

spesialpedagogikk 0120

56

Den fleirspråklege eleven i
individuell opplæringsplan

36

Spesialpedagogene og felles-
skapet i klasserommet

4

Standhaftighet
versus åpenhet



Åpenhet om sårbarhet



Ellen B. Ruud

1. juledag tok Ari Behn livet sitt, noe som har vært mye omtalt i media. Alle de tente lysene på slottsplassen og engasjementet i sosiale medier viser med all tydelighet at dette berører mange mennesker. Både kong Harald og statsminister Erna Solberg la begge vekt på hvor viktig det er å snakke om det som er vanskelig i sine nyttårstaler, og de roste Behns nærmeste familie for at de fra første stund har vært åpne om selvmordet.

Den første artikkelen i dette nummeret av Spesialpedagogikk omhandler nettopp verdien av åpenhet og viktigheten av å kunne snakke om og vise hverandre våre sårbare sider. Forfatterne belyser tanker rundt dette med blant annet bruk av eventyrpsykologi og den japanske kunstformen kalt Kintsukuroi (eller kintsugi) som går ut på at hvis for eksempel en keramikk-krukke knuses, limes delene sammen med gull eller sølv. Filosofien bak kintsukuroi er at den reparerte krukken da blir både sterkere og vakrere enn den opprinnelige – nettopp fordi sårbarheten og reparasjonen da er synlig. Relatert til oss mennesker vil det kunne bety at vi nettopp vil fremstå som mer hele og verdifulle for oss selv og andre hvis vi tør å vedstå oss vår sårbarhet og tilkortkommenhet

Alle mennesker vil gjennom livet støte på problemer og vansker, og vi takler dette forskjellig alt ut fra vår personlighet, vår psykiske helse og det nettverket vi har rundt oss. For barn og unge med synlige eller usynlige funksjonshemninger og vansker kan mange ofte føle et ekstra press både selvpålagt, men også påført av andre, om at de helst ikke skal klage, at de skal fremstå som blide og fornøyde for ikke å plage andre med sine bekymringer – på tross av at de jo ofte kan ha det tøffere enn de fleste av oss. Idealet er gjerne å fremstå som f.eks. Birgit Skarstein (uten noen forkleinelse for henne) som jo alltid virker blid og fornøyd når vi ser henne i media og at holdningen «det finnes ikke problemer, bare utfordringer» er den man bør inneha.

Et mål for det nye året må være at vi fortsetter å heie på åpenhet, og at vi må ta det som en tillitserklæring mer enn en belastning når noen i vår nærhet velger å betro oss at de har det vanskelig.

Ellen B. Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Media

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 6810 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

Fagpressen 
OPPLAGSKONTROLLERT

 **MIX**
Papir fra
bærekraftige kilder
FSC® C101826

66 *Problemer oppstår når forsvaret blir til rigide livsmønstre som vedvarer over år ...*

04

Standhaftighet versus åpenhet

Margrethe Sylthe og Beate Heide



Fagfellevurdert artikkel

56

Den fleirspråklege eleven i individuell opplæringsplan

Anne-Kari Remøy og Peder Haug

- 12 **Ny opplæringsmodell skal gi flere unge en varig plass i arbeidslivet**
Siri Anette Nordby og Arly Hauge
- 18 **Relasjonsarbeid og livsmestring i barnehagen. Kan omsorg fremme livsmestring?**
Nina Sælen
- 24 **Pathological Demand Avoidance (PDA) hos personer med nevroutviklingsforstyrrelser**
Stian Orm, Gunn E. H. Løkke og Jon A. Løkke
- 36 **Spesialpedagogene og fellesskapet i klasserommet**
Hallvard Håstein
- 42 **Barnets stemme i sakkyndighetsarbeidet. Juridiske bestemmelser og pedagogisk praksis**
Anne-Berit Løkås og Beate Heide
- 54 **Statped med ny nettressurs som ivaretar barnets rettigheter**
Anne Rognes
- 76 **Bokmelding**
Hallvard Håstein

Standhaftighet versus åpenhet

Med utgangspunkt i eventyrpsykologi viser forfatterne av dette essayet at det å være åpen om sin sårbarhet og tilkortkommenhet heller kan ses på som en styrke enn en svakhet.

AV MARGRETHE SYLTHE OG BEATE HEIDE

Vi har en hypotese om at mennesker i alle kulturer til alle tider preges av en viss frykt for det kulturen definerer som «svakhet». Det skaper et ønske hos de fleste om å skjule egen sårbarhet og fremstå med en så vellykket fasade som mulig. Uansett hva som skjer på innsiden, og hvordan livet egentlig er, bærer derfor mange en maske som beskyttelse mot omverden. Mye innsats og energi går med til å holde masken og pleie fasaden utad.

Hva som defineres som vellykket, varierer imidlertid mellom ulike samfunn, kulturer og tidsepoker. I vår vestlige verden blir eksempelvis overvekt nå sett på som et folkehelseproblem. For hundre år siden var en mannlig vom symbol på makt og velstand. I dag benevnes overvektsmagen som «det farlige magefettet», og relateres til lavere sosial status og dårlige matvaner (Helsedepartementet, 2002–2003).

Vi vil i dette fagessayet bruke et velkjent kunsteventyr for å illustrere våre tanker om

hva behovet for å dekke over egen «svakhet» og skjule sårbarhet egentlig handler om. Dette forteller eventyrpsykologien oss noe om.

Eventyrpsykologi

Lenge før skriftspråket ble innført, eksisterte eventyr, legender og historier som en måte å overføre kunnskap fra den ene generasjonen til den neste på (Davis, 2002). Ved hjelp av metaforer og symboler gir slike fortellinger oss et språk som kan gjøre det lettere å forstå og tolke mellommenneskelige problemstillinger. Symbolspråket kan aktualisere vårt eget behov for frigjøring, utvikling, det å leve og bli sett, oppleve kjærlighet, kampen mellom det gode og det onde i oss selv og utenfor oss selv – og ikke minst kan slike fortellinger vekke håpet i oss om at det gode vil seire til slutt. Berømte fagpersoner som Sigmund Freud (1856–1939), Carl Gustav Jung (1875–1961) og Rudolf Steiner (1861–1925), utdyper i sine teorier hvordan eventyr kan tolkes og ses i

sammenheng med våre allmenngyldige erfaringer. Ifølge Freud vil vi ved å lese eventyr regredere («gå tilbake») til mer primitive og ikke-intellektuelle stadier, lignende det som skjer i drømmer og ved psykoanalyse. Jung mente at eventyr er et av flere midler for å oppnå modning, vekst og utvikling for å bli mer hele mennesker. Han mente at vi selv velger eventyr som vi kan nyttiggjøre oss, og på hvilket nivå vi vil fortolke disse eventyrene. Gull og belønning på slutten av fortellingen så Jung på som psykologisk gull. Han gir oss råd om å lese masse, og alt vi kommer over, for deretter å glemme det hele (Totland, 2018).

Sandplay

Psykologer og terapeuter som benytter Jungs teorigrunnlag, bruker gjerne sandplay/sandlek-terapi sammen med eventyrfortolkning for å komme nærmere kjernen i det personen som søker hjelp, strever med. Sandplay er terapi uten ord, og hjelpsøkeren velger selv figurer som stilles opp i en liten sandkasse, som på en scene. Sandplay blir som en dialog mellom jeget og det underbevisste, der den symbolske formen er formidlinger fra underbevisstheten. Sandplay-terapeuter mener det kan være enklere å få klarhet i indre prosesser, som ikke umiddelbart er tilgjengelig for vår bevissthet, når de settes i system i den ytre verden (Urhøj, 2016). Ifølge Steiner trigger eventyr vår naturlige evne til å danne spontane bilder og symboler som vi identifiserer oss med. Disse danner grunnlag for tankevirksomhet og vår evne til å oppfatte helhet og sammenheng (Brudal, 1993).

Standhaftighet

Det å skjule svake sider og dekke over sårbarhet bak en plettfri fasade var noe også hovedpersonen i *Den standhaftige tinnsoldat* var ekspert på. Dette eventyret av H. C. Andersen fra 1838 handler om en gutt som får 25 tinnsoldater i bursdagsgave. I formen til tinnsoldaten som ble støpt sist, var det for lite tinn. Derfor har han kun ett ben. Guttens eier tinnsoldaten, har mange leker på rommet sitt, og tinnsoldaten forelsker seg i en ballerina av papir som danser på sitt ene ben. Tinnsoldaten tror derfor at også hun bare har ett ben. I motsetning til ham er ikke ballerinaen stiv og standhaftig, men full av ynde og skjønnhet.



Et troll blander seg inn i affæren og hindrer at de to får hverandre. Det troller tinnsoldaten ut av et åpent vindu på barnerommet og ned i rennesteinen. To gutter lager en båt av avisepapir og sender tinnsoldaten langt av sted. Vi følger den dramatiske ferden helt til havs og inn i magen på en stor fisk. Fisken blir til middagsmat for folkene i huset der gutten som fikk esken med tinnsoldater i gave, bor. Ulykkeligvis blir ikke tinnsoldaten gjenforent med sin ballerina, men blir kastet i ovnen. På et vindpust fra et åpent vindu flyr ballerinaen rett inn i kakkelovnen til ham, og begge blir borte i flammene. Når ovnen rengjøres neste dag, er det kun et tinnhjerte igjen.



Mennesker med tinnsoldatenergi bruker krefter på å holde masken og pleie en ytre fasade.

Fasadefokus

Etter vårt syn er tinnsoldatens standhaftighet noe av poenget i dette eventyret. Tinnsoldaten er pinlig klar over sin mangel. Den faller ham i øynene hver gang han ser raden med de 24 andre, perfekte tinnsoldatene. Det er bare han som har en mangel – det ene benet som ikke er langt nok. Det er ingen som trenger å påpeke dette for ham. Han vet så inderlig vel om sin egen tilkortkommenhet. Men han er tross alt soldat, og tinnsoldatens rolle er å utstråle styrke, og hans oppdrag er å avskrekke og nedkjempe fienden. Tinnsoldaten står derfor rakrygget og holder sitt gevær i stram givakt. Han gråter ikke av fortvilelse og smerte når han faller ut vinduet og havner i rennesteinen. Han kontakter ikke politiet når han blir stoppet av en mafi-arotte som krever pass og toll urettmessig. Tinnsoldaten skriker ikke «hjelp» når han havner i havet og blir slukt av en stor fisk. Han protesterer heller ikke åpenlyst når han kastes i ovnen. Ingen får vite at han har tapt sitt hjerte til ballerinaen. Hun, i motsetning til ham, kan vise følelser gjennom dansen – på det tinnsoldaten tror er bare ett ben.

Tinnsoldatenergi

Som terapeuter møter vi slike tapre tinnsoldater som tidlig i livet har møtt motgang med å bite tennene sammen og «holde ut» det vanskelige. Kanskje har de allerede som barn lært av voksne modeller at de bør skjule sin egen sårbarhet og svake sider bak en fin fasade, og at åpenhet om det de selv eller familien strever med, er «farlig». Hvis du tidlig lærer at åpenhet om sårbarhet medfører «tapt ansikt» og reduserer sjansen for anerkjennelse, anseelse og fremgang, er det ikke rart at du ikke deler de vanskelige følelsene med noen andre.

Utenforskap

Frykt for åpenhet i små miljøer som nærmiljø, skolemiljø og arbeidsmiljø handler også om å hindre at «de andre» kan bruke sårbarhet og svake sider negativt via ryktespredning, stigmatisering, utestenging og erting. Slike sosiale mekanismer kan være rettet både mot en selv og andre. Hvis man ser hvordan andre får gjennomgå, tenker man kanskje at det neste gang kan det være en selv det går ut over. Er det noe de fleste av oss frykter mer enn noe

annet i oppveksten, er det å komme i en situasjon som gjør at man faller utenfor. Hvis man som barn får høre ordene «skjerp deg» og «ta deg sammen» ofte nok, vil snart den indre stemmen overta de voksnes formaninger, og man vil få en følelse av at man ikke er god nok som man er.

Barn med funksjonsnedsettelse

Forskning viser at særlig barn med funksjonsnedsettelse kan kjenne på en frykt for å falle utenfor det sosiale fellesskapet (Kermit mfl., 2014). I stedet for å si fra og dermed risikere å stemples som sladrehanke, biter de tennene sammen og tåler mer enn godt er. Da blir sammenbitte tenner og spente muskler lett et mønster. Sammenbitte tenner og spente muskler er som kjent skadelig for helsen i det lange løp. En terapeut eller en annen fagperson med psykologisk innsikt kan gi barn og voksne hjelp og støtte til å håndtere sårbarhet ved å identifisere, sette ord på og sortere vanskelige følelser, slik at uegnede mestringsstrategier kan bli erstattet med mer egnede (Liverød, 2017b).

Beskyttelse og forsvar

Akkurat som et sterkt immunforsvar hindrer at vi blir syke og får infeksjoner, er psykisk forsvar også nødvendig. Sterke psykiske påkjenninger kan være svært ødeleggende for vår psykiske helse hvis vi er helt uten forsvarsmekanismer. Derfor er psykisk forsvar nødvendig, og vi bruker ulike forsvarsmekanismer gjennom hele livet (Urhøj, 2016). Forsvarsmekanismer er altså psykenes immunforsvar, som hjelper oss å håndtere vanskelige følelser. Vi opererer med ulike forsvarsmekanismer, som kobles inn etter behov. Noen av disse er (Liverød, 2017a):

- Fornektning – å fornekte en sannhet eller det vi ser.
- Fortrengning – å fjerne noe fra hukommelsen.
- Prosjeksjon – å overføre egne svakheter på andre.
- Rasjonalisering – å bagatellisere noe som i virkeligheten kan være alvorlig.
- Humor – å bruke humor for å gjøre ting mer behagelig.
- Regresjon – å benytte umodne atferdsmønstre for å takle ting.

På mange måter hjelper våre forsvarsmekanismer oss i en fase med sterke psykiske påkjenninger. Problemer oppstår imidlertid når forsvaret blir til rigide livsmønstre som vedvarer over år, og man bruker all sin tid og energi på å fremstå med plettfri fasade, selv om man har det vondt inni seg. Eventyret *Den standhaftige tinnsoldat* setter dette på spissen. Tinnsoldaten levde sitt korte liv uten å vise sine mer sårbare sider til noen.

Henrik Ibsen benyttet begrepet *å leve på en livsløgn* for mer enn 100 år siden, og han mente at en viss porsjon av dette var en nødvendighet for å utholde livet (Ibsen, 2008). Problemet oppstår når eget forsvar blir til hinder for å håndtere eget liv, slik at kroppen ikke fungerer som den skal, eller at sterk uro, angst eller depresjon gjør seg gjeldende eller at relasjonen til oss selv og andre ikke fungerer.

For *den standhaftige tinnsoldat* handlet eget forsvar om å holde sin sårbarhet godt på innsiden uten å formidle det til andre. For han tenker vi oss at det kanskje egentlig handlet om at han følte at han kom til kort, fordi han manglet sitt ene ben. Samtidig er det i soldaters rolleforståelse innbakt at de må holde masken i de mest krevende situasjoner, og at det ikke er plass for følelser!

Indre dialog og indre balanse

Indre dialog er den dialogen vi har med oss selv. Den kan være både høy, klar og sterk. Den blir vårt mønster og redskap til å forstå og forholde oss til omverden (Brown, 2016). Vi mener at både foreldre, skolen, trenere og andre kan bidra til å «trigge» utvikling av en kritisk, streng og dømmende indre stemme hos barn. Mennesker med tinnsoldatenergi har en streng og dømmende indre stemme. Slike mennesker har lært å bli «hodestyrte», og repertoaret for følelser er begrenset (Palsdottir, 2015). De avviser egne og andres følelser og tar dem på ikke alvor. Slike personer gjør det de tror virker, og lever som om vonde og vanskelige følelser ikke eksisterer.

Hele vår biologiske væren i verden er basert på homeostase eller likevekt. Det gjelder både kroppen som fysiologisk system så vel som psykologiske prosesser (Liverød, 2011). Organismen vår tilpasser seg ofte det vi utsetter den for, og sånn sett er den fleksibel. Er vi ikke oppdratt til å vise følelser, så legger vi lokk på dem og tenker ikke mer over

det. Å legge lokk på egne følelser som voksen og oppfordre andre til å gjøre det samme er en lært strategi. Som terapeuter og fagpersoner ønsker vi imidlertid å gi mennesker med tinnsoldatenergi bedre og mer bærekraftige verktøy for å håndtere egne og andres vanskelige følelser.

Sosial kontroll

Mange mener at noe av det viktigste i verden er at ingen skal ha noe å utsette på hvordan de ter seg ytre sett. I de fleste samfunn skal det relativt lite til for å bryte med det etablerte. Den som gjør det, risikerer justis og korreks. Dette kalles også for sosial kontroll (Burner & Tjora, 2018). I tillegg til at dette er en individuell frykt for «svakhet» og sårbarhet, tror vi at det også handler om en tilsvarende kollektiv frykt. Den som er annerledes eller skiller seg ut negativt, kan lett defineres inn i en sårbarhetskontekst. Slik frykt kan relateres til mennesket som biologisk vesen. Fortsatt gjør noen av våre instinkter som handler om å overleve, seg sterkt gjeldende. Slike instinkter kan trigges og aktiveres som kamp-/flukt-/frysresponser (Nordanger & Braarud, 2017). Det som virker særlig utfordrende og «truende» på oss, vil vi ofte ta avstand fra. Vi mener at i et moderne samfunn er nettopp tinnsoldatenergi en overlevelsesstrategi og en måte å forsvare oss mot uhåndterlige følelser på. Dette er etter vårt syn utmattende i det lange løp. I tillegg fjerner det oss fra nær og ekte kontakt med oss selv og andre. Det gjør at vi lett blir ensomme og isolerte.

Tilpasningsevne

Mye i oss mennesker handler om biologi. Vi fører både våre gener og vår måte å takle livet på videre fra en generasjon til den neste. Vi som skriver denne artikkelen, tror imidlertid at kampen for å overleve ved «den sterkeste rett» har fallert. Rester av en slik kultur ser vi på som «ekko» fra fortiden. Vi begrunner dette med at vi lever i et moderne samfunn, der kampen for å overleve aller mest handler om evne til tilpasning. I vår urolige og omskiftelige tid handler derfor styrke om fleksibilitet og evne til omstilling og endring. Mennesker med tinnsoldatenergi bruker krefter på å holde masken og pleie en ytre fasade. De responderer på utfordringer med standhaftighet. Utvikling av tilpasningsevne krever i dagens samfunn en annen type

Problemer oppstår når forsvaret blir til rigide livsmønstre som vedvarer over år ...

energi og en annen tilnærming til utfordringer enn standhaftighet. Men hvordan utvikles et fleksibelt og tilpassningsdyktig sinn?

Inntoningens kunst

For oss handler inntoning om evnen til å undre seg over hva som rører seg på innsiden hos den/de andre i menneskemøter. Utvikling av evne til innsidefokus handler om å se både eget og andres indre landskap. Å orientere seg mot det som skjer på det relasjonelle planet, og gi det et språk, gir bevegelighet og rytme i livet. Det å våge å kjenne etter hva en selv føler og ta det på alvor, er en læringsprosess.

Etter vårt syn handler det å lære seg inntoningens kunst om flere ting. Blant annet handler det om indre trygghet med basis i oss selv, som utvikles fra samvær med foreldre og andre omsorgsgivere med holdningen *du er mer enn god nok akkurat slik du er* – og ikke minst forsikringen om ubetinget kjærlighet fra egne nærpersioner. Sammen med mennesker som rommer oss slik vi er, er det greit å være uperfekt og «feiltastisk». Trygg tilknytning og tilhørighet manifesterer seg som om vi bærer en usynlig kappe av ubetinget kjærlighet og aksept. Dette er viktige bærebjelker i livet, ikke bare i relasjon til de aller nærmeste, men også på andre arenaer som er viktige for oss, som barnehage, skole, arbeid osv. (Heide & Sylthe, 2017a, 2017b, 2019).

Startpunktet for å bygge opp relasjonen til seg selv går gjennom samtaler der man lærer å bli mindre kritisk og streng mot seg selv – og ved å lære å akseptere og anerkjenne seg selv slik man er – god nok for verden (ibid.).

Flokken vår

Livsutfordringer kan gjøre at man isolerer seg og blir ensom. Felles for alle mennesker er at vi trenger å vite at vi tilhører en flokk som gir oss trygg kontakt, tilhørighet, vennlighet og kjærlighet (Fugelli, u.å.). Denne flokken består av mennesker som gir trøst og stiller opp når vi trenger det, og som aksepterer oss slik vi er som mennesker, med våre sterke og svake sider. Dette er heiajengen vår. Det er de som står på sidelinjen og heier oss fremover mot målet når oppløpsiden føles tung og umulig å gjennomføre. Det gir oss stabilitet og trygghet å ha en heiajeng. I vanskelige faser i

livet føler vi oss ekstra tilstrekkelige sammenlignet med de mange glattpolerte menneskene med skinnende fine fasader rundt oss. Da ønsker vi gjerne å trekke oss tilbake og melde oss litt «ut», heller enn å søke tilknytning og tilhørighet til andre. Det kan legge en ekstra sten til byrden.

Verre er det at de som faller utenfor, ofte legger skylden for sitt utenforskap på seg selv. De søker inn i seg selv etter forklaringer på hvorfor de ikke får være med. Slike ransakerler trigger ofte følelser som skam, skyld og ansvar for egen situasjon. Denne trekanten av vanskelige følelser kaller vi den uhellige trekanten, der hver av kantene kan starte en prosess i det indre som fører til selvførdømmelse. Så snart en av de tre elementene er vekket, følger de andre på (Heide, 2017). Skammen fører til selvforakt. Når man er kritisk til seg selv, vil en av strategiene for å takle det være å ekskludere seg selv fra samvær med andre. Det vil bety at en i ytterste konsekvens fremstiller seg selv som en som ikke ønsker å være med i fellesskapet. Det som ligger bak, kan også være frykt for igjen å bli avvist. Og bare tanken på flere avvisinger er uutholdelig. Personen har da mistet troen på en plass blant andre og det å være betydningsfull for andre.

Motsatser og mangfold

Om mennesker med tinnsoldatenergi skal kunne endre sitt standhaftighetsmønster, trenger de eksempler på at det er andre måter å være i verden på. Kanskje tinnsoldaten i eventyret så dette i ballerinaen? Falt han for hennes ynde og grasiøse vesen som en motsats til sitt eget sammenbitte vesen? Så han kanskje at hun, på tross av sitt ene ben, var i verden på en helt annen måte enn ham?

Vi mener at det finnes samfunn og miljøer som ikke så lett definerer sårbarhet som svakhet, men preges av romslighet for forskjellighet. Slike miljøer er fleksible og aksepterer at mennesker kan være i verden på ulike måter. Miljøer med inkludering og mangfold som grunnverdi ser på sårbarhet og svakhet som fasetter i fargerike fellesskap. De ser med raushet på sårbarheten og er takknemlige for å få innsyn i en annens tanker og følelser. Når vi først har fått noen fortellinger om en annens sårbare sider, vil vi fare forsiktigere frem. Vi holder personens hjerte i hendene, fordi de har valgt å fortelle om sitt liv. Vi vil møte dem som eksponerer

Sammen med mennesker som rommer oss slik vi er, er det greit å være uperfekt og «feiltastisk».

sine sårbarheter, følelser og tanker, med noe annet enn vi møtte dem med før de fortalte. Vi vil ha respekt for fortellingene, og bli mer inkluderende i vår væremåte.

I omgivelser med stor toleranse for mangfold er rammene for det aksepterte vide og takhøyden for ulike måter å være i verden på stor. Et samfunn som vektlegger mangfold som grunnverdi, rommer de fleste. Vi mener at «maskefall» ved åpenhet om egen sårbarhet er sentral drivkraft og motor for utvikling av et slikt samfunn. Det gjelder aksept både i relasjon til mennesker som er annerledes fra naturens side, og mennesker som skiller seg ut fordi de er i sårbare faser av livet. På den ene siden kan dette handle om etnisitet og hudfarge, seksuell legning, funksjonsnivå og andre forhold i livet. På den andre siden om mennesker som opplever vanskelige ting og kriser i livet sitt, som samlivsbrudd, langvarig fysisk/psykisk sykdom eller utenforskap på andre måter. Vi mener åpenhet om sårbarhet er veien å gå for å frigjøre sorg fra tap og forvandle tinn-soldatenergi til fornyet kraft og styrke ved endring og tilpasning. Vi velger å trekke parallell til den japansk håndverkskunsten kintsukuroi for å illustrere dette.

Kintsukuroi

Når en gjenstand knuses, er det mest vanlig å gjemme såret vekk og prøve å kamuflere skaden med en vakker reparasjon. En reparasjon som kun er synlig ved nøye inspeksjon. Kintsukuroi derimot handler ikke om å skjule arr når knust keramikk settes sammen på nytt. Med denne metoden gjelder det å fremheve det knuste ved å reparere med sølv eller gull. Det knuste blir til noe verdifullt nytt. I stedet for å skjule arret fremheves det som del av tingens historie – en historie som sier noe om at vi har vært knust, men at vi har reist oss med våre dyrekjøpte erfaringer (Sotkajervi, 2016). Denne tenkemåten representerer også en omfavnelser av dem som åpenlyst tør vise fram sine feil eller et uperfekt utseende – noe som tydelig er merket av bruk.

Ingen går gjennom livet uten at det setter sitt avtrykk. Livet setter sitt vannmerke både på kropp og sinn. Det er ikke til å komme ifra. Alle er utsatt for tidens gnagende tann og gravitasjonsloven, mens idealet er evig ungdom og udødelighet. I vår vestlige verden er vi opptatt av det perfekte,

både å framstå fra utsiden som vellykket, vakker og ung – og å ha en stabil psykisk helse. Derfor er det forbundet med skam å vise sårbarhet eller «å gå i stykker» mentalt. Det er ganske så trangt i illusjonen om det perfekte. Vår identitet er ofte knyttet til familie, arbeid, og helse. Når det skjer noe med et familiemedlem eller helsen vår skranter, så rammes identiteten negativt. Hvem kan jeg være nå, med min slagside, mitt uperfekte jeg? Er det plass for meg i verden?

Det kan være vanskelig å finne igjen bitene av livet etter en livskrise. Livskriser utsettes vi alle for, og det er mulig å leve videre med dem. Om vi ser på vonde hendelser i livet som om vi er gått i stykker, så er vi slett ikke helt ødelagt – bare midlertidig litt ute av drift. Det gir et håp om at det er mulig å bli hel igjen. Å forgylle arret med sølv eller gull er en måte å vise at erfaringene er verdifulle for oss på. Det er noe vi har lært av. I vår kultur har vi til nå prøvd å reparere feil med å lime ting sammen slik at det ikke er synlig for det blotte øyet at gjenstanden har vært knust. Slik usynliggjør vi vår historie og lar ikke andre få del i den. Gullet og sølvet i kintsukuroi fremhever bruddet som noe å vise frem med stolthet.

Blinde flekker

I vårt indre har vi mange mørklagte rom vi ikke ser, fordi vi ikke vil eller kan. Det kalles for blinde flekker (NDLA, 2018). Disse blinde flekkene kan gjøre at vi kniper øynene sammen og ikke vil se livene våre slik de er. På ett nivå kan vi forstå at vi lever på det Henrik Ibsen kaller en livsløgn – at vi velger fasaden foran sannheten til vi bokstavelig talt står med ryggen mot veggen, og ikke lenger kan lukke øynene for virkeligheten. Og virkeligheten, den kan være brutal. Det er ofte smertefullt å se sitt eget liv og konsekvensene av egne valg. Det er med andre ord ikke et sted vi oppsøker frivillig.

Når det blir en liten glipe inn i vårt indre, faller lyset på det som før har ligget i mørket. Det gir oss en dyrebart mulighet til å se sider ved oss selv som tidligere ikke har vært synlige for oss. Når vi våger å bruke vår nye innsikt til å ta grep om livet, kan vi også forgylle vår dyrekjøpte erfaring og være stolt av at vi er kommet videre. Vi kan glede oss over å stå på et nytt fundament. Et fundament som forhåpentligvis er stødigere og basert på fakta, mer enn drømmer,

ønsketenking og tankespinn. Spørsmålet er hvordan vi kan lære oss denne kunsten i livene våre?

Til slutt

Eventyret om tinnsoldaten og ballerinaen har sin motsats i en fabel av Jean de La Fontaine, *Eika og sivet*, fra 1600-tallet (Wikipedia). De krangler om hvem som er sterkest. Eika mener det må være henne, for hun har røttene godt plantet i jorda. Sivet mener hun er sterkest fordi hun er så tøyelig og former seg etter vinden. De blir ikke enige. Plutselig blåser det opp til storm og den stive eika knekker rett av i de serke vindkastene, mens sivet bøyer seg med vinden. Da ser de hvem sin styrke som er størst – den som kan tilpasse seg de ulike naturkreftene den utsettes for.

Målet med terapi og indre dialog må være å utvikle en psyke og væremåte som ligner mer på sivet. Da er man mer robust og tåler de ulike psykiske påkjenningene som levd liv fører med seg. □



Margrethe Sylthe er utdannet fagpedagog, spesialpedagog (cand.ed.) og relasjonsterapeut. Hun har yrkeserfaring fra undervisning og som spesialpedagogisk rådgiver. Faglig interesseområde er relasjons(spesial)pedagogikk med vekt på relasjonell nevrobiologi.



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i *Spesialpedagogikk* og andre tidsskrift og har også skrevet to barnebøker.

REFERANSER

BROWN, B. (2016). *Uperfekt. Våg å vise den du er*. Oslo: Cappelen Damm.

BRUDAL, P. (1993). *Det ubevisste språket: Psykologi og symbolbilder i folkeeventyrene*. Oslo: Universitetsforlaget.

BURNER, T. & TJORA, A. (2018). *Sosial kontroll*. Store norske leksikon. Hentet 12.09.19 fra: https://snl.no/sosial_kontroll.

DAVIS, N. (2002). *Det var en gang. Terapeutiske historier til bruk i arbeid med traumatiserte barn, ungdommer og familier*. Oslo: Unipub forlag.

FUGELLI, P. (u.å.). *Mennesket og de 7 flokkene*. Hentet 09.09.19. fra: https://folk.uio.no/pfugelli/bokkap/mennesket_7_flokkene.pdf.

HEIDE, B. & SYLTHE, M. (2017a). Å danse i kommunikasjon. *Spesialpedagogikk*, 82(4), s. 4–11. Hentet 12.09.19 fra: <https://episerver.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2017/spesialpedagogikk-4-2017.pdf>.

HEIDE, B. & SYLTHE, M. (2017b). Lille speil på veggen der ... *Spesialpedagogikk*, 82(06), s. 4–9. Hentet 09.09.19. fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202017.pdf>.

HEIDE, B. (2017). *Den uhellige trekanten* (upublisert).

HEIDE, B. & SYLTHE, M. (2019). Fortell meg hvem du omgås ...

Psykologi i kommunen, nr. 2, s. 47–59. Hentet 09.09.19. fra: <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/fortell-meg-hvem-du-omgas/19.89>.

IBSEN, H. (2008). *Henrik Ibsens skrifter*. Bind. 13. Oslo: Aschehoug.

Jung, C.G. (1966). *Mitt liv*. Oslo: Gyldendal.

JUNG, C.G. (1992). *Analytisk psykologi*. Oslo: Cappelen.

