

spesialpedagogikk 0221

38

Selvregulering og
Tourettes syndrom

26

Ivaretagelse av urolige
barn og unge på skolen

14

Når pedagogikk
skaper utenforskap



Inkludering forutsetter individuell tilpasning



Ellen B. Ruud

Nilsen og Bjørnsrud skriver i debattinnlegget i denne utgaven av Spesialpedagogikk «Skolen må etter vårt skjønn søke å utvikle en opplæring hvor individuell tilpasning ikke er en motsetning til, men en forutsetning for at elevene kan oppleve fellesskap».

Det er et mål at flest mulig barn som trenger spesialundervisning skal få dette i klasserommet sammen med medelevene. Men da må det være en forutsetning at disse elevene får en undervisning der som er tilpasset deres forutsetninger. Elevene er jo ikke inkludert bare fordi de er fysisk til stede i klasserommet sammen med de andre – ikke faglig og i mange tilfeller heller ikke sosialt.

I artikkelen til Sylthe forteller hun om Ane, en synshemmet elev som mot sin vilje blir tatt mye ut av klassen og får spesialundervisningen sin på et eget rom sammen med spesialpedagogen. Hun samhandler derfor lite med medelevene og føler seg utenfor. Grunnen til at hun blir tatt såpass mye ut av klassen er at undervisningen ikke er tilpasset hennes måte å lære på. Spesialpedagogen vet imidlertid at med de riktige hjelpemidlene kunne hun fått hjelp til å tilegne seg den samme kunnskapen som de andre inne i klasserommet.

Noen av barna som Nina Sælen skriver om trenger ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon) i barnehagen for blant annet å få med seg beskjeder. Urolige Ada i artikkelen til Heide og Sylthe trenger reguleringsstøtte fra læreren for at hun ikke skal bli urolig og sint – og på den måten komme på kant med medelevene.

Så hvordan skal man sørge for at elevene som trenger noe ekstra blir inkludert. Selvfølgelig kan ikke alle elever bli utredet av PP-tjenesten. Men alle lærere i barnehage og skole burde ha noe spesialpedagogisk kompetanse for å vite hvilke elever som trenger å utredes mer grundig for å forebygge eskalerende vansker, enten faglig eller sosialt. Og de må være trygge på at det finnes fagpersoner som de kan henvende seg til og som har kompetanse på de områdene der lærerens egen kompetanse ikke strekker til.

I forskningsartikkelen i dette nummeret, påpeker lærerne at gode sakkyndige vurderinger fra PP-tjenesten er gull verdt både for dem som skal tilpasse undervisningen og for eleven det gjelder. For å få til mer inkludering trengs det derfor mer spesialpedagogisk kompetanse og tilrettelegging i skole og barnehage. Dette vil gjøre det lettere å inkludere elever som Ane, urolige Ada og elever som trenger ASK – og mange andre i klasseromsfellesskapet.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent
Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design
Tank Design AS

Trykk
Ålgård Offset

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Mona Jørgensrud
mj@hsmmedia.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 6494 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: iStock / GettyimagesPlus
Årgang 86
ISSN 0332-8457



“ ... pedagogikk som skaper utenforskap over tid, skaper negativt stress hos eleven.

04

Forslag om endringer i opplæringsloven – til det bedre?

Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen



Fagfellevurdert artikkel

48

Læreres perspektiver på en god sakkyndig vurdering og dens relevans for spesialundervisning

Elin Marie Frivold Kostøl og Maryann Jortveit

10 Når pedagogikk skaper utenforskap

Margrethe Sylthe, på vegne av lydillustrasjonsgruppa

20 God lyd i skolen? Betydningen av lydutjevningsanlegg som universell utforming

Ann Mette Rekkedal

28 Spesialpedagogikk i barnehagen – metoder og tilnærming

Nina Sælen

34 Ivaretagelse av urolige barn og unge på skolen

Beate Heide og Margrethe Sylthe

42 Selvregulering og Tourettes syndrom

Lisbeth Iglum Rønhovde,

62 Bokmelding

Kirsten Flaten

64 Bokmelding

Av Ulf Rune Andreassen



Forslag om endringer i opplæringsloven – til det bedre?

Forfatterne av dette debattinnlegget tar for seg noen av de endringene som er foreslått i NOU 2019: 23 *Ny opplæringslov*. De stiller seg tvilende til om det vil være en forbedring å erstatte betegnelsen *tilpasset opplæring* med *universell opplæring*, og advarer mot å tone ned forpliktelsen til individuell tilpasning. De stiller også spørsmål ved om utvalget vil gjøre spesialpedagogisk kompetanse til en unntaksordning for å gjennomføre spesialundervisning.

AV HALVOR BJØRNSRUD OG SVEN NILSEN

Et lovutvalg har i 2019 lagt fram forslag til ny opplæringslov (NOU 2019: 23). Lovutvalget foreslår blant annet å videreføre de grunnleggende bestemmelsene om prinsippet om tilpasset opplæring og retten til spesialundervisning, men under nye betegnelser (jf. kapittel 31, s. 340–380). *Tilpasset opplæring* foreslås erstattet med *universell opplæring*, og *spesialundervisning* skal i stedet benevnes *individuell tilrettelagt opplæring*. Samtidig foreslås spesialundervisning delt i tre rettigheter, slik at personlig assistanse og fysisk tilrettelegging (som i dag kan inngå i spesialundervisning) skilles ut som egne rettigheter. Utvalget sier at «det som ikke er opplæring (undervisning), og som ikke nødvendigvis må utføres av lærere, skal falle utenfor» individuelt tilrettelagt opplæring (s. 371). Utvalget foreslår også å innføre *forsterket innsats* som ny betegnelse i stedet for dagens bestemmelse om tidlig innsats og intensiv opplæring i opplæringslovens § 1-4. Samtidig legger utvalget til grunn at forsterket innsats skal gjelde all opplæring (og ikke begrenses til lesing, skriving og regning), og dessuten at den skal gjelde for elever på alle trinn (og altså ikke bare småskoletrinnet).

Det siste ser vi på som en klar forbedring. Sett ut fra et pedagogisk og spesialpedagogisk perspektiv stiller vi oss imidlertid spørrende til de nevnte endringene av betegnelser. Riktignok kan det være slik at *tilpasset opplæring* er blitt forstått på ulike måter. Det henger blant annet sammen med endringer i lover og sentrale utdanningspolitiske dokumenter, der tilpasset opplæring over tid har vært omtalt både som formål, prinsipp og virkemiddel. Vi er likevel i tvil om hvorvidt *universell opplæring* vil være en bedre og mer entydig betegnelse. Vi mener at betegnelsen *tilpasset opplæring* bør videreføres, og at forståelsen nok avhenger mye av hvordan en i den enkelte kommune og skole arbeider med å tolke hva den innebærer.

Universell opplæring med nedtoning av individuell tilpasning?

Utvalget støtter seg til en artikkel som beskriver fire perioder i synet på tilpasset opplæring (jf. avsnitt 31.4.1), og viser særlig til den fjerde perioden (etter 2005), der en mener at «tilpasset opplæring forstås som et læringsfellesskap og som undervisningskvalitet» (s. 349).



Utvalget mener på denne bakgrunn at i de siste femten årene har innholdet i tilpasset opplæring lagt vekten på læringsfellesskapet, og «den individuelle tilpasningen er tonet ned». Målet har (ifølge utvalget) vært å forbedre kvaliteten på undervisningen, og god tilpasset opplæring er variert undervisning som gjør at «så mange elever som mulig» får tilfredsstillende utbytte av opplæringen (s. 367). Utvalget sier videre om sin forståelse av betegnelsen *universell opplæring* at det betyr at skolen skal gjennomføre opplæringen på en slik måte at den gir et tilfredsstillende opplæringstilbud for elevene, så langt det lar seg gjøre, «uten behov for individuell tilrettelegging av opplæringen» (uthevet her) (s. 367).

Lovutvalget peker på at det kan være en motsetning mellom hvordan lovbestemmelsen om tilpasset opplæring etter sin ordlyd kan forstås, og hva utdanningspolitikken har vektlagt. Den opplæringsloven vi har hatt i flere år, har formulert at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til «den enkelte eleven» (§ 1-3), og har dermed gitt forpliktelser til individuell tilpasning. En slik forståelse er lagt til grunn av Kunnskapsdepartementet senest i en stortingsmelding om tidlig

innsats og inkluderende fellesskap: «det følger av opplæringsloven at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs behov med sikte på best mulig utbytte» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 48). Departementet peker her også på at universell utforming handler om mange ulike forhold: bygningsmasse, uteområde, pedagogikk og digitale læremidler og ressurser (s. 51). Vektleggingen av individuell tilpasning kommer også klart til uttrykk i læreplanverket for Fagfornyelsen (LK20) som ny utdanningsreform, der det i overordnet del blant annet uttales at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (s. 16). Dette «forutsetter tett oppfølging av den enkelte» (s. 16). Utvalgets forslag framstår etter vårt skjønn ikke bare som en endring av betegnelse, men også som en endring av hvordan betegnelsen tilpasset skal forstås og hvordan opplæringen skal gjennomføres.

Hensyn til både fellesskap og individuell tilpasning

Når det gjelder utviklingen i synet på tilpasset opplæring, mener vi at ingen av periodene kan betraktes verken som rene individualiserings- eller rene felles-

Nedtoningen av individuell tilpasning framstår som noe som står i motsetning til utvalgets sterke vektlegging av prinsippet om barnets beste.

skapsperioder. Vi vil tvert om hevde at utviklingen hele tiden har vært preget av intensjoner om et samspill mellom hensyn til individuell tilpasning og elevens deltakelse i et fellesskap, men med noe ulik vektfordeling. Samtidig som læreplanverkene over lang tid har vektlagt individuell tilpasning, har de også framhevet at tilpasningen bør gjøres på en slik måte at eleven opplever å være del av et fellesskap, ikke bare organisatorisk sett, men også sosialt og faglig-kulturelt sett. Det har stilt og stiller store krav til fellesskapet om samtidig å ivareta individuell tilpasning.

Da L97 introduserte prinsippet om inkluderende opplæring, og fellesskapshensyn ble tydeligere framhevet, ble det også lagt vekt på tilpasning som en forutsetning for inkludering: «tilpassing er derfor ein sentral og nødvendig del av opplæringa» (s. 58). Under overskriften «Individuell tilpassing» ble dessuten slik tilpasning sett som «nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod» (s. 58). Også vektleggingen av den enkelte elevs egen *opplevelse* av å være inkludert krever tilpasning ut fra individuelle behov. Vi finner derimot i lovutvalgets innstilling en tilbøyelighet til å stille opp en motsetning mellom læringsfellesskap og tilpasning til enkeltelevers behov. Utvalget sier for eksempel på den ene side at skolen skal «legge til rette for og bidra til at alle elevene lærer og utvikler sitt læringspotensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap». På den annen side, og som en motsetning til dette, sier utvalget deretter: «Det motsatte vil være en skole som fokuserer på tiltak overfor enkeltelever» (s. 369).

Skolen må etter vårt skjønn søke å utvikle en opplæring hvor individuell tilpasning ikke er en motsetning til, men en forutsetning for at elevene kan oppleve fellesskap. I overordnet del av læreplanverket for Fag-

fornyelsen (LK20) heter det at lærere må bruke sitt profesjonelle skjønn «slik at den enkelte ivaretas best mulig i møte med fellesskapet» (s. 5). Utvalgets forslag framstår som en annen forståelse av tilpasset opplæring enn hva som gjennom mange år, og fram til og med Fagfornyelsen, er lagt til grunn. Vi frykter for at den nye betegnelsen *universell opplæring* og nedtoningen av individuell tilpasning kan lede til flere misforståelser og kommunisere på en slik måte at det svekker skolens forståelse og opplevelse av deres ansvar for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev.

Barnets beste krever individuell tilpasning

Nedtoningen av individuell tilpasning framstår dessuten som noe som står i motsetning til utvalgets sterke vektlegging av prinsippet om barnets beste, som igjen står i nær sammenheng med barns rett til å bli hørt og til at barnets mening skal tillegges vekt (jf. kapittel 18 og 19). Dersom ikke bare generelle hensyn til barns beste, men også konkrete hensyn til den enkelte barns beste skal ivaretas i opplæringen, krever det en tilpasning til den enkelte elevs evner og forutsetninger. En slik oppfatning framgår for så vidt også av utvalgets egen forståelse av prinsippet om barnets eller elevens beste, når det sier at «ved anvendelsen av prinsippet skal man ta utgangspunkt i den enkelte elevs behov og forutsetninger». Det samme gjelder når utvalget videre uttaler at «hva som vil være til beste for den enkelte, beror på en individuell og konkret vurdering» (s. 697).

Individuell tilrettelegging kun gjennom spesialundervisning?

Et annet moment i saken er dessuten at når lovutvalget vil reservere betegnelsen *individuell tilrettelagt opp-*

læring til det vi i dag kaller spesialundervisning, kan det skape uklarheter om hvilke forpliktelser til individuell tilpasning som skolen ellers har overfor alle elever og i all opplæring, deriblant i ordinær opplæring. En slik bruk av en betegnelse kan gi inntrykk av at det kun er spesialundervisning som skal ivareta en individuelt tilrettelagt opplæring. Vi mener at det å nedtone forpliktelsen til individuell tilpasning gjennom ordinær opplæring står i motstrid til den politiske ambisjonen om – og mulighetene til – å redusere andelen elever som trenger spesialundervisning.

Spesialundervisning er en mye brukt og godt innarbeidet betegnelse, også internasjonalt. Dersom en likevel skal finne en annen betegnelse, mener vi at for eksempel *forsterket individuell tilpasning* er et bedre alternativ. Det vil ikke skape inntrykk av at individuell tilpasning er noe som kun angår elever med behov for det vi i dag kaller spesialundervisning, men at det er en del av et overordnet prinsipp om tilpasset opplæring. Det skal utgjøre en ytterligere forsterking av skolens forpliktelse til å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger – en forpliktelse som i første omgang skal gjøres gjennom ordinær opplæring.

Spesialpedagogisk kompetanse – unntaksordning for å gjennomføre spesialundervisning?

Vi anser det som positivt, og i tråd med tidligere påpekninger av bekymringsfull økning av assistentbruken, at utvalget vil stramme inn slik at det bare er lærere som kan ha ansvaret for opplæringen. Da kan assistenter hjelpe til i opplæringen kun når en lærer er til stede (jf. s. 375).

Samtidig ser imidlertid utvalget bruk av spesialpedagogisk kompetanse for å gjennomføre spesialundervisning (individuell tilrettelagt opplæring) som en

unntaksordning. Utvalget vil videreføre dagens hovedregel om at spesialundervisning skal gis av dem som fyller de formelle kravene til lærerkompetanse for å kunne ansettes i undervisningsstilling og undervise i fag. Som en unntaksbestemmelse vil utvalget åpne for at personer med annen høy og relevant kompetanse, men som ikke har lærerutdanning, deriblant spesialpedagog med relevant kompetanse, kan ha ansvar for slik undervisning på lik linje med lærere. Her foreslås det imidlertid nokså restriktive unntak. Det kan gjøres «i særlige tilfeller» og må bygge på sakkyndig vurdering og vedtak (jf. s. 375–376). Dette står i motsetning til at Kunnskapsdepartementet, med henvisning til forskning, tidligere har pekt på betydningen av formell spesialpedagogisk kompetanse for å gjennomføre spesialundervisning (Meld. St. 21 (2016–2017), Meld. St. 6 (2019–2020)).

Utvalgets forslag byr på noen tankekors. Slik det er – og i framtiden også skal bli etter utvalgets forslag – vil hovedbegrunnelsen for elevs rett til spesialundervisning være at de ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. Skal da det primære svaret på kompetansebehovet i spesialundervisning, hvor elever skal få en *mer omfattende og forsterket* tilpasning, være at den skal gis av lærere med den samme kompetanse som ikke strakk til i ordinær opplæring? Realismen i dette må blant annet ses i lys av de politiske ambisjonene, dels om utvikling av sterkere og bedre tilpasning av ordinær opplæring, og dels om høyere kvalitet i spesialundervisningen for å møte elevenes tilpasningsbehov.

Tvil og tro om lovutvalgets forslag i et utvalg høringsuttalelser

Departementets frist for innsending av høringsuttalelse om innholdet i lovforslaget var 1. juli 2020. Det har vært

Kunnskapsdepartementet [...] har tidligere pekt på betydningen av formell spesialpedagogisk kompetanse for å gjennomføre spesialundervisning.

gjennomført en omfattende høring. Alle høringsuttalelser er publisert på regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2687171/>

Sett i lys av det vi har skrevet tidligere i denne artikkelen, tar vi med noen synspunkter som noen utvalgte høringsinstanser har formulert om grunnleggende begrepsbruk i lovutkastet. Sitatene er spesielt valgt som relevante eksempler på tvil og tro knyttet til at begrepet *universell opplæring* ønskes innført i opplæringsloven, mens begrepet *tilpasset opplæring* skal utgå.

Når en leser og vurderer høringsuttalelsene fra Universitetet i Bergen og Universitetet i Agder, er begge disse fagmiljøene lite fornøyd med begrepet *universell opplæring*. Begge uttalelsene er svært tydelige om sterk tvil. Dette synliggjøres gjennom disse to sitatene:

Vi anser det ikke som hensiktsmessig å avskaffe begrepet «tilpasset opplæring», så lenge det ikke finnes et bedre alternativ. Vi mener at «universell opplæring» ikke er et fullgodt alternativ, og at begrepet «universell opplæring» er relativt ukjent for skolesektoren. (Høringsuttalelse, Universitetet i Bergen)

Endringen fra *tilpasset opplæring* til *universell opplæring* støttes ikke. *Universell opplæring* fremstår som et uklart begrep som kan gi assosiasjoner til kun fysisk tilrettelegging. UiA foreslår at begrepet *tilpasset opplæring* videreføres i ny opplæringslov, og at det i større grad tydeliggjøres og veiledes om hvordan prinsippet skal ivaretas i praksis for elevene. (Høringsuttalelse, Universitetet i Agder)

Imidlertid har byråkratene hos fylkesmennene som tilhører de samme områdene, en positiv forståelse av den overordnede nye begrepsbruken når det gjelder univer-

sell opplæring. Begge uttalelsene er tydelige om sin tro på begrepsforandring:

Utvalet foreslår nye nemningar og organisering av det som i dagens reglar er tilpassa opplæring og spesialundervisning. Fylkesmannen i Vestland vurderer at dei nemningane som utvalet foreslår, er gode og hensiktsmessige. (Høringsuttalelse, Fylkesmannen i Vestlandet)

Kapittel 10 Universell opplæring og individuell tilrettelegging. Vi støtter bruken av de foreslåtte begrepene. Derimot synes vi det er problematisk med bruk av de to begrepene *forsvarlig* og *tilfredsstillende*. Vi vil oppfordre departementet til å gjøre rede for hva loven legger i de to begrepene, om ikke i loven så i forarbeidene/merknadene. (Høringsuttalelse, Fylkesmannen i Agder)

I de to fylkene Agder og Vestland kommer det fram at de vitenskapelig og faglig ansatte ved universitetene i regionen har en annen oppfatning av begrepsbruken enn byråkratene hos de to Fylkesmennene. De som har bakgrunn i arbeid knyttet til skoleforskning, skoleutvikling, undervisning og veiledning av studenter, er sterkt i tvil om det «nye» begrepet bør erstatte begrepet *tilpasset opplæring*. De som arbeider med saksområder og utvikling av skoler i byråkratiet, har tro på den «nye» begrepsbruken. Denne ulike vurderingen er interessant både når det gjelder aktørenes ulike kompetanse og deres verdier og holdninger. En må undre seg over hvorfor forskjellen i synspunkter er så stor.

En høringsuttalelse vi vurderer som meget viktig i debatten, er den omfattende teksten fra Utdanningsforbundet. Teksten viser at det er to temaer en har vært

spesielt opptatt av i løpet av utvalgets arbeid. Det første handler om at alle barn, unge og voksne må sikres en god og likeverdig opplæring, og at endringer i regelverket ikke må svekke disse rettighetene. Under punkt 12 i uttalelsen vises det til forslaget om begrepsendring – *universell opplæring* i stedet for *tilpasset opplæring*. Videre heter det:

Universell opplæring skal, ifølge utvalget, være en faglig, metodisk og sosial tilpasning. Utdanningsforbundet støtter ikke dette forslaget. Vi mener at betegnelsen «universell» i undervisningssammenheng i for stor grad gir antydninger til standardisering og såkalt evidensbasert praksis. Det å arbeide med utdanning innebærer alltid risiko, ettersom aktiviteten er så kompleks. (Høringsuttalelse, Utdanningsforbundet s. 15)

Det andre temaet en har vært spesielt opptatt av, er lærer- og lederrollen i spennet mellom kommunal styring og profesjonelt handlingsrom. Utdanningsforbundet vektlegger at det må være en fornuftig balanse mellom kommunal styring og det profesjonelle handlingsrommet som bør ligge hos profesjonen. I sammenheng med avvisningen av begrepet *universell opplæring* heter det videre om handlingsrommet eller frihet fra handlingstvang i lærerarbeidet:

Det å arbeide med utdanning innebærer alltid risiko, ettersom aktiviteten er så kompleks. Sammenhengen mellom pedagogisk intervensjon og læring/utvikling/danning hos enkeltmennesker og/eller grupper av mennesker er vanskelig å forutsi eller beregne. Som profesjonsutøvere kan lærere erfare eller observere noe annet enn det som blir framstilt som eller anbefalt som «den beste metoden». På denne måten kan «universelle tiltak» bli satt opp imot det skjønnet,

som bygger på faglig og pedagogisk kompetanse, etisk vurdering og kunnskap om den aktuelle konteksten. (Høringsuttalelse, Utdanningsforbundet s. 15)

Utdanningsforbundets høringsuttalelse må ses i sammenheng med tro og tvil om videreføring av begrepet *tilpasset opplæring*. Det sås sterk tvil om eller gis avvisning av begrepet *universell opplæring*. Her er det god relasjon mellom Utdanningsforbundets synspunkter og universitetene i Agder og i Bergen. Uttalelsen er her lite i samsvar med Fylkesmennenes uttalelse i Agder og Vestland.

Konklusjon

Vi mener at *tilpasset opplæring* er det mest relevante begrepet for bruk i opplæringsloven. Ser vi utviklingen over tid fra 1980-årene og fram til i dag, har begrepsbruken om tilpasset opplæring hele tiden vært preget av intensjoner om et samspill mellom hensyn til individuell tilpasning og elevens deltakelse i et fellesskap. Vi mener at dette er en balanse og avveining som bør videreføres og fortsatt ligge til grunn for lovformuleringen om tilpasset opplæring. □

Sven Nilsen er professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Halvor Bjørnsrud er professor ved Institutt for pedagogikk, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge.

Når pedagogikk skaper utenforskap

Forfatteren av denne artikkelen arbeider i en gruppe i Statped som utvikler lydillustrasjoner som læringsressurs for synshemmede elever. Disse elevene lærer via hørselen og taktilsansen. Her drøfter hun hvordan lydillustrasjoner kan bidra til å støtte disse elevene, slik at de får en mest mulig likeverdig undervisning der de ikke føler seg ekskludert fra resten av klassen.

AV MARGRETHE SYLTHE, PÅ VEGNE AV LYDILLUSTRASJONGRUPPA

Jeg vil begynne denne artikkelen med et vers av sangen «Sommerfuglvinger» av komponisten og sangeren Anne Grete Preus.

I vår tid
Finnes så mye viten og teknologi
At til og med været
Kan en nøyaktig forutsi
Men vitenskapens sikre metoder
Er hjelpeløs teori
For det som så ut til å bli
Storm og tunge byger
Det ble en fin og stille solskinnsdag
Takket være et vindpust
Fra en sommerfugls tilfeldige vingeslag

Lydillustrasjoner som sommerfugleffekt

I boken *Folkehelse og livsmestring i skolen* (Ringereide & Thorkildsen, 2019) kan vi lese anekdoten «Sommerfugleffekten». Den handler om et foredrag av meteorolog og matematiker Edvard

Lorenz. For å illustrere hvor mange ukjente faktorer som spiller inn når været skal meldes, skriver Lorenz at vingeslagene fra en sommerfugl i Brasil kan utløse en tornado i Texas. Utgangspunktet er usikkert, og hva som skjer underveis, lar seg ikke forutsi. Dette kalles kaosteori og kan illustreres ved det som skjer i atmosfæren.

Ringereide & Thorkildsen (2019) stiller spørsmål om hvorvidt teorien også kan lære oss noe om å leve sammen. Ting går ikke alltid som planlagt. Som et blaff fra en sommerfuglvinge skjer små og store positive og negative hendelser hele tiden, og ofte er det vanskelig å vite akkurat hva som skjedde. Et ørlite vingeslag utløser en kjedereaksjon som påvirker oss. Noen vingeslag setter i gang urolige vindmasser som eskalerer i styrke og ender med uvær eller storm, og som skaper frykt og uro. Andre vingeslag stryker oss over kinnet og oppleves som en varm berøring, som åpner hjerter og sinn. De roer stormer og skaper et klima det er godt å være i.



Vi mener at lydillustrasjoner bidrar til å støtte opp om læringsmangfoldet.

Jeg som skriver denne artikkelen, er med i en prosjekt-gruppe i Statped SLoT (Statped Læringsressurs og Teknologikutvikling) i Oslo og Trondheim sammen med Ida, Per Kristian og Stian. Oppgaven vår er å utvikle lydillustrasjoner som læringsressurs for synshemmede elever som lærer via hørselen og taktilsansen. Vi mener at lydillustrasjoner bidrar til å støtte opp om lærings-mangfoldet, og at det vil bidra til økt inkludering og dermed positiv sommerfugleffekt for elever i skolen som lærer via hørselen.

Utenforskap

Siri Landstad Thorkildsen (Ringereide & Thorkildsen, 2019) har laget dette diktet som jeg har valgt å innlede dette avsnittet med. Diktet har tittelen «Bakgrunn».

Skritt for skritt
ble veien tråkket opp.
Med det gode.
Og det vonde.
En gang en sti.
Nå en motorvei.

Den datateknologiske utviklingen på 1970-tallet medførte slutten på egne manuelt produserte lærebøker i punktskrift. Blinde og sterkt svaksynte elever fikk nå ordinære lærebøker oversatt til punktskrift (Klingenberg, 2013). På den tiden, på 1970-tallet, hadde læreboka mest verbaltekst og lite bilder, med unntak av fagene matema-tikk og musikk, der det ble utviklet egen punktskriftsno-tasjon. Men gradvis har den visualiserte pedagogikken utviklet seg. Det betyr at det pedagogiske og fagspesifikke innholdet i lærebøkene nå blir illustrert med bilder i *alle* fag (Sylthe, 2020a).

