnskap om hennes situasjon maktet den heller ikke å tilpasse opplæringen. Resultatet ble, i følge eleven, mye fravær og liten innsats på videregående skole.

Grundig arbeid med ordforråd

Ordforråd er et innsatsområde som ikke bare gjelder for elever med svake leseresultater. Alle elever skal i løpet av videregående skole, utvide ordforrådet sitt i betydelig grad, særlig innenfor fagene. Det er også slik at det å kunne et ord eller en språklig formulering ikke er et *enten eller*. Det er snakk om grader av forståelse, fra en aning om hva et ord kan bety i en gitt sammenheng, til å kunne definere et begrep generelt og situasjonsuavhengig.

Kvantitet eller kvalitet

"Så mye har jeg aldri lært før!", uttrykte en elev som hadde brukt en skoletime til å forklare ord til en medelev. Dette var ord fra ett avsnitt i læreboka, som han i utgangspunktet mente han kunne. Ved å bruke tid på å forklare dem videre, fikk han en opplevelse av læring han mente han ikke hadde hatt før. *"I timen står læreren bare ved tavlen og forklarer"*, var svaret når jeg minnet han på at han nok hadde lært en del i timene. Han mente med dette at det å få kunnskapen ferdig formidlet ikke ga ham den samme opplevelsen av å lære. Dette bekrefter at læring er både individuelle og sosiale prosesser hvor forståelse gradvis blir klarere og mer strukturert i tankene til den som lærer. Gjennom språklige og sosiale prosesser får en person anledning til å prøve ut og utdype sin forståelse av ord og begreper (Dysthe 2001). Ti elever fra VG1 uttrykte seg slik i sine logger: *"Jeg har lært mer fag enn før"*, etter at vi hadde brukt en hel skoletime til å forklare ord i ett kapittel i læreboka. En elev mente vi hadde gått for fort fram, og en syntes det ble kjedelig, noe det var lett å ta hensyn til neste gang det skulle arbeides med ord. Å gå i dybden og arbeide grundig med ordforklaringer, er noe elever har gitt gode tilbakemeldinger på.

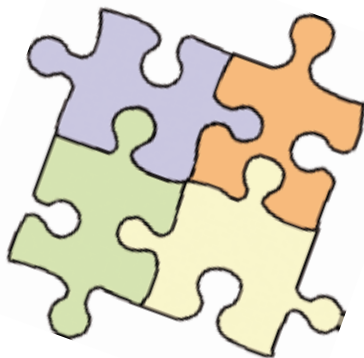
Oppklaringsstrategier under lesing

I møte med lærere har det vært et gjennomgående tema, at mange elever har en tendens til å hoppe over ukjente ord når de leser. Dette kan også gjelde elever med gode nok lesetekniske ferdigheter. Ord læringsprosesser under lesing kan beskrives som trinn i en *resonnementrekke*. Det første man gjerne gjør når man møter et nytt ord, er å tenke på det i forhold til den sammenhengen man møter det i. Det neste skrittet vil være å lese om igjen den setningen ordet forekommer i, og noen ganger se på delene inni ordet. Dette er holdepunkter i teksten som ofte kan hjelpe leseren til å finne ut hva ordet betyr, uten nærmere undersøkelser. Holder ikke det blir det nødvendig å spørre noen, eller slå opp i ordbok. Når elever finner en forklaring i en ordbok, er denne forklaringen generell og abstrakt. Det vil derfor være nødvendig å omgjøre det som står i ordboken til en forklaring man synes passer bra inn i sammenhengen. I denne sammenhengen vil det også være på sin plass å nevne betydningen av å kunne grammatikk på ord og setningsnivå. Dersom leseren ikke gjenkjenner ordenes bøyingsform eller opprinnelse, blir oppslagsverk vansekkelige å bruke. På PC er dette muligens enklere. Elever med svakt ordforråd og lite språkkunnskaper forøvrig mister ofte muligheten til å foreta slike oppklaringer under lesing. Dersom eleven i tillegg sliter med å korrigere egne lesefeil, kan disse prosessene bli svært skadelidende. Innholdsopfattelsen blir springende, glettende og haltende. Ei minoritetsspråklig jente ga i en samtale uttrykk for at hun ikke hadde merket at det gikk an å tenke seg til hva ord betydde mens hun leste. Hun *"måtte bare vite det"*, som hun sa. Det å resonnerer seg fram til ordmening under lesing ble vanskelig for henne. Dette kan nok forklares ved at teksten *omkring* ordet også var vanskelig for henne (Glazer 1988).

Det å lære ord inngår i det som betegnes som *oppklaringsstrategier under lesing*. Oppklaringsstrategier er nødvendige for at lesing skal føre til forståelse, refleksjon og læring (Palinscar og Brown 2003). Når det å foreta oppklaringer under lesing blir vanskelig, vil leseren gjerne velge andre strategier. *"Jeg må bare huske det vet du"*, uttrykte en elev med svak språklig bakgrunn. En annen elev uttrykte dette slik: *"Forstå, jo da det prøver jeg på, men mest bruker jeg tid på å huske"*. Skaalvik og Skaalvik viser til fenomenet *verbalisme*, som språk og faglig kunnskap uten mening. (Skaalvik og Skaalvik 2005).

Pedagogisk betyr dette en bevisstgjøring om, og et tydelig fokus på, at læring innebærer å reflektere og forstå, framfor kun å huske ting, enten dette gjelder læring av ord eller større faglige sammenhenger. Målet med læringsstrategier er å tilføre elevene verktøy for egen læring, blant annet

under lesing. Arbeid med læringsstrategier er forankret i et sosial-konstruktivistisk kunnskapssyn. Læring handler i stor grad om å danne mening og å sette ting inn i sammenheng med hverandre (Dysthe 2001).



Læringsstrategier

Det å lære seg ord mens man leser handler altså om strategier for leseforståelse og læring mer generelt. Jeg vil i dette avsnittet skissere innsatsområdene *bevisst læring*, *aktivering av forkunnskaper*, *bruk av organiseringsstrategier*, og *forståelsesstrategier under lesing*.

Når jeg har vært på klasseromsbesøk har det vært mulig for meg å se at elever med svært forskjellige forutsetninger for læring har hatt utbytte av å delta i samme undervisningsopplegg. Dette kan være mulig å få til dersom lærere fokuserer på læringsprosesser og strategier framfor mer tradisjonell faglig formidling. Det betyr ikke at fagkunnskapen ikke blir formidlet. Det handler om måten dette gjøres på, slik at elevene samtidig lærer å være aktive i sine egne læringsprosesser og at de tilegner seg ny kunnskap ut fra egne forutsetninger.

Bevisst læring

Ivar Bråthen og Skaalvik og Skaalvik beskriver *den selvregulerte eleven* som en målorientert og evaluerende person. (Bråthen 2002). Selvregulert* læring utgjør en prosess i tre faser, hvor den som skal lære noe setter seg mål, planlegger tidsbruk og arbeidsmåter, for deretter å følge med på og justere eget arbeid etter behov (Bråthen 2002). Evaluering før, under og etter læringsarbeidet inngår som en del av dette. Innsatsområdet *bevisst læring* har som formål å øke elevenes bevissthet om selve læringsprosessen og å lære seg selvregulerende handlinger. For mange elever innebærer dette å lære at de faktisk kan påvirke egen læring, noe vi ikke kan ta som en selvfølge. Metakognitive og selvregulerende strategier innebærer også følelsesmessige og motivasjonelle komponenter (Skaalvik og Skaalvik 2005).



selvregulerende = å ta kontroll over egne strategier og kunne justere handlinger hensiktsmessig

Lærere har gode muligheter til å modellere selvregulerende strategier gjennom sin måte å undervise på. Ved å involvere elevene i å formulere læringsmål, planlegge og evaluere læringsarbeidet, og samtidig vise at det noen ganger er nødvendig å justere det man gjør, vil *den tre-delte læringsprosessen* gradvis innarbeides i elevenes bevissthet.

For å ivareta et konstruktivistisk kunnskapssyn er det av stor betydning at fagmål formuleres som forståelsesmål framfor hukommelsesmål, og at strategier for læring også inngår som mål for opplæringen. Elevene skal ikke bare *lære om* unionsoppløsningen, men *forstå den* og samtidig lære mer om *hvordan man lærer seg historie*.



* meta-kognisjon = å kunne reflektere over egen lærings-prosess»

Metakognisjon* kan styrkes ytterligere ved regelmessig bruk av *logg*. Logg er et viktig verktøy for å implementere evalueringsrutiner hos elevene, samtidig som det også kan brukes som verktøy for dialogen mellom lærer og elev. Carol Santa skiller mellom **refleksjonslogger** og *dialoglogger*, som verktøy for metakognitivt arbeid (Santa 1996). Innsatsområdet bevisst læring styrker eleven som *aktør* både i forhold til sitt eget læringsarbeid og i forhold til fellesskapets oppgaver. Dette kan medføre dramatiske endringer, særlig hos elever som til vanlig viser lav motivasjon for læring og liten innsats i skolen.