KERMIT, P., THARALDSTEEN, A.M., HAUGEN, G.M.D. &

WENDELBORG, C. (2014). *En av flokken – Inkludering og ungdom med sanseetap – muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

LIVERØD, S.R. (2011). *Eksistensiell angst hos barn og unge*.

Hentet 12.09.19. fra: <https://www.webpsykologen.no/artikler/eksistensiell-angst-barn-og-unge/>.

LIVERØD, S.R. (2017a). *Psykisk forsvar forvrenger verden*.

Hentet 10.09.19. fra <https://www.webpsykologen.no/artikler/psykisk-forsvar-forvrenger-verden/>.

LIVERØD, S.R. (2017b). *Jeg, meg selv og selvbildet*. Oslo: Cappelen Damm forlag.

NDLA (Nasjonal digital læringsarena) (2018). *Joharis vindu*. Hentet 12.09.2019 fra: <https://ndla.no/subjects/subject:18/topic:1:193544/topic:1:82776/resource:1:116760>.

NORDANGER, D.Ø. & BRAARUD, H.C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

PALSDOTTIR, H. (2015). *Den undervurderte barndommen. Alt handler om relasjoner*. Oslo: Relasjonssenteret.

SOTKAJÆRVI, T. (2016). *Du er ikke ødelagt*. NRK ytring.

Hentet 12.09.19. fra <https://www.nrk.no/ytring/du-er-ikke-odelagt-1.13111270>.

STORTINGSMELDING NR. 16 (2002–2003). *Resept for et sunnere Norge*. Folkehelsepolitikken. Oslo: Helsedepartementet.

TOTLAND, K. (2018). *Eventyrpsykologi*. Lastet ned 12.09.19. fra <http://www.kjelltotland.com/419041792>.

URHØJ, H. (2016). *Komplekser, stresstilstande, motoverføring og mentalisering. Tidsskrift for psykoterapi*, nr. 3. Hentet fra: <http://www.jungforalle.dk/wp-content/uploads/Komplekser-stresstilstande-artikkel-i-Tidsskrift-for-psykoterapi-2016-3.pdf>.

Wikipedia: Jean de La Fontaine. Hentet 12.09. 2019 fra: https://no.wikipedia.org/wiki/Jean_de_La_Fontaine.

Ny opplæringsmodell skal gi flere unge en varig plass i arbeidslivet

Mange unge med nedsatt funksjonsevne står i dag uten arbeid etter endt videregående utdanning. Denne artikkelen beskriver hvordan man i Vest-Agder fylkeskommune har implementert en opplæringsmodell der man allerede i starten av opplæringen lager en plan for hvor ungdommen skal arbeide etter fullført skoleløp.

AV SIRI ANETTE NORDBY OG ARLY HAUGE

I den videregående opplæringen i Norge legges grunnlaget for den enkelte ungdom mot videre studier eller arbeid. Videregående skole er i tillegg en av ungdommens viktigste sosiale arenaer. Måten skoleløpet er lagt opp på, har derfor vesentlig betydning for hvordan ungdommene kan få en god overgang til sitt voksenliv, og arbeidsliv (Gjertsen & Olsen, 2013). Med et økende press i arbeidslivet i retning effektivisering og automatisering er det en stadig større utfordring å finne plass til alle. I en slik situasjon vil gruppen arbeidstakere med nedsatt funksjonsevne stille stadig svakere. Også for dem som ikke kan yte 100 %, er det viktig å ha et arbeid å gå til for å oppleve god livskvalitet, mening og verdi. Mange unge med nedsatt funksjonsevne, som går ut av videregående skole med oppnådd grunnkompetanse, står i dag uten arbeidstilbud

etter endt utdanning. Dette er et samfunnsproblem som fylker, kommuner, bedrifter og NAV må løse i samarbeid. I Vest-Agder fylkeskommune blir «Modell for opplæringsløp mot grunnkompetanse og fast tilrettelagt arbeid» nå implementert. Modellen er et ambisiøst prosjekt som har til hensikt å lage troverdige løp inn mot varig deltakelse i arbeidslivet for de ungdommene dette gjelder.

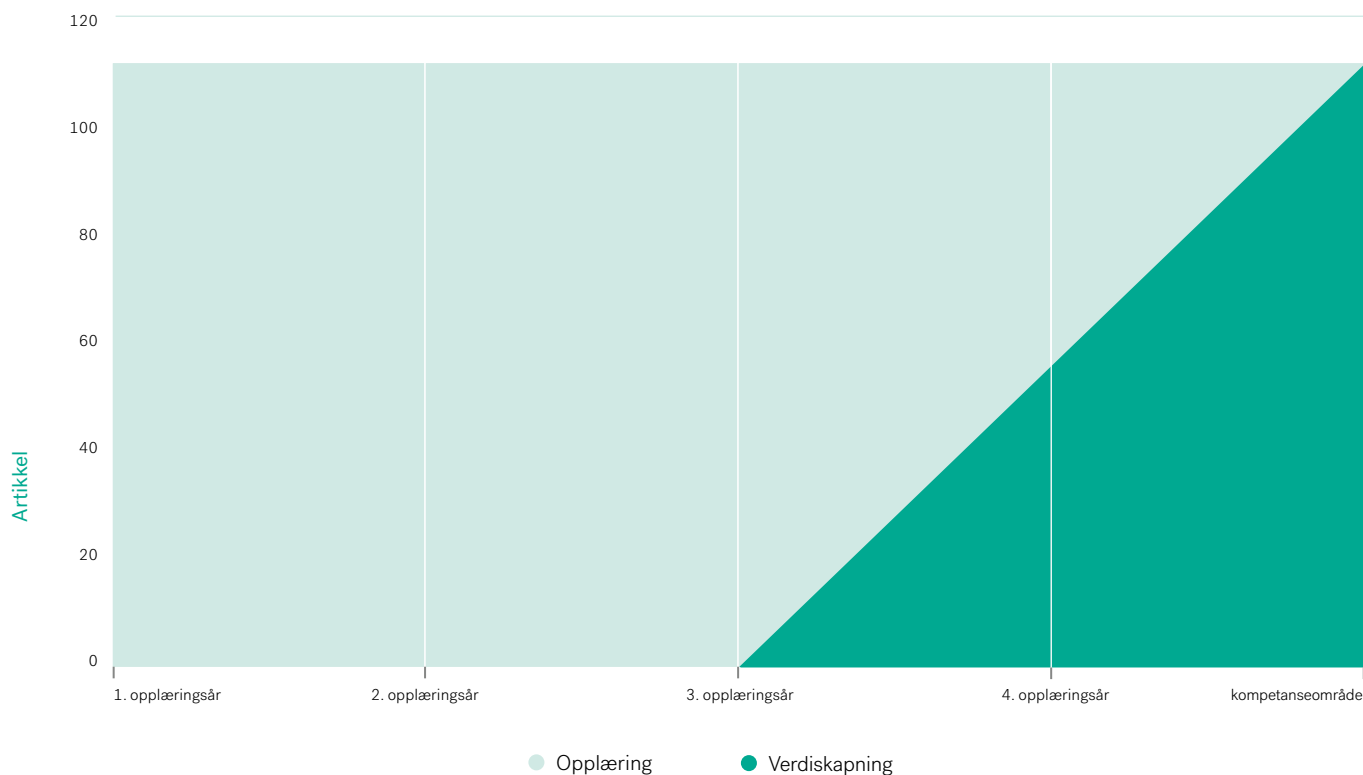
Videregående opplæring

I Norge har alle rett til tre års videregående opplæring, i henhold til opplæringsloven (1998). Ungdommene kan velge en treårig studiespesialiserende opplæring som forbereder dem til studier ved universitet og høyskoler. Eller de kan velge en yrkesfaglig opplæring, hvor hovedmodellen er organisert som to år i skole og deretter to år i lære ved en bedrift.



Med et økende press i arbeidslivet i retning effektivisering og automatisering er det en stadig større utfordring å finne plass til alle.

FIGUR 1: Hovedmodell 2+2



For elever som velger yrkesfaglig opplæring, blir opplæringsløpet fireårig, ved at læretiden regnes som ett år med opplæring og ett år med verdiskapning i bedriften (figur 1).

Elever som gjennomfører yrkesfaglig videregående opplæring mot full kompetanse, blir i overgangen mellom skole og lærebedrift ivaretatt av ulike opplæringskontorer (Vest-Agder, 2017). Hver bransje har sitt opplæringskontor som formidler lærlinger til lærebedrifter for toårig opplæring i bedrift. Elever som skal tilegne seg grunnkompetanse (det vil si opplæring med avvik fra nasjonale læreplanmål i større eller mindre grad), har i noen grad blitt formidlet gjennom de ordinære opplæringskontorene. Denne elevgruppen trenger ofte noe mer oppfølging i overgangen, noe som kan være utfordrende å ivareta. Det har i

den sammenheng blitt opprettet et eget opplæringskontor, *OK Kompetanse Agder AS*, som retter seg spesielt mot formidling av denne elevgruppen.

Grunnkompetanse

Om lag tre til fire prosent av elevmassen følger av ulike grunner ikke det ordinære løpet mot full kompetanse i videregående opplæring. Dette kan være ungdommer med ulik grad av psykiske og fysiske utviklingshemninger, psykiske lidelser eller andre utfordringer. På bakgrunn av dette tas disse elevene inn til et programområde i videregående skole med mål om grunnkompetanse. Elevene har sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten og rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1.

Mennesker som lever med funksjonshemminger, kan ofte bli sosialt isolert.

I Vest-Agder gjennomfører mange av disse elevene videregående opplæring organisert i tilrettelagte grupper med lavere elevtall og høyere voksentetthet. Noen gjennomfører sin videregående opplæring i ordinære klasser med tilrettelegging og spesialundervisning i enkelte fag. Elevene vil, i varierende grad, også ha behov for varig tilrettelegging i arbeidslivet. Disse elevene skal tilegne seg en planlagt grunnkompetanse. For å sikre elevene en varig plass i arbeidslivet behøves et planlagt og målrettet skoleløp bestående av opplæring i grunnleggende ferdigheter, samt konkrete kompetanser etterspurt i arbeidslivet. Målet er at alle skal fullføre videregående opplæring i samsvar med egne mål og forutsetninger, og kvalifisere seg for et meningsfylt arbeidsliv (Strategisk notat Utdanning, 2015). Elever med rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1 kan søke om inntil to års utvidet tid på bakgrunn av en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Økende effektivisering i arbeidslivet

Som i resten av verden er arbeidslivet i Norge i en kontinuerlig utvikling når det gjelder effektivisering og automatisering, både i offentlig og privat sektor. Dette er helt nødvendig for å kunne opprettholde konkurransekraften i et globalt marked. Det høye produktivitetsnivået setter store krav til den enkelte arbeidstaker både når det gjelder kompetanse og leveringsevne. Utfordringen med denne utviklingen vil sannsynligvis være at terskelen for å kunne konkurrere seg inn på dette arbeidsmarkedet blir høyere, og det vil heller ikke være realistisk å tenke at 100 % av hvert årskull vil ha forutsetningene for å klare dette nivået.

Ifølge NOU 2016: 17 «På lik linje» (2016) er manglende kvalifisering i skolen en av faktorene som er med på å redusere utviklingshemmedes muligheter til å delta i arbeidslivet. Denne mangelen har Vest-Agder fylkeskommune tatt på alvor ved å utvikle en opplæringsmodell som trekker inn næringslivet som læringsarena underveis i opplæringsløpet, også for elever som skal tilegne seg grunnkompetanse. Når fylkeskommunen planlegger denne opplæringen, er det viktigere enn noen gang å samarbeide systematisk med næringslivet, NAV og kommuner for å lage troverdige løp inn mot varig deltakelse i arbeidslivet.

Betydningen av arbeid

En aktiv deltakelse i arbeidslivet tilfredsstiller en rekke menneskelige basisbehov, slik som behov for å strukturere tiden, å være i aktivitet, å tilhøre et fellesskap, sosial kontakt, status og å opprettholde god mental helse. Mennesker som lever med funksjonshemminger, kan ofte bli sosialt isolert. Dette kan motvirkes ved å være del av en arbeidsplass (Vornholt, Uitdewilligen & Nijhuis, 2013). En arbeidsplass kan være med på å redusere denne isolasjonen, såfremt arbeidsplassen har en inkluderende holdning til alle sine arbeidstakere.

En studie fra USA på en gruppe mennesker med lettere funksjonshemminger viser en klar sammenheng mellom god selvfølelse og tilfredshet på arbeidsplassen (Griffin mfl., 1996). De som var med i et «Supported Employment»-program, viste spesielt stor glede med arbeidet, noe som igjen ga god selvfølelse. Supported Employment-metodikken har i Norge vært brukt av NAV under navnet «Arbeid med bistand». Dette er et verktøy for å få mennesker med bistandsbehov ut i jobb (Spjelkavik & Evans, 2007). De senere år har metodikken også vært utprøvd i videregående skole for å få elever som står i fare for å droppe ut, til å fullføre skolegangen og komme ut i arbeid (Collett & Bragdø, 2016). Vi vet at for mennesker med bistandsbehov er overganger spesielt sårbare. Det er derfor svært viktig å ha gode systemer for å ivareta grunnkompetanse-elevene i overgangen mellom jobb og skole (Cameron & Thygesen, 2015).

Dagens situasjon

Hovedmodellen for gjennomføring av yrkesrettet videregående opplæring er to år i skole og to år i bedrift (figur 1). For elever der skolen tidlig planlegger et løp med mål om grunnkompetanse, er det svært få som får tilbud om deler av opplæringen i bedrift. Mange gjennomfører, ifølge Vest-Agder fylkeskommunes utdanningsavdeling, i stedet inntil fem år i videregående skole, uten noen plan for, eller tilbud om, videre arbeid etter endt skolegang. Skolene opplyser om store utfordringer knyttet til å utarbeide meningsfulle langsiktige mål i de individuelle opplæringsplanene. Det er også vanskelig å skaffe lære kandidatplasser. I tillegg er tilgangen til VTA-plasser (varig tilrettelagt arbeid i

vernedede bedrifter) og VTO-plasser (varig tilrettelagt arbeid i ordinære bedrifter) knapp, og den vil ikke bli utvidet i årene som kommer.

Vest-Agder fylkeslag av Norsk Forbund for Utviklingshemmede (NFU) består av foresatte til ungdom med utviklingshemming. De har spilt inn et sterkt ønske om at den videregående opplæringen må starte med at det planlegges for et livslangt arbeid for ungdommene, og at det arbeides etter et system for arbeidspraksis mens ungdommene går i skole. Foresatte til ungdom med psykisk og fysisk utviklingshemming ser situasjonen på nært hold, hvor ungdommen deres har fem gode år i skolen med omsorgsfull ivaretagelse og god faglig utvikling, for deretter å stå uten tilbud etter endt skolegang. De er opptatt av å få til en god og trygg overgang fra den videregående opplæringen til et meningsfylt arbeidsliv, noe som i mange tilfeller mangler i dag.

Arbeidsmuligheter for ungdom med grunnkompetanse

Det er vårt felles samfunnsansvar å sørge for at alle som ønsker det, blir inkludert, både i skole og i arbeid. Når fylkeskommunen planlegger opplæringen av grunnkompetansen for å lage troverdige løp inn mot varig deltakelse i arbeidslivet, er det viktigere enn noen gang å samarbeide systematisk med næringslivet, NAV og kommuner. Mange bedrifter har et ønske om å være med og ta dette viktige ansvaret, og skisserer mulige oppgaver som kan fylles av elever med grunnkompetanse. Det kan nevnes at Menykjeden allerede har ansatt en del mennesker som fyller spesifikke funksjoner i butikkene – slik som varepåfylling, rydding i hyllene og arbeid på lageret. Meny rapporterer at de har plass til flere og ønsker å lage varige ordninger, slik at ungdommene kan oppleve verdighet og mestring.

Kristiansand kommune ser et potensial i å tilby varig tilrettelagt arbeid til denne gruppen ungdom. På sykehjem og omsorgssentre finnes det som kalles «hotellfunksjoner», som kan dreie seg om å rydde før og etter måltider, vaske tøy, hente varer, håndtere søppel osv. Dette er funksjoner som kan fylles av ungdom med grunnkompetanse fra videregående skole, og som vil skape gode synergier ved at det frigjør fagarbeiderne til å kunne utføre de omsorgstjenester de er utdannet til.

En ny vei å gå?

Utfordringen med å skape et skoleløp som gir elever med grunnkompetanse mulighet for et varig arbeidsforhold, er høyst reell. For å nå målet om at alle elever skal kvalifisere seg for et meningsfylt arbeidsliv, behøves en endring i utdanningsløpet. Ved Utdanningsavdelingen i Vest-Agder fylkeskommune har en arbeidsgruppe, bestående av representanter fra *fagopplæringen og avdeling for inntak og gjennomføring*, jobbet frem en ny modell for grunnkompetanseløp i videregående opplæring. «Modell for opplæringsløp mot grunnkompetanse og fast tilrettelagt arbeid» bygger på at et skoleløp for disse ungdommene må inneholde opplæring i grunnleggende ferdigheter, samt elementer som kvalifiserer dem til et varig arbeid. Det må etableres et systematisk arbeid inn mot ulike bransjer for å finne de oppgavene som elevene kan skreddersy sin opplæring mot. En hovedmodell vil bestå av det som kalles et 2+2-løp, med to år i skole og to år i bedrift, med mulighet for å søke om utvidet rett i skoledelen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Modellen bygger på den ordinære 2+2 modellen (figur 1.), men legger inn viktige punkter for å imøtekomme elevenes behov for oppfølging mot tydelige, langsiktige mål.

Vi ønsker med denne modellen å starte opp arbeidet med å sette det langsiktige målet om varig arbeid allerede i overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring. Ved å hospitere ved ulike arbeidsplasser skal eleven allerede i løpet av første semester stake ut en kurs, og en intensjonsavtale kan inngås mellom elev og bedrift. Dette vil gi skolen et klart langsiktig mål å jobbe mot sammen med elev og foresatte. Det andre opplæringsåret vil inneholde klare mål om den konkrete kompetansen eleven skal tilegne seg, rettet inn mot den arbeidsplassen han/hun har intensjonsavtale med. Overgangen fra skole til arbeid inn mot tredje og fjerde opplæringsår vil bli ivarettatt av aktører med arbeidsinkluderingskompetanse, enten fra skolens side eller i form av et opplæringskontor.

Den nye modellen vil gi skolen klare mål å jobbe mot når det skal utarbeides individuelle opplæringsplaner. Ved å tydeliggjøre det langsiktige målet kan man legge grunnlaget for et godt skole-hjem-samarbeid, samt bidra til å øke elevens motivasjon. For næringslivet vil dette bety arbeidskraft som er godt trent til spesifikke arbeidsoppgaver,

Den videregående opplæringen må starte med at det planlegges for et livslangt arbeid for ungdommene.

og for den enkelte vil dette bety økt verdighet og livskvalitet gjennom å kunne stå i et varig arbeid. For samfunnet vil dette kunne bety en bedre inkludering av mennesker som ellers vil falle utenfor i et effektivisert og automatisert arbeidsmarked.

Den beskrevne modellen for grunnkompetanse ble godt mottatt i politiske kretser og ble vedtatt i Hovedutvalget for kultur og utdanning (HKU) i november 2017. Implementering av modellen i skolen er i full gang, og noen elever har allerede fått tildelt en lære kandidatplass gjennom opplæringskontoret OK Kompetanse AS. Modellen er fylkeskommunens og pedagogenes bidrag til å løse denne gruppas utfordringer. Målet er å skape gode overganger og gi håp og muligheter for en varig plass i arbeidslivet. En slik modell vil imidlertid kun fungere etter hensikten dersom alle involverte aktører deltar og påtar seg sin del av dette viktige samfunnsoppdraget. Fra januar 2020 er Aust- og Vest-Agder slått sammen til et Agder. I nye Agder fylkeskommune vil alle elever som får sin videregående opplæring rettet mot grunnkompetanse og varig tilrettelagt arbeid, bli inkludert i modellen.

Fylkeskommunen har med dette vitalisert et felt i skolens utvikling som har behov for en ny tilnærming. Foreløpig tyder alt på at modellen har stor positiv verdi for alle aktører, både eleven, foresatte, skolen og næringslivet. □



Siri Anette Nordby arbeider som rådgiver ved Utdanningsavdelingen i Agder fylkeskommune. Hun har en master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk. Nordby har erfaring som lærer og spesialpedagog og har de siste årene jobbet med inntak av elever til videregående opplæring i Vest-Agder.



Arly Hauge arbeider som fylkesdirektør i Agder fylkeskommune. Han er i tillegg utvalgsmedlem i det nasjonale opplæringslovutvalget som i desember 2019 leverte sin utredning. Hauge har erfaring som lærer, inntaksleder og rektor. Fylkeskommunene har over flere år jobbet aktivt for å øke gjennomføringen i videregående opplæring.

REFERANSER

CAMERON, D.L. & THYGESEN, R. (2015). *Transitions in the field of special education: theoretical perspectives and implications for practice*. Münster: Waxmann.

COLLETT, D.L. & BRAGDØ, A. (2016). Lindesnesløsen – et individuelt oppfølgingsprosjekt blant utsatt ungdom. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 13(1), s. 171–177.

GJERTSEN, H. & OLSEN, T. (2013). *Broer inn i arbeidslivet: elever med funksjonsnedsettelse i videregående opplæring: kartleggingsstudie av opplæringsstilbud, organisering og tilpasninger*. Nordlandsforskning, notat nr. 1003/2013. Hentet fra: http://m.nordlandsforskning.no/getfile.php/1326701412598357/Dokumenter/Arbeidsnotater/2013/Broer_inn_i_arbeidslivet_Notat_1003-2013.pdf.

GRIFFIN, D.K., ROSENBERG, H., CHEYNEY, W. & GREENBERG, B. (1996). A Comparison of Self-Esteem and Job Satisfaction of Adults with Mild Mental Retardation in Sheltered Workshops and Supported Employment. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(2), s. 142–150.

NOU 2016:17. PÅ LIK LINJE. (2016). www.regjeringen.no.

OPPLÆRINGSLOVA (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* Lovdata. Hentet fra: <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>.

SPJELKAVIK, Ø. & EVANS, M.J. (2007). *Impression of Supported Employment. A study of some European Supported Employment services and their activities*. Rapport nr. 2007: 8. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI).

STRATEGISK NOTAT UTDANNING. (2015). Hentet fra http://www.regionplanagder.no/media/4178646/Strategisk_notat_Utdanning_gBD9h.pdf.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2016). Utvidet tid i videregående opplæring for elever med spesialundervisning. En tolkningsuttalelse. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Elev-er-med-sarskilte-behov/Utdanningsnotat-i-videregaende-opplaring-for-elev-er-med-spesialundervisning->.

VEST-AGDER FYLKESKOMMUNE (2017). Fagopplæring. *Utdanning*. Hentet fra: <http://vaf.no/fagopplaring/>.

VORNHOLT, K., UITDEWILLIGEN, S. & NIJHUIS, F. (2013). Factors Affecting the Acceptance of People with Disabilities at Work: A Literature Review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 23(4), s. 463–475.



Relasjonsarbeid og livsmestring i barnehagen

Kan omsorg fremme livsmestring?

Denne artikkelen drøfter hvordan barnehagepersonalet kan arbeide med livsmestring i tråd med de føringer og holdninger som blir beskrevet i *Rammeplanen for barnehagen*. Dette er viktig for alle barn, men spesielt viktig overfor de sårbare barna.

AV NINA SÆLEN

Rammeplanen legger føringer for barnehagens mål, innhold og verdigrunnlag. Barnehagen skal ha en utjevnende profil. Alle barn skal få samme mulighet til å delta i lek og positive aktiviteter. Uavhengig av bakgrunn skal barna få lære språk, oppleve mestring og utvikle vennskap med andre barn. Rammeplanen pålegger barnehagene å fremme bærekraftig utvikling, livsmestring og helse. Begrepet *livsmestring* kan tolkes som noe fjernt utenfor barnehagens rekkevidde. Innholdet i begrepet livsmestring må derfor konkretiseres i form av mål, tilnærmingstoder og handlinger i barnehagens praksis.

I boken *Livsmestring og livsglede i barnehagen* skriver Ingunn Størksen at livsmestring henger sammen med livsglede. Størksen, som

er utdannet psykolog med spesialisering i utviklingspsykologi, hevder at det å kjenne seg selv og forstå andre påvirker barns forutsetninger for å inngå i positive fellesskap (Størksen, 2018). Rammeplanen kobler livsmestring til arbeid som forebygger krenkelser og mobbing. Å arbeide med livsmestring i barnehagen innebærer å bedre barns forutsetninger når det gjelder lekeferdigheter, språk og sosial og emosjonell kompetanse (Rammeplanen, 2017).

Relasjoner og atferd

Hart & Schwartz (2009) påpeker at barns evne til tilknytning utvikles i det første leveåret. Utviklingen som skjer da, er avgjørende for hvordan barnet takler samspillet med familie,

Utrygge mennesker møter omverdenen med mistillit.

venner, kjærester og kolleger videre i livet – og for hvordan barnet senere selv håndterer rollen som mor eller far. En del barn får dessverre tilknytningsproblemer allerede fra de er helt små. Jo tidligere disse barna får den rette hjelpen, desto større er sjansen for å forebygge langvarige utviklingsforstyrrelser (ibid.).

Tilknytningsproblemer kan komme til uttrykk som oppmerksomhetssøking, grenseutprøving eller et stort behov for nærkontakt med voksne. Barn med svak tilknytning kan utvikle lavt selvbilde og liten tro på egen mestring. Lav grad av tillit i nære relasjoner kan gjøre at barn får problemer med å stole på andre. Utrygge mennesker møter omverdenen med mistillit. De kan oppleve vanlige sosiale situasjoner som truende, og oppfatte ting i verste mening (Eide mfl., 2003). For å kunne samarbeide i barnehage, skole og i samfunnet ellers trenger man sosiale ferdigheter. I samspill er det nyttig å kunne utsette egne behov og ta hensyn til hverandre. Mange barn får styre og bestemme hjemme fordi foreldrene ikke ønsker eller orker å håndtere konflikter. I håp om at barnet roer seg ned og justerer seg etter hvert, lar noen foreldre barna få viljen sin. Barn som er vant til å bestemme hjemme, prøver det samme i barnehagen. Utdfordrende atferd blir gjerne oppfattet som «dårlig oppdragelse».

Negative samhandlingsstrategier som repeteres, defineres automatisk som atferdsvansker. Barn som ikke har grenser hjemme, kan også mangle andre relasjonelle koblinger til trygghet og stabilitet, som nærhet og positiv interesse. Grenser rammer inn tilværelsen og ivaretar barns grunnleggende behov for trygghet gjennom forutsigbarhet. Å sette grenser er en måte å vise omsorg på. Barn som utvikler uheldig atferd, kommer ikke ut av den negative spiralen på egen hånd, fordi faktorene som utløser og opprettholder problemene, er utenfor barnets kontroll. Fordi barn tar etter hverandre, kan noen barn begynne å opponere og provosere fordi andre barn i barnehagen gjør det. Ikke alle barn som har utfordrende atferd, har det vanskelig hjemme.

Mange barnehager bruker opplegget *Grønne tanker, glade barn* for å arbeide med følelser. Opplegget blir ofte tatt i bruk i samlingsstunder. Barn tenker forskjellig, og det er utfordrende å treffe blink med innholdet i en samling

med mange barn. Samlingen er gjerne lagt opp på en måte hvor den voksne formidler og barna lytter. Små barn har ikke ferdig utviklet evne til abstrakt tenkning, og blir mest opptatt av bamsene som representerer tanker og følelser. Mange barn mister dermed innholdet i budskapet. Begrepet «røde og grønne tanker» kan brukes i samtaler med enkeltbarn og i små grupper. (Raknes, 2014). Mange barn skjønner om de er glade, lei seg eller sinte, og de forstår også hvorfor. Barn trenger å utvide sitt følelsemessige repertoar. For å forstå forskjellen på positive og negative følelser kan vi vise barn hvordan de kan lytte til kroppens signaler.

Både positive og negative følelser kan kjennes ut som spenninger i hodet, ubehag eller kribling i magen, og rødme i kinnene. For å utvikle god psykisk helse må barn forstå og være i kontakt med sine tanker og følelser. Barn må få sette ord på sine tanker og følelser, og de voksne må lytte og bygge videre på det barna forteller (Fossen, 2004).

Et barn på seks år strevde med å innordne seg etter regler. Barnet ville gjerne være med å leke, men når leken ikke gikk i barnets favør, ble dette vanskelig å takle. Barnets reaksjoner var voldsomme og utmattende. Når barnet ble tatt i leken *Haien kommer*, nektet barnet å innordne seg. Pedagogen tolket situasjonen som at barnet kranglet om reglene, og spurte barnet om det hjalp å skrike og kaste seg ned på gulvet; om reglene endret seg da. Barnet svarte nei. Så fortalte pedagogen at reglene i *Haien kommer* hadde vært de samme siden pedagogen var liten. Barnet innså da at reglene ikke forandrer seg uansett hvor mye man protesterer. Samtalen ble det vendepunktet barnet trengte for å utvide perspektivet sitt og oppdage en ny sammenheng.

Barn med utfordrende atferd blir ofte fortalt hvordan atferden deres påvirker andre. Hvis vi snur innfallsvinkelen, kan vi spørre om ikke barnet selv blir sliten av å skrike. Å tegne sosiale historier kan også hjelpe barn til å utvikle selvinnsett og se seg selv utenfra. Barn kan være med å finne løsninger på sosiale dilemmaer. De voksne må være tålmodige og gi barna flere sjanser. Voksne må også kunne vise barn gode måter å komme inn i lek på, og også selv kunne bidra med innspill til utvidelse av leken. Repetisjon og systematisk arbeid er nødvendig for å implementere ferdigheter knyttet til atferd og sosial forståelse.

For at barn skal utvikle empati og respekt, trenger de også å bli møtt med empati og respekt.

Omsorg og psykososialt læringsmiljø

Omsorg er et grunnleggende behov som forbindes med kjærlighet. Kjærlighet kan forklares som tanker og handlinger preget av godhet. Omsorg handler om å få oppfylt fysiske og psykiske behov gjennom nærhet og menneskelig kontakt. Omsorg og nærhet setter i gang, opprettholder og forsterker emosjonelle og sosiale læringsprosesser (Solhjell, 2015). Profesjonell omsorg kan være å gi noe ekstra til et barn som trenger det. Noen barn trenger mye omsorg, både nærkontakt og grenser. Rammeplanen sier at barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg, og at omsorg er en forutsetning for å utvikle empati og nestekjærlighet. Rammeplanen sier: «Personalet skal arbeide for et miljø som ikke bare gjør barna til mottakere av omsorg, men som også verdsetter barnas egne omsorgshandlinger» (Rammeplanen, 2017). For at barn skal utvikle empati og respekt, trenger de også å bli møtt med empati og respekt. Barn speiler de voksnes handlinger. Den voksne i barnehagen må ha et bevisst forhold til sin funksjon som veileder. Gjennom rollepåvirkning og relasjoner har voksne makt til å hemme eller fremme barns livsutfoldelse (Eide mfl., 2003).

