

05 spesialpedagogikk

2011 årsabonnement kr 450,-

04 «Godt begynt er halvt fullendt» 12 «En god skolehistorie» 16 «Kartlegging i ein inkluderande skule» 26 «Tverrfaglig samarbeid – utfordringer og muligheter»



Kartlegging i ein inkluderande skule

Denne artikkelen bygger på ei undersøking gjort i samband med prosjektet Daffodil¹. Sentralt i prosjektet er spørsmålet om korleis ulike typar kartlegging kan bidra til eller vere hinder for likeverdig deltaking for alle born i opplæring og utdanning i ein inkluderande skule. Fyrste del av prosjektet hadde fokus på dagens praksis i europeiske land, representert ved landa Daffodil-prosjektet har partnara i: Belgia, Sverige, Ungarn, Portugal, Romania, Noreg og Dei britiske Jomfruøyane. Artikkelen presenterer resultat frå denne undersøkinga, saman med bakgrunnen for prosjektet. Hovudvekt er lagt på å presentere den norske delen av undersøkinga og sjå samanhengen mellom kartleggingspraksis og andre strukturar i samfunnet som har noko å seie for ein inkluderande skule.



Gunnvor Sønnesyn er seniorrådgivar ved Pedverket Kompetanse.

Bakgrunn for prosjektet

Trass i at inkluderande opplæring i eit inkluderande samfunn har vore vedteken ideologi i EU like sidan Salamanca-erklæringa i 1991, er det mange av medlemslanda som framleis praktiserer segregering i stor grad. I somme EU-land er det vanleg at born som har vanskar vert tilvist kartlegging, der ein ut frå resultat på ein intelligensstest med basis i eit statisk syn på intelligens, slår fast om barnet vil greie å gjennomføre pensum eller ikkje. Om svaret er *ikkje*, vert barnet vist til ein spesialskule. Til dømes har det i Belgia åtte ulike typar spesialskular, som born vert vist til alt etter vanskeområde og nivå. Det gir ein heilt annan situasjon enn den vi har i vårt land, med prinsipp om ein skule for alle frå 01.01.1976, då oppheving av lov om spesialskular tok til å gjelde.

Frå 1976 har vi i prinsippet hatt ein inkluderande skule, ein skule for alle. Det er mange eksempel på at det har fungert svært bra, og det er eksempel på det motsette. Erfaringa som er generert gjennom desse åra har lagt grunn for eit stadig betre system. Vi ser ikkje på vårt system som fullkome, men ser at vi har ein heilt annan situasjon enn den

som er skissert for Belgia. Dei fleste andre land i Europa vil vere å finne ein eller annan stad mellom desse to.

Målsetjing

Daffodil-prosjektet kviler på ei forventning om at dersom ein endrar kartleggingspraksis til meir dynamiske kartleggingsmetodar, så vil det kunne bidra til å lykkast med ein inkluderande skule. Både å finne informasjon om dagens praksis og å seie noko om god praksis har difor vore tema i prosjektet, med rettleiing for god testpraksis i ein inkluderande skule som endeleg mål.

I prosjektet er det semje om at kartlegging må ha som mål å syne personens sterke sider, og ikkje berre avdekke vanskar. På den måten kan kartleggingsresultat betre ligge til grunn for å støtte personen si læring i ein inkluderande skule. Prosjektet kviler også på føresetnadar om hjernens plastisitet og at hjernestrukturar endrar seg ved læring (Lebeer, 1998). Prosjektet sitt fokus på dynamisk kartlegging gjer det naturleg å presentere dette begrepet og sjå det i høve til begrepa standardiserte/statiske testar.

Dynamisk kartlegging.

På nettsida www.dynamicassessment.com finn ein fylgjande definisjon på dynamisk kartlegging: *«an interactive approach to conducting assessments within the domains of psychology, speech/ language or education that focuses on the*

ability of the learner to respond to interventions. Gjennom slik kartlegging kan ein finne ein persons læringspotensial (Budoff, 1971; Gütke, 1977; Feuerstein et al. 1985; 1987; Lidz, 1987; Tzuriel et al., 1992; Resing, 1993; Ruijsenaars et al. 1993). Det vert ofte vist til Vygotsky-begrepet neste utviklingssona (Vygotsky, 1962, 2001; Rogoff & Wertsch, 1984; Grigorenko & Sterberg 1998), og Vygotsky si utsegn *det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene i morgen* (Vygotskij, 2001, s. 167). Leontjev brukar litt andre ord når han seier at den neste utviklingssona er ein kontekst der eit barn kan bli det han eller ho *enno ikkje er* (sitert av Bronfenbrenner, 1977). Feuerstein sin term *mediated learning experiences* har og vore eit sentralt begrep i utviklinga av dynamisk kartlegging (Tzuriel, 2001, s. 7).