Aktivering av forkunnskaper

Når det gjelder elevenes motivasjon for å lære, har aktivering av elevenes forkunnskaper vært det innsatsområdet som kanskje har hatt mest dramatisk effekt, i det minste der jeg har vært på klasseromsbesøk. Det som skjer når læreren innleder nye læringsfaser med å etterspørre elevenes erfaringer, kunnskaper, tanker og meninger om det som skal læres, opplever elevene å bli tatt på alvor. De opplever at det de kan, faktisk er av stor betydning både for fellesskapet og for deres egen læring. Elevene trenger å få bekreftet hvordan de selv er den viktigste ressurs for sin egen læring. Når dette blir en naturlig innledning til læringsarbeidet vil elevene være mer aktivt "koblet på" i forhold til det som skal skje videre. Carol Santa viser i sin bok til et tre-kolonne skjema laget av Ogle i 1984, med kolonnene **Know**, **Want to learn**, **Learned**. Dette er ment som en struktur som skal hjelpe elevene til å bli mer bevisste hvordan læring skjer, ved at man tar utgangspunkt i egne forkunnskaper, stiller faglige spørsmål og oppsummerer den en har lært. Det som er hensikten med et slikt kolonneskjema er å tydeliggjøre prosesser som har med læring og lesing å gjøre, og å kunne drøfte på tvers av kolonnene. Det siste er kanskje det viktigste.

Vet fra før	Ønsker å lære	Lært

Figur 3. Ogle 1984

Dersom man kombinerer denne strukturen med bruk av tankekart, kan slike prosesser bli enda tydeligere for elevene. Det som blir viktig er å holde fast på prinsippene bak, og integrere det i fagopplæringen på måter som både er tydelige og funksjonelle. I en logg fra en lærer fikk jeg følgende tilbakemelding: *”Det å aktivere elevenes forkunnskaper, har jeg alltid gjort. Det som er forskjell nå, er at jeg forteller elevene hva som foregår”*.

Organiseringsstrategier

Mer spesifikt dreier læringsprosessen seg om både å integrere nye kunnskapselementer i allerede eksisterende kunnskapsstrukturer, og noen ganger reorganisere den kunnskapen man har fra før, slik at man blir i stand til å forstå nye ting (Santa 1996). Organiseringsstrategier er mentale strategier som gjør slike læringsprosesser mer strukturerte og effektive. Det er snakk om å tilføre elevene verktøy for aktiv kunnskapskonstruksjon. Tankekart, kolonner, rammenotater, prosessnotater osv. er andre måter å vise hvordan kunnskapselementene henger sammen og danner *strukturer, hierarkisk, sidestillt* eller *sekvensielt*. Det er også mulig å skissere sammenhenger mellom ulike fakta for å tydeliggjøre abstrakte eller problemløsende resonnementer. Hensikten er å styrke elevenes muligheter til å *forstå* fagstoffet, selv om mange opplever at det også gjør det lettere å *huske*.

I loggnotater jeg fikk fra en klasse på 22 elever, var det kun en elev som nevnte at han tegnet tankekart når han leste. Dette er foreløpig den eneste som har skrevet slikt til meg, etter å ha fått notater fra sju klasser. Noen flere skriver at de noterer stikkord mens de leser, men ved nærmere ettersyn viser det seg ofte å være en rekke med ord fra teksten som etterpå pugges utenat. En elev uttrykte det slik: *”Jeg skriver stikkord for å huske. Som regel husker jeg bra, helt til dagen etterpå. Jeg må lese veldig mange ganger for å huske stoffet jeg har lest”*.

Dersom studieteknikken å bruke stikkord, eller nøkkelord, skal fungere som støtte for læring, må elevene først forstå hvordan lærestoffet kan organiseres i nivåer og kategorier. Et nøkkelord er viktig fordi de kan knyttes opp til et hovedmoment i lærestoffet, og utgjøre en nøkkel i forhold til mer detaljerte beskrivelser.

Når kunnskapen er organisert blir det mulig for elevene å tenke og forstå lærestoffet på høyere nivåer kognitivt og faglig sett. Det blir mulig å tematisere, vurdere, sammenligne og anvende kunnskapselementer i nye sammenhenger. Hukommelsen vil også fungere bra når kunnskapen er integrert i forståelsesbaserte strukturer. Der organisering av kunnskap har stått sentralt i opplæringen, har ikke hukommelse vært et aktuelt samtaletema blant elevene.

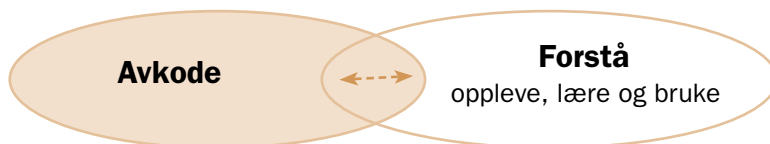
Dersom vi går tilbake til eleven som skrev: *"Det går rett inn og rett ut"*, eller eleven som skrev: *"Jeg har dårlig med klisterhjerne"*, dreier dette seg om hvorvidt det vil være mulig å tilføre disse elevene andre strategier for lesing og læring, som ikke belaster hukommelsen i samme grad. Strategier som hjelper dem å bygge strukturer, forståelse og sammenhenger i fagene.

Leseforståelse i fagopplæringen

Hva består leseforståelsen av?

I modellen nedenfor har jeg skrevet inn viktige elementer som gjelder leseforståelse. Modellen bygger på en modell av Astrid Skaathun UiS. Jeg har føyet til noen delprosesser fra annen litteratur om leseforståelse (Palinscar og Brown 2003), og som jeg har erfaringer med i arbeid med elever som strever med lesing.

Lesing



Indre holdepunkter	Ytre holdepunkter	Språk og struktur	Bevisste leseprosesser
Fonologisk Bokstavlyder Vokaler Stavelser ↓	Justere lesingen : skumme, søke eller lese grundig		
	Tema og sammenheng	Ord og begreper Endelser og bøyningsform Setninger og tekstbånd	Planlegge Forkunnskaper Utdype , berike og visualisere • Stille spørsmål
Ortografisk: Ordeler med mening Ikke-lydrette skrivemåter Forstavelser og endelser	Overvåke, kontrollere og reparere		
	Setningen Bilder eller situasjon	Sjanger og tekststruktur Litterære virkemidler Strukturelle virkemidler Pedagogiske virkemidler	• Oppklare • Forutsi • Oppsummere Slutninger om implisitt innhold Organisere Nøkkelord og sammendrag Vurdere, bruke og tenke videre sjølv

Figur 4

Vigdis Refsahl 2007 etter Astrid Skaathun 1993 og Palinscar og Brown 2003

Språkforståelse. I figur 4 er det tegnet inn to kolonner som omhandler delprosesser ved god leseforståelse. Den ene kolonnen som jeg har gitt navnet *Språk og struktur*, kalte Astrid Skaathun for *direkte leseforståelse* (1993). Det handler om å forstå språket i teksten, anvendt i en bestemt

sjanger og innenfor visse strukturelle virkemidler. Når det gjelder forståelse av språket har jeg i et avsnitt ovenfor lagt vekt på betydning av å forstå ordene. I tillegg har jeg gjennom erfaringer med elever som strever med lesingen, blitt klar over hvor stor betydning det har å forstå grammatikk både på ord-, setnings- og avsnittsnivå. Mange problemer oppstår fordi eleven ikke henter ut den informasjonen som ligger i grammatikken. En elev uttrykte dette slik: *"Nå skjønner jeg ordene, men jeg skjønner ikke hvordan de sitter sammen"*. Uten grammatikkunnskap blir leseforståelsen overfladisk, sårbar og glettende, Brudholm (2002).

Strukturell forståelse omfatter det å vite noe om den sjangeren teksten hører til, enten dette er sammenhengende tekst, eller usammenhengende tekst, som for eksempel en tabell eller et kart. Blant sammenhengende tekster finnes det også mange sjangre med ulike strukturer, både innen skjønnlitteratur og faglitteratur. Kjennskap til tekstens struktur gjør det lettere å orientere seg i en tekst, og ha forventninger framover i teksten. Strukturelle virkemidler kan være bruk av underoverskrifter, avsnitt og oppramsinger i språket. Pedagogiske virkemidler er ting som gjør at tekstens innhold skal være lettere å lære, som tekstbokser, bilder eller illustrasjoner, ord i kursiv og forklaringer i marginen. I læringsssammenhenger vil dette dreie seg om å forholde seg aktivt til teksten, og å gjøre egne valg med hensyn til innholdsmessig bearbeiding av lesestoffet. Min erfaring er at dette må læres på linje med tekstlesing i ulike fag og i ulike sammenhenger.

Fortolkende leseforståelse. Nå er det imidlertid slik at leseforståelse består av mye mer enn å tilegne seg og bearbeide fakta fra teksten. Det som gjør lesing til gode eller lærerike opplevelser er *de fortolkende leseprosessene, eller den bevisste leseprosessen*, som jeg har kalt det i modellen (Skaathun 1993). Gjennom aktiv tolkning av en tekst, legger leseren til egne erfaringer og kunnskaper og forstår på den måten også det forfatteren tar for gitt at vi forstår. Dette kalles implisitt kunnskap, og prosessen beskrives gjerne som å lese "mellom linjene". Det som ligger mellom linjene, er ting vi vet fra før, og som vi deler med forfatteren. En persons tidligere opplevelser, erfaringer og forkunnskaper har derfor stor betydning for den fortolkende forståelsen. I slike prosesser dannes gjerne indre bilder (visualiseringer) og opplevelser som går langt ut over de ordene som er brukt. Dette kan være detaljer, lukter, følelser eller farger. Ved faglig lesing vil det mer være snakk om indre dialog og fortolkninger av stoffet. På skolen får elevene gjerne beskjed om å *bruke egne ord*, for å vise at de aktivt har fortolket lesestoffet, noe flere elever jeg har møtt har vært svært usikre på. *Hva er egne ord, og hvorfor skal*

man det? Er ikke de ordene forfatteren har brukt mye bedre? Ei jente var i tvil om det å bruke egne ord. Hennes ord ville sikkert ikke være bra nok, mente hun.