Rammeplanen pålegger barnehagen å arbeide for et godt psykososialt lek- og læringsmiljø. (Rammeplanen, 2017). Det er naturlig at små barn har egosentrisk virkelighetsforståelse. Det er derfor det ofte oppstår konflikter når små barn skal dele leker og vente på tur. For å lære å samarbeide må barna øve på å inngå kompromisser. Å inngå kompromisser er ikke det samme som å bli enige; det handler om turtaking, å dele goder og møtes på halvveien.

«Byttetid» er et kjent begrep fra barnehagens hverdag. Flere barn kan dele på en traktor ved å kjøre en runde hver, og så bytte. For å lære barn å forhandle frem gode løsninger seg imellom må de voksne være løsningsorienterte.

Prosjektarbeid kan også styrke tilhørigheten mellom barn og voksne og samtidig være praktiske øvelser i å innordne seg for å få til noe sammen. Gjennom prosjektarbeid får barn trening i å vente på tur, komme med innspill og ta imot innspill. Fellesprosjekter er en fin mulighet for å øve på at én ikke kan bestemme alt. Sosial utvikling handler om å utvide tåleevnen og bli vant til noe som er forskjellig fra det man kjente til fra før. Gjennom prosjektarbeid kan

barn få positiv erfaring med at fellesaktiviteter er gøy selv om man må innordne seg. Prosjektarbeid som tar utgangspunkt i barnas interesser, fremmer glede og livsmestring. Felles for prosjektarbeid og relasjonsarbeid er at det tar litt tid, «veien blir til mens man går». Noen barn trenger god tid for å bli kjent med andre barn og utvikle vennskap i barnehagen (Størksen, 2018).

Lisbeth Ljosdal Skreland, førstelektor og forsker ved Universitet i Agder, har skrevet doktorgradsavhandling om regler i barnehagen. Skreland peker på at det i mange barnehager praktiseres regler ut fra de voksnes premisser (Christiansen, 2016). Disse reglene er ofte knyttet til praktiske aktiviteter som påkledning og rydding. Regler uten logisk forklaring gir ikke mening for barn. Når barn ikke forstår hvorfor, forsvinner meningen. Hvorfor er knyttet til begrunnelse. Når vi forklarer barn hvorfor reglene er som de er, kan dette øke forståelsen for innholdet. De voksne må tilpasse forklaringene til barnas alder og modenhet.

For mange regler i barnehagen gjør at det blir lite rom for individuelle tilpasninger. Ifølge Rammeplanen skal barnehagen fremme god fysisk og psykisk helse og bidra til trivsel og livsglede. Kaos-angst og regelstyrt praksis hemmer barns lekelyst og nysgjerrighet. Barn som får uttrykke seg naturlig gjennom kroppslighet, har gode forutsetninger for å trives og utvikle god motorikk. Bevegelse og fysiske aktiviteter kan også lede til morsom lek, utvikling av selvtillit og positive mestringsopplevelser (Sandseter mfl., 2018).

Indre motivasjon handler om vilje og lyst. Hvis barn skal få lyst til å spille på lag, må de oppleve at det gir mening å samarbeide. Tilpasses det pedagogiske innholdet ut fra barnas interesser, skaper det trivsel og ivaretar barns rett til medvirkning. Medvirkning motvirker frustrasjon. Positiv kommunikasjon er viktig for å skape fellesskap og trivsel i barnehagen. Eksempler på positiv kommunikasjon er støttende kommentarer, oppmuntrende tilbakemeldinger og handlinger preget av godhet. Barn som har en krevende hjemmesituasjon, har ekstra behov for et positivt pusterom i barnehagen. Gode venner og morsom lek kan ta fokus vekk fra det som er vanskelig.

Måten barn deltar i leken på, forteller noe om trivsel og hvordan de fungerer sosialt. Barn som har det bra,

Sårbare barn trenger støtte fra omsorgsfulle voksne som viser at de tror på at barna kan få til ting.

uttrykker glede gjennom kroppslige signaler og mimikk. Barn som er aktive, smiler, tar initiativ til å leke med andre barn, og nynner når de leker, tegner eller pusler, gir uttrykk for trivsel. Barnehagen må være oppmerksomme på barn som ikke smiler og virker svært engstelige og skeptiske.

For å forstå hvordan barn tenker, kan barnehagen bruke observasjoner og barneintervjuer. Gode samtaler og åpne spørsmål setter i gang tanker om hvordan virkeligheten henger sammen. Å forstå barns tanker er svært nyttig når vi skal tilrettelegge for medvirkning og utvikling av vennskap i barnegruppene (Pramling mfl., 1993).

Foreldresamarbeid til barnas beste

Ifølge Rammeplanen skal barnehagen fremme et foreldresamarbeid som er til barnas beste. (Rammeplanen, 2017). For at samarbeidet skal bli bra, må kommunikasjonen fungere. Et fungerende foreldresamarbeid bygger på forståelse, dialog og anerkjennende kommunikasjon. Dialog er en samtaleform hvor begge parter lytter og snakker etter turtakingsprinsippet. Anerkjennende kommunikasjon er en tenke- og væremåte som innebærer å ta mennesker på alvor gjennom åpenhet og respekt.

Ulik oppfatning av hva barnehagen kan bidra med, kan føre til at ansatte og foreldre misforstår hverandre. Ved barnehageoppstart kan personalet spørre foreldrene hva de forventer av barnehagen. Samtidig kan personalet tydeliggjøre hva barnehagen forventer av foreldrene for at barnet skal ha det bra. (Jensen & Ulleberg, 2011). Foreldre kan være sårbare for kritikk. Sensitive samtaler innebærer en risiko for at foreldre går i forsvar for å beskytte seg mot ubehag. Hvis det er tillit i relasjonen mellom foreldrene og barnehagen, er det likevel mulig å få frem budskapet om at barnehagen ønsker det beste for barnet, uten å trække over foreldrenes grenser. I tillitsfulle relasjoner stoler partene på at den andre vil en vel.

Foreldrene har avgjørende pedagogisk mandat og rett til å bestemme over sitt barn. Krevende foreldresamtaler må ta utgangspunkt i hvordan barnehagen og foreldrene sammen kan hjelpe barnet til å få det bedre. Spesialpedagogisk hjelp kan gi enkeltbarn tettere oppfølging og støtte og veiledning til barnehagen. Kompetente og trygge voksne kan være forbilder for barna og person-

alet og støttespillere for foreldrene. For å få tildelt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen må foreldrene samtykke. Tidlig intervensjon er til barnas beste, derfor er det viktig at kommunikasjonen og samarbeidet mellom foreldre og barnehage fungerer. Foreldresamarbeid er relasjonsarbeid. Mennesker sender ut bevisste og ubevisste signaler i møte med hverandre gjennom væremåte og personlighet (Jensen & Ulleberg, 2011). Barnehagens relasjonsarbeid må derfor gjenspeile holdninger som ansvarlighet, respekt og toleranse.

Konklusjon

Livsmestring dreier seg om å håndtere utfordringer i livet ved å gjøre nødvendige tilpasninger. Å inngå kompromisser er læring for livet. Barnehagen må hjelpe de barna som trenger det, med stressmestring og sinnemestring. For å forstå barns atferdsuttrykk trenger barnehagen kunnskap om tilknytning, omsorgssvikt og atferd. I 2017 leverte Barnevoldsutvalget en rapport som konkluderte med at barnehager og skoler mangler kunnskap om tegn på omsorgssvikt, og at de sjelden melder fra og skaffer barn hjelp (NOU 2017: 12). Usikkerhet om alvorlighetsgrad og frykt for å handle overilt hindrer ansatte i barnehage og skole å varsle barnevernet. Inge Nordhaug er ansatt i RVTS Vest (RVTS står for Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging) og har solid kompetanse på temaet omsorgssvikt. Han mener at manglende handlekraft er et stort problem. Det er viktig for personalet å vite at RVTS-teamene i helseforetakene kan veilede barnehagen ved behov (ibid.)

I 2014 uttalte psykologspesialist Heidi Tessand til Aftenposten (Tessand, 2014) at det er store mørketall når det gjelder omsorgssvikt. Til tross for bekymring rundt barnets hjemmesituasjon ser mange vekk for å beskytte seg mot følelsesmessig ubehag og komplisert foreldresamarbeid. Tessand uttaler at mange tviler på om barnevernet kan hjelpe barn som har det vanskelig. Denne innstillingen bidrar til underrapportering og opprettholder mørketall. Å melde fra er ikke et personlig valg, men en plikt (ibid.).

For å utvikle motstandskraft og psykologisk kapital trenger utsatte barn tett oppfølging fra voksne i barnehagen. Psykologisk kapital er indre ressurser som optimisme,

robusthet, håp og mestringstro (Kuvås, 2013). Barnehagen må legge til rette for at alle barn får mulighet til å lykkes. Med utgangspunkt i barns styrker kan barnehagen bygge videre på eksisterende ferdigheter for å fremme selvtilitt og mestring. Sårbare barn trenger støtte fra omsorgsfulle voksne som viser at de tror på at barna kan få til ting. Omsorg er følelsesmessig næring. □



Nina Sælen arbeider som støttepedagog i PPS Nord i Bergen kommune. Hun er utdannet barnehagelærer med fordypning i pedagogisk ledelse og har videreutdanning i atferdsvansker og systemisk veiledning og gestaltveiledning ved Høgskolen i Bergen.

REFERANSER

- AASEN, P., NORDTUG, B., ERTESVÅG, S. & LEIRVIK, B.** (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen forlag.
- CHRISTIANSEN, A.** (2016). *Det er for mange regler i barnehagen*. Universitetet i Agder <https://www.uia.no/nyheter/det-er-for-mange-reglar-i-barnehagen>.
- EIDE, S.B., GRELLAND, H. H., KRISTIANSEN A., SÆVAREID H. I. & AASLAND D.G.** (2003). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- FOSSEN, A.** (2004). *Snakk med barn om følelser. En fellesskapsbok for voksne og barn*. Oslo: Kommuneforlaget.
- HART, S. & SCHWARTZ, R.** (2009) *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- JENSEN, P. & ULLEBERG, I.** (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- KVELLO, Ø.** (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- KUVÅS, B.** (2013). Å lede de vanskelige. *BI Business review*, 21.02.2013. Hentet fra: <https://www.bi.no/forskning/business-review/articles/2013/02/a-lede-de-vanskelige-/>.
- NORDHAUG, I.** (2018). *Kva ser vi – kva gjer vi. Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep. Skulen og barnehagen sine oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU** (2017: 12). *Svikt og svik. Gjennomgang av saker hvor barn har vært utsatt for vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- PRAMLING, I. S., DOVERBORG, E., BORGE, A., OTTERSTAD, A. M. & SKARLUND, K.** (1993). *Forstå barns tanker. En metodikk om å intervju barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- RAKNES, S.** (2014). *Grønne tanker – glade barn; psykologisk førstehjelp*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN** (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Utdanningsdirektoratet.
- SANDETER, E. B. H., HAGEN, T. L. & MOSER, T.** (2018). *Kroppslighet i barnehagen. Pedagogisk arbeid med kropp og bevegelse, mat og helse*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- SOLHJELL, H. H.** (2015). *Kommunikasjon med barn og unge. Hvordan kan kommunikasjon fremme trygghet og tillit?* Famlab. Hentet fra: <https://famlab.no/2015/07/04/kommunikasjon-med-barn-og-unge-hvordan-kan-kommunikasjon-fremme-trygghet-og-tillit/>.
- STØRKSEN, I.** (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- TESSAND, H.** (2014). Barn blir ledd av, truet, spyttet på, overlatt til seg selv, slått med belter og brent med lightere. *Aftenposten, debatt*, 29.10.2014. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/8wLoG/>.



*En patologisk motstand mot krav og ubehag gjør skole-
hverdagen til en uoverkommelig utfordring for mange.*

Pathological Demand Avoidance (PDA) hos personer med nevroutviklingsforstyrrelser

Pathological Demand Avoidance (PDA) er ifølge artikkelforfatterne en atferdsprofil hos barn, unge og voksne med nevroutviklingsforstyrrelser, som blant annet innebærer ekstrem kravunngåelse med bruk av sosial manipulasjon for å unngå krav. PDA representerer en utfordring i skole- og undervisningssammenheng. I denne artikkelen gis det en oversikt over forskning på PDA og spesialpedagogiske implikasjoner.

AV STIAN ORM, GUNN ELISABETH HAAGENSEN LØKKE OG JON ARNE LØKKE

Lærere i norsk skole møter jevnlig barn som utfordrer deres egen kompetanse og tilrettelegging av opplæringen. Enhetsskolen, med plass til alle elever med alle opplæringsbehov, er idealet. Idealet er godt. Svært mange barn og unge profiterer på å bli integrert i et skolesystem hvor de kan dra nytte av hverandres unike kompetanse. Samtidig har det vist seg at mange barn og unge ikke profiterer på «vanlig» klasseromsundervisning. Skolen er en arena som synliggjør potensielle vansker hos barn og unge. Lærere, assistenter og ansatte i skole- og fritidsordningen står i en unik posisjon til å oppdage vansker hos barn og utfordringer i opplæringen (Sourander

mfl., 2005). Blant de store utfordringene for den norske skolen er atferdsproblemer og skolevegring.

Bak lærevansker, atferdsvansker og skole- og undervisningsvegring kan det ligge mange og ulike forhold. I noen tilfeller krever biologiske trekk ved elevene tilrettelegging i hverdagen. Noen slike biologiske trekk er nevroutviklingsforstyrrelser. Nevroutviklingsforstyrrelser er en samlebetegnelse på diagnoser som Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), autismespekterforstyrrelser (ASF), Tourettes syndrom (TS), epilepsi og utviklingshemming. Felles kjennetegn er at de har neurobiologisk grunnlag

og gir forstyrrelser i hvordan sentralnervesystemet fungerer. Nevtroutviklingsforstyrrelser er hyppig forekommende blant barn og unge. I en norsk studie fant Súren og kolleger (2012) at 4,3 prosent av alle 11-åringer har en eller flere av diagnosene; ASF, ADHD, epilepsi og cerebral parese. En av tilstandene som har økt i forekomst de senere år, er autismspekterforstyrrelser. Centers for Disease Control and Prevention i USA estimerer nå at rundt 1 av 59 barn har en autismspekterforstyrrelser (CDC, 2019). Personer med autismspekterforstyrrelser representerer en spesielt heterogen gruppe med komplekse bistandsbehov, som utfordrer norske skoler og lærere.

I 2013 kom den femte utgaven av Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V). De tidligere separate diagnosene innenfor autismspekteret, som barneautisme, Aspergers syndrom og atypisk autisme, ble inkorporert i diagnosen autismspekterforstyrrelser (APA, 2013). Endringen i diagnosesystemet har hatt betydning i Europa, ved at vi i større grad enn tidligere snakker om autismspekteret fremfor de enkelte undergruppene. ICD-11, som ble lansert i 2018, benytter på samme måte autismspekterforstyrrelser fremfor separate diagnostiske underkategorier (WHO, 2018). Som følge av samlingen av underdiagnoser under en paraply utgjør personer som diagnostiseres med autismspekterforstyrrelser, en svært heterogen gruppe med store forskjeller i evennivå, språkferdigheter og symptombilde. Et viktig faktum om nevropsykiatriske diagnoser er at personer med samme diagnose er mer ulike hverandre enn personer i gjennomsnittsbefolkningen. Heterogeniteten gjør opplæring og tiltaksutforming utfordrende. Å identifisere subgrupper med fellestrekk på tvers av diagnose kan derfor være nyttig for å begrense utfordringene som ulikhetene kan medføre.

Sammenslåingen av autismediagnosene til den overordnede kategorien autismspekterforstyrrelser har paradoksalt nok økt behovet for å differensiere gruppen på andre måter. I den forbindelse har det blitt lansert såkalte atferdsprofiler eller væremåter, hvorav en av disse er kalt ekstrem kravunngåelse, eller *Pathological Demand Avoidance* (PDA). Formålet med denne artikkelen er å gi spesialpedagoger og andre interesserte en oversikt over atferdsprofilen PDA, problemer som kan observeres i

skolen, mulige årsaker til utviklingen av PDA og forslag til tiltak for vanskene som observeres hos elever med PDA.

Pathological Demand Avoidance

PDA ble opprinnelig foreslått som et navn på en underdiagnose innenfor autismspekterforstyrrelser, kjenne tegnet ved en ekstrem motstand mot hverdagslige krav og bruk av sosial manipulasjon for å unngå kravene (Newson, Maréchal & David, 2003). Flere har imidlertid heller omtalt PDA som en atferdsprofil (Egan, Linenberg & O’Nions, 2018; Fjæran-Granum & Persson, 2018; O’Nions, Christie, Gould, Viding & Happé, 2014), og det er blitt argumentert for at denne atferdsprofilen kan observeres hos barn og unge med andre nevtroutviklingsforstyrrelser enn ASF (Gillberg, 2014; Fjæran-Granum & Persson, 2018; Reilly mfl., 2014).

PDA ble første gang beskrevet av Elisabeth Newson på slutten av 1980-tallet, men ble ikke beskrevet i internasjonal faglitteratur før 2003 (Newson mfl., 2003; Orm, Løkke & Løkke, 2019). Newson og kolleger (2003) foreslår åtte atferdskriterier som kan identifisere det de omtaler som Pathological Demand Avoidance Syndrome:

1. Passiv utviklingshistorie det første leveåret.
2. Vedvarende motstand mot og unngåelse av hverdagslige krav.
3. Overfladisk sosiabilitet, men åpenbart manglende sosial identitet, stolthet og skam.
4. Humørsvingninger og impulsivitet som følge av behov for kontroll.
5. Komfortabel i rollespill og «late-som lek».
6. Språkforsinkelse som resultat av passivitet.
7. Tvangspreget atferd.
8. Nevrologiske svakheter (eks. motorisk dysregulering og klumsete).

Kriteriene for PDA har åpenbart mye til felles med vanskene som ses ved autismspekterforstyrrelser (Orm mfl., 2019). Autismeforeningen i Storbritannia har adoptert kriteriene til Newson og kolleger, men har utelatt kriteriene om passiv utviklingshistorie (1) og språkforsinkelse (6) (Green mfl., 2018). Kjernesymptomene ved PDA, som skiller atferdsprofilen fra ASF generelt, er kriterium to og

Jo mindre opplevd kontroll et barn med PDA har, desto større er sannsynligheten for vegring og motstand.

fem, vedvarende motstand og unngåelse av krav, samt komfortabel i rollespill. Vedvarende motstand og unngåelse av krav ser ut til å være atferdstrekket som har fått mest oppmerksomhet i forskningslitteraturen (Orm mfl., 2019).

En populasjonsstudie fra Færøyene indikerer at nærmere en femtedel av barn med autismspekterforstyrrelser kan ha en PDA-atferdsprofil (Gillberg, Gillberg, Thompson, Biskupsto & Billstedt, 2015). I en ytterligere populasjonsstudie av barn med epilepsi fant man at fem prosent viste betydelige tegn på ekstrem kravavvisning, og at tre fjerdedeler av disse oppfylte kriteriene for autismspekterforstyrrelser (Reilly mfl., 2014). Studiene tyder på at spesialpedagoger og andre fagpersoner som arbeider med barn, unge og voksne med nevroutviklingsforstyrrelser, vil møte på personer med PDA, i all hovedsak som en atferdsprofil hos personer med autismspekterforstyrrelser.

En av hovedargumentene for PDA som en egen atferdsprofil eller diagnose er at det hevdes at kognitive og atferdsanalytiske tiltak som vanligvis fungerer godt for barn med nevroutviklingsforstyrrelser, ikke fungerer for personer med PDA (Newson mfl., 2003; Saunders, 2014). PDA kan således tenkes å representere en ny utfordring for spesialpedagoger og andre fagpersoner innenfor skole- og skolefritidsordningen. En studie fra Storbritannia antyder at elever med PDA viser mye problematferd på skolen, mottar spesialundervisning i et stort omfang og at et mindretall er inkludert i den ordinære opplæringen (Langton & Frederickson, 2016).

Antisosial atferd ved PDA

Det mest fremtredende trekket ved PDA er en vedvarende og ekstrem motstand mot dagligdagse krav. Krav om å pusse tenner, gå på skolen, rydde rommet, sette inn i oppvaskmaskinen eller dra på tur kan utløse ekstreme forsøk på å komme unna situasjonen. Newson mfl. (2003) fant at 100 prosent av barna i deres utvalg benyttet sosial manipulasjon for å unngå krav. Strategier som å distrahere den voksne, spille syk, kaste opp eller gjøre fra seg, komme med unnskyldninger og utagere blir beskrevet som vanlige.

Antisosial atferd ser ut til å være et sentralt trekk ved PDA. O’Nions, Viding, Greven, Ronald & Happé (2014)

fant at barn med PDA har samme forekomst av antisosial atferd som barn med atferdsforstyrrelse og kalde ufølsomme trekk – kjent som en forløper for psykopati. Barn med PDA skårer signifikant høyere på impulsivitet, kalde trekk og narsissisme, samt lavere på prososial atferd enn de fleste barn med autismspekterforstyrrelser (O’Nions mfl., 2014). Kalde ufølsomme trekk hos barn indikerer mangel på empati og skyldfølelse og potensielt kalkulerende bruk av andre for å oppnå egne formål (Frick & White, 2008). Atferden kan ses i sammenheng med narsissistisk atferd som består av et stort behov for å bli beundret, et overdrevent positivt selvbilde og vurdering av egen viktighet (Larsen, Buss, & Wismeijer, 2013). Newson og kolleger beskriver at barnets atferd medfører at foreldre og lærere kan stille seg spørsmålet om eleven er klar over at han/hun er et barn (Newson mfl., 2003). Eleven ønsker at andre skal beundre han eller henne, men har lav sosial og emosjonell kompetanse, som er assosiert med nevroutviklingsforstyrrelser (Løkke, 2011; Orm & Orm, 2018). Den manglende kompetansen medfører at eleven bryter sosiale normer og sjokkerer andre barn med normbruddene sine (Newson mfl., 2003).

Antisosial atferd lik den som beskrives hos barn med PDA, er ofte stabil over tid (Frick & White, 2008), og Moffitt (1993) beskriver det som en type livsvarig antisosial atferd. Det finnes omfattende forskning som viser at tidlige atferdsmønstre som kjennetegnes av opposisjonell atferd i form av trassighet og liten evne til å følge instruksjoner, i sterk grad predikerer senere negativ atferd (Loeber, Bruke & Pardini, 2009). En nylig studie fra Storbritannia fant at PDA-trekk hos voksne er assosiert med selvrappportert kriminalitet (Egan, Linenberg & O’Nions, 2019). Studien kan indikere et stabilt mønster av antisosial atferd hos personer med PDA. Hos voksne er antisosial personlighetsforstyrrelse blitt trukket frem som en viktig differensialdiagnose til PDA i rettspsykologiske vurderinger og kriminalpsykologi (Trundle, Craig & Stringer, 2017).

Opplæringssituasjoner på skolen og andre arenaer innbefatter en rekke krav, og utfordringer i opplæringssituasjoner kan hos noen barn knyttes til PDA. Et fremtredende kjennetegn på PDA for spesialpedagoger og lærere er sosial manipulasjon, utagering og vegring i møte med

dagligdagse krav i undervisningen. Langton & Frederickson (2016) fant at henholdsvis 55 prosent og 52 prosent av elever med PDA hadde skadet medelever og skoleansatte.

Atferdsvansker som fører til at undervisningen blir forstyrret, og går ut over læring hos barnet, er relativt utbredt i norsk skole. I PISA-undersøkelsen fra år 2000 lå Norge på andreplass i forekomst av disiplinproblemer i undervisning blant 265 000 15-åringer i 32 land (Kjærnsli, Lie, Roe, & Turmo, 2001). Undersøkelsen ble gjentatt tre år senere. Da hadde Norge høyest forekomst av atferdsproblemer blant alle landene som deltok (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe & Turmo, 2004). I PISA-undersøkelsen fra 2015 rapporterer norske skoleledere at andelen elever som går på en skole der læring blir hemmet av elever som truer eller mobber medelever «I noen grad» eller «Mye», er 12 prosent (Kjærnsli & Jensen, 2016). Funnene fra PISA-undersøkelsene støttes av Haug (2006), som observerte 27 klasser på fjerde klassetrinn og fant at bare omtrent 50 prosent av undervisningstiden brukes til faktisk fagundervisning. Det er grunn til å anta at barn og unge med PDA er blant de elevene som utviser hyppig uttalt motstand og potensielt økende atferdsvansker i skolehverdagen.

Et annet svært utfordrende fenomen for norske lærere er skole- og undervisningsvegving. På grunn av de sentrale kjennetegnene ved PDA er det naturlig å anta at denne gruppen barn er sterkt representert blant skolevegrerne. Forekomsten av skolevegving blant barn og unge i Norge er noe usikker. Det foreligger ingen tall fra sentrale myndigheter, som Utdanningsdirektoratet, fylker eller kommuner om hvor mange barn i barne- og ungdomsskolen som er hjemme i skoletiden. Internasjonale studier viser stor variasjon i antatt forekomst av skolevegving, hovedsakelig på grunn av ulike måter å definere fenomenet på. Kearney (2001) hevder at et eller flere tegn på skolevegving finnes hos mellom 5 og 28 prosent av alle barn til enhver tid i USA. Det er mulig å anta at forekomsten ligger på samme nivå i Norge, og en nylig studie antyder en høyere forekomst av skolevegringsatferd blant barn og unge med autismespekterforstyrrelse enn hos typisk utviklede elever (Munkhaugen, Gjevik, Pripp, Sponheim & Diseth, 2017). En patologisk motstand mot krav og ubehag gjør skolehverdagen til en uoverkommelig utfordring for mange.

Jo mindre opplevd kontroll et barn med PDA har, desto større er sannsynligheten for vegring og motstand. Samtidig har skole- og undervisningsvegving en iboende kumulativ effekt, ved at opplevd ubehag holder barn hjemme fra skolen. Jo lenger man er hjemme, desto større blir ubehaget ved økte krav og redusert kontroll. Kearney, Lemos & Silvermann (2004) beskriver at skolestart, overgang mellom skoler og oppstart etter ferier er spesielt forbundet med økt risiko for vegring. Det vil derfor være mulig å identifisere barn med PDA tidlig i skoleforløpet med mål om å forebygge skolevegving.

Alvorlighetsgraden og utstrekningen av vanskene knyttet til PDA i skolen understreker viktigheten av å møte elevgruppen med atferd som minner om PDA, med effektive tiltak. Fordi mange atferdsvansker er av kumulativ natur, og hos mange ses gjennom hele livet, er tidlig innsats avgjørende for å forebygge alvorlige problemer.

Kartlegging av PDA

Kartlegging er essensielt for å fange opp vansker så tidlig som mulig og kunne sette i gang effektive tiltak. Det er generelt lite forskning på PDA, men kartlegging er et av områdene som har fått mest oppmerksomhet (Orm mfl., 2019). Foreldrerapporteringsskjema *Extreme Demand Avoidance Questionnaire* (EDA-Q) kan benyttes til å kartlegge PDA hos barn og unge. En studie har vist at EDA-Q kan brukes til å differensiere mellom PDA og autisme eller autisme med komorbide atferdsvansker, og at skjemaet har gode psykometriske egenskaper (O’Nions mfl., 2014). EDA-Q finnes oversatt til norsk og er fritt tilgjengelig på nett (<https://spiss.no/news/eda-q-kartleggings-skjema-for-pda>). Skjemaet inneholder 26 påstander som besvares fra «ikke sant» til «veldig sant» og rates fra null til tre. En totalskår på 50 eller mer indikerer en PDA atferdsprofil hos barn opptil 11 år, mens en skår på 45 eller mer indikerer en PDA atferdsprofil hos ungdom fra 12 år og oppover (O’Nions mfl., 2014).

Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders (DISCO) som ofte brukes i utredningen av autismespekterforstyrrelser og lignende vansker, inneholder elementer som er spesifikke for PDA (Gillberg mfl., 2015; O’Nions mfl., 2016). Det trengs imidlertid mer forskning

før DISCO kan benyttes til å identifisere PDA, blant annet etablering av grenseverdier (cutoff) (O’Nions mfl., 2016).

En utfordring med kartleggingsskjemaet EDA-Q, som benyttes i mesteparten av forskningen på PDA, er at det er basert på foreldrerapportering. EDA-Q er også blitt tilpasset til et selvrapporteringsskjema for voksne (Egan mfl., 2019), men det eksisterer i dag ikke kartleggingsverktøy basert på lærerrapport, strukturert observasjon eller andre kliniker-skårede kartleggingsverktøy.

Emosjonelle vansker ved PDA

Angst for krav eller for å miste kontroll har av flere vært trukket frem som en sentral og drivende komponent ved PDA (Fjæran-Granum & Persson, 2018; O’Nions & Noens, 2018; O’Nions mfl., 2014). Unngåelsesatferd kan imidlertid være motivert av andre ting enn angst, og andre forfattere har hevdet at det er prematurt å konkludere med angst som en sentral komponent ved PDA (Orm mfl., 2019). Green og kolleger (2018) mener at PDA kan forklares ved autismspekterforstyrrelse og komorbid angst og atferdsforstyrrelse. O’Nions mfl. (2014) fant en høyere forekomst av internaliserende symptomer hos barn med PDA sammenlignet med barn med autismspekterforstyrrelser eller atferdsproblemer. En nylig studie sammenlignet imidlertid angstsymptomer hos barn med klinisk diagnostisert PDA med angstsymptomer hos en gruppe barn uten PDA, hvor halvparten hadde en autismspekterforstyrrelse. De fant at gruppen med PDA hadde høyere intoleranse for usikkerhet som personlighetstrekk, men ikke høyere angstsymptomer enn gruppen uten PDA (Stuart, Grahame, Honey & Freeston, 2019).

En annen studie av O’Nions og kolleger (2018) utforsket foreldres beskrivelser av barn med PDA sine vansker. De fant at foreldre rapporterte om engstelighet for usikre situasjoner og fobier som en del av vanskene hos barna deres. Samlet sett kan studiene antyde at barn og unge med PDA er engstelige for det som er usikkert, har lav terskel for usikkerheten og kan ha psykiske tilleggsvansker som depresjon og fobier. Det er godt kjent at personer med nevroutviklingsforstyrrelser, slik som ASF, ofte har psykiske tilleggsvansker som angstlidelser og depresjon (Ghaziuddin, Ghaziuddin, & Greden, 2002;

Simonoff mfl., 2008). En potensiell utfordring er at dersom angst anses som en del av PDA, står man i fare for diagnostisk overskygging der angstlidelser forklares som PDA. Overskygging kan da hindre personen fra å få behandling for en angstlidelse.

I møte med emosjonelle vansker hos barn og unge med PDA bør det alltid vurderes om det foreligger symptomer på depresjon og angst. Hvis dette er tilfelle, bør det tilbys adekvat behandling for tilleggslidelsen. Behandlingsmetoder for angst som har vist seg effektive i behandlingen av typisk utviklede barn og unge, slik som systematisk desensivering, eksponering og kontingent forsterkning, har vist seg å være effektive for angstlidelser hos barn og unge med ASF (Lydon, Healy, O’Callaghan, Mulhern & Holloway, 2015). Kognitiv atferdsterapi har vist lovende resultater i behandlingen av internaliserende vansker hos både personer med ASF og ADHD (McGillivray & Evert, 2014; Vidal mfl., 2013).