Synshemmede elever skal få sin opplæring ved nær-skolen. Siden læreboka som brukes der, inneholder fag-tekster som består av verbaltekst og mange bilder, skaper dette vansker for elever som ikke kan se. Mens bilder er effektive kunnskapsformidlere for seende elever, er de lite tilgjengelige for elever som bruker hørselen og taktilsansen når de lærer. Bilder er gode konkrete for

seende elever, men blinde og sterkt svaksynte elever har en annen konkret–abstrakt-relasjon og tilnærming enn seende elever (Sylthe, 2020a). Likevel får elevene bilder i læreboka oversatt til verbaltekst og forklart skriftlig og/eller muntlig.

Slike bildeforklaringer forutsetter imidlertid kog-nitiv modenhet og god abstraksjonsevne hos alle elever, uansett sansepreferanse for læring. Evne til å tilegne seg ny kunnskap via andres forklaringer uavhengig av egne konkrete erfaringer utvikles gjennom hele grunnskolen. Bruk av bilder som konkrete er derfor en god løsning for seende grunnskoleelever. For synshemmede elever er det derimot ikke naturlig å forholde seg til bilder som kunn-skapskilde. Å bidra til elevenes kognitive utvikling er en sentral del av skolens oppdrag og skjer gradvis, noe lære-boka gjenspeiler ved mindre bilder og mer forklarende verbaltekst oppover i trinnene (Håkenstad, Morten & Vestgård, 2014). Likevel møter blinde og sterkt svaksynte elever den visuelle pedagogikken med bildeforklaringer i alle fag fra første trinn og gjennom hele grunnskolen (Sylthe, 2020). Dermed havner elevene utenfor lærings-fellesskapet i klassen. De er ikke «på nett» med de andre i læringssituasjonen.

Blinde og sterkt svaksynte elever mangler tilgang til den kreative og visuelle pedagogikken i den sosio-kulturelle skolen på sine premisser. For disse elevene er dermed undervisningen de får på siden av og noe annet enn det de andre elvene får. Etter vårt syn svikter skolen dermed noe av sitt aller viktigste oppdrag – nemlig det å være en arena for inkludering og læringsmangfold (Sylthe, 2020).

I denne artikkelen er vi opptatt av å undersøke kon-sekvenser for eleven når pedagogikk skaper utenforskap. Hva gjør det med elever som opplever dette? Vår erfaring er at pedagogikk som skaper utenforskap over tid, skaper negativt stress hos eleven. Vi ønsker å vise hvordan dette kan påvirke eleven kroppslig og følelsesmessig, og hvor-dan det kan komme til uttrykk i elevens hverdag. Vi vil også se på hvordan skolen kan møte elever som opplever pedagogisk utenforskap, ved å støtte elevens både kog-nitive og emosjonelle utvikling.

I artikkelen vår publisert i Spesialpedagogikk nr. 6 2020, møter vi eleven Ane på femte trinn og hennes lærer, Liv. Vi vil fortsette å bruke Ane og Liv sine opplevelser, erfa-ringer og refleksjoner som Selv om dette er en fiktiv elev og lærer, mener vi at Anes skolehverdag er illustrerende for hvordan situasjonen er for mange av de elevene med synshemming vi møter i skolen i dag.

Ane og lærer Liv

Lærer Liv har sagt klart fra i lærerkollegiet at Ane nå har hatt utfordringer i møte med den visuelle pedagogikken i snart fem år, og at det ikke *kan* fortsette. «Vi må kunne tilby Ane mer likeverdig tilgang til lærestoffet på hennes premisser.» Etter samtaler med moren til Ane er lærer Liv informert om at skolesituasjonen er en påkjennning for Ane, som hun trenger å «ta ut» når hun kommer hjem. Moren kan fortelle at Ane kan være sur og sint hjemme mange ganger og sover en time etter skoletid hver eneste dag. «Er det naturlig for en tiåring?» Det lurer lærer Liv på og svarer samtidig selv at det er det jo absolutt ikke. Lærer Liv konkluderer med at Ane utsettes for mye mer stress gjennom utenforskap i timene enn det hun har forutsetninger for å takle ut fra alder og modenhet.

Utenforskap

Mange er opptatt av og skriver om utenforskap blant funksjonshemmede elever i skolen. En av disse er Tøssebro (2014), som skriver at alle barn lærer best i klassen sammen med jevnaldrende. Likevel foregår fremdeles mye av spesialundervisningen ute av klasse-fellesskapet og i form av særtraining. Selv om lærer Liv mener det er ugreit og bare fungerer sånn passe som «plaster på såret», foregår mye av Anes opplæring uten-for klasserommet. Ane samhandler lite faglig med mede-lever og mest med de voksne.

Inclusion is not for the faint hearted

Setningen kan oversettes med «inkludering er ikke for pyser», og den er hentet fra forskningsrapporten En av flokken. *Inkludering og ungdom med sansetap – mulig-heter og begrensninger* (Kermit, Tharaldsteen, Haugen &

Wendelborg, 2014). NTNU-forskerne har lånt setningen fra en artikkel av Antia og medarbeidere fra 2002. Ifølge rapporten er ungdom med sansetap ikke «en del av flok-ken» på skolen, men ensomme og isolerte. Forskerne mener det er de funksjonshemmede elevene og deres foreldre/foresatte som bærer mesteparten av inklude-ringskostnadene. Disse elevene opplever ekskludering, og de har dårligere og mer segregerende opplærings-tilbud, som igjen påvirker både trivsel og læring. Dette mener vi også er beskrivende for Anes situasjon. Det er Ane, med god støtte fra lærer Liv, som tilpasser seg den visuelle pedagogikken så godt det lar seg gjøre. Det er en vanskelig oppgave, fordi bilder ikke er en naturlig kunnskapskilde for Ane. For seende fungerer bilder godt som konkrete, men ikke for synshemmede. De er for abstrakte!

Lærer Liv er opptatt av at Ane opplever mye utenfor-skap generelt i skolen. Det er vanskelig å vite hva som er høna og egget her. Skaper utenforskap i læringsfellesska-pet sosialt utenforskap, eller er det omvendt – men det er vel egentlig ikke poenget. «Skolen svikter i sin oppgave som inkluderende læringsarena for Ane, og vi er langt unna målet», proklamerer lærer Liv i møter med skolens administrasjon. Pedagogisk utenskap over tid har nega-tive konsekvenser for den som opplever dette. Det skal vi se på nå.

Konsekvenser

I den generelle delen av læreplanen (2019) leser vi at et av formålene med opplæringen er:

å framelske særpreget hos den einskilde, dei forskjellar som gjer kvart individ til eit fond for andre – og å for-midle dei felles kunnskapar og dugleikar som gjer at vi kan fungere lett med andre og saman medverke til at samfunnet veks (Udir, 2019).

Denne formuleringen setter søkelyset på verdien av eleve-nes forskjellighet, noe vi støtter. En skole preget av mang-fold av måter å være i verden på, og lære på, er berikende for alle. Selv om målene er tydelige, er ikke skolen som system *der* i praksis – og veien dit er lang. På tross av gode

En skole preget av mangfold av måter å være i verden på, og lære på, er berikende for alle.

Stressteori

Vanligvis knyttes negativt stress til voksne, men også barn opplever stress (Diseth, 2005; Heide & Sylthe 2019). I et intervju med VG fra 2016 viser professor og barnepsykiater Trond H. Diseth til en femdobling av sykehusinnleggelser av unge med stressrelaterte sykdommer og lidelser. For mange fører det til vedvarende skoleproblemer, lærevansker, *dropout* og familiære problemer (Ertesvåg, mfl., 2016).

Nevral utvikling hos barn skjer parallelt med annen utvikling. Vi mener at elever som Ane, som har opplevd pedagogisk utenforskap i skolen daglig og i årevis, utsettes for mer stress enn de er nevralt modne for å takle. Stressforskeren Hans Selye (1976) skiller mellom *eustress*, som er positivt stress, og *distress*, som er negativt stress. Kronisk distress blir toksisk. Professor og psykologspesialist Dag Øystein Nordanger (2014) beskriver toksisk stress som negative erfaringer som setter seg i kroppen. Toksisk stress påvirker stressaktiveringssystemet i HPA-aksen negativt. HPA-aksen (hypotalamus-hypofyse-binyrebark-aksen), har som oppgave å regulere stress ved å sende stresshormonene adrenalin, noradrenalin og kortisol rundt i blodet. Det gir kroppen ekstra energi til å takle stress.

Negativ feedback

Like viktig som å tilføre ekstra energi, er tilbakekoblings-systemet – negativ feedback – som bidrar til at kroppen gjenvinner homeostatisk balanse når stresset gir seg

internasjonale og nasjonale føringer om det motsatte, blir noen skolebarn satt på sidelinjen som fellesskapstilskuer (Heide & Sylthe, 2019). Ofte skal det lite til før elever som skiller seg ut som annerledes, avvises. For den som utsettes for dette, kan det være vanskelig å oppfatte hva avvissning og utenforskap handler om. Det er vanskelig for barn å få oversikt over forhold i skolen som skaper utenforskap. De opplever sin annerledeshet som at det er noe «feil» ved dem (Heide & Sylthe, 2019). Alle elever trenger å høre til i et klassefellesskap, og skamfølelsen for det å ikke passe inn, eller ikke høre til og ikke være god nok, er vond (Heide & Sylthe, 2020). Utvikling av aktive avvissnings- og utenforskapsmønstre er nærliggende, med lavere forventninger til seg selv, lavere selvfølelse og opplevelse av mindreverd. Selvekskludering og tapt håp om å bli verdsatt er resultatet (Heide & Sylthe, 2019).

Så hva har pedagogisk utenforskap i skolen – hver eneste dag i nesten fem år – gjort med Ane? Lærer Liv kan fortelle at Ane ofte klager over hodeverk og magevondt. Sammen med humørsvingninger og økt søvnbehov er dette ytre uttrykk for stressbelastning.

(Siegel 1999, 2008; Heide & Sylthe, 2019). Ved toksisk stress vil ikke negativ feedback fungere. Stresshormonene fortsetter å pumpe rundt i blodet slik at kroppen ikke gjenvinner indre ro og balanse. Konstant økt spenningsnivå i kroppen vil etter hvert bli merkbart som magevondt, hodepine, stiv nakke, «vondter» i muskler og ledd, ned-satt immunforsvar, søvnvansker, nedstemthet, angst og uro. Mens *homeostase* henspiller på organismens evne til å bevare en indre stabilitet, viser begrepet *allostase* til dens evne til fleksibilitet i møte med stressfaktorer (Kirkengen & Ulvestad, 2007; Heide & Sylthe, 2019). Allostatisk ubalanse vil på sikt skape mer alvorlige helseproblemer relatert til hjerte-karsystemet, endokrine sykdommer, skjelett- og muskelsykdom, psykiske lidelser og så videre. Barn som opplever toksisk stress over tid, kan få helse-relaterte problemer som voksne (Nordanger & Braarud, 2014; Heide & Sylthe, 2019).

Ane kan fortelle at hun ofte sitter igjen med flere spørsmål enn svar etter bildeforklaringer og er frustrert. Det sier noe om at hun – i motsetning til seende medelever – ikke har samme utbytte og glede av læreboka. At mange bildeforklaringer gjør henne frustrert, kan vi godt forstå. I en sosiokulturell læringskontekst mener vi at også hun burde ha krav på kreative, men ikke-visuelle representasjoner med pedagogisk og faglig innhold.

Læring via hørselen

I en klasse med 30 elever er det mye lyd. Hørselen er viktig for læring for Ane. Når hun ikke er «på nett» med lærings-situasjonen, er det vanskelig for henne å sortere nyttig lyd for læring fra unyttig. Da oppfattes all lyd som kaos og støy (Elmerskog, 2008). Det gjør Ane ekstra frustrert og oppgitt og svekker hennes evne til oppmerksomhet og konsentrasjon. La oss med utgangspunkt i relasjonell nevrobiologi se hva frustrasjon og irritasjon fra pedagogisk utenforskap kan gjøre med Ane i en læringssituasjon over tid.

Toleransevinduet

Hver følelse, tanke og handling har representasjon i hjernen. Med ny teknologi kan forskere lokalisere og studere mange hjernefunksjoner og bidra til også å gi pedago-

gikken et hjernespråk. Det bidrar til å forstå følelser bak elevers ytre atferd. For at læring skal kunne skje, trenger elever å være innenfor sitt toleransevindu. Relatert til skolen er toleransevinduet området i hjernen for oppmerksomhet og konsentrasjon (Nordanger & Braarud, 2017; Heide & Sylthe, 2019).

Når Ane føler seg frustrert, er hun overaktivert, utenfor og over toleransevinduet. Noen ganger når hun føler seg på siden av det som skjer i læringssituasjonen, blir hun matt og resignert. Da er hun utenfor og under toleransevinduet (Heide & Sylthe, 2017a, 2017b, 2019).

Selvregulering

Ane er ti år, og med støtte fra lærer Liv trener hun på å regulere vanskelige følelser. Hun øver på selvregulering. Hun er avhengig av voksne rundt seg med evne til samregulering. Lærer Liv hjelper henne med dette. Når lærer Liv ser at Ane ikke henger med i undervisningen, sier hun: «Bare gjør så godt du kan, Ane. Dette tar vi igjen etter skoletid». Lærer Liv gir Ane mye selvreguleringsstøtte ved samregulering. Når lærer Liv ikke er der, forsøker andre å løse situasjonen med enda mer bildeforklaringer. Det gjør Ane så sliten! Det blir bedre når hun og lærer Liv sitter alene og går igjennom lærestoffet. Tilgang på toleransevinduet får Ane når hun støttes tilbake i følelsesmessig balanse av lærer Liv.

Yngre elever kan ha smalt toleransevindu og behov for mye samreguleringsstøtte fra voksne på skolen. Barn lærer selvregulering ved samregulering med voksne som kan dette selv. Men mange voksne har ikke lært selvregulering, fordi de ikke hadde voksne samreguleringsmestere rundt seg da de var barn. Når uregulerte barn møter uregulerte voksne, vil den voksne spille barnet i affekt og kommer i affekt selv (Heide & Sylthe, 2019). Når den voksne reagerer med eget uregulert indre barn, kan det bli «kamp» mellom den voksne og barnet. Den voksne utfordres og trigges negativt følelsesmessig i møtet med barnet i affekt (Nordanger & Braarud, 2017). Elever med utviklet evne til selvregulering, kan komme tilbake fra affekt og i balanse på egenhånd. Evne til selvregulering utvikles på tilsvarende måte som kognitiv utvik-

... pedagogikk som skaper utenforskap over tid, skaper negativt stress hos eleven.

ling og utvikles i ulikt tempo hos de forskjellige elevene i en klasse (Heide & Sylthe, 2019; Nordanger & Braarud, 2017). Noen vil trenge mye reguleringsstøtte fra voksne, og andre mindre.

Utvikling av hjernen

Korteks, eller tenkehjernen, er lokalisert i hjernens øverste del. Den representerer språk, bevissthet, evne til å resonnerer og evne til å utføre viljestyrte motoriske handlinger (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Korteks er den mest avanserte delen av hjernen, og her er ikke nerveceller og nettverk godt utbygd før rundt 20-årene. Derfor er skoleelevers evne til å tenke fornuftig, rasjonelt og veloverveid så begrenset. Korteks gjør det mulig å ta ansvarlige og gode valg både for egen og andres del. Korteks trenger at de to andre hjernedelene fungerer godt og har hatt en sunn utvikling (Ringereide & Thorkildsen, 2019; Braarud & Nordanger, 2017).

Det er denne delen av hjernen som klarer å lytte til og oppfatte det som sies (Braarud & Nordanger, 2017). Denne delen av hjernen utvikles langsommere enn de andre delene. Derfor kommer den (over)forklarende pedagogikken Ane utsettes for i skolen, til kort. Det handler både om alder og modenhet og om at bilder er dårlig egnet som kilde til kunnskapsformidling for henne som er blind. Hun sanser ikke omverden via synet, men hørsels- og taktilsansen. Frustrasjonen det gir å forsøke å forholde seg til bildeforklaringer gjennom hele skoledagen, gjør at hun «ramler» ut av sitt toleransevindu i timene. Da er hun lite mottakelig for læring.

Heldigvis forstår lærer Liv hvordan Ane har det, og gir henne trygghet, omsorg, forståelse og kjærlighet i situasjoner hvor hun er i affekt og trenger det. Når barn og unge har vonde og vanskelige følelser, har de behov for voksne som forstår det, aksepterer følelsesuttrykkene og gir hjelp med å lette på trykket. Det kan være ved en klem, en hånd å holde i eller bare ved å være der på en rolig og trygg måte (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Ved behov veileder lærer Liv Ane til å puste roligere og slappe av i musklene eller gir henne mulighet for å ta en pause for å gjenvinne balansen.

Venn med hjernen

Venstre hjernehalvdel oppfatter og analyserer detaljer, fanger opp det logiske, strukturelle og funksjonelle og har faktakunnskap som «spesialitet». Høyre hjernehalvdel «tenker» i bilder, tolker følelser og kroppsspråk, «leser» mellom linjene og oppfatter helhet og oversikt (Nordanger & Braarud, 2017; Siegel, 2012, 2014, 2015a, 2015b). Denne delen av hjernen er hos elever i den konkrete-operasjonelle fasen (6–12 år) mer utviklet enn den venstre. Vi tenker derfor at det er bra for læring at bilder og andre kreative virkemidler i lærebøker anvendes sammen med verbalteksten i den konkrete-operasjonelle fasen (6–12 år). Disse kommuniserer med ikke-kognitive deler av hjernen i tillegg til verbalteksten som kommuniserer med venstre hjernehalvdel.

Men dette gjelder seende elever. Hos Ane, derimot, forutsetter bildeforklaringer at hun er kognitivt moden og selvregulert på et helt annet nivå enn sine seende medelever allerede fra skolestart. Følelsesmessig utvikling og kognitiv utvikling skjer parallelt. Vi tenker at Ane som tiåring ikke er kognitivt moden nok for bildeforklaringer og ikke emosjonelt moden nok for å takle frustrasjonene segregering og utenforskap medfører. Relatert til alderen er toleransevinduet hennes fortsatt smalt, og med støtte fra lærer Liv over hun på å utvide dette. Ane ramler stadig vekk ut av sitt toleransevindu og har lite læringsutbytte av det som skjer i klasserommet. I støttende omgivelser vil Ane gradvis utvikle emosjonelle muskler nok til å regulere seg innenfor toleransevinduet på egenhånd. Da har hun lært hva hun selv kan gjøre når hun er over eller under sitt toleransevindu i læringssituasjonen. Hun er blitt venn med hjernen!

Gode hormoner

Vi har sett på hva som skjer i hjernen, følelsene og kroppen med for mye negativt stress. Men hva skjer når vi har det bra? På tilsvarende måte som at for mye stresshormoner over lang tid skaper ubalanse i kroppen, gir de gode hormonene indre ro og balanse Disse kalles dopamin, endorfin, oksytocin og serotonin. (Nordanger & Braarud,

2017; Ringereide & Thorkildsen, 2019). Vi vil se litt ekstra på oksytocin og serotonin.

Oksytocin forbinder oss med andre mennesker og bidrar til at elevene har det godt med seg selv, er trygge på de voksne på skolen og kjenner tilhørighet til hverandre. Opplevelser av glede, takknemlighet, sinnsro, interesse, håp, stolthet, fornøyelse, inspirasjon, godhet og kjærlighet forsterkes ved at de deles (ibid.). Oksytocinproduksjon fremmes ved avslapping i prosesser som for eksempel mindfulness og meditasjon. Dermed forbinder oksytocin oss ikke bare med andre på en god måte, men hjelper oss også til økt indre ro og balanse (Grøn, 2020).

Oksytocin stimuleres når elevene blir vist omsorg, møtes med et smil og gis vennlig og ekte respons. Det samme skjer når elevene jobber godt sammen, hjelper hverandre, leker sammen og får positive fellesopplevelser. Dette gjør at elevene kan senke skuldrene og være seg selv i læringsfellesskapet (Nordanger & Braarud, 2017; Ringereide & Thorkildsen, 2019).

Serotonin kan kalles vinnerhormonet og betyr mye for velvære, humør, opplevd mestring og å være fornøyd og kanskje stolt av seg selv. Hormonet utløses når eleven er trygg på å bety noe og får noe til. Det å vite at det en selv bidrar med, blir verdsatt, er sentralt. Det er viktig at læreren er seg bevisst at elevene trenger å oppleve at de mestrer og betyr noe for andre.

Det har stor betydning for velvære og humør og er knyttet til mestring og opplevelse av å være fornøyd med seg selv. Serotonin utløses når eleven er trygg på å bety noe ved å få noe til (ibid.).

God balanse mellom de forskjellige gode hormonene bidrar til sunn utvikling. Lærer Liv har kunnskap om hvordan barnehjerner utvikles. Hun er opptatt av at skolen skal ha god påvirkning på denne utviklingen, og vil at vi skal huske på at elevene bestandig gjør så godt de kan. Hun pleier å si at det er viktig at vi forstår og støtter akkurat *det* med måten vi møter elevene på, og at pedagogenes oppgave er å «fylle på» med gode erfaringer og gi elevene opplevelse av å bli sett, hørt, møtt og anerkjent slik de er. Da rommes de og møtes med ubetinget

kjærlighet. Det skaper et klima der alle barn kan vokse og utvikle seg i læringsfellesskapet! Lærer Liv har ikke bare tilegnet seg kunnskap om hvordan barns hjerner utvikles, og hvordan hun som lærer kan tilrettelegge for en god utvikling. Hun har også satt seg inn i hva som mer konkret kan gi elevene økt indre ro og balanse og dermed økt tilgang til sine toleransevindu. Det skal vi se på til slutt i artikkelen.

Indre ro og balanse

Lærer Liv er opptatt av stress hos barn og sier at dette er undervurdert som tema i norsk skole. Hun har vært på seminar i England og lært om mindfulness i skolen. Flere skoler i England starter og avslutter skoledagen med en rolig avspenningsøkt. Det gir elevene mulighet til å legge fra seg stress og uro både før de starter skoledagen, og før de går hjem etter skolen (de Vibe & Egge, 2015; Magra, 2019). Det gir en utrolig positiv effekt på elevenes oppmerksomhet og konsentrasjon, kan lærer Liv fortelle. Siden hennes klasse har en blind elev som lærer via hørselen og taktilsansen, er mindfulness innført som prøveordning. Dette har ikke bare hatt en god effekt på Ane, med mindre støy i klasserommet. Lærer Liv forteller at hun legger merke til at nå er også de andre elevene mer opplagte i timene og konsentrerer seg bedre over tid.

Oppsummering

Sommerfuglvinger kan forandre alt
Gjøre salt til søtt og varmt til kaldt
Når elva blir for stri
Og tar for mange brå svinger
Skulle jeg ønske Gud hadde
Skapt meg med sommerfuglvinger
(Fra Sommerfuglvinger av Anne Grete Preus)

I denne artikkelen har vi undersøkt hvilke konsekvenser pedagogisk utenforskap i skolen har for elever som opplever dette. Vi har sett hvordan stress fra pedagogisk utenforskap over tid påvirker følelsene og kroppen og kommer

til uttrykk i elevens skolehverdag. Elever er i verden på helhetlige måter, og vi har sett på hvordan skolen kan støtte elevens utvikling både kognitivt og følelsesmessig.

Det aller viktigste for inkludering er at skolen utvikler måter å tilrettelegge og tilpasse opplæringen på, slik at det ikke skaper utenforskap. Inkludering som støtter elevmangfoldet i måter å være i verden på og lære på, er i tråd med sentrale styringsdokumenter (Sylthe, 2020b). Det skal ikke bare være én måte å lære på i skolen som alle andre kopierer. Lydillustrasjoner er en læringsressurs som representerer elevmangfoldet (her synshemmede elever) i måter å lære på i den sosiokulturelle skolen. Særlig for elever på skolens barnetrinn vil lydillustrasjoner bidra til å inkludere synshemmede elever i læringsfellesskapet i skolen – på deres egne premisser og i tråd med deres egne læreforutsetninger.

Ildsjeler som lærer Liv gjør en stor forskjell for sine elever. Hun er opptatt av hvordan elevenes hjerner utvikles, modnes og kan «snakkes til», og hvordan man dermed kan støtte elevene i utvikling og modning gjennom grunnskolen. Lydillustrasjoner sammen med en lærer som Liv har positiv sommerfugleffekt på inkludering. Vingeslag fra lydillustrasjoner utløser gode varmluftsstrømmer for læringsmangfoldet i klasserommet. Lærer Livs vingeslag stryker elevene over kinnet som varme berøringer og åpner hjerter og sinn. Hun skaper et klima det er godt å være i for alle elever – og særlig for Ane og elever som henne.

For Ane og alle andre elever handler læring mye om kommunikasjon og det å være «på nett med» og i relasjon med de andre. Det viser hvor stor betydning gode relasjoner i skolen har både for trivsel og tilegnelse av kunnskap. Vi velger å avslutte artikkelen med et av Siri L. Thorkildsens vakre dikt.

Det er i relasjon kjærligheten bor.



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

REFERANSER

DISETH T.H. (2005). Dissociation in children and adolescents as reaction to trauma – an overview of conceptual issues and neurobiological factors. *Nordic Journal of Psychiatry*, 59, s. 79–91.

DE VIBE, M. & EGGE, C. (2015). Mindfulness kan gi elever en bedre skolehverdag og et bedre liv. Det foregår en stille revolusjon i Vestens skoler: Lærere og elever har begynt å meditere. Lastet ned 12. juni 2020 fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/gByJ/mindfulness-kan-gi-elever-en-bedre-skolehverdag-og-et-bedre-liv>

ELMERSSKOG, B. (2008). Lyd og lytting. I: P. Fosse & O. Klingenberg, Pedagogiske og psykologiske perspektiver i opplæring av synshemmede. Melhus: Snøfugl.

ERTESVÅG, F., WALLENIOUS, H. & HUUSE, C. F. (2016). Stadig flere unge legges inn med stress-sykdommer. VG-artikkel. Hentet 23. juli 2020 fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/jGXWe/stadig-flere-unge-legges-inn-med-stress-sykdommer>

GRØN, P.R. (2020). Norsk meditasjon & yogaskole. Lærebok, yoga lærerutdanning. Asker: Eget forlag.

HEIDE, B. & SYLTHE, M. (2017a). Å danse i kommunikasjon. *Spesialpedagogikk*, 82(4), s. 4–11. Hentet 23. juli 2020 fra: <https://epi-server.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 9. september 2019 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202017.pdf>

HEIDE, B. & SYLTHE, M. (2019). Fortell meg hvem du omgås ... *Psykologi i kommunen*, nr. 2, s. 47–59. Hentet 9. september 2019 fra: <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/fortell-meg-hvem-du-omgas/19.89>

HEIDE, B. & SYLTHE, M. (2020). Hvordan kan Barnekonvensjonen anvendes i arbeidet med sakkyndig vurdering? Antologi om inkludering 2020. Statped.

