

spesialpedagogikk 0418

28

Spesialpedagogikk -
gamle myter og nye muligheter

14

Spesialpedagogikk for
fremtidens skole

04

Individ- og systemrettet
arbeid i PPT



Ny stortingsmelding i 2019



Ellen B. Ruud

Leder

Høsten 2019 legges det frem en ny stortingsmelding som skal hete "Tidlig innsats og inkluderende fellesskap". Kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner uttalte i den forbindelse at det nå er viktig å løfte alle elever, særlig de barna med svakest utgangspunkt.

Som forarbeid til denne stortingsmeldingen, ble det i mars 2017 oppnevnt en ekspertgruppe ledet av Thomas Nordahl bestående av fagpersoner og forskere innen barnehage og skole. Deres mandat var å lage en rapport med forslag om hvordan barn og unge som har behov for tilrettelagte tiltak, får et pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og opplever økt inkludering i barnehage og skole. Rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» ble overlevert kunnskaps- og integreringsministeren 4. april i år.

Nå er høringsrunden over, og reaksjonene så langt fra ulike fagmiljøer er ganske unisone. Rapporten har fått både ris og ros, men mye kritikk – især forslagene til tiltak. Diagnosebeskrivelsen er de aller fleste imidlertid enige i, dvs. at en stor andel av barn og unge som trenger ekstra støtte i barnehage og skole møter ansatte uten (spesial)pedagogisk kompetanse, at det ventes for lenge med å sette inn tiltak, at det er mangelfulle faglige mål og forventninger og at det er langt flere som trenger spesialpedagogisk hjelp, enn de som får det.

Ekspertgruppens forslag om fjerning av den juridiske retten til spesialundervisning, har imidlertid blitt møtt med massiv kritikk. For vil det å ta bort retten til enkeltvedtak bety at ressurser frigjøres slik at flere elever får hjelp? Elevene det gjelder må jo fortsatt utredes av fagpersoner med spesialpedagogisk kompetanse, og hvis ikke utredningen blir fulgt opp med gode tiltak utført av dyktige (spesial)pedagoger blir jo ikke situasjonen bedre enn det den er nå. Slik situasjonen er i dag, er det allerede lærermangel og altfor få lærere har spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse. Om kommunebudsjettene er stramme og den juridiske retten til spesialundervisning er fjernet – kan man da forvente at kommunen vil prioritere å gi de ekstra ressursene som trengs til de barna og elevene som trenger det mest?

Likevel er det svært positivt at vi nå får en engasjert faglig debatt om spesialpedagogikkens vilkår i barnehage og skole. Så får vi bare håpe at den nye stortingsmeldingen bidrar til, slik Sanner uttalte var et mål, at de elevene med svakest utgangspunkt virkelig blir løftet.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

ha@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr pr år

Gj.sn. opplag 7259 eks.

Copyright: Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 83
ISSN 0332-8457



66 ...Mor ønsket mest av alt at noen skulle «se ungen hennes».

04

**Individ- og systemrettet arbeid i PPT –
Er det behov for en alternativ begrepsbruk
og forståelse?**

Torill Moen



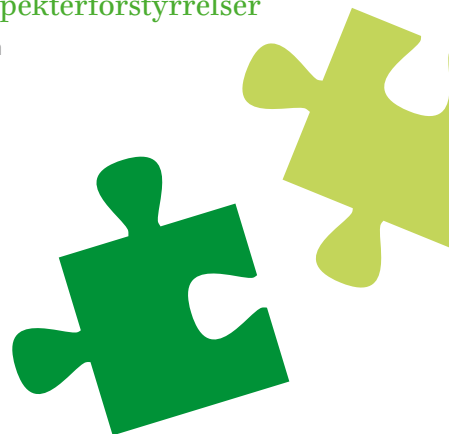
Fagfellevurdert artikkel

52

**Lærer-elevrelasjonen og elev-
engasjementet si rolle i spesial-
undervisninga for elever på 1.-4. steg**

Anne Randi Fagerlid Festøy

- 14 **Spesialpedagogikk for fremtidens skole, nye mål og ny mening**
Marit Uthus
- 24 **Spesialpedagogikk i et livsløpsperspektiv -
et nødvendig fagfelt for mestring i
hverdagen**
Sonia Muñoz Llort
- 28 **Spesialpedagogikk -
gamle myter og nye muligheter**
Marit Uthus
- 38 **Norske masterstudentar i spesial-
pedagogikk besøker spesialske i Riga**
Kirsten Flaten
- 42 **Trening i emosjonell kompetanse for
elever med autismespekterforstyrrelser**
Stian Orm og Cathrine Orm
- 68 **Bokmelding**
Kirsten Flaten



Individ- og systemrettet arbeid i PPT – er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse?

Med utgangspunkt i en mors innlegg i Adresseavisen settes det i denne artikkelen søkelys på individ- og systemrettet arbeid i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Artikkelforfatteren argumenterer for at tilnærmingene, kategorisk sett, representerer to forskjellige perspektiver, verdenssyn eller paradigmer, og at begge (på hver sine måter) reduserer kompleksiteten som ofte kjennetegner pedagogisk-psykologiske problemstillinger. I den sammenheng blir *helhetsperspektivet* introdusert og gjort rede for.

AV TORILL MOEN

Stine, mor til en liten pike, ble tidlig engstelig for at noe 'ikke stemte' med hensyn til datterens utvikling. Hun tok initiativ til å dele bekymringen med hjelpeapparatet. I *Ordet fritt*, Adresseavisen, 18. november 2016 skriver hun:

Jeg møtte Systemet (les: hjelpeapparatet) da hun var ett år og begynte i barnehage. Jeg mottok skuldertrekk og bagatellisering da jeg påpekte at hun trakk seg unna andre barn, og at hun rett og slett virket redd dem. Jeg følte meg stemplet som overbeskyttende og hysterisk. (...) Jeg måtte høre på alle fremtidsmulighetene jeg kanskje frarøvet henne dersom hun ble utredet og fikk en diagnose. Jeg måtte forholde meg til folk som antydte at jeg gjorde ungen min dyp urett, når det jeg egentlig ønsket var å hjelpe henne. (...) Jeg måtte tåle å bli mistrodd. Jeg måtte tåle å bli mistenkt som selve problemet.

Mors hensikt med teksten er å oppfordre 'systemet', det vil si hjelpeapparatet, til å «tro på foreldrene», til å lytte til det de sier, og til å møte dem når de er bekymret for barnet sitt. Stines uttalelser bekrefter forskning som viser at kvaliteten på samarbeid har betydning for foreldres opplevelse av trygghet og tillit til hjelpeapparatet (se for eksempel Anthun, 2000; Anthun & Manger, 2006). Samarbeid mellom foreldre og hjelpeapparat er et tema som alltid vil være aktuelt. Uten at det er Stines intensjon, åpner teksten imidlertid også opp for et annet viktig tema. Den setter søkelys på det vi kan kalle *individ-system-dikotomien*, hvor en bekymret mor ønsker at hjelpeapparatet skal se, utrede, finne ut av og forstå datterens atferdsuttrykk (fokus på individ), mens hjelpeapparatet responderer med å sette søkelyset på henne som mor



... kvaliteten på samarbeid har betydning for foreldres opplevelse av trygghet og tillit til hjelpeapparatet.

(fokus på systemet barnet lever i). 'Partene', representert ved mor på den ene siden og hjelpeapparatet på den andre, har med andre ord ulike (og forskjellige) situasjonsforståelser. Hjelpeapparatet er i denne sammenheng pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

PPTs arbeidsoppgaver er nedfelt i opplæringsloven. I §5-6 heter det at «Tenesta (PPT) skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det» (Lovdata, 2017). I litteratur om PPT blir dette forstått som et todelt (se for eksempel Hustad, Lødding, Fylling & Ulriksen, 2016), eller dobbelt mandat (Tveit & Cameron, 2012), hvor det første, omtalt som *systemrettet* arbeid, innebærer indirekte arbeid med barn i form av forebyggende og foregripende innsatser i skoler og barnehager, og det andre mer direkte kontakt og ofte utredning med bruk av blant annet standardiserte tester. Dette blir omtalt som *individrettet* arbeid.

Selv om PPT med dette har et mandat som innebærer arbeid med både system- og individsaker, har nasjonale myndigheter gjennom flere år kommet med oppfordringer om at tjenesten skal jobbe mer systemrettet (og med det, mindre individrettet) (se for eksempel Kunnskapsdepartementet, 2009; 2011). Temaet i denne teksten er individ- og systemrettet arbeid i PPT. Begrepene blir presentert kategorisk og hver for seg, og målet er at dette kan bidra til økt bevissthet, samt se hva de representerer innholdsmessig og i praksis. Teksten avsluttes med en diskusjon hvor begrepet *helhetsperspektivet* blir introdusert og beskrevet. Først vil jeg ta for meg en kort gjennomgang av mulige årsaker til myndighetens fokus på systemrettet arbeid.

Bakgrunn og begrunnelser for fokus på systemrettet arbeid

Det er flere mulige grunner til myndighetenes oppfordring om mer systemrettet arbeid i PPT. Hustad mfl. (2016) diskuterer det i lys av ideologien og prinsippet om *inkludering*, betydningen av *forebygging* og *tidlig innsats* og *støttende læringsmiljøer*.

Inkludering er et overordnet prinsipp i en skole for alle. Prinsippet innebærer kontinuerlig arbeid med å tilpasse skoler og opplæring etter elevgruppens behov slik at man i størst mulig grad unngår segregering og utskilling av enkelt-elever. Dette er krevende prosesser, og PPT er forventet å være samarbeidspartnere i arbeidet. I Danmark, hvor Pædagogisk-Psykologisk Rådgiving (PPR) har tilsvarende utfordringer og forventninger som vår PPT, snakkes det om at tjenesten skal være en «inklusionsunderstøttende instans» og at PP-rådgivere skal være «inklusionsmedarbeidere» og «inklusionssparringspartnere» (Szulevicz & Tanggaard, 2015).

I samsvar med dette er det fra myndighetenes side også uttalte forventninger om at PPT skal bidra med forebyggende virksomhet og tidlig innsats i skoler og barnehager. Forebygging innebærer å forhindre at problemer oppstår, eller bidra til at de ikke utvikler seg ytterligere, og i Meld. St. 18 heter det at «Tidlig innsats må på den ene siden forstås som innsats på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og på den andre siden som tiltak som settes inn når problemer avdekkes eller oppstår (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 65). Forebygging og tidlig innsats innebærer med andre ord en forventning om at PPT skal være proaktiv i sitt samarbeid med skoler og barnehager. Den samme tankegangen synes å ligge til grunn for fokuset på læringsmiljø. Med begrunnelse i forskning (se for eksempel Hattie, 2009; Nordahl, 2005), er det fra myndighetenes side et uttrykt ønske om at PPT skal støtte og bistå skoler og lærere i utvikling av gode læringsmiljø. De skal ikke oppleve å være alene i dette viktige arbeidet. I Meld. St. 18 heter det at det skal «(...) bygges et lag rundt læreren blant annet ved at PP-tjenesten kommer tettere på» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12). Forholdene som Hustad mfl. (2016) peker på her, kan omtales som politiske, verdi- og forskningsbaserte. I tillegg kan ytterligere forklaringer på myndighetenes ønske om mer systemrettet arbeid være både økonomisk og etisk begrunnet.

Skoleåret 2017–18 har 7,8 prosent av elevene i grunnskolen en sakkyndig tilråding som konkluderer med at de ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringsstilbudet alene, og at de dermed har rett til spesialundervisning. Tallet som er hentet fra Grunnskolens

Informasjonssystem (GSI), innebærer 49 366 barn og unge. Det vil være en åpenbar økonomisk gevinst om antallet elever med sakkyndig tilråding om spesialundervisning reduseres. Av de 7,8 prosentene barn og unge som har sakkyndig tilråding om spesialundervisning, er det sannsynligvis flere som har fått en diagnose. Med diagnosen følger oppfølging av både pedagogisk og noen ganger også psykologisk karakter. Målet er at dette skal være lærings- og utviklingsstøttende for den det gjelder. Samtidig vet vi at en diagnose kan få identitetsmessige konsekvenser, da den kan komme til å bli den dominerende fortellingen om barnet eller ungdommen det gjelder (Skovlund, 2012). Når en lærer snakker om sine elever, kan hun for eksempel komme til å si «Jeg har en ADHD'er i klassen», eller «Han er en Tourette». Diagnosen blir med andre ord det som identifiserer og definerer barnet, noe som kan få negative følger i både et kortsiktig og langsiktig livsperspektiv.

Til tross for solide begrunnelser for mer systemrettet arbeid, er det imidlertid fortsatt slik at PPTs arbeid i hovedsak retter seg mot enkeltindivider. Sakkyndighetsrollen, som er rettslig forankret, kan være én av grunnene til det (Hustad & Fylling, 2012; Hustad mfl., 2016). Flere har også hevdet, påpekt og vist til at PPTs legitimitet, identitet og kompetanse i all hovedsak har vært knyttet til sakkyndighetsrollen og dermed (tradisjonelt) individrettet arbeid (se for eksempel Idsøe, 2003; Solvoll, 2000). For å bidra til ønsket dreining i retning mer systemrettet virksomhet har nasjonale myndigheter derfor gjennom flere år bevilget midler til kompetanseheving og etter- og videreutdanning av ansatte i PPT. Det startet med det nasjonale kompetanseutviklingsprogrammet SAMTAK (2000–2003), hvor én av målsettingene var å styrke tjenestens kompetanse i systemrettet arbeid. Ett av forskningsspørsmålene i evalueringsrapporten var «Medfører styrkingen i PP-tjenesten en dreining mot mer systemrettet arbeid?» Evalueringen viste at den ønskete dreiningen var vanskelig å gjennomføre (Lie, Tharaldsen, Nesvåg, Olsen & Befring, 2003). Årsakene var flere. Det manglet ikke på forståelse og positiv vilje blant PP-rådgivere. Det som tok tid og bandt dem til tradisjonelt (individrettet) pedagogisk-psykologisk arbeid, var arbeid med sakkyndige utredninger. Rapportens konklusjon ble bekreftet av flere studier (Idsø 2003, 2006; Idsø mfl., 2008).

Nasjonale myndigheter fortsatte imidlertid med krav om mer systemrettet arbeid i PPT, og dette sto også sentralt i prosjektet Faglig Løft for PPT (2008–2012)¹. I evalueringsrapporten heter det at det ikke synes «(...) å være noen klar sammenheng mellom videreutdanningen og systemrettet arbeid i PP-tjenesten» (Hustad & Fylling, 2012, s. 117).

I det pågående prosjektet, Strategi for etter- og videreutdanning i PPT (SEVU-PPT), er det fortsatt et uttrykt mål om «å styrke kompetansen til dei tilsette, og bidra til *auka fokus på systemretta arbeid i PPT*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, min utheving). Kursene som tilbys PP-rådgivere og ledere er dermed utviklet og gjennomført med tanke på å nå dette målet (Lund, 2015). I første delrapport av evaluering av SEVU PPT (Hustad mfl., 2016) konkluderes det med at «(...) man ikke kan forvente særlige resultater i form av mer systemrettet arbeid dersom ikke strategien utvikler bedre virkemidler (...)» (s. 8). I tillegg påpekes at «Det eksisterer ingen entydig forståelse av hva begrepet systemrettet arbeid betyr. Begrepet er ganske overordnet, og så lenge det ikke er konkretisert, åpner det for mange tolkningsmuligheter for aktørene i fagfeltet.» (s. 7). La oss under se nærmere på hva individ- og systemperspektivene innebærer og representerer.

Individ- og systemperspektiv

Stine var bekymret for barnet sitt, og hun ønsket at hjelpeapparatet skulle finne ut av denne bekymringen. Sitatet innledningsvis viser at hun opplevde det vanskelig å bli hørt. Hun sier videre:

Jeg måtte tåle å bruke all tid og energi på å få noen til virkelig å se ungen min (...) Jeg måtte forholde meg til lange ventelister. Til brutte tidsfrister. Til vissheten om at hun, ungen min, det viktigste i verden, ville havne lenger bak i systemet dersom jeg ikke ga alt jeg hadde for å sikre at hun ikke ble glemt.

Mor ønsket mest av alt at noen skulle «se ungen hennes». I faglitteraturen blir individperspektivet også omtalt som et patologisk eller medisinsk perspektiv (se for eksempel Hausstätter, 2007). Grunntanken er at barnets symptomer eller uttrykk hovedsakelig skyldes forhold hos eller i barnet. Det kan blant annet dreie seg om kognitivt funksjonsnivå, språkvansker, generelle eller spesifikke lærevansker som for

eksempel lese- og skrivevansker eller matematikkvansker. Det kan også dreie seg om ulike former for syns- og hørselsvansker. Diagnostiske termer som for eksempel autismespekterforstyrrelser, ADHD, og Tourette syndrom hører til innenfor dette perspektivet. Gjennom flere tiår er det utviklet mye erfarings- og forskningsbasert testmateriale som hovedsakelig har et individfokus. Det finnes slik kartleggingsverktøy når det gjelder grunnleggende kognitive funksjoner, og det finnes tester for språkfunksjoner, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, minoritetsspråklige og så videre. Mange barn og unge får og har fått adekvat og tilpasset pedagogisk hjelp og støtte som følge av utredninger. I tillegg kan både foreldre og lærere føle lettelse i

den forstand at de forstår mer og blir bedre i stand til å hjelpe og støtte barnet. For PPT innebærer individperspektivet blant annet å ha oversikt over hva som finnes av kartleggingstester, og ha kompetanse (og noen ganger også sertifisering) i å utføre og analysere resultatene samt formidle dem slik at de blir forstått og tatt hensyn til i opplæring og undervisning. Ikke minst innebærer det en etisk bevissthet knyttet til hva en eventuell diagnose kan bety kortsiktig og langsiktig for barnet det gjelder.

Individperspektivet har fått mye kritikk. Én av innvendingene er utgangspunktet, det vil si at problemer primært anses å ligge hos eller i barnet. Kontekstuelle forhold som familie og oppvekst, opplæringstilbud i skole og barne-



Mor ønsket mest av alt at noen skulle «se ungen hennes».

hage er i bakgrunnen. Med et kategorisk individperspektiv blir disse forholdene underkommunisert, marginalisert og/eller tildekket. Og hva om problemet ikke ligger i barnet, men i konteksten rundt? En annen innvending er at perspektivet tar utgangspunkt i en mangel- og problemfokuseret tenkning, hvor antakelsen bygger på at man skal finne frem til barnets vansker for så å intervenere med kompensatoriske pedagogiske tiltak. Fokus på mangler og problemer kan innebære at barnets styrker og ressurser blir oversett og slik ikke tatt i betraktning. En tredje innvending er at individperspektivet kan føre til overdiagnostisering. I Danmark snakker for eksempel kritikere av individperspektivet (her omtalt som en testorientert tilnærming) om en patologisert tidsalder (Brinkmann, 2010). En fjerde innvending er at perspektivet representerer en lineær kausalitetsforståelse (Szulevicz & Tanggaard, 2015) hvor et problem eller en hendelse blir forstått som å være forårsaket av en tidligere hendelse. Dette innebærer igjen at man som PP-rådgiver blir betraktet som 'eksperten' som må utrede, teste, finne årsaken(e) til en gitt problematikk. Konsekvensen for PPT blir en reaktiv praksis med testing og diagnostisering for å finne ut om et barn har særlige behov og med det rett til spesialundervisning.

Med bakgrunn i den spesialpedagogiske historien her til lands er det lett å forstå noe av kritikken. Historien beretter om barn og unge som ble utredet med individorienterte tester, hvor følgene kunne bli segregering og ekskludering med tilhørende marginalisering og stigmatisering. I forlengelsen av dette finnes omfattende dokumentasjon på mangelfull opplæring og dårlig omsorg (særlig for dem som tilbrakte store deler av sin barndom og ungdom i institusjoner). Det er skrevet mye om dette i den spesialpedagogiske faglitteraturen (se for eksempel Befring, 2012; Dahlen, 2013), og det er viktig å huske denne historien. Den er viktig med tanke på inkludering samt for å forhindre at den ensidige, individfokuserede praksisen skal gjentas. Den er også viktig med tanke på å forstå ønsket om mer systemrettet arbeid i PPT.

Mens begrepet individperspektiv bidrar til at man først og fremst ser problemer eller lærevansker som forhold knyttet til barnet, bidrar begrepet systemperspektiv til at oppmerksomheten i all hovedsak rettes mot konteksten/

miljøet/systemet barnet er i. I NOU 2003:16 *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* blir dette tydelig: «En inkluderende skole stiller store krav til skolen. Når en elev ikke fungerer, er spørsmålet: Hva er galt med skolen? I den tradisjonelle skolen har spørsmålet vært: Hva er galt med eleven?» (Kunnskapsdepartementet, 2003, s. 85). Dette er klar tale. Når en «elev ikke fungerer», er det skolen og elevens opplæringstilbud det er noe «galt» med. Det ligger en optimisme og positivitet i et slikt (positivistisk) perspektiv. Bare systemet er godt nok, det vil si bare systemet legger til rette for gode læringsmiljøer og en god nok undervisning, vil alle eller mange problemer forsvinne. Logikken er enkel. Jo bedre en skole blir på å tilpasse opplæringen til elevmangfoldet, jo mindre vil behovet for spesialundervisning være. Ideelt sett vil svært få bli definert til å ha 'spesielle behov' da. For PP-rådgivere innebærer dette perspektivet kunnskap om skole og barnehage som organisasjon, kunnskap om innovasjons- og utviklingsarbeid, tett samarbeid med skoler og barnehager, innsikt i grunnleggende prinsipper som inkludering, tilpasset opplæring og likeverdighet, og, ikke minst, at de er kontekstsensitive i møter med lærere.

Mens kritikken mot individperspektivet lenge har vært massiv, er det per i dag ikke like mange som har analysert, utforsket og kritisert systemperspektivet. Ja, man kan si at det har fått forbausende lite kritikk, for er ikke også dette perspektivet, på samme måte som individperspektivet, ensidig, snevert og begrenset? Er det ikke en fare for at barn og enkeltelevers generelle og/eller spesifikke lærevansker og behov blir underkommunisert, tildekket, ja, kostet under teppet så å si, på grunn av at oppmerksomheten i all hovedsak rettes mot læringsmiljø, undervisning og/eller hjemmeforhold? I barnehager og skoler vil individuelle generelle og/eller spesifikke lærevansker alltid være en del av virkelighetsbildet. Kan det ikke være en fare for at individuelle lærevansker (om man kan kalle det det) blir privatisert med et kategorisk systemperspektiv? Og i forlengelsen av dette, kan det ikke også være en fare for at generell og spesifikk, forskningsbasert pedagogisk-psykologisk og spesialpedagogisk kunnskap og kompetanse ervervet gjennom flere tiår, forvitrer eller til og med forsvinner på grunn av det altoverskyggende fokuset på

Helhetsperspektivet ... gir ingen assosiasjoner til verken individ eller system.

systemer, systemperspektiv og systemrettet arbeid?

Vil det da ikke lenger være behov for kunnskap om for eksempel spesifikke lærevansker, dysleksi, dyskalkuli, ADHD, Tourette syndrom, autismspekterforstyrrelser og så videre. Vil disse kategoriene eller konstruksjonene, om man vil, forsvinne? Spørsmålene som stilles her, er relevante. I en gjennomgang av forskning på norsk PPT i tidsrommet 2000–2015, ble det funnet at kun seks av til sammen 24 studier hadde fokus på spesielle problemområder (Moen, Samuelsen, Sølvberg & Rismark, under trykking). Etter flere år med myndighetenes fokus på systemrettet arbeid, er en annen innvending at begrepet fortsatt oppleves å være for overordnet og diffust innad i PPT (Hustad et al., 2016). Til slutt, kan det også være en fare for at lærere i barnehager og skoler kan komme til å kvie seg for å søke hjelp til enkeltbarn, fordi det med utgangspunkt i et systemperspektiv ikke handler om barnet, men om undervisningen og skolen?

Diskusjon

Som perspektivene er beskrevet over, kan de sies å representere to forskjellige verdenssyn eller paradigmer. Det ene perspektivet har fokus på barnet, ungdommen eller individet, og det andre på konteksten, miljøet eller systemet som barnet lever i. Selv om perspektivene er ulike, har de likevel ett likhetstrekk. Begge reduserer kompleksiteten. Det første ved å utelukke miljøets betydning. Det andre ved å utelukke individuelle forhold. Skal vansker primært forstås med utgangspunkt i barnets kognitive og personlighetsmessige profil, eller i omgivelsene barnet lever i? Det er denne dikotomien Stines tekst innledningsvis uttrykker og illustrerer.

En *dikotomi* er noe som er delt i to og hvor de to delene står i motsetning til hverandre. Når noe blir forstått som enten det ene eller det andre, blir det liten eller ingen plass til nyanser, mellomløsninger eller både-og-perspektiver. Pedagogisk-psykologiske problemstillinger er imidlertid ofte komplekse. Det finnes sjelden umiddelbare, enkle løsninger, og et problem kan sjelden kun bli forstått innenfor rammene av ett perspektiv. Det er derfor flere som har forsøkt å advare mot dikotomien, enten-eller-tankegangen, som perspektivene representerer. Argumentet har vært at

man må ta både barnet (individet) og miljøet (systemet) i betraktning. For å unngå reduksjonisme og overforenklinger må man rette oppmerksomheten mot både barnet og opplæringstilbudet samt konteksten barnet er i. OECD foreslo allerede i 1994 et begrep som ga uttrykk for denne helhetstenkningen (som læringsteoretisk kan forankres i Bronfenbrenners økologiske modell eller i Vygotskys teori om læring og utvikling). Det ble kalt en *antropologisk modell* (OECD, 1994). Begrepet var for diffust. Det ga ingen umiddelbare assosiasjoner og ble følgelig heller ikke tatt i bruk. I fagmiljøer er senere begrepet *relasjonelt perspektiv* foreslått (se for eksempel Fasting, 2016; Haug 2016; Tangen 2012). Dette synes heller ikke å ha fått helt gjennomslag. Det er fortsatt og i all hovedsak systemperspektivet som synes å være mest politisk og faglig 'korrekt'.

Ord man bruker muntlig og/eller skriftlig, bidrar til at bevisstheten styres i én retning, og at andre mulige retninger kommer i skyggen eller forsvinner. På denne måten kan man si at ord har makt (de Shazer, 1994; Moen & Sølvberg, 2012). Begrepet systemperspektiv og det tilhørende ordet systemrettet arbeid gir tydelige assosiasjoner til kontekst og miljø. Det er naturligvis viktig å jobbe med utvikling av systemer og øke faglig og reell kompetanse på sikring av gode læringsmiljøer. Ja, det er svært viktig å arbeide allmennforebyggende og proaktivt. Problemet er ensidigheten dette fokuset kan representere og hvilke konsekvenser det kan få for barna det gjelder, samt for tradisjonell (individrettet) pedagogisk-psykologisk og spesialpedagogisk kunnskap og kunnskapsutvikling på kort og lang sikt. Hvis vi er enige om dette, trenger vi et begrep som kommuniserer tydeligere en helhetlig tilnærming til komplekse pedagogisk-psykologiske problemstillinger. Norge er ikke alene om å diskutere dette temaet (se for eksempel Nielsen, 2012). I Danmark foreslår Szulevicz og Tanggaard, (2015) *pragmatisk konsultasjon*, hvor pragmatisk refererer til en åpen tilnærming hvor forskjellige perspektiver benyttes, samspiller og utfyller hverandre. Konsultasjon innebærer et systemisk, relasjonelt og kontekstsensitivt utgangspunkt for pedagogisk-psykologisk arbeid. Grunnpremisset er at det største endringspotensialet ligger i barnets relasjoner fremfor utelukkende i barnet selv (Ibid.).

Pragmatisk konsultasjon er et teoretisk begrep som først og fremst kommuniserer innad i PPR. I Norge samarbeider PPT tett med skoler, barnehager, lærere, foreldre og også med barnet selv. Som Stines tekst illustrerer, kan samarbeid være risikabelt, skjørt og sårbart for alle disse partene. Slik jeg ser det, trenger vi et begrep som umiddelbart og intuitivt gir assosiasjoner til alle berørte for hvordan man kan forholde seg, snakke om, diskutere, utforske, analysere, forstå og finne mulige tiltak og løsninger. Med referanse til at det fortsatt er uklarerheter knyttet til forståelse av systemrettet arbeid (Hustad mfl., 2016), trenger vi ikke et nytt teoretisk begrep som må analyseres, defineres og utredes for å forstå hva det handler om.

I den sammenheng kan for eksempel *helhetsperspektivet* være et begrep som tilfredsstiller kravet til en slik umiddelbar og intuitiv forståelse. Begrepet er i denne sammenheng (gammelt) nytt, og det gir ingen assosiasjoner til verken individ eller system. Det står fritt. Det gir assosiasjoner til å tenke helhet og til å skape noe sammen, og det bygger på seks grunntanker.

Den første er en forståelse av at alle barn og unge trenger å bli sett og anerkjent og føle at de er en inkludert del av meningsfulle sammenhenger. Den andre er at alle barn og unge har ressurser og sterke sider, samtidig som de kan ha problemer (situasjonelle og/eller kroniske) av ulik karakter. Den tredje er at barnet eller den unge alltid forstås i lys av konteksten de befinner seg i. Den fjerde grunntanken innebærer at konteksten, miljøene barnet befinner seg i er av fundamental betydning for læring og utvikling. Den femte er at alle personer som er involvert i en sak er 'eksperter'. Barnet med sine unike opplevelser og erfaringer. Foreldre med sin kunnskap om barnet sitt, kontaktlæreren med kunnskap om klassen og konteksten barnet er i på skolen, om organisatoriske og didaktiske forhold knyttet til undervisningen, og hvordan barnet fungerer i faglige og sosiale sammenhenger. Spesialpedagogen med kunnskap om barnets eventuelle spesifikke lærevanske og hva som kan være hensiktsmessige og mulige allmenn- og spesialpedagogiske tiltak, og PP-rådgiveren med for eksempel utredninger, relevante begreper og perspektiver som fører til ytterligere forståelse av barnet og opplærings situasjonene barnet er i. De involverte er med

andre ord eksperter på hver sine områder, og slik gjensidig avhengig av hverandre. Den sjette grunntanken er at alle involverte er motiverte og innstilt på å bidra til mer forståelse og tiltak slik at barnet skal kunne erfare og oppleve en meningsfull hverdag i skole eller barnehage. Den siste grunntanken innebærer en forståelse av at enhver sak er individuell, situasjons- og kontekstavhengig. Det betyr å akseptere at det ikke finnes noen absolutte fasitsvar eller universalmetoder.