I litteratur om lesing er det ofte snakk om leseforståelse på tre nivåer: Faktainnhenting, fortolkning av en tekst og selvstendig stillingtaken til tekstens budskap. I videregående skole brukes disse tre nivåene som standarder ved karaktersetting. De to siste nivåene kreves for beste karakter, mens ren faktagjengivelse gis lavere karakter. Ved tilpasset opplæring er det lett å tenke at "svake" elever kun skal få faktaoppgaver å arbeide med. Da kan man i det minste sikre en middels karakter. Dette er imidlertid et problem fordi mange av de elevene som strever på skolen, gjør ikke det på grunn av et lavt evnenivå, men på grunn av spesielle vansker. Ett slikt område kan være hukommelse og framhenting av fakta fra langtidsmminnet. Da kan det hende at nivå 1 faktisk blir det vanskeligste eller det mest angstfremkallende nivået for disse elevene. En lærer jeg snakket med fortalte om denne responsen da hun ønsket å gi en elev enkle faktapregede oppgaver: *"Jammen det er jo det som er vanskeligst for meg, jo"*. For mange elever vil det å snu disse nivåene "på hodet" være et bedre utgangspunkt for læring. Denne jenta ville heller ha oppgaver hvor hun kunne reflektere og vurdere, framfor å huske. Noe som kanskje er bedre for de fleste? Det betyr ikke at fakta ikke er viktig, men at forståelse og refleksjon skal ligge til grunn for tilegnelse av fakta.

Den aktive leseprosessen. Leseprosessen i høyre kolonne i lesemodellen kan deles inn i noen hovedkategorier. I forhold til bevisst læring som innsatsområde, dreier dette seg om det å være bevisst sin egen lesing. Det vil være å tenke igjennom leseformålet, planlegge hvordan man skal lese, overvåke egen lesing, foreta nødvendige oppklaringer, og evaluere utbyttet av lesingen til slutt. Dette dreier seg om *bevisst og kontrollert lesing*, noe som må læres og innøves, som andre ting man skal lære i skolen.

Det som gjør det mulig i det hele tatt å gå inn i aktive leseprosesser og å fordype seg i fortolkende leseforståelse, er at leseren tar med seg sine egne *forkunnskaper* inn i lesingen. Innsatsområdet aktivisering av elevenes forkunnskaper, danner selve grunnlaget for aktiv forståelse. Som lesestrategi handler dette om å sammenligne det som kommer i teksten, med egne erfaringer og kunnskaper, også ting man kjenner til fra andre steder enn på skolen (Santa 1996) Palinscar (2003) beskriver fire grunnstrategier ved god leseforståelse, som bygger på elevens forkunnskaper.

Dette handler om å stille *spørsmål* til tekst både i forkant av og under lesning, *forutsi* det som kommer videre i en tekst, foreta *oppklaringer* og *oppsummeringer* av tekstens hovedmomenter både underveis og i etterkant av lesingen. Dette er fire sirkulære strategier som foregår gjennom hele leseprosessen.

Når det gjelder faglig lesing vil *organiseringsstrategiene* og elevenes nivåforståelse gjøre det mulig for leseren å engasjere seg i *studietekniske strategier*, som å finne nøkkelord, foreta sammenligninger og skrive sammendrag. Den aktive leseprosessen er, som vi ser, en direkte videreføring av lærerens innsats når prosesser og strategier er i fokus for undervisningen.

Felles lesing av tekster

Det å ta for seg en tekst i klasserommet, lese den høyt og drøfte både tolkningsmuligheter og strategibruk med elevene, vil være en nyttig for å vise for elevene hvordan tekster kan angripes forståelsesmessig. Tradisjonelt er felles lesing en del av begynneropplæringen, der hovedfokuset er på det lesetekniske området. Når jeg i denne artikkelen nevner felles lesing av tekster som metode, er det mer med tanke på å gå inn i en tekst sammen med elevene, og demonstrere for elevene hvordan man kan bruke forståelsesstrategier og fortolke tekstens innhold. Det vil være enklere for elever å forstå hvordan de skal lese og tolke en tekst, når strategiene først blir vist av lærer. En videreføring av slikt arbeid kan være samarbeidslæring, veiledet lesing og gradvis mer selvstendige arbeidsoppgaver. En gruppe elever fra helse- og sosialfag VG1 skulle lese en tekst om grunnskolen og fylle inn i et begrenset begrepskart. Hensikten med det var å trekke ut essensen omkring begrepet "grunnskole", som var temaet i teksten. En av jentene fikk store problemer med denne oppgaven, fordi hun mente skjemaet ga for liten plass. "*Jeg må jo skrive opp hele kapitlet, hvis jeg skal lære det*", uttrykte hun. For at hun skulle forstå hva lærer mente med essensen i kapitlet, måtte nok modellering og felles gjennomgang av teksten til. Når man først er blitt flink til å gjengi hele kapitler i lærebøkene, er ikke dette noe man uten videre gir slipp på. Særlig ikke når man har kommet så langt som på videregående skole, med ambisjoner om å gjøre det bra der.



resiprok
læring =
gjensidig
læring
mellom
lærer og
elev

Veiledet lesing og resiproke metoder

Palinscar beskriver i sin artikkel om resiprok læring* hvordan det vil være mulig gå inn i et gjensidig samspill med eleven, hvor strategier for lesing brukes vekselvis mellom lærer og elev (Palinscar 2003). Dette er en tettere form for veiledning som kanskje hører mer hjemme i be-

gynneropplæringen, eller på lesekurs hvor det er færre elever til stede. Hensikten er å skape et samspill hvor elevene prøver seg og gradvis tar etter lærerens bruk av strategi. Det vil sikkert være mulig å tilpasse denne arbeidsformen også til andre situasjoner, og med flere elever til stede. Elevene kan eventuelt også arbeide med resiproke metoder i små grupper, slik som ved samarbeidslæring. Ut over det bør lærere benytte anledninger til å veilede elevene i hvordan de skal lese, der det faller naturlig i det daglige arbeidet.

Bruk av spørsmål som pedagogisk metode

Lærere bruker spørsmål i undervisningen. Måten dette gjøres på gir elevene klare signaler om hva som er "om å gjøre", og i forbindelse med lesing kan spørsmålstypene som blir brukt få stor betydning for elevenes lesing. Det er mulig å skille spørsmål, som både angir ulike nivåer i leseforståelse og spørsmål som etterspør elevenes strategibruk. Nancy Forhamn skiller mellom faktaspørsmål, fortolkende spørsmål som stiller krav til elevens egne tolkninger, vurderingss spørsmål som utfordrer elevene til å ta stilling til ting, og strategis spørsmål som får eleven til å tenke igjen hvordan de leser (Forhamn 2006). Spørsmålene gir elevene signaler om hva som er lurt av dem å gjøre. Dette kan være spørsmål om hvordan elevene bruker egne forkunnskaper, hvordan de stiller spørsmål til en tekst, hva slags forutsigelser de gjør, om oppsummeringer og organiseringsmåter.

I Carol Santas bok gis det i tillegg gode metoder for å la elevene selv lage spørsmål fra tekster, for på den måten fordype seg i leseforståelse og lære seg å se kvalitative sammenhenger mellom spørsmål og svar (Santa 1996). I forhold til lesing og leseopplæring vil spørsmål som stilles i forkant av eller underveis i lesingen, få en helt annen betydning for elevenes læring, enn spørsmål som kommer etter at noe er lest. Med tanke på å bruke prøver som evalueringsform, vil det å la elevene lage prøver for hverandre, være en pedagogiske god ide.

Bruk av leseskjemaer

Dette er en videreføring av innsatsområdet bevisst læring, hvor den tredelte læringsprosessen tydeliggjøres i form av et leseskjema, eller en leseplan. Det er mulig å drøfte med elevene hva som er lurt å gjøre *før, under og etter lesing*. Det som blir viktig når man lager en slik leseplan, er at elevene selv er med på å bestemme hva som skal stå der, og at man gradvis innfører en ny ting om gangen. Når vi prøvde dette i en klasse i forbindelse med et læringsstrategiprojekt, kom vi fram til flere lure ting man kunne gjøre når man leste lekser, og vi skrev dem opp i en

leseplan. Det som imidlertid viste seg etterpå, var at det var vanskelig å konsentrere seg om flere nye lesestrategier samtidig. Vi ble derfor enige om å øve på bare en ny ting om gangen. Kanskje først og fremst etablere noen fornuftige før-lesingsrutiner, som å tenke igjennom leseformål og undersøke tekstens struktur. Så kan nye strategier føres inn, helst etter at de er drøftet og øvd på i fellesskap (Santa 1996).

