

spesialpedagogikk 0122

04

KRAFT – en modell for å
fremme elevenes stemme

32

Statisk og
dynamisk testing

14

Barn med nedsatt hørsel
i barnehage og skole





Ellen B. Ruud

Hensikten med testing og kartlegging

Når en elev har vansker på et eller flere områder, kan det være hensiktsmessig å forsøke å nøste opp i hva som kan være grunnen til at eleven strever mer enn sine jevnaldrende. Det finnes et mylder av tester og kartleggingsmateriell, og det er ikke alltid så lett å vite hva man skal bruke eller hvem som skal teste eller kartlegge. Uansett er det viktig på forhånd å finne ut av hva som skal være hensikten med testen eller kartleggingen. Er det bare for å konstatere om barnet eller eleven har de vanskene man mistenker, eller er målet å få bedre innsikt i hvordan eleven tenker og hvordan man eventuelt kan hjelpe eleven med det han eller hun strever med?

Yngve Forås gir oss i sin artikkel innsikt i hvordan han som pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten bruker en test både statisk og dynamisk. En statisk test rangerer elevens kunnskaper og ferdigheter i forhold til jevnaldrende ut fra hva de får til, på et gitt tidspunkt. Statistiske tester klarer imidlertid ikke å fange opp hvordan eleven tenker når han løser oppgaver, elevens læringspotensial, og den er heller ikke konstruert for å ta i betraktning de sosiale og emosjonelle faktorene som kan virke inn på testresultatet, slik som for eksempel impulsivitet, engstelighet, frustrasjonstoleranse eller elevens dagsform.

Forås skriver at en fordel med å bruke en test dynamisk er å finne ut noe om hvilken type hjelp og støtte eleven responderer best på. Denne tilleggsinformasjonen mener han kan være et nyttig bidrag når han som PP-rådgiver i en sakkyndig vurdering skal predikere elevens fremtidige skoleprestasjoner og foreslå tiltak. Dette vil også få betydning for utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner (IOP) og for de tiltakene som skal gjennomføres på skolen i etterkant.

Selv om dynamisk testing er mer tidkrevende, er det mye som tyder på at en slik type kartlegging kan være svært nyttig og på mange måter mer nyttig enn en statisk test, iallfall for å kunne sette i verk relevante tiltak. Hvem som skal teste, og hvem som skal gjennomføre tiltakene i etterkant, er imidlertid et springende punkt. Og her kommer vi nok en gang tilbake til nødvendigheten av å ha spesialpedagogisk kompetanse i begge tilfellene. Nå som mer kartlegging skal delegeres fra PPT til skoler og barnehager før en eventuell henvisning til PPT, blir dette et enda mer aktuelt spørsmål.

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@hsmedia.no

Telefon 91 17 34 73

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no

Abonnement kr 500,- pr år.

For medlem/studentmedlem

av Utdanningsforbundet kr 150,-

Løssalg kr 85,-. I tillegg kommer

porto og faktureringsgebyr.

(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse

5 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6408 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 87

ISSN 0332-8457



“ Elevene skal erfare å bli lyttet til for at de skal kunne medvirke og påvirke sin egen skolehverdag.

04

KRAFT – en modell for å fremme elevenes stemme

Lena Andresen og Lene Dahle Olsnes

iStock / Getty Images Plus / globalmoments



14 Barn med nedsatt hørsel i barnehage og skole

Cathrine Alstad

26 Spør oss om spesialpedagogikk – Statped sin faglige drøftingstjeneste

Spør oss-teamet i Statped

32 Statisk og dynamisk testing

Yngve Forås

40 Tidleg innsats i lys av nye føringer i utdanningspolitikken – med blikk på PP-tjeneste

Gro Nærø, pedagogisk-psykologisk rådgiver

62 Bokmelding

Hallvard Håstein

Fagfellevurdert artikkel

46

Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis

Camilla Herlofsen og Janaina Hartveit Lie



KRAFT – en modell for å fremme elevenes stemme

For at elever i skolen skal oppleve hvordan de selv kan ta egne og bevisste valg, må *elevenes stemme* bli hørt. Artikkelforfatterne drøfter her hvordan KRAFT-modellen kan brukes til å få oversikt over alle deler av elevens skoleliv for så å kunne fremme elevens skolelivskvalitet.

AV LENA ANDRESEN OG LENE DAHLE OLSNES

Retten til å bli hørt, informert og vernet om er en menneskerett for alle. Elevene skal erfare at de blir lyttet til for at de skal kunne medvirke og påvirke sin egen skolehverdag. KRAFT-modellen er tenkt som et visuelt rammeverk som gir støtte til å få tak i elevens *livsverden*. Elevens livsverden betegner vi som elevens subjektive erfaringer og personlige oppfatninger av verden. Dette høres gjerne svulmende ut, men tanken bak er ganske enkel. Mange barn opplever seg ikke møtt og forstått i skolen – de kjenner seg ikke lyttet til (Barneombudet, 2017). Kan det være slik at elevene ikke opplever en forbindelse mellom sin egen livsverden og skolens innhold, praksis og planer? Ifølge John Deweys tenkning vil fullverdig læring bare skje dersom undervisningen knyttes til elevenes tidligere erfaringer. Læringen blir på den måten en kontinuerlig prosess der elevene konstruerer og rekonstruerer sine personlige oppfatninger (Imsen, 2005). Vi legger altså vekt på ikke bare å få tak i elevens *livsverden*, men også bruke den som grunnlag for å tilpasse opplæringen.

For å få tak i elevens *livsverden* må vi lytte til hele eleven, hele mennesket og det eleven formidler gjennom kroppsspråk, atferd, ord, mimikk og gester. Det er dette vi betegner som *elevenes stemme*, og det er denne stemmen vi må utforske. Vi som rådgivere ønsker å kunne bidra til å støtte pedagoger, skoleledere og rådgivere i å få tak i *elevenes stemme*. Dette er bakgrunnen for KRAFT-modellen.

KRAFT-modellen inneholder fem ulike områder som framstilles visuelt, og som kan hjelpe deg til å se verden fra elevens perspektiv. Ved bruk av reflekterende spørsmål kan du få tak i elevens virkelighetsoppfatning. Dette kan bidra til at eleven opplever å bli lyttet til, får reell innflytelse og får påvirke planlegging og tilrettelegging av skolehverdagen. Målet er i enda større grad å oppnå tilpasset opplæring gjennom faglig og sosial utvikling og læring.

Modellen er prøvd ut av pedagoger i grunnskole og videregående skole, og den har også blitt benyttet av PP-rådgivere i samarbeidsmøter for elever. Erfaringer tyder på at modellen som et



iStock / Getty Images Plus / Dmitry Belyaev

visuelt rammeverk hjelper til med etableringen av en felles oppmerksomhet, og slik legger den grunnlaget for et godt samarbeid i laget rundt eleven.

Eleven i fokus

Før vi går nærmere inn på teorigrunnlaget og praktisk bruk av modellen, skal vi plassere KRAFT-modellen inn i en kontekst. FNs konvensjon om barns rettigheter (Forente nasjoner, 1989, artikkel 3, 12 og 23) vektlegger barnets beste, barnets rett til å bli hørt og retten til å medvirke. Aktiv deltakelse i samfunnet er målet. Skolens samfunnsmandat omfatter mål både for samfunnet og for den enkelte elev (NOU, 2014). I opplæringsloven slås det fast under formålet med opplæringen at elevene skal møtes med tillit, respekt og krav, og at de skal få utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 1998). For å få til dette må du kartlegge og få oversikt over hvordan eleven oppfatter seg selv og sin virkelighet. Du må også få en innsikt i elevens motivasjon, interessefelt og tidligere erfaringer.

Et klart mål ved bruk av modellen er som nevnt å styrke elevenes skolelivskvalitet. Tangen (2019) definerer skolelivskvalitet som elevers positive og negative skoleerfaringer, deres opplevelse av skolehverdagen og forventninger til egen framtid. Hun understreker at skolelivet ikke kan isoleres fra andre sider av elevens liv – hele livssituasjonen må tas i betraktning. Eleven er det samme mennesket i ulike kontekster. Et annet mål er å styrke eleven som aktør og gi mulighet for selvbestemmelse. Selvbestemmelse dreier seg om menneskets psykologisk grunnleggende behov for kontroll, medvirkning og deltakelse gjennom egen kompetanse og tilhørighet i et fellesskap (Danielsen, 2020, s. 220). Fellesskap, deltakelse og tilhørighet er også grunnleggende for å få til inkludering.

For å muliggjøre de ovennevnte målene er det viktig å benytte anerkjennende kommunikasjon (Jordet, 2020). I forklaringen til modellen foreslår vi hjelpespørsmål, både i en individuell samtale med eleven og i samtale med større eller mindre grupper. Informasjonen som kommer fram ved bruk av hjelpespørsmål i modellen, vil være grunnleggende for å kunne tilrettelegge elevens skolehverdag. Svarene på

hjelpespørsmålene bidrar til å løfte fram elevens styrkeområder og gir mulighet til møte eleven der eleven har sine interesser, sine foretrukne metoder og sin måte å kommunisere på – altså elevens livsverden.

KRAFT-modellen kan brukes av alle pedagoger, og den kan rettes mot alle elever, men her vil vi konsentrere oss om elever med nedsatt funksjonsevne. Bakgrunnen for dette bygger både på våre egne erfaringer og på resultatene fra Barneombudets rapport (2017). Denne rapporten viste at elever som mottar spesialundervisning, opplever ikke å bli hørt og ikke å få mulighet til å medvirke i undervisning på lik linje med andre. Et annet viktig aspekt er at vanskene som en del av disse elevene har, gjør at de ikke har like forutsetninger og muligheter til å få uttrykt seg. Derfor er det spesielt viktig at vi legger til rette for at også disse elevenes stemme skal bli hørt.

Modellen kan også være nyttig å bruke i et utvidet lag rundt eleven, for eksempel sammen med assistenter, miljøarbeidere, foreldre og støttesystemer. Det er på den filosofiske møteplassen (Hognes, 2019) at man kan løfte og styrke hverandre og dra i samme retning. Inkludering står sterkt i modellen, og vi understreker at spesialundervisningen og det ordinære opplæringstilbudet henger sammen.

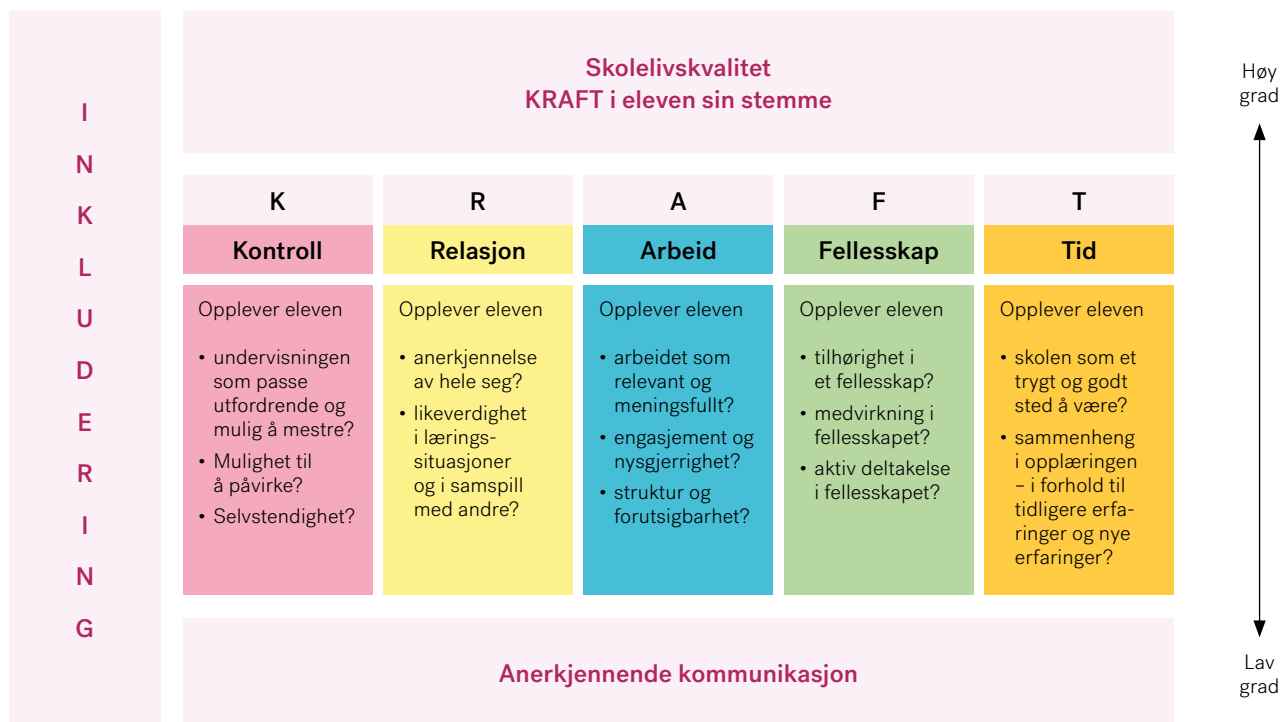
KRAFT-modellen

KRAFT-modellen for god skolelivskvalitet bygger på anerkjennelses- og selvbestemmelsesteori. Sentralt er menneskets psykologisk grunnleggende behov for kontroll, medvirkning og deltakelse, både gjennom egen kompetanse og gjennom tilhørighet til et fellesskap.

Visuelt er KRAFT-modellen bygd opp av en ytre ramme og en kjerne i midten, slik vi ser i figur 1. I kjernen ligger de ulike områdene som viser vei til eleven sin opplevelse av skolelivskvalitet. Områdene gir oss akronymet KRAFT.

For å oppleve autonomi, kompetanse og tilhørighet ligger nødvendigheten av å kjenne Kontroll, gode Relasjoner og ivaretagelse av og tilrettelegging for økt kompetanse gjennom Arbeid. Det å få erfare og å få bidra i et Fellesskap har avgjørende betydning for motivasjon og egenutvikling, både her og nå og i et fram-Tidsperspektiv. Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017)

FIGUR 1 KRAFT-modellen



og innhold og mål i KRAFT-modellen kan altså sees i sammenheng.

Rammen og grunnmuren i modellen inneholder begrepene *inkludering* og *anerkjennende kommunikasjon*. Inkludering handler om at alle elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de i tillegg får medvirke i utforming av sitt eget tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2020). Tilpasset opplæring i en inkluderende skole defineres gjennom prinsippet om likeverd. Likeverd praktiseres gjennom fellesskapet – i et mangfold og mellom elever med ulike forutsetninger.

Anerkjennende kommunikasjon vil være gjenkjennbar når kjernen i modellen blir forklart bokstav for bokstav. Anerkjennende kommunikasjon handler om å se, lytte, forstå, akseptere og undre seg sammen.

Til høyre i modellen finner vi pilen som symboliserer graden av elevens egen opplevelse og erfaring av skolelivskvalitet. Begrepet skolelivskvalitet slik Tangen (2019) beskriver det, favner om hele skolelivet til eleven og handler derfor om mye mer enn trivsel. Opplever eleven lav grad av skolelivskvalitet, kan dette henge sammen med at elevens behov ikke blir møtt på en tilfredsstillende måte. Kanskje det ikke er gitt riktig eller nok tilrettelegging, eller kanskje ressursene eleven selv innehar, ikke blir sett og tatt i bruk på en relevant måte. Det er bare eleven selv som kan gi en pekepinn om graden av opplevd skolelivskvalitet. Er eleven sin grad av opplevd skolelivskvalitet høy, lav eller middels?

Vi skal nå bevege oss videre inn i kjernen – de ulike områdene i modellen. De ulike områdene kan oppleves å overlappe hverandre noe, men er likevel presentert slik for å gi oversikt og struktur over områder i elevens

skoleliv. Hjelpespørsmålene til lærere er ikke uttømmende, men er forslag til hvilke spørsmål man kan stille for å få til en god dialog og for å hente fram *elevens stemme*.

K – kontroll

Kontroll er området som omhandler selvstendighet. Her berøres blant annet elevens opplevelse av det å kunne arbeide selvstendig, men også det å kjenne at undervisningen er passe utfordrende og mulig å mestre. Det er viktig å gi alle elevene mestringserfaringer, og når det gjelder faglig arbeid, krever det en opplæring som er tilpasset elevens nivå eller ståsted (Skaalvik & Uthus, 2020). Kontrollområdet kan si noen om hvordan pedagogene bidrar til enten å gjøre eleven til aktør med kontroll over sitt eget skoleliv eller til «en brikke» i noe eleven ikke har oversikt over. Det er helt sentralt at alle elever får bidra med noe i undervisningen.

Opplevelsen av kontroll kan forsterkes gjennom lærerens tro på at eleven vil mestre oppgaven. Tap av kontroll og opplevelse av nederlag kan derimot være med på å redusere elevens skolelivskvalitet (Tangen, 2012). Lave forventninger til eleven kan føre til at han eller hun ser på seg selv som sårbar og opplever omgivelsene som negative.

Det er helt nødvendig at eleven kjenner en grad av kontroll og opplever at han eller hun møtes med tiltro og forventninger fra læreren, noe som igjen vil løfte elevens egen forventning til mestring.

Noen hjelpespørsmål kan være:

- Hvor opplever eleven mest selvstendighet?
 - Hva sier eleven selv?
 - Hva trenger eleven for å oppleve kontroll?
 - Vet eleven hvilket utstyr som trengs til oppgaven, og hvordan han skal komme i gang?
 - Tar eleven en aktiv rolle i egen læring?
- Hva skal til for at dette skal skje?

I kontrollområdet skal altså eleven selv oppleve å få delta og å få medvirke i undervisningen. Det bør utforskes hvilke muligheter eleven har til å bidra og til å påvirke. Kjenner eleven seg som en aktiv aktør eller mer som en brikke i det læreren har planlagt, og det som skal

gjennomføres i undervisningen? Har eleven en påvirkningskraft i forkant og underveis i undervisningen, eller kjenner eleven seg som en tilskuer?

R – relasjon

Området *relasjon* handler om elevens forhold til sine lærere og medelever. Blant forskere er det enighet om at relasjonen mellom elev og lærer er en avgjørende faktor for elevens motivasjon og innsats. Empati, varme og emosjonell støtte er noen av de viktigste faktorene for elevenes læringsutbytte (Jordet, 2020).

I arbeid med relasjoner handler det om hvordan eleven selv opplever å bli anerkjent for hele seg. Hver enkelt elev eier sin opplevelse – ingen kan ta fra eleven denne. Når lærerne møter elevene på elevenes premisser, uavhengig av deres prestasjoner og bakgrunn, er det enklere å gi elevene det de trenger. Individet bygges – det kjenner seg trygt og ivaretatt (Jordet, 2020). For lærerne og de andre voksne i skolen handler det om å ta i bruk en anerkjennende væremåte. I dialog med eleven kan læreren lytte, akseptere og bekrefte elevens opplevelser. Ved å bekrefte, gjenkjenne og ta imot istedenfor å påvirke, så vil eleven kunne oppleve å bli fanget opp og kjenne likeverd (Tangen, 2012). Anerkjennelse i dialog innebærer å flytte seg fra sin egen posisjon for å sette seg inn i den andres opplevelse.

For eleven kan summen av møter med flere voksne og medelever gjennom en skoledag være avgjørende for skolelivskvaliteten. Hjelpespørsmål for lærere kan være:

- I hvilken grad er møtene gjennom dagen preget av anerkjennelse?
- Hvordan opplever eleven at lærerne lytter og tar seg tid?
- Hilser og smiler de voksne når de møter eleven i korridoren eller på uteplassen?
- Har eleven en voksen å snakke med om noe blir vanskelig?
- Hvordan opplever eleven å få støtte i faget når det trengs?

Eleven trenger å kjenne likeverdighet i læringssituasjoner og i samspillsituasjoner mellom seg selv og sine lærere og medelever. Styrkede relasjoner til både voksne

og medelever gir gode muligheter for læring, og det er en hovedfaktor for opplevelsen av god skolelivskvalitet.

A – arbeid

Området *arbeid* dreier seg om at fag, ferdigheter og skapende virksomhet skal oppleves meningsfullt for eleven – arbeidet må ha en grad av betydning. Skolen har et stort ansvar i å legge til rette for et godt læringsmiljø, og eleven selv bør ha en opplevelse av at læring skjer. Hvordan kan voksne i skolen påvirke elevens motivasjon, vekke elevens nysgjerrighet og gi eleven en opplevelse av at skolen er nyttig? Hvordan kan elevens læringsutbytte økes gjennom arbeid og innsats?

Lærerens engasjement for faget, varierte arbeidsmetoder og prosessorientert arbeid stimulerer, engasjerer og utfordrer elevene (Andresen, 2019). Organisering av undervisningen bør være et sentralt tema i samtale og dialog og bør utgjøre en vesentlig del av undervisvurderingen. Det handler om det skolearbeidet eleven utfører både alene og sammen med andre. Det vil være nyttig å utforske sammen med eleven hvor relevante og meningsfulle arbeidsoppgavene oppleves. En samtale rundt interessefelt kan gi viktig informasjon til læreren, noe som igjen kan bidra til å tilpasse undervisningen bedre til den enkelte elev.

Hjelpespørsmål for dette området kan være:

- Hvordan opplever eleven at fagene er viktige for han/henne?
- Blir eleven ivrig i arbeid med fag, eventuelt hvordan og i hvilke fag?
- Hvordan viser elevens engasjement seg?
- Er eleven motivert og nysgjerrig?
- Opplever eleven god nok tid i arbeidet, og blir eleven tatt med i utforming av mål og vurdering?

Det å reflektere over egen læring, arbeide i en prosess og bruke det som læres, er noe av essensen i dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom arbeidsprosesser kan arbeidet tilrettelegges for eleven slik at eleven kjenner seg tatt på alvor og kjenner seg verdsatt i hele prosessen fram mot et sluttprodukt.

For å oppnå mestring kan eleven trenge tilrettelegging med hensyn til struktur som gir forutsigbarhet. Det

å oppleve forutsigbarhet og kontroll beskytter eleven mot opplevelsen av stress (Bru, 2019). Når eleven har en viss oversikt over det som kommer av oppgaver, kan han eller hun konsentrere seg bedre om én oppgave av gangen og arbeide mest mulig selvstendig.

For at undervisningen skal være vellykket, er man avhengig av at både lærer og elev er interessert i og har oppmerksomheten rettet mot de oppgavene som skal gjøres. Roness (2020) framhever at de må spille på samme lag. Da må læreren benytte informasjonen elevene gir, for at de skal oppleve motivasjon og lærelyst i arbeidet med fagene.

F – fellesskap

Området *fellesskap* innebærer at læring skjer i fellesskap med andre. I overordnet del i kapittel 3.1 i Læreplanverket (2020) legges det vekt på at elevene både skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Ulikheter skal anerkjennes og verdsettes i skolen. Deltakelse kan forstås som den konkrete og målbare dimensjonen av inkludering i praksis (Skogdal, 2014). Dette innebærer at det bare er eleven selv som kan si noe om sin opplevelse av inkludering og deltakelse. Inkludering i praksis handler altså om elevens egen opplevelse av deltakelse i et fellesskap.

Noen hjelpespørsmål i dette området kan være:

- Hvordan er egentlig deltakelsen til eleven på de ulike arenaene i skolen?
- Hvordan opplever eleven å få delta sammen med andre i fag?
- Hvordan opplever eleven seg som en del av et større fellesskap – et fellesskap der ulikheter verdsettes?
- Hvordan ser elevene selv at ulikhet er viktig?
- Hvordan opplever eleven at det er lagt til rette for medbestemmelse i aktiviteter?

En vurdering av disse spørsmålene kan synliggjøre hva som trengs å korrigeres og arbeides videre med på dette området.

I KRAFT-modellen står området fellesskap sterkt, men også elevens mulighet til selvbestemmelse. Skolen

KRAFT-modellen kan gi struktur og klar retning for eksempel i samarbeidsmøter.

skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Alle kan oppleve å skille seg ut og kjenne seg annerledes. I overordnet del av læreplanverket (LK20) legges det vekt på at vi er avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.

T – tid

På dette området handler det om å ha et godt skoleliv her og nå. Det handler om mål, ønsker, håp og drømmer for framtiden – men også om erfaringer og opplevelser eleven har fra tidligere. For å skape trygghet og ivareta elevens identitet må det bygges videre på elevens tidligere erfaringer. Først da tar man eleven på alvor og ser hele eleven for det han eller hun er. Mange elever stiller seg spørsmålet: Hvorfor skal jeg lære dette og hvordan er dette nyttig for meg? Alle elever bør få mulighet til å reflektere rundt meningen med ting som skjer i skolelivet.

Elevene skal leve skolelivet her og nå, men samtidig er skolegangen og utdanningen sitt formål framtidig (Tangen, 2019). Elevene er i kontinuerlig vekst, de skal lære å hevde seg selv og være en aktør i eget liv. Dette er ferdigheter som må trenes. I nåtid og framtid vil alle elever – og dette er kanskje spesielt viktig for elever med nedsatt funksjonsevne – ha nytte av å kunne uttale seg i saker som omhandler dem. Det handler om å bygge opp ferdigheter for selvbestemmelse og autonomi, og dette må arbeides med over tid.

I lys av det som er nevnt over, kan man se hvor viktig det er å bygge på og bruke elevens interessefelt i tilrettelegging av undervisning.

Hjelpespørsmål på dette området kan være:

- Opplever eleven skolen som et trygt og godt sted å være?
- Hva liker eleven å gjøre på skolen?
- Hva liker eleven å gjøre i fritiden sin?
- Har eleven noen tanker, håp og drømmer for framtiden?

De erfaringene eleven har med hensyn til skolelivet her og nå, vil ha betydning for de forventningene eleven har til framtiden.

KRAFT-modellen i bruk

Modellen kan både brukes fleksibelt og med klar struktur og systematikk. Vekten kan ligge på ulike fagområder, på elevens deltakelse og motivasjon eller på elevens opplevelse av selvstendighet. Det er elevens erfarte skoleliv som er viktig. Hvilke områder trenger man eventuelt å styrke eller justere for at eleven skal oppleve god skolelivskvalitet? Modellen har blitt prøvd ut både i PP-tjenesten og i grunnskole og i videregående skole. Dette vil vi komme nærmere inn på videre i artikkelen

KRAFT-modellen som utgangspunkt for samarbeid

KRAFT-modellen kan gi struktur og klar retning for eksempel i samarbeidsmøter. Godt tverrfaglig samarbeid er en viktig forutsetning for å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring. Samtidig vet vi at mangel på samarbeid og sammenheng i laget rundt eleven ofte kan være en utfordring (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 79). Eleven skal være utgangspunktet og omdreiningspunkt når laget bruker modellen. Men eleven kan ikke isoleres fra omgivelsene han eller hun er en del av. Det er gjennom kontakt med andre at individet lærer og utvikler seg (Hjelmebrekk, 2020). Gjennom samhandling og dialog kan altså både eleven selv og laget rundt eleven utvikle seg.

Videre i artikkelen vil vi redegjøre for fire konkrete eksempler på hvordan KRAFT-modellen kan benyttes der vi selv var observatører eller samtalepartnere.

Eksempel 1: samarbeidsmøte ledet av PP-rådgiver

En PP-rådgiver ledet et samarbeidsmøte der alle fagpersonene rundt en elev var samlet (jf. laget rundt eleven). I møtet forklarte PP-rådgiveren bakgrunnen og innholdet i modellen og plasserte den slik at alle kunne se modellen visuelt. Laget drøftet, så på hjelpespørsmålene og kom fram til hvilket område det kunne være lurt å se nærmere på.

Alle deltakerne i møtet fikk så uttale seg om hjelpespørsmålene til det området de hadde valgt. PP-rådgiveren var ordstyrer, han var oppmerksom, korrigerte og ledet møtet slik at alle holdt seg til spørsmålene. Etter at alle hadde uttalt seg, ble det gjort en felles vurdering, og ulike tiltak ble drøftet. I dette konkrete eksemplet

opplevde eleven at han fikk medvirke i valg av arbeidsoppgaver i skolen. Neste hjelpespørsmål var knyttet til fellesskap og deltakelse. Det ble vurdert at eleven ikke deltok i stor nok grad med de andre elevene i klassen. Eleven var ikke deltakende i flere av aktivitetene i estetiske fag. En årsak til dette så ut til å være at relasjonen til faglæreren ikke var sterk nok. PP-rådgiveren oppsummerte hvordan det kunne være mulig å endre praksis for at eleven skulle oppleve større grad av deltakelse. I fellesskap ble det satt ned mål og tiltak for veien videre. Spesialpedagogen skulle vurdere nye tiltak jevnlig og holde tett kontakt med faglærere. Tiltakene skulle evalueres i neste samarbeidsmøte. Eleven selv måtte også få mulighet til å uttale seg rundt sin egen skolesituasjon.

