

spesialpedagogikk 0619

32

Det er så mye bråk
inni hodet mitt hele tiden

16

«Jeg heter
Katastrofe ...»

4

PP-rådgiveren i et
pedagogisk systemarbeid



Flerspråklig versus minoritetsspråklig



Ellen B. Ruud

Det er ikke likegyldig hvilke ord og begreper vi bruker når vi omtaler noe. Ordene gir mottakeren ulike assosiasjoner. Assosiasjonene kan variere fra person til person, men kan også forandre seg ettersom tiden går og vi får nye kunnskaper og verdier. I det spesialpedagogiske fagfeltet er jo dette godt kjent da vi som kjent har gått bort fra begreper som for eksempel ikke opplæringsdyktig.

Egebergs artikkel i dette nummeret av Spesialpedagogikk, handler om flerspråklig. For mange vil nok dette umiddelbart oppfattes som et mer positivt ladet begrep enn det mer brukte minoritetsspråklig. Utdanningsdirektoratet skriver på sin nettside «Med minoritetsspråklige elever [...] forstår vi barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk». Dette høres jo i utgangspunktet slett ikke negativt ut i og med at det jo er en beskrivelse av fakta. Likevel er jo måten vi forstår og tolker et begrep verdiladet. Tolkes minoritetsspråklig for eksempel dit hen at det assosieres med en persons manglende kompetanse – at man har en ide om at personen da har en mangel eller et problem som må fikses slik at det lærer seg majoritetsspråket, blir det jo negativt ladet. Det å kunne flere språk – å være to- eller flerspråklig – oppfattes lettere som en ressurs, noe å være stolt av.

Egebergs artikkel handler om hvordan man tilegner seg språkferdigheter. Han hevder at det i den offentlige debatten legges for mye vekt på at minoritetsspråklige elever må lære seg norsk fortest mulig, og at man synes å være mindre opptatt av å sikre forståelse og kunnskap. Han argumenterer for at det sistnevnte bør være et viktigere mål. Uten at man forstår innholdet i begrepene, blir ord og språkbruk tomt og meningsløst.

Ved å bruke det språket barnet kan best, åpnes rikere assosiasjoner til relevante erfaringer, kunnskaper og sammenhenger. Dette vil ifølge Egeberg så kunne fungere som mental forberedende bevisstgjøring, som kan gi bedre muligheter til å kjenne igjen, forstå og lære tilsvarende innhold også på et nytt språk. Lærere med flerspråklig kompetanse vil her være en klar fordel.

Selv om det å arbeide med flerspråklig i utgangspunktet ikke er en spesialpedagogisk oppgave, er det likevel nyttig å kunne noe om dette fagfeltet – ikke minst for å kunne skille om eventuelle vansker kan ha sammenheng med lite erfaring med opplæringspråket (norsk) eller om barnet/eleven i tillegg kan ha spesialpedagogiske vansker.

Vi i Spesialpedagogikk ønsker våre lesere og bidragsytere en hyggelig forjulstid og en riktig god jul. Neste Spesialpedagogikk kommer på nyåret, 31. januar.

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@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Mona Jørgensrud

mj@hsmedia.no

Telefon 91 17 34 73

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no

Abonnement kr 500,- pr år.

For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 85,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 7048 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 84

ISSN 0332-8457

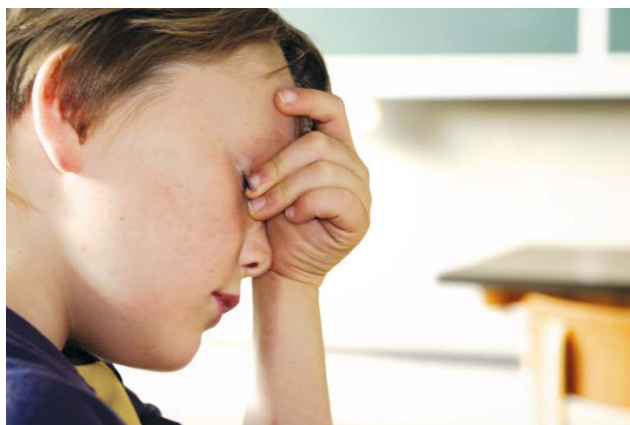


“ Barnehagen som arena er viktig for å oppdage ulike utviklingsavvik og utviklingsforstyrrelser.

04

PP-rådgiveren i et pedagogisk systemarbeid

Karoline Knudsen



- 16 «Jeg heter Katastrofe ...»
Refleksjon over et pedagogisk håndverk
Ann Kristin Kjemsaa og Svein Erik Jensen
- 26 Våre håpefulle – når forventning blir fravær
Lisbeth Iglum Rønhovde
- 32 Det er så mye bråk inni hodet mitt hele tiden
Ramona Hofsøy
- 42 Det er alltid mulig å oppnå inkluderende opplæring
Ann Karin Grimholt, Lill-Johanne Eilertsen og Bjørg Rasmussen Hinze
- 54 Noen refleksjoner rundt bruken av Logos som diagnostiseringsverktøy
Ann-Carin Halvorsen Berg.
- 60 Morsmålsaktiviserende læring. En teori om, og praksis for, flerspråklig læring
Espen Egeberg
- 72 Bokmelding
Vigdis Hegg



PP-rådgiveren i et pedagogisk systemarbeid

Hva kjennetegner et pedagogisk systemarbeid, og hvordan kan PP-tjenesten bistå skolen i dette arbeidet? Denne artikkelen drøfter disse spørsmålene. Den retter seg hovedsakelig mot PP-rådgivere, men kan også være relevant for andre aktører i skolen som er nysgjerrige på hva et pedagogisk systemarbeid kan innebære.

AV KAROLINE KNUDSEN

Fra politisk hold har det over lengre tid vært et ønske om at pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) skal fokusere mer på systemrettet arbeid, for å redusere omfanget av spesialundervisning og styrke kvaliteten i opplæringen (Meld. St. nr. 21 (2016–2017); NOU 2009: 18)). Samtidig kan en finne en økende tendens til at elever blir henvist for sakkyndig vurdering (Fasting & Sundar, 2018b; Nordahl & Hausstätter, 2009), som binder opp PP-tjenesten til sakkyndighetsarbeid (Meld. St. nr. 18 (2010–2011)). Haug (2017a) viser til at det er for dårlig sammenheng mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisning, der andelen elever som mottar spesialundervisning, kan ha en sammenheng med kvaliteten til den ordinære opplæringen (Haug, 2017b; Nordahl & Hausstätter, 2009).



PP-tjenesten er en fylkeskommunal eller kommunal rådgivende tjeneste. Deres mandat fremkommer av opplæringsloven (1998) § 5-6. Mandatet innebærer arbeid med både kompetanse- og organisasjonsutvikling og utarbeiding av sakkyndige vurderinger. Sakkyndighetsarbeid blir gjerne ansett som et individrettet arbeid og kompetanse- og organisasjonsutvikling som systemrettet arbeid, som kan forstås som en dikotomi og følgelig i et konkurranseforhold (Fylling mfl., 2016). Fylling & Handegård (2009) fant i deres studie at PP-tjenesten hadde et ønske om mer tid til systemrettet arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolene, mens skolelederne på den andre siden ønsket flere sakkyndige vurderinger. I arbeidet for en inkluderende opplæring er det ifølge Fasting & Sundar (2018a) sentralt ikke kun å fokusere på enkeltelever. Man bør heller utvikle og forbedre hele skolens virksomhet og skape helhet og sammenheng mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. I dette arbeidet har PP-tjenesten en sentral rolle (Knudsmoen, Mælan & Løken, 2018).

Hva kjennetegner et pedagogisk systemarbeid?

Pedagogisk systemarbeid handler ifølge Fasting & Sundar (2018a, s. 17) om et «systematisk samarbeid og samhandling om å forbedre og kvalitetssikre skolens samlede virksomhet der både aktørene i skolen og i PP-tjenesten har en rolle». Prosessene mellom individ- og systemarbeid anses her som komplementære. Det innebærer å rette oppmerksomheten mot helhet og sammenheng mellom spesialundervisning og den ordinære undervisningen, og samtidig se elevenes behov. Gjennom pedagogisk systemarbeid kan en skape et helhetlig opplæringstilbud som ivaretar alle elever, og som kan forebygge og redusere vansker. Det krever et kontinuerlig arbeid hvor hele skolen sammen med PP-tjenesten søker å utvikle egen organisasjon gjennom refleksjon og handling.

FIGUR 1. Pedagogisk systemarbeid (Fasting & Sundar, 2018a)



Fasting & Sundar (2018a) trekker frem kompetanse- og organisasjonsutvikling, kultur for endring og handling og forbedring som sentrale aspekter i pedagogisk systemarbeid (figur 1). I det følgende vil de tre aspektene utdypes ytterligere.

Kompetanse- og organisasjonsutvikling

Drivkraften i pedagogisk systemarbeid er kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det innebærer at en i fellesskap søker å realisere skolens visjoner, oppgaver og verdier (Fasting & Sundar, 2018b). Skogen (2005) påpeker at en organisasjon som lærer i en kontinuerlig prosess, kan betegnes som en lærende organisasjon. Det innebærer

En felles visjon mellom rektor og de ansatte i skolen er betydningsfullt ...

samhandling, kunnskapsdeling og å utarbeide ny eller endret praksis etter behov. Skolen som en lærende organisasjon handler om endring av tenkemåte – fra å se på enkelte deler av problemet til å ta for seg helheten. På den måten kan en få til en varig endring og forbedring (Fasting & Sundar, 2018b; NOU 2003: 16).

Senge (1998, referert i Jahnsen, 2014) viser til fem disipliner som er sentrale i lærende organisasjoner: personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, teamlæring og *systemtenkning*. Det som holder disiplinene sammen, er systemtenkning som bidrar med et helhetlig bilde av praksisen. *Mentale modeller* viser til forståelsen av virkeligheten som påvirker hvordan verden forstås og ens handlinger. For å kunne endre denne må en bli bevisst på egen forståelse og se kritisk på den. Refleksjon er her en forutsetning for å endre hvordan en handler og tenker. Endringsarbeid er et kollektivt anliggende i en lærende organisasjon, og da er det en forutsetning at det etableres en *felles visjon* for skolens utfordringer og målsettinger. Blant lærerne og ledelsen kan det foreligge ulike mentale modeller for hvilke utfordringer skolen står overfor. Det å etablere et *teamfelleskap* hvor de ulike virkelighetsoppfatningene synliggjøres og kartlegges for å finne en felles oppfatning om av hva som bør forandres og forbedres (Jahnsen, 2014), er det Fasting (2018c) beskriver som et tolkningsfelleskap. Et tolkningsfelleskap kan ses på som en arena hvor det deles erfaringer og reflekteres over nåsituasjonen og ønsket pedagogisk praksis, og der en får frem nye perspektiver og nyanser fra flere hold. En tar for seg sentrale utfordringer ved nåsituasjonen for å kunne undersøke hvilke målsettinger og arbeids- eller organiseringsmåter som bør legges til grunn for å realisere skolens visjoner, oppgaver og verdier i kompetanse- og organisasjonsutviklingen (Fasting, 2018c).

Kultur for endring

En kultur for endring handler i pedagogisk systemarbeid om hvordan en organisasjonskultur åpner opp for forbedring og endring av egen pedagogisk praksis (Fasting, 2018c). En organisasjonskultur kan ifølge Bang (1995, s. 23) forstås som et «sett av felles delte normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgi-

velsene». Skolens organisasjonskultur vil videre i denne artikkelen benevnes som skolekultur (Fasting, 2018c). Hargreaves & Fullan (2012) hevder at for å skape en kultur for endring må verdier, normer og virkelighetsoppfatninger utforskes. Det å få innblikk i andres perspektiver som kan være mer hensiktsmessige og annerledes en eget perspektiv, kan bidra til en utvikling.

Skolens ledelse er av vesentlig betydning for å skape en kultur for læring (Wadel, 1997). Wadel (1997) betrakter ledelse som to dimensjoner. Ved pedagogisk ledelse er man i stand til å lede et endringsarbeid, og administrativ ledelse dreier seg om administrative oppgaver og det å søke etter det som fungerer her og nå. I en organisasjon vil gjerne den ene være mer dominerende, men det kan være vanskelig å skille dem i praksis. Nilsen (2010) viser til at rektor kan være en avgjørende faktor, og bør av den grunn være den formelle lederen av arbeidet. Rektor har det overordnede ansvaret for det administrative og pedagogiske arbeidet. I tillegg viser Skogen & Buli-Holmberg (2002) at rektor kan være en rollemodell for de ansatte i et endringsarbeid som fremmer motivasjon. En felles visjon mellom rektor og de ansatte i skolen er betydningsfullt, da dette bør være et kollektivt ansvar og rektor bør søke å få med hele kollegiet.

Når en skal gjennomføre en planlagt endring av praksis i en organisasjon, kan det utfordre skolekulturen (Skogen & Buli-Holmberg, 2002). Skolens ansatte har gjerne funnet sin måte å arbeide på, og ønsker å fortsette på den måten. Det kan være ulike former for motstand og barrierer som hindrer endring. Det kan skilles mellom psykologiske barrierer, praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer. De kan være åpne eller skjulte, eller formelle og uformelle. Et eksempel på en formell barriere kan være rutiner som er skriftliggjort. Men det kan også være aktører i skolen som bevisst eller ubevisst motsetter seg endringene. Andre eksempler på barrierer kan være utrygghet, tid, ressurser og ulike former for makt (Skogen & Buli-Holmberg, 2002).

Handling og forbedring

Et sentralt aspekt ved pedagogisk systemarbeid er at de utfordringene og tiltakene en enes om i fellesskap, realiseres gjennom skolens praksis. Fasting & Sundar (2018a) viser til at endringsagenter som kjenner til skolens verdier

og mål, må arbeide systematisk med det over en lengre tid. En endringsagent kan beskrives som en intern eller ekstern aktør som kan sette i gang og drive et endringsarbeid i en organisasjon. Som endringsagent kan en påvirke både prosessen og resultatet i organisasjons- og endringsarbeidet. Det er ønskelig at en endringsagent i stedet fungerer som en fasilitator, da det er fellesskapet som bør definere endringsarbeidet (Sundar, 2018). Skogen (2005) påpeker at en bør ha kompetanse innen organisasjons- og endringsarbeid og rådgivning for å gå inn i rollen.

Ifølge Fasting (2018b, s. 1) er det et behov for mer gjennomgående og systematiske tilnærminger for å kunne nærme oss målet om en inkluderende skole, da skolen på noen områder viser liten grad av handling og forbedring. Dersom en rektor, lærer og/eller PP-rådgiver går inn som endringsagent i et endringsarbeid, kan det være essensielt å ha kunnskap om hvordan et endringsforløp kan drives frem. Det finnes flere systematiske tilnærminger som kan brukes som et redskap i prosessen. Eksempler på slike tilnærminger er *Utviklingssløyfen* (Skogen, 2004), *Research, Development and Diffusion* (Havelock, 1971), *The Problem-Solving model* (Havelock, 1971) og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) (eksempler referert fra Fasting, 2018a). Det viktigste er gjerne ikke hvilken tilnærming en tar i bruk, men hvordan den tas i bruk, og om den er riktig for gjeldende kontekst (Moen & Tveit, 2012).

En tilnærming som kan benyttes i et pedagogisk systemarbeid, er pedagogisk aksjonsforskning (Fasting, 2018d). I denne tilnærmingen har man en overordnet målsetting om å skape og etablere en god undervisningspraksis gjennom erfaringsdeling. Det kan ses på som en prosess der praktikere og forskere i et tolkningsfellesskap utforsker utfordringer eller muligheter for gjeldende praksis, som det gjerne ikke foreligger en umiddelbar løsning på. Et sentralt spørsmål kan være: «Hva kan vi gjøre for å få til en bedre skole og en bedre opplæring?» (Fasting, 2018a, s. 76). Pedagogisk aksjonsforskning skiller seg fra de nevnte tilnærmingene ovenfor ved at endringsagenten bidrar til å forankre prosessen hos alle aktørene og bidrar til at alle får frem sin stemme i prosessen. Det er lærerne som er i daglig kontakt med elevene og læringsmiljøet, og det er avgjørende at de blir tilstrekkelig hørt både i planleggingen og

utviklingen av et forløp. Involvering av ledelsen på skolen og eventuelt ledelsen i kommunen i et prosjekt på kommunenivå understrekes også som avgjørende, da det er de som er ansvarlige for det pedagogiske- og administrative arbeidet. Rektor, PP-rådgiver eller lærer kan i denne sammenheng være en endringsagent ved å etablere et tolkningsfellesskap for å motivere lærerne slik at de tilslutter seg endringsprosessene (Fasting, 2018d), men rektor bør være den formelle lederen for organisasjons- og endringsarbeidet (Nilsen, 2010).

Hvordan kan en PP-rådgiver bidra i det pedagogiske systemarbeidet?

Et pedagogisk systemarbeid er avhengig av kompetanse- og utviklingsutvikling, kultur for læring og handling og forbedring som sentrale faktorer for å skape et helhetlig og sammenhengende opplæringstilbud for alle elever (Fasting & Sundar, 2018a). Elever som mottar spesialundervisning, bruker ofte store deler av tiden i den ordinære opplæringen, og det er da behov for et helhetlig tilbud for disse elevene. Komplementaritetsprinsippet viser til at kvaliteten på den ordinære opplæringen kan se ut til å henge sammen med andelen elever med spesialundervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). I Meld. St. nr. 18 (2010–2011) påpekes det at elevers behov og forutsetninger skal ses i «relasjon til elevens helhetlige læringsmiljø», og PP-tjenesten gis her forventninger om en sentral rolle i arbeidet. Pedagogisk systemarbeid skal bidra til helhet og sammenheng i opplæringen, der PP-tjenesten sammen med skolene skal komme frem til gode løsninger (Fasting & Sundar, 2018a). Jeg vil videre i artikkelen drøfte hvordan en som PP-rådgiver kan bidra i det pedagogiske systemarbeidet, ved å ta utgangspunkt i de tre sentrale aspektene av pedagogisk systemarbeid.

Kompetanse- og utviklingsutvikling

Det grunnleggende i kompetanse- og utviklingsutvikling er en kontinuerlig søken etter å realisere skolens visjoner, oppgaver og verdier. PP-rådgiverens rolle handler dermed ikke om å ha enkeltstående kurs og møter på skolen, men innebærer et helhetlig og kontinuerlig samarbeid med skolene for å skape gode forutsetninger for

PP-tjenesten og skolen må ha et nært samarbeid for å sikre et likeverdig opplæringstilbud for elever med særlige behov.

opplæringen (Fasting, 2018c). Senge (1998) referert i Jahnsen (2014) trekker frem betydningen av en felles visjon i en lærende organisasjon. Det innebærer som nevnt at skolen og PP-rådgiver arbeider mot de samme målene. Betydningen av dette understrekes i Meld. St. nr. 18 (2010–2011), som viser til at PP-tjenesten og skolen må ha et nært samarbeid for å sikre et likeverdig opplæringstilbud for elever med særlige behov. I det følgende vil det ses nærmere på samarbeid og teamsamarbeid mellom skolen og PP-rådgiveren, samt tilliten og rollen til PP-rådgiveren.

Hva innebærer et samarbeid?

Moen (2012) viser til at aktørene sammen må søke en felles oppfattelse av hva som er målet og hensikten med samarbeidet. De enkelte aktørene trenger også å inneha kunnskap om temaet, kunne dele kunnskapen med de andre, og være villige til også å lytte til deres perspektiver. I tillegg må aktørene sammen kunne bruke hverandres perspektiver for å finne frem til konkrete tiltak. Ifølge Fylling & Handegård (2009) kan det se ut til at skolen og PP-rådgiverne ofte kan ha ulike oppfatninger av hva et samarbeid skal innebære. PP-rådgiverne hevder at lærere og skolen er mer opptatt av det individrettede samarbeidet med tilpasning for enkeltelever, mens de selv i større grad ønsker et systemrettet samarbeid med fokus på god opplæring for alle elever. Det kan dermed se ut til at skolen og PP-rådgiver sammen må finne frem til en felles forståelse for hva et samarbeid skal innebære.

Samarbeid i kompetanse- og organisasjonsutvikling

Dersom PP-rådgiveren og ledelsen eller lærerne ved skolen ikke har en felles forståelse, kan det føre til motstand og barrierer, som følgelig kan gjøre et samarbeid utfordrende (Moen, 2012). Det å skape en felles visjon i starten av et endringsarbeid er dermed helt sentralt. Rektor, de enkelte lærerne og PP-rådgiveren kan alle ha forskjellige opplevelser av de utfordringene skolen står overfor. Det er derfor vesentlig at en tar utgangspunkt i de enkelte aktørenes mentale modeller (Fasting, 2018d). Skogen & Buli-Holmberg (2002) peker på verdien av eierforhold i et endringsarbeid. Et eierforhold og at alle aktører deltar, er ifølge dem så viktig at det gjerne er viktigere enn de fak-

tiske, objektive endringene. Som nevnt trekker Fasting (2018c) frem at et tolkningsfellesskap kan være en fremgangsmåte for å skape felles visjoner og følgelig eierforhold og deltakelse. Aktørene får da fremme egne beskrivelser av utfordringer de møter, hvilket kan bidra til et eierforhold til endringsforløpet og følgelig den endrede praksisen (Fasting, 2018a).

Teamsamarbeid

Det kan imidlertid være utfordrende å etablere et tolkningsfellesskap, men en PP-rådgiver kan bidra i prosessen ved å legge til rette for arenaer som åpner opp for refleksjon (Fasting, 2018e). En arena for et tolkningsfellesskap kan for eksempel være et ressursteam der ansatte i skolen og PP-rådgiver deltar. Senge (2006) hevder at en organisasjons kollektive kunnskap er høyere enn enkeltindividers. For å oppnå dette kreves det dialog og samhandling, og en slik teamlæring kan bidra til å skape en felles visjon (Buli-Holmberg & Nilsen, 2010). Det kan tenkes at en PP-rådgiver, de enkelte lærerne og rektor innehar ulike kunnskaper og forståelser som kan utfylle hverandre. Krogh, Ichijo & Nonaka (2002) referert i Moen (2012) illustrerer dette som et «kunnskapens mikrosamfunn» der utforskning og innsikt i andres og egne forståelser og kunnskaper kan skape ny kunnskap. Et mikrosamfunn kan også bidra til at den enkelte aktør får videreutviklet sin egen kunnskap fordi en gjerne må sette ord på ting en vanligvis tar for gitt.

PP-rådgiverens deltakelse i ressursteamet kan være en støtte i kompetanse- og organisasjonsutvikling, der en kan få innsikt i utfordringer og muligheter ved skolens praksis (Fasting, 2014). Det kan også bidra til at PP-rådgiveren får innsikt i hvilke utfordringer skolen kan møte, slik at forebyggende tiltak iverksettes før den eventuelle utfordringen foreligger. En slik tilnærming støttes i Meld. St. nr. 18 (2010–2011) der det fremheves at PP-tjenesten bør være tett på lærerne og bygge et støttende lag rundt dem – spesielt for elever med særlige behov. Det fordrer likevel at skolen og PP-rådgiveren har definert hva samarbeidet i ressursteamet skal innebære.

I et pedagogisk systemarbeid anses individrettet og systemrettet arbeid som komplementære, og tar sikte på å skape en god opplæring for *alle* elever (Fasting & Sundar,

... tilliten og legitimiteten skapes gjennom at PP-rådgivere er ute i skolene og lytter til lærernes utfordringer og opplevelser.

2018a). Ressursteam der det kun drøftes enkeltelevs vansker og behov kan tenkes ikke å bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling. I et pedagogisk systemarbeid bør PP-rådgiveren sammen med de ansatte i skolen søke etter en relasjonell tilnærming. Et relasjonelt perspektiv handler om å se relasjonelt på elevens vansker og behov og hvordan skolens praksis og organisering kan øke eller forsterke dem (Tangen, 2012). Dersom skolen har en praksis eller organisering som fører til, eller kan føre til, vansker hos eleven, bør det foretas endringer (Fasting & Sundar, 2018a). Skogen & Buli-Holmberg (2002) trekker frem de ulike aktørenes forskjellige meninger som en ressurs i et teamsamarbeid, men det fordrer likevel at en kommer til en felles forståelse slik at en arbeider for samme mål. Fasting (2018e) peker på at det kan oppstå et motstandsforhold dersom en PP-rådgiver og skolen har ulike tilnærminger til utfordringene, noe som kan utfordre tilliten i relasjonen.

PP-rådgiverens tillit og rolle

I relasjonen mellom PP-rådgiveren som endringsagent og skolens ansatte er tillit essensielt. Det innebærer at aktørene i skolen stoler på endringsagentens intensjoner og kompetanse for å handle forsvarlig og etisk (Fasting, 2015; 2018e). Grimen (2008) referert i Fasting (2018e) viser til at tilliten og legitimiteten skapes gjennom at PP-rådgivere er ute i skolene og lytter til skolens utfordringer og opplevelser. Wettre (2012, s. 56) viser til Lauvås & Lauvås (2004), som definerer en *rolle* som at den «noe løst kan defineres som et sett av forventninger som er knyttet til en bestemt stilling eller funksjon». En PP-rådgiver som endringsagent kan dermed medføre forventninger og begrensninger fra skolens ansatte som en bør være bevisst på. Sundar (2018) trekker frem konfidensialitet som et viktig aspekt ved tilliten, og viser at den potensielle makten en endringsagent har, må forvaltes på en slik måte at det ikke bidrar til mer motstand og barrierer i et endringsforløp.

Kultur for endring

En avgjørende faktor ved et endringsarbeid er hvordan de ansatte i skolen stiller seg til endringer av deres praksis. Som Hargreaves & Fullan (2012) peker på, kan en kultur for endring skapes gjennom å utforske verdiene, normene

og virkelighetsoppfatningen. En slik tilnærming kan også ses i lys av et tolkningsfellesskap eller et «kunnskapens mikrosamfunn». En PP-rådgiver som stiller spørsmål til for eksempel skolens høye henvisningsrater i matematikk, kan bidra til å åpne opp for endring av praksis (Fasting, 2018c). Dette kan imidlertid også oppleves truende for de etablerte normene, verdiene og virkelighetsoppfatningene som foreligger i skolekulturen (Sundar, 2018), siden jo PP-rådgiveren som endringsagent i utgangspunktet er en ekstern aktør.

Nærhet og distanse i rollen som endringsagent

Hvordan PP-rådgiveren som endringsagent samarbeider med skolens ansatte, er dermed essensielt. Han eller hun kan stå i fare for å selv bidra til motstand og barrierer. Som endringsagent kan en få tilgang til mye informasjon gjennom samhandling med de ansatte i skolen. Det kan bidra til at de ansatte over tid anser PP-rådgiveren som en intern aktør og som «en del av oss». En konsekvens kan være at PP-rådgiveren uvitende motsetter seg endringsarbeidet selv. Sundar (2018) viser til at PP-rådgiveren kan få tilgang til informasjon som lærere eller ledelsen ikke ønsker skal komme frem i lyset. En blir med det en del av en «hemmelighetskultur», som kan skape splid eller balkanisere de ansatte i skolen. Slike tilstander kan utfordre den tilliten en endringsagent har overfor skolen, og med det hindre et endringsarbeid (Sundar, 2018).

For å forhindre dette, foreslår Sundar (2018) at endringsagenten og de ansatte sammen reflekterer rundt de konsekvensene et slikt forløp kan innebære for endringsarbeidet. Som endringsagent har en også rom for å bidra til en skolekultur med muligheter for «åpenhet, refleksjon og endring av organisasjonskulturens normer og verdier». Wettre (2012) trekker inn begrepet *rolledistanse*, som viser til at den som inntar en rolle, bør ha en bevisst distanse til rollen. Det kan dermed tenkes at rollene bør defineres på forhånd i et tolkningsfellesskap, slik at PP-rådgiver kan opparbeide og bevare tilliten i samhandlingen med skolen – med både nærhet og distanse.

Samhandlingskulturen i skolen

Det ble i det foregående vist til hvordan en PP-rådgiver som samhandler med de ansatte på skolen, kan påvirke

en endringsprosess, men også hvordan de ansatte samhandler seg imellom, kan påvirke prosessen (Fasting, 2018c). Det kan da være nyttig for PP-rådgiveren å ha innsikt i hvilke samhandlingsformer som fremmer eller hemmer et endringsarbeid.

Samhandlingen i skolekulturen kan ifølge Hargreaves & Fullan (2012) deles inn i individbaserte og samarbeidsbaserte kulturer. I en samarbeidsbasert kultur vil utvikling og endring ses på som et kollektiv anliggende, fremfor en individuell oppgave som en kan finne i en individbasert kultur. Det er likevel noen former for samarbeidskultur som er mer effektive enn andre. Et balkanisert fellesskap kan ses på som en bunnstyrt kultur, der en finner sterke grupperinger innenfor fellesskapet. Det kan være vanskelig å få til et endringsarbeid som fører til varig endring, da det gjerne er dårlig samhandling og konkurranse mellom gruppene. En annen form for samarbeidskultur er *kunstig kollegialitet*, som kan sies å være en toppstyrt kultur. Der vil ledelsen ha en sterk styring av samarbeidet som kan oppleves som påtvunget for lærerne. Dette kan også gjøre et endringsarbeid utfordrende. I et profesjonelt læringsfellesskap arbeides det målrettet for å bedre elevenes læringsmiljø ved bruk av forskningsbasert litteratur og gjennom samhandling om hva som fungerer i praksis.

Målet i en skolekultur er gjerne det profesjonelle læringsfellesskapet der alle sammen arbeider for en bedre praksis. Hargreaves & Fullan (2012) trekker frem at der det eksisterer en kunstig kollegialitet, trengs det veiledning og intervensjon fra en ekstern aktør. Det kan tenkes at PP-rådgiveren kan gå inn sammen med rektor i et forsøk på å endre en lite effektiv samhandlingskultur. Ved å synliggjøre normer, verdier og virkelighetsforståelser gjennom et tolkningsfellesskap kan en skape en kultur for endring (Hargreaves & Fullan, 2012). Fasting (2018c) trekker også frem at det bør etableres strategier for hvordan man skal møte motstand og barrierer i skolekulturen, i forkant av et endringsarbeid.

Motstand og barrierer

Som nevnt kan et endringsarbeid utfordre skolekulturen (Skogen, 2005). Dersom en PP-rådgiver går inn som endringsagent, kan det utløse motstand. Som endrings-

agent bør en være bevisst på de åpne og skjulte barrierene og søke å «alliere» seg med dem eller det som motarbeider endringsforløpet (Sundar, 2018). Skogen & Buli-Holmberg (2002) viser til at endringsagenten kan trygge skolens ansatte ved å gi tilstrekkelig med informasjon. Dette kan være å beskrive hva et endringsforløp kan bety for skolen og den enkelte, eller avdekke hva som gjør noen utrygge gjennom for eksempel en-til-en-samtaler. Det kan handle om både faglige og økonomiske ressurser, at det gjerne ikke gis ekstra økonomiske ressurser til et endringsarbeid, og økonomiske ressurser vil heller ikke være tilstrekkelig for å endre praksis. Skogen & Buli-Holmberg (2002) påpeker at en endringsagent sammen med ledelsen kan kartlegge hvilke faglige ressurser skolen har, og hvordan man kan omdisponere dem på en gjennomtenkt måte. Slik kan PP-rådgiveren fungere som en «katalysator» som setter i gang prosessen (Sundar, 2018), og med det åpner opp for handling og forbedring av gjeldende praksis.