Oppsummering og avslutning

Med utgangspunkt i en mors tekst presentert innledningsvis samt myndighetenes krav om mer systemrettet (og mindre individrettet) arbeid i PPT, har tekstens omdreiningspunkt vært individ- og systemperspektiv på pedagogisk-psykologisk praksis. Hensikten har vært å bidra til økt bevissthet om hva begrepene representerer innholdsmessig og i praksis. Gjennomgangen har vist at perspektivene, kategorisk sett, reduserer kompleksiteten som ofte kjennetegner pedagogisk-psykologiske problemstillinger. Det er i den sammenheng helhetsperspektivet blir introdusert, beskrevet og argumentert for. Til slutt, det hører med til historien at mor omsider opplevde å bli tatt på alvor. Hun møtte en nevropsykolog som kunne fortelle at datteren har en «soleklar autismespekterforstyrrelse», og at hun nå trives og utvikler seg i et skoletilbud som er tilpasset for henne.



Torill Moen er professor i spesialpedagogikk ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring, hvor hun underviser i spesialpedagogikk, pedagogisk-psykologisk rådgivning og kvalitative forskningsmetoder. Forskningsområder er hovedsakelig inkludering på klasseromsnivå og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).

NOTE

- 1 Faglig Løft for PPT (2008–2012) var et modellforsøk, hvor det sentrale målet var å etablere et faglig miljø og utvikle en modell for kompetanseheving, forskning og organisasjonsutvikling for PPT i Midt-Norge.

REFERANSER

- ANTHUN, R.** (2000). Parents' views of Quality in Educational Psychology Services. *Educational Psychology in Practice*, 16(2), s. 140–157.
- ANTHUN, R. & MANGER, T.** (2006). Effects of Special Education Teams on School Psychology Services. *School Psychology International Sage Publications*, 27(3), s. 259–280.
- BEFRING, E.** (2012). Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I: E. Befring, og R. Tangen, (red.) *Spesialpedagogikk*, s. 33–58. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- BRINKMANN, S.** (2010). Patologiseringen: Diagnoser og patologier før og nu. I: S. Brinkmann (red.) *Det diagnostiserende liv*, s. 15–31. Aarhus: Forlaget Klim.
- DAHLEN, M.** (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FASTING, R.** (2016). Pedagogisk teoridanning i en inkluderende skole: spesialpedagogikkens bidrag. I: R.S. Hausstätter & S.M. Reindal (red.) *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*, s. 23–32. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HATTIE, (2009).** *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London: Routledge.
- HAUG, P.** (2016). Forskning for spesialundervisning. I: R.S. Hausstätter & S.M. (red.) *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*, s. 69–79. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- HAUSSTÄTTER, R.S.** (2007). Kampen om spesialpedagogikkens hjerte og sjel. I: R.S. Hausstätter (red.) *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*, s. 15–28. Kristiansand: Fagbokforlaget.
- HUSTAD, B-C, LØDDING, B-, FYLLING, I & ULRIKSEN, R.** (2016). Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. Nordlandsforskning og NIFU. Rapport 2016/24.
- HUSTAD & FYLLING** (2012). *Innovasjon gjennom samhandling. Sluttevaluering av Faglig løft for PPT*, Bodø: NF-rapport 16/2012. Sluttrapport fra modellprosjektet Faglig løft for PPT, 2013. <http://www.ntnu.no/fagligloft>
- IDSOE, T.** (2006). Job aspects in the School Psychology Service. Empirically distinct associations with positive challenge at work, perceived control at work, and job attitudes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), s. 46–72.
- IDSOE, T.** (2003). Work behavior in school psychology service: Conceptual framework and construct validity approached by different methodologies. *Journal of School Psychology*, 41, s. 313–335.
- IDSØE, T., HAGTVET, K.A., BRU, E., MIDTHASSEL, U.V. & KNARDAHL, S.** (2008). Antecedents and outcomes of intervention-programme participation and task priority change among school psychology counsellors: A latent variable growth framework. *Journal of School Psychology* 2008, 46, s. 23–52.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2011). Meld. St. 18 *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Lastet ned 30. oktober 2017 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- LIE, T., THARALDSEN J., NESVÅG S., OLSEN E. & BEFRING O.** (2003). På fruktene skal treet kjønnnes – Evaluering av Samtak. Læringscenteret. Rapport RF – 2003/028
- LOVDATA** (2017) Opplæringsloven: https://lovdat-a.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6
- LUND, Ø.** (2015). SEVU-PPT – Et bidrag til utvikling av PP-tjenesten? *Psykologi i kommunen* nr. 6, s. 43–51.
- MOEN, T., RISMAR, M. SAMUELSEN, AS & SØLVBERG, A.M.** (in press). The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000–2015. *Nordic Studies in Education*
- MOEN, T. & SØLVBERG, A.M.** (2012). The Power of Words: A crucial Conversation at the Launch of an Action Research Project. *US-China Education Review*, 2(6), s. 557–567.
- NIELSEN, J.** (2012). Udredning i kontekst – Udredninger i vor tid. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 5, s. 180–190.
- NORDAHL, T.** (2005). Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen. NOVA 19/2005.
- NOU: 2009:18 Rett til læring.** Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 30. oktober 2017 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou20092009-0018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2003:16. I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.** Kunnskapsdepartementet (2003). Lastet ned 22. mai 2016 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d-94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- OECD** (1994). *The integration of disabled children into the mainstream education: ambitions, theories and practices*. Paris: OECD.
- SHAZER, S. DE** (1994). *Words Were Originally Magic*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- SKOV LUND, H.** (2012). Stemmer fra diagnostiserende barn om relationer i spesialpedagogiske fellesskaper. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 49(6), s. 423–437.
- SOLVOLL, M.A.** (2000). *Identitet, autonomi og profesjonell utvikling – psykologer i pedagogisk-psykologisk tjeneste*. PhD avhandling. Universitetet i Tromsø. Szulevicz, T. & Tanggaard, L. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis mellom psykometri, konsultasjon og inklusjon*. Livonia Print: Hans Reitzels Forlag.
- TANGEN, R.** (2012). Tilnærminger og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I: E. Befring, & R. Tangen, (red.), *Spesialpedagogikk*, s. 17–30. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- TVEIT, A.D. & CAMERON, D.L.** (2012). «Ja takk, begge deler». PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk* nr. 4, s. 43–56.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2015) Strategi for etter og videreutdanning PPT. Lastet ned 16. mai 2016 fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Videreutdanning/PP-tjenesten/Om-SEVU-PPT/Strategi-for-etter-og-videreutdanning-i-PPT/>



tobii dynamox

Styrken til å leve opp til mitt fulle potensial



Snap™ + Core First® – en ny app for symbolstøttet kommunikasjon på norsk!

Vi tror på enklere og mer effektiv kommunikasjon. Barn med behov for et alternativ til eget talespråk kan få Snap + Core First på et nettbrett for å delta i leken og by på sine tanker om verden. Vår nye app er designet med en intuitiv brukervennlighet som skal gjøre den lettere å begynne å bruke.

I hjertet av Snap ligger Core First, et symbolstøttet ordforråd med nøye utplukkede nøkkelord som hjelper deg å bygge språk og kommunikasjonsferdigheter. I Snap + Core First kan du starte på ditt kommunikasjonsnivå og skalere opp ordforrådet for å ta deg nye steg i retning av lese- og skriveferdighet.



Snap + Core First kommer snart som app for både iPad og våre dedikerte kommunikasjonsenheter, deriblant vårt nyeste og mest robuste kommunikasjonshjelpemiddel Tobii Dynavox I-110.

Tobii Dynavox vil tilby kurs i Snap + Core First straks appen er tilgjengelig i Appstore. Følg med på facebook.com/TobiiDynavoxNorge. Mer informasjon om appen finner du på tobiidynavox.com/snap

Power to be You



Situasjonen som tegnes, er klart i strid med de fire elevenes juridiske rettigheter.

Spesialpedagogikk for morgendagens skole

– nye mål og ny mening

I Barneombudets rapport «Uten mål og mening?» om spesialundervisning i grunnskolen, er det påvist kritikkverdige forhold når det gjelder opplæring til elever med særskilte behov. Forfatteren av denne artikkelen drøfter ulike årsaker til disse. Hun argumenterer her mot de stemmene som hevder at spesialundervisning er en trussel mot tanken om inkludering, og hevder at den tvert imot er en forutsetning for en inkluderende og læringsfremmende skole for alle elever.

AV MARIT UTHUS

6. mars i fjor ble Barneombudets (2017) rapport «Uten mål og mening?», om spesialundervisning i grunnskolen, lansert. Bakgrunnen for rapporten er at Barneombudet over tid har mottatt henvendelser fra barn og foreldre som har varslet om kritikkverdige forhold ved spesialundervisningen i den norske skolen. Så alvorlig fremsto det som ble formidlet, at Barneombudet gikk til det skrittet å vie sin årlige fagrapport til dette temaet. Rapporten avdekker at elevene plasseres i det som kan karakteriseres som «tilfeldige oppbevaringsgrupper», målene for opplæringen er uklare og innholdet likeså. Går vi til grunnskolens informasjonssystem (GSI) (Utdanningsspeilet, 2017), bekreftes bildet også der. Ca. 50 prosent av timene til spesialundervisning utføres av assistenter. Videre faller stadig flere elever

utenfor skolens ordinære opplæring. Av de nærmere 50 000 elevene som mottar spesialundervisning høsten 2016, får 63 prosent denne hovedsakelig i grupper utenfor den ordinære opplæringen. Dessuten får cirka 5600 elever opplæring utenfor fellesskolen – noen deltid, de fleste hele tiden. Dette er 2600 flere elever enn da de statlige spesialskolene ble nedlagt i løpet av 1980-årene. Annen forskning dokumenterer den samme tendensen: Elever med behov for spesialundervisning synes å være en nedprioritert og marginalisert gruppe i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2006; Uthus, 2017a; 2017c; Wendelborg, 2014; 2017).

Situasjonen kan forstås i lys av ideologiske taktskifter på samfunnsnivå, fra en sterk forpliktelse på fellesskolen og inkludering

for alle elever, til skolen som bidragsyter til økt effektivitet og konkurranseevne i et globalt marked. Når grepet om skolen hardner til, er det ikke elevene med særskilte behov som settes i front (Uthus, 2017a; 2017b; Wendelborg, 2014; 2017). Samtidig må ikke dette bli stående som den eneste forklaringen. Utviklingen kan nemlig også forstås i lys av forvaltningen av spesialpedagogikken som fag og praksis gjennom de siste tiårene, der den rådende oppfatningen har vært at spesialundervisning utgjør en trussel for det overordnende målet om en inkluderende skole. Med denne artikkelen utfordres denne oppfatningen. Det argumenteres for at spesialpedagogikk – og spesialundervisning, utgjør en forutsetning, både for en inkluderende og– læringsfremmende skole for alle elever.

Spesialpedagogenes arbeidshverdag

I en studie av hvordan spesialpedagoger erfarer spesialundervisning av elever med særlige behov, fant Uthus (2014) at utfordringene de står overfor i arbeidshverdagen, er store. Elleve spesialpedagoger er dybdeintervjuet. En av spesialpedagogene har ansvar for fire elever som alle har hver sine individuelle vedtak med rett til 15 timer spesialundervisning hver i uka. I vedtakene står det at timene skal brukes til tett oppfølging av elevene, individuelt og innenfor klassen. I strid med dette får elevene 15 timer på deling. Elevene har ifølge spesialpedagogen ulike diagnoser, behov og læreforutsetninger. Hun forteller at spesialundervisningen foregår i et uinnredet lager oppe på skolens tørkeloft:

For å si det sånn, man må nesten se det ... Eleven som er født for tidlig, har store problemer med å gå og å se. Og så er det en elev som har angst, vi kan ikke ta heisen for han har sånn angst. Og så er det hun med et syndrom, som plutselig må på do, så da må jeg ta med meg de tre andre elevene. Og så klarer vi ikke å gå fort nok på do, fordi han som er født for tidlig ikke klarer å gå fort nok. Og vi kan jo ikke ta heisen, fordi han med angst ikke klarer det. Så da ender det jo med at hun som må på do gjør i buksen ... Og da må jeg plassere de andre tilbake i klassen ... det er mye løping rundt på bygget. [...] Alle de fire elevene trenger hjelp HELE tiden. [...] Så det som vi har gjort, er at assistenten har hatt lekegrupper med dem, og så har jeg hatt korte økter med undervisning til en og en. Men alle har jo vedtak på 11 til 15 timer. [...] Jeg ser jo hva de kunne ha

fått til, hvis de hadde fått det de hadde rett på. For eksempel gutten med angst, som ikke har lært seg å lese, og som går i 3. klasse. Hjelpeapparatet har gitt opp at han skal greie det: Men i tre uker nå har jeg bortprioritert alt annet, og jeg har sagt til rektor at «Nå har HAN mitt hovedfokus, så kan du si akkurat det du vil, for her må jeg bare ...». Ja, jeg tar noen valg rett og slett. Og nå har han begynt å lese to- og trestavelsesord! Du skulle bare sett den gleden og takknemligheten ... hele gutten blomstrer! Og da tenker jeg selvfølgelig enda mer på; «Hvis du hadde fått dine 15 timer du, gutten min, hvor hadde du vært i dag da?». Det blir ... mye oppbevaring.

Spesialpedagogen forteller her om en liten gutt som vil lære seg å lese, men som ikke får nettopp det. I stedet er han henvist til et segregert og uverdigg opplæringstilbud oppe på en skoles tørkeloft. Tatt i betraktning at dette skjer i velferdsstaten Norge, et av verdens rikeste land, fremstår det hele forunderlig og nesten ikke til å tro. Situasjonen som tegnes, er klart i strid med de fire elevenes juridiske rettigheter. Etter opplæringsloven (lov om grunnskolen og den videregående opplæringa) har de rett til å få en opplæring som er tilpasset egne evner og forutsetninger (§ 1-3), rett til å ta del i et klassefellesskap hvor de opplever sosial tilhørighet (§ 8-2), – og rett til å ta del i et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (§9a-1).

Som en del av retten til tilpasset opplæring har elevene også en individuelt tildelt rett til spesialundervisning etter § 5-1, basert på en vurdering av at de ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Enkeltvedtakene deres sier at de har krav på tett oppfølging individuelt og innenfor klassen. Og om ikke det skulle være tilstrekkelig, har Norge, på vegne av disse elevene og alle elever, forpliktet seg på den internasjonale Salamancaerklæringen (UNESCO) om den inkluderende skolen, og på FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD), som ble ratifisert av Norge i 2013.

Rettighetene og føringene for opplæringen til elever med særskilte behov er dermed godt forankret. Til tross for dette ser vi altså konturene av en bekymringsfull situasjon for mange av disse elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2006; Uthus, 2017a; 2017c; Wendelborg, 2014; 2017). Hvordan skal vi forstå det? Går vi til den anerkjente amerikanske samfunnsforskeren Saskia Sassen (2014), så mener hun

... elevene med behov for spesialundervisning utgjør en nedprioritert og marginalisert gruppe elever i den norske skolen.

at situasjonen for sårbare grupper mennesker må ses i lys av endringene i storsamfunnet, fra etterkrigstiden der nasjoner bygget opp velferdsstaten, til at nasjonene i dag utfordres i et komplekst og konkurransebasert globalt marked. Dette hevder Sassen har endret måten vi tenker på; vår identitet og utvikling som mennesker har «hardnet til», sier hun. Utviklingen beskrives å ha gått fra å ha mål om å bringe menneskene inn i fellesskapene, til det motsatte, der mennesker i økende grad kastes ut av de samme fellesskapene. Sassens begrep «utkastning» på samfunnsnivå, kan dermed bygge opp under det som Uthus (2014) finner, som utstøting av elever med særskilte behov på skolenivå. Vi er altså vitne til et ideologisk taktskifte i samfunnet, der mål om økt effektivitet og utbytte går foran de mer myke målene, som likeverd, fellesskap og like muligheter (Uthus, 2017b).

Uthus (2014) viser til at forholdene ikke bare er uverdige og uholdbare for elevene med særskilte behov. De er det for spesialpedagogene også. Spesialpedagogene har en verdi-basert profesjonsbevissthet om å praktisere til det beste for elever med særskilte behov. I tillegg har de en spesialpedagogisk kompetanse som de ønsker å bidra med innenfor skolens ordinære rammer. Problemet er at deres idealer forblir idealer. I realiteten erfarer de å henvises til segregert, mindreverdig og nedprioritert praksis:

Du kan si det slik, at som spesialpedagog i skolesystemet, så er man «på siden». Det å være kontaktlærer og ha klasse, det er litt mer verdsatt på en måte. Som spesialpedagog har du alltid med disse svake og spesielle elevene å gjøre, og du blir på en måte assosiert med dem. [...] Jeg har jo mindre lønn enn kontaktlærerne også.

Spesialpedagogen som underviser en gruppe elever på skolens tørkeloft, beskriver at kollegene ved skolen kan verdsette henne for den jobben hun gjør, men at det er snakk om en form for skinnverdsettelse, på den måten at kollegene er takknemlig for at hun gjør den jobben de selv ikke vil gjøre:

Spesialundervisningen har vært et veldig nedprioritert satsingsområde fra rektor sin side. Så det å jobbe som spesialpedagog, det er det ikke så veldig mange som vil: Når du skal ha fire elever sammen, som for å ha læringsutbytte må være i en-til-en situasjon, så tror jeg at den belastningen blir så stor

[...] Jeg var jo overlykkelig for at jeg fikk jobb som spesialpedagog i hundre prosent stilling! Jeg skulle på flere jobbintervju, men ble «headhunta» til den jobben da, og avlyste alle andre intervjuer og var overlykkelig for å skulle få jobbe med det jeg brenner mest for. Og når jeg kom da, på første skoledag, så var det liksom; «Ja du fikk den stillingen som ingen andre ville ha du!». For det var jo ingen andre som ønsket å jobbe som spesialpedagog. «Å, hvorfor ikke det?» «Nei, «Ha-ha»», liksom. [...] Jeg har hatt lærere som har vikariert for meg, en kjempe-dyktig lærer med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk, som har vært i skolen i over tjue år, og hun sa det at hun ville ikke hatt jobben min for ti millioner ... hun holdt på å bli gal, hun vikarierte en time og holdt på å bli gal.

Mens spesialpedagogikken og spesialundervisningen opprinnelig var ment å støtte opp idealer om likeverd, fellesskap og like muligheter (Befring, 2016), er det nå grunn til å spørre seg om spesialpedagogikk ikke lenger anses som et sentralt satsningsområde i utdanningssystemet, og videre om spesialundervisningen har funksjon som oppbevaring for elever som oppfattes å stå i veien for idealet om en kunnskapseffektiv skole.

Spesialpedagogikk som fag og praksis

Spørsmålet som reiser seg, er om utviklingen slik den beskrives av spesialpedagogene i Uthus (2014) sin studie, ensidig kan forstås i lys av endringer i storsamfunnet, i tråd med Sassen (2014) sine beskrivelser, i retning mer harde ideologier? Eller er det flere sammenfallende mekanismer bak? Tatt i betraktning at elevenes juridiske rettigheter etter opplæringsloven står ved lag, samt at Norge har forpliktet seg på internasjonale menneskerettigheter, så fremstår det hele forunderlig, ja som at det må finnes andre og mer legitime argumenter også, for utviklingen i retning svekkede vilkår for spesialundervisningen i skolen. Dermed er det interessant å se nærmere på utviklingen innenfor det spesialpedagogiske fag- og praksisfeltet, og om denne kan ha forsterket de bekymringsfulle tendensene både for elever med særskilte behov og for spesialpedagogene.

Hvis vi går tilbake i tid og dveler litt ved spesialpedagogikkens opprinnelse, så var det overordnede målet å utvikle kunnskap om gode betingelser for læring og utvikling for et mangfold av elevgrupper med særskilte behov og funksjonsnedsettelse (Befring, 2016). Det handlet om å sikre

sårbare grupper mennesker verdige og gode liv gjennom mulighet for opplæring og læring. Og videre, med inkluderingsideologien, ble målsettingen utvidet til også å angå fellesskapet og å sikre gode betingelser for å innlemme alle elever i dette.

Dermed, hvis vi så summerer hva spesialpedagogikk som fag og praksis kan være, så trer det frem et utvidet perspektiv, slik Uthus (2017c) vektlegger med et helsefremmende inkluderingsbegrep:

- På den ene siden kan spesialpedagogikken bidra til likeverd, fellesskap og like muligheter for elever med et vidt spekter av ulike særskilte behov. Spesialpedagogikk utgjør ikke ett fag med én praksis, men består av en rekke mer spissede fagområder med hensikt å utvikle kunnskap om gode betingelser for læring og utvikling for hele dette spekteret av særskilte behov. Spesialpedagogikk kan praktiseres som spesialundervisning, forstått som en lovbestemt rettighet for elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning. Hvilken setting spesialundervisningen skal gis i, innenfor eller utenfor ordinær undervisning, må vurderes ut fra hva den enkelte elev er best tjent med, for å oppnå positive opplevelser av tilhørighet og mestring. Eleven selv og foreldre må gis mulighet for stor grad av medvirkning angående mål, organisering og innhold i spesialundervisningen. Da har spesialpedagogikken et *individperspektiv*.
- På den andre siden kan spesialpedagogikken utgjøre et verdifullt supplement til allmennpedagogikken, i et forebyggende perspektiv, som tidlig innsats og støtte for mestring og deltakelse for elever med særskilte behov og alle elever innenfor den ordinære opplæringen. Da har spesialpedagogikken et *systemperspektiv*.

Denne utvidede, eller *helhetlige* forståelsen, der både hensynet til eleven på et individuelt plan og hensynet til eleven som en del av fellesskapet inngår, er ikke ny (Skidmore, 1996). Likevel har slike helhetlige perspektiv hatt liten innflytelse på kunnskapsutviklingen i det spesialpedagogiske

feltet og dermed også for utviklingen av det spesialpedagogiske praksisfeltet. Dette kan skyldes at fagfeltet har vært preget av en dragkamp, der ulike fagfolk har hatt til hensikt å vinne «det rette» perspektivet, som enten et individ- eller et såkalt systemperspektiv. Dette synet støttes for eksempel av Hausstätter & Connolley (2012): «The problem with this discussion, however, is that it seems to be ridden by traditionalist and inclusionist orthodoxies instead of being guided by pedagogical knowledge and ethics» (s. 181). Dermed fremstår et paradoks på den måten at representanter for det spesialpedagogiske feltet selv har bidratt til å svekke fagets utvikling og posisjon i utdanningssystemet.

Særlig har det vært sterke krefter innenfor fagfeltet som har vektlagt en ensidig systemorientering av spesialpedagogikken, både her i landet og i andre nasjoner (Uthus, 2017c). Argumentasjonen har vært at det eksisterer et omvendt proporsjonalt forhold mellom ordinær undervisning og spesialundervisning – som at jo mer den ordinære undervisningen blir tilpasset elevmangfoldet, jo mindre vil særskilte behov oppstå og utvikle seg, og jo mindre vil behovet for spesialundervisning være (Bachmann & Haug 2006). Dette ensidige systemfokusets gjenspeiles også i statlige styringsdokumenter for skolen. Går vi til NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*, ses dette i sin ytterste konsekvens, som et forslag om å fjerne elevenes lovbestemte rett til spesialundervisning. Tanken synes å være at hvis lærere blir tvunget til å ta ansvar for opplæringen til elever med særskilte behov, så blir de også tvunget til å realisere tilpasset opplæring i den ordinære undervisningen. Selv om forslaget ikke ble fulgt opp i den påfølgende stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30), var likevel spørsmålet stilt: Trenger vi egentlig spesialundervisning i en inkluderende skole? Hvis skolen blir rommelig nok, vil ikke det som vi betrakter som spesielt, slutte å være spesielt da? Dermed ble systemorienterte føringer for skolens virksomhet opprettholdt og forsterket også i årene som fulgte (Meld. St. 18 (2010–11); Meld. St. 20 (2012–2013)). Blant annet har dette gjort seg utslag i en rådende oppfatning av at kommuner og skoler som benytter færrest mulig ressurser til spesialundervisning, har gått foran som gode eksempler, som at dette har vært kriteriet for at de har

oppnådd tilpasset opplæring (Uthus, 2014). En av spesialpedagogene denne studien (ibid.) sier det slik:

Det å være spesialpedagog i skolen i denne kommunen, det er jo litt sånn «uglesett». Jeg føler på en måte at ... som i dag da jeg leste i noen sakspapirer, til et møte neste torsdag, at det er tilpasset opplæring som gjelder.

Her tegnes et bilde der tilpasset opplæring oppfattes å være overordnet og «riktig» praksis, innforstått at spesialundervisningen er underordnet og «feil» praksis, ja som at denne står i veien for tilpasset opplæring. I realiteten, slik Moen (2017) understreker, er tilpasset opplæring et overordnet prinsipp som gjelder all undervisning, det vil si både ordinær undervisning og spesialundervisning.

Begrepsbruken til spesialpedagogene i Uthus (2014) sin studie, gir inntrykk av at når spesialundervisningen «ugleses», så har dette den følgen at spesialpedagogikken i sin helhet blir uglesett. Og når vi løfter blikket, gjelder ikke dette bare i skolen, men også i det spesialpedagogiske støttesystemet og i høyere utdanning. For eksempel har Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped), hvis ansvar er å levere spisskompetanse til kommunene knyttet til fagområder som døvblindhet, syn, hørsel, tale/språk vansker, ervervet hjerneskade og sammensatte lærevansker; stått overfor krav om nedskjæringer helt siden slutten av 1960-tallet, da de fleste av statens spesialskoler ble overført til kommunene. Med Midtlyngutvalgets NOU 2009:18 *Rett til læring* ble det fremstilt radikale og inngripende forslag om samlokalisering og nedbygging av Statpeds virksomhet på en rekke tjenesteområder, et forslag som ble fulgt opp i den påfølgende Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap*. Senest foreslo også Djupedalutvalget i NOU 2015:2 *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*, å overføre 300 stillinger fra Statped til kommunal Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT)-kontorene. Selv om dette forslaget ikke ble fulgt opp i Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, viser det likevel til en vedvarende trussel om å bygge ned den statlige spesialpedagogiske støttetjenesten. En overføring av stillinger fra den statlige spesialpedagogiske tjenesten til kommunene kan være problematisk, på den måten at elevenes opplæringstilbud da er prisgitt kommunenes økonomiske prioriteringer. En studie utført av Agenda Kaupang (2017) på

oppdrag for Statped, viser også at både opprettholdelsen av stillinger og kapasiteten i PPT varierer fra kommune til kommune. Dette burde kanskje ikke overraske, da det for lengst er avdekket at det samme gjelder for kommunenes forvaltning av spesialundervisningen i skolen (Barneombudet, 2017). Målet har vært å overføre ansvaret for opplæringen til elevene med særskilte behov til kommunen, dvs. den som «eier» skolene. Men når den som eier skolene står under både økonomisk press, og press om effektivitet og utbytte på helt andre områder enn det som angår opplæringstilbudene til elever med særskilte behov, øker risikoen for at det er nettopp deres opplæringstilbud som nedprioriteres først.

Når det gjelder PPT, vises det til lignende bekymringer. Spesielt trer det frem at ensidig systemorienterte føringer for virksomheten kan være problematisk, på den måten at disse tolkes som at virksomheten *ikke* skal være individorientert (Hustad, Lødding, Fylling & Ulriksen, 2016). Hustad og kolleger advarer mot en slik dikotomisert forståelse av individ- og systemorientert arbeid i PPT, og oppfordrer til å oppheve dette kunstige skillet for heller å se på både individ- og systemorientering som «et sett av ulike praksiser plassert langs et kontinuum (s. 80)».

Videre har spesialpedagogikken stått under press også i høyere utdanning. For eksempel viste det seg at Høringsforslaget for rammeplan til ny femårig grunnskolelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, desember 2015) ikke ga plass til spesialpedagogikk som eget masterløp. Selv om dette ikke fikk gjennomslag i den endelige rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, juni 2017a; juni 2017b), ble det i denne prosessen nokså klart at spesialpedagogikk skulle anses som et mindre viktig fag i lærerutdanningen.

Spesialpedagogikkens framtid

Spesialpedagogikken som fag og praksis synes å ha magre vilkår på alle nivå i utdanningssystemet, samtidig som elevene med behov for spesialundervisning utgjør en nedprioritert og marginalisert gruppe elever i den norske skolen. Det store paradokset i denne sammenhengen er at årsaken er å finne innad i det spesialpedagogiske feltet, der ensidige systemorienterte perspektiv har dominert feltet

... det ikke bare elever med særskilte behov som vinner på god spesialpedagogisk innsats i skolen, men alle elever.

helt siden spesialskolene ble lagt ned, og dermed bidratt til å argumentere *bort* betydningen av spesialpedagogikken som fag og praksis i en inkluderende skole. Samtidig står vi overfor ideologiske taktskifter i samfunnet, og inkludering og like muligheter for elever med særskilte behov har ikke samme prioritet som før. Da blir argumentet om mindre spesialundervisning, som en gang i tiden var ment godt, for å øke inkluderingen for elever med særskilte behov (systemperspektivet), faktisk brukt til å legitimere og skjule en segregert og uverdigg spesialpedagogisk praksis, stikk i strid med idealet om inkludering. Det hele fremstår diffust og tåkelaagt, og desto vanskeligere vil det være å gi kritiske røster innpass. Derfor er nettopp det hovedhensikten med denne artikkelen: Tiden er overmoden for å se på nytt på spesialpedagogikken for morgendagens skole, mot nye mål og ny mening.