Språk-, lese- og skrivekurs

Noen av elevene kan streve så mye med lesing, at de vil trenge hjelp med de helt grunnleggende strategiene for avkodning. Avkodningen, eller det rent lesetekniske aspektet ved lesing, danner selve "grunnmuren" i god lesing og står i et viktig og "sårbart" samspill med leseforståelsen. Dersom ordene leses feil, eller om avkodningen tar for lang tid eller krever for mye oppmerksomhet av den som leser, blir leseforståelsen skadelidende. Man kan imidlertid tenke seg at gode forståelsesstrategier kan kompensere for unøyaktig lesing, ved at leseren kan tenke seg til hva som står videre i en tekst. Etter mine erfaringer gjelder det i *liten* grad, når det er snakk om elever med lesevansker. I sammenhengende tekster kan enkelte elever nyttiggjøre seg holdepunkter fra teksten, forutsatt at de har et godt ordforråd og gode forkunnskaper i forhold til tekstens innhold. Det som imidlertid ofte skjer når elever leser flere av ordene feil, er at de "dikter" litt om på innholdet i stedet for å rette på lesingen. Disse elevene foretar, slik jeg har erfart det, i svært liten grad oppklaringer under lesing. Tekstene de møter på videregående skoler inneholder mange lange og ukjente ord de aldri har sett før. De kan ikke huske dem fra tidligere og de klarer ofte heller ikke å lese dem igjennom, dersom avkodingsferdighetene er svake. Uten funksjonelle avkodingsstrategier vil elevene ikke ha muligheter til å lese fagtekster, slik det er forventet av dem. Det å lære elevene gode og effektive avkodingsstrategier er derfor svært viktig for deres videre skolegang, uansett hvilket nivå det er snakk om. Mange ganger er det også nødvendig å lese ord som står skrevet isolert, for eksempel på ei liste, uten at holdepunkter fra en sammenhenge tekst kan være til hjelp. Da kreves en nøyaktig avkodning av ordene for å få meg seg riktig informasjon.

Vansker med ordavkodningen har gjerne oppstått tidlig i leseopplæringen, og elevene har ofte utviklet andre og lite funksjonelle måter å lese ord på. Dette kalles i en *leseutviklingsmodell* for *avspøringsstrategier*. Jørgen Frost viser her til leseutviklingsteori av Spear-Swerling og Sternberg fra 1994 (Frost 2003). Når elever først har tilegnet seg slike

avspøringsstrategier, sitter de godt. Slike avspøringer kan være å huske *ordbilder*, *bokstavkombinasjoner* eller *ordenes lengde*. En voksen person med lesevansker forklarte en gang hvordan han pleide å måle ordenes lengde med linjal for å huske dem. Han lærte forskjell på enkel og dobbelt konsonant ved hjelp av et finger mål. En annen elev jeg møtte på en videregående skole satt lenge og så på hvert ord før han leste dem. Når jeg spurte hva han gjorde forklarte han det slik: *"Jeg ser på bokstavene og prøver å huske et ord jeg vet har de bokstavene i seg. Av og til blir det helt feil"*. Dette er personer som har kommet feil ut og stagnert i sin leseutvikling på et tidlig nivå tilsvarende 3. og 4. trinn i skolen.

I lesemodellen ovenfor er to hovedmåter å avkode ordene på skissert. Den *fonologiske måten* består av å lese *bokstavlydene* bokstav for bokstav eller som stavelser. Den *ortografiske måten* består av å gjenkjenne ordene med en gang ut fra ordets struktur og ortografi. Dette kan forveksles med å lese ordene som bilder, men er likevel en vesentlig annen måte å lese ordene på. Ordbilder er helhetlige uten at alle detaljene er på plass. En voksen person med dysleksi klarte for eksempel ikke å se forskjell på ordene *flaske* og *flakse*, fordi han ikke kunne gjenkjenne det som "var i midten", som han selv uttrykte det. Han leste ved hjelp av ordbilder, noe som førte til mye gjetting når han ble usikker.

Når en elev de første skoleårene lærer å lese ved hjelp av fonologiske strategier, bygger de gradvis opp nøyaktig kunnskap om ordene, både om lydrette og ikke-lydrette ord, og lærer etter hvert å gjenkjenne ordene på grunnlag av denne nøyaktigheten. Ortografiske strategier oppstår som *et resultat av* mye og nøyaktig lesing. Øvelse og automatisering av den fonologiske strategier er en forutsetning for utvikling av slik sikker ordgjenkjenning eller "Sight word" som det uttrykkes på engelsk. (Erhi 1995).

Flytende lesing kan oppstå når en elev leser en tekst hvor de aller fleste ordene kan gjenkjennes på et ortografisk nivå. Noen få vanskelige ord takles enten ved å ta i bruk lyderingsstrategien eller ved å bruke holdpunkter fra teksten for øvrig. Det å tilpasse tekster på denne måten er ovenfor beskrevet som en forutsetning for at lesingen skal fungere. For elever som har utviklet feilaktige avkodingsstrategier er imidlertid ikke dette tilstrekkelig. De trenger å lære å avkode ordene på nytt, ved hjelp av mer funksjonelle strategier enn det de er blitt vant med å bruke.

To av de videregående skolene jeg har vært i kontakt med det siste året har prøvd ut det å gi et særlig tilrettelagt tilbud til elever med

lesevansker, hvor det settes fokus på språkforståelse, språklig bevissthet og avkoding. Når det gjelder innholdet på disse lesekursene har skolene utarbeidet det meste selv, men de også fått noe veiledning i å arbeide etter prinsippene i *Helhetslesing*. Helhetslesing er utarbeidet i Danmark av Jørgen Frost, og er beskrevet i boka: "Lesepraksis på teoretisk grunnlag" (1999).

Det vil i denne sammenhengen føre for langt å gå inn i en detaljert beskrivelse av innholdet i denne måten å drive leseopplæring på. Jeg vil kun skissere noen hovedprinsipper ved denne leseopplæringen. Tilbudet på disse to skolene har vært beskrevet som *språk-, lese- og skrivekurs* eller *leksehjelp* som elevene selv ønsket å kalle det. Når litt eldre elever skal lære å lese på nytt, blir tekstvalget og begrunnelsene viktig for dem. Motivasjonsarbeidet blir en stor del av arbeidet for den som skal gi et slikt tilbud i videregående skole.

De fleste av elevene som har hatt lesekurs som tilbud, har valgt å lese på tekster fra skolefagene sine. Da kan de samtidig få litt hjelp med det de trenger i fagene sine. Problemet er at disse tekstene oftest er utenfor rekkevidde med hensyn til vanskegrad. På lesekurs er det viktig å lage et opplegg som fører til at elevene mestrer tekstene de skal arbeide med. Jørgen Frost beskrives dette som et 80 % mestringsnivå. Det betyr at kun 20 % av teksten skal være litt vanskelig for elevene. Dette har å gjøre med både *vanskegrad* og *lengde* på tekstene. Det er viktig for elevene "å komme i mål" med ting, når de går på et lesekurs.

En elev som gikk på linje for automasjon hadde svært store lesevansker. Han leste på nivå med en elev på 2. trinn, det vi si han var i ferd med å "knekke lesekode" som det ofte kalles. Han ønsket likevel kun å lese tekster fra læreboka i automasjon. Da fikk hans lærer problemer med å tilpasse teksten til eleven, fordi lærebøker i dette faget er svært krevende leseteknisk. Nedenfor vises et eksempel på hvordan en tekst ble laget, selvsagt brukt i kombinasjon med en modell av en automatmotor.

Automatisk reguleringssystem

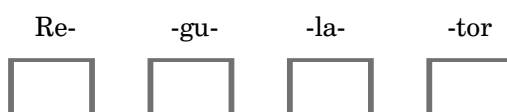
I et automatisk reguleringssystem har vi:

- mediet som skal reguleres
- en regulator som styrer reguleringsventilen
- en reguleringsventil som styrer gjennomstrømningen

Som vi ser av teksten ble dette det enkleste læreren kunne klare å lage fra elevens lærebok. Målet var flytende lesing av ordene *regulator*, *auto-*

matisk og mediet. Med leseferdigheter på begynnernivå, var dette mulig, fordi han fikk anledning til å bearbeide disse ordene grundig og på flere måter i løpet av en arbeidsøkt på to skoletimer. Dessuten forekommer ordet regulator i nesten hver setning, slik at han til slutt også kunne lese hele teksten, med litt hjelp av læreren.

Arbeidsmåten i *Helhetslesing* er begrunnet med teorier om språk, lesing og læring (Frost 1999 og 2003). Ordet *Helhet* understreker betydningen av å arbeide innenfor språklige sammenhenger med mening og funksjon for den som skal lære å lese, selv om det er avkodingen som skal settes i fokus. Dette ivaretas gjennom en bestemt arbeidsgang eller *struktur for læringsprosessen*. *Arbeidet* deles inn i tre faser: *Helhet, detaljarbeid og helhet*. I den første fasen bearbeides tekstens innhold, med fokus på forståelse og språklig kontroll. I eksemplet med teksten fra automasjon ovenfor, leste lærer først teksten for eleven, hvorpå eleven kunne forklare hva alle ordene betydde og demonstrerte hvordan dette virket ved hjelp av en modell. Forståelsen var på plass. Det var også viktig å la eleven følge lærerens lesing med blyant eller pekefinger, for å vite om teksten var innenfor rekkevidde også lesemessig. I *detaljfasen* rettes oppmerksomheten mot *språklige detaljer* fra teksten, enten dette er *språkklyder, stavelser, ordenes meningsbærende enheter, setningsstrukturer eller grammatikk*. Arbeidet i detaljfasen har som mål å styrke elevenes språklige bevissthet og å lære elevene funksjonelle strategier for både avkoding og staving. I eksemplet fra automasjon ble blant annet ordet regulator, stavelsesdelt og bearbeidet på lydnivå, artikulatorkisk og visuelt,



I den tredje og siste fasen av undervisningen skal eleven lese teksten og anvende språklig innsikt og nye avkodingsstrategier. Integrering og automatisering av funksjonelle lesestrategier er målet i denne fasen. For å få det til blir øvelse og tett oppfølging av lærer nødvendig. Ofte må lærer vise, eller modellere, for eleven hvordan språklig innsikt skal anvendes i selve lesing. Denne arbeidsøkten avrundes med evalueringssamtaler eller logg, hvor elevene får hjelp til å bli bevisst sammenhengene mellom ny innsikt, innsats, strategier og resultater. Dette er i tråd med gjennomføring av strategilæring i fagopplæringen også. Det hele handler om å utvikle pågangsmot og ferdigheter som gjør at elevene kan påvirke egen leseutvikling og læring, enten dette gjelder avkoding eller faglig lesing.