HÅKENSTAD, H., MORTEN, K. & VESTGÅRD, M.U. (2014). *Stairs. Teacher's Book*. Oslo: Cappelen Damm.

KERMIT, P., THARALDSTEEN, A.M., HAUGEN, G.M.D. & WENDELBOG, C. (2014). *En av flokken – Inkludering og ungdom med sanseetap – muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

KIRKENG, A.L. & ULVESTAD, E. (2007). Overlast og kompleks sykdom – et integrert perspektiv. *Tidsskriftet, Den norske legeforening* nr. 24. Lastet ned 27. juli 2020 fra: <http://tidsskriftet.no/2007/12/kronikk/overlast-og-kompleks-sykdom-et-integrert-perspektiv>

KLINGENBERG, O.G. (2013). *Matematikk og elever som bruker punkt-skrift i opplæringen En kartlegging av elevgruppen i forhold til undervisningsnivå gjennom førti år, og en dybdestudie av geometrilæring med tre elever i grunnskolen*. Doktorgradsavhandling ved NTNU, Trondheim. Hentet 31. mai 2020 fra: <https://core.ac.uk/download/pdf/52110438.pdf>

MAGRA, I. (2019). *Engelske barn skal undervises i mindfulness*. Lastet ned 12. juni 2020 fra: <https://www.berlingske.dk/europa/engelske-boern-skal-undervises-i-mindfulness>

NORDANGER, D.Ø. & BRAARUD, H.C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Psyko-logitidsskriftet* nr. 7. Lastet ned 27. juli 2020 fra: http://www.psykolog-tidsskriftet.no/index.php?seks_id=424651&a=2

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

RINGEREIDE, K. & THORKILDSEN, S.L. (2019): *Folkehelse og livsmestring – tanker, følelser og relasjoner*. Oslo: Pedlex.

SIEGEL, D. (1999). *The Developing Mind: Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*. Lastet ned 27. juli 2020 fra: <http://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ajp.157.9.1530>

SIEGEL, D. (2014). *Brain Insights and Well-Being 1: General Interest, Mental Health. Relationships*. Lastet ned 27. juli 2020 fra: <http://www.drdansiegel.com/blog/2014/09/16/brain-insights-and-well-being/>

SIEGEL, D. (2015a). *Brain Insights and Well-Being 2: General Interest, Mental Health*. Lastet ned 20. april 2017 fra: <http://www.drdansiegel.com/blog/2015/01/22/brain-insights-and-well-being-3/>

SIEGEL, D. (2015b). *Brain Insights and Well-Being 3: General Interest*. Lastet ned 27. juli 2020 fra: <http://www.drdansiegel.com/blog/2015/01/07/brain-insights-and-well-being-2/>

SELYE, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston: Butterwords.

SYLTHE, M. (2020). *Synshemmede elever – på nett med de andre. Spesialpedagogikk*, 85(6), s. 12–24.

THORKILDSEN, S.T. (2019). To dikt. I: K. Ringereide & S.L. Thorkildsen, *Folkehelse og livsmestring – tanker, følelser og relasjoner*. Oslo: Pedlex.

TØSSEBRO, J. & WENDELBOG, C. (red.) (2014). *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal forlag.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2019). *Overordnet del av læreplanverket*. Lastet ned 5. februar 2019 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>



Signo skole- og kompetansesenter

Jobber du i opplæringssektoren og ønsker mer kunnskap om hørsel?

Signo kompetansesenter gir tjenester over hele landet til barnehager, skoler og andre utdanningsinstitusjoner som jobber med barn og unge som har hørselshemming i kombinasjon med ulike funksjonsnedsettelse eller døvblindhet.

Tjenestene gis til fagpersoner i kommuner og fylkeskommuner, og vi samarbeider tett med lokal PP-tjeneste.

www.signo.no/ssk
facebook.no/signoSSK

God lyd i skolen

Betydningen av lydutjevningsanlegg som universell utforming

Lydutjevningsanlegg (høyttalesystem) bidrar til bedre lytteforhold. Forfatteren av denne artikkelen skriver at det særlig er de yngste elevene og elever med ulike grader av hørselsvansker som har god nytte av slike anlegg. I tillegg kan det også ha positiv effekt på læringsmiljøet for andre elever og for læreren, ved at flere elever får med seg undervisningen uten å bli forstyrret av bakgrunnsstøy.

AV ANN METTE REKKEDAL

Undervisning og læring i skolen skjer i hovedsak gjennom muntlig kommunikasjon og lytting. Lytteforholdene vil derfor ha innvirkning på om og hvordan kommunikasjonen oppfattes av elevene. Det er flere forhold som kan påvirke lytteforholdene. Støy er en utfordring enten den kommer utenifra, fra andre undervisningsrom, fra tekniske installasjoner eller fra elevene selv. Lyd som reflekteres fra tak og vegger, det vil si etterklang, samt avstand til den som snakker er andre faktorer som kan forstyrre og redusere taleoppfattelse (Glad, Amundsen & Klæboe, 2001). Det er dessuten dokumentert i flere internasjonale studier på slutten av 1970-tallet og senere at barn under 12–13 år med normal hørsel ikke har samme evne til å oppfatte tale i støy som voksne (Finitzo-Heiber & Tillman, 1978; Crandell & Bess, 1986; Bradely & Sato, 2008; McCreery & Stelmachowicz, 2011).

For å skape inkluderende undervisning og gode lydforhold i skolen har land som USA, Australia og Canada over lang tid benyttet lydutjevningsanlegg med mikrofoner til lærere (og elever) på ulike skoler (Millet, 2009). Dette er universell utforming som kommer til nytte for yngre barn med normal hørsel, barn med fluktuerende hørselstap og barn med lette/moderate hørselstap. Det vil også være nyttig for barn med synsproblemer, fremmedspråklig bakgrunn, lærevansker og lese- og skrivevansker (Glad, Amundsen & Klæboe, 2001).

I Norge har enkelte skoler installert lydutjevningsanlegg i sine undervisningsrom, men det er ikke et utstrakt fenomen. Mange lærere har likevel erfaring med slike anlegg siden det er en vanlig tilrettelegging for norske elever med nedsatt hørsel. Flere lærere benytter lydutjevnings-



Flere lærere benytter lydutjevningsanlegget også når eleven med nedsatt hørsel ikke er til stede ...

Barn under 12–13 år med normal hørsel har ikke samme evne til å oppfatte tale i støy som voksne.

anlegget også når eleven med nedsatt hørsel ikke er til stede, noe som indikerer at lærere opplever dette som positivt (Rekkedal, 2015). Medelever informerer likeledes at de har nytte av anlegget (Mordal mfl., 2020).

Lydutjevningsanlegg består vanligvis av flere høytalere som skal spre lyden fra mikrofoner jevnt rundt i rommet. Mikrofonene kan benyttes av lærere og elever. Anlegget forsterker talelyden og skal sikre gode lydforhold uansett om elever sitter bak eller foran i et undervisningsrom. Spesielt viktig er konsonantlydene som er lite hørbare, men som er de meningsbærende lydene i språket vårt og vesentlige for å skille mellom ord. Lydutjevningsanlegg er noe annet enn høytaleranlegg for musikk, og det finnes flere systemer av ulik kvalitet.

Barns evne til å høre i støy

Flere studier har dokumentert at barn under 12–13 år har behov for bedre signal/støy-forhold enn voksne (Finitzo-Heiber & Tillman, 1978; Crandell & Bess, 1986; Bradely & Sato, 2008; McCreery & Stelmachowicz, 2011). Signal/støy-forhold beskriver forholdet mellom lydnivå på signalet (oftest talesignal) og støynivået. For å kunne oppfatte signalet (talen) må denne ligge over støynivået. Voksne med normal hørsel trenger ca. 6 dB signal/støy-forhold. Det betyr at talen bør ligge 6 dB over støynivået for å kunne oppfattes. Er støynivået på 60 dB må talen dermed ligge på 66 dB.

En tidlig studie av Finzo-Hieber og Tillman (1978) konkluderte med at barn i alderen 8–12 år med normal hørsel oppfatter 71 prosent av tale i rom med signal/støy-forhold på 6 dB og en etterklang på 0,4 sekunder. Med signal/støy-forhold på 12 dB og en etterklang på 0 sek oppfatter de 89 prosent. Signal/støy-forhold på 6 dB var ikke tilfredsstillende, og etterklangstiden hadde betydning.

Etterklangstiden er tiden det tar for at et signal (lyd) forsvinner i et rom. Dersom etterklangstiden i rommet er for lang, vil denne kunne interferere med ny tale. Den reflekterte lyden kan maskere påfølgende lyd. Høye frekvenser maskeres mer enn lavere frekvenser. Konsonanter som består av høyfrekvente lyder,

kan maskeres av vokalene, som hovedsakelig består av lavfrekvente lyder. Maskeringen som følger av lang etterklangstid kan virke negativt på taleforståelse. Etterklangstiden er bestemt av størrelsen på rommet (m³) og overflatematerialenes absorberende evne. En etterklangstid på 0,4 til 0,6 sekunder er ansett for å være god og forsterkende for tale. Er etterklangstid lengre enn 0,6 sekunder, vil den fungere som støy (Helleve, 2018). Kravet for etterklangstid i undervisningsrom er 0,5 sekunder (Bygg-Tek, 2017).

En større studie av barns behov for signal/støy-forhold utført av Bradley & Sato (2008) omfattet 840 barn ved 12 skoler og 41 undervisningsrom. Barn med identifisert hørselstap deltok ikke. Aldersgrupper var 6, 8 og 11 år. Ved bruk av testen *Word Identification by Picture Identification* ble taleoppfattelse målt i forhold til støy og etterklang. Resultatene viste at alle aldersgrupper trengte adskillig bedre signal/støy-forhold enn voksne. Først når signalet var 20,5 dB over støynivået oppfattes 80 prosent av 6-åringer 95 prosent av ordene. For 8-åringer måtte signal/støy-forholdet være 18,5 dB for at 80 prosent kunne oppfatte 95 prosent av ordene, og for 11-åringer måtte det være 15,5 dB for å oppnå det samme.

Selv om barn med nedsatt hørsel ikke inngikk i studien, kan det ha deltatt barn med fluktuerende nedsatt hørsel i forbindelse med forkjølelse eller væske i mellomøret. Dette er ikke nevnt i studien. Keogh mfl. (2010) avdekket at 10 prosent av 1071 elever i alderen 5–11 år hadde mekanisk hørselstap som kan skyldes slike forhold. I tillegg kan det ha deltatt barn med milde hørselstap som ikke er blitt oppdaget, eller barn med auditive prosesseringsvansker. Dette er heller ikke nevnt. Gjennomsnittlig signal/støy-forhold i undervisningsrommene var på 11 dB, noe som ikke var godt nok i forhold til det de fleste hadde behov for (Bradley & Sato, 2008). Ifølge Glad mfl. (2001) anbefales det et signal/støy-forhold på 10–15 dB i norske skoler, men for de yngste barna vil ikke dette være tilfredsstillende ut fra denne undersøkelsen.

Avstanden til den som snakker er en annen faktor som virker inn på taleoppfattelse. Læreren kan være van-

skelig å oppfatte hvis man sitter langt fra ham/henne. Avstanden kan dessuten påvirke muligheten til å avlese ansiktsuttrykk og munnbevegelser (Glad, Amundsen & Klæboe, 2001). Crandell & Bess (1986) fant at barn i alder 5–7 år med normal hørsel oppfatter best ved 2 meters avstand når signal/støy-forholdet var på 6 dB, med en etterklang på 0,6 sekunder. De oppfattet 89 prosent av ordene på 2 meters avstand, 55 prosent på 4 meters avstand og 36 prosent på 8 meters avstand.

Barn med autismespekterforstyrrelser trenger ytterligere bedre signal/støy-forhold enn barn uten denne diagnosen (Alcantara mfl., 2004; Tomchek & Dunn, 2007; Schafer mfl., 2013; Rance mfl., 2014). Det samme gjelder personer som skal lære et nytt språk, eller som har et annet morsmål enn det som brukes i undervisningen (Gat & Keith, 1978; Lu-Feng, 2009).

Barns utvikling av lytteferdigheter

Å lytte selektivt etter en lydkilde og skille ut bakgrunnsstøy er lytte- og prosesseringsferdigheter som utvikles og modnes hos barn frem til ungdomsårene (Koopmans & Goverts, 2018). Små barn kan ha problemer med å gjenkjenne navnet sitt og andre vanlige ord når det snakkes i bakgrunnen (Erickson & Newman, 2017). Barns manglende selektive oppmerksomhet til en lydkilde kan ha sammenheng med at de har en tendens til å lytte over alle frekvensområder, istedenfor frekvensområder som er der de mest sannsynlig får informasjon (Werner, 2007). Utvikling av selektiv oppmerksomhet til lyd er langvarig, og også ungdommer kan slite med å lytte i støy (Wightman & Kistler, 2010). Barn behandler heller ikke hørselsinformasjon like raskt og effektivt som voksne, og de blir lettere «overbelastet». Rundt 10-årsalderen er barns evne til å oppfatte tale i jevn bakgrunnsstøy blitt bedre (McCreery & Stelmachowicz, 2011), men for enkelte oppnås dette først ved 16-års alder (Wightman & Kistler, 2010).

En høy forekomst av ørebetennelser og relaterte hørselstap hos yngre barn kan som nevnt gi fluktuerende hørselstap (Keogh mfl., 2010). Yngre barn og barn med fremmedspråklig bakgrunn har heller ikke den kunn-

skapen eller erfaringen som kreves for å sette løsrevne ord som ikke oppfattes ordentlig, inn i en fornuftig sammenheng.

Lydforhold i skoler

Spesifikke krav til lydforhold som etterklang og støy fra tekniske installasjoner er beskrevet i TEK17 (Bygg-Tek, 2017). Mange skoler har likevel ikke gode nok signal/støy-forhold (Jerkø & Homb, 2009).

En norsk studie av 14 skoler viser imidlertid tilfredsstillende målinger av både etterklangstid og gjennomsnittlig støynivå. Tradisjonelle undervisningsrom hadde bedre signal/støy-forhold (19 dB) enn baseskoler med åpne klasserom (15 dB) (Bolstad 2019). En undersøkelse av akustikken i åtte undervisningsrom ved videregående skoler, alle bygd etter 2010, viste at ingen hadde tilfredsstillende etterklang (NTNU 2016). En annen norsk studie fant for lang etterklangstid ved alle de åtte baseskolene som ble undersøkt. Flere hadde i tillegg ikke gode nok signal/støy-forhold for taleoppfattelse (Jerkø & Homb, 2009). En dansk undersøkelse avdekket en gjennomsnittlig etterklang på 0,68 sekunder, og ved én skole ble høyeste verdi målt til 0,73 sekunder (Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø (NFA), 2014).

Nav Hjelpemiddelsentraler måler regelmessig akustikk i undervisningsrom der lydutjevningsanlegg skal installeres for barn med nedsatt hørsel. Det kommer frem varierende resultater av målingene, noen har tilfredsstillende akustikk og andre ikke, inkludert nye skoler. Signal/støy-forholdene vil dessuten være ulike innad i et rom avhengig av avstanden det er til den som kommuniserer. Dette kunne variere fra 1 dB til 6 dB (Larsen & Blair 2008).

Lydutjevningsanlegg og forbedring av signal/støy-forhold

Lydutjevningsanlegg kan bestå enten av vegghøytalere eller takhøytalere. Ved bruk av takhøytalere anbefales minst to høytalere ved lav takhøyde (under 3 meter). Antall vegghøytalere kan være en, to eller fire. De plasseres enten foran, bak eller begge steder. Etterklang,

Lydutjevningssanlegg består vanligvis av flere høyttalere som skal spre lyden fra mikrofoner jevnt rundt i rommet.

plassering i rommet og rommets størrelse og høyde påvirker hvordan signal/støy-forholdene forbedres, samt type mikrofon læreren har. Det kan benyttes mygg-mikrofon eller hodebøylemikrofon. Myggmikrofon gir noe mer ustabil lyd med tanke på hodebevegelser. Hodebøylemikrofon vil ha samme avstand til munnen og gi mer stabil lyd uavhengig av hodebevegelser.

Pont (2011) fant at signal/støy-forholdet ble forbedret fra 0,1 dB til 17,9 dB for dem som satt bak, og fra 16,3 dB til 19,5 dB for dem som satt foran, ved bruk av vegg-høyttaler plassert bakerst i rommet. Signal/støy-forholdene ble jevnere fordelt med lydutjevningssanlegg. De samme forbedringene fremkom ikke med en dynamisk høyttaler (justerer lydnivået i høyttaleren i forhold til støynivået) plassert foran i et undervisningsrom (da Cruz mfl., 2017). For plassering foran økte signal/støy-forholdet fra 6,8 dB til 9,8 dB. For plass bak i rommet økte det fra 0,6 dB til 2,3 dB.

Hverken med eller uten høyttaler ga det jevne nok signal/støy-forhold med tanke på yngre barns behov. Dette kan skyldes en etterklang på 0,8 sekunder som ikke var gunstig. Det er satt spørsmålsteget ved om man kan ha nytte av lydutjevningssanlegg i rom med utilfredsstillende akustikk (Boothroyd, 2004; Lubman D. & Lubman L., 2005).

Larsen og Blair (2008) målte signal/støy-forhold ved bruk av fire veggplasserte høyttalere, to foran og to bak, i fire undervisningsrom. Alle fire undervisningsrom hadde akseptabel etterklangstid. Signal/støy-forholdene ble målt ved 6 ulike plasseringer i lærerstyrt undervisning og lå på mellom 3 dB og 9 dB uten høyttalere. Med lydutjevningssanlegg ble forbedringen på mellom 13 dB og 16 dB avhengig av posisjon i rommet.

Lydutjevningssanleggets betydning for læring

Signal/støy-forholdene kan forbedres med lydutjevningssanlegg og gi økt taleoppfattelse. Hvor mye det hjelper, vil være avhengig av type høyttaler, plassering og etterklang (Millet 2008). I hvilken grad lydutjevning har effekt på læringsmiljø og læringsresultater, er sett på av flere forskere. Dockrell & Shield (2012) fant at lydutjev-

ningssanlegg ikke ga signifikante faglige forbedringer hos elever. Undersøkelsen indikerte at elevenes lytteforståelse forbedret seg mer i klasserom med dårlig akustikk og bruk av lydutjevningssanlegg enn i klasserom med god akustikk og bruk av lydutjevningssanlegg (Dockrell & Shield 2012). God akustikk er derfor en viktig faktor som bør vektlegges i skolene.

Da Cruz mfl. (2017) undersøkte betydningen av lydutjevningssanlegg på lese- og skriveopplæring. Deltakerne var elever på tredje trinn fordelt i en kontrollgruppe og en eksperimentgruppe, der lydutjevningssanlegg ble brukt i tre måneder. Begge grupper ble undervist av samme lærer og i samme undervisningsrom. Til tross for lang etterklangstid og minimal forbedring av signal/støy-forholdene som tidligere nevnt, viste resultatene at eksperimentgruppen presterte signifikant bedre i enkelte standardiserte lesetester enn kontrollgruppen.

Millett & Purcell (2010) undersøkte leseferdigheter hos canadiske førsteklassinger. Til sammen deltok 486 elever fordelt på 24 klasserom, 12 klasser med lydutjevningssanlegg og 12 klasser uten. Akustiske forhold eller klasserommenes utforming ble ikke kartlagt, noe som kan ha betydning for lytteforholdene. Resultatene indikerte at prosentvis flere elever med lydutjevningssanlegg hadde positive forbedringer i leseferdigheter enn elever uten, men forskjellene var ikke signifikante. Det ble også funnet indikasjon på forbedret leseutbytte for elever som var antatt å ha lesevansker, men forskjellen var heller ikke her signifikant.

Flere har sett på betydningen lydutjevningssanlegg kan ha på oppmerksomhet og uro blant elever (Massie & Dillon, 2006; Rubin, Aquino-Russell & Flagg-Williams, 2007). Studien til Rubin mfl. (2007) omfattet 60 klasserom med elever fra første til tredje klasse, der halvparten hadde lydutjevningssanlegg med fire vegg-høyttalere installert. Ingen hadde tidligere benyttet lydutjevningssanlegg. Gjennom observasjon av kommunikasjonen i undervisningen fant de at elever med lydutjevningssanlegg signifikant oftere responderte på lærerens formidling, enn de uten. Det var også signifikante forskjeller på hvorvidt lærere måtte gjenta seg selv. Lærere med lyd-

utjevningssanlegg måtte sjeldnere repetere enn lærere uten lydutjevningssanlegg. Det fremkom også signifikant færre forstyrrelser fra samtaler elever imellom når lærer underviste med lydutjevningssanlegg enn uten. I tillegg informerte lærere og elever i kvalitative intervjuer at de opplevde mindre bakgrunnsstøy med anlegget. Studien målte også akustikk, og mange hadde ugunstige forhold. Elevers hørsel ble også kartlagt, og man fant at flere hadde nedsatt hørsel (mellom 12 og 29 prosent) på grunn av infeksjon eller lette tap som ikke var blitt avdekket.

Diskusjon

Lydutjevningssanlegg brukes i utstrakt grad i undervisningen i enkelte land. Bakgrunnen for dette er at omfattende studier sent på 1970-tallet og senere viste at yngre barn ikke har samme forutsetning for å høre i støy som voksne. Barns hørselsorgan og evne til å oppfatte i støy utvikles og modnes frem til tenåringsalder. Lydutjevningssanlegg kan bedre signal/støy-forholdene og gi jevnere lydforhold i undervisningen. Kvaliteten av dette vil være avhengig av type høyttalere, plassering og etterklang.

I Norge har få skoler installert lydutjevningssanlegg, men flere lærere har erfaring med bruk overfor barn med nedsatt hørsel. Kompetansen om yngre barns behov for bedre signal/støy-forhold er muligens ikke godt nok kjent. Norske studier om barns behov for signal/støy-forhold finnes i liten grad. Min erfaring gjennom jevnlig kurs for lærere er at denne kunnskapen er ny for svært mange. Det er imidlertid de siste årene blitt større oppmerksomhet rettet mot lydforhold i skoler. Universell utforming AS (2019) har utarbeidet et veiledningshefte, «Lydmiljø i skoler», for å kunne hjelpe skoler å kartlegge og utbedre lydforhold. Undervisningsbygg Oslo KF er i gang med et langsiktig prosjekt for å forbedre lytteforholdene i Oslo-skolen og vil da kartlegge akustikk spesielt (Universell utforming AS, 2020).

Flere studier viser at lydutjevningssanlegg kan ha positiv betydning for læringsmiljøet når det gjelder oppmerksomhet og ro, og kan også bidra til å bedre elevenes leseferdigheter raskere. Kanskje bør installering av dette

ved bygging av nye skoler i større grad diskuteres. Lydutjevningssanlegg er universell utforming som kan sikre god lyd uansett avstand til den som kommuniserer. Ifølge TEK 17 skal lydutjevningssanlegg installeres i større aulaer og saler på nye skoler, men ordinære undervisningsrom er ikke nevnt her. Vi har i denne artikkelen sett at slike anlegg kan være spesielt viktig for yngre skoleelever og for utsatte grupper med ekstra behov for gode lytteforhold. □



Ann Mette Rekkedal er utdannet allmennlærer, har videreutdanning som audiopedagog og har jobbet i skolen som lærer for barn med nedsatt hørsel i noen år. Hun arbeider nå som seniorrådgiver på Nav Hjelpemiddelsentral Oslo. I 2015 tok hun doktorgrad med tema betydningen av hjelpemidler for deltakelse til barn med nedsatt hørsel i skolen.

REFERANSER

- ALCÁNTARA, J.I., WEISBLATT, E.J., MOORE, B.C. & BOLTON, P.F. (2004). Speech-in-noise perception in high-functioning individuals with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), s. 1107–1114.
- BOLSTAD, E. (2019). *Room acoustic conditions in primary schools*. Masteroppgave NTNU. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2627512>
- BOOTHROYD, A. (2004). Room Acoustics and Speech Perception. *Seminars in Hearing*. 25(2), s. 155–166. DOI: 10.1055/s-2004-828666
- BRADLEY, J.S. & SATO, H. (2008). The intelligibility of speech in elementary school classrooms. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123(4), s. 2078–2086. DOI: 10.1121/1.2839285.
- BYGG-TEK 17 (2017). Direktoratet for byggkvalitet. Byggteknisk forskrift. (TEK17).
- CRANDELL, C. & BESS, F. (1986). Speech recognition of children in a "typical" classroom setting. *Asha*, 29, s. 87.
- DA CRUZ, A.D., ALVES SILVÉRIO, K.C., DA COSTA, A.R., MORET, A.L., LAURIS, J.R. & DE SOUZA JACOB, R.T. (2016). Evaluating effectiveness of dynamic soundfield system in the classroom. *Noise & health*, 18 (80), s. 42–49. Hentet fra: <https://doi.org/10.4103/1463-1741.174386>

DET NATIONALE FORSKNINGSCENTER FOR ARBEJDSMILJØ (NFA) (2014). *Støj, akustik og det psykiske arbejdsmiljø – lydmiljøets betydning for et godt arbejdsmiljø og undervisningsmiljø i folkeskolen*. Projekt skolestøj 2. Afslutningsrapport til AMFF, projektnr. 33-2011-03. Hentet fra: <https://amff.dk/media/11618/skolestoej-slutrapport.pdf>

DOCKRELL, J. & SHIELD, B. (2012). The Impact of Sound-Field Systems on Learning and Attention in Elementary School Classrooms. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 55(4), s. 1163–1176. DOI: 10.1044/1092-4388 (2011/11-0026)

ERICKSON, L.C. & NEWMAN, R.S. (2017). Influences of background noise on infants and children. *Current directions in psychological science*, 26(5), s. 451–457. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/0963721417709087>

FINITZO-HEIBER, T. & TILLMAN, T.H. (1978). Room acoustics effects on monosyllabic word discrimination ability for normal and hearing-impaired children. *Journal of speech and hearing research*, 21(3), s. 440–458. DOI: 10.1044/jshr.2103.440

GAT, I.B. & KEITH, R.W. (1978). An effect of linguistic experience: Auditory Word Discrimination by Native and Non-Native Speakers of English. *Audiology*, 17(4), s. 339–345, DOI: 10.3109/00206097809101303

GLAD, A., AMUNDSEN, A.H. & KLÆBOE, R. (2001). Virkning av støy på barn i læresituasjoner. En litteraturgjennomgang. *TØI-rapport*, 519. Hentet fra: <https://www.toi.no/getfile.php?mmfileid=2675>

HELLEVE, G. (2018). Romakustikk og etterklang. Hentet fra Kunnskapsbanken: <http://www.kunnskapsbanken.net/romakustikk-og-etterklang/>

JERKØ, S. & HOMB, A. (2009). Planløsning, akustikk og støy i baseskoler. *Prosjektrapport 43*. SINTEF Byggforsk. Hentet fra: <https://www.sintef.no/globalassets/upload/byggforsk/publikasjoner/sb-prrapp-43.pdf>

LARSEN, J.B. & BLAIR, J.C. (2008). The effect of classroom amplification on the signal-to-noise ratio in classrooms while class is in session. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(4), s. 451–460.