Handling og forbedring

Det at en ekstern aktør deltar i endringsforløpet, kan føre til at innholdet og resultatet i stor grad blir påvirket av den eksterne. I pedagogisk systemarbeid er det deltakerne som skal definere hva et endringsarbeid skal innebære (Sundar, 2018). Skogen (2005) påpeker at en endringsagent er en som skal veilede prosessen, snarere enn en som skal definere hele endringsarbeidet (Sundar, 2018). Med det menes det at PP-rådgiveren veileder de ansatte i skolen i endringsforløpet der det trengs, og bidrar med kompetanse knyttet til hvordan et endringsforløp kan se ut – men med rektor som den formelle lederen i spissen (Nilsen, 2010).

Kompetanse i kompetanse- og utviklingsarbeid

Dersom en PP-rådgiver går inn som endringsagent i et pedagogisk systemarbeid, er det viktig å ha kunnskap om hvordan et forløp kan drives frem. Det innebærer både veiledningskompetanse og kompetanse til å initiere og drive et systemrettet arbeid (Skogen, 2005). Ifølge PP-tjenestens egne kvalitetskriterier skal PP-tjenesten ha kompetanse til å bistå i skolens kompetanse- og organisasjonsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016). Midtlyng-utvalget (2009) pekte likevel på at PP-tjenesten ikke hadde god nok kom-

petanse til å drive kompetanse- og organisasjonsutvikling. Også Fylling & Handegård (2009) fant i sin evaluering av PP-tjenesten at den har en gjennomgående høy kompetanse, men det er i hovedsak knyttet til det sakkyndige arbeidet. Som en konsekvens av blant annet Midtlyngutvalget sin rapport ble det en nasjonal satsing på «Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten» (SEVU-PPT). Det er et kompetanseutviklingsprogram som skal bidra til å øke kunnskapen om systemrettet arbeid for ansatte i PP-tjenesten (Utdanningsdirektoratet, u.å.) Andrews, Lødding, Fylling & Hustad (2018) finner i sin evaluering av SEVU-PPT at målet om økt kompetanse i systemrettet arbeid er nådd for dem som deltok i programmet. Om den enkelte PP-rådgiver har den kompetansen som trengs for å gå inn i rollen som endringsagent, er det imidlertid vanskelig å ta stilling til.

Legitimitet i skolen

For å i det hele tatt komme i posisjon til å drive frem handling og forbedring i et pedagogisk systemarbeid kreves det at PP-rådgiveren blir invitert inn av skolen for å delta i et slikt arbeid. Skoleledelsen eller skoleeier må etter spørre deres kompetanse (Mjøs & Flaten, 2018). Selv om dette ikke er et krav fra skolens side, har skoleeier likevel mulighet til å kreve et samarbeid (Mjøs & Flaten, 2018). Det innebærer at PP-tjenesten må ha legitimitet hos skolene til å drive et systemrettet arbeid, og skolen må se en nytteverdi av det en PP-rådgiver kan tilby av kompetanse (Fasting, 2018e). Grimen (2008) referert i Fasting (2018e) viser til at denne tilliten og legitimiteten skapes gjennom at PP-rådgivere er ute i skolene og lytter til lærernes utfordringer og opplevelser.

Oppsummering

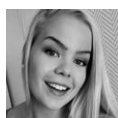
Fra politisk hold er det et ønske om å redusere behovet for spesialundervisning og samtidig styrke den spesialpedagogiske kompetansen. Et forslag som fremmes, er økt vektlegging av systemrettet arbeid for å få ned henvisningsratene til PP-tjenesten. Flere forskere peker på sammenhengen mellom den ordinære opplæringen og spesialundervisning. Et pedagogisk systemarbeid åpner opp for å fokusere på både individrettet og systemrettet arbeid

for å kunne gi et helhetlig opplæringstilbud for alle elever. Dette handler om å håndtere utfordringer skolen møter og kan møte, for å få en varig forbedring av praksis. Det innebærer at et pedagogisk systemarbeid også virker forebyggende. I et pedagogisk systemarbeid arbeider aktørene i skolen for å realisere felles visjoner, oppgaver og verdier, ved å rette søkelyset mot skolekulturen, organisasjonen og dens strukturer.

Pedagogisk systemarbeid er et omfattende og tidkrevende arbeid. Det å endre de mentale bildene som foreligger hos aktørene i en organisasjon, er utfordrende. I denne artikkelen har jeg forsøkt å vise at en PP-rådgiver kan ha en aktiv rolle i dette arbeidet. Fra PP-tjenesten sin side handler det om å være tett på skolen. Det handler nemlig ikke om enkeltstående kurs eller sakkyndige vurderinger, men om et helhetlig og kontinuerlig samarbeid med skolen. Det som går igjen i mine funn om dette temaet, er refleksjon og samhandling. Et tolkningsfellesskap eller «kunnskapens mikrosamfunn» åpner opp for at alle aktører i organisasjonen får beskrive sine utfordringer og få innsikt i andres utfordringer. Slik kan en sammen enes om en felles visjon om de utfordringene skolen står overfor, som kan skape et eierforhold og motivere for en endringsprosess. Det åpner også for at skolen i fellesskap opparbeider seg kompetanse til å møte alle typer elever. Det er også vesentlig at PP-rådgiver som endringsagent skaper og opprettholder en faglig og relasjonell tillit til skolens ansatte, som også kan fremmes gjennom etablering av tolkningsfellesskap. PP-rådgiver kan legge til rette for arenaer som åpner opp for slike refleksjoner, og ressursteam blir her trukket frem som eksempel. Det kan se ut til at skolens fokus gjerne er på enkeltelever, og en PP-rådgiver kan være sentral i å få skolene til å tenke mer relasjonelt på forholdene mellom elevene og opplæringen.

For at PP-rådgiver i det hele tatt skal få mulighet til å inngå i et slikt samarbeid med skolen, krever det at de blir invitert til et slikt arbeid. Flere peker på at det kan se ut til at skolene i større grad etterspør PP-tjenesten sine sakkyndige vurderinger. Dermed kan en utfordring være å endre tankegangen ute i skolene ved i større grad å se verdien av PP-rådgiveren som nyttig samarbeidspartner i et pedagogisk systemarbeid. Dersom en lykkes med dette,

kan det etter min mening skape gode muligheter for en opplæring som ivaretar og virker forebyggende for elever både med og uten særlige behov.



Karoline Knudsen er nyutdannet grunnskolelærer for 1.–7. trinn fra Høgskolen på Vestlandet. Hun arbeider som kontaktlærer på Bjørnsletta skole i Oslo og er i gang med en mastergrad i Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk ved OsloMet. Hun er spesielt interessert i temaene tidlig innsats, pedagogisk systemarbeid og psykososial helse.

REFERANSER

- ANDREWS, T., LØDDING, B., FYLLING, I. & HUSTAD, B.-C.** (2018). Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. I: *Evaluering av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (7/2018). NIFU-rapport.
- BANG, H.** (1995). *Organisasjonskultur*. Oslo: TANO. Hentet fra: https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021204006?page=0
- BULI-HOLMBERG, J. & NILSEN, S.** (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.). *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 13–31). Oslo: Universitetsforlaget.
- FASTING, R.B.** (2014). Med rett til læring: systemarbeid som praksis. *Spesialpedagogikk*, 79(03). Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/med-rett-til-laring-systemarbeid-som-praksis/>
- FASTING, R.B.** (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kommunen*, 50(6), s. 53–62. Hentet fra: <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Rolf-B.-Fasting-6-2015.pdf>
- FASTING, R.B.** (2018a). Et forskende fellesskap. I: R.B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 73–86). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FASTING, R.B.** (2018b). Forord. I: R.B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FASTING, R.B.** (2018c). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I: R.B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 45–59). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FASTING, R.B.** (2018d). Pedagogisk aksjonsforskning. I: R.B. Fasting (Red.). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 88–101). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FASTING, R.B.** (2018e). Tolkingsfellesskap. I: R.B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62–70). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FASTING, R.B. & SUNDAR, P.R.** (2018a). Introduksjon. I: R.B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 15–25). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FASTING, R.B. & SUNDAR, P.R.** (2018b). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I: R.B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 27–40). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- FYLLING, I. & HANDEGÅRD, T.L.** (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M.** (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.library.bi.no>
- HAUG, P.** (2017a). Kva spesialundervisning handlar om og kva funksjon den har. I: P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 386–408). Oslo: Samlaget.
- HAUG, P.** (2017b). Å møte mangfoldet i opplæringa. I: P. Haug (Red.). *Spesialundervisning. innhald og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- JAHNSEN, H.** (2014). Lærernes og skolens læring – Senges fem disipliner. Kjernen i en lærende organisasjon ligger i en endring av tankesett til medlemmene i organisasjonen. Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/organisasjonsutvikling/larende-organisasjon/larernes-og-skolens-laring-senges-fem-disipliner-article117294-21087.html>
- KNUDSMOEN, H., MÆLAN, E.N. & LØKEN, G.** (2018). Pedagogisk systemarbeid ved bruk av pedagogisk analyse. I: R.B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 119–131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- MELD. ST. NR. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Oslo. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/bae60df7c4637a-72fec2a18273d8b/no/pd/fs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- MELD. ST. NR. 21** (2016--2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pd/fs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- MJØS, M. & FLATEN, K.** (2018). PP-tjenesten er en viktig samarbeidspartner for barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*, 83(3). Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk/fagartikler/2018/systemarbeid-i-pp-tjenesten/>
- MOEN, T.** (2012). Faglig samarbeid: Teoretisk forankring, forskning og implikasjoner. I: T. Moen & A. Tveit (Red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (s. 17–31). Trondheim: Akademika forlag.
- MOEN, T. & TVEIT, A.** (2012). Innledning. I: T. Moen & A. Tveit (Red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (s. 11–16). Trondheim: Akademika forlag.
- NILSEN, S.** (2010). Læreplanarbeid og kvalitetsutvikling i tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: J. Buli-Holmberg & S. Nilsen (Red.), *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring. Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (s. 74–91). Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER, R.S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater – Situasjonen til elever med*

særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet (Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet). Hamar: Høgskolen i Hedmark.

NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

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

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet 09.04.18 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_11

SENGE, P.M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.

SKOGEN, K. (2005). *Spesialpedagogikk*. En innføring. Oslo: Universitetsforlaget.

SKOGEN, K. & BULI-HOLMBERG, J. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

SUNDAR, P.R. (2018). PP-rådgiveren – en endringsagent. I: R.B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 103–114). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2016). Kvalitetskriterium i PP-tenesta. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/pp-tenesta-er-ei-fagleg-kompetent-teneste/>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (u.å.). Strategi for etter- og videreutdanning i PPT. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/strategi-for-etter-og-videreutdanning-i-ppt/>

WADEL, C.C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: O.L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (s. 39–56). Bergen: Fagbokforlaget, Vigmostad & Bjørke AS.

WETTRE, L.H. (2012). «En ting jeg ikke har helt taket på, er dette med rollene». I: T. Moen & A. Tveit (Red.). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere* (s. 33–82). Trondheim: Akademika forlag.



NYHET – helt nye muligheter!

Nå gir aktiveringsnøkkelen*
tilgang til all vår
lese- og skrivestøtte!

Fritt valg av plattform og program
– du bestemmer.

*Gjelder lisenser fra NAV som har siste versjon av vår programvare.

Kom i gang på lingit.no/programpakker

JJ Design • ll.no



Telefon: 73 60 59 22 • lingit.no

«Jeg heter Katastrofe ...»

Refleksjon over et pedagogisk håndverk

Katastrofe kalte han seg, gutten på 8 år som ifølge rektor hadde atferdsutfordringer som skolen hadde (store) vansker med å håndtere. Denne artikkelen drøfter endringskraft i arbeid med sterkt grensebrytende barn og unge. I den forbindelse diskuteres det om dagens praksis i for stor grad bærer preg av en teoritung tilnærming, og i for liten grad framstår som et praktisk pedagogisk håndverk.

AV ANN KRISTIN KJEMSAAS OG SVEIN ERIK JENSEN

Dette er ikke en historie om gutten som kalte seg *Katastrofe*. Vi valgte overskriften fordi den på en god måte illustrerer de utfordrende barnas opplevelse av å være i en skolesituasjon de ikke behersker. For å synliggjøre at barnet ikke eier sin atferd alene, anvender vi begrepet systemiske atferdsforstyrrelser. I søken etter en mulig årsak og forståelse av de individrelaterte vanskene mener vi dette begrepet ikke ensidig fokuserer på individet, men også retter oppmerksomheten mot omgivelsene og systemene rundt eleven.

Overskriften er ment å vise til våre erfaringer når det gjelder utfordringer som skoler, barnehager og støttesystem har med grensebrytende barn og unge. Slike utfordringer gjør at det kan være vanskelig å ivareta disse

elevene faglig og sosialt. Avhengig av intern kompetanse og vanskens karakter og alvorlighetsgrad innbefatter dette selvfølgelig ikke alle skoler, barnehager eller støttesystemer vi har samarbeidet med.

Vi som er forfattere av denne artikkelen, har vært samarbeidspartnere gjennom 25 år, både i PP-tjenesten og i Statped. Vår styrke har særlig vært at vi har kunnet benytte vår tverrfaglige kompetanse i spesialpedagogikk og klinisk terapi / familieterapi i de sakene vi har samarbeidet om. Tverrfagligheten har således vært sentral både i vår faglige utvikling og i vår tilnærming til arbeidsfeltet. Vi har praksiserfaring som ansatte og ledere for lokal PP-tjeneste, vi har begge vært medarbeidere i Programmet for Nord-Norge, og én er ansatt



En symptomorientert tilnærming utløser de samme tiltakene hos et mangfold av elever med vidt forskjellige behov.

i Statped Nord innenfor atferdsfeltet. Særlig har samarbeidet med Senter for atferdsforskning vært sentralt i vår kompetanseutvikling.

Hovedtyngden av erfaringene vi presenterer her, har vi fra skolesystemet. Disse erfaringene bygger i hovedsak på en aksjons- og systemrettet tilnærming i direkte arbeid med barn og unge der de voksne rundt dem har mistet styrings- og veiledningskraft. Det har i all hovedsak vært situasjoner der vanskene har eksistert over tid. Samarbeidsklimaet mellom hjem og ansvarlig institusjon har da ofte vært konfliktfylt og preget av gjensidig mistillit. Vanskene ble gjerne opplevd og forstått som motpartens manglende ferdigheter og kompetanse. Fra vårt ståsted ble dette oppfattet som ansvarsfraskrivelse og gjensidig skyldplassering fra begge parter.

Dette er ingen teoritung fortelling om hva man bør gjøre, men heller en beskrivelse og refleksjon over egen praksis i møte med utfordringene skolen/barnehagen/støttesystemene har i møte med sterkt grensebrytende barn og unge. Utfordringene er av både systemisk og individuell karakter. Da er det ikke nødvendigvis bare skolen som opplever å ha vansker med eleven. Elever og foresatte opplever også å ha problemer med skolens praksis og undervisningstilbud.

Motivasjon til å skrive artikkelen fikk vi etter å ha drøftet Gunnar Grepperuds (professor, UiT) og Odd Valdermos (professor emeritus, UiT) refleksjoner i bladet *Utdanning* om den reviderte femårige lærerutdanningen, eller lærer-master som de kaller den (Grepperud & Waldermo, 2016). Her setter de spørsmålsteget ved om lærerutdanningens lengde er et solid nok kriterium og fundament for et godt læringsutbytte for elevene. De gir blant annet uttrykk for at den femårige modellen forsterker akademiseringen av lærerutdanningen. Det vil si at den i enda sterkere grad frikobles fra praktisk yrkesutøvelse. Teoretisk kunnskap og forståelse prioriteres på bekostning av den praktiske kunnskapen og utvikling av yrkesferdigheter. Man forstår lærerarbeid mer som refleksjon en som aksjon (ibid.).

Vår praksiserfaring ligger tett opp til det vi opplever som kjernen i deres refleksjoner; at den teoretiske kompetansetilførselen i for stor grad prioriteres på bekostning av utvikling av praktisk-pedagogiske ferdigheter.

Utfordringene i praksisfeltet synes i all hovedsak å ligge i manglende handlingskompetanse eller det vi kaller det pedagogiske håndverket. Med pedagogisk håndverk mener vi organisasjoners og fagpersoners ferdigheter med hensyn til utrednings-, tiltaks- og implementeringsarbeid på det skole- og sosialfaglige arbeidsfeltet. Kompetansehullene og utfordringene er i all hovedsak systemiske og innbefatter (dreier seg om) skole-hjem-samarbeid, skolefaglige utredninger, observasjon, dataanalyse, konflikthåndtering, tiltaksutvikling og implementering.

Oppsummert innbefatter dette en sammensatt og bredspektret spisskompetanse forankret i en systemisk tilnærming. Dette er en tilnærming som blant andre den amerikanske psykiateren Ross W. Green fremhever i sin bok *Utenfor; elever med atferdsutfordringer* (2018). Her stiller han spørsmål ved om skolen i for stor grad har en individrettet og disiplinerende tiltakstilnærming overfor disse elevene, og om det i for liten grad fokuseres på pedagogisk praksis og læringsmiljøet som årsaksfaktorer. Green påpeker at det i større grad bør være forståelsen og ikke symptomene som styrer tiltakene. Han mener at forebyggende arbeid bør prioriteres framfor en rigid og negativ konsekvenstenkning som kan oppleves som en kamuflet flert straff. Grunnmuren i hans tilnærming er samarbeid, dialog, konsensus og delt ansvar der både skolen, hjemmet og eleven er reelle og likeverdige bidragsytere med forskjellig kompetanse. I så måte finner vi fotfeste for egen praksis i Greens tenkning, eller – i all beskjedenhet – at Green er på linje med oss.

Teori- og erfaringsgrunnlag

Vår teoretiske plattform er systemteorien (Bronfenbrenner, 1979) og teoriforankringen i bøkene til Gregory Bateson hvor vi utover arv/gener og miljø forstår atferd som et samspill mellom individer og individer i kontekst. Med dette som utgangspunkt håndteres ikke «atferd» som et symptom eller en egenskap ved eleven som skal utslukkes eller behandles bort. Atferden blir i større grad forstått som et språk, hvor barnet/eleven kommuniserer styrke, vansker og behov.

Vi tar ikke høyde for å presentere et punktvis, detaljert og ferdigsydd tiltaks- og handlingsrepertoar. Det har vi ikke. Vi vil forsøke å beskrive en prosess hvor vi deler erfaring og

drøfter sentrale momenter og utfordringer i egen praksis. Vi opplever ofte at det er en sprikende forståelse mellom partene med hensyn til konfliktens intensitet og alvorlighetsgrad og forståelsen av elevens utfordrende atferd. Det har i enkeltsaker medført opphør av samarbeid og at kommunikasjon i startfasen har måttet gå via oss to i teamet. Først gjennom en felles aksept av vår metodiske og strategiske tilnærming til vanskene har vi kunnet gjennomføre en utredning som partene har akseptert. Den systemiske tilnærmingen har da inkludert elevrelasjoner, voksenatferd/klasseledelse samt pedagogisk og sosialfaglig praksis.

Et sentralt moment er innledningsvis i størst mulig grad å eliminere kampen om «virkeligheten». I den sammenheng beskriver og tidfester vi alltid den grensebrytende atferden i kontekst i utredningen. Den verbale utageringen blir presentert i sitats form uten tolkning, og alltid overhørt og nedtegnet av ansvarlige voksne. Den fysiske utageringen nedtegnes skriftlig med hensyn til tid, sted og utførelse, og igjen uten tolkning eller skjønn. Denne kollektivt godkjente, konkrete og til dels numeriske tilnærmingen fungerer erfaringsmessig konfliktdependende ved at partene forholdsvis raskt aksepterer vår beskrivelse av skolehverdagen. Konsensus om konfliktfeltet åpner for dialog og refleksjon inn mot en felles forståelse av vanskene. Det er den kollektive forståelsen som er grunnmuren i vårt arbeid. Den legger føringer for videre utredning, utvikling og implementering av konsensusforankrede tiltak.

Erfaringsmessig er det en styrke at vår handlingskompetanse er forankret i en teoretisk plattform. Den fungerer som redskap og rettesnor i en kontinuerlig og reflektorisk prosess for tilpasning og utvikling av praksisfeltet. Men en teoretisk plattform alene sikrer ingen handlingskompetent voksenatferd. Slik vi har erfart og forstår det, utvikler handlingskompetansen seg i et mer eller mindre symbiotisk forhold der teori og praksis er likestilte elementer (jf. Sætra, 2018). Denne utviklingen skjer erfaringsmessig ikke i en privat sfære i dialog med seg selv, men i et reflektorisk samspill under kompetent veiledning.

Egen praksis er derfor fundamentert på internt og eksternt samarbeid. Den har utviklet seg gjennom drøftinger og refleksjon rundt verdigrunnlag, forståelse og holdninger overfor enkeltindivider og klasser med utfor-

drende atferd. Det har vært dynamiske og kompetanseutviklende prosesser både når det gjelder egen rolle og samhandling i den enkelte sak. Forhåpentligvis har det minimalisert en belærende og fasitpreget rådgiving med klare svar. Vi er overbevist om at samarbeid profiterer på en kollektiv refleksjon hvor man deler erfaringer, tanker og ansvar. Veiledning blir da i større grad en del av refleksjonen og dialogen mellom partene. Denne tilnærmingen synes å være motivasjonsdrivende og et nødvendig startelement i arbeid med barn/elever som over tid har utfordret reglement, voksenautoritet, makthierarki, følelser og verdigrunnlag i en organisasjon. Uten en inkluderende strategi med opplevelse av reell deltagelse og medansvar er det vår erfaring at partene lettere går i forsvar. I forsvarsposisjon er det få som endrer seg.

Praksisfeltet

Vår intensjon er ikke å invitere til en bred drøfting eller analyse av Grepperud & Valdermo (2016) sin artikkel vedrørende lærerutdanningen. De som finner temaet interessant, anbefaler vi å lese deres innspill (se referanseliste). Vårt anliggende er at deres problematisering vedrørende lærerutdanningens teoretiske vekting samsvarer med vår egen erfaring i arbeid med grensebrytende barn og unge. Det vil si at den teoretiske kompetansehevingen som gis gjennom formell utdanning og kursing/videreutdanning ved den enkelte skole, barnehage eller støttesystem, ikke nødvendigvis medfører kvalifisert eller økt handlingskompetanse. Det er ikke et teoretisk tomrom som preger den pedagogiske hverdagen og tiltakspraksis, men heller en manglende operasjonalisering av teorigrunnlaget. Det er det pedagogiske håndverket eller handlingskompetansen som synes å være utilstrekkelig og i for liten grad prioritert.

En mulig forklaring kan være feilprioritering ved grunnutdanningen. En annen faktor kan være utviklingen av et teoritungt og kommersialisert kompetansemarked på tilbudssiden. Det har medført et jevnt tilsig av atferdsprogram med en sosialteknologisk og instrumentalistisk tilnærming i form av fasitpregede, prefabrikkerte og til dels ferdigtenkte manualer og håndbøker. Forsknings- og evidensrelaterte henvisninger og forelesningsartisteri har fungert som salgsdrivende komponenter i dette pedago-

giske pengemarkedet. Dette er ikke et forsøk på å spisse eller popularisere argumentasjonen, men heller en oppsummering av våre møter med ulike skoler. Der har vi blitt presentert for et konglomerat av ulike tilbud og program som lærerne er blitt sertifisert for, og disse er etter hvert blitt faset ut og erstattet av stadig nye produkter. Det er i den sammenheng nærliggende å sitere Nielsen (1994) på at *ingen kan spre slikt mørke som den som har sett solen*, eller lyset om man vil. Håpet eller troen på programmenes optimale håndtering av problemfeltet slukner forholdsvis raskt. Vår erfaring er at fasitpregede tilnærminger og forelesninger alene sjelden medfører endring og implementering av ny praksis. Programmenes utfordring synes blant annet å være en iboende generalisering som i for liten grad ivaretar individets særskilte behov.

Samtidig mener vi at ufaglærte og den privatpraktiserende pedagogen har en tendens til i for stor grad å dominere praksisfeltet. Ofte blir konsekvensen da at det er disse personenes personlige erfaring, forståelse, karaktertrekk og manglende kompetanse som styrer tiltaksutviklingen. Der problemforståelsen burde legge føringer for tiltaksarbeidet, møter vi for ofte en overfokusering på utslukking av symptomer. Vi vil likevel presisere at det ikke nødvendigvis er «feil» ved det enkelte program, men det er sjelden et gjennomgripende svar på utfordringene i møte med sterkt grensebrytende barn og unge i klasse-, skole- og lokalmiljø. Vår erfaring er at programmene fungerer motivasjonsdrivende i et begrenset tidsrom. I for liten grad legger de igjen kollektive ferdigheter for utvikling og implementering av konkrete, funksjonelle og håndterbare tiltak for endring.

Veiledning

Manglende eller mangelfull veiledning av nyutdannede lærere og barnehagelærere debatteres jevnlig i artikler og tidsskrift. Veiledningsbehovet innenfor det spesialpedagogiske arbeidsfeltet burde også i større grad vært satt på dagsorden. Det gjelder både når det gjelder utagerende aggressiv atferd, kompliserte klasse- og skolemiljø og introverte elever med emosjonelle utfordringer. Dette er problemfelt som tidvis «sykemelder» ansvarlige pedagoger uten en systematisk, temposterk og strukturert veiledning over tid.

Der veiledning er etablert, opplever vi den ofte usystematisk og lavfrekvent. Den er i for stor grad krisestyr og overlatt til enkeltindividers initiativ. En negativ fokusering og reparasjon dominerer i for stor grad tiltaksrepertoaret. En systematisk, suksessorientert og motivasjonsdrivende tilnærming er i for liten grad implementert i tiltaksarbeidet.

Når vi runder av avsnittet med standardformuleringen at *ingenting er så praktisk som en god teori*, er det for å markere at det selvfølgelig ikke er den teoretiske kompetansetilførselen i seg selv vi argumenterer mot. Den er en nødvendig basis for en kontinuerlig refleksjon over egen praksis og rolle. Utfordringene synes å ligge i en manglende reflektorisk praksis og erfaringsdeling i organisasjonen, men også i en manglende bevissthet og kunnskap om hvordan kontekstuelle forhold opprettholder eller kan bidra til å utslukke uønsket atferd. Gjentakende verbale henvisninger til systemteorien i den pedagogiske hverdagsdialogen har ikke i tilstrekkelig grad endret tiltakspraksis utover et diagnosedominert individfokus. For øvrig er det et betydelig problem at 40–50 prosent av timene til elever med særskilte behov dekkes av ufaglært arbeidskraft (Nordahl mfl., 2018).

Endringsarbeid; et systemperspektiv

I de fleste mer kompliserte enkeltsaker vi har fått tilmeldt, har barn og unge over tid utfordret organisasjonens pedagogiske praksis og maktstrukturer. Der tiltakene ikke har hatt tilstrekkelig endringskraft, har vi jevnlig møtt et voksenmiljø i konflikt. Gjensidig skyldplassering mellom hjem og skole har vært en gjenganger. Det er en situasjon hvor emosjonene overstyrer dialogen, og monologene preger kommunikasjonen – ofte med barnet/eleven i en konfliktopptrappende autoritetsklemme. I dette emosjonelle kaoset tar eleven «alltid foreldrenes parti» med den konsekvens at skolens autoritet forvitrer. Den uønskede atferden eskaleres i kjølvannet av de voksnes manglende samhandling (Kjemsaa, 2010).

I et betydelig antall saker vi har vært involvert i, har konfliktens utspring vært en symptomorientert forståelse og tilnærming til vanskene. Observasjonsdata har da framstått som generelle formuleringer hvor begreper som aggressiv eller uakseptabelt språk har beskrevet elevat-

Om intensjonen er å ivareta eleven eller å skjerme klassen og læreren mot eleven, vil alltid være gjenstand for debatt.

ferden. Det er en utilstrekkelig konkretisering av konfliktfeltet og en mangelfull systematikk og konkretisering av observasjonsdata. Det gir et dårlig grunnlag for utvikling av en felles problemforståelse og konsensus i tiltaksarbeidet. Vår erfaring er at en for generell problembeskrivelse ofte medfører en for tidlig tolkning som låser forståelsen og sementerer den arbeidsstrategiske tilnærmingen. Vilkårene for en kompetanseutviklende refleksjon forringes, og fleksibiliteten begrenses.

Der problemforståelsen burde være retningsgivende for tiltaksutviklingen, utløser en symptomorientert tilnærming de samme tiltakene hos et mangfold av elever med vidt forskjellige behov. Dette er en tilnærming som i for stor grad styrer oppmerksomheten mot manglende egenskaper ved eleven eller familien. Skolen framstår da som innkapslet og låst i sin egen problemforståelse, og er i for liten grad samarbeidsorientert. Denne tilnærmingen medfører ofte skoleinterne tiltak av organisatorisk karakter. Tiltak hvor eleven/symptomene blir administrert ut av klassefellesskapet i form av ene- eller gruppeundervisning og praktiske gjøremål, er heller regelen enn unntaket. Om intensjonen er å ivareta eleven eller å skjerme klassen og læreren mot eleven, vil alltid være gjenstand for debatt. Arbeidet framstår uansett som vinklet mot at eleven skal tilpasse seg skolen, og at skolen i mindre grad trenger å tilpasse seg eleven. Utfordringen blir at skolen, barnehagen og støttesystemene i for stor grad står igjen med disiplinerende og regelstyrte tiltak som i liten grad er forankret i elevens og foresattes opplevelse og problemforståelse. Situasjon framstår dermed som fastlåst og konfliktpreget.

I vårt arbeid har det over tid vært og er en sentral problemstilling at selv om tilpasset undervisning i klassefellesskapet bør være normen, har vi gjentatte ganger opplevd klassen som arena for ytterligere stigmatisering av enkeltelever. Særlig gjelder dette barn og unge med relasjonelle utfordringer og utagerende samspillsvansker, men også elever i samspill med relasjonssvake voksne i et dårlig tilpasset og krenkende undervisningstilbud. I to artikler har vi beskrevet en femårig casestudie hvor en elev var låst i en negativ, stigmatiserende og utagerende rolle i normaltilbudet i skolen. Løsningen for denne eleven lå i et opti-

malisert tilpasset og styrkebasert undervisningstilbud (jf. Forster, 2005) utenfor klassefellesskapet, og med elev- og foreldredeltagelse i en trinnvis tilbakeføring til klassen (Jensen, 2014; 2016).

Restarting av skole-hjem-samarbeid

Et sentralt element og en potensiell barriere i konflikter av denne karakter er hvem som har etablert eierskap gjennom å identifisere og definere vanskene og utprøve tiltak. Selv om hjemmet tidvis kan være initiativtager med ønske om hjelp, er det som oftest skolen/barnehagen som identifiserer og beskriver problemet og er pådrivere for videre henvisning til støttesystemene. Denne rollekonstellasjon synliggjør et etablert og historisk hierarki i skolesystemet. Foresatte har i den enkelte sak, og i varierende grad, gitt sin tilslutning med «påholden penn». Arbeidet bærer i så måte mer preg av samordning enn samarbeid. Dette er et dårlig utgangspunkt for samarbeid, og er ofte heller en situasjon som inviterer til en sabotasjelignende neglisjering og nedprioritering av tid til samarbeid (Nordahl, 2003).

Etablering av dialog

Det er alltid en utfordring å etablere dialog mellom parter som over tid har stått i konflikt. Særlig hvis det er et språk i både opplevelse av faktiske hendelser og problemforståelse. Vår tilnærming er først å foreta en kort og konkret beskrivelse av konfliktens historikk slik vi har fått den framstilt av involverte parter og i aktuelle dokumenter/rapporter. I denne fasen åpner vi ikke for debatt og forlenget kamp om virkeligheten, men presenterer og ber om aksept for egen strategi og metode i prosessen videre.