Under observasjon av dette samarbeidsmøte var det interessant å erfare hvordan oppmerksomhet og energi endret seg i møtet når modellen ble lagt på bordet. Eleven kom i sentrum, alle lyttet til hverandres tanker og opplevelser, og alle ble løsningsorienterte for å forbedre skolelivskvaliteten til eleven. Det å legge modellen fysisk på bordet bidro til at emosjoner og forsvarsmekanismer ble lagt bort, og vekten ble isteden lagt på pedagogisk tilrettelegging til beste for eleven. Laget arbeidet løsningsorientert.

Dette eksempelet synliggjør hvordan laget rundt eleven rettet seg inn mot områder i modellen, og de undret seg sammen over hvordan eleven faktisk hadde det. Systematikken og strukturen i det videre arbeidet med KRAFT-modellen kan sikre at eleven får dekket grunnleggende behov, som er avgjørende for opplevelsen av god skolelivskvalitet. En PP-rådgiver uttalte at: «Modellen er et konkret verktøy – lett å ta fram. Jeg har også brukt den for min egen del til analysering, for å få fram ulike perspektiver rundt eleven». PP-rådgiveren viser også til arbeid med modellen i en sakkyndig vurdering:

I samarbeidsmøte mellom skule, heim og PPT har ein drøfta korleis eleven i større grad kan inkludrast og oppleve god skulelivskvalitet. Ein nytta mellom anna KRAFT- modellen som utgangspunkt for å kartlegge og sortere informasjon om eleven sin kvardag: Kontroll, relasjon, arbeid, fellesskap og tid. Dette arbeidet kan vera nyttig å halde fram med for å verta meir medviten

dei ulike faktorane som påverkar eleven si oppleving av god skolelivskvalitet og inkludering. Det er også viktig å trekkje inn eleven sin stemme i dette arbeidet.

Eksempel 2: KRAFT-modellen i hel klasse i grunnskolen.

En kontaktlærer i 3. klasse prøvde ut KRAFT-modellen i to uker, både med hele klassen og med enkeltelever i forkant av utviklingssamtalene hun skulle ha. Støttet av hjelpespørsmålene til modellen fikk læreren til en samtale rundt elevenes faglige og sosial læring.

Med hele klassen ble det satt av 40 minutter til hvert område – to ganger i uken. I klasserommet tegnet læreren modellen på tavlen og ga en tydelig forklaring, bokstav for bokstav. Elevene fikk komme med egne assosiasjoner og meninger underveis. I tillegg ble det brukt to klassemøter til dialog om hva hjelpespørsmålene betydde. Dette viste seg å være nyttig for å forklare og reflektere rundt ukjente begreper, som dialog, inspirasjon og relasjon. Læreren brukte lydopptaker under samtalen i klassen slik at hun kunne være fullstendig til stede i situasjonen og i dialogen med elevene. I etterkant lyttet hun på opptaket og trakk ut uttalelser og informasjon som hun skrev inn i modellen. Hun presenterte deler av dette til elevene. Hun lagret også informasjonen for å ta vare på elevstemmene til videre arbeid og oppfølging. I elevsamtalene, i forkant av utviklingssamtalene, kom det fram informasjon som kontaktlæreren ikke hadde kjennskap til fra tidligere. Informasjonen ble avgjørende for blant annet å tilpasse arbeidsmetodene bedre. Læreren uttalte i etterkant:

Det ble kjempefine klassesdiskusjoner, og elevene opplevde det kjekt å få sagt sine meninger. De hadde så mange tanker om hvordan de foretrakk å jobbe. Jeg fikk en bekreftelse på at organiseringen jeg har valgt, faktisk er noe elevene liker. Jeg sitter igjen med mye informasjon etter dette prosjektet. Jeg kommer til å pøse på med samarbeidsoppgaver. Jeg kan nå bruke det elevene selv har sagt, for å legge rammer for gruppearbeidet. Elevene sier at det er viktig at alle får bestemme, og at det er hver sin tur. Dette kan jeg bruke for å gjøre gruppearbeidet mest mulig bra og effektivt.

Eksempel 3: videregående skole

KRAFT-modellen ble også prøvd ut av en kontaktlærer i videregående skole – med hel klasse og med oss som observatører. Elevene ble plassert i en halvsirkel, noe de var vant til fra klassemøtene. Kontaktlæreren orienterte og forklarte elevene hva de ulike delene i modellen står for. Hun presiserte at det er elevstemmene som skal løftes fram, og at alle skal bli hørt og få mulighet til å si noe. Hun tegnet modellen på en smarttavle og laget brede kolonner med rom for å kunne notere underveis. Hun forklarte for elevene at hun hadde valgt ut noen hjelpespørsmål som hun ville starte dialogen med. Hun understreket at det ikke finnes riktige eller gale svar. Elevene kom med innspill: De ønsket å legge vekten på undervisning der de hadde faglærere – alle var samstemt i dette. De kom altså sammen fram til et konkret kriterium før de startet samtalen og arbeidet med KRAFT.

Som observatører opplevde vi at samspillet mellom kontaktlærer og elevene var basert på trygghet og tillit. Det var en dynamisk samtale hvor elever og lærer vekslet på å komme med sine refleksjoner. Læreren lyttet, underbygget og anerkjente elevenes opplevelser. Elevene var engasjerte og delte følelser når de snakket om inkluderende fellesskap. De formidlet at uten et godt fellesskap så mister man motivasjonen. Læreren viste at hun tok elevene helt på alvor når hun sa deres opplevelser var nyttige. Hun formidlet til dem at hun ville ta med seg ytringene deres til lærer-teamet på trinnet. Kontaktlæreren oppsummerte:

Modellen kommer elevene til gode ved at jeg møter dem på en bedre måte og får hentet ut hver enkelt elev sitt potensial. Dersom ledelsen sier seg enig, så vil jeg gjerne introdusere modellen for hele personalet og relatere denne også til emnene folkehelse og livsmestring. Alle kontaktlærere kan bruke modellen som ramme for klassens time.

Det å se på hele undervisningstilbudet i sammenheng vil ikke bare styrke elevene, men også profesjonsfellesskapet. Eksempelen viser at KRAFT-modellen kan være et verktøy for at alle elever blir hørt og tatt med. Elevene får mulighet til å rette oppmerksomhet mot andre, lytte til hverandre, anerkjenne ulikheter og lære å ta alles meninger på alvor.

Eksempel 4: Elever med særskilt tilrettelegging i videregående skole

En pedagog som tok i bruk KRAFT-modellen overfor elever med behov for særskilt tilrettelegging, uttalte: *Jeg er usikker på hvordan det vil gå. Klarer elevene overheadet å reflektere over dette?* Det skal ikke legges skjul på at pedagogen var veldig usikker på hvordan hun skulle klare å få fram disse elevenes egne meninger.

Pedagogen brukte god tid på å tegne opp modellen for elevene, del for del, og hadde bare ett spørsmål for hvert område. Hun hadde forenklet spørsmålene og illustrerte dem ved både å tegne, bruke kroppsspråk og variere stemmen og gestene for å skape forståelse. Hun bekreftet og støttet elevene ved å assosiere til ting de hadde opplevd på skolen tidligere. Elevene lyttet til hverandre og støttet hverandre når de skulle formidle ting de hadde opplevd på skolen. Vi opplevde som observatører at elevene var stolte, de nærmest «vokste» der de satt – og det virket som de kjente seg som en del av noe viktig. Det de formidlet, ble tatt på høyeste alvor. Ordene elevene sa, ble skrevet inn i modellen på tavlen. Pedagogen leste ordene høyt og bekreftet også på denne måten det elevene hadde formidlet.

Etter timen drøftet vi hvilke hjelpemidler elevene kunne hatt tilgjengelig for å hjelpe dem til å kunne formidle sine tanker og meninger enda mer effektivt. En idé var å benytte løse grafiske symboler som omhandler elevenes skoleliv, slik at de raskere og mer presist kunne gi uttrykk for hvilke temaer eller områder de ønsket å snakke om.

Tematavler som var laget til på forhånd, kunne fremmet dialog om ulike emner, og en samtalematte kunne også vært tatt i bruk. Også i etterkant av samtalen kunne man benyttet disse hjelpemidlene slik at elevene fikk formidlet hvordan de opplevde timen. For videre oppfølging av hver enkelt elev anbefales det å ta bilde av det eleven har formidlet i KRAFT-timen. I samarbeidsmøter med laget rundt eleven kan man evaluere og drøfte hvilke verktøy som vil egne seg best for at den enkelte elev skal få mulighet til å uttrykke seg om ulike forhold i sitt skoleliv.

Modellen er et nyttig redskap for å hente inn elevens erfaringer og perspektiver på ulike sider av skolelivet.

En modell som fungerer

Det er KRAFT i elevstemmen! KRAFT-modellen kan være en ressurs for eleven selv, for laget som arbeider rundt eleven, for læreren og for andre som skal tilrettelegge for læring og fellesskap i skolehverdagen. Modellen er et nyttig redskap for å hente inn elevens erfaringer og perspektiver på ulike sider av skolelivet. Vi kan på denne måten si noe om elevens opplevelse av livskvalitet i skolen – skolelivskvalitet. Forutsetningen er faktisk å lytte til elevens stemme og ta elevens tanker og meninger på alvor. Som nevnt innledningsvis skal elevens beste alltid ligge til grunn.

Ved bruk av KRAFT-modellen kan elevenes skolelivskvalitet styrkes ved at de får være med på laget. Elevens stemme må høres og brukes, og han skal kjenne seg involvert og oppleve egenkontroll og medvirkning – altså høy grad av autonomi. Ved å lytte til eleven kan man styrke eleven sin opplevelse av medvirkning, deltakelse, mestring, fellesskap og mening. □



Lene Dahle Olsnes arbeider som rådgiver i Statped. Hun har en bachelor i pedagogikk, tilleggstudanning i ulike fag innenfor spesialpedagogikk og en mastergrad i ledelse. Hun har flere års erfaring fra PP-tjenesten og har jobbet i både barnehage og skole, blant annet som spesialpedagog. Hun er spesielt opptatt av temaene en inkluderende skole for alle, eleven som aktør og at faggrupper arbeider sammen for et høyt læringsutbytte for alle elever.



Lena Andresen er tidligere rådgiver i Statped og arbeider nå som rektor på Åsane folkehøyskole. Hun har master i musikkpedagogikk fra 2019 og også rektorutdanning og etterutdanning i spesialpedagogikk og norsk. Hun har tidligere jobbet som kulturskolerektor, rektor og inspektør i grunnskolen og som spesialpedagog og faglærer. Hun er spesielt opptatt av å fremme et inkluderende samfunn og at barn og unge skal bli hørt og tatt på alvor.

REFERANSER

- ANDRESEN, L.** (2019). *Skolelivskvalitet og inkluderende musikkundervisning. Perspektiver på praksis i grunnskolen*. Masteroppgave. Høgskulen på Vestlandet, Institutt for kunstfag.
- BARNEOMBUDET** (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017. URL: [Uten-mal-og-mening.pdf](https://www.barneombudet.no/uten-mal-og-mening.pdf) ([barneombudet.no](https://www.barneombudet.no))
- BRU, E.** (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I: E. Bru & P. Roland (red.) *Stress og mestring i skolen*, s. 19–41. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- DANIELSEN, A.G.** (2020). *Selvbestemmelsesteori og det psykososiale læringsmiljøet*. I: A.G. Danielsen, *Til elevens beste. Pedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- FORENTE NASJONER** (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991 (med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet: Hentet fra: [178931-fns_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/no/178931-fns_barnekonvensjon.pdf) ([regjeringen.no](https://www.regjeringen.no))
- HJELMEBREKKE, H.** (2020). *Laget rundt barnet. Samarbeid til barnets beste*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HOGNES, D.H.** (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- IMSEN, G.** (2005). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- JORDET, A.N.** (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- LÆREPLANVERKET** (2020). Kunnskapsløftet. URL: [Overordnet delverdier og prinsipper for grunnopplæringen](https://www.udir.no/overordnet-delverdier-og-prinsipper-for-grunnoppl%C3%A6ringen) ([udir.no](https://www.udir.no))
- MELD. ST. 6** (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. URL: [Meld. St. 6 \(2019–2020\) – \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/no/meld.-st.-6-2019-2020)
- NOU 2014: 7.** *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OPPLÆRINGSLOVEN** (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- RONESS, D.** (2020). *Lærelyst og motivasjon*. I: M. Ulvik & D. Roness, (red.). *Skolens betydning*, s. 107–123. Bergen: Fagbokforlaget.
- SKAALVIK, U. & UTHUS, M.** (red.). (2020). *Opplæring til selvstendighet Et sosialt kognitivt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKOGDAL, S.** (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I: L. Lundh, H. Hjelmekrekke & S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*, s. 41–52. Oslo: Universitetsforlaget.
- TANGEN, R.** (2012). Elevers skolelivskvalitet. I: E. Befring & R. Tangen, (red.), *Spesialpedagogikk*, s. 151–169. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- TANGEN, R.** (2019). Elevers skolelivskvalitet. I: E. Befring, R. Tangen & K.-A.B. Næss (red.), *Spesialpedagogikk*, s. 680–698. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2019). URL: [Dybdelæring](https://www.udir.no/dybdel%C3%A6ring) ([udir.no](https://www.udir.no))

Barn med nedsatt hørsel i barnehage og skole

Denne artikkelen redegjør for forskningsresultater om hvordan nedsatt hørsel i mild til moderat grad kan påvirke språktilegnelsen hos barnehagebarn og på språk- og leseferdighetene til elever i grunnskolen. Det blir også gitt tips om hvordan pedagoger kan tilrettelegge for at barn med nedsatt hørsel skal få best mulige utviklingsmuligheter.

AV CATHRINE ALSTAD

Internasjonal faglitteratur om barn med hørselsnedsettelse samstemmer ikke med Helsedirektoratets nasjonale anbefalinger når det gjelder bruk av høreapparater for barn. Mens Helsedirektoratet (2016) anbefaler at «barn med milde hørselstap ofte vil ha bedre utbytte av tilrettelegging og andre tekniske hjelpemidler enn høreapparater», viser internasjonal forskning at barn, selv med mindre hørselsnedsettelse, vil ha stor effekt av å benytte høreapparater fra tidlig alder.

Artikkelen er skrevet på bakgrunn av masteroppgaven min (Alstad, 2021), og hensikten er å redegjøre for forskningsresultater om barn med hørselsnedsettelse for at pedagoger kan få større bevissthet og økt kompetanse om dette temaet.

Nedsatt hørsel

For å forstå hvorfor hørselen er viktig for et barns utvikling, og hvor vanlig nedsatt hørsel er, vil jeg først forklare noen grunnleggende begreper om

hørsel og hvordan man klassifiserer hørselsnedsettelse. Desibel, forkortet dB, angir intensiteten eller styrken på lydbølgene og er det som angir grad av nedsatt hørsel. Hertz (Hz) handler om frekvensen / lydbølger på gitt tid, altså svingninger per sekund. I et audiogram fyller man inn resultatene fra en hørselsundersøkelse der man markerer den laveste høreterskelen som barnet oppfatter (antall dB) på de forskjellige frekvensene (gjerne 250–8000 Hz). Gjennomsnittlig høreterskel for frekvensene 500, 1000 og 2000 Hz refereres til som *Pure Tone Average* (PTA). I disse frekvensene ligger de fleste vokalene og konsonantene, og de kalles talefrekvensene (Edwards, 2016). Korver og medarbeidere (2017) legger til at også frekvens på 4000 Hz er viktig for taleforståelsen.

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer mild grad av hørselsnedsettelse som en høreterskel mellom 26 og 40 dB, mens ved moderat grad ligger høreterskelen mellom 41 og 60 dB. For å motta hele



Illustrasjoner: Elin Karlsnes

den språklige informasjonen, også ved rolig samtale, må et barns høreterskel være bedre enn 15 dB på alle frekvensene i begge ørene (Northern & Downs, 2014). Typisk hørselssensitivitet for barn er på 0–15 dB (Cole & Flexer, 2016). Nedsatt hørsel, selv om den er mild eller ensidig og man benytter høreapparat, vil kunne resultere i at barnet strever med å høre lyder over distanser (Torkildsen mfl., 2019). Talesignalene mister både styrke og elementer av talen når lydssignalet beveger seg fra lydkilden (Cole & Flexer, 2020), noe som vil påvirke barnets taleoppfattelse.

Type nedsettelse og prevalens

Man kan dele opp type hørselsnedsettelse etter hvor i øret den oppstår. Ved mekanisk/konduktivt nedsatt hørsel er det i det ytre øret eller mellomøret det er en skade, sykdom eller noe som hindrer lyden i å nå cochlea. Mellomørebetennelse er den vanligste årsaken til en fluktuierende konduktiv nedsatt hørsel. Omtrent 90 prosent av barn under to år har en eller flere mellomørebetennelser, og nesten ett av tre barn får gjentatte eller kroniske mellomørebetennelser (Cole & Flexer, 2016). I en periode med mellomørebetennelse kan barnet få en redusert hørsel på mellom 5 og 40 dB (Edwards, 2016), med et gjennomsnitt på 25 dB (Schlauch & Nelson, 2015), og med ulik nedsettelse på forskjellige frekvenser (Cole & Flexer, 2020). Det er med andre ord vanlig at barn som går i barnehage, kan ha mildt nedsatt hørsel i perioder.

Ved nevrogen/sensorinevralt nedsatt hørsel er det en skade eller sykdom i cochlea, hørselsnerven eller sentralnervesystemet som hindrer lydssignalene å nå inn til hjernen. Man kan også ha en blanding av disse to typene, en blandet hørselsnedsettelse. En konduktiv hørselsnedsettelse blir ikke større enn 50–60 dB nedsettelse, mens en sensorinevralt nedsatt hørsel kan være i hele spekteret fra høreterskel i minimalt område til helt fravær av lyd som prosesseres i hjernen (Tye-Murray, 2020).

Rundt 85 prosent av barn som får avdekket en hørselsnedsettelse, har 70 dB nedsettelse eller bedre (Cole & Flexer, 2016). Mer enn fem prosent av barn i skolealder har en nedsatt hørsel som kan beskrives som minimal

eller mild bilateral (tosidig), i tillegg har minst tre prosent unilateral (ensidig) hørselsnedsettelse (Duncan mfl., 2014). Fitzpatrick (2015) påpeker at barn som har nedsatt hørsel i mild grad, blir oppdaget og diagnostisert senere enn barn med mer alvorlig grad, og at en stor andel av de med mild grad ikke benytter høreapparater – om de i det hele tatt får tilbud om dette.

Nyfødtscreening fanger ikke opp alle

Barn som har medfødt nedsatt hørsel i mild grad, eller en nedsettelse som affiserer bassen eller de høyeste diskantområdene, blir i liten grad fanget opp under nyfødtscreening. Blant annet fant Barreira-Nilsen og medarbeidere (2016) i sin forskning at 35,8 prosent av barna ved nyfødtscreeningen ikke fikk konstatert hørselsnedsettelse til tross for at det senere viste seg at de hadde nedsatt hørsel. Retningslinjene og de anbefalte testbatteriene på sykehusene avdekker kun nedsatt hørsel i frekvensområdet 2–4 kilohertz (kHz) og ned mot en nedsettelse på 30–35 dB (Helsedirektoratet, 2017a). Lekeaudiometri på fireårskonsultasjon hos helsestasjonen, slik det anbefales, måler fra 20 dB høreterskel og oppover i frekvensområdet 500–4000 Hz (Helsedirektoratet, 2017b) og vil kunne fange opp flere av de med mild grad av hørselsnedsettelse.

Hva påvirker en nedsatt hørsel?

Barn med nedsatt hørsel i mild til moderat grad er en heterogen gruppe. Det kan være store variasjoner i hvor påvirket de er av den nedsatte hørselen, om de har tilleggsvansker, og tidspunkt for når den nedsatte hørselen ble ervervet (Moeller mfl., 2016). Et barn med en hørselsnedsettelse på 15–25 dB (minimal grad) kan gå glipp av minst 10 prosent av læringen i klasserommet (Cole & Flexer, 2016). Et barn med nedsatt hørsel på 26–40 dB (mild grad) kan miste opp mot 50 prosent av det som sies i klasseseksjoner, mens et barn med hørselsnedsettelse innenfor moderat grad (41–55 dB) kan miste opp mot all språklig informasjon hvis de ikke har høreapparater og/eller annen type støtte (Cole & Flexer, 2016). For barn med nedsatt hørsel vil den dagen barnet begynner å benytte høreapparat i alle døgnets våkne timer, være dag null relatert til barnets lyttealder.

Forskningsstudier på barn som har nedsatt hørsel i mild til moderat grad, er fortsatt få, og forskningsresultatene er heller ikke entydige med hensyn til hva som blir affisert hos barna, eller hvordan man best kan tilrettelegge for dem (Fitzpatrick mfl., 2014; Moeller & Tomblin, 2015). Noen forskere mener at det ikke er noen forsinkelser ved annet enn fonologisk korttidsminne, auditiv persepsjon, taleoppfattelse i støy og kognitiv opptreden (Moore mfl., 2020). Andre forskere mener at selv en minimalt nedsatt hørsel kan påvirke hele utviklingen til barnet når det kommer til språk, akademisk utvikling og psykososiale forhold (McCreery & Walker, 2016). At det fremkommer forskjellige resultater, er kanskje ikke så overraskende. Hvor påvirket en blir av den nedsatte hørselen er subjektivt, og hvilken støtte en får av konteksten, spiller også inn på barnets språklige utvikling (Bronfenbrenner, 2005; Sameroff, 2009; Suskind mfl., 2016). Kvaliteten og kvantiteten på kommunikasjonen med barna i de tre første leveårene er avgjørende og legger grunnlaget for barnets språklige utvikling, siden man utvikler språk i samspill og kommunikasjon med andre (Cole & Flexer, 2016; Daub mfl., 2017).

Ekspressivt språk

I Bloom & Laheys språkmodell fra 1978 deler de inn det ekspressive språket i tre hovedkomponenter: bruk, form og innhold (Cole & Flexer, 2016; Godøy & Monsrud, 2008; Sæverud mfl., 2011).

Bruken eller pragmatikken omhandler regler for språket, hvordan man skal benytte språket i ulike kontekster, og med hvilken hensikt man benytter språket i samhandling med andre. De pragmatiske ferdighetene er viktige for videre utvikling av leseferdigheter og sosiale ferdigheter (Yoshinaga-Itano & Uhler, 2015). Tye-Murray (2020) peker på tre grunner til at pragmatisk bruk av språket kan bli vanskelig for barn med nedsatt hørsel: 1) lite tilfeldig læring gjør at de ikke har fått modellert språket, 2) de har ikke nok trening i å benytte språket, og 3) de har ikke fått eksplisitte forklaringer på de sosiale reglene i konversasjon. Sosiale ferdigheter inkluderer kommunikasjonsferdigheter / pragmatiske ferdigheter samt kognitive ferdigheter som mentalisering (*theory of mind*). Disse ferdighetene utvikles i ulike

kontekster med sosial samhandling og språklig kommunikasjon (Antia & Kreimeyer, 2015). Barn med nedsatt hørsel har behov for tilgang til lyd gjennom forsterket tale for å utvikle kommunikasjonsferdigheter (ibid.).

Formsiden av språket handler om den språklige bevisstheten og de lingvistiske reglene med hensyn til morfologi, syntaks og fonologi. Fonologien omhandler språklidene/fonemene, som er de minste meningsskilende enhetene i språket. Fonemer, grafemer og stavelser kombineres og blir til artikulerede ord og setninger. Syntaks er hvordan fraser og setninger er oppbygd. Morfologi handler om oppbyggingen og bøyningen av ord, og tar for seg språkets minste meningsbærende enheter (Godøy & Monsrud, 2008). Språkets formside setter store krav til at barnet er oppmerksom på lydene, mestrer å diskriminere og prosessere dem og lagre lydene riktig i langtidshukommelsen. Ved artikulering fremhever Ambrose og medarbeidere (2014) at barn med nedsatt hørsel tre ganger hyppigere enn typisk hørende unnlot å uttale konsonantendelsene. Undersøkelsen til Walker mfl. (2015) fant at barn med hørselsnedsettelse hadde forsinkelser ved utviklingen av morfologien og en undertrykt fonologisk prosessering. I likhet med Walker mfl. (2015), rapporterte Koehlinger og medarbeidere (2013) at morfologien var forsinket hos barnehagebarn med nedsatt hørsel. Tilsvarende belyser Tomblin og medarbeidere (2015) at spesielt morfosyntaks er et sårbart språklig aspekt for denne gruppen barn, på grunn av at det krever prosessering av små detaljer.

Innholdet eller semantikken i språket innebærer en forståelse av hva ord og begreper betyr, og hvordan de brukes (begrepsforståelse). Dette henger sammen med en persons kunnskap og vokabular. Språkets innhold og form henger tett sammen.

Hvis man ser på likheter og forskjeller mellom mild og moderat grad av nedsatt hørsel, beskriver både Netten og medarbeidere (2017) og Tomblin og medarbeidere (2015) at barn med mild grad av nedsatt hørsel har bedre ekspressive språkferdigheter enn barn med større grad av hørselsnedsettelse. Tomblin og medarbeidere (2020a) hevdet imidlertid at deres funn i en senere forskningsstudie indikerte at barn med nedsatt hørsel i mild grad gjorde det dårligere enn de med moderat grad av

Barn har en sensitiv periode for utviklingen av språk fra ca. 0 til 3,5 år.

hørselsnedsettelse. Dette gjaldt spesielt for verbalspråklige ferdigheter siden de med mild grad av hørselsnedsettelse i mindre grad benyttet høreapparater og sjeldnere hadde tiltak for å avhjelpe den nedsatte hørselen.

Resultatene fra disse studiene er noe divergerende. Noen forskningsgrupper hevdet at barn med mild grad av nedsatt hørsel hadde et fortrinn sammenlignet med barn med større grad av hørselsnedsettelse når det kommer til ekspressive språkferdigheter. Andre derimot mente at barn med mild grad av hørselsnedsettelse fortsatt var i risiko for forsinkelser med hensyn til vokabular og grammatikk. Det som flere forskergrupper trakk fram, var at spesielt morfologien var et sårbart område, og at dette kunne sees i sammenheng med lytteforståelse og konsonantendelser. Dette kan tyde på at morfologi hos barn med nedsatt hørsel er viktigere enn tidligere antatt.

Språkforståelse

Det reseptive språket, eller barnets språkforståelse, vil blant annet påvirkes av barnets lytteferdigheter og prosesseringen av språklydene. Språk, spesielt språkforståelsen, sees i sammenheng med tilgang til lyd (Northern & Downs, 2014). Barnets språklige utvikling starter ved 20. svangerskapsuke siden fosterets hørsel utvikles og får erfaringer med å lytte allerede da. Dette danner grunnlaget for å utvikle evnen til å produsere enkeltord ti til tolv måneder etter fødsel, og for deretter å sette sammen ord til setninger ti til tolv måneder etter det igjen (Cole & Flexer, 2016). Det som gjør språkutviklingen komplisert for et barn med nedsatt hørsel, er at den nedsatte hørselen hindrer hjernen i å motta lydsignalerne og depriverer hjernen fra auditiv stimulering (Cole & Flexer, 2016). Dette kan i verste fall føre til at barnet blir helt fratatt muligheten til å oppdage lyd, koble lyd til mening, lokalisere lyden og benytte et ekspressivt språk (Fitzpatrick, 2015). Det å høre er ikke nok. Barnet må også lære seg aktivt å rette oppmerksomheten mot informasjonen som kommer fra lyden (Flexer & Rhoades, 2016), altså utvikle lytteferdigheter. Selv en nedsatt hørsel av minimal grad kan påvirke barnets utvikling når det gjelder å lære språk og verbal kommunikasjon (Cole & Flexer, 2016).

Det har lenge vært en konsensus i det audiopedagogiske fagfeltet at barn har en sensitiv periode for utviklingen av språk (ca. 0–3,5 år), og hvis de auditive banene i hjernen ikke blir benyttet i løpet av denne tiden, så omgjør hjernen disse sentrene til andre arbeidsoppgaver (Cole & Flexer, 2016; Cupples mfl., 2018; Fitzpatrick,



Leseferdigheter bygger på en underliggende språklig evne.

2015; Kral mfl., 2016; Sharma & Glick, 2016). Tomblin og medarbeidere (2015) hevder derimot, basert på sine funn, at det er hvor mye barnet benytter høreapparatet daglig, som påvirker språket. De erfarte at selv barn som mottok høreapparater sent og benyttet høreapparatene mye, forbedret sine språklige ferdigheter (Tomblin mfl., 2015). Basert på dette mente de at man kan diskutere om den sensitive perioden for språk varer lengre enn antatt, og at det er den auditive deprivasjonen som forsinker barnets språklige utvikling, ikke hjernens plastisitet (Tomblin mfl., 2015).