Men hvor skal vi starte? Kanskje kan Verdens helseorganisasjon (WHO) være verdt å lytte til? WHO ble etablert 7. april 1948, som et organ under FN og med et overordnet mål om at alle mennesker skal oppnå en så god helse som mulig. Her formidler WHO om elevene med særskilte behov hva disse elevene trenger for å oppnå like vilkår for læring, utvikling og deltakelse i fellesskapene:

Disability is a complex phenomenon that is both a problem at the level of a person's body, and a complex and primarily social phenomena. Disability is always an interaction between features of the person and features of the overall context in which the person lives, but some aspects of disability are almost entirely internal to the person, while another aspect is almost entirely external. In other words, both medical and social responses are appropriate to the problems associated with disability; we cannot wholly reject either kind of intervention (WHO, 2002, s. 9).

Budskapet kunne ikke vært tydeligere: Det er den helhetlige forståelsen av fenomenet særskilte behov (både individ- og systemorientering) som skal legges til grunn når tiltak skal utformes. Sitatet beskriver hvordan WHO (2002) ønsker å forstå ICF (International classification of functioning, disability and health), som er definert til å være WHO's *systemperspektiv* på særskilte behov. Til og med i et systemperspektiv skal altså særskilte behov forstås både som noe som oppstår i individet, og som et sosialt komplekst fenomen.

Det advares med andre ord mot en reduksjonistisk tilnærming til særskilte behov. Læring, utvikling og deltakelse for elever med særskilte behov må ses i lys av en individuelt betinget funksjonsnedsettelse *på den ene siden* og det sosiale systemet som eleven befinner seg i *på den andre siden*. Dessuten anerkjenner WHO det individrettede perspektivet i form av ICD 10 (International Classification of Diseases, WHO 1992) som er utarbeidet som et mer ensidig individorientert perspektiv; i form av en internasjonal statistisk klassifikasjon av sykdommer og relaterte helseproblemer. Budskapet er dermed tydelig: Mangfold blant mennesker er naturlig, og fenomenet særskilte behov er det samme; det vil alltid finnes mennesker med ulike funksjonstap og problembelastninger. Mens noen har særskilte hjelpebehov i en avgrenset periode i livet, har andre medfødte eller ervervede særskilte behov gjennom hele livet.

Det samme perspektivet er å lese ut av FNs konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne (CRPD), artikkel 3, punkt d: *Respekt for forskjeller og aksept av mennesker med nedsatt funksjonsevne som en del av det menneskelige mangfold og den menneskelige natur*. I et både-og-perspektiv er det ingen motsetning mellom å bestrebe en stadig mer rommelig skole på den ene siden, og å imøtekomme elevenes behov på et individuelt plan på den andre siden. Slik også CRPD presiserer: *Særlige tiltak som er nødvendige for å framskynde eller oppnå faktisk likhet for mennesker med nedsatt funksjonsevne, skal ikke anses som diskriminering etter denne konvensjon*.

Nye mål og ny mening

Nylig la ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging frem sin rapport, *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl mfl., 2018), der de viser til at spesialundervisningen i den norske skolen er for dårlig. Årsaken ligger ifølge utvalget i hovedsak i det spesialpedagogiske og pedagogiske feltet, i form av mangel på kompetanse, kunnskap og forventninger til læring, samt en ekskluderende praksis. Konklusjonen som trekkes, er at spesialundervisningen må avvikles som en lovbestemt rettighet. Likeså vises det til at spesialpedagogiske ressurser skal omdisponeres fra Statped til PPT, og at PPT sin virksomhet i større grad skal foregå nærmere elevene

i skolen. Hva angår ideologiske taktskifter og mål om en kunnskapseffektiv skole, nevnes dette som årsak til det økende omfanget spesialundervisning. Men hvordan dette virker inn på vilkårene for å drive god spesialundervisning, underkommuniseres. Stilt opp mot drøftingene i denne artikkelen ser det altså ut til at historien gjentar seg: Med sin rapport opprettholder og forsterker ekspertutvalget (ibid.) et ensidig systemfokus for spesialpedagogisk virksomhet, mens individorienterte fokus undergraves. Dette er bekymringsfullt.

Når det avdekkes at elever med særskilte opplæringsbehov har en skolehverdag uten mål og mening (Barneombudet, 2017), så er ikke veien å gå å avvike den lovbestemte retten til spesialundervisning. Ei heller er veien å gå å bygge ned den spesialpedagogiske virksomheten, verken i Statped, PPT eller i høyere utdanning. Tvert imot; spesialpedagogikken som fag og praksis må ses som en sentral forutsetning for at elever med særskilte behov kan ta del i felleskapene og nå sine potensial for læring og utvikling der, på individuelle premisser. Slik Befring og Nevin (2000) vektlegger i et berikelsesperspektiv, er det ikke bare elever med særskilte behov som vinner på god spesialpedagogisk innsats i skolen, men alle elever. Også nyere forskning underbygger dette perspektivet (Steffensen, Ekren, Zachrisen & Kirkebøen, 2017) på den måten at skoler som løfter alle elevgrupper viser seg å bidra mest til elevenes læring. Dermed er vi ved det sentrale poenget i denne artikkelen; spesialpedagogikken må gis bedre vilkår på alle nivå i utdanningssystemet, slik at vi kan se fremover mot nye mål og ny mening for alle elever i norsk grunnskole.



Marit Uthus er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Fakultet for lærer- og tolkeutdanning ved NTNU. Hennes forskning er særlig rettet mot temaer som inkludering, deltakelse, læring og livsmestring for elever med særskilte opplæringsbehov samt gode psykososiale læringsmiljøer for alle elever. Hun har bakgrunn som spesialpedagog i grunnskolen og i Statped.

REFERANSER

- AGENDA KAUPANG** (For Statped) (2017). *Nærskoleprinsippet og inkludering av barn med særskilte opplæringsbehov i grunnskolen. Dokumentstudie av skoleeiers styringsdokumenter og utøvelse av planer og lovverk i seks casekommuner*. Stabekk: Agenda Kaupang
- BACHMANN, K. & HAUG, P.** (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskolen i Volda: Møreforskning.
- BARNEOMBUDET** (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017.
- BEFRING, E.** (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BEFRING, E. & NEVIN, A.** (2000). From Normalization to Enrichment. A retrospective Analysis of the transformation of Special Education Principles. I: R.A. Villa & J.S. Thousand (red.), *Restructuring for Caring and Effective Education Baltimore: Piecing the puzzle together* (s. 558-574). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- FNS KONVENSJON OM BARNES RETTIGHETER** (United Nations Convention on the Rights of the Child) av 20. november 1989.
- FNS KONVENSJON OM RETTIGHETENE TIL PERSONER MED NEDSATT FUNKSJONSEVNE** (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) av 13.12.2006 og ratifisert av Norge 03.06.2013.
- HAUSSTÄTTER, R.S. & CONNOLLEY, S.** (2012). Towards a framework for understanding the process of educating the «special» in special education. *International Journal of Special Education* 27(2), s 181–188.
- HUSTAD, B. C., LØDDING, B., FYLLING, I., & ULRIKSEN, R.** (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. Rapport 2016:24. Oslo: NIFU
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (desember 2015). Høring – forskrifter om rammeplan for femårige grunnskolelærerutdanninger. Hentet 19.07.2017 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---forskrifter-om-rammeplan-for-femarige-grunnskolelærer-utdanninger/id2468914/>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (juni 2017a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Hentet 19.07.2017 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-lærer-utdanningen/id2503270/>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (juni 2017b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Hentet 19.07.2017 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-lærer-utdanningen/id2503270/>
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998 (opplæringslova). www.lovdata.no.
- MELD. ST. 18** (2010–11). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 20** (2012–13). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MELD. ST. 21** (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

MOEN, T. (2017). Tilpasset opplæring: grunnleggende prinsipper for skolens virksomhet. I K. Lyngsnes & M. Rismark (red.), *Didaktisk praksis 5.–10. trinn* (s. 23–40). Oslo: Gyldendal akademisk.

NOU 2003:16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU 2009:18. *Rett til læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet

NOU 2015:2. *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NORDAHL, T. MFL. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge.* Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.04.2018 fra: <http://nettsteder.regjeringen.no/inkluderende-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspert-utvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>

SASSEN, S. (2014). *Expulsions. Brutality and complexity in the global economy.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

SKIDMORE, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education* 11(1), s. 33–47.

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, nr. 2, s. 4–17.

STEFFENSEN, K., EKREN, R., ZACHRISEN O.O. & KIRKEBØEN, L.J. (2017). *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? Rapporter 2017/2.* Oslo: SSB

ST.MELD. NR. 30 (2003–2004). *Kultur for læring.* Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* Paris: UNESCO.

UTDANNINGSSPEILET (2017). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 10.04.2018 fra: <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/>

UTHUS, M. (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, Realiteter og belastninger.* Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.

UTHUS, M. (2017a). Den inkluderende skolen. Muligheter og begrensninger. I: M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130–154). Oslo: Gyldendal Akademisk.

UTHUS, M. (2017b). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I: M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17–43). Oslo: Gyldendal Akademisk

UTHUS, M. (2017c). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I: M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157–185). Oslo: Gyldendal Akademisk

WENDELBORG, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole. Veien ut av jevnaldersmiljøet. I: J. Tøssebro & C. Wendelborg, (red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overgang* (s. 35–58). Oslo: Gyldendal Akademisk.

WENDELBORG, C. (2017) Inkludering versus marginalisering. I: M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (110–129). Gyldendal Akademisk

WHO (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health. ICF.* Hentet 17.6.2016 fra: <http://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf>

Kunnskapskurs uten eksamen for assistenter, barne- og ungdomsarbeidere m.m. i barnehage, skole og sfo.

Start i uke 7 og slutt i uke 18/19
1 kveld pr. uke over 10 uker fra kl. 18.00 - 21.00.

SPESIALPEDAGOGIKK

Bergen - Halden - Levanger - Lillehammer - Namsos – Oslo
Rørvik - Steinkjer - Stavanger - Stjørdal - Voss - Ås

Kurset skal gi deltakerne en faglig forståelse for ulike lærevansker hos barn samt en faglig innsikt i spesialpedagogiske virkemidler for arbeidet i barnehage/skole/sfo.

Hva er spesialpedagogikk? - Lese- og skrivevansker
Lærevansker - Psykisk utviklingshemming - Språk- og talevansker - Synsvansker - Hørselsvansker
Bevegelsesvansker og hodeskader – ADHD
Tourettes syndrom og skjulte funksjonshemminger
Spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak

SOSIALPEDAGOGIKK problematferd blant barn og unge

Askim - Bergen - Drammen - Odda - Oslo - Rissa – Skien
Tromsø - Trondheim

Kurset skal gi deltakerne en faglig forståelse av problematferd og gjøre deltakerne i stand til å sette i verk mest mulig effektive tiltak. Problematferd? - Utvikling av atferdsproblemer – Perspektiver på endring - Forebygging - Hvordan oppstår problematferd? Atferdskorrigerende - Aggressive og utagerende barn – Sosial kompetanse hos barn og unge - Læringspsykologi og sosialkompetanse - Tiltak for å fremme sosial kompetanse.

Påmelding: www.kompetansesenter-bedriftshjelp.com

Kompetansesenter og Bedriftshjelp AS org.nr 919197587



SPRÅKLØYPER – OGSÅ FOR PP-TJENESTEN

Språkløyper er en nettbasert kompetanseutviklingsstrategi rettet mot ansatte i barnehager og skoler, for lokal bruk. Erfaringer viser at rådgivere i PP-tjenesten har nytte av å kjenne til Språkløyper og å bruke pakkene.

Derfor vil vi denne gang spesielt invitere **ansatte i PP-tjenesten** til oppstartsamling for å presentere Språkløyper.

Denne samlingen vil delvis være sammen med, og delvis parallell med, en samling for **opplæringsadministrasjonen i kommunene og ledere i skole og barnehage**, som har fokus på overgang mellom barnehage og skole.

Lesesenteret og Skrivesenteret arrangerer denne gratis oppstartsamlingen for Språkløyper 20. november 2018 på Gardermoen – for begge disse deltakergruppene.

Program:

Felles:

- Informasjon om, intensjon for, oppbygging av og bruk av Språkløyper.
- Praksisfortelling fra en kommune som bruker Språkløyper.
- Informasjon om kompetanseutviklingspakken Overgang fra barnehage til skole.

Parallellsesjoner:

- **For PP-tjenesten:** Hvordan kan PP-tjenesten bruke Språkløyper - nytte og relevans.
- **For ansatte i opplæringsadministrasjon og ledere i barnehage og skole:** Kompetanseutviklingspakken *Overgang fra barnehage til skole* – innhold og arbeidsform.

Se nettsiden www.sprakloyper.no for påmelding og mer informasjon!

Påmeldingsfristen er 18. oktober.

SPRÅKLØYPER

– hvem, hva, hvordan?

Hva: Målet for Språkløyper er å styrke alle barn og elevers språklige kompetanse, med særlig oppmerksomhet rettet mot barn og elever med språkvansker, elever med lese- og skrivevansker, gutter, minoritetsspråklige og høytpresterende elever. Målet skal nås ved hjelp av kompetanseutvikling hos de ansatte i barnehage og skole, gjennom arbeid med nettbaserte kompetanseutviklingsressurser på nettsiden www.sprakloyper.no. Ressursene er gratis og tilgjengelig for alle.

Hvordan: Disse ressursene inneholder fagstoff, spørsmål til refleksjon og oppgaver til utprøving i egen praksis, og skal støtte lokalt utviklingsarbeid med språk, lesing og skrivning.

Hvem: Lesesenteret har fått ansvar for å gjennomføre *Språkløyper – Nasjonal strategi for språk, lesing og skrivning 2016–2019*, i samarbeid med Skrivesenteret. Strategidokument og mandat for Språkløyper finnes på nettsiden www.sprakloyper.no.

 **Språkløyper**

www.sprakloyper.no

Spesialpedagogikk i et livsløpsperspektiv – et nødvendig fagfelt for mestring i hverdagen

AV SONIA MUÑOZ LLORT,

universitetslektor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Mange fagfelt har forstått viktigheten av å innta et livsløpsperspektiv i sine analyser og tiltak. Det spesialpedagogiske feltet er intet unntak – og sakte, men sikkert begynner vi å klargjøre rollen vår i samfunnet. Spesielt når det gjelder læring. Læring foregår hele livet, og den kan være formell eller uformell. Den formelle læringen foregår i utdanningsinstitusjoner fra barneskole til universitet, mens den uformelle læringen gjerne foregår resten av livet gjennom biblioteker, sosiale medier og annen type informasjon vi mottar fra våre omgivelser.

I den formelle læringen er spesialpedagogens rolle klar fordi mange forbinder spesialpedagogikk med arbeid for barn med spesielle behov i barnehage og skole. Det er i og for seg riktig, men dog en snever forståelse av fagfeltet vårt. Spesialpedagogikk betegnes som feltet som arbeider med tilrettelegging for *mennesker med spesielle læringsbehov*. Det kan for eksempel være personer med nedsatt hørsel eller syn, språkvansker, psykisk utviklingshemming eller ulike type atferdsvansker. Spesialpedagoger har mye kunnskap om funksjonsnedsettelser som psykososiale vansker, lese- og skrivevansker, synsvansker, hørselsvansker,

kognitive vansker, utviklingshemming og autisme. Det er imidlertid viktig å ha fokus på at mennesker i alle aldersgrupper kan ha behov for tilrettelegging av uformelle læringskilder. I disse tilfellene kan spesialpedagogene bistå med kunnskapen sin, som bør synliggjøres. Jeg kommer derfor her til å fokusere på behovet for spesialpedagoger for voksne, både i formelle arenaer som voksenopplæringen og universiteter, men også med tanke på andre offentlige instanser som utgir diverse type informasjon rettet mot den voksne befolkningen.

HØYE SAMFUNNSKRAV, ULIKE FORUTSETNINGER

I kunnskapssamfunnet vårt settes det høye krav til hva voksne skal prestere i hverdagen. For å klare seg godt, er man avhengig av å ha visse grunnleggende ferdigheter. De fleste av disse kravene til ferdigheter er usynlige fordi de tas for gitt av oss selv og omgivelsene våre. For eksempel kreves det at voksne må kunne bearbeide skriftlig informasjon, finne fram i digitale løsninger fra offentlige instanser og ha kontroll over egen økonomi. Dette er forventet kunnskap som må beherskes

fra 18 år for å kunne være selvstendige individer i samfunnet. Disse grunnleggende ferdighetene er beskrevet i Rammeverk for grunnleggende ferdigheter fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2017):

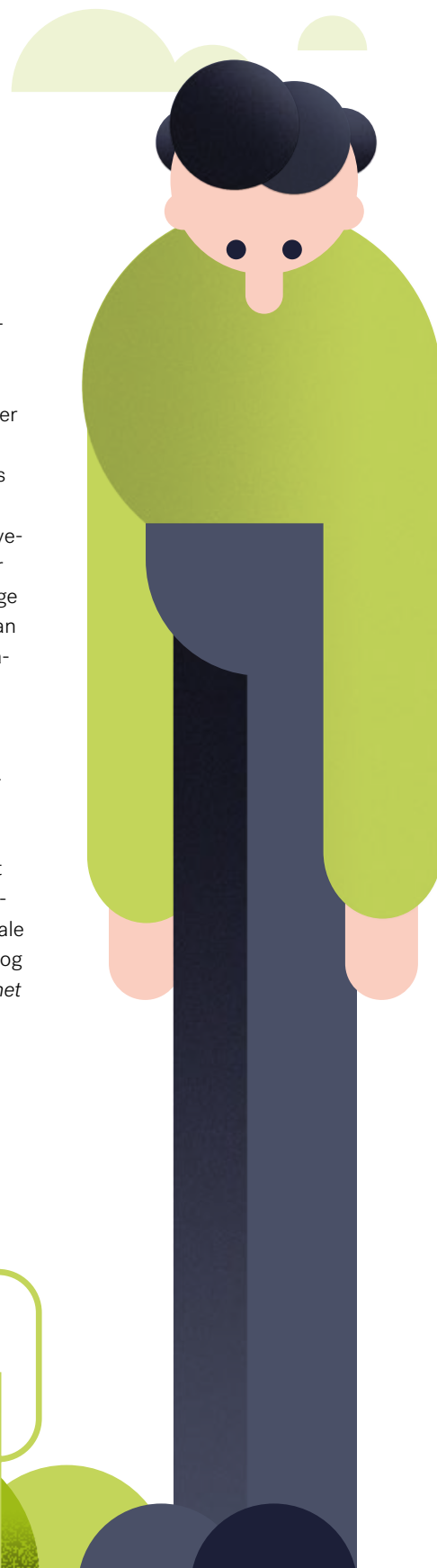
«Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive. Disse ferdighetene er en del av kompetansen i fag og nødvendige redskaper for læring og utvikling. De er samtidig en forutsetning for at elevene skal kunne vise sin kompetanse. Ferdighetene har også betydning for elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv. Utviklingen av de grunnleggende ferdighetene er viktige gjennom hele opplæringsløpet. Det går for eksempel en sammenhengende linje fra den første lese- og skriveopplæringen til det å kunne lese avanserte, faglige tekster».

Sannheten er at vi er et mangfold av individer med forskjellige forutsetnin-

ger som mestrer hverdagen på ulikt vis, og møter disse samfunnskravene på forskjellige måter. Noen har spesielle behov fra fødselen av som burde vært ivaretatt med spesialpedagogiske tiltak under det formelle skoleløpet, mens andre pådrar seg spesielle behov etter helseendringer relatert til ulykker, sykdommer eller naturlig aldring. Medisinsk utvikling har gjort at mange mennesker overlever tilstander som tidligere forårsaket død. Nå lever vi lengre med disse tilstandene, men kanskje med endret funksjon. Som resultat kan mange voksne oppleve at livskvaliteten reduseres over tid, og mange kan oppleve funksjonstap som påvirker deres mestringsfølelse i hverdagen. Mange mennesker overlever for eksempel slag, men det er lite kjent at mange kan få ervervede språkvansker som påvirker deres muntlige og skriftlige ferdigheter. Dette gjør at kommunikasjonen med omverden blir vanskeligere å håndtere. Når det finnes altfor få spesialpedagoger og logopeder for øvrig til å gi opptrening, kan disse voksne bli nedprioritert og får av den grunn

nedsatt mestringsfølelse som kan forårsake depresjon på sikt. Vi har også mange eldre som utvikler nevrologiske sykdommer, for eksempel Alzheimer eller Parkinson hvor både synet og andre kognitive funksjoner blir såpass berørt av sykdommen at de får vansker med å håndtere hverdagsoppgavene de før mestret. Da er det behov for spesialpedagoger som kan tilrettelegge i hjemmet for at disse menneskene kan fortsette å være selvstendige i hverdagen så lenge det lar seg gjøre.

Det kan fastslås at samfunnskravene for disse voksne med spesielle behov kan bli urealistisk høye. I 2014 ble det utført en internasjonal undersøkelse kalt PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) hvor voksenbefolkningens ferdigheter ble målt på tre sentrale områder: leseferdighet, tallforståelse og problemløsning i ikt-miljø. *Leseferdighet* kan defineres som evnen til å forstå, vurdere og bruke skrevet tekst for å delta aktivt i samfunnet, oppnå egne mål og utvikle kunnskap samt egne evner. Begrepet dekker et bredt



spekter av ferdigheter som går fra å kunne dekode skrevne ord og setninger til å forstå, tolke og evaluere komplekse tekster. *Tallforståelse* kan defineres som evnen til å tilegne seg, bruke, tolke og formidle matematisk informasjon og ideer, for å kunne håndtere en rekke ulike situasjoner i hverdagslivet som krever matematiske beregninger. Begrepet omfatter evnen til å utlede og bruke matematisk innhold, informasjon eller ideer fremstilt på en rekke måter, blant annet som tekst og grafikk. Til slutt, *problemløsning i ikt-miljø* kan defineres som evnen til å bruke digital teknologi, kommunikasjonsverktøy og nettverk for å finne informasjon, kommunisere med andre og utføre praktiske oppgaver. Begrepet omfatter evnen til å løse oppgaver knyttet til privatliv, arbeid og deltakelse i sosiale sammenhenger ved å definere mål og lage planer, samt å framskaffe og bruke informasjon ved hjelp av datamaskiner og internett (Kompetanse Norge, PIAAC, 2014).

Målgruppen for undersøkelsen var personer i alderen 16 til 65 år og resultatene ble delt i tre til fem nivåer etter grad av beherskelse av hver ferdighet. Samlede resultater for Norge viste at 400.000 voksne i Norge har svake leseferdigheter, mens 480.000 har svak tallforståelse, og det er et stort overlapp mellom disse gruppene. 81 prosent av de svake leserne har også svak tallforståelse. I tillegg har omtrent en fjerdedel av den voksne befolkningen skåring under nivå 1 eller har ikke besvart prøven i problemløsning med IKT. Det tilsvarende i underkant av 900.000 voksne.

Disse tallene gir ingen kvalitativ beskrivelse av om noen av delta-

kerne hadde spesielle behov. De gir oss en gjennomsnittlig oversikt over lesing, regning og bruk av IKT blant voksne hvor flertallet klarer seg greit i hverdagen, men ikke absolutt alle.

TILRETTELEGGING AV INFORMASJON, EN RETTIGHET OGSÅ FOR VOKSNE

Med denne korte oversikten over voksnes ferdigheter innen lesing, regning og IKT i Norge, er det to punkter som det kan konkluderes med. Det ene er behovet for god forebyggende spesialpedagogisk oppfølging som kan ruste mennesker på best mulig måte, i henhold til egne forutsetninger for å sikre god informasjonsforståelse og dermed god uformell læring i befolkningen. Det andre er behovet for spesialpedagoger både i voksenopplæring, NAV, helsevesenet og øvrige offentlige instanser. Dette er høyst mangelfullt per dags dato. Kravene i kunnskapssamfunnet er for høye for mange og disse bør tilpasses. For å sikre god læring, samfunnsdeltakelse, mestring i egen helse og trivsel i hverdagen må vi begynne å innse at den spesialpedagogiske kompetansen må løftes opp på et samfunnsnivå. Voksne med spesielle behov, uansett om behovene er medfødte eller ervervede, har rett til å delta og medvirke i egne liv og i samfunnet for øvrig på lik linje med andre.

Enten det er hos NAV, på sykehusene eller andre offentlige instanser – spesialpedagogene kan og bør være fagpersoner som bidrar med sin fagkunnskap til å kunne tilpasse informasjonen som gis til mennesker som har behov for det. Når så mange voksne sliter med å bearbeide skriftlig- og tall-

informasjon, må vi tenke på hvordan spesialpedagogikk kan bidra til universell utforming av informasjon i hverdagen. Vi må forebygge marginalisering og ekskludering av voksne ved å ta til bruk spesialpedagogisk fagkompetanse innen flere fagområder.

Det er urealistisk å tenke at absolutt alle mennesker i samfunnet skal kunne beherske samfunnskravene. Spesialpedagogikk kan imidlertid bidra med tilpasning og tilrettelegging av informasjon for de ovennevnte samfunnsområdene for å sikre god kvalitet i den uformelle livslange læringen alle voksne gjennomgår. Det er på tide å utvide implementeringen av den spesialpedagogiske fagkunnskapen vår også utenfor skoleverket, for å ruste flere til å mestre kravene i vårt teknologiske samfunn slik at alle får best mulig livskvalitet.



REFERANSER

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017).

Læreplanverket, Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/rammeverk/>

KOMPETANSE NORGE, PIAAC (2014).

<https://www.kompetansenorge.no/statistikk-og-analyse/statistikk-og-analyse-om-grunnleggende-ferdigheter/PIAAC/>



Lingit

NY
VERSJON



Lingdys

Nå også for iPad!

Alle som har siste versjon av vår lese- og skrivehjelp for Windows eller Mac, får nå mulighet til å få programmet på iPad, helt gratis!

Dette gjelder privatlisenser og elever som har personlige lisenser på Lingdys 4, Textpilot 3 Pluss eller Lingpilot.



Opplev nye Lingdys på lingit.no/lingdys

JJ Design - j.no



Lingdys



Textpilot



Lingpilot



Lingit STL+

Telefon: 73 60 59 22 • lingit.no

Spesialpedagogikk

– gamle myter og nye muligheter

Denne artikkelen er en fortsettelse av noe av tematikken som ble presentert av samme forfatter i forrige artikkel. I denne artikkelen søker Marit Uthus å avlive myter som er skapt om spesialundervisningen og gi nye perspektiver og muligheter for spesialpedagogikken som fag og praksis i tiden fremover.

AV MARIT UTHUS

Med inkluderingsideologien ble spesialpedagogikken kritisert for å være sterkt individ- og vanskefokusert (Uthus, 2017b). Som en konsekvens av kritikken ble det vektlagt å styrke allmennpedagogiske tiltak, ment å fremme tilpasset opplæring og inkludering for alle elever innenfor skolens ordinære rammer. Slik oppsto en form for dikotomisering, der begrepene inkludering og tilpasset opplæring ble satt opp mot begrepene spesialpedagogikk og spesialundervisning. Jo mer positiv valør som ble tillagt de to første begrepene, jo mer ble de to siste begrepene assosiert negativt. Så klar og så vedvarende synes denne dikotomiseringen å ha vært, at det gir grunn til å stille spørsmålet om det har oppstått flere myter omkring spesialpedagogikken som fag- og praksisfelt.

I Bokmålsordboka (Universitetet i Bergen & Språkrådet, udatert) defineres en myte som en «utbredt falsk oppfatning». Her presenteres fem myter om spesialpedagogikken:

- Spesialpedagogisk praksis er individorientert og et hinder for inkludering.
- Spesialpedagogikken har til hensikt å lete etter og bøte på feil hos elevene.
- Spesialpedagogisk praksis er oppskriftspreget.
- Spesialundervisning har ingen nytte.
- Antallet elever som mottar spesialundervisning, er for høyt.

Noen vil kanskje si at disse mytene ikke er myter, men tvert imot «sannheten» om spesialpedagogisk virksomhet her i landet per i dag. Det har de da også tilsynelatende rett i. Slik Barneombudets (2017a) rapport viser, er det store mangler ved spesialundervisning i den norske skolen: Elevene plasseres i det som kan karakteriseres som «tilfeldige oppbevaringsgrupper», målene for opplæringen er uklare og innholdet likeså. Forskning (Skaalvik & Skaalvik, 2006; Uthus, 2017a; 2017b; Wendelborg, 2014; 2017), sammen med tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) (Utdanningsspeilet, 2017), bekrefter



det Barneombudet finner. Videre underbygges bildet i den nylig utgitte rapporten til ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl mfl., 2018) underbygges bildet. På mange måter bekreftes hver og en av de fem «mytene» som er skissert ovenfor. Så hva da med påstanden om at de faktisk er *myter*?

For å komme nærmere en forståelse av disse mytene, må vi se en gang til på den spesialpedagogiske virksomheten og *hvorfor* den ikke fungerer godt nok. Hvordan skal vi forstå dette? Skyldes det at selve den spesialpedagogiske og pedagogiske virksomheten er for dårlig, slik ekspertutvalget (Nordahl mfl., 2018) vektlegger? Eller kan det være at det er magre *vilkår* for å drive god spesialpedagogisk virksomhet i skolen i dag? Disse spørsmålene lar seg selvfølgelig ikke enkelt besvare med ja eller nei. Likevel, slik det gikk frem i artikkelen foran (Uthus, 2018), er tiden inne for å sette søkelyset på *barrierene* for spesialpedagogisk virksomhet i dagens skole. Først når det er gjort, kan spesialpedagogikkens potensial tre tydeligere fram. Og da, endelig, er hensikten med denne artikkelen å kaste lys over disse mytene, og om mulig avlive og omdefinere dem til nye mål og ny mening for spesialpedagogikken i morgendagens skole.