Nemninga *dynamisk kartlegging* har tradisjonelt vore mest brukt for å kartlegge kognitive prosessar. Det har også vore utvikla prosedyrar for å arbeide med læring knytt til fag (Hessels, 2008; Haywood & Lidz, 2007; Grigorenko & Sternberg, 1998), og Kozulin tek til orde for å inkludere den formative kartlegging som er ein del av all undervisning, i kategorien dynamisk kartlegging (Kozulin 2009). I ein dynamisk kartleggings situasjon vil det som regel vere eit poeng å finne ut kva hjelp ein person treng for å løyse ei oppgåve han eller ho ikkje meistar i utgangspunktet, og om slik hjelp fører til varig endring. Det er vanleg å bruke eit *test-læringsøkt-retest*-design, der læringsøkta er meint å påverke prosessar som er relevante for oppgåva, men der ein brukar andre hjelpemiddel enn i testsituasjonen. Resten blir så ein prøve på kva personen har lært av læringsøkta, noko som gir informasjon om kva metodar som er nyttige for barnet og kor sterkt ein må gå inn med tilrettelegging.

Termen *dynamisk kartlegging* vert ofte brukt som overordna nemning for ei rekkje ulike tilnærmingar som har det til felles at dei legg til grunn ei meir dynamisk forståing av intelligens og evne til å lære, der *intervensjon* eller tiltak er like vesentleg som kartlegginga. Målsetjinga er at det som vert gjort, skal føre til endring. Det kan vere endring av kognitive prosessar om dette er i fokus, eller det kan vere betre læringsutbytte knytt til skulefagleg fungering. Det seier seg sjølv at det er ei motsetning mellom ein slik type kartlegging og bruk av testar der endra testprosedyrar vert sett på som øydeleggjande for testens validitet og reliabilitet.

Standardisert kartlegging

Statistiske, standardiserte testar har ein meir enn hundre år lang tradisjon, og har fyrst og fremst dreia seg om intelligens testing. Den franske psykologen Alfred Binet arbeidde frå 1880-åra med å utvikle oppgåver for å måle mentale funksjonar. Han tok eit oppgjær med vitenskaplege metodar som hadde eksakt måling som føresetnad – og hevda at vitenskap som skal arbeide med den menneskelege natur må tole at det ikkje blir heilt nøyaktig. Dette er framleis basis for viktige prinsipp for standardiserte testar, og kan hende det viktigaste bidraget frå Binet (Kaufman, 2009, s. 22-23). Ein test gir ikkje nøyaktig informasjon og kan ikkje aleine vere grunnlag for omfattande konklusjonar (Flanagan & Kaufman, 2009, s. 134). Paradoksalt nok var det fyrst då den franske staten i 1904 kom på at det ville vere ein god ide å sortere ut «mentalt retarderte», at arbeida til Binet vart publisert (Kaufman, 2009). Sidan har dette vore eit vesentleg føremål med slike testar. Mange av dei fungerer framleis i ei rekkje land som grunnlag for å sortere born og ekskludere dei frå opplæring ut frå ein felles læreplan. Noko av kritikken mot standardiserte intelligens testar er elles at dei har forandra seg lite på hundre år, trass i at det har vore forska mykje på korleis vår menneskelege hjerne fungerer i løpet av desse hundre åra (Brody, 1992; Naglieri, 1997).

Standardiserte testar føreset eit standardiseringsutval, der utvalet er stratifisert for å representere populasjonen testpersonen skal samanliknast med. «I forhold til aldersgruppa» gjeld eigentleg i forhold til standardiseringsutvalet. Om vi kan trekkje slutningar om aldersgruppa ut frå dette utvalet, er avhengig av kvaliteten på heile standardiseringsarbeidet.

For å kunne bruke «standard» er det avgjerande at kvar gong testen blir bukt, må prosedyrane vera mest mogeleg like dei som vart brukt i standardiseringa. Difor vert slike testar med rette ofte sett på som statistiske, utan rom for tilpassing og skjønn. Det kan vere grunn til å hevde at etisk bruk av slike testar i somme tilfelle vil krevje at ein endrar føresetnadene, men det fører til at ein må handsame testresultata som vesentleg meir usikre, om ein kan bruke dei i det heile.

Standardiserte testar har ofte høg prediktiv validitet (Deary et al., 2000), og dei er objektive. Dei kan difor vere

nyttige i psykologisk forskning, og der ein søker å etablere basis for evidensbasert praksis. Statisk evaluering kan vere viktig for å måle framgang (Toglia, 2009). Standardiserte testar seier lite om ein persons potensial, men kan gje informasjon om prestasjonen i ein gitt situasjon. Dynamiske kartleggingsopplegg kan også til ein viss grad vere standardiserte (Hessels-Schlatter & Hessels, 2009).

Gjeldande testpraksis i prosjektlanda

Kartlegging har mykje å seie i kvardagen til eit barn som ikkje har ei «typisk» utvikling. Ved ulike høve vert born vurdert, og viktige avgjerder vert basert på kartleggingsresultat. Dette kan ha økonomiske konsekvensar, som økonomisk støtte til familien eller tilgang på ressursar av ulike slag. Resultat av kartlegging kan vere avgjerande for kva utdanningsvegar som er opne eller stengde, i mange land om barnet skal gå på spesialskule eller vanleg skule, nivå av tilrettelegging, tilgjenge til universitetsutdanning, og kva type jobb det er mogeleg å sikte seg inn mot. I Sverige, til dømes, er det slik at born som går i Särskolan eller Träningskolan, ikkje får undervisning i matematikk (Ljungblad, 2006).