Netten og medarbeidere (2017) fant ingen forskjeller mellom barn med mild og moderat grad av nedsatt hørsel når det kom til de reseptive språkferdighetene, men at begge gruppene hadde forsinkelse i språkferdigheter sammenlignet med typisk hørende. Tomblin og medarbeidere (2014) fant imidlertid en indikasjon på at språkproduksjonen og den fonologiske representasjonen kan være forsinket hvis barnet ikke får god nok tilgang til lyd. Senere fant Tomblin og medarbeidere (2020b) signifikant svakere ferdigheter ved fonologisk prosessering hos barn med nedsatt hørsel. I likhet med Tomblin og medarbeidere (2020b) og Walker og medarbeidere (2015) fant Halliday og medarbeidere (2017) også indikasjon på at barn med nedsatt hørsel skåret lavere enn normgrunnlaget og kontrollgruppen ved fonologisk prosessering.

Resultatene fra forskergruppene viste til en enighet om at lytteferdighetene hos barn med nedsatt hørsel var påvirket. Flere av forskergruppene hevdet at fonologisk bevissthet, fonologisk prosessering og fonologisk minne også ble påvirket hos barn med mild grad av hørselsnedsettelse, mens en annen av forskergruppene mente dette først var gjeldende hos de med moderat grad. Samlet viser disse resultatene at lytteferdigheter, prosessering og bevissthet på lydene kan være affisert hos barn med nedsatt hørsel.

Leseferdigheter

Leseferdigheter er tett knyttet sammen med språklige ferdigheter, både de reseptive og de ekspressive områdene, siden barnet må forstå meningen av ordene de leser. Når barn starter på skolen, lærer de først å

lese, og deretter leser de for å lære og øke sin kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Leseferdigheter bygger på en underliggende språklig evne og har en klar sammenheng og kan være en nøkkelfaktor for å lykkes i utdanning og yrkesliv senere (Daub mfl., 2017; Pimperton mfl., 2016).

I denne artikkelen vil leseferdigheter handle om den tidlige leseopplæringen med avkoding og forståelse. Fitzpatrick (2015) viser til at leseforståelsesferdigheter bygger på konseptuell forståelse, som utvikles gjennom blant annet avstandslytting og tilfeldig læring. Tilfeldig læring er når barnet overhører andre prate, noe som er viktig for å lære språk og utvide vokabularet (Edwards, 2016). Det er også viktig for å lære sosio-alkognitive ferdigheter for å kunne mentalisere (Cole & Flexer, 2020). Forskning har kunnet påvise en sterk relasjon mellom vokabular og leseforståelse hos typisk hørende (Luckner, 2016).

Det er uenighet i forskningen om barn med nedsatt hørsel lærer å lese på samme måte som hørende barn, og om de gjør dette i samme tempo som dem (Luckner, 2016). Pimperton og medarbeidere (2016) fant for eksempel i sin studie at når det kommer til leseferdigheter, øker gapet med alderen når man ser på barn som ble identifisert med nedsatt hørsel før nymånedersalder, sammenlignet med barn som ble identifisert senere enn dette. Tomblin og medarbeidere (2020a) hevder på sin side at barn som hadde mild og moderat grad av nedsatt hørsel, og som fikk tidlig tilrettelegging for sin nedsatte hørsel, hadde adekvat akademisk utvikling i løpet av de fire første skoleårene. Dette gjaldt både avkodingsferdigheter, leseflyt, leseforståelse, staving og skriving. Forskningen deres viste i tillegg at barn med nedsatt hørsel i moderat grad hadde signifikant bedre resultater enn de med mild grad. De begrunnet dette med at de med moderat grad fikk tidligere høreapparater, benyttet høreapparatene mer og fikk ekstra støtte når det gjaldt språkutviklingen (ibid.).

Selv om barn med mild til moderat grad av nedsatt hørsel ved femårsalder hadde svakere muntlige ferdigheter og fonologisk prosessering, var leseferdigheter ved åtteårsalder, inkludert leseforståelse og talespråk, likt utviklet som hos typisk hørende (Tomblin mfl., 2020b).

Dette samsvarer med resultatene til Walker og medarbeidere (2020) som viste at vokabular og leseferdigheter lå ved gjennomsnittsområdet for begge gruppene når de ble testet etter fjerde skoletrinn.

Velger barn med nedsatt hørsel en annen lesestrategi?

Tomblin og medarbeidere (2020b) hevdet at barn med mild til moderat grad av nedsatt hørsel hadde en resiliens mot svakere utviklede leseferdigheter og en økning av språklige ferdigheter mellom fem- og åtteårsalder, uten at de kunne finne eksakte svar på hva denne resiliensen kom av. Walker og medarbeidere (2020) foreslo, basert på sine resultater, at barn med nedsatt hørsel benytter en annen lesestrategi enn typisk hørende. Mens typisk hørende barn benytter lesestrategi som bygger på vokabular og lytteforståelse, benytter barn med nedsatt hørsel en lesestrategi som mer dreier seg om morfologisk bevissthet og lytteforståelse. Dette fordrer at barn med hørselsnedsettelse har tilgang til god lyd og da gjerne gjennom høreapparater. Når man ser dette opp mot en antatt morfologisk sårbarhet hos barn med nedsatt hørsel (Tomblin mfl., 2015; Walker mfl., 2020), vil dette igjen vise til viktigheten av å jobbe med barnets morfologi. Lignende resultater fant Tomblin og medarbeidere (2020b). Deres forskning viste at mens typisk hørende barn har talespråk som den sterkeste prediktoren for utvikling av leseferdigheter, hadde barn med nedsatt hørsel, til tross for svakere språklige forutsetninger, ikke dårligere resultater på andre klassetrinn. Sett i lys av Walker mfl. (2020) sine funn om en morfologisk bevissthet som lesestrategi, kan det tenkes at barn med nedsatt hørsel muligens heller automatiserer deler av ord, morfemer, som de benytter i en begynnende ortografisk lesestrategi.

Tilrettelegging

For at barn med nedsatt hørsel skal få best mulig utviklingsmuligheter, må man favne flere områder. Ohna (2019) hevder at barnehager og skoler fortsatt har utfordringer når de skal tilrettelegge det pedagogiske tilbudet og ivareta likeverdige vilkår for deltakelse i læringsfellesskapet for barn med nedsatt hørsel. Ved en nedsatt hørsel i mild grad kan barna oppleves

som at de er dagdrømmende, har selektiv hørsel eller er utslitte og irriterte (Cole & Flexer, 2020). Barn med hørselsnedsettelse av moderat grad som ikke har fått tiltak eller høreapparat, vil ofte ha forsinket syntaks, begrenset vokabular og kunnskap samt påvirket uttale (Cole & Flexer, 2020). I tillegg kan barna oppleves umodne og streve med kommunikasjon og sosial interaksjon (Cole & Flexer, 2020).

Pedagogisk tilrettelegging handler blant annet om hvordan man skal organisere hverdagen og tilpasse arbeidsmåtene for å inkludere barn med nedsatt hørsel. Siden barn med nedsatt hørsel, selv med høreapparater, strever med tilfeldig læring (Edwards, 2016), er det å sitte ved siden av barnet, innenfor barnets hørevidde, den beste plasseringen (Cole & Flexer, 2020). Det er også viktig *hvor* barnet er plassert i rommet, slik at barnet har mulighet til å se alle for å oppfatte best mulig hva som blir sagt. Det anbefales videre å tilrettelegge for gode lytteforhold, samt mulighet for oversikt og eventuelt munnnavlesning. Derfor bør ikke gruppestørrelsen overstige 15 elever (Pritchard & Zahl, 2013). Som en del av den psykososiale tilretteleggingen vil det være en aktuell tilnærming eksplisitt å forklare barnet de sosiale normene og reglene, regler for å delta i lek og hvordan man bør benytte språket i kommunikasjon med andre. Det å benytte språket adekvat forutsetter at barnet har tilrettet seg tre sammenhengende områder for kommunikativ forståelse: hvor mye og når det er passende å snakke i sosiale kontekster, de sosiale reglene i samtale og språkets bevisste funksjon i samtaler (Cole & Flexer, 2016). Laugen og medarbeidere (2016) anbefalte at barn med nedsatt hørsel bør ha tidlig innsats rettet mot psykososial fungering sammen med språklig intervensjon. Netten og medarbeidere (2017) uttrykte viktigheten av også å utvikle ferdigheter for å anerkjenne andres perspektiver, og Walker og medarbeidere (2017) anbefalte at man måtte snakke om følelssespråk som en del av intervensjonene rettet mot barn med nedsatt hørsel.

Lyttetrening

Siden barn med hørselsnedsettelse har redusert mulighet for avstandslytting, har de behov for å utsettes for nye ord og begreper tre ganger oftere enn typisk hørende

barn (Pittman, referert i Cole & Flexer, 2020). Det er også ofte behov for ekstra trening for å lære å lytte. For veldig små barn med nedsatt hørsel er den beste lytte-treningen den de kan få gjennom normal daglig aktivitet og lek der man aktivt bruker språket (Cole & Flexer, 2016; Fitzpatrick, 2015). Senere, når barnets språklige og auditive erfaringer blir mer avansert, er det viktig at man utvider kompleksiteten i samtalen gjennom hele tiden å tilføre nye ord og/eller utvide lengden på setningene til å bli mer grammatisk korrekte (Moeller & Cole, 2016). Barna får også mer utbytte når foresatte og andre voksne nærperso-ner bruker mer komplekse språklige tilretteleggingsstrategier, som parallellprating, speiling og åpne spørsmål (Cruz, Quittner, Marker & DesJarding, referert i Moeller & Cole, 2016). Tomblin og medarbeidere (2015) påpeker tilsvarende at kvaliteten på nærpersonenes språk predikerer bedre språklig utbytte.

Det er viktig at lyttetreningen er meningsfull for barna, slik at de blir motiverte til å benytte hørselen for å: lokalisere, diskriminere, identifisere, kategorisere, assosiere og integrere, tolke og fatte hva som blir sagt (Cole & Flexer, 2016). Joint Committee On Infant Hearing (JCIH, 2019) slår fast at man må tilrettelegge ut fra barnets alder og kognitive ferdigheter ved språklig opplæring. Den språklige opplæringen må omfatte fonologisk, morfologisk, semantisk, syntaktisk og pragmatisk opplæring (ibid.). Ambrose og medarbeidere (2014) anbefaler at man derfor bør legge ekstra vekt på lytte- og tale-trening, mens Walker og kollegaer (2020) anbefaler at lytte-treningen også må inkludere morfologisk bevissthet.



Fysisk og visuell tilrettelegging

Det er også viktig at det fysiske miljøet blir tilrettelagt for barn med nedsatt hørsel. Tak- og gulvflatene utgjør omtrent 60 prosent av den totale flaten i et klasserom. Dette vil påvirke støyen i rommet, og spesielt harde flater gir mye etterklang slik at lydene spretter rundt i rommet (Cole & Flexer, 2020). Ofte er det behov for å gjøre noen ekstra forbedringer, for eksempel å sette opp lydabsorberende plater.

90 prosent av energien i tale består av vokaler, men utgjør kun ti prosent av forståelsen. Konsonanter, derimot, står for kun ti prosent av energien, men utgjør 90 prosent av informasjonen som trengs for å oppfatte forskjellen mellom lydene (Cole & Flexer, 2020). De lydabsorberende platene «spiser opp» noe av energien fra vokalene og gjør at man får både mindre etterklang og økt tilgang til forståelig tale. Når man snakker om forståelig tale, handler det også om signal-til-støy-forholdene (på engelsk forkortet med SNR eller S/N- ratio), som er relasjonen mellom ønsket signal og bakgrunnsstøy. Barn må ha ti ganger høyere signal (ca. 15–20 dB) for å kunne diskriminere ord fra støy (Cole & Flexer, 2020). Det er derfor vesentlig at man forsøker å holde støynivået så lavt man kan i klasserommet eller barnegruppen. Da bør man passe på å lukke dører til tilstøtende rom hvor det er støy, skru av bakgrunnsmusikk og minimere andre støykilder.

Det må også legges til rette for gode visuelle forhold, slik at barna får benyttet synet sitt best mulig i opplæringssituasjoner. Selv om man ikke bruker synet til å høre med, brukes det for å kunne benytte ansiktsavlesning som en støtte for å forstå hva som blir sagt, og diskriminere mellom enkeltstående fonemer (Cole & Flexer, 2020). Det er derfor viktig at rommet er godt opplyst, at det ikke er motlys for barnet når det skal rette seg mot den som snakker, og at barnet er plassert slik at det ikke blir blendet eller får gjenskinns fra andre elementer i rommet.

Teknisk tilrettelegging

Barn med nedsatt hørsel vil også profitere på teknisk tilrettelegging, for eksempel gjennom lydutjevning-anlegg og/eller bærbare høyttalere og mikrofoner.

... høreapparater gir bedre hørsel og dermed bedre språklige ferdigheter ...

Gjennom å benytte elevmikrofoner i tillegg til pedagog-mikrofoner vil man både kunne øke signal-til-støy-forholdet samt redusere antallet som snakker samtidig. Høyttalerne vil også sørge for å «flytte» den som snakker nærmere barnet.

Et annet vesentlig aspekt er å påse at barnet, sett at det har fått tildelt høreapparater, benytter disse i både læringssituasjoner og i sosial samhandling. Barn har ikke behov for å bruke lang tid på å venne seg til å benytte høreapparater, men har behov for god lyd så raskt som mulig. McCreery & Walker (2016 s. 150) henviser til en nettside der det anbefales at barn som har mottatt høreapparater, bør benytte disse til alle døgnets våkne timer, minimum ti timer om dagen, fra tre uker etter høreapparatet er tilrettelagt (Supporting Success for Children with Hearing Loss, 2011).

Hvis barnet ikke har riktige innstillinger på høreapparatet, slik at hjernen ikke mottar lyden fra rolig samtale, har ikke barnet mulighet for å lytte til talt språk på den måten som trengs for å utvikle språket. De får da heller ikke øvd opp sine mentaliseringsferdigheter og eksekutive funksjoner (Cole & Flexer, 2020). Walker og medarbeidere (2017) påpeker at barn med nedsatt hørsel i mild til moderat grad ikke mottar fullstendig tilgang til det lingvistiske språket, noe som vil kunne føre til en reduksjon i den auditive opplevelsen. Mindre tilgang til lyd kan føre til en forsinkelse i utviklingen av språkets form og bruk (syntaks, morfologi, fonologi og pragmatikk) (Walker mfl., 2017), noe som igjen kan føre til en forsinkelse i ToM (theory of mind / mentalisering), leseferdigheter og sosiale ferdigheter (Antia & Kreimeyer, 2015; Walker mfl., 2017; Yoshinaga-Itano & Uhler, 2015).

I en undersøkelse av Tomblin og medarbeidere (2020a) undersøkte de koblingen mellom høreapparatbruk og akademiske ferdigheter og konkluderte med at det ikke var en direkte sammenheng mellom de to. Men de hevdet at det istedenfor var en indirekte sammenheng. Dette begrunnet de med at høreapparater gir bedre hørsel og dermed bedre språklige ferdigheter, og at språklige ferdigheter og akademiske ferdigheter som lesing, skriving og matematikk henger sammen (Tomblin mfl., 2020a).

Barn som ikke får optimal tilrettelegging når det er støy i klasserommet, vil benytte flere kognitive ressurser og energi på å lytte. Uten teknisk tilrettelegging kan barn med nedsatt hørsel oppleve å bli raskere utmattet når de skal lytte etter hva som blir sagt. De vil dermed ha mindre energi igjen til å få med seg undervisningen og bruke mer avanserte tankestrategier. I støyete situasjoner vil den forståelige talen, altså der man klart kan diskriminere mellom forskjellige ordlyder, fonemer og ord, bli forstyrret, selv om lydene fortsatt er hørbare (Cole & Flexer, 2020). Høreapparater forsterker all lyd, også bakgrunnsstøyen, og det bør derfor også benyttes lyd-utjevningsutstyr og mikrofoner – spesielt i klasseroms-situasjoner. På denne måten vil talen bli forsterket og støyen dempet. Så for å oppsummere hva som må til for å legge godt til rette for at barnet skal kunne motta klar og intakt tale, må det være et godt lydmiljø med lite bakgrunnsstøy, man må snakke innenfor hørevidde og vente så barnet får tid til å prosessere hva det hører, og man må benytte teknisk utstyr (Moeller & Cole, 2016).

Sammenfatning

Flere av artiklene jeg har referert til her i min artikkel, avdekker at barn med mild og til dels moderat grad av hørselsnedsettelse har prestasjoner innenfor normalområdet (+/- ett standardavvik) ved standardiserte språklige tester. Sett i forhold til referansegruppen var det imidlertid signifikante forskjeller (Đoković mfl., 2014; Tomblin mfl., 2015; 2020b; Walker mfl., 2015, 2017). Artiklene beskrev forsinkelser både når det gjaldt språkets innhold og form når barna startet på skolen. Ved bruk av høreapparater ble imidlertid disse ekspressive ferdighetene utjevnet når barna ble eldre. Et område ved språket, pragmatikken, som henger tett sammen med sosial utvikling og mentalisering, ble funnet å være et sårbart område for barn med nedsatt hørsel. Artiklene tok derfor opp behovet for å monitorere barnas progresjon på forskjellige språklige områder, optimalisere barnets tilgjengelighet til lyd og sette i gang tiltak for å fremme barnets lytteferdigheter. Det ble også tatt opp hvor viktig det er å sette inn tiltak for å fremme kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter og mentaliseringsferdigheter fra tidlig alder ved den minste forsinkelse.

Det er viktig at pedagoger har kjennskap til og kunnskap om ulik grad av hørselsnedsettelse ...

Lytteferdigheter, den fonologiske prosesseringen og taleoppfattelse ble beskrevet som vesentlig for barnets utvikling og var et av områdene som barn med nedsatt hørsel strevde med. Høreapparater, teknisk tilrettelegging og lyttetrening gjorde at dette gapet ble mindre med alderen. Det ble videre hevdet at morfologisk prosessering var et spesielt sårbart punkt for barn med nedsatt hørsel, og at man måtte legge inn ekstra oppmerksomhet på det morfologiske området ved lyttetreningen.

Leseferdigheter er tett knyttet sammen med språk, taleoppfattelse og videre akademiske ferdigheter. Nyere forskning peker i retning av at barn med nedsatt hørsel benytter en annen lesestrategi enn typisk hørende, og at barn med nedsatt hørsel i mild til moderat grad leser adekvat ved åtteårsalder. Det faktum at en av forskningsgruppene hevder å ha funnet ut at barn med nedsatt hørsel benytter en morfologisk lesestrategi, bør utforskes videre siden dette vil kunne påvirke hvordan pedagoger bør jobbe med barn som har nedsatt hørsel. En av artiklene hevder at barn med nedsatt hørsel i moderat grad hadde bedre leseferdigheter enn de med mild grad, og så dette som en konsekvens av økt høreapparatbruk og bedre tilrettelagte tiltak til denne gruppen.

Flere av forskerne jeg har referert til, kom med en anbefaling om at man bør gi barn med nedsatt hørsel tilgang til bedre lytteforhold gjennom hørselsteknisk tilrettelegging og/eller høreapparater (Ambrose mfl., 2014; Đoković mfl., 2014; le Clercq mfl., 2020; Tomblin mfl., 2015; 2020b; Walker mfl., 2015; 2017). Blant annet hevder Walker og kolleger (2015) at fulltidsbrukere av høreapparater hadde et større reseptivt vokabular enn barn som benyttet høreapparater på deltid, eller som var ikke-brukere. Dette sees i sammenheng med bedre vokabular, bedre lytteforståelse og morfologisk utvikling. Disse funnene står i motsetning til de norske nasjonale retningslinjene (Helsedirektoratet, 2016 s. 39), der det står beskrevet at «barn med milde hørselstap ofte vil ha bedre utbytte av tilrettelegging og andre tekniske hjelpemidler enn høreapparater».

Walker og medarbeidere (2020) sin drøfting om at barn med en bedre hørsel kanskje ikke har så godt utbytte av høreapparatene som barn med høyere høreterskel,

er interessant og viser også til usikkerheten i fagmiljøene om dette. Men på tross av denne usikkerheten konkluderte likevel Walker og medarbeiderne hennes med at høreapparater uansett støtter lytteforståelsen og derfor kan være nyttig. Selv om høreapparatbruk kanskje ikke direkte påvirker språket, så vil bruk av høreapparater være nyttig for barnets språklige og akademiske utvikling.

Resultatene fra artiklene viser samlet sett til et stort behov for at barn, selv med mild til moderat grad av nedsatt hørsel, bør benytte høreapparatene sine gjennom hele dagen. Dette er kanskje den enkeltstående faktoren det er mest enighet om. Dette sees i sammenheng med at barna får økte ferdigheter i ekspressivt og reseptivt språk og dets bestanddeler, samt leseferdigheter. Men som Suskin og medarbeidere (2016 s. 115) beskriver: «Early auditory access alone does not allow a child to develop adequate listening, spoken language, and literacy skills.» Dette viser til at det er viktig at pedagoger har kjennskap til og kunnskap om ulik grad av hørselsnedsettelse og hørselens betydning for et barns utvikling. God tilrettelegging og oppfordring til aktiv bruk av høreapparater vil bidra til gode utviklingsmuligheter for barn med nedsatt hørsel. □

Cathrine Alstad arbeider som rådgiver i PP-tjenesten i Tønsberg. Hun er utdannet barnehagelærer og har master i spesialpedagogikk fra Universitetet i Tromsø (2016) og master i spesialpedagogikk med fordypning i audio-pedagogikk fra Universitetet i Oslo (2021). Hun har tidligere arbeidet som assistent, pedagogisk leder og støttepedagog i barnehage og vært miljøarbeider på Signo Conrad Svendsen senter.

REFERANSER

ALSTAD, C. (2021). *Språktilegnelse og leseferdigheter hos barn med nedsatt hørsel i mild til moderat grad – hva sier forskningslitteraturen om utvikling og tilrettelegging?* [UiO]. Masteroppgave, ikke publisert enda.

AMBROSE, S.E., BERRY, L.M.U., WALKER, E.A., HARRISON, M., OLESON, J. & MOELLER, M.P. (2014). Speech Sound Production in 2-Year-Olds Who Are Hard of Hearing. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(2), s. 91–104. https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-13-0039

- ANTIA, S.D. & KREIMEYER, K.H. (2015). *Social competence of deaf and hard-of-hearing children—Professional perspectives on deafness, evidence and application*. Oxford University Press.
- BARREIRA-NIELSEN, C., FITZPATRICK, E., HASHEM, S., WHITTINGHAM, J., BARROWMAN, N. & AGLIPAY, M. (2016). Progressive hearing loss in early childhood. *Ear and Hearing*, 37(5), s. 311–321. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000325>
- BRONFENBRENNER, U. (Red.). (2005). *Making human beings Human—Bioecological perspectives on human development*. Sage publications.
- COLE, E.B. & FLEXER, C. (2016). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six* (3. utg.). Plural Publishing Inc.
- COLE, E.B. & FLEXER, C. (2020). *Children with hearing loss developing listening and talking, birth to six* (4. utg.). Plural Publishing Inc.
- CUPPLES, L., CHING, T., LEIGH, G., MARTIN, L., GUNNOURIE, M., BUTTON, L. & VAN BUYNDER, P. (2018). Language development in deaf or hard-of-hearing children with additional disabilities: Type matters! *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(6), s. 532–543. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/jir.12493>
- DAUB, O., BAGATTO, M., JOHNSON, A. & ORAM CARDY, J. (2017). Language Outcomes in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing: The Role of Language Ability Before Hearing Aid Intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(11), s. 3310–3320. https://doi.org/10.1044/2017_jslhr-l-16-0222
- ĐOKOVIĆ, S., GLIGOROVIĆ, M., OSTOJIĆ, S., DIMIĆ, N., RADIĆ-ŠESTIĆ, M. & SLAVNIĆ, S. (2014). Can Mild Bilateral Sensorineural Hearing Loss Affect Developmental Abilities in Younger School-Age Children? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4). <https://doi.org/10.1093/deafed/enu018>
- DUNCAN, J., RHOADES, E.A. & FITZPATRICK, E.M. (2014). *Auditory (re)habilitation for adolescents with hearing loss. Theory and practice*. Oxford University Press.
- EDWARDS, C. (2016). Audiology: Implications for auditory-verbal therapy. I: W. Eastbrooks, K. MacIver-Lux & E.A. Rhoades, *Auditory-verbal therapy. For Young Children with Hearing Loss and Their Families, and the Practitioners Who Guide Them* (s. 95–125). Plural Publishing Inc.
- FITZPATRICK, E.M. (2015). Neurocognitive development in congenitally deaf children. I: I.G. Celesia & G. Hickok, *Handbook of Clinical Neurology. The human auditory system* (s. 335–356). Elsevier. DOI: 10.1016/B978-0-444-62630-1.00019-6
- FITZPATRICK, E.M., WHITTINGHAM, J. & DUERIEUX-SMITH, A. (2014). Mild Bilateral and Unilateral Hearing Loss in Childhood: A 20-Year View of Hearing Characteristics, and Audiologic Practices Before and After Newborn Hearing Screening. *Ear and Hearing*, 35(1), s. 10–18.
- FLEXER, C. & RHOADES, E.A. (2016). Hearing, listening, the brain, and auditory-verbal therapy. I: I.W. Eastbrooks, K. MacIver-Lux, & E. Rhoades, *Auditory-Verbal Therapy. For Young Children with Hearing Loss and Their Families, and the Practitioners Who Guide Them* (s. 23–33). Plural Publishing Inc.
- GODØY, O. & MONSRUD, M.B. (2008). *Spesialpedagogisk leseopplæring – En veileder*. Bredtvet kompetansesenter. https://www.statped.no/contentassets/fd7fecc289bb43c19f0d388c09f15495/statped_spesialpedagogisk leseopplæring_web_4.pdf
- HALLIDAY, L.F., TUOMAINEN, O. & ROSEN, S. (2017). Language Development and Impairment in Children with Mild to Moderate Sensorineural Hearing Loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(6), s. 1551–1567. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-16-0297
- HELSEDIREKTORATET (2016). *Nasjonal faglig retningslinje for utredning og oppfølging av hørsel hos små barn (0–3 år)* [Sist faglig oppdatert 24.3.17, lest 30.6.20]. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/horsel-hos-sma-barn-0-3-ar>
- HELSEDIREKTORATET. (2017). *Nasjonal faglig retningslinje for screening av hørsel hos nyfødte* [Sist faglig oppdatert 23.1.17, lest 30.6.20]. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/screening-av-horsel-hos-nyfodte>
- HELSEDIREKTORATET. (2017). *Nasjonal faglig retningslinje for det helsefremmende og forebyggende arbeidet i helsestasjons, skolehelsetjeneste og helsestasjon for ungdom* [Sist faglig oppdatert 12.6.20, lest 1.7.20]. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten>
- JOINT COMMITTEE ON INFANT HEARING. (2019). Year 2019 Position Statement: Principles and Guidelines for Early Hearing Detection and Intervention Programs. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 4(2), s. 1–44. <https://doi.org/10.15142/fptk-b748>
- KOEHLINGER, K.M., VAN HORNE, A.J.O. & MOELLER, M.P. (2013). Grammatical Outcomes of 3- and 6-Year-Old Children Who Are Hard of Hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(5), s. 1701–1714. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0188\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0188))
- KORVER, A., SMITH, R., VAN CAMP, G., SCHLEISS, M., BITNER-GLANDZIZ, M., LUSTIG, L. & BOUDEWYNS, A. (2017). Congenital hearing loss. *Nature Reviews Disease Primers*, 3(16094). <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1038/ndrp.2016.94>
- KRAL, A., KRONENBERGER, W., PISONI, D. & O' DONOGHUE, G. (2016). Neurocognitive factors in sensory restoration of early deafness: A connectome model. *The Lancet Neurology*, 15(6), s. 610–621. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(16\)00034-X](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(16)00034-X)
- LAUGEN, N.J., JACOBSEN, K.H., RIEFFE, C. & WICHSTRØM, L. (2016). Predictors of Psychosocial Outcomes in Hard-of-Hearing Preschool Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(3), s. 259–267. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw005>
- LE CLERCQ, C.M.P., LABUSCHAGNE, L.J.E., FRANKEN, M.-C.J.P., BRAATENBURG DE JONG, R.J., LUIJK, M.P.C.M., JANSEN, P.W. & VAN DER SCHROEFF, M.P. (2020). Association of Slight to Mild Hearing Loss With Behavioral Problems and School Performance in Children. *JAMA Otolaryngology – Head & Neck Surgery*, 146(2), s. 113–120. <https://doi.org/10.1001/jamaoto.2019.3585>
- LUCKNER, J.L. (2016). Models for Facilitating Literacy Development. I: M.P. Moeller, D.J. Ertmer & C. Stoel-Gammon (Red.), *Promoting Language and Literacy in Children Who Are Deaf or Hard of Hearing* (s. 329–358). Paul H. Brookes Publishing Co.
- MCCREERY, R.W. & WALKER, E.A. (2016). Hearing aids and auditory-verbal therapy. I: *Auditory-Verbal Therapy. For Young Children with Hearing Loss and Their Families, and the Practitioners Who Guide Them*. (s. 127–159). Plural Publishing Inc.