KEOGH, T., KEI, J., DRISCOLL, C. & KHAN, A. (2010). Children with minimal conductive hearing impairment: speech comprehension in noise. *Audiology and Neurotology*, 15, s. 27–35. DOI: 10.1159/000218360

KOOPMANS, W.J.A., GOVERTS, S.T. & SMITS, C. (2018). Speech recognition abilities in normal-hearing children 4 to 12 years of age in stationary and interrupted noise. *Ear Hear*, 39(6), s. 1091–1103. DOI: 10.1097/AUD.0000000000000569

LU-FENG, S. (2009). Normal-hearing English-as-a-second-language listeners' recognition of English words in competing signals. *International Journal of Audiology*, 48(5), s. 260–270, DOI: 10.1080/14992020802607431

LUBMAN, D. & LUBMAN, L. (2005). Appropriate and inappropriate uses of classroom amplification. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 118, Hentet fra: <https://doi.org/10.1121/1.4779216>

MASSIE, R. & DILLON, H. (2006). The Impact of Sound-Field Amplification in Mainstream Cross-Cultural Classrooms: Part 1 Educational Outcomes. *Australian Journal of Education*, 50(1), s. 62–77. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/000494410605000106>

MCCREERY, R.W. & STELMACHOWICZ, P.G. (2011). Audibility-based predictions of speech recognition for children and adults with normal hearing. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 130(6), s. 4070–4081. Hentet fra: <https://doi.org/10.1121/1.3658476>

MILLETT, P. (2008). *Sound Field Amplification Research Summary*. Deaf and Hard of Hearing Program, Faculty of Education York. Hentet fra: <http://research.epicoustics.com on 10.30.2015>

MILLETT, P. (2009). Using Classroom Amplification in a Universal Design Model to Enhance Hearing and Listening. Hentet fra: https://oere.oise.utoronto.ca/wp-content/uploads/2012/08/WW_Classroom_Amplification.pdf

MILLETT, P. & PURCELL, N. (2010). Effect of Sound Field Amplification on Grade 1 Reading Outcomes. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 34(1), s. 17–24.

MORDAL, S., BULAND, T., MIDTGÅRD, T.M., WENDELBOG, C., WIK, S.E. & TØSSEBRO, J. (2020). Betydningen av hjelpemidler og tilrettelegging for funksjonshemmede barn og unges mestring og deltakelse i skolen. *SINTEF-rapport*.

PONT, O. (2011). Do Soundfields work? *BATOD Magazine*. Hentet fra: https://www.connevens.info/image/connevens/oliver_pont_soundfield_article.pdf

RANCE, G., SAUNDERS, K., CAREW, P., JOHANSSON, M. & TAN, J. (2014). The use of listening devices to ameliorate auditory deficit in children with autism. *The Journal of pediatrics*, 164(2), s. 352–357.

REKKEDAL, A.M. (2015). *Erfaringer elever med hørselstap og deres lærere har med lyttehjelpemidler: En studie om hjelpemidlenes betydning for elevenes skolegang*. Doktorgradsavhandling, Institutt for sosialt arbeid, NTNU.

RUBIN, R., AQUINO-RUSSELL, C. & FLAGG-WILLIAMS, J. (2007). Evaluating Sound Field Amplification Technology in New Brunswick Schools. *Online Submission, Paper presented at the CASLPA Conference* (Moncton, New Brunswick, Canada, 2007).

SCHAFER, E.C., MATHEWS, L., MEHTA, S., HILL, M., MUNOZ, A., BISHOP, R. & MOLONEY, M. (2012). Personal FM systems for children with autism spectrum disorders (ASD) and/or attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): An initial investigation. *Journal of communication disorders*, 46(1), s. 30–52.

TOMCHEK, S.D. & DUNN, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: a comparative study using the short sensory profile. *American Journal of occupational therapy*, 61(2), s. 190–200.

UNIVERSELL UTFORMING AS (2019). *Lydmiljø i skoler. Kartlegging, utbedring av tiltak og drift. Veileder*. Hentet fra: https://u1143487.sandbox.idium1881.no/uploads/yaqC5Y4A/Lydmilj-i-skoler_veileder-mars-2019.pdf

UNIVERSELL UTFORMING AS (2020). Hentet (20.08.20) fra: <https://universellutforming.no/b/fem-nye-prosjekter-stoettet-av-bufdir>

WERNER, L.A. (2007). Issues in human auditory development. *Journal of Communication Disorders*, 40(4), s. 275–283. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2007.03.004.

WIGHTMAN, F.L. & KISTLER, D.J. (2010). Informational masking of speech in children: effects of ipsilateral and contralateral distracters. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 118(5), s. 3164–3176. Hentet fra: <https://doi.org/10.1121/1.2082567>

SPESIALPEDAGOGIKK

Nå har vi
63 000
lesere!

(Kantar Media
Fagpresse 2019)



Annonsér din ledige stilling i Spesialpedagogikk og digitalt på Lærerjobb.no

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskingsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier

Annonsekontakt

Mona Jørgensrud i HS Media.

E-post: mj@hsmedia.no Tlf: 91 17 34 73

Pris: 13.000,-
eks. mva.

(Ordinær pris
kr 16.000
– spar 3.000)



Spesialpedagogikk i barnehagen – metoder og tilnærminger

Denne artikkelen presenterer metoder og tilnærminger som kan brukes i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Forfatteren belyser hvordan holdninger og verdisyn påvirker prosesser knyttet til samarbeid og tidlig intervensjon.

AV NINA SÆLEN

Hvis vi skal klare å hjelpe barn som strever, må vi samtidig ivareta foreldrenes behov for veiledning og støtte. Konsekvensen av at samarbeidet mellom spesialpedagoger, barnehage og foreldre ikke fungerer, er at tiltakene blir tilfeldige og kommer for sent på plass. Her vil jeg belyse hvordan man kan forsøke å få dette samarbeidet til å fungere. I artikkelen blir begrepet spesialpedagog brukt både om spesialpedagoger og støttepedagoger.

Spesialpedagogisk opplæring i barnehagen

Alle barn skal få muligheten til å oppleve mestring og bli inkludert i et sosialt fellesskap. Barnehageloven skal sikre at barn med utfordringer knyttet til utvikling og funksjonsevne får et individuelt tilrettelagt barnehetilbud (Lov om barnehager § 19). Den spesialpedagogiske hjelpen skal gis innenfor det ordinære barnehetilbudet, og barn har rett til individuell tilpasset spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, u.å.)

Hensikten med å tilby barn spesialpedagogisk hjelp allerede i barnehagen er å styrke bar-

nets fungering med tanke på trivsel, mestring og inkludering. Hjelpen skal bidra til at enkeltbarn får økt utbytte av å delta i barnehagens fellesskap. Individuelt tilpassede tiltak er en forutsetning for at hjelpen virker.

Melding til Stortinget nr. 6 (2019–2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, kapittel 1.3 viser til faktorer som må være oppfylt for å ivareta barns rettigheter og bedre kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet. Flere momenter fremstår som viktige for å lykkes med dette arbeidet i barnehagen: kompetanseløft, kultur for inkludering, tidlig innsats og fleksible løsninger. Å lytte til barna og ha en åpen dialog med foreldrene er avgjørende for at barna skal oppleve at de blir forstått. Å bli forstått er grunnleggende for at barn skal bli motivert for å utvikle seg og lære i barnehagen (ibid.).

Å beherske språk er viktig for å delta i sosiale fellesskap, og i barnehagen blir spesialpedagogisk hjelp knyttet opp mot språk og sosiale ferdigheter. Barn med språkvansker kan streve med å få innpass i leken. Kommunikasjonsproblemer

Spesialpedagogisk arbeid innebærer å observere og reflektere over barns for forståelse og hva barn trenger for å utvikle seg videre.

gjør at det kan være vanskelig å skaffe seg oversikt, oppdage sammenhenger og fange opp forventninger knyttet til sosialt samspill. Mangelfullt utviklet språk gjør det ekstra krevende å forstå sosiale koder og følge regler i samspill (Utdanningsdirektoratet, 2017).

En spesialpedagogisk oppgave kan være å lære barn gode strategier for å inngå i positivt samspill, for eksempel hvordan de kan takle uenighet med andre barn, inngå kompromisser og regulere følelsesmessige reaksjoner. Barn som ofte havner i konflikt, trenger hjelp til å håndtere utfordringer i barnehagens hverdag. Et spesialpedagogisk vedtak utløser ressurser til barnehagen. En ekstra voksen som har full oppmerksomhet på leken, kan gripe inn og styre leken inn på et spor som fører til mestring og sosial læring. Spesialpedagogisk hjelp kan også gi barn støtte til å utføre alle leddene i en handlingsrekke i rutinesituasjoner som toalettbesøk, håndvask og påkledning.

Spesialpedagogiske metoder

Barn med kommunikasjonsvansker har lovfestet rett til å få bruke alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK, i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Noen barn trenger «knagger» å henge tanker på, og bilder eller konkreter hjelper barn til å huske det de har lært. En del barn går glipp av informasjon i barnehagens hverdag, særlig når informasjonen blir gitt som todelte kollektive beskjeder, for eksempel «Alle må gå bort til porten, for nå skal vi gå på tur».

Bildestøtte kan hjelpe barn til å oppnå forståelse for innholdet i en aktivitet. Barn som strever med å holde på oppmerksomheten, kan også ha nytte av visuelle hjelpemidler som konkreter og bilder. Bildestøtte og eventuelt tegn-til-tale kan bidra til å forberede barna på ulike aktiviteter. Spesielt ved utflukter er det viktig å konkretisere hva som skal skje, hvor vi skal gå, hvem som skal være med av barn og voksne, hva vi skal gjøre, og hvor lenge vi skal være der. Det er også viktig å forklare barn hva som forventes av dem på utflukter, om det blir mye venting, og om de skal spise lunsj på stedet. Det kan være lurt å forklare barna på forhånd hvordan barn og voksne

i barnehagen skal komme seg til et ukjent sted. Utflukter, overgangssituasjoner og samlinger med mange barn er situasjoner som fort blir uoversiktlige. Uforutsigbarhet kan føre til at noen barn kan bli spesielt stresset og urolige. Bildestøtte og avklaring av forventninger kan bidra til at barna blir tryggere på hva som skal skje, og gir dem muligheten til å kommunisere sine ønsker og behov. Dette kan bidra til at barna føler seg sett og forstått, og bidrar til at de fungerer bedre i gruppen. Gjennom bruk av ASK får disse barna større utbytte av turer og andre aktiviteter i og utenfor barnehagen.

Ting vi voksne antar at barn forstår, stemmer ikke nødvendigvis med barns virkelighetsforståelse. Spesialpedagogisk arbeid innebærer å observere og reflektere over barns forståelse og hva barn trenger for å utvikle seg videre. Selv om hjelpemidlene ser like ut, er barnas behov for støtte ulikt. Hvis den spesialpedagogiske hjelpen skal virke, må måten vi bruker hjelpemidlene på, tilpasses hvert enkelt barns språklige og sosiale utfordringer.

Tilnæringsmåter

Tilnærming dreier seg om tenkemåter og arbeidsmåter som inneholder faglig kunnskap og personlig kompetanse. Personlig kompetanse kan være holdninger og egenskaper som respekt, tålmodighet og forståelse. Faglig kunnskap er innsikt i hva vanskene til barnet innebærer, kunnskap om hvilke tiltak som kan hjelpe, og forståelse for at vanskene til barnet er reelle. Tilnærming handler om å ha en bevissthet rundt egen væremåte og inntoning. Å arbeide med tilnærming krever mentaliseringsevne og evne til å ta barnets perspektiv (Killén, 2012).

Å benytte ulike tilnæringsmåter som metode krever at voksne er bevisst på sine egne følelser, reaksjoner og triggere i samspill. Dette arbeidet krever en god del praktisk øvelse. Å styre sine egne reaksjoner kan være utfordrende fordi barns atferd kan trigge følelser i oss som brått kommer til overflaten. Voksne og barn bærer med seg usynlige ryggsekker med emosjonell bagasje som gjør at samspillssituasjoner kan være vanskelige å håndtere. Relasjonsbaserte arbeidsmåter som rollemo-

Det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen omfatter veiledning både til barnehagepersonalet og barnets foreldre.

delling og positiv forsterkning kan ha god effekt hvis vi allerede har etablert en trygg relasjon med barnet. Hvilken tilnærming vi skal bruke i barnehagen, avhenger av barnets alder, hva vi ønsker å oppnå, og hvordan samarbeidet og dynamikken på barnets avdeling fungerer.

Lavaffektiv tilnærming går ut på å fremstille krav på en måte som ikke skaper et nytt problem i samhandling med barnet. Metoden tar sikte på å gi barnet tid og rom til å tenke og handle. Lavaffektiv tilnærming tar utgangspunkt i at alle barn ønsker å samarbeide, men at noen barn trenger ekstra tid til å omstille seg fra en situasjon til en annen. Lavaffektiv tilnærming kan beskrives som en problemløsende metode. Kjernen i lavaffektiv tilnærming er at den voksne toner seg inn ut fra hva som er vanskelig for barnet, og åpner opp for muligheten til å finne gode løsninger sammen med barnet (Hejlskov & Edfelt, 2019).

Anerkjennende tilnærming bekrefter barnets følelser og handlinger. Gjennom benevning setter vi ord på det som foregår uten å tolke. Benevning kan brukes for å tydeliggjøre forventninger, bekrefte barnets initiativ og dele felles oppmerksomhet. Å ta barn på alvor innebærer å lytte til og bekrefte deres reaksjoner og behov for kontakt, noe som igjen gir barnet følelsen av å være verdifull. Å bli sett og møtt på følelser er viktig for at barn skal utvikle indre selvforståelse og et positivt selvbilde. I barnehagen forsøker vi å lære barn å forstå hvordan andre barn opplever en situasjon. Å forstå seg selv er et viktig steg på veien mot å utvikle evne til empati og forståelse. Når vi anerkjenner barns behov for å forstå seg selv og sine egne reaksjoner, støtter vi barnets emosjonelle utvikling (Øiestad, 2011).

Løsningsfokusert tilnærming (LØFT) er en metode som tar utgangspunkt i det som allerede fungerer, og bygger videre på dette. Ressursorienterte løsninger og positive erfaringer vektlegges i endringsarbeid. Opprinnelig ble LØFT utviklet som en metode for bruk i familierapi. En forutsetning for å benytte denne metoden er troen på at enkeltpersoner er i stand til, og ønsker, å ta ansvar for eget liv, uten for mye styring og ytre kontroll (Langslet, 1996).

Multimodal tilnærming innebærer at tiltak iverksettes på flere arenaer samtidig. Hensikten er å hjelpe barn til å fungere bedre både i barnehagen og hjemme. Voksne som er samkjørte i sine handlinger og reaksjoner, skaper forutsigbarhet og trygghet. Mindre «språk» i fremgangsmåter og metoder gjør at barnet blir tryggere på hva det kan forvente. Stabilitet, en fast ramme rundt tilværelsen, er særlig viktig for barn som strever i samspill.

Kommunikasjon som bygger broer

En del spesialpedagoger møtes med urealistiske forventninger fra barnehagene: at deres oppgave er å «fikse barnet» og snu en uheldig utvikling. Denne innstillingen kan bunne i manglende innsikt i spesialpedagogisk arbeid.

En spesialpedagog kan hjelpe barnehagen med å kartlegge ulike problemstillinger og gi råd om tilpasninger og tilrettelegging av miljøet rundt barnet. For å forebygge misforståelser er det viktig å avklare forventninger på forhånd og informere om mulige spesialpedagogiske metoder. Det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen omfatter veiledning både til barnehagepersonalet og barnets foreldre. Veiledning er en kommunikasjonsmetode som gir veisøker en mulighet til å oppnå ny innsikt og bedre forståelse når situasjoner oppleves fastlåste. Målet med veiledning er å få øye på nye muligheter og løsninger. Foreldre kan få hjelp til å bryte uheldige samspillsmønstre og reparere relasjonen til barnet. Kommunikasjon og dynamikk både hjemme og i barnehagen påvirker barnas fungering, og foreldrene er barnas viktigste sosialiseringssagenter (Kvelling, 2012). Foreldrene har stor innflytelse på barnas atferd og utvikling, derfor må fagfolk også lytte til dem. Hvis vi som fagpersoner leter etter det som er bra, kan vi støtte foreldrene i det som fungerer. Da kan vi også etablere en felles forståelse av hva som fungerer, og hvorfor. Slike begrunnelser kan føre til refleksjon over handling. Den som vet hvorfor, har gode forutsetninger for å utvikle ny innsikt (Nilsen, 2014).

Spesialpedagogisk hjelp innebærer også veiledning til barnehagene. En utfordring for spesialpedagoger kan være at barnehagepersonalet ikke virker mottagelige for

Samarbeid er nøkkelen til å lykkes med spesialpedagogisk arbeid og tidlig intervensjon.

nye tanker og innspill. Personalet kan ha en fastlåst oppfatning om at det de gjør, fungerer godt nok; de har blitt «husblinde». Ved å være åpne og nysgjerrige kan barnehagepersonalet bidra til at den spesialpedagogiske hjelpen når frem til barnet.

En felles tiltaksplan som utarbeides i samarbeid, og som gjøres tilgjengelig for hele personalgruppen, kan bidra til å sikre god arbeidsflyt og dialog (Nilsen, 2014). Når alle ansatte på avdelingen har innsikt i mål og metoder, øker sannsynligheten for at tiltakene virker. Dersom metoder og arbeidsmåter dokumenteres og konkretiseres i en tiltaksplan, kan spesialpedagogen sammen med barnehagepersonalet og foreldrene evaluere om tiltakene er virksomme. Samtidig bidrar planen til å synliggjøre det arbeidet som blir gjort, som ellers ikke er synlig. Når personalet rundt barnet føler eierskap til tiltakene, kan de lettere «koble seg på» situasjoner rundt barnet og være tryggere på hva de skal gjøre. På den måten kan spesialpedagogiske tiltak inngå i et helhetlig pedagogisk tilbud (Urnes & Eckhoff, 2009).

Konklusjon

Det spesialpedagogiske innholdet må utformes og tilpasses ut fra det enkelte barns behov. For å utforme virksomme tiltak er spesialpedagoger avhengig av å først bli kjent med barnet og så få til et samarbeid med andre som kjenner barnet. For å utføre arbeidet sitt trenger spesialpedagogen relevante innspill fra barnehagen og foreldrene. Det er de som vet hvor skoen trykker. Barnehagepersonalet og spesialpedagogen må utveksle informasjon om barnets utfordringer og allerede utprøvde tiltak. For å gjøre individuelle tilpasninger må barnehagen være villig til å endre på rutiner og prøve ut nye tiltak i samråd med spesialpedagogen.

For å bli samkjørte kreves det pedagogiske diskusjoner om fremgangsmåter og prioriteringsområder. Hvis dialogen utvikler seg til en diskusjon om hvem som har rett, er kommunikasjonen kommet på avveie. Dårlig dialog og mangelfull informasjon gjør samarbeid vanskelig. Ulike yrkesroller og ulik oppfatning av hva som er til barnets beste, kan stå i veien for et konstruktivt samarbeid.

Veiledning kan bidra med nyttige innspill til barnehagen og foreldrene, som kan åpne opp for nye tanker om hva som trigger og opprettholder relasjonelle problemstillinger. Veiledning til foreldre er en frivillig sak. Spesialpedagoger som skal veilede, må jobbe med sine egne holdninger og samarbeidsevner. Vi må reflektere rundt hva som skal til for å opprette positiv kontakt, skape tillit og utvikle et konstruktivt samarbeid, både i barnehagen og med barnas foreldre. Hva skal til for at barnas foreldre skal ønske å motta veiledning?

Veiledning er en arbeidsform hvor utvikling av tillit står sentralt. Tillit i relasjoner handler om å stole på at den andre vil deg vel. En lyttende innstilling skaper tillit og trygghet i kommunikasjon med andre (Eide mfl., 2011).

Som fagpersoner og spesialpedagoger må vi reflektere rundt kommunikasjonskulturen i sektoren. Begrepet respekt innebærer anerkjennelse og likeverd. Antagelsen om at foreldrene er «en del av problemet», kan hindre oss i å få øye på muligheter og ubrukte ressurser. Vi må isteden se på foreldrene som en del av løsningen. Vi må kunne møte dem som medmennesker, med åpenhet og forståelse for at situasjonen rundt barnet kan være utfordrende (Eide mfl., 2011).

Ordet *respekt* betyr ærbødighet eller aktelse. Ordet er avledet av de latinske ordene *spici* og *spectare* som begge er varianter av verbet «å se» eller «å skue fremfor seg». Satt sammen med forstavelsen «re-», som i ordet *repetere*, kan ordet *respekt* indirekte bety «å se etter en gang til». Repetisjon og det å være i forkant er spesialpedagogiske metoder. Å yte spesialpedagogisk hjelp er en holdningsbasert arbeidsform. Vårt eget og barnehagepersonalets verdisyn har betydning for om samarbeidet fungerer. Samarbeid er således nøkkelen til å lykkes med spesialpedagogisk arbeid og tidlig intervensjon. □



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

- EIDE, S.B., GRELLAND, H.H., KRISTIANSEN, A., SÆVAREID, H.I. & AASLAND D.G. (2011). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- HEJLSKOV, B. & EDFELT, D. (2019). *Rabalder i barnehagen. Om lavafektive tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- KILLÉN, K. (2012). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – et fellesfaglig perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- KVELLO, Ø. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- LANGSLET, G.J. (1996). *Løsningsfokuset tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- MELD. ST. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

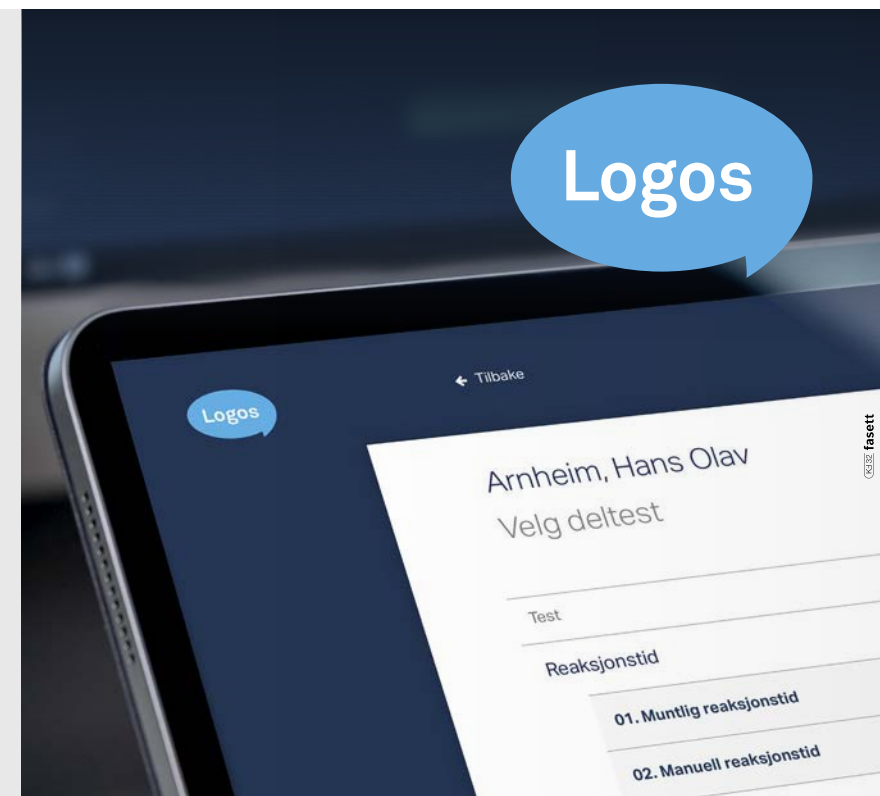
- NILSEN, V.D. (Red.) (2014). *Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (u.å). Veilederen. Spesialpedagogisk hjelp. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/Retten/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2017). Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). Rettigheter for barn i barnehagealder med behov for ASK. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/rettigheter/>
- URNES, A.G & ECKHOFF, G. (2009). *Nonverbale lærevansker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ØIESTAD, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Logos er nå nettbasert og enda mer brukervennlig.

Logos har fått ny funksjonalitet, nye protokoller, nye maler til rapport, ny håndbok og et nytt design.

Du bestiller Logos på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle



Ivaretagelse av urolige barn og unge på skolen

Denne artikkelen handler om urolige barn og unge – de som avbryter, forstyrrer og synes å mangle impulskontroll. Hvordan skal man ivareta disse barna på en god måte innenfor et inkluderings- og mangfoldsperspektiv?

AV MARGRETHE SYLTHE OG BEATE HEIDE

Som fagpersoner er vi opptatt av utenforskap og hva opplevelsen av dette gjør med barn og unge. La oss med en gang fastslå at inkluderings- og mangfoldsperspektivet skal være et bærende prinsipp i barnehage og skole. Alle blir vi vinnere i et samfunn som rommer mangfoldet og ulike menneskers måter å være i verden på, slik filosofen Axel Honneth poengterer (Honneth, 1995). Å få dette til i praksis i menneskemøter er imidlertid kun kunst, og prosessen starter med oss selv som enkeltindivider og i de gruppene vi tilhører. I denne artikkelen vil vi skrive om utenforskap knyttet til «de urolige». Det er de som bringer uro med seg til ulike arenaer. Dette er masekråkene og uromomentene som gjerne avbryter, forstyrrer og synes å mangle impulskontroll. Vi kjenner dem nok alle igjen fra ulike typer menneskemøter.

Brené Brown (2016) benytter uttrykket «connection is why we are here». Mange «urolige» går gjennom livet uten å finne ro og ekte tilhørighet. Brutte relasjoner og ensomhet preger livsreisen deres. Et slikt liv krever sin mann og kvinne, og for mange blir utenforskap et mønster de går inn i tidlig.

Med hjelp av eksempelet «urolige Ada», hennes lærer «Knut» og relevant teori vil vi belyse utfordringer med utenforskap i en klasse på tredje trinn i videregående skole. En lærer har alltid lederansvar overfor sine elever, både faglig og sosialt. Utøvelsen av det faglige ansvaret er så tydelig at alle ser det, men det sosiale ansvaret handler mye om hvordan læreren legger til rette for relasjoner og toleranse i klasserommet. Vi vil her sette søkelys på hvordan utenforskap kan håndteres både godt, og ikke fullt så godt, av en lærer som er leder i en klasse. Hva skjer når en lærer i et svakt øyeblikk gir sitt lederskap fra seg? Dette vil få visse konsekvenser, og hvis du leser videre, får du vite mer.