Første del av prosjektet var retta mot undersøkingar av gjeldande testpraksis i dei sju landa som Daffodil-prosjektet har partnerar i: Belgia, Sverige, Ungarn, Portugal, Romania, Noreg og Dei britiske Jomfrøyane. Vi såg på kva typar testar som er vanleg å bruke, og i kva grad dei som gjennomfører testane, lærarar og foreldre er nøgde med dagens praksis. Dette vart gjort på ulike måtar: Spørjeskjema i online og papirformat, semi-strukturerte intervju via telefon og ansikt-til-ansikt, individuelle og i grupper. Resultata synte i grove trekk at:

- Statistiske standardiserte psykometrisk testar (testar fundert på ein føresetnad om stabilitet) av intellektuell og språkleg fungering var mest vanleg (95%), med WISC-III som den mest brukte testen.
- Mindre enn 5% av totalt antal 186 informantar brukte formativ kartlegging (kartlegging med føremål å bidra til endring) og observasjon i barnehage/skule for å avdekke lærings- og utviklingspotensial på ein prosessorientert måte.
- Rapportert svakheit ved dagens praksis omfatta

mangel på tid, kompetanse, materiell, samarbeid og oppfølging.

- Kartlegging vart i hovudsak brukt for å avgjere behov for spesialundervisning, spesialskule eller institusjonsplassering, avhengig av om vedkommande land har inkluderande opplæring eller ikkje.
- Foreldre var nøgde med kartlegging av statisk kartlegging av borna sine funksjonar når føremålet var å hjelpe barnet, men lite nøgde med negativ vinkling i rapportar.
- Mangelfull kvalitet på tilråding om tiltak var ei hovudinnvending frå lærarar og foreldre.

Når det gjeld dagens praksis, konkluderer prosjektgruppa med at standardiserte psykometrisk testar ser ut til å føre til barrierar for læring når det er brukt på ein deterministisk måte, eller for å predikere framtidig funksjon (www.daffodilproject.org/newsletter/newsletter2010/daffodil-newsletter.html). På grunn av ulike føresetnader i partner-organisasjonane i dei ulike landa (universitet i Belgia, Portugal, Ungarn og Romania; PP-kontor i Belgia og Sverige; private kompetansesenter i Sverige og Noreg), vart undersøkinga gjennomført på ulike måtar. Dette gjer det vanskeleg å samanlikne praksis i dei ulike landa.

Kartlegging i Noreg

I eit samfunn som har *ein skule for alle* som prinsipp, er det ikkje aktuelt å kartlegge for å sortere. Vi kan seie at kartlegging hjå oss har til hensikt å syte for kunnskap som er nødvendig for å gje born og unge best mogeleg hjelp for utvikling og læring. Vi har lange tradisjonar for kartlegging av vekst og språkutvikling hjå born i førskulealder, noko som har vore gjort i samband med 2- og/eller 4-årskontrollar i kommunehelsetenesta. Dette vert praktisert ulikt frå kommune til kommune, men frå staten si side er materiell for språk-screening for 2-åringar og 4-åringar gjort tilgjengeleg og tilrådd å bruke (Dahin og Horn, 2004; Hagtvet og Horn, 2005; Sosial- og helsedirektoratet 2006). Når vanskar vert oppdaga, er PPT sakkunnig instans. Den sakkunnige vurderinga skal seie noko om behovet for *spesialpedagogisk hjelp*, tilrå ressursar til gjennomføring av slik hjelp og gi retningslinjer for innhald og omfang av hjelpa så lenge

barnet er under skulealder. For born i skulen er mandatet å gjere same vurdering når det gjeld behovet for *spesialundervisning*. I begge tilfelle snakkar vi her om den delen av PP-tenesta sitt oppdrag som gjeld individretta arbeid.

Gjennom åra som har gått sidan vi fekk ei opplæringslov som gjeld for alle, har også lovgrunnlaget for kartleggingspraksis og spesialundervisning endra seg. I dag har vi ein tydeleg lovheimel for den sakkunnige vurderinga, til vanleg utført av PP-tenesta, som skal gje basis for vedtak om spesialundervisning og eventuelt avvik frå den felles læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2009b; opplæringslova, 1998). Der tyder at dagens praksis i vårt land inneber å kartlegge for å identifisere behov for spesialundervisning, og seie noko om korleis undervisninga bør leggjast til rette for å møte barnet sine behov, og i kva omfang. Både for førskuleborn og skuleelevar er det ansvarleg styresmakt (kommune/fylkeskommune) som har ansvar for å leggje til rette både det fysiske og det psykososiale skulemiljøet, slik at det høver for alle som går der.