- MOELLER, M.P. & COLE, E.B. (2016). Family-centered early intervention. Supporting spoken language development in infants and young children. I: M.P. Moeller, D.J. Ertmer & C. Stoel-Gammon, *Promoting language & literacy in children who are deaf or hard of hearing* (s. 107–148). Paul H. Brookes Publishing Co.
- MOELLER, M.P., ERTMER, D.J. & STOEL-GAMMON, C. (2016). Promoting language and literacy development in children who are deaf or hard of hearing. I: M.P. Moeller, D.J. Ertmer & C. Stoel-Gammon, *Promoting language & literacy in children who are deaf or hard of hearing* (s. 1–11). Paul H. Brookes Publishing Co.
- MOELLER, M.P. & TOMBLIN, J.B. (2015). An Introduction to the Outcomes of Children with Hearing Loss Study. *Ear Hear*, 36(1), s. 4–13. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000210>.
- MOORE, D.R., ZOBAY, O. & FERGUSON, M.A. (2020). Minimal and Mild Hearing Loss in Children: Association with Auditory Perception, Cognition, and Communication Problems. *Ear and Hearing*, 41(4), s. 720–732. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000802>
- NETTEN, A.P., RIEFFE, C., SOEDE, W., DIRKS, E., KORVER, A.M.H., KONINGS, S., BRIARE, J.J., OUDESLUYS-MURPHY, A.M., DEKKER, F.W. & FRIJNS, J.H.M. (2017). Can You Hear What I Think? Theory of Mind in Young Children With Moderate Hearing Loss. *Ear & Hearing*, 38(5), s. 588–597. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000427>
- NORTHERN, J.L. & DOWNS, M.P. (2014). *Hearing in children* (6. utg.). Plural Publishing Inc.
- OHNA, S.E. (2019). Nye perspektiver på læring og barn med nedsatt hørsel. I: S.E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel. Læring i fellesskapet*. Gyldendal akademisk.
- PIMPERTON, H., BLYTHE, H., KREPPNER, J., MAHON, M., PEACOCK, J. L., STEVENSON, J., TERLEKTSI, E., WORSFOLD, S., YUEN, H.M. & KENNEDY, C.R. (2016). The impact of universal newborn hearing screening on long-term literacy outcomes: A prospective cohort study. *Archives of Disease in Childhood*, 101(1), 9–15. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-307516>
- PRITCHARD, P. & ZAHL, T. S. (2013). *Veiene til en god bimodal torskrlighet hos dave og sterkt tunghørte*. Statped Vest.
- SAMEROFF, A.J. (2009). The transactional model. I: *The transactional model of development – how children and contexts shape each other* (s. 3–21). American Psychological Association.
- SCHLAUCH, R.S. & NELSON, P. (2015). Puretone evaluation. I: J. Katz, M. Chasin, K. English, L.J. & K.L. Tillery, *Handbook of clinical audiology* (7. utg.) (s. 29–47). Wolters Kluwer Health.
- SHARMA, A. & GLICK, H. (2016). Cross-Modal Re-Organization in Clinical Populations with Hearing Loss. *Brain Science*, 6(1). <https://doi.org/10.3390/brainsci6010004>
- SUPPORTING SUCCESS FOR CHILDREN WITH HEARING LOSS (2011). What Should I Expect? Setting Reasonable Expectations about Hearing Aid Wear. Supporting Success for Children with Hearing Loss. https://successforkidswithhearingloss.com/wp-content/uploads/2011/08/Setting_Reasonable_Expectations_About_Hearing_Aid_Wear.pdf
- SUSKIND, D., GRAF, E., LEFFEL, K., HERNANDEZ, M., SUSKIND, E., WEBBER, R. & NEVINS, M. (2016). Project ASPIRE: Spoken Language Intervention Curriculum for Parents of Low-socioeconomic Status and Their Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Otology & Neurotology*, 37(2), s. 110–117. <https://doi.org/10.1097/MAO.0000000000000931>
- SÆVERUD, O., FORSETH, B.U., OTTEM, E. & PLATOU, F. (2011). *Begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell: En veileder om strukturert begrepslæring for barn og unge med språkvansker*. Bredtvet kompetansesenter.
- TOMBLIN, J.B., HARRISON, M., AMBROSE, S.E., WALKER, E.A., OLESON, J.J. & MOELLER, M.P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and Hearing*, 36(1), 76–91. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000219>
- TOMBLIN, J.B., OLESON, J., AMBROSE, S.E., WALKER, E.A., MCCREERY, R.W. & MOELLER, M. P. (2020). Aided Hearing Moderates the Academic Outcomes of Children With Mild to Severe Hearing Loss. *Ear & Hearing*, 41(4), s. 775–789.
- TOMBLIN, J.B., OLESON, J., AMBROSE, S.E., WALKER, E.A. & MOELLER, M.P. (2020). Early Literacy Predictors and Second-Grade Outcomes in Children Who Are Hard of Hearing. *Child Development*, 91(1), s. 179–197. <https://doi.org/10.1111/cdev.13158>
- TOMBLIN, J.B., OLESON, J. J., AMBROSE, S.E., WALKER, E. & MOELLER, M.P. (2014). The influence of hearing aids on the speech and language development of children with hearing loss. *JAMA Otolaryngol Head Neck Surgery*, 140(5), s. 403–409. <https://doi.org/doi:10.1001/jamaoto.2014.267>
- TORKILDSEN, J. V. K., HITCHINS, A., MYHRUM, M. & WIE, O.B. (2019). Speech-in-Noise Perception in Children With Cochlear Implants, Hearing Aids, Developmental Language Disorder and Typical Development: The Effects of Linguistic and Cognitive Abilities. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02530>
- TYE-MURRAY, N. (2020). *Foundations of aural rehabilitation – Children, adults, and their family members* (5. utg.). Plural Publishing Inc.
- UTDANNINGSDIREKTORATET (2020). Læreplan i norsk – Grunnleggende ferdigheter (NOR01-06). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- WALKER, E.A., AMBROSE, S., OLESON, J. & MOELLER, M.P. (2017). False Belief Development in Children Who Are Hard of Hearing Compared With Peers With Normal Hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), s. 3487–3506. https://doi.org/DOI:10.1044/2017_JSLHR-L17-0121
- WALKER, E.A., HOLTE, L., MCCREERY, R.W., SPRATFORD, M., PAGE, T. & MOELLER, M.P. (2015). The influence of hearing aid use on outcomes of children with mild hearing loss. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58, s. 1611–1625. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-H15-0043
- WALKER, E.A., SAPP, C., DALLAPIAZZA, M., SPRATFORD, M., MCCREERY, R.W. & OLESON, J.J. (2020). Language and Reading Outcomes in Fourth-Grade Children With Mild Hearing Loss Compared to Age-Matched Hearing Peers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, s. 17–28. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-OCHL-19-0015
- YOSHINAGA-ITANO, C. & UHLER, K. (2015). Intervention, education, and therapy for children with hearing loss. I: I.J. Katz, M. Chasin, K. English, L. Hood & K. Tillery, *Handbook of clinical audiology* (7. utg.) (s. 835–848). Wolters Kluwer Health.

Spør oss om spesialpedagogikk – Statped sin faglige drøftingstjeneste

I denne artikkelen blir det gjort rede for drøftingstjenesten *Spør oss* og hvordan denne tjenesten er organisert. Dette er et lavterskeltilbud der alle kan ringe inn, sende e-post eller chatte for å få råd om ulike spesialpedagogiske problemstillinger knyttet til barn, unge og voksne som har behov for særlig tilrettelegging i opplæringen.

AV SPØR OSS-TEAMET I STATPED

Hvordan endrer digitaliseringen rådgivingen i spesialpedagogiske spørsmål? Hva kjennetegner rådgiverrollen, og hvordan oppleves menneskemøtene på digitale plattformer? På alle utdanningsnivåer merkes ressursnedgang, samtidig som det forventes at de ulike delene av sektoren vår skal levere samme mengde tjenester og til samme kvalitet. Koronapandemien aktualiserte behovet for å samordne og koordinere tjenester digitalt, slik at de var mer tilgjengelige for brukerne våre. I tiden vi er inne i nå, har det vært en voldsom utvikling av digitale løsninger for å imøtekomme behovet for tjenester i det spesialpedagogiske feltet. Dette gjelder også for Statped, og som et eksempel på dette tilbyr vi nå blant annet lavterskeltjenesten *Spør oss*, der alle kan ringe, sende e-post eller chatte med oss for å få råd om ulike spesialpedagogiske problem-

stillinger. Denne tjenesten er et supplement til alle de andre tjenestene som Statped fortsatt gir til kommuner og fylkeskommuner. Tjenesten ble opprettet i 2019, og den har vært svært populær siden oppstarten. I denne artikkelen vil vi fortelle litt om hvordan denne tjenesten er organisert.

Et digitalt lavterskeltilbud

En vennlig stemme svarer på telefon: *Hei, og velkommen til Statped og Spør oss. Hva kan jeg hjelpe deg med?* Henvendelsene vi får, kommer blant annet fra PP-tjenester, foresatte, skoler, barnehager og spesialisthelsetjenesten. Noen vil ha hjelp til å finne spesialpedagogiske ressurser, mens andre ønsker å drøfte saker anonymt. Vi som jobber i *Spør oss* vet aldri hva den neste e-posten, chatten eller telefonsamtalen vil dreie seg om. Kunsten er å lytte



iStock / Getty Images Plus / Nopphon Pattanasri

Henvendelsene vi får, kommer blant annet fra PP-tjenester, foresatte, skoler, barnehager og spesialisthelsetjenesten.

Kunsten er å lytte aktivt for å finne ut hva innringeren ønsker hjelp til.

aktivt for å finne ut hva innringeren (eller den som chat-ter eller skriver e-post) ønsker hjelp til.

Spør oss samarbeider tett med alle fagavdelingene i Statped, og de bistår med sin kompetanse når det er behov for dette. Statped har spisskompetanse på seks ulike spesialpedagogiske områder og har nesten 550 rådgivere spredt utover hele landet som hjelper oss med å svare på henvendelsene. En av suksessfaktorene til *Spør oss* er at den er godt integrert i de øvrige tjenestene til Statped. Områdene der Statped har spisskompetanse er: syn, hørsel, kombinerte syns- og hørselstap og døvblindhet, sammensatte lærevansker, språk og tale samt ervervet hjerneskade. I tillegg har Statped kompetanse på språkområdene ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon) og tegnspråk.

For at vi skal kunne gi adekvate svar på henvendelsene vi får, er tid og tålmodighet en viktig faktor. De som tar kontakt med oss, har ofte mange og ulike problemstillinger de ønsker å belyse, drøfte eller få svar på. Ibland trengs det litt tid for å konkretisere hva henvendelsen egentlig gjelder, både for den som tar kontakt, og for oss i *Spør oss*-tjenesten. Da er det nødvendig å stille oppklarende spørsmål og benytte aktiv lytting underveis. Sorteringsarbeidet er med på å få selve problemstillingen frem. Det er ikke alltid at det er vi som er den rette instansen for henvendelsen, men da kan vi hjelpe dem med å foreslå andre vi tenker har mer kompetanse på den problemstillingen de har.

I noen tilfeller har ikke de som tar kontakt, behov for råd eller veiledning. De trenger bare noen som kan lytte og vise forståelse for situasjonen de står i. I våre roller som rådgivere er vi ofte så vant til å tenke at vi skal ha svar på alt og være klar til å reparere og fikse. Det kan derfor være vanskelig å bryte dette mønstret og bare være en empatisk lytter som validerer de vanskelige følelsene de som tar kontakt, har (Getz, 2021). Konstruktiv undring, sier Linn Getz, behøver ikke ta lang tid, men det kan åpne mange rom som har vært lukket. Mange av dem som kontakter oss, uttrykker takknemlighet for dette før vi avslutter chat eller telefonsamtaler. Målet for oss er ikke å ha svar på alt, men å hjelpe de som tar kontakt til å komme ett skritt videre.

Hvordan *Spør oss*-tjenesten ble til

Spør oss ble etablert i forbindelse med *Digitaliseringsprosjektet*, som ble gjennomført i Statped i tidsrommet 2017 til 2019. I dette prosjektet kom det blant annet frem at brukerne våre opplevde at det var vanskelig å komme i kontakt med oss i Statped og få tilgang til vår spisskompetanse. Dette er en utfordring som nok mange innen den spesialpedagogiske tjenesteytingen vil kjenne seg igjen i. Målet med *Spør oss* var derfor å gjøre Statped sin spisskompetanse mer tilgjengelig for brukerne våre. Tjenesten ble innført som en fast tjeneste i Statped fra og med januar 2020. *Spør oss* har helt siden oppstarten fått mange henvendelser, og i 2020 hadde vi over 4000 forespørsler. Disse henvendelsene blir enten umiddelbart besvart av rådgiverne i denne tjenesten, eller de blir sendt videre til fagavdelingene våre eller andre deler av Statpeds etat for oppfølging.

Per i dag består *Spør oss*-teamet av 7 rådgivere som er spredt utover hele landet. Rådgiverne har lang erfaring fra ulike fagområder i Statped og har i tillegg erfaring fra kommunale og statlige tjenester innen opplæring og helse.

Å skape en ny tjeneste er en krevende prosess som krever både mot og evne til å prøve og feile. Dette opplever alle etater som utvikler nye tjenester. Skal en få det til, kreves en ledelse som gir psykisk støtte og trygghet, slik at medarbeiderne kan bruke alle sine ferdigheter og kvaliteter. Det å få til en følelse av at teamet er et stort «vi», gir trygghet. Vi jobber etter en av Trygve Skaugs filosofiske betraktninger:

Du ser så mye i meg
som ikke finnes
hvis ikke du ser det

Digital spesialpedagogisk veiledning

Spør oss vil for mange være det første møtet med Statped, og vi kan slik sett være Statped sitt ansikt utad. Dette ansvaret er vi oss svært bevisst, og det er derfor også viktig for oss å videreformidle de henvendelsene vi får, til resten av Statped-tjenesten. Dette gjør vi både for at de som henvender seg, skal få råd og veiledning fra rådgivere som innehar den riktige spisskompetansen, og for å kunne sørge for at våre tjenester blir utviklet fra et brukerrettet perspektiv. *Spør oss* kan for eksempel bidra til at temaer som vi ofte får henvendelser om, kan bli prioritert og gis en mer synlig plass på Statped sine nettsider. Alle henvendelser fra våre brukere er viktige, og vi verdsetter alle tilbakemeldinger på våre tjenester. Statped arbeider systematisk med å videreutvikle tjenester i samråd med vårt mandat.

Det å jobbe i *Spør oss* er altså en annerledes rolle, der medarbeiderne jobber på digitale plattformer og via telefon. Det krever derfor at vi er ekstra årvåkne overfor det som blir formidlet, fordi vi ikke er fysisk i samme rom som rådsøker. Vi ønsker å møte både foreldre, lærere, barnehagelærere og rådgivere i PP-tjenesten med anerkjennelse av at de står i vanskelige situasjoner, gjennom lytting, sortering og følelsesvalidering. Når vi går glipp av den nonverbale kommunikasjonen, blir det ekstra viktig hva vi sier, og med hvilket tonefall. Alle sakene drøftes anonymt, og vi minner ofte hverandre på at vi kun kjenner til den flikken av virkeligheten som blir presentert for oss. Vi er tydelige på at rådene vi gir er generelle, nettopp på grunn av dette. Vi prøver å løfte sakene fra det personlige og til det generelle ved å vise til praksis, regelverk og lovverk. Det kreves derfor et bevisst forhold til rammene som er bygget rundt det spesialpedagogiske feltet, og til alle andre aktører som også befinner seg her. Vi har god oversikt over vår egen nettside (www.statped.no) og over nettsidene til våre samarbeidspartnere. Slik er vi oppdatert på hva som ligger av tilgjengelige ressurser i form av kurs, seminar,

forslag til apper for ulike vansker, artikler og råd om hvordan en kan møte barn unge og voksne med særlige utfordringer i opplæringen.

Statped har gjennom ulike digitaliseringspakker lagt til rette slik at vi kan tilby et digitalt førstevalg, som er i tråd med vår digitale strategi for 2020–2022. Dette kan på ingen måte erstatte menneskemøtene i rådgivning, men kan være et godt supplement til disse. Covid-19-pandemien fikk fart på arbeidet med å systematisere informasjonen på nettsiden vår, slik at det skal være lettere for skoler og barnehager å finne frem til ressurser de kan nyttiggjøre seg. Pandemien fikk frem nye og annerledes behov hos sårbare barn og ungdommer på digitale flater. Da viste *Spør oss*-tjenesten seg å være ekstra nyttig for mange. Når det for eksempel var spørsmål om læringsressurser, kunne rådgiverne i *Spør oss* vise til en nettside eller gå sammen med rådsøker på nett og finne informasjon og gode råd.

Endring av læringsmiljøet for eleven

Ønsket og målsettingen vår er at de svarene vi gir, skal utgjøre en forskjell for de som er målet for alle våre tjenester – barna og elevene som strever på opplæringsarenaen sin. Statped ønsker at tilbudet de får, skal ha et inkluderende perspektiv. I samtaler er vi derfor ofte nysgjerrige på hvordan den spesialpedagogiske hjelpen er organisert i hjemkommunen deres. Vi stiller spørsmål om tilhørighet og klassefelleskap, nettopp fordi vi vet at dette er viktig for alle barn.

Statped er opptatt av at tjenestene vi gir, skal bidra til en positiv endring for barnet/eleven, enten det er ved hjelp av kurs, videokonferanse eller utredning. Dette perspektivet underbygger at Statped er opptatt av at *laget rundt barnet* skal samarbeide godt til barnets/elevens beste.

Vi ønsker ved hjelp av en praksisfortelling å belyse hvordan *Spør oss*-tjenesten blant annet samarbeider med de andre fagavdelingene i Statped.

Alle fagavdelingene i Statped bistår med sin kompetanse når det er behov for dette.

Spør oss mottok en telefonhenvendelse fra en far. Han fortalte om datteren, som hadde fått psykosomatiske plager etter en akeulykke i 2019. Som følge av det hadde hun økt skolefravær, og det var tydelig ut fra det han fortalte, at skolen var en opprettholdende faktor for tilstanden hennes. Hun ble betydelig bedre etter fire til fem uker med sommerferie. Når skolen så startet igjen, falt hun raskt tilbake til en tilstand med mye ryggsmarter, hodepine og alvorlig fatigue (tretthet). Skolen hadde prøvd ut ulike tiltak, men de syntes det var vanskelig og komplisert å forstå hennes situasjon og hva som skulle til for å gjøre situasjonen bedre. PP-tjenesten og BUP var inne i bildet, og PP-tjenesten var i ferd med å skrive en sakkyndig vurdering på tidspunktet for tok kontakt. BUP klassifiserte tilstanden som psykosomatisk, og far etterlyste artikler som omhandlet dette, og spurte om han kunne få snakke med oss for å få noen råd.

Rådgiver i *Spør oss*-tjenesten etterspurte flere opplysninger rundt fallet i 2019. Faren fortalte da at det ikke var noen voksne på skolen som hadde sett ulykken, men at medelever hadde sett at hun hadde slått ryggen og mistet pusten. Likeledes beskrev medelever at hun kan ha hatt et kort bevissthetstap. Dette var opplysninger som kom i etterkant av akuttundersøkelser på sykehuset, og senere ble det også foretatt en MR-undersøkelse som ikke viste nevrologiske funn eller skader i ryggen.

Rådgiver foreslo å sende en forespørsel til Statped sin avdeling for ervervet hjerneskade, med tanke på at jenta kunne ha symptomer på PCS, postcommotiosyndrom, som innebærer vedvarende symptomer etter en hjernerytelse. Man antar at det er et mørketall for antall pasienter med PCS, ettersom ikke alle er klar over at de symptomene de opplever lenge etter hjernerytelsen, kan ha sammenheng med nettopp den. Slike symptomer kan være hodepine, svimmelhet, følelse av endret personlighet, irritabilitet/aggressivitet, nedsatt oppmerksomhet, tempo og hukommelse samt fatigue eller hjernetretthet (Saugnes, 2021).

Rådgiveren i *Spør oss* orienterte faren til jenta om avdelingen for ervervet hjerneskade og deres strakstilbud, hvor det tilbys rådgivning og veiledning kort tid etter skaden er oppstått (www.statped.no). I etterkant av strakstilbudet kan det eventuelt sendes en søknad om tjenester til Statped. Dette syntes far var en god idé. Avdeling for ervervet hjerneskade (EHS) tilbyr utredning, rådgivning, veiledning og kurs om ervervet hjerneskade.

Spør oss-rådgiveren sendte så en e-post til avdelingslederen ved denne avdelingen som videreformidlet saken

til en rådgiver. Denne rådgiveren tok så kontakt med far på telefonen. På det tidspunktet rådgiveren i EHS opprettet kontakt med far, avsluttet vi i *Spør oss* saken for vårt vedkommende. Nå hadde EHS-avdelingen ansvaret for oppfølgingen videre.

I forbindelse med at EHS-avdelingen ble kontaktet, ble det også arrangert et møte der PP-tjenesten og alle involverte parter deltok. Her ble det bestemt at PP-tjenesten skulle søke tjenester fra Statped sin avdeling for ervervet hjerneskade (EHS). Denne søknaden ble innvilget, og i tillegg ble det også vurdert bistand fra andre fagområder i Statped, siden det kunne dreie seg om komplekse, langvarige og sammensatte vansker som krever kunnskap innenfor mange fagområder – ikke minst på grunn av kompleksiteten som oppstår når flere vansker opptrer samtidig.

PP-tjenesten er Statped sin primære samarbeidspartner, og rutinen i samarbeidet innebærer møter mellom Statped og PP-tjenesten. I dette tilfellet innbefattet tjenestene fra Statped utredning og veiledning.

Faren til jenta formidlet til oss i etterkant at han var strålende fornøyd med oppfølgingen de har fått fra Statped sin *Avdeling for ervervet hjerneskade*, og ikke minst at rådgiver der også hadde trukket inn *Avdeling for sammensatte lærevansker*, som bidro med sin kunnskap og erfaring. Dette har ført til at eleven føler seg møtt og forstått på sine utfordringer. PP-tjenesten, BUP og skolen har fått kunnskap som hjelper dem når de skal tilrettelegge og tilpasse skolehverdagen på en mer hensiktsmessig måte. For selv om skolen hele tiden har vært positiv og imøtekommende med hensyn til tilpassninger, så har det vært vanskelig å forstå de utfordringene eleven har. Elevens stemme har vært viktig i dette arbeidet. Det er av stor betydning at alle elever som får hjelp, også får ha innvirkning på sin egen situasjon, og at de kan påvirke sin egen hverdag.

Statped følger dermed retningslinjene for FNs barnekonvensjon som fastslår at alle barn skal høres i saker som angår dem, dersom alder og modenhet tilsier det, og at barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører dem. Dette barnerettslige perspektivet er viktig fordi barn ikke får iverksatt sine rettigheter uten at vi som er fagpersoner i *laget rundt barnet*, etterspør dette perspektivet. (Heide & Sylthe, 2020).

I spesialundervisningen har det ikke alltid vært en selvfølge å høre på hvordan barn ønsker at tjenestene rundt dem bør koordineres. Utdanningsdirektoratet (2017) har utarbeidet en veileder til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandlingen. I en undersøkelse Barneombudet gjorde i 2017, viste det seg at få barn blir hørt i arbeidet med IOP (individuell opplæringsplan). Statusen var like nedslående også ett år seinere, ifølge Morten Hendis hos Barneombudet (2018).

Når eleven vi fortalte om i praksisfortellingen, nå fikk mer kjennskap til og en forklaring på det hun opplevde som vanskelig, ble det lettere å beskrive og sette ord på hva hun hadde behov for. Faren hennes fortalte at de er på god vei, og at jenta deres nå er mer på skolen og har bedre skoledager. De er enda ikke helt i mål, men de ser lysere på fremtiden og overgangen til ungdomsskolen.

I denne fortellingen fra praksis fikk vi et innblikk i hvordan en henvendelse til Spør oss-tjenesten kan føre til positive ringvirkninger for barna ute i skoler og barnehager. Likeledes hvordan en henvendelse fra en fore satt kan sette i gang en kjede av handlinger som også gir økt kunnskap og kompetanse til barnet selv, foreldrene, skole, PP-tjenesten og spesialisthelsetjenesten. Og, det viktigste av alt, eleven selv, som føler seg møtt, anerkjent og forstått og har fått et håp om en bedre skolehverdag.

Krystallkula – endringer i utdanningssektoren

Med meldingen til Stortinget 6 (2019–2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, kom det forslag til en ny organisering av hele det spesialpedagogiske feltet. Kompetansen skal finnes nærmere barnet ved at det bygges opp mer spesialpedagogisk kompetanse lokalt. Dette skal blant annet skje gjennom prosjektet *Kompetanseløftet* (Udir 2021), der Statsforvalteren (2021) har fått midler til å støtte prosjekter i kommuner og fylkeskommuner som har et inkluderende perspektiv, og som bygger kompetanse hos *laget rundt barnet*. Statped på sin side har fått et spisset mandat der vi skal bistå kommuner og fylkeskommuner i særlig varige, omfattende og komplekse saker. Med det nye mandatet for Statped ser vi for oss

at det vil være behov for en lavterskeltjeneste, slik *Spør oss* er. Forutsetningen for at vi blir brukt, er at tjenesten oppleves faglig relevant, og at vi kan bistå med gode rådgiverferdigheter for å kunne hjelpe den som søker råd, ett skritt videre.

Vi har i denne artikkelen prøvd å vise gjennom beskrivelse og konkretisering hvordan nye digitale tjenester endrer på arbeidsmåten til spesialpedagogiske rådgiverne. Skriftlige tilbakemeldinger peker på at tjenesten oppleves som relevant. En av våre innringere sier etter kontakt med *Spør oss*: «Jeg fikk hjelp til å finne retning i det videre arbeidet».

Spør oss-teamet består av disse sju rådgiverne ansatt i Statped:

Torunn Aas
Audny Lunde Arnesdatter
Helene Myrvoll Ballovarre
Beate Heide
Rose Marie Lybekk Higdrem
Torunn Hovd
Christine Schaanning

REFERANSER

GETZ, L. (2021). *Helse må ses i sammenheng med livserfaringer*.

Hentet 17.08.21 fra: <https://erfaringskompetanse.no/nyheter/helse-ma-ses-i-sammenheng-med-livserfaringer/>

HEIDE, B. & SYLTHE, M. (2020) *Hvordan kan barnekonvensjonen anvendes i arbeidet med sakkyndig vurdering*. I: Statped; *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*, s. 80–91.

HENDIS, M. (2018). Upublisert. Fagtorget, Statped midt. 18.08.2018.

MELD. ST. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

SAUGNES, A.S. (2021). Bare en hjernerystelse? *Spesialpedagogikk* 86(1), s. 40–51.

STATPED (u.å.). URL: *Spør oss* | www.statped.no

STATPED (2021). *Årsrapport 2020*. Hentet fra: https://www.statped.no/globalassets/om-statped/arsrapporter/2020/statped_arsrapport-2020_web.pdf

STATSFORVALTEREN (2021). URL: *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* | Statsforvalteren.no

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017). *Veileder til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandlingen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2021). URL: *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (udir.no)



iStock / Getty Images Plus / Drazen Zigic

Statisk og dynamisk testing

I denne artikkelen tar forfatteren utgangspunkt i en statisk test, CHIPS-testen, og viser hvordan man med fordel også kan bruke denne testen dynamisk. Resultatene av dynamisk kartlegging gir tilleggsinformasjon som kan gjøre det lettere å iverksette relevante tiltak overfor elever som strever på ulike måter på skolen.

AV YNGVE FORÅS

Pedagogisk psykologisk tjenester (heretter kalt PPT) mandat etter opplæringsloven §5-1 (1999) innebærer blant annet at vi som rådgivere skal hjelpe skolene i arbeidet med å finne gode tilpasninger og tilrettelegginger for elever som ikke har, eller ikke kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Utfordringene kan arte seg på mange måter, både kognitivt, språklig, sosialt og følelsesmessig. Ifølge Lie & Tetzchner (2019) vil forståelsen av barns utviklings- og læringsmessige prosesser være avgjørende for hvordan en utreder og treffer tiltak.