Den overordnede målsettingen er innledningsvis å etablere konsensus med hensyn til hendelsesforløp og forståelse av konfliktfeltet. Uten etablert konsensus vil det erfaringsmessig være vanskelig å utvikle og implementere funksjonelle tiltak. Vår utredning er da basert på dokumentanalyse, skolefaglige utredninger, observasjoner og intervju. Med en systemisk tilnærming søker vi å spisse kunnskapen om eleven og læringsmiljøet i bredden. Det gjør vi ved å inkludere fritid, klasseledelse og pedagogenes samspill med klassemiljøet som sentrale elementer i utredningens datagrunnlag. Implisitt gir det oss kunnskap om

Vi er alltid varsomme for ikke å bli opplevd som advokater for en av partene.

klasseledelse, enkeltelever, elevgrupperinger, graden av tilpasset opplæring, konflikthåndtering og skole-hjem-samarbeid. Med dialog som metode og under veiledning av oss i teamet presenterer vi datagrunnlag for refleksjon med alle involverte parter. Både elev og foresatte deltar i prosessen. Gjennom felles og helhetlig forståelse av konfliktfeltet er målet å etablere et solid datagrunnlag for det videre tiltaksarbeidet.

Med denne tilnærmingen får vi som regel gjennomslag og tilslutning til valg av strategi og metode. Forklaringen synes å ligge i en inkluderende prosess som gir en opplevelse av fellesskap, eierforhold og medansvar, men kan også forstås i lys av slitne og til dels desillusjonerte parter etter måneder og kanskje år i konfliktberedskap. Dette er ingen enkel og rettlinjert prosess. Den krever prioritert arbeid over tid, og sammen med et mangfold av individer vil utfordringene variere fra sak til sak med hensyn til kompleksitet, sårbarhet og konflikt- og aggresjonsnivå.

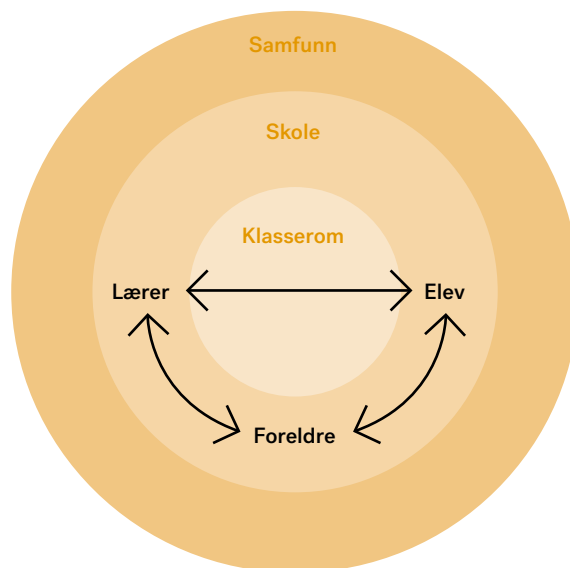
Med utfordringer av denne karakter er vi alltid varsomme for ikke å bli opplevd som advokater for en av partene. I de mest kompliserte og fastlåste enkeltsakene hvor vi ikke har oppnådd konsensus hverken på beskrivelse av skolehverdagen, hendelsesforløp eller problemforståelse, har vi gjennomført en meklingsorientert tilnærming hvor vi separat og enkeltvis har ført samtaler med involverte parter (Kjemsaa, 2004).

Arbeidsprosess

Når den systemiske og bredspektrede utredningen er systematisert, og om mulig visualisert, presenteres den først for de ansvarlige i det pedagogiske systemet. Prioriteringen gjøres med tanke på det profesjonelle ansvaret de forvalter i skolehverdagen. Sammen med oss i teamet får de da mulighet til å korrigere forståelse og forslag til tiltak før de restarter samarbeidet med elev og foresatte.

Denne strategiske tilnærmingen mener vi bidrar til en statushevende profesjonalisering og autoritetsutvikling av pedagogrollen i forholdet til eleven og de foresatte. Strategien innebærer at vi som veiledere ikke presenterer et delvis ferdigtolket datagrunnlag for videre drøfting. Konsensus og potensialet i endringskraften ligger i refleksjonene i arbeidsfellesskapet (Wrethman, 1992).

FIGUR 1. Et systemperspektiv.



Involvering gjennom medvirkning, medansvar og samarbeid bør oppleves reelt.

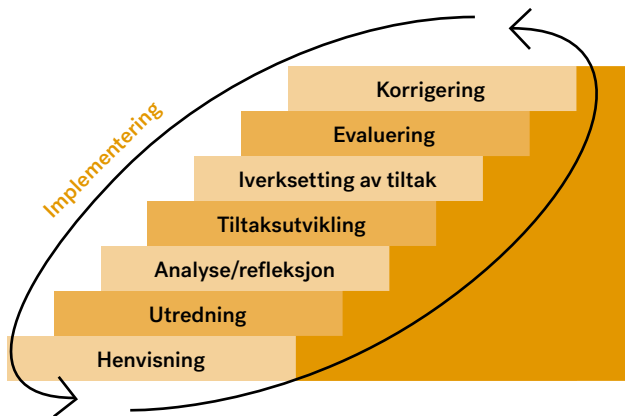
Vår erfaring er at den skisserte tilnærmingen medfører at utrednings-, tiltaks- og implementeringsarbeidet gjennomføres med engasjement og en høy grad av treffsikkerhet med hensyn til forventet endring. Vi kan i større grad bli stående i veilederposisjon uten tradisjonelle forventninger om konkrete og hurtigvirkende tiltak som skal friskmelde læringsmiljø og enkeltindivider over i sympotomfri atferd. På linje med barnekonvensjonen artikkel 12, læreplanverket/kunnskapsløftet om elevmedvirkning og vår systemteoretiske plattform har det vært avgjørende for en kvalitativ prosess at eleven, klassen og foresatte har blitt hørt. Muligheten for å lykkes optimaliseres når barnet/eleven gjenkjenner egne og foresattes argumentasjon og forståelse i tiltakene.

Tid, tempo og endringskraft

Med en systemisk tilnærming hvor målsettingen er at de som er berørt, skal bli hørt, må man akseptere at det kan

... alle involverte må prioritere og forplikte seg til å avsette tid til samarbeid.

FIGUR 2. Implementeringstrappa (utarbeidet av artikkelforfatterne).



være tid- og ressurskrevende å innhente relevante data. Den gjennomsnittlige observasjonstiden av eleven i kontekst utgjør i vår praksis mellom femten og tjue timer og utføres alltid i nært samarbeid og arbeidsdeling med ansatte i skole/barnehage og støttesystemene. I tillegg kommer tidsbruken til gjennomføring av intervju og dokument-/mappestudier.

Når både veiledere, administrasjon, støttesystem, ansvarlige lærere, foresatte og den enkelte elev deltar i refleksjon, utvikling og evaluering av tiltaksarbeidet, tar det tid. Det krever en prioritert, timeplanlagt og temposterk gjennomføring. Vår erfaring er likevel at denne systemiske tilnærmingen over tid fungerer tidsbesparende. Forklaringen synes å være at involverte parter opplevelse av konsensus gjennom deltagelse og medansvar åpner for en kollektiv, konfliktdepende og dialogpreget prosess. Potensielle konfliktområder blir drøftet og håndtert underveis i implementeringsarbeidet (figur 2).

Et forpliktende samarbeid

En gjennomgående utfordring i den forholdsvis tidkrevende implementeringsprosessen er at alle involverte må prioritere og forplikte seg til å avsette tid til samarbeid. Det kan framstå som en selvfølgelighet, men er nødvendig i en

ellers hektisk arbeidsdag med konkurrerende gjøremål. Uten en gjensidig forpliktelse mellom partene blir det erfaringsmessig en ujevn og krisestyrte møtefrekvens med et tidvis nedprioritert og ustabilt frammøte. Konsekvensen kan erfaringsmessig bli et for negativt samarbeidsklima med en betydelig energilekkasje. Det er en situasjon som er uforenelig med de utfordringene man må håndtere i arbeidet med problemfeltet.

Vår målsetting i denne sammenheng er å bidra til utarbeidelse av en konkretisert, forpliktende, timeplanfestet og temposterk arbeidsplan som styrer strukturen og dynamikken i samarbeidet. Det «private initiativ» med møteinnkallinger knyttet opp mot kritiske situasjoner, fungerer dårlig i endringsarbeid av denne karakter. Mangelen på tid, tempo og stabilitet i frammøte gir en for langsom prosess med for liten endringskraft. Denne tilnærmingen og veiledningsbehovet må sees i lys av at ca. 40–50 prosent av personalet som skal ivareta skolehverdagen til barn og unge med særskilt behov, er ufaglært arbeidskraft / assistenter (Nordahl mfl., 2018). Uten en systematisk og kvalifisert veiledning bærer tiltakene for ofte preg av organisert oppbevaring, et høyt antall uprioriterte tiltak, ofte uten en implementeringsstrategi.

Skriftlighet

Karakteristika og gjentagende trekk ved enkeltsaker vi har vært involvert i, har vært manglende kvalitet og presisjon i det skriftlige datagrunnlaget. Problematferden og eleven har da vært beskrevet gjennom generelle, tolkningspregede og tidvis integritetskrenkende formuleringer som: «han er urolig, frekk, kynisk, manipulerende, har liten evne til empati, er uforutsigbar og utagerende». Sitatbeskrivelsene signaliserer en problemforståelse knyttet utelukkende til negative egenskaper ved eleven. Dette er alltid et dårlig utgangspunkt for samarbeid og fungerer i all hovedsak konfliktopptrappende. Utvikling av tiltak som fellesskapet lojalt står bak, kan da bli vanskelig.

Implementeringsarbeid

Målet med implementering av tiltak er å minske avstanden mellom det som blir planlagt gjennomført, og det som faktisk blir gjennomført (Greenberg mfl., 2005). Implementeringen

er i den sammenheng ikke ett tiltak, men en kompleks prosess med en kjede av planlagte handlinger fra henvisning til evaluering og eventuelt korrigerende av tiltak.

Med henvisning til egen praksis har vi beskrevet et pedagogisk og strategisk handlingsrepertoar som basis for vårt endrings- og implementeringsarbeid. Intensjonen har vært å argumentere for at implementeringseffekten er størst når tiltakene er kollektivt forankret. De må være konkrete og håndterbare i antall, samt så tydelig formulert at de er forståelige for alle med hensyn til ansvar, gjennomføringsgrad og utvikling. Det er et betydelig problem når manglende endrings-, implementerings- eller handlingskompetanse fører til at enkeltelever får et dårligere pedagogisk tilbud enn det man bør kunne forvente (Sørli mfl., 2010).

En sentral faktor i dette arbeidet synes å være evnen til å arbeide langsiktig. Det bør skje gjennom oppnåelige delmål på vei mot hovedmålet. Man kan da i større grad arbeide suksessorientert. Et delmål med hensyn til skolevegringsproblematikk kan være når en elev har redusert sitt fravær med en mindre prosentandel. Man demper dermed oppmerksomheten rettet mot et tilnærmet uoppnåelig «symptomfritt» hovedmål. I et veiledningsperspektiv må man ta inn over seg at det tar tid å avlære noe som har vært innlært over år. Endringsarbeid er en tidkrevende prosess og krever presisjon fra første observasjon fram til tiltakene er etablert praksis. De fleste av «våre elever» har over tid har stått i og identifisert seg med negative roller i skolemiljøet. Da må man også å ta høyde for at det tar tid å avlære de samme rollene.

Avslutning

Allmennpedagogisk spesialpedagogikk er ikke et innarbeidet pedagogisk begrep, men til internt bruk er det dekkende for vår erfaring med de mest utfordrende elevene. Begrepet innebærer for oss at skolen i samarbeid med elev og foresatte utvikler et opplæringstilbud optimalt tilpasset elevens sosioemosjonelle behov og skolefaglige ferdigheter. Som motvekt til en symptom- og korreksjonsorientert opplæring bør en inkluderende skolehverdag for disse elevene i størst mulig grad være bygd på suksessfaktorer. Ifølge opplæringsloven skal alle elever i norsk skole ha tilpasset undervisning. Til tross for dette tyder mye på

at skolehverdagen i for stor grad styres fra kateteret som om klassen er en forholdsvis homogen gruppe, og at den undervisningen som tilbys de elevene som sliter mest, fokuserer for mye på skolefaglige tapsområder.

Selv om opplæringslovens kapittel 9a stiller tydelige forventninger til trivselsarbeid i skolen, har elever med atferdsutfordringer generelt en vanskelig skolehverdag både skolefaglig og emosjonelt. For disse elevene synes trivselsmomentet å være nedprioritert som forebyggende tiltaksområde. Det er i beste fall underkommunisert, og lite synlig i elevens tiltaksplan.

Vår tilnærming innebærer at vi for de mest utfordrende elevene som har slitt over en lang periode, i startfasen legger ned (dropper) den tradisjonelle skolefaglige undervisningen. Det gjør vi fordi den for ensidig, i for stor grad, over for lang tid, har hatt oppmerksomheten rettet mot elevens manglende ferdigheter. Det er et skoletilbud som systematisk bygger ned elevens selvbylde, fungerer stigmatiserende, konfliktopptrappende og med risiko for økt skolefravær. Innenfor disse rammene er psykosomatiske symptomer som søvnvansker, hodepine og magesmerter forholdsvis vanlig.

I møte med disse utfordringene har vi god erfaring med å styre tiltakene ut av et slikt dypt krenkende og demotiverende læringsmiljø. Det gjør vi ved å utforme et optimalt tilpasset styrke- og suksessorientert opplæringstilbud i samarbeid med elev og foresatte. Et sentralt moment i denne tilnærmingen er valg av motivasjonsdrivende, realistiske og gjennomførbare delmål i undervisningstilbudet (Storgård & Metner, 2012). Innenfor disse rammene får eleven mulighet til å arbeide seg ut av en negativ rolle og mot et mer positivt selvbylde der de blir mer kjent med sitt eget læringspotensial (Jensen, 2014; 2016). Strategien bygger på tanken om at elever med en lang skolefaglig og sosial taperkarriere først må lære at de faktisk kan lære. Bevisstheten om at det tar tid å avlære et negativt og til dels sementert selvbylde, og det å bygge en ny og mer positiv rolle i skolemiljøet må stå på dagsorden – hver dag.

Innenfor temaområdet atferdsproblematikk opplever vi en stadig økende konsensus for at utfordringene ikke alene er enkeltelevers manglende skolefaglige og sosiale ferdigheter, men også skolens tradisjonelle tankesett og

praksis. I for stor grad praktiseres fremdeles en regelstyrt og disiplinierende atferdskorrigerende. Undervisningens form, organisering og nivå fanger heller ikke i tilstrekkelig grad opp enkeltelevers særskilte behov. I praksis betyr det at elevene på tradisjonelt vis og i all hovedsak jobber med å tette skolefaglige «ferdighetshull». Da står skoletilbudet i fare for å framstå som et repeterende tapsprosjekt.

Vår erfaring er at om skolen og hjelpesystemene treffer med en optimal skolefaglig og relasjonssterk sosial tilpasning av undervisningstilbudet, dempes eller utslukkes den grensebrytende atferden over tid. Feiler man på tilpasningen, vil eleven søke å unngå den krenkende situasjon og beskytte selvbildet sitt. Det gjøres enten ved økt fravær, å droppe ut av skolen eller trappe opp konflikten med systemet. Det er en situasjon der hverken voksne eller barn/unge er særlig endringsvillige. Utfordringen er ikke alene et spørsmål om ferdigheter og motivasjon for læring. Som tidligere nevnt er det en sentral problemstilling i hvor stor grad det er eleven som skal tilpasse seg skolen, eller om det er skolen som i større grad må tilpasse seg elevens sosiale og faglige ferdigheter. Der vi har gjennomført implementeringsprosessen (figur 2) med en vridning fra reparasjons- og korreksjonspraksis mot en styrkebasert læring i et relasjonssterkt læringsmiljø, har endringspotensialet vært størst. Med eleven og foresattes deltagelse og eierskap i utforming og gjennomføring av undervisningstilbudet utvikles det et solid fundament for læring. En grunnleggende forutsetning er at dette arbeidet utvikles innenfor rammen av et handlingskompetent profesjonelt miljø slik vi har forsøkt å presentere det i artikkelen. □



Ann Kristin Kjemsaa arbeider som kommunalt trivselssombud i PP-tjenesten i Hammerfest. Hun har også vært leder og rådgiver i PP-tjenesten, arbeidet i Statped og vært leder for Forebyggende tjeneste i Hammerfest. Hun er utdannet klinisk familierapeut og har blant annet en mastergrad i familierapi.



Svein Erik Jensen arbeider i dag som frilanser, men har tidligere vært mangeårig leder av PP-tjenesten i Hammerfest og rådgiver i Statped, avdeling for sammensatte vansker. Han var også for flere år siden med på å starte opp en alternativ skole og etablere sosialpedagogiske kontor ved skolene i Hammerfest. Han har hovedfag i spesialpedagogikk med vekt på atferdsproblematikk og har vært en aktiv skribent av fagartikler/kronikker innenfor fagfeltet atferd.

REFERANSER

- BRONFENBRENNER, U.** (1978). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- FORSTER, J.** (2005). *Focusing on strengths and hope at school and home*. University of Washington.
- GREENE R.W.** (2011). *Utenfor; elever med atferdsutfordringer*. Cappelen Akademisk.
- GREENBERG, M.T., DOMITROVICH, C.E., GRACZYK, P.A. & ZINS, J.E.** (2005). *A conceptual model of implementation in school-based preventive interventions*. U.S. Department of Health and Human Services. Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Center of Mental Health Services.
- GREPPERUD, G. & VALDERMO, O.** (2016). Femårig lærerutdanning – «mer svømmeopplæring uten vann?». *Utdanning* nr. 8. Kan lastes ned fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/april/femarig-larerutdanning---mer-svommeopplaring-uten-vann/>
- GRIMSETH, G. & IRGAN T.** (2016). Og bakom står læreren. *Bedre skole*, nr. 3.
- JENSEN, S.E.** (2014) Fuck you i systemperspektiv. *Spesialpedagogikk*, nr. 5.
- JENSEN, S.E.** (2016) Fuck you i systemperspektiv 2. *Spesialpedagogikk*, nr. 1.
- KJEMSAAS, A.K.** (2004). Konflikthåndtering mellom hjem og skole, en forståelses- og metodetilnærming. *Skolepsykologi* nr. 5.
- KJEMSAAS, A.K.** (2010). Læreres møte med foreldre: Fra monolog til dialog. *Utdanning*, nr. 17 s. 56–59.
- NIELSEN, NILS-FREDRIK** (1994). *Det er aldri for tidlig å angre*. Tristesser i utvalg II. Aschehoug forlag.
- NORDAHL, T.** (2003). Makt og avmakt i samarbeid mellom hjem og skole. *Nova-rapport*, nr. 13.
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <http://nettsteder.regjeringen.no/inkluderende-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>
- ROLAND, P. & WESTERGÅRD, E.** (2015). *Implementering. Hvordan omsette ideer, visjoner, teorier og aktiviteter til praksis*. Universitetsforlaget.
- STORGÅRD, P. & METNER, L.** (2012). *KRAP. Kognitiv, ressourcefokuseret og anerkennende pædagogik*. Dafolo forlag.
- SÆTRA, E.** (2018). Et forsvar for teoriens plass i lærerutdanningen. *Bedre Skole* nr. 1.
- SØRLIE, M.A., OGDEN, T., SOLHOLM, R. & OLSETH, A.R.** (2010). Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 47, s. 315–321.
- WRETHMAN, S.** (1998). Vad menes egentlig med reflektion. *Skolebarn*, nr. 4.



Våre håpefulle – når forventning blir fravær

Denne artikkelen handler om *bekymringsfullt skolefravær*. Artikkelforfatteren velger å benytte dette begrepet framfor det mye brukte begrepet *skolevegring*. Hun mener begrepet *vegring* om fraværspromatikk i skolen oppleves som for snevert når man står overfor en så mangesidig utfordring.

AV LISBETH IGLUM RØNHØVDE

I begynnelsen var alle spente, stolte og begeistrete 1.-klassinger. Hva skjer videre i skoleløpet? Hvor mange 5.-klassinger passer til betegnelsene spent, stolt og begeistret? Hvor mange 7.-klassinger? 9.-klassinger? Eller 10.-klassinger? En ting er i hvert fall sikkert: Mens lærerne fortsetter sin pedagogiske gjerning så lenge at jobben blir rutine, opplever elevene barnetrinnet, mellomtrinnet og ungdomstrinnet for første, og eneste gang i livet. Hvor ofte tar vi oss tid til å reflektere over denne grunnleggende forutsetningen for forståelse, relasjonsbygging og, for den saks skyld, begeistring og læring? At dette er den eneste sjansen vi har til å gi akkurat disse elevene kunnskaper, ferdigheter og mestringsopplevelser nok til at de både har lyst til og våger å være nysgjerrige på kunnskap videre i livet (Rønhoovde, 2014, s. 11).

Begrepet *bekymringsfullt skolefravær* er som nevnt valgt her, da det ikke låser fokuset til at fraværet fra skolen kun skyldes at eleven vegrer seg for å gå på skolen, selv om det ofte er tilfelle. Begrepet indikerer ingen årsak til fraværet, man må – som jeg vil komme tilbake til – utforske årsaksforholdene individuelt.

Bekymringsfullt skolefravær sier bare at fraværet i seg selv er så høyt at det er grunn til bekymring, og at eleven har et fravær som ikke kan dokumenteres med legeerklæringer, innvilgede permisjoner eller lignende på over 10 undervisningsdager i løpet av semesteret (20 undervisningsdager i løpet av året). Det må dog sies at også dokumentert fravær kan være bekymringsfullt, hvis det er så mye at læring og det sosiale fellesskapet blir skadelidende.

Alt fravær er ikke slik at eleven er borte hele skoledager. Det kan være at hun/han

Det handler ofte om opplevelsen av å være mislykket.

er på skolen, deltar i noen timer, men for det meste sys-setter seg utenfor det ordinære opplæringsstilbudet. I boken *Abc om IOP* har jeg kalt disse elevene for *pedagogiske uteliggere* (Rønhovde, 2014). Med begrepet *pedagogisk uteligger* mener jeg elever som av ulike grunner holder seg utenfor klassen. De driver ofte rundt i utkanten av det som foregår, og opplever de etablerte rammene som vanskelige å passe inn i. De finner seg et skjermet sted og holder på med sitt; bak en reol på mediateket, i trappeoppgangen som ikke er så mye i bruk, i gangen ved gymsalen og så videre. Eller de driver åpenlyst omkring, snakker med medelever i pausene (og tekster dem i timene!), men sklir ut av kretsen når det ringer inn og de andre beveger seg mot inngangsdørene (ibid.)

Det handler ofte om opplevelsen av å være mislykket. Her finner vi elever som kognitivt ikke har vansker med det faglige nivået, om de bare hadde maktet å etterleve de krav og forventninger de møter. Her er elever som er strukket lenger enn de makter, for å prestere faglig og ikke har fått nødvendige tilpasninger, ekstra forklaringer og forståelse for at de trenger å få oppgaver som er litt enklere (både foreldre og lærere kan ha bidratt negativt her). Også det å mislykkes i jevnaldringsgruppen er utfordrende for den enkeltes selvfølelse. Det å gå skoleår ut og skoleår inn uten noen å kalle en venn, er en «markør» som bør få skolens varsellamper til å blinke. Hva skjer med elever som sjelden eller aldri når opp sosialt og/eller faglig? Når «begeret er fullt», blir noen utagerende og atferdsvanskelige. Andre melder seg ut.

I et nyhetsoppslag på NRK sa forsker og forfatter Turid Havik (2019) at det er ingen som vet hvor mange elever fra grunn- og videregående skole som ikke kommer seg på skolen. I samme nyhetsinnslag sa utdanningsministeren at regjeringen vil gi skolene oppfølgingsplikt overfor elever som uteblir fra skolen.

Men hva betyr *oppfølgingsplikt*? Meg bekjent har skoler plikt til å følge opp alle sine elever. Inntrykket jeg får når jeg tar en ringerunde til et utvalg av barne- og ungdomsskoler i egen og nærliggende kommuner, er at mange skoleledere er seg dette bevisst. I tillegg viser litt enkel søking på nettet at skoler rundt om i landet har både egne rutiner og fellesrutiner i skolekretsen for å håndtere fravær

som er, eller er i ferd med å bli, så stort at det defineres som bekymringsfullt eller alvorlig (se f.eks. Stavanger kommune i referanselisten).

Skolene trenger ingen egen oppfølgingsplikt dersom skoleeiere og skoleledere tar innover seg opplæringslovens hovedintensjon (§ 1), det vil si en pliktig skole for alle hvor det i størst mulig grad skal gis tilrettelagt opplæringsstilbud. Uteblir en elev bekymringsfullt mye, er ikke denne intensjonen oppfylt. Det må da umiddelbart settes inn individuelt tilrettelagte tiltak med mål om opplæring og tilstedeværelse på skolen. Det krever innsamling av data om elevens utfordringer og hvilke muligheter man har til å løse disse. Og man må forvente at det tar tid og ikke minst ressurser å lykkes med dette arbeidet.

Hvis regjeringen vil bidra med mer enn symbolord, så er mitt forslag at de ser på hvordan følgende formulering i opplæringslovens § 2-1 kan endres slik at den fanger opp det sammensatte bildet og gir skolene andre perspektiv enn å påføre foreldrene ytterligere problemer:

Dersom ein elev utan å ha rett til det har fråvære frå den pliktige opplæringa, kan foreldra eller andre som har omsorg for eleven, straffast med bøter dersom fråværet kjem av at dei har handla forsettleg eller aktlaust [...]

Jeg mener at man snubler allerede på startstreken dersom man har følgende, og dessverre velkjente, utgangspunkt i møte med bekymringsfullt skolefravær: *Prioritet én er å få eleven tilbake på skolen!* og *Det er foreldrenes ansvar å få ungen på skolen!* Dette utgangspunktet skaper sannsynligvis en kultur av stress og anklager der man ganske sikkert ville oppnådd mer ved å komme eleven og foreldrene i møte med delt bekymring og invitasjon til felles oppmerksomhet på hva som kan bidra i riktig retning for akkurat dette barnet / denne ungdommen.

Opplæringsloven inneholder ikke, så vidt jeg kan se, noe annet enn § 2-1 som eksplisitt omtaler såkalt ugyldig fravær fra opplæringen. Den etter hvert så berømte § 9 A, om skolens umiddelbare aktivitetsplikt ved elevers opplevelse av krenkelser, kan imidlertid leses i et bredere perspektiv. For eksempel kan § 9 A-2 utmerket godt tolkes til at skoleeier/skoleleder har ansvar for å utvikle handlingsplaner for på den ene siden å forebygge og på den andre

... tiltakene må starte fra første skoledag.

siden å fange opp / følge opp bekymringsfullt skolefravær fordi det jo står at «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring».

Det er nærliggende å bruke § 9 A-4 i arbeidet med skolefravær når varselklokkene har begynt å ringe eller når fraværet først er blitt bekymringsfullt. Her står følgende punkter som skal igangsettes umiddelbart for å sikre et trygt psykososialt miljø:

Skolen skal sørge for at involverte elever blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid. Skolen skal lage ein skriftleg plan når det skal gjerast tiltak i ei sak.

I planen skal det stå:

- a) kva problem tiltaka skal løyse
- b) kva tiltak skolen har planlagt
- c) når tiltaka skal gjennomførast
- d) kven som er ansvarleg for gjennomføringa av tiltaka
- e) når tiltaka skal evaluerast.

Man får imidlertid ikke bukt med bekymringsfullt skolefravær ved å sette inn tiltak når fraværet er et faktum! Tanken på at noen av de spente og entusiastiske seksåringene statistisk sett kommer til å ende opp med et bekymringsfullt fravær, gjør at tiltakene må starte fra første skoledag. Dette i form av bevisst bruk av relasjonsbygging og etablering av tilhørighet og trygghet.

Elever som strever, er som regel i enda større grad avhengig av en gjennomtenkt pedagogikk enn elever uten en slik «ekstra bagasje». De har gjerne færre kilder enn andre barn til mestringsopplevelser og erfaringer av seg selv som «en som får til». De vil med andre ord trenge en skole som er tett på, har et godt samarbeid foreldrene, og hvor det på fast basis tilrettelegges for utvikling av god selvfølelse gjennom å bli positivt sett, oppgaver man kan lykkes med, samt å få være en som bidrar og hjelper til. Selvfølelsen får kanskje aller mest næring av at personen opplever å være betydningsfull for noen og å ha noe å bidra med.

På hjemmesiden til Utdanningsforbundet (u.d.) står det følgende:

Utdanningsforbundet mener:

- At kampen mot frafall må sees i sammenheng med tidlig innsats og tett oppfølging av den enkelte elev. En betydelig innsats må settes inn tidlig i utdanningsløpet. Lærere spiller en avgjørende rolle for barnas og elevenes framgang på alle nivåer, og mye beror på hvordan lærere får grupper eller klasser til å fungere. Tett oppfølging, gode rammebetingelser for kontaktlærere i grunnskolen, styrket rådgivertjeneste samt gode rutiner for overgangen mellom grunnskole og videregående opplæring er særdeles viktig.
- At langsiktig og målrettet arbeid på mange fronter samtidig er det som gir resultater. Arbeidet mot frafall må ikke betraktes som ett prosjekt, men være hele barnehagens og skolens oppgave.
- At de utfordringene som man opplever i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene må adresseres særskilt, for eksempel gjennom klassestørrelse, kompetansekrav til lærere o.l.
- At så mange som mulig må få læreplass, og at alle elever som ikke får læreplass skal få et kvalitativt godt alternativ i regi av skolen
- At mange forhold knyttet til frafall ligger i skolen, og at forhold utenfor skolens ansvarsområde må få større fokus og følges opp av ansvarlige instanser.

Dette er viktige punkter som ivaretar både individ- og systemperspektivet. Jeg mener det er helt sentralt.

Bekymringsfullt skolefravær som for noen leder videre til *dropout*, kan ikke løses på systemnivå alene. Hver enkelt elev som gradvis melder seg ut av skolens læringsfellesskap og etter hvert lar helt være å komme, var som nevnt en gang en spent seksåring som gledet seg til første skoledag. Det er denne eleven vi må «spole tilbake til». Var det allerede fra starten «fartsdumper i veien» for trivsel og lærelyst? Hva var i tilfelle tegnene man kunne fanget opp? Hvordan ble tegnene tolket og forstått? Og som en følge av det, hvordan ble eleven møtt og håndtert? Vi kommer ikke utenom skolestruktur, kompetansekrav og andre deler av systemet som er viktige faktorer for å finne løsninger på bekymringsfullt skolefravær. Men eleven som strever, må alltid fanges opp og følges opp med sine høyst individuelle sårbarheter, forventninger og måter å reagere på.

Oppfølging av elever som strever, er skreddersøm, med stabilitet, kontinuitet og tålmodig tiltro til eleven.

Mohuus & Bunting (2017) skriver at de ser at problemer knyttet til skoledeltakelse stadig vekk knyttes til diagnoser hos den enkelte, og jevnlig forteller mediene om en nesten epidemisk vekst i depresjon blant jenter i tenårene. Systemet er veldig rigget for å lete etter dysfunksjon ved eleven selv, og veien til hjelp og utløsning av ressurser ligger ofte i en diagnose eller et vedtak om spesialundervisning. Da glemmer vi at skole og kunnskap først og fremst handler om deltakelse. Det er den vi må gjøre noe med (ibid.).