Emosjonell dysregulering er antatt å være en sentral risikofaktor for utviklingen av affektive lidelser som angst og depresjon (Hofmann, Sawyer, Fang & Asnaani, 2012). Dramatiske og raske humørsvingninger hos barn og unge med PDA (Newson mfl., 2003; O’Nions mfl., 2018) antyder dårlig evne til emosjonsregulering. Å kunne gjenkjenne egne og andres emosjoner, samt forstå årsaker og konsekvenser av emosjoner, er sentralt for emosjonsregulering (Orm & Orm, 2018). Trening i ulike aspekter av emosjonell kompetanse, og spesielt emosjonsregulering, kan dermed tenkes å være viktig for barn og unge med PDA.

PDA i et transaksjonelt perspektiv

Orm, Løkke & Løkke (2019) har foreslått en transaksjonell atferdsanalytisk forklaringsmodell for utviklingen av hovedtrekket ved PDA, motstand mot krav. Modellen tar utgangspunkt i utviklingspsykopatologi, der tvingende samspillsmønstre mellom barn og omgivelsene er beskrevet som sentralt i utviklingen av atferdsproblemer og antisosial atferd (e.g. Patterson, 2002). Det tvingende samspillet består av to parter som blir negativt forsterket, der barnet unnslipper ubehaget ved krav når det manipulerer eller utagerer, mens den voksne slipper ubehaget ved å stå i kravet når han eller hun demper eller gir opp kravet.

Det er behov for å studere tiltakenes effekt for elever med PDA.

Både biologiske og sosiale betingelser bidrar til utviklingen av et tvingende samspillsmønster. Barn og unge med nevroutviklingsforstyrrelser kan ha emosjonelt reaktive nervesystem som øker sårbarheten for stress når omgivelsene stiller krav som er utenfor deres mestringsområde (Orm mfl., 2019).

Det finnes ingen effekt- eller effektivitetsstudier av tiltak for personer med PDA (Orm mfl., 2019). Tiltak i kunnskapsbasert praksis må derfor ta utgangspunkt i forskning fra tilgrensende områder og problematikk. Med utgangspunkt i forskning på utvikling av atferdsvansker hos barn og unge har det blitt utviklet en rekke effektive intervensjoner, slik som Parent Management Training – Oregon (PMTO) og multisystemisk terapi (MST) (Ogden & Amlund-Hagen, 2013). PMTO og lignende foreldretrening har vist seg effektivt for å redusere problematferd både hos barn med ADHD (Bjørnebekk, Kjøbli & Ogden, 2015) og barn med autismespekterforstyrrelser (Bearss mfl., 2015; Brookman-Frazee, Vismara, Drahota, Stahmer & Openden, 2009). Fordi tvingende samspillsmønstre kan oppstå i barnets samspill med lærere og andre på skolen, kan ikke innsatsen begrenses til hjemmet. Tvingende samspill må brytes også på andre arenaer. Trening av både foreldre og lærere i prinsippene som MST og PMTO bygger på, kan være et aktuelt tiltak. Blant metodene fra MST og PMTO er blant annet positiv involvering og forsterkning av ønsket atferd, samt fokus på barn og unges styrker. Det skal påpekes at hverken PMTO eller MST er anbefalt for barn og unge med autismespekterforstyrrelser i umodifisert format. Tiltakene bør derfor settes i gang av fagpersoner med god kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser og den aktuelle intervensjonen, slik at nødvendige modifikasjoner kan foretas.

Foreldretrening anvendes ofte som et forebyggende tiltak eller tidlig intervensjonstiltak. Når tvingende samspillsmønstre har «satt seg», kan det tenkes at tiltak må være mer omfattende. Funksjonelle analyser av barnets samspill med omgivelsene har vært foreslått som et startpunkt og grunnlag for å skreddersy tiltak (Green mfl., 2018; Orm mfl., 2019). Funksjonelle analyser av problematferd hos personer med nevroutviklingsforstyrrelser har en lang og omfattende historie og empirisk database

bak seg (Beavers mfl., 2013; Løkke, 2014). Det finnes flere ulike former for funksjonelle analyser (Løkke, 2014). Felles for alle er forsøket på å identifisere triggere til problematferd og opprettholdende konsekvenser (tilføring av noe ønskelig eller fjerning av ubehag). Med funksjonelle analyser som kartleggingsgrunnlag kan man følge standardiserte sjekklister (e.g. Løkke & Salthe, 2012) for å utforme og evaluere tiltak som kan ha effekt i den enkelte situasjonen (Orm mfl., 2019). Om man samtidig ønsker å bidra til evidensbasen om tiltak for personer med PDA, kan tiltakenes effekt dokumenteres i et N = 1-design (Løkke, 2001) og publiseres i fagtidsskrifter.

Tiltaksutforming ved PDA

Å sette «hardt mot hardt» kan være fristende i møte med problematferd hos barn og unge, men er sjeldent en hensiktsmessig tilnærming på sikt. Kombinasjonen av antisosial atferd og emosjonelle vansker hos barn og unge med PDA gjør tiltaksutforming utfordrende og komplekst. Det er nødvendig å ta hensyn til de emosjonelle vanskene når man implementerer tiltak for antisosial atferd, og omvendt. Tiltak som kan antas å påvirke både emosjonelle vansker og antisosial atferd samtidig, kan være hensiktsmessig. Eksempler på slike tiltak er foreldretrening (Brookman-Frazee mfl., 2009; Hukkelberg, Tømmerås, & Ogden, 2019), trening i emosjonelle ferdigheter (e.g. Orm & Orm, 2018; Pons, Doudin, Harris og de Rosnay, 2005) og kognitiv atferdsterapi (Bjåstad, 2011; McGillivray & Evert, 2014; Sofronoff, Attwood, Hinton & Levin, 2007). En utfordring i møte med barn og unge med PDA er imidlertid lav motivasjon for behandling og opplæring. Beskrivelsene av barn og unge med PDA tyder på at de møter forsøk på behandling og opplæring med motstand, unngåelse og/eller flukt. Å møte slike situasjoner med å legge ytterligere press på personen med PDA må antas å være uhensiktsmessig og kan medføre motkontroll (Delprato, 2002) i form av enda større kravmotstand både i situasjonen og senere.

Å danne en god relasjon og å utvise en god porsjon fleksibilitet er generelt viktig i endringsarbeid med mennesker, og kanskje spesielt viktig i møte med barn og unge med PDA (Fjæran-Granum & Persson, 2018). På samme måte som samspill mellom omsorgsgivere og barn er samspillet

mellom lærer og elev transaksjonelt av natur. Forhold ved barnet, som temperament, tilknytningsforhold og dominante atferdsmønstre, er avgjørende for om samspillet blir positivt og konstruktivt. På samme måte er trekk ved og egenskaper hos læreren med på å avgjøre elevens mulighet for å profitte optimalt på undervisningen og trives på skolen. Lærere med det vi omtaler som en autoritativ lærerstil, med klare krav, tydelig kontroll, konkrete og konstruktive tilbakemeldinger og varme relasjoner til elevene har vist seg å være gunstig for læringsmiljøet (Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2005). For barn og unge med PDA er møtet med en autoritativ og forståelsesfull lærer helt avgjørende. Tilrettelegging av arbeidsoppgaver og konkrete krav i en relasjon med gjensidig varme og respekt kan forebygge og løse mange situasjoner som ellers kan ende i aggresjon eller vegring hos eleven. Det er derfor viktig å ha klare forventninger i overgangssituasjoner og arbeidsoppgaver fra en lærer som evner å vise varme i samspill og legger til rette for mestring. Alle barn, og spesielt barn med PDA, profiterer på detaljerte beskrivelser av delhandlinger og konkrete begrunnelser for at oppgaver skal gi mening.

For noen elever med PDA er det ikke sikkert at en autoritativ lærerstil er tilstrekkelig; det trengs i tillegg spesifikke tiltak for å motivere elevene til å gjennomføre krav. Intervensjoner for å motivere personer med autismespekterforstyrrelser for behandling og opplæring kan i slike tilfeller tenkes å ha effekt for personer med PDA, og inkluderer selvendringsintervensjoner (Carr, Moore & Anderson, 2014; Orm & Løkke, 2019), tegnøkonomi (Matson & Boisjoli, 2009) og atferdsavtaler (Fjæran-Granum & Persson, 2018; Hawkins mfl., 2011; Holden & Finstad, 2010). Atferdsanalytiske intervensjoner er omdiskutert innenfor PDA-feltet, og enkelte har hevdet at intervensjoner basert på atferdsanalyse ikke er effektivt for personer med PDA (Newson mfl., 2003; Saunders, 2014). I mangel av intervensjonsstudier står imidlertid påstandene udokumenterte (Orm mfl., 2019), men det ville vært veldig spesielt om barn og unge med PDA ikke lærer etter grunnleggende læringsprinsipper identifisert både hos mennesker og dyr (Løkke, Orm & Dechsling, 2019). Green mfl. (2018) påpeker at den opprinnelige påstanden av Newson mfl. (2003) om at tradisjonelle tiltak for mennesker med

autismespekterforstyrrelser ikke virker for personer med PDA, er farget av datidens tiltak, preget av vekt på rutiner, struktur og autoritære voksne.

En av tilnærmingene med empirisk støtte i opplæringen av mennesker med autismespekterforstyrrelser har vært Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH; Garrels, 2015). Hovedelementene i TEACCH dreier seg om ulike former for strukturering og rutiner (Garrels, 2015). Både kognitive tilnærminger med strukturering og atferdsanalytiske intervensjoner er blitt kritisert for å være reduksjonistiske (Jacobsen & Bekk, 2005). Kritikken rettet mot atferdsanalytiske intervensjoner kan bunne i manglende kunnskap om atferdsanalyse. Forskere innenfor andre områder enn atferdsanalyse integrerer sjeldent atferdsanalyse i teoriene sine (Overskeid, 2018), og både lærere og studenter innenfor psykologi og helsefag innehar en rekke misforståelser om atferdsanalyse (Arntzen, Løkke, Løkke & Eilertsen, 2010). Misforståelsene eksisterer på samme måte innenfor autismefeltet og farger diskursen både blant lekpersoner og fagpersoner (Løkke mfl., 2019). Beskrivelsen av atferdsanalytiske tilnærminger i PDA-litteraturen (e.g. Langton & Fredrickson, 2018; Newson mfl., 2003) er mangelfulle og innebærer henvisninger til bruk av straff eller konsekvenser (i negativ forstand), som er svært uvanlig i atferdsanalytiske intervensjoner (Løkke mfl., 2019). Straff kan medføre negative emosjonelle reaksjoner, føre til aggresjon og unngåelse og har ofte kortvarig effekt på atferd. Straff vil kunne påvirke lærer-elev-relasjonen negativt og forsterke emosjonelle vansker hos elever med PDA, og bør derfor unngås.

Klinisk erfaring med barn og unge med PDA tilsier at atferdsanalytiske intervensjoner kan være effektive (Fjæran-Granum & Persson, 2018). Green og kolleger (2018) argumenterer for at atferdsanalytiske intervensjoner kan ha effekt for personer med PDA, men at intervensjonene bør implementeres på en fleksibel måte, tilpasses til familien og de sosiale omgivelsene, og bygge på barnets særinteresse. Tiltakene bør bygge på funksjonelle analyser (Green mfl., 2018; Orm mfl., 2019) som identifiserer atferdens funksjon. I møte med utfordrende atferd og emosjonelle vansker hos personer med tilgrensende

problematikk, slik som ADHD og ASF, er atferdsanalytiske intervensjoner regnet blant de mest effektive (Løkke, 2011; O'Neill, Jenson, Keith & Radley, 2014)

Betydningen av å bygge allianse med foreldrene

Barn og unge med nevroutviklingsforstyrrelser har behov for en koordinert innsats der samarbeidet mellom fagfolk, foreldre og andre fungerer godt og bidrar til forutsigbare rammer. Forskning fra Storbritannia har vist at en betydelig andel av elever med PDA opplever midlertidige utvisninger fra skolen (Langton & Frederickson, 2016), og at enkelte foreldre opplever fagpersoners involvering som lite hjelpsom (Langton & Frederickson, 2018). Den høye andel som har opplevd utvisning fra skolen, kan reflektere mangelen på effektive tiltak for å møte denne gruppen barn og unge.

For foreldre til barn og unge med PDA kan det være belastende dersom de opplever at fagfolk mener at de har medvirket til utvikling av barnets vansker. Hypotesen om at «kjøleskapsmødre» eller emosjonell deprivasjon (Bettelheim, 1959; Mesibov, Adams & Schopler, 2000) er årsaken til autisme, er for lenge forlatt, og det er godt kjent at ASF har nevrobiologiske årsaker og sterk arvelighet (f.eks. Rutter & Thapar, 2014). Likevel viser studier at foreldre til barn med ASF fremdeles erfarer å bli klandret for sitt barns diagnose (Neely-Barnes, Hall, Roberts & Graff, 2011). Foreldre til barn med PDA kan være ekstra sårbare for å bli klandret. Barn med PDA vil utfordre omgivelsene, og den sosiale, manipulative atferden kan føre til at omgivelsene tolker barnet som mer sosialt kompetent enn han/hun faktisk er. Konsekvensen kan være at lek- og fagfolk kan oppfatte at foreldre, som uvitende og ukontrollert har blitt ført inn i et negativt samspill med barnet sitt (Orm mfl., 2019), er årsak til vanskene.

For å unngå at foreldre føler seg klandret er det viktig at fagfolk som skal jobbe med barn og unge med PDA og deres familier, tar seg tid til å lytte til foreldrene og er villig til å lære mer om PDA (Langton & Fredrickson, 2018). Funksjonelle analyser av foreldretreningsintervensjoner og faktorer som opprettholder PDA-atferden, er viktige tiltak i en helhetlig tilnærming til PDA, men kan oppleves av foreldre som «anklager» (f.eks. «det er noe i

omgivelsene som opprettholder atferden»). Å presisere at tvingende samspillsmønstre er biologisk betinget (f.eks. biologisk betingede trekk ved barnet fører familien inn i negative interaksjoner), utilsiktet og ukontrollerbart (Orm mfl., 2019) er helt sentralt. Forskning har vist at blant foreldre til elever med ASF er foreldrene med barn som mottar autismspesifikke program, mest fornøyd med barnets opplæring (Martins, Harris & Handleman, 2014). Oppmerksomhet på atferd som kan antas å knyttes til PDA, kan medvirke til at flere barn med sammensatte sosiale og akademiske vansker kan få bedre og mer tilpasset hjelp. Kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser generelt og PDA spesielt blant skolepersonell kan være hensiktsmessig både for elevens opplæringstilbud og for samarbeid og tilfredshet hos foreldre.

Konklusjon

PDA representerer en spesialpedagogisk utfordring. Atferdsprofilen representerer et komplekst tilstandsbilde med trekk av både autisme, antisosial atferd og emosjonelle vansker. Forskning på PDA er fortsatt i startgroppen, og mange spørsmål forblir ubesvart. Fremtidig forskning bør prioritere temaer som er av praktisk betydning, slik som pedagogiske tiltak og tidlig intervensjon. Mangelen på intervensjonsstudier kan gjøre det vanskelig å identifisere mulig effektive tiltak for elever med PDA. I denne artikkelen har vi foreslått en rekke både forebyggende, motive-rende og behandlende tiltak som bygger på forskning på atferdsforstyrrelser, ADHD og ASF. Det er imidlertid behov for å studere tiltakenes effekt for elever med PDA og samtidig fokusere på den sosiale validiteten; hvor akseptabelt tiltaket er for elevene selv og foreldrene (Løkke & Salthe, 2012; Wolf, 1978).

Studier som kartlegger prevalensen av PDA blant barn og unge i Norge, vil være nyttig for å få et klarere bilde av omfanget av disse vanskene i skolen. Forskning på årsaker, genetikk og kognitive funksjoner er også viktig, men alvorlighetsgraden og antydnet omfang av vanskene tilsier at det ikke er tid til å vente på grunnforskningen før man setter i gang tiltak. For å forebygge utviklingen av livsvedvarende antisosial atferd hos barn og unge med PDA er det viktig at spesialpedagoger og lærere får kjennskap til atferdsprofilen,

og at det settes inn tiltak på et så tidlig tidspunkt som mulig. Effektive tiltak forutsetter et godt samarbeid mellom foreldre og hjelpeapparat, noe som kan oppnås ved å lytte til foreldrene på en ikke fordømmende måte. Tiltakene vil måtte skreddersys til den enkelte, og funksjonelle kartlegginger er et viktig første steg i tiltaksutformingen. □



Stian Orm er masterstudent og vitenskapelig assistent ved Psykologisk institutt ved Universitetet i Oslo. Ved siden av studiene driver han firmaet Autismeconsult. Han er spesielt interessert i nevroutviklingsforstyrrelser og har skrevet artikler innenfor områdene sosial og emosjonell kompetanse, psykoedukasjon og nevrodiversitet.



Gunn Elisabeth Haagensen Løkke arbeider som førstelektor i psykologi ved Avdeling for helse og velferd ved Høgskolen i Østfold. Hun er utdannet vernepleier og har hovedfag i biologisk psykologi. Hennes faglige interesseområder og forskningsområder omfatter spesielt ADHD, sosial kompetanse, nevropsykologi og lese- og skriveopplæring.



Jon Arne Løkke arbeider som dosent i læringspsykologi ved Høgskolen i Østfold. Han er utdannet vernepleier og har hovedfag i psykologi. I tillegg har han gjennomført studier i spesialpedagogikk på doktorgradsnivå. Jons faglige interesseområder og forskningsområder omfatter autisme, utviklingshemming, høgskolepedagogikk og psykiske lidelser.

REFERANSER

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION** (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.
- ARNTZEN, E., LØKKE, J. A., LØKKE, G. & EILERTSEN, D-E.** (2010). Misconceptions about behavior analysis among university students and teachers in Norway. *The Psychological Record*, 60, s. 325–336.
- BEARSS, K., JOHNSON, C., SMITH, T., LECAVALIER, L., SWIEZY, N., AMAN, M., ... SCAHILL, L.** (2015). Effect of Parent Training vs. Parent Education on Behavioral Problems in Children With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Clinical Trial. *JAMA*, 313(15), s. 1524–1533. <https://doi.org/10.1001/jama.2015.3150>.
- BEAVERS, G.A., IWATA, B.A. & LERMAN, D.C.** (2013). Thirty Years of Research on the Functional Analysis of Problem Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), s. 1– 21. <https://doi.org/10.1002/jaba.30>.
- BETTELHEIM, B.** (1959). Feral children and autistic children. *American journal of Sociology*, 64, s. 455–467.
- BJÅSTAD, J.F.** (2011). Kan barn og ungdom med Asperger-syndrom og høytfungerende autisme ha nytte av kognitiv atferdsterapi? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48, s. 69–74.
- BJØRNEBEKK, G., KJØBLI, J. & OGDEN, T.** (2015). Children With Conduct Problems and Co-occurring ADHD: Behavioral Improvements Following Parent Management Training. *Child & Family Behavior Therapy*, 37(1), s. 1–19. <https://doi.org/10.1080/07317107.2015.1000227>.
- BROOKMAN-FRAZEE, L., VISMARA, L., DRAHOTA, A., STAHLER, A. & OPENDEN, D.** (2009). Parent Training Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders. I: J.L. (Ed.), *Applied Behavior Analysis for Children with Autism Spectrum Disorders* (s. 237–257). https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0088-3_14.
- CARR, M.E., MOORE, D.W. & ANDERSON, A.** (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children*, 81(1), s. 28–44.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION** (2019). *Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder*. Hentet fra: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> 29.08.2019.
- DELPRATO D. J.** (2002). Countercontrol in behavior analysis. *The Behavior analyst*, 25, s. 191–200.
- EGAN, V., LINENBERG, O. & O'NIONS, E.** (2018). The Measurement of Adult Pathological Demand Avoidance Traits. *Journal of Autism and Developmental Disorders, online first*. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3722-7>.
- FJÆRAN-GRANUM, T. & PERSSON, C.** (2018). *Når hverdagen blir en maktkamp: Ekstrem kravavvisning/PDA Hva er det og hva gjør vi?* Oslo: SPISS forlag.
- FRICK, P.J. & WHITE, S.F.** (2008). Research Review: The importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), s. 359–375. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01862.x>.
- GARRELS, V.** (2015). En framtid for TEACCH. *Spesialpedagogikk*, 80(2), s. 32–37.
- GHAZIUDDIN, M., GHAZIUDDIN, N. & GREDEN, J.** (2002). Depression in Persons with Autism: Implications for Research and Clinical Care. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), s. 299–306. <https://doi.org/10.1023/A:1016330802348>.
- GILLBERG, C.** (2014). Commentary: PDA – public display of affection or pathological demand avoidance? – reflections on O'Nions et al. (2014). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(7), s. 769–770.
- GILLBERG, C., GILLBERG, I.C., THOMPSON, L., BISKUPSTO, R. & BILLSTEDT, E.** (2015). Extreme («pathological») demand avoidance in autism: a general population study in the Faroe Islands. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24, s. 979–984. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0647-3>.
- GREEN, J., ABSOUD, M., GRAHAME, V., MALIK, O., SIMONOFF, E., LE COUTEUR, A. & BAIRD, G.** (2018). Pathological Demand Avoidance: symptoms but not a syndrome. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2, s. 455–464. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30044-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30044-0).

- HAUG, P. (2006). *Begynneropplæring og tilpassa undervisning*. Casper forlag.
- HAWKINS, E., KINGS DORF, S., CHARNOCK, J., SZABO, M., MIDDLETON, E., PHILLIPS, J. & GAUTREAU, G. (2011). Using behaviour contracts to decrease antisocial behaviour in four boys with an autistic spectrum disorder at home and at school. *British Journal of Special Education*, 38(4), s. 201–208.
- HOFMANN, S.G., SAWYER, A.T., FANG, A. & ASNAANI, A. (2012). Emotion Dysregulation Model of Mood and Anxiety Disorders. *Depression and Anxiety*, 29(5), s. 409–416. <https://doi.org/10.1002/da.21888>.
- HOLDEN, B. & FINSTAD, J. (2010). *Atferdsavtaler*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- HUKKELBERG, S., TØMMERÅS, T. & OGDEN, T. (2019). Parent training: Effects beyond conduct problems. *Children and Youth Services Review*, 100, s. 405–414. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.009>.
- JACOBSEN, K. & BEKK, M. (2005). Psykologisk forståelse av autisme – implikasjoner for behandling. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42, s. 790–796.
- KEARNEY, C.A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- KEARNEY, C.A., LEMOS, A. & SILVERMAN, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5, s. 275–283.
- KJÆRNSLI, M. & JENSEN, F. (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse naturfag, matematikkog lesing i PISA 2015*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KJÆRNSLI, M., LIE, S., OLSEN, R.V., ROE, A. & TURMO, A. (2004). *Rett spor eller ville veier?* Oslo: Universitetsforlaget.
- KJÆRNSLI, M., LIE, S., ROE, A. & TURMO, A. (2001). *Godt rustet for framtida?* Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- LANGTON, E.G. & FREDRICKSON, N. (2018). Mapping the educational experiences of children with pathological demand avoidance. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, s. 254–263. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12081>.
- LANGTON, E.G. & FREDRICKSON, N. (2018). Parents' experiences of professionals' involvement for children with extreme demand avoidance. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64, s. 16–24. <https://doi.org/10.1080/20473869.2016.1204743>.
- LARSEN, R., BUSS, D. & WISMEIJER, A. (2013). *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature*. United Kingdom: McGraw-Hill Education.
- LOEBER, R., BRUKE, J.D. & PARDINI, D.A. (2009). Development and etiology of disruptive and delinquent behavior. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, s. 291–310.
- LØKKE, G. (2011). Treating Social Skills Deficits in AD/HD: Behavioural contributions and future challenges. *European Journal of Behavior Analysis*, 12, s. 73–91. <https://doi.org/10.1080/15021149.2011.11434356>.
- LØKKE, J.A. (2001). Anvendelse av tidsserie eksperimentering ved N=1 i spesialpedagogisk forskning og praksis. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 79, s. 50–58.
- LØKKE, J.A. (2014). En alternativ omtale av funksjonelle analyser som inkluderer kausal metodologi. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 41, s. 81–87.
- LØKKE, J.A., ORM, S. & DECHSLING, A. (2019). Misforståelser om anvendt atferdsanalyse i nevrodiversitetsbevegelsen. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 46, s. 55–63.
- LØKKE, J.A. & SALTHER, G. (2012). Sjekkliste for målrettet tiltaksarbeid: Fra normative og deskriptive premisser til tiltak og evaluering. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 39, s. 17–32.
- LYDON, S., HEALY, O., O'CALLAGHAN, O., MULHERN, T. & HOLLOWAY, J. (2015). A Systematic Review of the Treatment of Fears and Phobias Among Children with Autism Spectrum Disorders. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(2), s. 141–154. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0043-4>.
- MARTINS, M.P., HARRIS, S.L. & HANDLEMAN, J.A. (2014). Supporting Inclusive Education. I: F.R. Volkmar, S.J. Rogers, R. Paul & K.A. Pelphrey (Red.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (4 utg.) s. 858–869). Wiley.
- MATSON, J.L., & BOISJOLI, J.A. (2009). The token economy for children with intellectual disability and/or autism: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 30(2), s. 240–248.
- MCGILLIVRAY, J.A., & EVERT, H.T. (2014). Group Cognitive Behavioural Therapy Program Shows Potential in Reducing Symptoms of Depression and Stress Among Young People with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), s. 2041–2051. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2087-9>.
- MESIBOV, G.B., ADAMS, L.W. & SCHOPLER, E. (2000). Autism: A Brief History. *Psychoanalytic Inquiry*, 20(5), s. 637–647. <https://doi.org/10.1080/07351692009348913>.
- MOFFITT, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological review*, 100(4), s. 674–701.
- MUNKHAUGEN, E.K., GJEVIK, E., PRIPP, A. H., SPONHEIM, E., & DISETH, T.H. (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41, 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>.
- NEELY-BARNES, S.L., HALL, H.R., ROBERTS, R.J. & GRAFF, J.C. (2011). Parenting a Child With an Autism Spectrum Disorder: Public Perceptions and Parental Conceptualizations. *Journal of Family Social Work*, 14(3), s. 208–225. <https://doi.org/10.1080/10522158.2011.571539>.
- NEWSON, E., LE MARECHAL, K. & DAVID, C. (2003). Pathological Demand Avoidance Syndrome: A necessary distinction within the pervasive developmental disorders. *Archives of Disease in Childhood*, 88, s. 595–600. <http://dx.doi.org/10.1136/ad.88.7.595>.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.A., TVEIT, A. & MANGER, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- O'NEILL, R.E., JENSON, W.R. & RADLEY, K.C. (2014). Interventions for Challenging Behaviors. I: F.R. Volkmar, S.J. Rogers, R. Paul & K.A. Pelphrey (Red.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (4. utg.) (s. 826–837). Wiley.

- O'NIONS, E., CHRISTIE, P., GOULD, J., VIDING, E. & HAPPE, F.** (2014). Development of the "Extreme Demand Avoidance Questionnaire" (EDA-Q): preliminary observations on a trait measure for Pathological Demand Avoidance. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, s. 758–768. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12149>.
- O'NIONS, E. & NOENS, I.** (2018). Commentary: Conceptualising demand avoidance in an ASD context – a response to Osman Malik & Gillian Baird (2018). *Child and Adolescent Mental Health*, 23, s. 389–390. <https://doi.org/10.1111/camh.12287>.
- O'NIONS, E., GOULD, J., CHRISTIE, P., GILLBERG, C., VIDING, E. & HAPPE, F.** (2016). Identifying features of "pathological demand avoidance" using the Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders (DISCO). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25, s. 407–419. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0740-2>.
- O'NIONS, E., VIDING, E., FLOYD, C., QUINLAN, E., PIDGEON, C., GOULD, J. & HAPPE, F.** (2018). Dimensions of difficulty in children reported to have an autism spectrum diagnosis and features of extreme/"pathological" demand avoidance. *Child and Adolescent Mental Health*, 23, s. 220–227. <https://doi.org/10.1111/camh.12242>.
- O'NIONS, E., VIDING, E., FLOYD, C., QUINLAN, E., PIDGEON, C., GOULD, J., & HAPPE, F.** (2018). Dimensions of difficulty in children reported to have an autism spectrum diagnosis and features of extreme/"pathological" demand avoidance. *Child and Adolescent Mental Health*, 23, s. 220–227. <https://doi.org/10.1111/camh.12242>.
- OGDEN, T. & AMLUND-HAGEN, K.** (2013). *Adolescent Mental Health: Prevention and Intervention*. London: Routledge.
- ORM, S. & LØKKE, J.A.** (2019). Autisme og selvendring: Et forsømt område Fra samhandlingsfrykt til samhandlingskompetanse. *Autisme i dag*, nr. 2, s. 28–33.
- ORM, S. & ORM, C.** (2018). Trening i emosjonell kompetanse for elever med autismespekterforstyrrelser. *Spesialpedagogikk*, 83(4), s. 42–51.
- ORM, S., LØKKE, J.A. & LØKKE, G.E.H.** (2019). Pathological Demand Avoidance: en transaksjonell atferdsanalytisk forklaringsmodell uten patologi. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 46, s. 29–43.
- OVERSEID, G.** (2018). Do we need the environment to explain operant behavior? *Frontiers in Psychology*, 9, 373. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00373>.
- PATTERSON, G.R.** (2002). The early development of coercive family process. I: J.B. Reid, G. R. Patterson & J. Snyder (eds.). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (s. 25–44). <https://doi.org/10.1037/10468-002>.
- PONS, F., DOUDIN, P.A., HARRIS, P. & DE ROSNAY, M.** (2005). Helping children to improve their emotion comprehension. I: F. Pons, D.R. Hancock, L. Lafortune, & P.A. Doudin (red). *Emotions in learning*. s. 15–39. Aalborg Universitetsforlag.
- REILLY, C., ATKINSON, P., MENLOVE, L., GILLBERG, C., O'NIONS, E., HAPPE, F. & NEVILLE, B.G. R.** (2014). Pathological Demand Avoidance in a population-based cohort of children with epilepsy: Four case studies. *Research in Developmental Disabilities*, 35, s. 3236–3244. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.005>.
- RUTTER, M. & THAPAR, A.** (2014). Genetics of Autism Spectrum Disorders. I: F.R. Volkmar, S. J. Rogers, R. Paul & K.A. Pelphrey (Red.). *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (4. utg.) (s. 411–423). Wiley.
- SAUNDERS, A.** (2014). Understanding pathological demand avoidance syndrome in children: A guide for parents, teachers and other professionals. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42, 564–567.
- SIMONOFF, E., PICKLES, A., CHARMAN, T., CHANDLER, S., LOUCAS, T. & BAIRD, G.** (2008). Psychiatric Disorders in Children With Autism Spectrum Disorders: Prevalence, Comorbidity, and Associated Factors in a Population-Derived Sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(8), s. 921–929. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179964f>.
- SOFRONOFF, K., ATTWOOD, T., HINTON, S. & LEVIN, I.** (2007). A Randomized Controlled Trial of a Cognitive Behavioural Intervention for Anger Management in Children Diagnosed with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(7), s. 1203–1214. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0262-3>.
- SOURANDER, A., HAAVISTO, A., RONNING, J.A., MULTIÄKI, P., PARKKOLA, K., SANTALAHTI, P., NIKOLAKAROS, G., HELENIUS, H., MOILANEN, I., TAMMINEN, T., PIHA, J., KUMPULAINEN, K. & ALMQVIST, F.** (2005). Recognition of psychiatric disorders, and self-perceived problems. A follow-up study from age 8 to age 18. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, s. 1124 – 1134.
- STUART, L., GRAHAME, V., HONEY, E. & FREESTON, M.** (2019). Intolerance of uncertainty and anxiety as explanatory frameworks for extreme demand avoidance in children and adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*. <https://doi.org/10.1111/camh.12336>.
- SURÉN, P., BAKKEN, I.J., LIE, K.K., SØLBERG, S., AASE, H., REICH-BORN-KJENNERUD, T. & STOLTENBERG, C.** (2013). Fylkesvise forskjeller i registrert forekomst av autisme, AD/HD, epilepsi og cerebral parese i Norge. *Tidsskrift for Norsk Legeforening*, 133, s. 1929–34. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.13.0050> unge. Fagbokforlaget.
- TRUNDLE, G., CRAIG, L.A. & STRINGER, I.** (2017). Differentiating between pathological demand avoidance and antisocial personality disorder: a case study. *Journal of Intellectual Disabilities and Offending Behavior*, 8, s. 13–27. <https://doi.org/10.1108/JIDOB-07-2016-0013>.
- VIDAL, R., BOSCH, R., NOGUEIRA, M., GOMEZ-BAROS, N., VALERO, S., PALOMAR, G., ... RAMOS-QUIROGA, A.** (2013). Psychoeducation for adults with attention deficit hyperactivity disorder vs. cognitive behavioral group therapy a randomized controlled pilot study. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 201, s. 894–900. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e3182a5c2c5>.
- WOLF, M.M.** (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, s. 203–204. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION** (2018). *International Classification of Diseases 11th Revision*. Hentet 29.08.2019 fra: <https://icd.who.int/en/>.