Som PP-rådgiver i over 20 år har jeg brukt ulike tester og kartleggingsverktøy for å få en best mulig forståelse av elevenes utfordringer. Både statiske tester og dynamiske kartleggingsverktøy er benyttet. I faglitteraturen benyttes begrepene dynamisk testing og dynamisk kartlegging om hverandre. Haywood & Lidz (2007) bruker begge begrepene når de hevder at det er «umulig å skille mellom

kartlegging og hjelp under dynamisk testing». Sternberg & Grigorenko (2002) bruker testbegrepet når de definerer dynamisk testing som «testing pluss et opplæringstiltak». En kan også finne definisjoner der kartleggingsbegrepet er brukt. Med dynamisk kartlegging av en elev mener vi kartlegging der forhold mellom utreder og elev er basert på dialog, og hvor oppmerksomheten rettes mot hva som skal til for å hjelpe eleven til å nå et nytt funksjonsnivå (Astrup, 2013). Lie & Tetzchner (2019) bruker begrepet dynamisk testing. De hevder at de fleste tilnærmingene følger et utredningsformat med pretest, opplæring og posttest. Jeg velger å støtte meg til Lie & Tetzchner (2019) når de hevder at målet med dynamisk utredning er å få innsikt i lærings- og utviklingsforløpet og prosessene som ligger til grunn.

Jeg vil i denne artikkelen ta utgangspunkt i CHIPS-testen (Children's Problem Solving). Jeg har benyttet denne testen både statisk og dynamisk de siste 8–9 årene. CHIPS-testen er først og

Jeg ønsker å få innsikt i hvilke strategier eleven benytter når han eller hun skal løse oppgavene i testen.

fremst en statisk test, men testveiledningen åpner også for en individuell testform (Hansen, Kreiner & Hansen, 2011). Mitt mål med å gjennomføre CHIPS-testen dynamisk i tillegg til statisk er å innhente tilleggsinformasjon utover hva det statiske resultatet kan gi. Jeg ønsker å få innsikt i hvilke strategier eleven benytter når han eller hun skal løse oppgavene i testen. I tillegg ønsker jeg å finne ut noe om hvilken type hjelp og støtte eleven responderer best på. Tilleggsinformasjonen kan være et nyttig bidrag når PP-rådgiveren i sakkyndig vurdering skal predikere elevens fremtidige skoleprestasjoner og foreslå tiltak. Dette vil også få betydning for utarbeidelsen av individuelle opplæringsplaner (IOP) og tiltakene som blir gjennomført i etterkant. Tilnærmingen kan sies å være forankret i Vygotskys (1978) teori om «den nærmeste utviklingssonen».

Ulike mål for statisk og dynamisk testing

PP-rådgiveren sin oppgave er å vurdere hvorvidt eleven har rettigheter knyttet til spesialundervisning eller ikke (Opplæringslova §5-1, 1999). Da vil det være fordelaktig at utredningen innbefatter en eller flere statiske tester. Slike tester rangerer elevens kunnskaper og ferdigheter i forhold til jevnaldrende ut fra hva de får til på et gitt tidspunkt (Lie & Tetzchner, 2019). Selv om statiske tester gir mye viktig informasjon om hva eleven får til sammenlignet med jevnaldrende, peker Tzuril (2001) på fire kritiske forhold ved statiske tester:

1. Statiske tester er ikke sensitive nok for å få viktig informasjon om selve læringsprosessen; de gir ikke tilstrekkelig innsikt i den kognitive svikten som ligger til grunn for lærevanskene, eller om hvilke undervisningsstrategier som kan fremme læring hos barn som har slike vansker.
2. Statiske tester klarer ikke å fange opp læringspotensialet, det vil si den økningen i prestasjon som følger av opplæring.
3. Mange statiske tester beskriver barn i generelle termer.
4. Statiske tester forholder seg lite til ikke-kognitive faktorer som kan påvirke barnets kognitive utførelse (frustrasjonstoleranse, selvoppfatning, engstelighet og lignende).

Mens statisk utredning er godt innarbeidet, hevder Lie & Tetzchner (2019) at dynamisk utredning er mindre etablert, og at det i liten grad er utarbeidet faste observasjonsrutiner. Den enkelte fagpersons spillerom vil derfor være stort under dynamisk utprøving på statiske tester. Embretson & Rise (2000) hevder at det kan være problematisk å benytte statiske tester dynamisk i og med at de ikke er utviklet for dette formålet.

Ifølge Vygotsky (1978) vil resultatene fra statisk testing beskrive elevens «aktuelle utviklingsnivå», mens «den nærmeste utviklingssonen» (the zone of proximal development) blir forklart som «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving, and the level of potential development as determined through.» Ideen om den nærmeste utviklingssonen har ført til utvikling av flere beslektede begreper verden over. Et eksempel er scaffolding eller stillasbygging som er et billedlig uttrykk for mye av det samme som «den nærmeste utviklingssonen» (Grigorenko & Sternberg, 1998). Bruner (1986) brukte begrepet scaffolding om den hjelpen som voksne gir i «den nærmeste utviklingssonen». Forskning viser at elevenes respons på opplæring kan være et godt supplement for å predikere elevens fremtidige prestasjoner, som er et viktig mål i utredningen som PPT gjør. Guthke (1993) fant at skårene på Raven-testen etter opplæring i å løse testoppgavene under standardbetingelser (posttest) korrelerte betydelig høyere med barnas skolekarakter i matematikk enn de tradisjonelle skårene på denne testen gjorde. Selv om en skal være forsiktig med å generalisere, er det rimelig å anta at en vil finne lignende resultater også innenfor andre testbatterier. Lidz (1991) hevder at det er tre trekk som er felles for de fleste retningene innenfor dynamisk kartlegging:

1. Den som utfører kartleggingen, arbeider for å fasilitere læring og er aktivt deltakende med barnet/eleven.
2. Kartleggingen retter oppmerksomheten mot prosess, heller enn produkt.
3. Kartleggingen skal innhente informasjon om barnets respons på hjelp og om hva slags hjelp som best fører til endring hos barnet/eleven.

I veiledningsheftet for CHIPS-testen nevnes ulike områder og muligheter utreder kan se etter hos elevene ved gjennomføring av individuell testing. Oppsummert handler dette i stor grad om refleksjon, impulsivitet og tempo, noe jeg vil komme tilbake til senere i artikkelen. Lidz (2003) legger også stor vekt på at utreder i tillegg til å kartlegge elevens kunnskaper og læringsstrategier innenfor den aktuelle testen også ser etter andre prosesser hos eleven. Dette kan være faktorer som

- oppmerksomhet: Greier eleven å fokusere på oppgaven og opprettholde oppmerksomheten over tid?
- hukommelse: Kan eleven holde på informasjon, bearbeide informasjonen og lagre den i langtidsmindet, hente den fram på nytt for så å anvende kunnskapen i en ny oppgave?
- persepsjon: Klarer eleven å se tydelige trekk, oppdage mønstre, sammenligne og finne mening i oppgaven?
- kunnskapsbase: Har eleven erfaringer, ferdigheter og språkkunnskaper (ordforråd og begrepsforståelse)?
- forståelsesprosessering: Viser eleven forståelse for sammenhenger, årsak-virkning og logisk forståelse?
- metakognisjon: Hvordan er elevens eksekutive funksjoner som for eksempel planlegging, selvregulering, vurdering og gjenkjenning?

Dynamisk testing og etiske overveielser

CHIPS-testen er en statisk test, og det å benytte den dynamisk kan gi noen utfordringer knyttet til validitet (Embretson & Rise, 2000). Veiledningsheftet for testen beskriver heller ikke en standardisert måte å gjennomføre en slik individuell test på (Hansen, Kreiner & Hansen, 2011). Dermed vil enhver kunne utøve og tolke sin egen rolle som «støttende stillas» (Bruner 1986) på sin måte, noe som vanskeliggjør en generalisering. Lie (2008) hevder at et forsøk på å standardisere dynamisk kartlegging vil fjerne fleksibiliteten og muligheten til å følge barnet i øyeblikket.

I dynamisk kartlegging får man ikke ivarettatt testens psykometriske egenskaper. Min beskrivelse av

hvordan jeg tolker min rolle som «støttende stillas», vil likevel til en viss grad gi mulighet for andre til å gjennomføre CHIPS-testen dynamisk på en lignende måte. Manglende regler for hvordan en dynamisk utredning bør gjennomføres, gir meg som utreder stor frihet til utprøving. På den annen side gir det lite faglig støtte og trygghet på om jeg løser rollen som «støttende stillas» på en hensiktsmessig måte.

Etiske overveielser

Jeg informerer alltid eleven, foresatte og skolen på forhånd om at målet med det dynamiske supplementet til den statiske testingen er å finne ut noe om hvordan eleven greier å nyttiggjøre seg støtte fra en voksen. Jeg begrunner dette med at jeg da får et bredere grunnlag for å predikere fremtidige skoleprestasjoner og for å kunne gi tilrådning om hensiktsmessige tiltak (Guthke, 1993). Jeg informerer også om at eleven har muligheten for å trekke seg, og at eleven kan ha med en kjent voksen. Underveis i testingen forsøker jeg å være oppmerksom på elevens kroppsspråk og om eleven virker bekvem under konsultasjonen. Lund (2012) understreker at det også er viktig å være oppmerksom på det som ikke sies, men som kan observeres. Denne tilleggsinformasjonen tolkes i sammenheng med øvrig kartleggingsinformasjon og eventuelle tilleggsopplysninger fra eleven, skolen og elevens foresatte.

CHIPS-testen – presentasjon og gjennomføring

CHIPS (Children's Problem Solving) er utviklet i Danmark i perioden 1988–91 (Hansen, Kreiner & Hansen, 2011). Formålet med testen er å undersøke på hvilket trinn i den kognitive utviklingen elevene ligger. Resultater fra testen gir ikke noe mål på elevens intelligensnivå, men er ment å beskrive elevens bruk av strategier under problemløsning. Informasjonen en kan hente ut av besvarelsen, er ment å brukes til å tilpasse undervisningen bedre i skolen. Testen kan administreres både individuelt og i gruppe. Dette er en ikke-språklig test, hvor eleven presenteres for seks alternativer hvor en av dem passer inn i en figur eller helhet. Oppgavene i CHIPS-testen er visuelle og romlige og krever forskjellige former for spatial bearbeiding. Barnets indre språk

og dets «matematisk-logiske» overveielser inngår også. Det gjennomføres en tidtaking, men kun for å registrere elevens tidsbruk. Vanlig tidsbruk er oppgitt til å ligge mellom 6 og 15 minutter. Det finnes en versjon som benyttes for barn mellom 2 og 5 år og en for barn fra 5 til 13 år (Hansen, Kreiner & Hansen, 2011). I denne artikkelen konsentrerer jeg meg kun om testing av grunnskoleelever.

Den statiske gjennomføringen

CHIPS-testen omfatter 40 matriseoppgaver som er oppdelt i tre oppgavetyper som representerer en trinnsvis utvikling av kognisjonen.

1. Oppgaver som krever global kognisjon: Global tenkning utvikler seg vanligvis i 5–7-årsalderen og krever ikke forståelse av regler, men setter krav til persepsjon og sammenligning.
2. Oppgaver som krever analytisk/syntetisk kognisjon: Den analytiske/syntetiske tenkningen utvikler seg vanligvis i 7–9-årsalderen og kjennetegnes ved at en kan være systematisk, målrettet og regelsøkende, kan se etter symmetri og kan ha oppmerksomheten rettet på detaljer.
3. Oppgaver som krever helhetisk kognisjon: Ved helhetstenkning er det bruk for både overblikk (over mening og sammenheng) og oppmerksomhet på detaljer. Helhetstenkning utvikler seg vanligvis i 10–11-årsalderen.

Et elevskjema brukes til å registrere antall riktig løste oppgaver og til å analysere feilsvar. Elevene blir så klassifisert innenfor eller under akseptabel grense på hver av de tre utviklingstrinnene. Resultatet er ment å si noe om hvorvidt den enkelte elev kognitivt har utviklet evnen til å velge den strategien som oppgaven i hvert utviklingstrinn krever. Noen ganger vil eleven få en skår som ligger tett opptil eller like over de akseptable grensene. Dette kan føre til noe usikkerhet om hvorvidt eleven har nådd det gjeldende utviklingstrinnet. For mer informasjon om testen vises til veiledningshefte til CHIPS-testen (Hansen, Kreiner & Hansen, 2011). Veiledningen gir en beskrivelse av både den statiske gjennomføringen av testen og hvordan man skal tolke resultatene.

Dynamisk gjennomføring

Veiledningen til CHIPS-testen omhandler også et kapittel kalt «Individuel CHIPS» som langt på vei kan forstås som en dynamisk gjennomføring av testen. Her nevnes muligheter som å observere elevens reaksjoner, som for eksempel «tøvete eller usikker atferd under oppgavebesvarelse» (Hansen, Kreiner & Hansen, 2011). En kan også stille eleven spørsmål som kan klargjøre hvilke tanker, overveielser og begrunnelser eleven benyttet da han eller hun løste oppgaven. Veiledningen poengterer også muligheten for å kunne observere barnets evne til refleksjon, impulsivitet og tempo. Det foreslås diskret å registrere løsningstiden for hver oppgave. En kan da se om eleven har en «refleksiv arbeidsstil», og registrere hvor lang tid eleven bruker på å løse oppgaven sammenlignet med oppgavens vanskegrad. Om eleven har en «impulsiv arbeidsstil», vil en for eksempel kunne se at eleven bruker noenlunde like lang tid på oppgavene uansett vanskegrad (Hansen, Kreiner & Hansen, 2011). Veiledningen beskriver ikke mer spesifikt enn dette om verken formål eller hvordan «individuel CHIPS» kan gjennomføres. Selv om veiledningen både omhandler statisk og individuell gjennomføring, er muligheten for å kombinere disse ikke nevnt.

Min måte å gjennomføre CHIPS-testen på

Jeg har valgt å gjennomføre CHIPS-testen med forankring i Vygotskys (1978) teorier. CHIPS-testen administreres derfor først statisk, der resultatene anses som elevens «aktuelle utviklingsnivå». I samme konsultasjon har jeg deretter konsekvent supplert med en dynamisk gjennomføring der elevens prestasjoner beskrives som «så langt eleven kom innenfor sin egen nærmeste utviklingssone» (Vygotsky, 1978). Elevens prestasjon i den dynamiske testingen kan anses å være et resultat av hvordan eleven har greid å nyttiggjøre seg meg som «støttende stillas» (Bruner, 1986). Teorien jeg har støttet meg til, anser jeg ikke som et sidesprang fra veiledningen av «individuell CHIPS», men snarere et forsøk på å begrunne det dynamiske supplementet til det statiske resultatet.

Før CHIPS-testen gjennomføres, informerer jeg eleven om at det i etterkant av statisk testing gjennom-

føres en samtale rundt de ulike svaralternativene på flere av oppgavene. Testen gjennomføres deretter slik det er beskrevet i veiledningsheftet. Dette innebærer at eleven jobber på egen hånd med oppgavene uten tidsfrist, men tiden noteres likevel.

Jeg følger med på de første oppgavene under statisk gjennomføring for å forsikre meg om at eleven har forstått oppgavene. Bakgrunnen er at om jeg ser eleven ikke forstår oppgaven, blir statisk gjennomføring stoppet, og jeg går i stedet over til dynamisk gjennomføring for å se om det er til hjelp. Etter at testen er gjennomført, blir besvarelsen skåret ut. Deretter blir eleven fortalt at det ikke er vanlig å få alle oppgavene riktig, og at jeg ikke har opplevd at noen elever svarer riktig på alle oppgavene. Derfor har det på et eller annet sted i oppgavesettet vært behov for at jeg som «støttende stillas» går inn og på en eller annen måte støtter eleven for å løse noen oppgaver.

Eleven får så følgende beskjed: «Du har en del oppgaver som er besvart riktig. Jeg kommer til å vise deg noen oppgaver du ikke har besvart helt riktig.» Jeg peker på svaralternativet i den første oppgaven i oppgavesettet som er besvart feil, og sier: «Dette svaralternativet ble ikke helt riktig, hvilket svaralternativ tenker du at det da kan være?» Hvis eleven ikke har noe svar, forsøker jeg å gi eleven noen hint. Jeg kan for eksempel peke på en faktor i oppgaven og be eleven se nærmere på den, eller forsøke å få eleven til å bruke eliminasjonsmetoden. Eleven blir da spurt om det finnes noen alternativer han eller hun er sikker på at det ikke er. Uansett om eleven etter hvert svarer riktig svaralternativ eller ei, blir oppfølgingsspørsmålet: «Hvorfor endret du svaret til dette svaralternativet?» eller «Hvorfor mener du at det ikke kan være dette alternativet?» Hvis dette ikke er tilstrekkelig, begynner jeg å reflektere høyt på egen hånd. Jeg forsøker så å få eleven til å fullføre resonnementet ved deretter å spørre hva eleven selv tror: «Hva er forskjellen på disse svaralternativene?», «Hvorfor passer den bedre?» osv. Hvis eleven fortsatt ikke greier å løse

oppgaven, tegner jeg på oppgavene mens jeg reflekterer rundt svaralternativene, slik at eleven også får en tydeligere visuell støtte. Enkelte ganger blir eleven også spurt om hvorfor enkelte svaralternativer er riktig. Dette kan være fordi det er få feilsvar, men det kan også være for å lede oppmerksomheten bort fra at det er så mange feilsvar, og for å forsøke å bygge selvtillit hos eleven. Testadministrasjonen avsluttes ved at eleven får en kort tilbakemelding både fra det statiske testresultatet og den dynamiske gjennomføringen.

Drøfting og oppsummering

Det statiske resultatet fra CHIPS-testen er som Tzuriel (2001) beskriver det, ikke sensitivt nok til at en får informasjon om selve læringsprosessen. En greier derfor ikke fange opp elevens læringspotensial eller økningen i prestasjon etter opplæring. Min erfaring er at det statiske resultatet ofte blir utfordret ved at elevene presterer bedre under dynamisk gjennomføring. Det er særlig i de tilfellene der elevens statiske resultat ligger under akseptabel grense for et utviklingstrinn, at tilleggsinformasjonen fra den dynamiske gjennomføringen er spesielt nyttig, og gjennomføringen kan da også forstås som et opplæringstiltak (Sternberg & Grigorenko, 2002). En kan i tillegg også vurdere hvorvidt utviklingstrinnets akseptable grense, ifølge den statiske testen, ligger innenfor elevens «nærmeste utviklingssone» eller ikke (Vygotsky 1978; Tzuriel, 2000). Denne tilleggsinformasjonen får man ikke i det statiske resultatet, men dette kan være nyttig for å predikere fremtidige skoleprestasjoner.

Min tolkning av rollen som «støttende stillas» kan beskrives som en prosess som har til hensikt å fasilitere læring og innhente informasjon om hvilken hjelp eleven responderer best på (Lidz, 1991). Det blir dermed vanskelig å skille mellom kartlegging og hjelp (Haywood & Lidz, 2007), og den dynamiske gjennomføringen kan oppsummeres både som en kartlegging

Tilleggsinformasjon fra dynamisk testing kan være et viktig supplement til det statiske testresultatet.

og et opplæringstiltak slik Sternberg & Grigorenko (2002) beskriver det. Slik jeg ser det, vil elevens utvikling og prestasjon ved dynamisk gjennomføring være avhengig av hvor godt eleven greier å nyttiggjøre seg den støtten jeg gir. Elevens prestasjoner handler derfor om hvordan elevene responderer på meg som testleder og «støttende stillas» (Bruner 1986) og nyttiggjør seg den hjelpen og de forslagene til strategier jeg gir dem. Responsen elevene gir, vil da representere deres bevegelser mot deres «nærmeste utviklingssone» (Vygotsky, 1978). Det er imidlertid viktig å poengtere at elevens prestasjoner kan være annerledes under andre forutsetninger.

Hvor stor nytteverdi tilleggsinformasjonen gir, er avhengig av om utreder, eleven, foresatte og skolen oppnår en tilnærmet felles forståelse av elevens kompetanser og utfordringer. Dette setter store krav til meg som PP-rådgiver når jeg skal videreformidle elevens resultater både på den statiske og den dynamiske testingen i en sakkyndig vurdering og ellers i samtaler med eleven selv, skolen og elevens foresatte. En felles forståelse vil gi større muligheter for at tiltakene i en individuell opplæringsplan (IOP) oppleves som hensiktsmessige. Nytteverdien gjenspeiles likevel best gjennom de tiltak som iverksettes av skolen og eventuelt også i hjemmet.

Hensikten med å bruke tester og kartleggingsverktøy må være å finne gode måter å tilrettelegge undervisningen på overfor elever i skolen (opplæringsloven §5-1, 1999). Jeg har forsøkt å vise at tilleggsinformasjon fra dynamisk testing kan være et viktig supplement til det statiske testresultatet. Dynamisk testing tar en del ekstra tid og ressurser, og det er derfor viktig at tilleggsinformasjonen kommer eleven til nytte. Jeg har erfaring med at informasjonen fra denne typen testing har gitt meg som PP-rådgiver et bedre grunnlag for å vurdere elevenes kompetanser og utfordringer på flere områder. Tilleggsinformasjonen kan også i mange tilfeller brukes for å predikere fremtidige skoleprestasjoner og foreslå best mulig tiltak. Å supplere en statisk test med en dynamisk gjennomføring vil etter min oppfatning føre til et bredere grunnlag for å skrive sakkyndige vurderinger med gode beskrivelser av elevens kompetanser og

utfordringer. For å undersøke om den dynamiske kartleggingen og «stillasbyggingen» har vært nyttig, kan man eventuelt etter en tid teste eleven igjen for å finne svar på dette. □



Yngve Forås arbeider som rådgiver i PP-tjenesten i Ålesund. Han har tidligere arbeidet i PP-tjenesten i Lofoten og i Sula. Han har hovedfag i førskolepedagogikk med vekt på sosioemosjonelle vansker og spesialistutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Hans interesseområde de siste årene er dynamisk kartlegging av elever i grunnskolen og da særlig med vekt på matematikkvansker.

REFERANSER

- ASTRUP, S.** (2013). Dynamisk matematikktest. Statped midt.
- BRUNER, J.** (1986). Actual Minds, Possible Worlds. Harvard University Press.
- EMBRETSON, S.E. & RISE, S.R.** (2000). Item response theory for psychologists. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- GRIGORENKO, E.L. & STERNBERG, R.J.** (1998). Dynamic testing. Psychological Bulletin, 124(1), s. 75–111
- GUTHKE, J.** (1993). Current trends in theories and testing of intelligence. I: J.H.M. Hamers, K. Sijtsma & A.J.J.M. Ruijsenaars, Learning potential assessment: Theoretical, methodological and practical issues (s. 43–67). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- HANSEN, M., KREINER, S. & HANSEN, C.R.** (2011). Children's Problem Solving. Dansk psykologisk Forlag.
- HAYWOOD, H.C. & LIDZ, C.S.** (2007). Dynamic assessment in practice, clinical and educational applications. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIDZ, C.S.** (1991). Practioners guide to dynamic assessment. New York: Guilford Press.
- LIDZ, C.S.** (2003). Early childhood assessment. New Jersey: John Wiley & Sons.
- LIE, L.F. & TETZCHNER, S.** (2019). Dynamisk utredning og tiltak i skolen. Psykologi i kommunen nr. 3.
- LIE, L.F.** (2008). Dynamisk kartlegging og tiltak for barn i skole. En litteraturstudie og en panelstudie. Masteroppgave, Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- LUND, I.** (2012). Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole. Bergen: Fagbokforlaget.
- OPPLÆRINGSLOVA §5-1.** (1999). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-17-07). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%C2%A75-6.
- STERNBERG, R.J.** (2002). Dynamic testing. The nature and measurement of learning potential. Cambridge University Press.
- TZURIEL, D.** (2001). Dynamic assessment of young children. New York: Kluwer Academic.
- VYGOTSKY, L.S.** (1978). Mind in society, the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.



Lyst til å skrive en tekst til Spesialpedagogikk ?

Siden vi i Spesialpedagogikk ønsker oss mye godt fagstoff også i 2022, vil vi gjerne ha ditt bidrag! Så send oss gjerne:

- fagartikler,
- gode historier fra praksis,
- beskrivelse av metoder som har vært vellykkede for å fremme mestring og kompetanse for ulike barn og med spesialpedagogiske utfordringer,
- debattinnlegg om noe du er opptatt av,
- eller bokmeldinger om bøker du har lest.

Vi ønsker oss ulike temaer, men teksten bør ha en spesialpedagogisk vinkling eller relevans slik at den passer inn i tidsskriftet.

Bruk e-postadressen: ellen@spesialpedagogikk.no



Tidleg innsats i lys av nye føringar i utdanningspolitikken – med blick på PP-tenesta

Endringar i opplæringslova vil truleg føre til nye måtar å sjå og løyse oppgåvene på når det gjeld å gi tidleg hjelp. I denne artikkelen drøftar forfattaren nokre av utfordringane i høve dette.

AV GRO NÆRØ, PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK RÅDGIVAR

Kunnskapsdepartementet jobbar no med ei ny opplæringslov som skal erstatte dagens lov. Den nye opplæringslova vil ifølge Utdanningsdirektoratet tidlegast vere klar i 2023. Etter omfattande arbeid frå ulike utval, høyringar, meldingar og rapportar kan vi då sjå fram til endringar i systemet rundt elevar som treng tidleg innsats og tilpassingar i skolekvardagen. Men det er problematisk at det er ulike meiningar om kva tidleg innsats eigentleg inneber. Dette vil eg kome tilbake til.

Opplæringsutvalet som først hadde ansvaret for å utarbeide forslag til endringar i skolen, peika på at det var brei semje om følgjande problemområde:

- Spesialundervisninga blir opplevd som sosialt stigmatiserande for mange.
- Mange barn får hjelp for seint.

- PP-tenesta utfører systemretta arbeid overfor skolen i for liten grad.
- Mykje av spesialundervisninga blir utført av personar som ikkje oppfyller opplæringslova sine krav til fagleg og pedagogisk kompetanse.

Slik eg ser det, vil nytt lovverk bidra i riktig retning når det gjeld alle desse problemområda.

I § 11-13 i forslaget til ny lov som gjeld PPT, står det:

Kommunen og fylkeskommunen skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal samarbeide med og støtte skolane i arbeidet deira for å gi eit inkluderande opplæringstilbod til elevar som har ulike behov for tilrettelegging av opplæringa. Tenesta skal



iStock / Getty Images Plus / monkeybusinessimages

*Det er problematisk at det er ulike meninger
om kva tidleg innsats inneber.*

- a) støtte og rettleie skolane i å greie ut behov for tilrettelegging av opplæringa og eventuelt setje inn tiltak så tidleg som mogleg
- b) hjelpe til med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å oppnå eit inkluderande og tilrettelagd opplæringstilbod

Der lova eller forskrift til lova krev sakkunnig vurdering, er det den pedagogisk-psykologiske tenesta som skal utarbeide vurderinga.

Inkludering

Inkludering er løfta fram i lovteksten. Inkludering er eit omgrep som har vore brukt i lang tid, og som i stor grad har erstatta integrering i daglegtale og i fagtekstar. Inkludering viser til at alle har ein plass i fellesskapet. På den måten skal det også leggjast til rette for at skolen skal romme alle. Salamancaerklæringa frå 1994 demonstrerte for første gong internasjonal vilje til slik inkluderande undervisning (Mitchell, 2014). Erklæringa inneheld mellom anna følgjande punkt:

- Elevar med særlege behov skal ha tilgjenge til vanlege skolar.
- Skolar med inkluderande orientering er ofte dei mest effektive når det gjeld både undervisning, undervisningssystem og økonomisk kostnad.
- I tillegg er inkluderande skolar med på å motverke diskriminerande haldningar og sikre utdanning til alle.

Den nye nemninga *universell opplæring* (tidlegare *tilpassa opplæring*) fell inn under dette. Om ein ser vekk frå dette som ei type standardisering av undervisninga, og at ein heller vel å sjå på det som ei moglegheit for alle til å delta ved at undervisninga blir tilpassa, er universell opplæring eit gode. Universell opplæring kan likevel problematiserast dersom ei forståing av dette omgrepet fører til at læraren får avgrensa handlingsrommet sitt i det daglege, slik at vedkomande ikkje får tatt i bruk det faglege skjønnet sitt.

Når det gjeld inkludering, skal PPT hjelpe skolane der elevar har ulike behov for tilrettelegging. Altså: PPT skal konsentrere seg om inkludering med tanke på

denne gruppa. Dette avgrensar PPT sitt mandat. Det er ikkje tenkt slik at PPT skal vere ein instans «for alle», eller at PPT skal vere kompetent på alminneleg skoledrift. PPT skal *ikkje* ha ansvar for å støtte den allmennpedagogiske kompetansen hos lærarar.