I artikkelen: *Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset*, av Frost (Frost (2007) rettes blant annet oppmerksomheten mot det å arbeide systematisk, og å evaluere skolens tiltaksutprøving. På lesekurs evalueres effekt i den daglige opplæringen og gjennom lesekurset forløp, enten det er snakk om noen intensive uker, eller mer langvarige tiltak. I sine bøker tilrår Jørgen Frost ti intensive uker, for å oppnå best mulig effekt av slik leseundervisning (Frost 2003 og 2007).

Oppsummering

Jeg har i denne artikkelen tatt for meg temaet *Når lesing er vanskelig*, med utgangspunkt i erfaringer fra arbeid i videregående skoler. Dette omfatter det å kartlegge og forstå de elevene som opplever at det å lese er vanskelig, og å vite hva man kan gjøre for at lesingen skal fungere bedre for dem. Når det gjelder tiltakene har jeg favnet om flere innsatsområder, som ikke bare gjelder for svake lesere, men for alle elevene på en skole. Situasjonen til en elev som strever med lesing er en del av situasjonen til de andre elevene også.

Jeg har videre forsøkt å legge vekt på at lesekompetanse ikke bare handler om det lesetekniske, men også om strategibruk, læringssyn og ikke minst følelser. Den enkelte eleven befinner seg i et tett og sårbart samspill med skolen og læringsmiljøet forøvrig. Systemperspektivet er viktig hele veien i dette arbeidet, noe jeg har forsøkt å fremheve ved hjelp av den systemteoretiske analysemodellen (Nordahl 2002).

Når det gjelder avsnittene om de ulike innsatsområdene ovenfor, enten dette handler om fokus på lesing og læringsstrategier i fagopplæringen, eller lesekurs for mindre elevgrupper, har jeg kun skissert noen hovedmomenter, med det ønske at det bidrar til å skape interesse for å lære mer om disse tingene og å videreutvikle praksis på egne skoler.

Formålet har vært å gi en oversikt over noen sentrale elementer som inngår i god lesing, og å skissere muligheter for pedagogisk innsats på en skole, som et felles anliggende for samtlige lærere og skolemiljøet i sin helhet. Forankring i et felles pedagogisk grunnsyn og trygghet i lærerens roller er en forutsetning for god leseutvikling hos elever, også for de i ungdomsalderen eller tidlig voksen alder.

Bruk av IKT er i liten grad nevnt, men inngår naturlig i alle pedagogiske sammenhenger, og bidrar med fleksible muligheter for å styrke

elevenes læringsprosesser, både i den ordinære fagopplæringen og på lesekurs, eventuelt også i andre sammenhenger hvor det skal leses og skrives. Organisering av tiltakene er lite berørt, men er selvsagt også en viktig del av dette arbeidet. Dersom en skole skal lykkes i å styrke elevenes lesing, blir det viktig at lærere som underviser de samme elevene samordner det de gjør, slik at de til sammen tilfører elevene funksjonelle lese- og læringsstrategier. Dette er spesielt viktig i et skoleslag med mange faglærere omkring hver elev.

Litteratur

- Blachmann, B. (red) (1997): *Foundations of reading acquisition and dyslexia*. London: Lawrence Erlbaum Association Publishers.
- Bråten, I. (red) (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialkognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Brudholm, M. (2002): *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* København, Alinea.
- Duna, K. et al. (2003): *Arbeidsprøven : et kartleggingsverktøy*. URL:http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=18042&epslanguage=NO
- Dysthe, O. (red) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ehri, L. C. (1995): 'Sight word learning in normal readers and dyslexia' In B.A. Blachman (red) (1997): *Foundations of reading acquisition and dyslexia: implications for early intervention*, Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Forhamn, N. (2006): *Crafting question that adress comprehension strategies in content reading*. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(5), 390–396.
- Frost, J. (1999): *Lesepraksis på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Frost, J. (2003): *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen.
- Frost, J. og J. C. Nielsen (1996): *IL basis – et prøvemateriell for å beskrive og vurdere barns leseforutsetninger og tidlig leseutvikling*. [S.l.], Norsk psykologforening.
- Fylkesmannen i Oslo og Akershus (2003): *Kartlegging av minoritetsspråklige elevers språkferdigheter : en veiledning for skoleeier, skolens ledelse og lærere*. URL: http://www.fylkesmannen.no/fmt_fagomrade.asp?tgid=4746&gid=4749&amid=1005207
- Glazer, S. (1988): *Reading diagnosis and instruction A C-A-L-M*. New Jersey: Prentice Hall.
- Godøy, O. et al (2007): *Leseveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Palinscar A. S. (2003): 'Collaborative approaches to comprehension instruction'. In A. P. Sweet og A. E. Snow (red): *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Santa, C. (1996): *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforeningen.
- Skaathun, A. (1993): *Den normale leseprosessen*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Sweet Polselli, A. og C. Snow (red) (2003): *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.



Jørgen Frost er lærerutdannet, cand.paed.psych, med doktorgrad fra Københavns Universitet. Han har jobbet som lærer, lesekonsulent og PP-rådgiver på Bornholm, og har publisert lesemateriell og bøker om leseundervisning for lærere. Han er spesielt opptatt av hva vi kan gjøre for å forebygge i størst mulig grad lese- og skrivevansker i norsk skole.



Artikkel 10

Å gjøre tilpasset opplæring tilpasset

Forholdet mellom normal- og spesialundervisning i en inkluderende skole

Av Jørgen Frost, seniorrådgiver ved Bredtvet kompetansesenter

Tilpasset opplæring som et pedagogisk begrep ser ut til å ha blitt allment akseptert som en forbedring av læringsvilkårene for enkeltelever. På papiret. I teorien. Man forsvarer åpenlyst begrepet, og få ser de problemene som denne fornyelsen kan få for elever som faktisk trenger en tilpasning. Risikoen for en utvanning av ansvaret for elever som krever mer enn vanlig tilrettelagt opplæring er i høy grad til stede. Det som skal sikres er at systemet anstrenger seg til det ytterste for at elever som er *avhengige* av undervisningens kvalitet utvikler seg optimalt.

Man ønsker å ta bort den sakkyndige vurderingen av hensyn til eleven, selv om denne vurderingen er ment som en beskyttelse av elevens rettigheter (lovens ånd). Det betyr at det må settes inn noe annet som kan gi denne beskyttelsen, og slik sett opprettholde lovens etikk. Noe som er mer systemisk rettet. En slik beskyttelse kunne oppnås ved at systemet ble pålagt å beskrive elevens reaksjon på en gitt undervisning.

Elevens reaksjon på undervisning

Ved ikke bare å fokusere på testresultater, men i tillegg på elevens reaksjon på en gitt undervisning, flytter vi samtidig perspektivet fra individet til systemet rundt eleven og til det samspill som finner sted mellom

eleven og den konkrete opplæringen i klassen. Tilbud om støtte er et tilbud om intensivering. Men hva skal intensiveres?

1. mer individuell veiledning?
2. mer konkret oppfølging og tilpassing?
3. mer tid til arbeidet i skolen?
4. mer tid til å arbeide hjemme?
5. øke skole/hjem samarbeidet?
6. mer støtte gjennom samarbeid med kamerater?
7. andre bøker?
8. andre metoder?
9. spesielle hjelpemidler?
10. mer psykologisk støtte?

Denne utvidelsen av perspektivet medfører at læreren for det første må kunne beskrive sin egen undervisning i detalj i forhold til en bestemt elev. For det andre må læreren kunne iakttå og vurdere utviklingen. Det første vedrører en presisering av hvilke mål som har vært i fokus og dernest hvilken intensivering læreren har benyttet i klassen for å støtte eleven i å nå disse målene. Ved å øke intensiveringen systematisk på forskjellige måter i klassens arbeid kan læreren, innenfor sine muligheter for tilrettelegging av tilpasset opplæring, prøve å støtte eleven til å nå de fastsatte målene. Når læreren deretter, gjennom sin løpende evaluering, når grensen for hvilken intensivering som kan gis innenfor klassens rammer, må læreren prøve nye veier for å sikre elevens utvikling. Først da blir støttesystemet kontaktet, og tilbud om spesialundervisning kan komme på tale. Ved å følge en slik fremgangsmåte oppnår vi flere fordeler:

Først og fremst er ansvaret for elevens utvikling fast plassert hos læreren (systemet) og hovedfokus for alle tiltak vil være på tilpassingen av undervisningen i klassen innen tilpasset opplæring. Det medfører økt bevissthet hos læreren om egen tilrettelegging. Men i tillegg vil dette medføre økt bevissthet hos læreren om iakttakelse av utvikling hos elevene og etterfølgende tilpassing. Der lærerens fokus tidligere kanskje primært har vært på de aktivitetene som opplæringen besto i (Klette 2003), må lærerens fokus nå bli mer på hva elevene lærer gjennom aktivitetene.