Spesialpedagogene og fellesskapet i klasserommet

Det spesialpedagogiske fagmiljøet i Norge er utfordret! *Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* avga 4. mars 2018 en rapport, den såkalte Nordahl-rapporten. I denne artikkelen reflekteres det rundt noen momenter i rapporten og hvordan fremtidens spesialpedagogiske praksis kan bli til mer nytte.

AV HALLVARD HÅSTEIN

Høringsrunden for rapporten er for lengst avsluttet, og 8. november 2019 la statsminister Erna Solberg og kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner fram en melding til Stortinget med tittelen *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

Ekspertutvalget foreslo i sin rapport å fjerne den lovfestede retten til spesialundervisning, men etter mange protester fra ulike hold i høringsrunden, anbefaler kunnskapsminister Jan Tore Sanner og regjeringen at denne retten videreføres. Det er imidlertid etter min oppfatning andre sider ved rapporten som bør vies like mye oppmerksomhet. Det gjelder både for spesialpedagogene og elevene som tradisjonelt har fått innvilget rett til spesialundervisning. Som kjent kan det være stor avstand mellom den

rettighet enkelte elever tilkjennes, og hverdagsrealitetene i det undervisningstilbudet som faktisk settes i verk.

Rapporten har i sine konklusjoner mange forventninger til framtidig spesialpedagogisk praksis i skolen. Her er to av dem: (1) «det er behov for en spesialpedagogisk kompetanse som er komplementær til den allmennpedagogiske kompetansen» (side 222). At noe er komplementært forstås til vanlig som at det er utfyllende eller kompletterende til noe annet.

Jeg forstår dette som ekspertgruppens krav om at spesialpedagogisk kompetanse må favne videre enn det som har vært vanlig. Kompetansen må inneholde mer enn det som direkte har å gjøre med elever med lærevansker. Ut fra sammenhengen tolker jeg det slik at spesialpedagogikken også skal være relevant for og kunne fungere sammen med

Jeg foreslår at det opprettes et forskningsprogram for inkluderende pedagogikk.

og støtte allmennpedagogisk praksis.

Videre heter det (2): «Dette innebærer at spesialpedagogiske tiltak i stor grad skal være proaktive gjennom å forebygge læremessige utfordringer for barn og unge» (side 222). Det er vanskelig å tenke det annerledes enn at slik forebygging i stor grad må skje som del av og i tilknytning til undervisningen i vanlige klasser.

Utvalgets alvorlige utgangspunkt

I rapporten heter det «Dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen og innholdet fører til manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge» (s. 7). Denne kjensgjerning danner det alvorlige utgangspunktet for mange av utvalgets vurderinger og forslag. Dersom den politiske behandlingen følger resonnementene til ekspertgruppen, forutsetter det at den kvalifiserte spesialpedagog i framtiden skal kunne bistå på to nivåer:

Nivå 1: *Bistå vanlige skoleklasser med å bli et inkluderende fellesskap der det er rom og mulighet for å lære for elever med ulik bakgrunn og ulike forutsetninger.* Dette må innebære at spesialpedagogen skal arbeide med hele klassen og ikke bare ha enkeltelever. Også klassen blir målgruppe for spesialpedagogens innsats. Problemstillingen for videre fagutvikling kan da bli: Hva kan være framtidige spesialpedagogers særlige bidrag til å utvikle og vedlikeholde en skoleklasse som et mangfoldig fellesskap?

Nivå 2: *Bistå elever med behov for særskilt tilrettelegging samtidig med og som del av den vanlige opplæringen i klasserommet.* Mulig problemstilling for framtidig kunnskapsutvikling: Hvilke muligheter kan spesialpedagoger utvikle for å bistå elever med særskilte behov sammen med og innenfor klassens måter å arbeide på? Slik jeg ser det, er denne problemstillingen like aktuell, enten de formelle rettingene til spesialundervisning opprettholdes eller ikke.

Jeg vil presisere at de idealer for omlegging av praksis som skisseres ovenfor, ikke innebærer et ensidig krav om tilpassningen av spesialpedagogikken. Utfordringen til allmennpedagogikken blir ikke mindre, men det er ikke tema her.

Pedagogisk mot og oppfinnsomhet

Dersom samarbeidet mellom klasselæreren og spesialpedagogen lykkes, vil det kunne bidra til at færre elever utvikler behov for særskilt tilrettelegging. Det er vanskelig å forstå ekspertutvalget annerledes. Selvsagt finnes det spesialpedagoger som har samarbeidsevne og kompetanse både på nivå 1 og 2. Men denne innsikten finnes neppe dokumentert eller på andre måter allment tilgjengelig. Behovet for målrettet kunnskapsutvikling må derfor være betydelig. Da trengs det fantasi og oppfinnsomhet, både sosialt og pedagogisk. En skal lete godt i spesialpedagogiske lærebøker for å finne tematisering av hvordan spesialpedagoger best skal knytte seg til ulike virksomheter i klasserommet.

Rapporten legger vekt på at elevene skal «få nødvendig hjelp og støtte der de er [...] innenfor et inkluderende fellesskap. [...] Den pedagogiske veiledningstjenesten skal organiseres slik at den er nærmest mulig barnehager og skoler» (Side 8). Når klasserommet skal være en sentral arena for utøvelse av spesialpedagogisk kompetanse, skaper det som nevnt behov for utvikling av faget. Fellesskap som kontekst for opplæring må ilegges større vekt. Således vil den tradisjonelle tankegangen om at utredning skal skje før tiltak, bli utfordret. Jeg foreslår at det opprettes et forskningsprogram for inkluderende pedagogikk. Det bør inkludere(!) både spesialpedagogikk og allmennpedagogikk.

Fellesskapet og det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet

Mye er sagt og skrevet om inkludering. Det meste har tatt utgangspunkt i enkeltelever eller grupper av elever som kan og trenger å bli inkludert. Langt mindre er skrevet om elevkollektivet som subjekt og inkluderende kraft. Skal det praksisidealet som kommer fram i Nordahl-rapporten, realiseres, antar jeg derfor at elevens fellesskap på en helt annen måte enn nå må inkluderes i det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet.

En ting er å drive etter- og videreutdanning på felt der det finnes kunnskap. Men hvordan skal kompetanseutvikling skje når tilgangen på erfaring og kunnskap er beskjeden? Da gjelder det å minne om det de fleste vet: Kompetanse

Elevenes fellesskap må på en helt annen måte enn nå inkluderes i det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet.

er ikke bare noe en tilegner seg i en sammenheng, og så anvender i en annen. Det er også noe som kan bli til der en er, når en utfordres til å praktisere bedre eller annerledes enn det en er vant til. Mye av omleggingen til mer fellesskapsorientert spesialpedagogisk praksis må trolig utvikles nettopp på denne måten.

Dersom *pedagogens blikk* holdes som en potensielt viktig ressurs for utvikling av realkompetanse hos lærere, kan mye skje. Og det kan skje på uformelt vis, gjerne støttet av skolens ledelse eller en klasseromsrettet veiledningstjeneste.

Det vil altså si kompetanseutvikling ikke bare for, men også innenfor klasserommet. Forslaget om å satse på lærerens blikk bygger på en enkel erkjennelse: Hva pedagog fester seg ved av alt som skjer i et klasserom, har innvirkning på hvordan hun kommuniserer, handler og tenker. Mobiltelefoner oppgraderes hele tiden for å bli mer hensiktsmessige. Også læreres blikk kan av og til trenge oppgradering.

Spesialpedagogens tre blikk i klasserommet

Enhver lærer som kommer inn i en klasse, har med seg et sett av ulike blikk. Hvor og mot hva læreren velger å rette blikket, avgjør hva hun vil registrere og være opptatt av. Sånn er vi laget, og få har særlig innsikt i hvilke blikk de varierer mellom. Derimot vet de fleste noe om hva de lett oppdager. Videre vet de gjerne noe om hvordan deres blikk har forandret seg gjennom år i klasserommet. Noe får de lettere tak i nå enn tidligere. Samtidig er det slik at elever ofte er svært gode til å kunne beskrive læreres iakttakelsespreferanser.

Nedenfor beskriver jeg en idé til tre blikk for å utvikle evnen til fellesskapsorienterte iakttakelser mens undervisningen pågår. De er beregnet på spesialpedagoger som sammen med en klasselærer skal sørge for at klassen fungerer som et inkluderende fellesskap. Tanken er at dersom en over en kort periode iakttar og studerer klassen og seg selv ut fra disse blikkene, da kan viktig kunnskap og kompetanse være underveis.

Det inkluderende blikket

Her retter spesialpedagogikken oppmerksomheten mot hvordan klasseromsamfunnet gir plass og mulighet for alle til å delta individuelt og sosialt. Trening i å anvende dette blikket kan skje via utgangspunkt i spørsmål som:

- Hva er opplegget for timen på de tidspunktene der tilnærmet alle elevene synes å være aktive på konstruktive måter, individuelt eller sammen?
- Hva er situasjonen når det synes å være rom for at elevene kan arbeide parallelt med svært forskjellige aktiviteter, og uten at en forstyrrer hverandre?
- Hva er det som utløser god stemning/atmosfære i denne klassen?

Blikket for deltakelse

Dette blikket retter seg mot hvordan de ulike elevene har kontakt og samvirker med klassen og medelever. Intensjonen er å kunne iakttå og legge til rette for enkeltelevne som del av klassen. Gjennom dette vil en kunne få fram et vidt register av former for samspill som en kan benytte og spille videre på. Utgangspunktet kan være spørsmål som:

- Når og hvordan er det elevene har nytte av hverandre?
- Hvilke former for støtte og hjelp mellom elever er det som praktiseres spontant?
- Hvilke typer roller er det elevene varierer mellom?
- Hvilke former for herming foregår?
- Hvordan er det positive impulser sprer seg?

Det individuelle blikket

Dette blikket sammenfaller mye med det mange oppfatter som det tradisjonelle spesialpedagogiske blikket. Interessen rettes mot bestemte enkeltelevs behov, hindringer, strategier og muligheter med hensyn til å lære. Selvfølgelig har både klassen og den enkelte elev behov også for dette blikket.

Å iakttå en klasse ut fra disse tre blikkene kan også sees på som en måte å utrede selve klassen på: Hvordan er det denne klassen fungerer som helhet og for den enkelte? Å trene på utvikling av eget blikk kan være hardt arbeid. Det dreier seg om delvis å oppgi noe av det en til nå har opplevde

som naturlig og selvfølgelig. Det kan gi både behagelige og mindre behagelige overraskelser. Nysgjerrighet har sin pris og sine gevinster!

Ny melding til Stortinget– hva nå?

På regjeringens nettsider kan man lese at det kom inn mer enn 300 høringssvar på ekspertutvalgets rapport, og at «Oppsummert viser høringen at det er stor enighet om hovedutfordringene i det utvalget trekker frem». Den nylig fremlagte meldingen til Stortinget har flere forslag som forsøker å imøtekomme noen av disse utfordringene i barnehager, skoler og SFO.

Min konklusjon er at det er god grunn til å gå i gang med endringer av fagplaner for spesialpedagogiske studier og planlegging av tilstøtende forskningsprosjekter. spennende blir det dessuten å se hvordan myndighetenes forventninger til framtidig spesialpedagogisk praksis vil komme til uttrykk i kommende lærebøker i spesialpedagogikk.

Ellers er det min antakelse at det vil være enkelte skoleledere og skoler som først kommer til å vise vei. Flere er allerede i gang. En ensidig opptatthet av å bevare retten til enkeltvedtak og spesialundervisning, kan være å gå utenom det som kan være mer krevende: Fellesskap i klasserommet og fellesskap både mellom elevene og mellom de lærerne som er eller kan være der samtidig.

Janne Hedegaard Hansen foreslår at spesialpedagogisk hjelp kan gjennomføres som del av en ordning med tolærersystem (se bokomtalen til sist i denne utgaven). Mange elever som nå får innvilget rett til spesialundervisning, blir avspist med ukvalifiserte assistenter. Hvis dette er alternativet, tror jeg en bedre ordning vil være et tolærersystem, som vil gi elever større sjanse for å få hjelp av profesjonelle og innenfor fellesskapet. □



Hallvard Håstein er cand.polit. og rådgiver i pedagogiske fag. Han har vært tilknyttet universitetene i Agder og Oslo, Sørlandet kompetansesenter og Kristiansand kommune. Hallvard Håstein har bidratt til pedagogikkfaglige publikasjoner både i Danmark og Norge.

LITERATE SCREENINGTEST

Avdekker dysleksi hos
barn, ungdom og voksne



Med Literate screeningtester avdekker du dysleksi hos barn, ungdom og voksne **kjapt og enkelt!**

Testene har høy reliabilitet og validitet, tar kun 30 minutt, og er egnet for screening av hele skoleklasser eller førskolekull. Testene har sitt utspring fra Dysleksistudien ved UiT - Norges arktiske universitet.

Barnetesten er normert for barn fra 4 1/2 til 13 år (til og med 7.trinn) med tanke på å måle de språklig-kognitive ferdighetene som ligger til grunn for skriftspråkutvikling. Den er dermed egnet til å fange opp elever med dysleksi, og å avdekke elever med mulig dysleksi, så tidlig som mulig.

Voksentesten er normert fra 1.klasse på videregående og er spesielt egnet for storskala screening av store grupper. Testadministrator og testpersonen(e) trenger ikke være i samme rom under gjennomføringen.

For å ta i bruk Literate screeningtest må man gjennomføre et **sertifiseringskurs**. Dagskurset gir deltakerne en oppdatering av forskningsfronten på dysleksifeltet, kunnskap om forskningen bak og om utviklingen av screeningtesten, og ikke minst tolkning av resultater og testprofiler.

Literate screeningtest kan også gjennomføres av **lærere og spesialpedagoger** - for å fange opp personer, f.eks. elever i barnehage, barneskolen, videregående eller voksne, som tidligere ikke tidligere har vært utredet for dysleksi. Den kan også brukes for å gi en ny dokumentasjon for personer som tidligere har vært diagnostisert med dysleksi. Screeningtesten er digitalisert – hvilket innebærer at alle instruksjoner og øvingsoppgaver blir lest opp, testpersonen får korrigerende tilbakemeldinger på øvingsoppgavene, og at resultatene foreligger umiddelbart etter endt testing og presenteres på en visuelt og enkel måte. Kun testadministrator har tilgang til resultatene etterpå, og løsningen tilbyr høyeste sikkerhetsnivå (Nivå 4).

- Bergen 10.mars (Påmelding innen 10.feb)

- Oslo 11.mars (Påmelding innen 11.feb)

Vi vil snart tilby nettbasert sertifisering. Meld din interesse i påmeldingsskjemaet, for å bli invitert til første nett-kull.

Meld deg på kurs på <http://Literate.no/kurs> og følg oss på Facebook for nyheter!





Barnets stemme i PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid

Forskning og erfaring viser at PPT samarbeider med både skole og elevens foresatte når de utarbeider en sakkyndig vurdering, men at de i liten grad inviterer med eleven selv. Med utgangspunkt i lovverket og pedagogisk praksis drøfter artikkelforfatterne her hva som kan være grunnen til dette.

AV ANNE-BERIT LØKÅS OG BEATE HEIDE

I Norge har vi et overordnet prinsipp om inkludering. Inkluderingsbegrepet slik Haug (2017) skisserer, vektlegger at dette må omfatte hele skolesystemet, og ikke bare være et spesialpedagogisk virkemiddel. *Ekspertgruppen for barn med behov for særskilt tilrettelegging* (2018) beskriver inkludering som:

Inkludering kan sies å innebære en tenkemåte og dermed en handlemåte der inkludering er et veiledende prinsipp for det pedagogiske arbeidet, og der et høyere mål er å bidra til et mer inkluderende og bærekraftig samfunn der mulighet til å oppleve mestring sammen med andre er sentral (Nordahl mfl., s. 27).

En sakkyndig vurdering sier ofte noe om hvilke opplæringstilbud akkurat dette barnet trenger, altså noe om tilrettelegging på toppen av skolens ordinære opplæring. Den grunnleggende hypotesen er at hvis den ordinære opplæringen er god, vil behovet for spesialundervisning reduseres. Når spesialundervisning tilbys, skal den i størst mulig grad ses i sammenheng med den undervisningen som gis i resten av klassen (Haug, 2017). Hvordan spesialundervisning skal utformes på den enkelte skole, er regulert gjennom regelverk og retningslinjer som er fastsatt i lover og forskrifter og i de nasjonale læreplanene.

PP-tjenesten skal alltid ha samtaler med de elevene som henvises, om deres meninger og ønsker.

Barnekonvensjonen og konvensjonen for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD)

Norge ratifiserte FNs barnekonvensjon av 1989 i 1991 (barnekonvensjonen, 2003), altså for snart 30 år siden, og med det forpliktet vi oss til å gi barn rettigheter etter denne. Til tross for dette har Norge gjentatte ganger fått påpakning av FNs barnekomité på rapporteringen som vi gjør hvert femte år, om at barn enda ikke i tilstrekkelig grad høres i saksbehandlingen.

Det er spesielt to av barnekonvensjonens artikler som er relevante i forbindelse med utarbeidelse av sakkyndig vurdering. Det er artikkel 3 – retten til at det blir gjort en barnets beste-vurdering, og artikkel 12 – retten til å bli hørt i saker som angår dem. Disse to artiklene henger nøye sammen, fordi det i barnets beste-vurderinger er en forutsetning at barn høres. Om det er lite spor av barnets stemme i sakkyndige vurderinger, er det enda færre der PPT eksplisitt har foretatt en barnets-beste-vurdering. I denne artikkelen vil vi holde oss mest til prinsippet om at barn skal bli hørt i saker som angår dem.

CRPD, Konvensjonen for mennesker med nedsatt funksjonsevne (Convention on the Rights of Persons with Disabilities) ble ratifisert i 2013, men Norge har ikke sett behovet for å ta konsekvensen av ratifiseringen med å inkorporere CRPD i lovs form enda. Barn med funksjonsnedsettelse høres i mindre grad enn barn som er funksjonsfriske (Østvik, 2018; Skarstad, 2019). Skarstad (2019) fastslår at barn med funksjonsnedsettelse har de samme rettigheter og behov som funksjonsfriske, og at vi må etablere en praksis som ivaretar barnas menneskerettigheter.

Etter ratifiseringen av barnekonvensjonen er barnets rett nedfelt eksplisitt i lovverk og forskrifter.

Opplæringsloven § 5.4 slår fast:

Tilbud om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldre til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn.

Veilederen Spesialundervisning (Udir 2017) sier følgende;

PP-tjenesten har plikt til å rådføre seg med eleven/foreldrene i arbeidet med å utforme tilbud om spesialundervisning og skal legges stor vekt på synspunktene deres.

FIGUR 1: Deltakelsesstige i utforming av spesialundervisning (Strandkleiv, 2017)

7. Elevinitiert: Eleven er med og former ut spesialundervisningen, og det blir lagt stor vekt på hans/hennes syn.

6. Vokseninitiativ: Foreldrene og/eller skolen har tatt initiativ til henvisning. Eleven får gi sitt syn på saken, og det blir lagt noe vekt på hans/hennes syn.

5. Konsultert og informert: Eleven har fått gitt sitt syn på saken og har fått informasjon.

4. Utpekt, men informert: Eleven vet at han er henvist til PPT. Han/hun vet at det foregår en vurdering av behov for spesialundervisning, men har ingen direkte innflytelse på resultatet.

3. Symbolsk deltakelse: Eleven later til å ha fått en stemme, men har i realiteten liten eller ingen innflytelse i utforming av spesialundervisningen. Eks: Samtale med PPT er referert i sakkyndig vurdering, men har ingen betydning for utfallet av saken.

2. Skinndeltakelse: Eleven blir brukt til å fremme en sak, for eksempel mer ressurser til klassen.

1. Manipulering: Eleven har ingen innflytelse i utforming av spesialundervisningen. Eleven får beskjed om at han/hun skal få spesialundervisning og om hvordan denne skal organiseres.

I lovverket og veilederen er altså både foreldre og barn sikret en rett til medvirkning når sakkyndig vurdering skal utarbeides. I tillegg skal det legges stor vekt på deres syn.

Brukermedvirkning

I Norge er det gitt statlige føringer om brukermedvirkning i alle saker. Ønsket fra staten er at det skal legges til rette for både medvirkning i prosesser, og at barn skal være med i beslutninger (Kvello, 2019). Dette er helt i tråd med bestemmelsene i barnekonvensjonen. Det er flere måter vurdere medvirkning på. En av disse er Deltagelsesstigen som opprinnelig er laget av Arnstein (1969), og tilpasset av Hart (1997) og Barneombudet (2013) og som her vises i versjonen til Strandkleiv (2017). Deltakelsesstigen brukes her til å illustrere graden av elevmedvirkning i sakkyndig vurdering. Stigen har 7 trinn som beskriver prosessen fra ingen medvirkning (trinn 1, nederste trinn) til at barnet/ungdommen selv initierer og søker hjelp og samarbeider aktivt med de voksne (trinn 7, øverste trinn) (jf. figur 1).

Vi mener at vi i hvert fall bør befinne oss på nivå 6 av elevmedvirkning. Dette kjennetegnes av at det er de voksne som har tatt initiativet til henvisning til PP-tjenesten. Men eleven er blitt hørt med hensyn til egen opplevelse av sin skolehverdag, og det blir lagt vekt på hans/hennes syn på hvilke tiltak som skal iverksettes (Strandkleiv, 2017).

I arbeidet med å kartlegge og vurdere hvor skolen eller PPT befinner seg når det gjelder elevmedvirkning, kan deltakerstigen nyttes som refleksjon. Kanskje organisasjonen trenger å heve seg til et høyere trinn enn dagens praksis er på nå? Da kan stigen være et verktøy både for å se hva som kjennetegner det trinnet man står på, og planlegge hvordan man kan klatre ett trinn opp. I Norge står prinsippet om medvirkning sterkt. Barn skal være aktive aktører i eget liv. Så hvorfor er det slik at barn fremdeles ikke blir hørt, til tross for at de har helt juridisk klare rettigheter?

Vi vil minne om at barn utgjør en sårbar gruppe med hensyn til rettssikkerhet. Som gruppe er de avhengig av hjelp fra voksne for å få gjennomslag for sine rettigheter, fordi de verken har språket, perspektivet eller de ressurser som kreves for å melde fra på en adekvat måte (Herlofsen & Nilsen, 2016, s. 138). Vi tror dette handler om en forvaltningspraksis, som da i mange tilfeller ikke er i tråd med lov

og regelverk. Utdanningsdirektoratet (2017) har gitt ut en veileder til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandling. I den står det at det er å regne som saksbehandlingsfeil om ikke barnets beste-vurdering er foretatt. I denne veilederen har de også påpekt at saksbehandlingen skal være preget av 3 prinsipper.

- 1. Effektiv:** Å ivareta barnets beste i saksbehandlingen innebærer bl.a. at det ikke må ta for lang tid. Barn har et annet tidsperspektiv enn voksne. Det kan derfor være skadelig for barn at saksbehandlingen trekker ut.
- 2. Barnevennlig:** Saksbehandlingen skal være slik at barnet får mulighet til å forstå hva som foregår. Barnevennlighet forutsetter bruk av en form og et språk som barn forstår.
- 3. Lett tilgjengelig:** For at barn og unge skal få ivaretatt sine rettigheter, må håndhevings- og klageordninger være kjent og tilgjengelig for dem.

Foreldremedvirkning og barnemedvirkning

Både elev og foreldre gis altså rett til medvirkning i sakkyn-dighetsarbeidet i opplæringsloven. PP-rådgivere opplever at foreldrene kan ha sterke meninger om organisering av hjelpetiltak for barnet sitt – for eksempel at eleven skal ha sin undervisning som enetimer eller i små grupper, mens eleven er klar på at han/hun vil ha sin undervisning sammen med sin klasse.

Dette kan føre til mange etiske dilemmaer. Når foreldre og barn er uenige, er det en del av PPTs arbeid å gjøre barnets beste-vurdering. Dette kan medføre at man må ta parti med en av partene, og dette må nedfelles med argumentasjon om hva avgjørelsen hviler på. Spesialundervisning er en rett som eleven har, ikke foreldrene. I slike tilfeller er det viktig å søke å finne løsninger som eleven kan akseptere, og som blir riktig for eleven. Å bli tatt ut av klassen oppleves for noen elever som svært vanskelig. Hvis eleven ikke blir tatt ut i gruppe eller alene, er det imidlertid viktig at skolen og PP-tjenesten trygger foreldrene på at eleven vil få den hjelpen han/hun trenger innenfor rammen av fellesskapet.

Syn på barn

Berit Bae (2007) påpeker at vi lever i en tid preget av endringer i synet på barn og oppdragelse. I nyere forskning om spedbarn og om relasjoner pekes det på hvor viktig det er å se barna som subjekter. Samtidig er vi som medlemmer i et samfunn også bærere av både kulturelle og faglige tradisjoner som kan gjøre det vanskelig å omstille seg i tråd med denne nye forskningen. Hvis den skal kunne realiseres i praktisk pedagogisk arbeid i barnehage, skole og PP-tjeneste, er det viktig med bevisstgjøring rundt fagkunnskap og personlige holdninger. En del av lærerne i skolen og PP-rådgiverne er kanskje utdannet i en tid med en annen forståelse av barn. Å gi barn medbestemmelse handler nettopp om å se barnet som den viktigste aktøren i sitt eget liv, og en som kan kreve å bli hørt. Det handler derfor ofte om at de voksne i skole, barnehage og PPT må jobbe med sine egne holdninger til barn, og hva barn skal være med å si noe om. Dette må gjenspeiles i en ny arbeidsmåte både når det gjelder sakkyndige tilrådinger og individuelle opplæringsplaner.

Men at barn skal høres i dette arbeidet, betyr ikke at de alene skal bestemme. Det betyr at det barnet tenker og mener, skal være med i vurderingen når tiltak skal utarbeides.

En elevsentrert PP-tjeneste, er det mulig?

Som en følge av å se barn som subjekter kan en tenke seg at dette vil endre på praksisen i PP-tjenesten. Odd Ivar Strandkleiv (2017) har skrevet en artikkel om det han tenker kan være en elevsentrert PP-tjeneste. Den har han gitt følgende kjennetegn:

En elevsentrert PP-tjeneste legger stor vekt på elevens syn i møtet med eleven, foreldrene til eleven og skolen. Den pedagogisk-psykologiske rådgiveren behandler eleven som et subjekt, og inngår dermed i en likeverdig relasjon til eleven. Eleven er fullt informert om og har gitt sitt samtykke til alle sider ved den sakkyndige vurderingen. Tilbud om spesialundervisning blir så langt som mulig utformet i samarbeid med eleven, og det blir lagt stor vekt på elevens synspunkter. PP-tjenesten begrunner tilfeller hvor hensynet til barnets beste innskrenker elevmedvirkningen.

Det er en slik proaktiv og barnesentrert PP-tjeneste vi kan bevege oss mot ved å ta i bruk elevsamtaler systematisk. Ved å rette fokus mot elevmedvirkning kan eleven bli hørt og ha innflytelse på egen opplæringssituasjon, men da må det legges til rette for at eleven får mulighet til å si noe om dette. Det bør derfor legges inn i saksbehandlingsrutinene at PP-tjenesten alltid skal ha samtaler med de elevene som henvises til PPT, om deres meninger og ønsker.

Strandkleiv (ibid.) mener at den vanligste fellen i møter med PP-tjenesten, lærer, elev og foreldre er at oppmerksomheten blir rettet mot alt det eleven ikke får til og det eleven har gjort galt. Det blir med andre ord brukt mye energi på å finne fram til årsaken til elevens vansker og hvilke tiltak man kan sette inn for å bøte på disse, slik at han eller hun skal fungere bedre på skolen. Eleven blir på denne måten et objekt som skal repareres, ikke en aktør i eget liv (Strandkleiv 2017). Ved å flytte oppmerksomheten bort fra problemene til heller å konsentrere seg om elevens styrker (jf. salutogenese og empowerment-tenkning) vil man begynne å tenke på barnet som et subjekt, og ikke et objekt (Bae, u.å.)

Uten mål og mening

I Barneombudets rapport «Uten mål og mening» (2017) kom det frem at PPT i altfor liten grad inkluderer elevenes stemme i utredning og tiltak. Kun i et par saker kom det klart frem at eleven var blitt hørt, og at deres syn ble vektlagt i den sakkyndige tilrådingen. Rapporten beskriver at en ikke har funnet noen saker der PPT har gjort en vurdering av om eleven skal høres, hvordan eleven kan høres, eller når eleven bør høres. I tillegg kom det i flere av de sakkyndige utredningene frem at PPT har snakket med skole og foreldre, men ikke med eleven selv. Det er dermed vanskelig å se hvilken vekt elevens stemme har i PPT sitt utredningsarbeid. Det er få elever som husker noe fra møter med PPT. Ingen trekker frem dette som en arena de medvirket på. I tillegg har elever rapportert at de opplever at ingen på skolen snakker med dem om deres utfordringer (Barneombudet, 2017). Ett år etter, i 2018, rapporterer Morten Hendis fra Barneombudet at barnets stemme heller ikke nå er særlig synlig i PPT sitt sakkyndighetsarbeid (Hendis, 2018). Ingen eller liten endring var altså observert på det året som var

Det aller viktigste er å ta med barnets egne refleksjoner og ønsker i utarbeidelsen av tiltak.

gått siden rapporten «Uten mål og mening» ble publisert.

Marianne Sandvik Tveitnes ved Universitetet i Stavanger har gjort en omfattende analyse av sakkyndige vurderinger fra PPT-kontor i forbindelse med doktorgraden sin. Doktorgradsavhandlingen kom i 2018 og har tittelen: «Sakkyndighet med mål og mening. En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring». Tveitnes har gått gjennom 153 sakkyndige vurderinger fra forskjellige PPT-kontorer fra hele landet. Hun slår fast at PP-tjenesten nesten bare konsentrerer seg om elevens vansker, og legger for lite vekt på elevens styrker og muligheter. Også hun peker på at elevene selv ikke kommer til orde. Undersøkelser fra praksisfeltet viser altså at det er et stort gap mellom hva barn har juridisk rett til, og hvordan denne retten til å bli hørt utøves i praksis. Hva skal så til for at barn blir hørt i sakkyndighetsarbeidet? Vi skal se på et praktisk eksempel.

