

---

# Inkludering, mangfold og spesialpedagogiske utfordringer



**Seminar i regi av forskergruppen Inkludering og mangfold  
i anledning Det utdanningsvitenskapelige fakultets 20-årsjubileum**

---



Velkommen  
til seminaret!



# Inkludering og mangfold

## – sett i spesialpedagogisk perspektiv

Forskergruppen har fokus på hvordan en på ulike arenaer og gjennom ulike praksiser søker å legge til rette for inkludering og mangfold overfor barn, unge og voksne med særlige behov.





Sentrale spørsmål i forskergruppens prosjekter er:

- Hvordan kan en tilrettelegge for individuelle behov og gi nødvendig støtte uten samtidig å segregere og stigmatisere?
- Hvordan kan en utvikle fellesskap uten samtidig å standardisere, overse individuelle forskjeller og skape funksjonshemmende barrierer?





**UiO** : **Institutt for spesialpedagogikk**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

# *Kategorisering; stigmatisering eller nødvendighet?*

**Ivar Morken**



# Vi kategoriserer og kategoriseres

- **Folkedefinisjoner og uformelle diagnoser** (Hundeide 2008)
- **Diagnoser**
- **Identitetskategorier**
- **Kategorier kleber** (Christie 2009)
- **Begreper i miskreditt** (Morken 2012)
- **Etikettbytte** (Morken 2012, Tøssebro 2012)
- **Mange kategoriseringssystemer**
- **Terminologisk endring innebærer ikke nødvendigvis sosial forandring** (Marks 1999)
- **Avstand mellom språklig og reell verdsetting**
- **Bullshit?** (jfr. Frankfurt)

# Utfordringer og dilemmaer

- Kategorisering eller ikke – hva kategoriseres
  - Muligheten for feilkategorisering, «uskyldig dømt»...
  - Mulighetene for stigmatisering, kategorien «kleber»...
- 
- *Utfordringer må synliggjøres*
  - *Individuelle rettigheter må ivaretas*
  - *Urettferdighet på gruppenivå bør avsløres*

***Dilemmaer: ikke enkle utfordringer med enkle løsninger***

# Forskjell på spesialpedagogiske kategorier (diagnoser) og kulturelle?

- Kategorisere seg selv eller bli kategorisert av andre?
- Kategorisering som grunnlag for (gruppe)identitet
- Individ - gruppe
- Stigma eller identitetsbekreftelse
- Barriere versus berikelse
- Skiller mellom spesialpedagogikk (kapittel 5) og migrasjonspedagogikk (§2.8)
- Relasjonell forståelse (§5.1) – grunnlaget for skillet forsvinner



# Synliggjøring versus stigmatisering

*«Språkleg har dette feltet gjennomgått ei enorm utvikling. I lang tid sette ein namn på fenomen for å gjere dei synlege som grunnlag for handling. Gjennom heile perioden fram til 70-talet utvikla ein finare og finare diagnostiserings-system og systemkategoriar som gjorde ein i stand til å skilje ut og definere stadig fleire grupper av personar med forskjellige behov for hjelp og støtte. Støtta var hjelpt fram av den språklege representasjonen i form av ein merkelapp eller diagnose. Samstundes oppfatta ein at dette skapte grunnlag for utskiljing, og at det fungerte diskriminerande.» (Haug 1999: 210)*

*«I spesialpedagogikken står vi overfor et dilemma mellom på den ene siden risikoen for å stigmatisere personer som møter vansker i utvikling og læring i familie barnehage og skole, og på den andre siden risikoen for å usynliggjøre behov, barrierer og muligheter.» (Tangen 2012: 21)*

# Atferd og avvik

*"Deviance is not a quality that lies in behavior itself, but in the interaction between the person who commits an act and those who respond to it."* (Becker 1963 s.14)

	<b>Obedient Behavior</b> Normrett atferd	<b>Rule-breaking Behavior</b> Normstridig atferd
<b>Perceived as Deviant</b> Oppfattet som avvikende	<b><i>Falsely accused</i></b> <b>Uskyldig anklaget</b>	<b><i>Pure deviant</i></b> <b>Sosialt avvik</b>
<b>Not perceived as deviant</b> Ikke oppfattet som avvikende	<b><i>Conforming</i></b> <b>Konform atferd</b>	<b><i>Secret deviant</i></b> <b>Skjult avvik</b>

(Becker 1963: *Outsiders*)

(Morken 2012 s.56)

# Hva så?

- **Må leve med dilemmaer!**
- **Ta dilemmaer på alvor!**
- **Også andre hensyn å ivareta enn muligheten for stigmatisering!**
- **Mange måter å forstå mennesker på**
- **Kategorisere oss vekk fra negative effekter av endimensjonal kategorisering? (A. Sen)**
- **Kategoriene sier ikke alt!**
- **Er kategorier årsak til stigmatisering – eller?**

# Kilder

Becker, Howard S. (1963). *Outsiders*. New York: The Free Press

Christie, N. (2009). *Små ord for store spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget

Frankfurt, H. G. (2005). *On Bullshit*. Princeton and Oxford: Princeton University Press

Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Oslo: Abstrakt forlag

Hundeide, K. (2008). Det intersubjektive rom og konstruksjon av svikt og tapere. I I. V. Bele (red). *Språkvansker*. (s. 165-186). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Marks, D. (1999). *Disability*. London: Routledge

Morken, I. (2009). Mangfold, inkludering og minoritetshierarki i nasjonale læreplaner. I E. Dale (red.). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Sen, A. (2006). *Identity and Violence*. London: Penguin Books

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring og R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk





**UiO** : **Institutt for spesialpedagogikk**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

***Norsk skoles  
mangfoldighetsintensjoner  
-standardisering eller romslighet?***

**Sven Nilsen**



## Inkludering:

- skolens evne til å møte mangfoldet
- slik at alle opplever tilhørighet der, sosialt og faglig-kulturelt

## Overordnet intensjon:

«I opplæringen skal mangfoldet i elevenes bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et **mangfold av utfordringer.**»

*(Læreplanverket for Kunnskapsløftet)*

- Hvordan legger en i mer konkrete intensjoner opp til å møte elevmangfoldet**
  - med romslighet eller med standardisering?**

# Felleskap med standardisering eller romslighet?

- Felleskap med standardisering: barn med ulike evner og forutsetninger må ta del ut fra felles standarder
- Felleskap med romslighet: barn med ulike evner og forutsetninger i større grad får ta del ut fra egne tilpassede standarder (dvs. ut fra egne forutsetninger og behov)



## Siktemål om resultatlikhet?

- «Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større **likhet i resultat** skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev.»  
*(Læreplanverket, generell del)*
- Siktemål om kompetanse- og resultatlikhet i en skole for alle?
- Tilpasset opplæring som instrument for resultatlikhet?
- Hvordan ivaretar det mangfold?

## **Like kompetansemål for elever med ulike læreforutsetninger?**

- Kompetansemålene viser hva elevene skal lære og kunne etter endt opplæring på ulike trinn.
- De samme kompetansemålene for alle elever – uansett evner og forutsetninger.
- Hvordan innvirker dette på mulighetene til å sette realistiske mål ut fra elevenes evner og forutsetninger?

# Vurdering – identiske standarder i møte med mangfold?

## Forskrift om vurdering:

- Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket ....
- I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte (...) trekkjast inn.» (Unntak: faget kroppsøving)
- Opererer en med standardiserte suksessnormer?
- Hvordan ivaretar dette mangfold?

## Avviks- og unntaksordninger for å møte mangfoldet?

- Individuell opplæringsplan med unntak fra det ordinære innholdet: den ordinære læreplanen passer ikke for alle
- Fritak for karakter: den ordinære vurderingsordningen passer ikke for alle
- Skolen «for alle» makter ikke å møte alle elever med «normalordninger», men må ha en del avviks- og unntaksordninger for at noen elever skal få den nødvendige tilpasningen



## Det er grunn til å spørre:

- Opererer retningslinjene med for ensidige «normalkrav» til elevene?
- Er de uttrykk for større vekt på likhet enn på likeverd?
- Hva gjør dette med skolens evne (og muligheter) til å møte mangfold og ivareta inkludering?

## **Noen læreres erfaringer (uttrykt gjennom intervju-undersøkelse)**

Lærerne erfarer at

- slike intensjoner begrenser lærernes rom for å møte mangfold (i stedet for å stimulere til det)
- like kompetansemål vanskeliggjør den tilpasning som elever med spesialundervisning trenger, særlig i ordinær opplæring
- den målrelaterte vurderingsordningen vanskeliggjør den vurdering disse elevene trenger
- vurderingsordningen gjør at disse elevene kontinuerlig blir fortalt at de ikke mestrer

## **Hva mener vi med «En skole for alle»?**

- «En og samme skole» for alle?
- En skole «som møter alle»?



**UiO** : **Institutt for spesialpedagogikk**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

# *Lærerrollen i møte med elevmangfold*

**Jorun Buli-Holmberg**







# Problemstillinger

*Hvordan lærere legger til rette for å*

- *skape inkluderende læringsmiljøer*

og

- *møte elevmangfoldet innenfor klassens rammer*





# Lærereens rolle

## Tre dimensjoner knyttet til inkludering:

1. Den organisatoriske og fysiske dimensjonen
  - plassering og organiseringsformer innenfor og utenfor klassen
2. Den sosiale dimensjonen
  - lærer og elev relasjoner og elevenes relasjoner med hverandre og samarbeid i fellesskapet
3. Den faglige og kulturelle dimensjonen
  - elevaktiv deltakelse og samarbeid om faglige oppgaver og læringsaktiviteter.





# Inkludering

## Lærerenes tilrettelegging

### Bygge relasjoner

- Lærerenes **anerkjennende væremåte** er av betydning for å styrke den enkelte elevens selvsverd

(Honneth, Willig, & Chrom, 2003)

### Lede læringsmiljøutviklingen i klassen

- Læreren kan anerkjennende eleven gjennom **lytting, forståelse, bekreftelse og respekt**

(Schibbye 1996)

### Skape tilhørighet

- Tilrettelegge for at alle elever erfarer å være **innenfor** og ikke *utenfor læringsfellesskapet*

(Relph 1976, Tuan 1977)

### Aktiv elevdeltakelse

- Høy grad av skolelivskvalitet innebærer at **eleven er aktiv, har samhørighet, og opplever en grunnstemning av glede**

(Næss 2001, Tangen 1996)





# Elevmangfold

## ○ Elevers forskjellighet forutsetter ulik innsats

De vanligste metodene som lærere benytter i undervisningen er

- formidling av lærestoffet verbalt på samme måte til alle
- deretter jobber elever med oppgaver alene eller sammen med andre  
(Skaalvik og Skaalvik 2005, Klette 2003, Repstad og Tallaksen 2011).

## ○ Tilpasning av opplæringen i tråd med elevens ståsted

Oppmerksomhet overfor elevenes læreforutsetninger ivaretas best gjennom at læreren undersøker

- hvilke kunnskaper eleven har innenfor temaet
- om eleven kan sette kunnskapen inn i en sammenheng
- hvordan eleven tenker når oppgaver læres og hva eleven både trenger hjelp til og mester uten hjelp  
(Vygotsky; 1979)





# Lærerenes tilrettelegging for inkludering

Relasjonsbygging og betydning for å skape tilhørighet i fellesskapet

## Lærer

- viser respekt for hver elev
- snakker med og anerkjenner alle elever
- møter elevene med blikk-kontakt
- ser på eleven når de snakker med eleven
- stiller åpne, undrende og utforskende spørsmål
- fanger opp elever som har problemer og bruker tid på disse elevene

Lærer har etablert rutiner som elevene kjenner og følger, og som gir positive og avslappet atmosfære i klassens læringsmiljøet





# Lærerenes tilrettelegging for inkludering

Aktiv deltakelse i samarbeid og betydning for fellesskapsdannelse

## Lærer

- følger med på og støtter elevene i deres arbeid og samarbeid
- får forslag til hvordan de kan løse oppgaven
- gir oppmuntrende tilbakemeldinger underveis
- setter elevene på sporet, slik at de samarbeider om oppgaveløsningene

## Lærer legger til rette for at elevene

- er aktiv deltakende i samarbeid med de andre elevene
- viser engasjement i arbeidet med læringsoppgaven
- stiller spørsmål til lærer om hvordan de kan løse oppgaven
- støtte hverandre gjennom oppmuntrende tilbakemeldinger underveis
-





# Lærereens tilrettelegging for elevmangfold

Oppmerksomhet på elevenes ulike bakgrunn og faglige ståsted

Lærers tilrettelegging «**Fravær av oppmerksomhet på elevens læring**»

- instruer elevene i fellesskap om tema og arbeidsoppgaven
- elevene arbeider deretter med læringsaktivitetene
- oppgavene er differensiert i 3 vanskenivåer
- elever som kommer raskt i gang får ikke lærereens oppmerksomhet
- elever som ikke kommer i gang med oppgavene får støtte til å komme i gang
- elevene arbeider enten alene eller søker støtte fra medelever
- læreren står ved kateteret og ser om elevene arbeider

Lærers tilrettelegging «**Oppmerksomhet på elevens læring**»

- veileder den enkelte elev i arbeidet med læringsaktiviteten
- tilpasser oppgaven til elevens nivå
- undersøker hvordan alle eleven arbeider underveis, oppmuntre og utfordre
- gir alle elever støtte underveis og sørge for at alle får konstruktive kommentar





# Lærerenes tilrettelegging for elevmangfold

- Overvåking av elevens læring og støtte underveis i læringsprosessen

## Lærer

« Følger med på og støtter eleven i arbeid med læringsaktiviteter», slik forløper timen:

- elevene kommer raskt i gang med læringsaktiviteten
- lærer går bort til elevene, undrer seg sammen med eleven om hvordan oppgavene kan løses, og denne lærerstøtten hjelper elevene til å fortsette sitt læringsarbeid
- når eleven stopper opp og undrer seg på hva de skal gjøre, spør de lærer om støtte.
- læreren har i løpet av timen gitt støtte til alle elever flere ganger
- alle elevene er aktivt deltakende i sitt eget arbeid med oppgaven, og ser ut å være motivert for læringsarbeidet
- lærer følger med på hvordan eleven tenker når oppgaver løses, finner ut hva eleven både trenger hjelp til og mester uten hjelp

