

En integrert skoleomfattende tiltaksmodell for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter

Sammenhengen mellom svake skolefaglige prestasjoner, lav sosial kompetanse og utvikling av problematferd er godt dokumentert. I norsk skole er det igangsatt flere tiltak for å forebygge og avhjelpe hvert av disse problemområdene, men kunnskapen om sammenhengen mellom dem er bare i liten grad gjenstand for studier og tiltaksutvikling. I denne artikkelen oppsummeres hovedtrekkene i denne kunnskapen og nøkkelementene i en komplementær tiltaksmodell (I-PALS) som vektlegger tilnærming for oppfølging av elevenes respons til intervensjoner for leseutvikling, sosiale ferdigheter og atferdsstøtte (RtI).



Anne Arnesen og Wilhelm Meek-Hansen
arbeider ved Atferdssenteret UniRand –
Universitetet i Oslo.

I-PALS (Integrering av støtte til positiv atferd, læring og sosial samhandling) integrerer evidensbasert praksis for å fremme god leseutvikling og sosiale ferdigheter, samt forebygge og avhjelpe problematferd i skolen. I denne skoleomfattende tiltaksmodellen, som er under utprøving, kombineres en systematisk og dynamisk tilnærming for tidlig kartlegging, intervensjon og løpende vurdering av elevenes læringsutbytte (RtI: Respons til intervensjon) på tre tiltaksnivåer: 1) universelt, 2) selektert og 3) indikert. Hvordan dette foregår i praksis, vil vi komme tilbake til senere i denne artikkelen.

Skolens ansatte, skoleeiere, forskningsmiljøer og politiske myndigheter er utrettelig opptatt av å heve elevenes kunnskapsnivå, bedre deres sosiale kompetanse og redusere atferdsproblemer. Og det er bra! Likevel; det er fortsatt store utfordringer knyttet til disse områdene i norsk skole. I Stortingsmelding 18 (2010–11) «Læring og fellesskap» understrekes nettopp behovet for å forbedre strategier og organisering av opplæringssystemet for å møte det mangfoldige behovet som barn og unge har for hjelp og støtte i

sin læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det synes å være mangelfull bruk av kunnskap om betydningen av tidlig systematisk kartlegging, intervensjon og dynamisk oppfølging av elevenes ferdighetsutvikling slik at alle, uansett utviklingsnivå, får rett hjelp til rett tid.

Studier av grunnleggende leseferdighet på henholdsvis 4. og 10. klassetrinn viser at norske elever har dårligere ferdigheter enn sine jevnaldrende i land vi vanligvis sammenligner oss med (PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study – lesekompetanse i 4. klassetrinn, 2006; PISA – Programme for International Student Assessment – leseforståelse, matematikk- og naturfagkompetanse i 10. klassetrinn, 2009). Forekomsten av undervisnings- og læringshemmende atferd som bråk, uro og «mentalt fravær» har holdt seg relativt stabil og høy den siste tiårsperioden. Mange lærere rapporterer at de føler seg overveldet av atferdsproblemer i undervisningsrommet, og at de verken har tilstrekkelig kompetanse eller mulighet til å håndtere dem (Arnesen & Sørli, 2010; Lindberg & Ogden, 2001; Ogden, 2009; Vibe, Aamodt, & Carlsten, 2009). Konsekvensene er derfor at mange elever ikke får den hjelp og støtte som de har behov for før problemene har befestet seg.

Forholdene som påvirker lærerens undervisning og elevenes læringsutbytte, er komplekse og sammensatte. En

av de aller viktigste faktorene er den kvaliteten som læreren bygger i relasjon og samhandling mellom seg og elevene, noe Hattie (2009) også påviser i en metastudie. Dette innebærer at skolen etablerer et trygt læringsklima med klare forventninger til elevenes skolefaglige og sosiale ferdigheter, har definerte læringsmål, tydelig ledelse og gir spesifikke og hyppige tilbakemeldinger om fremgang. Innsatsen som i dag gjøres for å bedre forholdene, er i stor grad individrettet og fragmentarisk. Å utvikle skolen til en lærende organisasjon der den enkelte kan lykkes ut fra sine forutsetninger spesielt, og der kunnskapssamfunnet kan vinne høy kompetanse generelt, fordrer en helt annen systematisk, helhetlig og kunnskapsbasert praksis som gir retning for hvordan skolen kan jobbe «smartere» og ikke nødvendigvis «hardere». Det er både logisk, men også et faktum at bedre atferd i læringsmiljøet også gir bedre læring. I en studie fra utprøvingen av den skoleomfattende tiltaksmodellen *Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling* (PALS) i 2002–05, ble det vist at reduksjon i problematferd økte elevenes skolefaglige og sosiale kompetanse (Ogden, Sørli, & Hagen, 2007; Sørli & Ogden, 2007).