Snakker dere med barna?

En av skolelederne stilte spørsmålet til en lokal PP-tjeneste i et samarbeidsmøte; «Jammen – snakker dere ikke med barn da?» Det er ofte slik at et enkelt spørsmål kan starte refleksjon som danner grunnlaget for å endre praksis. Spørsmålene får oss videre, mens svarene representerer den delen av veien vi har gått, sier filosofen Jostein Gaarder – og slik var det i dette tilfellet (Gaarder, 1996).

Spørsmålet ga gjenklang inn i rutineene for å utarbeide sakkyndige vurderinger. Klart de snakket med barna! I en felles refleksjon slo det dem – Jo, de snakket mye med barn – men PP-rådgiverne hadde ingen praksis med å dokumentere det barna sa i samtaler. Ved en gjennomgang av journalnotater og sakkyndige vurderinger så de at barnets stemme var nesten helt fraværende. Det var derfor et betimelig spørsmål denne skolelederen hadde stilt.

I så måte er ikke denne PP-tjenesten unik. Vi har en hypotese om at dette er praksisen i mange skoler, PP-tjenester og andre pedagogiske virksomheter; vi snakker med barn, men dokumenterer det ikke. Dermed tåkelegger og kamuflerer vi barns rett til å bli hørt, slik både barnekonvensjonen og opplæringsloven gir dem rett til.

Det er ofte slik at for å begynne et utviklingsarbeid må

en ha sett et behov som ikke blir dekket, og det må være et uttalt ønske om å gjøre noe med det. Vi vil i fortsettelsen gi eksempler på hva barn sier i sakkyndighetsarbeidet, når de gis anledning til det.

Individuelle planer

Der elever er anbefalt avvik fra ordinær læreplan enten i form av annet innhold eller i form av alternativ metode, er skolen pålagt å utarbeide en individuell opplæringsplan. Det er i spenningsfeltet mellom den lokale praksisen og juridisk regelverk at rettigheter til barn kan bli utvisket eller utydelig (Herlofsen & Nilsen, 2016). I den lokale tolkningen av lovverket vil ofte rammefaktorer som økonomi, materielltilgang og tilgang på spesialpedagogisk kompetanse spille inn. I tillegg vil skolekulturen i den enkelte kommune påvirkes av hvordan spesialundervisning vurderes opp mot ordinær undervisning. Spesialundervisning vil i et slikt perspektiv utspille seg gjennom et samspill mellom juridisk regelverk og lokale rammefaktorer. Her vil aktørenes tolkninger og overveielser for hva som er ønskelig, mulig og hensiktsmessig innenfor denne konteksten, ha noe å si for den praktiske gjennomføringen (ibid.). I en slik prosess kan vi komme i fare for å frata barn de rettigheter de har til å bli hørt og få være med å bestemme i saker som gjelder dem.

Tanker om barnesamtalen

Når vi skal snakke med barn for å få tak i deres mening, er det viktig å vise barnet at vi er oppriktig interessert i hvordan ting oppleves for akkurat henne eller han. Det aller viktigste prinsippet for slike samtaler er å flytte oppmerksomheten bort fra din egen tro og dine egne forutinntatte antakelser og heller være nysgjerrig på å få innsikt i og utforske barnets tanker. Barn trenger ofte tid på å formulere egne meninger, derfor må vi som samtalepart utvise tålmodighet. Vi må kort sagt tåle stillheten.

Metoder som benytter dialogiske prinsipper, syntes å fungere ekstra godt for å få tak i barnets tanker. Her er vi likeverdige samtalepartnere, og den voksne må utvise stor grad av sensitivitet. Kari Gamst (2018) har skrevet en bok og har et kursopplegg om «Profesjonelle barnesamtaler» der det inngår flere praktiske øvelser.

Barn vet mye selv om hvordan de lærer, og deres ønsker for tilrettelegging er som regel innenfor det mulige.

Her introduseres lyttetrakten – som er en metode for å få frem barnets tanker gjennom at den voksne oppfordrer barnet til å snakke fritt, bekrefter det barnet sier med små ord eller nikk, og så oppsummerer barnets tanker. En slik metode har som mål å få barn til å snakke utvunget og komme med flere ytringer etter hverandre om samme tema. I slike samtaler kan det bli stille når barnet prøver å sette ord på tankene sine. Da er det viktig at vi voksne ikke er for ivrige; inngripen på dette punktet kan gjøre at barnet mister tråden i tankerekken sin (Gamst, 2018).

For å sjekke ut om barnet behersker fri fortelling, starter alltid samtalen med noe barnet er interessert i. Barn liker vanligvis godt at voksne vil høre om deres interesser. Gjennom denne innledningen blir vi bedre kjent med barnet og deres opplevelsesverden, og kan i tillegg få viktig informasjon om metoder og innfallsvinkler vi kan benytte i det sakkyndige arbeidet (Gamst, 2018). Samtalen må være på barnets premisser. Det innebærer at det ikke er alle barn vi kan invitere til møter der vi sitter på hver vår side av et bord. Noen barn vil bare fortelle om vi leker med dem eller gjør aktiviteter sammen, slik at barnet ikke trenger å se rett på den voksne.

Den eneste måten å bli god til å snakke med barn på, er å øve seg. Det går an å øve med en kollega, og ta samtalen opp, og reflektere over den etterpå. Det går også an å ta lydopptak av barn i øvelsesøyemed. Det viktigste er refleksjon etter å ha hørt samtalen der en stiller seg spørsmålet om en opptrådte slik at det ble en dialogisk samtale. Når vi ber om barnets mening, forplikter det oss til at det barnet ytrer seg om, brukes i det videre arbeidet.

Som en innfallsport til samtale om læring anbefaler vi et skjema for rangering av trivsel i fag. Her får elevene sette tall fra 1–10 på fagene. Elevene gir ofte gode begrunnelser på hvorfor de setter de ulike tallene på fagene. For eksempel: «Jeg setter tallet 2 på samfunnsfag fordi vi må lese så mye og svare på oppgaver. Det synes jeg er vanskelig, for jeg husker jo ikke hva jeg har lest!» eller «Jeg setter 5 på matematikk selv om det er vanskelig. Jeg liker matematikk fordi læreren bryr seg.» Samtalen i forbindelse med skjemaet skaper ofte gode samtaler om mestring i fag.

Barn er akkurat så gode til å uttrykke seg som voksne er til å lytte og oppfatte hva det enkelte barn ønsker å formidle (Langballe & Gamst, 2010).

Spor etter barnets stemme

Vi tror at for å synliggjøre barnets rett til å bli hørt må vi nedfelle denne retten i dokumentene. Det kan gjøres på flere måter. Vi vil her vise to eksempler fra sakkyndige vurderinger hvor dette er gjort eksplisitt:

Eksempel 1

FNs konvensjon om rettigheter for barn seier at alle handlinger skal ha barnets beste som grunnleggende mål. Dette innebærer rett til medvirkning og rett til å bli hørt i alle saker som vedkommer dem selv. Dette inkluderer å oppnå og beholde størst mulig selvstendighet, å få utnytte de potensialer de har og å oppnå inkludering og full deltaking på alle samfunnsområder.

Eksempel 2

Eleven er xx år, og har rett til å bli hørt etter Barnekonvensjonen. Det hun sier selv, skal tillegges vekt etter alder og modenhet.

Vi tror at vi i en overgangsperiode er nødt til å konkretisere retten til å bli hørt, ved å lage oss formuleringer som viser at vi bruker både barnekonvensjon og andre lover. Dette er en fin øvelse i et kollegium til å formulere hvordan de vil at barns rett skal komme frem i deres arbeid. Det neste trinnet er å skrive ned det barnet sier, så nøyaktig som mulig slik at barnet kjenner igjen sine egne utsagn i det videre arbeidet. Det aller viktigste er å ta med barnets egne refleksjoner og ønsker i utarbeidelsen av tiltak. Barna vil da se at deres ønsker, drømmer og håp for fremtiden blir tatt på alvor.

Dersom det ikke er mulig å imøtekomme barnets ønsker, må PPT begrunne hvorfor det ikke lar seg gjøre. Erfaringen så langt er at barn vet mye selv om hvordan de lærer, og deres ønsker for tilrettelegging er som regel innenfor det mulige. Det er også en styrke om sakkyndig vurdering sier noe om at spesialundervisningen må ivareta prinsippet om inkludering enten undervisningen blir gitt i klassen eller i liten gruppe.

Vi vil nå komme med noen konkrete eksempler på hvordan barnets stemme kan komme frem i sakkyndig vurdering: Eksempelene er hentet fra samtaler som PP-tjenesten på Ytre Helgeland har hatt med elever. Samtalene er anonymisert.

Eleven sier at hun ønsker seg mer tid (5 minutter) til å prøve selv, før noen kommer og tilbyr hjelp. PPT tilrår at en legger vekt på det eleven sier i tråd med dette.

I tillegg kan barnets stemme komme frem implisitt, som i dette eksemplet.

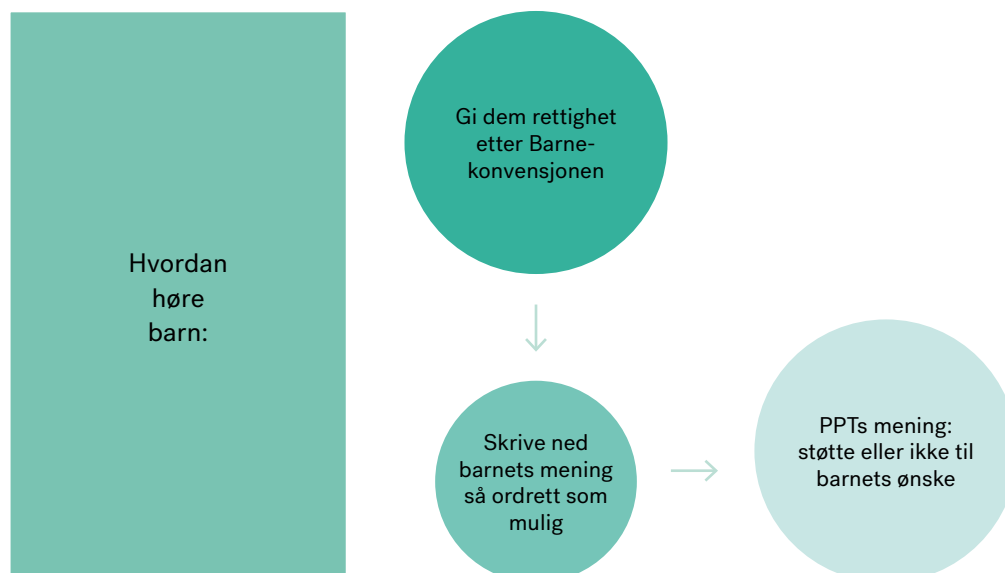
Det er viktig at arbeidsoppgavene XX får kan ses i sammenheng med det de andre elevene holder på med, og at oppgavene er interessante og at hun får erfare mestring og glede ved det å få til.

Modellen under har vi laget som en illustrasjon og huske-regel, slik at PP-rådgiverne ikke skal glemme å inkludere barnets stemme i den sakkyndige vurderingen.

Praktiske eksempler på oppsummerte barnesamtaler

Når barn får si hva som er viktig for dem i undervisningen, viser det seg at de har god innsikt i egne vansker og hvordan de selv lærer best. Her er noen eksempler på hvordan barnesamtaler kan sammenfattes (Eksempelene er hentet fra PPT Ytre Helgeland).

FIGUR 2: Modell for å få frem barnets stemme i sakkyndighetsarbeidet



«Mads» er elev på 7. trinn

Mads har lese- og skrivevansker og han bekymrer seg noe for å begynne på ungdomsskolen. Spesielt bekymret er han for engelskfaget. Han synes det er vanskelig å lese høyt i klassen, og å legge fram presentasjoner. Han ønsker å få gjort dette i liten gruppe. Han bruker iPad og «intoWords» og synes det er gode hjelpemidler. Han sier at han ønsker å få deler av engelskundervisningen i liten gruppe. Han er temmelig spesifikk og sier: «Når vi skal lære noe nytt, vil jeg starte i liten gruppe ca. 10–15 minutter og deretter arbeide inne i klassen».

Sakkyndig vurdering beskriver hva som er blitt sagt i samtalen, og i punktet «Elevens muligheter i den ordinære opplæringen» tas Mads sine bekymringer og ønsker på alvor. Det anbefales at Mads får øvd på lesing og fremlegg i liten gruppe fram til han opplever å mestre dette i hel klasse. Hans ønsker om innføring i nytt tema i en liten gruppe anbefales også.

«Kari» er elev i 4. trinn

Kari forteller at hun liker musikkfaget veldig godt, for da blir hun i så godt humør. Engelsk kan være vanskelig. Hun synes at det er greit å be om hjelp når hun trenger det, men hun vil helst finne svarene selv. Hun liker veldig godt å få svare på spørsmål i klassen, og hun liker godt å få legge fram det hun har arbeidet med. Kari forteller at hun liker å tegne, og at hun gjerne lager tegneserier når hun skal arbeide med ulike tema. Kari sier at hun trenger to pauser om dagen, da vil hun slappe av med iPad eller tegne. Hun forklar at autismen gjør at hun noen ganger lærer veldig fort og noen ganger tar det lang tid før hun forstår. Det kan være vanskelig å forstå når det blir uenighet i lek, men de voksne hjelper henne med å forstå. Hun liker best å ha undervisning i klassen, men liker også godt å være i en liten gruppe, da blir det mer ro. Ved spørsmålet; «Hva er det viktigste for deg for å ha det bra på skolen?» svarer hun at det viktigste er å ha noen å være sammen med.

Hvis en leser generelle råd for tilrettelegging av undervisning av elever med autismespekterforstyrrelser, beskrives det at oppmerksomhet og konsentrasjon lett blir

forstyrret der det er mange i samme rom. Ofte anbefales det derfor undervisning i liten gruppe. I samtalen med dette barnet kommer det imidlertid fram at hun foretrekker undervisning i klassefelleskapet. Dette er et eksempel på hvor viktig det er å samtale med barnet for å treffe riktige tiltak. Hvis vi hadde brukt vår generelle kunnskap om autisme og elevgruppen og ikke snakket med Kari, ville forslaget til tiltak ikke vært riktig for Karis behov.

«Sindre» er elev 7. trinn

Han forteller at han nå synes det er greit på skolen, men at det har vært vanskelig. Han spiller ulike dataspill, dette gjør at han er flink i engelsk. Matematikk er det vanskeligste faget. Sindre beskriver liten mestring i matematikkfaget. Han har ikke automatisert åtte- og ni-gangen. Divisjon er også vanskelig. Sindre sier han ønsker hjelp i matematikk; det er viktig for ham å lære hele multiplikasjonstabellen. Han ønsker hjelp inne i klasserommet, men med mulighet til å delta i liten gruppe. Han liker ikke at «læreren bare sender meg ut av klassen!». «Hun må spørre først om jeg ønsker det, eller trenger det!». Sindre liker veldig godt praktiske fag som kunst og håndverk, gym, og mat og helse. Det viktigste for han på ungdomsskolen er at han greier å få gode karakterer.

I eksempelet over er skjema for rangering av trivsel i fag brukt. Gjennom å sette tall fra 1–10 på fagene, reflekterer eleven rundt hvorfor han setter de ulike tallene. En ser at eleven er tydelig på hva han trenger hjelp til og hvordan denne skal gis.

Oppsummerte erfaringer

Jo, PP-tjenesten og lærerne snakker med barn, men til nå har det ikke vært gode nok rutiner for å dokumentere at dette er gjort i vurderinger og tiltak. Tidspress kan være et stort hinder for barnesamtaler, men elevmedvirkning og elevens beste må legges til grunn i alt arbeid med barn og unges opplæringstilbud. Dette er ikke bare fordi barn har juridiske rettigheter, men også fordi vi som tilretteleggere har en etisk forpliktelse til å anerkjenne barn (Honnet, 1995).

Når eleven er aktiv i opplæringen og i utformingen av spesialundervisningen, vil sjansen for en vellykket spesi-

Når eleven er aktiv i opplæringen og i utformingen av spesialundervisningen, vil sjansen for en vellykket spesialundervisning øke.

alundervisning øke, og graden av medvirkning kan virke fremmede på barns følelse av å bli anerkjent. Ifølge Axel Honneths teori om anerkjennelse kan manglende medvirkning oppleves krenkende (Honneth, 1995).

PP-tjenesten i Ytre Helgeland har erfart at når elever deltar i møtene – både planleggings- og evalueringsmøter – så blir fokus flyttet fra elevens vansker til elevens muligheter i den ordinære opplæringen. De sakkyndige vurderingene referer nå til samtaler med elevene, og deres vurderinger har kommet tydeligere til uttrykk (Løkås, 2018). I samtaler med PP-tjenesten og i samarbeidsmøter får elevene komme til orde og beskrive hvilke tilretteleggingsbehov de har. Erfaringen er at barn har mye kunnskap om sin egen læring, om de blir gitt mulighet til å snakke om den. PP-tjenesten erfarer at de fleste elevene er bevisste på sine vansker og vil ha hjelp, når hjelpen kan gis på deres premisser.

Veien videre

For at PP-tjenesten skal komme tettere på sårbare barn og unge, må det skje en endring. I lovverket gis det nå føringer på at før skolene kan henvise en elev til PP-tjenesten med ønske om en utredning, skal PP-tjenesten først gjennomføre observasjon av læringsmiljøet og gjøre en vurdering av hvordan skolen kan tilrettelegge undervisningen. Ved å bruke en pedagogisk analysemodell sammen med skolen kan en se på hvilke faktorer som påvirker, utløser og opprettholder læringsmiljøet. Det bør i tillegg gjennomføres en samtale med eleven, slik at en får elevens vurderinger med i den totale vurderingen.

Erfaringene til nå viser at elevene er bevisst sine vansker og vil ha hjelp. Som alle andre elever er også sårbare elever som mottar spesialundervisning, interessert i å lære. Men vi får også nok en gang bekreftet at skolen er den viktigste arenaen for sosial samhandling. Flertallet av elevene sier at det viktigste er å ha en venn. Det er også svært viktig å ha en voksen på skolen som de stoler på, det vil si en lærer som bryr seg om dem.

Ved å systematisk jobbe med å lytte til elevens stemme kan en oppnå flere effekter. Når elevens stemme er med i de sakkyndige vurderingene, må det tas hensyn til elevens vurderinger i anbefalinger om tiltak. Dette kan føre til at

elevene opplever seg mer inkludert i fellesskapet. Vi vil derfor påstå at elevmedvirkning i PP-tjenesten kan bidra til bedre inkludering i skolen (Løkås, 2018).

Tveitnes sier i et intervju med forskning.no (Nyberg, 2018) der hun blir intervjuet om doktorgradsstudien sin:

Basert på min forskning – og egen erfaring fra PP-tjenesten – mener jeg det mest effektive, og også det beste tiltaket rent samfunnsøkonomisk, er at det enkelte PPT-kontor ser på hvordan de kan inkludere elev, foreldre og lærere når de lager sakkyndige vurderinger. Da vil tjenesten automatisk også måtte være mer ute i skolen. La lærere, foresatte og elever slippe til med sin kunnskap og sine erfaringer om hva som skal til for at eleven skal kunne få et bedre læringsutbytte.

Veien videre handler om å ta på alvor det ståstedet PPT er på nå, og jobbe videre derfra. Barnekonvensjonen sier at vi skal snakke med barn fordi vi skal gjøre barnets beste-vurdering. Det er interessant å reflektere over om en sakkyndig vurdering kan ses på som en slik barnets beste-vurdering?

Å snakke med barn og ta deres stemme med i det videre arbeidet er spennende, og det utfordrer både våre holdninger og vår fagkunnskap. Vi ønsker alle lykke til med arbeidet, og vi håper Morten Hendis i 2020 kan si at han ser at det har skjedd en endring; barn høres nå i større grad i sakkyndighetsarbeidet. Og kanskje er det ikke så dumt det Barneombudet (2017) foreslår som konklusjon på sin rapport «Uten mål og mening»:

Det må lages en egen bestemmelse i opplæringsloven om at barn skal høres i PP-tjenestens sakkyndige arbeid, når kommunen fatter vedtak, i skolens arbeid med individuell opplæringsplan, og i gjennomføring og evaluering av spesialundervisningen.

Kanskje er det dette vi trenger for at sårbare barn skal få oppfylt rettighetene som barnekonvensjonen og konvensjonen for mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD) gir dem? ☐



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere artikler i *Spesialpedagogikk* og andre tidsskrift og har også skrevet to barnebøker.



Anne-Berit Løkås arbeider som leder i PP-tjenesten i Ytre Helgeland. Hun er utdannet barnehagelærer og har videreutdanning i spesialpedagogikk, psykososialt arbeid, pedagogisk arbeid på småskoletrinnet og inkludering og mangfold. Hun har tidligere arbeidserfaring som barnehagestyrer, lærer og skoleleder. Hun er spesielt opptatt av elevmedvirkning i sakkyndighetsarbeidet, som jo også er tema for artikkelen.

REFERANSER

- ARNSTEIN, S. R.** (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), s. 216–224.
- BAE, B.** Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Hentet 31.08.2019 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>.
- BARNEKONVENSJONEN** (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*, vedtatt av FN 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- BARNEOMBUDETS EKSPERTHÅNDBOK** (2013). Hentet fra: <http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/eksperthandbok.pdf>.
- BARNEOMBUDET** (2017). Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Barneombudets fagrapport. Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkelt sider.pdf.
- GAARDER, J.** (1996). *Hallo, er det noen her?* Gyldendal forlag.
- GAMST, K. M. T.** (2018). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Universitetsforlaget.
- HART, R.** (1997). *Children's Participation: The Theory And Practice Of Involving Young Citizens In Community Development and Environmental Care*. New York: UNICEF.
- HAUG, P.** (2017). *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. Samlaget.
- HENDIS, M.** (2018): Forelesning på Nasjonal Nettverkskonferanse for PP-ledere, september 2018 i Stjørdal.
- HERLOFSEN, C. & NILSEN, S.** (2016): Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I: Andenæs, K. & Møller, J. (red.) *Retten i skolen – mellom pedagogikk, juss og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 138–158.
- HONNETH, A.** (1995). *The Struggle for Recognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- KVELLO, Ø** (2019): Barn og unges deltakelse. Brukermedvirkning. Videoforelesning, Statped.
- KNUDSMOEN, H., FORFANG, H. & NORDAHL, T.** (2015). «Med rom for alle». Kvalitetssikring av spesialundervisningen i Lillehammerskolen. *Spesialpedagogikk*, 80 (3), 5–15.
- LANGBALLE, Å., GAMST, K. T. & JACOBSEN, M.** (2010). *Den vanskelige samtalen. Barneperspektiv på barnevernsarbeid. Kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse*. Rapport 2/2010, NKVTS.
- LØKÅS, A. B.** (2018). Elevens stemme i sakkyndig vurdering. Hentet 20.2.18 fra <http://www.statped.no/statpedmagasinet/statpedmagasinet-3-2018/elevens-stemme-i-sakkyndig-vurdering/>.
- NORDAHL, T.** (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse. Beskrivelse av pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NORDAHL, T., PERSSON, B., DYSSEGAARD, C-B, HENNESTAD, B. W., WANG, M. W., MARTINSEN, J., JOHNSEN, T.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NYBERG, E.** (2018) Universitet i Stavanger. PP-tjenesten lar ikke elevene komme til orde. Hentet 20.2.19 fra: <https://forskning.no/partner-barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/pp-tjenesten-lar-ikke-elevene-komme-til-orde/263042>.
- OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- SKARSTAD, K.** (2019). *Funksjonshemmedes menneskerettigheter*. Universitetsforlaget.
- STRANDKLEIV O. I.** (2017). Er det mulig å forestille seg en elevsentrert PP-tjeneste? elevsiden.no Hentet 31.08.2018 fra: http://media1.elevsiden.no/2017/09/Er-det-mulig-%C3%A5-forestille-seg-en-elevsentrert_pp-tjeneste.pdf.
- TVEITNES, M. S.** (2018). *Sakkyndighet med mål og mening. En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. Doktoravhandling ved Universitetet i Stavanger. Hentet 19.2.19 fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2499868>.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2017) Veiledning til bruk av barnekonvensjon i saksbehandling. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf>.
- ØSTVIK, J.** (2017). *Friendships among students using AAC in Norwegian public mainstream primary schools*. Doktoravhandling ved NTNU.



Just write it!

NYHET! Nå er grammatikkhjelpen tilgjengelig også på engelsk.

La elever med dysleksi ha fokus på skriveglede i stedet for skrivefeil. Programmet tolker teksten som skrives og korrigerer basert på innhold og sammenheng.

Erfaring viser at elever som får vår spesialutviklede programvare jobber raskere, får bedre selvtillit, er mer motiverte og skriver lengre tekster.

Les mer om våre programmer på lingit.no





TIL STEDE PÅ LANSERINGEN av nettressursen og 30-årsfeiringen av konvensjonen for barns rettigheter, var blant annet: Fra venstre: avdelingsleder Bjørn Bakken, regiondirektør Marit Elin Eide og direktør Tone Mørk, alle fra Statped. Her koser de seg med bursdagskake for barnekonvensjonen i en av pausene.

Statped med ny nettressurs som ivaretar barnets rettigheter

Nettressursen består av fem moduler der man får økt kunnskap og kompetanse om:

- Barnekonvensjonen.
- Regelverket.
- Politiske føringer.
- Hvordan Barnekonvensjonen utspiller seg i den praktiske hverdagen for rådgivere og lærere.
- Å utforske egen praksis – etter å ha gått gjennom refleksjonsspørsmålene.

Modulene tar blant annet for seg barns rettigheter i henhold til Barnekonvensjonens artikkel 3 og 12, vurdering av barnets beste og retten deres til å gi uttrykk for sin mening. Hver enkelt modul har et selvstendig innhold og man kan derfor starte med den modulen man ønsker.

På lanserings-arrangementet var det blant annet en sofasamtale med representanter fra

ungdomsråd, brukerråd og fagpersoner. Under samtalen ble det gitt tydelige innspill til hvilke faktorer som må være til stede for at barn skal få uttrykke sin mening. Her er noen av dem:

- Trygge og kunnskapsrike voksne må legge til rette for at barn kan medvirke.
- Når barn selv ikke kan uttrykke seg godt, er det viktig at man hører på dem som er nær barnet, for eksempel foreldre/foresatte.
- Medvirkningen må starte allerede i barnehagen.
- Barn med nedsatt hørsel må få mulighet til å velge både tegnspråk og norsk, slik at de blir i stand til å ta et reelt valg senere.

Statpeds nettressurs er gratis og du kan finne den på nettstedet: <https://www.statped.no/laringsressurs/tema/barnekonvensjonen-er-laring/> 

Utdanningsnytt.no er for alle som er engasjert i utdanning, oppvekst, skolepolitikk og pedagogikk!

Nyheter innen utdanningssektoren og artikler hentet fra medlemsbladet Utdanning og tidsskriftene Første steg, Bedre Skole, Yrke og Spesialpedagogikk publiseres fortløpende. I tillegg består nettstedet av aktuelle debattsider og omtaler av undervisningsbøker.



Foto: Shutterstock

UTDANNINGSNYTT.NO



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 leseferdigheten til den

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

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



Logometrica

FOR

SK

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

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

NING

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

DEL

Den fleirspråklege eleven i individuell opplæringsplan

Sammendrag

Temaet for artikkelen er fleirspråklege elevar som får spesialundervisning. Gjennom analysar av individuelle opplæringsplanar (IOP) og intervju undersøker artikkelen om og korleis elevane sin språklege og kulturelle bakgrunn vert teke omsyn til i dei individuelle opplæringsplanane. Artikkelen byggjer på ein kvalitativ casestudie av fleirspråklege elevar i grunnskulen. Denne studien involverer føresette, lærarar, spesialpedagogar, lærarar i norsk som andrespråk, rektorar og PP-rådgivarar. Resultata tyder på at det er stor forskjell på korleis IOP-ane vert skrivne, oppfatta og fungerer.

Summary

The topic of the article is multilingual pupils who receive special education. Through analyses of individual education plans (IOP) and interviews, the article discusses if and how students' linguistic and cultural backgrounds have been taken into consideration in the individual education plans. The article is based on a qualitative case study of multilingual pupils in compulsory primary schools in Norway also involving parents, teachers, special needs teachers, Norwegian as second language teachers, head teachers and educational and psychological counsellors. The findings show that there are considerable differences in the way the IOPs are formulated, interpreted and implemented. One extreme gives a limited perspective. These plans show separate and fragmented approaches to the pupils. There is no approval of the pupils' multilinguistic background or the pupils' own personal resources. To be multilingual is seen as a special education problem. The other extreme is the wide perspective. There we find holistic plans that display a clear coherence in the overall educational programme, in which the multilinguistic element is devoted plenty of attention.

Nøkkelord

FLEIRSPRÅKLEGE ELEVAR

SPESIALUNDERVISNING

IOP

SMALT LÆREPLANPERSPEKTIV

VIDT LÆREPLANPERSPEKTIV

ANNE-KARI REMØY, doktorgradsstipendiat og høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning, Institutt for pedagogikk.

PEDER HAUG, professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning, Institutt for pedagogikk.

Innleiing

Alle som får spesialundervisning, skal ha ein individuell opplæringsplan. I 2018 fekk 7,8 prosent av elevane i grunnskulen spesialundervisning (Statistisk sentralbyrå, 2018). 15 prosent av elevane i grunnskulen har innvandrarbakgrunn, og 7,2 prosent av desse får særskilt norskopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Kor mange av elevane med fleirspråkleg¹ bakgrunn som får spesialundervisning, vert ikkje opplyst, men ein generell tendens både nasjonalt og internasjonalt er at elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn er sterkt overrepresenterte i spesialundervisninga (Baker, 2011; Cummins, 2001; Kunnskapsdepartementet, 2010; Markussen, Frøseth, & Grøgaard, 2009; Nordahl & Overland, 1998). Det kan vere grunn til å stille spørsmål ved om dette er utslag av språklege og kulturelle forhold, meir enn at det handlar om elevane sine spesialpedagogiske behov (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 338). I denne artikkelen er utgangspunktet fire fleirspråklege elevar i grunnskulen, som saman med føresette, lærarar, spesialpedagogar, tospråklege lærarar, rektorar og PP-rådgivarar utgjer fire casar. Gjennom analysar av intervju av desse og av individuelle opplæringsplanar set artikkelen søkelyset på fleirspråklege elevar i dei individuelle opplæringsplanane. Problemstillinga som vert undersøkt i artikkelen, er: Korleis vert fleirspråklege elevar sin språklege og kulturelle bakgrunn teke omsyn til i individuelle opplæringsplanar, og kva syn har dei involverte på den aktuelle planen?