Spørjeundersøking som gjeld bruk av testar/ dynamisk kartlegging i Noreg PPT har ein nøkkelrolle når det gjeld kartlegging, gjennom mandatet dei har til å gjennomføre sakkunnige vurderingar av born og unge sine opplæringsbehov. For å få informasjon om dagens testpraksis i PP-tenesta, sende vi ut eit enkelt spørjeskjema til alle PPT-kontor i landet. Vi ynskte fyrst og fremst å få eit oversyn over bruken av dynamisk kartlegging. Samtidig ynskte vi å sjå på bruk av ulike testar saman med utdanningsbakgrunn og geografisk plassering.

Metodiske vurderingar Sjansane for å få svar vart vurdert som eit kritisk punkt, og det vart difor utarbeidd fire enkle spørsmål som det skulle vere nogeleg å gje svar på utan å bruke tid til å lette fram dokumentasjon etc. For å få eit oversyn over kva testar som vert mykje brukt, vart det valt å spørje om kva testar informanten hugsar å ha brukt dei siste tre månadene. Det tyder at informasjonen som vert henta inn kan vere noko unøyaktig, men det vart likevel vurdert til å gje eit oversyn over testpraksis *hjá dei som svarte* på undersøkinga. For å fange opp bruk av dynamisk kartlegging vart det valt å bruke eit lenger tidsintervall i dette spørsmålet,

slik at også sjeldnare bruk kunne bli registrert. For å kunne samanlikne førekomst av dynamisk kartlegging med førekomst av andre testar, vart førekomst av desse rekna ut pr. tre månader.

Spørsmåla var fylgjande:

1. Kva fylke kjem du frå?
2. Kva testar kan du hugse å ha gjennomført i løpet av dei tre siste månadene?
3. Kor mange gonger har du brukt dynamisk kartlegging i løpet av det siste året?
4. Kva utdanning har du?

I dei fleste tilfelle vart også kjønn registrert. Spørsmåla vart sendt via e-post til alle PPT-kontor i landet (386), på den e-postadressa kontora er registrert med hjå Adlex, som har eit årleg oppdatert adressesystem for skuleverket.

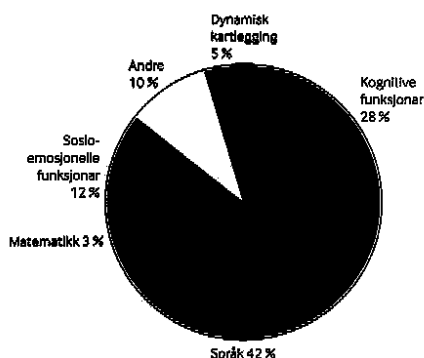
Det kom inn 17 svar frå enkeltpersonartilsetti PP-tenesta. Dette tyder at spørjeundersøkinga ikkje er representativ, og det er umogeleg å generalisere resultatane. Det kan likevel vere interessant å sjå på korleis bruken av testar ser ut hjå dette utvalet, særleg når det gjeld førekomst av dynamisk kartlegging, og når det gjeld tendensar til samanheng mellom utdanningsbakgrunn og type testar som vart brukt. Det kan også vere interessant å sjå på om det er tendens til at særskilde utdanningsgrupper innan PP-tenesta har svart. For å kunne seie noko om praksis hjå gruppa av informantar, vart testane som var rapportert brukt, samla i seks kategoriar, der dynamisk kartlegging var den eine. Dei andre kategoriane var som vist i figur 1 testar som gjeld kognitive funksjonar / generelle evnetestar, testar som gjeld språkutvikling, testar som gjeld matematikk, og testar som gjeld sosio-emosjonell fungering. Kategorien andre vart brukt om testar som ikkje er så hyppig brukt, eller som er vanskeleg å kategorisere. Talet på tilfelle av dynamisk kartlegging vart forholdsrekna for å kunne samanliknast med dei andre kategoriane.

Resultat av undersøkinga

Bruk av testar Svare viste at det er svært mange testar i bruk i PP-tenesta. Syner bruk av testar i informantgruppa. Diagrammet syner prosentdelen av kvar testkategori, når det totale antal testar som er rapportert er 100 %.

Intervensjon og tiltak er like viktig som kartlegginga.

TESTKATEGORIER



Figur 1: Bruk av testar i informantgruppa.

5 % av gjennomførte testar vert av informantane sjølve vurdert som dynamiske. 21 av 47 informantar rapporterte å ha brukt dynamisk kartlegging. Dei fleste av dei rapporterer om få tilfelle der dynamisk kartlegging vart brukt. Ein informant rapporterte å ha brukt dynamisk kartlegging 40 gonger, noko som utgjer ein stor del av det totale antallet.