Sammenhengen mellom elevenes leseutvikling, sosiale ferdigheter og atferd

I denne artikkelen belyses kunnskap om sammenhengen mellom barn og unges skolefaglige prestasjoner, sosiale ferdigheter og atferd. God leseutvikling vektlegges som grunnleggende for annen skolefaglig ferdighetsutvikling og kunnskapstilegnelse (Algozzine, Wang, & Violette, 2011). Studier viser at det er stor sammenheng mellom barns språkforståelse i førskolealder og deres leseforståelse i skolealder (Elleman, Lindo, Morphy, & Compton, 2009; Frost, Madsbjerg, Niedersøe, Olofsson, & Sørensen, 2005; Hagtvat, 1996, 1997; Hagtvat et al., 2011; Lyster, 2000; Melby-Lervåg, 2011). Ikke overraskende er det også en positiv korrelasjon mellom høy språklig mestring og høy sosial kompetanse (Løge & Thorsen, 2005). Hart og Risley (1995) har i sin studie vist hvordan språkutvikling og læringsmuligheter hos barn i 12–36 måneders alder kan variere i betydelig grad, avhengig av oppvekstmiljøets stimulering. Barn med høy sosioøkonomisk bakgrunn hørte gjennomsnittlig 2153 ord i sin familie per time, barn med middelklassebakgrunn hørte 1251 ord

per time, mens barn med lav sosioøkonomisk familiebakgrunn hørte tilsvarende bare 616 ord. Forskjellen i barns ordforråd ved skolestart øker proporsjonalt. Denne forskjellen utgjør ikke bare sosiale ujevnheter i barns sosiale relasjoner, men innvirker også på deres fremtidige utviklingsmuligheter dersom ikke tidlig innsats for å hindre skjevutvikling settes inn allerede i barnehagealder (Frost, 2010).

Flere kunnskapsfremstillinger indikerer grunn til bekymring for elever som viser svake skolefaglige prestasjoner og lav sosial kompetanse samtidig med risikoatferd. En rekke studier viser også en klar sammenheng mellom elevens problematferd, skolefaglige vansker og lav sosial kompetanse, og en tilsvarende sammenheng mellom god atferd, sosial kompetanse og skolefaglige prestasjoner (Gresham, 2007; Hawken, Vincent, & Schumann, 2008; Henricsson & Rydell, 2006; McIntosh, Chard, Boland, & Horner, 2006; Morgan, Farkas, Tufis, & Sperling, 2008; Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Lav sosial kompetanse kan predikere antisosial atferd, mens sosial kompetanse i noen grad reduserer denne risikoen (Nordahl, 2000; Ogden, 2009). Elever som viser utagerende risikoatferd, er i større risiko for dårligere skolefaglige prestasjoner enn elever som viser andre typer av problemer. Elever som viser utagerende atferd, blir gitt mye negativ oppmerksomhet og lite atferdsstøtte når de blir tatt ut av den skolefaglige og sosiale læringssituasjonen. På grunn av sin negative atferd i læringsrommet får de en avbrutt og fragmentert undervisning. Også elever som viser innagerende atferd, er i større risiko for skjevutvikling på flere områder, men god sosial kompetanse virker beskyttende mot en negativ utvikling for denne elevgruppen. Passive og mer tilbaketrunkne elever som er mindre sosialt selvhevdende, får også mindre støtte i skolesituasjonen enn andre elever og står i fare for å bli hindret i sin læring (Lund, 2010). Vi ser altså at både eksternalisert og internalisert problematferd vil kunne hemme elevenes læringsprosesser med den følge at de ikke får utnyttet sine skolefaglige evner på grunn av sin atferd (Henricsson & Rydell, 2006). Elever som har innlæringsvansker, men som i utgangspunktet ikke viser problematferd, vil også kunne utvikle et negativt atferdsmønster og redusert motivasjon for læring når de opplever mye frustrasjon over lav mestring i læringssituasjonen. Det er imidlertid viktig å presisere at vi

Mye tyder på at tiltak blir satt i gang for sent i risikoforløpet, i stedet for at det blir etablert mindre omfattende tiltak på det tidspunktet elevene viser tidlige tegn på skjevutvikling.

ikke har holdepunkter for at skolefaglige innlæringsvansker automatisk medfører atferdsmessige vansker eller omvendt, men at elever som viser slike vansker, er mer sårbare enn sine jevnaldrende uten tilsvarende problemer.