Den individuelle opplæringsplanen (IOP) er eit sentralt dokument for å sikre kvaliteten på spesialundervisninga. Planen har ein funksjon både som eit juridisk og eit pedagogisk dokument. Planen skal sikre elevar med spesialundervisning eit godt og likeverdig opplæringstilbod

i ein inkluderande skule der spesialundervisning og ordi-
nær opplæring må sjåast i samanheng (Stangvik, 2001,
s. 25). I samsvar med enkeltvedtaket og sakkunnig vur-
dering skal IOP-en vise måla for og innhaldet i opplæ-
ringa, og korleis ho skal drivast, jf. opplæringslova § 5-5
(Kunnskapsdepartementet, 1998a). Utover dette har elevar
som har eit anna morsmål enn norsk og samisk, ifølgje
opplæringslova § 2-8 rett til særskilt språkopplæring,
morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring
(Kunnskapsdepartementet, 1998).

Artikkelen vil først ta føre seg den individuelle opp-
læringsplanen i eit læreplanperspektiv før han ser meir på
datagrunnlaget for analysane. Til slutt vil funna verte drøfta
opp mot to samanfatta teoretiske perspektiv som med bak-
grunn i Lundgren (1979) vert omtala som det smale og det
vide perspektivet.

Teoretiske perspektiv

Læreplanar

IOP-en er ein læreplan og er ein del av planverket i skulen.
IOP-ane skal stå i relasjon til og reflektere innhaldet i den
nasjonale læreplanen, og speglar med det samfunnet
sine materielle, kulturelle, religiøse og ideologiske prio-
riteringar. Planen skal gi informasjon om desse priorite-
ringane og sikre at dei vert tekne i vare gjennom verksemda
i skule og klasserom (Engelsen, 2003, s. 218). Læreplanar
vert å rekne som sosiale konstruksjonar (Ross, 2003, s. 2)
prega av kontekstane dei eksisterer i. Lærarane må vere
medvitne si eiga rolle i planarbeidet og ha føremålet klart
i sikte (Ross, 2003, s. 7). Korleis skulen har organisert seg,
er med på å leggje føringar for fortolkingar fagfolka gjer.
Ein etablerer rutinar som legitimerer bestemte arbeids-
måtar og avgrensar bestemte innsatsar (Stangvik, 2001, s.
20). Såleis vert dette også læreplanane sitt «janusansikt»:
På den eine sida skal dei vere styringsdokument for plan-
arbeidet og undervisninga til læraren, og gi konkrete råd
og retningslinjer ut ifrå utdanningsmyndigheitene sine vis-
jonar. På den andre sida kan ein sjå læreplanane som poli-
tiske manifest som formidlar standpunkt i skulepolitiske
spørsmål (Engelsen, 2003, s. 15).

Goodlad mfl. (1979) skil mellom ideane sin læreplan,
den vedtekte læreplanen, den oppfatta læreplanen, den

iverksette læreplanen og den erfarte læreplanen. Dette
indikerer at det skjer ei endring frå korleis ein har tenkt
læreplanen skal verke, til korleis han faktisk vert erfart. Den
skjulte læreplanen refererer til den utilsikta sida ved lære-
planen (Engelsen, 2003; Gundem, 2008). Frå formulering
til realisering er ofte vegen lang (Karseth, Møller & Aasen,
2013, s. 232–233). Det gjeld generelt for dei nasjonale
læreplanane (Engelsen, 2003, s. 253) så vel som for tiltak
for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging
(Nordahl, 2018). Skular har ofte *vedteke* meir enn *imple-
mentert* dei individuelle opplæringsplanane (Andreasson,
Asp-Onsjö, & Isaksson, 2013, s. 422).

Saman med læraren sine kvalifikasjonar er læreplanen
avgjerande for undervisninga i klasserommet og for alter-
nativa ein har for moglege løysingar (Haug, 2012). Måten
arbeidet er organisert på, vert forma av fagfolka sine pre-
feransar (Stangvik, 2001, s. 21). I dette arbeidet er subjekti-
viteten viktig i den forstand at kvar elev må vere i fokus for
at planen skal verte konkret og aktuell (Pinar, 2012, s. 43).

Den individuelle opplæringsplanen

Kva rolle den individuelle opplæringsplanen skal ha, kvar
i den sakkunnige prosessen planen vert aktualisert, og kva
for innhald planen har, varierer i ulike land. Eit fellestrekk
er at planane skal sikre kvalitet i opplæringa og represen-
terer «a real cost in educational opportunity, relationship
building between families and schools, time, and resource
allocation» (Blackwell & Rossetti, 2014, s. 2).

Kvaliteten på dei individuelle opplæringsplanane
varierer også. Føremålet med planane er å dele kunnskap
og informasjon, støtte lærarar i ansvaret dei har for å
utdanne alle elevar, og å hjelpe skular og institusjonar med
å identifisere og sørgje for nødvendig materiell og per-
sonell. Det er lite forskning som seier noko om læringsut-
byttet knytt til IOP-en (Andreasson mfl., 2013, s. 420). Det
vert difor stilt spørsmål ved om desse planane i seg sjølv
bidreg til å betre opplæringa for elevar med funksjons-
vanskar (Shaddock, MacDonald, Hook, Giorcelli, & Arthur-
Kelly, 2009). Utfordringa er at planen i mange tilfelle ikkje
fungerer som ein pedagogisk reiskap når undervisninga
skal gjennomførast i praksis (Hausstätter, 2012, s. 127). I eit
kritisk perspektiv kan ein spørje om utarbeidinga av IOP

vert ei teoretisk øving for å tilfredsstille juridiske krav som i liten grad tek omsyn til dei faktiske pedagogiske utfordringane, og på den måten reduserer IOP til eit naudsynt middel for å sikre skulen ressursar til spesialundervisning utan pedagogiske implikasjonar (Hausstätter, 2012, s. 129; Nilsen, 2017, s. 207). Ironisk vert det hevda at «[...] the 'I' in IEP actually means 'interchangable' [...]» då ein kan sjå tendensar til masseprodusering av planer og manglande individualisering. I staden for å fungere som «[...] an «educational roadmap», they have become «artifacts» [...]» for mange lærarar og skular (Shaddock mfl., 2009, s. 69).

Manglande funksjon kan ha fleire årsaker, til dømes mangel på trening og kunnskap i å utvikle og implementere planar, men også eit dårleg samarbeid mellom heim og skule og manglande støtte til foreldre kan verke inn (Shaddock mfl., 2009). Planlegging av læreplanar i ordinær- og spesialundervisning ber ofte preg av å vere meir separate enn koordinerte prosessar. *Oppdelinga* i staden for *delinga* av lærarane sitt ansvar for den samla opplæringa av elevar med særskilde behov, kan skape marginaliserande prosessar (Nilsen, 2017, s. 213).

Ei forskingsoversikt viser at IOP-en kan leggje til rette for planlegging og koordinerande tiltak som kan støtte eleven si læring (Andreasson mfl., 2013, s. 414). Men den individuelle planen kan også overdøye ei holistisk tilnærming til den lærande og sjølvje læreprosessen. Elevar si tilkortcoming dominerer ofte i planen, og det vert sjeldan fokusert på vanskar i systemet. Somme oppfattar den individuelle opplæringsplanen som eit administrativt verktøy utvikla for å møte elevar sine formelle rettar meir enn som eit pedagogisk verktøy for å møte deira spesifikke behov (Andreasson mfl., 2013, s. 421; Nilsen, 2017, s. 206–207).

Individualiserte planar for nokre få individ kan utløyse ei spenning som fører til at enkelte behov vert identifiserte og andre ikkje. Forenklinga av variablar kan føre til handtering av eleven sine vanskar som personlege patologiske tilstandar. Dette kan igjen føre til at enkle kausalitetsargument kan vere til hinder for meir systematisk forståing av eleven og korleis ein kan løyse vanskane, jf. omgrepet læreplanskapte vanskar (Hausstätter, 2012, s. 129). Eit perspektiv som knyter IOP-en einsidig til vanskar, vil ikkje sikre tilpassa opplæring eller gi rom for å ta i vare summen

av individet sine behov. Den heilskaplege tilnærminga, der personen står i sentrum, vert viktig for å kunne sjå det heile i ein større samanheng (Stangvik, 2001, s. 25). Det er her læringspotensialet er størst.

IOP som styringsdokument

Intensjonen med IOP er «[...] å utvikle kortfatta og praktiske planer til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringa, men utan å stille krav om unødvendig tidkrevjande papirarbeid frå lærarane si side» (Kunnskapsdepartementet, 1998b, kap. 8.4.7). Planen er såleis både ein reiskap for å gjennomføre og evaluere undervisningstilbodet til elevar med rett til spesialundervisning, og eit juridisk dokument som følgjer enkeltvedtaket etter forvaltningslova (Aarnes, 2013, s. 51; Hausstätter, 2012, s. 128).

Det eksisterer ingen formkrav utover at IOP-en skal vere skriftleg. Det er opp til kvar enkelt kommune å utarbeide ein eigen mal for IOP. Kor omfattande planen bør vere, varierer etter vanskane eleven har (Herlofsen, 2013, s. 219–220). I siste instans er skuleleiars ansvarleg for at innhaldet er relevant, og at formalitetane er følgde. Kontaktlærar må likevel sikre at arbeidet med IOP-en vert gjennomført (Aarnes, 2013, s. 51). Innhaldet skal samordnast med klassa sin plan (Utdanningsdirektoratet, 2014) og krev såleis tett samarbeid mellom dei impliserte.

Ein god IOP skal ha ei enkel form, vere lett å forstå, ha ei relativt lite arbeidskrevjande utfylling, ei logisk oppbygging, vise heilskap og samanheng i eleven sitt opplæringstilbod og gi eit godt grunnlag for å evaluere opplæringa. Planen skal syne kvar det må setjast inn særskilde tiltak slik at eleven kan nå kompetansemåla på lik linje med medelevar i klassa. Det må difor kome fram kva fag eller delar av eit fag det skal verte gitt spesialundervisning i, og eventuelle avvik frå læreplanen. Opplæringstilbodet skal vektleggje eleven sine utviklingsmoglegheiter (Utdanningsdirektoratet, 2014).

IOP som ein idéberar

Den individuelle opplæringsplanen har ikkje berre ei praktisk bruksside, men formidlar også idear om samfunn, utdanning, skule og undervisning (Engelsen, 2003, s. 213).

Med inspirasjon frå Lundgren (1979) sitt skilje mellom det smale og det vide læreplanomgrepet har vi utvikla dei omgrepa inn i ramma for IOP-en. Eit smalt læreplanperspektiv er ifølgje Lundgren eit dokument som konkret formidlar mål, innhald og tidsbruk. IOP-en tek opp eleven sin vanskesituasjon og det spesielle hos eleven, og legg opp til ei undervisning som løyser eller reduserer dei vanskanane som eleven står overfor. Dette kan føre til spesialundervisning som kan vere i konflikt med skulen si målsetjing om å vere inkluderande (Hausstätter, 2012, s. 131–133). Innanfor eit smalt perspektiv er evaluering ei enkel vurdering av om ein har nådd måla i IOP-en (Hausstätter, 2012, s. 135).

Eit vidt perspektiv på læreplanen ser på heilskapen i opplæringa og byggjer dermed på ei heilskapleg forståing av skulen sine generelle føresetnader for opplæring. IOP-en vert då eit strategidokument som er integrert med skulen sin generelle opplæringsstrategi (Hausstätter, 2012, s. 133–135). Opplæringa skal tilpassast eleven sine evner og føresetnader, og kome til uttrykk på alle område av skulen si verksemd og bidra til å skape ein inkluderande skule. (Kirke-, utdannings- og forskingsdepartementet, 1995). Opplæringa skal altså leggje til rette for både eit akademisk, sosialt og kulturelt fellesskap, ikkje berre fysisk plassering (Nilsen, 2017, s. 214) og omfatte meir enn dei tradisjonelle faga, som personleg og sosial læring og utvikling (Engelsen, 2003, s. 101).

Innhaldsmessig kan ein skilje mellom *indre* kriterium, som tek utgangspunkt i den faglege kunnskapen i læreplanen, og *ytre* kriterium, som omhandlar elevføresetnader og samfunnstilhøve (Engelsen, 2003, s. 216). Dette skal ta takast i vare gjennom to faktorar: individuelle faktorar (eleven sine evner og føresetnader) og eksterne faktorar i opplæringssituasjonen, som til dømes haldningar, økonomiske ressursar, fagpersonar og pedagogisk organisering. I det vide perspektivet må ein vurdere både dei individuelle og institusjonelle føresetnadane for læringssituasjonen (Hausstätter, 2012, s. 133–135).

Fleirspråklege elevar sine føresetnader i skulen vert gjerne knytte opp til ein språkleg dimensjon (Engen, 1996, s. 2). Ofte vert føresetnadane sett i samanheng med omgrepet deprivasjon, der manglande norskferdigheter

vert oppfatta som eit problem, og ein ser vekk frå kvalitetane ved den undervisninga elevane faktisk får (Gitz-Johansen, 2009, s. 394–396; Hauge, 2014, s. 27–30). Tilsvarende perspektiv finn ein i spesialundervisninga, der ein skil mellom ei individpatologisk tilnærming og eit relasjonelt syn der samspelet mellom aktørane er med på å forklare kvalitetane i opplæringa (Haug, 2017; Remøy, 2017). Det vert gjerne teke i bruk ei rekkje kompensatoriske strategiar for å kome desse manglane i møte (Gitz-Johansen, 2009, s. 396). Utveljing av innhald kan vere utfordrande. I ein læreplan må ein balansere mellom behovet for synleggjere utvikling av eleven sine ferdigheiter på den eine sida og innhaldet på den andre (Engelsen, 2003, s. 221–222; Florian, 2008, s. 203–204). Samtidig bør ein unngå at læreplanen vert prega av universalisme (Engelsen, 2003, s. 221–222).

Anerkjenning, respekt og mangfald i utdanningssystemet er viktig. Språk er ein handgripeleg dimensjon ved diversitet, men likevel vert dei språklege sidene lite synlege i praksis. Å få negative tilbakemeldingar ved bruk av morsmålet sitt, eller å verte utsett for såkalla mild neglisjering (*benign neglect*), er ikkje eit ukjent fenomen. På denne måten vert ikkje elevane sine språk verken anerkjent, respektert eller synleggjort (Cummins, 2015, s. 458):

Educators, individually and collectively, may be positively oriented to students' diverse languages and cultures butt they see these languages and cultures as having little relevance for the curriculum they are mandated to teach.

Denne devalueringa av kulturar og språk, saman med overrepresentasjonen av fleirspråklege elevar i spesialundervisninga, reflekterer eit større mønster av utdanningsmessig og sosial ulikskap i samfunnet (Berhanu & Dyson, 2012, s. 272). Ein bør difor meir proaktivt kommunisere at fleire språk og kulturar representerer ein intellektuell prestasjon og ein sosial fordel (Cummins, 2015, s. 458). Slik har dei individuelle opplæringsplanane eit ansvar for å synleggjere eleven sin språklege og kulturelle bakgrunn.

Metode

Denne artikkelen er ein kvalitativ studie av IOP-ar og opplæring av fleirspråklege elevar som får spesialundervisning. Desse er henta frå eit større prosjekt der multiple

casestudier (Thagaard, 2009) vert brukte komparativt for å samanlikne faktorar rundt den individuelle opplæringsplanen for elevar med fleirspråkleg bakgrunn, og utforskande ved å veksla mellom ei deskriptiv og ei undersøkande tilnærming. Fenomenet vert studert i sin naturlege samanheng og baserer seg på fleire kjelder av data (Yin, 2014) for slik å få rikhaldig informasjon (Thagaard, 2009).

Bakgrunn og metode

Metoden er dokumentanalyse (Duedahl & Hviid Jacobsen, 2010) av individuelle opplæringsplanar og kvalitative semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Datamaterialet er samla inn i perioden 2014–2016 og omfattar i alt 29 informantar (sjå figur 1). Fire elevar i grunnskulen utgjer fire casar saman med sine foreldre, lærarar, spesialpedagogar, rektorar, morsmåslærarar og PP-rådgivarar². Desse er fordelt på tre skular. Val av elevar har vore basert på stratifiseringsprinsippet (Malterud, 2003, s. 131), der kriteria er at eleven har minoritetspråkleg bakgrunn, og at det skal vere fatta eit enkeltvedtak basert på § 5 i opplæringslova. Inngangen til feltet har vore

gjennom skulekontor, pedagogisk-psykologisk teneste og rektorar.

Etter løyve frå føresette vart det innhenta kopiar av individuelle opplæringsplanar. IOP-ane er analyserte i høve til dei impliserte sine opplevingar av spesialundervisninga. I eit retrospektivt lys har informantane i intervju uttalt seg om spesialundervisning generelt og meir spesifikt knytt til fleirspråklege elevar. I to av intervju med føresette vart det nytta tolk, medan det i det tredje var med ein familiemedlem som tolka ved behov, og i det fjerde ønskte dei føresette å ha med ein lærar som støtte. Intervju med fagpersonane vart gjort på deira arbeidsstad. Intervju varte mellom 1 til 3 timar.

Hovudtyngda i analysen i denne artikkelen ligg i dokumentanalysen. Hovudresultata frå intervju vert presenterte relativt kort.

Etiske vurderingar

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og er i tråd med lov om behandling av personopplysninger og dei retnings-

FIGUR 1: Oversikt over informantar og datamateriale

	KIM	ALEKSANDRA	MARIA	CHRISTIAN
DOKUMENT	IOP	IOP	IOP	IOP
INTERVJU	Elev Mor og far Kontaktlærer Spesialpedagog Rektor PPT	Elev Mor og far Kontaktlærer Lærer Spesialpedagog Lærer i særskilt norsk Rektor PPT	Mor Kontaktlærer/ spesialpedagog Assistent Einingsleiar Rektor PPT	Elev Mor Kontaktlærer/ spesialpedagog Tospråkleg lærar / spesialpedagog Einingsleiar Rektor PPT

linjene Datatilsynet har utarbeidd for denne type undersøkingar, samt dei forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2006). Symbolske utskiftingar har vore nødvendig for å vareta anonymiteten til informantane (Thagaard, 2009, s. 226). Namna på elevane er fiktive.

Analyse

Analysane tek utgangspunkt i dei individuelle opplæringsplanane og dei transkriberte intervju³ gjennom *abduksjon*, der vi har teke utgangspunkt i empiriske data og i det vidare arbeidet veksla mellom ei induktiv og ei deduktiv tilnærming og bevegde oss mellom teori og empiri der begge metodane har kasta lys over kvarandre (Alvesson & Sköldbërg, 2009, s. 4). Tematisk nettverksanalyse har vore nytta i analysane av IOP-ar og transkriberte intervju. Ein

søker her «[...] to unearth the themes salient in a text at different levels, and [...] aim to facilitate the structuring and depiction of these themes» (Attride-Stirling, 2001, s. 387). I analysen har vi gått frå det tekstnære ved å kode meningsberande ytringar i teksten til *basic themes* via *organizing themes*, som vidare utgjer *global themes* og samanfatar og kondenserer dei underliggjande temaa som er abstraherte frå og støtta av data. Globale tema fortel kva teksten som ein heilskap handlar om, innanfor konteksten av ei gitt analyse (Attride-Stirling, 2001). Figur 2 viser eit døme på denne analysen. IOP-ane og intervju har vorte koda og analyserte tematisk kvar for seg før dei i neste runde har vorte sette i samanheng. Særleg viktig har det vore å deskriptivt gjere greie for fleirspråklege perspektiv i planane.

FIGUR 2: Døme på tematisk nettverksanalyse

CODES	BASIC THEMES	ORGANIZING THEMES	GLOBAL THEMES
[...] det har skjedd ein feil, for han skulle hatt ny sakkunnig vurdering for lenge sidan. Det har han ikkje fått, og det rektor har gjort då, er å framleis gi han timar fordi han treng det, og det veit vi. [...] Han har i papira at han har spesifikke språkvanskar, det er jo greitt. Papira er [...] ikkje gode nok til å arbeide etter. [...] [PPT] kom altså så på etterskot at dei berre ... dei vert ikkje ferdige med dei ... Så det er [...] stort tap for akkurat denne saka [...] [...] eg har kunne ha spurt folk der på nn-basis om kva eg kan gjere i sånne og sånne situasjonar [...] og då kan eg av og til få greie svar, men du føler på ein måte at du må begynne på ny frisk igjen, fordi dei, PPT, kjenner ikkje den eleven no.	Sakkunnig vurdering utdatert Spesialundervisning på basis av tidlegare diagnose Kan ikkje arbeide etter papira Etterlyser stabilitet og moglegheit for å rådføre seg med fagfolk som kjenner eleven	Manglande koherens mellom IOP og sakkunnig vurdering Juridiske manglar Individperspektiv Manglande koherens mellom plan og realitet Utfordrande implementering av planen Behov for kontekstualisering Behov for kompetanse og rettleiing	IOP utfordrande som styringsdokument

Truverd

Studien er i tråd med omgrepet «intrinsic casestudie» der kvar case er viktig i seg sjølv (Stake, 2000, s. 437). Men funna har også eit generaliserande siktemål⁴ (Thagaard, 2009, s. 210) når ein gjennom analytisk og teoretisk representativitet (Andersen, 2013; Yin, 2014) hevdar at funna gjeld også utover konteksten dei vart kartlagde i (ekstern validitet) (Malterud, 2003, s. 22).

Den interne validiteten vert ofte utfordra i møte med menneske med annan språkleg og kulturell bakgrunn. For å sikre at metoden, omgrepa og referanseramma er eigna til å gi gyldige svar på spørsmåla, har tolken hatt ei viktig rolle i å sørgje for at relevans og meining vert oppfatta så korrekt som mogleg. Samtalen har vore eit middel til å skaffe det empiriske materialet og er samtidig sjølv empirien. Det er altså snakk om både den forståinga og fortolkinga som veks ut av samtalan, og om den fortolkinga og analysen som skjer i etterkant. På grunn av dette doble karaktertrekket er det vanskeleg å skilje skarpt mellom pålitelegheitsvanskar og gyldigheitsvanskar (Fog, 2004, s. 184). I møte med informantane, gjennom transkripsjonane og i analysane, har det vore viktig å la informantane sine tankar og opplevingar kome fram. For å etablere ei referanseramme og vurdere enkeltobservasjonar og forskingsresultat har kjennskapen til feltet som lærar og PP-rådgivar vore til hjelp, både fagleg og relasjonelt (Andersen, 2013, s. 127).

Analysemodellen er med på å gjere analyseprosessen transparent ved å spore tema i analysen tilbake til kategoriar, kodar og det enkelte sitat (sjå figur 2), og kan vere med på å styrke reliabiliteten til studien (Yin, 2014, s. 48–49).

Kombinasjonen av analyse av dokument og intervju vil kunne styrkje validiteten og gi djupne til analysane og konklusjonane (Duedahl & Hviid Jacobsen, 2010, s. 98). Ei utfordring har vore manglande informasjon i to av planane, og det har medført eit behov for å sjå dokumenta i ein større kontekst for å gjere undersøkinga valid, men også av etiske omsyn til informantane. Vurdering av kvalitet i dokumenta og representativitet med omsyn til problemstillinga er viktig for å unngå vilkårlegheit og personleg bias. IOP-ane har vorte konstruerte med ei hensikt, og verknaden av

planane avheng av korleis dei vert utforma, distribuerte, lesne og brukte, og påverkar såleis truverdet (Duedahl & Hviid Jacobsen, 2010, s. 55–59). Intervjua har difor vore nyttige for å kunne vurdere betydinga av planane.

Kort presentasjon av casane

Kim. Elev på 7. trinn, fødd i Noreg av foreldre som kom som flyktningar. Diagnosen spesifikke språkvanskar vart sett før skulestart og vert uttrykt som hovudvanske. Kim har utfordringar både på norsk og på morsmålet.

Aleksandra. Elev på 5. trinn, men er eitt år eldre enn klassekameratane. Ho har inneverande år 12 timar i eit innføringstilbod. Aleksandra kom til Noreg for eit par år sidan saman med foreldra. Vanskane vert uttrykte som medisinske, læringsmessige utfordringar og uttalevanskar på morsmålet og på norsk.

Christian. Elev på 4. trinn, men er eitt år eldre enn dei andre på trinnet. Han har gått snart to år i norsk skule i eit innføringstilbod med aldersblanding, der spesialundervisning også vert gitt. I heimlandet gjekk Christian to år i 0. klasse og to år i 1. klasse. Christian har vanskar med å uttrykke seg munnleg, både på morsmålet og på norsk.

Maria. Elev i 7. trinn, kom til Noreg for nokre år sidan og starta då i innføringsklasse. Maria har ei psykisk lidning som påverkar samhandlinga. Dette skuleåret har ho gått i vanleg klasse, med spesialundervisning hovudsakleg inne i klassa. I tillegg er det sett inn ekstra styrking i klassa.

Resultat

Funna vert presenterte med ein gjennomgang av analysane av dei individuelle opplæringsplanane og deretter ein casevis presentasjon basert på intervjua.

Dokumentet og den fleirspråklege eleven

Kim og Aleksandra

Dei individuelle planane for Kim og Aleksandra gir i liten grad oversikt over det samla opplæringstilbodet. Det vert ikkje vist til kva slags vanskar eller behov elevane har, eller at dei har ein annan språkleg og kulturell bakgrunn. Norsk

som andrespråk vert ikkje nemnt. Det vert heller ikkje skrive noko om kor lenge Aleksandra og Kim har vore i Noreg. I Kim sin IOP skal ein i spesialundervisninga «forklare omgrep og innhald i ulike tema før klassa tek dette opp», men det er ikkje gjort greie for bakgrunnen for dette.

Den individuelle opplæringsplanen til Kim viser til fleire sterke sider ved eleven, men gir lite innblikk i korleis ein ser føre seg at ein kan drive opplæringa framover. Det vert vist til at han treng spesialundervisning i overordna termar som språk/norsk, sosial kompetanse og matematikk. Planen er lang og detaljert på eit universelt nivå, som til dømes å «skrive fleire ord korrekt». Han er ikkje samordna med klassa sin plan, og det vert ikkje vist til kompetansemål frå læreplanane. Kortsiktige mål vert uttrykte som til dømes «Auke ordforråd og omgrepsforståing». Innhaldet her vert presentert som «Lesetrening – auke leseforståing». Ein blandar mål og innhald, men også mål for eleven og mål for lærar, til dømes «kartlegge hol og tette desse».

I omfang står planen i kontrast til Aleksandra sin IOP, som har ei side med utfylt tekst og ein utkryssingstabell. Der er ingen presentasjon av eleven og bakgrunnen hennar. Hovudvekta av faga er plasserte i kategorien «[...] der eleven skal ha spesialundervisning med tilpassing av mål, innhald og/eller korleis opplæringa skal drivast». Norskfaget er det einaste faget der det er «omfattande tilpassing av opplæringa [...] (spesialundervisning)». Matematikkfaget vert samordna med klassa sin plan i den forstand at eleven skal arbeide med same tema og læreverk, men med avgrensingar i mengd og vanskegrad. Innhaldet vert gjort greie for som «Visuelle hjelpemiddel og konkretar. Arbeide med matematiske omgrep og talforståing. Arbeide med oppgaver på data».

Også når det gjeld Aleksandra, er det få konkrete og lite operasjonaliserte mål og innhaldsbeskrivingar, som til dømes å gi eleven «grunnleggjande matematikkforståing».

Christian og Maria

Christian og Maria sine planar inneheld både bakgrunnsopplysingar, elevbeskriving, mål, organisering og tiltaksplan som totalt gir eit utfyllande bilde av eleven og opplæringa. Det vert spesifisert kva andre hjelpeinstansar

som er involverte, og vist til både enkeltvedtaket, kva emne eleven skal ha spesialundervisning i, kva fag eleven får ordinær opplæring i etter opplæringslova § 3-1, område for bortval og alternativt innhald, men også at eleven følger planen for grunnleggjande norskopplæring knytt til § 2-8. Bakgrunnen som fleirspråkleg, tidlegare barnehage og skule i heimlandet, og når eleven kom til Noreg, vert gjort greie for. I Christian sin plan vert det også vist til tidlegare morsmålsundervisning og tilbodet i innføringsklassa. Planen viser også til vanskar både med morsmål og norsk.

Dei individuelle opplæringsplanane for Christian og Maria er utarbeidde på same skule, men er likevel noko ulike. Innhaldet i Christian sin plan er meir omfattande enn det i Maria sin plan. Spesialundervisninga for Maria skal for det meste skje inne i klassa, og miljøterapeuten si rolle er gjort greie for inn mot det ordinære.

Christian og Maria sine IOP-ar viser både progresjon og utviklingsmoglegheiter. Gjennom konkrete vurderingskriterier og mål, og graderingar på målnivå, vert det synleggjort gjennom stegvis tilnærming til både mål, innhald og metode. Eit kortsiktig mål for Christian er til dømes å lære å trekkje saman lydar til ord der ein har ei særskild merksemd på stavingar. Det vert vist til eit tett samarbeid mellom dei impliserte lærarane og assistentane. Det vert også presisert at dei ser på denne første perioden med ny plan som ei utprøvingsperiode, og at ein må evaluere planen nøye. For Maria vert tiltaka spesifiserte gjennom konkrete pedagogiske metodar og medviten bruk av miljøterapeut/assistanse. Ho har spesifikke mål, til dømes å kunne svare med enkeltord og kommunisere kva ho likar / ikkje likar.

Oppløvingane av dei individuelle opplæringsplanane

Case Kim

Intervjua viser at dei føresette har lite kjennskap til innhaldet i Kim sin skulekvardag. For både Kim og foreldra er spesialundervisning eit ukjent omgrep. Dei føresette kjenner ikkje til at han har spesialundervisning og heller ikkje til individuell opplæringsplan. Dei snakkar og forstår lite norsk. Kommunikasjonsspråket mellom skulen og heimen er likevel norsk. Dei møtast ca. 1–2 gongar i året på utviklingssamtaler.

Spesialpedagogen har ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av spesialundervisninga, deriblant IOP-en. Ho opplever at han er for vid og springande, og det er ikkje samsvar mellom IOP og sakkunnig vurdering. Den sakkunnige vurderinga kan vanskeleg nyttast som utgangspunkt for IOP-en

[...] for den er utdatert rett og slett. Men eg har [...] skrive IOP-en og det er like mykje svadaord som alt anna ofte. Ser bra ut på papiret, men er ikkje like lett å få det gjort i praksis sjølv om du prøver. (Spesialpedagog)

Kim si sak har vore avslutta frå PPT si side etter at sakkunnig vurdering vart skrive ved skulestart i 1. klasse. PPT har ikkje hatt kontakt med heimen sidan. Spesialpedagogen saknar å kunne rådføre seg med fagfolk som kjenner eleven:

Eg har liksom kunne ha spurt folk der på NN-basis om kva eg kan gjere [...] og då kan eg av og til få greie svar, men du føler på ein måte at du må begynne på ny frisk igjen fordi at dei, PPT, kjenner ikkje den eleven no. (Spesialpedagog)

Kontaktlæraren har ikkje eit aktivt forhold verken til IOP eller den sakkunnige si vurdering, og ho uttrykkjer at ho ikkje veit korleis det vert arbeidd med utfordringane eleven har. PPT viser til at den individuelle opplæringsplanen ikkje er eit juridisk dokument, men skulen sitt arbeidsverktøy og at det er skulen som skal utarbeide den. I den samanhengen vert det sagt at kontaktlærarane skal få hjelp frå det spesialpedagogiske teamet, men også drøfte saker med PPT: «Kanskje er vår rolle først og fremst å prøve å skrive sakkunnige vurderingar som gir eit godt utgangspunkt for å lage ein IOP.» (PPT)

Case Aleksandra

Når det gjeld Aleksandra, kjenner ikkje dei føresette til den individuelle opplæringsplanen og forvekslar den med individuell plan (IP)⁵. Dei opplever det vanskeleg å forstå dei ulike dokumenta frå skulen, og brukar mykje tid på å prøve å forstå dei. Dei er nøgde med at det ved fleire høve har blitt nytta tolk i møte.