Noen vil da begynne å tenke at da må vi ha flere tester i det daglige arbeidet. Men en annen måte å tenke på ville være å si at da må læreren øke sitt daglige samspill med de enkelte elevene, slik at det blir mulig både å følge utviklingen og å iverksette øyeblikkelige tiltak. En slik

primær intensivering er den absolutte betingelsen for at tilpassing av undervisning overhode kan finne sted. Muligheten for i dette daglige samspillet å oppdage elever som ikke lykkes vil øke, og en tendens til å vente på at eleven skal mislykkes før vi handler vil motvirkes effektivt. Når denne primære intensivering generelt ikke fungerer i norske klasserom, er det ingen grunn til å tro på at det vil være en fordel for de svaktpresterende elevene at en tok bort spesialundervisningen slik det har vært foreslått. Det er jo nettopp denne grunnleggende pedagogiske innstillingen hos underviseren i klassen som skulle være det nye, som kunne forsvare en slik drastisk beslutning.

Beslutning om spesialundervisning

Når læreren i den daglige undervisningen blir mer bevisst sitt samspill med eleven, vil det oppstå et naturlig behov for å beskrive mer presist de små tiltakene som læreren setter i verk for å hjelpe elever som krever intensivering. Behovet oppstår fordi læreren blir tvunget til å tenke systematisk i forhold til de tiltak som benyttes. Læreren må vite rent faglig hvilke tiltak som er relevante i forhold til det eleven i en gitt situasjon presterer. De minst omfattende tiltakene må være de første som prøves ut, og etter hvert blir kanskje mer omfattende hjelp nødvendig. En slik gradering av støtte vil det være viktig for læreren å kjenne til. Ved å regelmessig notere seg hvilken støtte en bestemt elev har fått, og hvilken effekt den har hatt, kan læreren gradvis intensivere støtten etter behovet. Kanskje læreren har vært i stand til å dokumentere utviklingen ved hjelp av et enkelt pre-/posttest opplegg.

En slik tett oppfølging vil dessuten fungere som datagrunnlag for fremtidig beslutning om ytterligere intensivering, for eksempel i form av spesialundervisning. Beslutningen om tilbud om spesialundervisning vil da bli tatt ikke bare på bakgrunn av en formell test, men heller på bakgrunn av relevante data fra undervisningen. Det blir mulig å tilrettelegge en spesialundervisning i tettere sammenheng med den undervisning som eleven har fått og får i klassen.

En vesentlig gevinst ved å tenke på denne måten er at normal- og spesialundervisning bringes i et mer naturlig og tettere samspill. Grensen mellom å være lærer i henholdsvis normal- og spesialundervisning utviskes, og grensen mellom å være elev i normal- og i spesialundervisning utviskes likedan. Det blir snakk om en forskjell som dreier seg primært om graden av intensivering. Dessuten vil alle tilfeller av spesialunder-

visning bli mer målrettet, mer tidsavgrenset og mer individualisert. På denne måten blir inkluderingsperspektivet opprettholdt selv om en beholder begrepet spesialundervisning. Kvalitetssikringen vil da bestå i at man sikrer at det har vært foretatt en kvalifisert tilpassing i klassen før spesialundervisning kan komme på tale.

Spesialundervisningen vil da gi mulighet for å øke intensiveringen enda mer. Med utgangspunkt i lærerens beskrivelse av den støtte som har vært gitt i klassen, kan læreren her tilrettelegge en ytterligere intensivering. Det kan finnes mellomformer hvor spesialpedagogen kan støtte i klassen og effekten av denne intensivering vil da avgjøre om det skal gis mer støtte. På denne måten sikres et fleksibelt og fruktbart samarbeid mellom skolens spesialpedagoger og lærerne i den allmenne undervisningen. Det betyr at spesialpedagogens kompetanse langsomt vil bli overført til den allmenne undervisningen, og det kan over tid igjen bety forbedret basis for inkludering.

Grunnlaget for gradert støtte

En slik gradvis intensivering hvor de ti måtene (se begynnelsen av artikkelen) å intensivere på blir utnyttet fullt ut vil da bli skolens svar på tilpassingen av undervisningen, og lærerne fra henholdsvis normal- og spesialundervisning vil overlappe og støtte hverandre på en naturlig måte. Begrepet spesialundervisning vil da også bli "normalisert" og avmystifisert. I tillegg vil lærere i normalundervisningen ikke betrakte kompetanse i spesialundervisning som noe fremmedartet og uvedkommende. Både normal- og spesialundervisning vil kreve innsikt i nøyaktig analyse av faglige vansker, og i å kunne gradere de tiltakene som elevene i en klasse vil kreve. Spesialpedagogen vil bli spesialisten på dette, og vil dermed kunne være en solid faglig medspiller. En ideell organisering på en skole vil derfor være at det er en spesialpedagog fast knyttet til alle klasser.

Men hva er grunnlaget for å kunne tilpasse undervisningen til de enkelte elevene i lesing og staving på begynnertrinnet? Grunnlaget er at læreren må kjenne til normalutviklingen slik at læreren kan observere elevenes utvikling, og vurdere hvilket utviklingsnivå en elev befinner seg på. Dessuten må læreren kunne vurdere om en gitt leseprestasjon er naturlig på det trinnet barnet befinner seg, eller om det er tale om avvik som er i ferd med å avspore utviklingen.

Men læreren må også være fortrolig med de aktivitetene som kan gi det beste utgangspunktet for å hjelpe eleven videre i utviklingen. De beste aktivitetene vil oftest være prosessorienterte aktiviteter, fordi det her er de beste mulighetene for å gi gradert støtte under selve arbeidet (Frost 2003). Det kan hjelpe eleven til å etablere gradvis sikrere og mer selvstendige strategier. Her er en oversikt over den ordkunnskapen som eleven må etablere mer eller mindre bevisst på sin vei mot å kunne lese sikkert og raskt.



Figur 1. Typer av ordkunnskap i leseutviklingen fra fonologisk mot ortografisk lesing.

Figur 1 er en presisering av deler av en utviklingsmodell (se Frost 2003), hvor det fokuseres på hvilken type ordkunnskap som må utvikles underveis i leseutviklingsforløpet. I utgangspunktet må lesing og skriving betraktes som aktive språkprosesser, og det å lære å lese og skrive som en forlengelse og kvalitativ endring av deler av det språklige

grunnlaget. Grunnlaget for lesing og skriving er derfor også konstruksjon og oppfattelse av mening samt selve ordforrådet og begrepene bak. Forskningen har i økende grad vært opptatt av nettopp betydningen av ordforråd, ikke bare for forståelse (Biemiller 2004), men også for avkodning (Snowling 2001).

Men i tillegg krever tilegnelse av leseferdighet at barnet klarer å manipulere med språklige detaljer. Den alfabetiske kunnskapen bygger på at eleven begriper sammenhengen mellom lyder i talespråket og bokstavene i ordene i en tekst. Gradvis utvides denne kunnskapen til en kunnskap om ords struktur på forskjellige nivåer. Det betyr at eleven kan angripe ord med mer og mer sofistikerte strategier fram imot en helt umiddelbar ordgjenkjenning. I denne læringsprosessen er bruken og automatiseringen av de forskjellige innsiktene av avgjørende betydning.

I dette arbeidet er det viktig at læreren har et så solid faglig overblikk at vedkommende kan oppstille presise delmål for elevens arbeid på alle utviklingstrinn. Målene må være eksplisitt formulerte, og eleven må kunne forstå dem. På oversikten under er det anført delmål (mestringsmål) som er relevante for småskolens første lese- og skriveundervisning (Frost 2004), og for utvikling av gode arbeidsvaner. En slik oversikt er *ikke* et opplegg som skal formalisere leseundervisningen. Meningen er å hjelpe læreren til å føle seg faglig sikker og til å bli tydelig i sin mediering i et helhetlig perspektiv. Lærerens faglige sikkerhet er av avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte (Munthe 2003).

1. Å utforske tale- og skriftspråk (1.–2. årstrinn)

Talespråklig bevissthet

- å kunne huske 2–3 regler utenat
- å kunne rime på egen hånd
- å kunne klappe ord i stavelser
- å kunne vite hva en setning, et ord, en stavelse og en lyd er
- å kunne uttale ord langsomt med en kontrollert artikulasjon
- å kunne finne frem til første lyd i ord
- å kunne finne frem til siste lyd i ord
- å kunne si lydene i to- og tre-lyds ord
- å kunne sette lyder sammen til to- og tre-lyds ord
- å kunne forstå at ord i talespråket skal passe lydmessig med bokstaver i ord i skriftspråket

Skriftspråklig bevissthet

- å kunne etterligne skrift
- å kunne skrive noen bokstaver som skal representere et innhold
- å kunne skrive sitt eget navn
- å kunne skrive andres navn
- å kunne skrive ord 'som lydskrift' (ufullstendig lydanalyse)

Fortelle

- å kunne fortelle gåter og små vitser
- å kunne fortelle om en opplevelse til andre slik de forstår uten at de selv har vært med
- å kunne omsette en opplevd eller diktet historie til en tegneserie
- å kunne diktere små setninger som passer til noe barnet har tegnet
- å kunne delta aktivt med andre om å lage en historie som læreren skriver ned
- å kunne være bevisst om fortellestruktur (begynnelse, handling, avslutning)