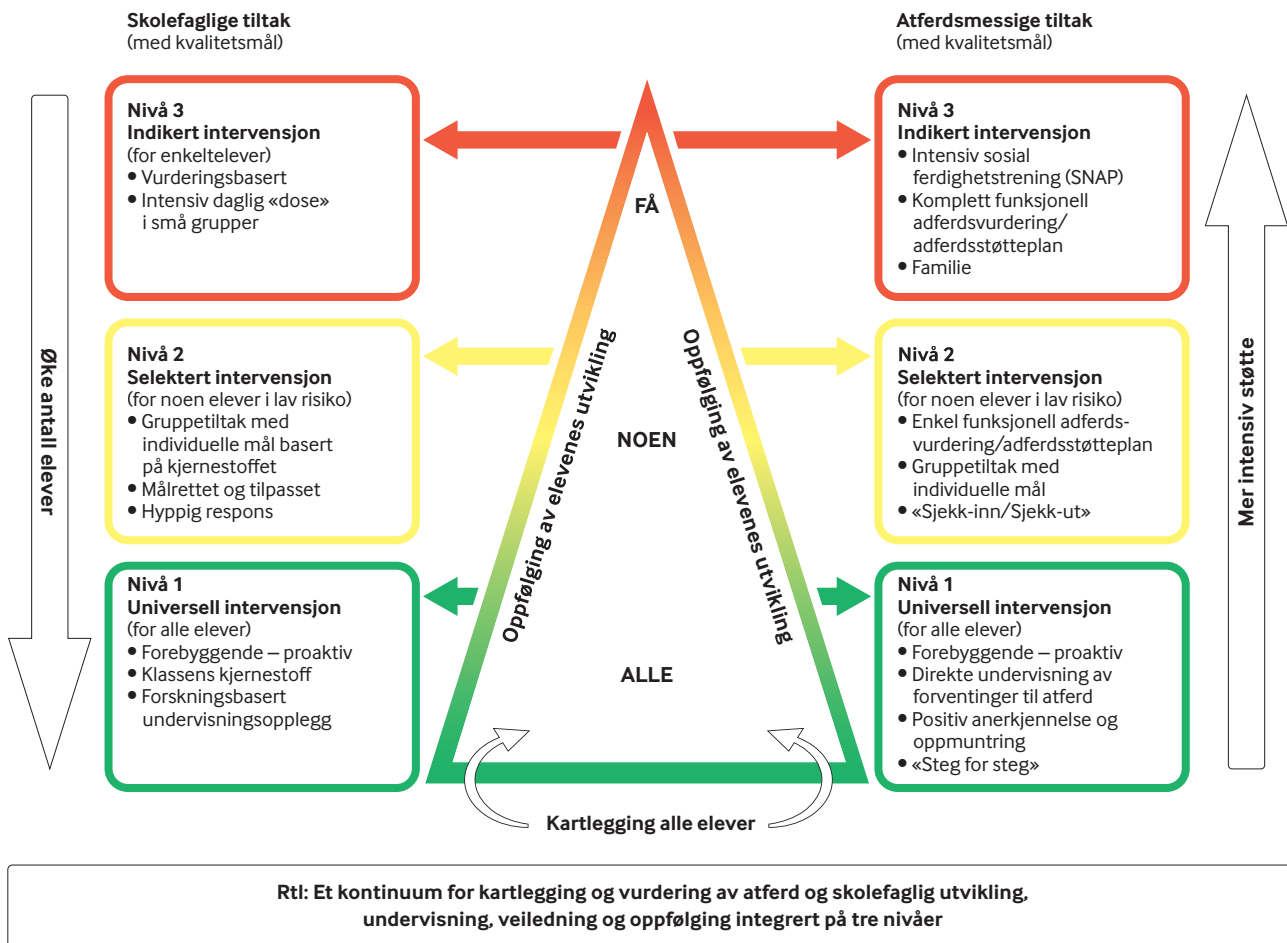
Basert på kunnskap om at svake leseferdigheter og manglende leseforståelse gir økt risiko for lav mestring av andre skolefag og sosial kompetanse, er det tankevekkende at sammenhengen mellom disse utviklingsområdene ikke blir viet mer oppmerksomhet. Det gjelder både for å kunne fange opp elevenes vansker tidlig og kunne følge dem opp gjennom tidlig intervensjon og løpende systematisk vurdering av deres utvikling i et dynamisk perspektiv. Mye tyder på at tidlig faglig nederlag i sammenheng med utagerende atferd er en forløper til en senere kriminell karriere (Greenberg, Domitrovich, Graczyk, & Zins, 2004). En stor andel (50–70 %) av norske fengselsinnsatte har leseferdigheter langt under gjennomsnittet for unge. Mange av dem har spesifikke lærevansker og konsentrasjonsvansker. De som har store lærevansker, har ikke bare lav motivasjon, men også dårlige strategier for læring. En slik negativ utvikling vil igjen påvirke muligheten til adekvat deltakelse i arbeids- og samfunnsnivå (Manger, Eikeland, Diseth, & Hetland, 2006). Denne sammenhengen blir også understøttet i sammenstillingen av nyere kunnskap i den svenske Sosialstyrelsens sosialrapport 2010. Her vises det til at utdanning ser ut til å være en av de viktigste faktorene for ungdoms framtidsmuligheter. Jo tidligere utdanningsløpet brytes, desto dårligere er framtidssiktene. De grupper som har lave eller ufullstendige ferdigheter fra grunnskolen, har også en betydelig forhøyet risiko for framtidige psykososiale problemer. Ferdighetsnivået synes å være særlig viktig for utsatte barns framtidssikter (Socialstyrelsen, 2010). Det er derfor svært bekymringsverdig at så mange som en av tre elever i dag har store problemer med å gjennomføre videregående skole til normert tid.

Hele 20–25 % av norske elever har kontinuerlig eller i perioder ikke utbytte av den opplæringen som de får (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det er viktig å merke seg at den mest risikoutsatte elevgruppen er den som *ikke* kvalifiserer for spesialpedagogisk undervisning, men som likevel har behov for ekstra hjelp og støtte (Riksrevisjonen, 2007). Andelen elever som får spesialpedagogisk undervisning, har hatt en gjennomsnittlig økning for alle grunnskolens klassetrinn (1.–10. trinn) fra 6,2 % til 8,4 % i løpet av skoleårene 2006/07 til 2009/10, og det er tre ganger så mange elever på 10. trinn som på 1. trinn som er tildelt spesialpedagogiske ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2011). Mye tyder på at tiltak blir satt i gang for sent i risikoforløpet, i stedet for at det blir etablert mindre omfattende tiltak på et tidspunkt når elevene viser tidlige tegn på skjevutvikling. Når tiltakene først blir satt i gang, samordnes de i liten grad med den ordinære læringsplanen for klassetrinnet og kvalitetssikres i utilstrekkelig grad (Frost, 2009). Dette påpekes og dokumenteres også i NOU 18:2009, «Rett til læring» (Kunnskapsdepartementet, 2009). Om den generelle økningen av ressurskrevende spesialpedagogiske undervisningstiltak i takt med stigende klassetrinn skyldes en «vente-og-se» holdning eller manglende kunnskap om betydningen av tidlig kartlegging av elevenes læringsbehov, vites ikke. Uansett; konsekvensene er at altfor mange elever ikke får nødvendig hjelp og støtte når de har behov for det. Det er med andre ord mye å hente på å etablere bedre systemer og organisere skolens ordinære og spesialpedagogiske ressurser på en enklere og mer praktisk måte, slik at fleksibel hjelp kan gis på et lavest mulig innsatsnivå for å hindre problemutvikling (Sjøvoll, 2009).