Utenforskap

Generelt kan vi si at utenforskap ofte knyttes til visse typer egenskaper ved et menneske eller en gruppe mennesker, som gjør at de faller utenfor et «vi». Det kan dreie seg om ulike funksjonsnedsettelser, etnisitet eller væremåter. Fellesnevneren er at de tilhører det vi kan kalle «annerledesfolket». De skiller seg ut på måter omgivelsene opplever



som negativt, og blir dermed lett utstøtt av gruppen eller flokken (Heide & Sylthe, 2019). Våre fordommer, som er del av våre nedarvede forestillinger, bidrar til at vi tidlig lærer å sortere mennesker i et «vi», som tilhører flokken, og «de andre», som defineres utenfor flokken (Heide & Sylthe, 2017). Denne tendensen nedstammer helt fra steinaldermennesket. Da var menneskene avhengige av hverandre for å overleve. Streng restriksjoner mot den som skilte seg ut, fikk ham eller henne til å skamme seg nok til å føye seg inn i folden sammen med de andre. Flokken sto sterkere samlet (Ringereide & Thorkildsen, 2019). Vi er jo ikke lenger steinaldermennesker, men oppegående og reflekterte. Det liker vi i hvert fall å tenke. Vi er i stand til å ta bevisste valg og ha metaperspektiv på egne og andres uheldige mønstre og dermed kontroll over våre impulser og tilbøyeligheter. Eller?

De urolige

Det blir sagt at vi alle preges av uro i større eller mindre grad, og at vi derfor befinner oss et sted mellom 1 og 10 på uroskalaen. De fleste lever greit med sin uro. Noen av de med uro på 7,5 og oppover på uroskalaen kan være plagsomme og irriterende for omgivelsene. De preges gjerne av uoppmerksomhet og impulsivitet, de har vansker med å rette oppmerksomheten mot detaljer og å samle seg og høre etter. De «spiller» egne tankemelodier til det kjedsommelige, har vansker med å sitte i ro og være stille, avbryter og kan ikke vente på tur. De følger derfor ikke forventede spilleregler.

Urolige Ada

Utenforskapseksempelet i denne artikkelen er urolige Ada. Hun har vært elev i samme klasse på videregående skole i snart tre år. Hun klager og maser i klassen og er mer eller mindre konstant kritisk og misfornøyd. Til forskjell fra sine medelever uttrykker hun sin misnøye både høyt verbalt og med et tydelig kroppsspråk. Hun synes å leve etter regelen «negativ oppmerksomhet er bedre enn ingen oppmerksomhet».

Nå er det russetid med mindre kontroll og mer «løs-sluppen» stemning i klasserommet. I de tre skoleårene

har «alle» irritert seg over Adas krevende væremåte. Hun døyver sin uro ved å søke konstant oppmerksomhet. Ubevisst setter hun elever og lærere opp mot hverandre og oppleves som dominerende og sjefete. Urolige Ada er en uokråke!

Lærer Knut

I norskfaget har klassen verdens beste, skjønneste og mest tålmodige lærer, Knut. Med overbærenhet og ro klarer han på et vis å håndtere urolige Ada. Lærer Knut virker beroligende på henne. Adas medelever er likevel stadig irritert på henne og vil ikke ha noe særlig med henne å gjøre. Lærer Knut har tatt opp betydningen av inkludering og raushet og verdien av elevmangfold mange ganger i de tre årene han har hatt klassen. I konfliktsituasjoner har han også tatt enkeltelever til side for samtale når han mener Ada er blitt behandlet brutalt.

Russefeiring

I en av de siste undervisningstimene før 17. mai gir lærer Knut klar melding til klassen om at han er dypt skuffet. Han har fått beskjed fra rektor Pål om at skolens naboer plages av støy fra russen. De bryter avtaler og fester på skolens nærområder, noe som gir skolen negativt omdømme, og som i verste fall medfører færre elever til høsten. Lærer Knut prøver å appellere til elevenes moralske skjønn.

Da lærer Knut tar opp russesituasjonen, blir det frustrert stemning i klassen. Ada repliserer med at situasjonen jo er typisk for denne skolen, og at slik har det vært hvert år så lenge hun kan huske. Hvorfor klarer skolen aldri å ordne opp i dette? «Det er for meg totalt ubegripelig», avslutter hun. Det blir dråpen som får det til å renne over for lærer Knut, og han gir Ada beskjed om at det nå er nok kritikk fra henne for lang tid fremover! Hans sterke reaksjon legitimerer at dråpen fritt kan få det til å renne over også for Adas medelever. Plutselig brister irritasjonsdemningen, og mye frustrasjon rettes mot Ada.

Det er da medeleven Selma reiser seg opp og sier rolig at dette ikke er rettferdig. Det blir dørgende stille i

klasserommet. «Du gir Ada skylden for mye mer enn hun har skyld i, og nå har du åpnet for at alle kan hakke på henne», sier Selma direkte til lærer Knut. «Denne gangen sier hun bare det vi alle tenker, og jeg er ikke med på at hun igjen skal bli syndebukk for det som skjer i klasserommet. Hva skal vi med syndebukker?» Selma ser utfordrende på lærer Knut og lar så blikket vandre rundt i klasserommet. Presset er blitt for stort for Ada, som griper etter sin fylte vannflaske og slår den i hodet på første og beste medelev. Deretter stormer hun ut døren og hjemover.

Klassen sitter måpende tilbake. Lærer Knut setter seg ned, sukker og sier stille at Selma har så grundig rett i det hun sa. «Hvordan skal vi få ordnet opp i dette», lurar han på. Selma tar opp tråden, og klassen har den fineste samtalen om inkludering som lærer Knut kunne drømme om. Klassen går i seg selv og innrømmer hvordan de har bidratt til utenforskap både i tanker, ord og gjerninger, heller enn å ta opp sine frustrasjoner direkte med Ada på en konstruktiv måte. Det er en beskjemet klasse som ser feilene sine og hvordan de med sin væremåte har presset Ada inn i det eneste mønstret hun behersker: utenforskap!

Lærer Knut ber Selma bli igjen etter timen, og sammen går de til rektor og forteller hva som har skjedd. Etter en god samtale om inkludering og modige elever, drøfter Selma, rektor og lærer Knut videre ulike forslag til reparasjon av relasjonen til Ada. Men på tross av gjentatte beklagelser til Ada og foreldrene fra lærer Knut, rektor og skolens side, kommer ikke Ada tilbake. For henne ble ydmykelsen foran medelevene for stor. Hun føler seg kjeppjaget fra klasserommet og skolen. Selma og to av de andre jentene i klassen bestemmer seg for ikke å la seg avvise. De vil at Ada skal være med dem i innspurten på russetiden. De sender meldinger på telefon, oppsøker Ada hjemme, snakker med foreldrene, beklager sin opptreden og ber Ada møte dem. Etter noen vonde dager går Ada med på det. Møtet blir tårevått, men relasjonen lar seg reparere. Ada kommer på skolen. Adas jevnaldrende greier altså det skolen mislyktes med.

Toleransevinduet

Læringssituasjoner er særlig utfordrende for elever som urolige Ada, fordi læring stiller krav til kontinuitet i oppmerksomhet og konsentrasjon. Begrepet toleransevindu kan anvendes for å gi en forklaring på hvorfor det er slik. Toleransevinduet er der vi er når vi er oppmerksomme og konsentrerte (Nordanger & Braarud; 2017). I det vinduet eller «rommet» kan vi motta ny læring. Det skal ofte lite til før Ada havner utenfor sitt toleransevindu og dermed blir utilgjengelig for læring. Da er hun enten hyperaktivt (urolig) eller hypoaktivt (tilbaketrukket og inaktiv). Ofte veksler hun mellom hyper- og hypoaktivering. Urolige Ada har fortsatt lang vei å gå før hun er selvregulert. Derfor trenger hun å støttes slik at hun kan vende tilbake – og igjen være innenfor sitt toleransevindu. Som regel mestrer lærer Knut dette greit, bortsett fra denne gangen, og resultatet kjenner vi. Lærer Knut har lært seg noen strategier som får Ada til å falle til ro. Men denne gangen feilet han stygt.

Selvregulering

Urolige Ada og andre i hennes situasjon har vanskeligere for å lære selvregulering enn andre. Hjernen fungerer slik at de regulerende delene, amygdala, hippocampus og prefrontal korteks, skal utfylle og støtte hverandre. Når de fungerer som de skal, er de reguleringsstøttende hver for seg og sammen (Braarud & Nordanger, 2017). Disse tre delene av hjernen var vi mennesker helt avhengige av for å overleve da vil løp rundt på savannene og ble jaget av og selv jaktet på ville dyr. Amygdala er hjernens alarm-sentral og hippocampus senter for emosjonelt betingete minner. Prefrontal korteks er «kapteinen» med regulering av de to førstnevnte som spesialfunksjon. Når amygdala «roper» alarm, leter hippocampus febrilsk etter erfaringer som kan kobles til alarmsentralen og dermed tilkjennegi og støtte en «her er det grunn til flukt-, slåss- eller frys-respons» (ibid.). I en godt selvregulert hjerne i vårt velregulerte samfunn er det god mulighet for, og ofte god grunn til, at prefrontal korteks trår til med en litt overbærende «slapp-helt-av»-respons. Slik er det ikke bestandig for «de urolige».

I stressende og pressede situasjoner kan alle reagere mer eller mindre følelsesstyrt og på uheldige måter.

Noen mennesker trenger mye reguleringsstøtte for å lære selvregulering, og urolige Ada er en av disse. På tross av at Ada er myndig, trenger hun samregulering med lærer og medelever for å holde seg innenfor toleransevinduet, slik at hun har utbytte av opplæringen. Det er gjennom samregulering at vi blir selvregulert. Lærer Knuts vennlighet og toleranse hjelper Ada på veien til selvregulering. Derfor er det desto større sjokk for henne når den vennlige læreren henger henne ut foran hele klassen.

Følehjernen (amygdala og hippocampus) reagerer et hundredels sekund raskere enn tenkehjernen (prefrontal korteks). Tenkehjernen kan vi kanskje tenke på som «fornuften», der vi overveier hvordan det er lurt å handle (Heide & Sylthe, 2019). Det å ha innarbeidet mønstre for «å vente bare bitte litt» før vi reagerer og lar følelsene overta og styre reaksjonen, kan gjøre livene våre enklere. Dette har særlig «de urolige» vanskelig for å lære. Urolige barn har ofte lynraske amygdala-hippocampus-reaksjoner, som ikke gir god nok mulighet for prefrontal korteks-korreksjon (Heide & Sylthe, 2017a, 2017b, 2019).

Barn lærer nemlig selvregulering ved å ha voksne som mestrer dette på en god måte, som modeller. Slik lærer de selv å bli trygge og stødige voksne. Likevel kan vi som regner oss som relativt godt selvregulert, havne i situasjoner som «hodeløse kyllinger». I stressende og pressede situasjoner kan alle reagere mer eller mindre følelsesstyrt og på uheldige måter før tenkehjernen rekker å bli koblet på og ta kontroll. Å være utslitt av lite søvn og lange arbeidsdager kan være nok til at den beste mister besinnelsen midlertidig. En bagatell blir dråpen som får begeret til å renne over. Det var dette som skjedde med gode og dyktige lærer Knut.

De urolige har vanskelig for å lære selvregulering. De kan gå gjennom hele livet og være preget av negative amygdala-hippocampus-prefrontal korteks-mønstre. De biter seg selv i halen i en evig runddans preget av relasjonelle nederlag og brutte relasjoner. Disse forsterkes og «trigges» ved relasjonelle utfordringer. Ada har snakket med skolens helsesykepleier om at hun aldri har hatt en nær og god venn, og fortalt henne hvor mye hun savner dette. Ada har opplevd mye mobbing og utenforskap

oppigjennom skolegangen, noe som gjør at hun ofte ekskluderer seg selv gjennom bitende kommentarer før hun blir ekskludert. For henne føles det litt bedre i øyeblikket og gir henne en form for kontroll. Helsesykepleieren har forklart at dette er et lite hensiktsmessig mønster for Ada, fordi hun støter jevnaldrende ungdommer fra seg. Likevel opplever Ada at det er vanskelig å bryte dette mønstret. Heldigvis har hun en god relasjon til foreldrene og sin yngre bror. De er vant til hennes væremåte og legger ikke stor vekt på hennes personlige uttrykk. Det gjør henne trygg og rolig hjemme.

Refleksjon

Som oppegående norsklektor liker Knut å tenke og tro at han ved hjelp av sin fornuftshjerne har kontroll på egne tanker, følelser og handlinger. Han synes også selv at han har kontroll i klasserommet. Men likevel skjer det utenkelige – at følelsene overtar akkurat lenge nok til at han mister styringen. Dersom lærer Knut ikke hadde sovet dårlig natt til den dagen dette hendte, ikke var overarbeidet og russekonflikten ikke hadde oppstått, hadde kanskje ikke oppdemmet irritasjon og frustrasjon blitt rettet mot Ada. Da hadde ikke de andre elevene i klassen «hengt seg på» lærer Knuts frustrasjon, og han hadde ikke gitt sitt lederansvar fra seg.

Det som også ble en trigger i denne situasjonen, var et av lærer Knuts svake punkt – han følte seg forurettet. I dette tilfellet bidro hans forurettede reaksjon til å gjøre situasjonen vanskeligere for ham. Han konfronterte russen med at «Her har jeg og skolen gjort så mye for dere, og så er dette takken? Det må jeg si er dårlig gjort». Lærer Knut konfronterte også Ada med tilsvarende. «Her har jeg 'stått på hodet' for at du og resten av klassen skal få et så godt opplæringstilbud som mulig, og så kommer dette fra deg. Blir du aldri fornøyd, du?» Lærer Knut var sliten, trett og dobbelt forurettet!

Knuts kone vet at den forurettede tendensen Knut kan ha, har sammenheng med at hans foreldre aldri var særlig fornøyd med den han var, og det han presterte i oppveksten. En sjelden gang trigges denne aldri-godt-nok-følelsen hos ham, og han reagerer med sitt sårede

og forurettede indre barn. I dette tilfellet trådte han ut av sin lederrolle som lærer og voksen. Heldigvis var hans kone en fin støttespiller og trøstet han med at «ingenting er uopprettelig, bare ta tiden til hjelp, så ordner det seg nok». Dette gjorde at lærer Knut fattet nytt mot og forsto at han måtte forsøke å rette opp skaden.

Autoritativ ledelse

Alle elever, og særlig «de urolige», trenger en lærer som er kompetent og trygg i arbeidet med relasjoner. Det er lærer Knut vanligvis. Ada og urolige elever som henne trenger også fast struktur i klasserommet og forutsigbarhet i opplæringen. Relasjonell omsorg, struktur og forutsigbarhet demper uro. Kombinasjonen relasjonelt orientert lederstil og høy forutsigbarhet og struktur tilsvarer det man kaller autoritativ ledelse (Heide & Sylthe, 2020).

En urolig elev trenger ikke nødvendigvis ha en utadrettet uro. Uroen kan være mest «på innsiden». Eleven kan likevel ha et smalt toleransevindu og dermed havne relativt raskt utenfor dette, noe som medfører at han eller hun er lite tilgjengelige for læring. Selv om det ikke er like synlig som hos Ada, kan derfor flere elever i en klasse profitte på kombinasjonen tydelig kommunikasjon med vekt på omsorg og gode relasjoner kombinert med høy forutsigbarhet og struktur på opplæringen.

Å reparere en relasjon

La oss nå gjøre et tankeeksperiment og se for oss lærer Knut som autoritativ leder. Han legger vekt på å utvikle gode relasjoner til sine elever med basis i omsorg for den enkelte. Han har klare regler i klasserommet og god struktur på opplæringen. En av lærer Knuts regler er at konfrontasjoner med enkeltelever kun skal skje på tomannshånd og bare med basis i kjente klassevettregler. I dette tankeeksperimentet er den kjente klassevettregelen for Ada at lærer Knut og hun tidligere har snakket om hennes uro, og at de er blitt enige om hvordan han kan støtte henne i visse situasjoner. «Vi tar noen ting kun på tomannshånd», er en slik regel. I situasjonen med Ada, relatert til russekonflikten, ville lærer Knut da tatt Ada til side og sagt noe sånt som: «Er det ok for deg at vi to

Relasjonell omsorg, struktur og forutsigbarhet demper uro.

tar dette opp litt senere?» Det ville gitt ham mulighet til å uttrykke sin mening under fire øyne med et utvetydig jeg-budskap. Kanskje ville Ada blitt såret og sint, og kanskje stormet ut klasserommet og hjemover. Likevel ville situasjonen vært relativt enkel å reparere. Lærer Knut kunne anvendt det magiske ordet «unnskyld» og sagt: «Det rant visst over for meg i dag, Ada». Å ta autoritativt lederansvar ville åpnet for at «ballen» (altså følelsene) ble dempet fra begges side, og situasjonen kunne roe seg. Det ville gitt spillerom for felles refleksjon rundt situasjonen og kunne gjort det lettere å sortere og rydde i tanker og følelser. I likhet med presten Karsten Isachsen (2001) mener også vi at skyldfordeling ikke er viktig. Det er det samme for skylden hvem som har den. Det som er viktig er å uttrykke et sjenerøst og ærlig «unnskyld» når det trengs og der det trengs!

Å være *feiltastisk* er et begrep Kathrine Aspaas bruker: ærlighet rundt sine feil og vilje til å bli holdt ansvarlig for dem (Aspaas, 2012). Lærer Knut har innrømmet for klassen, for rektor, for foresatte og for Ada at han i denne situasjonen handlet feil. Da åpner han for å vise mennesket Knut bak lærerrollen. Dette styrker relasjonen til elevene, og han blir et eksempel på hvordan relasjonelle knuter kan løses opp.

«Gjenging»

Felles refleksjon er målet og nøkkelen til å gjenopprette relasjonen. Det magiske ordet «unnskyld» ville åpnet for at lærer Knut kunne by Ada opp til dans i kommunikasjon. En sakte vals, paso doble eller kanskje cha-cha-cha. Type kommunikasjonsdans er det samme. Muligheten for å rydde opp i situasjonen ville uansett vært god.

En konstruktiv ryddesjau som leder ble vanskelig for lærer Knut fordi han i realiteten inviterte hele klassen til å reagere instinktivt kollektivt og negativt mot Ada. Barn og unge kaller dette «gjenging». Situasjonen eskalerte heller enn å bli roet ned, sortert og ryddet. «Ballen» (altså følelsene) ble ikke dempet, og situasjonen ble dermed ikke roet ned. Ekko fra brutte relasjoner hos de involverte ble trigget og aktivert. Klasserommet ble fylt av personer, til stede både fysisk og ikke-fysisk. Lærer Knut inviterte

samtliges med i en heftig tango, som fort kom ut av kontroll. Relasjonen mellom Ada og skolen ble vanskelig å reparere. Det resulterte i et stort nederlag for alle, og hendelsen ble retraumatiserende for Ada. Slike vanskelige situasjoner hadde hun lang erfaring med fra tidligere.

Reparasjon av relasjonen

Som norsklektor er lærer Knut aller mest opptatt av formidling av faget sitt. Han er ikke alltid like oppmerksom på hva som rører seg i ungdomsflokken i sin klasse. Selmas voksne væremåte og etiske holdning ga lærer Knut noe å tenke på. Han innser at han er like viktig som leder for det relasjonelle arbeidet i klasserommet, som for den faglige formidlingen. Det var som om øynene hans ble åpnet av at Selma sto opp for Ada. Lærer Knut så klart hva han hadde forårsaket, og var usikker på hvordan han kunne gå videre.

Etter at Ada forsvant ut klasserommet i fortvilelse, repliserte en av medelevene: «Wow, jeg synes bestendig det er så interessant og spennende med relasjonelle konflikter». Ikke alle i en ungdomsgruppe resonnerer og finner gjenklang i seg selv når de observer andres smerte, og når en elev til og med bryter sammen, som i tilfellet Ada. Disse elevene kan isteden opptre som objektive tilskuere til et interessant teaterstykke, en film eller et «spill» på en skjerm. Som norsklektor har lærer Knut god mulighet til å sette ulike relasjonelle problemstillinger på agendaen med hjelp av eksempelvis skjønnlitteratur, film eller eventyr som inngangsport for dialog. Det vil bidra til å aktualisere ulike relasjonelle utfordringer. Det gjør det mulig å ta et skritt til siden og «låne» andres erfaringer for å sette aktuelle relasjonelle problemstillinger på dagsordenen. Det gjør det mulig å utvikle emosjonell intelligens i en elevgruppe, selv om ikke alle elever i en klasse har felles erfaringer.

Da Ada dukket opp på skolen igjen, var hun omgitt av gode hjelpere. I den første timen ba lærer Knut henne om unnskyldning foran hele klassen. Han fortalte om barndommen sin og om hvor utslitt han var, og han sa det ikke var en unnskyldning for sin dårlige måte å håndtere konflikten på, men en forklaring. Han sa at Ada

kunne tenke på om hun kunne tilgi han, og at hun var modig som kom på skolen. Han sa at han hadde fått en lærepenge for livet.

Avslutning

I denne artikkelen har vi skrevet om hvordan en lærer var uheldig og involverte medelever i en konflikt med en enkeltelev, og de uheldige konsekvensene som dette fikk. I vår historie så endte det likevel godt for urolige Ada, lærer Knut og resten av klassen, takket være modige Selma og engasjerte medelever som tok et relasjonelt ansvar. Vi avslutter artikkelen med et tekstutdrag fra Ane Bruns låt «By your side», som vår hyllest til inkluderings- og mangfoldsperspektivet. La oss bli inspirert av dette verset og Selmas mot og lære å romme oss selv og hverandre slik vi er, som uperfekte ikke-A4-mennesker. □

When you're on the outside baby
and you can't get in
I will show you
you're so much better than you know
When you're lost and you're alone
and you can't get back again
I will find you
Darling and I will bring you home
And if you want to cry
I am here to dry your eyes
And in no time, you'll be fine

Fra albumet «By your side» av Ane Brun



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 , og har også skrevet to barnebøker.

REFERANSER

ASPAAS, K. (2012). *Raushetens tid*. Oslo: Aschehoug.
HONNETH, A. (1995). *The Struggle for Recognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
ISACHSEN, K. (2001). «Tenk før du dømmer». NRK-andakt. Hentet 19.07.20 fra: https://www.nrk.no/andakten/tenk-for-du-dommer_-1.893140?fbclid=IwAR3jYxkO40UMnearjYxLCJvLS7b9rp2ZMCicwRNEedADF9WCmDSOQRi1b3I
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. & 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>
HEIDE, B. & SYLTHE, M. (2020). Hvordan kan Barnekonvensjonen anvendes i arbeidet med sakkyndig vurdering? I: Statped. *Antologi om inkludering*.
NORDANGER, D.Ø. & BRAARUD, H.C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
RINGEREIDE, K. & THORKILDSEN, S.L. (2019). *Folkehelse og livsmestring – tanker, følelser og relasjoner*. Oslo: Pedlex.



Lydutjevning for optimal taleforståelse

Våre lydsystemer bærer stemmen din ut i hele klasserommet. Et godt lydmiljø gir bedre læring for hele klassen – spesielt for elever med konsentrasjonsvikt, ADHD, dysleksi og nedsatt hørsel.

Les mer om lydutjevning på våre websider: www.vestfoldaudio.no



VESTFOLD AUDIO

Tourettes syndrom og selvregulering

Denne artikkelen gir en beskrivelse av hva som kjennetegner Tourettes syndrom, hva personer med denne diagnosen og eventuelle tilleggsdiagnoser- og vansker strever med, og hvordan man best kan tilrettelegge slik at de får en best mulig hverdag.

AV LISBETH IGLUM RØNHØVDE

Gjennom TV-serier og tabloide mediekkanaler har Tourettes syndrom (TS) etter hvert blitt noe «alle» vet noe om: *Folk med Tourettes, det er de som banner hele tiden, ikke sant?* Nei, folk med Tourettes er ikke *de som banner hele tiden*. Banning og andre sosialt upassende fenomener (både i ord og handlinger) er en kompleks form for tics som rammer rundt ti prosent av dem med TS. Det er mer korrekt å si at folk med Tourettes, det er de som har tics, om ikke hele tiden, så i hvert fall ofte og vedvarende nok til at det har vært grunnlag for å fastsette diagnosen.

Ser vi litt stort på det, er det altså rimelig godt kjent at diagnosen Tourettes syndrom er knyttet til tics, og at tics kommer som både lyder (vokale tics) og bevegelser (motoriske tics). Det er tics som er grunnlaget for diagnosefastsettelse. Mindre kjent er det nok at personer med TS strever med ganske mye annet i tillegg til ticsene.

Faktisk er det slik at de største utfordringene med hensyn til fungering for personer med TS ofte knyttes til ledsagende vansker som ADHD, tvang, angst/engstelighet, sensorisk overfølsomhet og en rekke andre tilstander og symptomer.

I det følgende skal vi se på hjernens evne til å regulere seg selv gjennom samspillet i de eksekutive funksjonene, og hvordan disse fungerer svakere eller annerledes hos personer med TS sammenliknet med personer uten TS. Eller gjør de det? Det er faktisk ikke helt lett å bli klok på forskningslitteraturen på dette punktet. Men det er en viss enighet om at hos personer med TS alene (dvs. uten ledsagende vansker) er en eventuell svikt i de eksekutive funksjonene på et minimalt nivå. Ved TS+ (og særlig + ADHD) ser man imidlertid et kompliserende antall utfordringer som innebærer økt grad av funksjonshemming på flere områder.



En rekke studier viser at selvkontroll og viljestyring er kognitivt anstrengende.

The ability to exert executive control over aspects of cognition, emotion and behaviour in children and adolescents with Tourette's syndrome (TS) deviates from typically developing children (TDC) and represents a potential threat to their health and well-being. Knowledge about these processes and their development over time in young persons with TS is scarce and is essential for understanding and treating this group of vulnerable children. (Hovik, 2015)

... ADHD is a syndrome of impairment of executive functions: clusters of dynamic, interacting, cognitive functions of the brain that are critical for most aspects of self-management. (Brown, 2017)

Eksekutive funksjoner er et samlebegrep for en rekke overordnede hjernefunksjoner. Disse funksjonene er ikke fysiske størrelser som kan måles en og en, som for eksempel vekt og blodtrykk. De benevnes som enkeltstående kapasiteter, mens det egentlig handler mest om hvordan og hvor effektivt de respektive delfunksjonene kommuniserer og samhandler med hverandre (Brown, 2017).