Myte 1

Spesialpedagogisk praksis er individorientert og et hinder for inkludering

Spesialpedagogene har lenge blitt kritisert for å opprettholde en ensidig individorientert spesialpedagogisk praksis, og på den måten heller motarbeide enn å støtte opp om inkludering for elever med særskilte behov (Dyson & Millward, 1997). I tillegg har de blitt kritisert for å gå inn i for tette, ja, nesten symbiotiske relasjoner til elevene. Ferguson & Meyer mfl. (1992) beskriver at slike relasjoner gjør elevene til såkalte «bubble kids», det vil si elever som får en usynlig boble av voksenstøtte rundt seg, som gjør dem isolert og utilgjengelig for kontakt med sine medelever. Dette ser imidlertid ikke ut til å gjelde for spesialpedagoger som er dybdeintervjuet i Uthus (2014) sin studie.

Heller inntar de rollen som elevenes inkluderingsagenter. Deres motivasjon er å sikre at elevene med særskilte behov gis tilgang til positive opplevelser av å høre til og å mestre innenfor læringsfellesskapene.

Denne motivasjonen hos spesialpedagogene lar seg forklare med tre forhold eller dimensjoner ved arbeidet deres. For det første er spesialpedagogene, sammen med lærerne, de som befinner seg nærmest elevene i skolehverdagen, og som derfor lærer dem best å kjenne – ikke bare hva angår deres læring og utvikling, men som hele, unike mennesker. Videre, som følge av denne *dimensjonen av nærhet*, utfører spesialpedagogene arbeidet sitt basert på en *verdi-dimensjon* som omhandler deres ideal om å praktisere til det beste for elevene som de har ansvar for. I tillegg trer det frem at arbeidet deres innebærer en *profesjonell dimensjon* som omhandler deres spesialpedagogiske kompetanse, og hvordan denne kommer elevene til gode i skolehverdagen. Dimensjonen av nærhet er med andre ord tett vevd sammen med både en verdi- og en kompetansedimensjon. Med bakgrunn i de tre dimensjonene utvikler spesialpedagogene både en helhetlig innsikt i hva som er elevenes beste, og en klar målsetting om å praktisere nettopp det. Hvis de ser at det er elevenes beste å ta del i de ordinære læringsfellesskapene i skolen, ja så ser de det som sin oppgave å bidra i så måte. Annen forskning viser til lignende verdier og ambisjoner hos spesialpedagoger, både internasjonalt (Abott, 2007; Burton & Goodman 2011; Cole 2005 Pearson, 2008) og i nordiske land (Groven, 2007; Göransson, Lindqvist & Nilholm, 2015; Lindqvist, Nilholm, Almqvist & Wetso, 2011; Mjøs, 2007).

Hvis spesialpedagogisk praksis drives etter ensidig individorienterte prinsipper til hinder for inkludering, slik myten forteller, så skal man altså være forsiktig med å tolke det til at årsaken er å finne hos spesialpedagogene, eller i spesialpedagogikken som fag og praksisfelt. Tvert imot gir dette god grunn til å stille spørsmål ved hvilke *vilkår* spesialpedagogene har for å utøve god spesialpedagogisk praksis i skolene der de jobber (Uthus, 2018). Kanskje finner vi ikke bare elever med særskilte behov som lider under en ensidig individorientert praksis, men også fortvilte spesialpedagoger som må leve med at dette verken er i tråd med egne verdier, egen profesjonsbevissthet nærmest elevene,

... kan det være at det er magre vilkår for å drive god spesialpedagogisk virksomhet i skolen i dag?

eller egen spesialpedagogisk kompetanse. Dermed underbygges viktigheten av å gi det Befring (2016) omtaler som den løfterike spesialpedagogikken, bedre vilkår i skolen. I tett samarbeid med lærere kan spesialpedagogene bidra til inkludering og gode læringsvilkår for alle elever.

Myte 2

Spesialpedagogikken har til hensikt

å lete etter og bote på feil hos elevene

Da faget spesialpedagogikk oppsto over 200 år tilbake i tid, var det inspirert av opplysningstidens tro på menneskets evner og muligheter (Befring, 2016). Initiativrike enkeltpersoner etablerte egne opplæringstilbud for barn med døvhets, blindhet og evneretardasjon. Dette var barn som på den tiden ble regnet som «ikke opplæringsdyktige» og som derfor ofte var overlatt til seg selv. Slik ble den spesialpedagogiske virksomheten grensesprengende på den måten at den bidro til at folk flest fikk et mer positivt syn på barn med funksjonshemminger og lærevansker og deres muligheter.

Når barna først fikk opplæring, ble det raskt klart at de ikke bare var opplæringsdyktige. De fleste av dem viste seg å ha utviklingspotensial langt over det man tidligere hadde sett for seg. I sin mest kjente bok, oversatt til norsk som Barnesinnet (Montessori, 2006), beskriver Maria Montessori barnets unike mentale potensialer og betydningen av å skape et læringsmiljø der disse potensialene får gode vilkår for å utvikles. I dag, 65 år senere, er det vel kjent at en av spesialpedagogikkens viktigste oppgaver er å formidle nettopp dette: Begrensningene for elever med ulike funksjonstap ligger ikke først og fremst i selve funksjonstapet, men heller i omgivelsenes oppfatning av at funksjonstapet er en begrensning (Befring, 2014).

En studie av Klingenberg (2013) av elever som er blinde og deres læring i matematikk, viser hvordan ressurs- og mulighetsorienteringen i spesialpedagogikken også kommer allmennpedagogikken og alle elever til gode. Klingenberg finner at elever som er blinde, lærer matematikk gjennom kroppslige erfaringer av rom og form, noe som ikke tidligere har vært kjent eller vektlagt som betydningsfulle erfaringer i læringsprosessen, verken for elever med blindhet eller seende elever. Dermed stiller

Klingenberg spørsmålet om *alle* elever kan ha læringspotensial i matematikk som så langt ikke er utnyttet.

Det samme har Befring (1997, 2014) belyst, med sitt innflytelsesrike 'berikelsesperspektiv', der han viser til at det å erfare menneskelig mangfold er verdifullt på den måten at det utvider våre livserfaringer og dermed også vår forståelse og toleranse, både for oss selv og andre. Befring fremhever at det er først når vi *erfarer* at andre mennesker er forskjellige fra oss selv, at vi oppdager at forskjellene ikke utgjør en begrensning, eller betyr redusert livskvalitet, men tvert imot kan gi nye muligheter og verdige, verdifulle liv. Med jevne mellomrom kan vi se medieoppslag der foreldre til barn med ulike funksjonstap formidler dette. Et eksempel på dette finner vi i et portretterintervju i Dagbladets lørdagsmagasin (Alver, 15.07.2017), der Ellen Arnstad forteller om livet som mor til en gutt med en sjelden genetisk sykdom, en sykdom som gradvis fører til at alle kroppsfunksjoner brytes ned. Hennes sønn er i dag 23 år og lever i omsorgsbolig som sterkt funksjonshemmet. Foreldre og søsken har vært nær å miste han allerede. Og om dette livet beretter altså Arnstad:

Jeg har reflektert mye over hva som er motsetningen mellom et lykkelig liv og et vellykket liv. I samfunnet vårt synes vi å ha en helt klar oppfatning av hva et vellykket liv er. Men det trenger ikke å være et lykkelig ett. Jeg ser at Joachim har hatt et lykkelig liv, til tross for at det ikke har vært vellykket ut fra slik vi definerer begrepet ... Joachim har berørt og påvirket mange liv. Og alt dette har gitt meg en slags indre ro. Når man har opplevd noe så tøft, blir de aller fleste andre problemer løsbare. Midt i tragedien trer berikelsen frem, i relasjonene og for livet.

Befrings (1997) berikelsesperspektiv vektlegger at hver enkelt elev med særskilte behov har sine unike ressurser og muligheter. Videre bygger perspektivet på ideen om at skoler som utvikles til å imøtekomme elever med særskilte behov, er gode skoler for alle elever. Berikelsen angår med andre ord både forhold på det individuelle planet, for den enkelte elev, og fellesskapet. Nyere forskning underbygger dette perspektivet på den måten at skoler som bestreber seg på å løfte alle elevgrupper, viser seg å skape gode læringsbetingelser for alle elever (Steffensen, Ekren, Zachrisen & Kirkebøen, 2017).

I tråd med Befrings (1997) berikelsesperspektiv finner

... skoler som utvikles til å imøtekomme elever med særskilte behov, er gode skoler for alle elever.

Uthus (2014) at spesialpedagoger setter den enkelte elev og elevens unike ressurser og muligheter foran – og diagnosen, eller lærevansken bak. Ikke bare baserer de sin egen spesialpedagogiske praksis på dette, de ser det også som en av sine viktigste oppgaver å legge til rette for at både lærere og medelever gjør det samme. Hvis vi avliver myten om at spesialpedagogikken har til hensikt å lete etter og bøte på feil hos elevene, trer det klarere frem at spesialpedagogikken kan bidra til det motsatte, med positive gevinster, ikke bare for elever med særskilte behov, men for alle elever og for menneskene og samfunnet i sin helhet.

Myte 3

Spesialpedagogisk praksis er oppskriftspreget

Elever med ulike særskilte behov representerer et stort og variert mangfold elever (Befring & Tangen, 2012). Det kan være elever med ulike syndrom, elever med autisme, utviklingshemninger, sjeldne funksjonsvansker, tale/språkvansker, ervervet hjerneskade og sammensatte lærevansker, dysleksi, dyskalkuli og ADHD. Det er også elever med syns- eller hørselstap, elever som har sosiale og emosjonelle utfordringer, angstlidelser eller tilknytningsvansker. Elevmangfold er dessuten elever med et annet morsmål enn norsk, det er elever som har opplevd krig og som kan ha lærevansker som følge av det, og ja, det kan også være spesielt evnerike elever, og mange flere.

Slik det her vises til, kan også mange elever med særskilte behov sies å ha noenlunde like utfordringer, eller samme diagnose. Samtidig ligger det som en dypt forankret innsikt i det spesialpedagogiske feltet, at elevene, til tross for likhetene, fortsatt representerer uendelige variasjoner i læreforutsetninger og behov. I denne sammenhengen er det viktig å huske på at spesialpedagogikk heller ikke er *ett* fag, men tvert imot består av en rekke fagfelt, med hver sin spisskompetanse inn mot ulike funksjonshemninger og lærevansker. Innenfor det synspedagogiske feltet viser for eksempel dette seg ved måten elever med synstap omtales. Mens folk flest kan si «en blind elev», advares det mot dette fra feltet, da denne formuleringen indirekte skaper en holdning om at «blindheten går først» og definerer eleven. Formuleringen «en elev med blindhet» derimot, setter eleven først og blindheten bak. Denne inn-

sikten er altså ikke selvfølgelig, men kan bli det fordi det ligger i det spesialpedagogiske feltets mandat å formidle dette; at hver enkelt elev er unik, og at de alle trenger å bli møtt som det, som unike mennesker med sine unike talent, sine lærings- og utviklingsmuligheter, sine lengsler og drømmer om å leve et best mulig liv.

I en studie der spesialpedagoger dybdeintervjues, finner Uthus (2014) at spesialpedagoger, basert på dimensjoner av (1) nærhet til elevene, (2) verdier om elevens beste, samt (3) spesialpedagogiske kompetanse, utvikler en særegen bevissthet om at til og med elever med samme diagnose har ulike læreforutsetninger og behov. I sin tur medfører dette at spesialpedagogene har idealer om stor grad av fleksibilitet, variasjon og differensiering i spesialundervisningen. De erfarer at dette må til, både for at elevene skal få utnyttet egne potensial for læring og utvikling, men også fordi det er avgjørende for at elevene skal kunne ta del og mestre innenfor læringsfellesskapene.

Videre har fokuset på de subjektive dimensjonene hos mennesket en lang og sterk tradisjon i det spesialpedagogiske feltet, i form av «empowerment» – eller «myndiggjøring» på norsk. Med begrepet myndiggjøring formidles at alle mennesker både kan forstå og selv bidra til å mestre egne utfordringer (Befring, 2014). Det var WHO som først lanserte begrepet i 1986. Det å gi mennesker mulighet til å ta grep om og påvirke egen livssituasjon skulle være essensen i det helsefremmende arbeidet verden over. Også her i Norge har dette vært et av de mest innflytelsesrike perspektivene i det spesialpedagogiske feltet de siste tiårene (NOU 2001:22; St.meld. 45 (2012–2013)). Som forutsetning for myndiggjøring ligger at elevenes egne unike stemmer lyttes til og tas på alvor. Elevene selv, sammen med sine foresatte, må få uttale seg og ha meninger om egen opplæringssituasjon (Befring, 2014).

Når Barneombudet (2017a) rapporterer at elever med særskilte behov i liten grad involveres aktivt i spørsmål omkring egne opplæringstilbud, er ikke forklaringen nødvendigvis å finne i gamle sannheter om at spesialpedagogisk praksis er rigid og oppskriftspreget. Tvert imot. For spesialpedagogene som er representert i Uthus (2014), er det som allerede nevnt det motsatte de har ideal om. De gjør det beste de kan for at elevene med særskilte behov

og deres foreldre skal erfare selvbestemmelse og muligheter for medvirkning i prosessene som angår deres opplæringstilbud. Dessuten ønsker de å bidra til fleksible opplæringstilbud som kan ivareta elevene med særskilte behov i helhetlige perspektiv. Problemet for dem er at rammebetingelsene forhindrer dem i å praktisere i tråd med egne idealer. Når elever med ulike behov og diagnoser plasseres i segregerte grupper, og det de får praktisert er oppbevaring, mer enn opplæring, er realiteten at det går på verdigheten løs, både for elevene, foreldrene og de selv som profesjonsutøvere. Spesialpedagogene forteller at de i slike situasjoner ønsker å innta rollen som elevenes og foreldrenes «advokat». Samtidig er det flere av dem som får beskjed av rektor om å la det være. De får høre at tilbudet eleven får er «godt nok», og at de må slutte å ha så høye forventninger til seg selv i arbeidet. Belastningene for spesialpedagogene er store, og de er usikre på hvor lenge de holder ut i arbeidet.

Vi må huske på at også forskningen innenfor det spesialpedagogiske feltet har til hensikt å bidra til å *eliminere* en oppskriftspreget praksis stilt overfor elever med særskilte behov. Sagen & Ytterhus (2014) sitt forskningsfokus på selvbestemmelse for elever med utviklingshemming er et godt eksempel i så måte. De viser til viktigheten av at ansatte i skolen besitter spesialpedagogisk spisskompetanse om språk og kommunikasjon for denne elevgruppen, slik at lærere og medelever gis støtte til å fange opp elevenes uttrykk og dermed forstå hva eleven prøver å si. For disse elevene, som for alle elever, er jo nettopp *språk og kommunikasjon* helt grunnleggende i all aktivitet, for opplevelse av mening, medvirkning og livsmestring.

Det foreligger viktig kunnskap og kompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet som representerer det motsatte av «oppskrifter». Verdier og vilje til det beste for elever med særskilte behov finnes det også mye av. Dermed trer det frem et behov for et utvidet spesialpedagogisk rom i skolen, for spesialpedagogenes profesjonsutøvelse nærmest elevene med særskilte behov. Uten dette «utvidete rommet» har kanskje ikke spesialpedagogene noe annet valg enn å praktisere rigid og oppskriftspreget, slik myten sier.

Myte 4

Spesialundervisning har ingen nytte

Med jevne mellomrom vises det til at elever ikke har tilfredsstillende utbytte av spesialundervisning (Nordahl & Sunnevåg, 2008; Skorpen, 2017). Hvordan skal vi forstå dette? Kan det hende at denne forskningen heller ikke klarer å fange opp hva vilkårene er for å drive god spesialundervisning? Som det er vist til i foregående artikkel (Uthus, 2018), har spesialundervisningen blitt oppfattet å stå i veien for inkludering, noe som kan ha bidratt til magrere vilkår for spesialundervisningen i den norske skolen de siste tiårene. Videre har vilkårene for å drive god spesialundervisning blitt svekket ytterligere, ved at andre og hardere ideologier om en kunnskapseffektiv skole har kommet til (Uthus, 2017a; 2017b; Wendelborg, 2014; 2017). Hvis spesialundervisningen drives av ufaglærte, og hvis dens hensikt først og fremst har blitt å avlaste den ordinære undervisningen for de elevene som ikke bidrar til det såkalte kunnskapsløftet, ja da er det kanskje heller ikke så rart om spesialundervisningen kommer dårlig ut når elevenes utbytte studeres?

Slik Skorpen (2017) legger opp til i en studie av elevens utbytte av spesialundervisning, studeres dette utbyttet stilt opp mot utbyttet for elever som *ikke* mottar spesialundervisning. Hvis elever som antas å være *på samme faglige nivå* på fagområdet matematikk, har dårligere læringsutbytte som mottakere av spesialundervisning, sammenlignet med dem som følger ordinær undervisning, så er konklusjonen at spesialundervisningen ikke har nytte. Spørsmålet er imidlertid om det er mulig å fange opp hele det reelle bildet av læringsutfordringene til disse elevgruppene, og eventuelt hva som skiller dem i så måte. Hvis læringsutfordringene er mer komplekse og omfattende hos elever som mottar spesialundervisning, så kan en kanskje heller ikke forvente at deres læringsutbytte på et avgrenset fagområde som matematikk (ibid., 2017), skal være det samme som for elevene som følger ordinær undervisning. Dermed reises det et spørsmål om slike sammenlignende studier av læringsutbytte har noe for seg. Videre er det god grunn til å reise spørsmålet om det er etisk riktig å sette en norm for læringsutbytte i skolefagene for grupper av elever med særskilte behov? Hva da med

aksept for forskjellighet, også hva angår nettopp lærings-utbytte? Like fullt, hvis vi ser slike studier i et annet og mer positivt lys, så bekrefter de kanskje mest av alt spesialundervisningens magre kår i skolen, og derigjennom at elever som mottar spesialundervisning, utgjør en nedprioritert og marginalisert gruppe elever. Stilt i dette lyset er det ikke studiene av elevers utbytte av spesialundervisning som er problematisk, men de konklusjonene som slutes av dem; som at det er selve spesialundervisningen som gjør mer skade enn nytte, og dermed at denne må reduseres eller avvikles. Haug (2017) går langt i så måte når han foreslår at vi på nytt må vurdere å følge opp det såkalte Søgnetutvalgets (NOU 2003:16) argument om å fjerne elevenes individuelle rett til spesialundervisning. Det samme gjør ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl mfl., 2018): Som svar på at spesialundervisningen fungerer dårlig foreslås at den skal avvikles som en lovbestemt rettighet. Dermed blir det klart at sentrale representanter fra det spesialpedagogiske feltet ikke vier særlig oppmerksomhet til de magre vilkårene spesialundervisningen har i skolen i dag. I en større kontekst kan dette bidra til å ytterligere forsterke både den faglige og politiske diskursen, med argumenter om å redusere den spesialpedagogiske virksomheten på alle nivå i utdanningssystemet.

Spesialpedagogikken, og derigjennom også spesialundervisningen som en individuelt basert rettighet, utgjør en forutsetning for en inkluderende og læringsfremmende skole. En studie utført av Dyssegaard & Larsen mfl. (2013) understøtter dette perspektivet: Elever med særskilte behov har positivt utbytte av inkluderende opplæring når dette følges opp med spesialpedagogisk kompetanse og ressurser. Og ikke overraskende presiserer Barneombudet (2017b) det samme:

«God spesialundervisning er helt nødvendig. Det sikrer at elever som trenger spesialundervisning når sitt fulle potensial – at de lærer, trives, utvikler selvtilitt og troen på seg selv, og den gir dem muligheten til å nå drømmene sine i fremtiden» (s. 4).

Så kan kanskje myten om at spesialundervisning ikke har noen nytte, snus til et mer nyansert og fruktbart syn på spesialundervisning som en sentral ressurs, både som for-

utsetning for inkludering og som forutsetning for å støtte opp om gode lærings- og utviklingsmuligheter for alle elever (Befring, 2014).

Myte 5

Antallet elever som mottar spesialundervisning, er for høyt

Realiteten for norsk offentlig grunnskole er at et stort og variert elevmangfold befinner seg der. Variasjonene i hva alle disse elevene trenger for å kunne ta del i felleskapene, og lære og utvikle seg der, er enorme. Stilt opp mot denne realiteten er ikke antallet elever som mottar spesialundervisning, for høyt. Heller ikke er spesialpedagogikken ressurskrevende. For skoleåret 2016–2017 hadde nær 8 prosent av elevene i norsk grunnskole en sakkyndig vurdering som konkluderte med at de ikke fikk tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring i skolen, og derfor hadde rett til spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1 (Utdanningsspeilet, 2017). All den tid prinsippet om fellesskolen står ved lag, er det naturlige og helt legitime tall det her er snakk om. Der det finnes elevmangfold, vil det alltid være behov for spesialundervisning.

Med et helsefremmende inkluderingsbegrep (Uthus, 2017b) går det frem at spesialundervisningen er sentral for inkludering. Det vises til at inkludering må forstås først og fremst som en opplevelse hos den enkelte elev, en opplevelse både av å ha mulighet til å påvirke egen situasjon, av å høre til i læringsfellesskapene og av å mestre skolefaglige aktiviteter. Med bakgrunn i dybdeintervjuer med spesialpedagoger trer det fram at noen elever med særskilte behov kan oppnå slike positive opplevelser innenfor ordinære læringsfellesskap, mens andre har behov og læreforutsetninger som gjør at de over kortere eller lengre tidsrom trenger å ta del i segregerte læringsfellesskap for å oppnå det samme. Det å ta høyde for dette omhandler et prinsipp om verdighet for den enkelte elev. Problemet er imidlertid at det ikke er plass til slike balansepunkter for verdighet ved skolene som spesialpedagogene i denne studien jobber ved. I styringsdokumentene legges det sterke føringer for at elevene skal være innenfor den ordinære rammen på fulltid. I realiteten, og kanskje godt skjult for offentligheten, blir elevene ifølge spesialpedagogene i egen studie tvunget ut i segregerte tiltak. Ingen av delene blir godt nok,

Elever med særskilte behov har positivt utbytte av inkluderende opplæring når dette følges opp med spesialpedagogisk kompetanse og ressurser.

verken for de elevene dette gjelder eller for spesialpedagogene som har ansvaret for spesialundervisningen deres.

Prinsippet om at det er elevenes subjektive opplevelser av tilhørighet og faglig mestring som skal legges til grunn for de organisatoriske løsningene for spesialpedagogiske tiltak (ordinær undervisning vs. segregert eneundervisning eller gruppeundervisning), har ikke vært fremhevet i særlig grad i diskursen om den inkluderende skolen. Likevel argumenterer flere for dette, som en forutsetning for å støtte opp om gode læringsbetingelser (Moen, 2017) og positivt egenverd og skoletrivsel for elever med særskilte behov (Pijl, Skaalvik & Skaalvik, 2010). Med det helsefremmende inkluderingsbegrepet (Uthus, 2017b) trer det frem et nytt og utvidet handlingsrom for å fleksibelt tilpasse de organisatoriske rammene for spesialpedagogiske tiltak til elevenes behov. Videre trer det frem et nytt og utvidet behov for en helhetlig spesialpedagogisk kompetanse i skolen, der både hensynet til eleven på et individuelt plan, og hensynet til eleven som en del av fellesskapet løftes frem. Det samme vektlegges av WHO (2002) og andre representanter i det spesialpedagogiske feltet (Skidmore 1996). Så, stilt opp mot idealet om en inkluderende skole og et helsefremmende inkluderingsbegrep, står kanskje myten om at antallet elever som mottar spesialundervisning er for høyt, for fall. I morgendagens skole bør det anses som et kvalitetsstempel at skoler tildeler store ressurser til alle former for spesialpedagogisk virksomhet.

Avslutning

Barneombudet (2017a) stiller spørsmålet om elever med særskilte behov står igjen «uten mål og mening» i dagens skole. I denne artikkelen stilles oppfølgingsspørsmålet: *Hvorfor* har det blitt slik? Ligger forklaringen i at spesialpedagogikken ikke har fått sin rettmessige plass i denne skolen?

Med inkluderingsideologien oppsto en forestilling om at spesialundervisning utgjorde en barriere for inkludering. Dette var opphavet til de fem mytene om spesialpedagogikken. Så, fordi «god praksis» ble definert til å være minst mulig spesialundervisning, fulgte en tendens til å tenke det samme om spesialpedagogikk som fag og praksis i sin helhet. Det var tilpasset opplæring forstått som differensi-

ering innenfor ordinære læringsfellesskap, og allmennpedagogiske tiltak som gjaldt. Over tid førte dette til at spesialpedagogikken som fag og praksis fikk trangere kår i alle ledd i utdanningssystemet, og vilkårene for god spesialpedagogisk praksis i skolen ble ytterligere svekket. Slik opprettholdes mytene om spesialpedagogikken. I mellomtiden har skolen blitt rammet av ideologiske taktskifter der målet om en inkluderende skole er erstattet med andre og mer konkurransebaserte mål om en kunnskapseffektiv skole. Så, til slutt, og som et stort paradoks, kan argumentet om å skjære ned på midler til spesialundervisning, legitimert som virkemiddel for å oppnå inkludering, skjule helt andre og mere «harde» intensjoner om å levere «varen» som forventet; til det såkalte kunnskapsløftet. Så får de negativt ladede mytene om spesialpedagogikken leve videre.

Jo mer mytene om spesialpedagogikken har slått rot, jo magrere vilkår har spesialpedagogikken som fag og praksis fått. Når disse mytene i tillegg befester seg i en samtid der elever med særskilte behov ikke lenger verdsettes som betydningsfulle bidragsytere for samfunn og skole, trer det frem at disse mytene ikke bare er uheldige: De kan i verste fall utgjøre en trussel for idealet om likeverd og like muligheter mellom mennesker. Hensikten med denne artikkelen har derfor vært å avlive disse mytene, og å formidle «nye mål og ny mening for spesialpedagogikken i morgendagens skole».

Det er via spesialpedagogikken som fag og praksis at stemmene til elever med særskilte behov og deres foresatte kan fanges opp og gis betydning, hva angår deres mål og mening for eget levd liv. Ja, for hvilket annet fag og annen praksis skulle ha innsikt og kompetanse til nettopp dette, enn den løfterike spesialpedagogikken? I tråd med et helsefremmende inkluderingsbegrep (Uthus, 2017c) kan spesialpedagogikken *på den ene siden* praktiseres som spesialundervisning, basert på elevers enkeltvedtak etter opplæringslovens §5-1 og dermed juridiske rettigheter, og gis både innenfor og utenfor den ordinære opplæringen. Hva eleven er tjent med av balanse mellom inkluderende spesialundervisning eller spesialundervisning i segregerte tiltak, bør eleven selv, elevens foresatte og andre som står nær eleven i skolehverdagen, slik som lærere og spesialpedagoger, gis mulighet til å bestemme. I tillegg, *på den*

andre siden kan spesialpedagogikken praktiseres ved at skoler ansetter lærere og spesialpedagoger med spesialpedagogisk kompetanse som støtter opp om tilpasset opplæring, tidlig innsats og inkludering for alle elever innenfor den ordinære undervisningen.

18 dager etter at Barneombudets (2017a) urovekkende rapport «Uten mål og mening?» om spesialundervisning i grunnskolen ble lansert, godkjennes Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*, i statsråd. Vi tror ikke at det er tilfeldig. Når demokratiske verdier settes på prøve og sårbare mennesker rammes hardest, er tiden inne for igjen å anerkjenne at prinsippet om likhet best praktiseres i form av ulik behandling:

Alle barn og unge skal ha et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud. Det er en grunnleggende oppgave for skolesystemet å sørge for at spesialundervisningen er av høy kvalitet, og at de som vil ha nytte av spesialundervisning, fanges opp raskt ... Departementet har satt i gang et større arbeid for å finne ut hvordan skolesystemet bedre kan gjennomføre særskilte tiltak i og utenfor ordinær opplæring ... Departementet vil allerede nå legge ned en grunnstein for dette arbeidet gjennom å iverksette tiltak for å sikre at skolene har personale med spesialpedagogisk kompetanse som kan avdekke behov og sette i gang de riktige tiltakene (s. 56–57).

Å svare på mangler i den spesialpedagogiske virksomheten med å fjerne retten til spesialundervisning, slik det nevnte ekspertutvalget (Nordahl mfl., 2018) foreslår, er ikke veien å gå. Heller bør denne retten styrkes. Så tør vi kanskje å se for oss en nysatsing på spesialpedagogikken i årene som kommer, både i skolen, i støtteapparatet til skolen, i høyere utdanning og i forskning. Ja, vil jeg si, for vi tør vel ikke å la det være?



Marit Uthus er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Fakultet for lærer- og tolkeutdanning ved NTNU. Hennes forskning er særlig rettet mot temaer som inkludering, deltakelse, læring og livsmestring for elever med særskilte opplæringsbehov samt gode psykososiale læringsmiljøer for alle elever. Hun har bakgrunn som spesialpedagog i grunnskolen og i Statped.

REFERANSER

- ABBOTT, L.** (2007). Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), s. 391–407.
- ALVER, E.** (2017). Kontrastfylt. Hun forbindes med glitter og glamour. Men eksredaktør Ellen Arnstad (51) lever i skyggen av en varslet tragedie. *Magasinet. Dagbladet* (15.07.2017), s. 28–34.
- BARNEOMBUDET** (2017a). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017.
- BARNEOMBUDET** (2017b). *Uten mål og mening. God spesialundervisning er helt nødvendig*. Hentet 19.07.2017 fra: <http://barneombudet.no/for-voksne/vare-publikasjoner/uten-mal-og-mening/>
- BEFRING, E.** (1997). The Enrichment Perspective – A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and Special Education*, 18(3), s. 182–187.
- BEFRING, E.** (2014). *Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- BEFRING, E.** (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BEFRING, E. & NEVIN, A.** (2000). From Normalization to Enrichment. A Retrospective Analysis of the Transformation of Special Education Principles. I: R.A. Villa & J.S. Thousand (red.), *Restructuring for Caring and Effective Education* Baltimore: Piecing the puzzle together (s. 558–574). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- BEFRING, E. & TANGEN, R.** (red.) (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BURTON, D., & GOODMAN, R.** (2011). Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29(2), s. 133–149.
- COLE, B. A.** (2005). Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the reconceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), s. 287–307.
- DYSON, A. & MILLWARD, A.** (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? I: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer & S. Hegarty, (red.), *Inclusive education. A global agenda* (s. 51–67). London: Routledge.
- DYSEGAARD, C., LARSEN, M.S. & TIFTIKÇI, N.** (2013). *Effekt og pedagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. Systematisk review. København: IUP, Aarhus Universitet.
- FERGUSON, D.L., MEYER, G., JEANCHILD, L., JUNIPER, L. & ZINGO, J.** (1992). Figuring out what to do with the grownups. How teachers make inclusion «work» for students with disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 17(4), s. 218–226.
- FNS KONVENSJON OM BARNS RETTIGHETER** (United Nations Convention on the Rights of the Child) av 20. november 1989.
- FNS KONVENSJON OM RETTIGHETENE TIL PERSONER MED NEDSATT FUNKSJONSEVNE** (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, CRPD) av 13.12.2006 og ratifisert av Norge 03.06.2013

- GROVEN, B.** (2007). *Det doble blikk – spesialpedagogen i endringstider*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- GÖRANSSON, K., LINDQVIST, G. & NILHOLM, C.** (2015). Voices of special educators in Sweden. A total-population study. *Educational Research* 57(3), s. 287–304.
- HAUG, P.** (2017). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I: P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 386–406). Oslo: Samlaget.
- KLINGENBERG, O.** (2013). *Matematikk og elever som bruker punkt-skrift i opplæringen. En kartlegging av elevgruppen i forhold til undervisningsnivå gjennom førte år, og en dybdestudie av geometrilæring med tre elever i grunnskolen*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.
- LINDQVIST, G., NILHOLM, C., ALMQVIST, L., & WETSO, G. M.** (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), s. 143–157.
- LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDERE GÅENDE OPPLÆRING AV 17. JULI 1998** (opplæringslova). www.lovdata.no.
- MELD. ST. 21** (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MJØS, M.** (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole: en studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo (UiO), Oslo.
- MOEN, T.** (2017). Tilpasset opplæring: grunnleggende prinsipper for skolens virksomhet. I K. Lyngsnes & M. Rismark (red.), *Didaktisk praksis 5.–10. trinn* (s. 23–40). Oslo: Gyldendal akademisk.
- MONTESSORI, M.** (2006). *Barnesinnet*. Bekkestua: Montessoriforlaget.
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10.04.2018 fra: <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>
- NORDAHL T. & SUNNEVÅG, A. K.** (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 2–2008.
- NOU 2003:16**. *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2001:22**. *Fra bruker til borger: En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
- PEARSON, S.** (2008). Deafened by silence or by the sound of footsteps? An investigation of the recruitment, induction and retention of special educational needs coordinators (SENCOs) in England. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(2), s. 96–110.
- PIJL, S.J., SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational studies*, 29(1), s. 57–70.
- SAGEN, L.M., & YTTERHUS, B.** (2014) Self-determination of pupils with intellectual disabilities in Norwegian secondary school. *European Journal of Special Needs Education*. 29 (3) s. 344–357.
- SKIDMORE, D.** (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), s. 33–47.
- SKORPEN, L.B.** (2017). Elevar med matematikkvanskar og deira utvikling i løpet av eit år. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 296–323). Oslo: Samlaget.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, nr. 2, s. 4–17.
- STEFFENSEN, K., EKREN, R., ZACHRISEN O.O. & KIRKEBØEN, L.J.** (2017). *Er det forskjeller i skolers og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? Rapporter 2017/2*. Oslo: SSB
- ST.MELD. 45** (2012–2013). Frihet og likeverd: Om mennesker med utviklingshemming. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- UNESCO** (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UNIVERSITETET I BERGEN & SPRÅKRÅDET.** (udatert). *Bokmål-sordboka*. Hentet 07.10.17 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=myte&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=-begge
- UTDANNINGSSPEILET 2017** (2017). Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 10.04.2018 fra: <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/>
- UTHUS, M.** (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle. Idealer, Realiteter og belastninger*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- UTHUS, M.** (2017a). Den inkluderende skolen. Muligheter og begrensninger. I: M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 130–154). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UTHUS, M.** (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I: M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157–185). Oslo: Gyldendal Akademisk
- UTHUS, M.** (2018). Spesialpedagogikk for morgendagens skole – nye mål og ny mening. *Spesialpedagogikk*, 83(4), sidetall?
- WENDELBOG, C.** (2014). Fra barnehage til videregående skole. Veien ut av jevnaldersmiljøet. I: Tøssebro, J. & Wendelborg, C. (red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger* (s. 35–58). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- WENDELBOG, C.** (2017). Inkludering versus marginalisering. I: M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (SIDER). Oslo: Gyldendal Akademisk
- WHO** (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health. ICF*. Hentet 17.06.2016 fra: <http://www.who.int/classifications/icf/icfbeginnersguide.pdf>

Norske masterstudentar i spesialpedagogikk besøker spesialskule i Riga

Masterstudentar i spesialpedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet (HVL) flytta ei veke skriveseminar til Riga i Latvia. I den forbindelse besøkte dei ein spesialskule for born og unge med autismespekterforstyrningar, The 5th Boarding School, som òg er ein internatskule.

SPESIALSKULAR I ENDRING

I Latvia er det rundt 66 spesialskular for ulike typar vanskar, i tillegg til skular for ordinær undervisning. Nestleiar Madara Ancerevica tar i mot dei norske gjestene og forklarar om spesialskulesystemet i Latvia, der dei har ulike skular for ulike funksjonshemmingar.



STUDENT Unni Vedå (til venstre) lyttar til guide Madara Ancerevica i eit av klasseromma.

Myndigheitene arbeider med ei endring med auka inkludering, som inneber at fleire av elevane skal ha undervisning på heimeskulen, enten i ordinære klasserom eller særskilte klassar.

Dette liknar på den endringa som vart gjennomført i Norge tidleg på 1990-talet. Nokon av lærarane ved The 5th Boarding School reiser og gir rettleiing til skular som har elevar med særskilte behov. Sidan det å undervise elevar med særskilte behov i ordinære klasser er nytt for skulane, er det ei oppgåve som ikkje berre er enkel. Ikkje minst sidan det i ein ordinær klasse kan vere opptil 36 elevar.

INGEN UFAGLÆRTE

Det er mange tilsette ved The 5th Boarding School, og Ancerevica har litt vanskar med å skjønne spørsmålet om det er mange assistentar i skulen. Ho viser til at ein må vere utdanna lærar for å vere i klasserommet – det er ikkje lov å arbeide i skulen i Latvia utan ei formell utdanning som kvalifiserer for jobben ein skal gjere. Elevane er godt varetatt med ein fleirfagleg stab, med tilsette som spesialpedagog, kunstlærar, fysioterapeut, logoped, psykolog, psykiater, lækjar og sjukepleiar. Sjølv har Ancerevica eit overordna ansvar for at alt som gjeld skule og internat, går som planlagt.

Skulen har og internat, så mange av borna bur der i vekene og reiser heim til foreldra i helgane. Ancerevica fortel at mange foreldre har kjøpt husvære i nærleiken slik at borna kan gå på skulen om dagen, men kome heim om kvelden og bu saman med familien elles. Nokon av elevane ved internatet bur der berre dei dagane foreldra arbeider nattsift på sjukehuset. Det er òg elevar som har lite kontakt med familien, og har besøksheimar dei reiser til i feriane.



THE 5TH BOARDING SCHOOL

Skulen er ein stor bygning der ein kan gå inn- andørs mellom skule og internat. Uteplassen har mange leikeapparat, og det som imponerte mest, var ei huske for rullestolbrukarar. Sjølv om det er 224 elevar ved skulen no, er klassane små. For elevar med dei største utfordringane, mentalt og fysisk, er det seks elevar og to lærarar pr. klasse. For elevar med lettare vanskar er det mellom 6–14 elevar og ein lærar pr. klasse. Klasseromma er lagt opp til at det er mykje praktiske aktivitetar, og veggane vert aktivt nytta for å stimulere til aktivitet. I gangen heng eit brett med ulike typar dørlåsar, og i eit anna rom heng eit brett med glidelåsar, knappar og hemper for den som vil øve på det. Gangane er merka på golvet med piler i ulike retningar og symbol for å hjelpe elevar å finne fram. Nokon av elevane har store åtferdsvanskar med utagering og treng tilpassing for å hindre at dei skader seg sjølv og andre. Ein elev har eit eige avgrensa rom i eit hjørne, der han kan vere når han mister kontroll. Rommet har godt med madrassar, og lave vegger slik at personalet kan sjå eleven heile tida.

YRKESOPPLÆRING

Skuletilbodet i Latvia er for born mellom 7–16 år, så og ved The 5th Boarding School. I tillegg er det ei fagopplæring som går frå 16–19 år. Her kan elevane få opplæring som hushalds-assistent eller kjøkkenassistent. Opplæringa tar til ved skulen, og elevane har så ein periode på inntil tre år med praktisk trening i bedrift. Lærar er då tilgjengeleg for å reise ut til bedrifta om det er behov. Det å finne seg til rette i eit nytt miljø kan vere ei utfordring for personar innanfor autismespekteret. Ofte vert eleven tilsett i bedrifta etterpå, særleg for dei som har valt kjøkkenassistent. Ancerevica seier at det er krevjande å finne praksisplassar, og det krev mykje og god jobbing frå lærar si side å finne gode praksisplassar. Men ho har og mange solskinshistorier frå der det har fungert godt, og elevar har fått fast arbeid og eit sjølvstendig liv.

KONFERANSE

Den dagen vi vitja, vart det halde ein konferanse om fysiske funksjonshemmingar og fysisk aktivitet der vi fekk delta. Her fekk vi oppleve at fysisk aktivitet er eit viktig satsingsområde

MASTERSTUDENTAR
ved HVL i et av
klasseromma på
spesialskulen.



1. MARKERING på golv for å finne musikkrom.

2. NOKRE LATVISKE ORD er enkle å forstå.

3. ROLIG HJØRNE for elevar som treng å skjerme seg.



både i Norge og Latvia. For dei norske studentane var det ei oppleving å brått vere funksjonshemma i det å ikkje skjone språket som vart nytta. Ei oppleving som utløyste ulike reaksjonar hos dei norske studentane. Nokon heldt på å sovne, medan andre vart ekstra aktsame, og andre igjen byrja å lytte til lydane i språket. Ein av fysioterapeutane som forelas var svært praktisk retta, og gjennomførte øvingar med deltakarane. Her vart tilhøyrarane trekte med og lærte

kva som er lett å gripe og halde, korleis ein skal sitte i rullestol og korleis flytte ein person frå rullestol til ein annan sitteplass. Det skjønte vi godt utan å forstå innhaldet i det han sa.

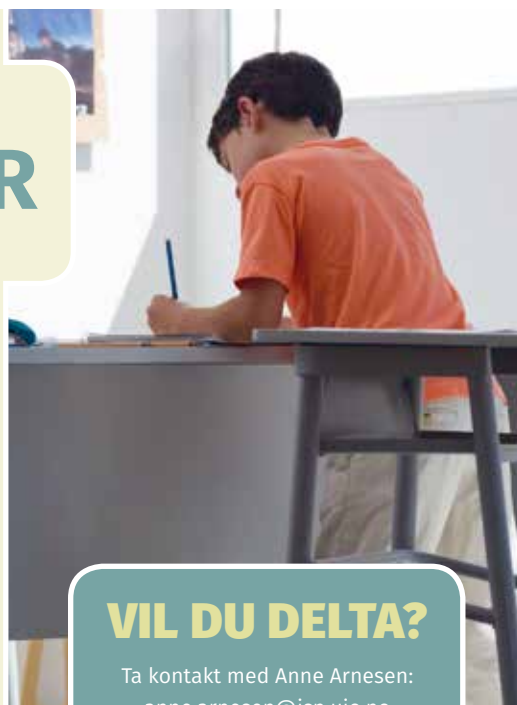
Det var ein tankevekkar å besøke ein spesialskule, særleg sidan dette er ei erfaring studentane ikkje kan få på same måte i Norge, og argumenta både for og imot spesialskular vart gjenstand for samtaler i etterkant.

STILLE OG SJENERTE ELEVER

Er du lærer i barnetrinnet? Da kan du delta i en spørreundersøkelse høsten 2018 om hvordan lærere arbeider for å støtte og hjelpe denne elevgruppen i sosiale og skolefaglige aktiviteter i skolehverdagen.

Undersøkelsen ledes av Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Den er finansiert av Norges forskningsråds program for forskning og innovasjon i utdanningssektoren (FINNUT) og er tilrådd av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Se mer info her: tinyurl.com/isp-shy-students



VIL DU DELTA?

Ta kontakt med Anne Arnesen:
anne.arnesen@isp.uio.no



UiO : Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Forskingsrådet

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Tel: 90 11 91 21

SPESIALPEDAGOGIKK
**Nå har vi
67.000
lesere!**
(Kantar TNS 2017)



Å kunne gjenkjenne emosjonsuttrykk er essensielt for utviklingen av emosjonsforståelse.

Trening i emosjonell kompetanse for elever med autismspekterforstyrrelser

Elever med autismspekterforstyrrelser (ASF) har vansker med sosial interaksjon og gjensidig kommunikasjon med andre. Dette påvirker deres sosiale og emosjonelle kompetanse. Å kunne gjenkjenne, forstå og regulere emosjoner er sentralt både for sosialt samspill og skolefaglig mestring. Forfatterne av denne artikkelen foreslår derfor at man bør rette et større fokus mot disse ferdighetene i arbeidet med elever med ASF. De gir her et konkret eksempel med ulike tilnærminger til hvordan man kan lære elever med ASF dette.

AV STIAN ORM OG CATHRINE ORM

Elever med autismspekterforstyrrelser (ASF) er en mangfoldig gruppe som har til felles at de har vansker med sosial samhandling og kommunikasjon med andre. Mange reagerer også uvanlig på omgivelsene (Martinsen, Nærland, & von Tetzchner, 2015; Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand, & Olsen, 2016). En av årsakene til de sosiale vanskene kan være forståelsesproblemer – vanskeligheter med å forstå andres atferd og sosiale normer, vansker med å bearbeide inntrykk fra omgivelsene og manglende forståelse for figurativt språk og nonverbal kommunikasjon (Martinsen mfl., 2015; Martinsen & Tellevik, 2012).

Forståelsesproblemene som elever med ASF sliter med, gjør at de ofte har vanskeligheter med sosiale settinger og det å forholde seg til og skape relasjoner til andre mennesker, spesielt jevnaldrende. I pedagogisk sammenheng kan vi si at de har utfordringer

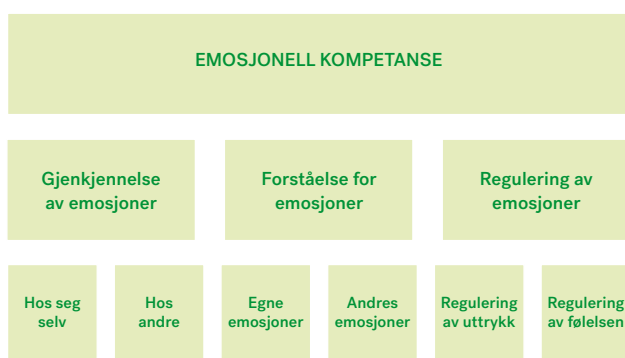
med sosial og emosjonell kompetanse. Sosial kompetanse dreier seg om de sosiale, kognitive og emosjonelle ferdighetene som barn og unge trenger for å kunne ivareta sosiale relasjoner og det å kunne tilpasse seg sosiale situasjoner og normer på en måte som fører til et positivt omdømme fra andre (Ogden, 2017; Owens & Johnston-Rodriguez, 2010). Nedsatt sosial og emosjonell kompetanse ved ASF kan knyttes til nedsatte sosialkognitive evner som handler om å forstå egne og andres tanker og følelser (Hesselberg & Tetzchner, 2016), og en nedsatt eller forsinket utvikling av emosjonelle ferdigheter.

Emosjonell kompetanse kan deles inn i ulike komponenter, og de ulike komponentene kan samlet betraktes som emosjonell kompetanse (se figur 1). Emosjonell kompetanse kan beskrives som evnen til å gjenkjenne, forstå og regulere emosjoner.

I denne artikkelen fokuserer vi på de to

Gjenkjenning av emosjoner og emosjonsforståelse er nært knyttet til sosial kompetanse.

FIGUR 1: Komponenter i emosjonell kompetanse



komponentene *emosjonell gjenkjenning* og *emosjonsforståelse*. Med det førstnevnte siktes det til å kunne gjenkjenne emosjoner basert på eksterne stimuli slik som ansiktsuttrykk, kroppsspråk og kroppslige signaler. Emosjonsforståelse dreier seg om det å kunne snakke om og reflektere over emosjoner. Emosjonsforståelse er ikke klart avgrenset fra evnen til å gjenkjenne emosjoner, og begrepet kan overlappe – og brukes noen ganger synonymt – med andre begreper som emosjonell intelligens, meta-emosjon og emosjonell kunnskap. De to komponentene, emosjonell gjenkjenning og emosjonsforståelse, kan betraktes som henholdsvis en ferdighetskomponent og en kunnskapskomponent, og kan på lik linje med andre ferdigheter og kunnskap trenes, læres og utvikles i pedagogiske settinger.

Barn og unge med ASF har ofte problemer med å kjenne igjen ansiktsuttrykk for emosjoner og forstå andres emosjonsuttrykk, så vel som å gjenkjenne og forstå egne emosjoner (Kuusikko mfl., 2009; Martinsen mfl., 2015; Ryan & Charragáin, 2010). Barn og unge med ASF er generelt for-

sinket i utviklingen av emosjonsforståelse (Baron-Cohen, 2000; Pons, de Rosnay, Andersen, & Cuisinier, 2010).

Hvorfor er emosjonell kompetanse viktig?

Gjenkjenning av emosjoner og emosjonsforståelse er nært knyttet til sosial kompetanse (Franco, Beja, Candeias, & Santos, 2017; Pons mfl., 2010; Ryan & Charragáin, 2010). Emosjonsforståelse er sentralt i barns utvikling av sosial kompetanse med hensyn til prososial atferd, konfliktløsning og vennskap (se Pons mfl., 2010 for en gjennomgang), og barn med god emosjonsforståelse blir vurdert som mer sosialt kompetente av lærerne og er mer populære blant jevnaldrende (Franco mfl., 2017; Pons, de Rosnay, & Cuisinier, 2010). Videre er dårlig forståelse for emosjoner assosiert med problematferd og liten mottakelighet for undervisning (Cook, Greenberg, & Kusche, 1994; Pons, Doudin, Harris & de Rosnay, 2005). Det ser også ut til at emosjonsforståelse er sentralt for akademiske ferdigheter, via den fundamentale rollen som denne forståelsen spiller i utviklingen av sosial kompetanse (Franco mfl., 2017).

Gjenkjenning av og forståelse for emosjoner er også viktig for barns evne til emosjonsregulering. Å kunne kjenne igjen emosjonsuttrykk og ha kunnskap om emosjoner er sentralt for vår evne til å regulere emosjoner. Dersom vi ser at folk rundt oss reagerer negativt på vår glede (f.eks. når vi vinner i et spill), kan vi regulere det emosjonelle uttrykket slik at det harmonerer med forventningene fra omgivelsene. Gjenkjenning av emosjoner (f.eks. negative reaksjoner) hos andre blir en forutsetning for vår tilpasning til situasjonen. Emosjonsregulering krever videre at vi gjenkjenner en emosjon hos oss selv og årsaksforklarer den negative reaksjonen fra omgivelsene med vårt emosjonsuttrykk. Gjenkjenning av ansiktsuttrykk og forståelse for situasjoners innflytelse på emo-

sjoner, slik som at når man vinner, blir man glad og når man taper, blir man lei seg, er sentralt for å forstå både våre egne og andres emosjoner. I skolesammenheng vet vi at barn som er gode til å regulere emosjoner, gjør det bedre på skolen enn barn som har vansker med emosjonsregulering (Siegler, Saffran, Eisenberg, DeLoache, Gershoff & Leaper, 2017). Emosjonell kompetanse ser derfor ut til å være viktig både for barns sosiale og emosjonelle utvikling og for skolefaglige prestasjoner. I skolen kan derfor det å arbeide med opplæring i emosjonell kompetanse synes som et viktig område å arbeide med både for typisk utviklede barn og barn med sosiale og emosjonelle vansker, slik som ASF.

Å arbeide med emosjonell kompetanse i skolen

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) tok til orde for et bredt kompetansebegrep som også inkluderer sosiale og emosjonelle ferdigheter, der metakognisjon og selvregulering så vel som kompetanse i å samhandle og kommunisere med andre står sentralt. I ny overordnet del av læreplanen gjenspeiles dette i et økt fokus på sosial læring og utvikling, samt livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Individuelle og klasseromsbaserte intervensjoner for å fremme emosjonsforståelse hos både typisk utviklede barn og barn med ASF, har vist seg å være effektivt (se Pons et mfl., 2010 for en gjennomgang). Pons mfl. (2010) viser til studier av skolebaserte intervensjoner for å øke emosjonell kompetanse gjort av Pons, Harris & Doudin (2002) og Webster-Stratton, Reid & Stoolmiller (2008). Førstnevnte studie viste at en klasseroms-basert intervensjon med aktiviteter for å øke elevenes emosjonelle kompetanse hadde god effekt på elevenes emosjonsforståelse. Elever som før intervensjonen hadde dårligere emosjonsforståelse enn hva som kunne forventes ut ifra alder, hadde etter intervensjonen tatt igjen denne kunnskapen og presterte aldersadekvat. Webster-Stratton og kolleger påviste positive effekter av en intervensjon med fokus på læreres kompetanse i å fremme emosjonell kompetanse hos barn både gjennom et klasseromsprogram (Dinosaurskolen) og gjennom økt bruk av positiv klasseledelse og positive relasjoner til barna. Denne intervensjonen hadde positive effekter på barnas sosiale kompetanse og emosjonsregulering, og barna i denne gruppen hadde færre atferdsvansker enn kontrollgruppen.

Bauminger (2007a, 2007b) har gjennomført multimodale programmer for å trene sosial og emosjonell kompetanse hos barn og unge med autismespekterforstyrrelser. Intervensjonene har vært implementert ved barnas skole enten som lærerstyrte grupper både med elever med ASF og elever uten ASF, eller som en individuell intervensjon implementert av barnets lærer i barnets individuelle opplæringsplan. Begge intervensjonene inkluderer opplæring i komponenter av emosjonell kompetanse, og elevene som deltok i intervensjonene viste bedre evne til gjenkjenning av emosjoner og bedre emosjonsforståelse etter intervensjonen. Studiene viser at implementering av intervensjoner for å øke sosial og emosjonell kompetanse hos elever med ASF i skolesammenheng kan ha positive effekter både på sosialkognitive evner og sosial interaksjon (Bauminger, 2007a, 2007b).

I det påfølgende avsnittet vil vi beskrive et kasus og ulike tilnærminger for å trene på emosjonell kompetanse hos en gutt på 10 år med en diagnose innenfor autismespekteret. Vi håper at dette eksempelet kan gi inspirasjon og konkrete eksempler til hvordan lærere og spesialpedagoger kan arbeide med emosjonell kompetanse hos elever med ASF.

Kasusbeskrivelse

«Erik» er en 10 år gammel gutt med autisme. Han ble nylig utredet av spesialisthelsetjenesten. Erik får skoletilbudet sitt på hjemskolen der det har blitt avsatt egnede lokaler og ansatt personell med autismefaglig kompetanse for å arbeide med ham. Avgjørelsen om å ansette eget personell til å arbeide med Erik var tatt med bakgrunn i Eriks tidligere skolegang. Det hadde ikke latt seg gjøre å inkludere Erik i et typisk klasserom med jevnaldrende, og til tross for at Erik hadde hatt eget grupperom og full assistentdekning hadde det oppstått hyppige konflikter med personalet og medelever. Spesialisthelsetjenesten anbefalte et skjermet skoletilbud for Erik med fokus på opplæring i dagliglivsferdigheter og sosial kompetanse. Erik har behov for struktur og forutsigbarhet i hverdagen og dette blir ivaretatt gjennom dagsplaner og situasjon- og oppgavestruktur. Erik er til tross for omfattende tilrettelegging preget av mye engstelse som bidrar til utfordrende atferd i ulike settinger. Erik mis-

forstår lett andre og er dårlig til å tolke andres ansiktsuttrykk. Han mener at personalet og foresatte er sinte når de har et vanlig nøytralt ansiktsuttrykk. Erik har også store vansker med å beskrive og forstå sine egne følelser. Dette fører til at både sinne, frustrasjon og engstelse kommer til uttrykk som utagering, både verbal og fysisk.

Det er tydelig at Erik har utfordringer knyttet til emosjonell kompetanse. Han er dårlig til å gjenkjenne følelser både hos seg selv og andre, og han klarer ikke å regulere sitt emosjonelle uttrykk på en hensiktsmessig måte. Det fremstår som om Eriks vansker med emosjonsregulering og emosjonsforståelse er det som fører til at han ofte misforstår situasjoner og utagerer. Ut ifra denne informasjonen blir det derfor konkludert med at Erik har problemer med emosjonell kompetanse og at de helt grunnleggende aspektene som å gjenkjenne ansiktsuttrykk og forstå situasjoners innflytelse på emosjoner, er det som er vanskelig for ham.

Hvordan kan man jobbe med emosjonell kompetanse hos elever med ASF?

For å redusere utfordrende atferd og øke Eriks emosjonelle kompetanse settes det derfor inn tiltak. Det vurderes at utfordringene er såpass prekære både på skolen og hjemme at tiltaket bør ha en viss intensitet for å få raskere effekt. Tiltaket gjennomføres derfor daglig over en lengre periode for å sikre automatisering og flyt i ferdighetene, samt generalisering til dagligdagse situasjoner. Tiltaket består av fire komponenter eller tilnærminger for å arbeide med emosjonell kompetanse hos elever med ASF:

1. **Bilder av ansiktsuttrykk:** En bunke med ulike ansiktsuttrykk (glad, sint, vanlig, lei seg, flau, stolt osv.). Her kan man gå fra ansiktsuttrykk som er prototypiske (det typiske eksemplet på et emosjonelt ansiktsuttrykk) til ansiktsuttrykk som er mindre prototypiske og i større grad ligner de man vil se i dagligdags sosial samhandling. For elever som mestrer grunnleggende og/eller prototypiske uttrykk kan det være viktig å introdusere mer komplekse og tvetydige uttrykk. Det kan se ut som om mennesker med ASF har en tendens til å tolke

tvetydige uttrykk negativt (Kuusikko mfl., 2009; Pfuhl & Ekblad, 2017). Å ha med kategorien «vanlig» som et nøytralt uttrykk er i så måte hensiktsmessig for å kunne nyansere og kategorisere ansiktsuttrykk som noe mer enn positiv/negativ. Opplæringen med Erik foregikk ved at han skulle se på bildene og si hvilket ansiktsuttrykk det viser, dette skulle gjøres på kortest mulig tid og med størst mulig presisjon (færrest mulige feil) for å fremme automatisering av ferdigheten. Metoden presisjonsopplæring (se nærmere beskrivelse i Løkke & Løkke, 2006 eller Tøssebro, 2007) kan benyttes i denne delen av opplæringen. Presisjonsopplæring er en hensiktsmessig opplæringsmetode for å sikre bevaring og stabilitet i ferdigheten både over tid og under ulike omstendigheter (Løkke & Løkke, 2006). I presisjonsopplæring er man opptatt av tiden det tar å utføre en oppgave, og målet er at man kan utføre oppgaven presist (med få eller ingen feil) og på kort tid (hurtighet) (Løkke & Løkke, 2006). Studier har vist at personer med ASF kan lære å gjenkjenne både enkle og komplekse ansiktsuttrykk ved å trene på å gjenkjenne bilder av emosjonelle ansiktsuttrykk (Golan mfl., 2010; Golan & Baron-Cohen, 2008; Lozano-Martínez mfl., 2011; Ryan & Charragáin, 2010).

2. **Samtaler:** Samtaler om emosjoner kan gjennomføres én gang daglig, og det kan med fordel settes av 30 minutter til gjennomføringen. I samtalen går lærer og Erik sammen igjennom dagens hendelser, og Erik blir bedt om å sette ord på hvordan de ulike delene av dagen har vært – med spesiell vekt på hvilke følelser Erik har hatt i løpet av dagen. Dersom det har vært en utageringsepisode eller episoder med glede, så tas dette opp i øktene. For å få samtalen i gang, fokuserer lærer i begynnelsen på hva som har skjedd i løpet av dagen og går gradvis over fra det konkrete med *hva som har skjedd* til det mer abstrakte med *hva man har opplevd og følt*. Målet er å snakke om mentale tilstander hos Erik selv og

Å kunne gjenkjenne emosjonsuttrykk er essensielt for utviklingen av emosjonsforståelse.

hos andre (hva tror du Stine tenkte om ... eller hva tror du Harald følte da ...) i tilknytning til dagens opplevelser. Samtaler om emosjoner er et viktig bidrag for å gi barn forståelse av mentale tilstander, og hvis disse samtaler inkluderer andre personer med ulike perspektiver, kan det bidra til å øke barnas forståelse av egne og andres emosjoner (Slaughter, 2015; Grazzani & Ornaghi, 2011). Dette gjelder både for typisk utviklede barn (Grazzani & Ornaghi, 2011) og for barn med ASF (Slaughter, 2015).