(Vygotsky's 1979 – dynamisk kartlegging)





# Læreres utfordringer framover

## ◉ Likeverdbygging - inkludering

Legge til rette for at alle elever erfarer

- positive relasjoner med lærer og medelever
- likeverdighet og tilhørighet i fellesskapet

## ◉ Selvverdbygging – mangfold

Rette oppmerksomhet på elevens læring

- fokus på elevenes ulike bakgrunn og faglige ståsted
- overvåke elevens læring og gi støtte til elevene underveis i læringsprosessen
- reflekterer over elevens utvikling og læringsutbytte sammen med eleven





# Læreres kompetansebehov

## Relasjonskompetanse for å

tilrettelegge likeverd i fellesskapet og bidra til at alle elever erfarer å bli anerkjent og ha tilhørighet

## Kartleggingskompetanse for å

rette oppmerksomhet på og identifisere elevenes ulike bakgrunn og ståsted som bakgrunn for individuelle tilpasninger for å bygge opp elevens selvverd

## Læringsledelseskompetanse for å

overvåke elevens læring, støtte til elevene underveis i læringsprosessen og vurdere elevens læringsutbytte



**UiO** : **Institutt for spesialpedagogikk**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

## *Mangfoldig uro*

**Liv Duesund og Magnar Ødegård**





# Disruptive Behavior in Schools

## A Comparative Study Between Schools in Norway and USA



Professor Liv Duesund UIO  
PhD student Magnar Oedagaard

# **Disruptive Behavior in Schools**

## **A comparative study**

### **Collaboration with UC Berkeley and the University of Oslo**

Research group:

Professor Liv Duesund University of Oslo

Professor Sven Nilsen University of Oslo

Professor Liv Randi Opdal University of Oslo

PhD student Magnar Oedagaard

Professor Il Finn Skaarderud University of Oslo

Professor Elliot Turiel, UC Berkeley

Professor Trond Petersen, UC Berkeley

Professor Hubert Dreyfus, UC Berkeley

# Research questions

- How are disruptive behaviors manifested in class and what kind of situations arouse disruptive behavior?
- In which ways are disruptive behaviors comparable in Norwegian and American schools?
- What characterizes the context where disruptive behavior occurs?
- What do students say about their experience of disruptive behavior in school?

# Core Contexts

Disruption:

- in the mind
- in the body
- in the culture
- in the family
- in schools
- in technology-mentalization-attachment
- in biology

# METHOD

- Observation
- Interviews
- Survey



**UiO** : **Institutt for spesialpedagogikk**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

# *Resiliens i spesialpedagogisk praksis*

**Dr. Liv M. Lassen**



# Resiliens

## *Positiv tilpasning i en kontekst av risiko og motgang*

### **2 fundamentale aspekter ved resiliens**

- Det er eller har vært signifikante risiko, motgang, nederlag å overkomme
- Personen klarer seg OK og har evne til tilpasning /håndtering/mestring sin situasjon til tross for de store utfordringene

### **Daglig «Risiko» & Sårbarhet innen spesialpedagogikk**

- Generelle/ spesifikke lærevansker (akademisk nederlag)
- Emosjonelle problemer (depresjon, angst, skam)
- Relasjonelle problemer (ensomhet, avisning, mobbing)
- Atferdsproblemer (utagering, introversjon, «drop-out» )
- Arbeidsvansker (begrensninger, nederlag)



# «*Ordinary magic*» (Masten 2014)

## Resiliens faktorer:

Effektive omsorgspersoner

Nære relasjoner Kompetente voksne

Venner, partner

IQ & problemløsning

Selvkontroll, regulering, planlegge

Motivasjon for å lykke

Self-efficacy/kontroll

Tro, håp, mening

Effektive (TPO) skoler/bhg

Effektive nabolag /organisasjoner

## Tilpasningene:

Tilknytning; trygghet

Sosiale nettverk

Tilhørighet

Læring/tenkning , CNS

Selvregulering, CNS

Mestringsmotivasjon

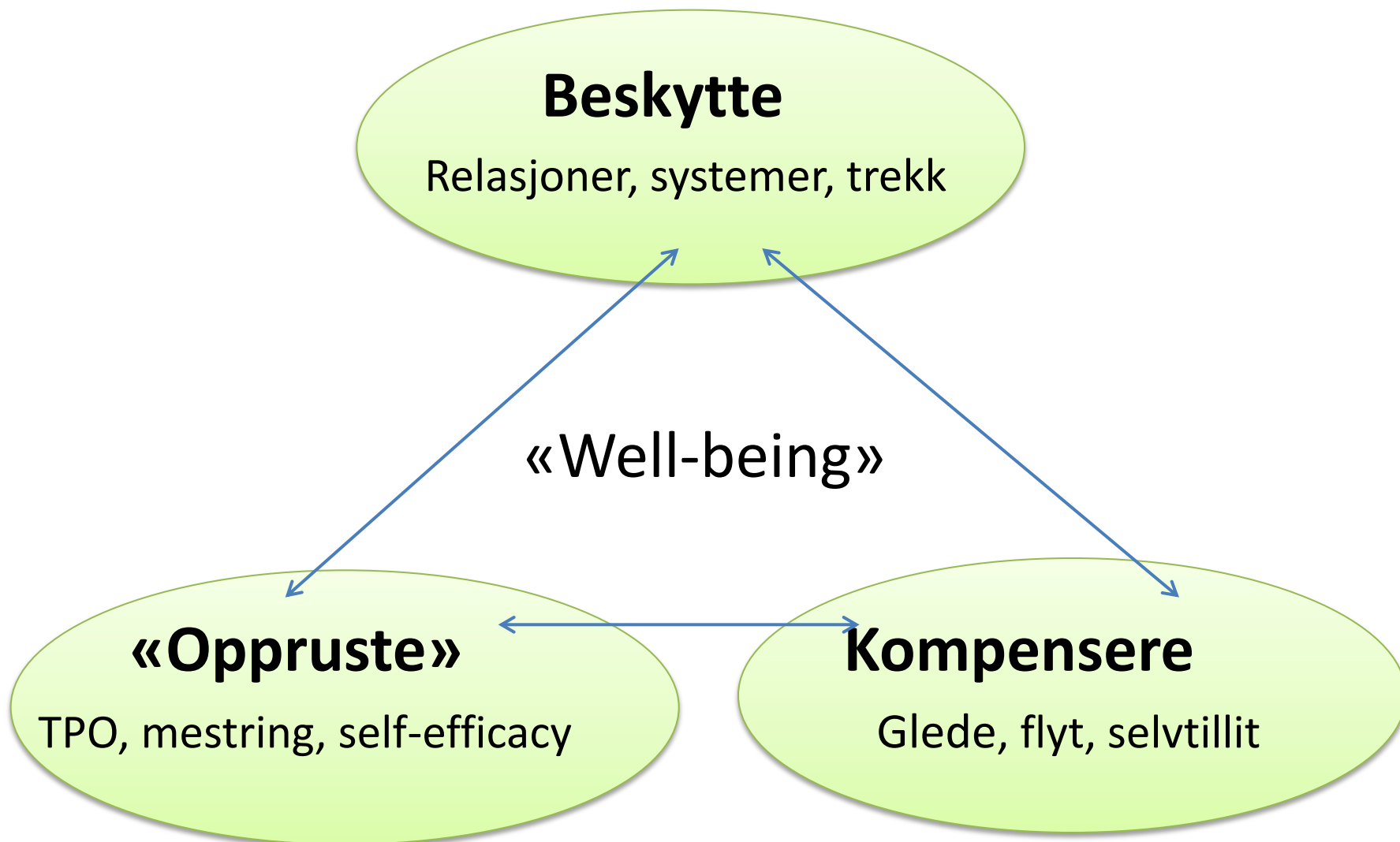
Mestringsmotivasjon

Spirituelle/kulturelle sys.

Utdanningssystemer

Kommuner/bydeler

Figur 1. Tre hovedfunksjoner av resilens



# Spesialpedagogisk praksis

Viktig å inkludere **all tre resiliens funksjonene** i IOP for å sikre «well-being» og læring!

## Hvordan?

**Inkludering:** organisatorisk, sosialt, faglig i systemer

**Rause miljøer:** Rom for mangfold og fokus på hver elevs styrker & talenter

**Tilpasset opplæring, lek & arbeid:** støtte **gleden** ved å lære, leve, leke & mestre gjennom vekstfremmende prosesser

# Referanser

- Bandura, A. (2003): *Self-efficacy, The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Borge, A. I. H. (2014): *Resiliens. (Resilience)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brown, B. (2010): *The Gift of Imperfection*. Minneapolis: Hazelden Information & Educational Services.
- Garmazy, N. (1985): Stress-resistant children: The search for protective factors. In J.E.Stevenson (Ed.), *Recent research in developmental pathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry Book Supplement #4*, (pp.213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Ledertoug, M. (2016). *Styrkebasert læring*. Aarhus: DIP&U.
- Luthar, S. (Ed.) (2003): *Resilience and Vulnerability, Adaptation in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masten, A. S. (2014): *Ordinary magic: Resilience process in development*. New York: Guilford Press.
- Mischel, W. (2014): *The Marshmallow Test, understanding self-control and how to master it*. London: Bantam Press.
- Nyheim, L. (2015). *Trivsel som vilkår for vekst*, Oslo: UiO.
- Zimmerman, M. & R. Arunkumar (1994): Resiliency Research: Implications for Schools and Policy. *Social Policy Report*, VII (4), p 1-18.



**UiO** : **Institutt for spesialpedagogikk**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

# *Selvbestemmelse for barn med utviklingshemming*

**Veerle Garrels**



# INNHold

- Hva er selvbestemmelse?
- Hvorfor bør vi satse på det?
- Hvordan kan vi gjøre det? *The Self-Determined Learning Model of Instruction*

# HVA SELVBESTEMMELSE IKKE ER...





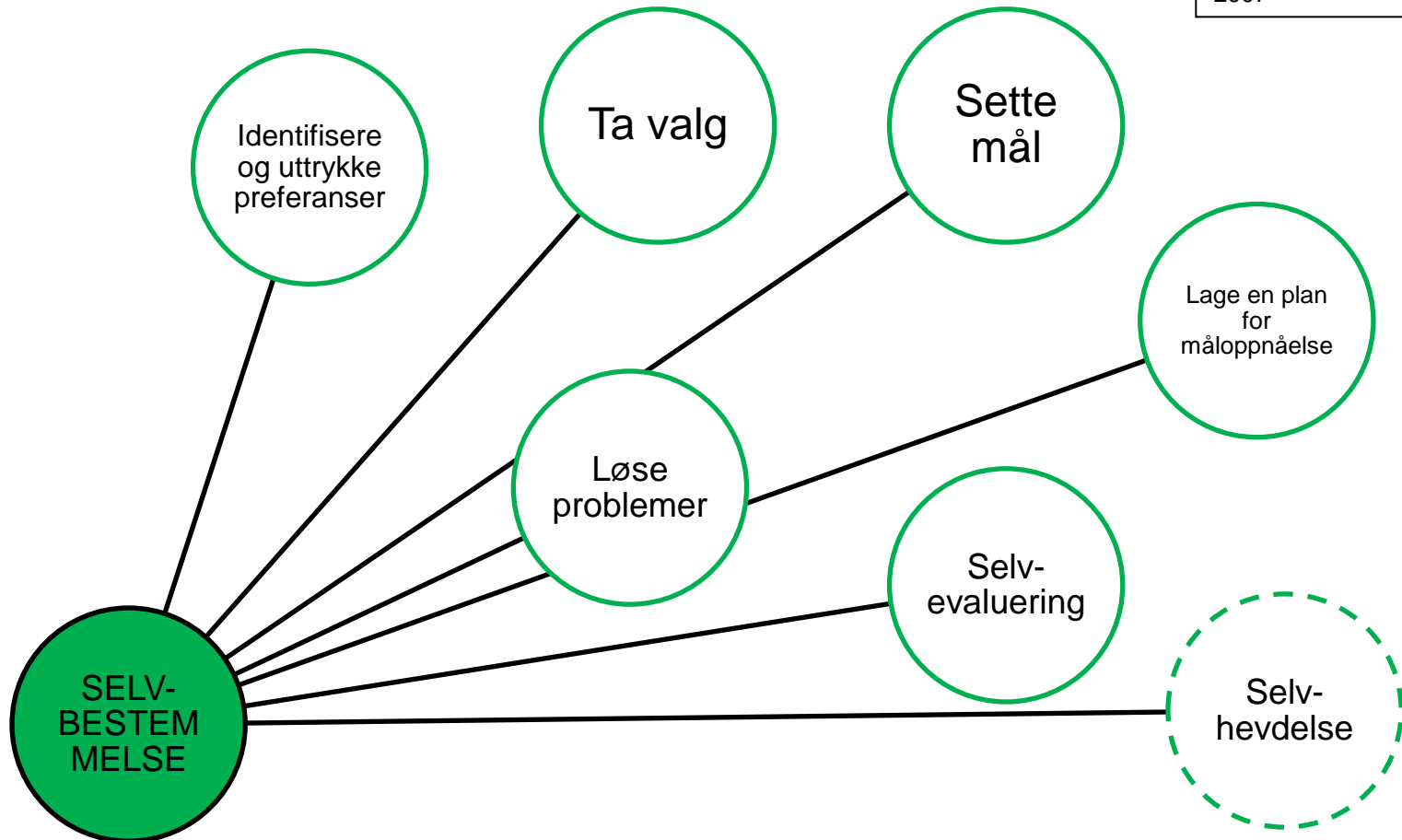
## SELVBESTEMMELSE HANDLER OM:

*“volitional actions that enable one to act as the **primary causal agent** in one’s life and to maintain or improve one’s **quality of life**”* (Wehmeyer, 2005, p.117)