Dynamisk kartlegging i norsk PPT-kvardag Mange av informantane som hadde brukt dynamisk kartlegging, kom med kommentarar til dette. Desse kan vere med og kaste lys over fenomenet dynamisk kartlegging, slik det er forstått i norsk PPT-kvardag, og nokre utsegnar er difor referert:

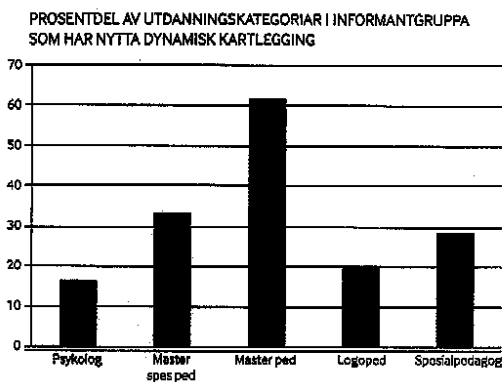
- *Det hender at ein spør eit spørsmål eller to ut over «take», utan å skåre dei.*
- *Vi manglar reiskap for dynamisk kartlegging. Eg brukar «testing-the-limit» ved bruk av standardiserte testar (WPPSI etc).*
- *Eg fortset ofte med dynamisk kartlegging når barnet ikkje kjem vidare på eiga hand, for å sjå om barnet kan gjere meir med litt hjelp. Eg gir ikkje poeng for dette, men det gtr informasjon som er viktig for tiltak.*
- *Dynamisk kartlegging av matematikkunnskap og*

ferdigheiter er brukt ein del gonger. Labyrinttest av indre motivasjon (Haywood), Seria-Think (Tzurle). ACFS (Application of Cognitive Functioning Scale, Lidz & Jepsen).

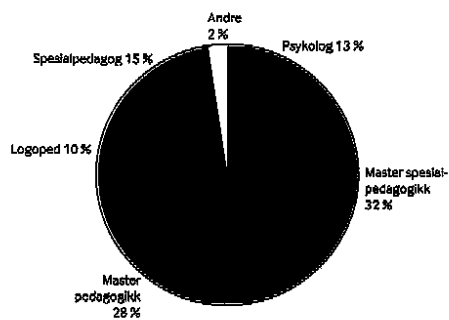
- *Eg brukar dynamisk kartlegging når det gjeld matematikkunnskap, til dømes Olav Lundes kartleggingsmaterieill og andre matematikktestar på ein dynamisk måte.*
- *Tig brukar Kåre Johnsen på ein dynamisk måte, det same med Myhres matematikktest, og Øverbytesten.*
- *Dynamisk arbeid med førskuleborn blir ofte teke vare på i samarbeid med barnehagen. Eg identifiserer ofte vanskar og behov med statisk testing. Etter seks veker med gjennomføring av tilrådde tiltak, evaluerer vi og endrar etter behov.*
- *Har ikkje brukt dynamisk kartlegging, men har somme gonger brukt standardiserte testar mindre strengt, for å sjå kor mykje hjelp som trengst for å løyse eit problem.*

Utdanning og dynamisk kartlegging. Figur 2 syner prosentdelen innan kvar utdanningskategori i informantgruppa som rapporterte å ha brukt dynamisk kartlegging. Vi ser at det er ein markert større del i kategorien master i pedagogikk, og berre små variasjonar i dei andre kategoriene.

Det er ikkje nok i undersøkinga som byder på at dynamisk kartlegging generelt sett er utført i PP-tenesta.



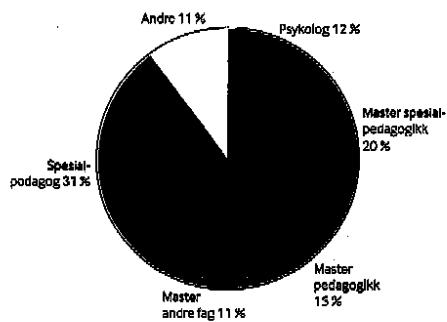
Figur 2: Utdanningskategori og bruk av dynamisk kartlegging



Figur 3: Utdanning i Informantgruppa

Utdanning i informantgruppa. Utdanning i informantgruppa har avgrensa interesse som sjølvstendig informasjon. Når det er teke med, er det for å syne korleis bruk av dynamisk kartlegging i dette utvalet fordeler seg på dei ulike utdanningane, og for å sjå på kva utdanningsgrupper som har svart. (Kategorien spesialpedagog gjeld spesialpedagogar utan master. Kategorien logoped er her brukt om del som har «gammal» logopedutdanning. Logopedar som har master i spesialpedagogikk er her inkludert i denne kategorien.)

Nordlandsforskning gjennomførte i 2008 ei større undersøking av PP-tenesta (Fylling og Handegård, 2009). Denne undersøkinga har eit heilt anna format enn spørjeundersøkinga som her er referert, og trass i at heller ikkje denne undersøkinga har høg nok svarprosent til å vere representativ, så må ein føresetje at deira funn gir eit betre bilete av fordeling av utdanningsbakgrunn i PP-tenesta.



Figur 4: Utdanning i PPT, Nordlandsforskning

Ved å samanlikne utdanningsbakgrunn i desse to undersøkingane, ser ein samanfallet for somme utdanningsgrupper, medan det er vesentlege skilnader for andre. Vår spørjeundersøking har høgare førekommst av informantar med master i pedagogikk og spesialpedagogikk og lågare av spesialpedagogar og andre utdanningsgrupper enn det som ser ut til å vere gjennomsnittet i PP-tenesta. Andelen psykologar er tilnærma lik i dei to undersøkingane. Ein høgare svarprosent for PP-rådgjevarar med utdanning på masternivå i pedagogikk eller spesialpedagogikk i vår undersøking, kan vere ein indikasjon på at desse gruppene har ein høgare motivasjon for å svare på ei undersøking som gjeld dynamisk kartlegging.