Førebyggjande arbeid

PPT skal hjelpe til i førebyggjande arbeid slik at tiltak blir sette inn så tidleg som mogleg. Det betyr at skolen må få hjelp til å kunne greie ut behovet for tiltak og tilrettelegging. Det er ein jungel av ulikt test- og kartleggingsmateriell, og det må sikrast at skolen gjer det som skal til for å kartlegge det som bekymringa er retta mot. PPT må vere budd på å kurse og hjelpe pedagogar i å bruke slikt materiell. Etter kartlegging må skolen sette inn tiltak og evaluere. Dette er eit krav *før* det meldast til PPT, og *før* det kan bli ein individualsak / sakkunnig vurdering. Ny lov vil styrke at det er kompetanse i skolen når det gjeld dei som treng *individuell tilrettelagd opplæring* (tidlegare *spesialundervisning*). Slik opplæring skal i regelen utførast av ein pedagog. Ei styrking av kompetansen tett på i skolen er tidleg hjelp, på rett plass og på det lågaste nivået.

Ein kunne sjå for seg eit spesialpedagogisk team på skolen, men no skal det spesialpedagogiske tonast ned (omgrepet i alle fall) – sjølv om hjelpa blir mykje den same og endå betre etter ambisjonane. Ein kan likevel sjå for seg eit slags «(inkluderings)team» der ein kan samle seg om kartlegging, utprøving og tiltak, eit fellesskap internt på skolen der ein kan drøfte saman og hjelpe kvarandre for å sikre tilfredsstillande utbytte av opplæringa både til grupper og einskilte elevar. Eit slikt team vil også kunne samarbeide med PPT jamleg, og det ville vore ei forbetring og effektivisering av samarbeidet. Med tanke på at PPT skal hjelpe til med kompetanse og organisasjonsutvikling, ville dette vere eit godt mottak for tenester. Det blir då skolen og teamet sitt ansvar at naudsynt kompetanse kjem ut til den einskilte tilsette.

Individuell tilrettelagd opplæring

PPT skal framleis ta imot tilvisingar når skolen ser at elevar kan trenge individuell tilrettelagd opplæring (tidlegare spesialundervisning). Då skal det utarbeidast sak-

Dei skal sette inn tiltak og evaluere dei før dei eventuelt ber om vurdering av retten til individuell tilrettelegging.

kunnige vurderingar for dei det gjeld. Ein skal då greie ut om *eleven* sitt utbytte, kvifor det eventuelt ikkje er tilfredsstillande utbytte no, kva som er realistiske opplæringsmål, kva tiltak som kan gi tilfredsstillande utbytte, og kva kompetanse dei som skal gi opplæringa, må ha. PPT kan òg foreslå unntak frå kompetansekrava til dei som skal gi opplæringa.

Tidleg innsats

Å fjerne ordlyden «særlege behov» i lovteksten og formulere det slik at PPT skal samarbeide med og støtte skolane i det førebyggjande arbeidet deira (den tidlege innsatsen), kan utilsikta føre til ein del misforståingar. Det er framleis slik at ein skal sikre tilbodet til elevar som kan ha ulike behov for tilrettelegging av opplæringa. Den store forskjellen er ikkje der mellom «særlege behov» og «ulike behov for tilrettelegging».

Spørsmålet blir ofte: Kva er tidleg innsats? Alt etter kven som spør, må ein ofte gi ulike forklaringar.

Tidleg innsats i høve til alder

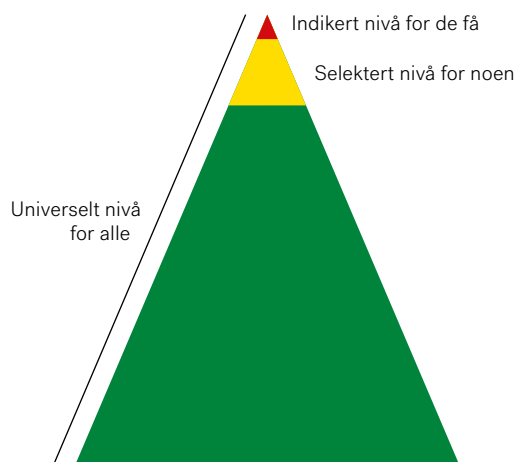
Barnehagen kan i seg sjølv vere tidleg innsats når det gjeld utvikling og læring. Rammepplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) med sine fagområde gir innhald til korleis barnehagen skal forstå mandatet sitt ut frå lovverket.

I skolen kan tidleg innsats vere å sette inn styrkt bemanning frå 1. trinn. Når ein sikrar god grunnbemanning, kan dette vere eit val skolen vil gjere for å tidleg oppdage behov for tilrettelegging og tilpasse opplæringa til kvar enkelt. I tillegg er det tidleg innsats å sørge for at dei som kan bli hengande etter, får intensiv opplæring i ein periode.

Tidleg innsats i høve til ulike nivå

Universelt, selektert og indikert nivå er ei vanleg inndeling når det gjeld førebygging og tiltak. På alle desse nivåa kan ein utøve tidleg innsats. Intensiv opplæring skal no inn i lovverket som ein del av det universelle nivået for 1.–4. trinn. Dette er eit tiltak som skolen skal sette inn og evaluere før eventuell melding til PPT.

FIGUR 1 Førebygging på ulike nivå



Henta frå: Arnesen & Sørli, 2010

Tidleg innsats som systemarbeid

Å ha nokon å drøfte med i ei tidleg fase er førebyggjande i høve til vidare problemutvikling. PPT si rolle her kan vere å møte inkluderingsgruppa/teamet på skolen. Då må ein stille krav om at teamet allereie har analysert utfordringa og sett til at tiltak er prøvde ut.

Tidleg innsats – å oppdage vanskar

Ein kan stadig møte på den tradisjonelle måten å tenke tidleg innsats på, som er å oppdage for så å sende vidare. Tidlegare hadde PPT ein funksjon der dei tok imot meldingar frå skolen utan tydeleg krav om forarbeid, og der dei måtte sortere ut dei med store vanskar og anbefale segregerte tiltak i form av spesialskele eller andre tiltak lokalt. Forventninga no er at skolen skal legge til rette i det universelle tilbodet slik at fleire, helst alle, blir inkluderte. Om dei oppdagar eventuelle behov for hjelp, skal dei som nemnt sette inn tiltak og evaluere dei før dei eventuelt ber om vurdering av retten til individuell tilrettelegging (spesialundervisning). Ein føresetnad for å lukkast med dette er at PPT er inne med hjelp til kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (systemarbeid) for å gjere skolen god på dette området.

Som nemnt i starten er det ei bekymring rundt at bruken av ordet spesialundervisning er stigmatiserende. Sjølv har eg ikkje vore så oppteken av dette. Det er ei ulempe med endring av omgrep om det skapar uklårheit. Eg skjønner likevel at grepa som er gjorde i forslaget til ny lov, kan motverke stigmatisering. Kanskje har dei rett dei som har gjort denne endringa, kanskje treng vi å bytte omgrep for å få endra praksis mot ein endå meir inkluderande skole? Det viktigaste, i tillegg til inkludering, er å gi tilbod til rett tid frå kompetente fagfolk og nytte ressursane som best vi kan. Dette er avhengig av at fagmiljøet har ei felles forståing av kven som skal gjere kva, og veit om kva for rettar eleven har når det oppstår behov for tilpassingar. □



Gro Næro arbeider no som PP-rådgivar med ansvar for barnehageområdet i Giske kommune, ved eining for barn, familie og helse. Ho er utdanna spesialpedagog med hovudfag i spesialpedagogikk. Ho har erfaring frå barnehage og skole, og har arbeidd i mange år i PPT, i statleg barnevern og i helsevesenet.

REFERANSAR

ARNESSEN A. & SØRLIE, M-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen I: E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (red). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. s. 86–100. Oslo: Gyldendal Akademisk.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2017). *Rammeplan for barnehagen*.

MITCHELL, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning*. Frederikshavn: Dafolo.

NOU (2019:23). Ny opplæringslov. Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven. URL: [Høyring Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskolelova - regjeringen.no](https://hoyring.forslag-til-ny-opplaeringslov-og-endringer-i-friskolelova-regjeringen.no)

ANNONSE



Har du behov for nye medarbeidere?

Kjøp stillingsannonse og bli eksponert her:

- Stillingskarusellen på [Utdanningsnytt.no](https://utdanningsnytt.no)
- Stillingsutlysning på [Lærerjobb.no](https://laererjobb.no)
- Sosiale medier
- Nyhetsbrevet

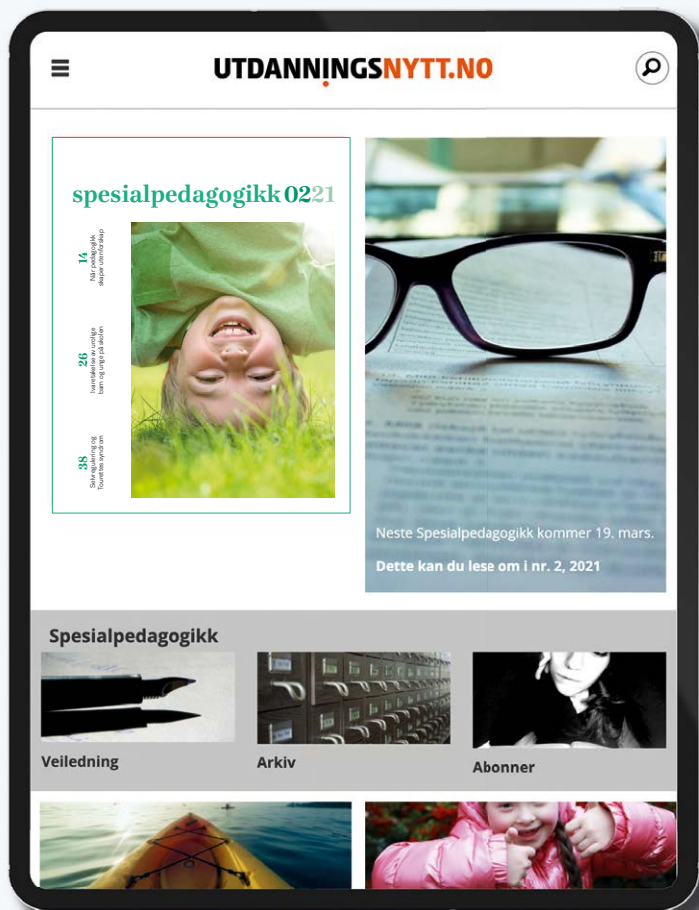
Annonsekontakt:
Mona Jørgensrud
mj@hsmedia.no
Telefon 911 73 473

Lærerjobb.no
UTDANNINGSNYTT.NO

Foto: AdobeStock

Sjekk ut Spesialpedagogikk's hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



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

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk

SPESIALPEDAGOGIKK
Er nå
også på
Facebook!
[www.facebook.com/
spesialpedagogikk](https://www.facebook.com/spesialpedagogikk)



Fagartikkel: Skaper vi språk-forskjeller mellom jenter og gutter i barnehagen?



Fagartikkel: Jeg var det stille barnet med ADD



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



Fagartikkel: Spesialpedagogikk – fem gamle myter og nye muligheter

FOR

SK

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

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

NINGS

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

DEL

Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis

Sammendrag

I denne artikkelen undersøkes det hvilke utfordringer ansatte i skolesektoren opplever i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis. Dokumenter med beskrivelser av pedagogisk-juridiske utfordringer er analysert. De hyppigst forekommende utfordringene er knyttet til tilpasset opplæring, spesialundervisning og skolemiljø. Disse utfordringene ble utgangspunktet for kategoriene i analysen. Bolman & Deal (2015) sine organisasjonsteoretiske fortolkningsrammer ble valgt for å diskutere funnene. Funnene indikerer at de ansatte i stor grad ønsker å ivareta intensjonen i regelverket til det beste for elevene, men at de opplever barrierer for oppfølging. Disse barrierene er blant annet knyttet til kunnskap om regelverket, ressurser, sanksjoner og skolekultur.

Summary

School employees' experiences of challenges in complying with laws and regulations

The purpose of this article is to explore what kind of challenges employees in the school sector face in the intersection between regulation and pedagogical practice. Documents describing legal-pedagogical challenges have been analysed, and the most frequent challenges are connected to adapted education, special education, and the school environment. These challenges were the basis of the categories in the article. Bolman and Deal's (2015) theoretical interpretive framework was chosen to discuss the findings. The findings indicate that the employees largely wish to follow the intent of the laws and regulations in the best interest of the pupils – but that they experience barriers that hinder this. These barriers are, among others, connected to knowledge about the laws and regulations, resources, sanctions and school culture.

Nøkkelord

UTDANNINGSRETT
TILPASSET OPPLÆRING
SPESIALUNDERVISNING
SKOLEMILJØ
ORGANISASJONSTEORI

CAMILLA HERLOFSEN, førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder (ph.d. i spesialpedagogikk og to grunnfag i juss).

JANAINA HARTVEIT LIE, førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder (ph.d. i spesialpedagogikk, mastergrad i pedagogikk og bachelorgrad i rettsvitenskap)

Det er bred enighet om at det har skjedd en økt rettsliggjøring i samfunnet generelt (Andenæs, 2016). Rettsliggjøringen i skolen omfatter i hovedsak en bevisstgjøring om rettigheter og at reglene har fått en mer sentral plass i skolen generelt og i dialogen mellom skole og hjem (Andenæs, 2016; Collin-Hansen, 2010; Møller & Ottesen, 2016; NOU 2019: 23). De ansatte i skolesektoren skal forvalte og praktisere et omfangsrikt og komplekst regelverk (Herlofsen, 2014; Jakhelln & Møller, 2016; Welstad, 2011a). Med *regelverk* forstår vi her opplæringsloven (1998), forskrifter til loven samt FNs barnekonvensjon. Skolen som organisasjon er en svært sammensatt kontekst som er regulert av et omfattende regelverk. Her er rettigheter og plikter knyttet til en dynamisk virkelighet med barn som rettighetssubjekter (Nilsen & Herlofsen, 2012). Skolen er satt til å utføre en viktig oppgave på vegne av samfunnet. De ansatte skal forvalte regelverket på vegne av barn som ofte ikke selv kan hevde sin rett (Bratholm, 1980; NOU 2019: 23). Det er av den grunn særlig viktig at staten ivaretar elevens interesser gjennom regler og andre virkemidler (NOU 2019: 23).

Når det kommer til skolens praktisering av regelverket, har imidlertid tilsyn og forskning vist at det er manglende samsvar mellom regelverk og praksis, blant

annet på spesialundervisningens område (Grøgaard mfl., 2004; Herlofsen, 2014; Lie, 2020; Nordahl & Sunnevåg, 2008; Riksrevisjonen, 2005–2006, 2010–2011; Welstad, 2011b).

Opplæringsloven er fra 1998, men har med jevne mellomrom blitt tilført nye presiseringer og tillegg for å ivareta elevenes rettigheter, og den 22. september 2017 oppnevnte regjeringen Opplæringslovutvalget, som i desember 2019 leverte forslag til et nytt regelverk. Opplæringslovutvalget uttaler at det samlet sett danner seg et bilde av at ansatte i skolesektoren generelt ønsker å etterleve loven. Det synes imidlertid å være utfordringer knyttet til anerkjennelse av regelverkets funksjon og manglende integrering av reglene i den generelle styringen av skolen. Dette kan medføre at reglene ikke alltid etterleves (NOU 2019: 23). Det er begrenset forskning på fagfeltet utdanningsrett, og lovreglene på opplæringsområdet har i liten grad blitt evaluert (NOU 2019: 23). Opplæringslovutvalget uttaler i denne sammenheng at det er lite kunnskap om hvorvidt reglene har hatt den virkningen de er ment å ha. Det er vanskelig å finne ut hva som er effekten av lover, da det sjelden er mulig å isolere hva som skyldes reglene, og hva som skyldes andre forhold. Utvalget påpeker at det kan være ulike årsaker til at regelverket ikke etterleves, og at det også kan skyldes forhold utenfor loven (NOU 2019: 23).

I møtene mellom regelverk og pedagogisk praksis vil det kunne oppstå ulike utfordringer. Hensikten med undersøkelsen vi her presenterer funn fra, har vært å få innsikt i slike utfordringer og hvordan disse utfordringene kan forstås i lys av skolen som organisasjon.

Følgende problemstillinger belyses:

1. Hva kan ansatte i skolesektoren ha erfart som utfordrende i møtet mellom regelverk og pedagogisk praksis?
2. Hvordan kan disse utfordringene forstås i lys av skolen som organisasjon?

Informantene i denne undersøkelsen var *ansatte i skolesektoren* som var deltakere på to etter- og videreutdanningsstudier som i stor grad dreide seg om

utdanningsrett. Med *utfordringer* menes i denne sammenheng informantenes beskrivelser av en situasjon de har opplevd som krevende i møte mellom pedagogisk praksis og regelverket. Dette beskriver de skriftlig gjennom praktiske eksempler. Den andre problemstillingen – om hvordan utfordringene kan forstås i lys av skolen som organisasjon – blir eksplisitt besvart gjennom den avsluttende drøftingen.

Forskningsgjennomgang

Internasjonal forskning på området omfatter i hovedsak undersøkelser om lærere og/eller skolelederes juridiske kompetanse (Horner mfl., 2020; Militello & Schimmel, 2008; Newlyn, 2020; O'Connor mfl., 2016; Schimmel & Militello, 2007; Tie, 2014). De fleste hadde ikke hatt opplæring i utdanningsrett i lærerutdanningen eller etterutdanning, og de hadde dermed manglende juridisk kompetanse. Schimmel & Militello (2007) gjennomførte en spørreskjemaundersøkelse som omfattet 1317 lærere fra 17 stater i USA. Resultatene viste at de fleste lærere enten manglet kunnskap eller var feilinformert om elev-ers og ansattes rettigheter. Australske læreres kunnskaper om regelverket i skolen ble undersøkt ved hjelp av fokusgruppeintervjuer (Newlyn, 2020). Funnene indikerer at lærernes kunnskap også her var begrenset. Kunnskapen blir betegnet som «begrenset, feilinformert og tilfeldig» (Newlyn, 2020, s. 23).

Hult & Lindgren (2016) sin casestudie fra en svensk skole handlet om hvordan krav om dokumentasjon knyttet til krenkelser påvirker lærernes kunnskap og handling. Studien antydte at lærerne må utvikle en evne til å beskrive og håndtere konflikter mellom elever som er i overensstemmelse med regelverket. I tillegg opplevde lærerne at det juridiske perspektivet hadde «invadert» skolen, og at dette var krevende. De ytret et behov for støtte, gjerne fra et juridisk ombud, til å «oversette» den pedagogiske praksisen til juridiske termer.

Decker og medarbeidere (2019) undersøkte om den juridiske opplæringen som 259 lærere og rektorer fikk da de gjennomførte et kurs i utdanningsrett mellom 2008–2015, påvirket deres handlinger i årene etter kurset. Funnene vitner om at den juridiske opplæringen hadde betydelig innvirkning på deres handlinger.

For eksempel hevdet 88 prosent at kurset gjorde at de ble sikrere på hvordan de skulle håndtere juridiske spørsmål.

Det foreligger ingen storskalastudie av norske læreres eller skoleansattes kunnskap om regelverket. Møller & Sivesind (2016) har imidlertid gjennomført en survey blant alle rektorer i fem utvalgte fylker i Norge. De satte i denne undersøkelsen søkelyset på tre områder: tilpasset opplæring, spesialundervisning og skolemiljø. Resultatene viste at tilpasset opplæring oppfattes som utfordrende å gjennomføre i praksis. De fleste rektorene synes imidlertid å ha god kunnskap om regelverket knyttet til spesialundervisning og skolemiljø. Møller & Sivesind (ibid.) understreker at det ikke er nok at bare skoleledere kjenner lovverket. De uttrykker bekymring knyttet til at 40 prosent av skolene ikke hadde et system for å oppdatere lærerne i gjeldende regelverk. Undersøkelsen deres viste også at bare 25 prosent av skolene hadde årlige samlinger der personalet ble oppdatert på og kunne diskutere opplæringsloven. Undersøkelsen var en del av forskningsprosjektet LEXEL (Legal Standards and Professional Judgement in Educational Leadership), der målet var å undersøke hvordan ledere på ulike nivåer i skolen fortolker og anvender regelverket i samspill med andre aktører (Andenæs & Møller, 2016).

Møller & Ottesen (2016) belyste i sin studie hvordan rettsregler omformes til profesjonell handling på lokalt nivå. De gjennomførte intervjuer i seks skoler, og funnene ble diskutert i lys av perspektiver på profesjonalitet og organisasjonsrutiner, herunder samspillet mellom rettslig regulering og profesjonelle normer. Analysen tydet blant annet på at når skoleledere og lærere skal gjøre barnets beste-vurderinger, er de mer basert på (egne) etiske og pragmatiske vurderinger enn på regelverk og skolens formelle rutiner (Møller & Ottesen, 2016).

Fjørtoft og medarbeidere (2017) gjennomførte en kvalitativ studie på en skole i en kommune i Norge der de så på hvordan opplæringsloven forstås og anvendes av skoleledere, foreldrerepresentanter og skolefaglig ansatte. De fant at skoleansatte var avhengig av veiledning når de møtte juridiske problemstillinger, og

at de primært søkte råd i sin profesjonelle eller private omgangskrets.

Mausethagen og medarbeidere (2019) gjennomførte høsten 2018 en undersøkelse på oppdrag fra Oppføringslovutvalget (NOU 2019: 23). Formålet var å få økt kunnskap om regelverksetterlevelsens i grunnopplæringen, spesielt i forbindelse med spesialundervisning og skolemiljø. Undersøkelsen ble gjennomført i tre kommuner og to fylkeskommuner. Resultatene indikerer at det er behov for å tilrettelegge for dialog mellom samarbeidsaktører for å få bedre lovforståelse. De påpeker at det kan være utfordrende å gjøre de faglig-pedagogiske vurderingene som reglene legger opp til (Mausethagen mfl., 2019). De viser også til at lærerne i liten grad eksplisitt trekker inn regelverket i sine resonneringer, men at vurderingene likevel i stor grad sammenfaller med regelverket.

Doktorgradsarbeidet til Herlofsen (2014) omhandlet saksbehandlingen knyttet til retten til spesialundervisning. Herlofsen foretok en kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker, og funnene indikerer at skoleansatte (skoleleder og lærere) og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har vanskeligheter blant annet med å anvende riktig lov, tolke loven og se lover i sammenheng.

Tidligere forskning har i hovedsak belyst lærere og skolelederes kunnskap om og anvendelse av regelverket i skolen. Forskingen har rettet mindre oppmerksomhet mot de organisatoriske rammene som også har betydning for implementering av regelverket i skolen. LEXEL-studien undersøkte hvordan ledere på ulike nivåer i skolen fortolker og håndhever opplæringsloven på tre områder: elevenes rett til et godt psykososialt miljø, kravet til skoler om å gi tilpasset opplæring samt retten til spesialundervisning. Til forskjell fra denne studien vil vi her, gjennom skriftlige beskrivelser fra ansatte i skolesektoren, se på de utfordringene ansatte opplever i møte med regelverket i skolen, og hvordan disse utfordringene kan forstås i lys av skolen som organisasjon.

Teoretisk rammeverk

Skolen som organisasjon er satt til å utføre viktige oppgaver for samfunnet (Lillejord, 2003). Organisasjonen setter rammer og legger føringer på hvordan arbeidet

skal utføres av den enkelte (Irgens, 2007). I vår studie undersøker vi hvordan utfordringer med regelverket i praksis kan forstås med utgangspunkt i Bolman & Deal (2015) sine organisasjonsteoretiske fortolkningsrammer. De fire rammene beskriver et sett mentale modeller som hjelp til å forstå omgivelsene og de utfordringer som oppstår der, og til å forstå lederskap. Bolman & Deals organisasjonsteoretiske fortolkningsrammer kan også være et nyttig redskap for skoleledelsen i planlegging av handling for å få til utvikling eller endring i skolen. Rektor er ansvarlig for at skolen fungerer godt som organisasjon, og for bidra til utviklingen av denne.

Den strukturelle rammen handler om at en organisasjon eksisterer for å nå bestemte mål. Organisasjonen må ha en struktur med tydelige mål, roller og ansvarsområder (Bolman & Deal 2015). Vertikal styring beskriver ledelse og kontroll ovenfra og ned. Virkemidler i en horisontal samordning vil kunne være teamarbeid, møtevirkosomhet og prosjektgrupper. En riktig balanse mellom horisontal og vertikal samordning er sentralt på veien mot en effektiv organisasjon. Dette må ta utgangspunkt i det endelige målet, i hvilke omgivelser skolen fungerer i, og i kvalifikasjonene til skolens medarbeidere og tilgjengelige ressurser som tid og økonomi. I forbindelse med denne rammen er det rimelig å anta at systemer på skolen vil påvirke hva de ansatte erfarer som utfordrende i møtet mellom regelverk og praksis.

Human Resource-rammen (HR-rammen) illustrerer hva organisasjoner og enkeltmennesker gjør med og for hverandre. Dette handler om hvordan samspillet mellom organisasjonen og enkeltmennesker innad i organisasjonen påvirker hvordan organisasjonen fungerer. Skolen har behov for engasjerte og faglig dyktige ansatte, og de ansatte må oppleve at de er betydningsfulle, blir anerkjent og har medbestemmelse. En vei for å lykkes er å investere i de ansatte og være lydhøre for deres behov (Bolman & Deal, 2015). Denne rammen aktualiserer hvorvidt relasjonen mellom ledelsen og de skoleansatte påvirker hvordan utfordringer blir møtt og håndtert.

Den politiske rammen handler om styring og makt. Skoler styres med begrensede ressurser. Kombinasjonen av knappe ressurser og divergerende interesser bidrar til konflikter (Bolman & Deal, 2015). I dette perspektivet

er ikke konflikt nødvendigvis et problem, det blir ansett som normalt og uunngåelig. Lederens utfordring er å erkjenne og håndtere interessekonflikter. I tilknytning til denne studien er det av interesse om sider ved kulturen påvirker hva de skoleansatte oppfatter som utfordrende i møtet mellom regelverk og pedagogisk praksis.

Den symbolske rammen: Her legges det vekt på hvordan myter og symboler kan hjelpe mennesker til å skape mening i den kaotiske og flertydige verden vi lever i. Som leder har man en sentral rolle, og her vil skolekulturen ha en kritisk funksjon i organisasjonen. Ifølge Bolman & Deal (2015) vil en organisasjon utvikle sitt eget grunnsyn og sine særegne overbevisninger, verdier og sedvaner. Kulturen kan ha både negativ og positiv kraft når det gjelder å påvirke målet til organisasjonen. Denne rammen kan vende oppmerksomheten mot det rådende syn på hvordan bestemmelser i opplæringsloven (1998) skal tolkes og praktiseres.

Profesjonsutøvere, som eksempelvis lærere, har fått ansvar for å utføre tjenester på vegne av samfunnet fordi de har kompetanse til å utføre dette (Garbo & Raugland, 2017; Molander & Terum, 2008). Utøvelsen av skjønn hevdes ofte å være kjernen i profesjonelt arbeid (Molander, 2013). Begrepet *skjønn* blir her forstått som de vurderinger som foretas for å klarlegge innholdet i lovbestemmelser (Eckhoff & Smith, 2014). Det å utøve skjønn handler om at en resonnerer seg frem til en beslutning med utgangspunkt i gitte holdpunkter (Garbo & Raugland, 2017). Ansvar og utførelsen av dette skjønn vil kunne variere ut ifra hvilken stilling den enkelte har i skolesektoren. De ansatte i skolesektoren må forholde seg til mange bestemmelser som ikke er detaljregulerte. Det vil si at det er bestemmelser som er vage i sin utforming, og der det må utøves skjønn (Welstad, 2011a). Det er også behov for skjønn for å sikre fleksibilitet og tilpasning til individuelle behov og omstendigheter (Molander, 2013).

Barn og unge i Norge har en juridisk rett og plikt til tiårig grunnskoleopplæring i samsvar med loven og tilhørende forskrifter. Denne opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev, dette følger av opplæringsloven (opplæringsloven, § 1-3). Dette prinsippet forplikter den enkelte lærer, skole og

kommune. De må i størst mulig utstrekning følge dette opp i planleggingen og driften av skolene. Det er likevel ikke fastlagt i loven hva den enkelte skole og kommune skal gjøre for å fremme prinsippet om tilpasset opplæring (NOU 1995: 18). Dette innebærer at det kan være lokale forskjeller i hvordan skolene makter å møte denne utfordringen når det gjelder mangfold og tilpassning. Videre innebærer regelverket at elevene skal delta i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap. Opplæringsloven (kap. 9A) inneholder bestemmelser som regulerer elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø. Skolen er også forpliktet av FNs barnekonvensjon. En av de mest sentrale artiklene her er artikkel 3 om hensynet til barnets beste. Barnets beste skal være et grunnleggende hensyn ved alle handlinger som berører barn, og man skal i vurderingen ta hensyn til det enkelte barns behov og situasjon. I saker som berører barnet, har det også rett til å bli hørt og rett til å gi uttrykk for sine synspunkter, jf. art 12. Barnets mening er sentralt i fastleggelsen av barnets beste. Skolen skal vurdere barnets beste når de planlegger og gjennomfører opplæringen (Hasle, 2020).