Det er ikke sånn at alle elever som strever, har eller burde hatt en diagnose. Men elever som utvikler bekymringsfullt skolefravær, strever med noe underliggende – atferd oppstår ikke i et vakuum. Ikke sjelden står elevens atferd i veien for at lærerne oppfatter elevens utfordringer. Det kan fremdeles være tradisjon i skolen for at om man blir utfordret av atferdsvansker, skal man forsøke å disiplinere disse fremfor å se elevens atferdsuttrykk som (kanskje feilslåtte) forsøk på å formidle sin utilpasshet og stadig synkende selvfølelse. Elever som kommuniserer på veltilpassede måter som skolen forstår, blir selvsagt møtt med forståelse og støtte. Det pedagogiske systemet er ikke ute etter å gjøre det vanskelig for elever som allerede strever – det er bare ikke alltid like fleksibelt og raust når det kommer til å fange opp og forstå atferdsuttrykk som ikke «passer seg».

Min erfaring er at så sent som i 2019 henvises mange ungdomsskoleelever til barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) med spørsmål om angst og depresjon, mens det viser seg at de har gått både åtte og ni år i grunnskolen med uoppdaget (!) dysleksi/dyskalkuli, språkvansker og/eller ADHD/ADD. Mange steder er ikke PPT koplet inn i saken, ofte med begrunnelsen at eleven ikke har fagvansker. Slik jeg har erfart det, har det utviklet seg en kultur hvor skoler og PPT skiller mellom elever som kan henvises individuelt fordi de har så store fagvansker (eller svake evner) at de ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen, og «resten». Sistnevnte gruppe omfatter alle slags elever som strever med lærelyst, motivasjon, utagerende eller introvert atferd, men i utgangspunktet ikke har lese-, skrive- eller matematikkvansker. De skal håndteres på systemnivå, ofte forstått som møter mellom PPT, ressursteam og lærere. Eller som en lærer nettopp fortalte meg om praksisen i stedets PPT:

«Hvis vi trenger veiledning om atferdsvansker, så kan vi henvise hele klassen for å jobbe med klassemiljøet».

Etter min mening er det ikke mulig å komme frem til gode og varige løsninger for elever som sakte, men sikkert mister troen på seg selv og omgivelsene, uten at hver og en av disse tas tak i på akkurat den rette måten, i det rette øyeblikket og med den rette blandingen av pedagogiske virkemidler. Oppfølging av elever som strever, er skreddersøm, med stabilitet, kontinuitet og tålmodig tiltro til eleven – ikke en smart plan som kan vedtas gjennom drøftinger rundt et møtebord.

For å lykkes med tiltak må man ha grep om hvem tiltakene iverksettes for, og hvorfor. For gruppen «elever med bekymringsfullt skolefravær» er det relevant å låne ADHD Norges geniale slagord med en liten omskriving: Har du sett én med høyt skolefravær, så har du sett én med høyt skolefravær!

Det er like mange utfordringer på veien mot hjemme-sitting som det er elever som ikke kommer seg på skolen. Utfallet av gradvis økende skolefravær er dessverre mer ensartet: *dropout*. De forholdene som i utgangspunktet gjorde at det ble vanskelig, blir neppe borte av seg selv opp gjennom skoleårene. I tillegg baller det på seg med dårligere faglig grunnlag og psykososiale utfordringer som ofte følger med den «utmeldte» tilværelsen, for eksempel tilkortkomming i jevnaldringsgruppen. Økende følelse av å være mislykket har gode vekstvilkår hos unge i slike livssituasjoner. Økende passivitet gir gjerne økende nettbruk. Dette igjen gjør veien kort til dårligere søvn, som er en tung medspiller i (videre)utvikling av psykiske helseplager.

I hvert enkelt tilfelle må man tilbake til nullpunktet og bygge opp eleven derfra. Min erfaring er at dette nullpunktet, stedet hvor det hele begynte, kan knyttes til aksene som på den ene siden har elevens evne til selvregulering og på den andre siden har skolens disiplineringsiltak. Elever som ikke raskt nok klarer å innordne seg skolens krav om en regulert væremåte, ser ut til å havne i et motsetningsforhold til lærere/skolekulturer som er mest opptatt av å ha orden i rekkene.

Selvregulering kan dreie seg om å dempe aktivitetsnivået og makte å sitte stille, men er også en sentral faktor hos forsiktige elever som fort får overbelastning eller blir

engstelige. Dersom skolen møter elever med svak selvregulering med ulike varianter av å kreve at de må «ta seg sammen» – noe de selvsagt ville gjort hvis det var mulig for dem – går det mer og mer skeivt inntil det å gå på skolen oppleves som umulig. Det er avgjørende at skolen inntar perspektivet at all atferd er kommunikasjon, og bruker energien på å finne løsninger.

Tid er også en viktig suksessfaktor. Desto tidligere man kommer i posisjon for å gi selvfølelsen den nødvendige styrkingen og sammen med eleven utforsker håp og tanker om fremtidsmål, desto bedre utgangspunkt får man for å hjelpe eleven i gang igjen. Og desto større er sjansen for å lykkes.



Lisbeth Iglum Rønhoide har embetsstudiet i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. Hun har lang erfaring som lærer og spesialpedagog samt fra PPT, Statped og BUP. Hun har skrevet flere bøker og artikler og holdt foredrag – spesielt om barn som strever med uro og konsentrasjonsvansker, og hvordan barnehage og skole kan tilrettelegge for disse barna.

REFERANSER

HAVIK, T. (2019). NRK Dagsrevyen 24.08.19

MOSHUUS, G.H. & BUNTING M. (2017). Læreren taper kampen. Høgskolen i Sørøst-Norge. Hentet fra: www.utdanningsforskning.no/artikler/frafall-pa-videregaende-starter-hjemme/

RØNHØVDE, L.I. (2014). *Abc om IOP. Håndbok for lærere.* www.infolitenbok.no

STAVANGER KOMMUNE (u.å.). Veileder for alvorlig skolefravær.

Hentet fra: www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/veileder-for-alvorlig-skolefravar/#9116

UTDANNINGSFORBUNDET (u.å.). Frafall i videregående skole. Hentet fra: www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/frafall/

ANNONSE



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™



Barnehagen som arena er viktig for å oppdage ulike utviklingsavvik og utviklingsforstyrrelser.

«Det er så mye bråk inni hodet mitt hele tiden»

Denne artikkelen bygger på en masterstudie om hvordan man best kan tilrettelegge barnehagedagen for barn med autismspekterforstyrrelser. Godt samarbeid mellom spesialpedagogen og det øvrige personalet på avdelingen og bevisst organisering av det fysiske miljøet blir pekt på som spesielt viktig for å oppnå en inkluderende praksis.

AV RAMONA HOFSTØY

Store individuelle forskjeller hos barn med autismspekterforstyrrelser (ASF) nødvendig- gjør grundig kartlegging av barnets vansker, forutsetninger og behov i hvert enkelt tilfelle, slik at tilbudet kan skreddersys. Et godt samarbeid internt i barnehagen kan løfte praksisen til fordel for alle barn og sørge for bedre inkludering av barn med ASF. I masteroppgaven min ønsket jeg å undersøke hvordan man kan få til dette, og valgte derfor å intervju fire pedagoger som har lang erfaring i å jobbe med denne gruppen barn. Jeg vil presentere funnene jeg gjorde senere i artikkelen, men først vil jeg dele noen generelle kunnskaper om barn med ASF.

Autismspekterforstyrrelser – synet på det å ha en diagnose

Personer med ulike diagnoser innenfor autismspekteret omtales som at de har *gjennomgripende utviklingsforstyrrelser* i den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer, ICD-10 (Direktoratet for e-helse, 2019). At forstyrrelsen er gjennomgripende, innebærer at særtrekkene griper inn i alle livsområder og utviklingsområder (Martinsen mfl., 2016). Svekkelse av sosial interaksjon, kommunikasjon og fantasi/forestillingsevne og et rigid, repeterende mønster av aktiviteter er avgjørende trekk ved diagnosen (Wing, 2002, s. 27).

I «Regional retningslinje for utredning og diagnostisering av autismespekterforstyrrelser» (Oslo universitetssykehus, 2013, s. 9) påpekes det at diagnosen må bygge på en grundig tverrfaglig utredning. Det legges vekt på at diagnosen vil være retningsgivende for valg av behandling, miljømessig tilrettelegging og pedagogiske tiltak, og at tiltakene må igangsettes selv om den formelle diagnosen ikke er satt (ibid.).

Wing (2002) beskriver betydningen av at all tilgjengelig informasjon må tas i bruk for å få et tydelig og sammensatt bilde av barnets utvikling. Foreldrene vil kunne fortelle mye om spedbarnstida, mens barnehagen kan bidra med informasjon både om barnets utvikling og om hvordan barnet opptrer i samspill med andre barn.

Ifølge Lai mfl. (2012) er det langt flere gutter enn jenter som får en autismediagnose, noe som har ført til at det ikke er forsket like mye på ASF hos jenter som hos gutter. Dette hevder de at kan påvirke hvordan vi forstår og diagnostiserer ASF, og peker på muligheten for at diagnosekriteriene er mer tilpasset trekk som er tydeligere hos gutter. Jenter med ASF kan dermed være underdiagnostiserte. Gould (2017) setter spørsmålsteget ved hvorvidt disse forskjellene kan forklares ved at autisme fremstår annerledes hos jenter, om det kan skyldes at jenter er bedre på å skjule symptomene enn gutter, eller om det er mindre sannsynlig at fagpersoner setter denne diagnosen på jenter.

I arbeidet med å utrede barnets vansker vil selvsagt noen barn havne utenfor autismespekteret, selv om de har en del av de samme vanskene, mens andre får diagnose. Hvilke begreper som anvendes rundt det å ha en vanske, kan være verdt å tenke over. De fleste barn kan plasseres i en kategori som innenfor barnehagekonteksten er «normal», mens de som ikke passer inn kategoriseres som «avvikende» (Aarmo, Bremnes & Stokke, 2015). I denne sammenhengen er det interessant å trekke inn noen perspektiver på hvordan det å ha en funksjonshemming kan forstås. Selve begrepet *funksjonshemming* kan både beskrive at en person har nedsatt funksjonsevne, og knyttes til at det finnes barrierer i samfunnet som hindrer dem i å delta aktivt (Lid, 2018). Mens det i et medisinsk perspektiv er mest fokus på personens diagnose og begrensninger, medfører det sosiale perspektivet at fokus rettes

mot hvordan omgivelsene er organisert (Barnes & Mercer, 2010).

Ifølge en dansk forskningsrapport (Egelund, Nordahl, Hansen, Andersen & Qvortrup, 2017, s. 37) kan det se ut til at årsaken til at lærere og foreldre ønsker at det blir satt en diagnose, er at dette ofte ser ut til å være en forutsetning for å få den nødvendige støtten og ressursene barnet trenger. Det påpekes i rapporten at det kan være forståelig dersom det er slik, men at denne «stemplingen» kan ha uhenksomme langtidsvirkninger. Aarmo, Bremnes & Stokke (2015) setter spørsmålsteget ved om testing og kartlegging er med på å skape disse avvikene, slik at normalitetsbegrepet blir stadig smalere. Lawson (2008, s. 55) foreslår i boka «Concepts of Normality» et utvidet normalitetsbegrep der hun betegner ASF som en spesiell måte å være på, men med andre evner og at man erfarer verden på en annen måte. Hun mener derfor at ulikhetene bør tolkes på en imøtekommende måte og skriver: «I propose one can be different but normal at the same time». Hvordan vansker forstås og tolkes vil selvsagt ha stor betydning for hvordan arbeidet med disse barna tilrettelegges i praksis.

Tilbudet til barnehagebarn med ASF

Barnehagen som arena er viktig for å oppdage ulike utviklingsavvik og utviklingsforstyrrelser, som blant annet autisme, på et tidlig tidspunkt (Larsen, 2012). I 2019 hadde 91,8 % av alle barn i Norge i alderen 1–5 år plass i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2019). Dette betyr at barnehagepersonale møter de aller fleste barn som vokser opp i Norge, og dermed er det viktig at kompetansen på hva som er tidlige tegn på autisme, finnes i alle barnehager. På denne måten kan barn i faresonen fanges opp tidlig og utredes videre.

Barnehagepersonalet bør også vite noe om hva som er god tilrettelegging for denne gruppa barn (Larsen, 2012). I Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016) pekes det på at det er store variasjoner i kvaliteten på det allmennpedagogiske tilbudet. Noen av hovedutfordringene er at ikke alle barn får et tilbud som gir dem et trygt og inkluderende omsorgsmiljø, og at mange av barna med behov for ekstra tilrettelegging ikke får et godt nok tilrettelagt tilbud.

Når det gjelder barn med autisme, ligger det en stor

utfordring i de enorme individuelle forskjellene og variantene innenfor autismespekteret. En grundig kartlegging av den enkeltes vansker er derfor avgjørende for at relevante tiltak blir satt inn. Mange barn og unge med autisme får ikke god nok hjelp, og det er store og tilfeldige variasjoner i tjenestetilbudet (de Ruiter mfl., 2016–2017). Dette er bakgrunnen for at det er etablert et autismeutvalg som skal utrede autismefeltet og beslektede diagnoser og komme med egnede og konkrete forslag til hvordan tilbudet til denne gruppa kan forbedres. Målet er å få ferdig en NOU i løpet av 2019 (Helse- og omsorgskomiteen, 2016–2017).

Trondheim kommune har gjennom mange år jobbet med å spre kompetanse om *barn med sosialspektrevansker*. Dette begrepet har blitt brukt for å beskrive sosiale og kommunikative vansker hos små barn. På en fagdag om sosialspektrevansker tok foredragsholder Alexander Mogstad (2017) opp at det ofte settes en annen diagnose etter utredningen, blant annet diagnoser innenfor autismespekteret. Initiativet bak nettverkene er at «barnehager kan danne nettverk, dele erfaringer og få veiledning både på individ og systemnivå fra hverandre og fra støttetjenestene» (Trondheim kommune, 2015, s. 14). Med tanke på variasjonen mellom barnehager og tilbudet til barn som trenger ekstra tilrettelegging, var det interessant å se på om nettverksgruppe kunne være en vei å gå for å spre kompetanse mellom barnehager. Masterstudien min tok derfor utgangspunkt i arbeidet til en av disse nettverksgruppene, ved at det ble gjennomført fokusgruppeintervju med fire pedagoger som har deltatt i denne gruppa i flere år.

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg valgte, dreier seg om å kartlegge erfaringer pedagogene i nettverket har med å tilrettelegge for barnehagebarn med ASF. Jeg ønsket å få vite hvordan vanskene til et barn med ASF kan se ut i praksis, og hva tidlige tegn på ASF kan være. Jeg ville også finne ut hvordan barnehagehverdagen for disse barna kan tilrettelegges, og hva som er viktige forutsetninger i arbeidet. Erfaringer pedagogene har med nettverksgruppe som arena for kompetansedeling, ble også belyst, samt hvordan deltagerne i nettverket har gått frem i praksis for å etablere og drive nettverksgruppe. Videre i artikkelen vil jeg oppsummere de

viktigste svarene de fire informantene/pedagogene, som jeg har kalt Mette, Ivar, Nora og Hege, ga på disse spørsmålene, samt at jeg i tillegg vil trekke inn litt teori som utdyper de ulike temaene.

Studiens funn

Tidlige tegn på ASF kan være svak blikkontakt og liten interesse for jevnaldrende barn. Noen barn med ASF kan imitere litt, men ofte foregår leken ved siden av de andre, eller man ser at barn med ASF er mer «i sitt eget». Mange kan bare «brøyte seg gjennom» uten å løfte blikket eller se de andre. Blant de yngste er det ofte utfordrende å etablere rutiner, for eksempel er det vanligvis krevende å få barnet til å spise når det starter i barnehagen. Informantene beskrev en gruppe barn som er svært ulike, men en del av de samme vanskene går likevel igjen.

Det er typisk at barn med ASF kan være mer opptatt av hva andre barn har eller gjør, enn av hva de kan tilby dem sosialt. Informantene opplever at mange av disse barna tidvis er i sin egen boble. Hvordan språket utvikles, er svært variabelt, men de beskrev bruken av språket som generelt utfordrende. *Ivar* fortalte at han ofte har sett at kommunikasjonen foregår ut ifra barnets egne referanserammer, og gjerne litt på siden av det de andre barna er opptatt av. *Mette* beskrev hvordan det ofte er vanskelig å komme videre i en samtale når barnet gjentar det som blir sagt, istedenfor å svare.

Barnas rigiditet kan komme til uttrykk ved at de kan bli svært frustrerte, også ved små endringer. *Nora* fortalte om hvordan et barn med autisme etter overgangen til stor avdeling alltid satte seg under bordet ved måltidene og nektet å spise. Dette var uforståelig siden barnet hadde spist godt på småbarnsavdelingen. Etter litt undersøkelse viste det seg at de på småbarnsavdelingen hadde servert maten ferdig påsmurt, mens det på storavdeling var buffet med brød og pålegg. Da de tilbød gutten ferdig påsmurt mat, kom han til bordet og spiste sammen med de andre. Dette synliggjør betydningen av å være godt kjent med barnets preferanser, og ikke minst forstå at små detaljer kan ha stor betydning.

Mange barn med ASF er sensitive for lyd og kan reagere kraftig på enkelte lyder. Samtidig kan de i andre

tilfeller se ut til å være døve, fordi de ikke reagerer på lyd eller tilsnakk i det hele tatt. De kan på den annen side vise stor fascinasjon for enkelte lyder. På samme måte kan enkelte visuelle stimuli være både stressende og tiltrekkelige (Wing, 2002). *Ivar* sa han opplever at inntrykkene hos mange barn blir forsterket. Han fortalte blant annet om en gutt han jobbet med, som sa til foreldrene sine at «det er så mye bråk inni hodet mitt hele tiden».

Det er høy forekomst av tilpasningsvansker hos barn med ASF, som igjen har nær sammenheng med stress. Martinsen mfl. (2016) påpeker at stressbelastninger ofte kommer til uttrykk i form av somatiske plager, som hodepine, søvnvansker eller problemer med fordøyelse, og atferdsmessige plager – som å være passiv eller rigid. Kognitive plager, som blant annet konsentrasjonsvansker og kontrollbehov, eller følelsesmessige plager, som å få raserianfall eller bli frustrert, er også vanlig. Det er viktig å kartlegge om barnet ser ut til å ha store stressbelastninger. Gode forebyggende tiltak her kan blant være struktur, forventninger og klare kriterier (ibid.). Fagpersoner som utreder barn med autisme, må ikke overse slike somatiske eller psykiatriske tilleggsvansker, og det må derfor foretas en kartlegging av om barnet også kan ha slike tilleggslidelser (Oslo universitetssykehus, 2013).

Martinsen mfl. (2016, s. 183) trekker frem at dager med dårlig dagsform ser ut til å forekomme oftere og ha et mer dramatisk uttrykk blant dem som har ASF. Slike dårlige dager kan utløses av forhold som er uforståelige for omgivelsene. I kombinasjon med at barn med ASF har vanskelig for å si fra, kan dette ha alvorlige konsekvenser. De fire informantene mine beskrev at barn med ASF har behov for å møte en hverdag preget av struktur og forutsigbarhet. De fortalte at visuell dagsplan kan være et godt hjelpemiddel for mange av barna i denne gruppa. Samtidig fører den store variasjonen av barn med denne diagnosen til at man må gjøre seg godt kjent med hvert enkelt barn. For å kunne skape de beste opplæringsbetingelsene er det svært sentralt å vite noe om hva som motiverer akkurat dette barnet. Det å ha leker og annet materiell som barnet foretrekker, synlig og tilgjengelig på avdelingen, kan være med på å stimulere til aktivitet sammen med andre barn.

Informantene har erfart at mange av disse barna er

sensitive, og at det er svært viktig å vite noe om hva barnet er sensitivt for. *Nora* fortalte om et barn som utviklet hypersensitivitet for lyd. Det var viktig for arbeidet at de kartla hva som trigget i barnehagen, for å kunne gjøre hverdagen trygg for dette barnet. En annen viktig del av kartleggingen handler om å finne ut hvor og i hvilke aktiviteter barnet med ASF kan delta sammen med andre, og når det blir for stor belastning. Hva er gode læringssituasjoner for barnet, og når kan samspill/lek med andre barn være aktuelt?

Studiens hovedfunn dreier seg om to faktorer som viser seg som sentrale forutsetninger i tilretteleggingen av tilbudet til barnehagebarn med ASF. Den ene av disse faktorene er betydningen av hvordan det fysiske miljøet i barnehagen er eller kan tilrettelegges. Den andre er at forståelse fra medarbeidere og et godt samarbeid i personalgruppa har stor betydning for det spesialpedagogiske arbeidet. Resultatene av studien viste også at nettverksarbeid er en viktig arena for kompetansedeling, særlig med tanke på den store variasjonen både i det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet.

Å skape et inkluderende miljø for barnehagebarn med ASF

Under fokusgruppeintervjuet fortalte *Hege* at avdelingen en gang hadde organisert hele gruppa og strukturen rundt ett barn som begynte i barnehagen som ettåring. Hun beskrev hvordan alt de gjorde, alt de tenkte, alt de hadde framme, alt av aktiviteter var lagt til rette slik at det skulle fungere for akkurat dette barnet. Videre understreket hun at dette ikke betød at de andre barna fikk et dårligere tilbud, men at det handlet om å legge til rette for alle barna. Hun påpekte at dette egentlig ikke var en så stor utfordring heller, men at de måtte tenke annerledes. Her jobbet hele avdelingen sammen og i samme retning, og skapte på den måten et helhetlig og godt tilbud for alle barna.

Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s. 56) gjør det tydelig at dette er noe barnehagen skal jobbe mot: «Barn som har rett til spesialpedagogisk hjelp, skal også inkluderes i det ordinære tilbudet i barnehagen. De skal delta i barnegruppen på lik linje med andre barn». Videre peker meldingen på at barnets rett til spesialpedagogisk hjelp nå er flyttet fra opplæringsloven til barnehage-loven. Dette gjør rammeplanen mer sentral ved at det kan

legges sterkere føringer på tilretteleggingen av arbeidet for barn med spesielle behov. Denne endringen i lovverket skjedde for øvrig i 2016 (Endringslov til barnehageloven og opplæringsloven, 2016). Rammepåplanen beskriver blant annet at det allmennpedagogiske arbeidet skal tilrettelegges slik at barn med spesielle behov får et inkluderende og likeverdig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er med andre ord krav om at barnehagen må se på rammene rundt, og dette er et svært viktig steg i det totale tilbudet til barn med ASF.

Barnehagen *Hege* fortalte om, som bygde tilbudet rundt ett enkeltbarn, tilrettela for et miljø som i seg selv var motiverende for barnet. På denne måten skapte de indre motivasjon hos barnet til å delta sammen med andre istedenfor at barnet var mer «i sin egen boble» eller fokusert på hva andre har, som gjerne er mer typisk. Slik kunne dette barnet delta på en likeverdig måte og oppleve gleden over å være en naturlig del av fellesskapet.

Det *Hege* fortalte om hvordan avdelingen hennes hadde jobbet, sier også noe om spesialpedagogens rolle i avdelingen. Når den som jobber i spesialpedagogiske tiltak, er en naturlig del av avdelingen, som det implisitt fortelles her, slik jeg tolker det, innebærer dette at spesialpedagogen deltar aktivt i hele barnegruppa. Dermed kan spesialpedagogen være en ressurs for hele avdelingen, noe som i mange tilfeller vil være med på å sammenføre deler til en helhet. Dette handler om å «gi og ta» med utgangspunkt i en helhetstenkning om et godt barnehagetilbud for alle barna i gruppa.

Barnehagelærerens rolle har stor betydning i arbeidet med å skape et godt samarbeid mellom de ansatte i barnehagen og de som har spesialpedagogisk ansvar (Åmot & Bjerklund, 2018). Inkludering må skapes ved at det er balanse mellom fellesskap og mangfold, og at man både bør anerkjenne ulikheter og se disse som en mulighet: «Utviklende og inkluderende fellesskap kan bare fungere som fellesskap om vi anerkjenner at vi alle har noe å lære av hverandre» (Arnesen, 2012, s. 19). De voksnes kompetanse og holdninger, samspillet mellom de voksne, samspillet mellom voksne og barn og samspillet barna imellom har stor betydning i arbeidet for å skape et inkluderende hverdagsliv i barnehagen (Solli, 2012). Begrepet *omvendt inte-*

grasjon brukes av Peeters (1999) for å beskrive prosessen der omgivelser og aktiviteter tilpasses barnets evner, og han omtaler dette som *skreddersydd omsorg*. Martinsen mfl. (2016, s. 98) påpeker at man kan sikre barn med ASF deltakelse i lek sammen med ett eller flere andre barn gjennom å være bevisst på hvordan man tilrettelegger. Mange barn med ASF kan for eksempel like aktiviteter som parallell-lek, herje-lek, musikk eller dans. I et godt barnehaagemiljø vil andre barn akseptere at det finnes ulike måter å delta i fellesskapet på. Etter hvert kan de også lære seg hvilke aktiviteter som egner seg til å inkludere barn med ASF (ibid.).

Forståelse, samarbeid og bruken av rom

Tilrettelegging av hele tilbudet rundt ett enkelt barn er et stjerneeksempel på god spesialpedagogisk praksis, men vil kanskje være vanskelig å gjennomføre i mange barnehager. Det som er svært viktig å merke seg, er at alle informantene trakk frem betydningen av fleksibilitet fra medarbeidere med tanke på bruk av rom, samt det å holde god struktur på dagene. Der det var fleksibilitet i personalgruppa, var det enklere å bruke ulike rom på forskjellige måter både for lek i mindre grupper og enetrening. *Ivar* fortalte at de brukte barnehagens møterom for å gi barnet med ASF muligheten til å øve på å spille spill eller gjennomføre andre enkle aktiviteter sammen med ett annet barn. Han fortalte at barna får møtekjeks, noe de synes er stor stas. Dermed ble det å gå ut av avdelingen for å gjøre noe annet lystbetont for begge barna. Andre rom i denne barnehagen ble benyttet til å legge opp til lek i mindre grupper. Når det spesialpedagogiske arbeidet kunne foregå i en slik rolig, skjermet setting, mestret barnet med ASF å delta sammen med andre barn – på sin måte. Det ble da enklere å gi barnet støtte til å oppfange de sosiale signalene som ofte glipper for disse barna. Gjennom en slik gjennomtenkt og fleksibel bruk av barnehagens rom, fikk de tatt hensyn til barnets sensitivitet, samtidig som barnet fikk mulighet for lek og annen aktivitet i avgrensede settinger. På denne måten kan barn med ASF inkluderes i passe doser og på egne premisser.

To av informantene beskrev hvordan de slet med å få forståelse for at det å tilrettelegge for barn med ASF krever en spesiell tilnærming til arbeidet. Det kunne dreie seg om at dagene må være så forutsigbare som mulig, og

Spesialpedagogen bør ta eller få en aktiv rolle for å overføre kunnskap til de andre ansatte.

at det å droppe samlingsstunden eller plutselig ha måltidet ute, egner seg lite når du har barn med ASF i gruppa. *Nora* beskrev hvor vanskelig det kan være å jobbe i en slik setting, når barna hun fulgte opp var avhengige av forutsigbarhet, samtidig som enkelte medarbeidere jobbet etter innfallsmetoden. Det så ut til at mangelen på forståelse for behovene til barna med ASF, førte til at samarbeidet i hverdagen ble vanskelig. Dette beskrev også *Mette* som en av de store utfordringene i arbeidet. For henne handlet det om å få forståelse fra medarbeiderne på andre avdelinger. Dette dreide seg blant annet om å få disponere et lite grupperom til gitte tider, og at materiellet der kunne få stå i fred. Alle informantene fortalte om barn som har behov for å trekke seg unna deler av dagen, noen i mye større grad enn andre.

Også ifølge Nordahl-utvalgets rapport (Nordahl, 2018, s. 35) er det fysiske miljøet betydningsfullt for å gi barn som trenger ekstra støtte, et inkluderende og likeverdig tilbud. Det fysiske miljøet skal være utformet på en slik måte at det gir muligheten for at alle barn kan delta aktivt både i lek og andre aktiviteter, og at det bør være stimulerende og samtidig gi rom for variasjon, slik at barna får mange ulike bevegelseserfaringer (ibid.). Her vil jeg trekke frem betegnelsen *universell utforming*, det vil si at de fysiske omgivelsene skal være tilrettelagt på en slik måte at alle får mulighet til delta på en likeverdig måte, og samtidig være en del av fellesskapet (Noer, 2018). I en rapport om universell utforming settes det søkelys på hvordan man kan tilrettelegge for barn som har nedsatt toleranse for lyd, lys eller synsinntrykk, slik blant annet barn med ASF har. Rapporten beskriver hvordan man tidligere i hovedsak har fokusert på pedagogiske rammer og tiltak for denne gruppa barn, uten å se på de fysiske omgivelsene som en viktig forutsetning for et godt læringsmiljø (ibid., s. 13). Videre beskrives det hvordan lys og lyder som andre ikke legger merke til, kan være forstyrrende og frustrerende for disse barna. Det å ikke ha muligheten til å skjerme seg, kan gjøre hverdagen ekstra utfordrende for dem.

Garrels (2017) påpeker at den intensive opplæringen mange barn med ASF får, kan føre til at barnet i liten grad blir inkludert i barnegruppa. Dermed kan tilbudet bli et parallelt løp til det ordinære barnehagetilbudet. Det at autismediagnoser nesten alltid utløser spesialpedagogisk

hjelp, kan føre til at det blir spesialpedagogens ansvar å legge til rette for «autismevennlig pedagogikk», mener hun. Autismevennlig pedagogikk refererer til en pedagogikk med «større grad av forutsigbarhet, tydelighet og struktur» (Garrels, 2017, s. 231). Dette kan imidlertid være nyttig også for de andre barna i gruppa. For å unngå parallelle løp og jobbe for inkludering er det sentralt at samarbeidet mellom spesialpedagog og pedagogisk leder er tett, slik at avdelingen og barnehagen fungerer som et helhetlig system. En vei å gå her vil etter mitt syn handle om å etablere rutiner for å spre kunnskap internt om behovene til barnet med ASF. På denne måten kan de andre ansatte forstå hva som er viktige forutsetninger i arbeidet med dette barnet.

Jeg har stor tro på at økt kunnskap gir økt forståelse for at arbeidet må tilrettelegges på en annen måte. Dermed kan det bli enklere å oppnå en større fleksibilitet de ansatte imellom i hverdagen. Her bør spesialpedagogen ta eller få en aktiv rolle for å overføre kunnskap til de andre ansatte. Selv om dette er noe som krever tid, tror jeg likevel at det er verdt investeringen. Å sette av tid til overføring av kunnskap kan bidra til at spesialpedagogen får med seg de andre voksne til et fruktbart samarbeid i riktig retning. Det vil være pedagogisk leders ansvar å sørge for å gi spesialpedagogen rom for dette, for eksempel ved at det settes av tid på avdelingsmøter. Når alle ansatte dras inn som viktige brikker i den spesialpedagogiske tilretteleggingen, tror jeg dette gjør noe med forutsetningene for et godt samarbeid de ansatte imellom.