*“Self-determined people (i.e., causal agents) act in service to **freely chosen goals**. Self-determined actions function to enable a person to be the **causal agent** in his or her life.”* (Shogren et al., 2015)

# DELKOMPONENTER I SELVBESTEMMELSE:

Ref.: Wehmeyer et al.,  
2007



# **SELVBESTEMMELSE ER ET RESULTAT AV:**

- målrettet opplæring i selvbestemmelsesferdigheter
- trening i trygge omgivelser

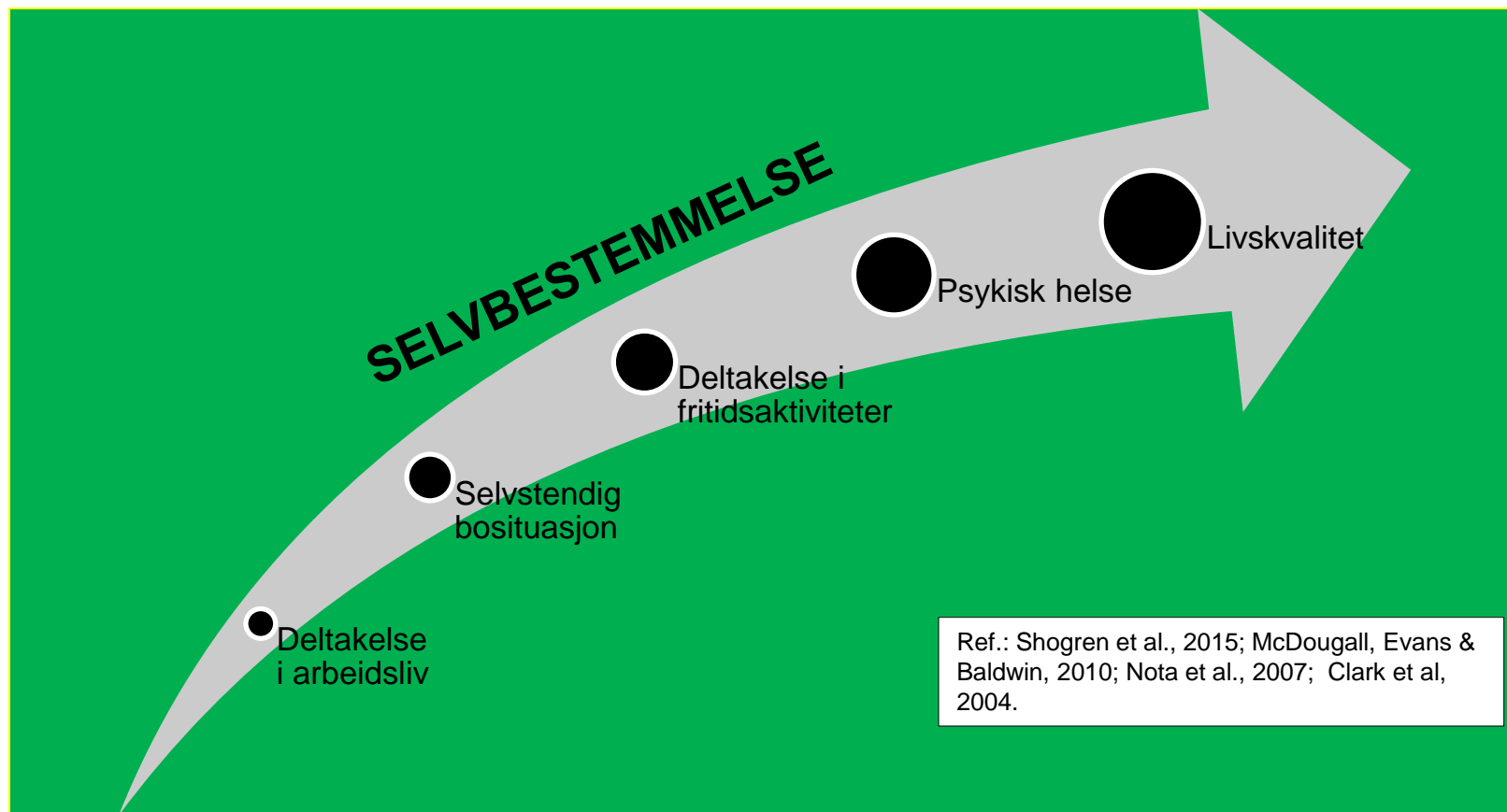
**Fundamentet for selvbestemmelse legges i  
tidlig alder!**



# HVORFOR ER SELVBESTEMMELSE VIKTIG FOR PERSONER MED UTVIKLINGSHEMMING?

- Jobbsituasjon
- Boforhold
- Økonomisk selvstendighet
- Sosial deltakelse i samfunnet
- Familiesituasjon

# HVA SIER FORSKNING?




# HVORDAN UNDERVISE I SELVBESTEMMELSESFERDIGHETER?





- *The Self-Determined Learning Model of Instruction (SDLMI)*
  - Elevstyrt undervisningsmodell
  - Samtalebasert
  - Tre faser:
    1. Sette et mål
    2. Lage en plan
    3. Evaluere måloppnåelse

# EKSEMPEL SDLMI: fase 1

Steg 1: Sett et mål

Navn: Herman Dato: 14/10/2016

**Problem som skal løses: Hva er målet mitt?** 

- Hva har jeg lyst å lære?  
 **Kunne lese tekstmeldinger fra venner**
- Hva vet jeg om dette allerede nå?  
 **Jeg kan alle bokstavene, og jeg kan lese noen korte ord**
- Hva må forandres for at jeg kan lære det jeg ikke vet?  
**Jeg må lære flere ord** 
- Hva kan jeg gjøre for å få dette til å skje?  
 **Øve masse og gjøre lekser**

Ferdig med steg 1. Gå videre til steg 2.


- Herman, 13 år, lett utviklingshemming
- Går i spesialklasse
- Mål: lære 20 høyfrekvente ord til tekstmeldinger


# EKSEMPEL SDLMI: fase 2

**Steg 2: Handle**


Navn: Herman Dato: 14/10/2016

**Problem som skal løses: Hva er planen min?**


5. Hva kan jeg gjøre for å lære det jeg ikke vet? 



 "Jeg vet!" Jeg må øve hver dag!

6. Hva kan hindre meg fra å gjøre det jeg må gjøre?

Ingenting kan stoppe meg! 

7. Hva kan jeg gjøre for å fjerne disse hindringene?

 "???" Ingen hindringer!

8. Når vil jeg begynne?  

18.oktober

Ferdig med steg 2. Jeg vil jobbe med min plan, og så gå videre til steg 3.

- Prøve ut forskjellige typer oppgaver (drilløvelser, Lotto-spill, ordpuslespill,...)
- Selvmonitorering:

Navn: \_\_\_\_\_ Startdato: \_\_\_\_\_

Skole: \_\_\_\_\_

**Mitt mål og min plan**

Mål: \_\_\_\_\_

---

→ Følg opp ● på ditt svar.

Spørsmål	Dag	_____	_____	_____	_____	_____
Hvor lenge har jeg:	25 min eller mer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	20 min.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	15 min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	10 min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	5 min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har ikke jobbet med det.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvordan fungerte planen min i dag?

Superti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Okay	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke så bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

→ Sett en strek mellom stikkene som du har følelser for å se din fremgang.



# EKSEMPEL SDLMI: fase 3

**Steg 3: Tilpasse målet**

Navn: Herman Dato: 4/11/2016

**Problem som skal løses: Hva har jeg lært?**

9. Hva har jeg gjort?

 Øvd litt hver dag, gjort lekser, sendt meldinger til venner

10. Hvilke hindringer har blitt fjernet?

 Satt av tid til å øve

11. Hva har forandret seg om det jeg ikke visste?

 Jeg kan lese noen ting som jeg ikke kunne før

12. Vet jeg det jeg ønsker å vite?

 Klarte å lese en tekstmelding fra en venn!!

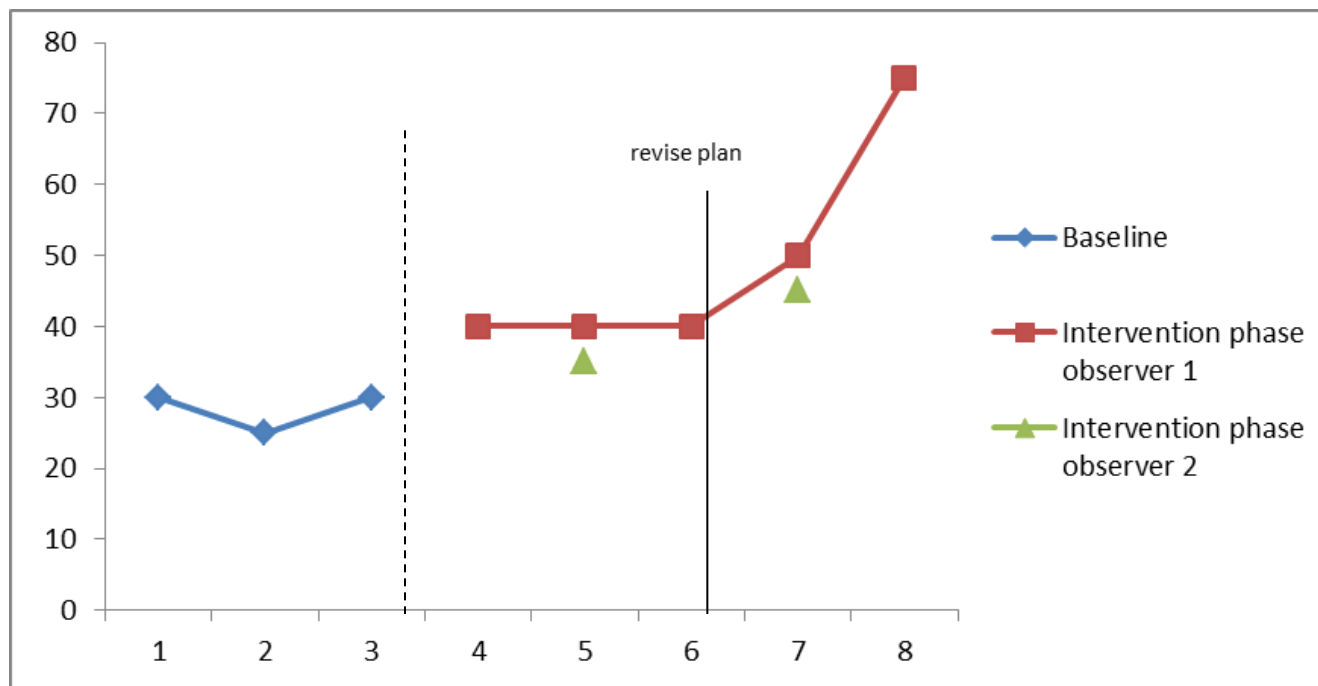
Ja? Nei?

Dette synes jeg om det jeg gjorde!

 Det var gøy! Jeg har jobbet bra!

- Evaluering
- Justere planen eller målet ved behov

# Hvordan gikk det med Herman?



# Lyst å være med og prøve ut SDLMI?

## Ta kontakt:

- [Veerle.garrels@isp.uio.no](mailto:Veerle.garrels@isp.uio.no)
- Tlf. 97 68 51 96



**UiO** : **Institutt for spesialpedagogikk**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

***Vennskap blant elever med  
utviklingshemming  
- en inkluderingsutfordring?***

**Hanne Marie Høybråten Sigstad**



# Introduksjon

- Vennskap – en utfordring for inkludering?
- Målet om en inkluderende skole dreier seg om fungerende felleskap preget av mangfold, der hver enkelt har sin selvfølgelige plass og opplever tilhørighet til felleskapet.
- Denne presentasjonen retter seg mot vennskap, og har et særlig fokus på ungdomsskoleelever med lett grad av utviklingshemming.

- Hvilke kvaliteter kjennetegner venns­kaps­relas­joner, og i hvilken grad er dette relevant for vennskap hos elever med utviklingshemming?
- Presentasjonen tar utgangspunkt i en gjennomført intervjustudie blant ungdomsskoleelever med lett grad av utviklingshemming og deres beskrivelser av hva som kjennetegner et godt vennskap.
- Med utgangspunkt i denne studien, vil jeg diskutere i hvilken grad vennskap hos elever med utviklingshemming innebærer en inkluderingsutfordring for skolen.
- Presentasjonen gir ikke klare svar på spørsmålet, men heller nye spørsmål til ettertanke

# Definisjoner av vennskap

- Et nært vennskap - definert som et emosjonelt bånd mellom to mennesker, som er kjennetegnet ved gjensidig preferanse, gjensidig glede og samhandling, og at relasjonen samtidig er stabil over tid

Howes, 1983

- Noen karakteristiske aspekter ved vennskap: felleskap, intimitet, nærhet, hjelp, konflikt og trygghet

Bukowski et al., 1994; Newcomb & Bagwell, 1995; Webster & Carter, 2013

- Mens delt interesse og felleskap ofte kjennetegner vennskap hos mindre barn, synes egenskaper som intimitet, lojalitet, tillit og nærhet, å være av vesentlig betydning i relasjoner blant ungdom

Bukowski et al., 1993; Estell et al., 2009; Meyer & Ostrosky, 2014

- Med økende alder, blir vennskap stadig mer viktig  
Bukowski et al., 1993
- De som har mer intime vennskap, synes å vise bedre kvalitet og opplever mer nærhet i sine relasjoner  
Tipton et al., 2013
- Gjensidighet synes å være essensielt. Gjensidighet kan inkludere gjensidig atferd og gjensidig nominasjon  
Webster & Carter, 2013



# Tidligere studier om vennskap

- Tidligere forskning knyttet til jevnaldrenderelasjoner blant mennesker med funksjonshemming, peker på i hovedsak på vennskap mellom elever med og elever uten funksjonshemming (for eksempel Siperstein et. al., 2009; Solish et. al., 2010; Wendelborg & Tøssebro, 2008; Koster et. al., 2009; Webster & Carter, 2012)
- Studier av vennskap viser hvilke egenskaper som karakteriserer et nært vennskap. Forskningen er basert på studier blant mennesker uten utviklingshemming
- Disse studiene av vennskap viser at mennesker med utviklingshemming skiller seg signifikant fra mennesker uten utviklingshemming, spesielt ut fra nærhet og gjensidighet

# Presentasjon av studie om vennskap

- Fokus rettet mot elever som er tilknyttet spesialgrupper innen den ordinære skolen, og som samtidig har en tilhørighet i en ordinær klasse
- Vennskap - definert som relasjoner til jevnaldrende med og uten utviklingshemming, avhengig av hvem elevene selv beskriver som sine venner.
- Lett grad av utviklingshemming definert i henhold til ICD-10 (2016).
- Hensikten: Undersøke hvordan ungdomsskoleelever med lett grad av utviklingshemming definerer kvaliteter ved vennskap, og diskutere i hvilken grad disse definisjonene samsvarer med etablerte definisjoner av et nært vennskap.