3. *Situasjonsplansjer:* Plansjer med beskrivelser av ulike situasjoner slik som f.eks. Når man får en gave man ønsker seg, så føler man seg – Der skal Erik sette inn det riktige ansiktsuttrykket (jf. punkt 1) som passer til situasjonen. Også her kan det benyttes presisjonsopplæring eller samtaler. Vanlig undervisningsprosedyre med korrektiv tilbakemelding ved feil respons er et tredje alternativ. Etter hvert som Erik har fremgang på oppgaven, kan han presenteres for situasjoner der mer enn en emosjon kan passe. Erik kan da lære å diskutere nyanser i situasjonen som kan avgjøre hvilken emosjon man føler. Personer med ASF har ofte utfordringer med å gjenkjenne emosjoner ut ifra kontekster. Å lære elever med ASF sammenhengen mellom situasjoner og emosjoner, emosjonelle skripts, kan oppveie for disse vanskene. Studier har vist at barn med ASF kan lære slike skripts (Golan mfl., 2010; Lozano-Martínez mfl., 2011).

4. *Film:* TV-serier og filmer har vi artikkelforfatterne brukt med god effekt. Her er det viktig at man i størst mulig grad tar utgangspunkt i elevens interesser. Det bør være film med ekte personer (ikke animasjon), og gjerne jevnaldrende i hovedrollene. Læreren bør ha sett gjennom serien og filmen på forhånd og notert ned situasjoner som er egnet. Dette er situasjoner med jevnaldrende i rollene, der Erik blir spurt om ansiktsuttrykkene de viste, hva de tenkte i ulike situasjoner og perspektivtaknings ferdigheter (hva Gunnar tenkte og følte i den situasjonen, og hva Frida tenkte og følte i den situasjonen). Formålet er at Erik skal lære å forstå ulike perspektiver i ulike sosiale situasjoner, og at de ulike perspektivene ledsages av ulik kunnskap og ulike emosjoner. Film er ofte en morsommere aktivitet enn de foregående og kan brukes i kombinasjon med de andre tilnærmingene til både å ekspandere og utdype de ulike ferdighetene. For å motivere personer med ASF har det vært ansett at bruk av multimedia er hensiktsmessig (Golan mfl., 2010; Golan & Baron-Cohen, 2008), og film laget spesielt for dette formålet har hatt gode effekter for å lære barn med ASF om emosjoner (Golan mfl., 2010).

En sosialkognitiv tilnærming til sosial kompetanse

Innenfor autismefeltet har det vært fokusert mest på opplæring i sosiale ferdigheter. Regelstyring, sosiale historier og andre eksplisitte forklaringer på sosialt akseptabel atferd er vanlige metoder for å lære sosiale ferdigheter til personer med ASF (Martinsen mfl., 2015). Dette må sies å være opplæring som går inn i den tilnærmingen Ogden (2011) omtaler som ferdighetsbasert. Denne tilnærmingen er preget av opplæring i praktiske og

Bedre evne til å regulere egne emosjoner gjorde det også enklere å jobbe med innlæring i skolefagene.

ofte verbale sosiale ferdigheter slik som kommunikasjon, selvheldelse og det å ta initiativ (Ogden, 2011). Barn og unge er i en enorm sosial og emosjonell utvikling gjennom hele utdanningsløpet. Dette gjør at det stadig stilles krav til nye ferdigheter og kompetanse for å mestre det sosiale samspillet. Ferdigheter man har brukt mye tid på å lære det ene skoleåret, kan derfor være utilstrekkelige det neste. Dette gjør at vi i arbeidet med elever med ASF står i fare for å måtte drive kontinuerlig opplæring i sosiale ferdigheter uten å kunne se de helt langvarige effektene av opplæringen. Som Ogden (2011) påpeker, så krever varig endring i sosial kompetanse at også de sosialkognitive evnene bedres.

Å kunne gjenkjenne emosjonsuttrykk er essensielt for utviklingen av emosjonsforståelse (Pons mfl., 2010). Emosjonsforståelse handler, som tidligere nevnt, om å kunne snakke om og reflektere rundt emosjoner. Denne forståelsen har ingen klar avgrensning fra barns forståelse for mentale tilstander generelt og kan betraktes som en del av barns sosiale kognisjon. Sosial kognisjon handler om hvordan vi tenker om andre mennesker og hvordan vi forklarer andre menneskers atferd. Vår forståelse for mentale tilstander er en sosialkognitiv evne som er helt essensiell for vår samhandling med andre mennesker (Tetzchner, 2012). Gjenkjennelse av og forståelse for emosjoner blir dermed viktige komponenter av barns sosialkognitive evner, og trening i disse ferdighetene følger det paradigmat Ogden (2011) omtaler som den sosialkognitive tilnærmingen.

Hvordan bidro bedre sosialkognitive evner til at Erik fikk en bedre skolehverdag?

Etter hvert som Erik fikk flyt i gjenkjennelsen av ansiktsuttrykk og bedre kunnskap om emosjonsskripts, ble disse ferdighetene i større grad benyttet i dagligdagse situa-

sjoner. Dette bidro til å redusere misforståelser med omgivelsene og engstelsen ved å feil-attribuere følelser til omgivelsene. Det at ferdighetene nå var preget av flyt i form av både presisjon og hurtighet, gjorde at Erik kunne bruke mindre energi på å tolke sine omgivelser. Dette frigjorde arbeidskapasitet hos Erik som nå kunne brukes til skolefaglig læring. I tillegg er gjenkjennelse av emosjoner fundamentalt for empati og sympati som forutsetter at vi kan identifisere emosjoner hos andre. Empati og sympati kan ses på som egne og viktige sosioemosjonelle ferdigheter. I tillegg er vår evne til empati og sympati, samt perspektivtaking, sentralt for utviklingen av prososial atferd (Siegler mfl., 2017).

Samtalene om mentale tilstander og ulike perspektiver som ble gjennomført i loggbok- og filmøktene, bidro til at Erik gradvis kunne sette ord på egne og andres følelser. Det bidro til at han fikk en bedre forståelse for emosjoner både hos seg selv og andre, samt at han ble bedre på å se situasjoner fra andres perspektiv. I kombinasjon med arbeidet med gjenkjennelse av ansiktsuttrykk og kunnskap om emosjonsskripts, bidro dette til at Erik i større grad kunne tilpasse seg ulike situasjoner og ble bedre til å regulere egne emosjoner. Dette var viktige skritt for å redusere problematferd. Bedre evne til å regulere egne emosjoner gjorde det også enklere å jobbe med innlæring i skolefagene.

Kan emosjonell kompetanse bidra til bedre samspill i familien?

Det er naturlig å tenke seg at barnets emosjonelle kompetanse også har innvirkning på familielivet. Flere studier har vist at foreldre til barn med autismespekterforstyrrelser opplever mer stress og er mer utsatt for psykiske lidelser enn andre foreldre – også mer enn foreldre til barn med andre funksjonsnedsettelse (se Hastings, 2008, for

en gjennomgang). Det kan se ut som om en viktig årsak til dette er problematferd (Hastings, 2008). Problematferd hos barn er som tidligere nevnt assosiert med lavere emosjonell kompetanse (Cook mfl., 1994). Sammenhengen mellom problematferd og emosjonell kompetanse på den ene siden, og problematferd hos barnet og foreldrestress på den andre siden, åpner for en mulig sammenheng mellom emosjonell kompetanse hos barnet og stress hos foreldrene. Hastings og Johnson (2001 i Hastings, 2008) fant at faktorer som kunne synes å redusere foreldrestress var foreldrenes tro på effekten av iverksatt tidlig intervensjon og sosial støtte. Det kan tenkes at foreldres tro på et godt undervisningstilbud og et godt samarbeid med fagpersoner rundt barnet kan oppleves på samme måte.

I Eriks tilfelle var også familien tett involvert i treningsopplegget, og deler av treningen foregikk i hjemmet. Skole og foresatte samarbeidet tett rundt opplæringen og utvekslet erfaringer underveis. Tett involvering og samarbeid med foresatte kan bidra til den nødvendige sosiale støtten og troen på opplæringen hos foreldrene – noe som igjen kan bidra til redusert foreldrestress. Etter hvert som Erik ble bedre til å gjenkjenne og forstå egne og andres emosjoner, klarte han også lettere å skille mellom dem. Å kunne skille mellom egne og andres emosjoner er viktig for å ikke la seg påvirke av andres negative emosjoner, slik som hvis foreldrene er slitne eller stresset. Bedre emosjonsforståelse er, som tidligere nevnt, viktig for å kunne regulere emosjoner, og etter hvert som Erik fikk bedre emosjonsforståelse, ble hans evne til emosjonsregulering også stadig bedre. Det førte til færre følelsesutbrudd og redusert problematferd, noe som også bidro til redusert foreldrestress og bedre samspill i familien.

Konklusjon

Skolen har historisk sett vært preget av et stort fokus på læring av akademiske ferdigheter. De senere årene har vi sett at barns suksess i skolen også er avhengig av gode relasjoner til lærere og medelever. Dette har bidratt til et økende fokus på sosiale ferdigheter hos barn og unge i skolen. De siste års forskning har vist at ulike emosjonelle ferdigheter også er sentralt for barns skolefaglige suksess og sosiale kompetanse (Pons, Hancock, Lafortune, & Doudin,

2005). Vi snakker nå i stadig større grad om barns sosiale og emosjonelle kompetanse, og med ny lærerplan er dette arbeidet også blitt mer aktualisert enn noen gang tidligere. Sosiale og emosjonelle ferdigheter er et viktig element i det som omtales som *21st century skills* (NOU 2014:7), og disse ferdighetene blir også i stadig større grad vektlagt i arbeidslivet. Når vi i dag uteksaminerer elever fra skolen, er sosiale og emosjonelle ferdigheter vel så viktig for deres fremtidige suksess, i både privatliv og arbeidsliv, som deres karakterer og akademiske prestasjoner.

Mange barn tilegner seg sosiale og emosjonelle ferdigheter i naturlige situasjoner i hjemmet og på skolen. Slik er det ikke for barn med ASF. De har behov for eksplisitt opplæring, øvelse og samtale. Sett i lys av at studier har vist at resultatene av opplæring i emosjonelle ferdigheter har vedvart over tid hos personer med ASF (Bauminger, 2007b; Golan & Baron-Cohen, 2008; Lozano-Martínez mfl., 2011; Ryan & Charragáin, 2010), tyder dette på at det også hos denne gruppen er mulig å få til en varig endring i sosialkognitive evner. En slik endring kan potensielt være svært viktig da den både kan bidra til et bedre grunnlag for senere sosial ferdighetstrening, men også kan ha potensial til å bidra til at de sosialkognitive evnene avanseres over tid i takt med nye sosiale erfaringer og kognitiv utvikling ellers. Grunnleggende ferdigheter slik som gjenkjennelse av emosjonsuttrykk, kunnskap om emosjoner og perspektivtakningsferdigheter blir viktige byggesteiner i barn og unges sosiale kompetanse.

Å arbeide systematisk med emosjonell kompetanse hos elever med ASF kan se ut til å være viktig for elevens sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. Det finnes flere tilnærminger til å arbeide med slike ferdigheter hos elever med ASF, og tilnærmingene har støtte i faglitteraturen. Trening i emosjonell kompetanse kan derfor se ut som en lovende tilnærming til sosial og emosjonell kompetanse hos elever med ASF, og har potensial til å påvirke flere viktige livsområder som sosiale relasjoner, skolefaglige prestasjoner så vel som problematferd og familierelasjoner.





Stian Orm arbeider som konsulent ved Autismekonsult. Han holder nå på med en bachelor i psykologi med fordypning i utviklingspsykologi og spesialpedagogikk. I Autismekonsult holder han kurs, foredrag og driver med veiledning om autismspekterforstyrrelser.



Cathrine Orm arbeider som rektor/virksomhetsleder ved Råkollen skole, en spesialskele for elever med særskilte behov. Hun er utdannet lærer med fordypning i spesialpedagogikk og har videreutdanning i pedagogisk veiledning og utdanningsledelse. Hun har både personlig og profesjonell erfaring med barn og unge med autismspekterforstyrrelser og sammensatte lærevansker.

REFERANSER

- BARON-COHEN, S.** (2000). Theory of mind and autism: A fifteen year review. I: D.J. Cohen, S.
- BARON-COHEN & H. TAGER-FLUSBERG (RED.).** *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*, s. 3–20, New York: Oxford University Press.
- BAUMINGER, N.** (2007a). Brief report: Group social-multimodal intervention for HFASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(8), s. 1605–1615.
- BAUMINGER, N.** (2007b). Brief report: Individual social-multi-modal intervention for HFASD. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(8), s. 1593–1604.
- COOK, E.T., GREENBERG, M.T. & KUSCHE, C.A.** (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behavior problems in elementary-school-aged children. *Journal of abnormal child psychology*, 22(2), s. 205–219.
- FRANCO, M.D.G., BEJA, M.J., CANDEIAS, A. & SANTOS, N.** (2017). Emotion Understanding, Social Competence and School Achievement in Children from Primary School in Portugal. *Frontiers in psychology*, 8, s. 1376. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01376. eCollection 2017.
- GOLAN, O. & BARON-COHEN, S.** (2008). Teaching Adults with Autism Spectrum Conditions to Recognize Emotions: Systematic Training for Empathizing Difficulties. I: E. McGregor, M. Núñez, E. Cebula, & J.E. Gómez (red). *Autism: An integrated view from neurocognitive, clinical, and intervention research*. s. 303–324. Malden: Blackwell Publishing.
- GOLAN, O., ASHWIN, E., GRANADER, Y., MCCLINTOCK, S., DAY, K., LEGGETT, V. & BARON-COHEN, S.** (2010). Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: An intervention using animated vehicles with real emotional faces. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(3), s. 269–279.
- GRAZZANI, I. & ORNAGHI, V.** (2011). Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children. *Journal of Child Language*, 38(5), s. 1124–1139.
- HASTINGS, R.P.** (2008). Stress in parents of children with autism. I: E. McGregor, M. Núñez, E. Cebula, & J.E. Gómez (red). *Autism: An integrated view from neurocognitive, clinical, and intervention research*. s. 303–324. Malden: Blackwell Publishing.
- HESELBERG, F. & TETZCHNER, SV.** (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2017). Lovdata. Forskrift om overordna mål og prinsipp i skolen Forskrift om utfylling av dei overordna måla og prinsippa for opplæringa i grunnskolen og i den vidaregåande opplæringa 01.09.2017. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-09-01-1332>
- KUUSIKKO, S., HAAPSAMO, H., JANSSON-VERKASALO, E., HURTIG, T., MATTILA, M.L., EBELING, H., ... & MOILANEN, I.** (2009). Emotion recognition in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(6), s. 938–945.
- LØKKE, G.E.H. & LØKKE, J.A.** (2006). Etablering av ballettdans ved hjelp av Presisjonsopplæring (Precision Teaching). *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, nr. 3, s. 111–118.
- LOZANO-MARTÍNEZ, J., BALLESTA-PAGÁN, F.J. & ALCARAZ-GARCÍA, S.** (2011). Software for teaching emotions to students with Autism Spectrum Disorder. *Revista Comunicar*, 18(36), s. 139–148.
- MARTINSEN, H. & TELLEVIK, J.M.** (2012). Autisme – en spesialpedagogisk utfordring. I: E. Befring & R. Tangen, (red). *Spesialpedagogikk*. s. 485–501. Cappelen Damm AS
- MARTINSEN, H., NÆRLAND, T., VON TETZCHNER, S.** (2015). Språklig høytfungerende barn og voksne med autismspekterforstyrrelser: Prinsipper for opplæring og tilrettelegging. Oslo: Gyldendal Akademisk
- MARTINSEN, H., STORVIK, S., KLEVEN, E., NÆRLAND, T., HILDEBRAND, K. & OLSEN, K.** (2016). *Mennesker med autismspekterforstyrrelser: Utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- NOU 2014:7. Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag**. Oslo. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser**. Oslo. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- OGDEN, T.** (2011). Sosial ferdighetsopplæring for barn og ungdom. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 48(1), s. 64–68.
- OGDEN, T.** (2017). Atferdsproblemer og sosial kompetanse blant barn og unge. I: A.L. Rygvold & T. Ogden. (red). *Innføring i spesialpedagogikk*. Oslo: Gyldendal.
- OWENS, L.A. & JOHNSTON-RODRIGUEZ, S.** (2010). Social competence. *International Encyclopedia of Education* (3rd ed.), s. 865–869. Elsevier Science.
- PFUHL, G. & EKBLAD, L.** (2017). Optimizing the RMET to measure bias not performance differences. *Scandinavian Psychologist*, 4. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.4.e18>
- PONS, F., DE ROSNAY, M. & CUISINIER, F.** (2010). Cognition and emotion. I: P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (2010). *International encyclopedia of education* (3rd ed.), s. 237–244. Elsevier Science.
- PONS, F., DE ROSNAY, M., ANDERSEN, B.G. & CUISINIER, F.** (2010). Emotional competence: Development and intervention. I: F. Pons & P.A. Doudin (red). *Emotions in research and practice*. s. 205–239. Aalborg University Press.
- PONS, F., DOUDIN, P.A., HARRIS, P. & DE ROSNAY, M.** (2005).

Helping children to improve their emotion comprehension. I: F. Pons, D.R. Hancock, L. Lafortune & P.A. Doudin (red). *Emotions in learning*. s. 15–39. Aalborg Universitetsforlag.

PONS, F., HANCOCK, D.R., LAFORTUNE, L. & DOUDIN, P.A. (2005). *Emotions in learning*. Aalborg Universitetsforlag.

RYAN, C. & CHARRAGÁIN, C.N. (2010). Teaching emotion recognition skills to children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(12), s. 1505–1511.

SIEGLER, R., EISENBERG, N., GERSHOFF, E., SAFFRAN, J. R., DELOACHE, J. & LEAPER, C. (2017). *How Children Develop*. New York: Worth Publishers

SLAUGHTER, V. (2015). Theory of mind in infants and young children: a review. *Australian Psychologist*, 50(3), s. 169–172.

TETZCHNER, S. VON (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal.

TØSSEBRO, A.G. (2007). En innføring i Presisjonsopplæring (Precision teaching). Bakgrunn, verdigrunnlag og metode. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, nr. 4, s. 177–199.



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdig-

heten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no



Logometrica™

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

NING

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

DEL

Lærar-elevrelasjonen og elevengasjementet si rolle i spesialundervisninga for elevar på 1.–4. steg

Sammendrag

Artikkelen handlar om spesialundervisninga for elevar som går på 1.–4. steg og korleis lærar-elevrelasjonen og elevengasjementet påverkar opplæringa. Spesialundervisninga er kjenneteikna store variasjonar, men det er nokre fellestrekk som artikkelen ser nærare på i lys av engasjement og relasjonar. For det første er spesialundervisninga framleis kjenneteikna av å føregå segregert. Det andre er at trass eit gjennomgåande godt engasjement og gode lærar-elevrelasjonar, har dette liten innverknad på læringsprosessane. Det tredje er at spesialundervisninga er instrumentell. Eleven blir handleia inn mot det som er rett svar. Det fjerde er at læringsaktiviteten er lærarstyrte og lærarinisierte – elevane er lite sjølvregulerte og sjølvstendige.

Summary

This article discusses both differences and similarities in special education for students in 1st – 4th grade. Despite several differences, there are some common features in how the special education is conducted. In example the observations show that the special education is primarily segregated in to small groups or alone with the teacher. Even though the engagement and teacher-student relations seems to be positive, it has little effect on the student's learning processes. The teacher controls the student's activity with the possible consequence that the students are unable to explore their own substantial understanding. The approach to teaching and follow-up is instrumental, and does not contribute to becoming a self-sustaining learner. This is disturbing because self-regulated learning is expected in all learning activities in ordinary education. When the student's activity is strictly monitored and regulated, it becomes difficult to develop necessary skills to master demands in ordinary education.

Nøkkelord

SPESIALUNDERVISNING
LÆRAR-ELEV-RELASJON
ENGASJEMENT
LÆRING

ANNE RANDI FAGERLID FESTØY, Høgskulelektor/PhD-stipendiat,
Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning, Høgskulen i Volda.

Innleiing

Det fins lite kunnskap om kva som skjer i spesialundervisninga for elevar dei fire første åra på skulen (Nordahl & Hausstätter, 2009). Godt over 13 000 elevar har spesialundervisning etter einskildvedtak på 1.–4. steg, og vi treng meir innsikt i tilbodet desse elevane får (Knudsmoen, Overland, Nordahl & Løken, 2011). Forskinga på det spesialpedagogiske feltet i grunnskulen er i hovudsak knytt til 5.–10. steg (Haug, 2014; Knudsmoen mfl., 2011). Litteraturen som fins, vektar i stor grad kva som karakteriserer og forklarar ulike former for lærevanskar, men seier mindre om praksisen (Haug og Nordahl, 2016). Den manglande kunnskapen om praksisen på feltet og det auka fokuset på krav til kvalitet i opplæringa aktualiserer behovet for å studere spesialundervisninga på barnesteget nærare.

Både nasjonalt og internasjonalt ser vi at fokuset på eit målbart utbyte av opplæringa har auka, og det blir i større grad etterspurd evidensbasert kunnskap om kva som skaper gode vilkår for læring. Mellom anna har både USA, England, Australia og New Zealand nasjonale satssingar på området (Mitchell, 2014). Nasjonale politiske og faglege ideal for opplæringa er klar: den skal gå føre seg i eit fellesskap, elevane skal vere deltakande og ha høve til å medverke, og dei skal ha utbyte av å vere der (Haug, 2014). Kvaliteten på undervisninga er avgjerande for utbytet (Haug, 2012), og det gjeld også for spesialundervisninga. Lærar-elevrelasjonen og elevengasjement er sentrale område som påverkar vilkåra for læring heilt frå starten i skuleløpet, og denne artikkelen ser på spesialundervisninga sine vilkår ut frå desse.

Lærar-elevrelasjonen er avgjerande i alle former for læring (Hattie, 2013), og den har både ein fagleg og ein emosjonell dimensjon (Federici & Skaalvik, 2014; Pianta & Hamre, 2009). I tillegg peikar Pianta & Hamre (2009) på klasseleiing som ein sentral dimensjon i relasjonsomgrepet. Fagleg handlar det om korleis samhandlinga mellom lærar og elev er i arbeid med fag, mellom anna korleis læraren

klargjer fagstoffet for eleven, innhaldsforståing, analysar og problemløysing, korrigering og modellering (Federici & Skaalvik, 2014; Pianta & Hamre, 2009). Den emosjonelle dimensjonen er knytt til kvaliteten på det mellommenneskelege samspelet mellom elev og lærar, om det er eit positivt eller negativt klima i klasserommet og læraren sin sensitivitet overfor elevane (Federici & Skaalvik, 2014; Pianta & Hamre, 2009). Klasseleiing handlar om styring av åtferda til elevane i klasserommet, aktiviteten i læringsarbeidet og korleis undervisninga føregår. Alle tre områda har innhald som kan konkretiserast til åtferdsmessige indikatorar som kan målast gjennom interaksjonar mellom lærar og elev (Pianta & Hamre, 2009). Forståing av lærar-elevrelasjonen i artikkelen byggjer på læraren si sentrale rolle i møte med eleven: «Teachers play an important role in shaping children's experience in school. Beyond the traditional role of teaching academic skills, they are responsible for regulating activity level, communication, and contact with peers» (Hamre & Pianta, 2001, s. 625–626). Denne forståinga understrekar tydinga av det som skjer dei første åra på skulen der grunnlaget for eleven si livslange læring blir lagt.

Elevane sitt engasjement i skulearbeidet er sentralt for å skape gode vilkår for læring (Hattie, 2013). Det manglar konsensus om engasjementsomgrepet, men det er semje om at det er eit multidimensjonalt omgrep (Appleton mfl., 2008; Moreira mfl., 2015). I forskingslitteraturen er det tre kjenneteikn som tradisjonelt rammar det inn: For det første er engasjement formbart: det kan påverkast gjennom pedagogiske tiltak eller andre typar intervensjonar. For det andre er samanhengen mellom engasjement og læring sterk: auka engasjement gir auka læringsutbyte. Det tredje er at det er handlingsretta: engasjement er sjølv energien i læringsaktiviteten (Lawson & Lawson, 2013), og er drivkrafta i handlingane der samanhengen mellom person og aktivitet står sentralt (Appleton mfl., 2008; Moreira mfl., 2015; Skinner & Pitzer, 2012). Artikkelen legg følgande forståing til grunn: «(...) constructive, enthusiastic, willing, emotionally positive, and cognitively focused participation with learning activities in school» (Skinner & Pitzer, 2012, s. 22). Elevane si aktive deltaking i læringsarbeidet er avgjerande for utbytet.

Lærar-elevrelasjonen og engasjement er like viktig i spesialundervisninga som i den ordinære opplæringa, og dei to områda er nært knytte til kvarandre (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; McCoy & Banks, 2012; Moreira mfl., 2015; Pianta, 1999), men reflekterer likevel ulike sider ved vilkåra elevane møter for læring. Spørsmålet er kva som ligg i dei to områda, og artikkelen spør: *Kva karakteriserer relasjonen mellom lærar og elev og elevengasjementet i spesialundervisninga på 1.–4. steg?*

Litteraturen artikkelen byggjer på, har to funksjonar: For det første seier den noko om tydinga relasjonar og engasjement har i opplæringa og kva forskning peikar på skal til for at desse dimensjonane skal bli eit positivt bidrag inn mot undervisninga. For det andre dannar den grunnlaget for val av kategoriar og operasjonalisering i den empiriske delen av artikkelen.

Det spesialpedagogiske grunnlaget

Alle elevar har rett til læring. §1-3 i opplæringslova seier «På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørje for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning». Skulen har eit stort ansvar for å møte elevane sine ulike føresetnadar gjennom tilpassingar i den ordinære opplæringa. Retten til spesialundervisning etter § 5-1 i opplæringslova blir utløyst dersom eleven ikkje har eller kan få eit tilfredsstillande utbyte av den ordinære opplæringa.

Det er ulikt korleis spesialundervisninga blir forstått og praktisert (Giota, Lundborg & Emanuelsson, 2009; Haug, 2017a; Kavale & Forness, 2000; Nevøy & Ohna, 2014), og det er skilnader i praksisen, ikkje berre mellom skular, men også innanfor den einskilde skulen (Bele, 2012; Haug, 2017a). I praksis er det eleven sine vanskar som utløyser vedtak om spesialundervisning, meir enn ei vurdering av kvaliteten på den ordinære undervisninga (Bele, 2012; Fylling, 2007; Haug, 2015a; Knudsmoen mfl., 2011; Mathiesen & Vedøy, 2012; Nordahl & Hausstätter, 2009). Behovet for spesialundervisning aukar i takt med aukande klassesteg, og vi ser at spesialundervisninga i stor grad føregår segregert (GSI, 2016–17).

Innhaldet i spesialundervisninga er spesialisert, og primært knytt til faga norsk, matematikk og engelsk (Haug, 2017a). Lærar- og elevaktiviteten er kjenneteikna av eit individuelt fokus der eleven får mykje fagleg støtte av læraren. Det faglege aktivitetsnivået er høgare i spesialundervisninga enn i den ordinære opplæringa (Haug, 2015a), og Haug hevdar ut frå dette «(...) at potensialet for læring er høgare i spesialundervisninga enn i den ordinære opplæringa» (2015a, s. 12). Studiar syner at elevar som får spesialundervisning har eit varierende utbytte av opplæringa, trass tiltaka som er sette i verk (Knudsmoen mfl., 2011; Lindsay, 2007; Nordahl & Hausstätter, 2009), og det mangelfulle utbyttet er noko forskinga har peika på i ei årrekke (Kavale & Forness, 2000; Lindsay, 2007; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Lærar-elevrelasjonen si tyding

Lærar-elevrelasjonen er sjølv grunnsteinen for ulike tilhøve som påverkar læringsprosessen (Hattie, 2013; Marzano mfl., 2003; Overland & Nordahl, 2013). Støttande og gode relasjonar mellom elev og lærar har positiv effekt på læringsutbyttet (Pianta, 1999), og det må stillast høge forventningar til eleven sitt læringspotensial (Haug, 2015b; Overland & Nordahl, 2013). Lærarkompetanse er den viktigaste føresetnaden for elevane si læring som skulen rår over (Hattie, 2013; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, 2008). God undervisning bygger på at læraren er i stand til å sjå læringa gjennom eleven sine auge (Hattie, 2013), og dette føreset at læraren kjenner elevane godt. Læring må i seg sjølv vere eit klart, eintydig mål.

Undervisninga må vere lagd opp slik at den er passe utfordrande for elevane, og undervisningspraksisen må reflektere målet ein skal nå (Hattie, 2013). Dette set krav til den faglege støtta eleven får undervegs i læringsprosessen: om den er instrumentell eller relasjonell. Instrumentell støtte er kjenneteikna av at læraren gir instruksjonar eleven skal følge for å løyse gitte oppgåver, og den er eit middel for å nå spesifikke mål (Skemp, 1987). Denne tilnærminga vektar i liten grad eleven si forståing, men blir ein reiskap for kortsiktig handling. Utfordringa er at kunnskap eleven ikkje forstår, er lite anvendelege i andre kontekstar og med andre oppgåver.