2. Å kunne kontrollere motorisk-koordinerende funksjoner (1.–2. årstrinn)

- å kunne kontrollere egen uttale
- å kunne kontrollere egen stemmeføring
- å kunne holde på en pensel og male noenlunde kontrollert
- å kunne holde på en saks og klippe noenlunde kontrollert
- å kunne holde på en blyant med et korrekt og avspent blyantsgrep
- å kunne forme bokstaver og tall
- å kunne nytte korrekt skriveretning ved bokstav- og tallskriving
- å kunne skrive på linje
- å kunne tre perler på en snor
- å kunne flette med 3 snorer
- å kunne binde sløyfe
- å kunne strikke
- å kunne hinke på begge bein
- å kunne hoppe tau (alene eller sammen med andre)
- å kunne gå på stylder
- å kunne bruke røkking
- å kunne balansere på lav bom/trestamme

3. Å beherske gode arbeidsvaner (1.–2. årstrinn)

- å kunne ta imot en beskjed gitt til klassen
- å kunne snakke stille
- å kunne vente på tur når flere vil si noe
- å kunne lytte til andre i en klassesamtale
- å kunne holde orden på sin hylle og på sin arbeidsplass
- å kunne sette ting i mappen på riktig sted
- å kunne velge aktivitet selvstendig
- å kunne hjelpe andre
- å kunne arbeide sammen med en annen elev om en oppgave
- å kunne arbeide alene om en oppgave (skrive/lese/tegne)
- å kunne be om hjelp til en oppgave
- å kunne vurdere egen innsats
- å kunne uttrykke hvordan han/hun har det i klassen
- å kunne leve seg inn i andres situasjon

4. Å kunne skrive og lese enkle tekster (2.–3. årstrinn)

Forståelse

- å kunne lytte aktivt og deltakende når det leses høyt i klassen
- å kunne reagere på noe han/hun ikke forstår
- å kunne fortelle hvem som er hovedpersoner i en historie
- å kunne gjenfortelle kort hva en historie handler om
- å kunne uttrykke en forventning til hva som vil skje videre i en historie
- å kunne stille spørsmål til en setning med kjent innhold
- å kunne utnytte bilder som støtte for forståelsen under lesing
- å kunne stille et spørsmål i klassen om noe han/hun har hørt eller lest
- å kunne relatere det han/hun har hørt eller lest til sitt eget liv
- å kunne finne andre ord med samme betydning
- å kunne finne ord med motsatt betydning
- å kunne identifisere og utnytte begrepskategorier

Skriftspråklig bevissthet

- å kunne forstå uttrykkene øverst, nederst, til venstre, til høyre, forfra, bakfra, først, sist, lengst, kortest mv.
- å kunne forstå uttrykkene bokstav, stavelse, ord, setning, linje, avsnitt, tekst
- å kunne forstå uttrykkene kapittel, overskrift, tittel, innholdsfortegnelse, forside, bakside, baksidetekst
- å kunne forstå hva et komma, et punktum, et utropstegn og et spørsmålstegn er

Grammatisk bevissthet

- å kunne forstå hva et verb, et substantiv og et adjektiv er
- å kunne forstå hva stamme, endelse og forstavelse er
- å kunne endre på ordrekkefølgen i en setning
- å kunne lage spørresetninger

Avkoding/skriving

- å kunne gjenkjenne, skrive og benevne alle små, trykte bokstaver
- å kunne gjenkjenne, skrive og benevne alle store, trykte bokstaver
- å kunne danne ord med alle bokstaver
- å kunne sette lyder sammen til ukjente ord
- å kunne lese enkle ord ved å stave seg igjennom dem
- å kunne gjenkjenne de mest alminnelige ikke-lydrette småord som 'jeg', 'og' og 'men' osv.
- å kunne lese korte, enkle tekster med sterk bildestøtte
- å kunne lese lengre, enkle tekster selvstendig

- å kunne skrive enkle lydrette ord eller mer kompliserte ord lyddrett
- å kunne skrive korte setninger
- å kunne skrive enkle tekster

- å kunne dele hørte, lydrette ord i stavelser og fastholde stavelsene under skriving (opp til 3 stavelser)
- å kunne oppdele sette ord i stavelser ved å prikke vokaler og sette delestreker (3 stavelser)
- å kunne bruke stavelsesdeling under lesing uten bruk av blyant
- å kunne finne ord i ord
- å kunne se likheten mellom ord med samme stamme

5. Å kunne bruke hjelpemidler (1.–2. årstrinn)

- å kjenne klokken (hele og halve timer)
- å kunne bruke sitt skoleskjema
- å kunne bruke en kalender
- å kunne bruke en telefon
- å kunne skrive på pc
- å kunne bruke enkel tekstbehandling

Testing og evaluering

Som det kanskje fremgår av det foranstående mener jeg at den formelle testingen i en fremtidig spesialundervisning i forhold til faglige vansker



makro-
perspektiv
= et
overordnet
perspektiv
som sam-
ler flere
forhold



mikronivå
= et
perspektiv
som bare
gjelder en
liten sak.
En liten
del av en
større sak



metakogni-
sjon = å
reflektere
over egen
lærings-
prosess

må suppleres eller erstattes av en mer integrert observasjons- og evalueringsvirksomhet. Her kan dessuten arbeidet i allmenn- og i spesialundervisning forbindes tettere. Samspillet mellom lærer og elev må fokuseres slik at undervisning og evaluering knyttes tettere sammen. Målet er å få til en gradert intensivering, som kan betegnes som Vygotskys teori (1978) om nærmeste utviklingssone anvendt i et makroperspektiv* (systemisk). Ved å benytte logg hvor læreren regelmessig noterer hvilken form for intensivering som benyttes, hvordan den gjennomføres og hvilken reaksjon eleven viser på den, får læreren et prosessinnblikk som er selve grunnlaget for å kunne gjennomføre den tilpasningen av undervisningen som situasjonen krever. Herved kommer læreren på et mikronivå* – for gradert støtte, som er selve nerven i den faglige tilretteleggingen for mestring.

Her er det slik sett læreren som gjør seg bevisst den reaksjonen som eleven gir på en gitt undervisning. Et viktig ledd i denne tenkning er dessuten å lære elevene å gjøre seg nytte av lærerens tilbakemelding på egen innsats (jamfør: Rettleiing om elevvurdering, s. 10). I normalundervisningen kan dette finne sted ved anvendelse av mappevurdering. Eleven er oppmerksom på sine mål for arbeidet og lærer seg gradvis å vurdere egne prestasjoner i forhold hertil. De arbeidene som demonstrerer mestring, eller tilnærmet mestring, i forhold til delmål oppbevares i en mappe. På et tidspunkt ryddes det i mappen og eleven vurderer sin fremgang i forhold til målene og dette diskuteres med læreren.

I spesialundervisningssammenhengen må dette metakognitive* arbeidet styrkes. Målene må presiseres så de er tydelige for eleven og arbeidsprogrammet forklares for eleven så eleven skjønner hva de foreskjellige aktiviteter skal styrke. Etter hver arbeidsøkt føres logg sammen med læreren. Læreren tilrettelegger det videre arbeidet i forhold til elevens utvikling. Det legges især vekt på utviklingen i forhold til 3 områder (Barnett et al. 2004):

- Elevens engasjement
- Tilegnelse av nye ferdigheter
- Automatisering

Samlet representerer dette opplegg en mer dynamisk arbeidsmåte enn det som en til vanlig kan møte i skolen. Lærerens utdanningsbakgrunn må styrkes slik at denne måten å tilrettelegge og evaluere på kan gjennomføres. Ved henholdsvis å øke og å redusere intensiteten i den tilpassede opplæringen basert på iakttakelsen av elevens reaksjon på den

tilbudte undervisningen, oppnår man en høy grad av fleksibilitet i støtten til den enkelte eleven, og betingelsene for å kunne håndtere problematikken omkring inkludering blir optimale. Når læreren blir bedre i stand til å håndtere den individuelle tilpasningen, minker presset på PPT, og lærerens dokumentasjon av elevens reaksjoner på gjennomførte støttetiltak i det daglige arbeidet vil være en viktig støtte for PPT's utredningsarbeid. Det kan bety at personalet i PPT får mer tid til rådgivning i klassen og til å ta seg av andre viktige oppgaver.