Et hovedområde for denne overordnede «saksbehandling» er den fremre delen av hjernen, som man gjerne refererer til som «kontrolltårnet» eller «hjernens administrerende direktør». Arbeidet som utføres her, handler om vurdering, viljestyring og kontroll av tanker, følelser og atferd. Hjernen modnes nedenfra/bakfra og fremover, og den fremste delen av hjernen er faktisk ikke ferdig modnet før personen nærmer seg midten av 20-årene. Selvsagt har både barn og tenåringer en viss kontroll og evne til regulering, men på et umodent nivå som ofte trenger støtte utenfra. Dersom barnet/ungdommen har nevroutviklingsforstyrrelser (som TS og/eller ADHD), vil dette påvirke fungering, særlig i disse fremre hjerneområdene. Det vil medføre at evnen til regulering og andre «kontrolltårn-oppgaver» antakelig er redusert og/eller variabel sammenliknet med det man vanligvis kan forvente ut fra alder og evnenivå.

Når systemet fungerer som det skal, gjør de eksekutive funksjonene det mulig å tilpasse egen atferd til det omgivelsene forventer, og samtidig hemme/over-

styre impulser og reaksjonsmønstre som vurderes som ikke passende. Velfungerende eksekutive funksjoner gjør det mulig å ta inn og organisere sanseinntrykk, planlegge og sette seg mål, og evaluere og endre egen atferd, herunder regulere følelser og impulser samt konsentrere seg om en oppgave – ikke bare så lenge man syns det gøy, men til man blir ferdig.

Impulser kan blant annet forstås som alle tanker og reaksjoner som popper opp i øyeblikket, og som vi vanligvis ikke omdanner til handling (det skulle tatt seg ut!). Den velregulerte hjernen klarer å sortere slike impulser i ulike kategorier: *Er det lov? Er det lurt? Hva skjer hvis ...? Har jeg erfaring med dette fra før?* Man klarer da å hemme hjernens «go-signal» (inhibisjon), slik at man faktisk ikke handler på impuls. Dersom de eksekutive funksjonene ikke fungerer på forventet alders- og evnenivå eller blir midlertidig frakoplet ved at personen er i affekt, blir slik inhibisjon vanskeligere. Da fungerer hjernen «uten filter», impulsstyrt, med dårlig impulskontroll, for å nevne noen måter dette gjerne beskrives på. Typisk atferd som vi kan se hos barn og unge med dårlig impulskontroll, er blant annet at de:

- har problemer med å vente på tur, buser ut med svar
- trenger seg på sosialt eller verbalt
- bryter inn i andres lek eller samtale
- er lett avledbare, mister tråden, skifter lekaktivitet ofte eller bytter tema midt i en setning, kommer ikke i gang med det de skal
- slutter ikke med noe selv om de blir bedt om det
- lar seg lett overvelde og havner fort i kaos
- har lav terskel for å la seg frustrere
- har store humørsvingninger, kan ta helt av i glede og like raskt bli veldig sint
- får voldsomme reaksjoner ved relativt små utfordringer
- har såkalte fight/flight-responser i tilspissede situasjoner, det vil si at barnet reagerer på omgivelsene med angrep som beste forsvar eller forsøker å stikke fra situasjonen fremfor å forstå den



Som nevnt er det heller lite i forskningslitteraturen om eksekutiv fungering ved TS. Det kan være flere grunner til det. Blant annet kan det være vanskelig å avgrense en gruppe med TS for slik forskning. TS kommer i mange varianter avhengig av grad og intensitet på tics og hvilke ledsagende vansker som foreligger. Det er sannsynligvis stor forskjell i evne til selvregulering og annen fungering mellom personer med henholdsvis TS + ADHD, TS + tvang, TS + ADHD + lærevansker, TS + autistiske trekk, TS alene, TS og hypersensitiviteter og TS og kognitive evner over aldersnittet – for å nevne noe. Som Murphy & Eddy skriver i kapittel 20 i boken *Tourette Syndrome* (Martino & Leckman, 2013, s. 459–461):

Mye av forskningen vi har gått gjennom, antyder at TS kan være assosiert med en særlig kognitiv styrke, samt noen sårbarheter. Det er imidlertid mange forhold som kompliserer en slik konklusjon, deriblant det store spekteret av atferd som kommer til uttrykk ved TS, samt de svært ofte forekommende ledsagende tilstandene.

Mangeårig forsker på nevroutviklingsforstyrrelser Russell Barkley påpeker at nevropsykologisk testing har lite for seg ved utredning av ADHD, med mindre man ønsker å vurdere om personen eventuelt har kognitive vansker i tillegg (Barkley, 2019). Den samme argumentasjonen kan godt brukes generelt om utredning av eksekutiv fungering og vil følgelig også gjelde for TS. For å stille diagnoser eller avdekke hvordan evne til blant annet selvregulering påvirker faktisk funksjonsnivå på dagliglivets mange arenaer, anbefaler Barkley godt designede vurderingsskjemaer som for eksempel BRIEF (Behavioral Inventory of Executive Functioning). Det er mye som tyder på at det er større samsvar mellom skårene personen får på skjemaene, og personens faktiske opplevelser i eget liv (økologisk validitet) enn mellom et testdesign og virkeligheten.

Testing av eksekutive funksjoner hos personer med TS alene gir som regel ikke nevneverdige utslag. Faktisk gir heller ikke testing av eksekutiv fungering hos personer med ADHD konsistente utslag. Man har oppnådd

relevante skårer på slike tester for færre enn 50 prosent av de med ADHD (Barkley, 2019). Derimot, og kanskje litt pussig, får man i større grad utslag på svikt i ulike områder av eksekutiv fungering ved testing av personer som har både TS og ADHD (Murphy & Eddy, i Martino & Leckman, 2013).

Murphy & Eddy (ibid.) viser til studier hvor man har benyttet vurderingsskjemaet BRIEF. Her fremkommer det ingen nevneverdige forskjeller i hvordan eksekutiv fungering ble vurdert hos barn med TS alene og TS + tvang. Når det gjaldt TS alene eller TS + ADHD fremsto sistnevnte med de klart svakeste resultatene i foreldreskårene, mens lærerskårene viste tydelige vansker for hele TS-gruppen. Forskernes hypotese ut fra disse resultatene var at barn og unge med TS har større vansker med eksekutiv fungering i skolesammenheng enn hjemme. Vi er mange som kan skrive under på den hypotesen, basert på erfaringer med utallige barn og unge med TS eller TS+. Resultatene på studiene som Murphy & Eddy refererer til, er viktige av to grunner: 1) I samarbeidsmøter mellom hjem og skole kan det tidvis oppleves som om partene ikke snakker om det samme barnet. 2) Ved utredning av TS med eller uten ledsagende ADHD er det viktig at man bruker flere typer kartleggingsverktøy og har flere informanter enn bare foreldrene for å avklare barnets funksjonsnivå.

Murphy & Eddy refererer også til andre studier med testing av eksekutive funksjoner som arbeidsminne, planlegging og problemløsning, skift av fokus og kognitiv fleksibilitet, samt inhibisjon, det vil si regulering av og kontroll på hjernens reaksjoner på impulser. Evne til inhibisjon vil være nødvendig for å overstyre lystprinsipp

... de største utfordringene med hensyn til fungering for personer med TS knyttes ofte til ledsagende vansker ...

pet (vente med det morsomme til man er ferdig med det kjedelige) og regulere følelser (ikke «ta helt av» i en eller annen retning). På de fleste områdene skårer gruppen med TS alene uten nevneverdige vansker, mens gruppen TS + ADHD har betydelig større utfordringer. Det er imidlertid en svak tendens til at personer med TS strever med det visuospatiale eller romlige. Dette er ferdigheter som hjelper barnet ved gjenkalling av tall og bokstaver som igjen er viktig for effektiv lesing, skriving og regning. Organisering i tid og rom er viktig i mer avanserte regneoperasjoner, noe en del elever med TS strever med. Det er også viktige funksjoner for å orientere seg og finne frem på mer eller mindre ukjente steder.

Barkleys påstand referert til tidligere i artikkelen om at testing av eksekutive funksjoner gir feilaktige og for gode resultater fordi testsituasjonen ikke kan sammenliknes med virkeligheten, tydeliggjøres i testing som viser at barn og unge med TS presterer omtrent som kontrollgruppen på oppgaver som tester kognitiv fleksibilitet. Dette er funksjoner som kreves for å takle forandringer og effektivt tilpasse seg forskjellige situasjoner og tankesett. Min erfaring tilsier at tester hvor det skåres høyt på slike ferdigheter, ikke kan være designet slik at de fanger opp hvordan svært mange barn og unge med TS strever med dette i dagliglivet og særlig i skolehverdagen. Et viktig pedagogisk virkemiddel er jo nettopp å skape trygghet og trivsel for eleven med TS gjennom høy grad av forutsigbarhet og gode, gjennomarbeidede rutiner.

Evnen til inhibisjon er særlig interessant ved TS. På den ene siden er det lansert hypoteser om at enkelte mekanismer ved evnen til inhibisjon er svekket ved TS,

da man ikke klarer å stå imot trangen til å utføre tics. På den andre siden vet man at personer med TS er i stand til å undertrykke tics i perioder, noe som har ført til hypoteser om at evnen til å regulere og hemme impulser kanskje er en særlig styrke ved TS. Evnen til å undertrykke tics kommer ofte til uttrykk ved manglende observasjon av tics på kontoret til fastlegen eller BUP og i testsituasjoner. Tydelige vansker med inhibisjon er særlig fremtredende ved ledsagende ADHD eller tvang (Murphy & Eddy, i Martino & Leckman, 2013).

Impulse dysregulation is closely associated with risk-taking behavior and self-injurious behavior in children with TS, and there is convincing evidence showing risky behavior to be common in children/adolescents with ADHD as well. (Hovik, 2015)

Jeg har imidlertid selv erfaring med at enkelte barn med TS + ADHD skårer bedre på testing av inhibisjon enn en ADHD-problematikk skulle tilsi. Det er uklart hvorvidt dette skyldes at personen med TS er dyktig til å undertrykke tics og derved har «trent opp» evnen til inhibisjon, eller at han eller hun har en utpreget engstelighet (som mange med TS har!) og derfor i større grad legger bånd på seg i en, for barnet/ungdommen, ukjent situasjon. Mange barn og unge med TS opplever situasjoner og personer som «ukjente», til tross for at de kan ha hatt mange møter. For en del personer med TS er det ofte andre kriterier enn at man har møttes / vært på stedet, som avgjør om det er kjent og derved trygt – kanskje det må *føles riktig*, som så mye annet ved denne tilstanden. Uansett tydeliggjør slike uklarheter viktigheten av å bruke flere typer verktøy i kartlegging og utredning og å være lydhør for foreldrenes bekymring. Ved utredning må man huske på at kliniske utslag kan bekrefte en hypotese, mens normale utslag ikke avkrefter den. Dagliglivets fungering, gjerne observert og registrert av nærpersoner over tid, kombinert med tics-historikk, grundig anamnese og gode oppfølgingsspørsmål, er et godt vurderingsgrunnlag. TS i kombinasjon med ADHD har ved seg mange av de samme vanskene som ADHD har alene, i tillegg til de TS-spesifikke utfordringene.

En rekke studier viser at selvkontroll og viljestyring er kognitivt anstrengende. Antakelsen er at evnen til å utøve selvkontroll gradvis svekkes, slik at personen over tid gir opp raskere (Baumeister mfl. referert i Kahneman, 2012). Overført til skolen kan man tenke seg at elever som strever, bruker uforholdsmessig mye krefter i situasjoner som krever at man følger regler, sitter stille, er oppmerksom, ikke avbryter, tar logiske beslutninger, presterer på oppgaver, ikke reagerer på trigger og så videre. Det vi vanligvis kaller at «begeret er fullt», handler kanskje om at eleven for lenge har vært overlatt til sin egen reguleringsevne der hvor hun/han skulle blitt møtt med reguleringsstøtte fra omgivelsene.

Du må jo skjønne at når jeg er på slutten av dagen, og noen sier noe til meg, så er jeg allerede så sliten av alt det jeg ikke har reagert på tidligere den dagen, at det bare klikker. Da klarer jeg ikke noe annet! (Gutt 7. trinn med ADHD+)

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

REFERANSER
BARKLEY, R. (2019). Neuropsychological Testing is not useful in the Diagnosis of ADHD. Stop it (or Prove it!). *ADHD Report*, 27(2).
BROWN, T.E. (2017). *Outside the Box. Rethinking ADD/ADHD in Children and Adults. A Practical Guide.* American Psychiatric Association Publishing.
HOVIK, K.T. (2015). *Executive control of cognition, emotion and behavior in children with Tourette's syndrome A two-year follow-up study.* Doktorgradsavhandling ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
KAHNEMAN, D. (2012). *Tenke fort og langsomt.* Pax Forlag.
MARTINO, D. & LECKMAN, J.F. (2013). *Tourette Syndrome.* Oxford University Press.

FOR SK NINGSD DEL

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

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

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

Læreres perspektiver på en god sakkyndig vurdering og dens relevans for spesialundervisning

Sammendrag

Formålet med denne studien var å undersøke læreres perspektiver på hva som utgjør en god og relevant sakkyndig vurdering. Seks lærere ble intervjuet om elementer som karakteriserer en god sakkyndig vurdering, og dens betydning for deres arbeid. Funnene indikerer viktigheten av at den sakkyndige vurderingen inneholder beskrivelser av eleven som blir gjenkjent av læreren. PP-rådgiverens rolle og samarbeid med lærerne ble fremhevet. I tillegg var en god sakkyndig vurdering preget av et lettfattelig språk og relevante, konkrete mål og tiltak. Det ble også understreket at en god sakkyndig vurdering hadde stor relevans for lærernes planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Summary

Teachers' perspectives on a good expert assessment and its relevance to special education

The aim of this study was to investigate teachers' views on the Educational Psychology Services (EPS) expert assessment. The expert assessments intend to provide teachers the tools to plan and implement teaching for pupils that attend special needs education. In this study, six teachers were interviewed about what elements make an assessment good and in what way it is of use when they plan the education for pupils with special needs. The findings indicate the importance of the expert assessment reflecting pupils and their situation in a way that is recognized by the teacher. The role of the EPS advisor and collaboration between the advisor and the teacher was highlighted. In addition, a good expert assessment is characterized by an easy-to-understand language and relevant and concrete goals and methods. It was also emphasized that a good expert assessment had high relevance according to the teachers' implementation of the recommendations.

Nøkkelord

SAKKYNDIG VURDERING
LÆRERE
PP-RÅDGIVER
SAMARBEID
SPESIALUNDERVISNING

ELIN MARIE FRIVOLD KOSTØL, ph.d.-stipendiat ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder.

MARYANN JORTVEIT, førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder.

Elever som ikke har, eller kan få, utbytte av den ordinære opplæringen i skolen, har rett på spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Denne retten bygger på prinsippet om en likeverdig opplæring der alle elever skal ha relevant læringsutbytte og mulighet til å nå fastsatte mål. Før enkeltvedtak om tildeling av spesialundervisning blir fattet, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av elevens behov. Denne rådgivende vurderingen skal foretas av den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) i kommunen (eller fylkeskommunen når eleven går på videregående skole)¹ og gi lærerne et redskap til å planlegge og gjennomføre opplæring. Kvaliteten på de sakkyndige vurderingene og PPTs prioritering av tid har vært gjenstand for drøfting. Blant annet blir det påpekt at PPT-ansattes tid i for stor grad brukes til utarbeidelse av sakkyndige vurderinger (Fylling & Handegård, 2009; Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013; Nordahl, 2018). Til tross for denne kritikken kommer det tydelig frem i undersøkelsen *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017* (Waagene, Larsen, Vaagland & Federici, 2017) at skoleledere har stor nytte av de sakkyndige vurderingene når de skal fatte enkeltvedtak. Hele 80 prosent av lederne ga uttrykk for dette, mens kun 3 prosent svarte at den i liten grad var nyttig. 97 prosent opplevde at de sakkyndige vurderingene i varierende grad var til nytte for det videre arbeidet med individuell opplæringsplan (IOP).

Selv om det er lærere som i all hovedsak utformer IOP og gjennomfører den daglige undervisningen, er det få studier der lærere uttaler seg om den sakkyndige vurderingen og relevansen den har for deres arbeid og undervisning. Fjellstads (2012) og Nilssons (2012) studier beskriver samhandlingen mellom PPT og lærere, mens

lærerens egne erfaringer med og vurderinger av den sakkyndige vurderingen er lite belyst. Her etterlyses mer forskning (Moen, Rismark, Samuelsen & Sølvberg, 2018).

Denne artikkelen tar derfor for seg læreres perspektiv på sakkyndige vurderinger. Formålet med studien var å analysere hva lærere oppfatter som en god og relevant sakkyndig vurdering. Mer spesifikt tok vi utgangspunkt i læreres bedømmelser av gode sakkyndige vurderinger og utforsket karakteristikker samt nytteverdien av en god sakkyndig vurdering.

Med lærerens perspektiv som utgangspunkt drøfter denne artikkelen følgende spørsmål:

1. Hva gjør en sakkyndig vurdering god?
2. På hvilken måte er den sakkyndige vurderingen til hjelp når lærere skal planlegge og gjennomføre undervisningen for den aktuelle eleven?

Studien baserer seg på intervjuer med lærere som i utgangspunktet var fornøyde med den sakkyndige vurderingen. Vi undersøkte hvilke faktorer som bidro til en god sakkyndig vurdering og dens betydning for læreres arbeid og undervisning. Et vesentlig element her var samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere.

Den sakkyndige vurderingen og samarbeidets rolle

I opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) er et eget ledd, §5-3, viet den sakkyndige vurderingen. Her blir det presisert hva innholdet skal være. Det stilles ikke noen krav til formen på den sakkyndige vurderingen, men den inneholder som regel to hoveddeler: utredningsdel og tilrådingsdel. I utredningsdelen skal det gis en bedømmelse av elevens forutsetninger og utfordringer samt elevens utbytte av den ordinære opplæringen. Herlofsen (2014) understreker at for å sikre et helhetlig bilde av elevens kompetanse i utredningsdelen bør det tas utgangspunkt i skolens og lærerens informasjon om elevens opplæringssituasjon. Videre er det ikke bare eleven som skal vurderes, men også skolens muligheter for å tilrettelegge undervisningen. I tilrådingsdelen skal det angis realistiske mål og hva som er et forsvarlig opplæringstilbud for den aktuelle eleven.

Det er behov for kvalitet i alle ledd i spesialundervisningens tiltakskjede (Herlofsen, 2014). Utdanningsdirektoratet har gitt ut *Veilederen Spesialundervisning* (Udir, 2017) som omhandler den sakkyndige vurderingen samt fasene i saksgangen for spesialpedagogisk hjelp. Ifølge veilederen skal den sakkyndige vurderingen være en bekreftelse på at saken om spesialundervisning er behandlet på en forsvarlig måte og i henhold til lovverket. Vurderingen er kun rådgivende og ikke bindende når det gjelder å fatte enkeltvedtak og å skrive en IOP (Udir, 2017). Likevel er det en nær sammenheng mellom enkeltvedtak og den sakkyndige vurderingen, og det er derfor forventet at den sakkyndige vurderingen svarer til de kravene som settes til den. Blant annet er vurdering av elevens læringspotensial og at det settes realistiske mål, vesentlig. Elever som får tildelt spesialundervisning, tilbringer oftest mest tid inne i klassen, og det er derfor ønskelig at PPT angir behovet for tilpasninger til det ordinære opplæringstilbudet (Nilsen & Herlofsen, 2019).

Utdanningsdirektoratet tok i 2013 initiativ til å kartlegge PP-tjenestens kompetanse (Hustad, Strøm & Strømsvik, 2013). Forskningsprosjektets rapport konkluderte med at PP-tjenestens faglige kompetanse var svært høy, men at de burde være tettere på skoler og barnehager. Med «tettere på» menes at ansatte i skole og PP-tjenesten i større grad skulle samhandle og være i dialog om elever som skal ha en sakkyndig vurdering. Vigmostad & Myhr (2012) hevder at de sakkyndige vurderingene har vært for individrettede. Et tettere samarbeid mellom PP-rådgivere og lærerne som har god kjennskap til systemene rundt eleven, kan føre til at de sakkyndige vurderingene tilrår tiltak som tar hensyn til både individuelle og relasjonelle perspektiver. Det blir også i *Kvalitetskriterium i PP-tenesta* (Udir, 2016) understreket at PP-rådgiveren bør samarbeide med skolen ved å ta lærernes vurdering av elevens opplæringsbehov og læringsutbytte med i betraktning.

I forskningsprosjektet *Med rom for alle* ble det også lagt vekt på tettere samarbeid mellom skole og PPT (Knudsmoen, 2017). PPT-ansatte deltok blant annet med veiledning til lærere ved utvalgte skoler. Lærerne i pro-

sjektet anså samarbeidet som en verdifull støtte. Samarbeidet var preget av en god dialog, det ga partene et felles språk, og det ble etablert et lærings- og tolkningsfelleskap mellom skolen og PPT der mål ble utviklet. I samhandlingsprosjektet *Faglig løft for PPT* (Nilsson, 2012) delte lærere og PPT-ansatte sine kunnskaper og erfaringer med hverandre, og fikk slik ny innsikt og bevissthet om praksis. Resultatene peker på at dette ga bedre avklaring om hvilke oppgaver som skulle ivaretas av hvem, noe som igjen bidro til at samhandlingen mellom dem ble bedre. Samtidig opplevde lærerne en faglig utvikling gjennom samarbeidet.

I tillegg til at PPT skal ha rutiner for samhandling med barnehagene og skolene om sakkyndig arbeid og oppfølging av de sakkyndige vurderingene (Udir, 2016), er det viktig å oppnå et godt samarbeid med foreldre og eleven selv (Opplæringslova, 1998). Utarbeidelsen av den sakkyndige vurderingen forutsetter derfor et samarbeid med flere aktører. Tveitnes (2018) tar til orde for *en flerstemt sakkyndighetspraksis* (s. 253) der en sterkere involvering av de såkalte *underkjente kunnskapsperspektivene* i sakkyndighetsarbeidet blir trukket frem. De underkjente kunnskapsbidragene kommer fra lærerne, fra foreldre og fra elevene selv. Om flere stemmer gjenspeiles i den sakkyndige vurderingen, vil flere perspektiver gjøres gjeldende, og den sakkyndige vurderingen dreies i en mer inkluderende retning. Videre hevder Tveitnes (2018) at det i tillegg vil fremme samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere. Dette støttes også av Hustad & Fylling (2012), som fastslår at praksisforankrede prosjekter i større grad lykkes fordi opplevde behov tas hensyn til. Ved å kombinere perspektiver fra de ulike aktørene vil mulighetene for endring være størst. Ikke minst bør læreres pedagogiske erfaringskompetanse være relevant når den sakkyndige vurderingen skal utarbeides (Tveitnes, 2018).

Hustad og kollegaer (2013) legger vekt på at kvaliteten på den sakkyndige vurderingen er helt avhengig av et nært samarbeid mellom skolen og PPT. Knudsmoen (2017) understreker at vel så viktig som selve resultatet av dette samarbeidet er hvilke muligheter som finnes i

et videre samarbeid mellom instansene. Dette er i samsvar med ideen om at prosessen er like viktig for brukerne som selve produktet (Grönroos, 1993). Ut ifra en slik tankegang vil prosessen frem til den sakkyndige vurderingen bli essensiell. Lang responstid og utskifting av personalet i PPT gjør dermed prosessen og samarbeidet sårbare (Anthun, 2000). I tillegg vil prosessen og samarbeidet måtte preges av et dynamisk forløp da den sakkyndige vurderingen ikke nødvendigvis består av en ferdig løsning på de aktuelle utfordringene. Heggen (2008) påpeker at den profesjonelle ikke bare skal forholde seg til en sak, i dette tilfelle det dokumentet den sakkyndige vurderingen er. PP-rådgivere står også i et relasjonsforhold til læreren som har delt av sine erfaringer. Læreren er en ressurs og bidrar med sin kompetanse. Hvorvidt læreren finner gjenklang i den sakkyndige vurderingen, vil da være av betydning for videre samarbeid mellom de to partene.

Den gode relasjonen mellom PP-rådgivere og skolen blir også poengtert av Moen og kollegaer (2018), der det pekes på den felles identiteten disse to faggruppene ofte deler. Mange av PP-rådgiverne er selv utdannet lærere eller spesialpedagoger og har en identitet som lærer. Det faktum at en felles identitet som lærer er gjenkjennbar i begge faggruppene, kan være med på å forsterke og bygge gode relasjoner (Moen mfl., 2018).

Tillit er avgjørende i relasjonsbyggingen mellom profesjoner (Måseide, 2008) og er viktig for å kunne stole på hverandres fagkompetanse (Grimen, 2008). I forholdet mellom PP-rådgiver og lærer har de begge behov for hverandres kunnskap og innsikt. Å ha tillit til hverandre vil gjøre overføring av informasjon lettere. Samtidig kan læreren bli sårbar og prisgitt PP-rådgiverens kompetanse og vurderinger. Dette skaper en asymmetri mellom de to partene. Tillit mellom de profesjonelle vil imidlertid kunne redusere denne asymmetrien og lette samarbeid mellom dem (Grimen, 2008). Det å ha innsikt i hverandres kunnskap og kompetanse vil ifølge Fasting (2015) gjøre det lettere å forstå og ha tillit til hverandre.

I tillegg, ved at PP-rådgivere lytter til foreldre og lærere og ivaretar elevens interesser, skapes det for-

ventninger om at denne tilliten forvaltes på best mulig måte.

Lærerne bør kunne se en sammenheng mellom deres arbeid i klasserommet, deres opplevelse av elevens styrker og utfordringer og den sakkyndige vurderingen skrevet av PP-rådgiveren. For å kunne oppleve sammenheng, det Antonovsky (1979) kaller *sence of coherence*, er tillit vesentlig. Likeså er tillit en grunnleggende verdi i velferdsstaten (Nyseter, 2015), og det er derfor avgjørende at PPT som samfunnsaktør har tillit også i befolkningen. Et godt renommé bygges blant annet ved at det leveres gode tjenester, og at samarbeidspartnere, slik som lærere, gir PP-tjenesten god omtale. PP-tjenestens legitimitet er basert på forholdet som er etablert med skole og barnehage (Fasting, 2015).

Nye signaler

I november 2019 kom Melding til Stortinget 6 (2019–2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Den bygger blant annet på forslagene som kom frem i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018) fra *Ekspertgruppen for barn og unge med behov særskilt tilrettelegging*. Overordnede signaler i Melding til Stortinget 6 (2019–2020) er at retten til spesialundervisning skal opprettholdes. Det åpnes imidlertid for muligheten til å gjøre visse unntak når det gjelder utarbeidelse av en sakkyndig vurdering. Bjørnsrud & Nilsen (2018) er kritiske til forslag om å fjerne retten til en sakkyndig vurdering. De hevder at evalueringen som utredningsdelen i den sakkyndige vurderingen skal gi, er nødvendig for å få en god «treffsikkerhet» i tiltakene som foreslås. Kompetansen som PP-ansatte har, og den grundige informasjonen og vurderingene som den sakkyndige vurderingen skal bygge på, sikrer elevene med særskilte behov en tilrådning som bygger på bredt vurderingsgrunnlag. Dette understøttes langt på vei i Melding til Stortinget 6 (2019–2020).