Relasjonell støtte handlar om å skape grunnlag for

fagleg samanheng og forståing slik at eleven kan nyttiggjere seg kunnskapen som blir formidla i andre kontekstar og oppgåver (Skemp, 1987). Dersom ein maktar å skape ei undervisning som tek utgangspunkt i eleven si forståing alt frå første steg, vil elevane få betre føresetnader for å møte utfordringar dei står overfor seinare. Dette ber i seg at læraren må kjenne eleven godt, både fagleg og emosjonelt. Vidare må læraren vite noko om kvar eleven er i utviklinga og kva motivasjonsstrategiar som er funksjonelle for eleven (Hattie, 2013).

Innhaldet i relasjonsomgrepet sine tre område: det faglege, det emosjonelle og klasseleiing, kan synleggjera gjennom å kople dei til resiproke relasjonar, kvalitet på tilbakemeldingar, forventningar som blir stilte, samt ulike måtar lærarane motiverer elevane på (Pianta & Hamre, 2009). Denne inndelinga er operasjonaliseringa av omgrepet som blir brukt i analysane av empirien i artikkelen (sjå *Utvikling av kategoriar og operasjonalisering*). Ein *resiprok* relasjon handlar om gjensidig god framferd med ein positiv tone både verbalt og non-verbalt, samt at det er varme og spontanitet i relasjonen (Pianta, 1999). Roorda, Koomen, Spilt & Oort (2011) gjorde ein metaanalyse av påverknaden den affektive lærar-elevrelasjonen har på engasjement og prestasjonar. Dei fann at lærarar som utviklar praksisen sin ut frå positive relasjonelle aspekt i større grad evnar å skape motiverte og engasjerte elevar.

Læraren si oppfatning av eleven kjem ofte til syne gjennom små subtile aspekt i augneblinken, såkalla mikro-reguleringar, som påverkar *tilbakemeldingane*. *Korleis* tilbakemelding skjer, har større tyding enn *kva* tilbakemeldinga er. Tilbakemeldingar skal gi elevane høve til å utvikle læringsstrategiar og slik få ei betre forståing av læringa (Pianta & Hamre, 2009), i tråd med ei relasjonell læringsstøtte (Skemp, 1987). Individuelle kodar (t.d. å le saman) er med på å regulere relasjonen. *Korleis* elev og lærar oppfattar kvarandre, er med på å bygge opp *forventingane* i læringsprosessen. Høge, men realistiske, faglege forventningar har ei sentral tyding for elevens utbytte av opplæringa (Hamre mfl., 2012; Hattie, 2013; Knudsmoen mfl., 2012; Overland & Nordahl, 2013), og kan koplast til elevens «self efficacy beliefs» (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000).

Å møte tilpassa forventningar er også relatert til eleven sin motivasjon for læringsarbeidet.

Motivasjon er forstått som «(...) the process whereby goal-directed activities are instigated and sustained» (Schunk, Pintrich & Meece, 2014, s. 5), og er sentralt for læringsutbyttet (Roorda mfl., 2011). Ein skil mellom to typar motivasjon: prestasjonsmotivasjon og meistringsmotivasjon. Den førstnemnde handlar om at drivkrafta i læringa bygger på resultatet av aktiviteten, og den andre handlar om eit indre ønske om å meistre aktiviteten, meir enn det endelige resultatet. Det er nær samanheng mellom motivasjon, engasjement og åtferd i læringsaktivitetane.

Engasjement som føresetnad for læring

Lærarar som er engasjerte i undervisnings- og læringsprosessen og er merksame på kva elevane tenker og kan, har størst effekt på eleven sin aktivitet. Dei gir konkrete og meningsfulle tilbakemeldingar, og dei er i stand til å vite korleis elevane møter kriteria i dei ulike læringsmåla (Hattie, 2013). Lærarane har i større grad høve til å skape engasjement i læringsaktivitetar i spesialundervisninga enn i den ordinære undervisninga med omsyn til at handlingsrommet er større der (Haug, 2015a).

Det er ulike meininger om kor mange dimensjonar engasjementsomgrepet består av (Appleton mfl., 2008; Moreira mfl., 2015). Ifølgje Appleton mfl. (2008) er det mest vanlege to til fire dimensjonar som gjerne overlappar kvarandre. I modellar med to dimensjonar blir *åtferdsmessige* og *affeksjonsmessige* aspekt ved omgrepet trekt fram. Interessene og dei teoretiske posisjonane til forskarane påverkar kva som blir vekta i høve det åtferdsmessige aspektet. Til dømes vil nokre vere opptekne av eleven si framferd, medan andre løftar fram prososial åtferd. Andre igjen ser kanskje på element som er knytte til manglande aktivitet og misnøye. Det affektive aspektet skildrar eleven si sosiale, emosjonelle og psykologiske tilknytning til skulen.

I modellar der tre dimensjonar er nytta, er også eit *kognitivt* aspekt med (Lawson & Lawson, 2013). Dette aspektet syner til investeringa eleven legg i skuleoppgåvene, som til dømes. kor mykje innsats eleven legg i heimearbeid og kor uthaldande han er når oppgåvene er krevjande (Lawson og Lawson, 2013, s. 436). Moreira mfl. (2015) har også ein

fjerde dimensjon, der *kontekstuelle* aspekt ved omgrepet er skildra. Dette handlar m.a. om skulen sin karakteristikk (t.d. fysiske tilhøve og eit skulemiljø som skaper ein positiv sosial og fagleg organisasjon). Fleire forskarar postulerer at engasjement er ein mediator mellom dei kontekstuelle tilhøva og ønska læringsutbyte (Appleton mfl., 2008).

Engasjement inneber at elevane må vere i stand til å vurdere eiga læring og eigen innsats (Bandura, 1993; Pajares, 2008; Zimmerman, 2000), og dei treng positiv sjølvoppfatning, høg motivasjon og klar konsentrasjon. og dei må vere uthaldande i møte med utfordringar (Hattie & Yates, 2014). Hattie (2013) seier at det er sentralt at eleven oppfattar undervisning som nøkkelen til eiga kontinuerlege læring, og at eleven får høve til å vere sjølvregulerande i læringsprosessen. Såkalla «self-efficacy beliefs» bidreg til at elevane kan auke eiga læring gjennom sjølvregulerande prosessar som å sette eigne mål, sjølvovervaking, eigenvurdering og bruk av læringsstrategiar (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000). Hjernen må vere aktiv for å lære. Det tyder at dersom ein gjer noko aktivt med informasjonen, har ein større sjanse for å huske det seinare. Dette kan relaterast til handlingsaspektet Lawson & Lawson (2013) meiner er sentralt i engasjementsomgrepet. For dei yngste elevane som framleis er kroppslege i si læring og har ei konkret tilnærming til utfordringar dei står overfor, vil den aktive og handlingsretta tilnærminga vere spesielt sentral.

Metode

Grunnlaget for studien som ligg til grunn for artikkelen, er eit feltarbeid der eg følgde fire elevar på fire skular i fire kommunar i to fylke, og den er forma ut som ein casestudie. Casestudie er godt eigna for å kome spesialundervisninga og elevane nært på. Empirien i artikkelen studerer observasjonar frå feltarbeidet og er ein del av eit større materiale som omfattar både intervjudata og data frå dokumentanalysar. I og med at fokuset i denne artikkelen bygger på interaksjonane mellom lærar og elev og elevengasjementet i undervisninga, var det naturleg å nytte observasjonsmateriale som datagrunnlag.

Utval

Utvalet besto av fire elevar på 1.- 4. steg, ein elev frå kvart klassesteg. Utvalet var eit strategisk tilgjengeutval. I og med at forskning på denne gruppa er strengt regulert av NSD, Personvernombudet for forskning, føregjekk første steg i rekrutteringa via rektor. Eg ringde til skulen og fekk løyve til å sende eit informasjonsskriv om studien, før eg møtte fram ved skulen og orienterte om studien munnleg. Rektor formidla vidare i neste runde informasjon og førespurnad om deltaking til aktuelle lærarar. Når lærarane hadde samtykka til deltaking, sende dei skriftleg informasjon og førespurnad om deltaking vidare til føresette og elev. Først etter at skriftleg informert samtykke frå føresette låg føre, samt ei stadfesting frå eleven på at han/ho syns det var greitt at eg kom, tok eg direkte kontakt med deltakarane. Det vart også sendt ut informasjon til alle føresette som hadde elevar i klassane eg var inne i, med høve til å reservere seg mot at barnet deira skulle bli filma.

Elevane hadde mellom 4 og 6 timar spesialundervisning i veka, og assistentstøtte frå 2 til 10 timar pr. veke. Grunnlaget for vedtaka om spesialundervisning bygde på vanskar av både fagleg og sosial art. I og med at det er ein casestudie som ligg til grunn, vil eg i teksten referere til elevane og opplæringa deira som «case». Case A er knytt til eleven som går på 2. steg, case B er eleven på 3. steg, case C er data kring eleven på 1. steg og til sist, case D er eleven på 4. steg.

Datainnsamling

På tre av skulane nytta eg videokamera som hjelpemiddel, medan det på ein av skulane ikkje låg føre løyve til filming. Der vart lydopptakar (mp3-spelar) nytta i staden. Eg hadde to kamera i observasjonane: eitt stod framme i klasserommet og fanga opp den generelle aktiviteten, medan det andre kameraet var handheldt og følgde eleven tett på. Der eg nytta lydopptakar, festa eg opptakarar på eleven og lærarane/assistenten som var inne i undervisninga.

Det er både fordelar og ulemper ved bruk av slike hjelpemiddel. Ei positiv side er at ein har detaljert tilgang til den reelle situasjonen, også etter at den er avslutta. Det gir rom for ei grundigare analyse av det som skjer. Ein kan kontrollere og oppleve om igjen situasjonane og oppdage

nye fenomen i etterkant (Hammersley & Atkinson, 1996). Utfordringa er at alle kontekstuelle trekk i situasjonen ikkje alltid blir fanga opp. For å kompensere for denne veikskapen vart det teke feltnotat samstundes.

På 1.–4. steg er lesing og rekning spesielt nemnd som særskilte ferdigheiter elevane skal tileigne seg, og det er i desse faga elevane i mitt materiale har hovudvekta av spesialundervisninga si. Eg har difor valt å konsentrere meg om desse. Grunnlaget denne artikkelen bygger på, er til saman om lag ti timar observasjon:

TABELL 1: Observasjonane av spesialundervisninga.

ORGANISERING AV SPESIALUNDERVISNINGA:	SAMLA TID
Åleine med lærar	236 min.
Ute i lita gruppe	160 min
Støtte i klasse	185 min.*

*Støtta i klasse er i stor grad assistentstøtte der assistenten sit ved sidan av elevane. Elevane er dermed ikkje deltakande i aktiviteten i den forstand at dei ikkje har noko kontakt med lærar eller dei andre elevane i klassa. Det er med andre ord ei form for eineundervisning, så tida kan vere litt misvisande i lys av at eg hevdar at hjelpa primært føregår segregert.

Validitet og reliabilitet i studien

Studiar som denne er vanskelege å etterprøve, med tanke på at det er fleire faktorar som gradvis endrar seg etter undersøkingstidspunktet (Thomas, 2016). Det gjer at studien sin validitet og reliabilitet kviler på forskaren sitt handverk i alle fasar. Validiteten handlar mellom anna om at studien er representativ for den verkelegheita den er meint å seie noko om (Thomas, 2016). Det handlar også om at kategoriane eg nytta, er validerte i større nasjonale prosjekt (sjå under). Det er viktig å merke seg at ein gjennom observasjon ser på det som skjer gjennom eit «utanfråblikk», og gir difor ikkje innsikt i saka sett frå eleven sine auge.

Reliabiliteten må varetakast gjennom at skeivheiter og feil i materialet blir minimert (Yin, 2014). Dette ber til dømes

i seg at eg har gjort meg grundig kjend med kunnskapen på feltet, kva og korleis utvalet er rekruttert. Kvaliteten på gjennomføringa av datainnsamlinga og handtering av empirien er avgjerande (Yin, 2014). Observasjonane er forankra i eit omfattande materiale, og framstår såleis ikkje utan støtte i ein større kontekst. Analysar og funn sitt truverd må sikrast gjennom transparente prosessar, slik at argumentasjonane i diskusjonen kan forsvarast.

Casestudiar med denne type design gir ikkje høve til statistisk generalisering, men gir ein analytisk tilgang som peikar på tendensar som kan vere overførbare til andre relevante situasjonar (Yin, 2014). Artikkelen er meint å vere med på å skape resonans hjå andre som arbeider innan det same feltet, og vere eit bidrag til å skape refleksjon over praksisen på området.

Analyse

Utvikling av kategoriar og operasjonalisering

Overordna kategoriar for heile prosjektet var utvikla i førekant av feltarbeidet, og dei var med på å strukturere datainnsamlinga. Dei bygde, som nemnt tidlegare, på kategoriar som var nytta i andre prosjekt, og var godt validerte (Haug, 2012; Holmström, 2011; Jenssen, 2011; Nordahl & Hausstätter, 2009; Toppol, Haug & Nordahl, 2017). Engasjement og lærar-elevrelasjonar er to av desse kategoriane. For å kunne svare på problemstillinga i artikkelen måtte dei to kategoriane operasjonaliserast til meir konkrete storleikar, slik at det var mogeleg å identifisere dei i observasjonane.

Operasjonaliseringa av lærar-elevrelasjonen tok utgangspunkt i forskinga som er omtala tidlegare i artikkelen; Cornelius-White (2007), Hamre & Pianta (2001), Hattie (2013), Haug (2017b), Martin (2014) og Pianta (1999). Pianta & Hamre (2009) sine område knytt til klasseleiing og fagleg og emosjonell støtte, var spesielt sentrale i denne prosessen. Eg valde å bryte desse områda ned til mindre og meir konkrete einingar: resiprok samhandling, tilbakemeldingar, forventningar og motivasjon. Desse er kjenneteikn knytt til lærar-elevrelasjonen i ei mengd litteratur (t.d. Cornelius-White, 2007; Hamre & Pianta, 2001; Kjellin & Wennerström, 2006; Martin, 2014; Overland & Nordahl, 2013; Pianta, 1999; Pianta & Hamre, 2009; Roorda mfl., 2011).

Som tidlegare nemnd blir engasjement i faglitteraturen definert ut frå kva dimensjonar ulike forskarar vektar, og dei varierer i ulike teoretiske tilnærmingar. Utfordringa i empirisk forskning som bygger på observasjonar, er å kjenne igjen og seie kva handlingar som uttrykker nettopp engasjementet. Det var difor naudsynt å konkretisere omgrepet meir. Eg enda til slutt opp med å operasjonalisere omgrepet engasjement med utgangspunkt i kategoriane kontekstuelle, åtferdsmessige, affektive og kognitive aspekt som eg har henta frå dei tidlegare omtala studiane til Lawson & Lawson (2013) og Moreira mfl. (2015), med støtte i forskinga til Appleton mfl. (2008), McCoy & Banks (2012), Moreira mfl. (2015), Overland & Nordahl (2013) og Skinner & Pitzer (2012).

Etter datainnsamlinga vart alt materialet lagd inn i analyseprogrammet NVivo, der alle analysane vart gjennomførte, og lyd- og bildefiler vart transkriberte. Analyseprosessen var som følger:

1. Først gjekk eg gjennom alt materialet og samanfatta ein samanhengande tekst med den informasjonen eg fann relevant for kvar av dei operasjonaliserte kategoriane i omgrepa *lærar-elevrelasjon og engasjement*.
2. Neste steg var å gjennomføre ei meningsfortetting av den samanhengande teksten, og systematisere funna i ei skjematisk framstilling, der faga norsk og matematikk vart skilt ut og systematisert, kvar elev for seg (se eksempel for case A i tabell 2)
3. Etterpå identifiserte eg fellestrekk og skilnadar mellom casane i dei ulike kategoriane i eit likt skjematisk oppsett, og fekk slik ei systematisk oversikt over informasjonen dei ulike observasjonane bidrog med.
4. Til slutt valde eg ut dei mest relevante funna i lys av problemstillinga, og desse er sjølve presentasjonen av empirien i artikkelen.

Presentasjon av funn

Presentasjonen er delt i tre. I første del vil eg seie noko om *kontekstuelle tilhøve*. Det er ein eigen dimensjon i engasjementsomgrepet, men konteksten rammar samstundes inn det som skjer i lærar-elevrelasjonen. Eg har difor valt

TABELL 2: Observerte kategorier i spesialundervisningen for elevene i matematikk og norsk.

LÆRAR-ELEVRELASJONEN		
CASE	SPESIALUNDERVISNING I MATEMATIKK	SPESIALUNDERVISNING I NORSK
A	Lærer: Resiprok samhandling: Tilbakemeldingar: Forventningar: Motivasjon:	Lærer: Resiprok samhandling: Tilbakemeldingar: Forventningar: Motivasjon:

ENGASJEMENT		
CASE	SPESIALUNDERVISNING I MATEMATIKK	SPESIALUNDERVISNING I NORSK
A	Kontekstuelle aspekt (felles med lærar-elevrelasjonen): Affektive aspekt: Kognitive aspekt: Åtferdsmessige aspekt:	Kontekstuelle aspekt: (felles med lærar-elevrelasjonen): Affektive aspekt: Kognitive aspekt: Åtferdsmessige aspekt:

å skilje det som eit bakteppe til dei to andre delane: funna nytt til *lærer-elevrelasjonen og engasjement*.

Den kontekstuelle ramma for lærar-elevrelasjonen og engasjementet

Spesialundervisninga var organisert på ulike måtar: i mindre grupper, åleine med lærar eller som støtte inne i klassa. Lengda på spesialundervisningsøktene kunne variere, alt frå 15 til 90 minutt. Seks av åtte observasjonar går føre seg på grupperom. Den kanskje mest spesielle organiseringa observerte eg i case A, der spesialundervisninga i norsk hadde fem elevar med svært ulike behov i ei gruppe, med to lærarar inne. Lærer 1 var spesiallærer og ansvarleg for opplegget, medan lærar 2 hadde ein støttefunksjon. Sistnemnde sat ved sidan av eleven eg observerte og gjentok og synte det spesiallæraren sa og gjorde. Det såg ut til at eleven fekk spesialundervisning i spesialundervisninga. I dei andre casane var det ein lærar inne i spesialundervisninga, som då følgde opp alle elevane i gruppa.

Spesialundervisninga varierte både i leiing og struktur. I gruppa på fem (case A), som hadde svært samansette utfordringar, bar aktiviteten preg av mykje ad hoc-løysingar. Planar vart endra undervegs, ein hoppa litt fram og tilbake mellom dei ulike oppgåvene som var skissert, endra rekkefølge, osv. Mellom anna var dette grunna at læraren hadde for mange planar, noko ho også uttrykte til elevane i undervisninga at ho var klar over:

«Eg har MASSE planar sånn at eg er heilt sikker på at vi har nok. Nokre gongar er vi ferdige veldig tidleg og andre gongar får vi ikkje gjort alt vi skal». (Spesiallærer, spesialundervisning i gruppe på fem utanfor klassa. Case A.)

Andre case hadde ei tydelegare oppbygging der dei til dømes skulle lese ein tekst og så svare på spørsmål, eller at ein heldt fram med rekneoppgåver i bøkene etter instruksjon var gitt. I timar der det var ein-til-ein-undervisning, var det i større grad dialog og justeringar undervegs.

Lærer-elevrelasjonen

Resiprok samhandling:

Relasjonane er jamt over prega av låg samtale, latter, blikk-kontakt og smil, også når eleven vart korrigerert i arbeidet sitt. Dette såg ut til å vere gjensidig, og dei responderte positivt på initiativa frå kvarandre:

Eitt av orda eleven skriv på ein orddiktat, blir feil, og eleven og assistenten tøysar med at han har laga eit nytt ord. Dei held fram. Assistenten viskar bort eitt ord – «åååå ... kvifor må du gjere det» bryt eleven ut. Så ler dei. Han skriv på nytt. Så neste ord. (Assistentstøtte i norsk inne i klassa. Case D.)

I case C såg eg eit anna mønster. Der såg det ikkje ut til å vere nokon personleg/emosjonell relasjon mellom lærar og elev. Det vart heller ikkje gjort noko forsøk på å etablere ein slik relasjon. I case A ser det også ut til å vere ein svak relasjon mellom lærar 2 og eleven, men der gjer læraren forsøk på å opprette slik kontakt, utan at eleven responderer på dette.

Tilbakemeldingar:

Gjennom tilbakemeldingane vart elevane sitt arbeid styrt inn mot det som var «rett», og gav lite rom for ei meir utprøvande tilnærming:

Assistenten spør: «er det blåbeeeeer eller er det blåbæææær?».
«Det er æ», svarar eleven. «Mmm», seier assistenten. (Assistentstøtte i norsk inne i klassa. Case D.)

Tilbakemeldingane handla primært om faget og gjekk ut på anten å stadfeste det eleven hadde gjort, korrigerer det som var feil eller å gi instruksjon for vidare arbeid:

Eleven hevdar han er ferdig. «Ja», seier læraren, «men kanskje du kan ... du må vere litt meir nøyaktig». Lærar viskar ut det eleven har teikna og seier: «viss du ser på den her», ho tek blyanten frå eleven og teiknar medan ho seier «viss du ser den her, den går litt sånn nedover, så viss du tenkjer at (...)». Ho teiknar på arket til eleven. (Spesialundervisning i matematikk ute i gruppe med tre elevar med spesialpedagog. Case C.)

I case D var kontaktlæraren spørjande og reflekterande når ho gav tilbakemelding på arbeidet eleven hadde gjort, meir enn å seie at ting var «feil»:

«Er det noko som er ein meter her inne?» spør lærar. Eleven peikar på noko, men den er ikkje ein meter, og lærar ber han om å måle det han har peika på. Han finn noko anna og går bort og måler. Lærar spør kor lang den er. «Ein...», svarar eleven litt spørjande i stemma. «Ja, ein-kva?» spør lærar. «Meter?» seier eleven. «Ja», seier lærar. «Ein meter». (Spesialundervisning i matematikk, 1-1 utanfor klassa med kontaktlærar. Case D.)

Forventningar:

Forventningar til elevane sitt sjølvstende var jamt over låge: dei blir fortalt ganske detaljert kva dei skal gjere (handleia), uavhengig av fag. Eit døme som syner slike forventningar, er mellom anna i ei spesialundervisningsøkt i matematikk der læraren absolutt vil at eleven skal nytte kuleramme i løysing av oppgåvene, trass at eleven seier at han kan det utan:

«Det er lett. Eg kan det». (Spesialundervisning i matematikk, 1-1 utanfor klassa med kontaktlærar. Case A.)

Det gir eit signal om at læraren ikkje trur det går så bra utan den. Dette endrar seg i økta då eleven meistarar fleire oppgåver utan, og læraren gir eleven større utfordringar. I dei andre casane er lærarane så tett på eleven at der er lite rom for eleven å prøve og feile sjølv. Læraren styrer og korrigerer for å «sikre» at eleven gjer oppgåvene rett:

«Fire kvartingar og om ein tek bort her då blir det faktisk halvparten, seier læraren. Seks? spør eleven. Nei, det er halv, seier lærar, den er delt i to». (Spesialundervisning i matematikk, 1-1 utanfor klassa med støttelærar. Case D.)

Det var ikkje uvanleg at læraren viska bort eleven sitt svar – utan å gå i dialog om kvifor. Det var også døme på høgare forventningar: læraren i case D utfordra eleven sin tankegang heile tida, der ho venta at eleven skulle kunne resonnerer kring eiga tenking:

Eleven sit og arbeider med klossar, og no skal han finne ut kva halvparten av 18 blir. Han skal finne ut kor mange klossar dei kvar skal ha slik at det blir likt. Eleven arbeider med klossane og seier: «det blir ni». «Ja!» seier læraren. Og så spør ho: «Korleis fann du ut det?». (Spesialundervisning i matematikk, 1-1 ute av klassa med kontaktlærar. Case D.)

Motivasjon:

Lærarane sine strategiar for å motivere elevane er ulike. Nokre elevar ser ut til å vere motiverte for oppgåvene i både norsk og matematikk, men det er til dels store skilnadar i materialet. Ikkje berre gjeld dette mellom dei ulike casane, men også innan same case (jf. affektive dimensjonen i engasjement). I ein av casane blir det nytta «BRA-kort», som er eit kort eleven får når han jobbar godt. Andre gjekk inn avtalar med eleven. Kompromiss, visst-så, og sanksjonar var også strategiar:

«Men veit de kva? No er det sju minuttar igjen, og det er ingen som får lov til å begynne å ete før det der er skrive». (Spesialundervisning i norsk, gruppe på 5 utanfor klassa med spesiallærer. Case A.)

Nokre nytta verbale stadfestingar og smil:

«No har du lese ei heil bok!» eller «Så flott du las alt!» (Spesialundervisning i norsk, 1-1 utanfor klassa med spesiallærer. Case B.)

Forsøk på å motivere for vidare innsats kunne også mangle heilt frå læraren si side: læraren korrigerte oppgåvene eleven arbeidde med direkte gjennom å viske bort og be eleven gjere det «slik», la frå seg blyanten og utan vidare kommentarar frå læraren heldt eleven fram med oppgåveløysinga.

Engasjement

Den affektive dimensjonen:

Timane er prega av lågmælt tale, elev og lærar vekslar blikk og smil i tre av casane. I den fjerde casen er engasjementet reint fagleg, spesielt tydeleg er dette i matematikken. Der er det ingen form for blikkontakt, og eg observerer heller ingen forsøk på slik kontakt frå læraren. Samtalen handlar kun om oppgåveløysingar. I case A observerer eg ei endring i eleven sitt engasjement frå norsk til matematikk. I spesialundervisninga i norsk er eleven lite delaktig, svært stille, gjer lite fagleg og syner verken fagleg eller personleg engasjement:

Lærer finn fram arket til eleven og legg det framføre han. Han ser på arket, lærar forklarar kva han skal gjere: "Ser du desse bildene?" Eleven svarar ikkje. "Kva kan du skrive om desse

bildene?" Eleven ser på bileta på arket, men seier ingenting. Lærer ryddar bort det han ikkje skal bruke og legg det i sekken hans. Ho peikar på arket. Seier noko, så spør: "Ser du kva det er?" Han legg seg ned på pulten. Lærer seier noko (som eg ikkje høyrer kva er). Eleven ligg på pulten og seier ingenting. Gjer ikkje noko med arket. Lærer går raskt vidare til nokon andre. (Spesialundervisning i norsk, gruppe på 5 utanfor klassa med spesiallærer. Case A.)

I matematikken er eleven annleis: han er aktiv med oppgåvene, reknar og kommenterer eige arbeid til læraren, det er meir dialog mellom lærar og elev:

Lærer spør kva han skal gjere der. Ho peikar i boka. Han forklarar med ein gong. Han peikar ut einar plass og tiar plass. «Ser du kva svaret skal bli her då?» spør læraren. «Det er enkelt» seier eleven og skriv i boka. Han viskar og skriv på nytt – korrigerer seg sjølv: talet blir feil veg, men han snur det. Ho spør kvifor talet blir som det blir, og han fortel at det er ein ekstra tiar på talet. «Det er heilt rett» seier læraren. Han vil halde fram, men lærar stoppar han–det skal vere lekse. Han smiler. (Spesialundervisning i matematikk, 1-1 utanfor klassa med kontaktlærer. Case A.)

Den kognitive dimensjonen:

Øktene ber preg av å vere bygd opp av spørsmål og svar: eleven svarar på spørsmåla han får. Når det skulle vere oppgåveløysing gav læraren eller assistenten detaljerte instruksjonar, og eleven utførte oppgåvene:

«Ein, to tre denne vegen og ein, to denne vegen, det blir seks. Ein, to, tre og ein, to, tre – det blir seks, og då skriv du det her.» (Assistentstøtte i matematikk inne i klassa. Case B.)

Oppgåvene var individuelle, der dei arbeidde i bok eller på utdelte ark. Ingen av observasjonane syner samarbeid i gruppe eller par-arbeid. Metodane er jamt over like, men i case D er der noko variasjon. Der får eleven i matematikken bruke tavle til å teikne/konkretisere og løyse oppgåvene, samt bruke ulike typar materiell som støtte. I norsk er det arbeidsplan der eleven kan velje ulike oppgåver. Der er også lagd inn pauseoppgåver der eleven til dømes kan velje fysiske utfordringar som å springe ein runde ute. Ingen nytta spesialiserte metodar, med unntak av norskprogrammet Tempolex, som var observert brukt i to av casane.

Den åtferdsmessige dimensjonen

Elevane i materialet gjer stort sett det dei får beskjed om. Dei sit på plassane sine og gjer lite ut av seg. To av observasjonane syner elevar som er noko kroppsleg urolege, men dei held seg likevel ved pulten sin. Hovudinntrykket er at læraren styrer elevane, og eg observerer få sjølvstendige bidrag inn mot læringsaktivitetane. Det blir i hovudsak gitt instruksjonar som elevane skal følge:

Elevane får beskjed om å hente meldemappene sine. Lærer 2 seier til eleven at han skal hente si. Han gjer det og set seg på plassen sin att. Spesiallæraren som har hovudansvaret, gir ein beskjed om meldemappene: «den vekeplanen må de ha i meldemappa, og ... Har du gjort det allereie, (namn)?» Lærer 2 svarar for han: «ja, han var Så flink». Eleven sjølv seier ingenting. (Spesialundervisning i norsk, gruppe på 5 utanfor klassa med spesiallærer og lærar 2. Case A.)

Diskusjon

Felles mønster i den store variasjonen

Trass i variasjonane i korleis spesialundervisninga føregår, dannar det seg likevel nokre samlande mønster som eg går inn på i denne drøftinga. For det første er organiseringa ein viktig kontekstuell dimensjon, og den var i materialet segregert. Det andre er at spesialundervisninga har eit gjennomgåande godt elevengasjement, og lærar-elevrelasjonane ser ut til å vere gode. Det tredje er at spesialundervisninga framstår instrumentell. Både undervisninga, støtta elevane får og tilbakemeldingane er prega av å ha ei «oppskrift»: ein styrer eleven mot det som er «rett», meir enn å opne for ei meir utprøvande tilnærming. Det fjerde er at læringsaktivitetane primært er lærarstyrte og lærarinitierte – elevane er i liten grad sjølvregulerte og sjølvstendige.