Litteratur

- Barnett, D.W. et al. (2004): Response to Intervention: Empirically Based Special Service Decisions From Single-Case Designs of Increasing and Decreasing Intensity. *The Journal of Special Education*, 38, 2, 66–79.
- Biemiller, A. (2004): *Teaching Vocabulary in the Primary Grades: Vocabulary Instruction Needed*. I: J.F. Bauman & E.J. Kameenui (red.): *Vocabulary Instruction. Research to Practice*. NY: The Guilford Press.
- Frost, J. (2003): *Prinsipper for god leseopplæring*. Oslo: Cappelen.
- Frost, J. (2004): *Læreren's Bog til Freja og Eskil, 2. klasse*. København: Gyldendal.
- Klette, K. (red.) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Universitetet i Oslo: Unipub AS.
- Munthe, E. (2003): *Teachers' Professional Certainty. A survey study of Norwegian teachers' perceptions of professional certainty in relation to demographic, workplace, and classroom variables*. UV-fakultetet. Universitetet i Oslo.
- Rettlev, L. (1997): *Elevvurdering*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Snowling, M.J. (2001): *Individual Differences in Children's Reading Development: Sound and Meaning in Learning to Read*. The 21. Vernon-Wall Lecture for the Annual Meeting of the Education Section of the British Psychology Society.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tidligere utgivelser i Statped skriftserie

Se www.statped.no/bibliotek/skriftserie for mer utfyllende informasjon

- Nr. 1 Skavlan, Sigvald: *Thronhjems Døvstumme-Institut Program udgivet i anledning af institutets 50-aarige bestaaen*. Møller kompetansesenter, 2002
- Nr. 2 Hoven, Grete: *Veiledning til KALA*. Trøndelag kompetansesenter, 2002
- Nr. 3 Hoven, Grete: *Leik og leik, fru Blom En studie av AD/HD-barns leikatferd*. Trøndelag kompetansesenter, 2002
- Nr. 4 Nordtvedt, Trine og Øvreli, Marit: *Synlig men blir vi sett - hørt og tatt på alvor?* Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 5 Skogseth, Olav: *Datamaskiner formidlet gjennom folketrygden*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 6 Østvik, Jørn, Aagård, Mia, Myklebust, Arne: *Taleteknologi - en bro til samhandling* Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 7 Onsøyen, Ragnhild, Øvreli, Marit, Hoelgaard, Liv Margrete: *Synlig - men ikke sett*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 8 Vettrhus, Bjarne: *Matematikk og AD/HD - En kartlegging av vansker og tiltak*. Sørlandet kompetansesenter, 2003
- Nr. 9 Rolandsen, Wenche: *Bedre utnyttelse av IKT-hjelpemidler*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 10 Samuelsen, Anne Sofie Salberg: *Læring i skolenettverk - En studie av læringsutbyttet i en skolebasert nettverksmodell*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 11 Falsen, Lise, Lindeberg, Tove Bjørner: *Hørselshemmede i norsk litteratur*. Møller kompetansesenter, 2003
- Nr. 12 Aas, Berit: *Word 2000, Tastaturhefte*. Huseby kompetansesenter, 2003
- Nr. 13 Bjelland, Terje: *Noen norske barn med AD/HD med påvist nytte av sentralstimulerende medikamenter*. Sørlandet kompetansesenter, 2003
- Nr. 14 Holten, Mali, Nordskog, Åsmund, Sorkmo, Jørgen: *"(...) Samla sett det beste opplæringstilbudet (...)"*. Øverby kompetansesenter, 2003
- Nr. 15 Skogseth, Olav: *Rapport fra prosjektet Samspill via skjerm*. Trøndelag kompetansesenter, 2003
- Nr. 16 Bartlett, Ingalill: *Kroppøving i klasse med elev som er synshemmet*. Huseby kompetansesenter, 2003
- Nr. 17 Brevik, Kari, Grøstad, Kjersti, Jessen, Edle, Qvale, Annelise, Torgersen, Sissel: *Kunst og håndverk i klasse med elev som er synshemmet*. Huseby kompetansesenter, 2003

- Nr. 18 Øvrelid, Marit, Hoelgaard, Liv Margrete: *Dialogens kraft - en mulighet til utvikling*. Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 19 Eric, Maia: *"Jeg er ikke så flink til å snakke - men har mye å fortelle!"*. Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 20 Eckhoff, Gro, Handorff, Jan Arne: *Nonverbale lærevansker (NLD)*. Torshov kompetansesenter, 2004
- Nr. 21 FOM felles oppmerksomhet, Huseby og Tambartun kompetansesentra, 2004
- Nr. 22 Østvik, Jørn, Lauvsnes, Frode: *Bilder til dialog og opplevelse*, Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 23 Ulland, Tor: *Bruke Windows XP med skjermleser*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 24 Slåtta, Knut: *VEILEDER, Bruk av individuelle opplærings- og deltagelsesplaner (IODP) for elever med multifunksjonshemming*, Torshov kompetansesenter, 2004
- Nr. 25 Bergrud, Gunleik: *Lær blindeskrift punkt for punkt*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 26 Hagemoen, Marit Kval, Kari Opsal, Kerstin Hellberg, Sissel Krabbe, Arve K. Borøy, Stephen von Tetzchner: *"Jeg har noe å si - strategisk språkbruk hos barn som utvikler alternativ og supplerende kommunikasjon"*, Berg gård skole, 2004
- Nr. 27 Fauske kommune, Spesialpedagogisk senter i Nordland, Møller kompetansesenter: *Sluttrapport fra prosjektet "Overgang barnehage-skole for hørselshemmede"*, Møller kompetansesenter, 2004
- Nr. 28 Agledahl, Liv Astrid, Svein Erik Jensen, Ann Kristin Kjemsaa, Svein Størksen: *Atferds/samspillsproblematikk - forståelse og kompetanseheving i et systemperspektiv*, Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk, 2004
- Nr. 29 Brevik, Kari og Annelise Qvale: *Punktvis Kurs i punktskrift for ungdom og voksne - del 1*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 30 Hoven, Grete og Anne Lise Angen Rye: *"Flere hoder tenker bedre enn ett" Læringsstrategier for elever med AD/HD. En kasusstudie av læringsprosesser i to klasserom*, Trøndelag kompetansesenter, 2004
- Nr. 31 Krafft, Henny Oppedal: *Lek og bevegelse - Bevegelsesutvikling hos små barn som er blinde og sterkt svaksynte CD med barnesanger*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 32 *Usher syndrom - en kort beskrivelse*, Det statlige kompetansesystemet for døvblinde, 2004
- Nr. 33 Johnsen, Fritz: *Spesifikke matematikkvansker*, Nordnorsk spesialpedagogisk nettverk, 2004
- Nr. 34 *Håndbok for FiN STIL Framework i Norge - System for tidlig intervensjon i Læringsmiljøet*, Lillegården kompetansesenter, 2004
- Nr. 35 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med med leselist i grunnskolen*, Huseby kompetansesenter, 2004
- Nr. 36 Corneliussen, Margit: *Afasi og spesialundervisning*, Bredtvet kompetansesenter, 2005

- Nr. 37 Tinnesand, Torunn og Sandra Val Flatten: *Læring, kommunikasjon og samspill i lærergrupper - en casestudie*, Lillegården kompetansesenter, 2006
- Nr. 38 *Syn 2005*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 39 Dalin, Roar: *Nettkontakten. Nettverksgrupper i et intranett som redskap til motiverende undervisning av voksne elever med ervervet hjerneskade*, Øverby kompetansesenter, 2006
- Nr. 40 Ursin, Espen, Svein Lillestølen og Knut Slåtta: *"Mer" "Ja" "Få". Eksempelsamling med fokus på opplæring i enkle ekspressive uttrykk hos barn, unge og voksne med alvorlig og dyp utviklingshemming*, Torshov kompetansesenter, 2006
- Nr. 41 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med leselest i grunnskolen - for skjermleseren Jaws 5.10*, Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2006
- Nr. 42 Kvalvik, Nelly og Oddvar Øyan: *Undervisning i bruk av PC med leselest i grunnskolen - for skjermleseren Supernova/Hal 6.51*
Huseby og Tambartun kompetansesenter, 2006
- Nr. 43 *Matematikk på leselest : matematisk veiledning for lærere til blinde elever 5.-7. trinn / Oddvar Øyan, Ole Erik Jevne, Hilde Havsjømoen, Randi Kvåle*, Tambartun og Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 44 Østerlie, Tove Leinum: *Hørselstap - nyfødte - oppfølging. Sluttrapport*, Møller kompetansesenter, 2006
- Nr. 45 Munthe-Kaas, Bitten: *Nytter det? Erfaringer fra prosjektet "Barn og unge med Asperger syndrom i skolen"*, Statped Nord, 2006
- Nr. 46 Wetaas Kettler, Bente, Edle Marri Jessen og Marit Kolstad: *Vi lager hus. Et praktisk opplegg for gruppe hvor en elev er blind*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 47 Ulland, Tor: *Internet Explorer med skjermleseren Jaws 6.2*, Huseby kompetansesenter, 2006
- Nr. 48 Hasli, Elinor og Egil Larsen: *Tilbake til skolen etter en hodeskade : viktig å huske på ... : sjekkliste for PPT og lærere*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 49 Johansen, Ketil, Grete, Hoven, Grete og Anne Lise Angen Rye: *Sammen er vi best*, Trøndelag kompetansesenter, 2007
- Nr. 50 Gunleik Bergrud: *Punktskrift i dagliglivet PDL*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 51 Bartlett, Ingalill: *Ledsaging av synshemmede skiløpere*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 52 Engenes, Eva: *Fra vegring til mestring : hvordan hjelpe den voksne eleven med lese- og skrivevansker i utdanning og arbeid*, Øverby kompetansesenter, 2007
- Nr. 53 Johannessen, Terje, Svein Erik Jensen og Sidsel Germeten: *Fra klasserom til base - fra refleksjon til handling : en organisasjon i utvikling*, Statped Nord, 2007
- Nr. 54 Larssen, Tone: *En historisk oversikt over skole-tilbudene i Norge for elever med synshemming : fokus på videregående opplæring og utviklingen fram mot endelig avvikling av spesialskoletilbudene i slutten av 1900-tallet*, Huseby kompetansesenter, 2007
- Nr. 55 *Vi HAR PRØVD ALT : refleksjon, samhandling og spesialpedagogiske utfordringer. En artikkelsamling fra Bredtvet- Trøndelag- og Lillegården kompetansesentra i samarbeid med Fylkesmannen i Sør-Trøndelag*, . Redaktør: Elin Kragset Vold, Lillegården kompetansesenter, 2007