# Metode for studien

- Prosjektet gjennomført på ungdomsskoler i østlandsområdet.
- Del av en større studie basert på kvalitative dybdeintervjuer, som i tillegg til ungdommene, også inkluderte foreldre og lærere
- Denne delen av studien inkluderte elleve individuelle intervjuer og to fokusgruppeintervjuer

# Resultater fra studien

- Kvaliteter i vennskap ble kategorisert som gjensidig preferanse, gjensidig glede, samhandling, omsorg, gjensidig tillit, fortrolighet og tilknytning.
- Kriteriene for et nært vennskap syntes å være oppfylt, om enn i en noe moderat grad.
- Nærhet og gjensidighet synes å ha betydning i denne studien, selv om disse kvalitetene ved vennskap har vært vurdert å ha mindre relevans innenfor denne målgruppen i tidligere studier.

## ***Avvik fra tidligere studier***

- Tidligere studier har understreket at mennesker med utviklingshemming er i mindre grad i stand til å etablere nære vennskap, sammenlignet med de med typisk utvikling.
- Spørsmålet er hva som skyldes at ungdommene i denne studien faktisk delvis oppfylte kriteriene til et nært vennskap.

## ***1. Definisjonsspørsmål?***

- En forklaring kan være forskjeller i definisjoner.
- Nærhet kan forståes og uttrykkes ulikt gjennom andre dimensjoner som omsorg, gjensidig tillit, fortrolighet og tilknytning.
- Det er tidligere vist at beskrivelser av vennskap blant mennesker med utviklingshemming kan være basert på en uvanlig forståelse av begrepet vennskap.
- Forskjeller i deres beskrivelser kan skyldes begrensede språkferdigheter. De kan streve med å beskrive vennskap fordi de har en svakere evne til å uttrykke seg.



## ***2. Behovet for gjensidighet?***

- En annen forklaring på de ulike resultatene kan dreie seg om en orientering mot gjensidighet
- Ungdommene søker etter gjensidighet i sine relasjoner.
- I sine beskrivelser av vennskap viste det seg at disse ungdommene refererte til vennskap med jevnaldrende med utviklingshemming, eller vennskap med yngre uten utviklingshemming

# Mulige konklusjoner

- Denne studien har delvis bekreftet noen antagelser som opprinnelig var forutsatt, men også avkreftet andre
- Ungdom med utviklingshemming synes å ha lavere eller ulike forventninger til vennskap
- Vennskap blant unge med utviklingshemming synes å fungere på samme måte som vennskap blant yngre barn
- Et ønske om gjensidighet kan være noe av forklaringen
- Imidlertid kan det se ut som at vennskap mellom ungdom med utviklingshemming er noe mindre preget av nærhet og fortrolighet

## Vennskap i en inkluderende skolekontekst

- Kan disse resultatene si noe om betydningen av vennskap hos elever med utviklingshemming innenfor en inkluderende skole, og i tilfelle by på utfordringer for en optimal inkludering?
- Elevene i denne studien hadde tilhørighet til spesialgrupper i den ordinære skolen. Spesialgruppernes tilknytning til hovedskolen artet seg forskjellig. Ulikt i hvilken grad elevene hadde en naturlig tilknytning til ordinær klasse
- Elevenes beskrivelser av vennskap dreiet seg i hovedsak om vennskap til jevnaldrende på skolen med utviklingshemming (innad i gruppene) eller yngre uten utviklingshemming utenfor skolen (venner i nabolaget eller søsken)

- Studien beskriver elevenes opplevelse, deres definisjon av vennskap, slik de opplever det
- Elevene representerer en elevgruppe med særskilte behov innenfor en ordinær skole
- De har liten eller ingen mulighet til å påvirke rammene for sin undervisning, organisering, fysisk plassering, mulighet til deltakelse

# Behovet for gjensidighet

- Er dette med gjensidighet et poeng?
- Hvordan legger vi til rette for at elever skal gis muligheter til likeverdige relasjoner innenfor en inkluderende sammenheng?
- Hva betyr behovet for gjensidighet med hensyn til utvikling og læring?
- Hva betyr behovet for gjensidighet med hensyn til sosial samhandling?
- På hvilken måte er det mulig å gi rom for gjensidighet innenfor en inkluderende sammenheng?

## ***En trussel for inkluderingen?***

- Er gjensidighet en motsetning til inkludering og mangfold?
- Vil tilrettelegging for relasjonsbygging der gjensidighet er fokus, skape segregerende løsninger, og dermed true muligheter for inkludering og rom for mangfold?
- I den omtalte studien søkte elevene venner innad i spesialgruppene og i liten grad utover blant andre jevnaldrende.
- Skyldes dette organisering av skoletilbudet, eller er det en naturlig søken mot medelever, der de kan oppleve å være jevnbyrdige?
- Eller er prinsippet om erfaringen av gjensidighet i sosiale relasjoner grunnleggende for at felleskapet skal oppleves inkluderende?



## Muligheter for løsninger

- Spørsmålet om opplevelsen av gjensidighet i vennskap er en forutsetning eller utfordring for inkludering, gir ingen enkle og entydige svar.
- Det handler ikke nødvendigvis om jevnbyrdige vennskap er en forutsetning eller en utfordring for en vellykket inkludering, men kanskje heller et både og.
- En erfaring av likeverd synes å være en forutsetning for å få alle typer relasjoner til å fungere, uavhengig av funksjonsnivå.
- Konsekvensen av denne diskusjonen vil handle om hva skolen gjør for å legge til rette for elevenes relasjoner, og hva denne tilretteleggingen betyr med tanke på å skape et inkluderende miljø.

## Foreløpige publikasjoner fra studien

- Sigstad, H. M. H. (2016a). Qualities in friendship - Within an outside perspective – Definitions expressed by adolescents with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*. Advance online publication. doi: 10.1177/1744629516631682
- Sigstad, H. M. H. (2016b). Significance of friendship for quality of life in adolescents with mild intellectual disability: A parental perspective. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 41(4), 289-298. doi: 10.3109/13668250.2016.1200018



**UiO** : **Institutt for spesialpedagogikk**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

# *Innagerende atferdsvansker og utfordringer ved inkludering*

**Geir Nyborg og Heidi Mjelve**



# Temaer

- Innagerende atferdsvansker
- utfordringer ved inkludering
- Forskningsprosjekt

## Innagerende atferdsvansker

- Tanker, følelser og opplevelser holdes tilbake
- Introverte, innadvendte, stille, sjenerte, passive, engstelige
- Strever sosialt, utrygge, redde, angst i sosiale situasjoner
- Problemene går utover faglig framgang

Coplan & Bowker, 2014; Crozier, 2002; Lund, 2012 ; Walker & Henderson, 2012



# Forklaringer

- Gener, temperament
- Miljømessige forhold
  - Foreldre-barn tilknytning
  - Emosjonell ustabilitet hos foreldre
    - Engstelse
    - Kritikk, negative holdninger, avvisning etc.
  - Skolens betydning
- Kombinasjoner av dette

Rubin et al. 2009; Walker & Henderson, 2012

# Inkludering og innagerende atferdsvansker

- Inkludering
  - Organisatorisk, sosial og faglig
- Fellesskap og mangfold (Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015; Nilsen, 2008)
  - Motsetningsfylt
    - Ønsker/ønsker ikke fellesskap
    - Utrygghet, sjenanse - barrierer for fellesskap
    - Indre konflikt (initiativ til/unnvike)
    - Eskalerende unngåelsesatferd

# Organisatoriske utfordringer

- Lokalisering
  - Nærskole, spesialisert skoletilbud
- Støy og bråk i klasserommet
  - Vansker med konsentrasjon (Dobbs m.fl., 2011)
    - Negativt påvirket av musikk ved leseforståelsesprøve (Furnham & Bradley, 1997)
    - Negativt påvirket av bakgrunnsstøy (Furnham & Strabc 2002)
    - Arbeider saktere i bråkete omgivelser (Belojevec et al., 2001)
    - Presterer dårligere under tester i bråkete omgivelser (Dobbs m.fl., 2011)

# Utfordringer ved sosial deltagelse

- Vennskap
  - Vare for andres vurderinger (Crozier, 2002)
  - Minst en stabil og gjensidig relasjon til en annen (Rubin, Coplan, Bowker, 2009)
  - Dårligere kvalitet (Rubin m.fl., 2009)
  - Opplevelse av å være usynlig (Lund, 2008)
  - Sårbarhet mht. mobbing (Roland, 2014)

## Utfordringer ved sosial deltagelse forts.

- Lærer-elev – relasjonen
  - Ekstra betydningsfullt for barn med IA (Coplan & Arbeau, 2008)
  - Blir oversett av lærere (Lund, 2008; Rubin & Coplan, 2004)
  - Mindre nært forhold til sine lærere (ibid.)
  - Et varmt, støttende klassemiljø er avgjørende (Gazelle, 2006)
  - En dobbelthet

## Faglige utfordringer

- Strever med muntlig aktivitet
  - Motstand mot å snakke (Coplan et al, 2008)
  - Frykt for å snakke høyt i klasserommet
- Oppfatning av kompetanse baseres i stor grad på verbal atferd (Helgoe & Hudson, 2010)
  - Barn med IA presterer dårligere på prøver med ekspressivt språk (Crozier & Perkins, 2002)
  - Gode pragmatiske språkferdigheter er av betydning (Coplan & Weeks, 2009)



# Forskningsprosjekt

«Innagerende atferdsvansker, pedagogiske tilnærminger»

- Hovedfokus
  - Gunstige pedagogiske tilnærminger som lærere benytter i opplæringen
- Design og metoder
  - Mixed methods, to faser
  - Observasjon, intervju, spørreundersøkelse
- Forskningssamarbeid

# Litteratur

- Belojevic, G., Slepcevic, V., & Jakovljevic, B. (2001). Mental performance in noise: the role of intervention. *Journal of Environmental Psychology, 21*, 209-213.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring: skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Crozier, W. (2002). Shyness. *Psychologist, 15*(9), 460-463.
- Crozier, W., & Perkins, P. (2002). Shyness as a Factor when Assessing Children *Educational Psychology in Practice, 18*(3), 239-244.
- Coplan, R. J., Arbeau, K. A., & Armer, M. (2008). Don't fret, be supportive! Maternal characteristics linking child shyness to psychosocial and school adjustment in kindergarten. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(3), 359-371. doi:10.1007/s10802-007-9183-7
- Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2014). *The handbook of solitude : psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone*. Chichester Wiley-Blackwell.

- Coplan, R. J., & Weeks, M. (2009). Shy and Soft-Spoken: Shyness, Pragmatic Language, and Socioemotional Adjustment in Early Childhood *Infant and Child Development*, 18(3), 238-254.
- Dobbs, S., Furnham, A., & McClelland, A. (2011). The effect of background music and noise on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Applied Cognitive Psychology*, 25(2), 307-313. doi:10.1002/acp.1692
- Furnham, A., & Bradley, A. (1997). Music while you work: the differential distraction of background music on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Applied Cognitive Psychology*, 11(5), 445-455.
- Furnham, A., & Strabc, L. (2002). Music is as distracting as noise: The differential distraction of background music and noise on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Ergonomics*, 45, 203-217.
- Helgoe, L., & Hutson, M. (2010). REVENGE OF THE INTROVERT *Psychology today*, 43(5), 54-61.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child x environment model. *Developmental Psychology*, Vol 42(6), p. 1179-1192.

- Lund, I. (2008). «I just sit there»: Shyness as an Emotional and Behavioural Problem in School. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), 78-87.
- Nilsen, S. (2008). *Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – i samspill mellom fellesskap og mangfold*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi : hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-161.
- Walker, O. L., & Henderson, H. A. (2012). Temperament and Social Problem Solving Competence in Preschool: Influences on Academic Skills in Early Elementary School. *Social Development*, 21(4)



**UiO** : **Institutt for spesialpedagogikk**  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

***Like eller forskjellige?  
Utenlandsadoptertes språk- og  
skoleutvikling***

**Monica Dalen og Anne-Lise Rygvold**



# *Disposisjon*

- *Utenlandsadopsjon i Norge*  
v/Monica
- *Språkutvikling / -mestring*  
v/Anne-Lise
- *Skolefungering*  
v/Monica

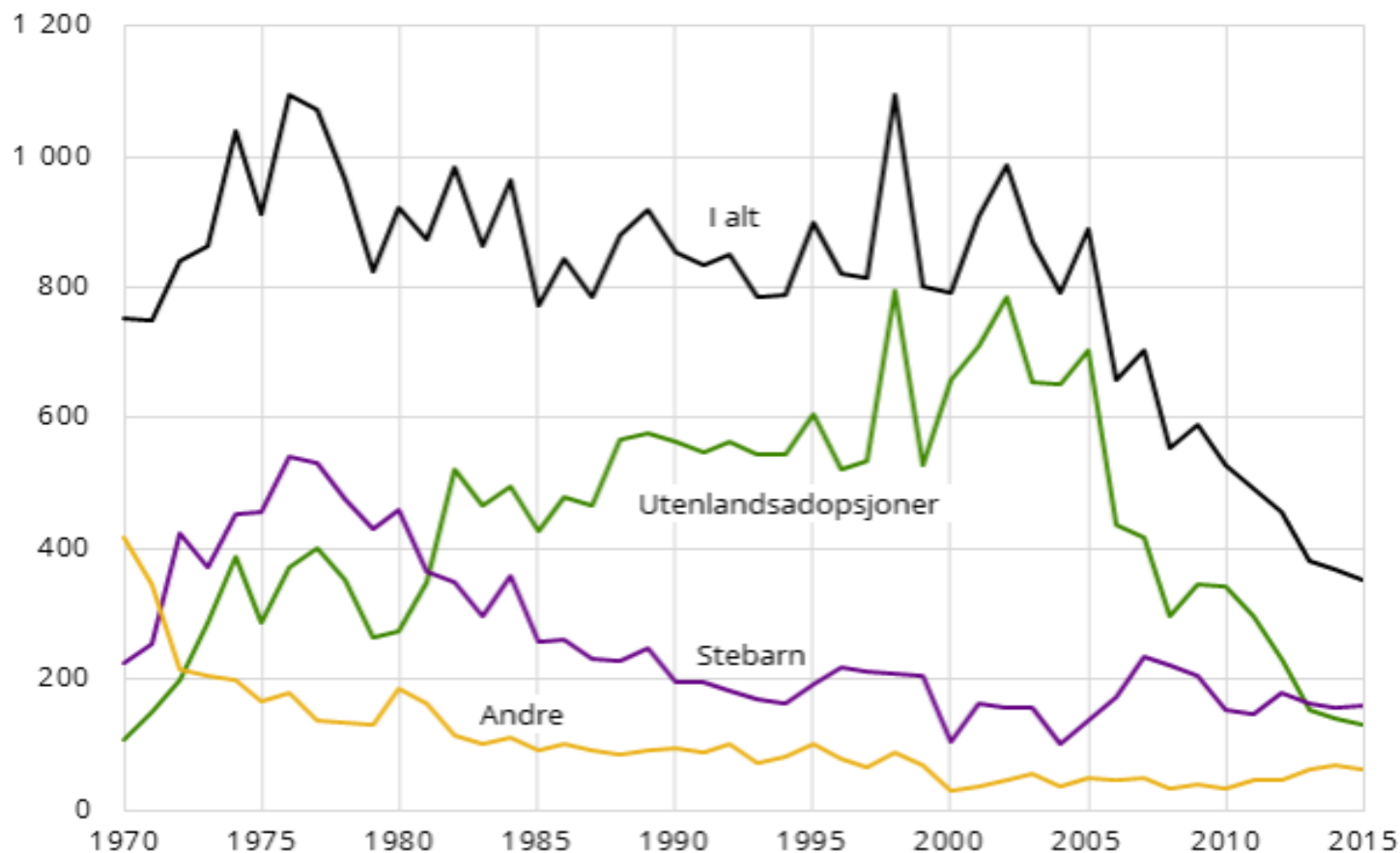




# *Utenlandsadopsjon i Norge*

- Virksomheten startet på midten av 1950-årene
- Totalt finnes det i dag rundt 20 000 barn, unge og voksne i Norge som er adopterte fra utlandet
- Flest barn kom i perioden 1995-2005 med en topp på 800 barn i 1998
- Dramatisk nedgang etter 2005. I 2015 kom det bare 132 barn
- Flere barn med spesielle behov og med høyere adopsjonsalder

Figur 1. Adopsjoner, etter adopsjonstype

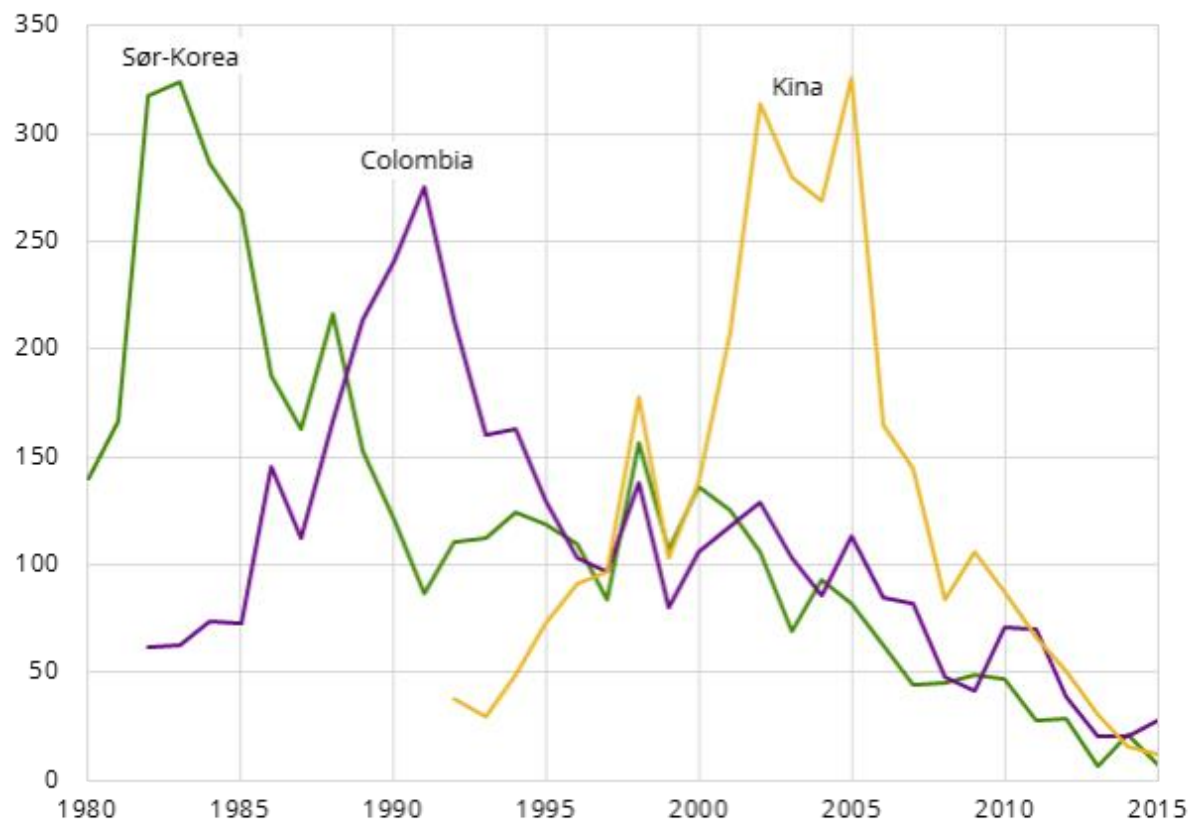


<sup>1</sup> For 1998 er et betydelig etterslep av meldinger fra tidligere år medregnet.

Kilde: Statistisk sentralbyrå.

- Adopsjoner fra utlandet startet i land som var rammet av krig og konsekvenser av dette (Sør-Korea, 1950-53) og Vietnam (1960-75)
- På 1980 tallet ble andre land involvert på grunn av ekstrem fattigdom (Colombia og India)
- På begynnelsen av 2000 tallet startet adopsjoner fra Kina pga landets ettbarns politikk
- På slutten av 1989 startet adopsjoner fra Øst Europa og Russland

Figur 2. Adopterte fra Kina, Sør-Korea og Colombia



Kilde: Statistisk sentralbyrå.

# *Utenlandsadopterte barns spesielle livssituasjon*

- Institusjonsbarn
- Ukjent genetisk opphav
- Tilknytning til nye omsorgspersoner
- Kommunikasjon- og språkskifte
- Adoptivbarn er sårbare, men også resiliente
- Adopsjon er en effektiv intervensjon

# *En annerledes språkutvikling*

- \* Hverken enspråklig eller tospråklig utvikling
- \* Brudd i språkutviklingen og start på den ‘andre førstespråksutviklingen’
- \* De fleste har en rask, ukomplisert språktilegnelse, og det første språket ser ut til å ‘forsvinne’ i samme takt
- \* Aldersadekvat dagligspråk i 4-6 års alder, men større spredning enn blant ikke adopterte jevnaldrende, og mer sårbare for språkvansker dem, spesielt i skolealder



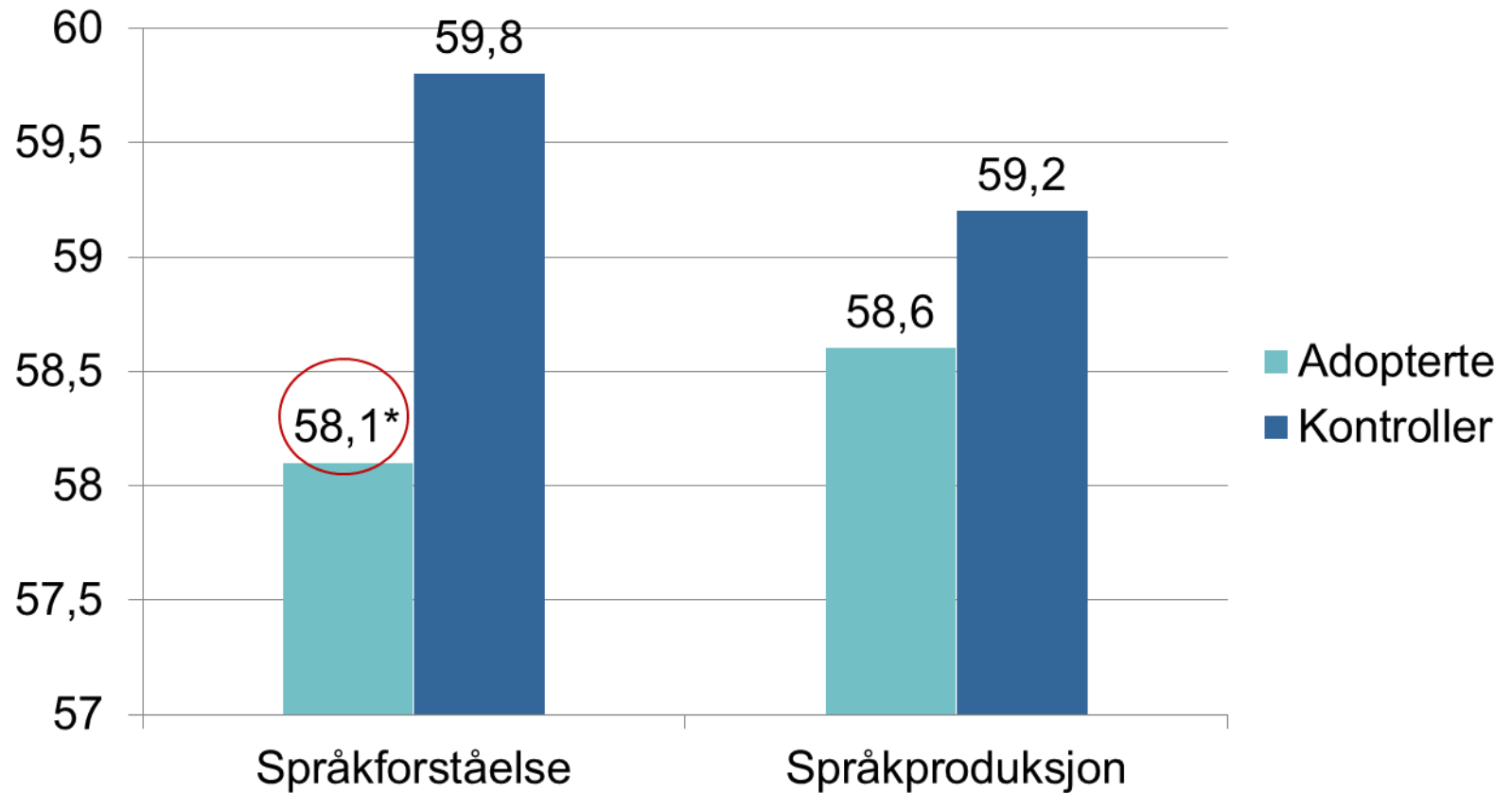
# *Språkutvikling fra 4 – 13 år*

## *Longitudinell studie*

- \* Startet med 38 utenlandsadopterte 4-åringer (71% jenter og 29 % gutter) og 79 kontrollbarn med samme kjønn og alder
- \* Første oppfølging i 2.klasse; 37 adopterte og 71 kontroller (91% av det opprinnelige utvalget)
- \* Andre oppfølging i 8.klasse; 34 adopterte og 45 kontroller (68% av det opprinnelige utvalget...)