Nettverksgruppe som arena for kompetansedeling

I tett samarbeid med to ansatte i Barne- og familietjenesten (BFT) er det, blant annet for mine informanter, etablert ei nettverksgruppe som ser ut til å ha stor betydning for det spesialpedagogiske arbeidet. *Mette* beskriver blant annet hvordan hun brukte nettverket for å få tips og råd om hvordan hun kunne komme i gang med arbeidet med et nytt barn med autisme. Hun fikk komme på besøk i en annen barnehage for å observere hvordan de hadde tilrettelagt tilbudet. Dermed kom hun i gang med eget arbeid i den tida hun ventet på veiledning fra habiliteringstjenesten.

Nettverksgruppa har arbeidet med flere ulike temaer

som har blitt satt på dagsordenen etter ønske fra deltagerne. Temaer de har jobbet med, har blant annet vært utarbeiding av ulike former for dagsplaner, opplæring i bruk av kartleggingsverktøyet ABLLS og foreldresamarbeid. I forbindelse med temaet foreldresamarbeid, fortalte *Mette* om hvordan nettverket «ble løftet til nye høyder» da Ivar hadde invitert to mødre til en kombinasjon av samtale og intervju. *Ivar* beskrev i den forbindelse hvordan han selv gjennom dette fikk en påminnelse om den sårbarheten mange foreldre kan ha med seg – at det som kanskje var vondt eller vanskelig tidligere, er med dem videre også når tilretteleggingen rundt barnet fungerer godt.

En svært sentral faktor i arbeidet med dette nettverket er de to ansatte fra Barne- og familietjenesten. De har over flere år deltatt aktivt på møtene, og har hjulpet til med å finne ressurser til temaene deltagerne har ønsket seg. Samtidig har de selv også bidratt aktivt med veiledning knyttet til den pedagogiske tilretteleggingen. Dette var for eksempel tilfelle da avdelingen til *Hege* skreddersydd et opplegg med utgangspunkt i ett enkelt barns behov. Det at deltagerne får være med på å bestemme hvilke temaer det skal jobbes med på møtene, har ført til at det for dem er nyttig å delta. Dette har nok hatt stor betydning for at pedagogene prioriterer å komme på møtene. Når både de ansatte i BFT og de ansatte i barnehagene prioriterer deltagelse over tid, har de utviklet et nettverk der det både foregår faglig refleksjon og faglig påfyll.

Som det er pekt på tidligere i denne artikkelen, vil det være sentralt at intern kompetansedeling prioriteres i den enkelte barnehage for å sikre økt forståelse og samarbeid. Dette kan i kombinasjon med økt kunnskap styrke arbeidet med å tilrettelegge for barn med ASF. Autisme er en annerledes måte å være på, og ved å bli møtt av voksne som har forståelse og kompetanse til å tenke og tilrettelegge på en litt annerledes måte, kan barn med ASF få en bedre hverdag i barnehagen. Slik kan det skapes et barnehagetilbud der det er rom for alle.



Ramona Hofstøl er utdannet barnehagelærer og har en mastergrad i spesialpedagogikk. Hun arbeider som spesialpedagog i barnehage og har lang erfaring med å jobbe med barn med autismspekterforstyrrelser, noe som også var tema for masteroppgaven hennes.

REFERANSER

- AARMO, Å., BREMNES, I. & STOKKE, M.** (2015). Normalitet og avvik. I: E. Kanestrøm & E. Taraldsen (Red.), *Spesialpedagogiske perspektiver* (s. 31–45). Inderøy: Norsk pedagogisk forlag i samarbeid med Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- ARNESSEN, A.-L.** (2012). Inkludering. I: A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: perspektiver i barnehegefaglige praksiser* (s. 13–33). Oslo: Universitetsforlaget.
- BARNES, C. & MERCER, G.** (2010). *Exploring Disability: a sociological introduction* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- DE RUITER, F., MICHAELSEN, T., KNUITSEN, T.K., GRUNG, R., KJERKOL, I. & ANDERSEN, K.** (2016–2017). *Representantforslag 90 S* (Dokument 8:90 S). Hentet fra: <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2016-2017/dok8-201617-090s.pdf>
- DIREKTORATET FOR E-HELSE** (2019). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* 2019. Hentet fra: <https://ehelse.no/Documents/Helsefaglig%20kodeverk/Tekstdokument%20ICD-10%20Den%20internasjonale%20statistiske%20klassifikasjonen%20av%20sykdommer%20og%20beslektede%20helseproblemer%202019.pdf>
- EGELUND, N., NORDAHL, T., HANSEN, O., ANDERSEN, P.G. & QVORTRUP, L.** (2017). *Fagligt lavt præsterende elever. Hvem får støtte?* Hentet fra: https://unipress.dk/media/14779/978877184428-3_fagligt-lavt-repraesenterede.pdf
- ENDRINGSLOV TIL BARNEHAGELOVEN OG OPPLÆRINGSLOVA** (2016). *Lov om endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplass m.m.)* (LOV-2016-06-17-65). Hentet fra: <https://lovdata.no/LTI/lov/2016-06-17-65>
- GARRELS, V.** (2017). Barn med autismspekterforstyrrelse i barnehagen. I: S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (220–240). Oslo: Universitetsforlaget.
- GOULD, J.** (2017). Towards understanding the under-recognition of girls and women on the autism spectrum. *Autism*, 21(6), s. 703–705. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/1362361317706174>
- HELSE- OG OMSORGSKOMITEEN.** (2016–2017). Innst. 451 S. Hentet fra: <https://w-www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-451s/>
- LAI, M.-C., LOMBARDO, M.V., RUIGROK, A.N.V., CHAKRABARTI, B., WHEELWRIGHT, S.J., AUYEUNG, B., ... BARON-COHEN, S.** (2012). Cognition in Males and Females with Autism: Similarities and Differences. *PLoS ONE*, 7(10), s. 1–15. Hentet fra: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0047198>
- LARSEN, K.** (2012). Autisme hos barn i barnehagen. Hentet fra: http://www.kenneth-larsen.no/wp-content/uploads/2012/10/Larsen_2012_autismeibarnehagen.pdf

LAWSON, W. (2008). *Concepts of Normality: the Autistic and Typical Spectrum*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley.

LID, I.M. (2018). *Funksjonshemming*. Hentet fra: <https://snl.no/funksjonshemming>

MARTINSEN, H., STORVIK, S., KLEVEN, E., NÆRLAND, T., HILDEBRAND, K. & OLSEN, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD): utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

MELD. ST. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

MOGSTAD, A. (2011). Barn med sosialspektervansker (innlegg på fagdag). Innlegg presentert på fagdagen: *Ikke vente å se, men se og gjøre* i regi av Trondheim kommune.

NOER, K.-A. (2018). *Universell utforming av skoler for elever med kognitive og sensoriske vansker*. Hentet fra: http://universellutforming.org/wp-content/uploads/Universell_utforming_skoler_kognitive_sensoriske_vansker_01.06.2018_rev.pdf

NORDAHL, T. MFL. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLES-SKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>

OSLO UNIVERSITETSSYKEHUS (2013). Regional retningslinje for utredning og diagnostisering av autismespekterforstyrrelser. Regional

kompetansetjeneste for autisme, ADHD, Tourettes og narkolepsi.

Helse Sør-Øst. Hentet fra: https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/regional-kompetansetjeneste-for-autisme-adhd-tourettes-syndrom-og-narkolepsi-helse-sor-ost/Documents/Regional_retningslinje_utredning_ASF.pdf

PEETERS, T. (1999). *Autisme: fra teoretisk forståelse til pedagogisk praksis* (2. utg.). Virum, DK: Videnscenter for autisme.

SOLLI, K.-A. (2012). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I: A.L. Arnesen (Red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 34–55). Oslo: Universitetsforlaget.

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2019). *Barnehager*. Hentet 13.03.19 fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>

TRONDHEIM KOMMUNE (2015). *Plan for habiliteringstjenester Barn og unge 2015–2018*. Hentet fra: <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/11-politikk-og-planer/planer/temaplaner/plan-for-habiliteringstjenester-barn-og-unge-2015---2018-1.pdf>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet 09.03.19 fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

WING, L. (2002). *The autistic spectrum: a guide for parents and professionals*. London: Robinson.

ÅMOT, I. & BJERKLUND, M. (2018). Barnehagen bør samarbeide mer med spesialpedagoger. *Første steg*, nr. 4, s. 54–56. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/forste-steg/debatt/2018/desember/barnehagen-bor-samarbeide-mer-med-spesialpedagoger/>



Gi et abonnement i gave

Kr 150,- i året for medlemmer i
Utdanningsforbundet

Kr 500,- i året for ordinært
abonnement

Send din bestilling til
abonnement@utdanningsnytt.no
eller ring oss på telefon 24 14 23 30.

Oppgi gavemottakers navn og adresse,
samt ditt navn og adresse.

Spesialpedagogikk er det eneste norske tids-
skriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fag-
artikler, forskningsartikler, kronikker, debatt-
stoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med
6 nummer i året.



Nå har vi
65 000
lesere!

(Kantar Media
Fagpresse 2018)



Det er alltid mulig å oppnå inkluderende opplæring

Barn med døvblindhet eller nedsatt hørsel i kombinasjon med ulike funksjonsnedsettelse har varige behov for tilrettelagt opplæring for å oppnå best mulig læringsutbytte. Artikkelen viser til dilemmaet mellom barns behov for små grupper og skjermede omgivelser og barns rett til et lærende, mangfoldig og inkluderende opplæringstilbud. Budskapet til forfatterne er at deltagelse i barnefellesskapet ikke trenger å gå på bekostning av læring.

AV ANN KARIN GRIMHOLT, LILL-JOHANNE EILERTSEN OG BJØRG RASMUSSEN HINZE

Nasjonale føringer for opplæring har styrt hverdagen til barn i barnehager og skoler. Kompleksiteten i opplæringshistorien vises gjennom ulike faglige perspektiv. Utfordringene handler om at noen barn ikke har utbytte av ordinær undervisning. Dagens debatt om spesialundervisning og inkluderende opplæring målbærer et ønske om større mangfold når det gjelder opplæring. Intensjonen er best mulig måloppnåelse for alle barn, fra barnehagestart til utgangen av videregående skole. Barn med varige behov for tilrettelegging på grunn av nedsatt funksjonsevne er en sammensatt gruppe. Til tross for ulike utfordringer knyttet til felles kommunikasjon, fysisk tilrettelegging og behov for skjerming mener vi det er mulig for barn

i denne gruppen å oppnå deltagelse i barnefellesskapet. Dette vil vi i denne artikkelen belyse ved hjelp av noen caseeksempler

Ved Signo skole- og kompetansesenter, der vi artikkelforfatterne arbeider, definerer vi det å være inkludert som å være en aktiv bidragsyter, og å få muligheten til å samspille i et fellesskap. Begrepet *medborgerskap* (NOU 2015:8, s. 32) viser til å være delaktig, leve i fellesskap og bidra på ulike arenaer i samfunnet man lever i. Vi støtter opp om målsettingen med spesialpedagogisk tilbud av høy kvalitet og økt inkludering. Barnehager og skoler må forberede barn frem til voksenlivet slik at de kan være aktive medborgere i ulike grupper i samfunnet. Inkludering har vært en uttalt politisk målsetting i barnehage og skole de

siste årene, men vår opplevelse er at barn med ulike kombinasjoner av funksjonsnedsettelse og varige behov for tilrettelegging ikke er synlige i den offentlige samfunnsdebatten. Disse barna kan i perioder, det vil si i deler av dagen, eller i deler av opplæringsløpet, ha behov for tilpassninger i form av mindre elevgrupper eller skjermede omgivelser. Spørsmålet denne artikkelen adresserer, er hvordan man kan ivareta barns rett til og behov for et lærende, mangfoldig og inkluderende opplæringstilbud når barna i perioder har behov for opplæring i veldig små grupper?

Noen barn med nedsatt hørsel i kombinasjon med ulike funksjonsnedsettelse anvender en annen kommunikasjonsform enn sine medelever. Ulik tilgang til majoritetsspråket kan gi utfordringer ved deltagelse i barnefellesskapet (Ohna & Simonsen, 2019). Eksemplet under er hentet fra en ordinær ungdomsskole hvor det kun er en elev som anvender et alternativt språk. Eksemplet er anonymisert.

Julie er 14 år og går på ungdomsskolen. Hun har tilknytning til en klasse, men er mesteparten av tiden i gruppe med fem andre elever som også har behov for ekstra støtte og tilrettelegging. De har sin egen base der all undervisning foregår. Julie har sammensatte lærevansker på bakgrunn av sammensatte vansker og hørselstap. Hun er den eneste som har tegnspråk som førstespråk. Denne dagen skal gruppa være med på en natursti som to andre elever har laget. Julie, Grete og Anne er på gruppe sammen. En lærer går sammen med dem. Grete og Anne er mer mobile enn Julie og kommer alltid frem til oppgavene først. De bytter på og leser opp oppgavene annenhver gang. Julie blir utfordret til å være med på å svare. Julie er avhengig av lærer som tolk, så all kommunikasjon går gjennom lærer. Hver gang de andre jentene lytter til Julie og følger hennes svar, lyser blikket hennes og kroppen retter seg opp. Da svarene leses opp og de får flere riktige svar med Julies forslag, gir Grete og Anne henne positive tilbakemeldinger. De går mot henne og gir «high five», og Julie møter dem smilende.

Eksemplet viser at elevfellesskapet har utfordringer ved at den ene eleven bruker et annet språk enn de andre elevene. Julies deltagelse, både i undervisningen og i det sosiale fellesskapet, er betinget av at kommunikasjonen tilrettelegges gjennom tolk. Bruk av tolk innebærer begrensninger i spontant oppstått kommunikasjon mellom elevene (Hjelmervik, 2008). Til tross for dette viser eksemplet at bruk av tolk også gir mulighet for deltagelse. Tolken, som også er Julies lærer, legger til rette for at elevene kan samhandle og kommunisere gjennom språkbarrieren.

Begrepsavklaring og avgrensning

Signo skole- og kompetansesenter gir tilbud til barn, unge og voksne med døvblindhet eller hørselsnedsettelse i kombinasjon med ulike funksjonsnedsettelse. Disse gruppene inngår i det Nordahl-utvalget (2018, s. 242) kaller barn med behov for «varige og omfattende individuelle tiltak». Barn og unge med døvblindhet eller hørselsnedsettelse i kombinasjon med ulike funksjonsnedsettelse er lavfrekvente grupper som kommuner ikke kan forventes å ha kompetanse om. Siden vårt senter er landsdekkende, har vi kjennskap til flere barn og unge med noenlunde like sansemessige utfordringer og læringsutfordringer. De kan betrakte fellesskapet som noe de ønsker å være en del av, men mange opplever bare å være delaktige i deler av helheten. Heretter vil barna bli omtalt som barn med varige behov for tilrettelegging.

Vi ønsker med artikkelen å ta utgangspunkt i barnehagens og skolens fremste målsetting, som er å sikre at alle barn får et best mulig læringsutbytte. Vårt fokus gjelder først og fremst barnehager og skoler som gir opplæring til barn med varige behov for tilrettelegging. Organisering av opplæringen på ulike måter som store grupper, mindre grupper og skjerming av enkeltelever kan optimalisere barnas læringsutbytte. Som flere påpeker (se f.eks. Nordahl, 2018), kan individuell tilrettelegging basert på det enkelte barns forutsetninger være nødvendig for å skape gode læringsmiljø. Barn med behov for individuell tilrettelegging har imidlertid også behov for deltagelse i et større fellesskap. Gjennom et sosiokulturelt perspektiv søker artikkelen å belyse hvordan det er mulig å skape gode vilkår for deltagelse i barnefellesskapet, også for barn

som i perioder har opplæringsbehov som tilsier individuell tilrettelegging.

Spesialundervisning i et historisk og politisk perspektiv

Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994) bidro til at inkludering ble hovedprinsippet i spesialpedagogisk praksis. I et historisk perspektiv har vi gått fra spesialskoler til enhetsskoler som skal være i stand til å tilrettelegge for alle elever, uavhengig av hvilke diagnoser eller vansker barna har. Skolen skal være en felles arena som gir god opplæring til alle elever, der ulike barn lærer seg verdien av mangfold (NOU 2016: 17). Elevene skal få kunnskaper som gir forutsetninger for å mestre hverdagen og bli deltagende samfunnsborgere. Tilpasset opplæring er et skolepolitisk begrep som skoleledere og lærere i flere tiår har forsøkt å tolke og realisere (Jenssen & Lillejord, 2010). Tilpasset opplæring er formuleringer som politikerne henter frem når de forventer at skolen skal nå mål om inkludering, sosial utjevning eller økt læringsutbytte. Jenssen & Lillejord (2010) beskriver fire epoker, fra 1975 og frem til 2010, hvor forståelsen av tilpasset opplæring er endret fra å gjelde integrering, via inkludering og individualisering, til at læringsfellesskap og undervisningskvalitet vektlegges. Det at tilpasset opplæring er blitt tolket på en måte som har ført til for sterk individualisering ble også påpekt i Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Spesialundervisning skulle ikke oppfattes som isolert fra det vanlige arbeidet i skolen, slik det ble gjort i tidligere meldinger.

I løpet av høsten 2019 er det ventet en ny melding til Stortinget som skal omhandle tidlig innsats og inkluderende fellesskap. Den nye meldingen skal skissere hvilke mål, prinsipper og helhetlige grep som bør ligge til grunn for at barnehager og skoler skal ha som mål å bedre inkluderende opplæring. Meldingen skal følge opp forslag og ny kunnskap som er fremlagt i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl-rapporten, 2018). I denne rapporten påpekes det at det er store variasjoner i spesialundervisningens innhold, slik at barna ikke får godt nok utbytte av spesialpedagogisk tilrettelegging. Rapporten sier noe om at ordningen

slik den er i dag, kan føre til segregering. Den påpeker at spesialpedagogisk kompetanse i høyere grad bør finnes nærmere barnets ordinære tilbud. Nordahl-utvalget kritiserer også dagens spesialpedagogiske organisering som de mener preges av ekskludering og lave forventninger. Utvalget hevder at læringsutbyttet for dem som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning, ikke er tilfredsstillende.

Opplevelse av inkludering for det enkelte barn, eller samfunnets ønske om mangfold?

Inkluderingsbegrepet forstås på ulike måter, også innenfor opplæringsfeltet. Booth, Ainscow & Kingston (2006) hevder at inkludering er en prosess der skoler, lokalsamfunn og beslutningstagere tilstreber å redusere barrierer som hindrer deltagelse og læring for alle elever. Ifølge Arnesen (2012) handler inkludering om at alle skal ha tilgang til samfunns-goder og tilbud av høy kvalitet.

Alle elever, uavhengig av eventuell funksjonsnedsettelse, har rett til å gå på sin nærskole (Opplæringslova, 1998, § 8-1 første avsnitt). Alle kan med utgangspunkt i rettigheten gå på den skolen hvor de har tilhørighet. Bostedsadresse er hyppigst benyttet når det gjelder valg av skole. Det kan være flere årsaker til at foreldre ønsker at barna skal være elever på en annen skole enn nærskolen. Årsaken kan være geografisk plassering, eller ønske om et bestemt språkmiljø, for eksempel et tegnspråkmiljø.

Valg av språkmiljø er en grunn til at foreldre velger Signo skole- og kompetansesenter for sine barn, da faget tegnspråk er et tilbud ved skolen, og ansatte har tegnspråk som et av sine arbeidsspråk. Elevene gis da muligheten til å dele erfaringer, bygge varige vennskap, bli anerkjent som en del av samfunnet og bli savnet når de ikke er der (Allan, referert i Skogdal, 2015, s. 218). Også Haualand (2015, s. 15) argumenterer for flere valgmuligheter av opplæringstilbud for marginaliserte grupper:

Hvis inkludering forstås som en verdi der retten til delta-gelse for alle marginaliserte grupper står sentralt, bør ikke nødvendigvis nærskolen være den eneste tilgjengelige eller betraktes som den ene ideelle løsningen, og det må skapes et mer mangfoldig tilbud som kan ivareta rettighetene og behovene for alle elever.

Læringsmiljø og inkludering i jevnaldergrupper hvor man kan finne venner som er noenlunde like en selv, kan også være med å påvirke valg av opplæringssted. Barn med varige behov for tilrettelegging må gis samme mulighet for valg av skole som andre barn. Inkludering vil også omfatte demokratiske verdier, medvirkning og deltagelse (Arnesen, 2012). Booth mfl. (2006) definerer deltagelse som den prosessen som øker elevenes deltagelse i, og samtidig reduserer ekskludering fra, læreplan, kulturer og samfunn innenfor den lokale skolen. Deltagelse forutsetter flere forhold og sees på som en konkretisering av inkludering (Eilertsen, 2016; Florian, Black-Hawkins & Rouse, 2017; Skogdal, 2015). Den mest innlysende forutsetningen er at det finnes et fellesskap å delta i, og at man har innpass i dette fellesskapet. Dette avhenger av at barnets ressurser eller kulturelle verktøy blir anerkjent.

Inkludering må skapes gjennom en balanse mellom fellesskap og mangfold (Arnesen, 2012). Å verdsette mangfold innebærer å anerkjenne hele variasjonen av barn og unge på opplæringsarenaen. Det innebærer en anerkjennelse av behovet for individualisering og differensierte tiltak. Slike tiltak må imidlertid balanseres opp mot det som forener og samler, understreker Arnesen (2012). Miljøet som helhet må gi rom for forskjellighet. Booth mfl. (2006) understreker også betydningen av mangfold i sin definisjon av inkluderende prosesser, som i deres forståelse innebærer restrukturering av kulturer, retningslinjer og praksiser i skolen slik at disse reflekterer og responderer på forskjelligheten i elevgruppen.

Inkludering er en prosess preget av paradokser og motsetninger. I den pedagogiske hverdagen oppstår det en rekke dilemma og spenninger mellom ideologier, samt mellom teori og praksis. Flere forskere peker på at inkluderende opplæring er under press. Hick, Kershner & Farrell (2009) viser til en økende trend med å fremme «eliteelever», det vil si et økende press for å høyne den akademiske standarden for elevene. Videre beskriver flere (se for eksempel Jelstad

& Holterman, 2012; Kermit, 2018; Nordahl & Hausstätter, 2009) en økende tendens til bruk av segregerende opplæringsformer i skolen, og at denne tendensen øker i takt med et økende krav til elevprestasjoner. Tøssebro & Wendelborg (2014) nevner undervisning utenfor den ordinære klassen og spesialtilbud som eksempler på segregerende opplæringsformer. Tendensen er størst for barn og unge som har intellektuell funksjonsnedsettelse eller sammensatte vansker.

Inkludering kan betraktes også som en dynamisk prosess og kan altså ikke tas for gitt. For å få øye på hva som hindrer inkluderende prosesser, trenger vi å overvåke, analysere og beskrive de sosiale prosessene som foregår i det pedagogiske landskapet. *Læreplanen for norsk skole* (Kunnskapsdepartementet, 2016) og *Rammeplan for barnehager* (Udir, 2017) slår fast at all opplæring skal være inkluderende. Dette innebærer at alle barn og unge, uavhengig av sosial bakgrunn og etnisk, religiøs og språklig tilhørighet, skal møtes med tillit og respekt. Videre bør opplæring organiseres og tilrettelegges slik at alle barn inkluderes. Det betyr at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov når det gjelder organisering, innhold og pedagogikk. Læringsmiljø hvor det faglige og sosiale fellesskapet er utviklende og godt, er et mål på inkluderende opplæring. I noen sammenhenger krever dette målet utstrakt individuell tilrettelegging. I Utdanningsdirektoratet sin definisjon av inkludering er det også et poeng at inkludering ikke skal begrenses til å gjelde utsatte og sårbare grupper og barn med særskilte behov (Overland, 2015).

Ulike opplæringskontekster for barn med varige behov for tilrettelegging

Læring kan forstås blant annet som tilegnelse av kommunikative spilleregler (Säljö, 2001). Individet må tilpasse seg ulike typer sosiale språk som eksisterer i samfunnet. Også innenfor utdanningsinstitusjoner vil slike spilleregler eksistere. Hvordan vi lærer, er et spørsmål om hvordan vi

Miljøet som helhet må gi rom for forskjellighet.

tilegner oss ressurser for å tenke og utføre praktiske prosjekter som er deler av vår kultur og våre omgivelser (Säljö, 2001). Funksjonell deltagelse handler om hvordan individers tenkning samordner seg med begreper brukt i samfunnet. Et sentralt spørsmål for opplæringspraksiser som involverer barn med varige behov for tilrettelegging, er hvilke vilkår barna har for deltagelse i de sosiale sammenhengene. Hva vet vi så om hvordan det står til med disse vilkårene i norske barnehager og skoler?

I vårt arbeid som seniorrådgivere ved Signo skole- og kompetansesenter har vi sett flere eksempler på segregert organisert opplæring. Noen barn med varige behov for tilrettelegging tilbringer deler av, eller nesten hele dagen, i eget opplæringsrom. Andre er i samme opplæringsrom som sine jevnaldrende, men med en-til-en-oppfølgning fra assistent eller pedagog. Vi erfarer at det er relativt vanlig at barn med varige behov for tilrettelegging blir vurdert til å ha stort behov for tett oppfølging av voksne. Den tette voksenoppfølgingen kan i noen tilfeller vanskeliggjøre eller hindre interaksjon barna imellom, og dermed fungere som en barriere for deltagelse i barnefellesskapet (Dolva, Gustavsson, Borell & Hemmingsson, 2011; Eilertsen, 2019). I andre tilfeller opptrer den voksne som en merkompetent samspillspartner, som tilbyr elevene den hjelpen de trenger for å oppnå mestring.

Veiledet deltagelse

Det barn kan greie med hjelp fra andre, det vil si det som ligger i området mellom det barnet kan klare på egen hånd, og det som barnet ikke kan greie, selv med hjelp, kaller Vygotskij (2001) for den proksimale utviklingssonen. Rogoff (2003) bygger på teorien om den proksimale utviklingssonen når hun lanserer sin teori om *guided participation*. Begrepet kan oversettes til veiledet deltagelse. Teorien har fokus på de varierte måtene barn lærer på i sosiokulturelle sammenhenger. Rogoff (ibid.) bruker begrepet veiledet deltagelse for å forklare hvordan den eldre, mer kompetente hjelper de yngre, mindre kompetente til å mestre stadig nye kulturelle aktiviteter og ferdigheter. Den kompetente andre kan være voksne, men også andre barn. Barn utvikler sin intellektuelle forståelse gjennom å høre på forklaringer og motta instruksjoner, men

også ved å observere andre og etterligne det modellene gjør. Forholdet mellom voksne og barn er i Rogoffs (ibid.) perspektiv ikke symmetrisk eller asymmetrisk, men komplementært. Veiledet deltagelse er ikke en bestemt metode til støtte for læring. Forklaringer kan fungere som veiledet deltagelse. Det kan også erting være, som når voksne eller jevnaldrende peker ut et barns misforståelser eller annerledes bruk av redskaper ved å holde barnets atferd opp til evaluering – noen ganger med humor og godvilje, andre ganger uten. Veiledet deltagelse er altså ikke begrenset til å lære sosialt aksepterte ferdigheter og praksiser. Veiledet deltagelse er involvert også når barn er engasjert i interaksjoner hvor de lærer ferdigheter og praksiser som mange betrakter som uhensiktsmessige og uønsket, for eksempel bruk av vold for å løse konflikter. Veiledet deltagelse omfatter også forsøk fra samspillspartnere – og fra barnet selv – på å unngå noen typer læring. Det kan for eksempel dreie seg om å unngå at barnet lærer om smerten som er forbundet ved å ta på noe varmt. For Rogoff (2003) er veiledet deltagelse sentral i tesen om at læring er en prosess av vekslende deltagelse i sosiale aktiviteter. Prosessen involverer at deltagerne tar nye roller og ansvar for det som skjer i samspillet.

Forskere som har sett på barnefellesskapet ut fra et deltagelsesperspektiv (se for eksempel Dolva, Hemmingsson, Gustavsson & Borell, 2010; Eilertsen, 2014, 2019; Hillesøy, Johansson & Ohna, 2014; Ruud, 2010; Ytterhus, 2012), har vist at sosiale interaksjoner i opplæringssettinger kan inneholde både inkluderende og ekskluderende mekanismer. Både Dolva mfl. (2010) og Eilertsen (2014) har vist eksempler på at barn i noen tilfeller legger til rette for at barn med funksjonsnedsettelse kan delta i leken på tross av sin nedsatte funksjonsevne, for eksempel ved å tilpasse reglene i leken slik at barnet med nedsatt funksjon får til å overholde reglene. I Rogoffs (2003) perspektiv er denne tilretteleggingen en form for veiledet deltagelse. Deltagelse i barnefellesskapet ser ut til å forutsette en slags inngangsbillett. Hva denne billetten består i, varierer med barnas alder, og i de ulike kontekstene. Ytterhus (2012) sin forskning peker på at et kriterium for medlemskap i barnefellesskapet er at barnet oppfatter og forstår nyansene i den varierte bruken av semiotiske tegn i de ulike gruppene

barna inngår i. Barn med kognitive begrensninger kan ha vansker med denne forståelsen. Det gruppen definerer som feil bruk av kulturelle verktøy, for eksempel avvikende bruk av mobiltelefonen, kan føre til ekskludering i fellesskapet. Økt kunnskap om hvilke vilkår for deltagelse barn med varige behov for tilrettelegging har behov for, gir muligheter for økt deltagelse.

Deltager som «gjest» eller «medlem»

Begrepet inkludering kan ha mange nyanser. Hva som forstås og oppleves som inkludering, kan være avhengig både av personlige og kulturelle forutsetninger og behov. Anerkjennelse og deltagelse er viktige momenter for inkluderende opplæring. Antia, Stinson & Gaustad (2002) skisserer opp to ytterpunkter for deltagelse. Det ene betegnes som «visitorship» – som er når man er deltagende som en gjest og ikke reelt inkludert. Dette er gjerne i sammenhenger der barnet er avhengig av voksen støtte og nærhet. Den andre ytterligheten betegnes som «membership», som er når man er en anerkjent deltager, med de samme rettigheter og plikter som de andre. Det å være en anerkjent deltager kan også omfatte en forståelse av å være anerkjent fordi man er noe og representerer noe for andre, i et solidarisk fellesskap (Kermit, referert i Kermit, Tharaldsteen, Haugen & Wendelborg, 2014).

Noen barn trenger støtte av voksne for å oppnå å være en anerkjent deltager. Ved å opparbeide partnerkompetanse, som innebærer at partneren gir barnet en opplevelse av å mestre (Nafstad & Rødbroe, 2013), kan partneren hjelpe barnet til å minske avstanden mellom det barnet kan akkurat nå, og det neste målet barnet selv kan klare (Vygotskij, 2001). Partnerkompetanse handler også om affektiv inntoning (Stern, 2003), om hvordan man toner seg inn på den andre følelsesmessig blant annet for å sjekke ut hva som trengs av hjelp og støtte. Partneren bør kunne regulere nærhet og avstand til barnet slik at partneren er nær nok til å forstå og bistå barnet, men også kunne være på tilstrekkelig avstand slik at barnet får mulighet til å handle selvstendig. Det er i dialog og samspill kompetansen utvikles (Nafstad & Rødbroe, 2013). Ved å utvikle en relasjon til hverandre; et forhold som Buber (2008) kaller et *jeg-du*-forhold opparbeides en personlig

forståelse og tillit. «Denne personlige relasjonen blir til og utvikles i et komplekst samspill mellom kropp og sjel, syn og hørsel, følelser og fantasier, tanker og taushet, og ikke minst: ord og handlinger» (Engedal, 2013, s. 39). For barn som trenger støtte og hjelp til å bli anerkjente deltagere i fellesskapet, er veiledet deltagelse og partnerkompetanse avgjørende.