Skoleomfattende tiltaksmodell for tidlig kartlegging, intervensjon og oppfølging

Barn og unge har svært ulike utgangspunkt for læring og utvikling, og de fleste viser både styrker og møter utfor-

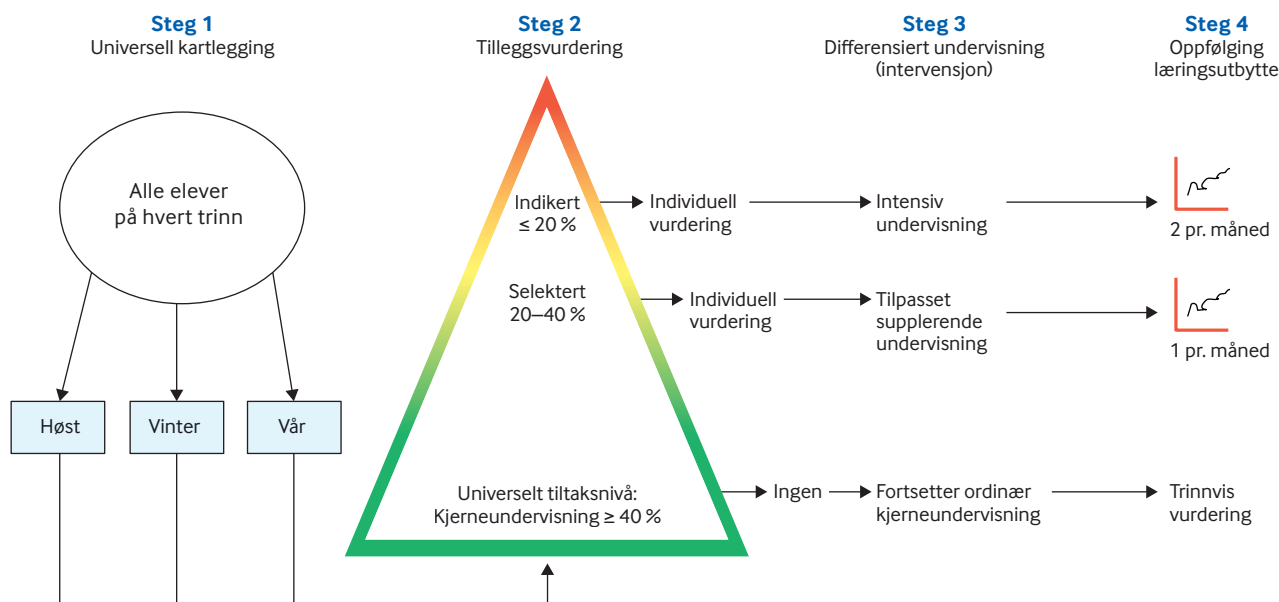
Skoleomfattende modell for mestring og ferdighetsutvikling



Figur 1: Tre-nivå innsatspyramide for kartlegging, intervensjon og oppfølging.

dringer i sitt utviklingsforløp. Den skoleomfattende tiltaksmodellen «Integrering av støtte til positiv atferd, læring og sosial samhandling» (I-PALS) som er under utvikling, har en komplementær tilnæringsform og helhetlig pedagogisk profil som tilpasses den enkelte skole. Den skal bidra til et læringsmiljø og en skolekultur som fremmer alle elevenes motivasjon for læring og frigir tid til undervisning, uavhengig av elevenes ulike ferdigheter og læringsbehov. For å

nå målet om både å kunne fange opp og følge opp elevenes læringsbehov tidlig, er det grunnleggende at skolen etablerer evidensbaserte tiltak som omfatter systematisk kartlegging, tilpasset opplæring og dynamisk oppfølging av den enkelte elevs ferdighetsutvikling (Sandomierksi, Kincaid, & Algozzine, 2007). I «Respons til intervensjon» (Rtl) som er en konkret tilnæringsform i den skoleomfattende tiltaksmodellen I-PALS, legges slike spesifikke prosedyrer til grunn for



Figur 2: Tre-nivå innsatsmodell for integrering av PALS og RtI i fire steg.

å forebygge problemutvikling. Tiltærningene er basert på prinsippene om at *alle* elever er del av et helhetlig forebyggende læringsmiljø, at *alle* elever har utviklingsmuligheter og at *alle* tilgjengelige ressurser blir satt inn for å gi *alle* et adekvat utbytte av opplæringsen ut fra den enkeltes forutsetninger (Vygotzky, 1978).

Tiltærningene har et problemløsningsfokus og er basert på differensierte tiltak på tre nivåer der prinsippene er: 1) å identifisere elevenes risikonivå tidligst mulig gjennom systematisk kartlegging, 2) intervensjon gjennom motivasjonsfremmende læringsstrategier og 3) følge opp om intervensjonene har den tilsktede positive virkning for å redusere negativ utvikling og fremme elevenes mestring (Arnesen & Meek-Hansen, 2010; Arnesen & Ogden, 2006; H.M. Walker, Colvin, & Ramsey, 1995). Modellens tiltak har et dynamisk perspektiv og utgjør summen av tidlig kartlegging, tidlig intervensjon og løpende vurdering av elevens utbytte av intervensjonene. De tre tiltaksnivåene (se figur 1) gir mulighet til å rette innsatsen universelt forebyggende

overfor *alle* elever, selektert overfor *noen* elever som viser moderat risikoutvikling, og indikert overfor de *få* som viser større grad av risikoutvikling.