Kommunen har ansvaret for at kravene i opplæringsloven blir oppfylt, og dette innebærer at de må stille nødvendige ressurser til disposisjon. Videre skal kommunen ha et forsvarlig system for vurdering av om kravene i opplæringsloven og forskriftene blir oppfylt (jf. opplæringsloven, § 13-10).

Mathiesen (2011) fremhever viktigheten av at loven er tilpasset det «landskapet» den skal regulere. Innfrielse av lovens intensjon er generelt avhengig av den sosiale, økonomiske og politiske sammenhengen lovgivningen fungerer i. Dersom det er for stor avstand mellom regelverket og det «landskapet» som skal reguleres, innfris ikke de tilsiktede virkningene. I denne sammenheng kan Bolman & Deal (2015) sine fire fortolkningsrammer bidra til forståelse for de utfordringene som informantene i studien opplever i møte mellom regelverk og praksis.

Metode

For å besvare problemstillingen i vår studie benyttet vi en kvalitativ metodetilnærming. Studien bygger på innholdsanalyse (Krippendorff, 2004) av 28 skrift-

lige beskrivelser av pedagogisk-juridiske utfordringer. Høsten 2017 ble deltakere på to etter- og videreutdanningsstudier bedt om å beskrive en pedagogisk-juridisk utfordring de hadde opplevd gjennom eget arbeid i løpet av de tre siste årene. I tillegg ble de bedt om å forklare hva som gjør dette til en utfordring, og oppgi sin profesjonelle rolle (for eksempel skoleleder, lærer eller spesialpedagog). Det ble ikke gitt noen føringer på hvilke typer utfordringer deltakerne skulle beskrive, eller hvor mye de skulle skrive. De stod fritt til å beskrive det de ønsket, og som de ville trekke frem som en utfordring. Når det gjaldt lengde på beskrivelsene, så varierte de fra en halv til to sider.

Det var 28 deltakere som samtykket til at beskrivelsene deres kunne anvendes i forskning. Vi fikk 9 beskrivelser fra det ene studiet og 19 fra det andre studiet. Utvalget besto av 17 ledere (blant annet avdelingsledere, skoleledere og spesialpedagogiske ledere), 2 lærere, 1 spesialpedagog, 6 rådgivere (blant annet ansatte i PPT og koordinatore), 1 skoleeier samt 1 ansatt i kommunal skoleledelse. Totalt deltok 17 kvinner, 9 menn og 2 som ikke oppga eget kjønn. 15 av 28 informanter var tilknyttet grunnskolen, mens de resterende 13 var tilknyttet videregående skole. Årsaken til at det var en overvekt med ledere i utvalget, er at det ene studiet var for ledere i skolesektoren. På det andre studiet var det en mer variert gruppe med deltakere, blant annet lærere, spesialpedagoger og ledere.

Analysen tok utgangspunkt i de tekstlige beskrivelsene av utfordringene. Det ble foretatt en kvalitativ innholdsanalyse av datamaterialet. Analysen startet ved en gjennomlesing av alle beskrivelsene av pedagogisk-juridiske utfordringer. Formålet var da å bli bedre kjent med materialet. Det ble gjennomført en fortolkende analyse av beskrivelsene (Ryen, 2002). Fortolkende analyser tar utgangspunkt i at forskeren har en aktiv rolle i forskningsprosessen og tolker datamaterialet (Patton, 2002). Beskrivelsene ble lest flere ganger med ulikt fokus. Først ble hver beskrivelse lest med utgangspunkt i å finne ut hva den enkelte beskrivelsen handlet om. Når beskrivelsene deretter ble sammenholdt, ble det oppdaget flere klare mønstre og fellestrekk i beskrivelsene.

Utfordringene som deltakerne beskrev, var knyttet til områdene tilpasset opplæring, spesialundervisning, skolemiljø, skoleskyss, elevers psykiske helse, opptak i videregående skole, ungdomsretten til videregående skole, førstegangsvitnemål og inntak til videregående skole for voksne innvandrere. Enkelte av disse områdene var det bare en eller to deltakere som hadde beskrevet, og disse utfordringene ble ikke en del av det endelige analysegrunnlaget for studien.

De hyppigst forekommende utfordringene var tilknyttet tilpasset opplæring, spesialundervisning og skolemiljø. Disse utfordringene ble utgangspunktet for kategoriene i analysen. De endelige funnene er presentert i tre kategorier som representerer disse utfordringene. De tre kategoriene er: (1) *forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning*, (2) *spesialundervisning* og (3) *skolemiljø*.

Tekstene ble lest flere ganger etter at de hadde blitt plassert i en av de tre kategoriene. Denne analyseprosessen kan derfor beskrives som en hermeneutisk prosess der materialet ble tolket med en veksling mellom helhet og deler (Gadamer, 2004). Innholdsanalysen kan bidra til å få bedre innsikt i utfordringene ansatte i skolen opplever i møte med regelverket, og hva som kan gjøre at dette oppleves som en utfordring. I fremstillingen benevnes informantene med yrkestittel og bokstav som for eksempel Lærer A og Spesialpedagog B.

Metoden har enkelte begrensninger som bør nevnes. I lys av at de skoleansatte stod fritt til å beskrive en pedagogisk-juridisk utfordring på den måten de ønsket, var beskrivelsene varierte i innhold og omfang. Dette bidro til at det ble noe utfordrende å analysere datamaterialet. I tillegg er en begrensning at flertallet av informantene er ledere i skole eller kommune. Dette kan ha bidratt til at lærere, spesialpedagoger og rådgiveres erfaringer har blitt underrepresentert i datamaterialet.

Etiske forhold

Etikk og etiske vurderinger er viktig i alle faser av et forskningsprosjekt. Under planlegging av prosjektet ble det tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer som er utformet av Den nasjonale forskningsetiske

komité for samfunnsvitenskap og humaniora, juss og teologi (NESH, 2020). Forskningsprosjektet ble meldt og vurdert av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før innsamlingen av de pedagogisk-juridiske utfordringene. Prosjektet ble funnet meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen ble vurdert å tilfredsstille kravene i personopplysningsloven, og prosjektet kunne igangsettes. De anonymiserte, skriftlig formulerte pedagogisk-juridiske utfordringene fra praksisfeltet dannet grunnlaget for undersøkelsen, som er godkjent av NSD.

På første samling høsten 2017 fikk deltakerne på de to etter- og videreutdanningsstudiene et informasjonsskriv som redegjorde for bakgrunn og formål for studien, utvalg, datainnsamling og behandling av personopplysninger. De som ønsket å være med i forskningsprosjektet, skrev under på samtykkeskjemaet som fulgte med. De ble informert om at det var frivillig å delta i undersøkelsen, og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke uten å oppgi grunn til dette. De ble videre informert om at deres skriftlige beskrivelse av den pedagogisk-juridiske utfordringen ikke skulle inneholde direkte, indirekte eller sensitive personidentifiserende opplysninger. Personopplysninger og navnelister ble ikke oppbevart sammen med forskningsdata, og det er brukt en koblingsnøkkel til navnelister som oppbevares adskilt fra øvrige data i undersøkelsen.

Presentasjon av funn

Funnene er presentert og fremstilt ved hjelp av tre kategorier: (1) forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, (2) spesialundervisning og (3) elevene sitt skolemiljø. Kategoriene representerer deltakernes opplevde utfordringer i møte mellom regelverk og praksis. Sitatene som er hentet fra informantenes beskrivelser, kan illustrere mønstre, likheter og ulikheter i praksisen.

Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Både tilpasset opplæring og spesialundervisning er bestemmelser som er sentrale i opplæringsloven. Tilpasset opplæring som overordnet prinsipp inne-

bærer at skolen er forpliktet til å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs forutsetninger og behov. Spesialundervisning innebærer også en tilpasning av opplæringen til eleven, men dette er en individuell rettighet og kan medføre økt bruk av ressurser for å innfri denne rettigheten. Målet er at eleven skal få en likeverdig opplæring. Bestemmelsene krever blant annet god kunnskap om regelverket, utøvelse av profesjonsskjønn, saksbehandling og samarbeid.

Enkelte av informantene uttaler at de er usikre på forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. De opplever at det er vanskelig å avgjøre hvor grensen mellom tilpasning av ordinær opplæring og spesialundervisning går. En informant ved en videregående skole beskriver for eksempel at det er særlig utfordrende å «gi et fullverdig faglig kvalitetstilbud til samtlige samtidig» (Avdelingsleder A). Vedkommende uttrykker et behov for å få større klarhet i hva som forventes av undervisningskvalitet fra den enkelte lærer. Det blir i den forbindelse trukket frem utfordringer med det som kan ses på som manglende undervisningskvalitet og betydningen for eleven som da ikke får tilpasset opplæring.

To informanter beskriver utfordringer på dette området knyttet til overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever som har vedtak om spesialundervisning i grunnskolen (jf. opplæringsloven § 5-1). Når elevene starter i videregående skole, prøves de først ut for å vurdere om tilpasning av ordinær opplæring vil gi et tilfredsstillende utbytte (unntaket er elever med «sterkt nedsatt funksjonsevne» jf. forskrift til opplæringsloven, § 6-17). En av informantene, som arbeider som rådgiver i videregående skole, opplever det spesielt problematisk når det er åpenbart at eleven har behov for spesialundervisning. Dette kommer til uttrykk slik:

Utfordringen min er at jeg stadig opplever at svake elever «prøves ut» for lenge i systemet, og at skolen «gambler» på at vi får dem gjennom vg1 og vg2 med bruk av «tilpasset opplæring». I mange tilfeller gjør vi nok også det, noe gjennomføringsprosenten i fylkeskommunen viser. Men klarer de seg i læretiden dersom de har klart å kvalifisere seg for dette? Læretiden er også en del av den videregående opplæringen. Her er tallene vesentlig dårligere. (Rådgiver B)

Rådgiveren opplever at det er en «vente-og-se-holdning» i videregående skole og mener at skolen noen ganger synder med tanke på denne elevgruppen, og uttrykker videre at:

Elevene tilmeldes ikke til PPT for å spare tid og penger. Elevene går som nevnt på et yrkesfaglig utdanningsprogram, og svært mange av dem har ikke foreldre som «pusher» på for at de skal få det tilbudet de trolig har krav på. Dette gjør min rolle som rådgiver enda viktigere. (Rådgiver B)

En lignende utfordring trekkes frem av en annen rådgiver i videregående skole, som skriver at det gjerne kan gå et halvt år før eleven får et «hensiktsmessig opplegg». Dette oppleves problematisk. Begge rådgiverne er usikre på om denne «vente-og-se-holdningen» som preger praksis, er i tråd med regelverket i opplæringsloven. De trekker også frem at ressursmessige hensyn er en underliggende forklaring på denne holdningen.

En av informantene er lærer på fagopplæringen (et vg3-løp for de elevene som ikke har fått lærekontrakt) og opplever at elever blir hjulpet frem i skoleløpet med ulik form for tilrettelegging som har gjort at de har bestått skoleløpet, til tross for lav poengsum. Elevene er ikke utredet av PPT og har kun fått tilrettelegging i fellesfag. På vg3 blir utfordringene ofte veldig synlige, og læreren uttrykker at det blir vanskelig å gi tilpasset opplæring i det videre løpet. Dette får som konsekvens at lærerne opplever at de tvinges til å bryte loven for å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger. Informanten forklarer det slik:

Det blir at vi må tilrettelegge på et lavere nivå enn vi strengt tatt har «lov» til, fordi vi ser at det ikke går med fullt løp. Og vi må høvle bort læreplanmål både i undervisning og i forbindelse med praksis på grunn av at eleven ikke evner å utføre løpet de er tatt inn på. Vi tilrettelegger dermed ofte mer for grunnkompetanse enn det løpet de skal ha, uten at det er vedtatt. Men, elevens og foresattes forventning er fullt løp siden de er kvalifisert og ikke har blitt realitetsorientert av noen i systemet tidligere. (Lærer C)

Når elevene ikke har blitt henvist til PPT tidligere i løpet, er konsekvensen at eleven mister muligheten til å velge på nytt (omvalg) og få et tilrettelagt løp, siden ungdomsretten er brukt opp. Læreren opplever det problematisk at elevene blir «dyttet frem i systemet de alltid hører de må fullføre», og uttrykker videre:

Det vi ofte gir dem er arbeidslivstrening og ikke undervisning, noe som bryter med opplæringsloven. Elevene har også ofte mye bagasje med seg og har ikke «plass» til undervisning der og da, eller de er ikke motivert for undervisning, kun for praksis. Dette gjør til at vi tilrettelegger for eleven så de skal holde seg i skoleløpet og ikke droppe ut, men igjen – vi bryter opplæringsloven med tanke på fagplanen de skal gjennom, og det som det forventes at vi leverer. Det er elevene som er taperne her, og som ofte står igjen uten noe annet enn dårlige skolepapirer og i verste fall studielån. (Lærer C)

Når en ser informantenes utfordringer under denne kategorien i sammenheng, er det et hovedinntrykk at de ser det som vanskelig å avgjøre når kvaliteten på den tilpassede opplæringen er «god nok», og når eleven bør henvises til PPT for videre utredning av behov for spesialundervisning. Enkelte er bekymret for elever som blir utsatt for en «vente-og-se- holdning». De opplever at ressursmessige hensyn går foran elevens behov for tilrettelegging. Ved at eleven ikke får en rett til spesialundervisning, kan eleven heller ikke klage på opplæringstilbudet. Dette er ikke i samsvar med opplæringsloven og kan få alvorlige følger for elevenes fremtidige valg og muligheter.

Spesialundervisning

Spesialundervisning er en sentral rettighet i opplæringsloven og innebærer en tilsvarende plikt for skoleeier til å oppfylle denne (Herlofsen, 2014). Det er flere av informantene som beskriver utfordringer knyttet til spesialundervisning. Dette er relatert til saksbehandling, utarbeiding av individuell opplæringsplan (IOP) og den praktiske gjennomføringen av spesialundervisningen.

En av informantene, som er leder i PPT, opplever at regelverket for spesialundervisning er rimelig og

tydelig, og at prosedyrene for saksbehandlingen er klar. Utfordringen er, ifølge denne lederen, at regelverket ikke sikrer den praktiske gjennomføringen av spesialundervisningen. Det trekkes frem utfordringer knyttet til tilrådingene i PPT sine sakkyndige vurderinger og skolens mulighet til å følge det opp, organisatoriske forhold og manglende spesialpedagogisk kompetanse på skolene.

Lederen mener at skoleeiers ansvar for å sørge for et forsvarlig system som sikrer at skolene oppfyller den lovpålagte plikten, bør tydeliggjøres i regelverket ved «at det i større grad burde være pålagt å skriftliggjøre et slikt arbeid for å sikre at elever med behov for spesialundervisning faktisk får det opplæringstilbudet de bør ha» (PPT-leder D).

Noen skoleledere trekker frem utfordringer knyttet til oppfyllelse av vedtaket om timer til spesialundervisning. De opplever at det er et misforhold mellom det antall timer eleven har krav på etter enkeltvedtaket, og det skolen gir i løpet av året. Misforholdet forklares med mangel på lærerressurser, da det er høyt sykefravær. I sykdomsperioder må de ofte prioritere hvem som skal ha de lærerne som er igjen på skolen, og ofte faller avgjørelsen på klasser, ikke enkeltelever eller grupper med spesialundervisning. Den ene skolelederen beskriver hvordan denne situasjonen oppleves:

De må ofte være i klassen sin, uten ekstra hjelp eller støtte, og gjøre så «godt de kan». De får da heller ikke tilpasset opplæring i klassen. Ofte ser jeg at de får gjort lite eller ingenting i timene, rett og slett fordi det er for vanskelig for dem i klassen. (Skoleleder E)

Elevene får det samme totale antall timer som resten av barna på skolen, men de får ikke spesialundervisningstimen slik vedtaket tilsier. Mangel på lærerressurser medfører at elevene ikke får oppfylt sin rett til spesialundervisning, og det blir ikke alltid dokumentert. Problemet er dessuten det at elevene ikke får det antall timer til spesialundervisning som vedtaket tilsier, noe som ofte blir bevisst fortiet og holdt tilbake. Skolelederen beskriver det slik:

Min erfaring er også at mange av disse timene som elever med rett til spesialundervisning ikke får, ikke blir registrert som avvik. Tapte timer blir heller ikke nevnt for foreldrene til de elevene som mister de spesialpedagogiske timene sine. Heller ikke nevnes det i årsrapporten som foreligger for hver elev hvert år. (Skoleleder E)

Ifølge skolelederen er sakkyndig vurdering og enkeltvedtak klart i henhold til antall årstimer, organisering, fag og så videre, men det er ingen som kontrollerer at elevene får rett antall spesialpedagogiske timer. Denne manglende kvalitetssikringen medfører, ifølge lederen, at skolene kan «operere fritt» når det gjelder gjennomføringen.

En lærer beskriver at elever har individuelle opplæringsplaner (IOP) som ikke er relevante for dem:

I mitt arbeid møtte jeg elever med individuelle opplæringsplaner (IOP). Jeg fikk se IOP-ene og skulle undervise to elever atskilt fra resten av klassen. Jeg kom inn de siste månedene av et skoleår. Det tok en del tid å finne ut hvilket nivå elevene var på, og det stemte overhodet ikke med IOP-ene de hadde. De hadde tilforlatelig like IOP-er, men hadde ikke de samme ferdighetene, eller innlæringsnivåene. (Lærer F)

Læreren beskriver at det er en utfordring at skolen har utarbeidet IOP slik det er krav om, men på en standardisert måte som ikke passer med elevenes forutsetninger og behov. Elevene fikk lite nytte av IOP-ene siden ingen, verken foreldre eller andre, stilte spørsmål ved innholdet i planene. Læreren utdyper: «På en måte kan en vanskelig si at lovens intensjon er oppfylt.»

En spesialpedagog på ungdomstrinnet opplever at det er utfordringer knyttet til arbeid med den individuelle opplæringsplanen (IOP) som er i strid med regelverket. Dette synet blir imidlertid motarbeidet av andre i kollegiet, og spesialpedagogen får lite støtte fra ledelsen. Dette uttrykkes slik:

[...] det virker som disse [ledelsen] heller ikke har tilstrekkelig kunnskap. «Sånn har vi alltid gjort det»-mentaliteten er sterk. Samtidig er intensjonene

gode, noe som gjør det ekstra vanskelig å endre praksis. Man ønsker og mener det godt, samtidig som man ikke ønsker endring. (Spesialpedagog G)

Spesialpedagogen beskriver at utfordringene er knyttet til elevers rett til medvirkning i arbeidet med de individuelle opplæringsplanene. Elevene blir ikke hørt, og de får heller ikke innsyn i sine opplæringsmål. Det er elever som ikke vet at de har spesialundervisning, langt mindre en IOP. Spesialpedagogen beskriver videre:

På samarbeidsmøter prater man alltid om barnet, aldri med. Foreldrene representerer barnet på slike møter, men verdien av den innsikt barnet selv kan komme med, blir fullstendig ignorert. Ofte er barnet med på utviklingssamtaler, men her opplever jeg at det ofte er slik at læreren forteller hvordan han eller hun opplever hverdagen, det gis igjen lite eller ikke noe rom for barnet til å komme med sine synspunkter. (Spesialpedagog G)

Spesialpedagogen uttrykker at elevene ikke blir informert om og tatt med i planleggingen, gjennomføringen eller evalueringen av spesialundervisningen. Elevene får ikke mulighet til å uttale seg. Spesialpedagogen uttrykker bekymring ved at dette bryter med menneskerettighetene.

Når en ser informantenes utfordringer under denne kategorien i sammenheng, er det et hovedinntrykk at det er brudd på elevenes rettigheter. Enkelte av informantene etterlyser større krav til oppfølging, medvirkning og dokumentering slik at elevene får sine rettigheter oppfylt i praksis.

Elevene sitt skolemiljø

At elevene trives og har det trygt og godt på skolen, er en viktig forutsetning for læring. Elevenes rettigheter og skolens plikter knyttet til skolemiljø følger av kapittel 9A i opplæringsloven. Informantene beskriver utfordringer som er knyttet til retten til et trygt og godt skolemiljø, mobbing og saksbehandlingen som kreves i slike saker.

En informant som er skoleleder, trekker frem at det er positivt og viktig med regelverket i kapittel 9A.

Regelverket oppleves som viktig for å verne om elevenes verdighet og integritet, samtidig som det gir mulighet for utvikling og tilhørighet for alle. Regelverket oppleves imidlertid også som utfordrende i de sakene der elever har blitt gitt merkelappen «vanskelig». Når skolen ikke klarer å hjelpe eleven, er det, ifølge skolelederen, en enkel løsning å skyldte på faktorer utenfor skolen og finne forklaringer der. Regelverket fremstår som flott og en viktig bærebjelke og en forutsetning for likeverdig opplæring og et trygt og godt skolemiljø. Skolelederen trekker imidlertid frem at regelverket i seg selv ikke er nok for at elevene skal oppleve et trygt og godt skolemiljø. I tillegg er det viktig at «møtene mellom menneskene i systemet bærer preg av varme hjerter, kloke hoder og mot. Så enkelt og så vanskelig» (Skoleleder H). Det gis uttrykk for at det er et krevende samspill mellom regelverk, pedagogisk praksis og holdninger.

En annen skoleleder (Skoleleder I) opplever at konfliktnivået mellom partene øker når mobbegrepet blir brukt. Skolelederen mener at konflikten mellom de to partene kunne blitt løst på et lavere nivå dersom mobbegrepet hadde blitt utelatt. Det understrekes imidlertid at det er viktig at elevene har den rettssikkerheten som følger av opplæringsloven, men at en mobbesak krever enorme ressurser. Skolelederen er usikker på deler av regelverket og sier videre: «Hva vet jeg som ikke-jurist?» Han opplevde at han drev med «sjonglering mellom det lovlige og det ulovlige» for å holde konfliktnivået nede. Regelverket oppleves svært utfordrende, noe som kommer til uttrykk i følgende sitat:

Hadde jeg kunnet alle reglene og lovene, ville jeg hatt et mye enklere arbeid når jeg skulle løst/håndtert saken. Mangel på innsikt gjorde at jeg brukte mye lengre tid på prosesser enn nødvendig. Men på den annen side tror jeg ikke at en jurist hadde hatt mine pedagogiske og didaktiske evner for å løse/ende saken! (Skoleleder I)

Når en ser informantenes utfordringer under denne kategorien i sammenheng, er det et hovedinntrykk at regelverket oppleves viktig for elevenes rettssikkerhet, men også krevende å realisere i praksis. Dette begrunnes blant annet med manglende kunnskap om regelverket,

krevende saksbehandling og utfordringer knyttet til den subjektive opplevelsen av å ha det trygt og godt.

Diskusjon og konklusjon

I begynnelsen av artikkelen ble følgende problemstillinger presentert:

1. Hva kan ansatte i skolesektoren ha erfart som utfordrende i møtet mellom regelverk og pedagogisk praksis?
2. Hvordan kan disse utfordringene forstås i lys av skolen som organisasjon?

I denne studien blir utfordringene studert i lys av skolen som organisasjon. Slik funnene viser, var hovedvekten av utfordringene knyttet til tilpasset opplæring, spesialundervisning og skolemiljø. Utfordringene er knyttet til elevrettigheter som gjelder spesialundervisning og skolemiljø. Dette er sentrale rettighetsbestemmelser i opplæringsloven, og det er dermed ikke overraskende at flere av informantene trakk frem utfordringer knyttet til disse bestemmelsene. Disse rettighetene utløser tilsvarende plikter for skolen og innebærer ofte større innsats av ressurser. I tillegg er dette bestemmelser som ikke er detaljregulerte. Dette innebærer at de er vage i sin utforming, hvilket krever at det utøves et skjønn (Welstad, 2011a), noe som kan være en krevende øvelse.

Informantene peker på ulike forklaringer på hvorfor den situasjonen de beskriver, oppleves som utfordrende. Funnene indikerer at de ansatte i stor grad ønsker å ivareta regelverket til det beste for elevene, men at de opplever barrierer for oppfølging som synes å være årsaken til utfordringene de beskriver. Disse barrierene er blant annet knyttet til kunnskap om regelverket, ledelse, ressurser, sanksjoner og skolekultur.

Bolman & Deal (2015) hevder, i tilknytning til den politiske rammen, at sentrale beslutninger innad i en organisasjon angår fordeling av knappe ressurser, nærmere bestemt hvem som skal få hva. I datamaterialet blir dette tydelig ved at flere av informantene erfarer det som utfordrende å innfri elevenes rettigheter blant annet av ressursmessige grunner. Dette samsvarer i stor grad med opplæringslovutvalgets uttalelse om at lærere

i utgangspunktet ønsker å oppfylle regelverket, men det kan være ulike årsaker til at dette ikke skjer (NOU 2019: 23).

Manglende kunnskap om regelverket synes å være en utfordring og en barriere for oppfølgingen av dette regelverket. Funnene samsvarer med tidligere forskning som indikerer at ansatte i skolen har lite kunnskap om regelverket (Andenæs & Møller, 2016; Fjørtoft mfl., 2017; Herlofsen, 2014; Lie, 2020; Mausethagen mfl., 2019; Militello & Schimmel, 2008; O'Connor mfl., 2016; Schimmel & Militello, 2007; Tie, 2014). Det kan blant annet skyldes at de ansatte i skolen ikke har fått opplæring og informasjon om regelverket (Herlofsen, 2014; Riksrevisjonen, 2010–2011), og at kommunen ikke har stilt nødvendige ressurser til disposisjon for at kravene i opplæringsloven skal kunne oppfylles jf. opplæringsloven § 13-10. I tillegg kan dette skyldes at det mangler et system ved skolene som skal oppdatere de skoleansatte i gjeldende regelverk. Dette blir også bekreftet i studien til Møller & Sivesind (2016).

Dette er spesielt alvorlig da de ansatte skal forvalte regelverket på vegne av barn og unge, som ofte ikke selv kan hevde sin rett (Bratholm, 1980; NOU 2019: 23). Dersom de ansatte i skolesektoren ikke har kunnskap om regelverket, vil dette kunne true elevens rettssikkerhet og læring (Herlofsen, 2014).

Informantene i denne studien viser at de er usikre på regelverket, men de stiller også spørsmål ved om praksisen er i strid med regelverket. De peker på ulike organisatoriske forhold som også kan ha innvirkning på manglende implementering av rettigheter. Det viser at det er et komplekst område hvor det handler om ulike grunner til at det oppstår utfordringer i møtet mellom pedagogisk praksis og regelverk. Mausethagen og medarbeidere (2019) fremhever årsaker til variasjoner i etterlevelsen av regelverket i skolen. Organisatoriske forhold blir særlig nevnt. Eksempler på slike forhold er 1) hvilke beslutningssystemer og rutiner som finnes for å følge opp implementeringen av regelverket, samt 2) hvordan ledere følger opp etterlevelsen av regelverket.

I overensstemmelse med dette viser funnene fra denne studien at informanter etterlyser et system som skal sikre at skolene oppfyller den lovpålagte plikten.

Dette angår eksempelvis systemer som skal øke de ansattes juridiske kunnskap, samt systemer som pålegger ansatte i skolen å skriftliggjøre eget arbeid for å sikre at elever med rett til spesialundervisning får det opplæringstilbudet de har krav på. Ved å stille spørsmål om hvorvidt egen praksis er i overensstemmelse med gjeldende regelverk, viser deltakerne både engasjement og interesse for regelverket. Dette aktualiserer HR-rammen til Bolman & Deal (2015), som vender oppmerksomheten mot hva enkeltmennesker innad i en organisasjon gjør for hverandre. I den forbindelse er det tydelig at de skoleansatte er opptatt av at det de gjør i eget arbeid, påvirker elevenes læring og utvikling.

I tillegg indikerer funnene at informantene er usikre på hvordan regelverket skal tolkes og anvendes. Dette blir også bekreftet i andre studier (se Hult & Lindgren, 2016; Newlyn, 2020; Schimmel & Militello, 2007). Bolman & Deal (2015, s. 435) påpeker at mange endringsprosesser slår feil «fordi lederne unnlater å bruke tid og penger på å utvikle nødvendige kunnskaper og ferdigheter [...]». En mulig grunn til funnene som gir klare indikasjoner om at informantene er usikre på hvordan regelverket skal tolkes og brukes, kan være at skoleeierne over tid har unnlatt å iverksette tiltak som har til hensikt å øke de ansattes kunnskap om regelverket som regulerer skolen.