Eksempler fra inkluderende opplæringspraksiser

Under følger tre eksempler fra våre arbeidshverdager. Eksempelene er observert under våre konsultasjoner, skrevet ned i etterkant, analysert og anonymisert.

Det første eksemplet, fra en barnehage, beskriver hvordan en voksen legger til rette for at et barn med omfattende bevegelsesvansker kan bli en anerkjent deltager.

Ole er fem år. Han har to cochleaimplantater (CI), og har cerebral parese med mye spasmer. Han kan ikke forflytte seg alene og har lite ekspressivt språk. Han bruker alternativ og supplerende kommunikasjon etter barnehage-lovens § 19 (2005). Observasjonen foregår på lekerommet i barnehagen. Lise og Rolf har bygd ei hytte på golvet med et telt som tak. De lager mat med klosser og diverse «mat-leker». De er under samme tak, men utfører forskjellige oppgaver. Rolf løper til og fra og henter forskjellige ting, samtidig som han lager og smaker på mat. Lise sitter mer i ro. Begge snakker høyt om det de holder på med, og de forhandler seg imellom om hva de lager, og hvordan det smaker. Ole og en voksen er i naborommet. Den voksne spør Ole hvor han vil leke. Oles blikk vender seg mot hytta der de to andre barna leker. Hun spør Lise og Rolf om Ole kan være med på leken. Lise og Rolf svarer ja og rydder plass på golvet. Ole legges på golvet med hodet inne i hytta. Lise og Rolf fortsetter å lage mat og prate sammen. De involverer umiddelbart Ole i samtalen. Ole får smake, og han følger dem med øynene. Lise prøver å feste ei skje i hånda hans, mens hun uten å stoppe leken spør om hjelp fra den voksne. Ole smiler, han gjør bevegelser med hodet og kroppen som viser at han er med i leken. Han ser etter de andre. Han har glimt i øyet. Han ler høyt når jenta mister en lekepizzas midt i ansiktet hans. Det smitter over på Lise og Rolf, og alle tre ler hjertelig. Lise og Rolf krabber rundt og over Ole og henvender seg jevnlig til ham, og de venter på respons fra ham.

De tre barna er i en lek sammen, og har dermed en relasjon til hverandre. Relasjonen mellom de tre barna i eksemplet virker å være godt forankret. De kjenner hverandre fra ulike situasjoner. Fordi de går i samme barnehage, deltar de i aktiviteter som gir dem mange felles opplevelser og erfaringer. De har erfaringer med at det går an å leke sammen, selv om de har ulike kroppslige og kommunikative forutsetninger. Barna er fysisk nær hverandre. De har kroppskontakt og de anerkjenner hverandres uttrykk. De får tilgang til opplevelser gjennom den kroppslige kontakten. Når lekepizzan faller i ansiktet til Ole og han begynner å le, smitter dette umiddelbart over på Lise og Rolf. Latter varmer og gir energi, og det sies også at latter får sjenanse og prestasjonsangst til å forsvinne (Bakken, 1998, s. 122). Det er ofte når uventete ting skjer, eller når man gjør ting sammen, at latteren løsner. Ved å bli anerkjent som deltager i en sammenheng utløses positivitet og glede. Barna i eksemplet virker å ha et naturlig forhold til hverandre og til leksituasjonen. De har en utvungen tilnærming til hverandre som kan gi opplevelse av å delta i en meningsfull sammenheng. Forholdet barna imellom er et eksempel på det Buber (2008) kaller en *jeg-og-du*-relasjon til hverandre. Ole i eksempelet over trenger veiledet deltagelse (Rogoff, 2003) fra en voksen som er nær når det trengs, men som ikke er påtrengende. Han trenger hjelp til å skaffe oversikt. I denne dialogen og dette samspillet opparbeides partnerkompetanse, som er viktig for at Ole får delta i leken med andre barn.

Fellesskap og språkkode

Et fellesskap kan fungere utviklende og inkluderende om vi anerkjenner at alle har noe å lære av hverandre. Når man blir betraktet som likeverdig og deltagende, blir det også lettere å påvirke omgivelsene. Deltagelse forutsetter ofte at man har den rette inngangsbilletten til å bli betraktet som likeverdig (Arnesen, 2012). Dette kan utvikles ved å ha strategier som inkluderer strukturerte og forutsigbare aktiviteter, samt ved å opparbeide felles forståelse av reglene i aktiviteter og sosiale sammenhenger, noe som igjen fremmer vennskap elevene mellom (Frønes, 2006). Ved å anerkjenne og utvikle felles kommunikasjon og språk gir man den enkelte en mulighet til å bidra i kommunika-

sjonen. Ved å gjøre noe sammen og bygge opp felles fokus og felles forståelse dannes det et grunnlag for å bli kjent med hverandre. En studie av barn som bruker alternativ og supplerende kommunikasjon med deres jevnaldrende (Østvik, Balandin & Ytterhus, 2018) antyder at delte opplevelser og erfaringer gir noe å kommunisere om i etterkant. Dette er med på å utvikle fellesskap. Det neste eksemplet viser deltagelsesmulighetene som kan oppstå ved at hele gruppen lærer en felles kommunikasjonskode.

Trine går i åttende klasse på en spesialavdeling knyttet opp mot en barne- og ungdomsskole. Trine har Downs syndrom, har hørselsnedsettelse og bruker to CI. Hun har tegnspråk som førstespråk. Trine har det meste av undervisningen i spesialavdelingen, men har også noen timer i uka sammen med klassetrinnet hun følger. Hun går i ei gruppe med fem andre jenter som også trenger mye individuell tilrettelegging i løpet av dagen. Gruppen har en del felles undervisning. Det vektlegges å bruke tegn i undervisningen. De andre jentene er nysgjerrige på tegnspråk og bruker mye tegn i sin kommunikasjon, både med Trine og med hverandre. Et par av jentene virker ekstra opptatt av å få med Trine i alle sammenhenger. De går foran henne, søker blikket hennes og snakker med stemme og tegn for å få hennes oppmerksomhet, før de begynner å løse oppgavene de har fått tildelt. Trine trenger av og til litt lengre tid enn de andre for å oppfatte og svare på spørsmål, men de andre venter på henne og tilbyr ofte hjelp. I en undervisningstime sammen med Klara er det matematikk på planen. De to jentene sitter på hver sin stol, og lærer har lagt kort med tall og mengder på et bord i litt avstand fra dem. Annenhver gang kaster de store terninger på golvet, og skal løse mattestykker og finne de riktige kortene på bordet. Dette mestrer Trine raskt, og hun hjelper Klara hvis hun står fast. Etterpå får de et stort puslespill hver. Dette plundrer Trine litt med, og da hjelper Klara henne.

Det virker som om lærerne har fått til et inkluderende fellesskap fordi de har lagt til rette for at alle får en viss opplæring i tegnspråk. Lærerne oppfordrer jentene til å kommunisere med hverandre i løpet av dagen, både i timer og i pauser. Dette er med på å styrke fellesskapet blant elevene, noe som støttes av studien til Østvik mfl. (2018). Skolen i eksempelet legger også vekt på å fremheve den enkeltes

styrker slik at alle opplever å være god til noe. Med dette har de klart å skape et miljø der elevene synes å anerkjenne og ha noe å lære av hverandre.

Mulighet til å gi og motta i gruppe

Inkluderende opplæring vil innebære å tilpasse læringsmiljøet slik at hvert enkelt barn får videreutvikle sine evner og ferdigheter. I noen tilfeller kan tilrettelegging for deltagelse være krevende. Læringsmiljøene består av barn og voksne i et sosialt fellesskap. I dette fellesskapet må barna få muligheten til å oppleve mestring og læring som motiverer. Det tredje eksempelet viser en situasjon med elev og lærer hvor målet er at eleven får økt kunnskap som igjen kan føre til økt deltagelse i gruppen.

Elly er 10 år og går på en kommunal skole som gir opplæring i og på tegnspråk. Hun har Downs syndrom og nedsatt hørsel. Hun har CI på ett øre og høreapparat på det andre øret. Observasjonen er fra eneundervisning som har som mål å forberede Elly til fremlegg av en fortelling i gruppe med andre tegnspråklige elever. Temaet i undervisningen er lokalisasjon, som vil si at tegn for både konkrete og abstrakte begreper plasseres på bestemte steder i forhold til hverandre. Lærer og Elly sitter ved siden av hverandre, slik at de har samme perspektiv. Oppgaven i undervisningstimen er å konstruere en historie med bruk av plasseringene høyre, venstre, oppe og nede. Det er rom for humor i undervisningen, slik at Elly underveis blir motivert for å formidle ulike plasseringer. Neste økt er fremlegg av historien som inneholder lokalisasjon i gruppen med andre elever, som har undervisning i og på tegnspråk. Elevene har forberedt hver sine historier. Elly legger frem sin historie og får tilbakemeldinger på denne på lik linje med de andre elevene. Under fremlegget tar Elly i bruk lokalisasjon som hun hadde øvd på i enetimen.

Dette eksemplet viser til en situasjon hvor Elly i løpet av første økten har fått mer kompetanse på enkelttegn og bruk av tegnrømmet, slik at hun kan bruke sine ferdigheter i gruppe sammen med andre elever som også har rettigheter etter opplæringsloven (1998, § 2-6). De andre elevene hadde også forberedt seg på å legge frem fortellinger. Målet med gruppeundervisningen var å gi hverandre konstruktiv kritikk. Elly både ga og fikk positive og negative tilbakemeldinger, noe som igjen økte hennes forståelse og opplevelse av deltagelse i en gruppe som bruker samme språk som henne. Eneundervisningen i eksemplet la grunnlaget for Ellys mestring og deltagelse i gruppeundervisningen.

Drøfting

I debatten om opplæring for barn og unge med varige behov for tilrettelegging finnes det gode argumenter både for inkluderende opplæring og for segregert organisert undervisning. Fagfeltet har blitt styrket gjennom fornyelser og endringer som har gjenspeilt endringene i samfunnet for øvrig. Gjennomføring av inkluderende opplæring og spesialpedagogisk praksis vil kunne være krevende for personalet i barnehage og bostedsskole, da de ulike kommunene og fylkeskommunene har ansatte med ulik kompetanse. God kvalitet i opplæring av barn med døvblindhet eller nedsatt hørsel i kombinasjon med ulike funksjonsnedsettelse krever både bred spesialpedagogisk kompetanse og kompetanse i de ulike kommunikasjonsformene og språkene barna benytter. Sakkyndige vurderinger som er laget med tanke på å ivareta barnas rettigheter, vil kunne bidra til å dokumentere behovet både på individ- og systemnivå uavhengig av hvilken kommune barnet bor i, foreldrenes ressurser og hvilke vansker barnet har. Den pedagogiske praksisen i det spesialpedagogiske fagfeltet vil nødvendigvis være personavhengig, og didaktisk

Økt samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger er viktig.

Det bør tilstrebes høyere andel av pedagoger med ulik spesialpedagogisk kompetanse.

frihet er ingen bekymring så lenge behovet og rettighetene dokumenteres.

Ifølge Simonsen (2018) har historien lært oss at kommunene og fylkeskommunene ikke makter å etablere den nødvendige kompetansen for dem som har varige behov for tilrettelegging. Forslagene i Nordahl-rapporten (Nordahl, 2018) vil medføre økt behov for oppfølging, veiledning og støtte til barnehager og skoler i deres arbeid med spesialpedagogisk hjelp og undervisning. Det finnes mange faglige og dyktige pedagoger i kommunene, men det å møte barnas tilpasningsbehov i ordinære tilbud utfordrer skolenes pedagogiske kompetanse og øker behovet for spesialpedagogisk kompetanse, for eksempel kunnskap om atypisk kommunikasjon. Vi har ofte sett at barnehager og skoler i ulike kommuner har et stort engasjement for å ansette faglig kvalifisert personale, men at de ikke lykkes med å få søkere med relevant kompetanse. På bakgrunn

av disse erfaringene vil behovet for et fagmiljø med spisskompetanse i spesialpedagogikk, tegnspråk og alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) være til stede. Det bør tilstrebes høyere andel av pedagoger med ulik spesialpedagogisk kompetanse med motivasjon for å jobbe med elever med varige behov for tilrettelegging. Økt samarbeid mellom allmennpedagoger og spesialpedagoger er også viktig, slik at det kan gis bedre differensiert tilgang på opplæring som vil kunne gjelde for alle barn. På den måten vil også barna få mer kjennskap til hverandres likheter og forskjeller. Det vil være nødvendig med tid til samarbeid, drøftinger og rolleavklaringer for de ulike profesjonene hvor felles mål er å gi best mulig opplæring til det enkelte barn, i store grupper og i mindre grupper.

Opplæring på ulike arenaer handler om likestilling, likeverd og sosial rettferdighet på tvers av forskjeller basert på for eksempel funksjonsevne og språk. Utført på en god



måte trenger ikke undervisningen bli segregerende eller stigmatiserende. Av grunner vi har nevnt tidligere, velger noen foreldre skoler som ikke er barnas nærscole, men hvor undervisningen er spesielt tilrettelagt for de funksjonsnedsettelsene barna har. I den sammenheng kan det for eksempel være felles språk som gir mulighet for deltagelse i og tilhørighet til barnefellesskapet. Elevene gis mulighet til å knytte vennskap og tilhørighet i grupper med medelever som har samme behov som de selv har. Ved å få mulighet til å være aktiv deltager i grupper på skolen kan elevene opparbeide seg sosial og faglig kompetanse. Kompetansen er vesentlig for å kunne bli en aktiv medborger.

Oppsummering og avsluttende kommentarer

Artikkelen tar utgangspunkt i sosiokulturelle teorier om hvordan barn tilegner seg kunnskap og formes av deltagelse i sosiokulturelle sammenhenger, og hvordan de tar i bruk de redskapene som kulturen stiller til disposisjon. Individ og samfunn sees på som gjensidig avhengige av hverandre (Säljö, 2001). Blant disse kulturelle redskapene har språket en særlig posisjon.

Deltagelse er et annet begrep som er drøftet. I den forbindelse løftet vi frem veiledet deltagelse. I lys av denne teorien læres både inkluderende og ekskluderende mekanismer ved at barn og unge deltar i sosiale praksiser og blir veiledet av merkompetente aktører.

I debatten om spesialundervisningen er det fremmet et ønske om at fagkunnskapen skal finnes nærmere barn og elever. Vi er positive til en melding til Stortinget som har som mål å øke kvaliteten på opplæringen. Samfunnsansvaret er først og fremst å få til inkluderende opplæring hvor barnehager og skoler tilstreber å redusere barrierer som hindrer deltagelse og utvikling. Uavhengig av hvor barna får opplæring, vil vi fremheve viktigheten av at det finnes fagmiljø med spisskompetanse, slik at fylkeskommuner og kommuner kan søke om nødvendig faglig bistand til kompetanseheving.



Ann Karin J. Grimholt arbeider som seniorrådgiver ved Signo kompetansesenter. Hun har en mastergrad i spesialpedagogikk med audiopedagogikk og tegnspråk i fagkretsen. Hun har tidligere arbeidet i ulike stillinger ved Signo skole- og kompetansesenter og som fylkesaudiopedagog i Vestfold.



Bjørn Rasmussen Hinze arbeider som seniorrådgiver ved Signo kompetansesenter. Hun er utdannet barnehagelærer med mastergrad i barnehagepedagogikk fra Høgskolen i Oslo. Hun har tidligere jobberfaring fra barnehager og kommunal barnehage- og skoleadministrasjon.



Lill-Johanne Eilertsen arbeider som seniorrådgiver ved Signo kompetansesenter og som førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun er barnehagelærer med doktorgrad i spesialpedagogikk. Hun har tidligere jobberfaring som lærer i barneskolen og i PP-tjenesten.

REFERANSER

- ANTIA, S.D., STINSON, M.S., GAUSTAD, M.G. (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), s. 214–229. doi: 10.1093/deafed/7.3.214
- ARNESSEN, A.-L. (2012). Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser – en innledning. I: A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering* (s. 13–33). Oslo: Universitetsforlaget.
- BAKKEN, S.J. (1998). *Når gleden er målet*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- BARNEHAGELOVEN. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- BOOTH, T., AINSCOW, M. & KINGSTON, D. (2006). Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare. Hentet fra: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>
- BUBER, M. (2008). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis Förlag.
- DOLVA, A.S., GUSTAVSSON, A., BORELL, L. & HEMMINGSSON, H. (2011). Facilitating peer interaction – support to children with Down syndrome in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), s. 201–213. doi: 10.1080/08856257.2011.563607
- DOLVA, A.S., HEMMINGSSON, H., GUSTAVSSON, A. & BORELL, L. (2010). Children with Down syndrome in mainstream schools: Peer interaction in activities. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), s. 283–294. doi: 10.1080/08856257.2010.492941
- EILERTSEN, L.-J. (2014). Gjennom samhandlingsformater dannes betingelser for deltagelse: Om interaksjon mellom barn med og uten funksjonsnedsettelse. *Spesialpedagogikk*, 79(8), s. 53–70.

- EILERTSEN, L.-J.** (2016). Deltakelse i barnefellesskap mellom barn med og uten sammensatte vansker, der hørselsnedsettelse inngår (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- EILERTSEN, L.-J.** (2019). Kombinerte vansker – en utfordring for deltakelse? I: S.E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel: Læring i fellesskap* (s. 66–86). Oslo: Gyldendal.
- ENGEDAL, L.G.** (2013). I begynnelsen er relasjonen. I: L.G. Engedal, B.L. Persson & E. Torp (Red.), *Trygge rom* (s. 39–60). Oslo: Verbum.
- FLORIAN, L., BLACK-HAWKINS, K. & ROUSE, M.** (2017). *Achievement and Inclusion in Schools* (2 utg.). New York: Routledge.
- FRØNES, I.** (2006). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HAUALAND, H.** (2015). Grunnskole for tegnspråklige elever. *Fafo-notat 2015:01*. Oslo: Fafo.
- HICK, P., KERSHNER, R. & FARRELL, P.T.** (2009). *Psychology for-Inclusive Education: New Directions in Theory and Practice*. New York: Routledge.
- HILLESØY, S., JOHANSSON, E. & OHNA, S.E.** (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(4), s. 1–21. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/575>
- HJELMERVIK, E.** (2008). Tolkning for barn i skolen. I: N. Garm, A.L. Hansen & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel – språk og kommunikasjon* (s. 91–98). Trondheim: Møller kompetansesenter, Statped.
- JELSTAD, J. & HOLTERMAN, S.** (2012). Den ekskluderende skolen. *Utdanning*, nr. 15, s. 12–19.
- JENSSEN, E.S. & LILLEJORD, S.** (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvorfor-tilpasset-opplaring-er-sa-vanskelig2/>
- KERMIT, P.** (2018). *Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole*. Trondheim, Oslo: NTNU Samfunnsforskning og Hørselshemmedes landsforbund.
- KERMIT, P., THARALDSTEEN, A.M., HAUGEN, G.M.D. & WENDEL-BORG, C.** (2014). *En av flokken?: Inkludering og ungdom med sanse- og funksjonsvansker*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- MELD. ST. NR. 31** (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000ddpdfs.pdf>
- NAFSTAD, A.V. & RØDBROE, I.B.** (2013). *Kommunikative relationer: Innsatser der skaber kommunikation med mennesker med medfødt døvblindhed*. Aalborg: Materialecenteret.
- NORDAHL, T.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER, R.S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- NOU 2015: 8.** (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2016: 17.** (2016). *På lik linje*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- OHNA, S.E. & SIMONSEN, E.** (Red.). (2019). *Barn med nedsatt hørsel*. Oslo: Gyldendal.
- OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- OVERLAND, T.** (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- ROGOFF, B.** (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- RUUD, E.B.** (2010). Barn som blir avvist og ignorert i lek. *Spesialpedagogikk*, nr. 10, s. 37–49.
- SIMONSEN, E.** (2018). Ekspertutvalget har glemt de viktigste tiltakene. Hentet fra: <https://spesialundervisning.nu/?s=eva+simonsen>.
- SKOGDAL, S.** (2015). Mulighetsbetingelser for deltakelse og kommunikasjon i skolen. I: K.-A. B. Næss & A.V. Karlsen (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 217–238). Bergen: Fagbokforlaget.
- STERN, D.N.** (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SÄLJÖ, R.** (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- TØSSEBRO, J. & WENDELBOG, C.** (Red.). (2014). *Oppvekst med funksjonshemming*. Oslo: Gyldendal.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- UNESCO.** (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- VYGOTSKIJ, L.S.** (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal.
- YTTERHUS, B.** (2012). Everyday Segregation Amongst Disabled Children and Their Peers: A Qualitative Longitudinal Study in Norway. *Children & Society*, 26(3), s. 203–213. Doi: 10.1111/j.1099-0860.2012.00433.x
- ØSTVIK, J., BALANDIN, S. & YTTERHUS, B.** (2018). Interactional facilitators and barriers to social relationships between students who use AAC and fellow students. *Society, Health & Vulnerability*, 9(1). Doi: 10.1080/20021518.2018.1438692



Noen refleksjoner rundt bruken av Logos som diagnostiseringsverktøy

Hvert år får mange nye elever en dysleksidiagnose basert på resultater av Logos. Hvor mye kan man stole på at diagnosen er riktig? Kan en lav skår på deltestene skyldes andre forhold? Artikkelforfatteren drøfter her noen faktorer som kan påvirke resultatene og dermed bidra til en feilaktig diagnose.

AV ANN-CARIN HALVORSEN BERG

Jeg er utdannet nevrosynspedagog etter først å ha tatt en mastergrad i spesialpedagogikk. I forbindelse med mastergraden ble jeg sertifisert i å bruke Logos som et diagnostiseringsverktøy for å avdekke om elever har dysleksi. For ca. ett år siden gikk et stort ønske i oppfyllelse. Da begynte jeg å bruke Logos som en del av kartleggingen av elever med lese- og skrivevansker. Før den tid hadde jeg kartlagt elever ved bruk av blant annet Aston Index, Språk 6–16 og STAS. Jeg opplever imidlertid at det ofte er et sprik mellom hva disse testene og Logos viser og konkluderer med. Hva kan det skyldes? Og hvilke av testene skal man tro på i vurderingen om en elev har dysleksi?

Logos

Logos er en normert PC-basert diagnostisk test. Hensikten med testen er å diagnostisere lesevanskene nøyaktig. Programmet gir også anbefalinger om tiltak som kan igangsettes (Lesesenteret, 2017a). Det er laget et eget skjema der det skal krysses av for primære og sekundære indikatorer – samt andre indikatorer på dysleksi. Vanskene grupperes i «betydelige vansker», «moderate vansker» og «ikke vansker».

I klassifiseringen skal det tas hensyn til både «persentilet for korrekthet», «persentilet for tidsbruk» og «effektivitetspersentilet». Dersom testpersonen skårer under persentil

15 på en av de tre, skal resultatet skåres som «betydelige vansker». Primære indikatorer er 1) vansker med leseflyten, 2) vansker med ordidentifikasjon, 3) vansker med fonologisk lesing, 4) vansker med ortografisk lesing, 5) vansker med fonemisk bevissthet (gjelder kun 6.–10. trinn samt voksne) og 6) dårlig rettskrivingsferdighet (Logometrica, u.å.).

Definisjoner

Ordvansker

Dysleksi kommer av ordene «dys» og «lexia» som betyr vansker med ord (Logometrica, 2019). Ordvansker generelt kan vises i form av

- vansker med å forstå hva ord og setninger betyr, få med seg beskjeder (forståelsesvansker)
- vansker med bøyning av ord, vansker med å fortelle noe (produksjonsvansker)
- vansker med lydsystemet; opphopning av erstatningslyder, utelatelser (fonologiske vansker)
- vansker med å bruke språket korrekt i sosiale sammenhenger; gi og ta tur, lytte og være i dialog (pragmatiske vansker) (Lesesenteret, 2017b)
- vansker med å lese og skrive

Språklige utfordringer kan skyldes mange forhold.

De kan skyldes

- ulike former for språk- og taleforstyrrelser knyttet til skader eller sykdommer i hjernens
- språkområder (Norsk Helseinformatikk, 2017)
- biologiske forhold som strukturelle avvik i hjernen, dårlig korttids- og langtidshukommelse, mangelfullt ordforråd, oppmerksomhetsvansker og synsvansker (Rygvdal, 2008a)
- hørselshemming, miljømessige og emosjonelle faktorer (Rygvdal, 2008b)

Dysleksi

Dysleksi er en spesifikk lese- og skrivevanske. Hvordan selve dysleksibegrepet skal forstås, er det mange meninger om, og det finnes ingen vitenskapelig definisjon på hva dysleksi er (Rongved, 2015). Dysleksi Norge skriver på sin nettside at dysleksi er en spesifikk vanske som skyldes problemer med språkets lyder (fonologi) (Dysleksi Norge, u.d.). Innen nyere

dysleksiforskning defineres dysleksi som svikt i det fonologiske systemet (Høien, 2008b). I standardiseringen av Logos settes en dysleksidiagnose ut fra tre følgende kriterier: dårlig avkoding, fonologiske vansker og normal lytteforståelse. I håndboken til Logos sier Høien at dysleksibegrepet har en undergruppe, og det er de med visuell dysleksi (Høien, 2008 a, s. 57). Hans-Jørgen Gjessing (Gjessing, 1978, s. 48) viser til en dysleksimodell der også emosjonell dysleksi og pedagogisk dysleksi er to av kategoriene.

Kan lav skår på Logos-deltester skyldes andre vansker enn dysleksi?

Jeg mener at Logos viser hva elever kan klare å lese når de leser tekster på en PC-skjerm. Dette er ikke nødvendigvis det samme som når de leser tekster på papir. Forskning viser at leseforståelsen er bedre på papir. Forskjellen er større i lengre tekster (Tønset, 2018). Forskning viser også at svake elever leser dårligere på skjerm (Halsan & Reilstad, 2013). Arbeidstilsynet (Arbeidstilsynet, u.d.) viser i sin veileder til individuelle forhold man bør ta hensyn til ved bruk av dataskjerm i arbeidet. Det er blant annet lysforhold, lysstyrken / kontrasten mellom tegnene og bakgrunnen, avstanden til skjermen og mulig gjenskinn på skjermen. Jeg mener at dette er forhold som vil kunne påvirke resultatet fra kartleggingen og vil kunne gi feil indikasjoner på en dysleksidiagnose.

Selv om vi lever i en skolehverdag da lesing og skriving på PC og nettbrett utgjør mer og mer av arbeidet, så er det ikke alle elever som er komfortable med å lese tekster på PC. Dette er noe jeg selv har erfart, og som vil kunne påvirke resultatet av kartleggingen. Ved å skue til dysleksimodellen Gjessing refererer til, så mener jeg resultatet kan bli en «emosjonell dysleksi», et begrep som er lite brukt i dag.

I mange av deltestene hører elevene en stemme fra programmet. Den kommer enten gjennom PC-ens egen høyttaler eller hodetelefoner. Jeg mener at den stemmen som er valgt, kan være vanskelig for noen barn å forstå på grunn av dialektforskjeller. I tillegg mener jeg at det er helt annerledes å høre en stemme fra en datamaskin enn det er fra et menneske som sitter like ved deg, en stemme fra et menneske man har fått en relasjon til. Dette er forhold som jeg også mener vil kunne påvirke resultatene.

I noen av deltestene i alle tre oppgavesettene skal eleven avgi svaret sitt ved å trykke på m-tasten og z-tasten. Her er det mye å tenke på og fort gjort å glemme seg bort, noe som vil påvirke det endelige resultatet av kartleggingen. Om eleven gjør feil, er det vanskelig å få rettet det opp. Testleder har imidlertid mulighet for å notere mulige feilkilder for å ta dette med i den endelige vurderingen av resultatene

Visuelle/fonologiske deltester

Ifølge Høien & Lundbergs ordavkodingsmodell (Høien, 2008a, s. 15) starter all lesing med en visuell analyse etterfulgt av bokstavgjenkjenning, segmentinndeling og ortografisk ordgjenkjenning. Lydsystemet, fonologien, er det sjette nivået man kommer til ved lesing.

I oppgavesett 1 og 2 er fire av fem av primære indikatorer knyttet til visuelle forhold. Ifølge Logos skal elever der persentilet for korrekthet er under 15, komme i kategoriene «betydelige vansker». Om dette gjelder tre av indikatorene, vil eleven sannsynligvis få en dysleksidiagnose. Er dette riktig?

En grunn til at mange barn og voksne har utfordringer knyttet til lesing og skriving, er at de ikke har et funksjonelt syn. Forskning viser at mange elever som har fått en dysleksi- eller ADHD-diagnose i virkeligheten har en form for synsvanske (Vareberg, 2012).

Gunvor Wilhelmsen (2012) skriver i en forskningsrapport i kapittelet «Gir synsvansker som ikke klassifiseres etter ICD-10 behov for tiltak» at mellom 22 og 24 prosent av barna mellom 6 og 17 år har en form for synsvanske. At tallet er høyt, er noe jeg selv har erfart gjennom mitt arbeid. Ved å ha testet synsstyrken, samsynet og blikkbevegelsene og observert hvordan elever leser, har jeg erfart at mange barn har ulike grader av visuelle utfordringer. Tunstad (2010) skriver i en artikkel at dårlig fungerende mangoceller som sitter på netthinnen, kan være årsaken til at mange har lærevansker. Dette er alle forhold jeg mener vil kunne påvirke resultatet i flere av deltestene i Logos.

En SINTEF-rapport skrevet av Jan Heim (Heim, 2004, s. 20) viser at det er signifikante sammenhenger mellom leseprestasjoner og variabler som er knyttet til bruk av øynene på nært hold. Mange barn har synsplager, problemer med øyemotorikk og konvergens og akkommodasjon. Heim

viser også til en tysk studie der man fant en sammenheng mellom leseproblemer og akkommodasjonsvansker. I SINTEF-rapporten anbefales det at barn med lesevansker og eventuelt plager med synet ved lesing gjennomgår en grundig synsundersøkelse. Om briller, synstrening eller andre synsrelaterte tiltak ikke fører til en bedring, kan man lettere konkludere med at lese- og/eller skriveproblemene ikke er synsrelaterte.

Mange barn blander bokstaver, deriblant b og d. Noen klarer ikke å se forskjell på a og å, mens æ og ø også kan være vanskelig for noen. De opplever at bokstaver og ord flyter inn i hverandre. Dette kan skyldes svak synsstyrke og/eller nedsatt kontrastfølsomhet (Wilhelmsen, 2003), forhold ved selve øyet, såkalte fremre synsskader. Det kan også skyldes bakre synsskader (Berg, 2018), i form av svikt i det visuelle bearbeidingsystemet som gir seg utslag i persepsjonsvansker. Forskere drøfter om vansker med å benevne blant annet d og p riktig kan skyldes en utviklingsmessig dysfunksjon av parietal cortex eller en anomali i lillehjernens funksjon (Rüsseler, Scholz, Jordan & Quaiser-Pohl, 2009).

Rettskrivingsferdighet

Den sjette primære indikatoren på dysleksi i Logos er dårlig rettskrivingsferdighet. Jeg har erfart at noen elever kan blande ø og å når de skriver, at de for eksempel skriver håne når de får beskjed om å skrive høne. De hører ikke / oppfatter ikke lyden som jeg sier med tydelig stemme, og skriver feil. En fonologisk vanske? Etter det jeg kan se, så finnes det ikke ord med ø i seg i diktaten i oppgavesett 2.