Tidlig kartlegging: Kartlegging av elevenes skolefaglige ferdigheter og rapportering om atferdsvansker har lang tradisjon i norsk skole. Kartleggingen som gjøres er mer statisk¹ enn dynamisk² orientert, og elevenes skolefaglige vansker blir i utilstrekkelig grad vurdert i sammenheng med eventuell rapportering av deres sosiale og atferdsmessige vansker, og vice versa. Det er vesentlig at skolen tar i bruk et kontinuum av valide og reliable kartleggingsverktøy som er enkle nok å gjennomføre for en kontinuerlig vurdering av elevenes ferdighetsutvikling. Skoleomfattende og systematisk bruk av enkle kartleggingsverktøy for å få tidlig informasjon om elevenes progresjon og utbytte av undervisningen som blir gitt, skal bidra til å fange opp elever som trenger mer tilpasset støtte tidlig i et risikoforløp (OECD, 2007). Informasjonen som utledes av kartleggingen, skal

Det er viktig å merke seg at den mest risikoutsatte elevgruppen er den som ikke kvalifiserer for spesialpedagogisk undervisning, men som likevel har behov for ekstra hjelp og støtte.

utelukkende anvendes som grunnlag for utforming av utviklingsstøttende intervensjoner på et lavest mulig innsatsnivå og dynamisk oppfølging av i hvilken grad den enkelte elev responderer på støtten som gis. Kartleggingsprosedyrene skal utlede retningsgivende informasjon for å beslutte, velge intervensjoner tilpasset elevenes læringsbehov og evaluere deres læringsutbytte. Prosedyrene må derfor inneholde instrumenter som 1) tidlig fanger opp elever som ikke når det forventede kompetansemålet, 2) gir informasjon fra flere kilder for å øke forståelsen av hvorfor eleven ikke har forventet utbytte av undervisningen, og 3) gir løpende vurdering av om og hvordan eleven responderer på mer tilpasset intervensjon («Respons til intervensjon» = RtI) for å nå sine læringsmål.

Når det gjelder elevenes leseferdigheter spesielt, er det innført en årlig obligatorisk kartlegging ved slutten av skoleåret (april/mai) for 1., 2. og 3. klassetrinn (Utdanningsdirektoratet, 2011b) og nasjonale prøver ved begynnelsen av 5., 8. og 9. klassetrinn (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Selv om hensikten med disse prøveformene er å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i forhold til kompetansemålet for trinnet og fange opp de som trenger mer hjelp og støtte, er læringsutbyttet av slike statiske kartleggingsprøver mer usikre og gir liten informasjon om den enkelte elevens løpende utvikling gjennom skoleåret. Det er foreløpig ingen tilsvarende dynamisk prøving av elevenes leseferdigheter i grunnskolens 4., 6., eller 7. klassetrinn. Imidlertid foreligger «IL-basis» – et godt egnet dynamiske kartleggingsverktøy for identifikasjon av tidlige språkferdigheter, noe som er avgjørende for en god leseutvikling. Det består av både en universell og en individuell kartleggings- og oppfølgingsdel for 1. klassetrinn i tillegg til individuelle dynamiske leseprøver for 2.–3. klasse (Frost & Nielsen, 1996).

Figur 2 viser hvordan tiltaksmodellen I-PALS tilrettelegger for å organisere kartlegging av elevenes leseutvikling

tre ganger per skoleår på hvert av barneskolens klassetrinn (september, januar og april). For dette formålet er Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) tilpasset og utprøvd i fire skoler gjennom skoleårene 2009–11. DIBELS er et validert og reliabelt databasert skoleomfattende måleinstrument for dynamisk vurdering og oppfølging av elevenes progresjon («Progress Monitoring») i sin leseutvikling på det selekterte og indikerte innsatsnivået over tid (Good & Kaminski, 2002). Vurderingen gjøres i forhold til et forventet oppnådd utviklingsmål (også kalt «kritisk grense» eller «benchmark») på tre angitte måletidspunkt. Det gir mulighet til tidlig identifisering av elever som har behov for mer tilpasset støtte og hjelp utover den ordinære undervisningsformen. Elever som skårer tilsvarende 40-percentilen eller over, fortsetter med den ordinære undervisningsplanen for trinnet. Skårer mellom 20- og 40-percentilen vurderes som et moderat risikonivå (selektert), mens skårer under 20-percentilen vurderes til et høyt risikonivå (indikert). Disse kvalifiserer for selektert eller indikert intervensjon på daglig basis slik at elevenes læringsbehov kan bli ivaretatt på en bedre måte. En rekke studier påpeker betydningen av å vurdere elevens utbytte av evidensbaserte intervensjoner (RtI) ved bruk av kartleggingsmateriell tilpasset elevens ferdighetsnivå 1–2 ganger/md. avhengig av risikonivået overfor så vel leseutvikling som sosial utvikling (Barnett, Daly, Jones, & Lentz, 2004; Frost, 2009; Frost & Nielsen, 1996; Gresham, 2007; Grigorenko, 2008; Hawken, et al., 2008; McIntosh, et al., 2006; Morgan, et al., 2008; Sprague, Cook, Wright, & Sadler, 2008; Van Der Heyden, Snyder, Broussard, & Ramsdell, 2008).