*Dynamisk kartlegging i norsk kartleggingsmaterieill. 3 av 47 informantar i denne undersøkinga har brukt Språk 6-16 (Frost & Ottem 2006, 2010), norsk kartleggingsmaterieill for språk og underliggjande ferdigheiter, men ingen av dei rapporterer om dynamisk bruk av dette materieillet. Språk 6-16 har med rettleiing for korleis ein kan arbeide dynamisk ut frå testen for å utvikle best moglege tiltak for barnet det gjeld. Dei vel å bruke eit anna design enn det dei kallar *sandwich-modellen*, (pretest – undervisning – posttest), fordi erfaring har vist at born med språkvanskar har behov for meir enn ei kort undervisningsøkt som del av kartleggingsprosedyren for å få permanent effekt (Frost og Ottem 2010). Dei tilrår å bruke ein modell med fylgjande element:*

- Test eller screening for å få eit oversyn over barnets behov.
- Dynamisk oppfølging der ein undersøker barnets læringspotensial.
- Vurdering av undervisning, med undervisningsforsøk (pretest – undervisning – posttest).
- Tilråding om undervisning basert på vurderinga.
- Evaluering, oppfølging, justering.

Ein kan undre seg over at det i informantgruppa ikkje er eksempel på dynamisk bruk av Språk 6-16. Ei årsak kan vere at opplegget som er skissert er tidskrevjande, og mange PPT-tilsette opplever tidspress og lite rom for individretta arbeid ut over sakkynndighetsarbeid (Fylling og Handegård, 2009).

Det er ikkje noko i undersøkinga som tyder på at dynamisk kartlegging generelt sett er utbreidd i PP-tenesta, og manglande kompetanse på feltet kan også vere ei mogleg forklaring. I så fall har ein her eit godt materieill å arbeide med for å skaffe seg kompetansc.

Oppsummering og drøfting.

I denne gruppa av informantar ser det ut til å vere lite bruk av dynamiske testbatteri. Der er berre eitt eksempel på at det er rapportert bruk av dynamisk kartlegging av kognitive funksjonar med prosedyrar som dei vi finn hjå Carol Lidz og Tzuriel sine dynamiske testar. Feuerstein sine instrument er ikkje rapportert brukt i det heile. Det ser ut til å vere ein tendens til å forstå dynamisk kartlegging som det å endre prosedyrar for standardiserte testar. Fleire av informantane gir uttrykk for at dei i enkelte tilfelle går vidare etter at avslutningsregel for testen er møtt. Dette blir gjort for å sjå om barnet kjem vidare med litt hjelp, for å kunne bruke slik informasjon i tilråding om tiltak. Det er og eksempel på informantar som generelt vel å endre prosedyre, ta eit utval av deltestar, og på ein slik måte bruke ein standardisert test dynamisk. Dette er etter vår vurdering ikkje i tråd med internasjonale retningslinjer for testetikk – men vidare drøfting av det er ikkje teke med her.

Matematikkartlegging er området som oftast er nemnt som tema for dynamisk kartlegging.

Dynamisk kartlegging og utdanningsbakgrunn. 60 % av PP-rådgjevarar med master i pedagogikk rapporterer i denne undersøkinga at dei har brukt dynamisk kartlegging (figur 2). Tilsvarende prosentdel i andre utdanningsgrupper er markert lågare (master spesialpedagogikk 32 %, spesialpedagogar 28 %, logopedar 20 % og psykologar 16 %). Vi har ikkje spurt om grunnen til val av dynamiske metodar for kartlegging. Vi velt difor ikkje om dette skuldast at pedagogikkutdanninga gir kompetanse som høver betre saman med tenkinga bak dynamisk kartlegging, om det speglar at denne gruppa ikkje har kompetanse for å bruke standardiserte testar eller om det er andre grunnar til dette.

Våre funn samanlikna med Nordlandsforskning viser at PP-rådgjevarar med utdanning på masternivå i pedagogikk og spesialpedagogikk har nær dobbelt så stor frekvens i vår

undersøking som deira prosentdel av tilsette i PP-tenesta skulle tyde på (gitt at Nordlandsforskning si undersøking gir eit rett bilete av dette). Ei mogeleg forklaring på dette kan vere at dynamiske kartleggingsmetodar har vore handsama på ein annan måte i desse utdanningane enn i dei andre. Dynamisk kartlegging stiller og andre krav til kompetanse enn det standardiserte gjer. Innsikt i statistiske metodar og bruk av slike er viktig kunnskap når ein skal bruka standardiserte testar, saman med innsikt i tolkingsmanualar knytt til den enkelte test. Ved bruk av dynamisk kartlegging må ein ha «tolkingsmanualen» som del av sin kompetanse, slik at ein kan hente rett informasjon ut av barnet sine handlingar, tilpasse neste steg ut frå denne, og trekke rette konklusjonar om kva dette betyr for barnet sine læreprosessar vidare.