Dårlig rettskrivingsferdighet kan skyldes fonologiske vansker. Det kan også skyldes andre forhold som gjør at eleven ikke får den skrivetreningen som er nødvendig for å kunne oppnå en god ortografisk kunnskap. Det kan være motoriske faktorer som kan være til hinder, mangelfull/feil opplæring eller at eleven er i et miljø der skriving ikke er en del av hverdagen (Rygvdal, 2008a, s. 47–48).

Tid

Tid er en viktig faktor i Logos, der både persentilet for tidsbruk og persentilet for effektivitet er med i vurderingen av elevens vansker. I noen av deltestene er tiden veldig

Det må også vurderes andre forhold ved elevens utvikling før det settes en eventuell dysleksidiagnose.



knapp. I oppgavesett 1, deltest 5, ortografisk lesing, står det i instruksjonen at oppgaven inneholder mange «blinkeord». Hva er det som blir målt? Etter at ordet og dets betydning er gjenkjent, foregår det ifølge ordavkodingsmodellen en fonologisk gjenkalling (Høien, 2008a). Ut ifra oppfatningen om at dysleksi er en fonologisk vanske, så oppleves det riktig å måle leseferdigheten på tid, men på hvilken tid, og kan en eventuell lav skåre her skyldes andre forhold enn utfordringer knyttet til den fonologiske gjenkjenningen? I *Logos Nytt* nr. 14 har Ingjerd Høien-Tengesdal (Høien-Tengesdal, u.å.) skrevet en artikkel med tittelen «Generelle prosesseringsvansker eller avkodingsvansker? Tolkning av tidsverdier i Logos». Hun skriver her at man bør gjennomføre deltestene Muntlig reaksjonstid og Manuell reaksjonstid først i testforløpet for å danne seg

et bilde av elevens normale responstid. Dette opplever jeg som svært viktig, da vi vet at sen reaksjonstid og utførelsestid kan indikere at det kan dreie seg om andre vansker.

Hva skal vi velge?

Innledningsvis viste jeg til at det ofte kan forekomme et sprik mellom resultatene fra Aston Index, Språk 6–16, STAS og Logos. Dette er testverktøy som alle har til hensikt å si noe om hvor i lese- og skriveprosessen utfordringen ligger, og om det eventuelt er grunnlag for å fastsette en dysleksidiagnose. Høien-Tengesdal (Høien-Tengesdal, u.å.) skriver i den allerede nevnte artikkelen i *Logos Nytt* nr. 14 at en dysleksiutredning omfatter mer enn vurdering av testprotokollene i Logos. Det betyr at det også må vurderes andre forhold ved elevens utvikling før det settes en eventuell

dysleksidiagnose. Derfor er det viktig at også andre kartleggingsmetoder benyttes for å kunne få et bredest og riktigst mulig bilde av mulige årsaker til elevens lese- og skrivevansker. Det kan også til og med hende at eleven har dysleksi selv om det ikke gir seg utslag på noen av deltestene til Logos?

Jeg er ikke negativ til bruken av Logos i utredningsarbeidet. Det jeg ønsker å formidle, er at man bør være klar over at Logos har en del svakheter. I utredningsarbeidet bør man i tillegg til Logos bruke andre kartleggingsverktøy for så å foreta en helhetlig vurdering før det eventuelt settes en dysleksidiagnose.



Ann-Carin Halvorsen Berg arbeider som spesialpedagog i Vestby kommune. Jobben består blant annet i å kartlegge elever for henvisning til PPT, gjennomføre ulike former for lese- og skrivekurs og gi synspedagogisk opplæring. Hun har en mastergrad i spesialpedagogikk med ferdypning i lese- og skrivevansker og er utdannet nevro-synspedagog. Interesseområder er lese- og skrivevansker og hvordan ulike former for synsvansker påvirker sosial samhandling og faglig utvikling.

REFERANSER

ARBEIDSTILSYNET. (u.d.). *Veiledning om arbeid på dataskjerm*. Hentet fra: <http://radem.no/dok/publikasjoner/AT-540%20-%202006%20Arbeid%20ved%20dataskjerm.pdf>

BERG, A.-C. (2018). Autisme barnet Petter, eller bare Petter? *Psykologi i kommunen* nr. 5. Hentet fra: <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/autisme-barnet-petter-eller-bare-petter/19.58>

DYSLEKSI NORGE. (u.d.). *Fagstoff*. Hentet fra: <https://dysleksinorge.no/fagstoff/>

GJESSING, H.-J. (1978). *Lese- og skrivevansker Dyslexi*. Drammen: Tangen Trykk.

HALSAN, A. & REILSTAD, K. (2013). *Svake elever sliter mest med lesing på skjerm*. Universitetet i Stavanger Hentet fra: <https://forskning.no/skole-og-utdanning-data-informasjonsteknologi/svake-elever-sliter-mest-med-lesing-pa-skjerm/655138>

HEIM, J. (2004). *Sluttrapport fra prosjektet "Syn og lesing hos elever i grunnskolen"*. SINTEF IKT.

HØIEN, T. (2008). Dysleksi: Definisjon, årsaksfaktorer, diagnostisering og pedagogiske tiltak. I: F.E. Tønnesen (Red.), *Lesevansker og livsvansker – om dysleksi og psykisk helse* (s. 20–21). Stavanger: Hørvig Akademisk.

HØIEN, T. (2008). *Håndbok til Logos*. Bryne: Logometrica.

HØIEN-TENGESDAL, I. (u.d.). Generelle prosesseringsvansker eller avkodingsvansker. Tolkning av tidsverdier i Logos. *Logos Nytt* nr. 14, s. 1–4.

LESESENTERET. (2017). Logos, Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=86606&categoryID=14020>

LESESENTERET. (2017). Språkvansker. Hentet fra: <https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=85639&categoryID=13837>

LOGOMETRICA. (2019). *Logometrica – ord for alle*. Hentet fra: <https://logometrica.no/dysleksi/30-sp%C3%B8rsm%C3%A5l-om-dysleksi>

LOGOMETRICA. (u.å.). Indikatorskjema. Hentet fra: <https://logometrica.no/uploads/documents/Indikatorskjema-2018-bokm%C3%A5l.pdf>

NORSK HELSEINFORMATIKK. (2017). *Språk- og taleforstyrrelser, veiviser*. Hentet fra: <https://nhi.no/symptomer/hjerne-og-nervesystem/sprak-og-taleforstyrrelser-veiviser/#heading-1>

RONGVED, E. (2015). *Hva er egentlig dysleksi?* Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <https://forskning.no/sprak-dysleksi-partner/hva-er-egentlig-dysleksi/450915>

RYGVOLD, A.-L. (2008 a). Lese- og skrivevansker. I: A.-L. Rygvold: *Innføring i spesialpedagogikk*, 4. utgave (s. 38–48). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

RYGVOLD, A.-L. (2008 b). Språk- og talevansker. I: A.-L. Rygvold: *Innføring i spesialpedagogikk*, 4. utgave (s. 223–240). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

RÜSSELER, J., SCHOLZ, J., JORDAN, K. & QUAISER-POHL, C. (2009). Mental rotation of letters, pictures and three-dimensional objects in German dyslexic children. *Child Neuropsychology*, 11(6), s. 497–512.

TUNSTAD, H. (2010). Lærevansker sitter i øyet. *forskning.no*. Hentet fra: <https://forskning.no/ntnu-medisin-psykologi/lærevansker-sitter-i-oyet/838583>

TØNSET, T. (2018). Leseferdighetene svekkes av å lese på skjerm. *NRK Rogaland*. Hentet fra: https://www.nrk.no/rogaland/ny-forskning_-lese-ferdighetene-svekkes-av-a-lese-pa-skjerm-1.14231581

VAREBERG, D.O. (2012). Atferdsproblemer kan skyldes synet. *forskning.no*. Hentet fra: <http://forskning.no/forebyggende-helse-barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2012/10>

WILHELMSEN, G. (2012). *Barns funksjonelle syn. En forskningsrapport*. Bergen: Høyskolen i Bergen.

WILHELMSEN, G.B. (2003). *Å se er ikke alltid nok*. Oslo: Unipub forlag.

Morsmålsaktiviserende læring

Ved hjelp av en teori om morsmålsaktiviserende læring vil artikkelforfatteren her vise hvordan ulike språk man har erfaring med, kan fungere som redskap for refleksjon, meningsskaping og læring. Når en elev har lite erfaring og ferdigheter i opplæringsspråket, kan en god flerspråklig opplæring være helt avgjørende for at han eller hun skal tilegne seg kunnskap og nye språkferdigheter. Dette er minst like viktig om eleven i tillegg har kognitive vansker eller språkvansker.

AV ESPEN EGEBERG

Flerspråklighet, det å beherske flere språk i læring og hverdagsliv, er en berikelse. Det gir flerfoldige muligheter for refleksjon og læring og for å samhandle med ulike mennesker gjennom ulike språk. Noen flerspråklige barn/elever skal imidlertid tilegne seg ny kunnskap i barnehager og skoler gjennom et språk de har for lite erfaring med. For mange kan det være utfordrende, lite meningsfullt og demotiverende.

Flerspråklighet i barnehage og skole

Noen barn har fått sine grunnleggende erfaringer og kunnskaper gjennom ett eller flere andre språk enn norsk. Det kan være morsmål (eller førstespråk) barnet har erfaring med fra hjem og nærmiljø, eller andre språk

brukt i opplæring før ankomst til Norge. Betegnelsene morsmål og førstespråk vil videre bli brukt relativt synonymt om det, eller de, første språkene personen har lært og lært gjennom. Noen får sine første erfaringer med og gjennom norsk språk når de begynner i barnehage i 4–5-årsalder, i skolealder eller som voksne. Dette kalles sekvensiell flerspråklighet. Norskferdighetene vil da oftest ikke fungere fullt ut som redskap til å forstå, tenke og lære gjennom uten spesiell støtte før etter noen år med god tilrettelegging.

Elever i grunnskolen og videregående skole som ikke behersker norsk språk godt nok til å få tilstrekkelig læringsutbytte gjennom dette, kan etter en vurdering ha rett til ulike typer språklig tilrettelegging. Ut fra en kart-



legging av behov, kan opplæringen tilrettelegges gjennom *særskilt norskopplæring* (en tilpasning av opplæringsinnholdet og bruken av opplæringsspråket norsk), *tospråklig fagopplæring* (ulike tilrettelegginger gjennom både elevens førstespråk og norsk), eller *morsmålsopplæring* (opplæring for primært å bedre førstespråksferdigheter, et tiltak som normalt foregår utenfor ordinær opplæring) (jf. opplæringslovens § 2-8 for grunnskole og § 3-12 for videregående skole).

I barnehage er rettighetene mer uklare, ut over muligheter for å søke tilskudd til språktiltak eller få vedtak etter behov for spesialpedagogiske hjelp (jf. barnehageloven § 19 a). Disse rettighetene til flerspråklig tilrettelegging gjelder også om barnet eller eleven i tillegg har behov for ulike former for tilrettelagt opplæring eller spesialpedagogiske tiltak, og bør derfor også være en del av sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten.

Mye tyder på at vurderinger, tilrettelegging og rettigheter ikke ivaretas like godt i alle kommuner og skoler. NOU-en *Mangfold og mestring* (NOU 2010: 7) viste at det er et stort potensial for å implementere dagens regelverk bedre, og det ble også etterlyst mer bruk av tospråklig fagopplæring. I en tospråklig fagopplæring skal det legges til rette for at eleven kan støtte seg på både morsmål og norsk for å lære, inntil eleven behersker norsk godt nok til å kunne følge ordinær opplæring gjennom dette språket. Morsmålsaktiviserende læring setter søkelyset på hvordan bruk av flere språk gir tilgang til og aktiviserer ulike erfaringer og kunnskap. Da øker muligheten til å forstå, reflektere og delta i læringsaktivitetene i barnehage og skole.

I den offentlige debatten om minoritetsspråklige barn og elever i barnehage og skole legges det ofte mye vekt på å lære seg norsk, og mindre vekt på å sikre forståelse og kunnskap. Det siste mener jeg kan være et viktigere mål. Språkferdigheter hviler på våre kunnskaper og erfaringer.

Uten disse blir ord og språkbruk tomt og meningsløst. Jeg er derfor mer opptatt av hvordan man lærer gjennom, og ved hjelp av, språkene, ikke primært hvordan man lærer et nytt opplæringsspråk, selv om dette selvfølgelig henger tett sammen.

Effekter av flerspråklig tilrettelegging

For flerspråklige elever med lite erfaring i opplærings-språket, tyder forskning på at de får bedre læringsutbytte når morsmålet anvendes. Uavhengig av lav eller høy sosio-økonomisk bakgrunn gjør elever det bedre i tospråklig enn i enspråklig opplæring i flere undersøkelser (Lindholm-Leary, 2016). I en større undersøkelse av Thomas & Collier (2002) var modellen som ga best effekt, at hovedvekten av fagopplæringen skjedde på førstespråket før samme innhold ble undervist på skolens opplæringsspråk. Ettersom opplæringsspråket ble behersket gradvis bedre over flere år, ble en større andel av opplæringen gitt på skolespråket. Hvis bruken av førstespråket ble kuttet for tidlig, ble læringsutbyttet svakere.

Akademisk fremgang hos minoritetsspråklige har ifølge Genesee & Lindholm-Leary (2013) positiv sammenheng med bruk av førstespråket i undervisningen. Schwinge (2010) fant at i klasser hvor kun andrespråket ble benyttet, var det større tendenser til kopiering av skriftlige uttrykk, mens det var mer bruk av fullstendige, egne setninger i klasser hvor begge språk ble brukt. Flere undersøkelser har funnet bedre utbytte av læring gjennom andrespråket når innholdet først er gjennomgått på førstespråket. Tospråklige barn med språkforsinkelse lærte eksempelvis pronomen og preposisjoner dobbelt så raskt på andrespråket når de hadde arbeidet med slike former på førstespråket først (Perozzi & Sanchez, 1992).

Opphenting og gjenkalling av kunnskap lest gjennom engelsk andrespråk i høyere utdanning, førte i en under-

... forskning tyder på at de får bedre læringsutbytte når morsmålet anvendes aktivt i opplæringen.

... det legges ofte mye vekt på å lære seg norsk, og mindre vekt på å sikre forståelse og kunnskap.

søkelse til mer begrensninger i gjenkalling og fremstilling av innholdet enn når innholdet ble lest på førstespråket (Vander Beken & Brysbaert, 2018). Studentene kunne imidlertid svare på konkrete spørsmål om innholdet omtrent like godt. I tråd med morsmålsaktiviserende læring kan det bety at det dannes flere assosiasjoner og refleksjoner når teksten leses på et bedre utbygget språk, som igjen kan styrke både minne og mulighet for å bruke kunnskapen mer aktivt i nye sammenhenger. Denne aktiviseringen gjennom førstespråket, kan også aktivisere kunnskaper som en *priming* som kan bedre gjenkjenning, forståelse og minne med hensyn til innholdet ved videre arbeid på andrespråket.

I to undersøkelser så en at en enkel gjennomgang av tekstinnehold på morsmålet før arbeid gjennom et mindre utbygget andrespråk førte til bedre forståelse og læring enn en mer grundig gjennomgang bare på andrespråket (Egeberg, 2014; Egeberg & Fulland, 2017). Jeg vil komme tilbake til mer forskning som belyser hvordan dette kan fungere kognitivt og språklig etter presentasjon av teorien om morsmålsaktiviserende læring.

Tross forskningen som er presentert, er det viktig å presisere at en god del elever som starter skolen med lite erfaringer med norsk, likevel klarer seg svært bra. Mange klarer seg derimot ikke så bra i en enspråklig norsk opplæring (Øzerk, 2005). Noe av forklaringen på at noen elever lykkes bedre med enspråklig undervisning på andrespråket, kan være at enkelte elever selv har gode strategier for å bruke sine førstespråksferdigheter til å aktivisere relevant kunnskap og reflektere. Denne effekten vil også henge sammen med forkunnskaper og førstespråksferdigheter som kan gjøre det som presenteres på andrespråket, gjenkjennelig og meningsfullt. Dette gir muligheter for å anvende førstespråket til å aktivisere kunnskapene. Slike muligheter kan også påvirkes av om man tillater bruk eller aktivt bruker morsmålet i opplæringen, og hvordan man organiserer og tilrettelegger for å aktivisere og anvende elevenes flerspråklige ferdigheter.

Morsmålsaktiviserende læring som flerspråklig læring

Morsmålsaktiviserende læring går ut fra at ulike ord og språklige uttrykk aktiviserer erfaringer man har gjort sam-

tidig med bruk av ordene, men også at språklige uttrykk aktiviseres av slike erfaringer. Noen erfaringer eller kunnskaper har vært mest koblet sammen med morsmålet, andre eksempelvis med et nytt opplæringsspråk. Morsmålsaktiviserende læring går ut fra at ord og uttrykk som er mest brukt sammen med aktuell erfaring eller kunnskaper, gir rikest aktivisering av eller assosiasjoner til disse kunnskapene. Ved å bruke det mest aktiviserende språket til å reflektere og kommunisere åpnes rikere assosiasjoner til relevante erfaringer, kunnskaper og sammenhenger. Dette fungerer som en *priming*, eller mental forberedende bevisstgjøring, som kan gi bedre muligheter til å kjenne igjen, forstå og lære tilsvarende innhold også gjennom et nytt språk man er i gang med å lære. Slik aktivisering vil skje både når andre bruker dette språket, og når personen selv bruker språket til å tenke og forstå ny kunnskap og språkbruk. Assosiasjonene kan gå både fra språkbruk til aktivisering av erfaringer, og fra erfaring til aktivisering av språk. Når erfaringer og kunnskaper er aktivisert, danner det en kontekst, eller sammenheng, som leder tolkningen av innholdet i nye ord og nytt språk som brukes om de samme kunnskapene. Slik vil det kunne styrke muligheten for både å lære og å lære gjennom et nytt språk. En pedagogisk tilrettelegging som støtter bruk av flere språk, kan slik øke muligheter både for forståelse av læringsinnholdet i barnehage og skole, og som nevnt læring av og gjennom et nytt språk.

Teorien om morsmålsaktiviserende læring kunne også vært kalt flerspråklig aktiviserende læring. Personer som forholder seg til flere språk i ulike sammenhenger, vil gjøre erfaringer og ta til seg kunnskap både gjennom, og koblet til, ulike språk. Selv om man har lite erfaring med andrespråket, kan ny læring og erfaring eleven eksempelvis lærer på skolen, kobles til dette. De nye ordene som brukes, vil således kunne assosieres med og aktivisere denne kunnskapen. Det forutsetter derimot gjenkjenning og forståelse av den nye kunnskapen, eksempelvis gjennom støtte i konkret erfaring, kontekst og aktivisering av tidligere erfaringer. Jeg har likevel valgt å fremheve morsmålet fordi mange, spesielt i en tidlig fase av innlæring av opplæringsspråket, kan ha flere relevante erfaringer koblet til morsmålet eller et tidligere lært opplæringsspråk. I tillegg er det

ofte lite oppmerksomhet om hvilke effekter og muligheter som ligger i førstespråket når det gjelder læring og tilrettelegging for læring.

Sammenhenger mellom språk og tenkning

Grunnlaget for teorien om morsmålsaktiviserende læring ligger i en forståelse av hvordan tenkning og språk henger sammen, og hvordan det læres og brukes. Språk er ikke bare et middel til å kommunisere. Det er et system for å tenke, reflektere og lære, et system som består av ulike deler som fungerer sammen, og påvirker hverandre gjensidig i et slags økologisk system. Det man gjerne noe generelt kaller språk, kan inndeles i to hoveddeler, et mentalt begrepssystem og et lingvistisk system (Egeberg, 2012, 2016).

Det mentale begrepssystemet bygges fra barnet blir født, gjennom de erfaringer barnet gjør med omgivelsene. Barnet begynner å oppfatte og kjenne igjen ulike fenomener og forhold rundt seg, som mamma, pappa og andre mennesker som forbindes med kos og mat, hva som kan spises, hva som lager ulike lyder, hva som er skummelt, eller hva som skjer hvis man slipper det man holder. Disse erfaringene danner grunnlag for ideer om kategorier av hendelser og objekter, funksjoner, egenskaper og sammenhenger. Dette er kunnskaper om verden som er programmert inn i det som gjerne kalles mentale begreper. Begreper er da ikke ord, men mentale ideer som visuelle, emosjonelle eller fysiske representasjoner mennesker bruker til å gjenkjenne, forstå, tolke og lære om verden.

Det lingvistiske systemet utvikles i stor grad på grunnlag av, og tett forbundet med, erfaringer i det mentale begrepssystemet. Det kan igjen deles i ulike deler eller funksjoner. *Leksikon* består av ord, tegn eller andre uttrykk i et språkssystem (som urdu, norsk eller tegnspråk). De fungerer som betegnelser eller navn på de mentale begrepene eller representasjonene man har utviklet. For å være anvendbare i tenkning, læring og kommunikasjon, må ordene ha et passende innhold, det man kaller *semantikk*. Semantikken i ord og uttrykk består for den enkelte av lærte eller erfarte systemer av assosiasjoner til representasjonene i det mentale begrepssystemet. Dette inkluderer ulike måter å kategorisere og koble ordene sammen på ut fra dette innholdet. Ordene semantikk får slik sitt

innhold fra personlige erfaringer i det mentale begrepssystemet. Ord, semantikk og begreper er derfor ikke det samme, men henger nøye sammen og påvirkes av hverandre. Meningsfullt innhold i ord kan vanskelig utvikles uten et grunnlag i det mentale begrepssystemet. Samtidig vil læring av nye ord, og nytt innhold i ord, kunne påvirke hva man blir opptatt av, hvordan man oppfatter at verden kan ordnes i systemer og tolkes, og påvirker slik utvikling av det mentale begrepssystemet. Det lingvistiske systemet i et talt språk består videre av et lydsystem, eller *fonetikk* for å uttrykke og forstå ordene. I tillegg har det et *syntaktisk og morfologisk* system for å sette sammen ord og deler av ord for å uttrykke ulike meninger, og *pragmatikk* som er ferdigheter i å anvende språket på en relevant måte og til å forstå og uttrykke meninger.

Både det mentale begrepssystemet og de ulike lingvistiske systemene for språkene man lærer, bygges opp i et sosialt samspill med noen som bruker språkene. Allerede fra fødselen er det vanligvis en sterk motivasjon for samspill og kommunikasjon med andre. Samtidig vil mennesker rundt oss gjerne formidle noe om hva som er interessant og meningsfullt her i verden, hvordan erfaringer kan tolkes og ting brukes. Innholdet i dette samspillet bestemmer i stor grad våre erfaringer og forståelse etablert i det mentale begrepssystemet, som igjen påvirker måter å tolke og tenke på, og utvikling av det lingvistiske systemet i de språkene som læres. Det sosiale samspillet gir slik både mening, motivasjon og innhold til utvikling av språkssystemene.

Forbindelsen mellom disse systemene er sentralt i morsmålsaktiviserende læring. Flere, mer avanserte og meningsfulle koblinger mellom språkuttrykk og begrepssystem innebærer større mulighet for å aktivisere mer nyanserte og relevante erfaringer. Slik får man muligheten for å reflektere over nye erfaringer og kunnskap. Aktivisering av flere erfaringer i begrepssystemet vil videre være en støtte for å legge mening i ord og uttrykk også i et nytt språk som brukes, og styrker slik mulighetene for å lære både ny kunnskap og et nytt språkssystem.

Jim Cummins (1984) utviklet en teori om et underliggende felles begrepssystem under de ulike språkene, eller lingvistiske systemene, flerspråklige personer lærer.

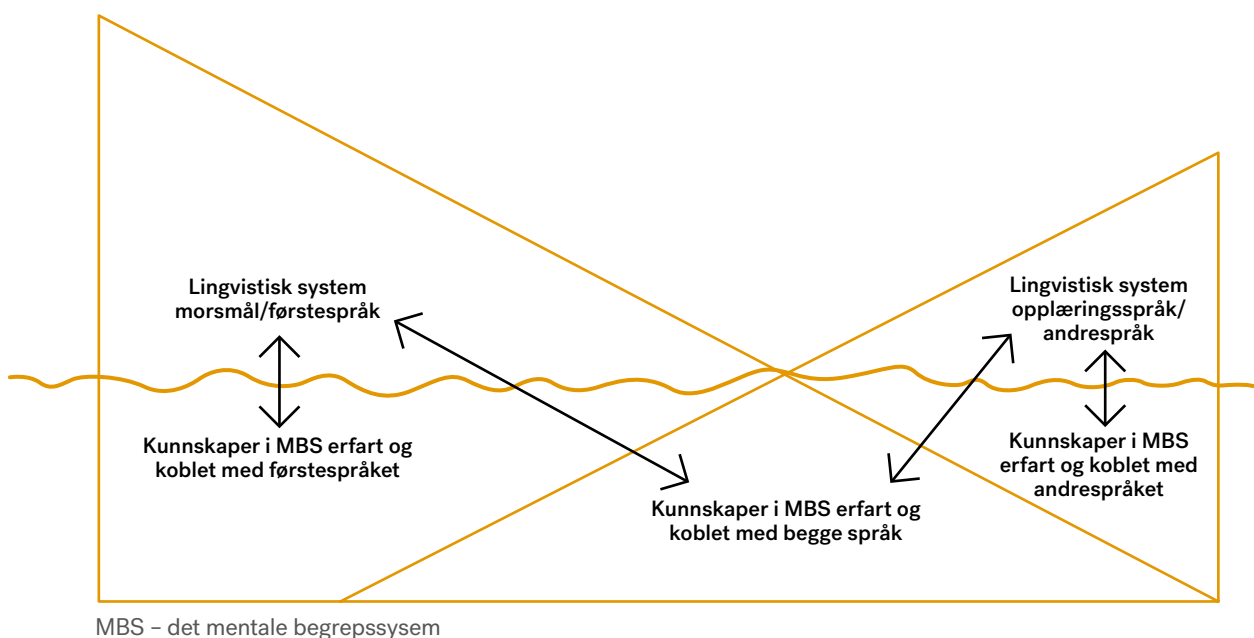
Et felles begreps- eller erfaringssystem er også basis i forskningen til Michel Paradis (2004). Et slik underliggende kognitivt system innebærer at uansett hvilket språk personen bruker, vil tankene som går sammen med tale, skriving og lytting komme fra den samme sentrale «motoren» (Baker, 2006). Selv om personen bruker to eller flere språk, vil denne motoren være et felles utspring for tanken. Cummins brukte en dobbel isfjell-modell for å illustrere disse sammenhengene, og jeg vil først ta utgangspunkt i denne, med en liten utvidelse, for å illustrere noen av prinsippene i morsmålsaktiviserende læring. Språkssystemet kan sammenlignes med et isfjell, hvor kun en tiendedel er synlig over vannflaten (fig. 1). Dette tilsvarer leksikon, syntaks og morfologi på de enkelte språkene man lærer. Hoveddelen som bærer isfjellet, ligger under vann og er slik ikke umiddelbart synlig på overflaten. Dette tilsvarer det underliggende begrepssystemet.

Aktivering

Jeg vil nå først se nærmere på hvordan ulike språk kan aktivisere ulik erfaring og kunnskap. Et barn som har lært ett språk hjemme, og kanskje det samme i barnehage eller skole (isfjellet til venstre i fig. 1), har sammen med ord og uttrykk på dette språket (det lingvistiske systemet over vannflaten) bygget opp erfaringer og kunnskaper i det mentale begrepsapparatet (kunnskaper og erfaringer under vannflaten). Samtidige erfaringer med ord og kunnskap danner assosiative koblinger mellom kunnskapene i begrepsapparatet og ord og uttrykk på dette språket, illustrert med pilene i modellen.

Barnet begynner så på skole med et nytt språk som opplæringspråk (isfjellet til høyre i fig. 1). Gjennom konkrete erfaringer får så barnet nye ideer og kunnskaper om for eksempel matematiske forhold eller fotosyntesen, etablert i begrepssystemet. Disse er plassert i høyre trekant i

FIGUR 1. Isfjellmodell – flerspråklig aktivisering.



den underliggende delen av isfjellet. Samtidig brukes nye norske ord, et nytt lingvistisk system, sammen med barnet for å beskrive, forklare og utforske disse erfaringene. Det dannes dermed assosiative koblinger mellom disse kunnskapene og ord og uttrykk på det nye språket. Disse ordene kan da være de mest effektive for å aktivisere erfaringene, selv om dette (andre)språket ellers ikke er mye utbygd.

Ord fungerer som stikkord som peker mot og organiserer kunnskaper lagret i hjernen (Evans, 2015). En annen måte å se dette på er at språk som brukes, aktiviserer assosiasjonstråder til erfaringer og begrepssystemer – og motsatt vei at erfaringer utløser assosiasjoner til språkuttrykk. Ordenes eller språkuttrykkes personlige, erfarte innhold (semantikk) styrer tanker gjennom assosiasjoner knyttet til ulike erfaringer og kunnskaper i begrepssystemet. Ordenes semantikk styrer derimot ikke alene, men påvirkes også av konteksten de forekommer i, som resten av setningen ordene forekommer i, og den konkrete eller personlig oppfattede sammenheng de brukes i.

Morsmålsaktiviserende læring har som hypotese at kunnskaper, erfaringer og mentale begreper som er lært gjennom og samtidig med ett språkssystem, lettest og rikest aktiviserer, og aktiviseres av, dette språkssystemet. Med utgangspunkt i isfjellmodellen vil eksempelvis kunnskaper fra erfaringer lært via morsmålet kunne plasseres i venstre trekant under overflaten, og kunnskaper lært via opplæringsspråket på skolen i høyre trekant. I trekanten i midten under, finnes kunnskaper og erfaringer som er brukt og koblet forholdsvis like godt til begge språk. Det vil også kunne gå semantiske assosiasjonstråder fra et ord på et nytt språk til erfaringer som hovedsakelig er knyttet til ord på morsmålet. Assosiasjonstrådene til de nye ordene vil likevel være mer avgrensede enn til ord som er mer brukt om erfaringene. Etter hvert som barnet reflekterer over og lærer mer om omtrentlig de samme temaområdene gjennom begge språk, vil begrepsområdet som aktiviseres, bli mer likt. Kvalitet og anvendelighet på disse koblingene vil være relative og i stor grad avhengig av hvilke semantiske assosiasjoner barna får til de lærte ordene.

I morsmålsaktiviserende læring er jeg opptatt av *hvordan* bruk av ulike språk fungerer i refleksjon, problem-

løsning og læring, og også hvilke konsekvenser dette bør få for effektiv tilrettelegging av flerspråklig opplæring. En mindre utbygd semantikk og færre assosiative koblinger til relevante erfaringer i det mentale begrepsapparatet gjennom et nytt språk gir begrensninger i mulighetene til både å forstå og reflektere. Ord på førstespråket kan da ofte aktivisere andre erfaringer og gi flere assosiasjoner enn tilsvarende ord på andrespråket. Paradis (2004) mener ulik tilgang har sammenheng enten med at språkene brukes om ulike begrepsmessige og kulturelle sammenhenger, eller at personen har ulike erfaringer knyttet til ordene. Nye ord man møter på et nytt språk, er vanskeligere både å huske og gjenkalle. Dette er fordi assosiative koblinger mellom ord og erfaringer både er lite utbygd, vil gå saktere, og krever mer refleksjon for å etableres. Ord og uttrykk på et språk med bedre semantiske, assosiative koblinger (førstespråket) kan øke muligheter for å både huske, bruke og forstå ordene og for å tilegne seg den kunnskapen som skal læres.

Forskning som belyser morsmålsaktiviserende læring

Nevrologiske undersøkelser tyder på at ulike språk hos flerspråklige behandles, i hvert fall delvis, i ulike deler av hjernen (Tussis, Sollmann, Boeckh-Behrens, Meyer & Krieg, 2017). Samtidig er det en viss nevrologisk påvirkning mellom språkssystemene. Det er blant annet funnet parallell aktivisering av områder for ett språk når det andre er aktivt (Assche, Duyck & Hartsuiker, 2012).

En teoretisk modell som er mye brukt i forskning på flerspråkighet, er Revised Hierarchical Model (RHM). RHM legger hovedsakelig vekt på det ekspressive språket, det vil si å finne riktig ord på et nytt språk, ved oversetting eller navngiving. Her antas det blant annet at forbindelsen mellom ord på et mer utbygd språk og begrepssystemet der er sterkere enn mellom et mindre utviklet andrespråk og det tilhørende begrepssystemet. Ordassosiasjoner fra andrespråksord til førstespråksord er i undersøkelser funnet å være sterkere enn motsatt. Dette mener man kan tyde på at når semantikken i det nye ordet er lite utbygget, henter man først opp ett passende førstespråksord man kan bruke, for så å prøve å finne et passende andrespråksord for dette (Brysbaert & Duyck, 2010).

Ved oversetting fra et mindre utbygget andrespråk tyder undersøkelser på at man i mindre grad aktiviserer begrepsnivået, og i større grad oversetter direkte på et leksikalsk nivå mellom språkene (Poarch, van Hell & Kroll, 2015). Dette kan også bety mindre refleksjon om innhold og kunnskaper i møte med det mindre semantisk utbygde andrespråksordet. Gradvis er det tenkt at koblingene mellom leksikon på andrespråket og det mentale begrepsnivået utvikler seg slik at koblingene kan bli nesten like gode som til førstespråksleksikonet.

Flere undersøkelser tyder på rikest aktivisering av aktuelle erfaringer og kunnskaper gjennom språket som ble brukt da erfaringene ble gjort. I en undersøkelse ble russiskfødte voksne personer som hadde bodd i USA ca. syv år, bedt om å beskrive noe de umiddelbart tenkte på når de fikk høre henholdsvis russiske eller engelske ord. Intervjuspråket varierte mellom russisk og engelsk. De husket flere episoder, og raskere, fra russisk kontekst når ordet de skulle assosiere episoder fra var russisk, og tilsvarende flere episoder fra engelsk kontekst med engelske ord. Når engelske og russiske assosiasjonsord ble blandet i et henholdsvis russisk- eller engelskspråklig intervju, hadde intervjuspråket, altså den språklige konteksten, betydning for om det fremkalte russiskerfarte eller engelskerfarte episoder (Marian & Neisser, 2000).

En undersøkelse av voksne polske immigranter til Danmark, immigrert i voksen alder og med rundt 30 års botid i Danmark, viste hvordan ord på henholdsvis dansk og polsk frembrakte minner fra ulike språkkontekst og tid. Deltakerne rapporterte flere minner fra polsk kontekst gjennom polske ord og dansk kontekst gjennom danske ord (Larsen, Schrauf, Fromholt & Rubin, 2002). En undersøkelse av 11 år gamle kinesisk-amerikanske elever, viste mer aktivisering av kunnskaper forbundet med kinesisk kontekst, når spørsmålene var på mandarin, og på amerikansk kontekst når samme spørsmål var på engelsk (Marian & Kaushanskaya, 20017).

Forskning viser også eksempler på at traumatiske opplevelser lettere kan hentes opp på språket personen forholdt seg til da traumet inntraff. I en undersøkelse økte intensitet og beskrivelser av en traumatisk hendelse da samtalen gikk over fra engelsk andrespråk til spansk, som pasienten

forholdt seg til da hendelsen inntraff (Schwanberg, 2010). I en annen undersøkelse kunne psykologistudenter som behersket studiespråket engelsk rimelig bra, gjenkjenne rett svaralternativ like godt fra tekster lest på engelsk som på førstespråket. De kunne imidlertid ikke gjenkalle kunnskaper lest på engelsk like godt i en mer fri gjenkalling (Vander Beken & Brysbaert, 2018). Ren gjenkjenning av kunnskapene etter lengre tid var derimot ikke svakere for tekster lest på andrespråket enn på førstespråket, selv når de fikk spørsmål og kunne forklare på førstespråket (Vander Beken, Woumans & Brysbaert, 2018).

Selv for voksne personer med mange års erfaring med andrespråket er det funnet lengre reaksjonstid og lavere presisjon for ord på andrespråket enn førstespråket. Dette er blant annet påvirket av hvor tidlig i barndommen man ble eksponert for andrespråket (Bylund, Abrahamsson, Hyltenstam & Norrman, 2019).

Løsning av enkle matematiske oppgaver er funnet å gå senere og være mindre presist på et andrespråk når ferdighetene er innlært gjennom førstespråket. Det er funnet senere reaksjonstid og mindre presisjon når matematikkferdigheter først ble lært på andrespråket engelsk, mens oppgavene skulle løses på førstespråket tysk (Hahn, Saalbach & Grabner, 2019). Amerikansk-talende voksne personer rapporterte mer levende mentale forestillinger til ord gjennom førstespråket enn på spansk andrespråk lært etter 20 års alder. Kinesisk-talende voksne vurderte også riktigere formkategori gjennom førstespråket enn de gjorde på engelsk lært fra ti års alder (Hayakawa, 2018).

Overføring og støtte for læring av og gjennom et nytt språk

I morsmålsaktiviserende læring legges hovedvekten på muligheter for tilgang til, aktivisering av og meningsskaping fra erfaringer i det mentale begrepsapparatet. I tillegg til å tilrettelegge for dette er det naturligvis også en viktig målsetting i barnehage og skole å styrke språkferdigheter og læring gjennom det felles opplæringspråket norsk. Jeg vil her se nærmere på hvordan forståelse og meningsskaping gjennom morsmålet også er et grunnlag for å styrke forståelse og læring gjennom ett nytt opplæringspråk.

Når et nytt språkssystem og nye kunnskaper læres, bygger det i stor grad på kunnskaper og ferdigheter barnet

allerede har lært på og gjennom førstespråket (Egeberg, 2016). Disse kan anvendes og overføres til ferdigheter på og gjennom det nye språket som skal læres og brukes. Dette skjer trolig gjennom bevisst eller ubevisst å oppdage og reflektere over likheter og ulikheter mellom språkene, som eksempelvis semantisk innhold i tilsvarende ord og uttrykk på språkene. Det er rimelig å anta at dette i stor grad støtter seg på erfaringer og kunnskaper i det mentale begrepssystemet.

Jeg tenker meg to veier:

- A. Aktuell erfaring og kunnskap aktiviseres først gjennom bruk av førstespråket. Når en grunnleggende kunnskap eller forståelse er aktivisert, danner det en kontekst som gir støtte til å gjenkjenne, forstå og være aktiv når tilsvarende innhold presenteres gjennom andrespråket. Slik blir det et grunnlag og en snarvei for å legge mening og innhold i det nye språket, altså semantisk utbygging av dette.
- B. Aktuell erfaring og kunnskap aktiviseres gjennom en konkret erfaring eller kontekst. Dette aktiviserer assosiasjoner til uttrykk på førstespråket, og refleksjon over innholdet på dette språket. Denne forståelsen er så et grunnlag og en støtte for å forstå og lære tilsvarende ferdigheter på det nye språket.

Når en kunnskap eller ferdighet på ett språk, eller i én sammenheng, er utgangspunkt for tilsvarende på et nytt språk eller en annen sammenheng, kan det betegnes som en overføring. Slik overføring gir muligheter for å bygge opp og bruke ferdigheter og kunnskaper på tvers av språk, erfaringer og sammenhenger. Overføring av ordkunnskaper har trolig sammenheng med at semantiske assosiasjoner mellom ord og erfaringer kan aktiviseres av førstespråket, som så er støtte for å legge tilsvarende mening i ord og uttrykk på det nye språket. Koblingen, eller overføringen, kan slik henge sammen med aktiviserte kunnskaper i det mentale begrepsapparatet, som slik gjøres mer felles, tilsvarende det felles mentale begrepsapparatet i den tidligere isfjellmodellen. Personen kobler de ulike språkut-

trykkene via assosiasjoner til mer eller mindre det samme innholdet i det mentale begrepsapparatet.

Hva sier forskning om overføring og læring mellom ulike språk?

Som tidligere nevnt viser flere undersøkelser parallell aktivisering i hjernen mellom ulike språk. En undersøkelse av flerspråklig intervensjon ved afasi tydet sterkt på et felles begrepsnettverk hos flerspråklige (Knoph, Simonsen & Lind, 2017). Innlæring av ordkunnskaper og samtaleferdigheter på ett språk ga i disse undersøkelsene bedring også på andre språk personen kunne fra før. Dette var tilfelle selv om intervensjonen ikke ble gjort via disse språkene. Slik overføring ble også funnet ved tiltak der personen hadde et mindre utbygd andrespråk over til førstespråket, og mellom språk med svært ulik oppbygging.

I en studie av kinesiske barnehagebarn i New Zealand så barna ut til å bruke kinesisk morsmål for å støtte forståelse, eller for å bygge bro mellom ulike erfaringer i den kinesiske og australsk-engelske konteksten (Guo & Dalli, 2012). Forskerne mente kinesisk ble brukt som et kulturelt redskap for å kommunisere og fungere i en tospråklig barnehage. Barna brukte tilsynelatende kinesisk til å aktivisere egne meningsfulle erfaringer og kunnskaper for å tolke og forstå nye erfaringer og språkbruk. Dette inkluderte også bruk av kinesisk for å oversette og forstå for seg selv eller dem de kommuniserte med.

Primingeffekt (forhåndspåvirkning) gjennom å høre et ord på førstespråket har vist raskere valg av ord for tilsvarende ord på et mindre utbygget andrespråk (Poulin-Dubois, Kuzyk, Legacy, Zesiger & Friend, 2018). Det er også funnet mer primingeffekt fra førstespråksord til andrespråksord for studenter, ved at de brukte kortere tid på å bestemme om ordet var et ord på andrespråket. Dette gjaldt også opphenting/oversetting av ord når man først fikk det tilsvarende ordet på førstespråket sammenlignet med hvis man først fikk ordet på andrespråket (Smith, Walters & Prior, 2019).

En undersøkelse av Bilson (Bilson, Yoshida, Tran, Woods & Hills, 2015) tyder på at læring av ett språk for barn mellom et halvt og syv år letter læring av ord på et annet språk. Dette skjer ved at barnet overfører assosiasjoner fra

de ordene de allerede kan, til ord på det nye språket. Likheter i semantisk innhold førte til kortere reaksjonstid og forståelse av ord fra russisk førstespråk og engelsk andrespråk i en undersøkelse av Novitskiy mfl. (2019). Semantikken så ut til å ha en gjensidig påvirkning eller sammenheng også når andrespråket var mindre utbygget. Forskerne her mente hjernen så ut til å gjenkjenne likheter i semantikk og fonologi.

Pedagogiske konsekvenser

Læring er ikke en aktivitet hvor man passivt mottar og lagrer informasjon og kunnskap. Kunnskap og språkferdigheter læres gjennom deltakelse og aktiv refleksjon. Ny kunnskap må oppleves så meningsfull og utfordrende at det innbyr til undring og utprøving. På bakgrunn av det man kjenner fra før, utforskes egenskaper og sammenhenger gjennom å analysere, argumentere og sortere i kategorier, og helst i dialog med andre.

Personer som må lære gjennom et mindre utbygget språk enn morsmålet/førstespråket, kan lett blir passivisert både med hensyn til egen refleksjon og samarbeid med andre. I en norsk undersøkelse ble det eksempelvis funnet lavere grad av aktiv deltakelse i læringsaktiviteter blant elever som ikke behersket norsk godt (Grimstad, 2012). Trolig har dette sammenheng med at disse elevene ikke så lett får tilgang til og kan bruke sine erfaringer og beste språkferdigheter til refleksjon og samhandling med andre. Refleksjon og læring gjennom et lite utbygget språk, et språk med enklere og færre assosiasjonstråder, kan lett bli sterkt her-og-nå-bundet og kontekstavhengig. Dette kan føre til at både eleven og samtalepartnerne snakker om konkrete referanser og hendelser, og i liten grad bruker språket til å reflektere over mer abstrakte forhold, undersøke ulike ideer, planlegge eller tenke seg forhold som ikke er her og nå (Westby & Wilson, 2017). Dette begrenser i stor grad læring både av kunnskaper og språkferdigheter.

Forenklet språkbruk når det gjelder personer med utviklingshemning eller språklige vansker, kan tilsvarende gi unødvendige begrensninger i muligheter for mer avansert språk- og kunnskapsutvikling. Ved slike vansker kan det være spesielt utfordrende å se sammenhenger og overføre ferdigheter og kunnskaper mellom ulike læringskontekster

og mellom erfaringer fra ulike settinger (Egeberg, 2016). Aktivisering og refleksjon gjennom barnets flerspråklige ferdigheter og erfaringer vil da kunne øke mulighetene for gjenkjenning og bevisstgjøring og slik øke meningsfull formidling og læring. Flerspråklige barn med utviklingshemning eller språklige vansker strever ikke nødvendigvis mer med å forholde seg til og lære flere språk. Tvert om vil bruk av det språket som aktiviserer kunnskaper og mening best, gi det gunstigste utgangspunktet for å være aktiv og bygge mening i det som skal læres. Dette kan således være et godt utgangspunkt for også å forstå, være aktiv og lære gjennom et annet språk, spesielt når det tilrettelegges for overføringer og flerspråklig bevissthet.

Flere undersøkelser viser at mange flerspråklige, også i en andrespråkskontekst, bruker førstespråket for å forstå, reflektere, diskutere kunnskap og erfaringer, og som motivasjon og støtte for mestring og selvfølelse (Moore, 2013). I en undersøkelse fant man at det i grupper hvor førstespråksbruk var tillatt i løsning av oppgaver, var det mer dialog, og elevene stoppet mindre opp og brukte betydelig mer metaspråklig terminologi enn i en gruppe hvor de bare skulle bruke andrespråket, et språk de hadde hatt opplæring i, gjennom 2–5 år. Begge grupper fortalte at de brukte førstespråket til indre tale for å mestre oppgavene (Scott & De la Fuente, 2008).

Aktivisering av tidligere og relevante erfaringer og kunnskaper kan øke muligheten for at det nye som skal læres, opptattes som forståelig og meningsfullt. Bruk av et språk med bedre utbygd semantikk kan gi flere utgangspunkt for å få tilgang til disse erfaringene – og med det bruke dem aktivt i refleksjon om innhold og sammenhenger. Noen elever har forutsetninger for selv å ta i bruk førstespråket til å forstå og reflektere, andre ser ut til i liten grad å bruke sine flerspråklige ferdigheter til å løse utfordringer hvis de ikke får hjelp og støtte til dette. Det å ikke bruke morsmålet til å hjelpe seg å forstå i et norskspråklig læringsmiljø kan lett etablere seg som en vane hos barnet. Det er derfor viktig at det legges til rette for å støtte dem i å bruke dette som et verktøy både i barnehagen og i skolen (Egeberg & Fulland, 2017; Moore, 2013).

I arbeid med språkferdigheter og kunnskaper bør man benytte det språket / de språkene som åpner for at

Morsmålsaktiviserende læring vil være mest effektiv når man har tilgang til flerspråklig personale i barnehagen eller skolen.

man kan delta mest mulig aktivt i felles temaer og aktiviteter. Da har man størst mulighet for refleksjon og læring. Forarbeid med et tema og språkferdigheter barnet eller eleven vil møte i de felles læringsaktivitetene, gir mange muligheter for morsmålsaktiviserende læring (Egeberg, 2012). Hvis ikke pedagogen selv mestrer barnets morsmål, vil likevel støtte, nysgjerrighet og oppfordring til å bruke morsmålet til refleksjon kunne øke aktivisering og tilgang til relevante kunnskaper. Med støtte i en konkret kontekst som bilder eller aktiviteter kan barnet eksempelvis oppfordres til å formulere tanker på førstespråket før man sammen undersøker hvordan dette kan uttrykkes på norsk. Dette kan også gjøres i fellesaktiviteter i tillegg til forarbeid. Samarbeid med foreldre gir også mulighet for at de kan snakke om og forberede barnet på sentrale kunnskaper og ord barnet eller eleven vil møte gjennom førstespråket. Morsmålsaktiviserende læring vil likevel være mest effektiv når man har tilgang til flerspråklig personale i barnehagen eller skolen. En mer aktiv og avansert dialog om aktuelle temaer og sentrale ord gjennom å bruke både morsmål og norsk, vil hjelpe barnet/eleven til å kunne aktivisere sine mest funksjonelle språkferdigheter for å reflektere, hente opp, formidle og diskutere erfaringer og kunnskaper, samt utvikle flerspråklige ferdigheter. Dette vil i tillegg styrke mulighetene for å delta mer aktivt i barnehagens og skolens aktiviteter og styrke ferdigheter i opplæringspråket.



Espen Egeberg arbeider som seniorrådgiver i Statped sørøst. Han har spesiell kompetanse på språklige og kognitive vansker og flerspråklighet, og han har skrevet flere bøker og artikler om dette temaet.

REFERANSER

- ASSCHE, E.V., DUYCK, W. & HARTSUIKER, R.J.** (2012). Bilingual word recognition in a sentence context. *Frontiers in Psychology*, 3, s. 174–174. doi:10.3389/fpsyg.2012.00174
- BAKER, C.** (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (4. utg). Clevedon UK: Multilingual Matters.
- BILSON, S., YOSHIDA, H., TRAN, C.D., WOODS, E.A., & HILLS, T.T.** (2015). Semantic facilitation in bilingual first language acquisition. *Cognition*, 140, 122–134.
- BRYLSBAERT, M. & DUYCK, W.** (2010). Is it time to leave behind the Revised Hierarchical Model of bilingual language processing after fifteen years of service? *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(3), s. 359–371.
- BYLUND, E., ABRAHAMSSON, N., HYLSTENSTAM, K. & NORRMAN, G.** (2019). Revisiting the bilingual lexical deficit: The impact of age of acquisition. *Cognition*, 182, s. 45–49.
- CUMMINS, J.** (1984). *Bilingualism and special education issues in assessment and pedagogy*. San Diego, California: College-Hill Press.
- EGEBERG, E.** (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- EGEBERG, E.** (2014). Gjentatt høytlesing og dialog som forarbeid. *Spesialpedagogikk*, 79(6), s. 5–11.
- EGEBERG, E.** (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- EGEBERG, E. & FULLAND, H.** (2017). *Opplæring for nyankomne elever i ungdomsskole. Organisering, metodikk og tidlig identifisering av oppfølgingsbehov*. Rapport, Statped. Hentet fra: <https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/rapporter/opplaring-for-nyankomne-elever-i-ungdomsskole.pdf>
- EVANS, V.** (2015). What's a concept? Analog versus Parametric Concepts in LCCM Theory. I:
- E. MARGOLIS & S. LAURENCE** (red.), *The Conceptual Mind. New directions in the study of concepts* (s. 251–290): The MIT Press.
- GENESE, F. & LINDHOLM-LEARY, K.** (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), s. 3–33. doi:10.1075/jicb.1.1.02gen
- GRIMSTAD, B.F.** (2012). Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA norsk som andrespråk*, 2, s. 23–48.
- GUO, K. & DALLI, C.** (2012). Negotiating and creating intercultural relations: Chinese immigrant children in New Zealand early childhood education centres. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(3), s. 129–136.
- HAHN, C.G.K., SAALBACH, H. & GRABNER, R.H.** (2019). Language-dependent knowledge acquisition: investigating bilingual arithmetic learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(1), 47–57.
- HAYAKAWA, S.** (2018). Using a foreign language reduces mental imagery. *Cognition*, 173, s. 8–15.
- KNOPH, M.I.N., SIMONSEN, H.G. & LIND, M.** (2017). Cross-linguistic transfer effects of verb-production therapy in two cases of multilingual aphasia. *Aphasiology*. doi:10.1080/02687038.2017.1358447

- LARSEN, S.F., SCHRAUF, R.W., FROMHOLT, P., & RUBIN, D.C.** (2002). Inner speech and bilingual autobiographical memory: a Polish-Danish cross-cultural study. *Memory*, 10(1), s. 45–54.
- LINDHOLM-LEARY, K.** (2016). Bilingualism and Academic Achievement in Children in Dual
- LANGUAGE PROGRAMS. I: E. NICOLADIS & S. MONTANARI** (Red.), *Bilingualism Across the Lifespan. Factors Moderating Language Proficiency* (s. 203–223): American Psychological Association.
- MARIAN, V., & KAUSHANSKAYA, M.** (2017). Language context guides memory content. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(5), 925–933.
- MARIAN, V. & NEISSER, U.** (2000). Language-Dependent Recall of Autobiographical Memories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 129(3), s. 361–368.
- MOORE, P.J.** (2013). An Emergent Perspective on the Use of the First Language in the English-as-a-Foreign-Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 97(1), s. 239–253. doi:10.1111/j.1540-4781.2013.01429.x
- NOU 2010: 7.** Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Kunnskapsdepartementet.
- NOVITSKIY, N., MYACHYKOV, A. & SHTYROV, Y.** (2019). Crosslinguistic interplay between semantics and phonology in late bilinguals: neurophysiological evidence. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(2), s. 209–227.
- PARADIS, M.** (2004). *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: Benjamins.
- PEROZZI, J.A. & SANCHEZ, M.L.C.** (1992). The Effect of Instruction in L1 on Receptive Acquisition of L2 for Bilingual Children With Language Delay. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 23, s. 348–352.
- POARCH, G.J., VAN HELL, J.G. & KROLL, J.F.** (2015). Accessing word meaning in beginning second language learners: Lexical or conceptual mediation? *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(3), s. 357–371.
- POULIN-DUBOIS, D., KUZYK, O., LEGACY, J., ZESIGER, P. & FRIEND, M.** (2018). Translation equivalents facilitate lexical access in very young bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(4), s. 856–866.
- SCHWANBERG, J.S.** (2010). Does Language of Retrieval Affect the Remembering of Trauma? *Journal of Trauma & Dissociation*, 11(1), s. 44–56.
- SCHWINGE, D.** (2010). Conceptualizing Biliteracy within Bilingual Programs. I: J. Cummins & N.H. Hornberger (red.), *Bilingual Education* (s. 51–65): Springer Science. (Reprinted from: Not in File).
- SCOTT, V.M. & DE LA FUENTE, M.J.** (2008). What's the Problem? L2 Learners' Use of the L1 During Consciousness-Raising, Form-Focused Tasks. *The Modern Language Journal*, 92, s. 100–113.
- SMITH, Y., WALTERS, J. & PRIOR, A.** (2019). Target accessibility contributes to asymmetric priming in translation and crosslanguage semantic priming in unbalanced bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(1), s. 157–176.
- THOMAS, W.P. & COLLIER, V.P.** (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students. Long-Term Academic Achievement*. The eScholarship Repository, University of California. http://repositories.cdlib.org/crede/finalrpts/1_1_final
- TUSSIS, L., SOLLMANN, N., BOECKH-BEHRENS, T., MEYER, B. & KRIEG, S.M.** (2017). Identifying cortical first and second language sites via navigated transcranial magnetic stimulation of the left hemisphere in bilinguals. *Brain & Language*, 168, s. 106–116. doi:10.1016/j.bandl.2017.01.011
- VANDER BEKEN, H. & BRYLSBAERT, M.** (2018). Studying texts in a second language: The importance of test type. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), s. 1062–1074. doi:10.1017/S1366728917000189
- VANDER BEKEN, H., WOUmans, E. & BRYLSBAERT, M.** (2018). Studying texts in a second language: No disadvantage in long-term recognition memory. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(4), s. 826–838.
- WESTBY, C. & WILSON, D.** (2017). Using Pretend Play to Promote Foundations for Text Comprehension. Examples From a Program for Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Topics in Language Disorders*, 37(3), s. 282–301.
- ØZERK, K.** (2005). Enten eller ... Polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk*, 71(6), s. 10–17.

«Er du klar over at jeg var skikkelig redd?»

I boka til psykiater Anne Kristine Bergem «Når barn er pårørende», presenteres mange historier fortalt av mennesker som selv har vært pårørende som barn, eller foreldre til barn som opplever sykdom og død. Her er viktige bidrag om barns opplevelse i møte med livet som vendte vrangsidene ut, der historiene suppleres med forfatterens faglige og analytiske refleksjoner. Hun skriver blant annet:

«Barn trenger nok informasjon til å forstå det som skjer på en måte som gir mening og sammenheng for barnet. Barn tåler mye når de kan dele det som skjer med en voksen som tydelig viser at det som skjer er tålbart og mulig å dele og snakke om».

Barn er pårørende når en av foreldrene eller en annen nær omsorgsperson eller et søsken blir syk eller skadet, har en funksjonsnedsettelse eller et rusproblem. De er også pårørende eller etterlatte når en forelder eller et søsken dør.

Mia 9 år:

«Det skal ikke være sånn at en åtteåring må passe på faren sin. Det er du som skal passe på meg, pappa. Er du klar over at jeg var skikkelig redd?».

Vibeke 35 år:

«Jeg var i et vakuum, uten grenser, uten noe fast å forholde meg til. Og i dette vakuumet snublet jeg rundt for å finne noe å holde meg fast i, noen som kunne gi meg kjærlighet».

Hun var 15 år da mammaen døde – hun måtte da alene finne retningen i livet sitt.

Maja som selv var barn med en mamma som var psykisk syk, har formulert disse ti rådene til helsepersonell (og andre!) i møte med barn som pårørende:

- Se på meg og lær deg navnet mitt
- Smil til meg
- Spør om jeg trenger noe
- Våg å se meg i øynene
- Vis vilje til å se verden fra mitt perspektiv
- Still meg heller åpne spørsmål
- Legg fra deg permene og nøklene når du prater med meg
- Fortell meg at det er greit å gråte
- Gi meg lov til å være et barn
- Vær deg selv – slik *du* er.

Boka er grundig og har et vell av praksis-eksempler. Denne viktige boka kan allikevel framstå noe overfladisk da jeg savnet noe mer konkret om hvordan man skal få foreldres behandlere i tale: Hva slags informasjon kan de gi? Hva trenger barna å høre/vite? Hvordan skal man bistå de sårbare barna best mulig med konkret «teksting av filmen» som er barnas levde liv? Det savnes informasjon om *hvem* den bekymrede styreren, kontaktlæreren eller fastlegen kan ringe for å få opplysninger? Dette er viktige momenter siden de ulike profesjonene kan være nære nok til å observere at barn ikke har fått den informasjon som de så inderlig behøver. Hva om



ANNE KRISTINE BERGEM
Når barn er pårørende
Gyldendal, 2018
163 sider
ISBN: 978-82-05-51151-4

pasient-, mor- eller far enten ikke samtykker eller er utilgjengelig? Kan de forvente å bli tatt seriøst imot av behandleren, eller vil de da kunne bli avfeid? Jeg mener også at det gjerne kunne vært problematisert mer vedrørende de komplekse juridiske problemstillingene og da taushetsplikten i særdeleshet. I tillegg savnet jeg noe mer konkret relatert til hvilke tiltak som kan bidra til å bistå barn som pårørende på ulike arenaer og det å løfte fram barnets beste i praksis? Og hva med alle de ubehagelige konsekvensene som kan oppstå med foreldre som strever med rusavhengighet eller psykiatriproblematikk? Det kunne gjerne blitt redegjort for at denne problematikken kan representere de sakene der det er høyest konfliktnivå i rettssystemet hvor barna kan bli eksponert for vanskelige og komplekse foreldrekonflikter.

Det vises imidlertid tydelig gjennom boken at forfatteren har god kjennskap til og kunnskap om barn som pårørende. Hun viser til både nyere forskning samt bidrar med konkrete innspill og råd belyst gjennom alle stemmene som kommer fram i fortellingene. Dette er boka styrke og gjør den meget nyttig for mange, spesielt fordi Bergem krydrer så raust med kloke refleksjoner om hva som kunne vært gjort annerledes for barna

– den gang da. Det er også et eget kapittel om søsken. I tillegg skriver hun om psykisk og fysisk sykdom, rusrelaterte tilstander, fengsling, død, drap, traumer samt selvmord og selvmordsatferd.

Boka kan brukes som oppslagsverk i møte med barn som pårørende – i møte med livets alvorlige og krevende realiteter på ulike arenaer og i forskjellige roller. Historiene gjør boka til noe mer enn en lærebok. Den er også en bok om levd liv og personlige erfaringer.

Bergem presenterer storesøsteren (eller «linebæreren») til ei jente med spiseforstyrrelse. Storesøsteren ble invitert til psykologen (behandleren til søsteren den gang). Hun fikk da beskjed om at han ikke hadde ressurser til å behandle henne også – men at det var fint om hun kunne snakke om det som var relevant med tanke på søsteren. Hun fikk ikke sette ord på egen smerte hos en behandler i helsevesenet, men ble intervjuet i en radiodokumentar: «Kjære søster». Hennes betraktninger i retrospekt sier uendelig mye:

«Når jeg lytter til dokumentaren, og min egen 18-årige stemme, får jeg lyst til å ta meg selv på fanget og vugge meg frem og tilbake. Trøste meg selv, og si at jeg ikke bare må være sterk».

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2020

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	18. desember	31. januar
2	19. februar	20. mars
3	1. april	15. mai
4	7. august	4. september
5	16. september	16. oktober
6	28. oktober	27. november

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.

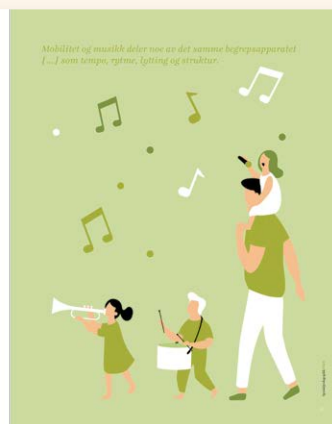
Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!

Mona Jørgensen
mj@hsmedia.no
Tel: 91 17 34 73



SPESIALPEDAGOGIKK
**Nå har vi
65 000
lesere!**
(Kantar Media
Fagpresse 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!

SPESIALPEDAGOGIKK
Nå har vi
65 000
lesere!
(Kantar Media
Fagpresse 2018)

Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement
Kr 500,- for ordinært abonnement

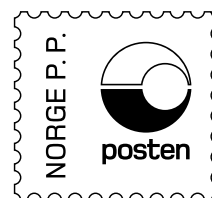
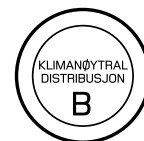
Du kan bruke epost: abonnement@utdanningsnytt.no

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 nummer av Spesialpedagogikk kan du bl.a. lese om:

Standhaftighet versus åpenhet: Margrethe Sylthe og Beate Heide har skrevet et essay om at det å være åpen om sin sårbarhet og tilkortkommenhet heller kan ses på som en styrke enn en svakhet. **Ny opplæringsmodell skal gi flere unge en varig plass i arbeidslivet:** Artikkel av Siri Anette Nordby og Arly Hauge. **Relasjonsarbeid og livsmestring i barnehagen:** Artikkel av Nina Sælen. **Pathological Demand Avoidance (PDA) hos personer med nevroutviklingsforstyrrelser:** Artikkel av Stian Orm, Gunn E.H. Løkke og Jon A. Løkke. **Barnets stemme i sakkyndighetsarbeidet. Juridiske bestemmelser og pedagogisk praksis:** Artikkel av Anne-Berit Løkås og Beate Heide. **Den fleirspråklege eleven i individuell opplæringsplan:** Fagfellevurdert forskningsartikkel av Anne-Kari Remøy og Peder Haug.

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