Ekspertgruppen foreslo at leddet om utarbeidelse av sakkyndige vurderinger burde falle bort, og at utredningsarbeid og vurdering av elevers opplæringsbehov delvis skulle gjøres av lærer på den enkelte skole. Stu-

dier og rapporter (Fylling & Handegård, 2009; Hustad mfl., 2013) peker, i likhet med ekspertgruppens vurderinger, på at utarbeidelsen av den sakkyndige vurderingen opptar for mye av PPT-ansattes arbeidstid. Disse studiene og rapportene har konkludert med at vurderingene delvis har manglende innhold, er lite konkrete og presenterer generelle forslag til tiltak. I ekspertgruppens rapport hevdes det at slike forhold kan innvirke på elevenes opplæringstilbud. I Melding til Stortinget 6 (2019–2020) er imidlertid prinsippet om at PP-tjenesten som en uavhengig instans fortsatt skal anslå behovet for spesialpedagogisk hjelp og undervisning, opprettholdt. Dette er i tråd med Herlofsen (2014), som understreker viktigheten av at PPT som uavhengig instans bør utrede, kartlegge og tilråde tiltak og tilrettelegging for elever med spesielle behov.

I Melding til Stortinget 6 (2019–2020) foreslås det at ansatte i PPT skal arbeide mer direkte og tettere på barn og elever, i barnehagen og i skolen. Her blir samarbeidet mellom lærere og PPT-ansatte viktig. Det argumenteres for at denne nærheten til lærerne og elevene vil gi grunnlag for å utarbeide gode sakkyndige vurderinger, og dermed føre til bedre tilrettelegging. Dette er i tråd med ekspertgruppens (Nordahl mfl., 2018) syn. De har som nevnt kritisert at man i de sakkyndige vurderingene og utarbeidelsen av dem ofte har vært for ensidig opptatt av individuelle faktorer og enkeltelevers opplæring. I flere av høringsuttalelsene i forkant av utarbeidelsen av meldingen til Stortinget (nr. 6 (2019–2020)) var det enighet om at man bør være mer opptatt av helheten. Bjørnsrud & Nilsen (2018) bifaller en helhetlig vurdering av elevenes opplæringspotensial, men hevder at innholdet i de sakkyndige vurderingene ikke bare er individrettet. Ofte inneholder de en analyse av systemene eleven er en del av, og hva i miljøet som bidrar til eller hindrer et godt læringsutbytte. De (ibid.) understreker imidlertid samtidig at dersom ikke individuelle faktorer, muligheter og forutsetninger legges vekt på, kan evner, vansker og barrierer bli oversett.

I Melding til Stortinget 6 (2019–2020) legges det opp til at PP-tjenestens uttalelser skal være vurderin-

ger for enkeltelever, for slik å kunne styrke skolens evne til tilpasning av det ordinære tilbudet til et mangfold av elever. Dette gir igjen grunnlag for tilrettelegging og igangsetting av tiltak og evaluering av dem. Undervisningen av elever med særskilte behov må derfor bygge på en kombinasjon av identifisering av de særskilte behovene og muligheter i miljøet, noe også Herlofsen (2014) påpeker. Ved at tiltak tilrådes både på bakgrunn av elevens forutsetninger og potensialet i læringsmiljøet, oppnås det, ifølge Melding til Stortinget 6 (2019–2020), en bredde- og dybdeinnsikt i opplæringsmulighetene for eleven.

Gjennom en lovpålagt rettighet, som en sakkyndig vurdering er, blir elevers vilkår sikret. Det gir også foreldre og elever en mulighet til å klage på tildeling av ressurser og opplæringstilbudet som blir gitt (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Regjeringen foreslår en presisering i opplæringsloven der «den sakkyndige vurderingen skal ta stilling til hvilken kompetanse de som skal gjennomføre spesialundervisningen skal ha» (Meld. St. 6, 2019–2020, s. 15). Det kan sikre at elever får spesialundervisning av, eller under veiledning av, en spesialpedagog. En sakkyndig vurdering er ifølge meldingen avgjørende for å møte elevers behov, og den bør derfor bli mer presis i tilrådning om opplæringen og tilretteleggingen. På den måten vil det bli et mer likeverdig opplæringstilbud (Bjørnsrud & Nilsen, 2018).

Sundar & Fasting (2018) trekker frem pedagogisk systemarbeid, som blant annet innebærer strategisk samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere, som fruktbart for å kunne møte muligheter og utfordringer i opplæringen av elever med ulike behov. Ideelt sett skal det pedagogiske arbeidet forankres «innenfra og nedenfra» (ibid., s. 204) på skolen. Målet er at PP-rådgivere i større grad skal samarbeide med skolen om videreutvikling av undervisningen, slik at den kommer hele klassen til gode. Erfaringsutveksling gjennom dialog og refleksjon danner grunnlaget for utarbeidelse av en sakkyndig vurdering (Sundar & Fasting, 2018).

Metode

Studien har et kvalitativt design hvor datamaterialet ble innhentet ved seks semistrukturerte intervjuer. Utvalget besto av seks lærere, fem kvinner og en mann, fra ulike grunnskoler i Agder. Et utvalgskriterium var at lærerne hadde ansvar for undervisningen av minst én elev med rett på spesialundervisning. I tillegg måtte informantene ha en oppfatning av at den aktuelle sakkyndige vurderingen var god. Informantene kunne således basert på deres egen erfaring påpeke hva som etter deres mening gjorde den sakkyndige vurderingen god og nyttig.

Det ble følgelig foretatt et strategisk utvalg (Patton, 2002). Rekrutteringen av aktuelle informanter skjedde ved at spesialpedagogene på ulike skoler, samt faglige bekjentskaper som jobbet på skoler, ble kontaktet og brukt som døråpnere (Repstad, 2007). Disse personene hadde oversikt over hvilke lærere som oppfylte utvalgskriteriene. I tillegg ble informantene rekruttert gjennom såkalt *snowball sampling* (Creswell, 2014). Ni av ti mulige informanter i første rekrutteringsrunde valgte å ikke delta grunnet mangel på tid og/eller av personlige, praktiske hensyn. Frafall av mulige informanter i rekrutteringsprosessen er derimot en kjent utfordring innen forskning (Miles & Huberman, 1994; Tveit, 2009). Informantene vi endte opp med, hadde varierende arbeidserfaring med sakkyndige vurderinger og spesialundervisning, fra 3 til 19 år (8,5 år i gjennomsnitt).

For å sikre kjente, trygge omgivelser for informantene i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009) ble hvert intervju gjennomført på de respektive skolene hvor informantene jobbet, eller hjemme hos dem. Før selve intervjuene startet, ble det gitt en introduksjon for å forklare formålet med studien samt opplysning om at studien var meldt inn og godkjent av NSD. De etiske retningslinjene om anonymitet, konfidensialitet, samtykke, frivillig deltakelse og mulighet til å trekke seg ble også presentert.

Intervjuene tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide som i all hovedsak var lik for samtlige intervjuer. Den besto av fire temaer: a) den sakkyndige

vurderingen (det skriftlige dokumentet), b) eierskap til den sakkyndige vurderingen, c) IOP og lærernes praksis – undervisning og tiltak og d) PP-rådgiverne. I sam-svar med det semistrukturerte intervjuets karakter ble i tillegg informantenes initiativ til å belyse andre ele-menter etterfulgt og utforsket med oppfølgingsspørsmål. Etter godkjenning fra samtlige informanter ble det foretatt lydopptak av intervjuene (NSD, 2019). Intervju-ene ble deretter transkribert ordrett for å styrke studiens reliabilitet og validitet. I tillegg foretok forskerne hver for seg en uavhengig koding av datamaterialet for å sikre påliteligheten og gyldigheten av studien. På bakgrunn av disse kodene ble datamaterialet i fellesskap videre ana-lysert i tematiske kategorier. Disse kategoriene frem-sto som relevante for å utdype forskningsspørsmålene (Bryman, 2004) og var følgende: a) kjennetegn på en god sakkyndig vurdering, b) PP-rådgiverne og c) nytteverdi og bruksverdi.

Resultater

Hensikten med denne studien var å utforske læreres mening om hva som gjør en sakkyndig vurdering god, og på hvilken måte den er til hjelp når lærere skal plan-legge og gjennomføre undervisningen for den aktu-elle eleven. I tillegg til elementer i selve dokumentet som karakteriserer en god sakkyndig vurdering og dens betydning for undervisningen, blir indirekte forhold som PP-rådgiverens rolle og samarbeid med lærerne belyst. Basert på analyse av datamaterialet vil resultatene bli fremlagt under følgende temaer: a) den samstemte sakkyndige vurderingen, b) den sakkyndige vurderin-gens innhold og c) den sakkyndige vurderingens rele-vans for undervisning.

Den samstemte sakkyndige vurderingen

Alle informantene understreket at en god sakkyndig vurdering inneholdt en fyldig og helhetlig beskrivelse av elevens utfordringer samt elevens situasjon og omstendigheter. Lærer 4 sa: «Den skal inneholde en god beskrivelse av eleven, både styrker og svakheter». Videre påpekte samtlige at en god sakkyndig vurdering måtte

beskrive eleven og hans/hennes utfordringer på en måte som gjorde at lærerne kjente igjen den aktuelle eleven i beskrivelsene. Ifølge informantene samsvarte ofte en god sakkyndig vurdering med deres egen oppfatning av eleven og elevens situasjon.

Men det er jo sikkert det som gjør at vi syntes de [sakkyndige vurderingene] er gode. Når på en måte noen har sett det vi ser, ikke sant? Så de gode sakkyn-dige vurderingene er jo gjerne de som stemmer overens med det som vi tenker selv, ja. (lærer 3)

Samtlige informanter trakk også frem at når den sakkyn-dige vurderingen stemmer overens med deres oppfat-ning, ble de selv også tatt på alvor.

Det som gjorde at den [sakkyndige vurderingen] virket god ... når hun [pp-rådgiveren] kom på skolen og vi hadde samtale, og etter at jeg hadde sendt inn den pedagogiske rapporten, så følte jeg at det ble tatt ordentlig på alvor. (lærer 2)

For at beskrivelsene skulle være gjenkjennbare, ble det understreket av informantene nødvendigheten av god dialog og tett oppfølging gjennom hele prosessen frem til det skrevne dokumentet. Tre av lærerne fremhevet særlig at de ønsket PP-rådgivere som «virkelig involverer seg, er ordentlig oppdaterte og en merker at de er genu-int interesserte i å bli kjent med saken vi har, i å sette seg inn i det, i å gi oss god veiledning, sette av tid til å være til stede». I dette lå en forventning om at PP-rådgiverne ikke var forutinntatte i møte med eleven, men ved enga-sjement og tilstedeværelse i aktuelle samarbeidsmøter kunne bistå læreren med «å se med nye øyne» (lærer 2).

Det er jo at vi føler at vi er på bølgelengde da, at vi ser elevene på samme måte, at vi merker at vi ønsker det beste for elevene begge to, at de virkelig prøver å hjelpe oss da, hjelpe oss å finne gode løsninger. (lærer 4)

Samtlige trakk videre frem viktigheten av PP-rådgivernes faglige kompetanse og oppdatering, både med hensyn til observasjoner, eventuelle kartlegginger samt forslag på tiltak.

Da er det fint at det kommer noen inn og har kjennskap og ser ting ganske fort da, hva eleven mestrer, hva han ikke mestrer og ... ja, alt ifra trygghet egentlig til ... ja, hvilke metoder som funker ... Hun som har utredet, har jo mye mer kompetanse enn det jeg har om det moto-riske og utfordringer der. Så der hadde jeg jo ikke egent-lig noe peiling, så der var det godt å få ... få hjelp og støtte. (lærer 2)

Dette blir bekreftet av lærer 6, som sier: «Så synes jeg jo det er trygt at det er noen andre som står bak vurde-ringen, enn at jeg skal ... finne opp alt selv». En annen lærer vektla verdien av en PP-rådgivers erfaring, da faglig dyktighet, ifølge informanten, ofte var nært knyt-tet til vedkommende sin erfaring. Videre ble det nevnt at PP-rådgiverne var de såkalte ekspertene, og at den faglige kompetansen samt PP-rådgivernes engasjement bidro til en respekt for den sakkyndige vurderingen.

De er veldig til stede, og de er faglig dyktige, altså du bare kjenner at de kan det. Det er ikke noen som kommer inn og skal «late som om», men det er ordent-lig kvalitet. Og det gjør jo at når de da, når den perso-nen som du sitter i møtet med, som du får veiledning av eller som er inne og observerer i klassen, som du er på samarbeidsmøte med, har skrevet dette dokumentet [den sakkyndige vurderingen], så har du ganske respekt for det som står skrevet der også. (lærer 1)

Det ble av lærer 2 understreket viktigheten av en PP-rådgivers ærlighet i de forholdene hvor personen selv ikke innehar nødvendig kompetanse, men derimot vet hvor man kan henvende seg for å søke støtte og hjelp.

Og så synes jeg også det er fint at når de ikke har kom-petansen på akkurat dette, så vet de hvor de kan få hjelp. Det er ikke alltid lærerne vet hvor de skal hen-vende seg. Og PP-rådgiveren har ordentlig god kontroll på ulike instanser man kan hente inn da.

Denne ærligheten ga tillit hos informanten, både med hensyn til samarbeidet, økt troverdighet til PP-rådgiveren samt til det skrevne dokumentet.

Oppsummert trekker informantene frem samsvaret mellom deres oppfatning av eleven og beskrivelser i det skrevne dokumentet som betydningsfullt i deres rede-gjørelse for hva som gjør en sakkyndig vurdering god. Denne gjenkjennbarheten var videre et resultat av en god dialog og tett oppfølging fra PP-rådgiveren i tillegg til PP-rådgiverens faglige kompetanse.

Den sakkyndige vurderingens innhold

Den gode sakkyndige vurderingen burde ifølge infor-mantene inneholde fyldige beskrivelser av eventu-elle kartlegginger og utredninger som er blitt foretatt. Samtidig trakk samtlige informanter frem viktighe-ten av at den gode sakkyndige vurderingen var skrevet i et lettfattelig språk. Det ble påpekt at lærere så vel som ufaglærte, for eksempel foreldre eller eleven selv, skulle kunne forstå innholdet i den sakkyndige vurderingen.

Da er det jo veldig fint at de bruker et språk som man forstår da, at det ikke blir for fagtungt. For eleven skal jo også kjenne til disse tingene, og foreldrene må jo forstå det, og jo lettere det er å forstå det, tenker jeg, jo bedre er det, (lærer 2)

En av lærerne presiserte at språket heller ikke måtte være for enkelt, men en kombinasjon av fagspråk og mer enkelt språk: «Det kan gjerne være en kombinasjon av det. Jeg synes jo et fagspråk gjør den ... da virker den jo mer proff, hvis man kan si det sånn, men den kan også være mer enkel i språket» (lærer 5). At vurderingen skulle oppleves som relevant i den forstand at «det ikke bare er ord – det er så mye ord i mange skriv – at det ikke bare er pene setninger» (lærer 5), ble også trukket frem.

Videre ble det understreket at den sakkyndige vur-deringen skulle gi klart uttrykk for hvilke kompetanse-mål lærerne skulle jobbe etter.

... for meg så er det jo viktig at den sier noe om hvilke ... altså hvilke mål skal vi jobbe etter. Skal vi jobbe med kompetansemålene for 2. årstrinn, 4. årstrinn – hvor skal vi legge lista? ... Ofte syntes jeg kanskje det er det aller viktigste, for hvordan man jobber for å nå de målene. (lærer 3)

I forlengelsen av dette fremhevet informantene viktigheten av konkrete tiltak for å kunne oppnå ønsket mål. Det ble presisert at de konkrete tiltakene måtte være oppdaterte, gjerne rettet mot elevens interesser og utviklingspotensial, og ikke minst være gjennomførbare: «Jo mer konkret, jo lettere er det å se utvikling, jo lettere er det å vurdere, endre ... ja, så derfor syntes jeg det er ganske godt at det er konkret» (lærer 2). Konkrete anbefalinger med hensyn til organiseringen ble trukket frem:

Det som er veldig greit, syntes jeg, og som er veldig bra når du får en sakkyndig vurdering der det står ... det er veldig banalt dette, men at det står svart på hvitt at i de fagene skal hjelpen gis i klasserommet, hjelpen skal gis i liten gruppe, hjelpen skal gis en til en. (lærer 3)

Videre påpekte alle informantene at gode tiltak «ikke bare funket for den eleven, de har funket for resten av klassen også» (lærer 2). Flere informanter påpekte også ønske om at tiltak først og fremst skulle springe ut av inkluderingsstanken hvor det skulle anbefales å gi hjelpen innenfor fellesskapet.

Oppsummert påpekte informantene at en god sakkyndig vurdering inneholder et lettforståelig, men faglig forankret språk samt konkrete mål og tiltak tilpasset den aktuelle eleven.

Den sakkyndige vurderingens relevans for undervisningen

Samtlige informanter var enig i at en god sakkyndig vurdering hadde stor nytteverdi, både for utformingen av IOP og for selve undervisningen. Flere informanter trakk frem den gode sakkyndige vurderingen som et arbeidsredskap de kunne benytte seg av.

Jeg tenker den skal være et godt redskap for meg, både ved utarbeiding av IOP, men først og fremst i det arbeidet jeg skal gjøre med eleven. (lærer 1)

Så jeg har absolutt brukt den sakkyndige vurderingen som støtte i undervisning og for å forstå bedre hva eleven trenger. (lærer 5)

Det ble derimot påpekt av lærer 1 at den sakkyndige vurderingen kun ble ansett som nyttig dersom «jeg kjenner at dette er godt gjennomarbeidet, og det er grundig arbeid fra PP-tjenesten sin side. Så da ser jeg på det som et godt dokument som det er viktig å ta fram». I tillegg ble samarbeid trukket frem som en nødvendighet: «Jeg syntes i hvert fall vi har veldig godt samarbeid. Derfor tror jeg at disse [de sakkyndige vurderingene] blir gode, at de blir gode verktøy.»

Det varierte i stor grad blant informantene hvor ofte de vendte tilbake til den sakkyndige vurderingen. To lærere tok den sakkyndige vurderingen i bruk i utformingen av IOP, men når IOP-en først var laget, ble det i all hovedsak dette dokumentet læreren benyttet seg av med hensyn til undervisning. Andre lærere hevdet derimot at den gode sakkyndige vurderingen jevnlig ble tatt i bruk, «fordi den er såpass god og kommer med så mye bra». Én informant understreket at dette særlig gjaldt dersom språket i den sakkyndige vurderingen var lettforståelig.

Og jeg merker at når rapporten er enkel å lese, så er det enklere for meg som lærer å ta den opp litt mer jevnlig og se at en på en måte gjør det som er rett for eleven. (lærer 2)

Fem av informantene hevdet videre viktigheten av å få et eierskap til den gode sakkyndige vurderingen.

Jeg føler at vi på en måte ... på en måte tenker jeg at vi har utarbeidet dette litt sammen, selv om det er de som skriver det, men at vi ... det er liksom som en har et sånt eierforhold til det. Det er ikke bare et papir som vi har fått ifra noen som sitter på et kontor i byen og «gjør sånn», sant, det er liksom et samarbeidsdokument. (lærer 1)

Det ble i denne sammenhengen trukket frem at grunnlaget for dette «eierforholdet» var basert på jevnlig og god dialog samt et godt samarbeid mellom lærerne og PP-rådgiveren. Omstendigheter som kunne motvirke et godt samarbeid ble fremsatt av en annen informant. Hun påpekte at utskiftninger av PP-rådgivere i pågående saker

ikke var ønskelig da nettopp samarbeid og relasjon ble påvirket av et slikt skifte.

Oppsummert fremhevet informantene at den gode sakkyndige vurderingen var nyttig når de skulle lage IOP, og til selve undervisningen. Den ble ansett som et arbeidsredskap som jevnlig ble tatt i bruk nettopp fordi dokumentet ble oppfattet som godt og relevant.

Drøfting

Hensikten med denne studien var å undersøke 1) *hva som gjør en sakkyndig vurdering god*, og 2) *på hvilken måte den sakkyndige vurderingen er til hjelp når lærere skal planlegge og gjennomføre undervisningen for den aktuelle eleven*. Siden funnene peker på en klar sammenheng mellom disse spørsmålene, vil drøftingen omhandle dem begge samtidig.

Om en sakkyndig vurdering ble oppfattet av lærerne som god eller ikke, var i vår studie avhengig av om den samsvarte med den oppfatningen lærerne selv hadde av eleven og elevens situasjon. Samtlige informanter påpekte at en god sakkyndig vurdering ga en beskrivelse av eleven som de selv kjente seg igjen i. Det var med andre ord en samstemmighet mellom den sakkyndige vurderingen skrevet av en PP-rådgiver og deres egen oppfatning av eleven og dennes utfordringer. Slik ble lærernes stemme hørt og deres mening tatt på alvor. I tillegg blir det ikke her bare utvist en tillit til lærerne og deres mening, men det skaper også en tillit og aksept tilbake til PP-rådgiveren. Den tilliten som dannes i møte mellom de som skal samarbeide (Antonovsky, 1979), i dette tilfellet læreren og PP-rådgiveren, fremstår med andre ord som gjensidig. Dette vil gjøre samarbeidet lettere (Grimen, 2008), og ifølge Hargreaves & O'Connor (2018) er det helt nødvendig at de ulike stemmene blir hørt, for å sikre et godt samarbeid.

Gjensidig tillit kan også påvirke lærerens holdning til de tiltakene som blir foreslått i den sakkyndige vurderingen, og dermed også lærerens gjennomføringskraft. Hvis læreren har tiltro til PP-rådgiveren, vil læreren også ha større tiltro til de foreslåtte tiltakene og da også større vilje og handlekraft til å gjennomføre dem. Anthun

(1999) viser til at lærere ønsker å tilpasse seg PP-rådgivernes forslag og løsninger når de blir lyttet til. I tillegg vil informasjons- og kunnskapsoverføring flyte lettere mellom parter som stoler på hverandre, ved at en i større grad tar for gitt kvaliteten på den andres kunnskap og utførelse av sitt arbeid (Grimen, 2008). Slik vil tilliten påvirke lærernes vilje til å stole på, samt gjennomføre, tiltakene som blir foreslått i den sakkyndige vurderingen.

Samstemmigheten mellom læreren og PP-rådgiveren i den sakkyndige vurderingen var ifølge informantene et resultat av en god dialog og tett oppfølging. Lærerne var fornøyde med at rådgiverne engasjerte seg og viste interesse samt prioriterte å sette av tid til å være til stede. Ifølge informantene var det bare slik PP-rådgiverne kunne danne seg et helhetlig bilde av den aktuelle eleven og i tillegg bli kjent med forholdene i klassen. Denne involveringen førte også til at flere av informantene rapporterte om et eierforhold til den gode sakkyndige vurderingen, til tross for at den formelt skrives av en PP-rådgiver. Lærerne trakk frem at den sakkyndige vurderingen i slike situasjoner ble ansett av dem som et «samarbeidsdokument» fremfor et overlevert dokument. For at PP-rådgiveren samlet sett skal kunne skrive et godt dokument og gi lærerne en god veiledning, er det ifølge denne studien nødvendig med faglig kompetanse samt personlig involvering og engasjement.

Lærernes opplevelse av gjenkjennelse i den sakkyndige vurderingen kan gi ytterligere bekreftelse på deres profesjonalitet. Den profesjonelle identiteten handler i stor grad om en bevisst forståelse av seg selv som yrkesutøver med opparbeidede kunnskaper og ferdigheter (Heggen, 2005). I undervisningssituasjoner hvor læreren innser at det er behov for ekstern hjelp, kan dette oppleves som et nederlag, og lærerens profesjonelle identitet kan bli utfordret. Når da den sakkyndige vurderingen samstemmer med lærerens oppfatninger, kan det tolkes som en bekreftelse på at opplæringssituasjonen er krevende. Ved at det blir dokumentert et behov for spesialpedagogisk hjelp, kan det gi læreren en fornyet selvtilit og økt stolthet over sin yrkesutøvelse.

Samtidig påpeker Heggen (2008) at det ofte ikke finnes korrekte eller konkrete svar på hva som bør gjøres i enhver yrkessituasjon. Det finnes med andre ord ikke klare svar på hvordan man kan eller bør handle i praksis. Informantene trakk i denne sammenhengen frem fordelene ved at PP-rådgiveren kunne se situasjonen «med nye øyne». På den måten kunne situasjonen bli belyst hensiktsmessig fra et annet perspektiv. En svakhet ved et samstemt dokument kan imidlertid også være at situasjonen ikke blir nok belyst fra ulike innfallsvinkler. Man kan da gå glipp av det å kunne oppfatte en kompleks situasjon i sin helhet. For å begrense denne faren fremstår PP-rådgivernes faglige kompetanse og oppdatering på fagfeltet som et motargument. Disse kvalitetene ble også av informantene trukket frem som avgjørende for en god sakkyndig vurdering, særlig med hensyn til at tiltakene i den sakkyndige vurderingen opplevdes som relevante og egnete.

Tidligere forskning har vist en manglende overensstemmelse mellom skolens behov og PPT sin utføring av tjenester (Anthun, 1999; Moen mfl., 2018). Flere tidligere studier har tatt for seg tidsbruken når sakkyndig vurdering skal utarbeides (f.eks. Fylling & Handegård, 2009; Hustad mfl., 2013). Denne studiens utgangspunkt var at lærernes behov ble tilfredsstilt, og at også PP-rådgiverens kjennskap til andre aktuelle hjelpeinstanser ble oppfattet som berikende.

Lærerne trakk også frem språket som vesentlig for en god sakkyndig vurdering. Språket måtte være lettfattelig, slik at lærerne forsto hva som var skrevet. På den måten ble den sakkyndige vurderingen enkel å anvende, særlig med hensyn til tilrådingene. Utdanningsdirektoratet understreker at en sakkyndig vurdering skal være klar og tydelig (Udir, 2017). Dette kan betraktes som en henstilling om et klart og tydelig språk. Det presiseres ytterligere at vurderingen må være utformet slik at innholdet blir forstått av skolen, foreldrene og eleven. Likevel påpeker en lærer i denne studien at en kombinasjon av et enkelt språk og et relevant fagspråk gjør at den sakkyndige vurderingen fremstår som profesjonell og gjennomarbeidet.