Når det gjelder skolens vurdering av elevenes sosiale ferdigheter og atferd i læringsmiljøet, er den som regel basert på de ansattes subjektive inntrykk. I-PALS-modellen anvender det skoleomfattende informasjonssystemet (SWIS) www.swis.no og funksjonell atferdsvurdering for å følge opp elever som viser atferdsproblemer i læringsmiljøet



Basert på kunnskap om at svake leseferdigheter og manglende leseforståelse gir økt risiko for lav mestring av andre skolefag og sosial kompetanse, er det tankevekkende at sammenhengen mellom disse utviklingsområdene ikke blir viet mer oppmerksomhet.

(jf. opplæringsloven § 9a). Innhentning og bruk av hendelsesrapporteringer (HR) for negativ atferd i skolemiljøet etter gitte kriterier gir viktige data for beslutningstaking av atferdsstøtte for elever som viser eksternaliserte atferdsvansker (Arnesen & Ogden, 2006). Aggregerte data danner grunnlag for vurdering og beslutning om intervensjoner ut fra elevenes funksjonsnivå, samt evaluering av deres utbytte av intervensjonene for reduksjon av problematferd. HR er en indikator for skolens mønstre av problematferd. Imidlertid vil ikke elever som viser internaliserte eller mindre alvorlige atferdsvansker, nødvendigvis bli fanget opp gjennom skolens SWIS-data. Derfor vil det i den videre utprøvingen av I-PALS anvendes kartleggingsverktøy som også kan fange opp denne type risikoutvikling (Sandomierksi, et al., 2007). For å vurdere elevenes sosiale ferdigheter vil det i utviklingsprosjektet anvendes en moderert versjon av Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD) (H. Walker & Severson, 1992) for kartlegging (screening) og oppfølging (Progress Monitoring) som i tillegg til eksternalisert atferd også gir mulighet til å identifisere og vurdere elever som viser internaliserte atferdsproblemer.

Tidlig intervensjon og oppfølging av læringsutbytte: Intervensjonen eller opplæringen som skal gis for å bedre elevenes ferdigheter, må ha kvalitetskrav til så vel innhold som gjennomføring. I mye av den rådende praksisen blir det interventert mer tilfeldig enn planmessig tilpasset elevens vurderte læringsbehov, og den er i for liten grad evidensbasert eller teoretisk fundert. Det er imidlertid ikke rimelig å forvente at elevene vil respondere positivt på en intervensjon som ikke er gjennomført som forutsatt (Arnesen & Sørli, 2010). Elevenes skolefaglige og sosiale læringsutbytte avhenger i stor grad av kvaliteten på skolens læringsmiljø i og utenfor klasse- og undervisningsrommet. Effektmålingene av intervensjonene som vanligvis settes i gang, er usystematiske og mangler et dynamisk perspektiv for en regelmessig vurdering av elevenes ferdighetsutvikling (Frost, 2009; Grigorenko, 2008).

Den sentrale intervensjonsformen i tiltaksmodellen I-PALS er basert på et kontinuum av kartlegging, opplæring, støtte og oppfølging. Den organiseres innenfor den vanlige undervisningstiden og tilpasses den enkelte elevs behov og

funksjonsnivå på tre nivåer: Tidlig intervensjon på det universelle området, mer tilpassede individ- og gruppestrategier på selektert nivå og intensive og individuelt tilpassede intervensjoner på indikert nivå. Det er vesentlig at undervisning og intervensjoner er basert på såkalt «best practice» og at den er evidensbasert. Det betyr at sannsynligheten skal være stor for at de aller fleste elevene skal ha stort utbytte av tilnærmingene som brukes både i den ordinære opplæringen på det universelle intervensjonsnivået og i den mer tilpassede undervisningen på det selekterte og indikerte intervensjonsnivået.

Det blir vektlagt hvordan opplæringen systematisk kan organiseres, struktureres og gis et konkret innhold ut fra elevenes ferdigheter og behov slik at de opplever mestring og økt læringsutbytte gjennom en bedre tilrettelagt undervisning. På det universelle nivået vil både leseopplæringen og undervisning i sosiale ferdigheter organiseres felles for alle elevene. Elever som ikke nyttiggjør seg den ordinære undervisningen, skal få utvalgt supplerende eller mer intensiv intervensjon. Når det gjelder sosial ferdighetstrening, blir det gitt tilbud om mer enkle skolebaserte støtteopplegg for å fremme deres utvikling av prososial atferd, sosial kompetanse og samhandling med andre (se også Arnesen & Meek-Hansen, 2010 og Arnesen & Sørli, 2010 for nærmere beskrivelse). Den universelle leseopplæringen struktureres slik at alle elevene på hvert trinn møter samtidig på begynnelsen av opplæringsøkten (gjennomgang og behandling av nytt stoff). Deretter fordeles alle elevene i tre ulike, men parallelle grupper («stasjonsundervisning», kurs, «workshops», etc.) ut fra deres til enhver tid vurderte læringsbehov og funksjonsnivå (Frost, 2010, 2009; Good & Kaminski, 2002). Elevgruppen som er innenfor forventede læringsmål, vil arbeide mer selvstendig og ledes til fagforydning og nye utfordringer. Læringsutbyttet evalueres regelmessig og systematisk for å nå målet om å gjøre opplæringen eller intervensjonene mest mulig virksomme og utbytterike for elevene, uavhengig av de behov de måtte ha (se fig. 2). Elever som er vurdert til å være i risiko (selektert) for utvikling av lesevansker, får under pedagogisk ledelse tilgodesett sine spesifikke læringsbehov i en gruppe på 6–8 elever. Deres læringsutbytte vurderes om lag en gang per måned. Når eleven har nådd forventet kompetansemål for