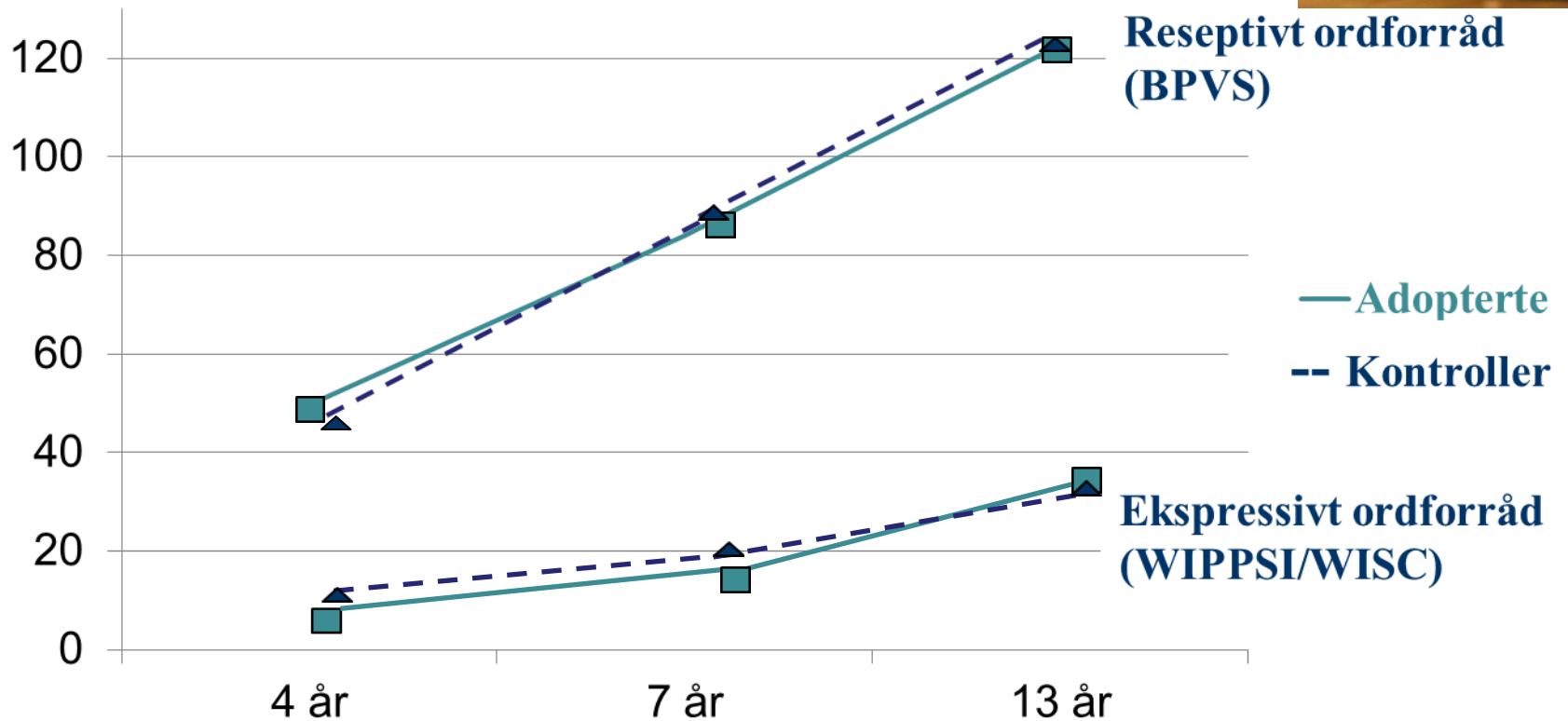
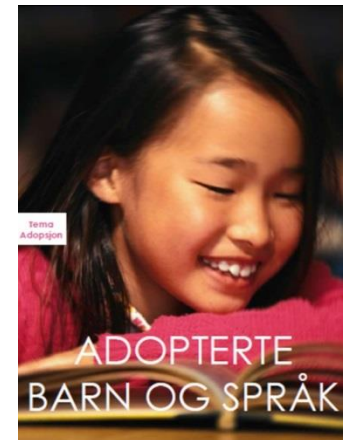
- \* *Fødeland* ; Kina, Colombia, Korea, Chile, Peru, Etiopia, Nepal, Polen
- \* *Adopsjonsalder*; 3-48 mnd (M = 14,6 mnd)

# Skårer på Reynells språktest – 4 år

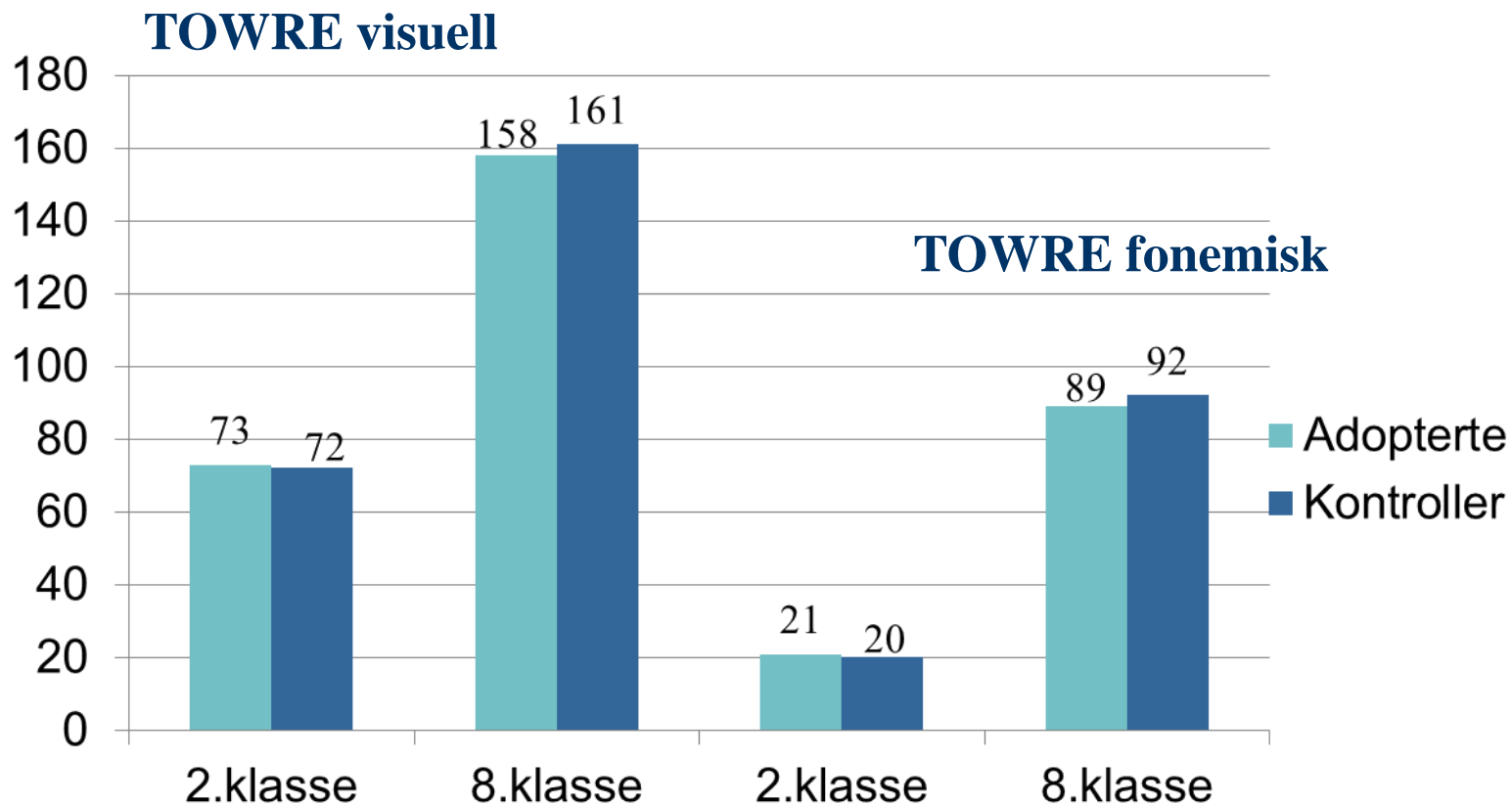


\* t-test  $p = 0.19$

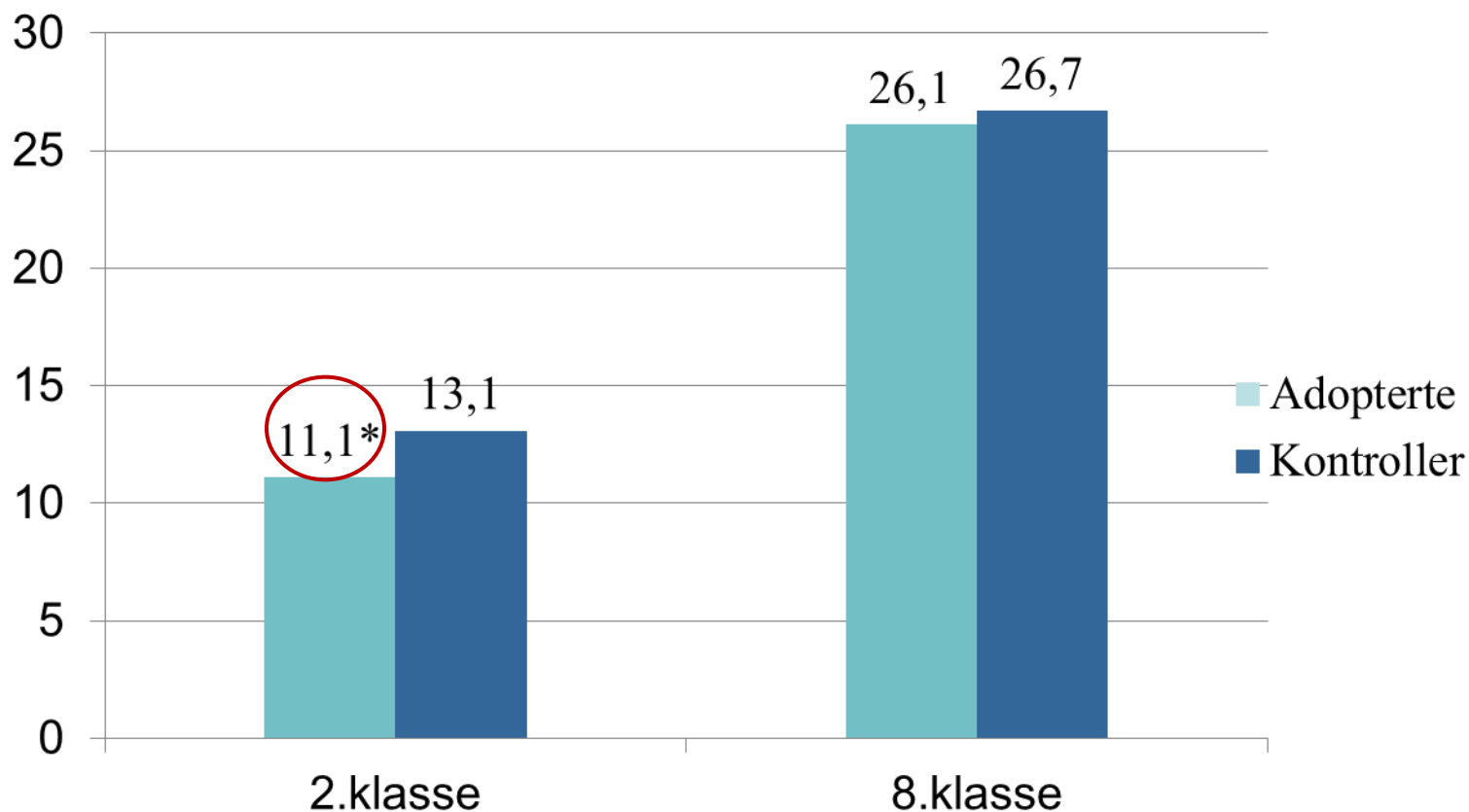
# Ordforråd (BPVS & WISC)