Kontaktlærar har det overordna ansvaret for at den individuelle opplæringsplanen vert skrive, og koordinerer arbeidet med dei som har timar med Aleksandra. IOP-en

vert lite brukt i det daglege, «men [eg] har [...] gått inn [...] seinare og sett over» (kontaktlærar). Lærarane kjenner lite til arbeidet i innføringsklassa som Alexandra går i.

Den sakkunnige vurderinga vert prolongert frå fjerde til sjuande trinn. Lærarane opplever ho som utdatert når dei skal skrive IOP på 7. trinn. PPT trekk seg tilbake etter at sakkunnig vurdering er skrive, men deltek fast på samarbeidsmøte. Dersom skulen ønskjer å rådføre seg med dei, må skulen sjølv eller føresette ta kontakt. Rektor uttrykkjer det slik:

[...] det fungerer egentleg ikkje godt slik det er i dag, fordi PPT er her altfor lite. Det er tilfeldig, og det er i stor grad lagt over på kontaktlærar å ta initiativ. Folk strever veldig mykje for seg sjølv. Dei spør meg, eg er inne og kikar på enkeltelev, og seier at «ja, du ser rett, eg ser det same som du».

Case Maria

Dei føresette til Maria opplever å ha god kjennskap til opplæringa. Til trass for skulen sitt systematiske arbeid med spesialundervisning og planarbeid fortel miljøterapeuten som arbeider mest med Maria, at ho ikkje arbeider ut ifrå IOP-en: «[...] eg jobbar ikkje så mykje meddet faglege og det der [...] det er meir det sosiale og på andre nivå» (miljøterapeut). Slik sett er ikkje den individuelle opplæringsplanen ein naturleg del av det arbeidet ho gjer.

Kontaktlærar opplevde at det i starten på læraryrket var vanskeleg å skrive IOP: «[...] ein lærer ikkje å skrive noko sånt på lærarskulen. (...) ein blir berre kasta rett inn i det [...]» Kontaktlærar, som også har timane med spesialundervisning med Maria, er ansvarleg for å skrive IOP. Som miljøterapeuten viser han til det «spesielle» i Maria si sak: nemleg at ho fungerer svært godt fagleg, og at det difor er utfordrande å skrive IOP. Leiinga deler på ansvaret for å følgje opp elevane og dermed lærarane som har ansvar for elevane med enkeltvedtak. Frå å ha eit lite spesialpedagogisk team som arbeidde med spesialundervisninga, arbeider dei no med å få kompetansen ut i dei ulike teama:

[Det er] veldig viktig at den kompetansen er hos den som skal sitte i arbeidet til dagleg. Så det at andre lager ein IOP for ein, det synest vi pasifiserer litt, så vi gir litt rettleiing då, både PPT og (...) men både eg som rektor og inspektør har det som oppfølgingsoppgåver. (Rektor)

PPT er tett på eleven og lærarane. Jamlege evalueringar får tydelege konsekvensar for den sakkunnige vurderinga og den individuelle opplæringsplanen.

Case Christian

I Christian sitt tilfelle er dei føresette i nær dialog med skulen. Dersom mor ikkje forstår det som vert sagt eller står i dokumenta frå skulen, så omset den tospråklege læraren – som også er spesialpedagog. Tospråkleg lærar / spesialpedagog samarbeider med lærar som har særskilt norsk med Christian. Tospråkleg lærar / spesialpedagog er oppteken av moglegheita for å kunne veksle mellom morsmålet og norsk for å kunne nå Christian der han er, og det å vere «mellom» språk; ein del forstår han best på morsmålet, andre ting forstår ein best på det nye språket. Det særeigne i Christian sin case er at opplæringa er sentrert i sjølve skjeringspunktet mellom den ordinære opplæringa, spesialundervisninga og den fleirspråklege opplæringa. Staden for opplæringa er innføringstilbodet, der ein systematisk arbeider med norsk som andrespråk og har integrert det spesialpedagogiske arbeidet i dette. Den individuelle opplæringsplanen vert endra undervegs i året. Dette er i tråd med måten også sakkunnig vurdering jamleg vert oppdatert på, for å vere tilpassa eleven sine behov. Tospråkleg lærar / spesialpedagog fortel at planane

ofte må endrast frå det ein opphavleg hadde tenkt, på grunn av vanskanne til Christian, og samarbeider tett med PPT om dette.

Oppsummering av funn

Undersøkinga kan samanfatast til å handle om eit hovudfunn. Dei fire casane deler seg i to: eit smalt og eit vidt perspektiv på opplæringa. Planane i det smale perspektivet inneheld separate og fragmenterte tilnærmingar til eleven sine sterke og svake sider når det gjeld både ferdigheiter og fag, og legg lite vekt på det fleirspråklege (Kim og Aleksandra). Planane i det vide perspektivet er heilskaplege og viser ein tydeleg samanheng i det totale opplæringstilbodet (Christian og Maria), der det fleirspråklege har stor plass. Her opplever ein også at brukarane at planane fungerer i praksis. Funna kan framstillast som følgjer:

Diskusjon

I diskusjonen vil vi drøfte funna ut ifrå eit smalt og vidt perspektiv på opplæringa. Funna er med på å plassere dei fire casane høvesvis i eit smalt og i eit vidt perspektiv. Dei politiske føringane i opplæringslova vert ulikt handsama i det smale versus det vide perspektivet.

FIGUR 3: Oppsummering av hovudfunn

SMALT PERSPEKTIV CASE KIM OG CASE ALEKSANDRA	VIDT PERSPEKTIV CASE MARIA OG CASE CHRISTIAN
• fragmentert forståing av eleven • spesialundervisning ved sidan av ordinær undervisning det fleirspråklege perspektivet ved sidan av ordinær undervisning og opplæring • individualiserte planar • lite merksemd på utviklingsmoglegheiter • lite potensial for endring av eleven sin situasjon • ekskluderande dimensjonar	• heilskapleg forståing av skulen og eleven • ordinær opplæring, særskilt norskopplæring og spesial undervisning sett under eitt • eleven sine utviklingsmoglegheiter vektlagt • tydeleg fleirspråkleg perspektiv • IOP som ein del av skulen sin generelle opplæringsstrategi • IOP som ein reiskap for pedagogisk planlegging • inkluderande dimensjonar

Det vide perspektivet

To av casane i denne studien representerer det vide perspektivet, med ei heilskapleg forståing av føresetnader for opplæring, der ordinær opplæring, særskilt norskopplæring og spesialundervisning vert sett under eitt. Kombinasjonen av særskilde behov og bakgrunn som minoritetsspråkleg kompliserer saksforholdet. Dei individuelle opplæringsplanane er skrivne i to ulike tradisjonar; i ein individpatologisk og i ein relasjonell og inkluderande tankegang.

IOP-malen legg i det vide perspektivet tydelege føringar på innhaldet basert på elevane sine rettar knytt til § 2-8. Her legitimerer ein verdien av å synleggjere eleven sin fleispråklege bakgrunn, samtidig som ein minskar avstanden mellom idé og realitet. Når den individuelle opplæringsplanen tek utgangspunkt i eleven, kan han i større grad aktivt brukast i undervisninga (Nordahl & Overland, 2015, s. 98). Dei to casane i det vide perspektivet viser at individuelle planar kan vere verdifulle, men først når dei er i aktiv bruk i skulekvardagen, som referert til i Shaddock mfl. (2009, s. 69): «Dog-eared, rolled up, coffee-ringed sheets that are taken on picnics, consulted by the students and checked with messy notes as student progress is observed in the field.»

Formalitetane knytt til lovverket er varetekne i dei to casane i det vide perspektivet av rektor og einingsleiar, som er opptekne av å sikre elevane særskilt norskopplæring og morsmålsundervisning. Dette, saman med eit dynamisk og tett samarbeid med PPT, gjer at ein får ein heilskapleg og vid inngang både til eleven og opplæringa. Både individuelle og eksterne faktorar, som det å vere ein minoritetsspråkleg elev med spesialpedagogiske behov, er innlemma i skulen si organisering. Slik er planen ein sentral reiskap for å utvikle ein kultur for detaljert og effektiv pedagogisk planlegging, og kan lyfte alle lærarkompetansane slik at skulen og lærarane i fellesskap vert ansvarlege for IOP-en og den allmenne undervisninga, jf. Hausstätter (2012). Ved å strukturere det faglege arbeidet i ei meir tverrfagleg retning utnyttar ein kompetansen maksimalt for å betre kvaliteten i arbeidet, og ein utviklar samtidig eit felles kunnskapsgrunnlag på tvers av fag og bidreg til utvikling innan faga (Stangvik, 2001, s. 21). Arbeidet vert dermed meir enn berre ei teoretisk øving for å tilfredsstille dei politiske krava.

Eit smalt perspektiv

Dei to andre planane er skrivne i det vi kallar det smale perspektivet. I dette perspektivet vert fragmenteringa større enn i den relasjonelle og inkluderande tankegangen. Ansvarleggjeringa av systemet er meir fråverande; den enkelte lærar/spesialpedagog vert sitjande aleine med ansvaret for spesialundervisninga. I det vide perspektivet er både lærarar og systemet meir involverte og formalitetane vert tekne i vare. Når det gjeld det juridiske i casane i det smale perspektivet, kan det tyde på brot på lovverket fleire stadar, til dømes opplæringslova § 5-4 andre og tredje ledd, som føreset at det vert innhenta eit informert *samtykke* frå elev/føresette før ein set i gang vedtak om spesialundervisning. Utforminga av spesialundervisninga skal også skje i tett samarbeid med eleven og dei føresette. Det skal leggjast stor vekt på synet deira. I Kim sitt tilfelle så kjenner dei føresette ikkje til verken spesialundervisninga eller IOP. Det kan indikere at det ikkje er innhenta samtykke. Aleksandra sine føresette har ikkje kjennskap til IOP-en. Dei er heller ikkje medverkande i utforminga av spesialundervisninga.

Opplæringslova regulerer ikkje eksplisitt kor lenge ei sakkunnig vurdering er gyldig. Dersom den sakkunnige vurderinga er grundig og eleven sine behov er uendra, kan ei sakkunnig vurdering gjelde for meir enn eitt opplæringsår. Men ifølgje Veilederen kap. 6.3, skal den sakkunnige vurderinga gi skulen eit forsvarleg grunnlag for avgjersler (Utdanningsdirektoratet, 2014), og slik sett må den sakkunnige vurderinga – og såleis den individuelle opplæringsplanen – vere i tråd med dei behova ein elev har. Når PPT gir Kim ein diagnose før skulestart, og han har spesialundervisning i 7 år utan at PPT har vurdert behova hans og utviklinga i løpet av 7 år, så er heller ikkje dette i tråd med lovverket.

I forlenginga av Lundgren (1979) sitt smale læreplanomgrep legg vi til at det smale perspektivet i tillegg formidlar opplæringa for elevane med vedtak om spesialundervisning som to åtskilde tilbod, og omtalar i stor grad berre spesialundervisninga. Den ordinære undervisninga er ikkje særleg tematisert. Og heller ikkje eleven sin fleispråklege bakgrunn, noko som i seg sjølv er underleg med tanke på at den språklege faktoren og deprivasjon er eit

gjennomgåande tema i arbeidet med fleirspråklege elevar. Når planane trass alt er individualiserte, kan det også vere på sin plass å spørje etter eleven sin bakgrunn. Alt det usagde opnar i mykje større grad opp for den skjulte læreplanen. Ei generell omtale av «språkkompetanse», utan at eleven sin fleirspråklege bakgrunn vert nemnd, som i Kim sitt tilfelle, kan implisere at berre norsk språk vert sett på som «språk». Dette kan karakteriserast som ei etnosentrisk tilnærming som ekskluderer den fleirspråklege kompetansen og dei fleirspråklege ressursane til eleven.

Merksemd på eleven og vanskesituasjonen kan medføre ei forenkling av elevane sine vanskar og kontekst. Ei instrumentell tilnærming, som i IOP-ane i det smale perspektivet, kan føre til former for spesialundervisning som er i konflikt med skulen si målsetjing om å vere inkluderande (Hausstätter, 2012, s. 131–133). Inkluderingsomgrepet får nettopp si betydning i relasjon til ekskludering (Pihl, 2010, s. 62) og vert aktualisert når opplæringa vert opplevd å vere fragmentert og ha manglande koherens (Festøy & Haug, 2017). I praksis kan ein sjå dette når ordinær opplæring, spesialundervisning og særskilt norskundervisning står som tre separate einingar. Når vanskar ikkje vert konkretiserte i planen, og det ikkje er gjort greie for det totale bildet av opplæringssituasjonen, som at eleven store delar av skuletida er i eit innførings-tilbod, kan denne ordninga tenkjast å avgrense handlingsrommet og medføre ekskludering i kraft av manglande heilskapstenking og koordinering. Vanskar uttrykte i IOP-en, til dømes «språk/norsk», gir uklare signal om vanskaner er knytte til norsk som andrespråk, eller om det er snakk om generelle språkvanskar og/eller spesifikke språkvanskar. Det vil gi ulike føringar både som eit startpunkt for arbeidet, for utviklingsmoglegheitene og med omsyn til evaluering.

Ein ser altså at i det smale perspektivet er patologifokusert eit typisk trekk ved tilnærminga, i tillegg er dei praktiske tiltaka uklare. Dette i motsetnad til det vide perspektivet, som har ei meir relasjonell tilnærming der systemet rundt vert gjort ansvarleg, og der det er innforstått kva dette handlar om.

Planen er skriven, men kva så?

Er det juridiske aspektet sikra ved at dei individuelle opplæringsplanane er skrivne og det faglege fokuset i læreplanen (dei indre kriteria) tekne i vare? Ambisjonane for dei individuelle opplæringsplanane er at dei skal formidle eleven sine særskilde og samansette behov for tilpassing. Slik står dei i sterk kontrast til Udir sine krav om enkel form og lite arbeidskrevjande utfylling. Utfordringa er at den enkle forma krev komprimert og «to the point»-innhald og er ei krevjande øving. Dette ser ein særleg i casane som vert omtala i det smale perspektivet. Planane er skrivne, men det vert det ikkje teke utgangspunkt i elevføresetnadene (ytre kriterium) (Engelsen, 2003) og dertil rettane og behova elevane har. Heller ikkje eksterne faktorar (Hausstätter, 2012) som kompetanse og organisering vert vektlagde. Negative haldningar og delegetimering av IOP-en er i tillegg med på å generalisere tilnærminga og usynleggjere behov. IOP-en tener slik meir som ein artefakt, jf. Shaddock mfl. al. (2009, s. 69), enn som eit styringsdokument.

Spesialundervisninga skal vere noko anna enn det eleven får i den ordinære opplæringa. Det kan vere med på å leggje grunnlag for ei konflikt mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske tilbodet. Men spesialundervisninga har ingen særfunksjon, og ein er forplikta til å sjå heilskap og samanheng i eleven sitt opplæringsbehov. Det kan stillast spørsmål ved IOP-en sine kompensatoriske trekk ved flyttinga av fokus frå fleirspråklegheit som noko «ordinært» til å gi seg ut for å vere ei spesialpedagogisk utfordring. Den individuelle opplæringsplanen skal gi eit grunnlag for å evaluere opplæringa, og han kan difor ikkje parkerast når han er skriven. Jamlege evalueringar gjer det lettare å sjå eleven sine utviklingsmoglegheiter og gjer opplæringa meir treffsikker. Manglande informasjon og generelle mål, til dømes «auka avkodingskompetanse», gjer det vanskeleg å evaluere opplæringa. I det smale perspektivet er evaluering ei enkel vurdering av om ein har nådd måla i IOP-en. I dette ligg det lite potensial for endring av eleven sin situasjon. I det vide perspektivet må ein i større grad gå inn og vurdere både dei individuelle og institusjonelle føresetnadane for læringssituasjonen (Hausstätter, 2012, s. 135). Ein er avhengig av eit personale som har kompetanse om, og ser, elevane sine ulike føresetnader og utviklings-

moglegheiter i ein kontekst. Gjennom å synleggjere eleven sin fleirspråklege bakgrunn får ein betre grunnlag for å gjennomføre og evaluere opplæringa på eit meir valid grunnlag enn om ein berre ser den spesialpedagogiske sida av eleven. Synleggjeringa av eleven inneber også eit syn på det fleirspråklege som ein del av skulen sin generelle opplæringsstrategi og legg til rette for fleirspråkleg relevans av lærestoffet (Cummins, 2015). I det vide perspektivet vert IOP-en eit viktig juridisk og pedagogisk verktøy for den pedagogiske planlegginga og gjennomføringa, og fungerer slik som eit styringsdokument som i to av casane i denne studien. At leiinga deler på ansvaret for å følgje opp elevane og lærarane, er ein viktig del av dette.

Avslutning

Perspektiva danner to ytterpunkt; frå det smale perspektivet med fleirspråklegheit som eit underkommunisert tema og ei dertil etnosentrisk tilnærming, til eit velfungerande samarbeid mellom lærarar og spesialpedagog / tospråkleg lærar i det vide perspektivet. Planane som er undersøkte i denne artikkelen, har i kraft av at dei skal vere individuelle opplæringsplanar eit uttalt fokus på individet. På same tid har dei ei dreining mot generelle vanskar knytte til grupper av individ. IOP-ane er forståtte ulikt og gir dermed ulik mengde informasjon. På det viset gir planane ulikt grunnlag for å kunne arbeide med elevane i eit spesialpedagogisk og fleirspråkleg perspektiv.

To av planane er skrivne inn i ein patologi-tradisjon med ei manglande anerkjenning av elevane sin fleirspråklege bakgrunn. Problemet og løysinga ligg i eleven, og det vert ikkje sett på tiltak som skulen kan gjere. Det individpatologiske vert såleis knytt til fleirspråklegheit. Ein IOP i dette perspektivet fungerer dårleg som ei sikring av kvalitet i opplæringa og forsterkar den ekskluderande dimensjonen. Eit viktig poeng er at IOP-en kan nyanserast ved samarbeid. Men då må det skje i eit relasjonelt perspektiv der ein ser heile eleven i ein større samanheng, i tråd med ei inkluderande opplæring. To av planane er skrivne inn i nettopp denne tilnærminga. □

NOTER

- 1 Fleirspråklege elevar er elevar som veks opp med to eller fleire språk og identifiserer seg med og meistarar desse språka i ulik grad (jf. NOU 2010: 7, s. 24). Det vil også verte nytta omgrepet minoritetsspråkleg eller innvandrarbakgrunn, men då meir avgrensa i bruk til å gjelde som ein juridisk og statistisk kategori.
- 2 Alle er ikkje representerte ved alle casane.
- 3 Intervjua er transkriberte ordrett i etterkant. Undervegs vart det markert og notert der det kunne vere rom for tolkingar av kva som vart sagt.
- 4 Generaliseringa er ikkje statistisk, slik som med kvantitative studiar.
- 5 Individuell plan er heimla i forskrift om habilitering og rehabilitering, individuell plan og koordinator § 1, og skal sikre at pasient og brukar får eit heilskapleg, koordinert og individuelt tilpassa tenestetilbod.

REFERANSAR

- AARNES, A.** (2013). *IOP i praksis: individuell tilpassning i skolen*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- ALVESSON, M. & SKÖLDBERG, K.** (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research* (2. utg.). London: Sage.
- ANDERSEN, S.S.** (2013). *Casestudier: forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- ANDREASSON, I. ASP-ONSJÖ, L- & ISAKSSON, J.** (2013) Lessons learned from research on Individual Educational Plans in Sweden: Obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education* 28(4), s. 413–426. doi: 10.1080/08856257.2013.812405
- ATTRIDE-STIRLING, J.** (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), s. 385–405. doi: 10.1177/146879410100100307
- BAKER, C.** (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Bristol: Multilingual matters.
- BERHANU, G. & DYSON, A.** (2012). Special education in Europe, overrepresentation of minority students. I: J. Banks (Red.), *Encyclopedia of Diversity in Education* s. 2070–2073. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- BLACKWELL, W.H. & ROSSETTI, Z.S.** (2014). The Development of Individualized Education: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *SAGE Open*, 4(2), 2158244014530411. Henta frå: doi:10.1177/2158244014530411
- CUMMINS, J.** (2001). Tests, Achievement, and Bilingual Students. I: C. Baker & N.H. Hornberger (Red.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*, 29, s. 139–148. Clevedon: Multilingual matters.
- CUMMINS, J.** (2015). Intercultural Education and Academic Achievement: A Framework for School-Based Policies in Multilingual Schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455–468. doi: 10.1080/14675986.2015.1103539
- DUEDAHL, P. & HVIID JACOBSEN, M.** (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- ENGELSEN, B.U.** (2003). *Ideer som forma vår skole?: læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- ENGEL, T.O. (1996). *Språkopplæring og identitetssutvikling i et didaktisk perspektiv. Grunnlagsdokument til konsensuskonferanse den 9. og 10. januar 1996.*
- FESTØY, A.R.F. & HAUG, P. (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I: P. Haug (Red.) *Ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering* (s. 52–73). Oslo: Det Norske Samlaget.
- FLORIAN, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), s. 202–208. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x
- GITZ-JOHANSEN, T. (2009). Muligheter og barrierer i den flerkulturelle skole – om holdninger, modstand, pedagogikk og anerkjennelse. I: A. Gagné, O.K. Kjørven & B.-K. Ringen (Red.), *Teacher diversity in diverse schools: challenges and opportunities for teacher education*. Vallset: Oplandske bokforlaget.
- GOODLAD, J.I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- GUNDEM, B.B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HAUG, P. (2012). Lærernes handlingsrom. I: R. Krumsvik mfl. (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 13–20). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- HAUGE, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- HAUSSTÄTTER, R.S. (2012). Den individuelle opplæringsplanen som strategisk dokument. I: R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HERLOFSEN, C. (2013). *Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker*. PhD-avhandling, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Henta frå: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/49867/PhD-Herlofsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- KARSETH, B., MØLLER, J. & AASEN, P. (2013). Reformtakter: Kunnskapsløftets komposisjon. I: B. Karseth, J. Møller & P. Aasen (Red.), *Reformtakter. Om fornying og stabilitet i grunnsopplæringen*. (s. 231–248). Oslo: Universitetsforlaget.
- KIRKE-, UTDANNINGS- OG FORSKNINGSDEPARTEMENTET (1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole: ny læreplan*. Henta frå: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/1995-1996/inns-199596-015/2/>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (1998a). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (1998b). Ot.prp. nr. 46 (1997–98). Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-1997-98/id158981/sec8?q=individuell%20oppl%C3%A6ringsplan>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. (Norges offentlige utredninger (NOU) 2010:7). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- LUNDGREN, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden: en introduksjon til læreplansteori*. Stockholm: Liber Förlag.
- MALTERUD, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- MARKUSSEN, E., FRØSETH, M.W. & GRØGAARD, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* NIFU-Rapport 2009-17.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. I: *Retningslinjer – NESH*. Oslo: Forskningsetiske komiteer. <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- NILSEN, S. (2017). Special education and general education – coordinated or separated? A study of curriculum planning for pupils with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education* 21(2), s. 205–217. Henta frå: doi:10.1080/13603116.2016.1193564
- NORDAHL, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T. & T. OVERLAND. 1998. *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisning i Oslo kommune*. Oslo: NOVA-rapport 1998-20.
- NORDAHL, T. & OVERLAND, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- PIHL, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- PINAR, W.F. (2012). *What is curriculum theory?* (2. utg.). New York: Routledge.
- ROSS, A. (2003). *Curriculum: Construction and Critique*. Routledge Ltd.
- SHADDOCK, A., MACDONALD, N., HOOK, J., GIORCELLI, L. & ARTHUR-KELLY, M. (2009). *Disability, Diversity and Tides that Lift All Boats: Review of Special Education in the ACT*. Chiswick, NSW: Services Initiatives.
- STAKE, R.E. (2000). Case Studies. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2. utg.) s. 435–454. Thousand Oaks, California: Sage.
- STANGVIK, G. (2001). *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- STATISTISK SENTRALBYRÅ. (2018). *Elevar i grunnskolen*. Henta 3. mai 2019 frå: Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>
- THAGAARD, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- UTDANNINGSДИРЕКТОРАТET. (2014). *Veilederen, Spesialundervisning*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- UTDANNINGSДИРЕКТОРАТET. (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen*. Utdanningsdirektoratet.
- YIN, R.K. (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles, California: Sage.

Til arbeidsgivere og bemanningsansvarlige
i barnehage, grunnskole, høyskole/universitet,
voksenopplæring og ansatte i pedagogisk støttesystem

Lærerjobb.no er nettstedet for ledige stillinger i utdanningssektoren, og leveres og driftes
av bladet Utdanning / utdanningsnytt.no som utgis av Utdanningsforbundet.

Din stillingsannonse blir eksponert i følgende kanaler:

- Stillingsutlysning på Lærerjobb.no i 30 dager
- Stillingskarusellen på utdanningsnytt.no
- På Lærerjobb sin Facebook-side
- Lenke i nyhetsbrevet fra Utdanningsnytt

Kun 7.500 kroner per stilling.

KONTAKTINFORMASJON

Mona Jørgensrud, salgssjef, HS Media AS
Tlf. 62 94 10 32 Mobil 911 73 473
epost: mj@hsmedia.no

Stillingspakke PRINT/DIGITAL

1/4 side annonse i Utdanning
+ Stillingsutlysning
på Lærerjobb.no
kun 14.500 kroner
ord. pris 17.500 kr
Spar 3.000 kr

Du kan også annonsere hovedutlysninger for nytt skoleår
i bladet Utdanning og på Lærerjobb.no

HOVEDUTLYSNING FOR NYTT SKOLEÅR

Pris per hovedutlysning på Lærerjobb.no, kun 10.000 kroner.

HOVEDUTLYSNING - PAKKETILBUD

1/4 side annonse i Utdanning + Stillingsutlysning på Lærerjobb.no,
kun 17.000 kroner (ord. pris 20.000 kr) - **Spar 3.000.**

FOR FELLESUTLYSNING AV STILLINGER

Ved fellesutlysninger kan bannerannonsering benyttes.

Ta kontakt for informasjon om våre muligheter og pakkeløsninger.



Foto: fizkes / Adobe Stock

Lærer**jobb**.no

UTDANNINGS**NYTT**.NO

UTDANNING

Klasserommet som arena for spesialpedagogisk praksis

Lederen for *Nationalt Videncenter om Udsatte Børn og Unge* i Danmark, Janne Hedegaard Hansen, har gitt ut en liten, men innholdsrik bok på bare 68 små sider med tittelen *Co teaching*. Fremstillingen er klar og konsentrert. Hun skriver blant annet «I en skole, hvor der skelnes mellom almen og specialpædagogik, er der lidt groft sagt kun en `rigtig` måde at være elev på, mens der er mange måder at være elev på i den inkluderende skole» (side 23). Hun ser ikke på allmenn- og spesialpedagogikk som motsetninger. Tvert om ser hun på dem som praktiske fag som med fordel kan utfylle hverandre.

I boka går hun gjennom ulike modeller og forståelser av co-teaching (tolærersystem) slik de er beskrevet og vurdert i pedagogisk faglitteratur. Et sentralt punkt her dreier seg om de ulike rollene to lærere i samme klasserom kan ha overfor hverandre. Hun definerer selv co-teaching på en streng måte. Det dreier seg om mer enn at to lærere medvirker i undervisningen. Det forutsettes nemlig at begge parter

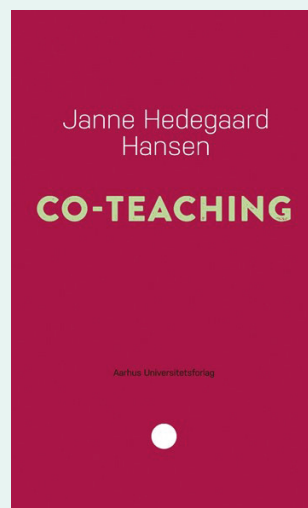
samarbeider om både planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Hennes hovedsynspunkt synes å være at denne undervisningsformen vil gi muligheter for å undervise på en måte som fungerer inkluderende. Særlig berikende vil det være når de to lærerne har ulik kompetanse. Hun mener at kombinasjonen av en faglærer/allmennlærer og en spesialpedagog kan være gunstig.

Hun presiserer at å arbeide med co-teaching for å oppnå et inkluderende læringsmiljø forutsetter at det skjer en omforming både av allmennpedagogikken og av spesialpedagogikken. Allmennpedagogikken må åpne seg mer for forskjeller mellom elevene, og spesialpedagogikken må sikte mot å «imøtekomme elevenes individuelle behov på måder, der sikrer deres mulighet for at delta i undervisningen» (s. 17).

Janne Hedegaard Hansen understreker ikke bare elevenes rett til å ta del i det som foregår. Hun fremhever også *forpliktelsene* overfor

fellesskapet: «Men inklusion handler også om, at den enkelte elev skal lære seg å forpligte sig på fellesskapet, selv om hun er forskjellig fra de fleste» (s. 19). «Co-teaching understøtter en forståelse av inklusion, hvor formålet er at sikre alles rett til deltagelse, ved at alle elever lærer at bli i stand til at forpligte sig på fellesskapet» (s. 20). Samtidig legger hun som nevnt vekt på fellesskapets forpliktelser overfor den enkelte.

Boka anbefales for alle som vil ta del i drøftingene om hvordan synspunktene i Nordahl-rapporten og den kommende meldingen til Stortinget skal realiseres. Forfatteren nevner ikke prinsippet om universell utforming. Likevel tror jeg boka kan gi verdifulle impulser til dem som vil utforske hvordan dette prinsippet kan konkretiseres i pedagogisk praksis. Selv vil jeg tilføye at både allmennpedagogikken og spesialpedagogikken vil kunne berikes ved i større grad å forstå seg selv som bidrag til universell utforming for elever. □



JANNE HEDEGAARD HANSEN
Co-teaching
Aarhus Universitetsforlag, 2019
68 sider
ISBN: 978 87 7184 647 8

spesialpedagogikk

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

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

Tegn abonnement nå!



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

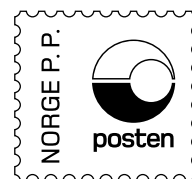
Du kan bruke epost: abonnement@utdanningsnytt.no

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:

Elever trenger lærere med kunnskap om psykisk helse: Artikkel av Eili Hovland. *Eventyrfortelling som terapi og hjelp til en sårbar gutt:* Artikkel av Beate Heide og Margrethe Sylthe. *ADHD – bør perspektivet utvidast?* Artikkel av Monica Vedvik og Kirsten Flaten. *Spesialundervisning og inkludering i klasserommet:* Artikkel av Elin Lande og Aud Pettersen-Solberg. *Det absurde skoleteater:* Eldar Taraldsens artikkel drøfter i sin artikkel om kvaliteten i skolen virkelig er så god som den gjerne fremstilles av skolepolitikere i Norge. *Den krunglete veien mot arbeid – om tidlegare elever på særvilkår:* Fagfellevurdert forskningsartikkel av Eli Margrethe Fjeldseth Røys.

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