klassetrinnet, inkluderes han eller hun i den universelle intervensjonsgruppen. Elever som er i høy risiko (indikert nivå), viser særlige behov for tilpasset undervisning (spesialpedagogisk undervisning). Disse danner en tredje gruppe som blir gitt intensiv oppfølging etter en gitt plan. Denne elevgruppens utbytte av intervensjonen følges opp om lag to ganger per måned.

Avslutning

Det er behov for å utvikle funksjonelle skoleomfattende arbeidsmodeller som kombinerer kartlegging, differensiert undervisning (eller intervensjon) og dynamisk evaluering av elevenes skolefaglige og sosiale ferdigheter. I utviklingen av den skoleomfattende tiltaksmodellen I-PALS vil en slik helhetlig og integrert innsats bidra til å fremme alle elevers utvikling og heve deres skolefaglige og sosiale kompetanse, og forebygge og avhjelpe atferdsproblemer på en mer virkningsfull måte. Det er videre en målsetting å vinne mer kunnskap om hvordan elevenes leseutvikling, sosiale ferdigheter og atferd henger sammen, og om hvordan deres behov for hjelp og støtte kan organiseres og integreres på en hensiktsmessig måte (Arnesen & Meek-Hansen, 2009, 2010). Implementering av en slik skoleomfattende organiseringsform krever både kollektiv innstilling, medvirkning og støtte fra skolens ledelse og ansatte. Det kan gi nye muligheter, men også utfordringer i form av barrierer som skal passeres (Eggum, 2011).

En systematisk innsats som skal fremme alle elevenes leseutvikling, sosiale ferdigheter og positive atferd i læringsmiljøet, må inneholde en praksisnær tilnærming som er helhetlig og komplementær. Det betyr at innsatsen ikke kan sees som fragmenterte utviklingsområder eller utelukkende være basert på den enkelte lærers subjektive vurderinger og beslutninger. Innenfor den skoleomfattende tiltaksmodellen som vi har beskrevet i denne artikkelen, blir det lagt opp til etablering av en overordnet pedagogisk profil med en helhetlig organisering av skolens ressurser. Skolens kontaktlærer-, assistent- og spesialpedagogressurs vurderes samlet for å sikre best mulig tilrettelegging av det pedagogiske opplegget i de ulike gruppene. Et representativt sammensatt ledelsesteam som innehar kompetanse på hvert av utviklingsområdene for lesing, sosiale ferdigheter og atferd,

skal koordinere og lede arbeidet. Modellens team- og data-baserte arbeidsmåte vil sikre god beslutningstaking, ledelse, fremdrift og oppfølging av integrerte tiltak for å fremme de beste utviklings- og læringsmulighetene for den enkelte elev. ■

NOTER

- 1 Statisk kartlegging eller testing gir et bilde av hva eleven kan fremvise av tilegnet kunnskap i testsituasjonen.
- 2 Dynamisk kartlegging eller testing vurderer elevens læringspotensial og ressurser i et utviklingsperspektiv.