# Avkodningsferdigheter

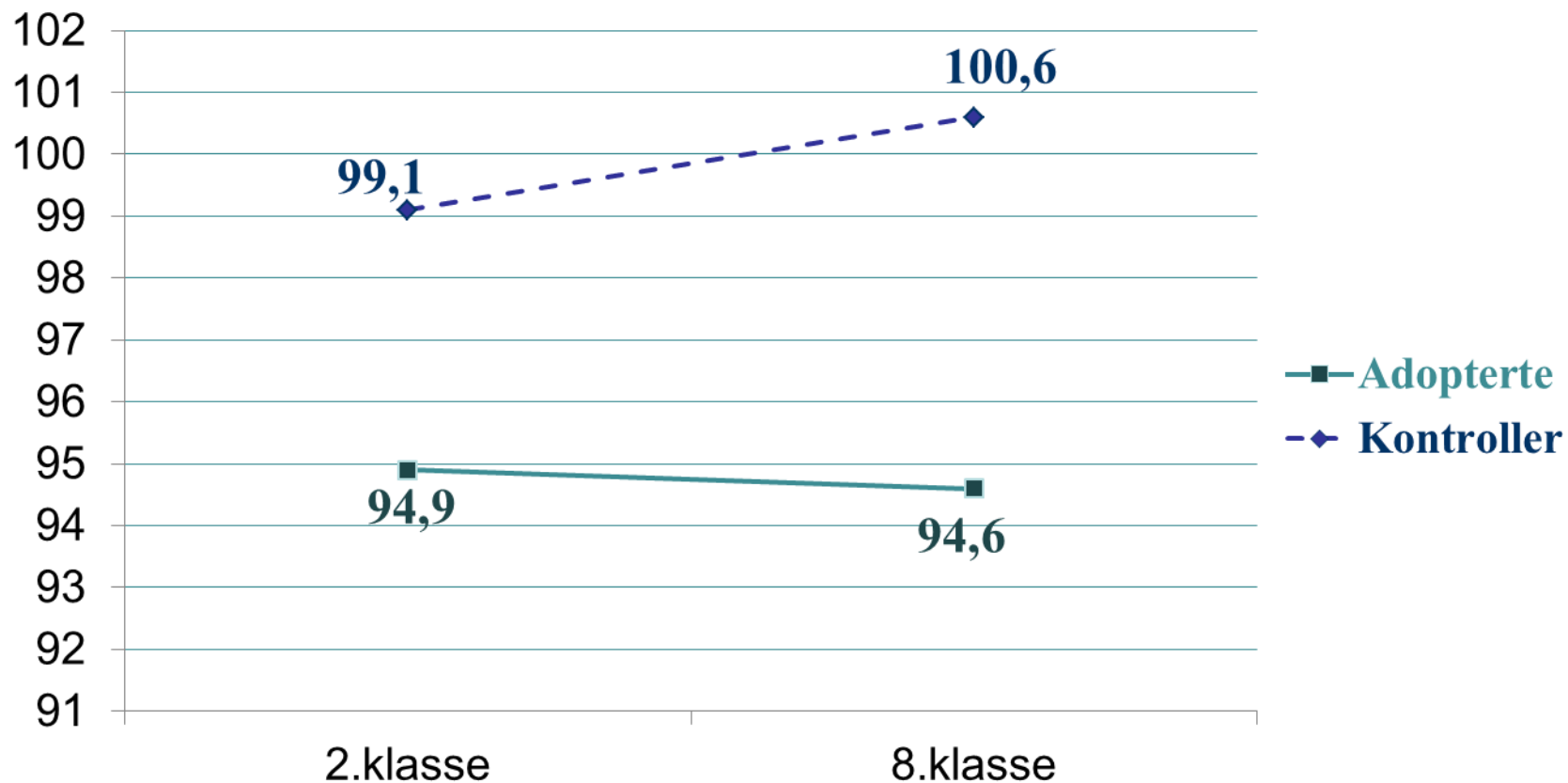


# *Leseforståelse (NARA)*



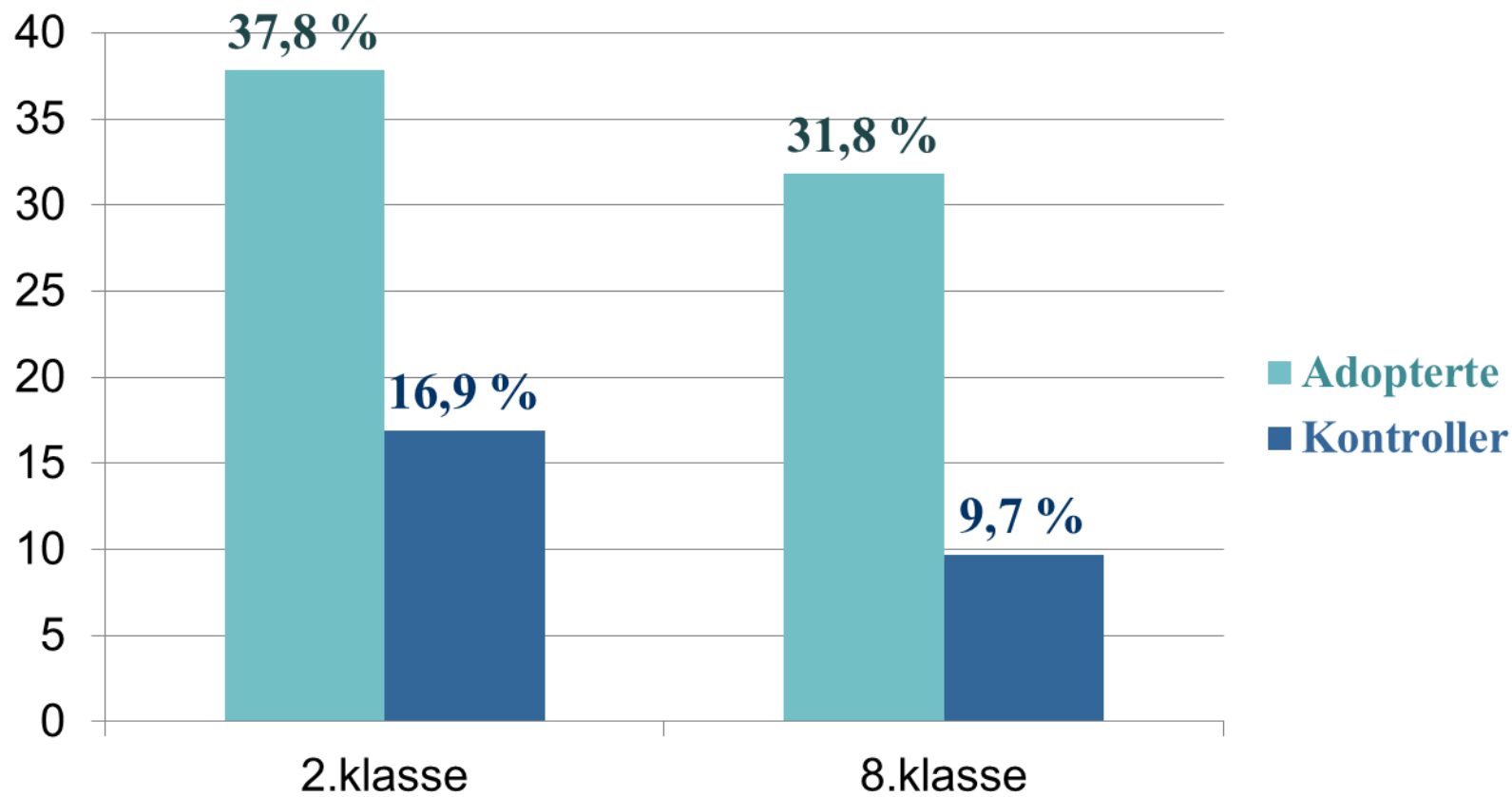
\* t-test  $p = 0.40$

# Skårer på Språk 6-16





## *Milde/moderate språkvansker*



## *Forskjeller – adopterte-/kontrollbarn*

- \* De adopterte barna skiller seg fra sine jevnaldrende ikke-adopterte på mål for *språklig forståelse*
- \* De skårer signifikant svakere enn kontrollbarna på *språkforståelse* som 4 åringer og på *leseforståelse* i 2.klasse
- \* Imidlertid – adopsjonsgruppen ‘tar igjen’ sine jevnaldrende! De har like god språkforståelse som kontrollgruppen i 2.klasse og ser ut til å ha like god leseforståelse i 8.klasse

## *Er det virkelig forskjeller?*

- \* Ja og nei.....
- \* Resultatene fra denne studien viser at tilegnelse av et andre førstespråket er en ‘robust prosess’ hos de fleste adopterte barn.
- \* ..... men det er noen bekymringer med tanke på språk- og leseforståelse og en høyere prosent av språkproblemer i adopsjonsgruppen.

## *Ta-med-hjem*

- \* Selv om de fleste adopterte barn får samme språkmestring som sine jevnaldrende (etter noe tid), må barnehagen og skolen være oppmerksom på mulige forståelsesvansker og ‘diffuse’ språkvansker.
- \* Resultatene tyder også på at ‘sammensatte’ språkkartlegginger, som Reynells språktest og Språk 6-16 ser ut til å ‘avsløre’ mulige språkvansker, noe kartlegging av kun ordforråd eller grammatikk ikke gjør.



# *Skolefungering*

- Adoptivbarn er sårbare for utvikling av lærevansker (tilknytning, språk, hyperaktivitet)
- Adoptivforeldre er veldig støttende og er aktive både i å hjelpe barna sine og få hjelp til dem
- Mange får spesialpedagogisk hjelp
- De mest utsatte barna kommer fra land med dårlige omsorgsordninger (Øst Europa, Russland)
- De eldste barna fra disse landene får de største problemene

# *Forskningen viser*

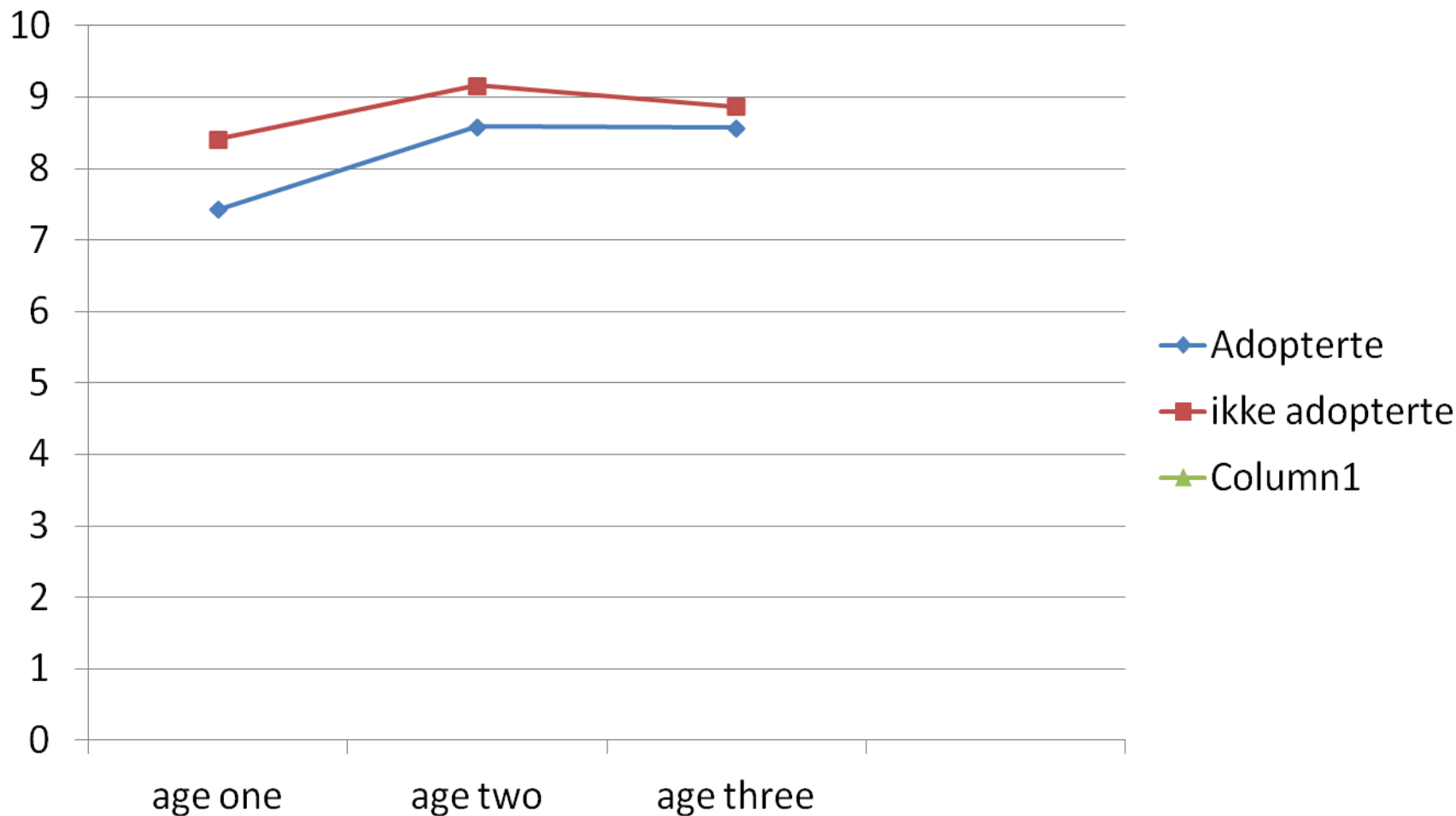
- De fleste utenlandsadopterte barn klarer seg bra på skolen på tross av en vanskelig start på livet
- Kvaliteten på pre-adoptionsforholdene har mer å si enn adopsjonsalder i seg selv
- Genetiske forutsetninger setter grenser
- Viktig å tilpasse krav til prestasjoner og ikke ha for store og urealistiske forventninger
- Psykologisk og biologisk klokke i utakt

# *Forskningsprosjekt*

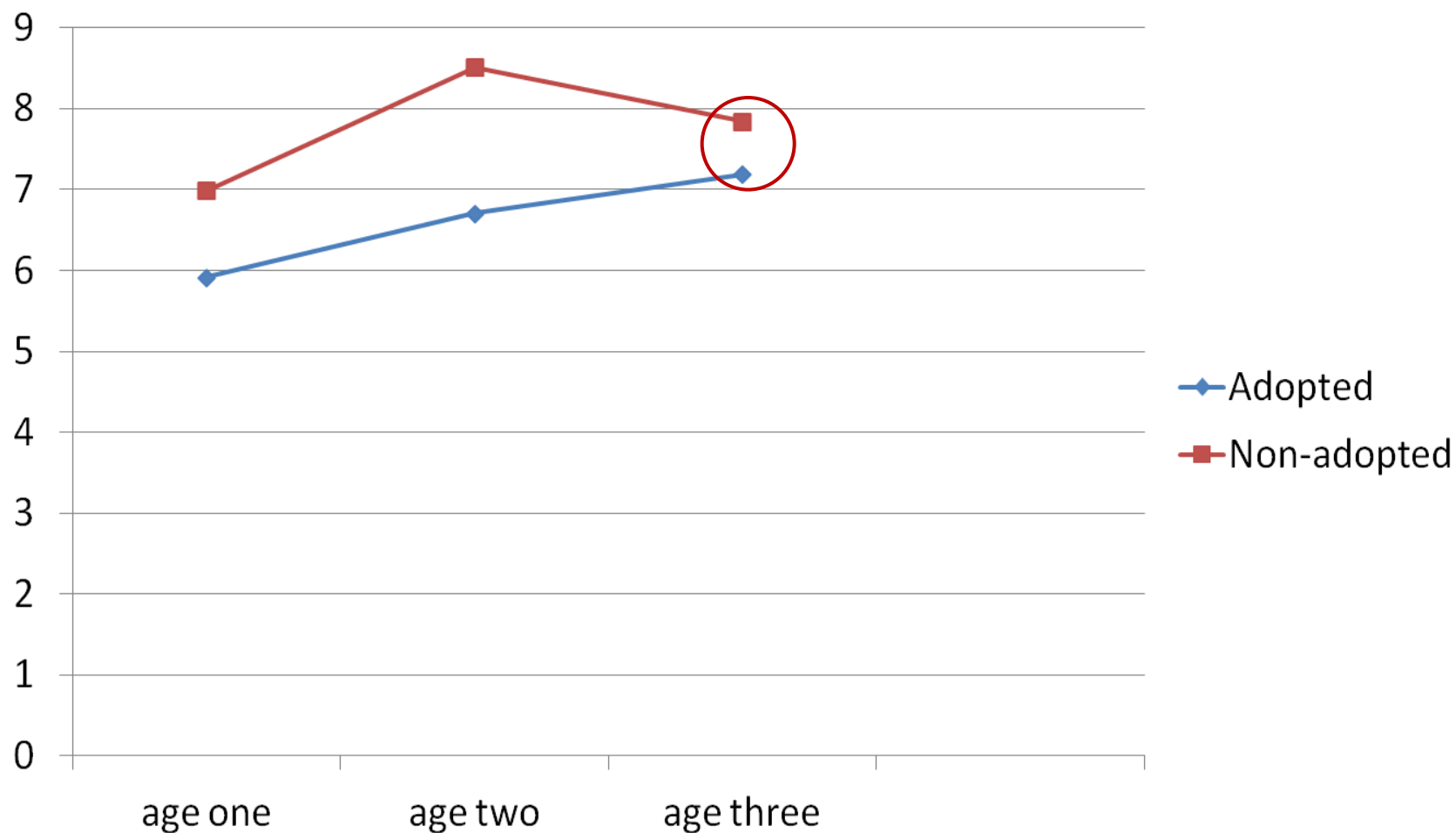
- Fulgt 95 utenlandsadopterte og 90 norskfødte elever fra de kom og ut 1. klasse
- Ingen barn var adoptert fra Øst Europa eller Russland
- Alle var under to år da de ble adoptert
- Veldig positive resultater så langt
- Mest obs på mulige kommunikasjons- og språkproblemer