Kartlegging i ein skule for alle. I informantgruppa som har svart i vår undersøking, er kartlegging av språk det som førekjem oftast. I denne kategorien er inkludert både generell kartlegging av språk (Reynell, ITPA, TROG, BPVS, språk 6-16) og kartlegging meir direkte retta mot lese- og skrivevanskar (Logos, Aston Index, Språk 6-16). I dette skil Noreg seg frå det som elles synte seg å vere vanleg praksis i dei andre landa. I utvalet samla er 95 % av testane som er brukt evnetestar, med WISC III som den dominerande. Vi veit ikkje grunnen til denne skilnaden, men ei optimistisk tolking kan vere at PP-tenesta i vårt land i større grad kartlegg for å kunne gje tilråding om tiltak, og med barns læring heller enn diagnostisering som siktemål.

Dynamisk versus standardisert kartlegging sett i høve til inkluderingsperspektivet. Daffodil-prosjektet har som føresetnad at dynamisk kartlegging i større grad enn standardiserte testar bidreg til å inkludere alle born i ein felles skulekvardag. Ut frå norsk historie frå 1976 til i dag, kan det vere grunn til å hevde at kartleggingspraksis har spelt ein liten rolle, samanlikna med lovgjeving og systemarbeid som har vore gjennomført i desse åra. Funn i denne undersøkinga er i samsvar med ein slik konklusjon. Vi har ein inkluderande skule, men dynamisk kartlegging har vore nytta i liten grad. Heller enn å seie at ein bestemt testpraksis har ført til ein inkluderande skule, kan ein seie at ein skule for alle kan hende har ført til endringar i testpraksis. Når spørs-

målet som vert stilt er *Korleis kan vi hjelpe dette barnet til å lære best mogeleg?* – blir det ikkje lenger så interessant å finne eit tal for barnet sine prestasjonar på ulike testoppgåver, men heller å få informasjon om korleis barnet lærer. Kan hende dette er noko av forklaringa på at Das*Naglieri Cognitive Assessment System (CAS) (Das & Naglieri, 1997) har blitt mykje brukt i Noreg etter å ha vore tilgjengeleg med norsk oversetjing i forholdsvis kort tid (569 deltakarar på sertifiseringskurs 2008-2011, 165 CAS-testar er selt, kjelde Pedverket Kompetansc, februar 2011). CAS er ein standardisert test, som gir informasjon om kognitive prosessar slik desse er beskrive av den russiske nevropsykologen Luria (Luria, 1973).

I ein skule for alle er informasjonen ein får ut av kartlegging viktigare enn om testen som vert brukt har dynamiske eller standardiserte testprosedyrar. At alle born har rett til like vilkår når det gjeld utdanning, og at alle skal ha rett til å gå på skule i lag med jamaldringane sine, er verdlar som vårt samfunn har basert politiske vedtak på. Det er kjekt å vere førebilete for andre land i Europa når det gjeld å ha realisert ein skule for alle. Vi hadde neppe vore der vi er i dag om ikkje lovgjevinga hadde tvinga oss til det. Ein skule for alle er utfordrande, også her hjå oss, og sterke royster hevdar at vi har gått for langt. Den diskusjonen skal vi ikkje ta her. Derimot kan vi trygt slå fast at arbeidet med å finne både kartleggings- og undervisningsmetodar som gjer oss endå betre i å møte og legge til rette for læring for kvart einaste barn og kvar einaste ungdom, aldri kjem til å ta slutt.

NOTE

- 1 Daffodil står for *Dynamic Assessment of Functioning Oriented at Development and Inclusive Learning* (www.daffodilproject.org). Daffodil er eit samarbeidsprosjekt mellom universitetet i Antwerpen, Szeged, Evora og Cluj; Ministry of Education i British Virgin Islands, Elevhålsan i Östersund, Skolutveklarna i Sverige, og Pedverket Kompetansc, Voss. Prosjektet er støtta av EU under Comenius-programmet Lifelong Learning.