Organisering av spesialundervisninga

Spesialundervisninga gjekk primært føre seg utanfor fellesskapet i tråd med den nasjonale statistikken, anten som 1-1-undervisning eller i mindre grupper på 2-5 deltakarar. Der elevane hadde assistentstøtte inne i klassa, samspela dei ikkje med dei andre elevane, men mest med assistenten. Desse funna strir med det politiske idealet om at

opplæringa skal gå føre seg i eit fellesskap, der elevane er deltakande og medverkande (Haug, 2014). Nordahl (2012) stiller spørsmål ved praksisen med å sende elevar ut nokre timar: det bidreg i liten grad til betring i læringa.

Hattie & Yates (2014) hevdar derimot at det beste er små drypp over tid: ein fordelt, ikkje ein komprimert praksis. Innsatsen som er sett inn, må eleven møte jamleg og over tid. I dei første åra er prinsippet om tidleg innsats (§ 1-3) ein del av dette biletet. Det er viktig å kome i gang med tiltak snarast råd når elevar strevar i læringa. Då er det kva tilpassingar som gir dei beste vilkåra for eleven si læring, som må vere rettleiande, ikkje den prinsipielle diskusjonen om den ideelle organiseringa eine og åleine.

Tydinga av ein nær relasjon mellom lærar og elev

Å skape ei tilpassa undervisning føreset at læraren kjenner eleven godt. Mikro-reguleringar og individuelle kodar (Pianta, 1999), som også kan relaterast til den affektive dimensjonen i engasjementsomgrepet (Appleton mfl., 2008), var tydelege i dei fleste situasjonane, i begge faga. Det var lågmælt samtale, gjensidig latter og blikkontakt. I matematikk skilde Case C seg ut. Relasjonen framsto mekanisk og handla utelukkande om det eleven gjorde fagleg. Det vart ikkje utveksla blikk eller gitt andre sosiale signal mellom lærar og elev. Handlingane gav ikkje nokon indikasjon om ein sterk personleg relasjon, den var ikkje resiprok, slik Pianta (1999) hevdar er sentralt for læring. I ytste konsekvens kan det ha negativ innverknad på eleven sin aktivitet og læring. Elevar som opplever ein positiv personleg relasjon, lærer meir (Martin, 2014; Pianta, 1999). Dei langsiktige konsekvensane kan ikkje dette materialet seie noko om, men i dei observerte øktene såg ikkje den svake personlege relasjonen ut til å påverke denne eleven sin innsats. Han gjorde det han skulle, og med eit godt engasjement.

Læring krev at læraren er i stand til å motivere eleven i prosessen (Haug, 2015b), og at den blir halden oppe (Schunk mfl., 2014). Styrken i motiveringa er avhengig av kvaliteten på relasjonen mellom lærar og elev (Roorda mfl., 2011). I materialet var motiveringa ei blanding av positive verbale og nonverbale uttrykk. Bruk av ytre motivasjon såg eg mindre av, med unnatak av i case A som nytta BRA-kort.

Motivering gjennom stadfesting av meistringar og å møte eleven i dialog var det mest representative, noko som kan ha positiv innverknad på eigne meistringsforventingar.

BRA-korta stimulerer prestasjonsmotivasjonen og er eit «produkt» som følge av aktiviteten. Den vart opplevd både positivt og negativt. Når ting vart jobba godt med, fekk elevane kortet som respons og motivasjon til å halde fram. Når det var uro, fekk korta ein annan funksjon – dei vart «riset bak spegelen»: «Om de ikkje jobbar, så får de ikkje kort.» Læraren sa at ho fekk gi kortet til nokon som faktisk jobba – at dei ho retta seg mot, ikkje fortente det. Korta fekk ein dobbelt funksjon. Den ytre prestasjonsorienterte motivasjonen kan få negative konsekvensar for elevane seinare når det er slike strategiar dei møter dei første åra på skulen. Det er dei meistringsorienterte elevane som lukkast i størst grad i skulen.

Instrumentell tilnærming i læringsprosessen

Funna synte varierende forventingar til eleven, og den faglege støtta elevane fekk, var primært instrumentell: læraren gav instruksar for kva eleven skulle gjere (Skemp, 1987) og gav ein klar instruksjon om «rett» framgangsmåte og «rett» svar. Elevane fekk instruksjonar i førekant av eigen innsats, og det var stor grad av styring av den vaksne. Oppfølginga var direkte korrigeringar i oppgåveløysingane.

Det same styrande mønsteret fann eg i tilbakemeldingane: t.d. viska læraren bort det eleven hadde skrive og sa kva eleven skulle gjere i staden. Den emosjonelle relasjonen læraren har til eleven, vil styre kva og korleis oppfølginga vil bli (Hamre mfl., 2012; Roorda mfl., 2011). Tilliten i ein resiprok relasjon vil kunne føre til at eleven i liten grad stiller seg kritisk til instruksjonane han får, og berre gjer som han blir fortalt. At elevane ikkje lærer seg å vere kritiske dei første åra, vil kunne føre til at denne ferdigheita manglar når nettopp det å vere kritisk blir forventa av dei lenger opp i klassestega. På den andre sida kan ei instrumentell tilnærming gi mindre gode læringsvilkår for eleven. Utfordringa er at det kan underbygge ei prestasjonsorientert læring som på sikt også kan påverke elevengasjementet i læringsaktivitetane negativt.

For nokre elevar er det å få positiv stadfesting i prosessen viktig for engasjementet. Faren er at eleven i for

stor grad blir avhengig av den vaksne som drivkraft, meir enn engasjementet i seg sjølv. Måten læraren forstår oppdraget sitt i møte med eleven si læring, kan påverke eleven sitt sjølvstendige initiativ. Når eleven «eig» timane han har fått gjennom einskildvedtak, blir det eit sterkt individuelt fokus på å oppfylle eleven sin rett som følger med, og som lærarane føler ansvar for å oppfylle. Mjøs (2007) peikar i si avhandling på lærarane sitt behov for å ha «ryggen fri» (s. 446) i samband med vurdering av behovet for spesialundervisning, og kanskje er dette noko som også slår ut på sjølv praktiseringa av retten: For å føle at ein gjer jobben sin, blir eleven umyndiggjort i eiga læring – trass læraren sin gode intensjon.

Eleven si sjølvregulering i læringa

Høve til sjølvregulering er ein faktor som påverkar relasjonane og engasjementet i læringsarbeidet. Elevane hadde ei adekvat åtferd i spesialundervisninga. Dei sat på plassane sine og gjorde stort sett det dei fekk beskjed om. Trass at alle elevane hadde definerte vanskar som omhandla både sosiale og faglege aspekt, kom lite av elevane sine sosiale utfordringar, som t.d. kroppsleg uro og manglande merksemd, til syne. Ein grunn til dette kan vere at lærar og elev er så tett på kvarandre at rommet for å «skli ut» er svært lite. Relasjonane var gode, men det påverka ikkje i særleg grad forventingane som møtte elevane. Dei vaksne gav lite rom for eleven si sjølvregulering.

Den åtferdsmessige dimensjonen speglar også element som handlar om eleven sitt engasjement i det å vere sjølvstendige i skularbeidet. I denne samanhengen kan ein problematisere den tette kontakten med lærar/assistent. Dersom ein er så tett på eleven at handlingsrommet for å prøve og feile blir minimalt for dei yngste elevane, kan det få negativ innverknad på læringa. Den vaksne står i vegen for eleven si sjølvstendige utprøving, noko som er eit sentralt aspekt i prosessen der eleven skal få innsikt i eiga kontinuerlege læring (Hattie og Yates, 2014) – med det resultatet at det blir lært hjelpeløyse.

Læring føreset at elevane er sjølvdrivne og i stand til å strukturere seg sjølv i læringsarbeidet (Bandura, 1997; Bråten, 2002; Zimmerman, 2000), og dette er eit krav som blir sterkare i takt med auka klassesteg. Elevane i studien

var lite sjølvdrivne, og lite skjedde dersom ikkje dei fekk direkte oppfølging. Men det fekk dei – også utan at dei hadde etterspurd hjelp. Ei utfordring i denne samanhengen kan vere at elevane rett og sett ikkje får høve til å utvikle sjølvregulering, nettopp fordi dei vaksne er *for* tett på i spesialundervisninga. Når elevane returnerer til den ordinære undervisninga, er dei framleis ute av stand til å møte krava om sjølvstende som blir stilte til dei. Den gode balansen mellom støtte og utfordring er viktig (Hamre mfl., 2012; Hattie, 2013; Knudsmoen mfl., 2012). Dersom læraren kjenner til kvar denne balansen ligg for kvar elev, kan læraren i større grad møte eleven sine behov og gjennom dette auke eleven sitt engasjement og motivasjon i læringsprosessen. Ei godt tilpassa opplæring vil betre føresetnadane for eit positivt læringsutbyte for elevar som strevar.

Engasjement som drivkraft i læringsprosessen

Studien synte at elevane hadde jamt over eit godt engasjement, både i matematikkundervisninga og i norskundervisninga, trass noko variasjon. Forsking peikar på tydinga av ein deltakande og aktiv elev i læringsarbeidet, og vidare at læring føreset at eleven er engasjert og uthaldande (Hattie, 2013; Haug, 2015a; Lawson & Lawson, 2013). Eg vel å illustrere dette ved hjelp av case A, som synleggjer korleis engasjementet kan påverke læringsprosessen, der eg såg eit tydeleg skilje i eleven sitt engasjement i spesialundervisninga i norsk og spesialundervisninga i matematikk. Eleven var passiv og uengasjert i aktivitetane i norsk, medan han var svært aktiv og uthaldande i matematikk. Det kan vere fleire forklaringar på dette.

Ei forklaring kan vere at han i matematikkundervisninga var åleine med lærar, medan han i norskundervisninga var i ei gruppe med fem elevar med svært ulike behov. I norskggruppa var der alt frå åtferdsrelaterte utfordringar til elevar med særskild norskopplæring, og dermed eit stort sprik i elevane sine behov og føresetnadar. Samstundes var der to lærarar inne, noko som kan ha bidrege til at det var noko uklar rollefordeling mellom lærarane. Dermed kunne det vere uklart kven eleven primært skulle forhalde seg til. Dette er ei kjend utfordring med eit to-lærarsystem (Wendelborg, Caspersen & Kongsvik, 2015). Engasjementet

uteblei, og ein viktig mediator for å oppnå ønska utbyte borte (Appleton mfl., 2008). Føresetnadane for å få stadfesta meistring undervegs og få ei godt tilpassa støtte er større når læraren har fullt fokus på ein elev. Samhandlinga mellom lærar og elev er ei drivkraft i læringsarbeidet (Moreira mfl., 2015; Skinner & Pitzer, 2012), og konkrete tilbakemeldingar undervegs har positiv innverknad på utbyttet av undervisninga (Hattie, 2013). I 1-1-undervisning aukar sjansen for at lærestoffet blir tilpassa eleven sine faktiske føresetnadar, og dermed mogleg for eleven å nå måla som er sette.

Ei forklaring kan vere eleven si interesse for faget. Fag ein har positive erfaringar med, er lettare å engasjere seg i, og dermed vil det også kunne auke læringsutbyttet. Engasjement og læringsutbyte er nært knytte til kvarandre (Lawson & Lawson, 2013). Det kan også handle om oppleving av meistring – at eleven opplever at han faktisk får det til: i matematikkundervisninga uttrykte eleven at han syns det var lett og at han fekk det til, og var dermed i stor grad sjølvregulert i arbeidsøkta, trass at eleven ikkje alltid meistra oppgåvene like godt som han sjølv uttrykte. Ei slik sjølvregulering (self-efficacy) er ein sentral komponent i læringsprosessen (Bandura, 1997; Bråten, 2002; Zimmerman, 2000). Slike ytringar eller tendensar til å vere sjølvgåande synte han ikkje i norskundervisninga.

Læraren som har spesialundervisninga og relasjonen eleven har til henne, kan også spele inn på korleis læringsprosessane utviklar seg (Marzano mfl., 2003; Overland & Nordahl, 2013). I matematikkundervisninga hadde kontaktlæraren økta, og i norsk var den ansvarlege læraren berre inne i spesialundervisninga. Når læraren er saman med eleven mange timar i løpet av ei veke, kontra å ha eleven ute på eit grupperom saman med fire andre nokre få timar i veka, vil det vere naturleg å tenke at eleven og kontaktlæraren kjenner kvarandre betre. Dette kan skape eit auka engasjement. Engasjement er ofte eit resultat av ein positiv relasjon (Hamre mfl., 2012). Denne casen illustrerer også læringspotensialet som ligg i spesialundervisninga, men som i liten grad blir utnytta (Haug, 2015).

Sluttreleksjon

Studien syner at trass variasjon i korleis spesialundervisninga på 1.–4. steg føregår, er det nokre trekk som peikar seg ut. Sjølv om engasjement er godt og relasjonane positive, veit vi at dette kan variere. Eleven blir i stor grad styrt og kontrollert av læraren, og i spesialundervisninga er det lite rom for eleven si eiga utforskning og utprøving. Dette vil kunne avgrense elevengasjementet i læringsaktivitetane. Dersom ein ikkje er i stand til å skape og halde oppe engasjementet i læringsarbeidet, vil elevane risikere å mangle ei viktig drivkraft når dei står overfor ein aukande kompleksitet i undervisninga lengre opp i klassestega. Ein tankekross i denne samanhengen er at ein i større grad vektar eleven sin trivsel og at det faglege utbytet lir under det. Lærarane er meir oppteken av at elevane skal ha gode dagar enn å utfordre eleven fagleg. Å syte for at eleven klarer oppgåvene han blir sett til gjennom ei instrumentell tilnærming og lågare forventningar får ein høg kostnad på sikt: eleven blir meir og meir hengande etter medelevane sine fagleg, ergo vil behovet for spesialundervisning auke etter som eleven blir eldre, i tråd med det den nasjonale statistikken syner.

Ein tett relasjon til læraren gjer at eleven truleg i mindre grad utfordrar eller stiller spørsmål ved det læraren seier han skal gjere, og faren er då at eleven ikkje får trenast opp sitt kritiske blikk, slik det er venta at dei skal ha. Undervisninga og oppfølginga eleven får er instrumentell, noko som er lite føremålstenleg med omsyn til eleven si sjølvregulerte læring. Den sjølvregulerte læringa er sentral i all aktivitet i den ordinære opplæringa. Gjennom strengt regulert aktivitet i spesialundervisninga, får ikkje eleven tileigna seg desse ferdigheitene – og manglar dermed dei grunnleggjande reiskapane for å kunne møte krava som blir stilte til dei i den ordinære opplæringa. Trass at rammene i spesialundervisninga gir større rom for å betre vilkåra for læring, ser vi at ein ikkje maktar å utnytte dette potensialet godt nok.



NOTE

- 1 <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>
- 2 <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- 3 <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>
- 4 <https://gsi.udir.no/app/#!/collectionset/1/collection/74/unit/1>

REFERANSAR

- APPLETON, J.J., CHRISTENSON, S.L. & FURLONG, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), s. 369–386.
- BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), s. 117–148.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- BELE, I. (2012). Hva er spesielt med spesialundervisning – slik lærere ser det? I: P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. (s. 223–241). Oslo: Det Norske Samlaget.
- BRÅTEN, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Ed.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (ss. 164–193). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- CORNELIUS-WHITE, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: a metaanalysis. (Author abstract). *Review of Educational Research*, 77(1), s. 113.
- FEDERICI, R.A. & SKAALVIK, E.M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), s. 21–36.
- GIOTA, J., LUNDBORG, O. & EMANUELSSON, I. (2009). Special education in comprehensive schools; extent, forms and effects. *Scandinavian journal of educational research*, 53(6), s. 557–578.
- HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HAMRE, B.K. & PIANTA, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), s. 625–638.
- HAMRE, B. K., PIANTA, R.C., BURCHINAL, M., FIELD, S., LOCA-SALE-CROUCH, J., DOWNER, J.T., ... SCOTT-LITTLE, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), s. 88–123.
- HATTIE, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HATTIE, J. & YATES, G.C.R. (2014). *Synlig læring: hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- HAUG, P. (2012). Kvalitet i opplæringa. I: P. Haug (Red.), *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskulen observert og vurdert*. (s. 9–32). Oslo: Det Norske Samlaget.
- HAUG, P. (2014). Spesialundervisning i praksis. *Paideia*, 8 (Nov), s. 31–42.
- HAUG, P. (2015a). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, s. 1–14.

- HAUG, P.** (2015b). Vilkår for læring. I: P. Haug (Red.), *Elev- og lærarrolla. Vilkår for læring* (s. 9–26). Oslo: Samlaget.
- HAUG, P.** (2017a). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I: P. Haug *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 386–411). Oslo: Samlaget.
- HAUG, P.** (2017b). Spesialundervisning, læringsmiljø og inkludering. *FoU i Praksis*, 11(1), s. 7–28.
- HAUG, P. & NORDAHL, T.** (2016). Hva virker i spesialundervisningen? I: J. Christiansen, B.D. Mårtensson & T. Pedersen (Red.), *Special-pædagogik i læreruddannelsen* (s. 185–201). København: Hans Reitzel.
- HOLMSTRÖM, B.** (2011). *Den sociala situationen i skolan för elever som får specialundervisning på mellomtrinnet – en kvantitativ studie*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap & teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- JENSEN, E.S.** (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole: politikeres, skolelederes og læreres handlingsvalg*. Universitetet i Bergen.
- KAVALÉ, K.A. & FORNESS, S.R.** (2000). History, Rhetoric, and Reality: Analysis of the Inclusion Debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), s. 279–296.
- KJELLIN, M.S. & WENNERSTRÖM, K.** (2006). Classroom activities and engagement for children with reading and writing difficulties. *European journal of special needs education*, 21(2), s. 187–200.
- KNUDSMOEN, H., MYHR, L.A., VIGMOSTAD, I., AASEN, A.M., NORDAHL, T. & HÅLAND, K.S.** (2012). Det må være rom for begge deler: forskningsarbeid – med rom for alle og blikk for den enkelte. Rapport, nr. 3. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- KNUDSMOEN, H., OVERLAND, T., NORDAHL, T. & LØKEN, G.** (2011). «Tilfeldighetenes spill»: en kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke. Rapport nr. 9. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- LAWSON, M.A. & LAWSON, H.A.** (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83(3), s. 432–479.
- LINDSAY, G.** (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), s.1–24.
- MARTIN, A.** (2014). Interpersonal Relationships and Students' Academic and Non-Academic Development. I: D. Zandvliet, P. d. Brok, T. Mainhard & J. v. Tartwijk (Red.), *Interpersonal Relationships in Education: From Theory to Practice* (s. 9–24). Rotterdam: SensePublishers.
- MARZANO, R.J., MARZANO, J.S. & PICKERING, D.J.** (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: ASCD.
- MCCOY, S. & BANKS, J.** (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), s. 81–97.
- MITCHELL, D.** (2014). *What Reallyworks in Special and Inclusive Education. Using evidencebased teaching strategies* (2. utg.). London: Routledge.
- MJØS, M.** (2007). *Spesialpedagogens rolle i dagens skole: en studie av hvordan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever kommer til uttrykk i skolen, og av spesialpedagogens rolle i denne sammenheng*. Doktorgradsavhandling. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Unipub.
- MOREIRA, P.A., BILIMÓRIA, H., PEDROSA, C., PIRES, M.D.F., CEPAS, M.D.J., MESTRE, M.D.D., ... SERRA, N.** (2015). Engagement with School in Students with Special Educational Needs. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 15(3), s. 361–375.
- NORDAHL, T.** (2012). *Bedre læring for alle elever: om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER, R.S.** (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. Rapport nr. 9. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.-A., MANGER, T. & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDENBO, S.E., LARSEN, M.S., TIFTIKCI, N., WENDT, R.E. & ØSTERGAARD, S.** (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo.
- OVERLAND, T. & NORDAHL, T.** (2013). *Rett og plikt til opplæring: om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- PAJARES, F.** (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. I: B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (s. 111–139). New York: Lawrence Erlbaum Associates, Taylor & Francis Group.
- PIANTA, R.C.** (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- PIANTA, R.C. & HAMRE, B.K.** (2009). Classroom processes and positive youth development: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 121, s. 33–46.
- QUIN, D.** (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), s. 345–387.
- ROORDA, D.L., KOOMEN, H.M.Y., SPILT, J.L. & OORT, F.J.** (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), s. 493–529.
- SCHUNK, D.H., PINTRICH, P.R. & MEECE, J.L.** (2014). *Motivation in education: theory, research and applications* (4. utg.). Harlow: Pearson.
- SKEMP, R.R.** (1987). *The psychology of learning mathematics* (Expanded American edition. utg.). Hillesdale, N. J: Lawrence Erlbaum.
- SKINNER, E.A. & PITZER, J.** (2012). Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience. I: S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 21–45). New York: Springer Science.
- THOMAS, G.** (2016). *How to do your case study* (2. utg.). Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- TOPPHOL, A. K., HAUG, P. & NORDAHL, T.** (2017). SPEED-prosjektet, metode, datagrunnlag og prosedyrar. I: P. Haug (red.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon* (s. 31–51). Oslo: Samlaget.

WENDELBORG, C., CASPERSEN, J. & KONGSVIK, T. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning*. Rapport Mangfold og inkludering. NTNU samfunnsforskning.

YIN, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. (5. utg.). California: SAGE Publications, Inc.

ZIMMERMAN, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), s. 82–91.

Barn og unge i midten

Denne boka tar for seg det tverrfaglige og tverretatlige arbeidet som kan være nødvendig for noen barn og unge i oppveksten. Utgangspunktet for samarbeidet er barnehage og skole, som er den arenaen der man oftest identifiserer behov for et tettere samarbeid med flere etater rundt barn og unge. Tverrfaglig samarbeid defineres som samarbeid mellom personer med ulike faglig og profesjonell bakgrunn. Også politiets forebyggende rolle er tatt med, noe som viser at det er stort spenn mellom etatene og oppgavene.

Forfatterne klargjør hvilke aktører som samarbeider innad i skolen, alt fra kontaktlærer til rektor. Kontaktlærer har, i tillegg til det meste av kontakten med hjemmet, flere oppgaver. Opplæringsloven spesifiserer oppgaver som er tillagt kontaktlærer, herunder å vurdere behov for spesialpedagogisk oppfølging, la skoleledelsen få vite om dette behovet, la skoleledelsen få vite om det er bekymring for omsorgssvikt, utarbeidelse av Individuell Opplæringsplan (IOP), og det å ha tett kontakt og samarbeid med eksterne hjelpeinstanser. Alt dette krever og gir grunnlag for mye tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, og boken viser at kontaktlærer har en tydelig rolle i

å rapportere videre der det er bekymring for et barn eller ungdom sin lære- eller livssituasjon.

Tverrfaglig samarbeid er en styrke når flere ser samme barn og kan bidra inn i samarbeidet med sin unike kunnskap. Boken bidrar med å beskrive trinnvise måter å gå frem på når det er bekymring rundt et barn. Her kommer også frem hva barnehage og skole selv kan gjøre når det er bekymring for et barn, og når man skal henvise videre for å få mer omfattende hjelp. At det også kan være krevende å samarbeide tverrfaglig er tatt på alvor. Skal samarbeid bli en suksess kreves gjensidig respekt mellom de enkelte fagpersonene, samt kunnskap om de ulike aktørenes rolle og forventede bidrag inn i samarbeidet. Her slås fast at vilje til samarbeid og forståelse for ulike yrkesgruppers bidrag er en forutsetning for å lykkes.

Barnehage og skole er begge viktige arenaer for barn, og boken tar for seg hvordan man bør møte barn som har utfordringer og hvilke rettigheter som gir rammer for oppfølging av sårbare barn og unge. Opplæringsloven gir rettigheter til både barnehagebarn og skoleelever. Kommunene har et ansvar for å tenke helhetlig, der forebygging og tidlig innsats er del av



BAARD JOHANNESSEN OG
TORHILD SKOTHEIM (RED)

Barn og unge i midten
Tverrfaglig og tverretattlig arbeid
i barn og unges oppvekst
Gyldendal Akademisk, 2018
ISBN/EAN: 9788205498181

arbeidet. Å tenke helhetlig kan også bety involvering av andre kommunale etater, som barnevern, helsestasjon eller Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste (PPT), eller involvering av helsetjenester som Avdeling for barn og unges psykiske helse (BUP) eller Habiliteringsseksjonen for barn og unge (HABU). Samtlige samarbeidsinstanser er gjennomgått i egne kapitler.

I 1969 ble det lovfestet av hver kommune og fylkeskommune skal ha egen PPT. Noen av oppgavene er lovregulert gjennom barneha-loven og opplæringsloven, som beskriver PPT's ansvarsområde og oppgaver. Dette støttesystemet for skolen, og nå også barnehagen, er et særnorsk fenomen som følge av hvordan det norske skolesystem er organisert. PPT har et nært forhold til barnehage og skole, og skal være en lett tilgjengelig samarbeidspartner, der foreldre og ansatte kan ta direkte kontakt. Også voksenopplæringen har en tilknytning til PPT, og kan søke råd og hjelp der. I tillegg kan andre etater, som for eksempel BUP, ta kontakt når de er urolige for et barn eller ungdoms læring og utvikling.

Rundt om i Norge er der ca. 280 PPT-kontor med ulik størrelse og ulik kompetanse i

faggruppen. Organisering av kontorene internt er opp til den enkelte kommune og fylkeskommune å avgjøre. Men utfordringene kontorene møter er temmelig like over det ganske land.

Boken egner seg best som en oppslagsbok der man leser det kapitlet som kan gi mer innsikt i det aspektet ved barns og unges støtte som man trenger i øyeblikket. Det er også en god innføring i hvordan skole, og til dels barnehage, kan gå frem for å initiere et samarbeid, og hva man kan forvente av de ulike etatene. På det viset kan boken også være nyttig for de ulike etatene som er beskrevet. Boken kan også brukes som pensum i de utdanningene som rekrutterer tilsatte til de ulike etatene som beskrives.





Jobber du med elever som skal lære å lese, eller som fortsatt strever med lesingen? Jobber du med norskopplæring?

Lydfargemetoden er en lese- og skrivemetode som egner seg for alle disse elevene. Det er en metode som er praktisk og konkret, den appellerer til flere sanser og tar utgangspunkt i språkklydene.

Vil du lese mer om metoden gå inn på
www.lydfarge.no

Lydfarge AS post@lydfarge.no tlf. 988 12 724



Skien kommune er Telemarks største arbeidsgiver og en moderne og spennende arbeidsplass i utvikling.

"Skien - den gode og inkluderende møteplass!"

Spesialpedagog 100% fast, Skien PP-kontor

PP-tjenesten i Skien har ledig stilling som spesialpedagog i vårt Læringsmiljøteam. Vi har et læringsmiljøteam som bistår skolene med kompetanseheving, organisasjonsutvikling kartlegging, veiledning og samarbeid.

Vi søker etter person med mastergrad innenfor relevante fagområder, som f.eks. pedagogikk og spesialpedagogikk. Tiltredelse 01.12.2018

Kontaktperson: Enhetsleder Tom Erik Loraas, tlf: 35581570, tom.erik.loraas@skien.kommune.no
 Fullstendig utlysningstekst finnes på Skien kommunes hjemmeside, Ledige stillinger.

www.skien.kommune.no

Søknadsfrist: 24.09.2018

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPPLAN

2018

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	8. januar	9. februar
2	19. februar	23. mars
3	16. april	25. mai
4	13. august	7. september
5	17. september	19. oktober
6	29. oktober	30. november



Skien kommune er Telemarks største arbeidsgiver og en moderne og spennende arbeidsplass i utvikling.

"Skien - den gode og inkluderende møteplass!"

PP-rådgiver 100% fast - Skien PP-kontor

PP-tjenesten i Skien har ledig stilling som PP-rådgiver. Vi søker etter person med mastergrad innenfor relevante fagområder, som f.eks. pedagogikk, spesialpedagogikk, sosiale fag og psykologi. Tiltredelse 01.12.2018

Kontaktperson: Enhetsleder Tom Erik Loraas, tlf: 35581570, tom.erik.loraas@skien.kommune.no
 Fullstendig utlysningstekst finnes på Skien kommunes hjemmeside, Ledige stillinger.

www.skien.kommune.no

Søknadsfrist: 24.09.2018



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!

Tegn abonnement nå!



Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement
Kr 450,- for ordinært abonnement

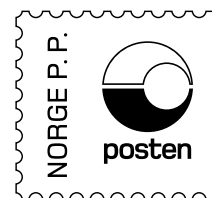
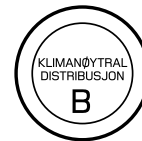
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Opplysninger om abonnement
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk
- Utvalgte artikler i fulltekst
- Ved å bruke søkefunksjonen kan du finne bestemte temaer eller forfattere

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

I neste nr. kan du bl.a. lese om:

Atferdsutfordringer og det uforutsette: Artikkel av Gerd Grimsæth, Vibeke Foldnes og Tom Irgan.

Mobbing og oppdragelse: Artikkel av Leiv Danielsen. **Fosterbarn i barnehagen – tilknytning og tilvenning:**

Artikkel av Rina Nicolaisen og Beate Heide. **Intensivopplæring i matematikk ved bruk av Numicon:**

Artikkel av Tone Dalvang og Gjermund Torkildsen. **Hverdagens refreng – Rutinenes plass i tilbud til barn med**

multifunksjonshemming: Artikkel av Ena Caterina Heimdahl og Turid Horgen. **«Ut med språket!» – en longitudinell dysleksistudie. Forventninger, gjennomføring og erfaringer»:** Artikkel av Turid Helland

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