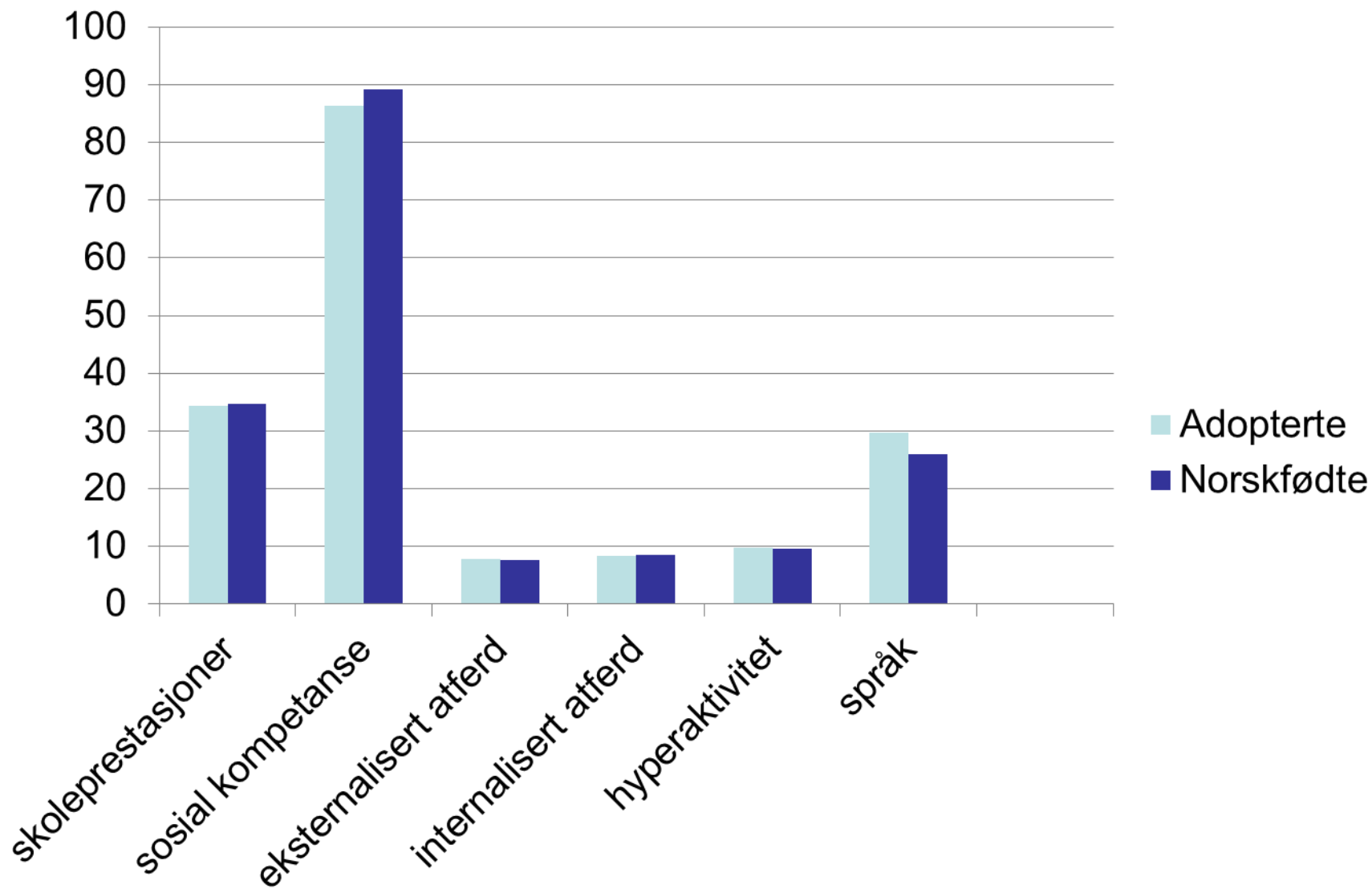


# *Motorisk utvikling*



# *Kommunikasjon fra 1-3 år*





## SPRÅKTEST

Cut off (over 31 poeng)

%

**Adopterte**

**27.4**

**Norskfødte**

**15.5**

**Forskjellen er signifikant**

	<b>Adopterte</b> <b>N=77</b> <b>Beta</b>	<b>Ikke-adopterte</b> <b>N=73</b> <b>Beta</b>
--	--	---

Eksternalisert atferd	.065	.175
-----------------------	------	------

Internalisert atferd	.145	.147
----------------------	------	------

<b>Hyperaktivitet</b>	<b>-.350**</b>	<b>-.249</b>
-----------------------	----------------	--------------

<b>Språkferdigheter</b>	<b>-.321**</b>	<b>-.308**</b>
-------------------------	----------------	----------------

<b>Sosial kompetanse</b>	<b>.362**</b>	<b>.347**</b>
--------------------------	---------------	---------------

# *Oppsummering*

- Like eller forskjellige?
- «Mye er forskjellig, men det er utenpå»?
- Alle grupper av barn er forskjellige
- Kategorisering kan skjule stor indre spredning
- Noe større spredning blant adopterte barn enn blant norskfødte på grunn av en vanskelig tidlig start på livet
- Viktig å identifisere de som trenger spesiell oppfølging uten å «stemple» hele gruppen

# *Adopsjon - En virkningsfull intervensjon*



**Takk for oppmerksomheten!**

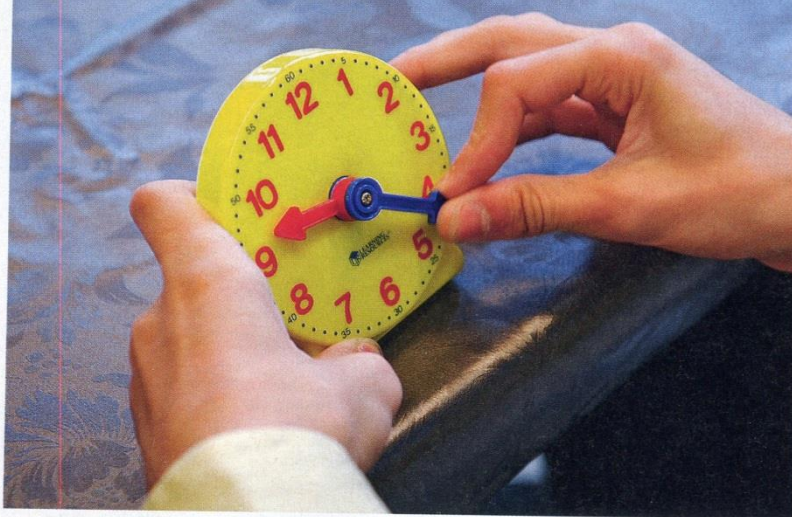




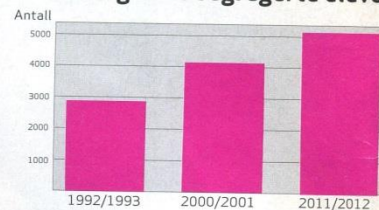
Sven Nilsen

# **Avslutning**





Etter 20 år med prat om integrering er flere elever enn noen gang utenfor normalskolen.



1992/1993: 2974 elever  
(2224 i spesialskole, 750 i alternative tiltak\*)

2000/2001: 4105 elever  
(1797 i spesialskole, 2308 i alternative tiltak)

2011/2012: 5113 elever (i forsterkede avdelinger)

\*I 1992 var det rundt 50 alternative skoler. Vi har beregnet ca 750 elever ut fra at snittantallet elever på de alternative skolene i 2001 var 15 (50x15=750).

Tallene er fra GSI og 2011/2012-tall fra Utdannings kartlegging.

# Den ekskluderende skolen

De statlige spesialskolene ble lagt ned for 20 år siden. Da var rundt 3000 barn og unge utenfor normalskolen. I dag står over 5000 elever utenfor.

TEKST Jørgen Jelstad og Sonja Holterman |  
jj@utdanningsnytt.no, sh@utdanningsnytt.no

FOTO Espen Istad

– Dette er oppsiktsvekkende lesning, sier Terje Ogden etter å ha lest oversikten fra Utdannings kartlegging. Professoren i psykologi er forskningsdirektør ved Senter for studier av problematferd.

– Segregering av elever har vært kjent, men at omfanget er så stort, er rystende. Og ved ikke å registrere det skikkelig, kan myndighetene late som om det ikke finnes, sier Ogden.

Hvor mange elever er utenfor normalskolen, hvor er de og hva gjør de? Verken myndighetene, forskerne eller statistikken ga svar. Gjennom et halvt år har Utdanning kontaktet samtlige av de 479 skolene som har rapportert at de tar elever ut av normalklassen. Dette er hva vi fant:

- Over 5000 elever er tatt ut av normalskolen.
- 172 skoler har 10 elever eller mer i egne spesialtiltak.
- 248 skoler har mindre spesialgrupper (9 elever eller færre ute i egne grupper).
- 80 skoler har avdelinger med elever med utelukkende atferds- og sosioemosjonelle vansker. 44 av disse avdelingene har lokaler slik at det ikke er mulig å møte elever fra ordinærskolen i friminuttene.
- Elever med atferds- og sosioemosjonelle vansker er ofte plassert på egne skoler eller avdelinger langt borte fra ordinærskolen. Tilbudene har stort innslag av praktisk arbeid som for eksempel

gårdsarbeid, båtoppussing, verksted med mer.

- Spesieltiltakene for psykisk utviklingshemmede og elever med tunge diagnoser blir oftere organisert i egne avdelinger på ordinærskolene.
- Av det samlede antallet spesialtiltak er rundt 80 rene spesialskoler.

Dette er oversikten myndighetene ikke har, og ifølge flere forskere, ikke vil ha. Den eneste informasjonen myndighetene samlet inn om segregerte elever i fjor, var antall skoler som har såkalt forsterket avdeling. 479 skoler oppga å ha dette til Grunnskolenes informasjonssystem (GSI). Utdanningsdirektoratets statistikkavdeling skriver i en e-post til Utdanning at disse nye tilbudene ofte ikke «skiller seg vesentlig fra spesialskolene».

I 20 år har norske politikere bygd opp under illusjonen om at spesialskoler var noe man kvittet seg med i en stor reform i 1992, og at vi nå har en inkluderende skole. Utdannings oversikt viser noe annet.

## De hemmelige skolene

– Det er mange fordommer mot vår skoletype. Folk tenker segregering når jeg sier at jeg er rektor på en spesialskole, sier Eli Bakke.

Tøndergård skole og ressurscenter i Molde er en av skolene mange tror ikke finnes.

– Vi vil at folk skal få vite om oss. Vi vil så gjerne vise alt vi har her, sier Bakke og haster foran oss i

Følg saken på  
utdanningsnytt.no





Er det en sammenheng mellom

- de muligheter til å møte mangfold som dagens intensjoner og praksis preges av, og
- eksistensen (og nødvendigheten) av slike opplæringstilbud «utenfor normalskolen»?

- Det er for ensidig og enkelt å si at spesialtiltak bidrar til å trekke elever ut av den ordinære skolen/ opplæringen
- En må like mye se på om den ordinære opplæringen bidrar til å støte ut elever (og nødvendiggjøre spesialtiltak) på grunn av manglende tilpasning
- Inkludering: Det dreier seg ikke om barns evne til å la seg inkludere, men om skolens evne til å inkludere alle barn





Trenger vi andre kompetansekrav for å møte mangfoldsintensjonene?



Barneombudet:

# - De som trenger det mest, får de minst kvalifiserte lærerne

- Spesialundervisningen er tilfeldig og uten mål og mening, fastslår Barneombudet. Daniel Lie er enig. Han har dysleksi og fikk spesialundervisning fra tredje klasse.

NYHETER • DEL 1 • SIDE 6-7

7 039781 201651

Stor etikksiekk

Oslo får fikset sine

Kritikere tror på

Kjedelig Ha



Barneombudet med kraftig advarsel:

# - Halvparten av spesialundervisningen uten kvalifiserte lærere

ENE SKOGSTRØM

Elever plasseres i «oppbe-  
ringsgrupper» og mye av  
spesialundervisningen er  
uten mål og mening. Dette er  
diskriminering, fastslår Bar-  
neombudet.

aniel Lie forteller at da han be-  
nte på ungdomsskolen, kunne  
n telle og si hva han het på en-  
sk. Det var alt han hadde lært i



Barneombud Anne Lindboe mener mange av elevene som får spesialundervisning ikke gis en sjanse til å nå de målene som er

## Fakta

### Dysleksi

Alvorlige lese- og skrivevansker som kjennetegnes ved:

- Problemer med lydene i språket eller det vi kaller fonemisk bevissthet.
- Vanskeligheter med raskt, sikkert og automatisk å identifisere de skrevne ordene.

ke foreldre, hatt innsyn i rundt 100 klagesaker og gått gjennom relevant forskning for å se på hvordan denne undervisningen foregår.

De endelige resultatene av Barneombudets gjennomgang presenteres først til våren. Men deler av det de har funnet legges frem nå, i forbindelse med Lucy Smiths barnerettighetsdag torsdag.

- Stal

vært ren bingo-  
måten å karakte-  
hun.

Lie sier at søn-  
har hatt lærere  
ke og kvalifiser-  
ikke. Gruppene  
i størrelse.

- Vi foreldre  
han trenger, m



## Bør vi foreta en omprioritering av rettigheter for barn med særlige behov?

- Rett til spesialundervisning?
- Rett til undervisning med spesialpedagogisk kompetanse?
- Skal inkludering lykkes, må også den nødvendige kompetanse for å møte mangfold være inkludert?