LITTERATUR

- BIRTA-SZÉKELY N., DEMETER K., LEBEER, J.** (Ed.). (2009). *Assessment re-assessed: current assessment practice in Europe: weaknesses, strengths and needs*. Cluj-Napoca: Babes-Bolyai University.
- BRODY, N.** (1992). *Intelligence*. San Diego, CA: Academic Press.
- BRONFENBRENNER, U.** (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–551.
- BRUNER, J.S.** (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, Vol. 64, No. 2, p.123–152
- BUDOFF, M., MESKIN, J. & HARRISON, R.G.** (1971). An educational test of the learning potential hypothesis. *American Journal of Mental Deficiency*, 76, 159–169
- DALIN, A.L. & HORN, E.** (2004). *SPRÅK 4*. Bergen: Designtrykkeriet AS
- DEARY, I. J., AUSTIN, J.A. & CARYL, P.** (2000). Testing versus understanding human intelligence. *Psychology, Public Policy and Law*, Vol. 6, No. 1, 180–190.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., HAYWOOD, H. C., HOFFMAN, M. & LENSEN, M.** (1985). *The learning potential testing device (LPAD): Examiners' manual*. Jerusalem, Israel: Hadassah-Wizo Canada Research Institute.
- FEUERSTEIN, R., RAND, Y., LENSEN, M. R., KANIEL, S. & TZURIEL, D.** (1987). Prerequisites for testing of learning potential: The LPAD model. I. C.S. Lidz (Ed.). *Dynamic testing* (pp. 35–51). New York: Guilford Press.
- FLANAGAN, D.P. & KAUFMAN, A.S.** (2009). *Essentials of WISC-IV Assessment*. John Wiley & Sons, Inc.
- FROST, J. & OTTEM, E.** (2010). *Språk 6–16. Screeningtest*. Statped, Bredtvet Kompetansesenter, Oslo
- FYLING, I. & HANDEGÅRD, T. L.** (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Nordlandsforskning – NF-rapport nr. 5
- GRIGORENKO, E. & STERNBERG, R.J.** (1998). Dynamic Testing. *Psychological Bulletin*, 124, 75–111.
- GÜTHKE, J.** (1977). *Zur Diagnostik der intellektuellen Lernfähigkeit*. Assessment of intellectual learning potential. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- HAGTVET, B. E. & HORN, E.** (2005). *SATS (Screening av 10-åringars Språk)*. Håndbok. Bergen: Designtrykkeriet AS.
- HANSEN, A.** (2000). Hva innebærer dynamisk testing? *Skolepsykologi*, nr. 1.
- HESSELS, M.G.P.** (2009). Estimation of the Predictive Validity of the HART by Means of a Dynamic Test of Geography. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol. 8, No 1, pp 5–21.
- HESSELS-SCLATTER, C. & HESSELS, M.G.P.** (2009). Clarifying Some Issues in Dynamic Assessment; Comments on Karpov and Tzuriel. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol. 8, No 3, pp 246–251.
- KAUFMAN, A.** (2009). IQ Testing 101. I: J. C. Kaufman (Ed.): *The Psych 101 series*. Springer Publishing Company.
- KOZULIN, A.** (2009). New Reference Points for Dynamic Assessment (DA): A Commentary on Karpov and Tzuriel. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, Vol. 8, No 3, s 242–245.
- LEBEER, J.** (1998). How much brain does a mind need? Scientific, clinical and educational implications of ecological plasticity. *Developmental medicine and child neurology*, 40:4, p. 352–357.
- LEBEER, J., JÁNOS R.** (2005). Cognitive assessment as tool for exclusion or inclusion *Erdélyi pszichológiai szemle (Transylvanian Journal of psychology)*, p. 1–5.
- LIDZ, C.S.** (Ed.). (1987). *Dynamic testing: An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press.
- LJUNGBLAD, A.L.** (2006). *Matematik. en mänsklig rättighet*. Sverige: Argument Förlag
- NAGLIERI, J.** (1997). IQ Knowns & Unknowns. *American Psychology* s. 75–76.
- OPPLÆRINGSLOVA, LOV 1998-07-17 NR 61:** Lov om grunn-skolen og den videregående opplæringsla http://www.lovdata.no/all/ht-19980717-061.html
- RESING, W.C.M.** (1993). Measuring inductive reasoning skills: The construction of a learning
- POTENTIAL TEST. I: J.H.M. HAMERS, K. SIJTSMA, & A.J.J. M. RUIJSSENAARS** (Ed.), *Learning potential testing*, pp 219–242. Amsterdam: Swets & Zeitlinger
- ROGOFF, B. & WERTSCH, J.V.** (1984). *Children's learning in the «zone of proximal development»*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROID, G. & MILLER, L.C.** (1997). *Leiter international Performance Scale-Revised (Leiter-R)*.
- RUIJSSENAARS, A.J.J.M., CASTELIJNS, J.H.M. & HAMERS, J.H.M.** (1993). The validity of learning
- POTENTIAL TESTS. I: J.H.M. HAMERS, K. SIJTSMA & A.J.J.M., RUIJSSENAARS** (Eds.), *Learning potential testing*, pp. 69–82. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- SOSIAL- OG HELSEDIRIKTORATET** (2006). *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*. Oslo
- TOGLIA, J. & CERMAK, S.A.** (2009). Dynamic Assessment and Prediction of Learning Potential in Clients with Unilateral Neglect. *American Journal of Occupational Therapy*, 63 (5), 569–79.
- TZURIEL, D.** (2001). *Dynamic Assessment of Young Children*. New York: Kluwer Academic.
- TZURIEL, D. & HAYWOOD, H.C.** (1992). The development of interactive dynamic approaches for assessment of learning potential. I: H.C. Haywood & D. Tzuriel (Eds.), *Interactive assessment* pp. 3–37. New York: Springer-Verlag.
- UTDANNINGSDEPARTEMENTET** (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2009). *Veiledning til spesialundervisning*.
- VYGOTSKY, L.S.** (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press. (Original work published 1934).
- VYGOTSKIJ, L.S.** (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WECHSLER, D.** (2003). *Wechsler's Intelligence Scale for Children – Fourth Edition*. San Antonio: Pearson.
- ZOLTAN, B.** (2007). *Vision, Perception and Cognition: a Manual for the Evaluation and Treatment of the Adult With Acquired Brain Injury*. New Jersey: Slack incorporated.