REFERANSER

- ALGOZZINE, B., WANG, C., & VIOLETTE, A. S.** (2011). Reexamining the Relationship Between Academic Achievement and Social Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3–16.
- ARNESEN, A., & MEEK-HANSEN, W.** (2009). *PALS og Rtl – en helhetlig skoleomfattende modell for vurdering og intervensjon*. Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- ARNESEN, A., & MEEK-HANSEN, W.** (2010). *PALS Håndbok – Modul 1. Skoleomfattende forebyggende tiltaksnivå* (3. utg.). Oslo: Atferdssenteret – Norsk senter for studier av problematferd og innovativ praksis.
- ARNESEN, A., & OGDEN, T.** (2006). Skoleomfattende kartlegging av elevatferd (School-wide Assessment of Student Behavior). *Spesialpedagogikk*, 2, 18–29.
- ARNESEN, A., & SØRLIE, M.-A.** (2010). Forebyggende arbeid i skolen. In E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Eds.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BARNETT, D. W., DALY, E. J., III, JONES, K. M., & LENTZ, F. E., JR.** (2004). Response to Intervention: Empirically Based Special Service Decisions From Single-Case Designs of Increasing and Decreasing Intensity. *Journal of Special Education*, 38(2), 66–79.
- EGGUM, E. F.** (2011). *Barriers. A quality Analysis of Barriers to Integrating Reading and behavior Support Within an Rtl Framework*. Upublisert masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- ELLEMAN, A.M., LINDO, E. J., MORPHY, P., & COMPTON, D. L.** (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1–44.
- FROST, J.** (2010). *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- FROST, J.** (Ed.). (2009). *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- FROST, J., MADSBJERG, S., NIEDERSØE, J., OLOFSSON, Å., & SØRENSEN, P.M.** (2005). Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3–16 years of age. *Dyslexia*, 11(2), 79–92.
- FROST, J., & NIELSEN, J. C.** (1996). *IL-basis prøvemateriale*. København: Dansk psykologisk forlag.
- GOOD, R. H., & KAMINSKI, R. A.** (Eds.). (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6 ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Education Achievement.
- GREENBERG, M. T., DOMITROVICH, C. E., GRACZYK, P.A., & ZINS, J. E.** (2004). *The study of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, and practice*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center for Mental Health Services.
- GRESHAM, F.M.** (2007). Response to Intervention and Emotional and Behavioral Disorders: Best Practices in Assessment for Intervention. *Assessment for Effective Intervention*, 32(4), 214–222.
- GRIGORENKO, E.L.** (2008). Dynamic Assessment and Response to Intervention: Two Sides of One Coin. *J Learn Disabil*, 0022219408326207.
- HAGTVET, B. E.** (1996). *Fra tale til skrift*. Oslo: Cappelen.
- HAGTVET, B. E.** (1997). Phonological and Linguistic-Cognitive Precursors of Reading Abilities. *Dyslexia*, 3, 163–177.
- HAGTVET, B. E., LYSTER, S.A.H., MELBY-LERVÅG, M., NÆSS, K.-A. B., HJETLAND, H. N., ENGEVIK, L. I., ET AL.** (2011). Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk* 1, 34–49.
- HART, B., & RISLEY, R. T.** (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- HATTIE, J.A.C.** (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- HAWKEN, L. S., VINCENT, C. G., & SCHUMANN, J.** (2008). Response to Intervention for Social Behavior: Challenges and Opportunities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(4), 213–225.
- HENRICSSON, L., & RYDELL, A.M.** (2006). Children with Behaviour Problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347–366.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2009). *Rett til læring. NOU 2009:18*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2011). *St. meld. 18 (2010–11). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo. Departementenes servicesenter.
- LINDBERG, E., & OGDEN, T.** (2001). *Elevatferd og læringsmiljø 2000: En oppfølgingsundersøkelse av elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Læringscenteret.
- LUND, I.** (2010). *Listening to Shy Voices. Shyness as an Emotional and Behavioral Problem in the Context of School*. Universitetet i Stavanger.
- LYSTER, S.A.H.** (2000). *Språk, lesing og trivsel – en oppfølgingsstudie. Vurdering av prediktive faktorer og forebyggende tiltak*. Oslo: Norges forskningsråd.
- LØGE, I. K., & THORSEN, A. A.** (2005). *Sammenheng mellom språk og atferd? Senter for atferdsforskning*, Universitetet i Stavanger.
- MANGER, T., EIKELAND, O.-J., DISETH, Å., & HETLAND, H.** (2006). *Innsatte i norske fengsel. Motiv for utdanning. I regi av fylkesmannen i Hordaland*. Bergen: Fylkesmannen i Hordaland.
- MCINTOSH, K., CHARD, D. J., BOLAND, J. B., & HORNER, R. H.** (2006). Demonstration of Combined Efforts in School-Wide Academic and Behavioral Systems and Incidence of Reading and Behavior Challenges in Early Elementary Grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 146.
- MELBY-LERVÅG, M.** (2011). Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: Hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk* nr. 2, s. 41–51.
- MORGAN, P. L., FARKAS, G., TUFIS, P.A., & SPERLING, R. A.** (2008). Are Reading and Behavior Problems Risk Factors for Each Other? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 417–436.
- NORDAHL, T.** (2000). *En skole – to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- NORDAHL, T., SØRLIE, M.-A., MANGER, T., & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OECD.** (2007). *PISA (Programme for International Student Assessment) 2006 Science Competencies for Tomorrow's World (Vol. 1 & 2)*: OECD.
- OGDEN, T.** (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- OGDEN, T., SØRLIE, M.-A., & HAGEN, K. A.** (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 105 – 117.
- RIKSREVISJONEN.** (2007). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen 2005–2006*.
- SANDOMIERKSI, T., KINCAID, D. K., & ALGOZZINE, B.** (2007). Response to Intervention and Positive Behavior Support: Brothers from Different Mothers or Sisters from Different. *Positive Behavioral Interventions and Supports Newsletter*, 4(2).
- SJØVOLL, J.** (2009). Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, nr. 2, s. 4–15
- SOCIALSTYRELSEN.** (2010). *Social Rapport 2010*. Västerås: Svenske socialstyrelsen.
- SPRAGUE, J., COOK, C. R., WRIGHT, D. B., & SADLER, C.** (2008). *RTI and Behavior: A Guide to Integrating Behavioral and Academic Supports*. LRP Publications.
- SØRLIE, M.-A., & OGDEN, T.** (2007). Immediate Impacts of PALS: A school-wide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 471 – 492.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2011a). http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Datoer-for-nasjonale-prover-2011/.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2011b). <http://www.udir.no/Tema/Kartleggingsprover/Kartleggingsprover-grunnskolen/>.
- VAN DER HEYDEN, A.M., SNYDER, P.A., BROUSSARD, C., & RAMSDELL, K.** (2008). Measuring Response to Early Literacy Intervention With Preschoolers at Risk. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 232–249.
- VIBE, N., AAMODT, P. O., & CARLSTEN, T. C.** (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- YVOTSKY, L. S.** (Ed.). (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- WALKER, H., & SEVERSON, H. H.** (1992). *Systematic Screening for Behavior Disorders (SSBD): User's Guide and Administration Manual*. Longmont, CO: Sporis West.
- WALKER, H. M., COLVIN, G., & RAMSEY, E.** (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. CA, USA: Brooks/Cole Publishing Company.

Lyst til å skrive i spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen:
redaksjonen@spesialpedagogikk.no