Ved at PP-rådgiverne benytter sitt profesjonsbaserte fagspråk kun i begrenset omfang, bidrar til at lærerne opplever at PP-rådgiverne henvender seg til dem, og også til foreldrene og eleven det gjelder. Lincoln & Guba (1985) hevder at profesjonelle tekster ofte er formulert som om forfatteren fører en samtale med seg selv, og ikke med adressaten av dokumentet. Bruk av «stammespråk» kan skape avstand mellom profesjonelle som skal samarbeide (Nyseter, 2015). Men informantene i vår studie opplevde at språket var enkelt og tydelig slik at de forsto den sakkyndige vurderingens innhold, og distansen mellom de ulike faggruppene ble da brutt ned (Måseide, 2008).

I forlengelsen av en klar og tydelig sakkyndig vurdering (Udir, 2017) påpekte informantene at en god sakkyndig vurdering må inneholde konkrete mål. Målene må være realistiske og samsvare med forventningene til den aktuelle eleven og gjøre det enklere å vurdere arbeidet og resultatene. En sakkyndig vurdering skal blant annet inneholde realistiske læringsmål for den aktuelle eleven og tilråding om hva slags undervisning som vil gi en god opplæring (Opplæringslova, 1998). For å få kjennskap til undervisningens relevans med henblikk på de fastsatte målene er det nødvendig å evaluere undervisningen (Slemmen, 2010). Denne evalueringen skal dokumenteres i årsrapporten som skal utarbeides for alle elever som får spesialundervisning (Udir, 2017). Det er imidlertid målene i elevens IOP og ikke de fra den sakkyndige vurderingen som er utgangspunktet for evalueringen. Men siden den sakkyndige vurderingen oftest ligger til grunn for målene som blir formulert i en IOP, er den sakkyndige vurderingen likevel betydningsfull for dette arbeidet.

I tillegg kan det være hensiktsmessig at de konkrete målene blir formulert av personer med spesialpedagogisk kompetanse. Når en elev ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen, kan det være fordi målene som er gitt for klassen som helhet, ikke er realistiske for den aktuelle eleven. For at lærerne ikke må konkretisere relevante mål selv, kan det være både fordelaktig og forsvarlig at den sakkyndige vurderingen inneholder konkrete mål for den enkelte eleven. Lærerne i denne studien var også opptatt av *hvordan* målene skulle nås –

altså hvilke tiltak og metoder som kunne tas i bruk for å nå målene. Dette kan være, i en travel jobbsituasjon, et uttrykk for et ønske om en kjærkommen håndsrekning ved at andre beskriver gode metoder som kan benyttes. Informantene påpekte videre viktigheten av at tiltakene og metodene var gjennomførbare samt rettet mot elevens interesser og utviklingspotensial. I tillegg fremhevet informantene at tiltakene ofte kunne vise seg å være en hjelp for hele klassen og ikke bare for den aktuelle eleven (Cramer, 2010; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain & Shamberger, 2010).

Informantene hadde til dels ulike tilnærminger når det gjaldt presisering av organiseringen av spesialundervisningen i den sakkyndige vurderingen. Betydningen av mer generelle og strukturelle forhold som tydelig dagsplan og gode rutiner i overganger mellom aktiviteter ble trukket frem. Dette står i kontrast til det som ofte får mest oppmerksomhet når spesialundervisning diskuteres, nemlig plassering (f.eks. Göransson & Nilholm, 2014). Hvorvidt elevene som mottok spesialundervisning skulle være inne i klasserom eller utenfor i eget rom, ble likevel kommentert av informantene. De påpekte viktigheten av at hjelpen først og fremst skulle gis i klasserommet. Samtidig kom det frem at det også var fordelaktig at den sakkyndige vurderingen i de tilfellene hvor det ble anbefalt en-til-en-undervisning på et eget rom, spesifikt uttrykte dette. Plassering av eleven inne i eller utenfor klassen har blitt en diskusjon om inkludering. Et mer nyansert syn på dette presenteres av Norwich (2002). Her tas det utgangspunkt i et dilemmaperspektiv hvor individuelle tilnærminger og fellesskapstilnærminger blir skissert, og hvor samspillet mellom dem ivaretar ulike behov.

Lærerne fremhevet at en godt utarbeidet sakkyndig vurdering medførte at den oftere ble tatt i bruk. Informantene anså da dokumentet som et nyttig arbeidsredskap. Dette gjaldt særlig i utformingen av IOP. Tidligere forskning har i stor grad tatt for seg elever og/eller foreldres brukermidvirkning når det gjelder utformingen av IOP og dens innhold (Aarnes, 2018). I denne studien ble det derimot vektlagt den sakkyndige vurderingens relevans. Dette er av betydning da en IOP skal reflektere de

målsettingene som kommer til uttrykk i den sakkyndige vurderingen. På denne måten blir en sakkyndig vurdering et utgangspunkt for utformingen av en elevs IOP. Det er derfor avgjørende at den sakkyndige vurderingen blir oppfattet som god av brukerne. Informantene understreket at grunnen til at de stadig vendte tilbake til den sakkyndige vurderingen, var at den var anvendbar og av god kvalitet.

Herlofsen (2014) påpeker viktigheten av at målene som settes opp i tilrådsdelen, til en viss grad er generelle, og at skolen formulerer mer konkrete mål når IOP skal skrives. Likevel må de være av en slik karakter at den gir lærerne god veiledning om mulighet for tilrettelegging av undervisningen. En av våre informanter understreket at vedkommende kun benyttet seg av den sakkyndige vurderingen når den ble ansett som god, nettopp fordi den da hadde en relevans for utformingen av IOP og slik også en nytteverdi for undervisningen. En annen lærer brukte den sakkyndige vurderingen under forberedelse til samarbeidsmøter med foreldrene eller andre aktører samt i selve planleggingen av elevens undervisning. Andre informanter trakk frem at når først IOP-en var laget, var det dette dokumentet de vendte tilbake til og ikke selve vurderingen. Samtidig benyttet flere informanter seg av den sakkyndige vurderingen når opplegg skulle vurderes. Det ble da presisert at det var lettere å evaluere målene og dermed innholdet av en IOP dersom de anså den sakkyndige vurderingen som god. En IOP skal jevnlig vurderes (Opplæringslova, 1998), og en god sakkyndig vurdering vil derfor kunne fungere som en rettesnor når en IOP skal bli evaluert og justert. En god sakkyndig vurdering vil med andre ord indirekte lette arbeidet for lærerne i deres daglige undervisning.

Resultatene som er drøftet, må ses i lys av at informantene i utgangspunktet var fornøyde med den sakkyndige vurderingen. Lærerne hadde gode erfaringer og dermed en positiv innstilling til PPT og prosessen med utarbeidelse av en sakkyndig vurdering. Med dette som utgangspunkt vil muligens et delvis ensidig positivt syn kunne komme til uttrykk. Videre forskning bør ytterligere omfavne foreldre- samt elevperspektivet for slik å kunne få en helhetlig forståelse av hva som utgjør en

god sakkyndig vurdering, og hvilken betydning den vil kunne ha også for dem. Vår studie understreker først og fremst viktigheten av at lærernes stemme blir hørt og tatt på alvor, særlig med tanke på at det er lærernes ansvar å tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev. Ved å ta utgangspunkt i lærernes erfaringer med hva som fungerer, både når det gjelder utarbeidelsen, det innholdsmessige i og bruksnyttene av en sakkyndig vurdering, er studiens relevans høyst aktuell. I likhet med kvalitetskriteriene for PPT (Udir, 2016), som understreker at PPT må kjenne skolens praksis, presiserer denne studien også betydningen av at PPT tar i bruk lærernes kjennskap til eleven og elevens utfordringer gjennom prosessen med å utarbeide en sakkyndig vurdering.

Avslutning

Funnene i vår studie tyder på at det er, etter informan-tenes mening, en nær sammenheng mellom hva som utgjør en god sakkyndig vurdering, og betydningen den har for undervisningen. En god sakkyndig vurde-ring er avhengig av et godt samarbeid mellom lærere og PP-rådgiver. Informantene i denne studien relaterer en god sakkyndig vurdering til god dialog med og tett opp-følgning fra PP-rådgiverne. Når både den relasjonelle og den faglige kompetansen hos PP-rådgiverne er til stede, bygger dette tillit og gir grobunn for videre samarbeid. Informantene påpeker at de gjenkjennelige beskrivel-sene av eleven, hvor lærernes egen kjennskap til og kunnskap om eleven reflekteres og respekteres, bidrar til at en sakkyndig vurdering blir god. Tilrådommen opp-fattes da som relevant og forventningene til eleven som realistiske. Informantene trekker også frem momenter i selve det skriftlige dokumentet som bidrar til en god sakkyndig vurdering: det at språket i vurderingen er klart og tydelig, samt at den inneholder konkrete mål. Den gode sakkyndige vurderingen er et nyttig dokument for lærerne i deres planlegging og gjennomføring av under-visningen for eleven som har fått tildelt spesialundervis-ning, og særlig når IOP skal utarbeides. I tillegg påpekes det at vurderingen gjør at det blir lettere å evaluere undervisningen opp mot de oppsatte målene samt vur-

dere om oppleggene var gjennomførbare. Gode sakkyn-dige vurderinger, med tilrådninger for undervisning og tiltak rundt eleven, kan også komme hele klassen til gode ved at undervisningstilnærmingene er anvendbare også overfor andre elever.

Vi tenker at vår studie har gitt et viktig bidrag til for-ståelsen av «hva som fungerer», med hensyn til den sakkyndige vurderingen og prosessene mellom de invol-verte partene. Det er imidlertid et stort behov for videre forskning omkring disse spørsmålene med hjelp av ulike forskningsmetoder og innfallsvinkler.

NOTE

- 1 I Melding til Stortinget nr. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsde-partementet, 2019) som ble offentliggjort i november 2019, er det imidlertid forslag om at barnehager og skoler, i samråd med foreldre, i enkelte tilfeller kan fatte vedtak om spesialundervisning.

REFERANSER

ANTHUN, R. (1999). Quality and Improvement Potential in School Psychology Services. *School Psychology International*, 20(2), s. 163–175. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/0143034399202001>

ANTHUN, R. (2000). Quality dimensions for school psychology services. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, s. 181–187.

ANTONOVSKY, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.

BJØRNSRUD, H. & NILSEN, S. (2018). Tanker om fremtidens spesial-pedagogikk – et tilsvar til Nordahl-rapporten. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkelspesialpedagogikk/tanker-om-fremtidens-spesialpedagogikk---et-tilsvar-til-nordahl-rapporten/110240>

BRYMAN, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford Uni-versity Press.

CRAMER, E.D. (2010). Co-teaching. *International Journal of Whole schooling*, 6(2), s. 560–564. Hentet fra: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01134-9>

CRESWELL, J.W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, Mass: Pearson.

FASTING, R. (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfel-lesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kom-munen*, nr. 6, s. 53–62.

FJELLSTAD, M.H. (2012). «Jeg føler vi trenger hverandre». I: T. Moen & A. Tveit (red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika forlag.

FRIEND, M., COOK, L., HURLEY-CHAMBERLAIN, D. & SHAM-BERGER, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), s. 9–27. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>

FYLLING, I. & HANDEGÅRD, T. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten*. Bodø: NF-rapport.

GRIMEN, H. (2008). Profesjon og tillit. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

GRÖNROOS, C. (1993). Quality comes to service. I: E.E. Scheuing & W.F. Christopher (red.), *The Service Quality Handbook* (s. 17–24). New York: American Management Association.

GÖRANSSON, K. & NILHOLM, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), s. 265–280. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>

HARGREAVES, A. & O'CONNOR, M.T. (2018). Solidarity with solidarity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), s. 20–24.

HEGGEN, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den pro-fesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89, s. 446–460. Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2005/06/fagkunnskapens_plass_i_den_-profesjonelle_identiteten

HEGGEN, K. (2008). Profesjon og identitet. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.

HERLOFSEN, C. (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede: lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer: en kvalitativ doku-mentanalyse av elevsaker*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsviten-skapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

HUSTAD, B.-C. & FYLLING, I. (2012). *Innovasjon gjennom sam-handling: sluttevaluering av Faglig løft for PPT* (NR-rapport nr. 16/2012). Hentet fra: http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/13744-1409216916/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_16_2012.pdf

HUSTAD, B.-C., STRØM, T. & STRØMSVIK, C.L. (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene?– Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. Bodø: Nordlandsforskning.

KNUDSMOEN, H. (2017). Frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte. I: P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon* (s. 170–189). Oslo: Det Norske Samlaget.

KVALE, S. & BRINKMANN, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage.

LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif: Sage.

MELDING TIL STORTINGET NR. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

MILES, M.B. & HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.

MOEN, T., RISMAR, M., SAMUELSEN, A.S. & SØLVBERG, A.M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000–2015. *Nordic Studies in Edu-cation*, 38(2), s. 101–117.

MÅSEIDE, P. (2008). Profesjonar i interaksjonsteoretisk per-spektiv. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

NILSEN, S. & HERLOFSEN, C. (2019). Den spesialpedagogiske til-takskjeden. I: E. Befring, K.-A. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpeda-gogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

NILSSON, L.C. (2012). «Det er kanskje bare det at du får en tanke-vekker». I: T. Moen & A.

TVEIT (Red.), *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika forlag.

NORDAHL, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

NORWICH, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), s. 482–502.

NSD (2019). Personverntjenester. Hentet fra: <https://nsd.no/personvernombud/>

NYSETER, T. (2015). *Velferd på avveie. Reformen, verdier, veivalg*. Oslo: Res Publica.

OPPLÆRINGSLOVA. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Tho-usand Oaks, Calif.: Sage Publications.

REPSTAD, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

BLEMEN, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyl-dendal Akademisk.

SUNDAR, P. & FASTING, R. (2018). Pedagogisk systemarbeid – opp-summerende perspektiver og et blikk fremover. I: R. Fasting (Red.), *Peda-gogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

TVEIT, A.D. (2009). Når informanten ikke vil. I: H.C.G. Johnsen, A. Halv-orsten & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne* (s. 229–247). Kristi-ansand: Høyskoleforlaget.

TVEITNES, M.S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening. En analyse av sakkyndighetskunnskapens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. Doktoravhandling. Universitetet i Stavanger.

UDIR. (2016). Kvalitetskriterium i PP-tenesta. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>

UDIR. (2017). Veilederen Spesialundervisning. Hentet 09.01.2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

VIGMOSTAD, I. & MYHR, L.A. (2012). Sakkyndighet i spesialunder-visning og læringsutbytte. I

T. NORDAHL (red.), *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (s. 174–209). Oslo: Gyldendal akademisk.

WAAGENE, E., LARSEN, E., VAAGLAND, K. & FEDERICI, R. A. (2017). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2017*.

AARNES, A. (2018). *IOP i praksis. Individuell tilpasning i skolen*. Oslo: Pedlex

Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen

Richard Haugen & Vivian Haugen (2020) har skrevet denne boken med tittelen *Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen*. Boken tar for seg de mest sentrale områdene for spesialpedagogisk arbeid i skolen og legger mest vekt på ulike fagvansker og sosioemosjonelle vansker. Teksten er konkret, og fagterminologien er enkelt forklart. For å illustrere fagstoffet har forfatterne brukt små historier fra hverdagen til elever og fagpersoner. Forfatterne gir oss også eksempler på hvordan en lærer kan samtale med elever om ulike temaer. Boken er slik sett lett tilgjengelig og sikkert lett å kjenne seg igjen i for lærere og andre fagpersoner som jobber i skolen.

Innledningskapittelet, *Om kartlegging av vansker og tilrettelegging i skolen*, gir en overbyggende innføring i fagfeltet spesialpedagogikk. Her finner man en oversikt over hvordan man kan gjennomføre kartlegginger og observasjon, med påfølgende tiltaksplanlegging. Det vises til hvilke samarbeidspartnere skolen har tilgang til, og hvilken rolle de ulike etatene kan ha i et samarbeid. Det å koble inn foreldre og etablere et godt samarbeid med disse er et tilbakevendende tema i boken. Uten at foreldrene er del av samarbeidet, er det vanskelig å tilpasse godt og å vite hvordan tiltakene virker for eleven.

Språkvansker, lesing og skriving er for-

ventede tema i en bok om spesialpedagogikk i skolen. Leserne blir minnet om at lesevansker ikke er forbeholdt de yngste elevene, men at de kan forekomme på alle trinn. Boken har også et eget kapittel om begrepvansker. Slike vansker er jo overlappende med språkvansker. Vansker med å tilegne seg og forstå ulike begreper vil påvirke et læringsforløp. Det å mestre dette blir derfor av forfatterne beskrevet som en grunnleggende ferdighet og en forutsetning for innlæringen av teoretiske fag. Det er innlysende at mange begreper er sentrale i leseopplæringen, men det er ikke alltid like lett å huske på at de også er det med hensyn til sosial samhandling og minnefunksjoner.

Matematikk og vansker på dette feltet har fått sitt eget grundige kapittel. Det blir redegjort for korttidsminne (KTM) og langtidsminne (LTM). Forfatterne påpeker at selv om eleven virker som han har tilegnet seg de nye matematiske ferdighetene, vil ikke dette ha nytteverdi om ferdighetene ikke overføres fra KTM til LTM. Det blir også vist til hvor hemmende det kan være for eleven å bruke feil strategier ved oppgaveløsning, særlig etter hvert som vanskegrad og mengden av oppgaver øker. Et av tiltakene som nevnes i boken for å bedre matematikkferdighetene, er det forfatterne beskriver som å «snakke matematikk».

Her vektlegges igjen viktigheten av begrepslæring. Som i alle kapitlene er det også her brukt et eksempel på samtale mellom elev og fagperson, og i tillegg forslag til tiltak for å hjelpe eleven videre i matematikkinnlæringen.

Boken tar også for seg emosjonelle vansker og psykososiale lærevansker. Forfatterne trekker fram viktigheten av å kjenne og erkjenne egne emosjoner, og de går kortfattet gjennom det vanlige følelsesrepertoaret. Vi blir minnet på at vi har både positive og negative følelser, og selv om begge deler er nødvendig, så er det viktig å kunne regulere negative følelser som for eksempel sinne og raseri. Et konkret forslag til hvordan vi kan snakke om emosjoner, blir eksemplifisert med å vise til oversikten *Feelings Vocabulary Chart*. Det er en plansje med bilder av mange ulike ansikter som uttrykker ulike følelser.

Relasjonsvansker har fått et eget kapittel. Her overlapper mye med kapittelet om emosjonelle vansker, men ved at dette behandles i eget kapittel, gir det en klar indikasjon på at relasjoner er et grunnleggende viktig tema, både i skolen og i livet ellers. Autisme, ADHD, Tourettes syndrom og tics blir gjennomgått i egne kapitler, og også medfødt eller ervervet hjerneskade.

Kapittelet om synsvansker inneholder en god beskrivelse av en babys syn og hvordan syn grad-

vis bedres fram mot 10–12-årsalderen – den alderen da man antas å nå det beste nivået av visuell og øyemotorisk fungering. Det vises til to studier som antyder at i aldersgruppen 6–13 år kan det være at 15–21 prosent har synsvansker. Tiltakene med hensyn til mulige synsvansker omfatter både sosial tilrettelegging og fysiske og tekniske tiltak. Kapittelet om hørsel har en teknisk innføring i ørets anatomi, noe som gjør det lettere å forstå de ulike gradene av hørselstap. Leseren blir minnet om at hørselstap kan være kontinuerlig eller oppstå periodisk, da ørebetennelser kan påvirke ørets funksjoner. Også her er sosial inkludering og tilrettelegging vektlagt, i tillegg til digitale verktøy og tekniske hjelpemidler. Disse to kapitlene om hvilken læringshemmende effekt selv mindre fysiske vansker kan ha, er en god påminning om hvilke utfordringer man kan finne i en elevgruppe.

Hvert kapittel i boken har en egen tiltaksdel for den vansken som er gjennomgått. Den kan således gi lærere og spesialpedagoger råd og ideer når det gjelder tilretteleggingen av undervisningen for elever med ulike vansker. Slik bidrar boken med praktiske tips direkte inn i skolehverdagen, og særlig nye lærere kan oppleve at de her får gode råd for å sette i gang tiltak i klasserommet. □



RICHARD HAUGEN & VIVIAN HAUGEN
Spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen
Cappelen Damm Akademisk, 2020
283 sider
ISBN 978-82-02-54213-9

Positiv spesialpedagogikk

Allerede i bokas innledning forstår vi at redaktørene ønsker å beskrive en alternativ tilnærming til spesialpedagogikk, nærmere bestemt et alternativ til den sosiokulturelle tilnærmingen, som redaktørene mener er dominerende i Sverige. De mener at denne tilnærmingen fører til et ensidig søkelys på vansker og hindringer som elever med nedsett funksjonsevne møter i skolen og i samfunnet. Redaktørene er opptatt av at spesialpedagogikken trenger å bli komplettert med nyere betraktningssmåter innen pedagogisk psykologi, som vil kunne bidra med et mer positivt syn på muligheter og utvikling hos elever som har spesialpedagogiske behov.

Til sammen 20 forfattere (inkludert redaktørene) bidrar til bokas til sammen 17 kapitler. De to første kapitlene utdyper noen sentrale begreper som ligger til grunn for en mer positiv spesialpedagogikk. Blant disse begrepene er selvfølelse, *self-efficacy* (forventning om å mestre) og lærere og elevers implisitte teorier om evner og *mindset* (hvordan man tenker om egne og andres endringsmuligheter). De påfølgende 15 kapitlene beskriver ulike eksempler på hvordan den positive spesialpedagogikken kan manifestere seg i praksis.

Kapitlene er skrevet av både spesialpedagoger i praksisfeltet og av forskere, de fleste fra Sverige. Fra Norge har professor Solveig-Alma Lyster ved Institutt for spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo skrevet et kapittel, likeledes rektor og en medarbeider ved Tistedal skole i Halden. Sistnevnte forteller om hvordan deres skole i nært samarbeid med PP-tjenesten gjennomførte et holdnings- og endringsarbeid, slik at all spesialundervisning nå foregår i klasserommet eller i nær tilknytning til klasserommet. I tre andre kapitler gjør tre lærere fra Swiss Cottage School i London rede for arbeidsmåter som skolen bruker

for å nå alle elevene i klasserommet. Kapitlene er oversatt til svensk av redaktørene. Flere kapitler tar for seg inkluderende lese- og skriveopplæring og bruk av digitale verktøy.

Det positive perspektivet på spesialpedagogikk som boka er skrevet ut fra, balanserer det negative bildet av faget som kanskje har festet seg hos mange, ikke minst slik det har kommet til uttrykk i kritikken av spesialundervisning, jf. Nordahl-rapporten fra 2018 og rapporten fra Barneombudet i 2017, *Uten mål og mening?* Boka viser noen av mulighetene som ligger i en forskningsbasert spesialpedagogikk som blir utøvd av lærere med kompetanse og tro på sine egne og sine elevers utviklingsmuligheter.

For noen lesere vil mye av stoffet være nytt, for andre mer velkjent. Det nye ligger kanskje først og fremst i å se ulike arbeidsmåter og metoder (mange slett ikke av ny dato) i lys av et samlende perspektiv, positiv spesialpedagogikk. Norske spesialpedagoger, grunnskolelærere og skoleledere vil i denne rikholdige og lettleste boka kunne finne ideer og inspirasjon til å tenke nytt når det gjelder å ivareta elevmangfoldet i skolen. □



ANN-KARIN SWÄRD,
MONICA REICHENBERG
OG SIV FISCHBEIN (RED.)
*Positiv spesialpedagogikk –
teorier och tillämpningar*
Studentlitteratur, 2020
288 sider
ISBN 978-91-44-13754-4

Sjekk ut Spesialpedagogikk's hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Her kan du og lese utvalgte artikler som har vært publisert i tidligere utgaver

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Utvalgte artikler
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk



Fagartikkel: Skaper vi språkforskjeller mellom jenter og gutter i barnehagen?



Fagartikkel: Jeg var det stille barnet med ADFD



Fagartikkel: Lærere er svært sårbare i møtet med elever som krenker dem



Fagartikkel: Spesialpedagogikk – fem gamle myter og nye muligheter

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2021

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	16. desember	5. februar
2	17. februar	19. mars
3	21. april	28. mai
4	11. august	10. september
5	22. september	22. oktober
6	3. november	3. desember

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.

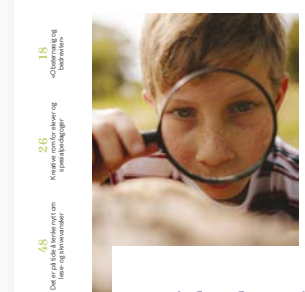
Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!

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

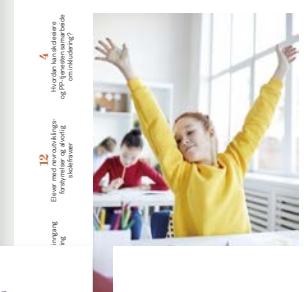


ANNONSE

spesialpedagogikk 0420



spesialpedagogikk 0520



spesialpedagogikk 0620



spesialpedagogikk 0121



Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

Nå
også som
e-blad!



Nå utgis Spesialpedagogikk også som e-blad

Velg papirutgave, e-blad eller
begge deler – for samme pris!

Kjære nye og gamle abonnenter

Er du allerede abonnent får du bladet til samme pris som før – uavhengig av hvordan du vil ha det levert – i postkassen, digitalt, eller begge deler!

Er du medlem eller studentmedlem i Utdanningsforbundet kan du gå inn på Min side: udf.no/min-side/mine-abonnement – huk av for Spesialpedagogikk som e-blad.

Spørsmål om ordningen? Da kan du sende e-post til medlem@udf.no eller kontakte medlemsservice på tlf.: 24 14 20 00, tast 2 (betjent 08–15).

Er du ikke medlem eller ny abonnent kan du sende e-post til abonnement@utdanningsnytt.no

Et årsabonnement koster:

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet

Kr 500,- for ordinært abonnement

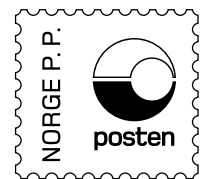


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Abonnementsopplysninger
- Utvalgte artikler
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Spesialpedagogikk nr. 3, 2021 har utgivelse 28. mai

Der kan du lese om:

Positiv psykologi i spesialundervisning. Kunsten å bygge på styrker: Artikkel av Veerle Garrels. **SMTTE-modellen:** Artikkel av Hallvard Håstein der han gjør rede for hvordan pedagoger kan benytte modellen for å nå mål. **Elever med skolevegring og deres opplevelse av iverksatte tiltak:** Artikkel av Charlotte Tendenes Gabrielsen og Trude Havik. **Hvordan kan læreren tilrettelegge skolehverdagen for barn og unge som strever med depresjon?** Artikkel av Benjamin Burgess. **Tilrettelegging for elever med tilknytningsvansker i skolen:** Artikkel av Beate Heide og Rina Nicolaisen. **50 år med videreutdanning i spesialpedagogikk i Halden:** Artikkel av Erling Solerød.

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