Når det gjelder forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning, beskriver noen av informantene at det er en «vente-og-se-kultur» på skolen. Enkelte hevder at elevene ikke blir tilmeldt for å spare tid og penger. Informantene gir uttrykk for at de er usikre på om denne praksisen er i strid med regelverket. Informantenes erfaring med en «vente-og-se-kultur» vitner om at det er forhold ved kulturen som får negative implikasjoner for de skoleansattes mulighet til å innfri elevenes rettigheter. I tråd med dette understreker Bolman & Deal (2015), i tilknytning til den symbolske rammen, at kulturen innad i en organisasjon gir positive og negative implikasjoner og virker inn på om skolen når egne mål.

Funnene fra denne studien gir indikasjoner på at skolekulturen virker negativt inn på skoleansattes ønske om å innfri elevenes rettigheter. Videre aktualiserer

dette en bestemt side ved den politiske rammen til Bolman & Deal (2015) der det poengteres at skolen som institusjon styres av begrensede ressurser, noe som kan skape interessekonflikter. I dette tilfellet tyder det på at det har oppstått en interessekonflikt mellom ressurs-hensyn innad i skolen og de skoleansattes ønske om å innfri elevenes rettigheter. Mausethagen og medarbeidere (2019) hevder at den rettslige reguleringen av skolen forventes å bli gitt økt prioritet. Likevel blir dette trolig ikke prioritert på lik linje med realisering av de overordnede målene i opplæringsloven.

De skoleansattes manglende kunnskap om regelverket synes å medføre usikkerhet slik at praksisen får fortsette, selv om de opplever at det strider mot deres pedagogiske «ryggmargsrefleks». Enkelte av informantene gir uttrykk for at de står i et krysspress mellom det ledelsen ønsker og signaliserer, og det de selv opplever er det rette å gjøre for å ivareta elevene. Enkelte av informantene bryter regelverket for å møte en elevs behov. De tilrettelegger for eleven langt utover det som egentlig skal være mulig å gjøre innenfor rammen av tilpasset opplæring. Funnene tyder på at informantene forsøker å finne den beste løsningen for elevene i en vanskelig situasjon. Intensjonen synes å være god, men praksisen er i strid med regelverket.

Som nevnt viser funnene at kunnskapen om regelverket ikke synes å nå frem til lærerne. Dette kan skyldes at ledelsen (les: rektor) ikke stiller tydelige krav til hva lærerne forventes å kunne om regelverket. Bolman & Deal (2015) understreker at et kjennetegn på et kollegium som presterer godt, er at hver enkelt forstår hva gruppen skal utrette ut fra krav som stilles fra ledelsen. En annen grunn kan være at lærerkollegiet mangler ansatte med formell juridisk kompetanse – i form av studiepoeng i juss. Dette er verdt å trekke inn, fordi et team (les: kollegium) som presterer godt, består av medlemmer som samlet sett har en kombinasjon av kunnskaper og ferdigheter som bidrar til at arbeidsoppgavene blir løst (Bolman & Deal, 2015).

Funnene vitner også om at informantene er usikre på regelverket knyttet til skolemiljø. En av informantene erfarte at denne usikkerheten førte til at prosessene tok veldig lang tid, og at det medførte en «sjonglering

mellom det lovlige og det ulovlige». I tillegg til manglende kunnskap om regelverket opplevde informanten at regelverket gjorde det vanskelig å finne gode løsninger i praksis. Enkelte ganger opplevdes det både byråkratisk og konfliktopptrappende. For at loven skal få sin tilsiktede virkning er det sentralt at regelverket oppfattes å være relevant, nyttig og hensiktsmessig (Mathiesen, 2011; Herlofsen, 2014). Funnene fra denne studien viser at regelverket ikke ble vurdert som helt egnet.

Noen av informantene beskriver utfordringer i samarbeidet mellom ansatte og ledelse. De synliggjør ikke sin faglige vurdering og bekymring overfor ledelsen. Utøvelsen av skjønn forutsetter at det er tillit mellom ledelse og lærere i den praktiske skolehverdagen, samt at profesjonsutøveren kan gjøre rede for sine vurderinger og beslutninger (Garbo & Raugland, 2017; Molander, 2013). Ingen av informantene skriver noe om vurderingen av elevenes utbytte. Enkelte beskriver imidlertid at de er bekymret for elevens utbytte. En større trygghet og kunnskap om regelverket og rammene for skjønnsutøvelse ville kunne bidra til at informantene i større grad kunne gjort rede for sine vurderinger og ivaretatt elevenes rettigheter (Eckhoff & Helgesen, 2001; Herlofsen, 2014). Dessuten er det rimelig å anta at det blir utfordrende for de skoleansatte å utøve skjønn når de ikke har tilstrekkelig kunnskap om regelverket og rammene for skjønnsutøvelsen. Opplæringsloven (1998) inneholder flere skjønnsmessige formuleringer, som blant annet «tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet» jf. opplæringsloven § 5-1. Kunnskapsdepartementet (2011) understreker at hva som er et tilfredsstillende utbytte, avhenger av en skjønnsmessig vurdering av elevens behov.

Funnene vitner også om at elevene ikke får medvirket i saker om spesialundervisning. Dette blir også understøttet av funn fra tidligere norske studier (Herlofsen, 2014; Lie, 2020). Informantene i denne undersøkelsen ser dette i sammenheng med at ledelsen ikke har nok kunnskap om regelverket, og at det eksisterer en «slik-gjør-vi-det-her»-kultur på skolen som synes vanskelig å endre. Funnene er i overensstemmelse med tidligere studier (Holm & Møller, 2016; Møller & Sivesind, 2016) som blant annet viser 1) at ledelsen ikke formidler

kunnskap om regelverket til lærerne, og 2) at elever ikke blir hørt eller tatt med på møter som gjelder deres opplæring. Dette viser klare brudd med barnekonvensjonen artikkel 3 og artikkel 12 om henholdsvis elevens beste og elevens rett til å bli hørt. Elevers medvirkningsrett og hensynet til barnets beste er sentrale rettighetsbestemmelser som skolen blant annet skal legge til grunn når de planlegger og gjennomfører opplæringen (Hasle, 2020).

Funnene viser også eksempler på at regelbrudd ikke medfører sanksjoner. Dette kan føre til at praksis som ikke er tråd med regelverket, får fortsette. Elever blir ikke utredet av PPT, og elever mister spesialundervisningstimer ved sykefravær og mangel på lærerressurser. Det gis ingen informasjon til foreldrene om timene som elevene ikke får. Det blir heller ikke registrert som avvik. Informantene opplever det svært problematisk at elevene ikke får den hjelpen og støtten som de har behov for og rett til.

Mathiesen (2011) understreker viktigheten av at regelbrudd følges opp av sanksjoner for at loven skal få sin tilsiktede virkning. Det er skoleeiers ansvar å sørge for at regelverket blir fulgt (opplæringsloven § 13-10). Kommunen har ansvaret for at kravene i opplæringsloven blir oppfylt, dette innebærer at de må stille nødvendige ressurser til disposisjon for at kravene skal kunne oppfylles. Denne tematikken angår en spesifikk side ved den strukturelle rammen til Bolman & Deal (2015), nærmere bestemt om det er systemer innad i en organisasjon som skal bidra til at organisasjonen når egen målsetting. Funnene fra studien vitner om at skolene mangler systemer som kan dokumentere at elevene får de rettighetene de har krav på. En konsekvens av manglende systemer er at ansatte i skolen kan bli usikre på egen praksis (Bolman & Deal, 2015).

Enkelte informanter uttrykker et behov for at ansvaret tydeliggjøres i regelverket slik at elever med rett til spesialundervisning ikke bare har en rett på papiret, men at de også får det i praksis. At det er et gap mellom lovens intensjon og praksis, samsvarer med tidligere forskning og tilsyn (Grøgaard mfl., 2004; Herlofsen, 2014; Lie, 2020; Nordahl & Sunnevåg, 2008; Riksrevisjonen, 2005–2006, 2010–2011; Welstad, 2011b).

Dette synes også i stor grad å samsvare med Eckhoff sin «lysbryterteori» (Eckhoff, 1983, sitert i Mathiesen, 2011, s. 73), som innebærer at en lov ikke nødvendigvis virker etter sin intensjon bare ved at man lager en lov på et område. Lovens virkning vil ofte avhenge av flere faktorer, slik som vi også har sett i denne studien. Dette kan blant annet være lovens tilgjengelighet, de som skal anvende loven sin kunnskap om regelverket, ressurser, sanksjoner og hvordan loven passer i skolekonteksten.

Opplæringslovutvalget leverte i desember 2019 forslag til ny opplæringslov (NOU 2019: 23). Der blir det blant annet foreslått endringer knyttet til skolemiljø og spesialundervisning. Studiens funn vitner om at det er et klart behov for at skoleansatte får mer kunnskap om regelverket både gjennom utdanningen og i etterutdanning. Kommunene bør også være sitt ansvar bevisst og informere om regelverket samt stille nødvendige ressurser til disposisjon slik at lovens intensjon kan realiseres til elevens beste.

Oppsummert viser som nevnt funnene fra denne studien at de utfordringene som ansatte i skolesektoren hyppigst opplever, er knyttet til tilpasset opplæring, spesialundervisning og skolemiljø. Bolman & Deals (2015) organisasjonsteori ble brukt for å skape forståelse for hvordan utfordringene som ble beskrevet, kan forstås i lys av skolen som organisasjon. Teorien har bidratt til å synliggjøre at informantenes arbeidssituasjon er sammensatt og ikke bare begrenser seg til kunnskap om regelverket. I tillegg kan utfordringene forklares med knapphet på ressurser, skolekulturelle forhold og kommunikasjon mellom ledelse og lærere. Dette skiller seg fra tidligere studier, som i hovedsak fremhever at en hovedårsak til at elevers rettigheter ikke innfris, er at de ansatte i skolen har begrenset kunnskap om regelverket. Det er ikke tilstrekkelig med god kunnskap om regelverket. Aktørene må oppleve at det er vilkår til stede som gjør det mulig, og helst stimulerer til, å gjennomføre regelverket gjennom den pedagogiske praksisen. Denne studien utvider derfor kunnskapsfeltet ved å vise at det ikke bare er den individuelle forståelsen av regelverket som trer frem som utfordringen, men også den institusjonelle praksisen i skolehverdagen.



REFERANSER

- ANDENÆS, K.** (2016). Metode for tilsyn – en juridisk og rettssosialogisk vurdering av hjelpemidlene for gjennomføring av tilsyn i skolen. I: K. Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 121–137). Oslo: Universitetsforlaget.
- ANDENÆS, K. & MØLLER, J.** (2016). Innledning; Bokas tema. I: K. Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 15–23). Oslo: Universitetsforlaget.
- BARNEKONVENSJONEN** (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter av 20. november 1989. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- BOLMAN, L.G. & DEAL, T.E.** (2015). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, HR, politikk og symboler* (6. utg.). Oslo: Gyldendal.
- BRATHOLM, A.** (1980). *Rett og rettspolitikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- COLLIN-HANSEN, R.** (2010). Rettsliggjøring av og i skolen. *Bedre skole*, 13(1). <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202010.pdf>
- DECKER, J.R., OBER, P.D. & SCHIMMEL, D.M.** (2019). The Attitudinal and Behavioral Impact of School Law Courses. *Journal of Research on Leadership Education*, 14(2), s. 160–185. <https://doi.org/10.1177/1942775117742647>
- ECKHOFF, T. & HELGESEN, J.E.** (2001). *Rettskildelære* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- ECKHOFF, T. & SMITH, E.** (2014). *Forvaltningsrett* (10. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- FJØRTOFT, H., VATN, G.Å. & ERIKSEN, P.F.** (2017). Juridisk literacy i skolen. Ikke-juristers lovtekstlesing og rettsanvendelse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 3, s. 1–14.
- FORSKRIFT TIL OPPLÆRINGSLOVA.** (2006). *Forskrift til opplæringslova.* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- GADAMER, H.-G.** (2004). *Sandhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systime.
- GARBO, J. & RAUGLAND, V.** (2017). *Den brysomme profesjonaliteten: om skjønnsutøvelse og styring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GRØGAARD, J.B., HATLEVIK, I. & MARKUSSEN, E.** (2004). *Eleven i fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. NIFU STEP. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/275486>
- HASLE, S.S.** (2020). Retten til utdanning. I: N. Høstmælingen, E.S. Kjørholt & K. Sandberg (red.), *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge* (s. 288–315). Oslo: Universitetsforlaget.
- HERLOFSEN, C.** (2014). *Spesialundervisningens tiltakskjede: lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer: en kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker* Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-53578>
- HOLM, V.N.** (2016). Tilsyn – en hjelp i forebyggende arbeid med skolemiljøet? I: K. Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 263–278). Oslo: Universitetsforlaget.
- HORNER, S.L., MRACHKO, A., O'CONNOR, E.A. & YASIK, A.E.** (2020). Pre-Service Teachers Knowledge of Special Education Laws. *Mid-Western Educational Researcher*, 32(1), s. 48–70.
- HULT, A. & LINDGREN, J.** (2016). Med lagen som rättesnöre: kunskapsformer i lärares arbete mot kränkande behandling. *Utbildning & Demokrati*, 25(1), s. 73–93. <http://umu.divaportal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A954800&dsid=-9323>
- IRGENS, E.J.** (2007). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- JAKHELLN, H. & MØLLER, J.** (2016). Retten i skolen – styring og sikring. I: K. Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 27–39). Oslo: Universitetsforlaget.
- KRIPPENDORFF, K.** (2004). *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*. London: Sage.
- LIE, J.H.** (2020). *Medvirkning i møter om individuell opplæringsplan fra elever med læreversker: En kvalitativ intervjustudie*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Agder. AURA. <https://hdl.handle.net/11250/2712369>
- LILLEJORD, S.** (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MATHIESEN, T.** (2011). *Retten i samfunnet. En innføring i retts sosiologi*. Oslo: Pax forlag.
- MAUSETHAGEN, S., SHAVARD, G., KNUDSMOEN, H., LORENTZEN, M. & OSLAND, O.** (2019). *Regelverksetterlevelse i grunnsopplæringen*. Hentet fra: OsloMet storbyuniversitet. <https://www.opplaringslovutvalget.no/nyheter/regelverksetterlevelse-i-grunnsopplæringen/>
- MELD. ST. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/bae60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- MILITELLO, M. & SCHIMMEL, D.** (2008). Toward Universal Literacy in American Schools. *Action in Teacher Education*, 30(2), s. 98–106. <https://doi.org/10.1080/01626620.2008.1046496>
- MOLANDER, A.** (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I: A. Molander & J.-C. Smeby (red.), *Profesjonsstudier II* (s. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- MOLANDER, A. & TERUM, L.I.** (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- MØLLER, J. & OTTESEN, E.** (2016). Et godt psykososialt læringsmiljø – rettslig regulering og yrkesetiske normer. I: K. Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 182–198). Oslo: Universitetsforlaget.
- MØLLER, J. & SIVESIND, K.** (2016). Rektors blikk på opplæringslovens rettslige regulering. I: K. Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen: mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 161–181). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH** (2020). General guidelines for research ethics. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/en/ethical-guidelines-for-research/general-guidelines-for-research-ethics/>
- NEWLYN, D.** (2020). Australian School Teachers And Their Experience With The Law: What Do Practicing School Teachers Know About The Law And How It Impacts Them In The Performance Of Their Professional Duties? *International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies*, 5(1), s. 13–24. <http://www.ijahss.com/Paper/05012020/1179495186.pdf>

NILSEN, S. & HERLOFSEN, C. (2012). Tiltakskjeden ved rett til spesialundervisning – regelverk og praksis. I: H. Jakhelln & T. Welstad (red.), *Utdanningsrettslige emner. Artikler med utvalgte tema fra skole- og utdanningsrettens område* (s. 229–256). Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.

NORDAHL, T. & SUNNEVÅG, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: stor avstand mellom idealer og realiteter*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

NOU 1995: 18. *Ny lovgivning om opplæring. «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

NOU 2019: 23 (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434>

O'CONNOR, E.A., YASIK, A.E. & HORNER, S.L. (2016). Teachers' knowledge of Special Education Laws: What do they know? *Insights into Learning Disabilities*, 13(1), s. 7–18.

OPPLÆRINGSLOVA (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998 07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-7-61>

PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

RIKSREVISJONEN (2005–2006). *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen*. Hentet fra: https://www.stortinget.no/Global/pdf/Dokumentserien/2005-2006/Dok_3_10_2005_200.pdf

RIKSREVISJONEN (2010–2011). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2010-2011/dok3-201011-007.pdf>

RYEN, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

SCHIMMEL, D. & MILITELLO, M. (2007). Legal Literacy for Teachers: A Neglected Responsibility. *Harvard Educational Review*, 77(3), s. 257–284. <https://doi.org/10.17763/haer.77.3.842n787555138746>

TIE, F.H. (2014). A study on the Legal Literacy of Urban Public School Administrators. *Education and Urban Society*, 46(2), s. 192–208. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124512446220>

WELSTAD, T. (2011a). Skoleledere som rettsanvendere. I: J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 119–146). Oslo: Universitetsforlaget.

WELSTAD, T. (2011b). *Skolerett og elever – En gjennomgang og analyse av klagesaker for Fylkesmannen i Oslo og Akershus*. Rapport fra forskningsprosjektet Utdanning og klagesaker.

Hundre språk og litt til



KARI CARLSEN
*Reggio Emilia – atelierkultur
og utforskende pedagogikk*
Fagbokforlaget, 2021
208 sider
ISBN 9788245023251

Reggio Emilia er en by nord i Italia. Her har pedagoger og kunstnere utviklet en type barnehagepedagogikk som har inspirert barnehager i mange deler av verden.

Kari Carlsen har skrevet bok om dette: *Reggio Emilia – atelierkultur og utforskende pedagogikk*. Den gir en grundig innføring i historien og ideene bak denne barnehagepedagogikken og hvordan den praktiseres.

Forfatteren har tatt doktorgrad om faget forming slik det har utviklet seg i Reggio Emilia. I tillegg bør det nevnes at hun er norsk representant i det internasjonale nettverket for Reggio Emilia-pedagogikk.

Boka tar utgangspunkt i to særtrekk ved filosofien og praksisen i Reggio Emilia, nemlig atelierkultur og oppdragelse til demokrati. Her skriver Kari Carlsen blant annet om sammenhenger mellom individuelle og kollektive læreprosesser slik de foregår i denne pedagogikken i et samspill med materialer og redskaper. Nøkkelbegreper som *barns hundre språk*, *atelier*, *prosjektarbeid* og *dokumentasjon* gjennomgås med praktiske eksempler og relevant teori både fra hennes egen og andres forskning. For den særlig interesserte leser kan det òg nevnes at hun også har med hittil upubliserte og spennende intervjuer med sentrale personer innenfor utviklingen av Reggio Emilia-pedagogikken. Disse personene gir gode bilder av tankegangen bak denne enestående barnehagepedagogiske bevegelsen.

Jeg har lest boka med tanke på kanskje å finne

noen impulser for videreutvikling av det spesialpedagogiske oppmerksomhetsfeltet. La det være sagt med en gang: Ut over opplysningene om at barn i Reggio Emilia med rett til spesiell hjelp har fortrinnsrett til barnehageplass, så inneholder ikke boka mye som direkte handler om faget spesialpedagogikk. Likevel gjør den utforskende, inkluderende og demokratiske holdningen som Reggio Emilia-pedagogikken bygger på, mitt spesialpedagogiske blikk nysgjerrig. Jeg funderer på om det er noe ved deres opptatthet og verdsetting av barns mangfold av uttrykksformer som kan bidra til å berike deler av vår spesialpedagogiske praksis.

Kari Carlsen omtaler Loris Malaguzzi (1920–1994), som gjerne regnes som grunnleggeren av Reggio Emilia-pedagogikken, som «lokal barnehagesjef og pedagogisk filosof av internasjonal format». Det er sjelden å lese om pedagogiske filosofer som fremhever den positive betydningen av uoversiktighet. Carlsen skriver at Malaguzzi mente at barnehagene trengte en person som kunne gjøre hverdagen *mer komplisert*. Han ønsket «sand i maskineriet». Men Malaguzzi gjorde mer enn å tenke annerledes; han bidro også sterkt til å få ideene realisert, og det på en konstruktiv måte. Det å tilsette også andre yrkesgrupper enn pedagoger i barnehagene ble derfor en viktig del av løsningen.

Jeg vil referere et dikt av Malaguzzi som er oversatt til norsk av Kari Carlsen og Jan-Erik Sørenstuen. Diktet er gjengitt i boken og sier såpass mye om denne pedagogikken at jeg har valgt å gjengi det i sin helhet.

Et barn er laget av hundre.
Barnet har hundre språk
hundre hender
hundre tanker
hundre måter å tenke på
å leke og snakke på

Hundre alltid hundre
måter å lytte på
å undres på og like på
hundre lyster til å forundre seg og like
hundre lyster til å synge og forstå
hundre verdener å oppdage
hundre verdener å finne opp
hundre verdener
å drømme fram

Et barn har hundre språk
(og hundre hundre hundre til)
men frarøves nittini.
Skolen og kulturen
skiller hodet fra kroppen.
Vi ber barnet om:
å tenke uten hender
å handle uten hode
å lytte men ikke snakke
å forstå uten gleden ved
å henføres og overraskes
annet enn til påske og jul.

Man ber dem om:
å bare oppdage
den verden som allerede finns
og av alle hundre
frarøver man dem de nittini andre.

Man sier til dem:
at leken og arbeidet
virkeligheten og fantasien
vitenskapen og fantasteriet
himmelen og jorden
fornuften og drømmene
er hverandres motsetninger.
Vi sier til dem:
at det ikke finnes hundre.
Men barnet sier:
Tvert imot, det er jo hundre som finns!

Slik jeg forstår det, blir ideen bak dette diktet blant annet realisert gjennom utviklingen av en atelierkultur.

Atelierkultur

Som nevnt er *atelier* et sentralt begrep når en skal beskrive Reggio Emilia-pedagogikken. Men begrepet favner vidt. Det brukes både som en metafor, en filosofi, en arbeidsform og et fysisk sted. Et særegent trekk ved barnehagene er ansettelsen av en «atelierista». Det er en kunstner som er knyttet til atelierene. Carlsen skriver blant annet at atelieret er «et sted der det finnes en stor håndverksmessig ferdighet og kapasitet til å omgås med og kombinere ulike språk og uttryksformer».

Reggio Emilia til Norge?

Kari Carlsen har tydeligvis ofte fått spørsmål om hvordan en kan drive Reggio Emilia-pedagogikk i Norge. «Det er ikke mulig.» Slik lyder hennes svar. Men hun tilføyer at det selvfølgelig er mulig å bli inspirert av barnehagene i Reggio Emilia.

Kritikk av Reggio Emilia

Boka har et lite kapittel om kritiske blikk på praksisen i Reggio Emilia-pedagogikken, men det er uklart hva denne kritikken konkret gjelder. I tillegg merker jeg meg at forfatteren selv sier lite om sine eventuelle kritiske synspunkter. Det oppfatter jeg som en svakhet ved framstillingen. Derimot tilføyer Carlsen: «Både kritikken og begeistringen for Reggio Emilias pedagogiske filosofi og praksis ligger tidvis på siden av det jeg oppfatter som de sentrale erfaringene ved Reggio Emilias barnehager.»

Verdien av tilfeldige observasjoner

Mye i vår spesialpedagogiske tradisjon bygger på en relativt lineær tankegang: Eleven diagnostiseres, det fastsettes mål, og formålstjenlige tiltak iverksettes. Det er lite galt ved denne type rasjonalitet, men den har sine begrensninger. Hva om et barn trenger impulser eller har ressurser som bare lar seg oppdage ved tilfeldigheter – for eksempel i møte med andre yrkesgrupper som er ansatt i barnehagen, eller en annen type fysisk miljø enn det som vanligvis finnes i barnehage og skole?

Konklusjon

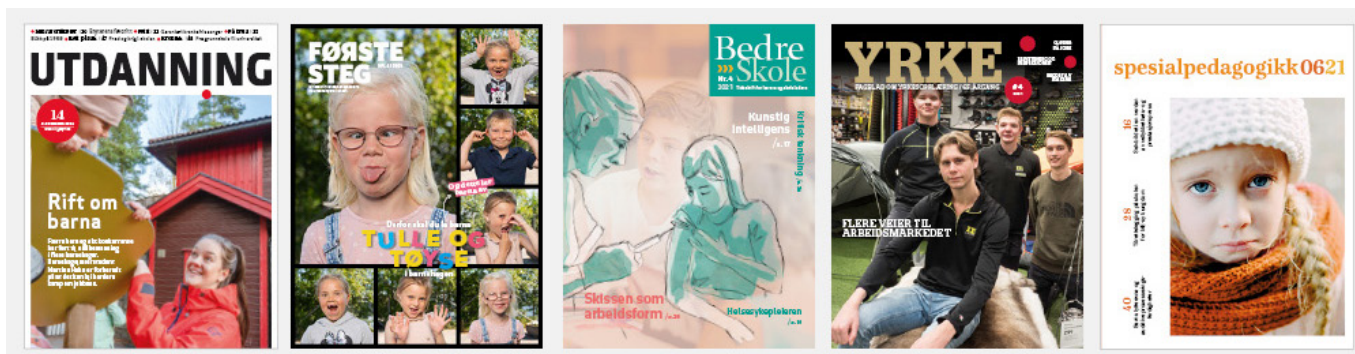
Tilsynelatende er ikke dette en bok for spesialpedagoger. Men lest med nysgjerrighet kan den opplagt fungere både som inspirasjon og ide-tilfang for den som aner at enkelte elever eller barnehagebarn kanskje kan ha nytte av å møte noe annet enn det som er vanlig.

Boka til Kari Carlsen gir en bred, levende og nyansert innføring i Reggio Emilia-pedagogikken. Jeg antar den vil bli stående som et standardverk for innsikt i denne pedagogikken. Boka anbefales for enhver pedagog med interesse for en type pedagogikk som ikke allerede har funnet de nøyaktige svarene på hva unge mennesker kan ha nytte av. Reggio Emilia-pedagogikk er fundamentert på nysgjerrighet og aktiv utforskning. Altså noe helt annet enn standardiserte programmer for hva som er god praksis. □

Abonnerer du på bladene våre?

Visste du at medlemmer i Utdanningsforbundet får bladet Utdanning + ett valgfritt tidsskrift gratis? Hvilke du vil ha og hvordan du vil få dem, velger du selv på Min side.

Velg mellom tidsskriftene Første steg, Bedre Skole eller Yrke. Medlemspris på Spesialpedagogikk. Bladene utgis i papirutgave og e-blad. **Min side:** udf.no/min-side



Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut fem 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



Spesialpedagogikk nr. 2, 2022 har utgivelse 18. mars. Der kan du lese om:

Bokstaver, lesing og skriving for barn og unge med behov for ASK: Artikkel av Anne Moen og Lena Andresen.

Mangfold og inkludering i barnehagen: Artikkel av Sigrún Arna Elvarsdóttir.

Spesialpedagogens dilemma i «inkluderingsparadokset»: Artikkel av Karen Ingebjørg Draugsvoll.

Tidlig innsats i barnehagen for å forebygge språkvansker: Artikkel av Aldona Ewa Wojtkowska.

Minne frå ein spesialpedagogisk studiekvardag: Essay av Dag Skram.

Hva vet lærere om tiltak og handlingsplaner knyttet til skolefravær og skolevegring: Artikkel av Christine Marswall, Dag Øyvind Jøraholmen, Linda Lundsgaard Lauridsen, Merete Moen Dahl og Monica Vedvik.

Spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2022

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	15. des. 2021	4. februar
2	16. februar	18. mars
3	20. april	27. mai
4	31. august	30. september
5	2. november	2. desember



iStock / Getty Images Plus / omgimages

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med
og følg oss
du også!

@spesialpedagogikk



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 5 nummer i året.

Nå
også som
e-blad!



Nå utgis Spesialpedagogikk også som e-blad

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

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

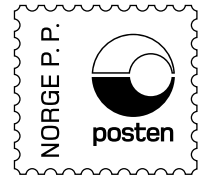


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

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

ANNONSE

Foto: Gettyimages fasett



**I begynnelsen
var ordet, står det.
Men for noen er
veien til det
skrevne ord lang.**

Logos er en samling av tester som hjelper deg med å kartlegge lesevaner og diagnostisere dysleksi fra andre trinn til testpersonen er voksen. Du får også hjelp til å skreddersy pedagogiske tiltak.

Logos er nettbasert og kan kjøres på PC, Mac og Chromebook. Over 5 000 sertifiserte spesialpedagoger, logopeder, pedagoger og psykologer i Skandinavia benytter Logos. Ved behov gir Logometrica support.

Du finner mer informasjon, tegner abonnement og bestiller nettbasert sertifiseringskurs på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle